الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية

المجلة التربوية الإلكترونية السورية

العدد(1)

الجُمهوريَّةُ العربيَّةُ السُّوريَّةُ
وزارة التَّربية
المركزُ الوطنيُّ لتطويرِ المناهِجِ التربويَّة

المجلة التربوية الإلكترونية السورية

Syrian Eductional Electronic Journal

العدد واحد

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

الإخراجُ الفنيُّ	أسيمة بطحيش
التَّدقيقُ اللُّغويّ (اللغة العربية)	الدكتورة رنا ضيا
التَّدقيقُ اللُّغوي (اللغة الانكليزية)	تغريد الأزروني

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(1)

اسم الباحث	عنوان البحث	الصفحة
أ.د عصام محمد الدالي	المناهج التربوية بين التربية والتعليم العالي في ظلّ مجتمع المعرفة	10
أ.د ريم ميهوب سليمون د.فداء محمود سودان	الفروق في اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي دراسة ميدانية على عيّنة من طلبة كليتي التربية والصيدلة بجامعة طرطوس	23
د. عالية الرفاعي	مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من الأشخاص المعوقين حركياً مبتوري الأطراف العلوية والسفلية ومستخدمي الأطراف الاصطناعية وعلاقتها بجودة الحياة في مدينة دمشق	46
د. غسان الخلف	واقع ممارسة الحوكمة في جامعة دمشق كما تدركها كوادرها الإدارية	84
د. سندس العاتكي	ثقافة السلام في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي «دراسة تحليلية»	119
د. أحمد صلاح علي	ضبط الجودة في المناهج التربوية ودوره في تقويم المخرج التربوي	149
د. محمد مبارك	درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد	164
الطالبة : شذى فؤاد الميداني	الخصائص السيكومترية لاختبار أبراهام للتفكير الابتكاري على عينة من طلبة الصفوف العليا لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى في مدينة دمشق	191
الطالبة: غيثاء نذير فيوض	الأنماط القيادية وعلاقتها بالاتصال التنظيمي لدى عينة من العاملين في وزارة التربية	218
الطالب: فادي سليطين	التفكير الإيجابي وعلاقته بالرضا الوظيفي دراسة ميدانية على عيّنة من معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق	248
الطالب: معتصم بالله ناصر العبود	درجة توافر مهارات التفكير الفلسفي في كتاب الفلسفة والعلوم الإنسانية للصف الأول الثانوي الأدبي	282
الطالبة:إيمان نصور	فعالية استراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية في تنمية مفهومي الضوء والصوت لدى طفل الروضة.	309

افتتاحية العدد

يشكّل البحث العلميُّ التَّربويُّ أهمَّ أداةِ تقويمٍ للعمليَّة التَّعليميَّة بكافّة مكوناتها، ويعتمد نجاحُ العمل التَّربويِّ على مقدار تتبّعِ نقاط القوة ونقاط الضَّعفِ فيه من خلال توجيه أدوات البحث لتوضيح تطبيقٍ معيَّنٍ أو تبرير موقفٍ تربويٍّ، أو تحليل عناصر يُمكن أن تشكِّلَ محوراً هامَّاً في سلسلة المنظومة التَّربويّة.

ويأتي إصدارُ العدد الأوَّلِ من المجلة التَّربويَّة الإلكترونيَّة السُّوريَّة ليؤكدَ سلامةَ التَّخطيط وحسَّ المسؤوليَّة الذي يمتلكُهُ العاملون في المركز الوطنيِّ لتطوير المناهجِ التَّربويَّةِ تجاه عملهم في المركز بشكلٍ خاصٍّ وتجاه العملية التَّربويّة عموماً، فالأبحاث المنشورة في هذا العددِ تدلُّ على تَفَهمِ الباحثين لدور الشراكة والعمل التَّعاونيّ في تعزيز البناء التَّربويِّ، حيث تضمَّنتِ الأبحاثُ المنشورة المناهجَ التَّربويَّة بين التَّربيةِ والتَّعليمِ العالي في ظلِّ مجتمعِ المعرفة والربط بين أهميةِ اليقظة العقلية في إظهار دورِ التَّخصّص الأكاديمي ودراسة نفسيّة لانعكاساتِ الإعاقة الجسديَّة على مستوى جودةِ الحياة لدى الأشخاصِ المعوقين حَركياً، ونظم الحوكمة الأكاديمية، ومحتوى المناهجِ حولَ ثقافة السَّلام، وضبط الجودة في العمل التَّربوي، ومهارات التَّعليمِ عن بعد لدى معلمي التَّعليم الأساسيِّ، وطرائق قياس التَّفكيرِ الابتكاريّ عند الطَّلبة، وتصنيف الأنماطِ القياديَّةِ في وزارة التَّربية، وعلاقة التَّفكيرِ الإيجابيِّ بالرضا الوظيفيِّ عند المعلمين، وتوفير مهارات التَّفكيرِ الفلسفي في كتاب الأوَّلِ الثَّانويِّ الأدبيّ، والاستراتيجية البنائيّة في تنمية مفهومي الصَّوتِ والضَّوءِ عند رياض الأطفال، وهذه جميعُها أبحاثٌ هامَّةٌ تلقي الضَّوء على جوانب متعدِّدةٍ يمكنُها أن تؤثِّرَ في تحسين جودة التَّعليمِ وتطويرِ أدواتهِ الإداريَّة والتَّربويَّة.

ونَأملُ من خلال إصدار هذا العددِ أن تكونَ المجلةُ قد حقَّقتِ الغاية منها في ربط العملِ التَّربويِّ بأدواتهِ البحثيةِ التي تُسهمُ في تحسينِ مخرجاتِهِ وضَبطِ سيره بالاتجاه الصَّحيح، آملين أن تكونَ الأعدادُ القادمةُ قادِرةً على التَّوسع بالدِّراسات الميدانية التي تضع للعاملين في المجال التَّربويّ أسُساً واضحةً في ميزانِ التَّطويرِ التَّربويِّ بما ينسجمُ مع الحاجاتِ الفعليةِ للمتعلِّمِ من جهةٍ ويلبي احتياجات المجتمعِ من جهةٍ ثانية.

والله ولي التوفيق.

رئيس التحرير

المناهـج التربويـة بيـن التربيـة والتعليـم العالـي في ظـلّ مجتمع المعرفة

أ.د عصام محمد الدالي
رئيس جامعة طرطوس

Educational Curricula Between Education and Higher Education in the Context of a Knowledge Society.

By: Prof. Dr. Issam Aldali
President of Tartous University

E-mail:drissamdali@outlook.com

الملخص:

تمثل هدف البحث التعرف على مدى انعكاس الظروف الراهنة في وزارتي التربية والتعليم العالي في الجمهورية العربية السورية على المناهج التربوية، والتعرف على سبل إبداع المدرسين في أثناء تطبيق هذه المناهج، حيث تبين من خلال الدراسة والتحليل أهمية الحاجة إلى استمرارية تطوير المناهج، وخلق أساليب واستراتيجيات جديدة تواكب متطلبات العصر الذي نعيشه، وذلك من خلال العمل على توظيف التقنية على نطاق أوسع وأشمل، وأهمية اللجوء إلى المنهج الرقمي والتعليم الإلكتروني كمادة رديفة ومساعدة في عمليتي التعليم والتعلم، يمكن اللجوء إليها في أي زمان ومكان وخصوصاً في ظل ما نعيشه من أزمات على اختلاف أنواعها.

في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي، وتطور استراتيجيات وأساليب التدريس التي يتعامل معها كل من المعلم والمتعلم في جميع المراحل الدراسية، أصبحت الحاجة ماسة الى تزويد الطلاب بالأساليب والأدوات المعرفية التي تنمي قدرتهم على التفكير من خلال تدريبهم على مهارات التخطيط والتحليل، وبالتالي تحسين إكسابهم عمليات التعلم الحديثة بما يواكب تطورات العصر، وبسبب هذه التطورات التكنولوجية المعرفية التي يشهدها العصر أصبح لزاماً على المنظومة التربوية التعليمية في وزارتي التربية والتعليم العالي أن تطوّر مناهجها واستراتيجيتها التعليمية، وأن تلجأ الى استراتيجيات ما وراء المعرفة وأن تضمّن هذه الاستراتيجيات في مناهج التعليم ما قبل الجامعي والجامعي.

بناءً على ما سبق تهدف الدراسة الى تسليط الضوء على المناهج التربوية، أهميتها، واقعها، انعكاس تطورات العصر المعرفية عليها.

الكلمات المفتاحية: المناهج، التربية، التعليم العالي، مجتمع المعرفة.

ABSTRACT

The aim of the research was to identify the extent of the reflection of the current conditions in the Ministries of Education in the Syrian Arab Republic on the educational curricula, and to identify ways for teachers' creativity during the implementation of these curricula, as it became clear through study and analysis the importance of the need for continuous curriculum development, and the creation of new methods and strategies that accompany The requirements of the era in which we live, by working to employ technology on a larger and comprehensive scale, and the importance of resorting to the digital curriculum and e-learning as a companion and aid in the teaching and learning processes, which can be resorted to at any time and place, especially in light of the various crises we are experiencing.

In light of scientific and technological progress, and the development of teaching strategies and methods that both the teacher and the learner deal with at all school levels, the need has become urgent to provide students with methods and cognitive tools that develop their ability to think through training them in planning and analysis skills, and thus improve their acquisition of modern learning processes In line with the developments of the times, and because of these cognitive technological developments in the era, it has become imperative for the educational educational system in the Ministries of Education and Higher Education to develop its curricula and educational strategy, to resort to metacognitive strategies and to include these strategies in the curricula of pre-university and university education.

Based on the above, the study aims to shed light on the educational curricula, their importance, reality, and the reflection of the developments of the knowledge age on them.

1- مقدمة:

يعد التعليم ركيزة أساسية من ركائز نهضة الأمم والشعوب، حيث إن الدول المتقدمة تهتم بإصلاح نظام التعليم ومناهجه، وتجعله على رأس الأولويات باعتباره الحجر الأساس للعنصر البشري للعبور بأمان إلى المستقبل.

وباعتبار أن التعليم ثروة وقيمة وطنية حقيقية؛ وهو يمثل الدعامة الأساس لدفع عجلة التنمية والتطور نحو الأمام، وهو وسيلة لتحقيق التميز والتفوق لمواجهة تحديات العصر والعولمة، فبالتالي لم تعد غاية التعليم في المرحلة ما قبل الجامعية بعامة والمرحلة الجامعية بخاصة بالمفهوم الجديد مجرد توفير المعارف النظرية المتراكمة، بل أصبحت تهدف لإعداد الطالب ليكون باحثاً والمدرّس رائداً لا ملقناً، وأصبح من واجب القائمين على التربية والتعليم العالي تنمية العنصر البشري الذي أصبح محوراً رئيساً في ظل التوجه العالمي المبني على أساس أن المؤسسات التعليمية والتربوية التي تهتم بتنمية قدرات أفرادها الفكرية بصورة أفضل يفرضها مجتمع المعرفة، إلى ذلك فإن الوقوف على تطوير المناهج الدراسية كفيل بتحقيق التنمية المستدامة الشاملة؛ باعتبارها وسيلة وترجمة فعلية وعملية لأهداف التربية وخططها، وبالتالي فإن مفهوم التربية الجديد يتعاظم دوره من أجل التكيف مع المتطلبات التي أفرزها مجتمع المعرفة (أم السعود، 2019، 35)، هذا ويعد التعليم حاجة إنسانية، وضرورة اقتصادية لكل من الفرد والمجتمع، وله دور أساسي في تحقيق التنمية الشاملة، باعتباره حق للجميع، فضلاً عن كونه يعد استثماراً بشرياً كبيراً، ومما لا شك فيه بأن جوهر الصراع العالمي اليوم هو السباق نحو تطوير التعليم في جميع مراحله، وأن حقيقة التنافس الذي يجرى في العالم هو تنافس معرفي تعليمي قبل أي شيء ، وبناءً على ذلك فإن ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العالم، تفرض علينا أن نتحرك بسرعة وفاعلية، لنلحق بركب تطورات هذا العصر، لذلك وفي ظل واقع التعليم ما قبل الجامعي بعامة والتعليم العالي بخاصة، وما تمر به بلادنا من أزمات، تبقى وزارتي التربية والتعليم العالي الأمل المنشود لتسخير كل الجهود والطاقات الممكنة من أجل الارتقاء بهذا الواقع والنهوض بمختلف قطاعات المجتمع من أجل المساهمة في بناء مجتمع المعرفة، وترسيخ الأسس الداعمة للواقع التربوي التعليمي، هذا ولا يخفى على أحد أن وزارتي التربية والتعليم العالي في الجمهورية العربية السورية تواجهان تحدّيات تعد انعكاساً طبيعياً للظروف التي تمر بها بلادنا حيث تتجلى مظاهر هذه الأزمة من خلال واقع البنية التحتية والبشرية، لذلك وبناء على مؤشرات الأزمة، فقد تبنّت الوزارات المعنية في

استراتيجياتها الحالية مجموعة من التوجهات والأهداف للنهوض بالواقع التعليمي من خلال التأكيد على أهمية تسليط الضوء على المناهج الدراسية.

2- مشكلة الدراسة:

إن عصرنا الحالي يتميز بالإثارة وكثرة المطالب، ذلك أن التعليم بعامة والتعليم العالي بخاصة قد أصبح في قبضة تغير جذري، بهدف تلبية احتياجات الاقتصاد العالمي الجديد، والتوجه نحو حاجات سوق العمل (نيومان وآخرون، 2004)، ولقد شهدت البيئة التربوية والتعليمية ظروفاً غير طبيعية في بعض المناطق من وطننا، وفي ظل تغيرات العصر الذي نعيشه والفاقد البشري والمادي لبعض البيئات التعليمية، أصبح القائمون على العملية التعليمية مطالبين بإعادة النظر في المناهج بما يتناسب مع واقع التلاميذ والطلبة في مختلف المراحل الدراسية، وبما يتلاءم مع تحديات العصر في ظل ثورة المعلومات والاتصالات (العفيشات والصليبي، 2019، 82)، ومن هذا المنطلق فإن وزارتي التربية والتعليم العالي في الجمهورية العربية السورية تؤكدان في فلسفتهما على التوجهات العامة المتمثلة في بناء الإنسان الواعي المتسلح بالعلم والمعرفة والقادر على الإبداع والتعامل مع مستجدات العصر على نحو منفتح وهادف يحترم التنوّع والتمايز والحوار بين جميع الثقافات، وتهيئة البيئة المناسبة لتعزيز قدرات العاملين في القطاعين بما يؤدي إلى بناء مجتمع المعرفة المتطور، ويتعامل مع متغيرات العصر وتحدياته.

انطلاقاً مما سبق نجد أن ملامح تأثير الأزمة على التعليم ما قبل الجامعي والعالي بدأت تتوضح أكثر، والاعتراف بأن الوضع الاجتماعي والاقتصادي للبلاد منذ العام 2011 قد دفع الى تطوير أهداف وزارتي التربية والتعليم العالي، وتبدّل وظائفهما ليزيد بذلك ارتباطهما بالتنمية، ولتصبح المدرسة والجامعة قوتين حيويتين فعالتين في تنمية المجتمع وتطويره، وقد كان أعظم تحديين للعلاقة بين التربية والتعليم العالي والمجتمع هما الفهم العام لوظائفهما الذي يتجاوز المنافع الفردية والاقتصادية الى المنافع الاجتماعية (كيزار وآخرون، 2010، 47)، ممّا سبق ومن الظروف الحالية تسعى الدراسة الى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما رؤية وزارتي التربية والتعليم العالي لتطوير واقع المناهج التربوية في ظل تحديات العصر المعرفية؟

3- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من :

1/3 أهمية الموضوع المتعلق بأهمية المناهج التربوية، ومدى انعكاسها على العملية التعليمية في مرحلتي التعليم ما قبل الجامعي والجامعي في ظل ما مرت وتمر به الجمهورية العربية السورية.

2/3 أهمية دور وزارتي التربية والتعليم العالي في توفير التعليم للمتعلمين في المدارس وللطلاب في الجامعات، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بينهما، إضافةً إلى متابعة البحوث والدراسات، وتوفير التدريب للمتخصصين في المجالات كافةً، والعمل على إعداد الطاقة البشرية للأطر القيادية في مختلف مناحي الحياة.

4- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف:

1/4 مدى انعكاس الظروف الراهنة على المناهج التربوية في وزارتي التربية والتعليم العالي.

2/4 سبل تحقيق مخرجات تعلم أفضل في المستويات المعرفية والمهارية والسلوكية للطلاب في جميع المراحل الدراسية.

3/4 كيفية توجيه المعلمين والمدرّسين للإبداع والابتكار أثناء تطبيق محتوى المناهج.

4/4 أحدث أساليب التقويم بما يساعد على رفع كفاية العملية التعليمية.

5- مصطلحات الدراسة:

1/5 مجتمع المعرفة (Society knowledge): يعرف قاموس أكسفورد مجتمع المعرفة بأنه المجتمع الذي يقوم على أساس الحصول على مجموعة من المعلومات، والعمل على توظيفها ثم نشرها من خلال التطور التقني والتكنولوجي. ويضم مجموعة من الأفراد الذين يضيفون معرفة جديدة إلى المعرفة التي حصلوا عليها مسبقاً، من خلال التعلم والتفكير (كدر، 2019، 6)

ويعرف مجتمع المعرفة إجرائياً: بالمجتمع الذي يوفر البيئة المناسبة لتفعيل المعرفة بما في ذلك البيئة التقنية بما من شأنه تطوير الإنسان وإمكاناته ويسهم في تحقيق التنمية والسعي لتوفير حياة كريمة للجميع.

2/5 المنهج الرقمي: شكل من أشكال التعليم الإلكتروني، يمثل مجموعة الخبرات التربوية والعلمية التي يتم توفيرها للمتعلم عن طريق الإمكانات الهائلة التي تقدمها تقنية المعلومات والاتصالات، وهو يمثل شكلاً جديداً من أشكال الاتصال بين معرفة الخبير والمتعلم، ويكون هذا الاتصال رقمياً من خلال شبكة المعلومات، أو من خلال وسيط رقمي آخر مثل الأقراص المدمجة (الصالح،2002، 23).

3/5 التعليم الإلكتروني: هو أحد التطبيقات المهمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي توفر بيئة جيدة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.(العتيبي، 2011، 3).

ويعرف إجرائياً: بأنه تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين بواسطة برامج متقدمة مخزونة في الحاسب الآلي أو عبر شبكة الإنترنت .

6- الإطار النظري:

يلعب الاستثمار في التعليم دوراً أساسياً في تنمية الموارد البشرية وتوسيع فرص الطلاب وقدراتهم، وفي هذا الإطار أصبح العاملون في المعرفة هم الأساس لتنمية الثروة الاقتصادية والبشرية، وأصبحت الأنشطة الرئيسية المنتجة للثروة تكمن من خلال تطبيق المعرفة في العمل.

ولما كان للتربية مدى الحياة هذه الأهمية المحورية، فإن من الأهمية بمكان تحليل أهداف التربية والتعليم العالي، وبعض المفاهيم المرتبطة بها، نظراً للحاجة الماسة إليها في الألفية الثالثة التي تشهد تغيراً سريعاً في جميع مناحي الحياة.

1/6 أهداف التربية والتعليم العالي في الجمهورية العربية السورية:

إن التربية والتعليم العالي يجب أن تعتمدا على مجموعة من الأهداف تتمثل في الآتي:

1/1/6 زيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي وإتاحته للمجتمع بكافة أطيافه: حيث تحقق هذه السياسة حالة من التوافق والانسجام بين مُدخلات وزارة التربية ومُخرجات التعليم العالي، وحاجات سوق العمل.

2/1/6 التطوير النوعي للمناهج والخطط الدراسية والبرامج التعليمية: حيث تعمل وزارتا التربية والتعليم العالي على تطوير المناهج الدراسية باستمرار بما يتناسب والتقدم العلمي والتكنولوجي، وينسجم مع السياسة العامة للدولة وفلسفتها ويحاكي البيئة السورية، من خلال العمل على تطوير أساليب التعليم وتوفير استراتيجيات التعليم الحديثة المناسبة له، والعمل على توفير الحد الأدنى من المعلومات والمعارف اللازمة والضرورية لتنمية المهارات الحياتية اللازمة لتهيئة المتعلمين والطلاب للانخراط بإيجابية في

سوق العمل، وتعزيز القيم المختلفة لدى الطلبة.

3/1/6 تطوير القدرات النوعية في المدارس والجامعات لأعضاء الهيئة التعليمية، واعتماد نظام لتقويم الأداء ومعايير الجودة: من خلال توفير المستلزمات المادية والتجهيزات للارتقاء بالمستوى العلمي بما ينسجم مع تطورات العصر المتجددة.

4/1/6 توفير البنى التحتية ومستلزمات العملية التعليمية، والبحثية: بإعادة ترميم الأبنية والتوسع بها ووضع تصور جديد لشكل البناء، وذلك بما يتوافق وخطط التطوير، والعمل على تزويدها بالتقانات الحديثة، وتطوير الكتاب، والمكتبات الجامعية وتحديثها وربطها بقواعد البيانات العالمية، وتعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في ظل ازدياد الطلب على الالتحاق ببرامج التعليم العالي المختلفة.

5/1/6 دعم منظومة البحث العلمي وربطها باحتياجات التنمية: حيث تقوم وزارة التعليم العالي بذلك عبر الإسهام برسم سياسة وطنية شاملة للبحث العلمي والتطوير التقاني بما يلبي متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ووضع هيكلية تنظيمية للبحث العلمي...الخ.

6/1/6 تحسين مستوى التعليم المتوسط وتحديثه: تولي وزارة التعليم العالي عنايتها بإعادة النظر في الاختصاصات المتوافرة في المعاهد، بهدف إحداث اختصاصات جديدة والتوسع بها بما ينسجم ومتطلبات سوق العمل، والعمل على تطوير الخطط الدراسية والمناهج، وتوفير الخطط اللازمة باستمرار لتطوير قدرات أعضاء الهيئة التعليمية بما ينسجم مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة، والتوسع في أبنية التعليم المتوسط بما يتوافق وخطط التطوير (عطيرة، 2012، 23-24).

7/1/6 إيجاد توازن لتطوير المجتمع السوري: من خلال فلسفة تربوية تعليمية واضحة تبين دور التربية والتعليم العالي في سد الحاجات الدائمة من الطاقة البشرية عن طريق خطة معرفية شاملة (إبراهيم، 2013، 9-10).

2/6 المنهاج الدراسي واقعه، وتطوره:

- واقع المنهاج الدراسي:

تأتي المناهج الدراسية في كافة مراحل العملية التعليمية في قمة المنظومة التربوية والتعليمية لأي نظام تربوي، كونها محور العملية التعليمية، ذلك لأن أي إصلاح تربوي لا يتم بمعزل عن تطوير المنهج الدراسي.

وبما أن المناهج الدراسية تعد من أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية، وبقدر جودتها تكون جودة مخرجات هذه العملية وإحدى مقومات نجاحها، فهي بحاجة ليس فقط إلى التطوير المستمر، وإنما إلى المعرفة الجديدة والعمل على تطبيقها، إضافةً الى مساعدة المتعلمين على اكتساب أنماط جديدة من

التفكير، وتوفير البيئة الملائمة التي تشجعهم على التحليل والتركيب والاستنتاج والابتكار.

ويرى عودة (عوده، 2008) أن المناهج يجب أن تكون وسيلة لاكتشاف شخصية المتعلم بكافة مراحل دراسته، والعمل على تنمية قدراته الذاتية، إضافة لخلق روح التميز والإبداع لديه، وتوسيع مداركه وآفاقه العلمية، وأن تراعى آفاقه المعرفية بعد التخرج في ضوء حاجات المجتمع كونها ركيزة الانطلاق المرجوة للتغلب على كلّ الصعوبات الاقتصادية، ومواكبة الواقع، فما تتطلبه سوق اقتصادية متطوّرة يمكن إدراجه في المناهج التي تستطيع أن تقدّم معطيات الأسواق العالمية ومنتجاتها وخططها واستراتيجيات عملها على شكل مضامين معرفية وبحوث وأنشطة لتوسيع دائرة معرفة الطالب وإلمامه بالسوق العالمية، إضافة إلى مهارات متطورة تمكن الفرد من الانخراط بسهولة في سوق العمل، وتيسر له سبل المنافسة في ضوء التغيرات السريعة للعصر وهذا ما نستطيع أن نلمسه اليوم في المناهج المطورة لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية والقائمة على المهارات التي عملت على توفيرها ولا تزال تعمل باستمرار، على أن تكون الغاية الأهم والأسمى هي النهوض بالمتعلم فكراً من خلال الانتقال من النمط التقليدي في التعليم عبر توفير البيئة التعليمية الحديثة التي يكون فيها المعلم مجرد ميسر لعمل المتعلمين، وموجهاً لبيئة التعلم التي يكون محورها هو المتعلم بحد ذاته وممارسةً من خلال العمل على تطبيق الأنشطة المختلفة التي يستطيع أن ينمي المتعلم من خلالها مهاراته المختلفة في الحياة القائمة على محاور تمكين الذات والمواطنة الفعالة، التوظيف والتعلم .

هذا وتتضح أهمية تطوير المناهج الدراسية نتيجةً لعدم وجود حالة التوازن السليم بين التكنولوجيا الحديثة وبين الحياة الاجتماعية نتيجةً لتدفق المعارف العلمية والعملية، فأصبح الفرد معها غير قادر على التكيف مع هذا الكم الهائل من التطورات العلمية والتقنية السريعة في حال عدم مواكبة المناهج لهذا التطور المعرفي ولهذا التقدم التكنولوجي.

وأمام كل هذا، لا بد لوزارتي التربية والتعليم العالي من العمل على تلبية احتياجات المتعلمين والمجتمع معاً، ومواجهة التحديات المرتبطة بتطور العلم والتكنولوجيا، القائمة على تطوير مهارات المتعلمين والطلاب بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

ولأن الجامعات كانت ولا تزال اليوم تعد أحد أهم المقاييس لتقدم المجتمع وتطوره بوصفها مراكز أكاديمية منتجة وناقلة مجددة ومتجددة للمعرفة لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة (قنديل، 2004)، لذا بات من الضروري بمكان أن نوحد الجهود للعمل على مواجهة التحديات التي ظهرت لتطوير المناهج من أجل مواكبة التطورات المعرفية، والعمل على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتكون

وسيلة ربط بين هذه التطورات والمناهج التي يجب أن تراعي سوق العمل، وهذا لن يتحقق إلا بتبني معايير واضحة محددة تؤدي إلى تطوير المناهج، وبنائها وفق معايير جودة عالمية التي عرفها الزاوي أنها: "المحكات للحكم على جودة النظام التعليمي الذي يحث على التفوق والتميز والإبداع والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى الإتقان والتميز، وأن يكون المستقبل هو الهدف الذي نسعى من أجله" (الزاوي، 2003). وفي رؤية مستقبلية متفائلة لنوعية المتعلم المراد إعداده للمستقبل ليستطيع مواجهة العولمة والتفاعل بنجاح مع المتغيرات السريعة والاتجاهات التربوية العالمية، والأخذ بيده في جميع المراحل التعليمية ما قبل الجامعية والجامعية من خلال العمل على تدريبه والرفع من شأنه للنهوض بالعملية التعليمية، فالتعليم هو الوسيلة الفعالة لتغيير هيكلية المجتمع وتقدمه.

تطور المنهاج الدراسي:

إن المتتبع للحركة التربوية عبر مراحل التطور التاريخي للثورة المعرفية، يلاحظ بأن مفهوم التربية قد تغير في معناه وتبدلت أهدافه، لدرجة وجد معها التربويون أنفسهم أمام متغيرات جديدة، وتحولات عميقة في الفلسفات التي تتبناها، بحيث تبين لهم احتياج الأنظمة التربوية السائدة إلى إعادة النظر بصورة متلاحقة في فلسفتها وأهدافها وبرامجها ووسائلها واحتياج المناهج التربوية إلى التقويم والتطوير القائم على المراجعة والتحليل الشامل للنظام التعليمي في ضوء متغيرات الفلسفة التربوية المعاصرة. فمفهوم التطوير مرتبط بمفهوم المنهج لأن تطوير المنهج يشمل الحياة المدرسية بشتى أبعادها وما يرتبط بها من وسائل وأهداف ونظم التقويم.

مما سبق وفي ظّل التقدم العلمي والنمو التكنولوجي والرقمي المتسارع والثورة المعلوماتية، أصبحت الحاجة ملحة لإيجاد مناهج وأساليب جديدة تواكب متطلبات العصر وتحدياته، لذا أصبح من الضروري الاستفادة من التقنية في مجالي التربية والتعليم، وذلك من خلال الاستعانة بالتعليم الإلكتروني بوجود المنصات التربوية الإلكترونية التي أحدثتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية وما تزال تعمل على توفيرها لتلبي الاحتياجات التعليمية لكل متعلم على امتداد مساحة الوطن، من خلال العمل على توفير مناهج إلكترونية تفاعلية لمختلف المواد والمراحل التعليمية.

لقد دعم التعليم الإلكتروني المتعلم وساعده على التعلم في أي مكان وزمان، خصوصاً في ظل ما شهدته الدول من أزمات سابقة وما نشهده حالياً من أزمات فرضت نفسها على الواقع التربوي والتعليمي في ظل جائحة كورونا كحل سريع ومناسب لتعويض الفاقد التعليمي من خلال العمل على توفير المنهج الرقمي.

هذا ويعّرف المنهج الرقمي: على أنّه عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية والعلمية التي يتّم توفيرها للمتعلم عن طريق الإمكانيات الكبيرة التي تقدمها تقنية المعلومات والاتصالات، ويتمّيز المنهج الرقمي بعّدة خصائص أهّمها :

1. الجانب البشري: وجود المعلّم والمتعلّم ووجود وسيلة الاتصال الفّعالة بينهما.
2. الجانب النظري: نظريّات التعليم والتعّلم الحديثة.
3. عناصر المنهاج: من الأهداف والمحتوى والاستراتيجيات والأنشطة والخبرات وأساليب التقويم.
4. الأجهزة والمعّدات التعليمّية كأجهزة الحاسوب والألواح الإلكترونيّة (حدادة، 2019، 5-6).

3/6 الاتجاهات العالمية ودورها في تطوير المناهج التربوية:

إنّ أيّ إصلاح تعليمي لا يتوغل إلى المناهج ويغير محتوى العملية التعليمية نوعياً يحكم عليه بالفشل، باعتبار أن المناهج هي التجسيد الحي لأهداف أي إصلاح تربوي.

وفي الواقع إن تعليم أبنائنا في الوقت الحالي يحتاج إلى الارتباط أكثر بحياتهم وتوقعاتهم ويلبي طموحاتهم المنتظرة من مجتمع القرن الحادي والعشرين الذي سيقضون حياتهم فيه، ولعله من البديهي في ظل التحولات العميقة في النظام العالمي الجديد، وما يرافقه من تطورات تكنولوجية ومعلوماتية إعادة النظر في مناهجنا التربوية وفق معايير وأسس مختلفة مستندة إلى رؤية مجتمعية متقدمة، هذا وتعد العولمة حدثاً تاريخياً أدخل تحولات كبيرة في مجالات متعددة معرفية وتكنولوجية، غدت فيه وسائل الاتصال الجماهيرية السلاح الأقوى للتوغل وعبور الحدود، والتي بواسطتها يتم نشر أنماط معينة من أساليب التعبير ومناهج التفكير فكان من الطبيعي للعولمة صياغة العقول طبقاً لأهدافها، ولهذا فان اختراق العولمة وانتشار نفوذها على العالم امتد ليشمل مجال التربية والتعليم العالي، بحيث نجد أن الدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية تحاول فرض مناهجها وبرامجها على الدول النامية، وبالتالي يتم صقل عقول أجيال جديدة وفق نماذج محددة معدة مسبقاً، فعصر العولمة أصبح فيه كل شيء قابل للبيع والشراء والاستثمار بما في ذلك مجال التربية والتعليم الذي جلب إليه الاستثمارات الموجهة إلى السوق مما سيجعل الأجيال القادمة من المتعلمين مختلفين عن الأجيال السابقة إذ يتم إعدادهم لأداء أعمال ومهام معينة من خلال مناهج وبرامج تعليمية تم إعدادها لهذه الأهداف، ويمكن إيجاز الدور الذي تلعبه الاتجاهات العالمية في تطوير المناهج التربوية في النقاط الآتية:

الانفجار المعرفي وسرعة تدفق المعلومات وسرعة نقلها واسترجاعها وتوصيلها وتخزينها إلكترونياً، ولهذا يتحتم تطوير المناهج التربوية حتى تتماشى مع متطلبات العصر.

الثورة التكنولوجية :إن التقدم التكنولوجي أدى إلى إحداث تغير في مجال العمل بظهور تقنيات جديدة

أدت إلى ضرورة تغيير السياسات التربوية ومناهجها وفق المستجدات المعرفية الجديدة.

الاجتياح الإعلامي العالمي: حيث أصبحت وسائل الاتصال سريعة ومتنوعة تعبر القارات وتغزو البيوت والعقول فلم تعد الوسائل التحصينية التقليدية قادرة على مواجهتها، ولهذا سعت كثير من الدول العالمية ومنها دول العالم العربي إلى مراجعة أنظمتها ومناهجها التربوية، لتكون قادرة على تكوين الأفراد وفق متطلبات العصر الحديث مع حسن إعدادهم تربوياً للضبط الذاتي، والتمييز بين ما هو صالح وما هو مضر مع ضرورة الاحتفاظ بالانتماء الوطني للطالب (زين الدين،2016، 146) .

كل هذه العوامل السابقة الذكر كافية لجعل الدول العربية تسارع إلى تطوير المناهج التربوية حتى تتلاءم مع التغييرات العالمية، وحتى لا نستيقظ على كابوس عولمة التربية والتعليم، ولهذا وجب الاستعداد وعدم التأخر لمواكبة المستجدات من خلال رؤية مستقبلية لتطوير المناهج التربوية العربية في ظل العولمة، تكون بعيدة الأمد تعتمد على مبادئ أساسية لتطوير المناهج التربوية والتي أهمها:

1.مسايرة الاتجاهات العالمية في المعرفة وأشكال التكنولوجيا في المجال التربوي، عبر وضع الخطط اللازمة لبناء المجتمع المعلوماتي، والاستفادة من تجارب الدول الرائدة في تطوير المناهج التربوية.

2.تبني رؤية استراتيجية خاصة وواضحة لكيفية إعداد المتعلم في ظل مدرسة المستقبل لمواكبة تحديات عصرنا الحالي وينسجم مع التطورات المستمرة.

3.تطوير المناهج التربوية باستمرار حتى تسمح لأبنائنا من امتلاك المعارف والمهارات والقيم اللازمة لمواكبة عصر العولمة.

4.الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية وتطويرها بخبرات وطنية، والاستفادة قدر الإمكان من الخبرات العالمية بما ينسجم والبيئة السورية.

5. الاعتماد على استخدام التكنولوجيا في التعليم وفي تطبيق المناهج التربوية من خلال المناهج التفاعلية التي تحاكي عقول المتعلمين وتحفزهم على التفكير والإبداع.

6. إعداد الأخصائيين والخبراء في ميادين المناهج التربوية وتدريبهم المستمر على تقنيات التعليم والعمل على توفير الإمكانيات المادية اللازمة لإحداث التطوير.

5- المراجع:

إبراهيم، هيفاء .(2013). **تقرير عن واقع التعليم العالي في ظل الأزمة السورية**، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

حدادة، علي .(2019). **تحديث المناهج التعليمية لمواكبة متطلبات الثورة الرقمية الثانية**، إعداد اتحاد الغرف العربية، دائرة البحوث الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وإدارة الأعمال، الجامعة اللبنانية.

الزاوي، خالد .(2003). **الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي**، (ط1) مجموعة النيل العربية، مصر.

- الصالح، بدر.(2002). متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد **مجلة العلوم التربوية**، المجلد 14، العدد 1.

العتيبي، ضرار.(2011). **المعوقات الإدارية والتنظيمية للتعلم الإلكتروني- دراسة تطبيقية**، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

عطيرة، عبير .(2012). **"واقع إعداد وتنفيذ الموازنات التخطيطية (التطويرية والتشغيلية) في مؤسسات التعليم العالي السورية وتأثير الاتفاقيات المبرمة مع الجهات الدولية عليها"**، "جامعة تشرين أنموذجاً للدراسة" رسالة دكتوراه بإشراف الدكتور سمير شرف – الدكتور وليد عامر.

العفيشات والصليبي .(2019). **درجة ملاءمة فلسفة التربية والتعليم في الأردن للتربية على المواطنة العالمية من وجهة نظر القادة التربويين**، بحث مقدم الى مؤتمر التربية والتعليم العالي في الوطن العربي مشكلات وحلول، جامعة اليرموك، الأردن.

عودة، رهام .(2008). **واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي بقطاع غزة**، دراسة لنيل درجة الماجستير في إدارة الأعمال بإشراف الدكتور يوسف بحر، الجامعة الاسلامية، غزة.

قنديل، شريف .(2004). **" إعادة هيكلة الدراسات العليا بما يتوافق مع قضايا التنمية"**، ندوة هيكلة التخصصات في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لمواءمة مخرجاتها مع متطلبات التنمية في دول مجلس التعاون، الاجتماع الرابع عشر للجنة رؤساء ومديري الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، جامعة الخليج العربي، البحرين.

كدر، رياض .(2019). **درجة ممارسة معلمي التاريخ لأدوارهم المطلوبة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة في لواء القويسمة**، رسالة ماجستير بإشراف د. فواز شحادة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

كيزار، أدريانا، وآخرون .(2010). **التعليم العالي لخدمة الصالح العام**، الطبعة الأولى، ترجمة مكتبة العبيكان، الرياض.

نيومان وكوتوربير وسكاري، فرانك ولارا وجيمي .(2004). **مستقبل التعليم العالي "الشعارات والواقع ومخاطر السوق، المشروعات المستقبلية سياسة التعليم العالي في عالم متغير**، مكتبة العبيكان، كتاب مترجم وزارة التعليم العالي، السعودية.

الفروق في اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي
دراسة ميدانية على عيّنة من طلبة كليتي التربية والصيدلة بجامعة طرطوس

Differences in Mental Alertness Among University Students According to the Variable of Academic Specialization
A field Study on A sample of the Faculties of Education and Pharmacy at Tartous University

أ.د ريم ميهوب سليمون

عميدة كلية التربية/ جامعة طرطوس

أستاذ في قسم الإرشاد النفسي

E-mail: slemonreem@gmail.com

د. فداء محمود سودان

دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس/كلية التربية جامعة دمشق

أمين تحرير المجلة التربوية الإلكترونية السورية

E-mail: sudanfidaa@gmail.com

By Prof.

Dr. Reem Myhoop Slymon

Dean of the College of Education- Tartous University- Professor In department of Psychological Counseling

Dr. Fidaa Mahmoud Sudan

phD In curricula And Teaching Methods- Damascus University- College of Education

Journal Editor of the Syrian Electronic Educational Magazine

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى اليقظة العقلية Mindfulness لدى عيّنة من طلبة كليتي التربية والصيدلة في جامعة طرطوس، وما إذا كانت توجد فروق دالة جوهرياً في متوسطات درجات اليقظة العقلية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

تكوّنت عيّنة الدراسة من (214) طالباً وطالبةً، منهم (104) طالباً وطالبةً من كلية التربية و(110) طالباً وطالبةً من كلية الصيدلة. استخدم الباحثان مقياس كنتاكي لليقظة العقلية الذي أعدّه باير (Baer, 2006)، واستخرجا للمقياس معاملات الصدق والثبات اللازمة، وكان من أهم النتائج: وجود مستويات إيجابية متوسطة في اليقظة العقلية لدى أفراد العيّنة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اليقظة العقلية لدى أفراد عيّنة البحث تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، طلبة الجامعة.

ABSTRACT

The study aimed to know the level of a sample of students of the Faculties of Education and Pharmacy at Tartus University, and whether there were significant differences in the mean scores of Mindfulness according to the variable of the academic specialization.

The study sample consisted of (214) male and female students, of whom (104) were male and female students from the College of Education, and (110) students were from the College of Pharmacy. The researchers used the Kentucky Scale of Mindfulness prepared by Baer (2006), and extracted for the scale the necessary validity and stability coefficients. The results revealed that there are relatively middle level in Mindfulness among students. And there were no statistically significant differences between the mean scores of Mindfulness among the members of the research sample due to the variable of academic specialization.

Key words: Mindfulness, University students.

1- مقدمة:

استحوذت اليقظة العقلية Mindfulness على اهتمام الباحثين في السنوات العشرين الماضية خصوصاً بعد إدراجها في جميع جوانب الحياة التطبيقية كالصحة والتعليم والعلاج، وشهدت العقود الأخيرة اهتماماً كبيراً بالفوائد المتعددة لليقظة العقلية من خلال فهم العلاقة الارتباطية بين الأفكار التلقائية وأنماط السلوك التي تكسب الفرد نمطاً إيجابياً وتحكماً سلوكياً ذاتياً متزناً في الحياة اليومية (ناجواني، 2019، 221).

وتعد اليقظة العقلية من الموضوعات المهمة التي يتم مناقشتها حالياً في علم النفس الإيجابي، وترجع أهميتها إلى التوجهات الحديثة للاهتمام بالجوانب الإيجابية في حياة الإنسان بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية (عبدالمطلب وخريبة، 2020، 5).

وبدأ دخول هذا المفهوم حديثاً إلى علم النفس الإكلينيكي وعلم النفس التربوي كمتغير يمثل كفاءة الوعي والقدرة على الاستبصار الذاتي والاستجابة بمهارةٍ إلى العمليات العقلية التي تسهم في التركيز والوعي والأداء الأكاديمي (الزش، 2016، 89).

كما يتجلى مفهوم اليقظة العقلية من خلال الوعي بملاحظة الذات والوعي بالمدى الكلي للخبرات، وتقبّل جميع الأفكار والمشاعر والأحداث كما هي في لحظتها تماماً، والذي يساعد الفرد على تعزيز الشعور بمعنى الحياة والقدرة على إدارة البيئة المحيطة وتعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة الأفكار والمشاعر، ويعمّق اختيار أفضلها (محمود، 2013، 242).

وتشير كرسويل (كرسويل، 2016، 3) إلى أنّ للاهتمام الواعي بالخبرة في اللحظة الحالية التي يستدعيها المرء أشكالاً متعددة تشمل الأحاسيس الجسمية، وردود الفعل العاطفية، والصور الذهنية، والحديث العقلي، والخبرات الإدراكية.

وتعدّ المرحلة الجامعية إحدى المراحل التعليمية المهمّة في حياة الطلبة حيث تزودهم بالعديد من المهارات والخبرات الأكاديمية والحياتية التي تساعدهم على بلورة وصقل شخصياتهم، وتطوير مهاراتهم وقدراتهم وإمكانياتهم على مواجهة ضغوط الحياة والتكيف معها بفعالية (خشبة، 2018، 501).

وتصادف الطلبة في حياتهم الجامعية العديد من التحديات والعقبات (الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية)، ويتعرّضون للعديد من الصراعات والإحباطات التي تترك خبرات مؤلمة وربما أزمات تؤثر على وعيهم وتركيزهم وعلى إنجازهم الأكاديمي وعلى مختلف جوانب حياتهم، وتلعب اليقظة العقلية دوراً مهماً في العملية التعليمية وتعد أحد المتطلبات الأساسية للعديد من العمليات العقلية (كالتذكر

والإدراك والتفكير) والتي تعدّ من المتطلبات الأساسية للنجاح الأكاديمي، ويؤدي انخفاض مستوى اليقظة العقلية إلى ارتفاع مستوى التوتر لدى الفرد وتجعله يواجه صعوبةً في عملية التذكر والإدراك والتفكير الإيجابي مما ينتج عنه وقوعه في العديد من الأخطاء سواءً على صعيد عملية التفكير أو على صعيد السلوك وتنفيذه ويتدنى مستوى أدائه وينخفض تحصيله الأكاديمي (عبود وفرنسيس، 2017، 482).

ويذكر أكيورك وآخرون (Akyurek,et,al, 2018, 246) أنّ انخفاض مستوى اليقظة العقلية يؤدي إلى انخفاض مستوى التركيز وعدم القدرة على حل المشكلات أو إنتاج حلول بديلة وفقدان السيطرة على الغضب واتخاذ قرارات مفاجئة والشعور بعدم الارتياح (رزق، 2020).

لذلك يسعى البحث الحالي إلى تعرف مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، وتعرّف الفروق في اليقظة العقلية تبعاً للتخصص الأكاديمي (تربية- صيدلة).

2- مشكلة البحث:

نظراً للحاجة الملحة لصقل مهارات طلبة الجامعة وتنمية قدراتهم من أجل النجاح في حياتهم العملية، ولما لليقظة العقلية من تأثير عليهم عند تفاعلهم مع المواقف التعليمية المختلفة وعلى إنجاز المهام الشخصية والأكاديمية، ونظراً لأهمية الفئة العمرية التي ينتمي إليها هؤلاء الطلبة الذين ينتمون إلى فئة المراهقة المتأخرة، وما تحققه اليقظة العقلية من حيث ارتباطها بالعديد من المتغيرات والخصائص الإيجابية في الشخصية المهمة في تحقيق التوافق والصحة، ومن خلال خبرة الباحثين في التدريس فقد لاحظا أنَّ الكثير من الطلبة يعانون من ضعف التركيز والانتباه، كما يعانون العديد من الصراعات النفسية والاجتماعية نتيجة الظروف التي يعيشها البلد منذ أكثر من عشر سنوات، وأن هناك فروقاً واضحةً بين الطلبة باختلاف الكليات التي ينتسبون إليها.

كما لاحظ الباحثان تبايناً في النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة التي أظهرت في بعض الأحيان مستوى مرتفعاً من اليقظة العقلية مثل دراسة المعموري وعبد (2018)، ودراساتٍ أظهرت مستوى متوسطاً من اليقظة العقلية مثل دراسة حمد (2016)، ودراسة بديوي وعبد (2018)، ولم توجد دراساتٌ حول الفروق في اليقظة العقلية تبعاً لاختلاف التخصص في البيئة المحلية في حدود علم الباحثين، وبالرغم من الاهتمام والدراسة إلا أن اليقظة العقلية لم تلق القدر الكافي من الاهتمام في السياق الأكاديمي على المستوى المحلي لطلبة الجامعة.

وتنبثق مشكلة الدراسة الحالية من فوائد اليقظة العقلية وتأثيرها على حياة الطلاب والدور الذي

تلعبه في إكساب الفرد مهاراتٍ لانتقاء المثيرات الجديدة والمهمة، كما أنها تؤثر على حياة الطلاب وتعتبر من الاستراتيجيات المهمة في التعليم والتي تسهم في رفع المستويات التحصيلية لديهم وتساعدهم على تنمية مهارات التركيز ومراقبة النفس (ناجواني، 2019، 225).

وتتلخص مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة جامعة طرطوس (تربية، صيدلة)؟
2. هل توجد فروق ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطي درجات الطلبة في اليقظة العقلية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي لطلبة جامعة طرطوس (تربية، صيدلة)؟

3- أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث من خلال الآتي:

1/3 الأهمية النظرية:

- أهمية اليقظة العقلية، والتعريف بمفهومها، وحداثة دراسته لدى طلبة الجامعة والذي يعتبر من الموضوعات الحديثة نسبياً نظراً لكونها تسهم في زيادة التركيز والإنتاجية وفي القدرة على الاستجابة بمهارةٍ للمواقف الصعبة في الحياة، فضلاً عن كونها تساير الاتجاهات المعاصرة في علم النفس الإيجابي.
- لم تحظَ دراسة اليقظة العقلية في مجتمعنا بالاهتمام الذي نالته في مجتمعات أخرى، وربما تساهم الدراسة الحالية في وضع لبنة أساسيةٍ في البناء النظري لهذا المفهوم وإضافةٍ نوعية للمعرفة العربية في هذا الجانب.
- أهمية العينة باعتبار المرحلة الجامعية من المراحل الدراسية المهمة التي تزود الطلبة بالعديد من المهارات والخبرات الأكاديمية والحياتية، ويعد الاهتمام بالشباب في المرحلة الجامعية دليلاً على تقدم المجتمع.

2/3 الأهمية التطبيقية:

- بناء برامج وخطط إرشادية وتنموية تساعد الطلبة على اكتساب اليقظة العقلية وتدريبهم عليها، وتنمية مكوناتها والارتقاء بها عبر برامج خاصة أو من خلال المحاضرات الجامعية.
- تزويد مراكز القياس والتقويم بمقياس اليقظة العقلية الملائم للبيئة السورية وللطلبة الجامعيين.
- فتح قنوات بحثية جديدة أمام الباحثين لدراسة اليقظة العقلية.

4- هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف :

1/4 مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة جامعة طرطوس.

2/4 الفروق في اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (تربية، صيدلة).

5- فرضية البحث:

استناداً إلى أهداف البحث فإنّ فرضية البحث هي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الجامعة في اليقظة العقلية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (تربية، صيدلة).

6- منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث أنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي للتعرّف على مستويات اليقظة العقلية والفروق بين طلبة الجامعة في اليقظة العقلية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

7- حدود البحث:

1/7 الحدود الزمانية: أجري هذا البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2019/ 2020.

2/7 الحدود البشرية: طلبة جامعة طرطوس، السنة الرابعة في كل من كليتي (التربية والصيدلة).

3/7 الحدود المكانية: جامعة طرطوس.

4/7 الحدود الموضوعية: اليقظة العقلية، والتخصّص الدراسي (تربية، صيدلة).

8- المصطلحات والتعريفات الإجرائية للبحث:

1/8 اليقظة العقلية Mindfulness :

يقصد بها الوعي الكامل بالمثيرات التي يتفاعل معها الطالب، وتحفز الانتباه لديه دون إصدار أحكام، والانشغال بخبرات ومشاعر الماضي (الشلوي، 2018، 4).

وتعرّف إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس اليقظة العقلية.

2/8 طلبة الجامعة University Students:

يقصد بها إجرائياً في البحث الحالي: الطلاب والطالبات الذين يدرسون في المرحلة الجامعية الأولى (السنة الرابعة) في كليتي (التربية، الصيدلة) في جامعة طرطوس.

9- الإطار النظري للبحث:

1/9 مفهوم اليقظة العقلية:

يعدّ مصطلح اليقظة العقلية حديثاً نسبياً من حيث الدراسة، وشهد تبايناً واختلافاً في الدراسات التي تناولته، إلا أنّ جذوره التاريخية قديمة، وتعود إلى الفلسفة والتقاليد البوذية التي بدأت في الهند، وهناك دلائل تشير إلى أن اليقظة العقلية لها جذور فلسفية في الفكر الأوروبي الغربي، إلا أنَّ علماء النفس استطاعوا أن يطوّعوا هذا المفهوم ويدمجوه في مجال علم النفس، وأصبح معروفاً بأنه كفاءة الوعي بالخبرة الآنية سواء كانت داخلية أم خارجية مع القدرة على الملاحظة والوصف الدقيق لما تحمله من معنى مباشرٍ دون التقيد بالأحكام القبلية وتقبّل الفرد لما هو كائن والإدراك الواعي والإحساس بمعايشة التجربة (خشبة، 2018، 515)؛ (الوليدي، 2017، 46).

وتشير لانجر (Langer,2014) في خشبة (2018) إلى أنّ اليقظة العقلية: هي حالةٌ عقليةٌ نشطةٌ تتميز بتحديد التمايز الذي يجعل الفرد:

- له وجود في اللحظة الآنية.
- لديه حساسية موضوعية للسياق والبيئة التي يوجد فيها.
- يسترشد لكن ليس محكوماً بالقواعد والروتين (خشبة، 2018، 517).

ويذكر كل من (Leong & Rasli, 2013) بأن اليقظة العقلية حالةٌ خاصةٌ من الوعي ينطوي على الانتباه بطريقةٍ مميزةٍ وهادفةٍ إلى اللحظة الراهنة من دون إصدار حكم لإشعار المناطق المحيطة بأشياء جديدة دون الوقوع في بؤرة التقييم والمقارنة، أو أي من المعالجات المعرفية الأخرى ذات الصلة بالذات (Leong & Rasli ,2013,4).

ونظراً لأهمية اليقظة العقلية في مجال التربية وعلم النفس، فقد تعدّدت الأدلة البحثية التي تشير إلى أنّ لليقظة العقلية تأثيرات مفيدةً في العديد من النتائج، واعتبرها البعضُ مهارةً أساسيةً في الحياة لدى كل الأفراد، وأنّ تدريباتها تركّز على الوعي بالعقل والجسم والانفعالات وتنمّي السعادة النفسية لديهم (شمبولية، 2019، 9).

وتؤثر اليقظة العقلية في العديد من المهارات والاستجابات، ولها ارتباطٌ مباشرٌ بالعملية التعليمية وزيادة الوعي، وحلّ المشكلات التي تواجه الطلبة في المرحلة الجامعية ويمكن اعتبارها حالة من التعبير، وهي تختلف من فرد لآخر، ويمكن تنميتها عن طريق التدريب والمران (الشلوي، 2018، 5).

2/9 أبعاد اليقظة العقلية:

حدد براون وراين (Brown & Ryan, 2003) أبعاد اليقظة العقلية وفق الآتي:

1. وضوحُ الوعي (Clarity of Awareness): حيث تركز اليقظة العقلية على الوعي الواضح للعالمَين الداخلي والخارجي للفرد، وتركز بصفةٍ خاصةٍ على كل من الأفكار أو المشاعر أو الأحاسيس أو الأفعال أو الأشياء المحيطة الموجودة عند لحظة معينة، لذلك تعرف اليقظة العقلية باسم الانتباه « المجرد» والوعي «الخالص» أو «الواضح» والتي تكشف ما يحدث قبل أو بعد الأفكار التي يتم تناولها، بشيء يشبه عمل المرآة اللامعة، حيث يعكس العقل ما يمر أمامه، وإن هذا الاستقبال غير المتأثر أو المشوه يعمل أيضاً على دعم التفكير حول الواقع، حيث تصبح حتى الظواهر المخفية عن الأنظار مرئيةً أو معروفة بمزيد من الوضوح (Brown & Ryan, 2007, 213).
2. مرونة الوعي والانتباه (flexibility of Awareness and Attention): من بين السمات الرئيسية المميزة لليقظة العقلية مرونتها، حيث تشبه العدسة المكبرة في إمكانية استرجاعها من حالات عقلية معينة لاكتساب رؤية أفضل حول ما يحدث (الوعي الواضح)، وفيما يتعلق بتفاصيل المواقف (الانتباه المركز) تبعاً للميول والرغبات (Brown & Ryan &Creswell,2007, 8)، كما أن اليقظة العقلية والتركيز يعدان قدرات فريدة، ومن بين الفوارق الجوهرية بينهما أن التركيز يحمل تقييداً للانتباه نحو عنصرٍ صريحٍ يؤدي إلى التخلي عن المثيرات الحسية، إنما يشمل النمطُ اليقظ للمعالجة بمفهومه الكامل تنظيماً اختيارياً مرناً كحالات الانتباه والوعي (Kozak,2006,3).
3. استقرارية الانتباه والوعي واستمراريتهما (Stability& continuity of Attention & Awareness): تمثل اليقظة العقلية قدرةً وراثيةً للكائن البشري لكنها مع هذا تتباين بالقوة، حيث يمكن أن تكون اليقظة في بعض الحالات مؤقتةً أو قليلةَ الحدوث أو غير نظاميةٍ أو مستمرة، فاستقرار الوعي أو الانتباه يساعد في التخلص من المفاهيم والأفكار والمشاعر المرتبطة بها وتحويلها إلى حقائق مجردة، ومثل هذا الثبات يسهل في التمييز بين الأفكار التصورية والانفعالات التي تجذرت في خبرةٍ سابقةٍ أو لاحقةٍ، والعودة إلى الوعي الذي يحصل آنياً (Brown & Ryan &Creswell,2007, 44).

4. المرونة الذهنية (Mind Resilience): تعرف المرونة الذهنية أنها «القدرة على تدبير الأمور في الظروف الصعبة أو المهددة أو حتى في حالات المحن، وهي القدرة على تعبئة الطاقة الذهنية للقيام بالتصرف الجديد في الظروف التي تفرضها المعوقات على النجاح وتهدد نتائجه» ويتطلب ذلك تحويل وجهات النظر كلياً، ويبقى ما يتوافر من قدرات أو إمكانات، ومهما صغرت المرونة فإنه يمكن البقاء عليها بحيث يفتح السبيل أمام تحرك الوضع باتجاه الانفتاح (عويز، 2014، 68).

5. البدائلية البناءة (Constructive Alternativism): تعد البدائلية مقوماً من مقومات اليقظة العقلية التي تعني القدرة أو المقاربة التي تتيح للفرد تنظيم الأحداث وفق إضاءةٍ جديدةٍ، تتيح له رؤية الأمور بشكلٍ مختلفٍ ينفتح على التحرك والتصرف، وتندرج البدائلية ضمن ثلاثية الاقتدار المعرفي المتمثلة بالانتقاء Selection والمقصود به عملية فكرية توجه توظيف الموارد على بعض مجالات النشاط الوظيفي، مما يوجه السلوك بفاعلية عبر الزمان والمكان والوضع الحالي، والتعظيم Optimization والذي يتمثل في تعبئة المهارات والإمكانات والوسائل وتنظيمها بأكبر درجةٍ ممكنةٍ من الفاعلية والجدوى واكتساب الجديد، والتعويض Compensation الذي يتمثل في استعمال وسائل بديلة حينما تعجز الوسائل الحالية أو تفقد فاعليتها، وهي عملياتٌ أساسيةٌ في توجيه النمو عبر مسار الحياة، مما ينطبق على المجتمعات كما الأفراد (السندي، 2010، 88).

3/9 فوائد اليقظة العقلية:

يشير ميس (Mace, 2008) إلى أنّ لليقظة العقلية فوائد عديدةً، حيث تساعد على شعور الفرد بمعنى الحياة واستكشاف معناها، كما تحسّن اليقظة العقلية شعور الفرد بالصلابة النفسية، إذ إن الوعي لحظة بلحظة يسهّل الانفتاح على الخبرات والإحساس بها، كما تساعد الفرد على مواجهة الضغوط من خلال إدراكه ووعيه وإدارته الجيدة للبيئة من حوله، كما أنّ لليقظة العقلية فوائد نفسيةً في خفض المخاوف المرضية، والاكتئاب، والقلق، وتعمل على تحسين عمليات الانتباه، والتسامح والرضا عن الحياة والسعادة النفسية (Bajaj & Panda, 2015).

وأوضح دوير (Deurr,2008) وعيسى (2018) أنه يمكن استخدام اليقظة الذهنية لتنمية الوعي في ما وراء المعرفة التي يتم تعلّمها من خلال إدراك الأفكار أو المشاعر مثل التفكير والعاطفة، وتشجيع الفرد على تطوير منظور عدم التمركز، كما أنّ لليقظة الذهنية فوائد نفسيةً وفيزيولوجية، وتتمثّل الفوائد النفسية في خفض الضغوط والقلق والمخاوف المرضية وتعمل على تحسين الذاكرة العامة وعمليات الانتباه والتسامح، أما الفوائد الفيزيولوجية فتتمثّل في التغيرات الفيزيولوجية التي تصيب الفرد مثل

خفض الألم المزمن (عيسى، 2018، 271).

كما تؤدي اليقظة العقلية إلى العديد من الفوائد المتمثلة في:

- تمنع الفرد من التصرف أو التفكير بطريقة تلقائية، وتسمح له أن يتحرر من أنماط التفكير العشوائي وتطفل الأفكار المشوهة، كما تعمل على تنقية الانفعالات وتكوين مخططات معرفية وإعطاء دلالات معرفية تستند على منطق ودلائل واقعية.
- تعمل على إبطال فعل الطيار الآلي في العقل الذي يجعل الفرد يتصرف كإنسان آلي دون أن يعي ما يفعله.
- تعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة الضغوط.
- تحسين الشعور بالتمسك لأن الوعي لحظة بلحظة ربما قد يساعد على الانفتاح على الخبرات الجديدة والإحساس بها.
- تعزيز الشعور بمعنى الحياة وتفتّح الذات تجاه البعد الروحي.
- المساهمة في اختيار السلوكيات التي تكون متسقة مع احتياجات الفرد وقيمه ومصالحه، كما تعمل على تنظيم السلوك بطريقة تلبي هذه الاحتياجات.
- التخلص من مركزية الأفكار واعتبارها أحداث عقلية مؤقتة لا تمثل الواقع، الأمر الذي ينعكس على زيادة الاستبصار بمواقف الحياة. (الضبع ومحمود، 2013، 15).
- كما ترى نورى (2015) أن اليقظة العقلية ترتبط بزيادة الإبداع وانخفاض مستوى الاحتراق النفسي وكذلك ردود الفعل تجاه الأفكار والعواطف، وتحسين القدرة على اتخاذ القرارات وزيادة الثقة بالنفس، كما ترى أن ممارسة اليقظة العقلية تؤدي إلى :
- عدم التسرع في الحكم على النفس والآخرين والأحداث عند وقوعها.
- غرس الصبر بالنفس والآخرين.
- الاستمتاع بجمال وحداثة كل لحظة يمر بها الفرد(نورى ، 2012، 218).

ويضاف لها:

1. المزيد من التركيز: حين نركز انتباهنا نكتسب المزيد من السيطرة والقوة في جميع مجالات حياتنا، حيث أن التركيز المتأني عن اليقظة العقلية يحسن الأداء في العمل والدراسة والحياة الاجتماعية وحتى في التسلية.

2. الاستمتاع بما تحمله حواسنا إلينا بشكل أكبر: كل ما نستمتع به الطعام والموسيقا والفن والكتب والرياضة والرقص يتحسن كثيراً حين نمتلك القدرة على الاسترخاء والتحرر من الضغوط وجلب وعينا الجسدي الكامل إلى حواسنا.
3. المزيد من اليقظة العقلية تجاه مشاعرنا: حين نكون متيقظين تجاه كينونتنا الداخلية، سيكون لدينا قدرة متصاعدة على ملاحظة حالة تغيرات مشاعرنا الحقيقية خاصة تلك السلبية.
4. الشعور المتزايد بالغبطة: التيقظ المتصل بـ «هنا الآن» يهدي العقل من أعباء كثيرة، ويسمح لنا أن نختبر أكثر فأكثر شعوراً داخلياً بالسلام والسعادة.
5. الاتصال بشكل أعمق من الآخرين: حين نحقق مستوى معين من السلام الداخلي، وتنسحب الأعباء إلى الخلية الصامتة، سيكون بإمكاننا أن نتصل بشكل أعمق مع الآخرين وتعزيز عرفاننا بالجميل وتعاطفنا وربما حبنا للآخرين.
6. تفتح الذات تجاه البعد الروحي: الشعور المتزايد بالحرية الداخلية، السلام والوعي الذي يربطنا أكثر بالشعور بغايةٍ تتجاوز الأشخاص وتفتح الطريق مباشرة لاختبار الحياة بأبعد من بعدها المادي (صغبيني، 2011، 20 - 21).

10- الدراسات السابقة:

قام الباحثان بعرض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث ابتداءً بالأقدم وذلك على الشكل الآتي:

دراسة عبدالله (2012) في العراق، بعنوان: الكفاية الذاتية المدركة وعلاقتها باليقظة الذهنية والوظائف المعرفية لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الكفاية الذاتية المدركة وعلاقتها باليقظة الذهنية والوظائف المعرفية لدى طلبة جامعة ديالى، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة بواقع (216) طالب و(284) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة البحث لديهم يقظة ذهنية وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اليقظة الذهنية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث) لصالح الذكور، كما تبينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اليقظة الذهنية وفقاً لمتغير التخصص(علمي، إنساني)، كما وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بالنسبة للتفاعلات بين (الجنس والتخصص)، وبالتالي كانت العلاقة بين الكفاية الذاتية المدركة ومجموعة المتغيرات ذات دلالة معنوية.

دراسة الوليدي (2017) في السعودية، بعنوان: اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة الملك خالد، وكذلك الكشف عن الفروق بين الجنسين في مستوى اليقظة العقلية على عيّنة قوامها (275) طالباً وطالبة، منهم (137) من الذكور و(138) من الإناث، وتم تطبيق مقياس اليقظة العقلية من ترجمة الباحثة، وخلصت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين الجنسين في اليقظة العقلية لصالح الإناث.

دراسة بديوي وعبد (2018) في العراق بعنوان: اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة.

هدفت إلى تعرّف مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، وأُجري البحث على عينة من طلبة جامعة البصرة من كلا الجنسين (ذكور وإناث) وحسب التخصص (علمي، إنساني) للعام 2016/ 2017 على عينة بلغت (400) طالبٍ وطالبة، وتم تطبيق مقياس اليقظة الذهنية ويتكون من (40) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وأظهرت النتائج أنّ عينة البحث لديها يقظة ذهنية بحدود الوسط، كما توجد فروق دالةٌ في اليقظة الذهنية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتوجد فروق دالة في اليقظة الذهنية تبعاً لمتغير التخصص لصالح العلمي.

دراسة خشبة (2018) في مصر بعنوان: التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة.

هدف البحث إلى فحص العلاقة بين اليقظة العقلية وكلّ من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية وقلق الاختبار لدى طالبات الجامعة، وكذلك الكشف عن إسهام متغيرات البحث في التنبؤ باليقظة العقلية والتعرّف على الفروق في درجاتهن على مقياس اليقظة العقلية والشفقة بالذات والرفاهية النفسية وقلق الاختبار تبعاً لمتغيري الفرقة الدراسية (الأولى- الرابعة) والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) وتكوّنت عينة الدراسة من (500) طالبةٍ من طالبات جامعة الأزهر، وأظهرت النتائج عن وجود علاقةٍ موجبةٍ بين اليقظة العقلية وكلّ من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، ووجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار وإسهام متغيرات البحث بالتنبؤ باليقظة العقلية، وأظهرت وجود فروق لصالح الفرقة الدراسية الرابعة ولصالح الفرع العلمي في الرفاهية وعدم وجود فروق في قلق الاختبار.

دراسة عيسى (2018) في العراق بعنوان: اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة: بناء وتطبيق.

هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق في اليقظة العقلية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية وكلية الصرفة، تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث) ولمتغير الكلية (إنسانية، صرفة) وتم تطبيق مقياس اليقظة العقلية لتورنتو (2006) على عينة من طلبة الكليتين بلغت (416) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متغير اليقظة العقلية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

دراسة الشلوي (2018) بعنوان: اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بمحافظة الدوادمي، والكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لديهم، وقام الباحث بإعداد مقياسين في اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (154) طالباً من طلاب كلية التربية، وأظهرت النتائج أنّ مستوى اليقظة العقلية كان مرتفعاً عند مستوى (0.93)، ومستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعاً عند مستوى (0.97) كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية عند مستوى (0.01).

دراسة ناجواني (2019) في عُمان بعنوان: اليقظة العقلية لدى طلبة ما بعد التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات في محافظة مسقط.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اليقظة العقلية لدى طلبة ما بعد التعليم الأساسي في محافظة مسقط والتعرّف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى اليقظة العقلية حسب المتغيرات، وتكونت العينة من (600) طالبٍ وطالبة واستخدم مقياس كنتاكي لليقظة العقلية، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (T) واختبار تحليل التباين الأحادي، وأشارت النتائج إلى أن مستوى اليقظة العقلية كان متوسطاً لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي والعمر والمستوى التحصيلي.

دراسة عبد المطلب وخريبة (2020) في مصر بعنوان: اليقظة العقلية في ضوء نظرية لانجر Langer وعلاقتها بكلّ من الاتجاه نحو التخصص وأسلوب التعلم ونوع الاختبار التحريري المُفضّل لدى طلبة جامعة الزقازيق.

هدف البحث إلى الكشف عن درجة توافر اليقظة العقلية ومكوناتها في ضوء نظرية لانجر Langer لدى طلبة جامعة الزقازيق، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في اليقظة العقلية ومكوناتها تبعاً لاختلاف كل من الجنسين، والاتجاه نحو التخصّص، وأسلوب التعلم، ونوع الاختبار التحريري المُفضّل،

وتكونت عينة البحث من (575) طالباً وطالبة في الكليات النظرية والتطبيقية بجامعة الزقازيق، وتم بناء استبانة لقياس اليقظة العقلية، وأظهرت النتائج توافر مكونات اليقظة العقلية بدرجة متوسطة، كما أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في جميع مكونات اليقظة العقلية ترجع إلى اختلاف الجنسين ما عدا مكون واحد، ولا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لاختلاف الاتجاه نحو التخصص في بعض المكونات، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في مكونات اليقظة العقلية ترجع إلى اختلاف أسلوب التعلم المفضل (السطحي، العميق) ونوع الاختبار التحريري المُفضّل، في حين توجد فروق تبعاً لاختلاف نوع الاختبار التحريري المُفضّل لصالح الاختبار التحريري الخليط (موضوعي ومقالي معاً).

1/10 تعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث، لاحظ الباحثان النقاط الآتية:

- أكّدت معظم الدراسات السابقة على أهمية اليقظة العقلية كعامل من عوامل السعادة النفسية، والشفقة بالذات والرفاهية النفسية، والتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة، والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة.
- تنوعّت مقاييس اليقظة العقلية التي استُخدِمت في الدراسات السابقة فمنها ما اعتمد على مقياس اليقظة العقلية لتورنتو (2006)، ومقياس كنتاكي Kentucky، ومنها ما اعتمد على مقياس من إعداد الباحث.
- لم يجد الباحثان بين الدراسات السابقة دراسة محلّية تناولت مفهوم اليقظة العقلية في ضوء متغير التخصص الأكاديمي.
- تكوّنت العيّنة في الدراسات السابقة جميعها من طلبة الجامعة، باستثناء دراسة ناجواني (2019) في عُمان حيث تكوّنت العيّنة من طلبة ما بعد التعليم الأساسي.
- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في اختيار الأداة والأساليب الإحصائية الملائمة لاختبار فرضيات الدراسة وتفسير نتائجها.

11- منهج البحث وإجراءاته:

1/11 مجتمع وعينة البحث:

يتألف مجتمع البحث من طالبات كليتي التربية والصيدلة (السنة الرابعة) في جامعة طرطوس للعام الدراسي 2019/ 2020 والبالغ عددهم (214) بواقع (104) طالبة في كلية التربية (معلم صف)، و(110) طالبة في كلية الصيدلة.

تـم تطبيـق المقيـاس علـى جميـع الطالبـات المسـجلات للعـام الدراسـي 2019/ 2020 فـي كليـة التربيـة وكليـة الصيدلـة، أي أنّ العينـة تمثـل المجتمـع الأصلـي والجـدول التالـي رقـم (1) يوضـح كيفيـة تـوزع أفـراد عينـة البحـث:

جدول(1) توزع أفراد عينة البحث

الكلية	العدد	التخصص
التربية	104	نظري
الصيدلة	110	تطبيقي
المجموع	214	نظري وتطبيقي معاً

2/11 منهج البحث وأداته:

استخدم الباحثـان المنهـج الوصفـي التحليلـي، لأنـه «يهتـم بوصـف ظاهـرة أو مشـكلة محـددة، وتصويرهـا كميـاً عـن طريـق جمـع بيانـات ومعلومـات مقننـة عـن الظاهـرة أو المشـكلة، وتصنيفهـا وتحليلهـا وإخضاعهـا للدراسـة الدقيقـة» (ملحـم، 2007، 370).

تم استخدام مقياس قائمة اليقظة العقلية Kentucky Inventory of Mindfulness (Baer, et, al.2006) المؤلـف مـن (39) فقـرة، يعبـر فيهـا الطالـب عـن رأيـه والتـي تقيـس محصلـة مسـتوى اليقظـة العقليـة وذلـك مـن خـلال تـدرج خماسـي يتبـع طريقـة ليكـرت، يتـراوح بيـن دائمـاً وأبـداً، وتحصـل الاسـتجابة دائمـاً علـى (5) درجـات وغالبـاً (4) درجـات، وأحيانـاً (3) درجـات ونـادراً درجتيـن وأبـداً درجـة واحـدة، ويراعـى العكـس بالنسـبة للعبـارات السـلبية، وتتـراوح درجـات المقيـاس مـا بيـن (39 - 190)، وتـدل الدرجـة المرتفعـة علـى ارتفـاع مسـتوى اليقظـة العقليـة لـدى الفـرد والعكـس صحيـح.

وقـد تـم تقسـيم مسـتوى اليقظـة العقليـة إلـى خمـس مسـتويات، حيـث اسـتخدم فـي تفسـير النتائـج التصنيـف الموضـح فـي الجـدول الآتـي:

جدول (2) المتوسط المرجّح ومستوى اليقظة العقلية في مقياس ليكرت الخماسي

المتوسط المرجّح	المستوى
4.2 - 5	كبير جداً
3.40 – 4.19	كبير
2.60 – 3.39	متوسط
1.80 - 2.59	منخفض
1.00 - 1.79	منخفض جداً

أعد المقياس السابق في الجدول رقم (2) بصورته العربية البحيري وآخرون (2014).

1/2/11 الخصائص السيكومترية للأداة:

قام معرّبو المقياس بالتحقق من صدقه وثباته على عينة من طلبة الجامعة عن طريق الصدق العاملي والصدق المرتبط بالمحك والتحقق من ثباته باستخدام معامل ألفا كرونباخ والاتساق الداخلي، وكان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

وقام الباحثان الحاليان بالتحقق من الصدق والثبات وفق الآتي:

صدق الأداة:

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): حيث تم عرض المقياس على (10) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للتعرف على آرائهم حول المقياس ومدى وضوح العبارات من الناحية العلمية واللغوية، وكذلك مدى ملاءمتها لطلبة الجامعة، وأبدى المحكمون بعض التعديلات التي تتعلق بالصياغة اللغوية وترتيب الفقرات، وتم اعتماد معيار اتفاق (80%) على الفقرة لاعتمادها.
- الصدق المحكي: تم حساب الصدق المرتبط بالمحك مع مقياس اليقظة العقلية للعاسمي (2012)، وكانت معاملات الارتباط بين المقياسين هي (0.78) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

ثبات الأداة:

تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (50) طالبة تم اختيارهم عشوائياً من طالبات السنة الرابعة في كلية التربية (معلم صف) للعام الدراسي 2018 /2019، وتم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد

مضـي (15) يومـاً، وتـم حسـاب معامـل الارتبـاط بيـن التطبيـق الأول والتطبيـق الثانـي حيـث بلغـت قيمتـه (0.84).

كمـا تـم حسـاب معامـل ألفـا كرونبـاخ وبلغـت قيمـة معامـل الثبـات للمقيـاس (0.778)، وهـي قيمـة دالـة إحصائيـاً ممـا يـدل علـى ثبـات المقيـاس.

ممـا سـبق وبعـد التحقـق مـن الخصائـص السـيكومترية للمقيـاس الحالـي نجـد أنـه يتمتـع بالصـدق والثبـات اللازميـن للثقـة بالنتائـج التـي نحصـل عليهـا مـن خـلال تطبيـق المقيـاس.

2/2/11 الأساليب الإحصائية المُستخدمة

- المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لحسـاب مسـتوى اليقظـة العقليـة لـدى طلبـة كليتـي التربيـة والصيدلـة بجامعـة طرطـوس.
- معامـل ارتبـاط (بيرسـون) لحسـاب معامـل ارتبـاط درجـة كل عبـارة مـن عبـارات مقيـاس اليقظـة العقليـة والدرجـة الكليـة لـه.
- معامل (ألفا كرونباخ) للتحقّق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس.
- اختبـار T-test لمعرفـة دلالـة الفـروق فـي متوسـط درجـات الطلبـة علـى مقيـاس اليقظـة العقليـة وفقـاً لمتغيـر التخصـص الأكاديمـي.

3/11 عرض النتائج ومناقشتها:

توصل البحث إلى عدد من النتائج، وعرضت تبعاً لأسئلة البحث وفرضياته على النحو الآتي:

3/11/ 1 نتيجة سؤال الدراسة:

للإجابـة عـن سـؤال الدراسـة ونصّـه « مـا مسـتوى اليقظـة العقليـة لـدى عيّنـة الدراسـة طلبـة كليتـي التربيـة والصيدلـة بجامعـة طرطـوس؟» قـام الباحثـان بحسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لفقـرات مقيـاس اليقظـة العقليـة علـى كل بعـد مـن أبعـاده الخمسـة والجـدول(4) يوضـح ذلـك:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس اليقظة العقلية وعلى كل بعد من أبعاده

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الملاحظة	2.86	0.631	متوسط
الوصف	3.02	0.672	متوسط
التصرّف بوعي في اللحظة الحاضرة	3.05	0.705	متوسط
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	2.99	0.701	متوسط
عدم التعامل مع الخبرات الداخلية	2.84	0.601	متوسط
الدرجة الكلية	2.95	0.662	متوسط

يتّضح من الجدول السابق أنّ أفراد عينة البحث يمتلكون مستوى متوسط من اليقظة العقلية، إذ بلغ المتوسط الكلي على المقياس (2.95) بانحراف معياري (0.662) أما بالنسبة للأبعاد جاءت جميعها بمستوى متوسط، وتعدّ هذه النتيجة منطقية لأنّ اليقظة العقلية تتأثر بالعمر وتزداد بازدياد العمر، ونظراً لأن أفراد عينة البحث من طلبة الجامعة في بداية مرحلة الشباب فمن الطبيعي أن يكون مستوى اليقظة لديهم متوسط، وأيضاً بسبب الخصائص النمائية لهذه المرحلة التي يواجه فيها الطلبة العديد من الصراعات والإحباطات وقلق المستقبل، عدا عن ظروف الحرب التي مرّ بها بلدهم، كلّ ذلك يجعل من طلبة الجامعة ينشغلون بهذه الأمور جميعها، فيقلّ تركيزهم ووعيهم بذاتهم، وبالتالي تنخفض اليقظة العقلية إلى المستوى المتوسط، وتتفق هذه النتيجة مع الربيع (2019) وناجواني (2019) وبديوي وعبد (2018) وتختلف مع نتائج دراسة الشلوي (2018) التي أكدت على ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى عيّنة من طلبة كلية التربية.

2/3/11 اختبار فرضيّة البحث:

وللتحقق من فرضية البحث ونصّها «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الجامعة في اليقظة العقلية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي» قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحلّلا البيانات وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (4) يوضّح نتيجة اختبار (T-test) لدرجات الطلبة في اليقظة العقلية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي

اليقظة العقلية						
العيّنة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة Sig	الدلالة
ذكور	40	63.25	.439	.622	.536	ليست دالة
إناث	60	62.28	12.026			

يتّضح من الجدول السابق عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اليقظة العقلية عند طلبة كليتي التربية والصيدلة، وبناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفرية، وهذا يشير إلى أنّ مستوى اليقظة العقلية عند طلبة كليتي التربية والصيدلة متقاربٌ، وأنّ الفروق بينهما ليست ذات دلالة إحصائية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة يوجّهون انتباههم للمثيرات الجديدة، وهي من صفات المتعلمين الذين يتميزون بيقظة عقلية، كما أنّ التقدم العلمي والتكنولوجي وتوفر خدمات وسائل الاتصال المتعددة والإنترنت يعزّز ويدعم أنواع جديدة من التعلّم وحب الاستطلاع وامتلاك رؤية جديدة للواقع وحب الفضول نحو كل ما هو جديد، وكلّ مما سبق من صفات اليقظة العقلية التي تساعد الطالب المتعلم على امتلاك واستخدام استراتيجيات جديدة لمواجهة المواقف الصعبة بحلول إبداعية وجديدة.

12- المقترحات:

1. ضرورة وجود مراكز تربوية لرفع مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة.
2. دراسة اليقظة العقلية على المراحل التعليمية المختلفة.
3. إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين اليقظة العقلية ومتغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي وأنواع الذكاءات المتعددة.
4. إقامة دورات تدريبية توجه انتباه أعضاء الهيئة التدريسية إلى توظيف اليقظة العقلية لدى طلبتهم خلال عملية التعلم والتعليم

13- المراجع:

المراجع العربية:

بديوي، زينب صيادي، عبد، مها صدام. (2018) . اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية** ، المجلد(23)، العدد(1)، 418 - 442.

حمد، روحية. (2016). **درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.

خشبة، فاطمة السيد. (2018). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة، **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد(179)،الجزء الأول،يوليو، 494 - 598.

الربيع، فيصل. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد(15)، العدد(1)، 79-97.

رزق، عزة.(2020). اليقظة العقلية كمتغير وسيط في العلاقة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد الرابع عشر، الجزء الثالث.

الزش، هشام ابراهيم. (2016). أثر تنمية الاستغراق على ثبات وصدق اختبار تحصيلي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، -85 152.

السندي، سعد أنور. (2010). **اليقظة الذهنية وعلاقتها بالنزعة الاستهلاكية لدى موظفي الدولة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

الشلوي، علي محمد. (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة كلية التربية بالدوادمي، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد(9)، -1 24.

شمبولية، هالة محمد كمال. (2019). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين في ضوء النوع والفرقة الدراسية، **مجلة كلية التربية ببنها**، العدد(119)، يوليو، الجزء(1)، 1-28.

صغبيني، طوني. (2011). تطوير اليقظة في الحياة اليومية، **مجلة الإسكندرية**، العدد(415)، آذار.

الضبع، فتحي عبد الرحمن؛ محمود، أحمد علي. (2013). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد(34)، 1- 75.

عبد المطلب، السيد الفضالي، خريبة ،إيناس محمد صفوت. (2020). اليقظة العقلية في ضوء نظرية لانجر Langer وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو التخصص وأسلوب التعلم ونوع الاختبار التحريري المفضل لدى طلبة جامعة الزقازيق، **المجلة التربوية**، العدد (69)، يناير، 1- 45.

عبود، أحمد اسماعيل، فرنسيس، ساندي نصرت. (2017). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم لد طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية للبنات**،العدد28 (2)، 480- 496.

عويز، حمزة عبد. (2014). **تأثير اليقظة الذهنية في الذاكرة الخاطئة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة بغداد.

عيسى، هبه مجيد. (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ماوراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة: بناء وتطبيق، **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، المجلد (43)، العدد (24)، 268- 295.

محمود، إياد طالب. (2013). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **مجلة الفتح**، العدد (55)، 240-254.

المعموري، علي حسين؛ عبد، سلام محمد. (2018). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم الإنسانية**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، العدد25(3)، 229- 247.

ملحم، سامي محمد .(2007). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط4، عمّان، الأردن.

ناجواني، نجلاء بنت عبد الخالق. (2019). اليقظة العقلية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات في محافظة مسقط، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** ، جامعة السلطان قابوس، المجلد(13)، العدد (إبريل)، 220 - 234.

نورى، أسماء طه. (2012). أثر أبعاد اليقظة العقلية في الإبداع التنظيمي: دراسة ميدانية في عدد من كليات جامعة بغداد، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، المجلد (18)، العدد(68)، 206 - 236.

الوليدي، علي بن محمد. (2017). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد، **مجلة الملك خالد للعلوم التربوية**، العدد (28)، 41 - 68.

المراجع الأجنبية:

Akyurek, K, Kars.S & Bumin, G. (2018). The determinants of occupation therapy student›s attitudes mindfulness and well-being. **Journal of Education and learning**, vol (7), n (3), P.P242- 250.

Bajaj, B., & Panda, N. (2015). **Mediating role of resilience in impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being.** Personality and Individual Differences.

Brown, K.W., & Ryan, R.M. (2003). The benefist of being present: mindfulness and its Role in psychological ,well- Being, **Journal of Personality and social Psychology**, vol(84), n(4), p.p822- 848.

Brown, K.W., & Ryan, R.M.(2007). **Mindfulness: Theoretical and eviolence for its salutary effects**. Psychological Inquiry, n(18).

Creswell. (2019). **Mindfulness intervention. Annual Reviews of Psychology,** n (68), p.p.1-18.

Kozak, A. (2006). **Mindfulness in the Management of chronic pain: conceptual and clinical consideration , conceptual, techniques in regional anesthesia and pain Management** , vol(12), n(2).

Kuyken,W.,Weare,K.,Ukoumunne,O.C.,Vicary,R. Motton,N.,Burnett,R.,&Huppet,F.(2013).Effectiveness of the mindfulness in school programme. Non-vandomised controlled feasibility study. The **British Journal of Psychiatry**, 203(2), P.P.126-131.

Leong, C.& Rasli, A.(2013). Investigation of the Langer's mindfulness scale from an industry perspective and an examination of the relationship between the variables. In Proceeding of the Global Conference for Academic

Research on Economics and Business Management, 29-30 june, kuala lampur , Malaysia, P.P. 1-6.

Orellana,Rios,C.Radbruch,L.,Kern,M.,Regel,Y,Anton,S&Schmidt,s(2018). **Mindfulness and comassion- oriented practices at work reduce distress and enhance self-care of plaiative care team**: amixed- method evaluation of on the Job program, Biomed Palliative Care, 17(3), P.P1-15.

مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من الأشخاص المعوقين حركياً مبتوري الأطراف العلوية والسفلية ومستخدمي الأطراف الاصطناعية وعلاقتها بجودة الحياة في مدينة دمشق

د. عالية الرفاعي
أستاذ مساعد في كلية التربية- جامعة دمشق
رئيس قسم التربية الخاصة

The Level of Psychological Hardness of A sample of a physically Disabled People with Prosthetic Limbs And its Relation to Quality of Life in Damascus City

Dr. Alia Refaie

Assistant professor at the Faculty of Education University of Damascus

Head of the Department of special education

E-mail: Aliarefaie8080@gmail.com

الملخص:

هدفُ البحث تعرُّفُ مستوى الصلابة النفسية ومستوى جودة الحياة لدى عينة من المعوقين حركياً مبتوري الأطراف العلوية والسفلية ومستخدمي الأطراف الاصطناعية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الصلابة النفسية وجودة الحياة لديهم، وتعرّف الفروق في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات (العمر، ومكان الطرف الاصطناعي، ومكان البتر، والحالة الاجتماعية) .

تكون مجتمع البحث من 100حالةِ بترِ أطرافٍ علوية وسفلية من مستخدمي الطرف الصناعي. وشملت عينة البحث 70 فرداً من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية المسجلين في مركز إعادة التأهيل والأطراف الاصطناعية التابع لوزارة الصحة في مشفى ابن النفيس للعام 2018-2019 .

أظهرت النتائج أن أفراد العينة لديهم مستوى عالٍ من الصلابة النفسية، وقد جاء الالتزام في المرتبة الأولى، ويليه في المرتبة الثانية التحدي، وجاء التحكم في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج أن أفراد العينة لديهم درجة متوسطة من جودة الحياة، وتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية بين مستوى الصلابة النفسية ومستوى جودة الحياة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وفق متغير العمر لصالح الأكبر سناً أي الأكبر من 25 عاماً، ومتغير مكان الطرف الاصطناعي لصالح مستخدمي الأطراف الاصطناعية السفلية، ومتغير مكان البتر لصالح البتر دون الركبة، ومتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوج في بعدي الالتزام والتحدي إذ تبين أن مستوى الصلابة النفسية لديهم أعلى.

ABSTRACT

The aim of the research is to identify the level of psychological toughness and the quality of life of a sample of the physically disabled, amputees of upper and lower limbs who use prosthetic limbs. And the disclosure of the nature of the relationship between the level of psychological hardness and their quality of life. The differences in the level of psychological rigidity of a sample of amputees are defined according to variables (age, location of the prosthesis, place of amputation, and marital status).

The research population consisted of 100 cases of limb amputations from prosthetic users. The research sample included 70 amputees using prosthetic limbs registered in the Rehabilitation and Prosthetics Center of the Ministry of Health at Ibn Al-Nafees Hospital for the year 2018-2019.

The results showed that the sample members have a high level of psychological toughness, and commitment came first, followed by challenge, and control came last. The results also showed that the sample members have a moderate degree of quality of life. It was found that there is a positive and direct correlation between the level of mental toughness and the level of quality of life.

The results also showed that there are differences between the members of the research sample on the psychological hardness scale according to the age variable in favor of the older people, i.e. the older than 25 years. And the variable of the place of the prosthesis in favor of the users of the lower prostheses, the variable of the place of amputation in favor of amputation without the knee, and the variable of the marital status in favor of the married in the two dimensions of commitment and challenge, as it was found that the level of psychological stiffness they have is higher.

Psychological rigidity - Amputee upper and lower limbs - quality of life.

1- مقدمة:

القدرةُ على مواجهة ضغوط الحياة تتطلب نظرة موضوعية سليمة إلى الحياة ومشكلاتها اليومية وتكيفاً مع الحاضر بمرونة إيجابية تمكّن الإنسان من التغلب على أحداث الحياة الضاغطة وتحمل المسؤولية الاجتماعية ومسؤولية السلوك الشخصي والسيطرة على الظروف البيئية مع القدرة دوماً على التجديد والابتكار.

ولا بد من دراسة مجموعة المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تؤثر في كيفية رؤية الفرد للأحداث الضاغطة وكيفية إدراكه وتفسيره لها، كما تؤثر في كيفية تقييم الفرد في مدى قدرته على مواجهة الأحداث، ومن أهم متغيراتها الوقاية والمقاومة النفسية للآثار السلبية للضغوط والأزمات والصدمات والإحباطات هو متغير الصلابة النفسية.

وترى كوبازا أن تأثير الصلابة في الصحة النفسية يتوسط التقييم المعرفي للفرد للأوضاع الضاغطة حيث يمتلك الفرد إستراتيجيات المواجهة، فالصلابة تغير اثنين من عناصر التقييم هما التقليل من تقييم التهديد وتزيد من تقييم الفرد لنجاح المواجهة، وترتبط الصلابة بأنشطة الفرد وتركز على إستراتيجيات مواجهة المشكلة والتعامل مع الأحداث الضاغطة (شند، السعدي، محمود، 2015).

ويعرف حبيب (2006) الصلابة بأنها القدرة العالية على مواجهة الضغوط وحلها، التي تعكس مدى اعتقاده فاعليته في الاستخدام الأمثل لكل مصادر الشخصية كي يدرك ويفسر ويوجه أحداث الحياة ويحقق الإنجاز(مريم، 2019).

ويعدّ مفهوم جودة الحياة (Quality of life) من المفاهيم التي دخلت حديثاً مجال التربية الخاصة ، إذ يعبر عن الدعم والخدمات التي يقدمها المجتمع للأفراد ذوي الإعاقة، فهم كغيرهم من الأسوياء محتاجون إلى تعرّف حاجاتهم وتلبية متطلباتهم وتهيئة سبل الرعاية المناسبة لقدراتهم وإمكاناتهم كافة، لما له من أثر إيجابي في جودة الحياة لديهم، والشعور بالسعادة والرضا، وقد عرف كاظم ومنسي(2006) جودة الحياة بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والثقافية والتعليمية والنفسية وحسن إدارة القوة والاستفادة منها(يحي،2016).

وتحديد جودة الحياة لدى المعوقين وخاصة المعوقين حركياً من المهام الصعبة لأنها تحدد من وجهة نظرهم، كما أن الرضا عن الحياة هو العامل الأساسي في إدراكهم جودة الحياة، فهم ينظرون

إلى الحياة بنظرة تختلف عن الآخرين، لأنهم أكثر من يدركون أهمية الفقد أو العجز، كما تتأثر نظرتهم إلى الحياة بظروف الإعاقة وما يحصلون عليه من خدمات ودعم اجتماعي.

وجودة حياة الشخص ذي الإعاقة هي درجة إحساسه بالكفاءة وإجادته التعامل مع التحديات، وحسن حاله وإشباع حاجاته والرضا عن حياته والاستمتاع بالبيئة التي تحيط به والتمتع بالصحة الجسمية والنفسية (خلف ،2018).

ومن هنا جاءت فكرة البحث بدراسة مستوى الصلابة النفسية لذوي الاعاقة الحركية المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية وعلاقتها بجودة الحياة لديهم.

2- مشكلة البحث:

مهما تعدّدت الأدوار التي يؤديها الإنسان في الحياة الشخصية والمهنية يبقى العامل النفسي المحرّك الأساسي لنجاحها أو فشلها، الأمر الذي يترك أثره في الأهداف المعلّقة على هذه الأدوار.

يعد البتر حالة من حالات العجز يفقد الفرد فيها أحد أطرافه أو بعضها أو كلها، لأسباب عديدة منها الحروب، حوادث الطرق، وإصابات العمل، والأمراض والجراحة، وأسباب خلقية، كما يرى بعض الباحثين أن البتر يشكل تهديداً ثلاثياً للفرد؛ الأول فقدان الإحساس والثاني فقدان الوظيفة للطرف، والثالث حدوث خلل في صورة الجسم. (John,2002)

فيجد الشخص مبتور الطرف نفسه غير قادر بسبب حالته الجسدية أو النفسية على المشاركة الكلية في النشاطات التي تتناسب مع عمره، وقد يترك البتر آثارًا سلبية كبيرة في وظائف الحياة العادية، في الميادين الاجتماعية والتربوية وفي التوجيه المهني نتيجة الشعور بالخسارة لفقدان عضو من الجسد، ويعاني صاحبها من الأعراض والأمراض النفسية(معمري، 2015).

وتؤكد الدراسات أن عملية البتر تصبح "خصوصية تميز أصحابها من الآخرين ونظرًا إلى أهمية هذه الصورة في بناء المشاعر"، فإن هؤلاء الأفراد محتاجون إلى دعم نفسي واجتماعي ومادي، بهدف زيادة التأقلم وتعزيز التكيف وتبديل الصورة السلبية عن الجسم.(Srivastava at all,2010)

إن الصلابة النفسية إحدى سمات الشخصية التي تساعد الفرد على التعامل الجيد مع الضغوط، والاحتفاظ بالصحة الجسمية والنفسية؛ إذ « يتصف ذوو الشخصية الصلبة بالتفاؤل والهدوء الانفعالي؛ لذلك يحققون النجاح ويستطيعون تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديدًا». لذا فإن امتلاك الفرد للصلابة النفسية يتيح له إدراك المتغيرات والضغوط التي يتعرض لها وتقبلها، فهي مصدر من مصادر

الشخصيّة الذاتية التي تقيّم بواقعية الضغوط الحياتية وتواجهها على نحو إيجابي، يعزز ثقته بنفسه فيمتلك قدرة على التحكم في الأحداث وتحدي الأزمات التي تواجهه (Physiopedia ,2019.)

وتلفت الدراسات إلى أن فئة مبتوري الأطراف تواجه مشكلات معقدة وحساسة في مختلف المجتمعات، والإعاقة عمومًا والبتر خصوصًا يمثل مشكلة جسميّة نفسية اجتماعية، تؤثر في الأفراد ومحيطهم، وتترك آثارًا بالغة وتغيرات مهمة في التكوين النفسي والاجتماعي للشخص مبتور الأطراف ما ينعكس على حياته العامة والخاصة، وينعكس أيضًا على درجة تقبله صورة جسمه ومفهوم الذات لديه ومستوى النضج، ودرجة تفاؤله بالحياة، وصلابته النفسية. (John,2002).

وقد بحثت دارسة (Margaret,et,al 2003) تأثير الصلابة وأساليب المواجهة في المقاومة خلال الاستجابة لأحداث الحياة الضاغطة، ودعمت النتائج نموذج التأثير المباشر للعلاقة بين ضغوط الحياة والصحة النفسية والجسدية، كما برهنت النتائج دور الصلابة بوصفها عاملاً معدلاً لنواتج الضغوط على الصحة حيث يعمل التفسير الإيجابي للمواقف الضاغطة على تحديد نوعية الاستجابة الانفعالية لتلك الضغوط (بلحشاني وبالطاهر،2018)

ليست هناك إحصائيات دقيقة حول عدد الأشخاص المحتاجين إلى أطراف صناعية في سورية حتى الآن وفقا لما ورد عن مركز إعادة التأهيل والأطراف الاصطناعية، مع أن هناك من يتحدث عن مليون ونصف المليون مصاب خلال سنوات الحرب على سورية أصبحوا يعانون من إعاقات تتعلق بالأطراف سواء أكانوا من العسكريين أم المدنيين، إلا أن الإنتاج المحلي ووجود مراكز متخصصة في هذا المجال أعاد الأمل لآلاف المصابين في متابعة حياتهم بعد أن كانت كابوساً مخيفاً(مركز إعادة التأهيل والأطراف الاصطناعية).

وبعد ظهور عمليات التأهيل وتركيب الأطراف الاصطناعية تغيرت نظرة الأفراد المبتورين إلى أجسامهم إذ أظهرت دراسة (Murray, Fox, 2002) أن هناك علاقة ايجابية بين صورة الجسم واستخدام الطرف البديل، لأن تركيب الطرف البديل يساعد على التوافق النفسي الاجتماعي لدى المبتورين، وقد أشارت بعض الدراسات الأجنبية والعربية كدراسة(Donovan et al, 2002) ودراسة الغمري (2016) التي أجريت على عينة من الأفراد المبتورين أن ارتداء طرف اصطناعي قد ساهم في ارتفاع مستوى التوافق النفسي لديهم .

كما تؤثر الإعاقة الحركية في جوانب الحياة المختلفة للفرد في مراحل العمر المتباينة سواء أكان ذكراً أم أنثى، وأن تلك الإعاقة لا تقتصر على الأداء الحركي والجسمي فقط بل كثير منها قد يترتب

عليه تبعات نفسية مختلفة تتجلى في مظاهر الشعور بالعجز والنقص إضافة إلى سوء توافق شخصي أو اجتماعي أو مدرسي أو نفسي يؤثر سلباً في جودة الحياة لديه. (عبد القادر، 2005).

هذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (Khlaif& Mohammed 2017) ودراسة هاشم (2001) ودراسة (Bakula et al, 2011) التي كان من أبرز نتائجها وجود علاقة بين جودة الحياة وشدة الإعاقة الحركية، فكلما كانت شدة الإعاقة أكبر كان التأثير أكثر سلبية على جودة الحياة لديهم .

كما أوضحت بعض الدراسات أن تأثر جودة الحياة لدى المعاقين حركياً بعدد من المتغيرات كالدعم الاجتماعي المقدم من الأسرة أو المجتمع، هذا ما أظهرته دراسة الهنداوي (2011) التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عن الحياة لدى المعاقين حركياً، أما دراسة (Jalayondeja,etal, 2016) فبينت أن النشاط البدني وتقدير الذات يساعد المعاقين حركياً على الاستقلالية والتمتع بجودة حياة جيدة.

وبما أن جودة حياة المعوق هي درجة إحساسه بالكفاءة وإجادته التعامل مع التحديات، وحسن حاله وإشباع حاجاته والرضا عن حياته والاستمتاع بالبيئة التي تحيط به والتمتع بالصحة الجسمية والنفسية، وتقاس من وجهة نظرهم، لأنهم أكثر من يدركون أهمية الفقد أو العجز. (خلف ،2018)

هذا ما دفع الباحثة لتقصي جودة الحياة والصلابة النفسية لدى عينة من مبتوري الأطراف من وجهة نظرهم لكون هذه الفئة في حالة ازدياد نتيجة الحرب التي شهدتها سورية .

لذا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في معرفة مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية ومستوى جودة الحياة لديهم، وإيضاح العلاقة بين مستوى الصلابة النفسية لديهم ونظرتهم إلى جودة الحياة.

يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

ما مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المعوقين حركياً مبتوري الأطراف الاصطناعية العلوية والسفلية ومستخدمي الأطراف الاصطناعية وما علاقتها بجودة الحياة ؟

3- أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من الاعتبارات التالية :

1/3 الرمز إلى فئةٍ ازداد عددها في ظل الحرب على سورية هي فئة مبتوري الأطراف.

2/3 تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها متغير الصلابة النفسية لمواجهة الأحداث الضاغطة،

حيث تساعد الأفراد ليكونوا أصحاء متمتعين بصحة نفسية وجسدية، وقد تكون هذه الدراسة إضافة إلى الدراسات السابقة لتناولها متغير الصلابة النفسية لفئة المعوقين حركيا مبتوري الأطراف العلوية والسفلية ومستخدمي الأطراف الاصطناعية وهي الدراسة الأولى في الجمهورية العربية السورية بحدود علم الباحثة .

3/3 تحديد مستوى جودة الحياة لدى الأشخاص المعوقين حركياً مبتوري الأطراف العلوية والسفلية ومستخدمي الأطراف الاصطناعية الذي يعكس صورة عن حالتهم الصحية النفسية ، كما أن دراسة العلاقة بين مستوى الصلابة النفسية وجودة الحياة له دلالة تقويميّة تعبرعن قدراتهم على مواجهة ضغوط الحياة الناتجة عن حالة البتر.

4/3 قد يفيد صناع القرار والمسؤولون في الارتقاء بتأمين الخدمات التي تسهم في تحسين مستوى الصلابة النفسية لديهم، وضرورة توفير الرعاية النفسية من خلال برامج إرشادية نفسية لتحسين درجة الصلابة النفسية للمصابين.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى :

1/4 تعرّف مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من الأشخاص المعوقين حركياً مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية.

2/4 تعرّف مستوى جودة الحياة لدى عينة من الأشخاص المعوقين حركياً مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية.

3/4 الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الصلابة النفسية وجودة الحياة لدى عينة البحث.

4/4 تعرّف الفروق في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات (العمر، ومكان الطرف الاصطناعي ، ومكان البتر، والحالة الاجتماعية) .

5- أسئلة البحث:

1/5 ما مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية ؟

2/5 ما مستوى جودة الحياة لدى عينة من مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية ؟

6- فرضيات البحث:

1/6 لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الصلابة النفسية ومتوسط درجات جودة الحياة لدى عينة من مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية.

2/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية تعزى إلى متغير العمر(دون -25 فوق 25).

3/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية تعزى إلى متغير مكان الطرف الصناعي(علوي – سفلي).

4/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية السفلية تعزى إلى مكان البتر(فوق الركبة- تحت الركبة).

5/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب).

7- مصطلحات البحث والتعاريف الإجرائية:

1/7 الصلابة النفسية :عرفتها كوباز بأنها «مجموعة من السمات تتمثل في اعتقاد واتجاه عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استغلال المصادر النفسية كلها والبيئة المتاحة كي يدرك بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة الشاقة إدراكاً غير محرف أو مشوه، ويفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية، ويتعايش معها على نحو إيجابي، وتتضمن ثلاثة أبعاد هي (الالتزام، والتحكم، والتحدّي)

- الالتزام: يمثل القدرة على إدراك الفرد قيمه وأهدافه وتقدير إمكانياته ليكون لديه هدفٌ يحققه، وكذلك صنع القرارات التي تدعم التوازن والتراكيب الداخلية، فالالتزام يمثل الالتزام الذاتي من جانب الفرد نحو نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين.
- التحكم :هو القدرة على اتخاذ القرارات والاختيار بين بدائل متعددة بالإضافة إلى استخدام العمليات الفكرية في التحكم في الحدث الضاغط، وتحكم الشخص في أثر الحدث

الضاغط من خلال القيام ببعض السلوكات لتعديله أو تغييره، والتحكم بمعتقدات الفرد السابقة عن الموقف وطبيعته.

- التحدي: هو اعتقاد الفرد بأن التغيير المتجدد في أحداث الحياة هو أمرٌ طبيعي بل حتميٌ لابد منه لارتقائه أكثر من كونه تهديداً لأمنه وثقته بنفسه وسلامته النفسية (الرئيسي،2016 ، 420-421).

وتعرّف الباحثة إجرائياً الصّلابةَ النفسية: بأنها امتلاك الفرد مجموعة من السمات التي تعمل متوازنةً في مواقف الحياة الضاغطة مما يساعد على مواجهة الضغوط والتكيف مع حالة البتر، وتتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة الالتزام والتحكم والتحدّي، وتقاس في هذا البحث بمجموع متوسط الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة البحث في مقياس الصلابة النفسية المستخدم في البحث.

2/7 جودة الحياة: عرفت منظمة الصحة العالمية WHO مفهوم جودة الحياة بأنها «إدراك الأفراد وتصوّرهم ووضعهم وموقعهم في سياق نظم الثقافة والقيم التي يعيشون فيها وعلاقة ذلك بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم واعتباراتهم، وهو مفهوم واسع النطاق يتأثر بالصحة الجسدية للشخص وحالته النفسية ومعتقداته الشخصية وعلاقاته الاجتماعية» (خلف،2018)

وتعرّف الباحثة إجرائياً جودةَ الحياة: بأنها رضا مبتور الأطراف عن الحياة التي يعيشها وفق معايير يراها من منظوره ويقيم بها حياته، ويشعر من خلالها بالسعادة والطمأنينة والرضا، والتكيف والتوافق مع إعاقته والرغبة في الحياة، وسيتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية.

3/7 الإعاقة الحركية: تلك الاعاقة التي تصيب الأشخاص الذين يعانون من حالة عجز عظمية أو عضلية أو عصبية أو حالة مرضية مزمنة تحد من قدرتهم على استخدام أجسامهم بشكل طبيعي مما تؤثر سلباً على إمكانية مشاركتهم في واحدة أو أكثر من النشاطات الحياتية. (الخطيب، الحديدي،2009)

4/7 البتر: يعد البتر أحد الإعاقات الجسدية التي يترتب عليها فقدان العضو فقداناً دائماً يؤثر في حياة الفرد الشخصية والاجتماعية والمهنية بدرجات متفاوتة تتوقف على حالة البتر ونوعها ومداها ومدى ارتباطها بجوانب حياته ولاسيما النفسية الاجتماعية والمهنية، ويعرفه الخطيب بأنه: إزالة أو عدم نمو الطرف أو جزء منه والبتر إما أن يكون ولادياً أو مكتسباً (الخطيب، الحديدي،2009).

5/7 الأطراف الاصطناعية:وهي أعضاء صناعية يتم استخدامها بدلاً من الأعضاء المفقودة مثل الأيدي والأرجل، وتم تحديد نوع الطرف الصناعي وفق مستوى البتر وطبيعة الجزء المفقود من

الطـرف بالإضافـة إلـى عوامـل أخـرى (Nguyen ،2013)

التعريف الإجرائي للأشخاص المعوّقين حركيا مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي

الأطـراف الاصطناعيـة: هـم الأشـخاص المعوقـون حركيـاً ولديهـم حالـة بتـر فـي أحـد أطرافهـم العلويـة أو السـفلية أو كليهمـا الجهـة اليمنـى أو اليسـرى نتيجـة إصابتهـم فـي أحـداث الحـرب فـي الجمهوريـة العربيـة السـورية أو نتيجـة الأمـراض أو الحـوادث ومسـتخدمو الأطـراف الاصطناعيـة والمتـرددون علـى مركـز إعـادة التأهيـل والأطـراف الاصطناعيـة التابـع لـوزارة الصحـة فـي مدينـة دمشـق.

8- حدود البحث:

1/8 الحـدود المكانيـة: تـم تطبيـق البحـث فـي مركـز إعـادة التأهيـل والأطـراف الاصطناعيـة التابـع لـوزارة الصحـة فـي مشـفى ابـن النفيـس فـي مدينـة دمشـق.

2 /8 الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث في عام 2018-2019

3 /8 الحـدود البشـرية: تـم تطبيـق البحـث علـى عينـة مـن الأشـخاص المعوقيـن حركيـاً مبتـوري الأطـراف العلويـة والسـفلية مسـتخدمي الأطـراف الاصطناعية.

4 /8 الحـدود العلميـة: تتحـدد نتائـج البحـث بالبيانـات التـي تـم جمعهـا مـن أدوات البحـث وهـي مقيـاس الصلابـة النفسـية ومقيـاس جـودة الحيـاة المختصـر لمنظمـة الصحـة العالميـة.

9- دراسات سابقة:

قامـت الباحثـة بعـرض مجموعـة مـن الدراسـات العربيـة والأجنبيـة ذات الصلـة بمتغيـرات الدراسـة (الصلابـة النفسـية وجـودة الحيـاة) لـذوي الإعاقـة وتـم عرضهـا وفقـا للتسلسـل الزمنـي مـن الأقـدم للأحـدث

Vanthauze M, Sandra M (2014)

QUALITY OF LIFE IN ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

جودة الحياة في سن المراهقة لذوي الإعاقة

هـدف الدراسـة: تقييـم إدراك نوعيـة حيـاة الطـلاب المراهقيـن الذيـن يعانـون مـن إعاقـات جسـدية وبصريـة وسمعية.

عينـة الدراسـة: شـملت عينـة الدراسـة 98 مراهقًـا تتـراوح أعمارهـم بيـن 10 و 19 عامًـا ، فـي 26 مؤسسـة تعليميـة تابعـة لجمهـور الدولـة Recife-PE.

أدوات الدراسة: لتقييم نوعية الحياة تم استخدام أداة التقييم المختصرة لنوعية حياة منظمة الصحة العالمية.

نتائج الدراسة : بينت نتائج الدراسة انخفاضاً في إدراك نوعية مجالات الحياة والمراهقين ذوي الإعاقات الجسدية فيما يتّصلُ بعينة الأشخاص ضعاف البصر وضعاف السمع، فقد أظهرت النتائج انخفاض مستوى جودة الحياة لديهم. قدم المراهقون ذوو الإعاقة في غرف خاصة أنفسهم كأكثر الفئات ضعفاً في الإدراك والجودة الشاملة للحياة النفسية والاجتماعية والبيئية بين الطلاب الذين تم التحقيق معهم، يشير إلى الحاجة إلى توعية الجمهور وتحسين إمكانية الوصول إلى هذه الفئة من السكان وأمنهم.

John Ivar Brevik (MD)، Sigurd W. Hystad(2015)

Evaluation of Psychological Hardiness and Coping Style as Risk/Resilience Factors for Health Risk Behavior.

تقييم الصلابة النفسية وأساليب المواجهة (المرونة والسلوك) لذوي المخاطر الصحية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الصلابة النفسية للعسكريين النرويجين وارتباطه بسلوكات تعرضهم للخطر الصحي كإدمان المخدرات.

عينة الدراسة : مجموعة من العسكريين النرويجيين.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أن العسكريين عُرضة لمشاكل الكحول والمخدرات، ومن المعروف أن الأشخاص الذين يعانون من انخفاض شديد في المرونة يميلون إلى الاعتماد على إستراتيجيات المواجهة السلبية لتجنب حالات الإجهاد، فيمكنُ أن تكون مستويات الصلابة المنخفضة لديهم بمنزلة علامة خطر لإدمان الكحول وتعاطي المخدرات، ومن خلال تقييم الصّلة بين الصلابة النفسية المنخفضة وتجنب أسلوب المواجهة مع أنماط استخدام الكحول في عينة وطنية كبيرة من أفراد الدفاع العسكري النرويجي بينت النتائج أن انخفاض مستوى الصلابة النفسية يعرضهم لخطر تعاطي الكحول والمخدرات، وهذا التأثير أكبر لأولئك الذين لديهم تجارب حياة أكثر صعوبة، ما يشير إلى أن الضغط المهني التراكمي قد يكون له أثر كبير في العسكريين، ويشير هذا البحث إلى الطرائق الجديدة للتعرف المبكر على العمال العسكريين المعرضين لخطر إساءة استخدام المواد المرتبطة بالإجهاد واستخدام أساليب الوقاية الفعالة معهم.

Chutima, Wattana, Jattuporn (2016)

PHYSICAL ACTIVITY, SELF-ESTEEM, AND QUALITY OF LIFE AMONG PEOPLE WITH PHYSICAL DISABILITY

النشاط البدني وتقدير الذات ونوعية الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية

هدف الدراسة: تعرّف أثر النشاط البدني في تحسين صحة الحياة (QOL) للأشخاص المعاقين حركيا ونوعيتها، ودراسة العلاقات بين العوامل بما في ذلك شدة الإعاقة، والنشاط في الحياة اليومية والإجهاد وتقدير الذات.

عينة الدراسة : شملت الدراسة مئة وستين معاقاً حركياً تتراوح أعمارهم بين 18-48 سنة مسجلين في المدرسة المهنية.

أدوات الدراسة: مقياس الإجهاد المتصور (PSS) ، مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (RSES)، ومقياس النشاط البدني للأفراد ذوي الإعاقات الجسدية (PASIPD).

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أن أفراد عينة البحث يشعرون بتقدير الذات بمستوى مرتفع وأنهم فخورون بأنفسهم ولا يشعرون بالنقص ويشعرون بالرضا عن الحياة وقد سجلوا مستوى عالياً من الأنشطة.

(خليفة ومحمد، 2017)

جودة حياة المعوقين جسدياً في مركز ذي قار لإعادة التأهيل في مدينة الناصرية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقييم نوعية الحياة (QoL) للبالغين ذوي الإعاقة الجسدية في مركز ذي قار لإعادة التأهيل، وتحديد العلاقة بين نوعية الحياة والخصائص الاجتماعية والفيزيولوجية للمعاقين جسديًا مثل: الجنس والعمر والحالة الزوجّية والمستوى التعليمي والمنطقة السكنية والوظيفة ودرجة الإعاقة وأسباب الإعاقة ومدة الإعاقة.

عينة البحث: تم اختيار عينة مقصودة مكونة من 100 شخص بالغ معاق وتم جمع البيانات باستخدام استبيانة ذاتية الإدارة.

نتائج البحث: كشفت الدراسة أن العمر الأكثر شيوعًا كان بين 20- 29عامًا ، كان (55%) منهم لا يعملون، وتشير الدراسة إلى أن المعوقين جسدياً لديهم مستوى معتدل من نوعية الحياة. وتظهر النتيجة عدم وجود علاقة معنوية بين إجمالي QoL والمتغيرات الفيزيولوجية بما في ذلك (العمر والجنس والحالة الزواجية ومستوى التعليم والمهنة والإقامة) على أن هناك أهمية كبيرة للعلاقة بين QoL وشدة الإعاقة، وهناك علاقة كبيرة بين QoL وأسباب الإعاقة ومدتها. وخلصت الدراسة إلى أن البالغين

المعوّقين جسدياً كانَ لديهم القدرة على التعامل مع إعاقاتهم بدرجة معتدلة من نوعية الحياة، ولم تتأثر خصائصها مثل العمر والجنس والمستوى التعليمي والحالة الزوجية والإقامة والمهنة.

الخير، (2019)

تأثير إعادة التأهيل في نوعية الحياة لدى مصابي الحرب في محافظة اللاذقية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير إعادة التأهيل في نوعية الحياة لدى مصابي الحرب في محافظة اللاذقية، وتتلخص أسئلة الدراسة وفق الباحث بدراسة معدل نوعية الحياة لدى مصابي الحرب (الشلل السفلي) , ومعدل نوعية الحياة لدى مصابي الحرب (البتر السفلي)، وتأثير إعادة التأهيل (النفسي - الحركي) في نوعية الحياة لدى مصابي الحرب (الشلل السفلي)، وتأثير إعادة التأهيل (النفسي - الحركي) في نوعية الحياة لدى مصابي الحرب (البتر السفلي)، والعلاقة بين المتغيرات الديموغرافية وأبعاد نوعية الحياة لدى مصابي الحرب.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة عدم توفر مستشفيات وأماكن كافية خاصة مجهزة بالأدوات والتجهيزات اللازمة للتأهيل، وعدم وجود عدد كاف من المعالجين الفيزيائيين والمتخصصين بتأهيل مصابي الحرب مما يشكل تحدياً حقيقياً أمام المنظومة الصحية في سوريا، بالإضافة إلى عدم وجود مؤسسات وجمعيات متخصصة بموضوع الإعاقات الناجمة عن الحروب، وعدم التنسيق والتكامل بين الجمعيات الأهلية المهتمة بتقديم الدعم الاجتماعي ما يشكل فجوة كبيرة في تقديم الرعاية المتكاملة لمصابي الحرب. إن إهمال الجانب النفسي وندرة المتخصصين في التأهيل النفسي على أهميته يعد أحد المشاكل الفعلية التي يعاني منها المصابون وعائلاتهم، إذ لا يوجد حالياً برامج نفسية تطبق لمصابي الحرب إضافة إلى أن عدم وجود البرامج التأهيلية المتكاملة خارج المستشفيات التي تعنى بالمصاب في منزله وبيئته الخاصة يسبب مشكلة تؤدي إلى حرمانه من الرعاية المناسبة عند الحاجة لها بسبب بعد الأماكن وصعوبة الانتقال وكلفتها، كذلك لا يعد كادر التمريض الموجود في المراكز الصحية الذي يقوم بالزيارات المنزلية، مؤهلاً للقيام بالتأهيل الحركي والنفسي لمصابي الحرب.

هاجر(2019): فلسطين

صورة الذات وتنظيم الذات وعلاقتهما بجودة الحياة لدى مبتوري الأطراف بعد الحرب الأخيرة على غزة 2014

هدف الدراسة: الكشف عن مستوى صورة الذات وتنظيم الذات وجودة الحياة لدى مبتوري الأطراف بعد الحرب الأخيرة على غزة 2014 وتوضيح العلاقة بين كل من صورة الذات وتنظيم

الـذات وجـودة الحيـاة، والفـروق فـي مسـتوى صـورة الـذات وتنظيـم الـذات وجـودة الحيـاة لديهـم فـي ضـوء بعض المتغيـرات الشـخصية، ولتحقيـق الأهـداف جـرى اسـتخدام المنهـج الوصفـي التحليلـي، وصممـت الباحثـة لأجـل ذلـك اسـتبيانة لصـورة الـذات، اسـتبانة لتنظيـم الـذات، واسـتبيانةً لجـودة الحيـاة .

عينـة البحـث: طبقـت علـى جميـع حـالات البتـر بعـد الحـرب الأخيـرة علـى غـزة 2014 البالـغ عددهـم (105) بعـد اسـتبعاد (14) حالـة بتـر لعـدم اسـتيفائها شـروط الدراسـة، فاسـتجاب منهـم (98) حالـة فقـط.

نتائـج الدراسـة: مسـتوى صـورة الـذات لـدى مبتـوري الأطـراف بعـد الحـرب الأخيـرة علـى غـزة 2014 جـاء أدنـى مـن المتوسـط، كمـا أظهـرت النتائـج وجـود علاقـة سـلبية بيـن صـورة الـذات وجـودة الحيـاة، بينمـا توجـد علاقـة موجبـة بيـن تنظيـم الـذات وجـودة الحيـاة، وأظهـرت النتائـج عـدم وجـود أثـر لمتغيـر العمـر وعـدد أفـراد الأسـرة والأطـراف المبتـورة والترتيـب الميـلادي والحالـة الاجتماعيـة فـي مسـتوى تنظيـم الـذات بينمـا يوجـد أثـر لمتغيـر مـكان السـكن.

Fatima M. S. Al Badrani(2019)

The level of psychological rigidity of the physically disabled in the state of Ouargla Asst., University of Mosul /College of Islamic Sciences.

مستوى الصلابة النفسية للمعاقين جسديًا في ولاية ورقلة أست في جامعة العلوم الإسلامية

هـدف الدراسـة: هدفـت الدراسـة إلـى الكشـف عـن مسـتوى الصـلابـة النفسـية للمعاقيـن جسـديًا فـي ولايـة ورقلـة أسـت فـي جامعـة العلـوم الاسـلامية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة 60 معاقاً ومعاقة حركياً في ولاية ورقلة

نتائـج الدراسـة: أظهـرت نتائـج الدراسـة أن أفـراد العينـة تمتعـت بمسـتوى صـلابـة نفسـية مرتفـع، وعـدم وجـود فـروق بيـن الذكـور والإنـاث فـي مسـتوى الصـلابـة النفسـية، وكذلـك توجـد فـروق فـي مسـتوى الصـلابـة النفسـية وفـق متغيـر المسـتوى التعليمـي لصـالـح التعليـم الجامعـي.

تعقيب على الدراسات السابقة :

بعـد الاطـلاع علـى الدراسـات السـابقة (العربيـة والأجنبيـة) يمكـن تحديـد أوجـه الإفـادة منهـا فـي توجيـه الدراسـة الحاليـة فـي مجـالات بحثيـة عـدة هـي :

- الاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة الدراسة الحالية .
- تصميم أدوات الدراسة .
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية وتحليلها.

ومع استفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة تبين أنها تتميز بكونها الدراسة المحلية – حسب علم الباحثة – التي تبحث في الصلابة النفسية وجودة الحياة لمبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية في مركز التأهيل والأطراف الاصطناعية في مشفى ابن النفيس في مدينة دمشق.

10- منهج البحث وإجراءاته:

1/10 منهج البحث:

اقتضت طبيعة الدراسة في هذا البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج المناسب لهذا البحث ، يُعرّف «بالمنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي في حالاتها الطبيعية, لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات»(ميخائيل،2006). قامت الباحثة من خلال هذا المنهج بإعداد مقياس الصلابة النفسية وذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ثم جُمعت البيانات من أفراد عينة البحث وتم وصفها وتحليلها من خلال العمليات الإحصائية المناسبة وبعد ذلك نوقشت وفسرت في ضوء الأدب السابق والواقع الميداني.

2/10 مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من 100حالة بتر الأطراف مستخدمي الطرف الصناعي، تكونت عينة البحث من 70 فرداً من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية المسجلين في مركز إعادة التأهيل والأطراف الاصطناعية التابع لوزارة الصحة في مشفى ابن النفيس في مدينة دمشق للعام 2018-2019.

جدول (1) توزيع عينة البحث وفق متغير العمر ومكان الطرف ومكان البتر والحالة الاجتماعية

المتغير		العدد	النسبة المئوية
مكان الطرف الصناعي	سفلي	40	% 57,14
	علوي	30	% 42,86
	المجموع	70	% 100
العمر	دون 25 سنة	32	% 45,71
	أكثر من 25 سنة	38	% 54,29
	المجموع	70	% 100
مكان البتر	فوق الركبة	17	% 42,5
	تحت الركبة	23	% 57,5
	المجموع	40	% 100
الحالة الاجتماعية	أعزب	41	% 57.58
	متزوج	29	% 41,43
	المجموع	70	% 100

11- أدوات البحث:

1/11 مقياس الصلابة النفسية:

1/1/11 هدف المقياس: في ضوء الهدف من هذا البحث « تحديد مستوى الصلابة النفسية لعينة من المعوقين حركيًا مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية» ومن مبررات بناء مقياس يساعد في جمع البيانات الوصفية المطلوبة ذات الصلة بالصلابة النفسية المناسبة لطبيعة عينة البحث وهم الأشخاص ذوو الإعاقة الحركية مبتورو الأطراف.

2/1/11 إعداد المقياس: تم إعداد المقياس على النحو الآتي:

1/2/1/11 الاطلاع على بعض المقاييس التي أجريت في مجال قياس الصلابة النفسية والدراسات المتاحة كدراسة (بلحاشني وبلطاهر،2018)، (ديان،2018) و(صالح، 2019)(عبد النور،2015 (John at, all,2015)

2/2/1/11 تحديد أبعاد المقياس: في ضوء القراءات السابقة تم تحديد الأبعاد التي يمكن أن يتم قياس الصلابة النفسية للمبتورين مستخدمي الأطراف في ضوئها وهي:

1. الالتزام
2. التحدي
3. التحكم.

3/2/1/11 الصياغة الإجرائية لعبارات المقياس: قامت الباحثة بصياغة مجموعة من العبارات التي تتناول الأبعاد السابقة وتحديدها، وقد روعي في هذه العبارات أن تكون واضحة الصياغة، لا تحتوي على كلمات أو جمل غامضة تحمل اللَبْس، بسيطة في كلماتها، ومناسبة للموضوع المراد قياسه، وفي ضوء ذلك بلغت عبارات المقياس في صورته المبدئية (30) عبارةً تتناول الأبعاد الثلاث التي شملها المقياس.

4/2/1/11 مقياس الصلابة النفسية: تم التحقق من صدق المقياس، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكّمين، وقد سُلِّم لكل منهم صورة عن المقياس بصورته الأولية، بغرض تَعرّف آرائهم في فِقْرَات المقياس من حيث مدى وضوح العبارات، وحسن صياغتها اللغوية، وقدرتها على قياس الصلابة النفسية للمبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية، وأوصى المحكّمون بإجراء بعض التعديلات التي شملت:

- إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً.
- ونقل بعض العبارات من بعد إلى بعد آخر أكثر مناسبة
- وتحويل العبارات المركبة إلى عبارتين منفصلتين لضمان الحصول على استجابات أكثر دقة.

5/2/1/11 دُرست الملاحظات والتوجيهات والآراء المختلفة المقدمة من السادة المحكّمين، وفي ضوء اقتراحاتهم وملاحظاتهم تم حذف بعض البنود، وتعديل الصياغة اللغوية لبعضها، بحيث احتوى المقياس بصيغته النهائية (26) بنداً.

3/1/11 تصحيح المقياس: تم الاعتماد على سلم خماسي (دائماً) خمس درجات، (غالباً) أربع درجات، (أحياناً) ثلاث درجات،(نادراً) درجتان، (أبداً) درجة واحدة لتصحيح المقياس.

4/1/11 صدق المقياس:

جرى التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أنواع من الصدق هي صدق المحتوى، والصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.

1/4/1/11 صدق المحتوى Content Validity:

ويعرف بأنه" رفع استثارة المفحوصين للحد الأقصى لتقبل المقياس، ولضمان تعاون المفحوصين في الموقف الاختباري" (أبو علام، 2004، 257).

عُرِضَ المقياس – في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق، بقصد التأكد من صلاحيته علمياً وتمثيله للغرض الذي وُضع من أجله، والإفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم كما ذكر سابقاً.

الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة استطلاعية قوامها (30) من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية، واختيرت من المبتورين الموجودين في مشفى ابن النفيس في مدينة دمشق للعام الدراسي 2018-2019، وهي من خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة بنود المقياس ووضوحها لأفراد عينة البحث، وتم استكمال دراسة صدق المقياس وثباتِهِ إحصائياً على النحو الآتي:

2/4/1/11 الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity:

صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقياس،

تـم تطبيـق مقيـاس الصلابـة النفسـية علـى عينـة الصـدق والثبـات البالغـة (30) مـن المبتوريـن مسـتخدمي الأطـراف الاصطناعيـة، وللتحقـق مـن هـذه الطريقـة تـم القيـام بمـا يلـي:

قامـت الباحثـة بحسـاب ارتبـاط الأبعـاد الفرعيـة فيمـا بينهـا بالدرجـة الكليـة: والجـدول رقـم (2) يبيـن معامـلات الارتبـاط الناتجـة.

جدول (2): ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية

الأبعاد الفرعية	الالتزام	التحكم	التحدي	الدرجة الكلية
الالتزام	-	**0.689	**0.518	0.868**
التحكم	-	-	*0.481	0.850**
التحدي	-	-	-	0.807**
الدرجة الكلية	-	-	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبيـن مـن الجـدول السـابق أن جميـع معامـلات الارتبـاط بيـن كل مـن درجـات الأبعـاد الفرعيـة مـع بعضهـا بعضـاً وبينهـا وبيـن الدرجـة الكليـة للمقيـاس موجبة ودالـة إحصائيـاً وتتـراوح بيـن (0.868**/0.481**) .

3/4/1/11 الصدق التمييزي Discriminant Validate:

تـم ترتيـب درجـات أفـراد عينـة الصـدق والثبـات علـى مقيـاس الصلابـة النفسـية تنازليـاً، وتـم أخـذ أعلـى 25 % (الفئـة العليـا 8) وأدنـى 25 % (الفئـة الدنيـا 8)، ثـم حُسِـبَت متوسـطات هاتيـن المجموعتيـن وانحرافهمـا المعيـاري، واستُخِدمَ اختبـار "مـان وتنـي" لبيـان دلالـة الفـروق بيـن المتوسـطين للفئـة العليـا والدنيـا علـى الدرجـة الكليـة للمقيـاس والأبعـاد الفرعيـة، والجـدول رقـم (3) يوضـح الفـرق بيـن هاتيـن المجموعتيـن:

جدول (3): دلالة الفروق بين المتوسطين للفئة العليا والدنيا على الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية قيمة "مان وتني"

الأبعاد الفرعية	العدد	الفئات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
الالتزام	8	الفئة العليا	12,5	100	3,45	0,001	دال**
	8	الفئة الدنيا	4,5	36			
التحكم	8	الفئة العليا	12,5	100	3,40	0,001	دال**
	8	الفئة الدنيا	4,5	36			
التحدي	8	الفئة العليا	12,5	100	3,70	0,001	دال**
	8	الفئة الدنيا	4,5	36			
الدرجة الكلية	8	الفئة العليا	12,5	100	3,39	0,001	دال**
	8	الفئة الدنيا	4,5	36			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا.

4/4/1/11 ثبات المقياس:

تم التحقق من الثبات باستخدام طرائق التجزئة النصفية والفا-كرونباخ.

1/4/4/1/11 التجزئة النصفية Split Half:

تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة الصدق والثبات البالغة (30) من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية عن طريق معامل سبيرمان-براون ، ونجد أن درجات التجزئة النصفية بلغت (0,664) وتدل على درجة ثبات عالية.

2/4/4/1/11 ألفا كرونباخ Internal Consistency:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخCronbach's alpha على عينة الصدق والثبات البالغة (30) من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية ونجد أن قيم معامل ألفا لكرونباخ بلغت (0.827) وتدل على درجة ثبات عالية.

ويتبين مما سبق أن مقياس الصلابة النفسية يتصف بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

لتعرّف مستوى الصلابة النفسية لدى أفراد العينة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس الصلابة النفسية وفق المحك المعتمد في الجدول وتم حساب المدى (5-1=4) وتقسيمه على عدد الفئات المطلوبة للحصول على طول الفئة (4÷5=0,8) وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس: الواحد الصحيح).واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

جدول (4) المحك المعتمد في البحث

طول الفئة	النسبة المئوية المقابلة	مستوى الصلابة النفسية
من 1 إلى 1,8	من 20 % إلى 36%	منخفضة جداً
أكبر من 1,8 إلى 2,6	أكبر من 36 % إلى 52%	منخفضة
أكبر من 2,6 إلى 3,4	أكبر من 52 % إلى 68%	متوسطة
أكبر من 3,4 إلى 4,2	أكبر من 68 % إلى 84%	عالٍ
أكبر من 4,2 إلى 5	أكبر من 84 % إلى 100%	عالٍ جداً

2/11 مقياس جودة الحياة المختصر لمنظمة الصحة العالمية:

تـم اعتمـاد النسـخة المختصـرة مـن مقيـاس جـودة الحيـاة إعـداد منظمـة الصحـة العالميـة عـام 1996 وقامـت بتعريبـه وتقنينـه بشـرى أحمـد عـام 2008 والمكـون مـن (26) عبـارة وتعتبـر صـورة المختصـرة شـاملة ومتكاملـة وتـم التحقـق مـن صـدق المقيـاس وثباتـه علـى النحـو الآتـي:

1/2/11 صدق المقياس وثباته:

تـمّ التحقـق مـن صـدق مقيـاس جـودة الحيـاة وثباتـه مـن خـلال دراسـة سـيكومترية علـى عيّنـة مؤلّفـة مـن (30) مبتـوراً مـن المعاقيـن حركيـاً مبتـوري الأطـراف العلويـة والسـفلية مسـتخدمي الأطـراف الاصطناعيـة ، وجـاءت النتائـج كمـا يأتـي:

1/1/2/11 دراسة الصدق:

يقصـد بالصـدق الفحـص المنهجـي لمحتـوى الأداة، ويشـير إلـى مـا إذا كان الاختبـار يقيـس مـا أعـد لقياسـه، أو مـا أردنـا نحـن أن نقيسـه (ميخائيـل، 2006، 255)، وتمـت دراسـة الصـدق مـن خـلال:

1/1/1/2/11 الصدق التمييزي Discriminant Validate:

تـم ترتيـب درجـات أفـراد عينـة الصـدق والثبـات علـى مقيـاس جـودة الحيـاة تنازليـاً، وتـم أخـذ أعلـى 25 % (الفئـة العليـا 8) وأدنـى 25 % (الفئـة الدنيـا 8)، ثـم حسـاب متوسـطات هاتيـن المجموعتيـن وانحرافهمـا المعيـاري، واسـتخدمت الباحثـة اختبـار "مـان وتنـي" لبيـان دلالـة الفـروق بيـن المتوسـطين علـى الدرجـة الكليـة للمقيـاس، والجـدول رقـم (5) يوضـح الفـرق بيـن هاتيـن المجموعتيـن:

جدول (5): دلالة الفروق بين متوسطين للدرجة الكلية للمقياس قيمة "مان وتني"

الدرجة الكلية	العدد	الفئات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
	8	الفئة العليا	12,5	100	3,41	0,001	دال**
	8	الفئة الدنيا	12,5	36			

يتضـح مـن الجـدول السـابق أن هنـاك فروقـاً ذات دلالـة إحصائيـة بيـن المجموعتيـن، وهـذه الفـروق لصالـح الفئـة العليـا.

2/1/1/2/11 دراسة الثبات:

قامـت الباحثـة بحسـاب ثبـات المقيـاس بطريقتيـن: (ألفـا كرونبـاخ، التجزئـة النصفيـة)، وتبيـن أنّ المقيـاس

يتصف بمعاملات ثبات جيدة بلغت (0,741) بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت (0,722) بطريقة التجزئة النصفية وجميعها قيم مقبولة إحصائياً، فيصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث.

12-نتائج البحث:

1/12 أسئلة البحث:

1/1/12 ما مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية ؟

لِتّعرُّف مستوى الصلابة النفسية لدى أفراد العينة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس الصلابة النفسية وفق المحك المعتمد في الجدول (4) وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية في مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية كما يلي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاده لدى أفراد العينة (ن=70)

الأبعاد الفرعية	عدد الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية المرجحة	الأوزان النسبية%	المستوى
الالتزام	8	30,81	4,78	3,85	77,03%	عالٍ
التحكم	8	27,74	4,74	3,47	69,35%	عالٍ
التحدي	10	38,07	5,23	3,81	76,14%	عالٍ
الدرجة الكلية للمقياس	26	69,62	12,99	3,73	47,32%	عالٍ

أظهرت النتائج أن متوسط المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية بلغ 69,62 وبوزن نسبي بلغ 47,32 % وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم مستوى عالٍ من الصلابة النفسية، وبما أن المقياس لديه ثلاثة أبعاد فقد حَلَّ بعد الالتزام بالمرتبة الأولى بمتوسط 3,85 وبوزن نسبي 77,03 % ويدل على درجة عالية، ويليه في المرتبة الثانية التحدي بمتوسط 3,81 وبوزن نسبي 76,14 % ويدل على درجة عالية، فيما حَلَّ بعد التحكم بالمرتبة الأخيرة بدرجة عالية أيضاً.

وتفسر الباحثة وجود مستوى عال من الصلابة لدى عينة البحث بسبب الاهتمام بهذه الفئة من المبتورين والاهتمام بتركيب الطرف الصناعي الذي ساعدهم على تجاوز العديد من المشكلات بحياتهم، ومحاولة دمجهم في الأنشطة الاجتماعية من طرف الدولة والمجتمع ومشاركتهم الفعالة في الأنشطة

الرياضيـة والاجتماعيـة.

كمـا أن افتتـاح مركـز لتركيـب الأطـراف الاصطناعيـة وتأهيـل الأشـخاص المبتوريـن كان لـه دور كبيـر فـي دمجهـم فـي المجتمـع فالمركـز لا يقتصـر علـى تركيـب الأطـراف الاصطناعيـة، بـل تدريـب المصابيـن وإعـادة تأهيلهـم وتقديـم العـلاج الفيزيائـي والحركـي المناسـبين قبـل تركيـب الطـرف الصناعـي أثنـاءه وبعـده، وهـذا أمـر يقدمـه المركـز عـن طريـق معالجيـن مختصيـن، مجانـاً فمتابعـة الأشـخاص وتأهيلهـم بعـد تركيـب الطـرف لـه دور كبيـر فـي تحسـين مسـتوى ثقتهـم بأنفسـهم وتحمـل مسـؤولياتهم وتحـدي المواقـف ومتاعبهـا.

وتـرى الباحثـة أن للطـرف الاصطناعـي أهميـة كبيـرة فـي مسـاعدة الأفـراد المبتوريـن علـى تحسـين صـورة الجسـد لديهـم مـا يسـاعدهم علـى التقبـل والرضـا لحالتهـم الصحيـة، لينعكسَ إيجابـاً علـى تقييـم الفـرد لذاتـه، وقـد يكـون هـذا سـبباً لظهـور درجـة عاليـة مـن الصلابـة النفسـية لديهـم.

وهـذا مـا أكدتـه دراسـة (القاضـي، 2009) التـي تـرى أن للطـرف الاصطناعـي دوراً هامـاً فـي حـل الصراعـات وإعـادة بنـاء شـخصية الفـرد وإعـادة التوافـق النفسـي والاجتماعـي لـه ليكـون مشـاركاً وفاعـلاً فـي جميـع جوانـب الحيـاة المسـتقبلية فـي محيطـه الأسـري والاجتماعـي.

وتفسـر الباحثـة وجـود درجـة عاليـة مـن الالتـزم لأفـراد عينـة البحـث بشـعور الفـرد أنـه مـا زال قـادراً علـى القيـام بواجباتـه فمـن خـلال التواصـل مـع أفـراد عينـة البحـث تبيـن أن كلاً منهـم المعيـل الوحيـد لأفـراد أسـرته وهـذا الشـعور لديهـم كان الحافـز الأكبـر لأنهـم المسـؤولون عـن عوائلهـم وعـن تلبيـة متطلباتهـم كافـة، وهـذا مـا زاد مـن شـعور التحـدي لديهـم بقدرتهـم علـى ممارسـة الأنشـطة التـي كانـوا يمارسـونها قبـل البتـر، فالتحـدي لـم يكـن علـى صعيـد الأنشـطة الرياضيـة فحسـب بـل كان التحـدي لعينـة البحـث -وهـي ذكـور حصـراً- كان علـى مسـتوى تحـدي الظـروف المعيشـية الصعبـة كافـة فـي ظـل الحـرب، وقدرتـه علـى تلبيـة كل مـا يلزمهـم للعيـش الكريـم حتـى لا يتعـرض أفـراد أسـرته لأي مذلـة أو إهانـة بسـبب العـوز المـادي.

واتفقـت نتيجـة هـذه الدراسـة مـع نتيجـة دراسـة (Chutima, Wattana, Jattuporn,2016) التـي بينـت نتائجهـا أن الأشـخاص المعاقيـن حركيـاً يشـعرون بتقديـر الـذات بمسـتوى مرتفـع، وأنهـم فخـورون بأنفسـهم ولا يشـعرون بالنقصـل ويشـعرون بالرضـا عـن الحيـاة ، وقـد سـجلوا مسـتوى عاليـاً مـن الأنشـطة، ودراسـة (Fatima، 2019) التـي أظهـرت نتائجهـا أن أفـراد العينـة مـن المبتوريـن يتمتعـون بمسـتوى صلابـة نفسـية مرتفـع، بينمـا لـم تتفـق مـع نتيجـة دراسـة (at,all John , 2015)التـي طبقـت علـى العسـكريين وبينـت النتائـج انخفـاض مسـتوى الصلابـة النفسـية لديهـم.

2/1/12 ما مستوى جودة الحياة لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية؟

لتعـرُّف مسـتوى جـودة الحيـاة لـدى أفـراد العينـة، قامـت الباحثـة بحسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة والـوزن النسـبي للدرجـة الكليـة لمقيـاس جـودة الحيـاة وفـق المحـك المعتمـد فـي الجدول (4) وفـي ضـوء هـذا الجـدول يمكـن تحديـد مسـتوى جـودة الحيـاة لـدى عينـة مـن المبتوريـن مسـتخدمي الأطـراف الاصطناعيـة فـي المقيـاس كمـا يلـي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس جودة الحياة لدى أفراد العينة (ن=70)

مقياس جودة الحياة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن النسبي%	المستوى
	26	84,45	6,26	3,25	64,96	متوسطة

أظهـرت النتائـج أن متوسـط المبتوريـن مسـتخدمي الأطـراف الاصطناعيـة بلـغ 84,45 وبـوزن نسـبي بلـغ 64,96 وهـذا يـدل علـى أن أفـراد العينـة لديهـم درجـة متوسـطة مـن جـودة الحيـاة.

تـرى الباحثـة أن خبـرة البتـر واحـدةٌ مـن أكثـر الخبـرات الأكثـر تأثيـراً فـي حالـة الفـرد فـي حياتـه النفسـية والاجتماعيـة والمهنيـة، وجـودة الحيـاة مرتبطـة بالعديـد مـن الأمـور الميسـرة المتوفـرة فـي حيـاة الشـخص كالاسـتقرار فـي المنـزل، وتكييـف المكـان بمـا يتناسـب مـع الحالـة الصحيـة للفـرد ووجـود الدعـم المالـي لتغطيـة النفقـات الصحيـة لـدى الشـخص المبتـور، لـذا تـرى الباحثـة أن وجـود مسـتوى متوسـط مـن جـودة الحيـاة فـي ظـل الظـروف الاقتصاديـة الصعبـة التـي يعيشـها أفـراد المجتمـع يعـد جيـداً مقارنـة بالظـروف الصعبـة التـي يعيشـها أغلـب أفـراد المجتمـع، كمـا يمكـن تفسـير هـذا المسـتوى المتوسـط بتركيـب الطـرف الصناعـي الـذي سـاعد الشـخص علـى الانخـراط بأنشـطة الحيـاة كافـة.

وقـد اتفقـت نتيجـة البحـث مـع دراسـة خليفـة ومحمـد (2017) علـى عينـة مـن الأشـخاص المعاقيـن حركيـاً وتبيـن أن لديهـم مسـتوى معتـدلاً مـن نوعيـة الحيـاة، واختلفـت مـع نتيجـة دراسـة (Vanthauze, Sandra ,2014) التـي أظهـرت نتيجتهـا انخفـاض مسـتوى جـودة الحيـاة لديهـم.

3/1/12 لا توجـد علاقـة ذات دلالـة إحصائيـة بيـن متوسـط درجـات الصلابـة النفسـية ومتوسـط درجـات جـودة الحيـاة لـدى عينـة مـن المبتوريـن مسـتخدمي الأطـراف الاصطناعيـة.

لاختبـار صحـة الفرضيـة تـم اسـتخدام معامـل الارتبـاط بيرسـون بيـن أبعـاد الصلابـة النفسـية والدرجـة الكليـة لمقيـاس جـودة الحيـاة، وكانـت النتائـج كمـا هـو موضـح فـي الجـدول الآتـي:

الجدول (8) معاملات ارتباط بيرسون بين الصلابة النفسية وجودة الحياة

الأبعاد الفرعية للصلابة النفسية		الدرجة للكلية لجودة الحياة
الالتزام	معامل الارتباط	0.501**
	مستوى الدلالة	0.000
التحكم	معامل الارتباط	0.421**
	مستوى الدلالة	0.001
التحدي	معامل الارتباط	0.555**
	مستوى الدلالة	0.000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.562**
	مستوى الدلالة	0.000

** = دال عند (0,01)، * = دال عند (0,05)

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة تراوحت بين (0,421**) و (0,562**)، وهي ارتباطات موجبة وطردية دالة عند مستوى دلالة (0.01).

تعد الصلابة النفسية جوهر الشخصية السوية التي تزرع بداخل الفرد روح التحدي وتقوي عزيمته ليتطلع إلى مستقبلٍ أفضل للحياة ويكون أكثر تحقيقاً لجودتها، وتعد جودة الحياة من أهم المتغيرات التي يمكن أن تؤثر وتتأثر بمستوى الصلابة النفسية لدى الأفراد، لذا ترى الباحثة أن وجود علاقة إيجابية وطردية بين الصلابة النفسية وجودة الحياة يعود لمستوى الصلابة النفسية العالي وذلك نتاج استثمار القدرات والطاقات الكامنة التي تمنحه القوة والتحمل، وهذا يدل على أن مقومات الصلابة النفسية يمكن أن تساهم في مواقف الحياة الضاغطة ومواجهتها بفاعلية وإيجابية وصولاً إلى الشعور بالرضا والاستمتاع بالحياة، كما ترى الباحثة أن الصلابة النفسية تتمثل بالدور الوسيط للتقييم المعرفي للتجارب الضاغطة وبين الاستعداد والتجهيز لمواجهة تلك الضغوط، فالفرد الذي يتمتع بصلابة نفسية ويستخدم إستراتيجيات مواجهة فاعلية سينعكس هذا على قدرته على تلبية متطلبات حياته وسيكون لها أثر واضح في جودة الحياة، وكما تبين من نتائج السؤال الأول وجود مستوى عالٍ من الالتزام والتحكم والتصدي لدى عينة البحث فهم يرون أنهم قادرون على المشاركة بكافة النشاطات الحياتية على الرغم من حالة البتر ولديهم درجة عالية من المثابرة لأداء مهامهم وملتزمون بتلبية متطلبات عوائلهم وحاجاتهم

كافة وقادرون على إدارة انفعالاتهم فكل هذه الصفات انعكست بشكل قوي على حياة الفرد الأسرية والاجتماعية والنفسية فمن خلال شعوره بالمسؤوليّة انعكس على تفاعلاته المتبادلة بين أفراد أسرهم ومحيطهم الاجتماعي وانعكس إيجاباً على جودة الحياة لديهم، وهذا يفسر وجود علاقة إيجابية وطردية بين الصلابة النفسية وجودة الحياة.

4/1/12 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية تعزى إلى متغير العمر.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، وحسبت الفروق بين متوسّطاتِ درجاتِ مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية والذين يقل عمرهم عن 25 سنة» وبين متوسّطاتِ درجاتِ مبتوري الأطراف العلوية والسفلية مستخدمي الأطراف الاصطناعية الذين يزيد عمرهم على «أكبر من 25 سنة» على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول:(9)) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات المبتورين مستخدمي الأطراف الصناعية على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية بحسب متغير العمر

الأبعاد الفرعية	العمر	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الالتزام	دون 25 سنة	32	29.16	4.97	2,785	68	0,007	دال**
	أكبر من 25 سنة	38	32.21	4.21				
التحكم	دون 25 سنة	32	26.84	5.18	1,466	68	0,147	غير دال
	أكبر من 25 سنة	38	28.50	4.27				
التحدي	دون 25 سنة	32	36.44	5.31	2,486	68	0,015	دال*
	أكبر من 25 سنة	38	39.45	4.81				
الدرجة الكلية	دون 25 سنة	32	92.44	13.91	2,574	68	0,012	دال**
	أكبر من 25 سنة	38	100.16	11.19				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية من ذوي العمر «دون 25 سنة» وبين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية من ذوي العمر «أكبر من 25 سنة» على الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية في بعد (الالتزام) لصالح الأكبر عمراً .

كما تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية من ذوي العمر «دون 25 سنة» وبين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية من ذوي العمر «أكبر من 25 سنة» على الأبعاد التالية: «التحكم والتحدي».

تعزو الباحثة ظهور مستوى الصلابة النفسية بدرجة أعلى لدى المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية الأكبر سناً في بعد الالتزام إلى ارتباط العمر بالمسؤوليات الأكبر، فالأكبر سنا يكون قد التزم بعمل مهني وتكون مسؤولياته أعلى تجاه أسرته ما يقوّي لديه حس المسؤولية لتأمين مستلزمات الحياة لهم، ويجب أن نؤكد هنا أهمية وجود الطرف الاصطناعي الذي يعوض بتر الطرف، فالشخصُ قادر على الالتزام بكل ما هو مطلوب منه على الصعيد الاجتماعي والمهني والعائلي.

5/1/12 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية تعزى إلى متغير مكان الطرف الصناعي (علوي – سفلي).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية «السفلية» وبين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية «العلوية» على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (10): قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات المبتورين مستخدمي الأطراف الصناعية السفلية على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية بحسب متغير مكان الطرف الصناعي

الأبعاد الفرعية	مكان الطرف الصناعي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الالتزام	سفلي	40	32.88	4.21	4,76	68	0,000	دال**
	علوي	30	28.07	4.14				
التحكم	سفلي	40	29.83	4.13	4,89	68	0,000	دال**
	علوي	30	24.97	4.10				
التحدي	سفلي	40	40.20	4.61	4,42	68	0,000	دال**
	علوي	30	35.23	4.69				
الدرجة الكلية	سفلي	40	102.90	10.87	5,59	68	0,000	دال**
	علوي	30	88.27	10.79				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية «السفلية» وبين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية «العلوية» على الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية لمصلحة المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية «السفلية»، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة. أيّ توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية والأبعاد الفرعية لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية تعزى إلى متغير مكان الطرف الصناعي.

وترى الباحثة أن مستوى الصلابة النفسية الأعلى لدى مبتوري الأطراف السفلية ومستخدمي الطرف الصناعي منطقي لأن الطرف السلفي ممكن أن يعتمد عليه الشخص في الحركة والتنقل بكل يسر بعد تلقي العلاج الفيزيائي المناسب بينما كانت أغلب الأطراف الاصطناعية العلوية تستخدم فقط للناحية الجمالية والشخص المبتور غير قادر على الاعتماد على الطرف العلوي الاصطناعية في تلبية حاجاته.

6/1/12 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية السفلية تعزى إلى مكان البتر.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، فحسبت الفروق بين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية السفلية من ذوي البتر «تحت الركبة» وبين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية السفلية من ذوي البتر «فوق الركبة» على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول :(11) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات المبتورين مستخدمي الأطراف الصناعية السفلية

الأبعاد الفرعية	مكان البتر	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الالتزام	فوق الركبة	17	31	4.07	2,59	38	0,013	دال*
	تحت الركبة	23	34.26	3.81				
التحكم	فوق الركبة	17	28.17	3.87	2,28	38	0,028	دال*
	تحت الركبة	23	31.04	3.94				
التحدي	فوق الركبة	17	37.23	3.68	4,16	38	0,000	دال**
	تحت الركبة	23	42.39	3.99				
الدرجة الكلية	فوق الركبة	17	96.41	9.91	3,74	38	0,001	دال**
	تحت الركبة	23	107.69	9.02				

على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية بحسب متغير مكان البتر

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية السفلية من ذوي البتر «تحت الركبة» وبين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية السفلية من ذوي البتر «فوق الركبة» على الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية لمصلحة المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية السفلية من ذوي البتر «تحت الركبة»، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية. أيّ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية السفلية تعزى إلى مكان البتر.

إذا كان البتر تحت الركبة فإن نسبة العجز قد لا تكون ملحوظة، وعندما يكون البتر فوق الركبة تكون الحالة أكثر صعوبة وأدق، لأن الشخص يحتاج عندها لمفصل صناعي يقوم بعمل مفصل الركبة الطبيعي، وهذا ما يفسر نتيجة الفرضية فمكان البتر يؤثر في الحالة الصحية للفرد القيود التي تفرض على المبتور بسبب إعاقته، لذا تجد الباحثة أن هذه النتيجة منطقية فكلما كان مستوى الإعاقة أشد واجه مشاكل أكثر في ممارسة أنشطته البدنية وبمستوى الصلابة النفسية لديه.

7/2/12 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

للتحقق من هذه الفرضية استُخدِمَ اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، وحسبت الفروق بين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية السفلية من ذوي الحالة الاجتماعية «أعزب» وبين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية من ذوي الحالة الاجتماعية «متزوج» على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول :(12) قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات المبتورين مستخدمي الأطراف الصناعية على

الأبعاد الفرعية	الحالة الاجتماعية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الالتزام	أعزب	41	29.44	4.46	3,020	68	0,004	دال**
	متزوج	29	32.76	4.63				
التحكم	أعزب	41	27.02	4.73	1,520	68	0,133	غير دال
	متزوج	29	28.76	4.66				
التحدي	أعزب	41	36.61	5.17	2,928	68	0,005	دال**
	متزوج	29	40.14	4.67				
الدرجة الكلية	أعزب	41	93.07	12.83	2,859	68	0,006	دال**
	متزوج	29	101.66	11.69				

مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية بحسب متغير الحالة الاجتماعية

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية من ذوي الحالة الاجتماعية «أعزب» وبين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية من ذوي الحالة الاجتماعية «متزوج» على الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وعلى جميع الأبعاد باستثناء بعد التحكم لمصلحة المبتورين من ذوي الحالة الاجتماعية «متزوج»، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة. أيّ توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية والأبعاد الفرعية لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية «أعزب» وبين متوسّطاتِ درجاتِ المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية «متزوج» على بعد التحكم، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية. أيّ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بعد التحكم كأحد أبعاد الصلابة النفسية لدى عينة من المبتورين مستخدمي الأطراف الاصطناعية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

ترى الباحثة أن للجسم مكانةً هامة لدى الفرد من الناحية الثقافية والاجتماعية وأن له دوراً هاماً في حياته وفي علاقته مع نفسه ومع الآخرين، فهو وسيلة لتحقيق الاتزان الانفعالي والوجداني الذي يؤدي إلى التوافق النفسي للفرد، فالتوافق يتحقق من خلال التوازن النفسي والاجتماعي وتحقيق حالة من الاندماج بين الذات والآخرين في ظل الإعاقة.

لذا فصورة الجسم قد يكون لها أثر إيجابي يتمثل في التواصل الفعال والتوافق مع البيئة الخارجية، أو أثر سلبي يتمثل في عدم قدرة الفرد على التوافق النفسي والاجتماعي ويؤدي إلى اضطرابات انفعالية وسلوكية، فالأفراد المبتورون يتأثرون بفقدان أحد أعضائهم وتغيير نظرتهم لأنفسهم، وينعكس ذلك سلباً على فاعليتهم الذاتية وحياتهم النفسية والاجتماعية.

وجود فروق بين المتزوج والأعزب في الصلابة النفسية لصالح المتزوج في بعدي الالتزام والتحدي قد يتم تفسيره بأن الشخص الذي سيقدم على الزواج يسعى للبحث عن القبول من الشريك وعندما يعاني من حالة صحية معينة أو بتر أحد أطرافه سيشعر بالتوتر وقد يشعر بالنقص نتيجة وجود حالة البتر، أما الشخص المتزوج فقد تجاوز هذا الموضوع فهو لا يسعى للبحث عن شريك يتقبل حالته الصحيّة، وإنما يتكيف مع الحالة مع شريكة حياته التي شاركته آلام حالة الإصابة بالبتر.

13-التوصيات:

انطلاقاً من النتائج التي توصل إليها هذا البحث يمكن وضع التوصيات الآتية :

- إعداد البرامج التربوية والصحية والاجتماعية والنفسية التي تعنى بالأشخاص المبتورين وتساعد على رفع مستوى جودة حياتهم .
- إزالة جميع العقبات والعوائق التي تحول دون دمج ذوي الإعاقة الحركية في المجتمع .
- العمل على بناء برامج إرشادية لتنمية رضا الشخص مبتور الأطراف عن حياته النفسية.
- إجراء دراسات متصلة بالصلابة النفسية مع أخذ متغيرات أكثر كالجنس.
- إجراء دراسات متعلقة بجودة حياة المعوقين حركياً مع متغيرات أخرى .

14-المراجع:

بمحشاني، زينب.(2018).**الصلابة النفسية وعلاقتها بالتفاؤل غير الواقعي لدى المعاقين حركيا**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

الرئيسي،نوراه،.(2016). الصلابة النفسية لدى عينة من الأخصائيين النفسيين في سلطنة عُمان، **مجلة كلية التربية ببنها**، العدد(108).

الخطيب،جمال والحديدي، منى.(2009). **مدخل إلى التربية الخاصة**، الطبعة الأولى، دار حنين للنشر والتوزيع.

خلف حمدان،محمد. (2018). **جودة الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة وتأثير بعض المتغيرات الديمغرافية عليهم**.مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة.

الخير،غفار سليم .(2019). **تأثير إعادة التأهيل على نوعية الحياة لدى مصابي الحرب في محافظة اللاذقية**، اطروحة دكتوراه ،جامعة تشرين.

ديان،اسماعيل.(2018).الصلابة النفسية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بمدينة نيالا حاضرة جنوب ولاية دارفور. **مجلة العلوم التربوية** VOL 19 (4).

السعدي ،أمل وشند،سميرة وارباهيم ، هبه. (2015).الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة النفسية، دار المنظومة ، **مجلة الارشاد النفسي** ،ع 44.

صالح، فاطمة.(2019).**الصلابة النفسية لدى المعاقين حركيا بالجزائر ولاية ورقلة أنموذجا دراسة ميدانية**، شبكة المؤتمرات العربية ، المؤتمر العلمي الدولي لنقابة الاكاديميين العراقيين، م2019 شباط 12-11

عبد النور، المعري.(2015).**المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة لدى المعاقين حركيا** .رسالة ماجستير غير منشورة.

عبد القادر ، أشرف .(2005).**تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة** ، ندوة مقدمة في مؤتمر تطوير الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة ، مكتبة التربية العربية بدول الخليج ، الرياض ، ص1-53.

أبو علام، رجاء محمود.(2004). **مناهج البحث العلمية في البحوث النفسية والتربوية**، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار النشر للجامعات.

الغمري ، هاني .(2016). **صورة الجسم والفاعلية الشخصية والتكيف النفسي الاجتماعي لدى المبتورين ذوي الطرف البديل** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .

مريم،رجاء .(2019). **الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود**، المنهل.

ميخائيل،امطانيوس.(2006). **القياس النفسي**. ج1، منشورات جامعة دمشق،سورية.

هاجر، خشان.(2019). **صورة الذات وتنظيم الذات وعلاقتهما بجودة الحياة لدي مبتوري الأطراف بعد الحرب الأخيرة علي غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر –غزة.

هاشم ، سامي .(2001).**جودة الحياة لدى المعاقين جسمياً والمسنين وطلاب الجامعة**، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، مصر ، العدد 13.

الهنداوي ، محمد .(2011). **الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركياً بمحافظات غزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين.

يحي،عبد الحفيظ.(2016). **تقنين مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم على الطلبة الجامعيين**، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة قاصدي مرباح /ورقلة.

_ Donovan. MK, Yardley L, Watts RJ .(2002). **Engagement in activities revealing the body and psychosocial adjustment in adults with a trans-bial prosthesis**. Prosthet Orthot Inc 26(1) p 15-22.

_ Chutima Jalayondeja1, Wattana Jalayondeja1, Jattuporn Suttiwong1, Patricia E Sullivan1,2 and Deepika LHK Nilanthi3 .(2016).**PHYSICAL ACTIVITY, SELF-ESTEEM, AND QUALITY OF LIFE AMONG PEOPLE WITH PHYSICAL DISABILITY1**.Faculty of Physical Therapy. Vol 47 No. 3 May 2016.

_ Fatima M. S. Al Badrani.(2019). **The level of psychological rigidity of the physically disabled in the state of Ouargla Asst.**, University of Mosul / College of Islamic Sciences.

_ John C. Racy, M.D .(2002).**Psychological Adaptation to Amputation, Chapter 28 - Atlas of Limb Prosthetics**: Surgical, Prosthetic, and Rehabilitation Principles.

_ John Ivar Brevik (MD، Sigurd W. Hystad.(2015).**Evaluation of Psychological Hardiness and Coping Style as Risk/Resilience Factors for Health Risk Behaviour /o Christiesgate** 12, 5015 Bergen, Norway.

_ Khlaif A, Mohammed Q .(2017). **Quality of Life of Physically Disabled Adults at Thi Qar Rehabilitation Center in Al-Nasiriyah City**. International Journal of Science and Research (IJSR), Volume 6, Issue 10, p624-628.

_ Physiopedia .C .(2019).**motional and Psychological Reactions to Amputation.** 31 October 2019 14:40 UTC: https://www.physio-pedia.co.

_ Nguyen D.(2013). **The Beauty of Prostheses**. Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in Mechanical Engineering.

_ Murray C., & Fox J.(2002). Body image and prosthesis satisfaction in the lower limb amputee. Department of Psychology, Vol (17), p925-931.

_ Srivastava, Saldanha, (Retd), Chaudhury, VSSR Ryali, S Goyal, D

Bhattacharyya، and D Basannar.(2010).**A Study of Psychological Correlates after Amputation**. Received 2008 Jun 4; Accepted 2010 Jul 13.

Vanthauze Marques Freire Torres(1), Sandra Conceição Maria **Vieira. (2014).QUALITY OF LIFE IN ADOLESCENTS WITH DISABILITIES**, Rev. CEFAC vol.16 no.6 São Paulo Nov./Dec. 2014

15- الملاحق:

ملحق (1)

مقياس الصلابة النفسية

الاسم :.....

العمر : فوق 25 عام دون 25 عام

الجنس : ذكر انثى

الوضع العائلي: متزوج أعزب

مكان البتر : علوي سفلي

بتر الطرف السفلي: فوق الركبة تحت الركبة

من فضلك ضع إشارة ( ) أمام كل عبارة في الخانة التي تتفق مع شعورك، إن هذه المعلومات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأعراض البحث العلمي .

أبعاد المقياس : بعد الالتزام : 1 – 4 – 7 – 10 – 13 – 15 – 22 – 24

بعد التحكم : 2 – 5 – 9 – 11 – 16 – 21 – 25 – 26

بعد التحدي : 36 – 8 – 12 – – 14 – 17 – 18 – 19 – 20 – 23

الرقم	العبارات	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أستطيع تحقيق أهدافي بالرغم من وجود عقبات					
2	أتخذ قراراتي بنفسي دون تدخل الآخرين					
3	أواجه تحديات الحياة بقوة					
4	يوجد لحياتي معنى أعيش من أجله					
5	يعتمد نجاحي في حياتي على مجهودي الشخصي					
6	أنظر إلى متاعب الحياة على أنها فرص تفيدني مستقبلاً					

7	ألتزم بقيمي ومبادئي بالحياة وأحافظ عليها					
8	أضع خططي المستقبلية وأنا على يقين أنني قادر على تنفيذها					
9	أقضي معظم وقتي بأنشطة مفيدة بالحياة					
10	أشارك في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه					
11	لا أترك ما سيحدث لي للصدفة أو الحظ، فأنا قادر على التحكم بما يحدث لي من أمور أو أحداث					
12	لدى قدرة على المثابرة حتى أنتهي من حل أي مشكلة تواجهني					
13	أشعر بمسؤوليتي تجاه الآخرين					
14	أستطيع التحكم في مجرى أمور حياتي					
15	أتكفل بأمور عائلتي					
16	أشعر أنني قادر على التحكم بمستقبلي المهني / الأسري/ الاجتماعي/ المالي.....إلخ					
17	أشارك في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية					
18	الحياة بكل ما فيها تستحق أن نحياها					
19	قادر على تنفيذ المهام الصعبة					
20	عندما أشعر بالإحباط أو اليأس سرعان ما أوجد معنى لحياتي أو هدفاً أسعى لتحقيقه					
21	أتمكن من إدارة انفعالاتي بشكل جيد في حالات الحزن والألم					
22	أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهة مشكلا تهم					
23	أثق بقدرتي على حل مشكلاتي رغم إصابتي					
24	أرغب بالالتحاق بعملي وتنفيذ المهام الموكلة لي سابقا					
25	قادر على التحكم بنتائج أعمالي وأنشطتي رغم التغيرات التي حصلت لي					
26	ما زلت قادراً على إدارة وقتي كما أريد رغم إصابتي					

ملحق (2) مقياس جودة الحياة النسخة المختصرة لمنظمة الصحة العالمية

الرقم	العبارات
1	ما هو تقديرك لنوعية الحياة ؟ (أ) سيئة جدا (ب) سيئة إلى حد ما (ج) جيدة إلى حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ) جيدة جدا
2	ما هو مدى رضاك عن حالتك الصحية ؟ (أ) راضي جدا (ب) راضي نوعا ما (ج) غير راضي نوعا ما (د) لا راضي ولا غير راضي (هـ) غير راضي أبدا
3	من رأيك إلى أي مدى يمكن أن يؤدي مرضك إلى عجزك عن القيام بالعمل؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيرا (هـ) بدرجة بالغة
4	حتى تستمر حياتك، ما مقدار الرعاية التي تحتاج إليها ؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيرا (هـ) بدرجة بالغة
5	ما مدى استمتاعك بالحياة ؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيرا (هـ) بدرجة بالغة
6	ما مدي شعورك بوجود معنى لحياتك ؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د)كثيرا (هـ)بدرجة بالغة
7	إلى أي مدى يمكنك تركيز عقلك ببساطة ؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيرا (هـ) بدرجة بالغة
8	ما مدى شعورك بالأمن في الحياة ؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د)كثيرا (هـ)بدرجة بالغة
9	ما مدى الاهتمام الصحي في بيئتك الطبيعية ؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيرا (هـ) بدرجة بالغة
10	هل لديك الكفاية والفاعلية الكافية للقيام بواجبات الحياة اليومية ؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيرا (هـ) بدرجة بالغة
11	هل أنت متقبل لبنائك الجسدي ؟ (أ) سيئ جدا (ب) ما سيئ نوعا (ج) ماجيد نوعا (د) لا سيئ ولا جيد (هـ)جيد جدا
12	هل أنت كفؤ لإشباع احتياجاتك ؟ (أ) سيئة جدا (ب) سيئة إلي حد ما (ج) جيدة إلي حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ)جيدة جدا
13	ما مدى توافر المعلومات اللازمة والتي تحتاج إليها في حياتك اليومية ؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيرا (هـ) بدرجة بالغ

14	إلي أي مدى تتوافر لديك الفرصة للراحة والاسترخاء ؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيرا (هـ) بدرجة بالغ
15	كم أنت قادر على التنقل هنا و هناك ؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيرا (هـ) بدرجة بالغ
16	إلى أي مدى أنت راض عن نومك ؟ (أ) سيئة جدا (ب) سيئة إلي حد ما (ج) جيدة إلى حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ)جيدة جدا
17	ما مدى رضاك عن أدائك لواجباتك اليومية ؟ (أ) سيئة جدا (ب) سيئة إلى حد ما (ج) جيدة إلى حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ)جيدة جدا
18	ما مدى رضاك عن قدرتك على العمل ؟ (أ) سيئة جدا (ب)سيئة إلي حد ما (ج) جيدة إلى حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ)جيدة جدا
19	ما مدى رضاك عن نفسك؟ (أ)سيئة جدا (ب) سيئة إلى حد ما (ج)جيدة إلى حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ)جيدة جدا
20	ما مدى رضاك عن علاقاتك الشخصية ؟ (أ) سيئة جدا (ب) سيئة إلى حد ما (ج)جيدة إلى حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ)جيدة جدا
21	ما مدى رضاك عن حياتك الجنسية ؟ (أ) سيئة جدا (ب) سيئة إلى حد ما (ج)جيدة إلى حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ)جيدة جدا
22	كم أنت راضيا عن المساندة الاجتماعية التي يقدمها لك أصدقاؤك ؟ (أ) سيئة جدا (ب) سيئة إلى حد ما (ج) جيدة إلي حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ)جيدة جدا
23	ما مدى رضاك عن سكنك أو المكان الذي تعيش فيه؟ (أ) سيئة جدا (ب) سيئة إلى حد ما (ج) جيدة إلي حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ)جيدة جدا
24	ما هو مدى رضاك عن الخدمات الصحية التي يقدمها المجتمع ؟ (أ) سيئة جدا (ب)سيئة إلى حد ما (ج)جيدة إلي حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ)جيدة جدا
25	ما هو مدى رضاك عن مزاجك ورحلاتك ؟ (أ) سيئة جدا (ب)سيئة إلى حد ما (ج)جيدة إلي حد ما (د) لا سيئة ولا جيدة (هـ)جيدة جدا
26	كم مرة شعرت فيها بالحزن ، الاكتئاب ، والقلق ؟ (أ) ليس دائما (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيرا (هـ)بدرجة بالغ

واقع ممارسة الحوكمة في جامعة دمشق
كما تدركها كوادرها الإدارية

د. غسان الخلف

أستاذ مساعد في كلية التربية – جامعة دمشق– قسم أصول التربية

The reality of practicing governance at Damascus University as it is perceived by its administrative staff

By Dr. Gassan Khalaf

Assistant Professor at the faculty of Education- Damascus University- Department of Pedagogy

Email: gkhalaf2000@yahoo.com

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرُّف واقع ممارسة مبادئ الحوكمة في جامعة دمشق كما يدركها الإداريون الأكاديميّون في الكليات النظرية والتطبيقية، وتعرف الفروق بين آراء المبحوثين حول واقع ممارسة الحوكمة في جامعة دمشق وفق متغيرات (المسمى الوظيفي، الكلية)

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وإحدى أدواته المتمثلة بالاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (96) إدارياً (عميد- نائب عميد- رئيس قسم) في الكليات النظرية والتطبيقية بجامعة دمشق، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها:

- تطبق جامعة دمشق الحوكمة من وجهة نظر الإداريين بدرجة متوسطة.
- أكثر مبادئ الحوكمة ممارسة في جامعة دمشق من وجهة نظر الإداريين جاءت كالآتي: (الفاعلية التنظيمية في المرتبة الأولى، والشفافية في المرتبة الثانية، وثم المساواة ثالثاً، ورابعاً المسألة وأخيراً المشاركة).
- تطبق جامعة دمشق من وجهة نظر الإداريين مبدأ المشاركة بدرجة ضعيفة .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث الإداريين عن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة دمشق تعزى لمتغير الكلية (نظرية – تطبيقية).
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث الإداريين بشأن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة دمشق تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (عميد- نائب عميد- رئيس قسم).

الكلمات المفتاحية: الحوكمة- مبادئ الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المساواة، الفاعلية التنظيمية، المشاركة)- الجامعة

ABSTRACT

The objective of the current research is to know the reality of practicing the principles of governance at Damascus University as perceived by the academic administrators in the theoretical and applied colleges, and to identify the differences between the opinions of the respondents about the reality of practicing governance in Damascus University according to the variables (job title, college)

- The research used the descriptive and analytical method and one of its tools represented by the questionnaire that was applied to a sample of (96) administrators (dean - vice dean - head of department) in the theoretical and applied colleges at the University of Damascus.
- Damascus University applies governance from the point of view of administrators, with a medium degree.
- The reality of implementing governance at Damascus University for each of its principles (organizational effectiveness, transparency, accountability, and equality) applied to a moderate degree.
- Damascus University applies, according to the opinions of the research sample, the principle of participation with a weak degree.
- There are no statistically significant differences between the average answers of the Adrian research sample about the reality of implementing governance at Damascus University due to the faculty variable (theory - application).
- There are no statistically significant differences between the average answers of the Adrian research sample about the reality of implementing governance at Damascus University due to the job title variable (dean - deputy dean - department head).

Key words: governance - its principles (transparency, accountability, equality, organizational effectiveness, participation). the University

1- مقدمة:

دخلت مؤسسات التعليم العالي الألفية الثالثة، وهي محاطة بالعديد من المتغيرات العالمية والإقليمية، وتحديات العصر الذي يتسم بالانفجار المعرفي والتكنولوجي، وثورة معلوماتية غير مسبوقة جعلت العالم قرية كونية صغيرة مفتوحة الحدود، فضلاً عن تداعيات العولمة التي حملت معها مفاهيم الانفتاح والحرية والتفاعل الإنساني وزيادة وعي العامة بحقوقهم وواجباتهم، فما كان يُقبل أو يُغض الطرف عنه في السابق من بيروقراطية وروتين وفساد أصبح أمراً غير مقبولٍ في وقتنا الحالي، وخاصة في ظل معاناة المؤسسات التربوية في الكثير من الدول من مشكلات إدارية تتمثل في التعقيد والروتين وصعوبة إجراءات العمل ما تسبب الترهل الإداري وما يترتب على ذلك من الآثار السلبية على الأفراد والمؤسسة بشكل عام من ضعف الأداء، ولهذا لابد من توافر مجموعة من الآليات لمواجهة هذا النوع من المشكلات بهدف تحجيمها والحد منها والسعي إلى تجنب الآثار السلبية لها على المؤسسة التعليمية، وذلك للوصول إلى الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

وذلك لا يتم دون استغناء مؤسسات التعليم العالي عن الأساليب الإدارية التقليدية التي كانت تستخدمها في السابق التي ثبت عدم جدواها على المدى الطويل، وأنه يجب التحول والأخذ بالسياسات الإدارية والتربوية الأكثر تطوراً، والقائمة على المفاهيم والأساليب الحديثة المتطورة لرصد ومراجعة الأداء بشكل عام (John, 2008, 112).

فظهر مفهوم حوكمة المؤسسات التعليمية ليعبر عن الأزمة التي يعاني منها التعليم العالي، والتي تتمثل في الفجوة بين الواقع والملوس، بسبب التعارض بين متطلبات الإدارة العليا والإدارة التنفيذية، ما يضعف تطور تلك المؤسسات بسبب أن القرارات يمتلكها طرف واحد ويضع بقية الأطراف موضع المتلقي (عطوة وفكري، 2011، 451).

لذلك فإن الحوكمة بجوانبها المتنوعة كالشفافية والمساءلة والمشاركة والمساواة ...الخ، ليست تحقيقاً أو محاكمة فحسب، بل هي جملة من العمليات والأساليب التي يتم بمقتضاها التحقق من أن الأمور تسير وفاقاً لما هو مخطط لها وضمن أقصى المستطاع، وذلك بأن يتم الأداء ضمن الأطر التي حددتها الأهداف وفق المعايير المتفق عليها للوصول بالنظام التربوي إلى مستوى متميز من الكفاية والفاعلية دون أي تسيب أو إهدار (الطويل، 1999، 76).

ومن دواعي تطبيق الحوكمة في المؤسسات على اختلاف أنواعها ومنها الجامعية، الحد من الفساد الإداري وهدر الموارد وإرساء قواعد صلبة للممارسة الأخلاقية، وكذلك لفحص نقاط القوة والضعف في

المؤسسة وتقويم الأداء وتطويره وضمان التحسين المستمر، خاصةً أن مؤسسات التعليم العالي تعدّ مراكز للعلم والفكر ومصدر إشعاع للمجتمع تقع عليها مسؤولية إعداد القوى البشرية ذات المهارات العلمية، وإحداث التقدم العلمي والاجتماعي، بما يسهم في تشكيل خطط التنمية الشاملة للمجتمعات وتطويرها، إلاّ أنّ منظومة مؤسسات التعليم العالي كغيرها من المؤسسات بشقيهما السلعي والخدمي تتأثر بكافة التغيرات الثقافية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية السائدة على المستويين المحلي والعالمي.

والتعليم العالي بصفة خاصة لم يستجب لهذه التغيرات بالدرجة التي تتواكب مع سرعة التقنيات والاتصالات الحديثة في العالي؛ فقد تجاوبت مؤسسات التعليم العالي مع خطط التنمية في البلاد العربية بقدر محدود من التفاعل بسبب انشغال هذه المؤسسات بمشكلاتها اليومية التي تتكاثر مع ازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم، فأصبح الشغل الشاغل للجامعات تسيير الأعمال اليومية دون وجود رؤى مستقبلية أو تخطيط مسبق أو وجود آلية للعمل تستجيب للقضايا التي تواجه الجامعات ومؤسسات التعليم الأخرى (المنيع، 2011، 4).

لذلك تزايد الاهتمام بموضوع الحوكمة مؤخراً في التعليم العالي فعقدت المؤتمرات وأجريت الدراسات والبحوث التي كانت من أهم توصياتها السرعة في تطبيق الحوكمة ومبادئها في مؤسسات التعليم العالي والعمل على تعديل أهداف وإستراتيجيات الجامعات لتتناسب مع المتطلبات الحديثة للحوكمة.

وقد خطت سورية خطوات ثابتة بهذا الاتجاه تمثلت في تشريع العديد من القوانين على المستوى التعليمي التي تنظم العلاقات بين كافة الأطراف المعنية، وكذلك اعتماد معايير وقواعد التدقيق والمحاسبة داخل المؤسسات التعليمية، وجعل دور الحوكمة يتلخص في عملية الإصلاح الإداري من خلال المبادئ الأساسية التي يقوم عليها هذا المفهوم وضرورة تطبيقها على كافة مفاصل الأجهزة الإدارية تحقيقاً للأهداف الكلية. (كافي، 2018، 133).

2- مشكلة البحث:

لاشك أن مؤسسات التعليم العالي كباقي أنظمة المجتمع عرضة للفساد الإداري، وذلك لتعدد مسؤولياتها وضخامة نفقاتها وارتباطها بكافة طبقات المجتمع وفئاته وأجهزة الدولة ومؤسساتها الأخرى، إضافة إلى صعوبة الحصول على المعلومات والبيانات وتفعيل إجراءات الرقابة والمحاسبة، وهو ما يتطلب تبني الحوكمة كأسلوب إداري قائم على الشفافية والمساءلة والمساواة والمشاركة...الخ.

ورغم «الخطوات التي قامت بها سورية في عملية الإصلاح وتحسين الأداء للأجهزة الحكومية

ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي والخدمي والخاص إلا أن هناك بعض المشكلات التي مازالت تعاني منها الأجهزة الإدارية في سورية والتي تتمثل في غلبة المركزية على تنفيذ الأعمال الإدارية، وتعدد التشريعات والقواعد المنظمة لشؤون الوحدات الإدارية، وضعف الرقابة بجميع صورها، وانتشار روح اللامبالاة والخروج على حكم القانون بين بعض القادة الإداريين، والإهمال في تحديد المسؤولية واستعمال العقوبات ضد مرتكب المخالفات» (كافي، 2018، 96).

وفي ضوء ما سبق فالجامعة كمؤسسة حكومية ليست بعيدة عن تأثير تلك المشكلات التي ربما انعكست على ممارسة الحوكمة الإدارية فيها، وقد يكون السبب راجع إلى أن الكثير من العاملين فيها يعانون من عدم فهم وإدراك للمعنى الحقيقي لها وعدم وضوح الآليات الصحيحة للحوكمة الإدارية مما جعل بعض الكوادر الإدارية في الجامعة يتقيدون بحرفية الأنظمة والقوانين والتعليمات مما يؤثر سلباً على فاعلية الحوكمة الإدارية.

وبحكم عمل الباحث في الجامعة يرى أن ممارسة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في سورية ربما مازال يشوبها بعض الغموض والقصور أثناء تطبيق بعض مبادئها، حيث الروتين البطيء في تسير أمور المستفيدين والكوادر العاملة فيها، والتأخير في اتخاذ القرارات وقلة محاسبة المقصرين، فضلاً عن غياب الشفافية في التعامل وضعف التشاركية في صنع القرارات في ظل صدور قرارات مفاجئة سواء أكانت أكاديمية أم إدارية بالإضافة إلى غياب المرونة واللامركزية الإدارية.

وقد أكدت دراسة محمود (2017) التي تناولت دور الحوكمة في تحسين الأداء للجامعات السورية من وجهة نظر العاملين في الجامعة والطلبة، إلى أن أفراد العينة وجدوا ضرورة توفر مبدأ الشفافية والمشاركة أثناء تقييم مبادئ الحوكمة، كما أن تفعيل مبدأ المسألة والتقييم في الحوكمة يساعدان بشكل كبير في تحسين الأداء في الجامعة حسب آراء العينة.

وبناء على ما سبق تولد للباحث الدافع للوقوف على واقع ممارسة جامعة دمشق للحوكمة الإدارية وقدرتها على توظيفها التعامل مع المشكلات التربوية وذلك من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين فيها وبذلك يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع ممارسة جامعة دمشق للحوكمة كما تدركها كوادرها الإدارية؟

3- أهمية البحث:

تُستمد أهميته من موضوعه العلمي والدور الذي تلعبه حوكمة الجامعة في تحقيق أهداف التعليم

العالـي وتحقيـق التميـز المرغـوب وتجلـى أهميـة البحـث فيمـا يلـي:

3/ 1 تُعـد حوكمـة الجامعـة إحـدى المداخـل المهمـة لمعالجـة العديـد مـن المشـكلات الإداريـة، والقـدرة علـى التعامـل مـع واقـع المؤسسـات التربويـة وتقديـم الخدمـة المناسـبة بالسـرعة والوقـت المناسـبين.

2/3 الاسـتفادة مـن مفهـوم حوكمـة الجامعـة فـي زيـادة القـدرة التنافسـية لمؤسسـات التعليـم العالـي الأكاديميـة بشـكل عـام وفـي جامعـة دمشـق خاصـة.

3/3 كمـا أنـه مـن البحـوث القليلـة التـي تناولـت مفهـوم الحوكمـة فـي البيئـة السـورية وخاصـة فـي جامعـة دمشـق، فضـلاً عـن مواكبتـه لجهـود القيـادة السياسـية السـورية فـي محاربـة الفسـاد وحوكمـة العمـل فـي قطـاع التعليـم العالـي مـن خـلال التركيـز علـى مبـادئ الشـفافية والمسـاءلة والمشـاركة والفاعليـة التنظيميـة والمسـاواة فـي مؤسسـات التعليـم.

4/3 قـد تفيـد نتائـج البحـث أصحـاب القـرار فـي التعليـم العالـي عـن كيفيـة تطبيـق مبـادئ الحوكمـة فـي الجامعـات الحكوميـة التابعـة لـوزارة التعليـم العالـي ووضـع البرامـج والخطـط التـي تسـهم فـي دعمهـا وتطبيقها.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

1/4 تعرف واقع ممارسة مبادئ الحوكمة في جامعة دمشق.

2/4 تعـرف الفـروق بيـن آراء المبحوثيـن فـي واقـع ممارسـة الحوكمـة فـي جامعـة دمشـق وفـق متغيـرات (المسـمى الوظيفـي، الكلية)

3/4 تقديم مقترحات قد تساعد الجامعة في تفعيل ممارسة الحوكمة في الجامعة.

5- أسئلة البحث:

1/5 ما واقع ممارسة مبادئ الحوكمة في جامعة دمشق وفق تقديرات الإداريين فيها ؟.

2/5 ا الفـروق بيـن إجابـات المبحوثيـن فـي واقـع ممارسـة الحوكمـة فـي جامعـة دمشـق وفـق متغيـرّات(المسـمى الوظيفـي، الكلية)

6- فرضيات البحث:

تختبر الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05)

1/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة في واقع ممارسة الحوكمة في جامعة دمشق وفق متغيرات البحث (المسمى الوظيفي، الكلية).

7- حدود البحث:

1/7 الحدود المكانية : شملت جميع الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة دمشق.

2/7 الحدود البشرية: تمثلت بجميع الإداريين من أعضاء هيئة التدريس (عمداء ونوابهم، رؤساء الأقسام العلمية) في كليات جامعة دمشق.

3/7 الحدود الزمانية : طُبقت أداة البحث خلال الفترة الممتدة من شهر(5 –9) للعام 2020.

8- مصطلحات البحث :

1/8 الحوكمة: تعرفها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: بأنها النظام الذي يتم بواسطته توجيه المنظمات والرقابة عليها بحيث تحدد هيكل وإطار توزيع الواجبات والمسؤوليات بين كافة الأطراف في المنظمة مثل مجلس الإدارة والمديرين وغيرهم من أصحاب المصلحة وتضع القواعد والأحكام لاتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون المنظمة (بشير، 2019، 30).

كما يعرفها (علي وشحاته ، 2007، 18) «بأنها حالة أو عملية أو نظام يحمي سلامة كافة التصرفات ونزاهة السلوكيات داخل الشركة، كما تعد الحوكمة بمثابة عملية إدارية تمارسها الإدارة داخل الشركة أو خارجها».

كما تعرف حوكمة الجامعات (أبو عراب، 2017، 11) «بأنها مجموعة من القواعد والمعايير التي تتكامل مع بعضها بعضاً لإنتاج إدارة رقابية تتمثل بالهيئة العليا للجامعة وتنتهي بذوي المصالح لها من رؤساء ومرؤوسين وجهات مانحة عن طريق هيكل تنظيمي هرمي يهدف إلى التميز والاستدامة».

وتعرف (محمد، 2011، 56) «بأنّها الأساليب والوسائل التي تحدد من خلالها الجامعة توجهاتها لتحقيق الغرض من وجودها، وذلك بما تتضمنه من قواعد مهمة تتمثل بالمساءلة والمسؤولية والشفافية والعدالة والاستقلالية الجماعية في اتخاذ القرار والاحتكام إلى القانون» .

ويمكن القول إنّ الحوكمة في الجامعة هي: «الممارسات الرسمية وغير الرسمية من طرف السلطات بمقتضى القوانين والسياسات والقواعد التي توضح الحقوق والمسؤوليات لمختلف الجهات الفاعلة، وذلك للمساعدة على تحقيق الأهداف الأكاديمية للمؤسسة» (Jochen, 2006. 85).

يعرفها الباحث إجرائياً: هي قدرة الإدارة في جامعة دمشق على التحكم والسيطرة في جميع العمليات الإدارية بما يساعد على تطبيق بعض مبادئ الحوكمة كالشفافية والمشاركة والمساءلة والمساواة والفعالية التنظيمية بالطريقة التي تمكنها من نهج سلوك إداري رشيد لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية فيها بمستوى عالٍ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المبحوث على أداة البحث.

الكوادر الإدارية إجرائياً: يقصد بها كل عضو من أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي يتولى منصباً إدارياً في الجامعة سواء أكان عميد كلية أم نائب عميد أم رئيس قسم علمي أثناء تطبيق أداة البحث.

9- دراسات سابقة:

هدفت دراسة يوريديس (Eurydice, 2008) إلى توفير فهم عميق للأطر المعيارية الوطنية، ولمقارنتها مع اتجاهات جميع الدول الأوربية لممارسات الحوكمة داخل المؤسسات التّربويّة، وقام الباحث بالدراسة التّحليلية والدّراسات المقارنة لعدد من مؤسسات التّعليم العالي الأوروبية، وخلصت الدراسة إلى أنه مازالت مؤسسات التعليم العالي تتبع النماذج التنظيمية والإشرافية للدولة التابعة لها، وبذلك اتصفت أنظمتها بالبيروقراطية، كما أن مصادرها التمويليّة قائمة على المصادر العامة، أدى كل ذلك إلى قصور في المشاركة والديمقراطية والاستقلالية المادية والإدارية، كما أن إعطاء الحكم الذاتي لمؤسسات التّعليم العالي مع وجود جهة إشرافية خارجية من لدن الدولة يؤدي إلى ارتفاع مستوى الشفافية ووضوح أنظمة المساءلة كما أنها أدت إلى تحفيز المنافسة بين تلك المؤسسات.

هدفت دراسة هينيريد وميتريل (Henard & Mitterle, 2008) إلى التركيز على المبادئ التوجيهية والقوانين والأنظمة لممارسة الحوكمة الرشيدة، وكيفية التمييز بين مبادئ الحوكمة، ومعايير الجودة، وقام الباحثان بإجراء الدراسات التحليلية والدّراسات المقارنة من خلال تحليل الوثائق لمؤسسات التعليم العالي في 32 دولة بالتعاون مع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وكان من أبرز النتائج أن الحوكمة أصبحت أداة ضغط كبرى لتحسين الجودة في جميع جوانب التعليم العالي، وفي الوقت نفسه تسعى المؤسسات في جميع العالم إلى الجودة بهدف تحقيق التّوازن بين الحوكمة الذاتيّة الممنوحة للمؤسسات والمساءلة، كما أن مبادئ الحوكمة ومعايير الجودة تقومان بأدوار مماثلة لمساعدة المؤسسات التعليمية، فالحوكمة ترتكز في الهيكلة المؤسسية والإجراءات الإدارية، أما الجودة فترتكز على التخطيط للعمليات وتغذية ثقافة الجودة.

هدفت دراسة الشنّاق (2009) إلى تعرف مفهوم الحاكمية، ودرجة ممارسة معاييرها لدى القيادات

الجامعية، تكونت العينة من (501) موظف (63 من أعضاء المجالس، 258 من أعضاء هيئة التدريس، 180 من الإداريين(، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أنّ مستوى فهم الإدارة الأكاديمية لمفهوم ومجالات الحاكمية في الجامعات الأردنية كان بدرجة عالية، كما أنه توجد فروق في درجة ممارسة مجالات الحاكمية بين أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية لصالح أعضاء هيئة التّدريس في معيار الشّفافية.

هدفت دراسة مرعي (2009) إلى تعرف مفهوم الحوكمة في العالم والعالم العربي، وكذلك الحوكمة الأكاديمية ومحدداتها وعناصر نجاحها في الجامعات المتقدمة، وتمَّت الدّراسة على مشروع تطويري من خلال تحسين الإدارة الجامعية من خلال المعلوماتية ومن خلال فحص الوثائق، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها أنه يتوجب على الجامعات تحديد أنظمة العمل الخاصة بها وآليات تطبيق معايير الحوكمة حتى يتسنى لها قياس مستوى أدائها، كما أن التخطيط الإستراتيجي السليم يقود إلى تطبيق الحوكمة الرشيدة، ولتحسين الأداء الجامعي يتوجب على الجامعات إعادة الهيكلة الإدارية واستثمار نظم المراسلات الإلكترونية بما يتناسب مع معايير الحوكمة.

هدفت دراسة آل عباس (2009) إلى تعرف الحوكمة ومعاييرها العالمية، ودراسة حوكمة الجامعات في بعدها العالمي، ومدى ممارسات هذا المفهوم في المملكة العربية السعودية ومقارنتها مع الجامعات العربية والعالمية، وقد قام الباحث بإجراء الدراسات التحليلية والنقدية والمقارنة للوصول إلى نتائج الدراسة والتي من أهمها، أهميّة دراسة حوكمة الجامعات لما لها من آثار على قطاع التّعليم العالي في السّعودية، واستخلصت الدراسة أيضاً ضعف مستوى تطبيق الحوكمة في الجامعات السّعودية من خلال المقارنة بينها وبين جامعات دولية.

هدفت دراسة الزهراني (2010) إلى تعرف واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة مدى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الأهلية، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة لتطبيقها على عينة عشوائية من الهيئة الأكاديمية في الجامعات والكليات المختارة، ويبلغ عدد أفردها (300) وكان من أبرز نتائج الدراسة أن الجامعات والكليات الأهلية السعودية تمارس الحوكمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس، وهناك فروق دالة إحصائياً في واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأهلية تعزى لمتغير المستوى الوظيفي

كما هدفت دراسة لاكوادج (Lokuwaduge 2011) إلى الكشف عن كفاءة الحوكمة وعلاقتها

بممارسات قطاع التعليم الجامعي وأدائه في أستراليا، وشملت عينة الدراسة (37) جامعة حكومية بأستراليا، وتم الحصول على البيانات من التقارير السنوية للجامعات، وخلصت الدراسة إلى أن الممارسات الإدارية الجيدة ذات تأثير مهم وشامل على أداء الجامعات، وأن الجامعات الاسترالية تتجه نحو العالمية في الأداء والتميز، وأن جميع مجالس الجامعات تتوافق مع متطلبات الحوكمة. (نقلاً عن بشير، 2019، 32)

هدفت دراسة ناصر الدين (2012) إلى استقصاء واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الشّرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين بها، وتم تصميم استبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة التي تكونت من (80) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية (24) عضوًا من أعضاء الهيئة الإدارية؛ وكان من أبرز نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الشرق الأوسط مرتفع بشكل عام، وكان لتحفيز العاملين وتقديم الدعم لهم أثر واضح في ارتفاع مستوى تطبيق الحاكمية والمحافظة عليه.

هدفت دراسة الحربي (2012) إلى تحديد درجة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين والإداريين، وتكونت عينة الدراسة من 76 فرداً، وطبقت الاستبانة عليهم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن درجة ممارسة الشفافية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية لمحاور الدراسة تعزى لمتغير طبيعة العمل في مجال الالتزام بالشفافية الداخلية لصالح الأكاديميين، وعدم وجود فروق إحصائية حول محاور الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

هدفت دراسة فازيكاس وبرونز (Fazekas and Burns 2012) إلى معرفة العلاقة بين الحوكمة وإنتاج المعرفة في التربية والتعليم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأنظمة التعليمية في دول التعاون الاقتصادي والتنمية تواجه تحديات معقدة، وخاصة في إنتاج المعرفة، وأن تطبيق الحوكمة الرشيدة بالأنظمة التعليمية يسهم في إنتاج المعرفة بمختلف أنواعها ونشرها والاستفادة منها وإتاحتها للرأي العام لمناقشتها وإعلام الجمهور بمستوى تقدم أداة النظام التعليمي، كما أن تطبيق الحوكمة يتطلب أنظمة إدارية مرنة وأقل مركزية. (نقلاً عن بشير، 2019، 32)

هدفت دراسة الفرا (2013) إلى تعرف واقع الحوكمة وأهم التّحديات للنّهوض بالجامعات الفلسطينية، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وتم توزيعها على عينة الدراسة (202) شخص من مدرسين وطلبة وخريجين، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها أن رؤى وخطط

الجامعات لا يتم تحديثها باستمرار، ولا يوجد آليات مناسبة للتأكد من مدى تطبيقها، كما أنه لا زالت ثقافة المساءلة منخفضة بسبب عدم وجود آليات واضحة تمكن المسؤولين من تقديم التّوضيحات اللازمة لذوي المصلحة.

هدفت دراسة حلاوة وطه (2014) إلى التحقق من استخدام أساليب الحوكمة الجامعية بجامعة القدس، وتكونت عينة الدراسة من 100 فرد من أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية، واستخدمت أداة الاستبانة إضافة للمقابلة، وكانت من أهم النتائج: أن الحوكمة موجودة في جامعة القدس ولكن ليس بالمستوى المطلوب وفق معايير الحوكمة (عالمياً)، وأن معظم الموظفين في الجامعة لا يعودون إلى الكتاب الخاص بالأنظمة والقوانين أو يجهلون ما فيه من نصوص أو لا يعلمون بوجوده بين أيديهم، ضعف الموارد المالية كان له الأثر الكبير في عدم القدرة على تطبيق الأنظمة والقوانين.

هدفت دراسة العريني (2014) إلى تعرف واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (650) عضواً من أعضاء الهيئتين وتم تصميم استبانة لجمع المعلومات، وخلصت الدراسة لعدة نتائج أهمها: أن تطبيق الحوكمة في الجامعة متحقق بدرجة متوسطة، ووجود فروق بين استجابات عينة الدراسة في واقع تطبيق الحوكمة في الجامعة تعود إلى اختلاف المؤهل وسنوات الخبرة والوظيفة الحالية.

هدفت دراسة محمود (2017) إلى التعرف على دور الحوكمة في تحسين الأداء في الجامعات السورية من وجهة نظر العاملين في الجامعة والطلبة، وتكوَّن مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية والعاملين الإداريين إضافة إلى الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت لعدة نتائج أهمها: أن مبدأ الشفافية يحظى بالمرتبة الأولى في ضرورة تقييم مبادئ الحوكمة يليه مبدأ المشاركة، وأنه يوجد دلالة معنوية على اعتماد مبدأ المسألة ومبدأ التقييم في الحوكمة في المساعدة بشكل كبير في تحسين الأداء حسب عينة الدراسة.

هدفت دراسة الدهدار وكحلة والفرا (2017) إلى تعرف واقع تطبيق مبادئ حوكمة الجامعات في قطاع غزة، واتبعت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي مع أداة الاستبانة التي وزعت على عينة بلغت (197) وزعت على أربع جامعات (الإسلامية، الأزهر ، الأقصى، العلوم التطبيقية) وقد توصلت الدراسة إلى: أن هناك ضعفاً في الدور الذي تقوم به وزارة التعليم العالي في دعم الجامعات، مع عدم وجود معايير أو دليل للحوكمة الجامعية، كما أن الجامعات تطبق مبادئ الحوكمة بدرجة متوسطة، مع

وجود نزعات حزبية في اتخاذ القرارات، ووجود ضعف في مشاركة أصحاب العلاقة.

هدفت دراسة العتيبي (2018) إلى استقصاء واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها، وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (151) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت استبانة وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن واقع تطبيق الحوكمة كان متوسطاً بشكل عام، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة في واقع تطبيق الحوكمة في الجامعة يعزى لمتغير الجنس، وتوجد فروق في واقع تطبيقها تعزى لمتغير الخبرة لصالح فئة 10 سنوات فأكثر.

وفي ضوء العرض للدراسات والأبحاث السابقة يُلاحظ أن جميعها كانت تهدف إلى الوقوف على جوانب القصور والقوة في ممارسة مبادئ الحوكمة في الجامعات المختلفة، والبحث الحالي رغم الجهود المبذولة في هذا المجال من قبل الدراسات السابقة يتفق معها في التطرق لموضوع الحوكمة سعياً لاستكمال (واقع تطبيق الحوكمة) في مجتمع بحثي آخر يختلف عن مجتمع الدراسات السابقة وتمثل ذلك في جامعة دمشق لأهميتها ومسؤوليتها وريادتها التاريخية في الممارسات الإدارية، كما تختلف مع الدراسات السابقة في عينة التطبيق التي تمثلت في أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية وبعضها أضاف الموظفين وبعضها اقتصر على تحليل التقارير السنوية، أما البحث الحالي فقد ركز على الإداريين الأكاديميين فقط، واستفاد من تلك الدراسات في تحديد أهم مبادئ الحوكمة للكشف عن واقع تطبيقها في جامعة دمشق.

10- الخلفية النظرية للبحث:

مما لا شك فيه تُعد مؤسسات التعليم محور التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وإن أهم ما تسمو إليه هذه المؤسسات الوصول إلى تعزيز قدرتها التنافسية التي هي المؤشر الحقيقي لمستوى التنمية في المجتمعات كافة، كما أنها مفتاح استدامة المؤسسات ونجاحها والحل الجذري لمواجهة التحديات التي تواجهها كالتحديات المالية والمنافسة المحلية والدولية، وضغوط متطلبات سوق العمل المتنوعة والمتغيرة، ونلاحظ في السنوات الأخيرة جهود جبارة في مؤسسات التعليم العالي تنشد إلى بناء ميزات تنافسية لها؛ لتحقيق أهدافها التنافسية من خلال الاهتمام بكيفية أدائها وكيفية الاستثمار لمواردها عبر ما أطلق عليه بالحوكمة، لذا فقد توجهت الأنظار إلى أهمية الحوكمة وإلى ضرورة وضع آليات رقابية رشيدة إلى جانب ضرورة وجود نظام وقائي يدافع عن السلامة ويعمل على تحقيق المصداقية.

وبناء على ذلك يمكن القول إنَّ مفهوم الحوكمة ظهر للحد من مظاهر الفساد الإداري المترتبة على غياب المسؤولية والمحاسبية وضعف الشفافية والنزاهة والمساواة وغياب المشاركة ووضع الأطر القانونية التي تضمن نجاح العمل.

1/10 التجربة السورية في الإصلاح والحوكمة الإدارية:

قامت سورية بعمليات الإصلاح للمشكلات التي تعاني منها الأجهزة الإدارية العامة وكان على رأس تلك المشكلات عدم تلبية تنظيم الجهاز الإداري لمتطلبات التخطيط السليم، ونقص الهيئات الاستشارية العليا، وغلبة المركزية على تنفيذ الأعمال، واختيار الموظفين الذي لا يتم بأسلوب علمي موضوعي... إلخ. (كافي، 2018، 96).

وبما أن نظام الحوكمة بما يمثله من قوانين وتعليمات وأسس يمثل في حقيقته اتجاهاً إصلاحياً يوفر أساساً ثابتاً وثقة بمؤسسات الدولة، الأمر الذي دفع القيادة السياسية إلى تبني مبادرة الإصلاح الإداري في سورية وطرحها فوقياً على الأجهزة الإدارية التنفيذية، ومتابعة التوجيه بإعداد وتنفيذ استراتيجية وطنية شاملة، وقد تجسد الدعم السياسي في إحداث وزارة للتنمية الإدارية عام 2000 كجهة مرجعية تشخص مشاكل الإدارة الحكومية وتحدد منهجية علمية للإصلاح الإداري، بالإضافة لتكوين الفريق الوطني للتنمية الإدارية لإجراء البحوث والدراسات حول الواقع الإداري والمشاركة في إعداد وتنفيذ برامج التنمية الإدارية. (علاء الدين، 2013، 173).

وقد ناقش الفريق الوطني للتنمية الإدارية في ظل وجود وزارة التنمية الإدارية بعض معوقات واقع الإدارة العامة في سورية والذي لم يستكمل بعد ذلك بدراسات علمية موضوعية ميدانية تتصف بالمرجعية العلمية، وقد اشتملت الخطة الوطنية للتنمية على عدة محاور هي:

- إعداد القيادات الإدارية ، وتطوير نظم وإجراءات العمل، والإصلاح التشريعي، والتأهيل المؤسساتي، وتنمية الموارد البشرية في الدولة، ويلاحظ أن الأهداف توزعت حول العنصر البشري وتحقيق مزيد من المركزية وبما يتعلق بأدوات العمل الإداري وغابت عنها سياسات العمل الإداري وتحقيق مزيد من الرقابة الفعالة على عمليات الجهاز الإداري التي تتعلق بالحد من الإسراف والهدر والفساد (كافي، 2018، 98).

2/10 الحوكمة في التعليم:

ظهر مفهوم الحوكمة في المؤسسات التعليمية في الآونة الأخيرة ليعبر عن الأزمة التي تمر بهذه المؤسسات والحلول المناسبة لها التي كان سببها التعارض بين متطلبات الإدارة القيادية العليا

والإدارة التنفيذية، ما تسبب في وجود فجوة بين الرؤية والواقع الملموس؛ حيث تسيطر القيادات العليا على عمليات اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون الطلاب والمناهج والمعلمين وسير الدراسة دون أن يكون للمعنيين بالخدمة سواء الطلاب أو أولياء الأمور أو المجتمع أيّ حق في مناقشة هذه القرارات وإبداء آرائهم فيها(عطوه وعلي، 2012، 451)، وتعد الحوكمة في المؤسسات التعليمية عنصراً مهماً في تحقيق مصداقيتها، كما أنها تقيم نظاماً لتوزيع المسؤوليات والسلطات ومعرفة حدودها وتعمل على تقوية أواصر الاتصال الفعال.

ويمكن تحديد ظهور مفهوم حوكمة التعليم كمفهوم لمحاولة إصلاح التعليم الجامعي في جميع الدول الأجنبية منها والعربية، ويرى (برقعان، 2012) أن مفهوم حوكمة التعليم من المفاهيم الجديدة نسبياً والتي طورها كلارك عام 1983 كأحد الطرق التي تُكلف لتحقيق الأهداف ورصد الإنجازات للجامعات والكليات وأنظمة التعليم العالي.

لذلك تعبر الوكالة الكندية للتطوير الدولي The Canadian International Development Agency عن حوكمة الجامعة بأنها: «إعادة هيكلة الجامعات الذي يستلزم تغيير في طريقة إدارة الشؤون الداخلية للمؤسسة، فقد اعتبرت حوكمة الجامعات من بين التوجهات العالمية الرامية إلى المشاركة في بناء الطابع العالمي للتعليم العالي (Bationo,2011.20).

3/10 أهمية حوكمة المؤسسة التعليمية:

تعد الحوكمة أحد المداخل الإصلاحية الحديثة التي تتسم بالفاعلية في أحداث تغيرات جذرية تصل إلى عمق العملية التعليمية وإحداث نقلة نوعية في المخرجات التعليمية بما يتوافق ومهارات القرن الحادي والعشرين، لذا تتمثل أهمية الحوكمة في توفير هيكل المؤسسات التعليمية التنظيمي الذي يُحدد بدوره خطوط المسؤولية، حيث يتم من خلاله تحقيق هذه المؤسسات التربوية لأهدافها، بالإضافة إلى ما تمثله من أداة رقابية، ويمكن تحديد أهميتها في إدارة مؤسسات التعليم العالي كما يلي (العريني، 2014، 118):

- تُسهم في خلق مؤسسات مستقلة بمجالسها وهيئاتها الحاكمة التي من مسؤوليتها تحديد الاتجاه الإستراتيجي لهذه المؤسسات والتأكد من فعالية إدارتها وجودتها وكفاءتها.
- مساعدة المؤسسة التعليمية على تحقيق الأهداف بأفضل السبل الممكنة.
- تحديد مواطن الضعف والقصور في الأداء ومخرجات الخدمات.
- تضمن حقوق ومصالح العاملين من الهيئتين الإدارية والأكاديمية دون تمييز.

- تعتبر الحوكمة نظام رقابة وإشراف ذاتي يؤدي إلى سلامة التطبيق القانوني للتشريعات.
- وبذلك نلاحظ أن الحوكمة نظام غايته ضمان الالتزام بالقوانين والأنظمة المعمول بها ضمن المؤسسة التعليمية لتحقيق رضا الجميع دون تمييز بما يساعد على إيجاد بيئة عمل حافزه للعاملين تساعدهم على تحقيق التميز المطلوب للمؤسسة التعليمية.

4/10 أهداف حوكمة المؤسسة التعليمية:

إنّ أهداف الحوكمة تتمثل في خلق الشفافية والوضوح في القوانين التي تحكم عمل مؤسسات التعليم، حيث تمكن من المشاركة الفعالة من كافة ذوي الأطراف في جميع أنشطة المؤسسات داخلها وخارجها؛ أي إنّ الحوكمة توضح الإطار الذي يتم من خلاله وضع أهداف المؤسسة وأساليب تحقيقها والرقابة على الأداء.

ويمكن تحديد أهداف الحوكمة فيما يلي:(المليحي، 2012، 258) و(بشير، 2019، 36) :

- تعزيز فاعلية مؤسسات التعليم وزيادة كفاءتها الداخلية والخارجية بتكوينها لبيئة عمل صالحة
- وضع القوانين والقواعد التي تسترشد بها قيادات المؤسسات التعليمية في ممارسة الأعمال الإدارية، بما يكفل الديمقراطية والعدالة لجميع الأطراف المعنية
- تعزيز مشاركة جميع الأطراف من الأعضاء الأكاديميين والإداريين والقيادات والطلاب في عمليات صنع القرارات.
- تحقيق العدالة والمساواة بين العاملين في المؤسسات التعليمية للحصول على أداء مرتفع .
- توفير حق المحاسبية والمساءلة لجميع الأطراف المستفيدة من وجود المؤسسات التعليمية.
- ومما سبق تتمثل أهدافها في توفير هيكل واضح تتحدد من خلاله أهداف المؤسسة وسبل تحقيقها، ومتابعة تحقيقها وتطوير القوانين الحاكمة لأداء المؤسسة التعليمية.

5/10 مبادئ أو قواعد حوكمة مؤسسات التعليم العالي:

لقد اهتمت المؤسسات والهيئات الدولية بوضع العديد من المبادئ للحوكمة، والتي تم الاستفادة منها في جميع المجالات ومنها المجال التربوي، وجميع الباحثين وجد بينهم اختلاف وتباين في تناول تلك المبادئ واقتصر بعضهم على بعض المبادئ وأضاف الآخرون مبادئ أخرى، والبحث الحالي سيتناول المبادئ التالية (الشفافية ، المساءلة ، المشاركة، المساواة، الفاعلية التنظيمية) أي إن المحاكمة في المؤسسة التعليمة تقوم على خمسة مبادئ نظراً لأهميتها وفعاليتها في تطبيق الحوكمة في الجامعة إضافة إلى تكاملها وشمولها.

1/5/10 الشفافية: يقصد بها وضوح المؤسسة في الإعلان عن سياستها وخططها ونشر المعلومات بشأنها بحيث يكون لجميع الأطراف المعنين بها (محمد، 2011، 289) فضلاً لحرية الوصول إلى المعلومات وتدفقها ومناقشة الموضوعات بعلنية، وتفتح المؤسسات والعمليات المجتمعية مباشرة للمهتمين وتتيح المعلومات الكافية لتفهمها ومراقبتها.

ويقصد بالشفافية في حوكمة المؤسسات التعليمية تأكيد مصداقية المؤسسة التعليمية والرأي العام ووسائل الأعلام والمجالس الشعبية وسوق العمل والمنظمات والهيئات المحلية والدولية المهتمة بالتعليم (مرزوق، 2011، 6)، كما أن المؤسسات التعليمية يجب أن تعلن أنها مستعدة دائماً لتلقي النقد عن سياستها في أيّ وقت، وهو ما ينعكس على كل من التقرير والتقييم السنوي لأنشطتها وبرامجها، وتعني الشفافية في التعليم أيضاً الوضوح في تصميم وتطبيق النظم والآليات والسياسات التي تكفل حق كل طرف من أطراف المؤسسة وسهولة تدفق المعلومات الدقيقة والموضوعية وسهولة استخدامها من العاملين والطلبة (بشير، 2019، 38). وبذلك يلاحظ أن الشفافية تعد إحدى مؤشرات الحوكمة وتطبيقاتها فهي تلبي حقوق العامة في المؤسسة في الفهم والمعرفة من خلال مشاركتهم في المعلومات.

2/5/10 المساءلة: عرَّف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي المساءلة بأنها " طلب تقديم التوضيحات اللازمة من المسؤولين لأصحاب المصلحة عن كيفية استخدام صلاحياتهم وتصريف واجباتهم والأخذ بالانتقادات التي توجه إليهم» (الراشدي، 2007، 21) ، ويعرفها (الطراونة والعضالية، 2010، 68) بأنها محاسبة المرؤوس عن النتائج التي حققها من خلال أدائه لمهامه الوظيفية، والمساءلة تتم عندما يكون هناك علاقات بين مواقع متفاوتة في المستويات الإدارية حيث يكون أحد الأفراد أو المستويات مسؤولاً أمام مستوى إداري آخر عن تصرفاته وأدائه للمهام المنوط به؛ أي إنها قاعدة تقضي بمحاسبة المسؤولين أو الذين يتخذون القرارات والذين يقومون بتنفيذ الأعمال في المؤسسة عن تبعات أعمالهم ونتائج قراراتهم، وبمعنى آخر تحمل الجهات المعنية في المؤسسة تبعات الأعمال المناطة بهم.

ويلاحظ مما سبق : أن المساءلة هي إحدى قواعد الحوكمة ومن أهم ركائزها الأساسية والتي تضمن تطبيق كافة الإجراءات والتعليمات بشفافية ومصداقية، وهذا يشير إلى أن المساءلة تعتمد اعتماداً كبيراً على الشفافية بما يُساهم بوضع كل من له علاقة بالمؤسسة بصفة المسؤول عن أعماله مما يساهم في إنجاز الأعمال الموكلة بسلاسة بعيداً عن المجادلات الإدارية أو تعطيل الأعمال أو الإساءة للآخرين تحت إطار احترام القوانين والأنظمة، كما أنها تعمل على تجنب تضارب المصالح لأعضاء مجالس المؤسسات التعليمية.

3/5/10 المشاركة: يُقصد بالمشاركة إتاحة الفرص لجميع الفئات التي لها علاقة بالمؤسسة داخلياً وخارجياً بما تتمثل من مجالس حكم سواء للمجالس الأكاديمية أو الإدارية، أكاديميين، إداريين، طلبة بالإضافة إلى المجتمع بالمشاركة في رسم السياسات ووضع أسس ومبادئ العمل في مختلف مجالات الأنشطة الجامعية (أبو عرب، 2017، 13)، لذلك فهي في المجال الإداري تتمثل في إتاحة القائد الفرصة أمام مرؤوسيه ودعوتهم لمشاركته في مناقشة المشاكل الإدارية التي تواجهه ومحاولة الوصول لأفضل الحلول الممكنة لها، وهي بالمؤسسة التعليمية فالمشاركة تعني إتاحة الفرصة لجميع أصحاب المصلحة والمستفيدين للمشاركة في صنع السياسات ووضع القواعد التنفيذية للعمل في تلك المؤسسة التربوية لبناء جسور من العلاقات والثقافات والمفاهيم المشتركة، التي تهتم بالارتقاء والنهوض بالتعليم وتفعيل الدور الذي تقوم به المؤسسة التعليمية في المجتمع (بشير، 2019، 41).

وبذلك يتم صيانة حقوق أعضاء المجالس في الجامعة والسماح لهم بإبداء آرائهم وإعطائهم الفرصة للمشاركة والمناقشة وتقبل مقترحاتهم، فضلاً عن ضمان حقوق أصحاب المصلحة وهم الفئة المستفيدة من وجود الجامعة ويتم ذلك بحفظ حقوقهم من خلال تنفيذ السياسات التعليمية وهذا يقع على مسؤولية مجالس الجامعة لممارسة الإدارة بمشاركة الأطراف المكونة للحوكمة الجامعية عن طريق ممثليها في كل الأمور.

4/5/10 المساواة: هي الاعتراف بحقوق كل الأطراف ذات المصالح بما يكفل المساواة، وقد اهتمت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بحماية الحقوق عن طريق وضع نظم تمنع العاملين في داخل المؤسسة ومنهم المديرون وأعضاء المجالس من الاستفادة من منصبهم في المؤسسة (Catherine & Sullivan,, 2003,12)، أي المساواة تتمثل باحترام حقوق كل أفراد المؤسسة لأصحاب المصالح والشراكة وتعزيز سلطة القانون.

والمساوة في المؤسسة التعليمية تشمل الابتعاد عن التميز والتحيز بين أعضاء المؤسسات التعليمية وكذلك بين الإدارات التنفيذية والقيادات والتعامل بمبدأ العدالة للجميع (أبو عرب، 2017، 13). أي المساواة بين العاملين في الجامعات ومع جميع المساهمين من خلال اطلاعهم على كافة المعاملات والتعاملات للحصول على أداء مرتفع من جميع الفئات التي تخص المؤسسة الجامعية.

5/5/10 الفاعلية التنظيمية: من المؤشرات المهمة في قياس مدى تحقيق المنظمات لأهدافها حيث تنسجم وتتكيف مع البيئة التي تعمل بها من خلال استغلالها للموارد المتاحة حيث ترتبط أساساً بقدرة المنظمة على تحقيق أهدافها بدرجات متفاوتة (الشماع، 2007، 321) فالفاعلية التنظيمية

هي قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها والوصول إلى النتائج المتوخاة من وضع هذه الأهداف عبر قواعد وقوانين تحكم عملها، وربما هذا يتطلب الالتزام بمجموعة من المبادئ الأخلاقية والقيم التي تحكم تصرفات القائمين على الإدارة الجامعية، وخاصة الأخلاقيات المهنية التي يجب أن تتعدى المبادئ والقوانين الأخلاقية للفرد العادي.

6/10 مقومات حوكمة الجامعة:

تحتاج الحوكمة إلى مجموعة من المقومات لدعم تطبيق قواعدها ومبادئها الأساسية المحددة من أحكام الإشراف والرقابة على السياسات والإجراءات والقرارات التي تتخذ من قبل القيادات الجامعية ومن أبرزها (الزهراني، 2011، 55):

- توافر الاقتناع الكامل لدى الإدارات الجامعية بقبول قواعدها ومبادئ الإشراف والرقابة.
- توافر الثقة بين الأطراف المعنية في الجامعة من الإدارة بالعاملين والعاملين في إدارة الجامعة.
- وضوح التشريعات والسياسات والقواعد والمبادئ الحاكمة إذ إنَّ الوضوح يعد غاية في الأهمية حيث يسهل ذلك تطبيق القواعد والمبادئ المحددة.
- وضوح إمكانية تطبيق آليات الحوكمة المراد تطبيقها من أجل الوصول إلى النتائج بشكل دقيق وواضح.
- السياسات والإجراءات الفاعلة المتضمنة التوجيه والإرشاد وتحديد المواقف السلبية والإيجابية.
- اختيار القيادات الجامعية على أساس الكفاءة والخبرة والمؤهل الجامعي والولاء الوطني.

11- إجراءات البحث الميدانية:

1/11 منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة الظاهرة المدروسة المتمثلة في تعرف واقع ممارسة الحوكمة في كليات جامعة دمشق، لكون المنهج الوصفي أسلوباً يهتم بوصف واقع ممارسة الحوكمة وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً يصف واقع ممارسة الحوكمة وصفاً رقمياً ويقدم حجم ممارسة الظاهرة ودرجتها وذلك من خلال استخدام أداة الاستبانة وتطبيقها على عينة من الإداريين الأكاديميين في كليات الجامعة.

2/11 مجتمع وعينة البحث:شمل مجتمع البحث جميع الإداريين الأكاديميين (عمداء، ونوابهم، ورؤساء الأقسام العلمية) في كليات جامعة دمشق والبالغ عددهم (189) منهم (20 عميداً) و(38 نائباً علمياً وإدارياً) و(131 رئيس قسم علمي)، وفق التعداد الموجود لدى مديرة شؤون العاملين في جامعة

دمشق لعام 2019-2020.

عينة البحث: تم توزيع الاستبانة في التطبيق الميداني بطريقة المعاينة العرضية على الإداريين الأكاديميين في كليات الجامعة خلال الفترة الممتدة بين الشهر الخامس والشهر التاسع من العام 2020، وقد كانت معاناة الباحث في الحصول على الاستبيانات من أفراد العينة وقد رافق ذلك توزيع الاستمارة على كل إداري أكاديمي سواء أكان عميداً أم نائب عميد أم رئيس قسم عدة مرات لضياعها أو نسيانها، والجدول (1) يوضح توزع أفراد العينة حسب المسمى الوظيفي والكلية .

جدول (1) توزع أفراد العينة

المسمى الوظيفي			الكلية		المجموع
عميد	نائب عميد	رئيس قسم	تطبيقي	نظرية	
12	20	64	44	52	96
96			96		

3/11 أداة البحث: تطلَّب تحقيق أهداف البحث والتحقق من فرضياته استخدام أداة الاستبانة من (إعداد الباحث) التي تتعلق بواقع الحوكمة في كليات جامعة دمشق.

الوصف العام لأداة البحث: قام الباحث بمراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث كدراسة منال ودراسة هبة أبو عرب ودراسة العتيبي، واطلع على العديد من الاستبانات المتعلقة بالموضوع، وبعد ذلك أعد الباحث استبانة مكونة من (57) فقرة، ويكون لكل عبارة إجابة واحدة من ثلاث إجابات وهي:(3) دائماً، و(2) أحياناً، و(1) أبداً.

4/11 إجراءات صدق الأداة وثباته:

- صدق الاستبانة: جرى التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:
- صدق المحكمين: للتأكد من الصدق الظاهري جرى عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين (5 محكمين) من أصحاب الخبرة والاختصاص في كلية التربية جامعة دمشق، وذلك للتحقق من مدى مُلاءَمَة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء السادة المحكمين حذفت بعض الفقرات،

وهي الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت أقل من (70%) وبذلك أصبح العدد النهائي لفقرات الاستبانة (54) فقرة.

الفقرات التي حذفت: تحل المشكلات في الجامعة بشفافية- تعد قلة الخبرة ضعفاً في الحوكمة- تتمسك بعض القيادات التربوية بالقناعات والمسلمات المغلوطة.

ومن ثم طبقت الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها (20 (رئيس قسم في كليات جامعة دمشق، وهي من خارج عينة البحث الأساسية بهدف معرفة مدى ملاءمة ووضوح فقرات الاستبانة لأفراد العينة، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم التعديل اللغوي لبعض المفردات في البنود التي لم تكن واضحة لأفراد العينة.

- الصدق البنيوي: جرى التأكد من الصدق البنيوي بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضّح في الجدول (2).

جدول (2) معاملات ارتباط محاور الاستبانة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

الاستبانة ومحاورها	الشفافية والإفصاح	المساءلة	المشاركة	المساواة	الفاعلية التنظيمية	الدرجة الكلية
الشفافية	1	.808**	.824**	.828**	.817**	.871**
المساءلة		1	.815**	.816*	.802**	.873**
المشاركة			1	.897**	.886**	.887**
المساواة				1	.824**	.819**
الفاعلية التنظيمية					1	.817**
الدرجة الكلية						1

يلاحظ من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة مع بعضها بعضاً وبين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ما يشير إلى أن هذه

المحاور مرتبطة مع بعضها بعضاً ومرتبطة أيضاً مع الدرجة الكلية، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، أي تقيس التكوين الفرضي الذي وضعت لأجله، وهذا يؤكد الصدق البنيوي لهذه المحاور والاستبانة كلّياً.

ثبات الاستبانة:

- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية نفسها في التطبيق الأول باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. والجدول (3) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

جدول (3) الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لاستبانة الحوكمة

الاستبانة ومحاورها	ألفا كرونباخ
مبدأ الشفافية والإفصاح	0.731
مبدأ المساءلة	0.745
مبدأ المشاركة	0.672
مبدأ المساواة	0.729
مبدأ الفاعلية التنظيمية	0.661
الدرجة الكلية للاستبانة	0.741

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (3) أن معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لبنود الاستبانة بلغ (0.741) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض البحث الحالي، أما فيما يتعلق بمحاور الاستبانة فقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لها بين (0.731-0.661) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض البحث الحالي، يتّضح ممّا سبق أن استبانة واقع الحوكمة تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات ويجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

5/11 الاستبانة في صورتها النهائية ومعيار تصحيحها:

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (54) فقرة، تغطي محاور الاستبانة الأربع (مبدأ الشفافية

=12 فقـرة، المسـاءلة =11 فقـرة، المشـاركة =11 فقـرة ، مبـدأ المسـاواة= 8 فقـرة، الفاعليـة التنظيميـة= 12)، مـع بدائـل إجابـة ثلاثيـة (دائمـاً=3، أحيانـاً=2، أبـداً=1) حيـث يعطـى الفـرد فـي حـال اختيـاره البديـل دائمـاً (3) درجـات، وفـي حـال اختيـاره البديـل أحيانـاً (2) درجتـان، وفـي حـال اختيـاره البديـل أبـداً (1) درجـة واحـدة.

ولوضع معيار يبين درجات الأداء الأكاديمي تم إجراء الخطوات الآتية:

حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة (3-1=2).

حسـاب طـول الفئـة وذلـك بتقسـيم المـدى وهـو (2) علـى أكبـر قيمـة فـي الاسـتبانة وهـي (3). 2 ÷ 3 = 0.66 (طـول الفئـة)، ثـم إضافـة (1) أصغـر قيمـة فـي الاسـتبانة إلـى طـول الفئـة ليصبـح طـول الفئـة 1.6

جدول (4) معيار درجات دور الأداء الأكاديمي وفقاً للمتوسطات الحسابية على كل فقرة في الاستبانة وعلى الدرجة الكلية

فئات المتوسط الحسابي الرتبي	درجات الأداء الأكاديمي
1 – 1.6	منخفضة
1.71 – 2.4	متوسطة
2.41 – 3	مرتفعة

12- الإجابة عن أسئلة البحث وفروضه:

1/12: النتائـج المتعلقـة بالإجابـة عـن السـؤال الرئيـسِ للبحـث: مـا واقـع ممارسـة مبـادئ الحوكمـة فـي جامعـة دمشـق مـن وجهـة نظـر كوادرهـا الإداريـة؟

للإجابـة عـن هـذا السـؤال قـام الباحـث بحسـاب المتوسـطات الحسـابية الرتبيـة، والانحرافـات المعياريـة، وتحديـد درجـة واقـع الحوكمـة فـي جامعـة دمشـق كمـا يراهـا الـكادر الإداري علـى الدرجـة الكليـة للاسـتبانة وفـي محاورهـا الفرعيـة مـن خـلال الرجـوع إلـى المعيـار الـذي وضـع فـي الجـدول (4)، ثـم ترتيـب محـاور الاسـتبانة مـن الأكثـر درجـة حتـى الأقـل، والجـدول الآتـي يوضـح النتائـج التـي تـم التوصـل إليهـا.

جدول (4) المتوسطات الرتبية وترتيب درجات واقع الحوكمة في جامعة دمشق كما يراها الكادر الإداري على المحاور من الأكثر دور حتى الأقل

الترتيب في الاستبانة	الاستبانة ومحاورها الفرعية	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	درجة الدور	الترتيب
1	مبدأ الشفافية والإيضاح	12	23.239	4.004	1.93	متوسطة	2
2	مبدأ المساءلة	11	20.614	3.950	1.87	متوسطة	4
3	مبدأ المشاركة	11	18.375	2.761	1.67	منخفضة	5
4	مبدأ المساواة	8	15.114	2.483	1.88	متوسطة	3
5	مبدأ الفاعلية التنظيمية	12	24.406	2.610	2.03	متوسطة	1
-	الدرجة الكلية	54	101.750	14.030	1.88	متوسطة	-

يلاحظ من الجدول (4) أن واقع الحوكمة في جامعة دمشق جاءت بحسب أفراد العينة على المستوى الكلي بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الرتبي للدرجة الكلية لاستبانة الحوكمة (1.88)، أما على مستوى محاور الحوكمة فيتبين أن أعلى مبدأ من مبادئها من وجهة نظر الكادر الإداري كان مبدأ الفاعلية التنظيمية، يليه مبدأ الشفافية والإفصاح ثم يليه مبدأ المساواة، وجاء في المرتبة الرابعة مبدأ المساءلة ومعظمها جاء بمتوسط رتبي متوسط باستثناء مبدأ المشاركة حيث بلغ المتوسط الرتبي له(1.67) وهي درجة منخفضة.

ويفسر الباحث ذلك بأن جميع أفراد العينة يرون أن جامعة دمشق تُحاول التخلص من الأساليب الإدارية التقليدية وتسعى نحو تطبيق الحوكمة أحياناً في ظل الواقع التنافسي الذي تواجهه مع غيرها سواء على المستوى المحلي أو على المستوى الإقليمي والعالمي، ولكي تصل لمستوى مرتفع في تطبيق الحوكمة ربما ما زالت تحتاج وفق وجهة نظر كوادرها الإدارية إلى الاستقلالية الإدارية النسبية عن بعض أجهزة الدولة المختلفة، وبناء هياكلها الإدارية وفق الكفاءة المهنية والعلمية والكاريزما الشخصية،

الأمر الذي يساعد على تعزيز الثقة بين الأطراف الإدارية المعنية، والقدرة على التطوير لتحقيق التنافسية، وقد يتفق هذا التفسير مع ما توصلت إليه دراسة يوريديس (2008) بأنه مازالت مؤسسات التعليم العالي تتتبع النماذج التنظيمية والإشرافية للدولة التابعة لها لذا اتصفت أنظمتها بالبيروقراطية ما أدى إلى قصور في المشاركة والاستقلالية الإدارية.

كما تتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة العريني (2014) ودراسة الدهدار وكحلة (2017) ودراسة العتيبي (2018) التي توصلت إلى أن تطبيق الحوكمة في الجامعات (عينة كل الدراسة) محققة بدرجة متوسطة.

وتختلف نتيجة هذا البحث مع دراسة الشناق (2009) ودراسة الزهراني (2010) ودراسة ناصر الدين (2012) التي توصلت إلى أن واقع تطبيق الحوكمة (في الجامعات عينة كل دراسة) كان مرتفع.

أما على مستوى مبادئ الحوكمة فيرى الباحث أنه من الطبيعي أن يتصدر مبدأ الفاعلية التنظيمية بحسب وجهة نظر العينة على باقي المبادئ لكونهم قد لمسوا أن الأداء الإداري للجامعة يقاس بالفاعلية التنظيمية التي تتطلب من الجامعة إدراك طبيعة العمليات الإدارية الداخلية التي تحددَ أداؤها وعلاقتها بالبيئة المؤسّسية للكليات التابعة لها وكذلك قدرتها في السيطرة على عمليات الحوكمة الأخرى كالشفافية والمساءلة والمساواة وتوجيهها إذا أرادت التحول إلى فضاء ديمقراطي حر يتم فيه احترام القوانين وتحقيق الفاعلية والأهداف المرجوة.

أما مبدأ المشاركة الذي جاء بدرجة ضعيفة بحسب أفراد العينة فقد وجدوا أن أبرز مشكلات الإدارة في الجامعة هي البيروقراطية والتفرد في صناعة القرار من قبل إدارة الجامعة، لذا يتطلب الأمر تفعيل مبدأ المشاركة الذي يدعو إلى تبني قيادة جماعية برؤية مشتركة في إطار هيكل تنظيمي مرن وبيئة محفزة، مع مراعاة مصالح أصحاب المصلحة المباشرة؛ وهم أفراد المجتمع الأكاديمي (الطلاب، عضو هيئة التدريس، والموظفون)، والمجتمع المحلي (ممثلو الصناعة، الجمعيات والاتحادات والخريجون... إلخ) وما لهم من دور يؤدّونه في عملية اتخاذ القرار.

2/12 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد العينة بشأن واقع الحوكمة في جامعة دمشق كما يراها الكادر الإداري تعزى لمتغير الكلية (نظرية، تطبيقية).

للتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية وفق متغير الكلية، ثم استخدام اختبار

(T.test) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير الكلية (نظرية – تطبيقية)، وجاءت نتائج البحث كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5) نتائج اختبار(T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية وفقاً لمتغير الكلية (نظرية، عملية).

الاستبانة ومحاورها	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T.test)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مبدأ الشفافية والإيضاح	نظرية	52	23.9038	4.15513	1.787	94	.077	غير دال
	تطبيقية	44	22.4545	3.71330				
مبدأ المساءلة	نظرية	52	20.9615	4.29300	.935	94	.352	غير دال
	تطبيقية	44	20.2045	3.50799				
مبدأ المشاركة	نظرية	52	18.7308	3.32616	1.379	94	.171	غير دال
	تطبيقية	44	17.9545	1.84207				
مبدأ المساواة	نظرية	52	15.2115	2.64454	.414	94	.680	غير دال
	تطبيقية	44	15.0000	2.30268				
مبدأ الفاعلية التنظيمية	نظرية	52	24.3269	3.16675	-322.-	94	748.	غير دال
	تطبيقية	44	24.5000	1.77187				
الدرجة الكلية	نظرية	52	103.1346	16.59084	1.052	94	.296	غير دال
	تطبيقية	44	100.1136	10.16656				

يُلاحظ من الجدول (5) أن قيمة مستوى الدلالة في الدرجة الكلية لاستبانة الحوكمة وفي جميع محاورها تراوحت بين (0.077 و0.748)، وهي بذلك أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لاستبانة الحوكمة وفي جميع محاورها (مبدأ الشفافية والإفصاح، مبدأ المساءلة، مبدأ المشاركة، مبدأ المساواة، مبدأ الفاعلية التنظيمية) وفق متغير الكلية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لكون جميع أفراد العينة في الكليات التطبيقية والنظرية يتبعون لجهات إشراف واحده ممثلة أولاً برئاسة الجامعة وثانياً بوزارة التعليم العالي ما يجعل تطبيق الإجراءات الإدارية لا تتمتع بالمرونة والسهولة بشكل كافٍ، وتكاد تغيب أحياناً، وقد يرجع ذلك إلى الظروف التي تعيشها سورية منذ أكثر من عشر سنوات والتي قلصت مواردها البشرية من حيث الخبرات العلمية

والإدارية وكذلك المالية، وحرمها من توفير بيئة عمل إدارية قادرة على ممارسة مبادئ الحوكمة في الكليات الجامعية، وقد يتفق هذا التفسير مع ما توصلت له دراسة فازيكاس وبرونز (2012) « أن تطبيق الحوكمة يتطلب أنظمة إدارية مرنة، وأقل مركزية»، ودراسة حلاوة وطه (2014) التي :أكدت أن ضعف الموارد المالية كان له الأثر الكبير في عدم القدرة على تطبيق الأنظمة والقوانين».

أما بالنسبة لمبدأ الفاعلية التنظيمية ومبدأ الشفافية فيتضح من الجدول (4) و(5) ارتفاع متوسطات المبدأين وفق تقديرات أفراد العينة ويعود ذلك إلى أن مجلس الجامعة يمارس مهامه الإدارية بنوع من الاستقلالية النسبية في اتخاذ القرارات الضرورية من خلال أعضائه الذي يضم عمداء الكليات النظرية والتطبيقية، وحقيقةً هناك محاولات جادة ومستمرة من الجامعة ومجالسها لتطوير العمل والأداء التنظيمي لها ولكن قد لا يصل بعد إلى الحدّ المأمول.

أما عدم وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة في مبادئ الحوكمة (المساءلة والمشاركة والمساواة) فربّما يرى أفراد العينة في الكليات النظرية والتطبيقية أن تطبيق المشاركة في الجامعة ما زال متواضعاً وتقتصر في أغلب القرارات على أصحاب المناصب الإدارية العليا، وحتى ثقافة المساءلة والمحاسبية ضعيفة لغياب آليات تحث المجالس الجامعية على تقديم تبريرات عن صدور بعض القرارات التي تخص أداء الجامعة، فضلاً عن الغموض في بعض معايير المساواة بين الأكاديميين أثناء تقييم نتائج أدائهم التي تخضع أحياناً لمعايير ذاتية وليست موضوعية.

وتختلف نتيجة البحث الإحصائية مع دراسة أبو عرب (2017) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط تقديرات أفراد عينة البحث حول محاور استبانة الحوكمة تعزى لطبيعة الكلية.

وتتفق مع دراسة الحربي(2012) التي أكدت عدم وجود فروق إحصائية حول محاور الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الفرا (2013) التي أكدت على أنه لا يوجد آليات مناسبة للتأكد من مدى تطبيقها، ولا زالت ثقافة المساءلة منخفضة بسبب عدم وجود آليات واضحة تمكن المسؤولين من تقديم التّوضيحات اللازمة لذوي المصلحة.

3/12 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول واقع الحوكمة في جامعة دمشق كما يراها الكادر الإداري تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (عميد كلية، نائب عميد، رئيس قسم).

للتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المسمى الوظيفي على الدرجة الكلية لاستبانة الحوكمة ومحاورها الفرعية

كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مسماهم الوظيفي على الدرجة الكلية لاستبانة الحوكمة ومحاورها الفرعية

الاستبانة ومحاورها	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مبدأ الشفافية والإفصاح	عميد	12	24.5000	4.58258
	نائب عميد	20	21.3500	2.88873
	رئيس قسم	64	23.5938	4.05407
	المجموع	96	23.2396	4.00459
مبدأ المساءلة	عميد	12	21.5000	3.80191
	نائب عميد	20	19.7000	2.61775
	رئيس قسم	64	20.7344	4.30298
	المجموع	96	20.6146	3.95067
مبدأ المشاركة	عميد	12	19.0000	2.86039
	نائب عميد	20	17.9000	2.33734
	رئيس قسم	64	18.4063	2.87694
	المجموع	96	18.3750	2.76158
مبدأ المساواة	عميد	12	15.0000	2.21565
	نائب عميد	20	14.4000	2.37088
	رئيس قسم	64	15.3594	2.55335
	المجموع	96	15.1146	2.48308
مبدأ الفاعلية التنظيمية	عميد	12	24.7500	1.71226
	نائب عميد	20	23.6000	1.66702
	رئيس قسم	64	24.5938	2.94240
	المجموع	96	24.4063	2.61001
الدرجة الكلية	عميد	12	104.7500	14.47961
	نائب عميد	20	96.9500	8.72067
	رئيس قسم	64	102.6875	15.07850
	المجموع	96	101.7500	14.03004

يتضح من الجدول (6) وجود فروق بسيطة بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المسمى الوظيفي على الدرجة الكلية لاستبانة الحوكمة ومحاورها الفرعية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA))، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الحوكمة ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

الاستبانة ومحاورها	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	القرار
مبدأ الشفافية والإفصاح	بين المجموعات	98.502	2	49.251	3.214	.055	غير دال
	داخل المجموعات	1424.988	93	15.322			
	الكلي	1523.490	95				
مبدأ المساءلة	بين المجموعات	27.055	2	13.528	.864	.425	غير دال
	داخل المجموعات	1455.684	93	15.653			
	الكلي	1482.740	95				
مبدأ المشاركة	بين المجموعات	9.263	2	4.631	.602	.550	غير دال
	داخل المجموعات	715.238	93	7.691			
	الكلي	724.500	95				
مبدأ المساواة	بين المجموعات	14.205	2	7.103	1.156	.319	غير دال
	داخل المجموعات	571.534	93	6.146			
	الكلي	585.740	95				
مبدأ الفاعلية التنظيمية	بين المجموعات	16.669	2	8.334	1.229	.297	غير دال
	داخل المجموعات	630.488	93	6.779			
	الكلي	647.156	95				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	625.050	2	312.525	1.608	.206	غير دال
	داخل المجموعات	18074.950	93	194.354			
	الكلي	18700.000	95				

يتبين من الجدول (7) أن قيمة (F) للدرجة الكلية للاستبانة وجميع محاورها الفرعية غير دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في درجة الحوكمة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي فنقبل الفرضية الصفرية.

وتختلف نتيجة البحث مع دراسة الشناق (2009) التي أكدت وجود فروق في درجة ممارسة مجالات الحوكمة بين أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية، ودراسة الزهراني (2010) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائياً عن واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأهلية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين أفراد عينة البحث إلى المركزية في بعض القرارات الجامعية والتي يلتزم بها جميع الإداريين على اختلاف مناصبهم الإدارية، مع غياب الوعي عند بعض الإداريين بأهمية الأخذ بمبادئ ومعايير الحوكمة الرشيدة كأسلوب إداري حديث، فقد أشار لاكوداج (2011) «أن الممارسات الإدارية الجيدة ذات تأثير مهم وشامل على أداء الجامعات»، كما أن إدارة الجامعة قد لا تترك مساحة مناسبة لأغلب الكليات بأخذ القرارات التي تناسب رؤية كل كلية وأهدافها ووظائفها المتمثلة بالبحث والتدريس وخدمة المجتمع، كما قد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى التقويم القائم على الاعتبارات الذاتية والآراء الشخصية لأفراد العينة بالرغم أن الجامعة تقوم أحياناً بما يلي:

- على مستوى مبدأ الشفافية توفر اللوائح والقرارات ورقياً وإلكترونياً على موقعها وأيضاً نشرها على مواقع التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام، غير أنها لا تمارس آليات وضع معايير لمن يتولى المناصب الإدارية فضلاً عن غياب التدوير الوظيفي لبعض الوظائف.
- أما على مستوى مبدأ المساءلة تكاد تكون آليات تفعيله مغيبة فيما يخص مراقبة الخطط الاستراتيجية ومدى تنفيذها وما ينجم عنها من خسائر مادية ومعنوية رغم وجود هيئة رقابة داخلية في الجامعة.
- وعلى مستوى مبدأ المشاركة والمساواة فالجامعة تعمل بهما ولكن ليس بالشكل المرغوب، حيث تغيب مشاركة المجتمع المحلي بشكل مستمر حتى مشاركة الطلبة والعاملين ضعيفة رغم وجود ممثلين عنهم في مجالس الكليات والجامعة، فضلاً عن غياب تطبيق الانتخابات أثناء اختيار المناصب الإدارية سواء في الجامعة أو الكليات، وغياب المساواة في مجال منح الحوافز للمتميزين لكون الجميع يخضع لنظام مالي واحد.

13- نتائج البحث:

1/13 تطبق جامعة دمشق الحوكمة من وجهة نظر الإداريين بدرجة متوسطة.

2/13 أكثر مبادئ الحوكمة ممارسة في جامعة دمشق من وجهة نظر الإداريين جاءت كالآتي: (الفاعلية التنظيمية في المرتبة الأولى، والشفافية في المرتبة الثانية، وثم المساواة ثالثاً ، وثم المسألة رابعاً وأخيراً المشاركة).

3/13 تطبق جامعة دمشق وفق آراء عينة البحث مبدأ المشاركة بدرجة ضعيفة.

4/13 لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث (الإدريين) عن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة دمشق تعزى لمتغير الكلية (نظرية – تطبيقية).

5/13 لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث (الإداريين) عن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة دمشق تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (عميد- نائب عميد- رئيس قسم).

14- مقترحات البحث:

يستخلص الباحث في ضوء نتائج البحث المقترحات الآتية:

1/14 قيام مجلس التعليم العالي بدراسة موضوعية لحوكمة الجامعات ووضع معايير لها تترجم رؤية القيادة السياسية في تحقيق النزاهة ومكافحة الفساد الإداري لتحقيق خطط التنمية.

2/14 قيام الجامعة بنشر ثقافة الحوكمة الجامعية إما على شكل تصميم دليل أو إدراج مقرر كمساق دراسي في الكليات عن الحوكمة لتعزيز قيمها من المشاركة والشفافية والمساءلة والمساواة ...إلخ.

3/14 تفعيل عمل هيئة الرقابة الداخلية في الجامعة لممارسة واجباتها في المراقبة ومساءلة المخالفين للأنظمة والقوانين.

4/14 توفير آليات واضحة لتعيين المناصب القيادية في الجامعة مع اتباع أسلوب الانتخاب وفق معايير محددة كالكفاءة الإدارية والسمات الشخصية.

5/14 العمل على منح الكليات فرصة اتخاذ القرارات بما يتناسب مع رؤية وأهداف كل كلية، أي فصلها عن الوزارة والجامعة فيما يخص بعض القرارات ذات الاهتمام البحثي والأكاديمي وخدمة المجتمع.

6/14 إلزام أصحاب المصلحة الحقيقية بالمشاركة في قرارات الجامعة تطبيقاً للحوكمة الرشيدة،

وعدم ترك مشاركتهم مجرد شعارات وقرارات.

15- المراجع:

أبو عراب، هبة.(2017). **دور تطبيق قواعد الحوكمة في زيادة القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي. دراسة تطبيقية على الكليات التقنية بمحافظات غزة**، المؤتمر العلمي الثاني، الاستدامة وتعزيز البيئة الإبداعية للقطاع التقني.

برقعان، أحمد والقرشي، عبدالله.(2012). **حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات.** المؤتمر العلمي الدولي عولمة الإدارة في عصر المعرفة، طرابلس 15-17 ديسمبر، جامعة الجنان، لبنان، ص 1-23.

بشير، محمد .(2019). الأسس والمبادئ النظرية للحوكمة ومتطلبات تطبيقها في التعليم العام بالسودان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج 3، (6)، ص -27 45.

حلاوة، جمال وطه، نداء.(2014). واقع الحوكمة في جامعة القدس. **مجلة رماح للبحوث والدراسات**، ع (14)، ص 33-60.

الحربي، محمد .(2012). درجة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. **مجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مج 1، (6)، تموز.

الدهدار، مروان وكحلة، كريم والفرا، ماجد.(2017). واقع حوكمة الجامعات الفلسطينية. **مجلة الجامعة الإسلامية**، مج 25، (1). ص ص 62-88

الراشدي، سعيد.(2007). **الإدارة بالشفافية**. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الزهراني، خديجة (2010). **واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأهلية السعودية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس فيها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشماع، خليل ومحمود، خضير.(2007). **نظرية المنظمة**. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر.

الشنّاق، راضي محمد.(2009). **مفهوم الحاكمية ودرجة ممارستها في الجامعات الأردنية الخاصة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

الطراونة، رشا، والعضايلة، محمد عمر .(2010). أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، مج 6، (1). ص 63-96

الطويل، هاني.(1999). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

آل عباس، محمد. (2009). **حوكمة الجامعات دراسة تحليلية. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر حوكمة الشركات الممارسات الحالية والآفاق المستقبلية**، أبها: جامعة الملك خالد.

علاء الدين، رسلان .(2013). **التطوير التنظيمي**. دمشق: درا رسلان.

العتيبي، عبدالله .(2018). **واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**. دراسات العلوم التربوية، مج 45، (4)، ملحق2، ص 673-687.

العريني، منال .(2014). واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مج 3، (12)، كانون الأول.

عطوة، محمد والسيد علي، فكري.(2011). حوكمة النظام التعليمي مدخل لتحقيق الجودة في التعليم. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، مج 2، (79). ص 449-532.

علي، عبد الوهاب وشحاته، شحاته.(2007). **مراجعة الحسابات وحوكمة الشركات في بيئة الأعمال العربية والدولية المعاصرة**. اسكندرية: الدار الجامعية.

الفرا ، ماجد. (2013). **الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين-حالة دراسية لكليات العلوم الاقتصادية والإدارية في غزة**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، الأردن: جامعة الزيتونة.

كافي، مصطفى.(2018). **الإصلاح والتطوير الإداري بين النظرية والتطبيق**. دمشق: دار رسلان.

محمد، مديحة.(2011). دراسة تحليلية لمفهوم الحوكمة الرشيدة ومتطلبات تطبيقة في الجامعات المصرية. **مجلة مستقبل التربية العربية**، مج 72، (18)، ص 45-142.

محمد، محمود.(2011). العوامل المؤثرة على تطبيق الشفافية بين العاملين والقيادات بجامعة الفيوم ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها . **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية** ، مج 6، (30). ص 266-289

محمود، سوسن.(2017). **دور الحوكمة في تحسين الأداء في الجامعات السورية**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة دمشق.

مرزوق ، فاروق.(2013). **حوكمة التعليم المفتوح، منظور استراتيجي**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية

مرعي، محمد .(2009). **الحوكمة الأكاديمية بين التخطيط الاستراتيجي وقياس الأداء المؤسسي،** ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث للحوكمة الأكاديمية ، كلية إدارة الأعمال والعلوم الإدارية بجامعة روح القدس

المليجي، رضا إبراهيم. (2012). **جودة واعتماد المؤسسات التعليمية آليات لتحقيق وضمان الجودة والحوكمة المؤسسية**. القاهرة: طيبة للنشر والتوزيع.

المنيع، محمد.(2011). **تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد: الجامعة العربية المفتوحة كنموذج،** ندوة التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، رياض، جامعة الملك سعود.

ناصر الدين، يعقوب.(2012). **واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط.** عمان: منشورات جامعة الشرق الأوسط.

المراجع الأجنبية:

Catherine, L. Kuchta-Helbling & Sullivan, John D., .(2003). Afforesting the Corporate Governance In The development and rising and Transitional Economies, CIPE,. www.cipe.orgtopic/coruption & www.cipe.orgtopic/governance

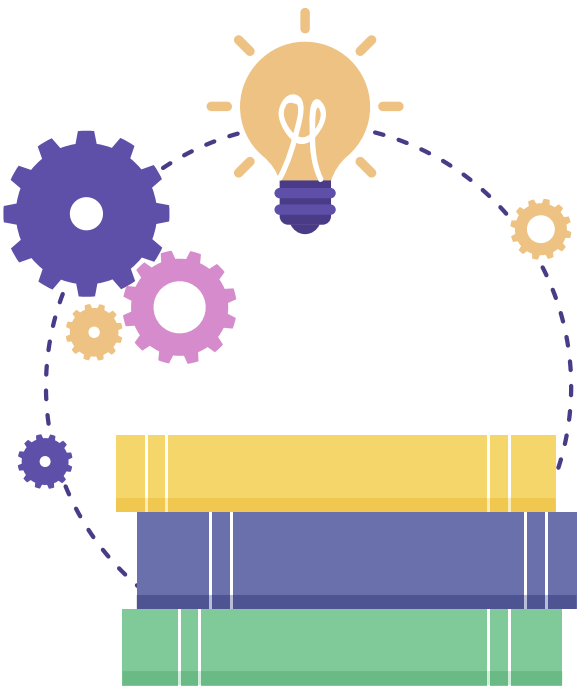
Fielden, John.(2008). Global Trends in University Governance. Education Working Paper Series No.9. USA: The World Bank.

Fried Jochen, .(2006). “Higher education governance in Europe: autonomy, ownership and accountability –a review of the literature”, Higher Education Governance between Democratic Culture, Academic Aspirations and Market Forces, n05, Council of Europe Publishing. Eurydice , p85

Hénard, Fabrice and Mitterle, Alexander. (2008). Governance and Quality in Higher Education. Education program on institutional management in higher education. France: OECD

The information network on education in Europe (Eurydice).(2008). Higher Education Governance in Europe. Belgium: European commission, Eurydice

Serge Williams Bationo, .(2011). “la contribution des conseil administration à la gouvernance des universités: de l’experience de l’université du Québec à Chicoutimi à la proposition d’un modèle efficace pour l’université de koudougou au Burkina Faso”, thèse de doctorat en gestion et management publique, Université Senghore, Egypte, p20



ثقافة السلام في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي «دراسة تحليلية»

إعداد

د. سندس العاتكي

عضو الهيئة التدريسية في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة

Peace Culture in the Curriculum Content of the First Stage of Basic Education

« An analytical Study »

By Dr. Sondos Al Ateky

Member of the Faculty at the Fourth College of Education in Kenitra

E-mail: Sondosmajed83@hotmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى تحديد مكونات ثقافة السلام المتوافرة في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولتحقيق ذلك الهدف اختارت الباحثة مادتي الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي في كل من الصفين الأول والسادس (باعتبارها عينة للتحليل)، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى وهذا تطلب إعداد قائمة بأبعاد ثقافة السلام ومكوناتها المتفرعة عن كل بعد منها والواجب توافرها في محتوى مناهج الحلقة الأولى، واستخدامها أداة للتحليل بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأسفرت النتائج عما يأتي:

- بالنسبة لمحتوى منهاج الدراسات الاجتماعية: تضمن محتوى هذا المنهاج ثقافة السلام بنسبة مئوية قدرها (55.51%) للصف الأول، ونسبة (43.11%) للصف السادس، وقد جاء ترتيب الأبعاد الرئيسة لثقافة السلام متماثلاً في كلا الصفين.
  1. البعد الذاتي.
  2. البعد الاجتماعي
  3. البعد السياسي.
- بالنسبة لمحتوى منهاج العربية لغتي: تضمن محتوى هذا المنهاج ثقافة السلام بنسبة مئوية قدرها (19.27%) للصف الأول، ونسبة (17.47%) للصف السادس، وقد جاء ترتيب الأبعاد الرئيسة لثقافة السلام مختلفاً في كل من الصفين الأول والسادس الأساسيين.
- تركز تكرارات وحدات التحليل في الكتب عينة التحليل على مكونات بحد ذاتها دون المكونات الأخرى، مثل: الانتماء والصحة والمسؤولية البيئية والتطوع والتواصل مع الآخرين.
- لم يتضمن محتوى المناهج (عينة التحليل) كلاً من التسامح والسلام والأمن الدوليين وحق الشعوب في تقرير مصيرها، وفض النزاع، والتضامن بين الحضارات ومنع العنف وإدانة الإرهاب ومحاربة العنصرية وحل الخلافات والمساءلة والتواضع والانفتاح على الثقافات الأخرى
- اقترحت الباحثة اعتماد قائمة مكونات ثقافة السلام المعدة في البحث الحالي في تقويم المناهج وتطويرها بما يسهم في ترميم النقص وتلافي الأخطاء وتفعيل دور المناهج التربوية في تعزيز ثقافة السلام.

الكلمات المفتاحية: ثقافة السلام، المناهج، الحلقة الأولى، التعليم الأساسي

ABSTRACT

The research aims to identify the components of the culture of peace available in the content of the curricula of the first episode of basic education. To achieve that goal the subjects of social and Arabic studies were selected in both the first and sixth grades, (as a sample for analysis), and the descriptive analytical method was used in the manner of analysis of the content and this required the preparation of a list of the dimensions of the culture of peace and its components branching from each dimension, and used as an analysis tool.

The results were as follows:

- For the content of the Social Studies Curriculum: The content of this curriculum contained a culture of peace by a percentage of (55.51%) For the first grade, the ratio (43.11%) For sixth grade. The main dimensions of the culture of peace were arranged in both rows, 1-self-dimension, 2-social dimension 3- political dimension.
- For the content of the Arabic language curriculum: the content of this curriculum contained a culture of peace by a percentage of (19.27%) For the first grade, the ratio (17.47%) For sixth grade. The order of the main dimensions of the culture of peace was different in both the first and sixth grades.
- The repetitions of analysis units in the analysis sample books focus on components such as: belonging, health, environmental responsibility, volunteering and communication with others.
- The content of the curriculum (analysis sample) did not include tolerance, international peace, security, and the right of peoples to self-determination, conflict resolution, and solidarity among civilizations, prevention of violence, condemnation of terrorism, fight against racism, resolution of differences, accountability, humility and openness to other cultures
- The researcher suggested adopting the list of components of the culture of peace prepared in the current research in the evaluation and development of the curriculum in order to contribute to the restoration of shortage and avoidance of mistakes to activate the role of educational curricula in promoting the culture of peace.

Keywords: Culture of Peace, Curriculum, Episode 1, Basic Education

1- مقدمة:

يعد العصر الحالي عصر التحولات والتغيرات الكبرى في البنى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والاتصالات، عصر العنف والصراعات والحروب عصر يمثل فيه الناشئة أفضل استثمار لتكوين مجتمع متماسك يسوده السلام وينبذ العنف والتطرف والتعصب.

وتدرك الأمم المتحدة بأن إنقاذ الأجيال المقبلة من ويلات الحرب يحتاج إلى التحول نحو ثقافة السلام واللاعنف، التي تتشكل من قيم واتجاهات وتصرفات تعبر عن التفاعل والتكافل الاجتماعيين وتستوحيهما على أساس من مبادئ الحرية والعدالة والديمقراطية وجميع حقوق الإنسان والتسامح والتضامن، وتنبذ العنف، وتسعى إلى منع نشوب المنازعات عن طريق معالجة أسبابها الجذرية، وحل المشاكل بالحوار والتفاوض، وتضمن لهذه الأجيال الممارسة الكاملة لجميع الحقوق، وسبل المشاركة التامة في عملية التنمية لمجتمعاتها، وقد دعت الأمم المتحدة إلى ترويج ثقافة السلام التي تقوم على أساس المبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة وعلى أساس احترام حقوق الإنسان والديمقراطية والتسامح، وإلى ترويج التنمية والتثقيف من أجل السلام، والتدفق الحر للمعلومات، ومشاركة أكبر للمرأة بوصف ذلك نهجاً أساسياً لمنع العنف والنزاعات، وإلى بذل الجهود الرامية إلى تهيئة ظروف السلام وتوطيده.

وفي العقد الأخير من القرن العشرين ارتفعت الأصوات التي تنادي بتعزيز ودعم ثقافة السلام، وكانت الجمعية العامة للأمم المتحدة قد أصدرت في 20 نوفمبر 1997 قرارها باعتبار سنة 2000 هي «السنة الدولية لثقافة السلام»، كما تبنت في 10 نوفمبر 1998 قرارها باعتبار العقد الأول من القرن الجديد (2001 – 2010) هو» العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم».

وفي 6 أكتوبر 1999 أصدرت الجمعية العامة إعلان ثقافة السلام، الذي اعتبروه مرشداً عاماً للحكومات والمنظمات الدولية والمجتمع الدولي لدعم وتعزيز ثقافة السلام، وقد اتسعت الدعوة لتعزيز ثقافة السلام لتشمل كل دول العالم، بما في ذلك الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني، وكافة المنظمات والهيئات ذات العلاقة على المستويات الوطنية والإقليمية والعالمية.

ولعبت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) دوراً مهماً في تبني موضوعات السلام وثقافة السلام في مؤتمراتها العامة وفي برامجها وأنشطتها الدورية، وذلك انطلاقاً من ديباجة ميثاق اليونسكو التي نصت على « إذا كانت الحروب تبدأ في عقول الناس ففي عقول الناس أيضاً يجب أن تبدأ عملية بناء السلام».

وهنا يأتي التعليم في مقدمة الأساليب والوسائل التي تسهم في تحقيق ما سبق، سواء من خلال الممارسات التعليمية وتدريب المعلم أو من خلال المناهج الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية، أو من خلال طرائق التدريس وأساليب التقويم.

وتبرز المناهج الدراسية باعتبارها المحرك الرئيس لعملية التعليم والحامل الحقيقي لجميع المرتكزات والأسس اللازمة لترسيخ ثقافة السلام لدى المتعلمين، وبذلك فهي تأتي في المرتبة الأولى من بين العناصر والأدوات الرئيسة التي تستخدمها النظم التربوية لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها، خاصة فيما يتعلق باكتساب المتعلمين لقيم ومفاهيم ومبادئ السلام.

ويتطلب ذلك أن تتبنى المناهج التربوية رسالة واضحة تتمثل بتربية الإنسان على السلام بحيث نصل إلى تغير في أفكار الأجيال القادمة وأفعالها بهدف تمكينها من نبذ العنف كوسيلة لحل الصراع والنزاع.

وتعد الأحداث التي مرت بها سورية منذ عام 2011 وحتى الآن وما صاحبها من تغيرات مجتمعية من أهم التحولات التي شهدها المجتمع السوري والتي تستحق أن نخطط لها من أجل إعداد المواطن السوري وتكوينه بحيث يكون قادراً على فهم المشاكل العالمية، وممتلكاً للمهارات اللازمة لحل النزاعات بشكل بنّاء، ومدركاً المعايير العالمية لحقوق الإنسان وملتزماً بها، داعماً للمساواة بين الجنسين، ومحترماً التنوع الثقافي، ولا يمكن تحقيق هذا النوع من التعلم إلا من خلال تربية متواصلة ومنتظمة ومقصودة من أجل السلام.

ويعد دمج ثقافة السلام في نسيج المناهج التربوية الحل الأمثل لتزويد المتعلمين بالأدوات اللازمة لمواجهة التحديات والعيش بأمان وسلام في مجتمعهم، بحيث تعد المعرفة والقيم والمهارات التي يتعلمها التلاميذ في المدرسة وتنتقل معهم الى الحياة باعتبارهم مواطنين من العوامل الأساسية في الجهد المشترك للمجتمع المدني والحكومة والمنظمة الدولية الساعي لتحقيق ثقافة السلام.

وترى الباحثة أنّ تبني معياراً محدداً لدمج ثقافة السلام في محتوى المناهج الدراسية يعد مطلباً ملحاً تتزايد أهميته بشكل كبير بعد الأحداث التي شهدها المجتمع السوري، وانطلاقاً من ذلك يأتي البحث الحالي في محاولة لوضع معيار لتضمين ثقافة السلام في محتوى المناهج الدراسية، ثم الكشف عن دور المناهج الدراسية المطورة في تعزيز ثقافة السلام من خلال تحليل محتواها وتحديد مدى تضمين مكونات تلك الثقافة فيها.

2- مشكلة البحث:

تتمثل أولويات السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية في المساهمة بتوفير مستقبل سلمي ومزدهر للبلاد، من خلال تطوير معارف المتعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم بطريقة شاملة تنمي الجوانب الشخصية لديهم، وتعزز قيم المواطنة وتطلعات العيش بسلام، وتواجه تحديات الحاضر بوصفه بوابة المستقبل لبناء عالم أكثر ترابطاً.

وقد وجه الدستور السوري الضوء على فكرة القيم الواجب تعزيزها في التربية، ونص بشكل واضح على الواجبات الأساسية المترتبة على المواطنين، مؤكداً أنه يجب على كل مواطن سوري أن يسهم في:

تعزيز الانسجام وروح الأخوة المشتركة واحترام التنوع الثقافي.

- تأكيد دور المرأة وحقوقها المجتمعية المتضمنة المساواة والعدالة.
- تقدير التراث الغني في ثقافتنا والحفاظ عليه.
- حماية بيئتنا الطبيعية وتحسينها.
- تشجيع البحث العلمي.
- نبذ العنف والتطرف.
- التميز في جميع مجالات النشاط الفردي والجماعي.

وأكد الدستور على أربع قيم عالمية هي:

- العدالة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.
- حرية الأفكار والتعبير والاعتقاد والإيمان والعبادة.
- تكافؤ الفرص والعدالة في التحفيز.
- المساواة وضمان كرامة الفرد ووحدة الوطن وسلامته.

وتضمن الدستور القيم التي تدعو للعيش في تصالح مع الذات ولاسيما قيم الصدق والشعور بالمسؤولية والإخلاص والمحبة والسلام واحترام الآخرين. (وزارة التربية، 2016).

ومن جهة أخرى فقد أظهر تقرير للأمم المتحدة (العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم 2001- 2010، 1999، ص3-6) التزام اليونسكو بتعزيز ثقافة السلام من خلال التعليم في توسيع نطاق مفهوم نوعية التعليم وهو يتبع نهجاً مختلفاً هو: المشاريع التنفيذية، والدعوة وإقامة

الشبكات والبحوث، وزيادة الوعي العام.

وقد ركزت الأنشطة الأخيرة لليونسكو في مجال وضع كتب مدرسية على رعاية مجتمعات للتعلم يكون فيها السلام وحقوق الإنسان والتسامح في صميم المقررات الدراسية.

مما سبق يمكن القول إن دستور الجمهورية العربية السورية والإطار العام للمناهج التربوية قد أكدا على قيم ثقافة السلام ومفاهيمها اللازم إكسابها للمتعلمين لتحقيق مجتمع سالم وآمن والوصول إلى عيش مشترك يحقق المساواة للجميع وينبذ العنف والتطرف.

وهنا يأتي السؤال: إلى أي مدى تُرجمت تلك الأهداف والسياسات في المناهج الدراسية بعد عملية تطويرها، خاصة أن عملية تطوير المناهج قد جاءت في مرحلة شهد فيها المجتمع السوري مظاهر عدة لعل أبرزها الحرب والعنف والقتل والتخريب، ومع حتمية تأثر المتعلمين بهذه المظاهر نفسياً وسلوكياً، تضاعفت مسؤولية المناهج في الحد من هذا التأثير أو معالجة تبعاته والتوجه بالمتعلمين نحو بناء السلام في عقولهم وإحلاله مكان العنف والنزاعات.

وبالنظر إلى ازدياد مظاهر العنف والنزاع وعدم الأمان في المجتمع السوري، ينبغي البحث عن الأسباب التي أدت إلى ذلك للعمل على إزالتها ومعالجتها جذرياً، وبما أن المناهج الدراسية هي الركيزة الرئيسة لأي نظام تربوي وهي الحامل لمفاهيمه وقيمه كان لابد من توجيه الأنظار إليها للبحث فيها كإحدى الأسباب المحتملة لانتشار ظواهر العنف والنزاع في الواقع السوري، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا بدراسة علمية دقيقة لدور تلك المناهج في تعزيز ثقافة السلام وإدراج مفاهيمها وقيمها في محتوى تلك المناهج بما يؤدي إلى إكسابها للمتعلمين وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم وأهمية العيش المشترك ونبذ العنف والحرب ووجوب حل النزاعات.

وانطلاقاً من أهمية مادتي الدراسات الاجتماعية واللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقدرتهما على التأثير المباشر في سلوك المتعلم الاجتماعي ودورهما الكبير في اكتساب المتعلمين القيم والمفاهيم التي تمكنهم من العيش بأمان وسلام، فقد وقع اختيار الباحثة عليهما باعتبارهما عينة لتحليل محتوى كل منهما في الصفين الأول والسادس، للحكم من خلال نتائج ذلك على دور المناهج الدراسية في تعزيز ثقافة السلام لدى المتعلمين.

لذا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تضمين ثقافة السلام في محتوى المناهج الدراسية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

3- أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من نقاط عدة أبرزها:

- يكشف الدور الحقيقي للمناهج الدراسية في تعزيز ثقافة السلام لدى المتعلمين في هذه المرحلة الخاصة التي يمر بها بلدهم.
- يمكن أن يفيد القائمين على تطوير المناهج التربوية من خلال تقديم قائمة بمكونات ثقافة السلام المناسبة لتلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- يأتي تلبية لمتطلبات المرحلة الراهنة بتعميم ثقافة السلام والقضاء على الحروب وفض النزاعات.
- يفتح المجال أمام دراسات أخرى متعلقة بالطرائق والأنشطة التعليمية المناسبة لترسيخ ثقافة السلام لدى المتعلمين وفي مختلف المراحل الدراسية.
- يكتسب أهميته من أهمية المقترحات التي سيصل إليها في ضوء النتائج والتي يمكن أن تسهم في تفعيل دور المناهج الدراسية في تعزيز ثقافة السلام لدى المتعلمين.

4- أهداف البحث:

1/4 تحديد مكونات ثقافة السلام الواجب توافرها في محتوى المناهج الدراسية المطورة في ج.ع.س في ح1 من مرحلة التعليم الأساسي.

2/4 تحديد مكونات ثقافة السلام المتوافرة في محتوى كل من منهاج الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي في كل من الصفين الأول والسادس

3/4 تقديم مجموعة من المقترحات لتفعيل دور المناهج التربوية في تعزيز ثقافة السلام لدى المتعلمين.

5- منهج البحث:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول أحداثاً وظواهر معينة بالدراسة كما هي دون التدخل في مجرياتها، وقد استُخدم تحليل المحتوى باعتباره أسلوباً بحثياً يتسم بالمنهجية العلمية وبصفته أداةً موضوعيةً تُوصل الباحثة إلى نتائج كمية محددة.

6- حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- مكونات ثقافة السلام في الأبعاد الثلاثة الآتية: البعد الاجتماعي، البعد الشخصي، البعد السياسي، وذلك كما حددتها الباحثة في القائمة التي قامت بإعدادها.
- محتوى كل من كتاب الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي لكل من الصفين الأول والسادس من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي.

7-مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من محتوى جميع المناهج التربوية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والممتدة من الصف الأول وحتى الصف السادس، واقتصرت عينة البحث على محتوى منهاجي الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي في كل من الصفين الأول والسادس الأساسيين، علماً أن الباحثة قامت بتحليل كل من الجزأين الأول والثاني لكتاب العربية لغتي لكل من الصفين الأول والسادس حرصاً منها على موضوعية التحليل وتكامله.

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

المناهج: هي منظومة متكاملة من العمليات التعليمية التعلمية التي تقدمها المدرسة، وتشمل المواد الدراسية جميعها والأنشطة الصفية واللاصفية المتعلقة بها، كما تتضمن وصفاً لما ينبغي أن تكون عليه البيئة التعليمية لتؤدي دورها في تحقيق غايات المنهاج، من بناء وتجهيزات ووسائل تعليمية وأساليب تقويم وإعداد معلم ومصادر تعلم وكتب وأدلة ومحتوياتها (مجدلاوي، 2007، 46).

وتُعرف إجرائياً بأنها المناهج الدراسية المطورة في الجمهورية العربية السورية والمطبقة للمرة الأولى في العام الدراسي 2018/2017 في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واقتصرت في البحث الحالي على مناهج (اللغة العربية والدراسات الاجتماعية للصفين الأول والسادس).

السلام: السلام في اللغة العربية مصدر جذره (سلم) ويستعمل بمعنى الأمان والعافية والتسليم والسلامة والصلح، وهي تعني السلم، والسلام والسلامة، والتسليم والاستسلام والصلح والبراءة من العيوب والسلامة من كل عيب والعديد من المعاني الإيجابية الأخرى. (المعجم الوسيط، 2004).

تعـرّف الجمعيـة العامـة للأمـم المتحـدة السـلام بأنـه: مجموعـة مـن القيـم والمواقـف والسـلوك يعكـس ويدفـع إلـى التفاعـل الاجتماعـي والمشـاركة التـي تقـوم علـى أسـاس مبـادئ الحريـة والعدالـة والديمقراطيـة والتسـامح والتضامـن وكل حقـوق الإنسـان التـي ترفـض العنـف، وتسـعى إلـى منـع الصراعـات عـن طريـق معالجـة أسـبابها الجذريـة لحـل المشـكلات مـن خـلال الحـوار والتفـاوض والتـي تكفـل الممارسـة الكاملـة لجميـع الحقـوق وسـبل المشـاركة الكاملـة فـي عمليـة تنميـة المجتمـع (الجمعيـة العامـة للأمـم المتحـدة، 1999).

وتتبنى الباحثة التعريف السابق للسلام.

ثقافـة السـلام: مجموعـة مـن القيـم والمواقـف والتقاليـد والعـادات وأنمـاط السـلوك وأسـاليب الحيـاة بحيـث تجسـد فـي مجموعهـا تعبيـراً وطموحـاً إلـى: احتـرام الحيـاة واحتـرام البشـر وحقوقهـم، مـع رفـض العنـف بـكل أشـكاله، والاعتـراف بالحقـوق المتسـاوية للرجـل والمـرأة، والاعتـراف بحـق كل فـرد فـي حريـة التعبيـر، والإعـراب عـن الـرأي والحصـول علـى المعلومـات، والتمسـك بمبـادئ الديمقراطيـة والحريـة والعدالـة والتنميـة للجميـع والتسـامح والتضامـن والتعدديـة، وقبـول الاختلافـات والتفاهـم بيـن الأمـم، وبيـن الفئـات العرقيـة والدينيـة والثقافيـة وغيرهـا مـن الفئـات وبيـن الأفـراد. (الجمعيـة العامـة للأمـم المتحـدة، 2000).

ويتفـق التعريـف السـابق مـع تعريـف منصـور الـذي يـرى أن ثقافـة السـلام هـي: منظومـة مـن القيـم والمبـادئ والمفاهيـم والتوجهـات والمواقـف والسـلوكيات التـي تؤسـس للسـلام بمعنـاه الأشـمل والأمثـل، وتشـكل معـاً مضمونـه، وتعمـل علـى اسـتثماره بمـا يسـاعد علـى حمايتـه وإنمائـه واسـتمراره. (منصـور، بـدون عـام).

وتعـرّف الباحثـة ثقافـة السـلام إجرائيـاً بأنهـا: جميـع القيـم والمفاهيـم والمهـارات التـي تسـهم فـي بنـاء السـلام فـي عقـول متعلمـي الحلقـة الأولـى مـن التعليـم الأساسـي وسـلوكهم، والواجـب توفرهـا فـي محتـوى المناهـج الدراسـية فـي هـذه المرحلـة.

9- دراسات سابقة:

قامـت الباحثـة بالاطـلاع علـى عـدد مـن الدراسـات السـابقة ذات الصلـة بموضـوع بحثهـا، وتسـتعرض منهـا مـا يأتـي، وقـد قامـت بترتيبهـا زمنيـاً مـن الأقـدم للأحـدث:

هدفـت دراسـة ميـك نـوت (McNaught, 2000) المعنونـة بـ: الحـرب والسـلام فـي مناهـج اللغـة الإنكليزيـة إلـى الإجابـة عـن تسـاؤل رئيسـي وهـو: مـا الـدور الـذي يلعبـه منهـج اللغـة الإنجليزيـة فـي خلـق ومسـاندة ثقافـة تمجـدُ العنـف وتجعـل مـن الحـرب أمـراً حتميـاً، وقـد قـام الباحـث بدراسـة أدب الحـرب فـي مناهـج اللغـة الإنكليزيـة التـي تُـدرس بمـدارس أونتاريـو العليـا بكنـدا والعديـد مـن مـدارس الكويكـر بكنـدا والولايـات المتحـدة الأمريكيـة، ووجـد الباحـث أن أدب الحـرب مـن الناحيـة التاريخيـة كان يؤسـس لمجموعـة

من الأفكار: الشجاعة البطولة، الوطنية، المجد، الرجولة، التضحية، وفي سياق هذه الأفكار يقبل الحرب كأمر حتمي بل يمجده في أغلب الأحيان.

كما قام كل من جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 2001) بدراسة تحليلية هدفت إلى تقديم خمس خطوات لتدريب الطلاب على أن يكونوا مساهمين في نشر ثقافة السلام داخل وخارج المدرسة في أمريكا من خلال خطوات رئيسة هي معرفة ما له وما عليه، الحل من خلال التفاوض، التوسط في الصراعات بين الزملاء، وتلقي التدريب المستمر، ولإثبات صحة تلك الخطوات قام الباحثان بتحليل 17 دراسة حول فاعلية التدريب وحل النزاعات في ثمان مدارس مختلفة، وتنوَّع الطلبة المشاركون من رياض الأطفال وحتى الصف التاسع، وتمَّ جمع البيانات الناتجة من كل دراسة من ملاحظات ومقابلات وأشكال تقرير الصراع والردود الخطية والشفوية لسيناريوهات الصراع ولعب الدور، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب في حاجة إلى تعلم الإجراءات الضرورية لتسوية النزاعات ومتابعة ذلك طوال السنة الدراسية وتطبيق إجراءات حل النزاعات في الصراعات الفعلية ونقل الإجراءات إلى خارج المدرسة.

وهدفت دراسة (السعيد، 2010) التعرف إلى مضمون ما يقدم للأطفال عن السلام في قصص الأطفال ممثلة في سلسلة ثقافة السلام التي تصدرها الهيئة العامة للاستعلامات، واستخدمت الدراسة منهج المسح الإعلامي وأسلوب تحليل المضمون، وتوصلت إلى أن القصص موضوع الدراسة احتوت على تسعة مفاهيم تشكل بمجملها مفهوم ثقافة السلام، وتلك المفاهيم هي: الحوار سبيل التفاهم، والتسامح، وتمجيد السلام ونبذ العنف والحفاظ على البيئة ومقومات بناء السلام، والتضامن وحقوق الإنسان والديمقراطية.

وقد هدفت دراسة (السعيدي، 2013) إلى تعرف فاعلية أنشطة إثرائية في إكساب طفل الروضة مفاهيم السلام التي يجب إكسابها لأطفال الروضة، واستُخدم المنهج شبه التجريبي على عينة عشوائية بلغ حجمها (46) طفلاً وطفلة من رياض الأطفال، باستخدام برنامج يومي عن تربية السلام وأنشطة إثرائية عن مفاهيم السلام التي تدرس في الوحدة، واختبار مفاهيم السلام المصور، وطُبق الاختبار قبلياً وبعدياً وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مفاهيم السلام لصالح المجموعة التجريبية، وبناء على ذلك أوصت الدراسة بدمج تربية السلام في المناهج التعليمية.

بعد استعراض عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي لابد من القول إن البحث الحالي يتميز عنها جميعها بتناوله المناهج المطورة في الجمهورية العربية السورية وقيام الباحثة بتحليل محتوى كل من كتب الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي للصفين الأول والسادس الأساسيين للكشف عن

دور تلك المناهج في تعزيز ثقافة السلام لدى المتعلمين من خلال محتواها، كما يتميز البحث الحالي بقائمة مكونات ثقافة السلام التي تم إعدادها والتي تعد قائمة شاملة لجميع مكونات ثقافة السلام الواجب توافرها في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

10- الإطار النظري:

1/10 ثقافة السلام:

تناول المفكرون والباحثون موضوع ثقافة السلام في مختلف الجوانب، فتنوعت وتباينت معالجاتهم كلاً حسب مجال تخصصه، الأمر الذي ساهم في إثراء بحوث ثقافة السلام، فهناك من أكد على أهمية المستوى الدولي لثقافة السلام وأولويته، فتناول الموضوع تحت عناوين مختلفة مثل حوار الحضارات أو الديانات والثقافات، وهناك من ركز على نبذ العنف في تنشئة الاطفال والناشئة، وتبنى مفاهيم التفاهم والتعايش في بيئة تشهد متغيرات تفرضها العولمة وتقارب المجتمعات والثقافات وصعود الأصوليات والخصوصيات المحلية في شكل دفاعي عن الذات، أما البعض الأخر فقد أكد على المفهوم الشامل والمتكامل لثقافة السلام وفي مقدمتهم منظمة الأمم المتحدة حيث تبنت الجمعية العامة فيها إعلان ثقافة السلام.

جاء الربط بين كلمة الثقافة والسلام لتكون مصطلحاً حديثاً في أدبيات بناء السلام في اجتماع اليونسكو بساحل العاج في عام 1989، ثم تطور ليصبح برنامجاً متكاملاً في عام 1992 ومن ثم تم تضمينه في استراتيجية اليونسكو للسنوات 1996م الى 2001م ليشمل برامج تعاونيه بين الدول في التعليم والثقافة، حيث هدف البرنامج إلى نبذ العنف ونشر مفاهيم التعايش السلمي واحترام حقوق الآخرين وحرياتهم وتراثهم ومفاهيمهم تحت شعار ((التعليم من أجل السلام)) .(مؤسسة ثقافة السلام، 2007).

والهدف من برنامج السلام أن يعيش العالم بمختلف ثقافاته في جو من التسامح والوحدة، وبالرغم من شعارات العولمة والوحدة الدولية إلا أن هذه الوحدة تتحكم فيها محددات مثل الأسرة، المجتمع والمجموعات الإثنية والوطنية وغيرها، وللأديان مساهمة كبيرة في تطوير مفهوم السلام والمحبة والصبر والتسامح وغيرها.

وعرَّفت الأمم المتحدة ثقافة السلام بأنها مجموعة القيم والمواقف والتقاليد وأنماط السلوك وأساليب الحياة، التي تستند إلى ما يلي:

- احترام الحياة وإنهاء العنف وترويج ممارسة اللاعنف من خلال التعليم والحوار والتعاون.
- الاحترام الكامل لمبادئ السيادة والسلامة الإقليمية والاستقلال السياسي للدول وعدم التدخل في المسائل التي تعد أساساً ضمن الاختصاص المحلي لأي دولة، وفقاً لمبادئ الأمم المتحدة والقانون الدولي.
- الاحترام الكامل لجميع حقوق الانسان والحريات الأساسية وتعزيزها.
- الالتزام بتسوية الصراعات بالوسائل السلمية.
- بذل الجهود للوفاء بالاحتياجات الإنمائية والبيئية للأجيال الحاضرة والمقبلة.
- احترام وتعزيز الحق في التنمية.
- احترام وتعزيز المساواة في الحقوق والفرص بين المرأة والرجل.
- الاعتراف بحق كل فرد في حرية التعبير والرأي والحصول على المعلومات.
- التمسك بمبادئ الحرية والعدل والديمقراطية والتسامح والتضامن والتعاون والتعددية والتنوع الثقافي والحوار والتفاهم على مستويات المجتمع كافة وفيما بين الأمم، وتدعمها بيئة وطنية ودولية تمكينية تفضي إلى السلام. (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1999).

وفي العقد الأخير من القرن العشرين ارتفعت الأصوات التي تنادي بتعزيز ودعم ثقافة السلام، وكانت الجمعية العامة للأمم المتحدة قد أصدرت في 20 نوفمبر 1997 قرارها باعتبار سنة 2000 هي «السنة الدولية لثقافة السلام»، كما تبنت في 10 نوفمبر 1998 قرارها باعتبار العقد الأول من القرن الجديد (2001 – 2010) هو» العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم».

وفي 6 أكتوبر 1999 أصدرت الجمعية العامة إعلان ثقافة السلام، الذي اعتبر مرشداً عاماً للحكومات والمنظمات الدولية والمجتمع الدولي لدعم وتعزيز ثقافة السلام، فقد اتسعت الدعوة لتعزيز ثقافة السلام لتشمل كل دول العالم بما في ذلك الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني وكافة المنظمات والهيئات ذات العلاقة على المستويات الوطنية والإقليمية والعالمية.

وترى الأمم المتحدة أن تحقيق تنمية أوفى لثقافة السلام يرتبط ارتباطاً عضوياً بأربعة عشر متطلباً وهي كالآتي:

1. تشجيع تسوية الصراعات بالوسائل السلمية والاحترام المتبادل والتفاهم والتعاون على الصعيد الدولي.
2. الامتثال للالتزامات الدولية المنصوص عليها في ميثاق الأمم المتحدة والقانون الدولي.
3. تعزيز الديمقراطية والتنمية والاحترام لجميع حقوق الانسان والحريات الأساسية والتقيد بها.

4. تمكين الناس على جميع المستويات من اكتساب مهارات الحوار والتفاوض وبناء توافق بين الآراء وحل الخلافات بالوسائل السلمية.
5. تعزيز المؤسسات الديمقراطية وكفالة المشاركة الكاملة في عملية التنمية.
6. القضاء على الفقر والأمية وتقليل الفوارق داخل الأمم وفيما بينها.
7. العمل على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة.
8. القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة من خلال تمكينها وتمثيلها على قدم المساواة في جميع مستويات صنع القرارات.
9. كفالة احترام حقوق الطفل وتعزيزها وحمايتها.
10. كفالة حرية تدفق المعلومات على جميع المستويات وتعزيز الوصول إليها.
11. زيادة الشفافية والمساءلة.
12. القضاء على جميع أشكال العنصرية والتمييز العنصري وكراهية الأجانب وما يتصل بذلك من تعصب.
13. تعزيز التفاهم والتسامح والتضامن بين جميع الحضارات والشعوب والثقافات، مع الاهتمام بوجه خاص بالأقليات الدينية واللغوية.
14. التفعيل الكامل لحق جميع الشعوب بما فيها تلك التي تعيش في ظل سيطرة الاحتلال أو غيرها من أشكال السيطرة الأجنبية أو الاحتلال الأجنبي، في تقرير المصير المكرس في ميثاق الأمم المتحدة والمجسد في العهود والإعلانات والقرارات الصادرة عنها. (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2000)

ولهذا أكد إعلان ثقافة السلام بأنه من أجل إحراز تقدم في تحقيق تنمية أوفى لثقافة السلام، فإن ذلك يتأتى من خلال القيم والمواقف وأنماط السلوك وأساليب الحياة التي تفضي إلى تعزيز السلام بين الأفراد والجماعات والأمم.

2/10 المناهج المطورة في الجمهورية العربية السورية:

تبرز رؤية المنهاج الوطني في الجمهورية العربية السورية في مجال التربية على أنها: تحقيق التنمية الأخلاقية والمعرفية والجسدية والاجتماعية والجمالية للمتعلمين، وتعزيز الروح الوطنية والقيم الإنسانية للحياة..... ومن الأهداف العامة للمنهاج الوطني في الجمهورية العربية السورية(وزارة التربية، 2016):

- تحقيق النّمو المتوازن للمتعلّمين حسياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً.
- الاعتزاز بوطنه سورية وتأكيد الولاء له وترسيخ الوحدة الوطنية.
- تنمية مهارات التعلّم الذاتي.
- اكتساب المهارات التقنية وتوظيفها في حياته اليومية.
- اكتساب مهارات العمل وعاداته الإيجابية واحترام قيمة الوقت.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الحفاظ على البيئة والممتلكات العامّة.
- إكساب مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي الفعّال والعمل ضمن فريق.
- إدراك الحقوق والواجبات واحترام التنوع والاختلاف

وتعد هذه الأهداف من المقومات الأساسية لثقافة السلام لدى الناشئة وإن لم تكن كافية بحد ذاتها لكنها تؤسس لبناء إنسان متكامل مؤمن بقضايا وطنه ويسعى إلى نبذ العنف والحرب والتطرف ومتمسك بالوحدة الوطنية والأرض والقيم الإنسانية بالوقت نفسه.

وتعمل مادتا اللغة العربية والدراسات الاجتماعية على بناء الشخصية المتوازنة للمتعلّم المتكاملة معرفياً ومهارياً وقيمياً القادرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع والحياة وتمكين المتعلّم من الاهتمام بالقضايا المؤثرة في حياة المجتمعات وتعزيز الانتماء للوطن والأمة العربية وتبني قضاياها العادلة والدفاع عنها، ويمكن تفصيل أهداف كل منهما على حدة:

3/10 أهداف الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: تتحدد بما يأتي:

تأكيد الهوية الوطنية والقومية وتنمية حس المواطنة والتمسك بالأرض والحقوق والدفاع عنها، وتنمية الوعي بأهمية الوحدة الوطنية وقبول الآخر ونبذ التعصب بأشكاله المختلفة و تقدير قيمة العمل المنتج في كل مجالاته وتشجيع المبادرات الذاتية وتنمية مهارات التفكير واتخاذ القرارات المسؤولة والمبادرة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية، وتنمية الوعي بحقوق الإنسان والقدرة على ممارسة الحقوق والواجبات والمحافظة على الممتلكات العامّة والخاصة والقدرة على التعلّم الذاتي والعمل التطوعي والتكيف الاجتماعي، وتوظيف مصادر المعرفة المتنوّعة والتقنيات المعاصرة في المواقف الحياتية المختلفة(وزارة التربية، 2016).

4/10 أهداف مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي:

تحددت في الإطار العام للمناهج التربوية كالآتي: (المرجع السابق، 2016):

- تمكين الناشئة من امتلاك أساسيات اللغة العربيّة وأحكامها الوظيفية إملاءً ونحواً وترقيماً ودلالة وصولاً إلى الفهم الصحيح والقدرة على التعبير السليم وظيفيّاً وإبداعيّاً.

- إكساب المتعلّمين المهارات اللغوية محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة.
- غرس الميول الإيجابيّة نحو اللغة العربيّة وقيم المواطنة والانتماء التي تعدّ اللغة ركيزة أساسيّة فيها.
- غرس الميول الأدبية وصقلها وتنمية الذوق الجمالي وصولاً إلى الإبداع والابتكار.

5/10 أساليب تعزيز ثقافة السلام واللاعنف في التعليم الرسمي

وقد حددها (مصطفى، 2009) بما يأتي:

- تدريب موظفي وزارة التربية والتعليم والمعلمين ومديري المدارس والمنظمات غير الحكومية وقادة الشباب، على المضامين وطرق التدريس والمهارات اللازمة لتعزيز ثقافة السلام واللاعنف.
- إدخال مفاهيم ثقافة السلام واللاعنف في مواد المناهج الدراسية.
- إنتاج ونشر المواد التعليمية والكتب المدرسية عن ثقافة السلام وحقوق الانسان.
- تعزيز المشاريع الرائدة كإحدى سبل التنسيق وتشجيع الأنشطة التجريبية.
- وضع طرق التسوية السلمية للمنازعات والعنف في السياقات التعليمية الرسمية وغير الرسمية.
- تعزيز الدور الفعال للأسرة والمجتمع المحلي في إطار تعاوني لتحديد معنى ثقافة السلام وكيفية تعزيزها في السياق المحلي.

وتؤكد الباحثة في هذا السياق بأن المؤسسات التعليمية الرسمية تتحمل كامل المسؤولية في تعزيز ثقافة السلام لدى الأطفال والناشئة وباتباعها لأساليب متعددة، قد يكون المناهج المدرسي أولها وأهمها، ويأتي في المرتبة الثانية الأنشطة الصفية واللاصفية التي تدعم المعارف وتصقل المهارات، إضافة إلى دور المنهاج الخفي وأساليب فض النزاعات والخلافات بين الطلبة في الباحة أو داخل الصف.

11- إجراءات البحث:

1/11 إعداد قائمة مكونات ثقافة السلام:

قامت الباحثة بإعدادها وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري والتربوي المتعلق بثقافة السلام من مقالات وأبحاث ودراسات ومراجع علمية وتقارير منظمة الأمم المتحدة.
- تحديد أبعاد مكونات ثقافة السلام بثلاثة أبعاد هي: البعد السياسي، البعد الاجتماعي، البعد الذاتي (الفردي).
- اشتقاق مكونات ثقافة السلام في كل بعد من الأبعاد السابقة، اعتماداً على معايير الدقة

ومناسبتها لتلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

- التأكد من صدق القائمة بعرضها على مجموعة من المختصين في التربية لتحديد ملاءمتها وصحة انتماء كل قيمة للبعد المحدد في القائمة، والاستفادة من آرائهم في إضافة قيم أخرى.
- الصياغة النهائية للقائمة في ضوء ملاحظات المحكمين، حيث تكونت من ثلاثة أبعاد هي: البعد الاجتماعي، البعد الذاتي أو الفردي، البعد السياسي. والجدول الآتي يوضح عدد المكونات في كل بعد:

جدول (1) وصف قائمة قيم المواطنة بشكلها النهائي

الرقم	البعد	عدد المكونات
1	الاجتماعي	12
2	الذاتي	14
3	السياسي	13
مج		39

والملحق (1) يوضح قائمة مكونات ثقافة السلام بصورتها النهائية.

2/11 إجراءات التحليل:

1/2/11 تحديد الهدف من التحليل:

يهدف التحليل إلى تحديد دور المناهج التربوية المطورة في تعزيز ثقافة السلام في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2/2/11 تحديد عينة التحليل ووصفها:

تمثلت عينة التحليل في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي لكل من الصفين الأول والسادس.

3/2/11 تحديد وحدة التحليل:

بعد العودة إلى محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والاطلاع عليه، تم اعتماد الفكرة كوحدة تحليل علماً أنها قد ترد بأشكال مختلفة تختلف من مادة لأخرى وتتنوع في مادة الدراسات الاجتماعية بين الصورة والجدول والنص والسؤال والنشاط والخريطة والمشروع والمخطط الزمني،

في حين تتنوع في كتب العربية لغتي بين النص (قراءة أو نشيد، والجملة، والسؤال والصورة والفقرة والقاعدة والمشروع.

4/2/11 تحديد فئات التحليل:

وهي أبعاد ثقافة السلام ومكوناتها الواجب توافرها في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمتضمنة في القائمة التي قامت الباحثة بإعدادها.

5/2/11 إعداد أداة التحليل:

تمثلت أداة التحليل بقائمة مكونات ثقافة السلام السالفة الذكر ولكن بعد وضعها أمام مقياس متدرج من التكرار والنسبة المئوية.

6/2/11 تصميم استمارة التحليل على الشكل الآتي:

جدول (2) استمارة التحليل

التسلسل	وحدة التحليل	الصفحة	المكوّن	البعد	التكرار	النسبة المئوية

7/2/11 تحديد ضوابط عملية التحليل:

خضعت عملية التحليل للضوابط الآتية:

- تم استثناء شرح المفردات (من معجم الكلمات الواردة بجانب كل نص)، وتعليمات التقويم من كتب العربية لغتي من التحليل.
- تم اعتبار نصوص (القراءة والمحفوظات) وحدة تحليل واحدة إذا تضمنت فكرة واحدة، على اعتبار أن الفكرة هي وحدة التحليل مع اختلاف أشكال ورودها من كتاب لآخر.
- لم تدخل تعليمات تنفيذ المشاريع في التحليل لأنها توضيحية لكيفية القيام بالمشروع فقط.
- لم يدخل الجدول التقييمي في نهاية كل وحدة في التحليل.
- وحدة التحليل (نص) في كتب الدراسات الاجتماعية وردت تحت عنوان (اقرأ وأفهم) أو (قصة) أو (حالة).

8/2/11 التأكد من صدق أداة التحليل:

بعرضها على المحكمين لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الأداة للهدف المرجو منها، كما تم عرض استمارة التحليل على المحكمين لكتابة ملاحظاتهم حول صلاحيتها للتحليل مع أية تعديلات مقترحة، وقد وافق السادة المحكمون على الأداة مع تعديلات بسيطة.

9/2/11 التأكد من ثبات التحليل:

للتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بالآتي:

- تم اختيار عينة عشوائية من محتوى كل من منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الأول والعربية لغتي الجزء الأول للصف السادس، ثم اختير من كل منهما الوحدة الثانية بطريقة السحب بالقرعة (عشوائياً)، وقامت الباحثة بتحليل محتوى العينة المختارة من الدروس، ثم اجتمعت مع محلِّلَين آخرين ووضحت لهما طريقة التحليل، ثم قام المحللان كل على حدة بإجراء عملية التحليل للعينة المختارة نفسها من الدروس وفق استمارة التحليل المخصصة لذلك، ثم أجرت الباحثة عملية التحليل مرة ثانية بعد عشرين يوماً من التحليل الأول، ثم قامت بحساب معامل الثبات وفق معادلة هولستي:

$$R = \frac{2*(C1.2)}{C1+C2}$$

R: معامل الثبات C1: عدد وحدات التحليل الأول C2: عدد وحدات التحليل الثاني

C1.2: عدد وحدات التحليل التي يتفق عليها المحللان. (طعيمة، 1987، 178).

وبعد تطبيق القانون السابق توصلت الباحثة إلى نسب اتفاق تعطي الثقة في ثبات أداة التحليل التي سيتم في ضوئها تحليل المحتوى.

10/2/11البدء بعملية التحليل وفق الخطوات الآتية:

- قراءة كل ما ورد في محتوى كل كتاب على حدة قراءة دقيقة وواعية بهدف التعرف إلى مكونات ثقافة السلام المتضمنة فيه.
- البدء بعملية التحليل لتحديد مدى تضمين المحتوى لمكونات ثقافة السلام.
- تجزئة كل درس إلى وحدات التحليل المعتمدة في البحث وحسب طبيعة كل كتاب من عينة التحليل.
- تحديد وحدة التحليل التي تتضمن إحدى مكونات ثقافة السلام، ثم تصنيفها إلى البعد الذي تنتمي إليه.

- حساب تكرارات وحدات التحليل التي تضمنت إحدى مكونات ثقافة السلام.
- تفريغ نتائج التحليل وتصنيفها وتحويلها إلى جداول تكرارية ثم إيجاد النسب المئوية حتى يمكن تفسيرها والتعليق عليها.
- عرض النتائج ومناقشتها.

12-نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بالهدف الأول:

تحديد مكونات ثقافة السلام الواجب توافرها في محتوى المناهج الدراسية المطورة في ج.ع.س في ح1 من مرحلة التعليم الأساسي. تمت الإجابة عنه في إجراءات البحث حيث حددت الباحثة قائمة بالأبعاد الرئيسة لثقافة السلام ومكوناتها وهي موضحة بالملحق (1).

النتائج المتعلقة بالهدف الثاني:

تحديد مكونات ثقافة السلام المتوافرة في محتوى كل من منهاج الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي في كل من الصفين الأول والسادس

قامت الباحثة بتحليل محتوى كل من كتابي الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي لكل من الصفين (الأول والسادس) وفق أداة التحليل المعدة لهذا الغرض، ثم حساب التكرارات لكل مكوّن ثم لكل بعد من الأبعاد الرئيسة لثقافة السلام من خلال حساب مجموع تكرارات المكونات الفرعية التابعة لكل بعد في محتوى كل كتاب، والجدول التالي يفصل النتائج في كل صف وفي كل مادة على حدة ومقارنة بالمجموع الكلي لوحدات التحليل المتضمنة في الكتاب ككل:

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لمكونات ثقافة السلام والأبعاد الرئيسة لها في محتوى عينة التحليل

البعد	المكونات	الصف الأول								الصف السادس							
		اجتماعية 245		لغة عربية				مج لغة		اجتماعية 654		لغة عربية				مج لغة	
				فصل 586		فصل ثاني 550		1136				فصل أول 650		فصل ثاني 758		1408	
		تكرا	مئوية	تكرا	مئوية	تكرا	مئوية	تكرا	مئوية	تكرا	مئوية	تكرا	مئوية	تكرا	مئوية	تكرا	مئوية
البعد السياسي	نبذ الحرب									16	2.44						
	الديمقراطية									11	1.68			1	0.13	1	0.07
	احترام الشعوب									5	0.76						
	السلام والأمن الدوليين																
	حق الشعوب في تقرير مصيرها																
	فض النزاع																
	التضامن بين الحضارات والشعوب																
	الانتماء	2	0.81	31	5.92	4	0.72	35	3.08	14	2.14	24	3.69	4	0.25	28	1.98
	منع العنف																
	المحافظة على الممتلكات العامة	3	1.22	2	0.34	1	0.18	3	0.26	2	0.30			1	0.13	1	0.07
	إدانة الإرهاب																
	سيادة القانون													4	0.25	4	0.28
	الأمن والأمان					2	0.36	2	0.17								
مج سياسي		5	2.04	33	5.63	7	1.27	40	3.52	48	7.33	24	3.69	10	0.13	34	2.41

البعد الاجتماعي	التسامح															
	مشاركة المرأة															
	المساواة						1.37	9								
	الحوار	6	2.44			0.17			0.08	1			0.61	4	0.30	2	2.24	17	1.34	19
	حل الخلافات																			
	محاربة العنصرية																			
	النظام	6	2.44						0.08	1	0.18	1								
	احترام الآخر	1	0.40						1.32	15	2.72	15	1.83	12	2.15	14	2.77	21	2.48	35
	العدالة																			
	التعاون والتكافل الاجتماعي	6	2.44						1.84	21	3.81	21	0.76	5	1.53	10	0.39	3	0.92	13
	التواصل مع الآخرين	22	8.97	1	0.17				0.08	1			5.35	35	2	13	3.92	25	2.69	38
	التعايش	3	1.22	9	1.53				2.90	33	4.36	24	1.37	9			1.58	12	0.85	12
مج اجتماعي		44	17.95	11	1.87				6.33	72	11.09	61	11.31	74	6.15	40	10.29	78	8.38	118

البعد الذاتي	حقوق الإنسان	4	1.63	1	0.17			1	0.08	18	2.75			2	0.26	2	0.14
	الشفافية																
	حرية التعبير									7	1.07			3	0.39	3	0.21
	الإصغاء			8	1.36	0.36		10	0.88			1	0.15	6	0.79	7	0.49
	التطوع									26	3.97	49	7.53	9	1.18	58	4.11
	المساءلة																
	التواضع																
	المشاركة والتدفق الحر للمعلومات									5	0.76						
	المسؤولية البيئية	1	0.40			4.90		27	2.37	68	10.39	4	0.61	7	0.92	11	0.78
	العفو																
	تقبل الاختلاف	17	6.93			2		11	0.96	2	0.30	5	0.76			5	0.35
	الانفتاح على الثقافات الأخرى																
	المسؤولية الذاتية	24	9.79			1	0.18	1	0.08	20	3.05	4	0.61	2	0.26	6	0.42
	الصحة والسلامة	41	16.73	5	0.85	52	9.45	57	5.01	14	2.14	1	0.15	1	0.13	2	0.14
مج اجتماعي		87	35.51	14	2.38	93	16.90	107	9.41	160	24.46	64	9.84	30	3.95	94	6.67
		136	55.51	58	9.89	161	29.27	219	19.27	282	43.11	128	19.69	118	15.56	246	17.47

يستدل من الجدول السابق على النتائج الآتية، وتعرضها الباحثة وفق الآتي:

1. مكونات ثقافة السلام في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية

1/1 الصف الأول: بلغ مجموع وحدات التحليل في الكتاب (245) وحدة تحليل، وتضمن مكونات ثقافة السلام في محتواه بتكرار كلي بلغ (136) ونسبة مئوية قدرها (55.51%)، توزعت هذه النسبة بين الأبعاد الثلاثة لمكونات ثقافة السلام، وقد جاء البعد الذاتي في المرتبة الأولى بنسبة قدرها (35.51%)، يليه البعد الاجتماعي بنسبة قدرها (17.95%)، يليه البعد السياسي بنسبة (2.04%)، أما بالنسبة لترتيب مكونات ثقافة السلام المتوافرة في محتوى الكتاب فنجد أن المرتبة الأولى كانت لصالح (الصحة والسلامة) بنسبة (16.73%)، وفي المرتبة الثانية (المسؤولية الذاتية) بنسبة (9.79%)، وفي المرتبة الثالثة (التواصل مع الآخرين) بنسبة (8.97%)، أما في المرتبة الرابعة فقد جاء (تقبل الاختلاف) بنسبة (6.93%)، ويليها كل من: الحوار والنظام والتعاون والتكافل الاجتماعي وجميعها بنسبة (2.44%)، في حين لم يتضمن الكتاب أي من: التسامح والمساواة ونبذ الحرب والديمقراطية وسيادة القانون والعدالة والتواضع والتطوع والإصغاء و..... وكثير من المكونات الأخرى التي يوضحها الجدول السابق.

2/1 الصف السادس: بلغ مجموع وحدات التحليل في الكتاب (654) وحدة تحليل، وتضمن مكونات ثقافة السلام في محتواه بتكرار كلي بلغ (282) ونسبة مئوية قدرها (43.11%)، توزعت هذه النسبة بين الأبعاد الثلاثة لمكونات ثقافة السلام، وقد جاء البعد الذاتي في المرتبة الأولى بنسبة قدرها (24.46%)، يليه البعد الاجتماعي بنسبة قدرها (11.31%)، يليه البعد السياسي بنسبة (7.33%)، أما بالنسبة لترتيب مكونات ثقافة السلام المتوافرة في محتوى الكتاب فنجد أن المرتبة الأولى كانت لصالح (المسؤولية البيئية) بنسبة (10.39%)، وفي المرتبة الثانية (التواصل مع الآخرين) بنسبة (5.35%)، وفي المرتبة الثالثة (التطوع) بنسبة (3.97%)، أما في المرتبة الرابعة فقد جاء (المسؤولية الذاتية) بنسبة (3.05%)، ويليها (حقوق الإنسان) ثم (نبذ الحرب) ثم (الصحة والسلامة) ثم (الانتماء) و(احترام الآخر) و(الديمقراطية) و(المساواة)، في حين لم يتضمن الكتاب أي من: التسامح وفض النزاع والسلام والأمن الدوليين وإدانة الإرهاب وسيادة القانون ومنع العنف ومحاربة العنصرية والإصغاء والتواضع والمساءلة ..... وكثير من المكونات الأخرى التي يوضحها الجدول السابق.

يلاحظ من النتائج السابقة أن محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية في كل من الصفين الأول والسادس الأساسيين قد أسهم في تعزيز مكونات ثقافة السلام من خلال توافرها في ذلك المحتوى بنسب تعد كافية لأهداف كلا الصفين، وبما ينسجم مع التوجهات الرئيسة لمادة الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي تؤكد على تأكيد الهوية الوطنية والقومية والتمسك بالأرض والحقوق والدفاع

عنها وقبول الآخر ونبذ التعصب بأشكاله المختلفة وتشجيع المبادرات الذاتية والمبادرة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية، وتنمية الوعي بحقوق الإنسان والقدرة على ممارسة الحقوق والواجبات والمحافظة على الممتلكات العامّة والخاصة والقدرة على التعلّم الذاتي والعمل التطوعي، والتكيف الاجتماعي.....

وقد لوحظ من نتائج تحليل محتوى الكتابين أن تلك الأهداف قد ترجمت في المحتوى حيث توافرت مكونات ثقافة السلام بنسبة تفوق نصف وحدات تحليل الكتاب (55.51%) في الصف الأول، وبنسبة تقارب النصف في محتوى منهاج الصف السادس (43.11%) وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الدقة في تأليف محتوى الكتاب وبذل أقصى الجهود ليحقق الأهداف التي رسمت له.

وتماشياً مع ما سبق فقد جاء (البعد الذاتي) في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية تفوق البعدين الآخرين في كل من الصفين الأول والسادس حيث خُصص في الصف السادس وحدة كاملة بعنوان (سلامتي) وهي تتبع لمكون (الصحة والسلامة في البعد الذاتي) ونوقش فيها كيف يحافظ المتعلم على صحته، إضافة إلى السلوك المناسب لتجنب التنمر إضافة إلى مواضيع بيئتي وطرائق حماية البيئة ووطني ومناقشة قضايا مثل الانتماء وأهميته في بناء المجتمع وتطوره وأهمية المحافظة على التراث، وكل ذلك يبرر النسب السابقة الموضحة في الجدول السابق.

وتهدف مادة الدراسات الاجتماعية في الصف الأول إلى بناء شخصية متميزة للمتعلم وتطوير قدراته وتعزيز علاقته بمحيطه وسلامته الشخصية وتعرفه إلى البيئة لينطلق منها إلى تعزيز انتمائه الوطني وتكوين قيم أخلاقية لديه يجسد بها فهمه مبادئ التنمية المستدامة وفق وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني. وقد ترجمت تلك الأهداف في المحور حيث خُصص وحدة كاملة بعنون (أنا) يتعرف فيها المتعلم إلى ذاته ومشاعره وكيف يحقق هدفه وكيف يختلف ويتشابه مع الآخرين، إضافة إلى مواضيع أخرى مثل (أنا وأنت) من الناحية الاجتماعية وأهمية مساعدة الآخرين والتواصل معهم وآداب الحوار، ووحدة (سلامتي) و(مجتمعي) و(بيئتي) و (ووطني)، وهذا كله يبرر النسب المئوية لمكونات ثقافة السلام الموضحة في الجدول أعلاه بالنسبة للصف الأول، ويدل على الدقة في تأليف الكتاب والحرص على تحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

وبالمقارنة بين نتائج تحليل كل من الصفين الأول والسادس يتضح الانسجام والتوافق في تلك النتائج سواء ما يتعلق بنسبة توفر مكونات ثقافة السلام في محتوى الكتابين ككل، أو ما يتعلق بترتيب الأبعاد الثلاثة أو بترتيب المكونات الفرعية لكل بعد من الأبعاد، وهذا يؤكد مراعاة معيار التوازن والتتابع في

تأليف منهاج الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2. مكونات ثقافة السلام في محتوى منهاج العربية لغتي:

1/2 الصف الأول: بلغ مجموع وحدات التحليل في محتوى كتابي العربية لغتي في الفصلين الأول والثاني ككل (1136) وحدة تحليل، وتضمنا مكونات ثقافة السلام في محتواهما بتكرار كلي بلغ (219) ونسبة مئوية قدرها (19.27%)، توزعت هذه النسبة بين الأبعاد الثلاثة لمكونات ثقافة السلام، وقد جاء البعد الذاتي في المرتبة الأولى بنسبة قدرها (9.41%)، يليه البعد الاجتماعي بنسبة قدرها (6.33%)، يليه البعد السياسي بنسبة (3.52%)، أما بالنسبة لترتيب مكونات ثقافة السلام المتوافرة في محتوى الكتاب، نجد أن المرتبة الأولى كانت لصالح (الصحة والسلامة) بنسبة (10.39%)، وفي المرتبة الثانية (الانتماء) بنسبة (3.08%)، وفي المرتبة الثالثة (التعايش) بنسبة (2.90%)، أما في المرتبة الرابعة فقد جاء (المسؤولية البيئية) بنسبة (2.37%)، ويليها (التعاون والتكافل الاجتماعي) ثم (احترام الآخر) ثم (تقبل الاختلاف) ثم (الإصغاء) في حين لم يتضمن الكتاب أي من: التسامح والمساواة ومحاربة العنصرية والعدالة وإدانة الإرهاب ونبذ الحرب والديمقراطية واحترام الشعوب والتطوع والشفافية وحرية التعبير ..... وكثير من المكونات الأخرى التي يوضحها الجدول السابق.

2/2 الصف السادس: بلغ مجموع وحدات التحليل في محتوى كتابي العربية لغتي في الفصلين الأول والثاني ككل (1408) وحدة تحليل، وتضمنا مكونات ثقافة السلام في محتواهما بتكرار كلي بلغ (246) ونسبة مئوية قدرها (17.47%)، توزعت هذه النسبة بين الأبعاد الثلاثة لمكونات ثقافة السلام، وقد جاء البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى بنسبة قدرها (8.38%)، يليه البعد الذاتي في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (6.67%)، يليه البعد الاجتماعي بنسبة قدرها (6.33%)، يليه البعد السياسي بنسبة (2.41%)، أما بالنسبة لترتيب مكونات ثقافة السلام المتوافرة في محتوى الكتاب فنجد أن المرتبة الأولى كانت لصالح (التطوع) بنسبة (4.11%)، وفي المرتبة الثانية (التواصل مع الآخرين) بنسبة (2.69%)، وفي المرتبة الثالثة (احترام الآخر) بنسبة (2.90%)، أما في المرتبة الرابعة فقد جاء (الانتماء) بنسبة (1.98%)، ويليها (الحوار) (التعاون والتكافل الاجتماعي) ثم (التعايش) ثم (المسؤولية البيئية) ثم (الاصغاء) في حين لم يتضمن الكتاب أي من: التسامح والمساواة ومحاربة العنصرية والعدالة وإدانة الإرهاب ونبذ الحرب واحترام الشعوب والتواضع والشفافية والانفتاح على الثقافات الأخرى..... وكثير من المكونات الأخرى التي يوضحها الجدول السابق.

ولتبرير النتائج السابقة لا بد من العودة إلى أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث تهدف إلى إكساب المتعلم المهارات اللغوية وتنمية ثروته اللغوية لتمكينه من

الاتصال بالآخرين بلغة عربية سليمة وتنمية قدرته على فهم ما يستمع إليه وإبداء الرأي..... ولتحقيق الأهداف السابقة اختيرت وحدات درسية في الصف الأول مثلاً هي: (الانتماء والمواطنة والرياضة والفنون ودنيا العلوم والبيئة والصحة والتوعية وقيم اجتماعية)، وتم التركيز في هذه الوحدة الأخيرة على مجموعة من القيم الإنسانية مثل المحبة والتعاون والطموح وتقبل الآخر، وهذا قد يبرر حصول (الصحة والسلامة) و(الانتماء) و(التعايش) و(المسؤولية البيئية) على النسب الأعلى مقارنة بباقي مكونات ثقافة السلام المتوافرة في محتوى منهاج الصف الأول (العربية لغتي)، أما بالنسبة للصف السادس فقد تضمن محتوى الكتاب وحدات دراسية مثل(المواطنة والانتماء) و(لغتنا العربية) و(مواهب وهوايات) و(علاقات اجتماعية) و(بالعلم والعمل نبني الأوطان) و(العالم من حولنا)، وهذا لا ينسجم مع النتائج السابقة التي وضحت أن مكون (الانتماء) مثلاً قد توفر في محتوى المنهاج في الفصلين الأول والثاني معاً بتكرار قدره (28) ونسبة مئوية من المجموع الكلي بلغت (1.98%). وهذا يشير إلى خلل ما في تأليف الكتاب بما لا ينسجم مع الأهداف العامة وعناوين الوحدات الدرسية.

وبالمقارنة بين محتوى منهاجي الصفين الأول والسادس نجد أنهما مختلفان من ناحية التركيز على الأبعاد الكلية لمكونات ثقافة السلام، أو من ناحية النسب المئوية لكل مكون من المكونات الرئيسة لثقافة السلام، وهذا قد يشير إلى نوع من التكامل بين المنهاجين وتغطية أكبر قدر ممكن من القيم والمفاهيم والحقائق والمهارات المتعلقة بثقافة السلام، إلا أنه يلغي معيار (التتابع) أو (التسلسل) في اكتساب المتعلم لمكون ما ويعيق عملية تعلمه بشكل منطقي متتابع.

علماً أن مادة (العربية لغتي) من المواد المناسبة التي يمكن أن نستفيد منها في تعزيز ثقافة السلام لدى المتعلمين من خلال العمل على اختيار النصوص الشعرية أو النثرية التي تزخر بمفاهيم وقيم السلام وتسهم في اكتساب المتعلمين لها أو تبنيها في سلوكهم اليومي.

كما يستدل من القيم المتدنية لكل من التكرارات والنسب المئوية لكل من الأبعاد الرئيسة والمكونات الفرعية لثقافة السلام، أن منهاج العربية لغتي في الصفين الأول والسادس لم يسهم من خلال محتواه في تعزيز ثقافة السلام لدى المتعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ولا بد من الإشارة إلى أن (التسامح) لم يرد في محتوى أي من المناهج التي تم تحليلها، وهذا يعد نقطة ضعف فيها حيث يكتسب (التسامح) كإحدى مكونات ثقافة السلام أهمية خاصة في مرحلة ما بعد الحرب في الجمهورية العربية السورية وذلك لدوره في ترسيخ ثقافة السلام وترجمتها على أرض الواقع بين أبناء المجتمع الواحد. وتأمل الباحثة في هذا الصدد أن يكون قد تم التركيز عليه في الصفوف

الأخرى (التي لا تقع ضمن عينة البحث التي تم تحليلها) باعتبار أن المناهج الدراسية هي سلسلة متكاملة من الصف الأول وحتى الثالث الثانوي.

13- مقترحات البحث:

في ضوء النتائج السابقة للبحث يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- اعتماد قائمة مكونات ثقافة السلام المعدة في البحث الحالي في تقويم المناهج وتطويرها بحيث يمكن تفعيل دورها في تعزيز ثقافة السلام لدى المتعلمين.
- تضمين المكونات الفرعية لثقافة السلام التي أثبت تحليل المضمون عدم توفرها في محتوى منهاجي الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي مثل التسامح والمساواة ونبذ الحرب و....
- نشر ثقافة السلام من خلال التعليم وبالاستعانة بعناصر العملية التعليمية كافة من معلمين ومناهج وإدارة ومتعلمين ومجتمع محلي و....
- إعادة النظر بمناهج العربية لغتي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بحيث يمكن ترميم النقص أو الخلل في التوافق بين الأهداف والمحتوى من ناحية، وبما يسهم في تفعيل دورها في تعزيز ثقافة السلام ونشرها بين المتعلمين باعتبار أن اللغة هي الحامل الأساسي للثقافة بكافة أشكالها.
- إجراء بحث يهدف لتحديد تمكن المعلم من مكونات ثقافة السلام بما يسهم في نقلها لطلبته وللمجتمع المحلي.
- إجراء بحث يهدف لتحديد دور مناهج التعليم الثانوي في تعزيز ثقافة السلام لدى طلبة هذه المرحلة، من خلال تحليل المحتوى واستطلاع آراء المتعلمين.
- إشراك المتعلمين في أنشطة صفية ولا صفية تسهم في غرس ثقافة السلام لديهم وتجسيدها في سلوكهم.

14- المراجع:

الجمعية العامة للأمم المتحدة.(2000). **العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف لأطفال العالم 2001- 2010** تقرير الأمين العام رقم A/55/377 بتاريخ 2000/9/12.

الجمعية العامة للأمم المتحدة.(1999). **إعلان وبرنامج عمل بشأن ثقافة السلام**، قراران اتخذتهما الجمعية العامة في الدورة الثالثة والخمسين، اكتوبر 1999.

السعيد، نفيسة صلاح الدين.(2010). **دراسة تحليلية لمكونات ثقافة السلام في قصص الأطفال التي تصدرها الهيئة العامة للاستعلامات والمقدمة للطفل المصري**. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس.

السعيدي، رواد سعد.(2013). **فاعلية أنشطة إثرائية في إكساب طفل الروضة مفاهيم السلام.** رسالة ماجستير. السعودية: جامعة أم القرى.

طعيمة، رشدي.(1987). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، واستخداماته.** القاهرة: دار الفكر العربي.

مجدلاوي، فايز.(2007). إصلاح النظام التعليمي وتحقيق جودة التعليم. **مجلة المعلم العربي،** السنة 60، العدد الثاني، دمشق: وزارة التربية.

مصطفى، نادية محمود. (2009). **مفهوم ثقافة السلام رؤية حضارية لبناء جديد.**

http://mdarik.islamonline.net

المعجم الوسيط.(2004).

مؤسسة ثقافة السلام. (2007). **تقرير عن ثقافة السلام في العالم تقرير المجتمع المدني في منتصف عقد ثقافة السلام.** ترجمة: محسن يوسف، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

وزارة التربية. 2020/2019. **الدراسات الاجتماعية للصف الأول الأساسي**. دمشق: وزارة التربية، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية

وزارة التربية. 2020/2019. **الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي**. دمشق: وزارة التربية، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية

وزارة التربية. 2020/2019. **الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي**. دمشق: وزارة التربية، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية

وزارة التربية. 2020/2019. **العربية لغتي للصف الأول الأساسي الجزء الأول والثاني.** دمشق: وزارة التربية، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية

وزارة التربية. 2020/2019. **العربية لغتي للصف السادس الأساسي الجزء الأول والثاني.** دمشق: وزارة التربية، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية

وزارة التربية.(2016). **وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية.** منشورات وزارة التربية.

Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2001). Teaching Students To Be Peacemakers: A Meta-Analysis, Paper presented at the Annual Meeting of the American Education (Seattle, WA, April 10-14, 2001.

McNaught, Allison Joan. (2000). War. Peace and the English curriculum. Ph.D., University of Toronto (Canada).

15- الملاحق:

قائمة مكونات ثقافة السلام

الرقم	مكونات البعد السياسي	مكونات البعد الاجتماعي	مكونات البعد الذاتي (الفردي)
1	نبذ الحرب	التسامح	حقوق الإنسان
2	الديمقراطية	مشاركة المرأة	الشفافية
3	احترام الشعوب	المساواة	حرية التعبير
4	السلام والأمن الدوليين	الحوار	الإصغاء
5	حق الشعوب في تقرير مصيرها	حل الخلافات	التطوع
6	فض النزاع	محاربة العنصرية	المساءلة
7	التضامن بين الحضارات والشعوب	النظام	التواضع
8	الانتماء	احترام الآخر	المشاركة والتدفق الحر للمعلومات
9	منع العنف	العدالة	المسؤولية البيئية
10	المحافظة على الممتلكات العامة	التعاون والتكافل الاجتماعي	العفو
11	إدانة الإرهاب	التواصل مع الآخرين	تقبل الاختلاف
12	سيادة القانون	التعايش	الانفتاح على الثقافات الأخرى
13	الأمن والأمان		المسؤولية الذاتية
14			الصحة والسلامة

ضبط الجودة في المناهج التربوية ودوره في تقويم المخرج التربوي

د. أحمد صلاح علي

Quality control in the educational curricula, and its role in evaluating the educational outcome

By Dr. Ahmad Salah Ali

PhD in Comparative Education and Educational Administration

Email: Ahmad.salah.ali@hotmail.com

الملخص:

تعدّ المناهج التربوية المكوّن الأساس في القطاع التربوي الذي تبنى عليه المنظومة التربوية، وقد حققت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية تطوراً ملحوظاً في عملية بناء المناهج التربوية بإصدار المرسوم الرئاسي رقم 3 لعام 2013 القاضي بإحداث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية الذي تولّى مهام إعداد المناهج التربوية للمراحل المختلفة في ضوء السياسة التربوية للدولة والأهداف العامة للتربية، وتطوير الكتاب المدرسي في ضوء المستجدات العلمية والتربوية والاجتماعية والتقنية والإشراف على تأليفه وإخراجه، والتقييم المستمر للمناهج وتعديلها بهدف الاهتمام بجودة التعليم ما قبل الجامعي لتخريج متعلّم لا يقل تكوينه المعرفي والمهاري عن تكوين غيره في دول العالم، وقد هدفت عملية تطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية الارتقاء بمهارات المتعلّمين والمعلّمين بغية ضمان التنمية المستدامة، وتحقيق الذات، وتعزيز مبدأ التعلّم للحياة عبر التركيز على الكفايات الوطنية الأساسية وهي: التواصل، وتعلم كيفية التعلّم، والمهارات الابتكارية، ومهارات التفكير، ومهارات الحياة والعمل، والمواطنة، ومهارات الاستدامة البيئية.

هذه الدراسة تعرّف بآليات بناء المناهج التربوية وفق استراتيجيات ضبط الجودة، والتطبيقات العملية للتحقق من جودة الكتاب المدرسي، وأثر منظومة ضبط الجودة في تحسين المنتج التعليمي وجعله أكثر ملاءمةً لتحقيق المعايير التي صُمّم من أجلها وضمان إسهام المناهج التربوية في بناء شخصية الإنسان بناءً يؤهّله للعيش بسلام في عالم سريع التغيّر والتطوّر.

ABSTRACT

The Educational curricula are considered the basic component in the educational sector on which the educational system is based.

The Ministry of Education in the Syrian Arab Republic has achieved remarkable development in the process of building educational curricula through the issuance of Presidential Decree No. 3 of 2013 to establish the National Center for the Development of Educational Curricula, which took over the task of preparing the educational curricula for different stages in the light of the educational policy of the state and the general objectives of education and also developing the textbook in the light of scientific, educational, social and technical developments and supervising the authoring and editing of the textbook and the continuous evaluation and modification of the curriculum in order to pay attention to the quality of pre-university education to produce a learner whose knowledge and skills are not less than his peers in any other country in the world. The process of developing the educational curricula in the Syrian Arab Republic aimed at upgrading the skills of the learners and teachers in order to ensure sustainable development, and self-realization, and to reinforce the principle of learning for life by focusing on the core national competencies: communication, learning how to learn, innovative skills, thinking skills, life and work skills, citizenship, and environmental sustainability skills. This study defines the mechanisms of building the educational curricula according to quality control strategies and the practical applications to verify the quality of the textbook, and the impact of the quality control system in improving the educational product and making it more appropriate to achieve the standards which it was designed for and to ensure the contribution of the educational curricula in building the human personality, in a way that qualifies him to live in peace in a rapidly changing and developing world.

1- مقدمة:

تهتم عملية تطوير المناهج التربوية بتحديد ما يجب تعلّمه، وكيف يتم تقييم مدى أفضل طريقة للتعلّم الذي يمكن القيام بها؟ وتهتم بتوفير تجربة تعليمية مناسبة تلبي احتياجات المتعلّمين (Amitage et al. 2007)، وتوفر إطاراً عملياً عن طريق تحديد سلسلة من ست مراحل للتطورات في المناهج هي كما يلي:

المرحلة1: تحديد مهمة تطوير برنامج تربوي متكامل يمكن التحكم به (منهاج).

المرحلة 2: النظر في الأساس الفكري للبرنامج لتحديد قيمه ومعتقداته وافتراضاته الأساسية.

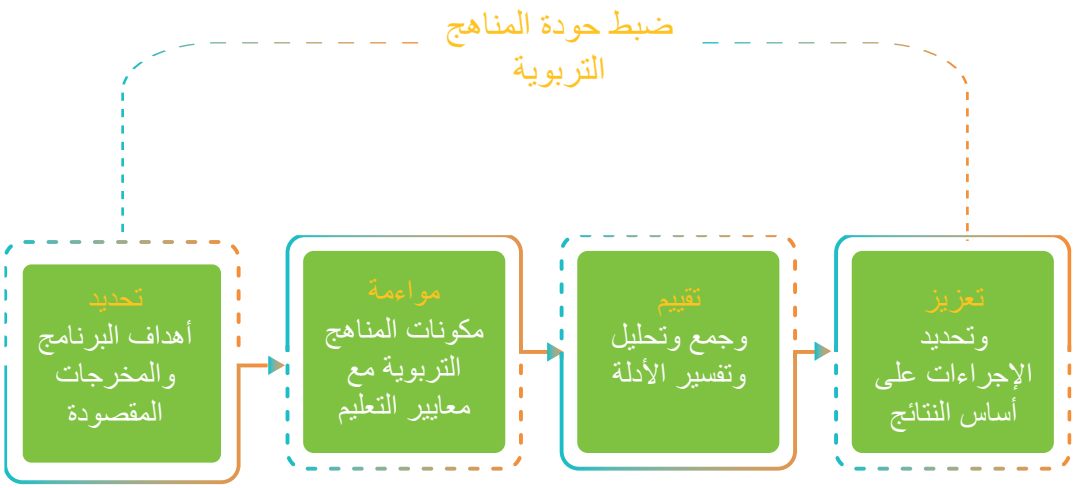
المرحلة 3: إجراء تحليل للاحتياجات: إذا كان ذلك مناسباً والاستمرار في أعمال التطوير لضمان أن يكون المنهاج المقترح مفيداً وعملياً حقاً.

المرحلة 4: وضع بيانات الغرض (المعايير ومؤشرات أدائها) لوضع نوايا ونتائج واضحة في ضوء ما سبق.

المرحلة 5: تحديد المحتوى والتسلسل للمنهاج، ثمَّ تنظيم تجربة التعلّم والتقييم المناسبة لتمكين المتعلّمين من تحقيق النوايا والأغراض.

المرحلة6: وضع إجراءات التطوير والتغذية الراجعة المناسبة لمراجعة فعالية المنهاج للمتعلّمين وتحسينها.

إن مراقبة الجودة في المناهج التربوية وضبطها تعني مجموعة من الأساليب التي تستعملها المؤسسات التربوية لتحقيق معايير الجودة وتحسين قدرة المؤسسة التربوية باستمرار على ضمان تحقيق أن المنتج النهائي يلبي أهداف جودة المنتج التربوي.



2-مشكلة البحث:

يعتمد تحقيق التعليم الشامل بشكل أساسي على جودة التعليم المتاح، ويكون لمدى تعلّم التلاميذ ومقدار تعلّمهم تأثيرٌ حاسم على مدَّة بقائهم في المدرسة ومدى انتظامهم في الدراسة، علاوة على ذلك تحدد جودة التعليم آليات تعزيز الأدوار الذهنية للمدرسة، وتساعد المتعلّمين على تحقيق أهدافهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتساعد أيضاً على حماية المجتمع إذا كان التعليم ذا جودة عالية عبر تحقيق المهارات والمعارف والقيم والمواقف اللازمة للمواطنة المسؤولة والنشطة والإنتاجية، لذلك لا ينبغي أن يكون مفاجئاً كون إعلاني مؤتمر الأمم المتحدة الدوليين الأخيرين اللذين يركزان على التعليم قد أعطيا بعض الأهمية للبعد النوعي للتعليم، وقد أقر إعلان جومتين في عام 1990 ضمن إطار عمل داكار فرام للعمل في عام 2000 على جودة التعليم محدداً رئيساً لتحقيق التعليم للجميع، وعلى العكس من كل التعهدات السابقة فإن الهدف الثاني من الأهداف الستة التي حددتها دول إطار عمل داكار هو توفير التعليم الأولي «ذو النوعية الجيدة»، ويشمل الهدف السادس الالتزام بتحسين جوانب جودة التعليم حتى يحقق كل شخص نتائج تعليمية أفضل، «لا سيما معرفة القراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية الأساسية» (EFA, 2005, p27, 37).

وتعدّ المناهج التربوية المكوّن الأساس في القطاع التربوي الذي تبنى عليه المنظومة التربوية، ووزارة التربية في الجمهورية العربية السورية حققت تطوراً ملحوظاً في عملية بناء المناهج التربوية بإصدار المرسوم الرئاسي رقم 3 لعام 2013 القاضي بإحداث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية الذي تولّى مهام إعداد المناهج التربوية للمراحل المختلفة في ضوء السياسة التربوية للدولة والأهداف العامة للتربية، وتطوير الكتاب المدرسي في ضوء المستجدات العلمية والتربوية والاجتماعية والتقنية والإشراف على تأليفه وإخراجه، والتقييم المستمر للمناهج وتعديلها في ضوء ذلك بهدف الاهتمام بجودة التعليم ما قبل الجامعي لتخريج متعلّم لا يقل تكوينه المعرفي والمهاري عن تكوين غيره في دول العالم.

ويُعرّف المنهاج بأنه منظومة متكاملة من العمليات التعليمية التي تقدمها المدرسة، ويشمل المواد الدراسية جميعها والأنشطة الصفية واللاصفية المتعلقة بها، ويتضمن وصفاً لما ينبغي أن تكون عليه البيئة التعليمية لتفي دورها في تحقيق غايات المنهج من بناء وتجهيزات ووسائل تعليمية وأساليب تقويم وإعداد معلم ومصادر تعلم وأدلة ومحتوياتها.

ويتكون المنهاج السوري من تجارب التعلم النظامي لدى المتعلّمين التي تُنظّم ضمن سلسلة مترابطة

عبر مراحل التعليم المختلفة بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وصولاً الى التعليم الأساسي (الحلقة الأولى من 1-6 والحلقة الثانية من 7-9) والثانوي (10-12)، وتعد تجارب التعلّم جزءاً من موضوعات الدراسة وموادها التي يمكن أن ترد في النهج المتكاملة، وفي النهج اللاصفية. (الإطار العام للمنهاج التربوي الوطني في الجمهورية العربية السورية،2019، 11)

هدفت عملية تطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية إلى الارتقاء بمهارات المتعلّمين والمعلّمين بغية ضمان التنمية المستدامة، وتحقيق الذات، وتعزيز مبدأ التعلّم للحياة من خلال التركيز على الكفايات الوطنية الأساسية وهي: التواصل، وتعلم كيفية التعلّم، والمهارات الابتكارية، ومهارات التفكير، ومهارات الحياة والعمل، والمواطنة، ومهارات الاستدامة البيئية التي تسعى مع بعضها البعض لتحقيق التنمية المستدامة التي تمثل الهدف الشامل للتربية في الجمهورية العربية السورية. (الإطار العام للمنهاج التربوي الوطني في الجمهورية العربية السورية،2019، 27)

وتحقيقاً لهذا الهدف الشامل تضمّن النظام الداخلي للمركز الوطني لتطوير المناهج التربوية وحدة ضبط الجودة المسؤولة عن وضع معايير الجودة المطلوبة في مراحل تطوير المنهاج وتطبيقه، وأخذ آراء أصحاب المصلحة في تحقيق جودة المنتج التربوي.

وتضمّنت عملية ضبط الجودة مجموعة من البرامج والإجراءات المتخذة للتأكد من أن العمليات وبرامجها ونظمها ستؤدي بالضرورة إلى تقديم خدمات تتطابق مع مواصفات الجودة المحلية أو العالمية، وتم الاعتماد في تطوير مفهوم الجودة على تجاوز التفتيش على المخرجات ومراقبة العمليات واكتشاف الأخطاء والقيام بتصحيحها، إلى مفهوم جديد يستند إلى منع الأخطاء وتجنب إنتاج مخرجات فيها عيوب، أو لا تحقق رغبات أصحاب العلاقة.(دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية، 2017، 7) وبالتالي فإن ضبط الجودة في المناهج التربوية تضمن عدداً من الإجراءات التي تقيس ما يقدمه المنهاج من تحقيق للمعايير المطلوبة عبر مؤشرات أداء مستخدمة لضمان محافظة المنهاج على هذه المعايير وتطويرها بشكل مستمر بما يتلاءم مع متطلبات تحسين حياة الناس، وتحقيق المواطنة وضمان الدخول إلى سوق العمل.

3- أهمية البحث:

تأتي أهميته من خلال:

1/3 مساهمة المناهج التربوية في بناء شخصية الإنسان بناءً يؤهّله للعيش بسلام في عالم سريع

التغيّر والتطوّر.

2/3 دور منظومة ضبط الجودة في تحسين المنتج التعليمي، وجعله أكثر ملاءمةً لتحقيق المعايير التي صُمّم من أجلها.

4- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

1/4 التعريف بآليات بناء المناهج التربوية وفق استراتيجيات ضبط الجودة.

2/4 تحديد التطبيقات العملية للتحقق من جودة الكتاب المدرسي.

3/4 توضيح أثر ذلك في التقويم النهائي للمنتج التربوي.

5- تجارب بعض الدول في تطبيق نظام ضبط الجودة في التعليم:

لقد ظهرت مفاهيم الجودة بشكل أساسي في المجالات الصناعية والإنتاجية، ثمّ انتقلت إلى ميادين أخرى كان أهمها المؤسسات التربوية، حيث أصبحت أعداد هذه المؤسسات التي تُطبّق نظام الجودة تزداد حول العالم بشكلٍ مطّرد، وسنعرض تجارب بعض الدول في هذا المجال:

1/5 التجربة الأمريكية:

تمّ إدخال الجودة في المؤسسات التعليمية الأمريكية في أوائل التسعينات؛ حيث بدأت المحاولات الأولى لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتّحدة الأمريكية من خلال ما نادت به بعض المدارس الثانوية والكليات والجامعات بإصلاح التعليم، وقد بادرت العديد من المؤسسات التربوية مثل مدرسة (ماونت إيدج كومب) في ولاية ألاسكا الأمريكية إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ثمّ قامت مدارس أخرى في منطقة ديترويت التعليمية بتبنّي هذا النظام وبعد نجاحها تمّ تعميمها على بقية المدارس. (الترتوي، وجويحان، 2005، 86).

وقد تمّ تطبيق الجودة في الولايات المتّحدة الأمريكية على يد وزير التجارة (مالكوم بالدرج) (Malcom Baldirg) الذي ظل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة، كما طوّر نظاماً لضبط الجودة في التعليم، وتمّ إقراره ضمن المعايير القومية المعترف بها لضبط الجودة والتميّز في الأداء في المؤسسات التعليمية بالتعليم العام.

ويوجد في الولايات المتحدّة نظام اعتماد (Accreditation)؛ وهو عملية مشتركة لتقويم المادة

التعليمية وتعزيز التحسين في التعليم ما بعد الثانوي، ويقوم به أكثر من مائة جهاز فنّي أو مؤسسي غير حكومي تمنح اعترافاً لمؤسسات أو برامج لاستخدام مستويات معياريّة متفق عليها، ويهدف إلى تقويم الجودة لتحديد مدى مطابقة مؤسسة تعليمية أو برامج معيّنة لمعايير الجودة الموضوعة، أو إلى تعزيز الجودة بمساعدة المؤسسة أو البرنامج على الاستمرار في تحسين نفسه.(الخطيب، 2004، 789).

ومن أولى المدارس التي طبّقت نظام الجودة مدرستي (أيدجكومت، وكلبرت بفونكس) في ولاية أريزونا، وقد كانت للولايات المتّحدة عدّة تجارب في مجال التعليم العام والعالي (العمريطي، 2010، ص41)، ومن الأمثلة على ذلك جامعة ولاية أوريجون؛ حيث تم تحديد مجموعة من الأهداف لتطبيق نظام الجودة الشاملة بعد إجراء مسح شامل خلال عام 1994 لعملية تطبيق نظام الجودة الشاملة في المعاهد التعليمية (الترتوري، وجويحان، 2005، 67)، وتمّ بعد ذلك التوصّل إلى الاستنتاج بأنّ النّهج الأفضل لتطبيق نظام الجودة الشاملة في جامعة (أوريغون) هو نهج التخطيط الاستراتيجي اقتداءً بمعايير جائزة (مالكوم بالدرج) العالمية في الجودة.

2/5 التجربة البريطانية:

بدأت تجربة المملكة المتّحدة في التسعينات حيث كان أول استخدام لمواصفة قياسيّة مقنّنة للجودة في التربية والتعليم في عام 1992، وذلك عندما أصدرت المؤسسة البريطانية للمعايير إرشاداتها بالتوجيه نحو تطبيق معايير المؤسسة في مجال التربية والتعليم.(الترتوري، وحويجان، 2005، 59)

كما تمّ إنشاء هيئة ضمان الجودة (Quality Assurance Agency (QAA عام 1997 بغية وضع نظام لتوكيد جودة التعليم العالي، وهي هيئة مستقلة غير حكومية وتعمل بصفة جمعية أهلية. (Bodgers، 200، 61).

وتتعدّد وظائف وكالة QAA لتشمل إعداد مواصفات البرامج التعليمية، وإعداد المرجعيات، ومعايير منح الشهادات الدراسية.(المعريطي، 2010، 42)

3/5 التجربة اليابانيّة:

بدأت التجربة اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية، ويعدّ نظام التعليم في اليابان من أوائل النظم التي تبنّت نظرية ديمنج، وقد قامت اليابان بوضع عدد من التوصيات في سبيل إصلاح التعليم، وذلك في عام 1988، وتضمّنت هذه التوصيات:

1/3/5 استحداث برنامج لمدّة خمسة أيام في الأسبوع للمدارس من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية.

2/3/5 خفض حجم المواد الدراسية بنسبة 30 % لكي يتقن الطلاب الأساسيات بشكل أفضل من الصغر.

3/3/5 استخدام أساليب التدريس الجديدة لكي يتعوّد الطلاب على التفكير بدلاً من الحفظ والاستظهار.

وقد أدّت هذه الإصلاحات إلى إعداد خريجين أقل تقليداً وأكثر إبداعاً من الماضي.(الخطيب، 2004، 416)

4/5 التجربة السعودية:

بدأت فكرة تطبيق الجودة في المملكة العربية السعودية عندما تمّ تحديد مدرستين من مدراس الإحساء لتجربة تطبيق نظام الآيزو 9002؛ حيث تمّ شرح هذا النظام بصورة تفصيلية لمنسوبي إدارة التعليم بالمحافظة وكافّة منسوبي المدرستين تحت التجربة، مع عقد دورات تدريبية لهم في نظام الجودة الآيزو 9002 (البطي، 2000، 77)، وبعد انتهاء مدّة التدريب تحت إشراف الشركة المسؤولة تمّ منح هاتين المدرستين شهادة الجودة العالمية الآيزو 9002 للمطابقة التامّة للمواصفة. (المعريطي، 2010، 46)

5/5 التجربة المصرية:

سعت مصر إلى إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم عام 2001 (زيدان، 2006، 292)، وقد قامت مصر في مجال التعليم قبل الجامعيّ ببناء شبكة ضخمة للتعليم تكون مسؤولة عن تحسّن التعليم وتطويره، وقد تمّت إنجازات كبيرة في صورة مدخلات جديدة للنظام التعليمي المصري كان أهمّها بحسب (البيلاوي، 2005، 236):

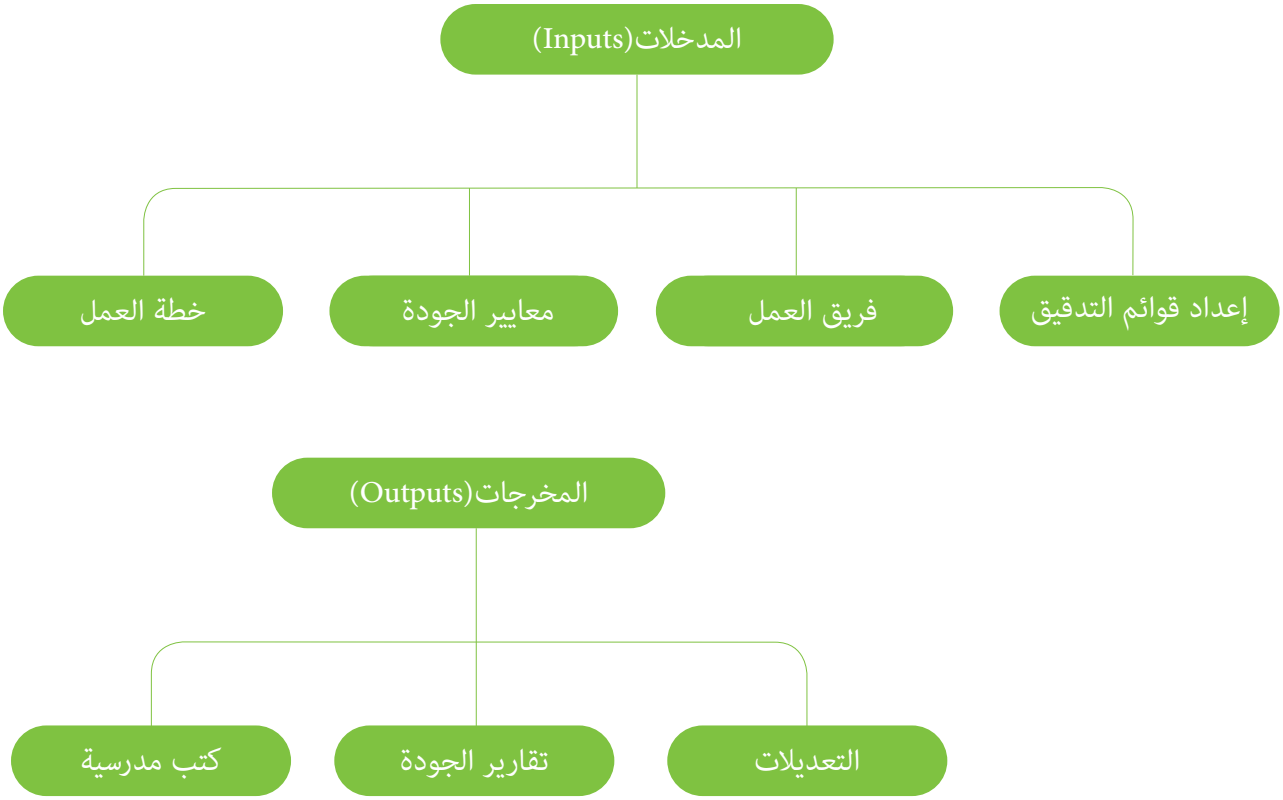
1/5/5 بناء عدد هائل من المباني المدرسية الجديدة، وكان من نتيجة ذلك توفير بنية تحتية للتعليم ساهمت في الارتفاع بمعدّلات الالتحاق بالتعليم وخفّضت معدلات التسرّب.

2/5/5 نشر تكنولوجيا التعليم ومعامل الوسائل التعليمية وإنشاء شبكات اتصال والتدريب عن بعد.

6- الإطار النظري للبحث:

1/6 منظومة ضبط الجودة في المناهج التربوية السورية:

تتكوّن منظومة ضبط الجودة في المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية من مجموعة عناصر تعمل بشكل متكامل للوصول إلى مخرجات تربوية تتصّف بمستويات عالية من الجودة، ويمكن التعبير عن هذه العناصر عبر الشكل الآتي:



تكـوّن فريـق العمـل مـن العامليـن فـي وحـدة إدارة الجـودة فـي المركـز الوطنـي لتطويـر المناهـج التربويـة، بالإضافـة إلـى لجـان الجـودة المشكّلة لهـذا الغـرض ومهمتـه تصميـم دليـل الجـودة وتحديـد عمليـات ضبطهـا وضمانهـا فـي عناصـر المنهـج وعمليـات تصميمهـا ودراسـة آليـات تنسـيق الترابـط والتفاعـل بيـن هـذه العمليـات، ووضـع المعاييـر والطرائـق الضروريـة للتأكـد مـن إجـراءات ضبـط الجـودة والتحكـم بهـا، ومراقبـة المـوارد والمعلومـات الضروريـة وتوفيرهـا لدعـم سـير هـذه العمليـات ومراقبتهـا، بالإضافـة إلـى مراقبـة عمليـات تطبيـق المنهـج وقياسـها وتحليلهـا، ورفـع تقاريـر بالنتائـج ومقترحـات التعديـل والتطويـر، وتنفيـذ الإجـراءات الضروريـة لضمـان الجـودة وضمـان اسـتمرارية التطويـر، وتطويـر فاعليـة نظـام إدارة الجـودة والعمليـات المتعلقـة بـه. (النظـام الداخلـي للمركـز الوطنـي لتطويـر المناهـج التربويـة، 2013).

وقـد تركّـز عمـل وحـدة ضبـط الجـودة فـي المركـز علـى وضـع معاييـر جـودة المناهـج التربويـة التـي ينبغـي توافرهـا فـي المنتـج التربـوي للمركـز المتمثّـل بشـكل أساسـي فـي الكتـاب المدرسـي للوصـول إلـى بنـاء شـخصية المتعلّـم مـن جميـع الجوانـب التربويـة والاجتماعيـة والنفسـية والروحيـة وغيرهـا.

اعتمـدت خطـة العمـل فـي وحـدة ضبـط الجـودة علـى تحليـل الموقـف الراهـن بالاعتمـاد علـى الواقـع

الحالي؛ إذ تمّ تعرّفُ نقاط القوة والضعف والفرص المتاحة والتهديدات المحتملة، وتم وضع دليل للجودة وإجراءاتها وتعليمات العمل وخططه، كذلك تم تصميم قوائم التدقيق الخاصة بالمعايير العامة للجودة بهدف قياس مدى تحقيق المناهج التربوية للمعايير العامة للجودة والتي تضمّنت تحديد عناصر المنهاج المزمع ضبطُ جودته، وتضمينه المعايير العامة التي تقيس جودة كل عنصر من عناصر المنهاج، واشتقاق مؤشرات أو بنود قابلة للقياس لكل معيار من المعايير العامة وإعداد نماذج مرفقات توضح الأدلة والوثائق المطلوبة لإثبات تحقق كل مؤشر وتحديد آلية تفريغ بيانات قوائم التدقيق.

وتضمّنت إجراءات ضبط جودة المناهج التربوية الضبط الذاتي الذي يجري من قِبَل المعنيين بالمرحلة التي تُضبط جودتها، إذ يتم تزويد المنسقين بقوائم تدقيق خاصة بكل محور من محاور ضبط الجودة متناسبة والمرحلة التي يعملون عليها (معايير – تأليف – تقويم – تدريب وغيرها)، ويقومون مع لجان التأليف بملء البيانات المطلوبة، وتحديد البنود غير المحققة أو المحققة جزئياً ثم القيام بالإجراءات التصحيحية وكتابة نتائج التدقيق الذاتي ضمن تقرير رسمي (تقرير الضبط الذاتي) يتم تسليمه لوحدة ضبط الجودة. (الشمراني، 2010، 45)

يتم بعد ذلك ضبط الجودة الداخلي؛ حيث يتم هنا تأليف فرق التدقيق الداخلي التي تتخصص في أداء مهمة محددة من المهمات المرتبطة بهذه الدراسة، أو تتخصص في تقييم محور محدد من محاور المعايير العامة للجودة.

وأخيراً يتم لإجراء ضبط الجودة الخارجي الذي يهدف إلى تقويم مدى تحقيق المؤسسة التعليمية متطلبات معايير الجودة والاعتماد من قبل فريق تقويم مؤلف من جهة خارجية مستقلة، وهذا النوع من الضبط لا تنفذه وحدة ضبط الجودة في المركز، بل تقدم البيانات والمعلومات المتعلّقة بالجودة في المركز إلى مقوّم خارجي مع قوائم رصد للتحقق من جودة الضبط الذاتي والضبط الداخلي.

ويتم بعد اتخاذ هذه الخطوات إجراء التعديلات والأخذ بالملاحظات المقدّمة من جهات التقويم كنتيجة لعمليات ضبط الجودة بمراحلها المختلفة؛ حيث يتمّ تفريغ الملاحظات من خلال تقارير الجودة وتسليمها مع مقترحات التعديل للمنسق ليقوم بالأخذ بها، وبعد الانتهاء من كافّة عمليات ضبط الجودة السابقة من تفريغ للملاحظات وتقديم المقترحات وفق النماذج المعتمدة وإعداد تقارير الجودة النهائية، يصبح الكتاب المدرسي جاهزاً للاعتماد بصيغته النهائية حيث يتمّ دفعه للطباعة مع تقرير الجودة الخاصّ به.

2/6 بناء المناهج التربوية وفق استراتيجيات ضبط الجودة:

مرّت عملية بناء المناهج الوطنية المطوّرة في المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية بخطوات متتابعة بدءاً من وضع المعايير انطلاقاً من فلسفة المجتمع وأهدافه المنشودة وحتى إصدار المناهج المطورة وتطبيقها في المدارس، وترافقت كل خطوة بتغذية راجعة بناءً على المعايير الواجب تحققها في كل خطوة (نقاط ضبط الجودة)، وتم التصحيح الفوري لها بما يضمن تحقق الجودة الشاملة لبناء المناهج المطورة وكانت مراحل العمل وفق الآتي:

1/2/6 وضع الإطار العام للمنهاج الوطني السوري: الذي تم وفق رؤية تنطلق من فلسفة المجتمع وأهدافه واحتياجاته وأخذ آراء الجهات المستهدفة من مؤسساته عبر عقد ورشات عمل مع ذوي العلاقة، كان أهمها ورشة العمل التي أقامها المركز الوطني لتطوير المناهج في عام 2016 ضمت أساتذة وخبراء من كليات التربية والآداب والعلوم من مختلف الجامعات السورية.

2/2/6 وضع وثيقة المعايير الوطنية لجميع المواد الدراسية (النظرية والتطبيقية واللغات والفنون) عن طريق تشكيل لجان لكل مادّة من المواد مكوّنة من مدرّسين وموجّهين وخبراء تربويين وعلميين من مراكز الأبحاث والجامعات السورية، وبإشراف منسّق المادّة في المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، وتم اعتماد هذه الوثائق كدليل عمل لتطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية.

3/2/6 البدء بتطوير المناهج التربوية بالاستناد إلى الإطار العام للمنهاج ووثيقة المعايير الوطنية، وذلك على ثلاث مراحل مقسمّة زمنياً إلى ثلاثة أعوام 2016-2019، تضمّنت المرحلة الأولى تطوير مناهج الصفوف (الأول، والرابع، والسابع، والعاشر) وتضمّنت المرحلة الثانية تطوير مناهج الصفوف (الثاني، والخامس، والثامن، والثاني الثانوي)، أما المرحلة الثالثة والأخيرة فشملت تطوير مناهج الصفوف (الثالث، والسادس، والتاسع، والثالث الثانوي) وكان ذلك وفق خطوات منهجية تعتمد على دعوة الراغبين بالتأليف، وتكليفهم بتأليف درس نموذجي وتقييمه، واختيار لجان التأليف من القادرين منهم على هذا العمل، ثم تحضير مسودات الكتب المزمع تأليفها، ومراجعة المادة من قبل المنسق والموجه الأول، وإجراء التدقيق اللغوي لمسودة الكتاب، وإرسالها إلى مركز القياس والتقويم لأخذ ملاحظاتهم، وإجراء عملية التقويم العلمي والتربوي للمسودة، ثمّ دعوة مدرسين من الميدان لقراءة المخطوط ووضع ملاحظاتهم من حيث ملاءمته للمرحلة العمرية، ومستوى المتعلّم، والبيئة الصفيّة، وملء استمارات اللجنة العلمية التربوية المشكّلة لتقويم الكتب ليتم عرض مسودة الكتاب على صفحة المركز لأخذ رأي الناس بها وإجراء التدقيق النهائي للكتاب ومن ثمّ دفعه للطباعة، وقد ترافقت عملية ضبط جودة المنهاج من

تمكين المعلّمين وتطوير أساليبهم التدريسية عبر تدريبهم على المناهج المطوّرة، والقيام بدورات تدريب مركزية لتدريب فريق مركزي، ومن ثمّ القيام بدورات تدريب محلية في المحافظات، والاعتماد على أدوات تقويم موضوعية لقياس مستوى التمكّن لديهم من تحقيق معايير التعلّم.

4/2/6 أثر ضبط الجودة في التقويم الشامل للمناهج التربوية:

يشكل التقويم خطوة أساسية من خطوات بناء المناهج التربوية وتطويرها، وتسهم عملية ضبط الجودة في إجراء تقويم شامل للمناهج التربوية وذلك من خلال التغذية الراجعة الناتجة عن كل خطوة من خطواتها؛ إذ تشكّل التعديلات والملاحظات الواردة في كل مرحلة من مراحل الضبط وسيلةً فعّالة لجعل هذه المناهج أكثر ملاءمةً وتلبيةً لاحتياجات المتعلّمين من وجهة مجتمعية نظراً لتعدّد جهات الضبط والتقويم، فالتقويم والجودة وجهان لعملة واحدة وخطوتان متلازمتان لتحقيق الجودة الشاملة، الأمر الذي يتيح لنتائج التقويم أن تظهر تحقق جودة المناهج التربوية أو عدم تحققها. (محمد زياد، 2016، 10) (العنزي، 2007، 81)

والجودة في المناهج تعنى «التعلّم للتميّز»، وهذا أيضاً يتحقق عند مراعاة معايير الجودة بالنسبة للمناهج والمتعلّم، وذلك لأن مفتاح الإبداع هو التميّز، وهذا ما ينبغي تحقيقه في عصر العولمة الذي لا مجال فيه إلا للتميّز والإبداع، فالتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي إلى نتائج علمية ذات موثوقية يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تؤدي إلى أحكام صحيحة عن المناهج التربوية.

وبصورة عامة يؤدي التقويم دوره المأمول عبر التحقق من جودة العملية التربوية ومخرجاتها وتأثيراتها، وتحسين مستوى أداء المدرّسين بالاستناد إلى المعلومات التي يوفرها التقويم، والذي يكشف عن العوامل ذات العلاقة بفاعلية الأداء، والكشف كذلك عن المشكلات ومواطن الضعف للتعامل معها بفاعلية والتحقق من متطلبات وحاجات الجهات ذات العلاقة بالتعليم، وجمع المؤشرات التربوية عن المناهج التربوية للمساعدة على التخطيط ووضع برامج التحسين، وتحديد المشكلات التي تعترض تحقيق جودة المناهج التربوية ومخرجاتها، وتوافر المبررات للموارد المالية والبشرية القائمة على عملية ضبط الجودة وتوافر تغذية راجعة تسهم في تحسين مستوى جميع عناصر العملية التعليمية وعملياتها ونواتجها.

7- المقترحات والتوصيات:

من الواضح أنه كلّما أصبح العالم أكثر تعقيداً أصبح الناس أكثر إبداعاً في مواجهة تحدياته، وأصبح هذا أكثر وضوحاً في التعليم ومكان العمل؛ فالناس يحتاجون الآن إلى أن يكونوا مبدعين ليكونوا

ناجحين، ولكن على الرغم من أن فكرة النجاح قد تغيرت، فإن نظام التعليم لم يعدّل دائماً أساليبه أو أهدافه لتحقيق ذلك؛ فالتعليم في القرن العشرين أكّد على الالتزام والامتثال للإبداع، وهما مهارتان كانتا ضروريتين للقيام بعمل جيد في بيئة مهنية أو شركات لعدة عقود، لكن الالتزام والامتثال الآن أصبحا من القضايا التاريخيّة، لكنهما للأسف لا يزالان قيماً أساسية في العديد من المدارس، فالمعايير الوطنية والمناهج الوطنية المطبّقة أظهرت عبر الاختبارات قدرتها على تعلّم الطلبة، لكنّ الطلاب الموهوبين لن يجدوا أبدا فرصة لاكتشاف مواهبهم وسيصابون بالإحباط، النظام التربوي السائد حالياً في معظم أرجاء العالم يخلق متعلّمين يتمتعون بمهارات مماثلة في طيف ضيق من المواهب، لكن مجتمع اليوم بحاجة إلى الابتكار والإبداع في العديد من المجالات ليضمن الاستفادة من تعلّمه، وهذا يتطلّب الانتقال من ضبط جودة المناهج التربوية إلى ضبط جودة النظام التربوي برمّته، ومن أهم المقترحات والتوصيات في هذا المجال الربط بين جودة المناهج التربوية، وجودة أداء المعلّم من جهة، والربط بين جودة أداء المعلّم وجودة البيئة الصفيّة من جهة ثانية، إضافة إلى تحسين صورة التعليم بالكامل لدى المتعلّم والمعلّم عبر جعل التعليم أكثر متعة وفائدة.

7- المراجع:

المراجع العربية:

البطي، عبد الله.(2000). **إدارة الجودة الكلّية وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي، مجلة التوثيق التربوي**، وزارة المعارف، العدد 42، الرياض.

البيلاوي، حسن.(2005). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميّز ومعايير الاعتماد**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان.

الترتوري، وجويحان.(2005). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار المسيرة، عمان.

الخطيب، أحمد.(2004). **إدارة الجودة الشاملة – تطبيقات تربوية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

المعريطي، إيمان.(2010). **جودة التعليم من منظور التربية الإسلامية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

زيدان، محمد السيد سالم.(2006). **تطوير التعليم التكنولوجي بمصر في ضوء نظام الاعتماد**

وضمـان الجـودة، رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة الأزهـر، القاهـرة.

الإطـار العـام للمنهـاج التربـوي الوطنـي فـي الجمهوريـة العربيـة السـورية.(2019). وزارة التربيـة، الجمهوريـة العربيـة السـورية.

دليـل الجـودة لمؤسسـات التعليـم العالـي العربيـة.(2017). مجلـس ضمـان الجـودة، اتحـاد الجامعـات العربيـة، عمـان، الأردن.

الشـمراني، صالـح.(2010). **الجـودة فـي التعليـم الجامعـي: أسـس ومفاهيـم**، محاضـرة مقدمـة إلـى كليـة إعـداد المعلمـات بالريـاض، ص45.

العنـزي، سـعد علـي، العبـادي، سـناء عبـد الرحيـم.(2007). مدخـل الجـودة ومؤشـرات أوسـع لتقويـم جـودة العمليـة التعليميـة: دراسـة تطبيقيـة فـي جامعـة بغـداد، **مجلـة العلـوم الاقتصاديـة والإداريـة**، المجلـد 13/ ع48، ص81).

محمـد زيـاد، مسـعد.(2016). **فوائـد تطبيـق الجـودة الشـاملة: إدارة الجـودة الشـاملة فـي المؤسسـات التربويـة التعليميـة**، جامعـة الخرطـوم، ص 13، ص10).

النظام الداخلي للمركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2013.

المراجع الأجنبية:

Armitage, A., Briant, R., Dunnill, R. Flanagan, K., Hayes, D. Hudson, A., Kent, J., Lawes, S., and Renwick, M. (2007).Teaching and training in post-compulsory education, first edition, 287Pp.

EF-A .(2005).Understanding Education Quality, Global Monitoring Report, Chapter 1. 27-37.

Bodgers Timothy and Ghosh Dep.(2001). Measuring the Determinants of Quality in UK Higher Education, Journal of Quality Assurance, vol.9, No3.

درجـة تنـور معلمـي التعليـم الأساسـي / حلقـة أولـى بمهـارات التعليـم عـن بعـد

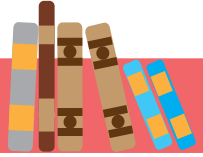
د. محمـــد مبـــارك

The Literacy Degree of basic learning Teacher / First episode in Distance Education skills

Dr. Mohammad Mobarak

phD in Education Technologies

Email: mh.mobarak90@gmail.com



الملخص:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرّف درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد.
- تحديد الفروق في درجة تنور أفراد عينة البحث بمهارات التعليم عن بعد تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، اتباع الدورات التدريبية).

تكونت عينة الدراسة من (203) معلم ومعلمة من معلمي التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تمثل مهارات التعليم عن بعد، كما استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية (اختبار T-Test Student's، المتوسط الحسابي للحكم على درجة التنور) للوصول إلى النتائج.

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد، جاءت ضعيفة على الدرجة الكلية للاستبانة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.24)، وهذا المستوى يقع ضمن المحور الأول من المعيار المعتمد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تنورهم بمهارات التعليم عن بعد تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، اتباع الدورات التدريبية).

الكلمات المفتاحية: التعليم الأساسي، مهارات التعليم عن بعد.

ABSTRACT

The present study aimed to achieve the following:

- Recognize the literacy degree of basic learning teacher in distance education skills
- Identify the differences between the mean scores of basic learning Teacher with regard to their degree of literacy in distance education skills due to these variables (Qualification - Follow a training course).

The sample consisted of (200) teacher in Damascus City schools. The descriptive analytical approach was used in this study. The researcher designed a questionnaire, which represents distance education skills. Also, the means and Student's t- test were used to test the hypotheses of the study.

This study revealed the following results:

- The literacy degree of basic learning Teacher in distance education skills, was low, the mean regard (m= 1.24) which was the first category as compared the adopted categories.
- There is not statistically significant differences between the mean scores differences between of basic learning Teacher with regard to their literacy degree of literacy in distance education skills due to these variables (Qualification - Follow a training course).

Key words: basic learning Teacher, Distance Education

1- مقدمة:

إن الزيادة في كفاءة أشكال التعليم عن بعد وأساليبه جاءت نتيجة التطور الكبير في التقنية المعلوماتية ووسائل الاتصال الحديثة، مما أدى إلى رواج استخداماتها التعليمية وظهور أشكال وأساليب تعليمية جديدة، إذ يمكن ومن حيث المبدأ أن نفرق بين التعليم عن بعد كبديل للتعليم الاعتيادي، وبين التعليم عن بعد كمكمل للتعليم الاعتيادي في سياق التعلم متعدد القنوات، الذي تقوم فيه أشكال أو أساليب من التعليم عن بعد في ضفيرة حول التعليم في المؤسسات التعليمية، وقد أصبح التعليم عن بعد ذا أهمية في منظومة التعليم المتكاملة في المجتمعات المتطوِرة، ومعروف أن أسس التعليم في البلدان النامية تواجه أو تعاني أوجه قصور ومشاكل متعددة فقد تبين أن التعليم عن بعد يمكن أن يسهم في مواجهتها.

أصبحت ممارسة الأنشطة عن بعد مثل التعليم والعمل، ضمن الأساليب الرئيسية التي لجأت إليها الدول لمواجهة تداعيات انتشار فيروس "كورونا"، فقد أتاح التقدم التكنولوجي الكبير في مجال الاتصالات إمكانية إدارة دورة تعليمية كاملة دون الحاجة لوجود الطلاب والمعلمين في حيز ضيق من المساحة، والسماح – في الوقت ذاته- باتخاذ التدابير الاحترازية لمنع انتشار "كورونا"، وعلى الرغم من العوائد الإيجابية المتعددة التي يحققها التعليم عن بعد، إلا أنها تواجه عدة تحديات لا سيما في الدول النامية التي لا تتوفر بها بنية تكنولوجية قوية، ولكن يجب أن نتساءل ماهي البنية الأساسية لاستخدام التكنولوجيا في التعليم؟ في معرض الإجابة عن هذا السؤال يمكن القول إن البنية الأساسية تكمن في معلّم كفؤ قادر على الاستثمار الأمثل لهذه التكنولوجيا والتعامل معها وخاصةً في ضوء ما يمر به العالم من مشكلات صحية وبيولوجية تفرض ضرورة توافر كافة المؤهلات التعليمية ولاسيما التكنولوجية منها لضمان استمرار العملية التعليمية بالشكل الذي يضمن تحقيق فرص التعلّم للجميع واستكمال عملية بناء الإنسان دون قيود.

إن أي فكر جديد أو محاولة للتطوير تخضع غالباً للبحث والتقصي والمناقشة، وإن هذا البحث سيكون محاولة بسيطة لتسليط الضوء على بعض الجوانب التي تساعد في وضوح الرؤية حول توظيف تكنولوجيا التعليم عن بعد، إذ لابد من الانتقال التدريجي لتوظيف تكنولوجيا المعلومات وفقاً لخطة معدة بشكل محكم تلبي الاحتياجات الفعلية للمجتمع من النواحي المختلفة، وتبدأ من معلم مواكب لمستجدات العصر وتطلعاته.

2- مشكلة البحث:

تتجه دول العالم اليوم على اختلاف مستوياتها إلى تطوير وتحديث نظامها التعليمي معتمدة ومستعينة في ذلك بأحدث الابتكارات التكنولوجية من أجل تقديم نوع فعّال من التعليم تستجيب له كل أطراف العملية التعليمية وتشترك فيه لزيادة كفاءته وفعاليته، خاصةً وأن قضية الالتحام بين التعليم والتكنولوجيا من أهم القضايا المطروحة على الساحة الدولية، ومع إطلالة قرن جديد والتطلعات إلى إحداث نقلة مجتمعية، لابد أن تكون نقطة الانطلاق فيها تتمثل في إعداد إنسان يتعامل بكفاءة واقتدار في عالم رقمي اللغة وتكنولوجي الاتجاه، ولتأمين احتياجات المجتمع من القوى البشرية التي تستلزمها متطلبات العصر لمواكبة التغيرات في شتى المجالات.

شهد نظام التعليم شكلاً وواقعاً جديداً يتماشى ومتطلبات جائحة الوباء العالمي (كورونا)، وبالتالي ظهرت تحديات ومعضلات تهدد منظومة التعليم، وعلى رأسها تمكين المعلم الذي يعد الركيزة الأساسية في بناء منظومة التعليم، والسؤال في هذا الصدد: هل المعلم قادر على قيادة العملية التعليمية من استخدام التكنولوجيا وبرامج وتقنيات التعليم في ممارساته التعليمية، فضلاً عن امتلاكه مهارات التقديم والعرض الإلكترونية في التعليم المتزامن؟ ليس شرطاً أن يكون المعلم الناجح في ممارساته التعليمية والفعّال في الغرفة الصفية قادراً على تطبيق ذلك في التعليم عن بعد، وهذا دور التربية في تمكين وتأهيل المعلم بتوفير كافة السبل لنجاح عمله الجديد.

ونظراً للرغبة الملحة والشديدة لإعلان الانتماء إلى لغة العصر، فقد سعت بعض المؤسسات التعليمية على المستوى العالمي وعلى اختلاف مستوياتها إلى خوض هذه التجربة، وقد قطعت شوطاً لا بأس به في مجال استخدام التعليم عن بعد، ويعتبر التحالف العالمي للتعليم الذي أطلقته اليونسكو، منصةً للتعاون والتبادل لحماية حق التعليم في أثناء هذا الاضطراب غير المسبوق للتعليم وما بعد انتهائه، إذ يضم هذا التحالف 140 عضواً من أسرة الأمم المتحدة والأوساط الأكاديمية من أجل ضمان استمرار التعلّم، ويركز هذا التحالف على ثلاث محاور رئيسة شملت: الاتصال الإلكتروني، مهارات المعلمين في التعليم عن بعد، وقضايا تخص الجنسين في التعليم (Unisco,2020)

وفي ظل التطورات البيولوجية الحاصلة والمتمثلة في انتشار فايروس «كورونا»، كان لابد على المؤسسات التربوية عامةً والمعلمين خاصةً من التسلح بسلاح التكنولوجيا لمواجهة الأخطار الحالية والمستقبلية، وخاصةً مع المحاولات الحثيثة من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لدمج

التكنولوجيا في التعليم وتوفير المنصات التعليمية الإلكترونية في محاولةً منها لتأمين الفرصة التعليمية للجميع، وفي ضوء هذا أصبح المعلمون مطالبين باستثمار التكنولوجيا بما يضمن استكمال العملية التعليمية.

من هنا جاء هذا البحث لتعرّف درجة تنور معلمي التعليم الأساسي بمهارات التعليم عن بعد، استجابةً لتوصيات المؤتمرات ذات الصلة، مثل: المؤتمر الإقليمي الثالث للتعلم الإلكتروني (2013) الذي أوصى بضرورة تشجيع البحث العلمي في مجالات التعليم الإلكتروني وتأثيراتها وعوامل نجاحها، والمؤتمر الدولي الثاني للجمعية العمانية لتقنيات التعليم (2013) الذي دعا إلى تقديم مزيد من الدعم والتشجيع للمعلمين لفهم وتطبيق المستجدات التربوية لتقنيات التعليم عن بعد، ومحاولةً لإلقاء الضوء على مهارات المعلمين وبالتالي العمل في ضوئها من جهة، ورفد الأدب التربوي ببحوث تتعلق بهذا المجال من جهة أخرى، وبهذا يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد؟

3- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

1/3 أهمية موضوع البحث المتمثل بالتعليم عن بعد، والذي تولي له الأنظمة التعليمية على المستوى العالمي درجة كبيرة من الاهتمام وتسعى جاهدةً لتوظيفه بنجاح، وهذا النجاح مرهون بتوفير مقوماته الأساسية ومن أبرزها جاهزية المعلمين لتوظيفه من حيث تنورهم بأساسياته ومهاراته وامتلاكهم لها.

2/3 تزويد أصحاب القرار في وزارة التربية بمعلومات تساعدهم في إجراءاتهم المتعلقة بتطوير النظام التعليمي، وبالخصوص في مرحلة التعليم الأساسي التي تعد مرحلة بناء الإنسان الأولى.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرّف:

1/4 مهارات التعليم عن بعد التي من الضرورة بمكان أن يكون المعلمون متنورين بها انطلاقاً من دورها في تخطي العديد من المشكلات التعليمية ولاسيما تجاوز حدود الزمان والمكان.

2/4 درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد.

3/4 أثر المتغيرات الآتية (المؤهل العلمي -اتباع الدورات التدريبية المقامة من قبل وزارة التربية للمعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم)، في درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد.

5- متغيرات البحث:

1/5 المتغيرات المستقلة:

- المؤهل العلمي (إجازة جامعية، معهد متوسط).
- اتباع دورة تدريبية (نعم، لا).

2/5 المتغير التابع: التنور في مهارات التعليم عن بعد.

6- أسئلة البحث:

1/6 ما مهارات التعليم عن بعد؟

2/6 ما درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد؟

3/6 ما أثر المتغيرات الآتية (المؤهل العلمي -اتباع الدورات التدريبية المقامة من قبل وزارة التربية للمعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم)

في مستوى تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد؟

7-فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05):

1/7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث حول درجة تنورهم بمهارات التعليم عن بعد تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2/7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث حول درجة تنورهم بمهارات التعليم عن بعد تعزى لمتغير اتباع الدورة التدريبية.

8- حدود البحث:

1/8 حدود بشرية: اقتصر البحث على عينة من معلمي التعليم الأساسي/ حلقة أولى في محافظة دمشق.

2/8 حدود موضوعية: تتمثل في تعرّف درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد.

3/8 حدود زمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020 م.

4/8 حدود مكانية: تم تطبيق البحث في العديد من مدارس مدينة دمشق.

9- منهج البحث:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، كونه يناسب طبيعة البحث الحالي إذ يستدعي وصف آراء المعلمين ثم القيام بتحليلها وصولاً إلى النتائج، ويُعرّف المنهج الوصفي بأنه «المنهج الذي يقوم على دراسة الواقعة أو الظاهرة كما هي في الواقع، ولا يقف عند مجرد جمع المعلومات والحقائق بل يهتم أيضاً بتصنيفها وتحليلها ثم استخراج النتائج منها» (الدويدري،2000، ص183).

وبناءً على ذلك تم بناء استبانة تتضمن مهارات التعليم عن بعد، والتحقق من صدقها وثباتها ثم توزيعها على المعلمين وجمع البيانات، وتحليلها واستخلاص النتائج منها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

10- مجتمع البحث وعينته:

تشكل العينة في البحث العلمي دعامة أساسية لا مناص منها كمصدر لاستقاء المعلومات والمعطيات من الواقع، من منطلق أن العينات تسمح بالحصول في حالات كثيرة على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد ملموس في الموارد البشرية وفي الوقت، ودون أن يؤدي ذلك إلى الابتعاد عن الواقع المراد معرفته (دليو،2000، 142).

استُخدمت الطريقة العشوائية في سحب العينة من بين أفراد المجتمع الأصلي للبحث والبالغ عددهم (1916 معلماً ومعلمة) وفقاً لبيانات دائرة التعليم الأساسي في مديرية تربية دمشق للعام الدراسي 2020/2021، تم توزيع الاستبانة على (217) معلماً ومعلمة، تم استرجاع (203) استبيان صالح للمعالجة الإحصائية، ليشكلوا بذلك عينة البحث، أي ما نسبته (10%) من المجتمع الأصلي وهي النسبة الموصى بها من قبل المتخصصين في هذا المجال (خنيفس وآخرون، 2014، 199).

11-مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1/11 يعرّف الباحث درجة التنور إجرائياً بأنها: المعرفة النظرية للمعلمين بمهارات التعليم عن بعد، ويتم قياس ذلك من خلال استجابات المعلمين على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

2/11 التعليم الأساسي: هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية، وتنقسم إلى الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، والحلقة الثانية للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع (وزارة التربية،2002).

3/11 التعليم عن بعد: «هو عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيداً أو منفصلاً عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية، وتُستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهاً لوجه» (الهمامي وإبراهيم، 2020، 14).

- ويعتمد البحث التعريف السابق كتعريف إجرائي للتعليم عن بعد.

12-دراسات سابقة:

فيما يأتي عرض لبعض الدراسات التي عثر عليها الباحث ذات الصلة بالموضوع، وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث بصرف النظر عن مكان الدراسة.

1/12 دراسة حمدي والبلوي (2011) الأردن - بعنوان: " درجة استعداد المعلمين في الأردن لمسايرة التحديات المستقبلية المترتبة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الميدان التربوي ".

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة استعداد المعلمين في الأردن لمسايرة التحديات المستقبلية المترتبة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الميدان التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (360) معلماً ومعلمة يدرّسون في المدارس الحكومية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العينة تتمتع بدرجة استعداد عالية، تمكنهم من مسايرة التحديات المستقبلية المترتبة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الميادين التربوية وتقبل أدوارهم المستقبلية، وأن هناك فروقاً في درجة الاستعداد ظهرت في متغير الجنس

لمصلحة الذكور والخبرة لمصلحة حديثي الخبرة.

2/12 دراسة العساف والصرايرة (2012) الأردن- بعنوان "مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إياه في التدريس في مديرية تربية عمان الثانية»

هدفت الدراسة إلى تقصي مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني، وواقع استخدامهم له في التدريس في مديرية عمان الثانية، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي لدى المعلمين بمفهوم التعلّم الإلكتروني، كما أشارت إلى وجود درجة متوسطة في استخدامهم له، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط وعي المعلمين بموضوع التعلم الإلكتروني ولمصلحة الذكور، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعلمين للتعلم الإلكتروني ولمصلحة الإناث.

3/12 دراسة زقوت (2013) فلسطين- بعنوان: "مستوى التنور التكنولوجي وعلاقته بالأداء الصفي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في محافظات غزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التنور التكنولوجي وعلاقته بالأداء الصفي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في محافظات غزة، قامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة وهي عبارة عن استبانة اشتملت على (57) فقرة موزعة على (3) أبعاد رئيسية وهي البعد المعرفي والمهاري والوجداني, كما استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة الأداء الصفي التكنولوجي التي تعكس التنور التكنولوجي على الأداء التكنولوجي, وأظهرت النتائج تدني مستوى المعرفة التكنولوجية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا, وأنه لا يوجد فروق بين مستوى الوجدان التكنولوجي وبين المتوسط الافتراضي, ولا يوجد فروق بين البعد المعرفي والدرجة الكلية للاستبيان يعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة, وتوجد فروق بين البعد المهاري والبعد الوجداني وبين الدرجة الكلية للاستبيان تعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة لصالح من (1-5) سنوات, وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس, ووجود علاقة موجبة بين مستوى التنور التكنولوجي والأداء الصفي, ووجود علاقة موجبة بين مستوى التنور التكنولوجي والأداء الصفي التكنولوجي.

4/12 دراسة بالاجاديا (Balajadia, 2015) الفلبين- بعنوان " قياس الجاهزية التعليمية القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمعلمي ما قبل الخدمة في ضوء تعليم القرن الحادي والعشرين»

Gauging the ICT-Based Teaching Readiness of Preservice Teachers in the Light of 21st Century Education

هدفت الدراسة إلى البحث في استعدادات المعلمين قبل الخدمة في الفلبين لتوظيف خدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، فقد تم الاعتماد على خبراتهم التي اكتسبوها خلال دراستهم المقررات الجامعية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الارتباطي، مستخدمة الاستبانة لجمع المعلومات، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (92) طالباً في معهد المعلمين بجامعة أسامبشن (University of the Assumption) وقد كشفت نتائج الدراسة عن اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو فوائد توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، كما بينت أنهم يعتقدون عموماً أن معارفهم وإمكاناتهم ومهاراتهم ليست كافية لتطبيق التعلم الإلكتروني بفعالية عندما يصبحون على رأس عملهم كمعلمين، وقد أشاروا إلى أن السبب وراء ذلك هو محدودية فرصهم لاستخدامها خلال دراستهم، وقلة التسهيلات والموارد والمرافق المتاحة لهم لممارسة خبراتهم المكتسبة خلال دراستهم الجامعية.

5/12 دراسة ميرزا جاني وآخرون (Mirzajani et al., 2016) إيران- بعنوان "قبول المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودمجها في الفصل الدراسي. ضمان الجودة في التعليم"

Teachers' Acceptance of ICT and Its Integration in the Classroom. Quality Assurance in Education

سعت الدراسة إلى تحديد العوامل التي تؤثر في تحفيز المعلمين في منطقة مازندران (Mazandaran) في إيران وزيادة دافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي النوعي باعتماد الملاحظات الميدانية والمقابلات شبه المنظمة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن أهم العوامل التي تؤثر في استخدام المعلمين للتعلم الإلكتروني هي: الدعم الكافي من المديرين للمعلمين لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوجيهاتهم لهم بخصوص توظيفها في التعليم، ومعرفتهم الكافية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهاراتهم باستخدامها، وتوافر الموارد اللازمة للاستخدام، كما بينت نتائج الدراسة أن أبرز معوقات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين عدم كفاية الدعم الفني والتقني لهم.

6/12 دراسة حناوي ونجم (2019) فلسطين – بعنوان "جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الإلكتروني "الكفايات والاتجاهات

والمعيقـات".

هدفت الدراسـة إلـى تعـرف درجـة جاهزيـة معلمـي المرحلـة الأساسـية الأولـى فـي المـدارس الحكوميـة فـي مديريـة تربيـة نابلـس، لتوظيـف التعلـم الإلكترونـي مـن خـلال البحـث فـي درجـة اتجاهاتهـم نحـو التعلـم الإلكترونـي، ومسـتوى كفاياتهـم فـي اسـتخدامه، وكذلـك درجـة معوقـات تطبيقـه مـن وجهـة نظرهـم، إلـى جانـب التعـرف علـى دور عـدد مـن المتغيـرات فـي درجـة جاهزيتهـم، اعتمـدت الدراسـة المنهـج الوصفـي التحليلـي والمنهـج الارتباطـي، وتكـوَّن مجتمـع الدراسـة مـن معلمـي المرحلـة الأساسـية الأولـى فـي المـدارس الحكوميـة فـي مديريـة تربيـة نابلـس فـي فلسـطين، والبالـغ عددهـم (761) معلمـا ومعلمـة، وتألفـت عينـة الدراسـة بالطريقـة العنقوديـة العشـوائية مـن (120) معلمـاً ومعلمـةً، واسـتُخدمت الاسـتبانة كأداة لجمـع البيانـات بعـد التحقـق مـن صدقهـا وثباتهـا، وقـد تكونـت مـن 40 فقـرة، موزعـة علـى ثلاثـة مجـالات هـي: مجـال الكفايـات، ومجـال الاتجاهـات، ومجـال المعوقـات، وقـد توصلـت الدراسـة إلـى النتائـج الآتيـة: الدرجـة الكليـة للمجـالات الثلاثـة (الكفايـات، والاتجاهـات، والمعوقـات (كانـت مرتفعـة، عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي مجالـي) الاتجاهـات والمعوقـات) تعـزى لمتغيـرات: العمـر، ومعـدل الاسـتخدام اليومـي للإنترنـت، وعـدد الـدورات فـي مجـال تكنولوجيـا المعلومـات، فـي حيـن وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي مجال(الكفايـات) تعـزى لهـذه المتغيـرات، وجـود علاقـة موجبـة (طرديـة) ذات دلالـة إحصائيـة بيـن مسـتوى كفايـات التعلـم الإلكترونـي لـدى معلمـي المرحلـة الأساسـية الأولـى ودرجـة اتجاهاتهـم نحـو توظيفـه فـي هـذه المرحلـة، ووجـود علاقـة سـالبة (عكسـية) ذات دلالـة إحصائيـة بيـن درجـة معوقـات توظيـف التعلـم الإلكترونـي فـي المرحلـة الأساسـية الأولـى مـن وجهـة نظـر معلميهـا ودرجـة اتجاهاتهـم نحـو هـذا التوظيـف.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تشـابه البحـث الحالـي مـع بعـض الدراسـات السـابقة مـن حيـث الهـدف وهـو دراسـة التنـور لـدى المعلميـن بشـكل عـام كدراسـة كل مـن (العسـاف والصرايـرة،2012)، (زقـوت،2013)، فـي حيـن اهتمـت دراسـة (Balajadia, 2015)، بقيـاس الجاهزيـة التعليميـة لـدى الطلبـة المعلميـن، ودراسـة كل مـن (حمـدي والبلـوي، 2011)، (حنـاوي ونجـم،2019)، (Mirzajani et al., 2016)، التـي سـعت لبيـان مـدى جاهزيـة واسـتعداد وقبـول المعلميـن لاسـتخدام التكنولوجيـا فـي التعليـم.
- تشـابه البحـث الحالـي مـع الدراسـات السـابقة مـن حيـث الفئـة المسـتهدفة فـي البحـث وهـي المعلمـون، باسـتثناء دراسـة (Balajadia, 2015)، التـي طبقـت علـى معلمـي مـا قبـل الخدمـة وهـم فـي الجامعـة.

- تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة في الدراسة وهي الاستبانة، في حين اختلف مع دراسة (Mirzajani et al., 2016)، التي استخدمت أسلوب الملاحظات الميدانية والمقابلات شبه المنظمة.
- تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه اهتم بالكشف عن درجة تنور المعلمين بمهارات التعليم عن بعد بشكل خاص، بينما اهتمت الدراسات السابقة بالتنور التكنولوجي بشكل عام، ومدى جاهزية المعلمين لاستخدام التكنولوجيا وعوائق استخدامها، كما تميز من حيث مكان البحث وعينته، حيث إنّه طُبّق على عينة من معلمي التعليم الأساسي/ حلقة أولى في مدينة دمشق.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأدوات وكيفية بنائها والمتغيرات التي قامت بدراستها، وأساليبها في عرض النتائج مما رسم إطاراً للبحث الحالي، إضافةً إلى إغناء الجانب النظري.

13- الإطار النظري:

تزايد الاهتمام بالتعلم عن بعد (Distance Leaning) في البلاد المتقدمة والعديد من البلاد النامية ليصبح جزءاً من أنظمة التعليم فيها لما يمتلكه من قوة كامنة يمكن أن تساهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وقد نبع ذلك الاهتمام العالمي بهذا النوع من التعليم بسبب التطورات الهائلة التي تحدث في حقل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Information & Communication Technology-ICT) من جهة وبسبب الحاجة الملحة لتحديث مهارات الكوادر البشرية العاملة ومواجهة المشكلات الطارئة من جهة أخرى.

1/13 مفهوم التعليم عن بعد:

تستخدم الأدبيات التربوية الكثير من المسميات عند الإشارة لمفهوم التعليم عن بعد مثل التعليم عن بعد والتعلم الموزع (Distributed Learning) والتعليم المرتكز على المصادر (Resource-based Learning) والتعلم المرن (Flexible Learning) وغيرها من المصطلحات التي تزخر بها مثل هذه الأدبيات، فالمعاني والتعريفات تتباين بالنسبة للمفهوم بحسب النظرة له والفهم لجوانبه.

تشير اليونسكو إلى أن المقصود بالتعليم عن بعد أنه: عملية تربوية يتم فيها كل أو أغلب التدريس من شخص بعيد في المكان والزمان عن المتعلم مع التأكيد على أن أغلب الاتصالات بين المعلمين

والمتعلمين تتم من خلال وسيط معين سواء كان إلكترونياً أو مطبوعاً (Unisco,2020).

أما الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد فتعرفه على أنه "عملية اكتساب المعارف والمهارات بواسطة وسيط لنقل التعليم والمعلومات متضمناً في ذلك جميع أنواع التكنولوجيا وأشكال التعلم المختلفة للتعليم عن بعد".

ويرى شلوسر وسمونسن (Schlosser & Simonson,2015) أن التعليم عن بعد هو "تعليم نظامي منظم تتباعد فيه مجموعات التعلم وتستخدم فيه نظم الاتصالات التفاعلية لربط المتعلمين والمصادر التعليمية والمعلمين سوياً". (p1).

يتضمن هذا التعريف أربعة مكونات أساسية هي:

- المكون الأول: أن هذا النوع من التعليم يقوم على فكرة المؤسسات النظامية، وهذا ما يميز مفهوم التعليم عن بعد عن مفهوم التعلّم الذاتي أو الدراسة المستقلة.
- المكون الثاني: هو مفهوم التباعد بين المعلم والطلاب، وقد يظن البعض أن هذا التباعد هو تباعد مكاني فقط؛ فالمعلم يكون في مكان والطلاب في مكان آخر، ولكن هذا المكون يتضمن أيضاً التباعد الزماني بين المعلم والطلاب، فالتعليم غير المتزامن عن بعد يعني تقديم التعليم في وقت ما، واستقباله من جانب الطلاب في وقت آخر أو في أي وقت يختارونه.
- المكون الثالث: وهو الاتصالات التفاعلية، وهذا التفاعل قد يكون متزامناً أو غير متزامن؛ في نفس الوقت أو في أوقات مختلفة، وهذا التفاعل هام للغاية ولكن ليس على حساب المحتوى التعليمي.
- المكون الرابع: هو الربط بين المتعلمين والمصادر والمعلمين سوياً، بمعنى أن هناك معلمين يتفاعلون مع الطلاب ومع تلك المصادر التعليمية المتاحة لجعل التعليم ممكناً، وهذه المصادر لابد وأن تخضع لإجراءات التصميم التعليمي المناسبة حتى يمكن استيعابها ضمن الخبرات التعليمية للمتعلم؛ وبالتالي تعزيز التعلم.

من مجمل ما تم عرضه نجد أن التعليم عن بعد يقوم على استقلالية المتعلم بأقل قدر ممكن من المواجهة وجهاً لوجه مع المعلم، وبأكبر قدر ممكن من المواد التعليمية القابلة للتعلّم الفردي، والمنتجة خصيصاً لتبسيط التعلّم، والمتضمنة على درجة عالية من الجودة، مما يكسبها ميزتين هما التعلّم الفردي من ناحية، وتعلم أكبر عدد من الدارسين من ناحية أخرى.

2/13 الخصائص المميزة لنظام التعليم عن بعد:

يرى صيام وأخرون (2010) أن نظام التعليم عن بعد يتميز بمجموعة من الخصائص منها:

1. انفصال المعلم عن المتعلم: إذ تكون أنشطة التعلم والتعليم منفصلة في الزمان والمكان.
2. فعالية المؤسسات التعليمية: إذ تمارس مؤسسات التعليم عن بعد نشاطاً تربوياً من حيث توفير الدروس وتوزيع المواد التعليمية، وتقييم عمل الطلاب، وتنظيم أنشطة التعلّم.
3. توظيف تكنولوجيا الاتصال التربوي: إذ يعد التعليم عن بعد المجال الرحب المناسب للتعليم بواسطة وسائل تكنولوجيا الاتصال.
4. الاتصال الثنائي الاتجاه: تقتصر برامج التعليم عن بعد على تقديم مواد التعلّم الذاتي فالاتصال الثنائي الاتجاه بين الطالب والمرشد يمثل عنصراً جوهرياً (ص348-349).

3/13 مهارات المعلم في التعليم عن بعد:

إن نجاح أي جهود للتعليم عن بعد تقع على كاهل المعلم، حتى يكون التعليم عن بعد فعالاً فإن دور المعلم لا يقتصر على نقل المعرفة بل يتعدى ذلك ليشمل مجالات جديدة ومتطورة، فالمعلم لابد أن يكون قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه، منها دور الخبير أو المستشار العلمي الموجه لطلابه، ودور المشرف والمرشد والقادر على إحداث التأثيرات في التغيير والتطور الاجتماعي ودور المختص التكنولوجي ودور المواكب لتطورات العصر الحديث، ويتوجب على المدرسين عن بعد أن يعدوا أنفسهم لمواجهة تحديات خاصة، إذ إن التحول من نظام التعليم التقليدي إلى نظام التعليم عن بعد يتطلب من المعلمين إتقان مجموعة من المهارات الأساسية التي تؤهلهم للقيام بدورهم على أكمل وجه. ذكرها كل من (Abdous, 2011,p66)، (Craddock & Gunzelman, 2013,p87)، ((Munoz Carril et al., 2013,p470)، (Newby, Eagleson, & Pfander, 2014,p36)، ويمكن إيرادها كالآتي:

- مهارات التواصل (Communication Skills) تعتبر من أهم المهارات الأساسية التي يتطلبها التعليم عن بعد، حيث إن تواصل المعلمين مع الطلاب وأولياء الأمور يعتمد كثيراً على الرسائل النصية (Texting)، والبريد الإلكتروني، والمراسلة الصوتية (Voice Messaging). وعوضاً عن اللقاءات الشخصية وجهاً لوجه، يستخدم المعلمون مؤتمرات الفيديو (Video Conferencing) لتدريس المقررات وتنفيذ الأنشطة والمشاريع وحلقات النقاش المباشرة وغيرها.
- ومن المهارات الأساسية للتعليم عن بعد مهارات مرتبطة بالثقافة التكنولوجية

(Technological Literacy)، مثل: معرفة كيفية الوصول لأنظمة التعلم الإلكتروني واستخدامها الأمثل، والقدرة على تقييم مصادر الإنترنت، وفهم الجوانب المختلفة لحقوق التأليف والنشر، وتصميم وتنفيذ خطط الدروس المناسبة للتعليم عن بعد، والقدرة على التعامل مع المشكلات الفنية البسيطة والتواصل مع موظفي الدعم الفني إذا دعت الضرورة.

- ورغم أهميتها في التعليم التقليدي، تحظى مهارات إدارة الوقت (Time Management Skills) في بيئة التعليم عن بعد بأهمية بالغة، كما أكدتها الكثير من الدراسات التربوية. ويعود ذلك إلى مجموعة من الأسباب، منها: تحديث المواد التعليمية والأنشطة الدراسية وخطط الدروس بشكل مستمر لمواكبة التطور التكنولوجي والمعرفي، وتوفير تغذية راجعة بالسرعة الممكنة للطالب فيما يتعلق بأدائه في الاختبارات والمشاريع والمهام التعليمية عن بعد، وتحديد مواعيد لمؤتمرات الفيديو وحلقات النقاش وغيرها.
- وتحتل مهارات التقويم والتقييم (Assessment and evaluation skills) مكانة مرموقة في التعليم عن بعد، حيث يجب على المعلم تقييم أداء طلابه بكل دقة خلال استخدامهم المواد التعليمية الرقمية ومشاركاتهم في حلقات النقاش وعملهم الواجبات والتطبيقات والمشاريع، ومن ضمن هذه المهارات أيضاً ابتكار أساليب جديدة لتقييم الجوانب المختلفة لبيئة التعليم عن بعد والتي تؤثر بشكل مباشر في الأداء الأكاديمي للطالب.
- وتعتبر مهارات التحفيز (Motivation Skills) من المهارات الأساسية الواجب توافرها لدى معلمي التعليم عن بعد، لما لها من أثر كبير في خرط الطلاب وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة بما يتناسب وقدراتهم التعليمية، وتظهر هذه المهارات جلية في قدرة المعلم على تصميم المواد التعليمية الجاذبة والأنشطة الجماعية الممتعة وتوفير المصادر الإثرائية المفيدة التي من شأنها تحفيز الطلاب ودمجهم في العملية التعليمية.

14- أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في استبانة مهارات التعليم عن بعد، قام الباحث ببنائها وكتابة فقراتها بعد الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع البحث، إذ تكونت الاستبانة من جزئين هما:

الجزء الأول: تكوّن من عبارات موجهة إلى أفراد عينة البحث تبين لهم طبيعة البحث الحالي وطريقة الإجابة على الاستبانة، بالإضافة إلى بيانات عامة متعلقة بهم من حيث الشهادة العلمية، واتباع

الدورات التدريبية.

الجزء الثاني: تكوّن من (20) عبارة تمثل مهارات التعليم عن بعد، يقابل كل عبارة ثلاثة بدائل تبين درجة التنور (عالية، متوسطة، ضعيفة) وتأخذ كل عبارة درجة تتراوح بين (1-3). وبذلك تنحصر درجات استجابة أفراد عينة البحث على الاستبانة ما بين (20-60) درجة.

15- الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة مؤلفة من (40) معلماً ومعلمة وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 2020 من أجل دراسة الصدق والثبات لأداة البحث.

1/15 صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بإتباع الطرق الآتية:

1/1/15 صدق المحتوى: عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين في كلية التربية بجامعة دمشق, وقد تم الأخذ بملاحظاتهم حول وضوح العبارات ومدى سلامتها اللغوية وملاءمتها للموضوع.

2/1/15 الصدق التمييزي: حُسب الصدق التمييزي للاستبانة من خلال تحديد المجموعتين العليا والدنيا وذلك باختيار أعلى 25 % وأدنى 25 % وكانت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول رقم (1) الصدق التمييزي لأداة البحث

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مجال الثقة (95%)		مستوى الدلالة
							أدنى	أعلى	
الفئة الدنيا	11	35.09	1.57	- 16.49	20	0.000	- 12.08	- 9.37	دال إحصائياً
الفئة العليا	11	45.82	1.47						

يتبين من الجدول (1) أن قيمة T المحسوبة دالة إحصائياً إذ كانت القيم الاحتمالية لها أصغر من 0.05وهذا يعني أن هناك فروقاً دالة بين المجموعة العليا والدنيا، مما يشير إلى الصدق التمييزي للاستبانة بدلالة محك المجموعات الطرفية.

2/15 ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة بإتباع الطرق الآتية:

1/2/15 طريقة التجزئة النصفية: في هذه الطريقة قُسّمت بنود الاستبانة إلى جزئين، البنود الفردية والبنود الزوجية ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، وتم التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون حيث قدر معامل بيرسون ب 0.91 قبل التصحيح، ليصبح 0.94 ومن هنا نلاحظ أن

هنـاك علاقـة دالـة بيـن بنـود الاسـتبيان)الفردية والزوجيـة (وهـذا يـدل علـى ثبـات أداة الدراسـة.

الجدول (2) معامل الارتباط قبل وبعد التعديل

الاستبانة	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
مهارات التعليم عن بعد	0.91	0.94	دال عند 0.01

2/15/ 2 كرونبـاخ ألفـا :(Cronbach Alpha) حُسـب معامـل الثبـات باسـتخدام معادلـة كرونبـاخ ألفـا علـى جميـع عبـارات الاسـتبانة، وبلـغ معامـل كرونبـاخ ألفـا للاسـتبانة 0.93 وهـي قيمـة عاليـة ممـا يـدل علـى ثبـات أداة الدراسـة.

16- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1/16 اختبار T-Test Student's.

2/16 المتوسط الحسابي للحكم على درجة التنور.

ولتحديـد درجـة تنـور معلمـي التعليـم الأساسـي بمهـارات التعليـم عـن بعـد، تـم إعطـاء إجابـات أفـراد عينـة البحـث علـى الاسـتبانة المعـدة لهـذا الغـرض قيمـاً متدرجـة وفقـاً للمقيـاس الثلاثـي بحيـث تُعطـى الدرجـة (3) إذا كانـت درجـة التنـور عاليـة، والدرجـة (2) إذا كانـت متوسـطة، والدرجـة (1) إذا كانـت ضعيفـة، وحُسـب طـول الفئـة وفـق الآتـي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (3-1=2).
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على عدد الفئات (3).

طول الفئة 0،66:= 2÷ 3

إضافـة طـول الفئـة وهـو (0.66) إلـى أصغـر قيمـة فـي المقيـاس وهـي (1)، وذلـك للحصـول علـى الفئـة الأولـى، لـذا كانـت الفئـة الأولـى (مـن1 إلـى 1.66)، ثـم إضافـة طـول الفئـة إلـى الحـد الأعلـى مـن الفئـة الأولـى، وذلـك للحصـول علـى الفئـة الثانيـة وهكـذا للوصـول إلـى الفئـة الثالثـة.

الجدول(3) يبين فئات قيم المتوسط الحسابي والدرجة الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	درجة التنور
من 1 إلى 1.66	ضعيفة
من 1.67إلى 2.32	متوسطة
من 2.33 إلى 3	عالية

17- عرض النتائج وتفسيرها:

يتناول الباحث هنا المعالجات الإحصائية وعرض النتائج التي أسفر عنها البحث حول درجة تنور معلمي التعليم الأساسي بمهارات التعليم عن بعد.

1/17 أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مهارات التعليم عن بعد؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بالتوصل إلى قائمة بمهارات التعليم عن بعد، وذلك من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بالموضوع، إذ تم تصميم استبانة مكونة من (20) بنداً تمثل مهارات التعليم عن بعد وعرضها على السادة المحكمين ذوي الاختصاص.

السؤال الثاني: ما درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد؟

الجدول (4) المتوسطات الحسابية ودرجة التنور بمهارات التعليم عن بعد.

البنـــــــــد	المتوسط الحسابي	درجة التنور
المعرفة النظرية فيما يخص ألية التعليم عن بعد.	1.62	ضعيفة
تحديد أهداف وغايات التعليم عن بعد التي تتوافق مع مستويات المتعلمين وخصائصهم	1.43	ضعيفة
اختيار مصادر التعلم المناسبة لنمط التعليم عن بعد.	1.40	ضعيفة
تنظيم وتقديم المواد التعليمية بأشكال مختلفة.	1.29	ضعيفة
المعرفة بمبادئ ونماذج ونظريات التصميم التعليمي.	1.22	ضعيفة

الوصول إلى أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMC) والتعامل مع أدواتها.	1.16	ضعيفة
الوصول إلى أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني (LCMS) والتعامل مع أدواتها.	1.18	ضعيفة
استخدام مواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك والواتساب وغيرها.	1.86	متوسطة
البحث من خلال محركات البحث عبر الشابكة الإلكترونية.	1.42	ضعيفة
استخدام الصفوف الافتراضية من جوجل Google Classroom.	1.20	ضعيفة
استخدام برامج حزمة Office (Word- PowerPoint- Excel- Access).	1.75	متوسطة
إنشاء كتب إلكترونية بصيغة PDF.	1.03	ضعيفة
استخدام البريد الإلكتروني للمراسلات وإرفاق الملفات.	1.06	ضعيفة
استخدام المنتديات ومواقع الحوار على الشابكة الإلكترونية.	1.08	ضعيفة
المعرفة بأساليب التقييم القائم على المعايير لتقييم الأداء الفردي والجماعي.	1.07	ضعيفة
إنشاء اختبارات إلكترونية عبر الويب بأسئلة متعددة الصيغ.	1.08	ضعيفة
تعزيز التعاون والعمل الجماعي باستخدام تطبيقات Google التعليمية.	1.14	ضعيفة
تصميم أنشطة تعليمية إلكترونية واختيار الأدوات المناسبة لذلك.	1.10	ضعيفة
إدارة وقت التعلّم واستخدام تقنيات توفير الوقت ضمن نمط التعليم عن بعد.	1.08	ضعيفة
تحفيز المتعلمين على المشاركة الفاعلة من خلال تصميم مواد تعليمية جاذبة	1.08	ضعيفة
الدرجة الكلية: 20/24.86 = 1.24	1.24	ضعيفة

تبين من الجدول (4) أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود استبانة درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد تراوحت بين (1.03 - 1.86), إذ جاء البند " استخدام مواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك والواتساب وغيرها" بمتوسط حسابي (1.86) ودرجة تنور متوسطة, يليه البند « استخدام برامج حزمة(Office (Word- PowerPoint- Excel- Acces" بمتوسط حسابي (1.75) ودرجة تنور متوسطة، أما باقي بنود الاستبانة كانت ضمن درجة التنور الضعيفة وفقاً للمعيار المعتمد في الحكم على درجة التنور.

كما إن المتوسط العام لاستجابات عينة البحث حول درجة تنورهم بمهارات التعليم عن بعد، بلغ (1.24) وهذا يقع ضمن المحور الأول من المعيار المعتمد مما يعني أن لديهم تنور بمهارات التعليم عن بعد بدرجة ضعيفة, ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة الممارسة الفعلية لهذه المهارات وعدم استخدامهم لها سواء في العملية التعليمية أو من خلال خبراتهم الشخصية، إذ إنه من المتعارف عليه أن الممارسة تلعب دوراً كبيراً في تكوين الخبرات لدى الأفراد والاحتفاظ بالتعلّم، بالإضافة إلى ضعف البنية التحتية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم بشكل عام في المدارس من حيث توافر الحواسيب الكافية والمتطورة وشبكات إنترنت فعّالة في جميع الأوقات، فضلاً عن ندرة الدورات المتخصصة بمجال التعليم عن بعد أو الندوات التعريفية فيما يخص هذا المجال للمعلمين في أثناء الخدمة، وعدم توافر الدعم الكافي لتنمية مهارات المعلمين لاستخدام التعليم عن بعد.

تشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (زقوت،2013)، ودراسة بالاجاديا (Balajadia, 2015)، بينما اختلفت مع دراسة (حمدي والبلوي،2011)، و(العساف والصرايرة، 2012).

2/17 فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث حول درجة تنورهم بمهارات التعليم عن بعد تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول (5) يبين قيم (t-test) لدلالة الفروق في إجابات العينة حول درجة تنورهم بمهارات التعليم عن بعد تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
إجازة	134	25.15	3.93	1.450	201	0.149	غير دال
معهد	69	24.30	3.91				

يتبين من الجدول (5) أن قيمة الدلالة 0.149 غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة تنورهم بمهارات التعليم عن بعد تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العوامل المؤثرة في تزويد المعلمين من كِلا المؤهلين بالجوانب المعرفية والمهارية في مجال تكنولوجيا التعليم بشكل عام هي عوامل متشابهة إلى حدٍ كبير، إذ إن كِليهما يتعرضان لنفس الدورات ويتلقيان المعلومات بأساليب متشابهة، وإن كُلاً منهما يعاني من نفس المشكلات التعليمية من حيث ضعف البنية التحتية والافتقار للدعم الكافي فيما يخص تنمية مهاراتهم وخبراتهم الشخصية في مجال تكنولوجيا التعليم بشكل عام ومهارات التعليم عن بعد بشكل خاص للتجهيز لأي طارئ تعليمي قد يعيق استمرار العملية التعليمية كما هو حاصل في الوقت الحالي، إضافةً لقلة مصادر التعلّم الخاصة بتطبيقات تكنولوجيا التعليم، وهنا يكون قد أجاب الباحث عن السؤال الثالث المتعلق بأثر متغير المؤهل العلمي في درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث حول درجة تنورهم بمهارات التعليم عن بعد تعزى لمتغير اتباع الدورة التدريبية.

الجدول (6) يبين قيم (t-test) لدلالة الفروق في إجابات العينة حول درجة تنورهم بمهارات التعليم عن بعد تعزى لمتغير الدورات التدريبية

اتباع الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
نعم	142	24.93	3.90	0.371	201	0.711	غير دال
لا	61	24.70	4.06				

يتبين من الجدول (6) أن قيمة الدلالة 0.711 غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة تنورهم بمهارات التعليم عن بعد تعزى لمتغير اتباع الدورات التدريبية، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم كفاية هذه الدورات في إكساب المعلمين في أثناء الخدمة إذ إن أغلبها يقتصر على الاستراتيجيات التربوية ودمج التكنولوجيا في التعليم

بالمعنى الضيق لها، إضافةً إلى أن الوقت المخصص لهذه الدورات غير كافٍ، مع ندرة المحفزات التي تشجع المعلمين على الالتحاق بها والتعامل معها بجدية، الأمر الذي من شأن تحقيقه زيادة الدافع نحو اتباعها والاستمرار بعمليات التعلّم الذاتي للمعلمين لتنمية ما تم اكتسابه، وهنا يكون قد أجاب الباحث عن السؤال الثالث المتعلق بأثر متغير اتباع الدورات التدريبية في درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد.

18- نتائج البحث:

1/18 إنّ درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد جاءت ضعيفة على الدرجة الكلية للاستبانة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.24)، وهذا المستوى يقع ضمن المحور الأول من المعيار المعتمد.

2/18 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تنورهم بمهارات التعليم عن بعد تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، اتباع الدورات التدريبية).

19- مقترحات البحث:

1/19 تدعيم الخطط والمقررات الدراسية الجامعية في برامج إعداد المعلمين وبرامج التأهيل التربوي بالجوانب العملية الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والتعليم عن بعد، لرفع مستوى تأهيل المعلمين قبل الخدمة في هذا المجال.

2/19 توفير البنية التحتية المناسبة لنمط التعليم عن بعد لمواجهة أي طارئ تعليمي، ووضع خطط واستراتيجيات واضحة لتوظيفه، وتطوير البرامج التعليمية الإلكترونية الفاعلة لمناهجه الدراسية.

3/19 إيلاء اهتمام أكبر من قبل وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة بالتنور التكنولوجي المستمر لمعلّمي الصف في أثناء ممارستهم لمهنة التعليم وذلك لمعرفة كل ما هو مستحدث وجديد في مجال تكنولوجيا التعليم.

4/19 تكثيف الدورات التدريبية فيما يخص التعليم عن بعد للمعلمين في كافة المراحل الدراسية ولكافة التخصصات، بما يتناسب مع المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم.

5/19 إجراء دراسات تسهم في إكساب معلمي التعليم الأساسي مهارات التعليم عن بعد.

6/19 إجراء دراسات مماثلة بحيث تشمل عينات أكبر ومدارس في مناطق تعليمية أخرى للتمكّن من تعميم النتائج.

20- المراجع العربية:

حمدي، نرجس، والبلوي، خليل. (2011). درجة استعداد المعلمين في الأردن لمسايرة التحديات المستقبلية المترتبة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الميدان التربوي. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الأردن، (38) ملحق1، ص .294 312-

حناوي، مجدي محمد رشيد، ونجم، روان. (2019). جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الإلكتروني "الكفايات والاتجاهات والمعيقات". **مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث**، 5(2)، ص 102-138.

خنيفس، خالد؛ مللي، جمال؛ جاموس، ياسر؛ أبو يونس، الياس .(2014). **قياس (الرياضيات)**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

الدويدري، رجاء وحيد .(2000). **البحث العلمي وأساسياته النظرية وممارسته العملية**. لبنان: دار الفكر المعاصر.

دليو، فضيل .(2000). **التحليل الإحصائي للبيانات في العلوم الاجتماعية**. الجزائر: جامعة منتوري.

زقوت، شيماء محمود أحمد .(2013). **مستوى التنور التكنولوجي وعلاقته بالأداء الصفي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في محافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.

شلوسر، لي آيرز؛ سموسن، مايكل .(2015). **نظريات التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني**. ترجمة الدكتور نبيل جاد عزمي، مسقط: مكتبة بيروت.

صيام، محمد وحيد؛ والعبد الله، فواز؛ وزيتون، عدنان .(2010). **التعلم الذاتي والتعليم عن بعد**. جامعة دمشق، منشورات جامعة دمشق.

العساف، جمال؛ والصرايرة، خالد .(2012). مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إياه في التدريس في مديرية تربية عمان الثانية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(1)، ص43-70.

الهمامي، حمد بن سيف؛ وإبراهيم، حجازي .(2020). **التعليم عن بعد-مفهومه**، أدواته واستراتيجياته.

منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة.

وزارة التربية .(2002). **النظام الداخلي.** دمشق: وزارة التربية السورية.

المؤتمر الإقليمي الثاني للتعلم الإلكتروني بعنوان: **"التعلم الإلكتروني والمستقبل الحاضر"**، الكويت، المنعقد في الفترة من 25 – 27 مارس 2013.

المؤتمر الدولي الثاني للجمعية العمانية لتقنيات التعليم بعنوان: **"التعليم المعتمد على التكنولوجيا، قضايا جديدة"**، سلطنة عمان، المنعقد في 26-27 مارس 2013.

المراجع الأجنبية:

Abdous, M. H .(2011). A process-oriented framework for acquiring online teaching competencies. Journal of Computing in Higher Education, 23(1),60-77.

Balajadia, D .(2015). Gauging the ICT-Based Teaching Readiness of Preservice Teachers in the Light of 21st Century Education. PEOPLE: International Journal of Social Sciences, Special Issue, pp11-30.

Craddock, J., & Gunzelman, R . (2013). Creating WOW: Characteristics of successful online instruction and facilitation. The Journal of the Virtual Classroom, 26(3),pp76-92.

Mirzajani, H.; Mahmud, R.; Ayub, A. & Wong, S .(2016). Teachers' Acceptance of ICT and Its Integration in the Classroom. Quality Assurance in Education: An International Perspective, 24(1), PP 26-40.

Munoz Carril, P. C., Gonzalez Sanmamed, M., & Hernandez Selles, N. (2013). Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the elearning environment. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 14(3), 462-487.

Newby, J., Eagleson, L., & Pfander, J. (2014). Quality Matters: New Roles for Librarians Using Standards for Online Course Design, Journal of Library & Information Services in Distance Learning, 8:1-2, pp32-44.

Unesco .(2020). Global Education Coalition. At: https://ar.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition

21- ملاحق:

ملحق(1)

درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد

عزيزي المعلم / المعلمة

تحية طيبة، وبعد.....

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: درجة تنور معلمي التعليم الأساسي / حلقة أولى بمهارات التعليم عن بعد.

ويأمل الباحث الإجابة عن جميع فقرات هذه الاستبانة بكل دقة وموضوعية وذلك بوضع (X) أمام العبارة في الخانة التي تناسبك, علماً أننا سنحافظ على سرية الإجابة باعتبار أن الدراسة مخصصة لأغراض البحث العلمي فقط ولكم جزيل الشكر.

المعلومات العامة

المؤهل العلمي: إجازة جامعية ☐ معهد متوسط ☐

اتبعت الدورات التدريبية المقامة من قبل وزارة التربية: نعم ☐ لا ☐

البنـــــــــد	درجة التنور		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
المعرفة النظرية فيما يخص ألية التعليم عن بعد.			
تحديد أهداف وغايات التعليم عن بعد التي تتوافق مع مستويات المتعلمين وخصائصهم.			
اختيار مصادر التعلم المناسبة لنمط التعليم عن بعد.			
تنظيم وتقديم المواد التعليمية بأشكال مختلفة.			
المعرفة بمبادئ ونماذج ونظريات التصميم التعليمي.			
الوصول إلى أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMC) والتعامل مع أدواتها.			
الوصول إلى أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني (LCMS) والتعامل مع أدواتها.			
استخدام مواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك والواتساب وغيرها.			
البحث من خلال محركات البحث عبر الشابكة الإلكترونية.			
استخدام الصفوف الإفتراضية من جوجل Google Classroom.			
استخدام برامج حزمة Office (Word- PowerPoint- Excel- Access).			
إنشاء كتب إلكترونية بصيغة PDF.			
استخدام البريد الإلكتروني للمراسلات وإرفاق الملفات.			
استخدام المنتديات ومواقع الحوار على الشابكة الإلكترونية.			
المعرفة بأساليب التقييم القائم على المعايير لتقييم الأداء الفردي والجماعي.			
إنشاء اختبارات إلكترونية عبر الويب بأسئلة متعددة الصيغ.			
تعزيز التعاون والعمل الجماعي باستخدام تطبيقات Google التعليمية.			
تصميم أنشطة تعليمية إلكترونية واختيار الأدوات المناسبة لذلك.			
إدارة وقت التعلّم واستخدام تقنيات توفير الوقت ضمن نمط التعليم عن بعد.			
تحفيز المتعلمين على المشاركة الفاعلة من خلال تصميم مواد تعليمية جاذبة.			

الخصائص السيكومترية لاختبار أبراهام للتفكير الابتكاري على عينة من طلبة الصفوف العليا لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى في مدينة دمشق

إعداد الطالبة

شذى فؤاد الميداني

إشراف الدكتورة

د.عزيزة رحمة

Department of educational and psychological measurement and evaluation.
Differences in Mental Alertness Among University students According to the Variable of Academic Specialization

By student: Shaza Fuaad AL Mydani

The Supervision of DR. Aziza Rahma
Assistant professor in the department of measurement and educational and psychological evaluation

Email: shaza.m2010@hotmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار ابراهام للتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة الصفوف العليا في الحلقة الأولى للتعليم الأساسي (رابع –خامس- سادس) في مدينة دمشق، وتألفت العينة من (420) طالباً وطالبة من طلبة الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من بعض المدارس في مدينة دمشق.

أشارت النتائج إلى أن الاختبار يتصف بمؤشرات ثبات مقبولة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمتها (0.81)، كما كانت نتائج الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية مقبولة حيث بلغت (0.67) للإعادة و (0.71) للتجزئة النصفية، كما كانت الارتباطات الداخلية بين البنود والدرجة الكلية مقبولة، وعند حساب صدق الاتساق الداخلي فإن معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الثلاثة (الطلاقة، المرونة، الأصالة) قد تراوحت ما بين(0.38) و(0.77) .

ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعلى الدرجات وأدناها على هذا الاختبار، وهذا يدل على القدرة التمييزية للاختبار، وبشكل إجمالي أثبتت النتائج أن اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري يتصف بخصائص سيكومترية مقبولة، وبالتالي يمكن استخدامه مع طلبة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

ABSTRACT

This study aims to identify the psychometric properties of the test Abraham for innovative thinking among a sample of students in the upper grades in the first episode of basic education (fourth -v- sixth) in the city of Damascus. The sample consisted of 420 students from the first cycle of basic education students, it has been selected a simple random from some schools in the city of Damascus.

The results indicated that the test is characterized by the stability of indicators acceptable using Cronbach's alpha equation where worth (0.81) and the results of stability to reinstate and retail midterm acceptable in terms of (0.67) for the restoration and (0.71) for the fragmentation of the half. As was the internal links between items and the total score is acceptable. When the sincerity of internal consistency account, the correlation coefficients between the scores of items and the total score and the scores of the three-dimensional (fluency, flexibility, originality), it has ranged between (0.38) and (0.77).

Results indicated the presence of statistically significant differences between the highest and lowest scores on this test, and this shows the discriminatory power of the test. The overall results demonstrated that Abraham testing of innovative thinking is characterized acceptable psychometric characteristics, and thus can be used with basic education students in the Syrian Arab Republic.

1- مقدمة:

أصبحت تنمية القدرات الابتكارية للأفراد بصفة عامة ولتلاميذ المدارس بصفة خاصة أحد الأهداف التربوية الهامة التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها من خلال البرامج التربوية المقصودة وغير المقصودة، وقد أكد تورانس Torrance أكثر من مرة على ضرورة فهم تنمية قدرات التفكير الابتكاري للأطفال الصغار كهدف عام للتربية (تورانس، 1977، 34).

وقد اتفق جيلفورد (Guilford،1966،18) مع تورانس على أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية الأمم والشعوب وتحقيق الرضا والصحة النفسية أكثر من رفع مستوى الأداء الابتكاري لدى هذه الشعوب، ولعل هذا ينطبق أكثر على مجتمعنا الذي هو في أمس الحاجة إلى أفراد مبتكرين قادرين على تقديم الحلول الجديدة لمشكلاتنا المتراكمة.

كما اهتم ولش وكوجان (Wallch&Koan،1965) بدراسة الابتكارية عند الأطفال، حيث تعتبر دراستهما من أهم وأشهر الدراسات الابتكارية التي أجريت على تلاميذ المدارس الابتدائية، وتوصل الاثنان إلى نتائج هامة منها أن الابتكارية ليست وظيفة للذكاء، وأنها شيء منفصل عن الذكاء العام الذي يعتبر أكثر استقلالاً.

ويلاحظ أن معظم الدراسات التي أجريت على التفكير الابتكاري اهتمت بالكبار أو طلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعة، وقليل من هذه الدراسات أجريت على أطفال المدرسة الابتدائية.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار أبراهام للتفكير الابتكاري، وذلك من خلال التعرف على دلالات الصدق والثبات من أجل اعتماد هذا الاختبار في المجالات التي وضع لأجلها.

2- موضوع الدراسة:

يعد التفكير الابتكاري صورة فريدة من صور النشاط العقلي للفرد، ويعتمد هذا المحك على إظهار الأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من الطلاقة والمرونة والأصالة في أفكارهم (حواشين وحواشين،1988، 34).

وأصبح الاهتمام بالتفكير الابتكاري حاجةً ملحةً في كل المجتمعات، وبالتالي فإن المؤسسات التربوية أصبحت تضع الاهتمام بالتفكير الابتكاري وتنميته على رأس أولوياتها التربوية، وكانت الخطوة

الأولى للباحثين في هذا المجال هي محاولة التعرف على خصائص المبدعين، ومن ثم إيجاد مقاييس لتلك الخصائص وذلك بهدف التعرف على الأفراد الذين توجد لديهم القدرات الابتكارية مبكراً، بغية الاهتمام بهم ومساعدتهم في استخدام طاقاتهم إلى الحد الأقصى وتطويرها بما يخدم الأفراد والمجتمعات (سلامة،1995، 3).

وقد رأى جيلفورد Guilford أن عملية الإبداع والابتكار هي مرادفة لعملية حل المشكلات من حيث الأصل، ولكن العملية الابداعية أكثر تميزاً ورقياً، لأنها تتكون من عناصر لا تتوفر في عملية حل المشكلات وهذه العناصر هي:

- الطلاقة: وهي القدرة على إنتاج العديد من الأفكار الجديدة سواء اللفظية أو غير اللفظية لسؤال ما أو مشكلة ما في وحدة زمنية ثابتة، كذلك سهولة وسرعة استدعاء هذه الأفكار(سرور،2002, 119).
- المرونة: ويقصد بها الإشارة إلى القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وذلك بأن يتكيف مع الأوضاع التي تتطلبها المشكلة أو الموقف (السلمان،1995، 5).
- الأصالة: وهي المقدرة على الاتيان بأفكار جديدة ونادرة ومفيدة وغير مرتبطة بتكرار أو أفكار سابقة، وهي إنتاج غير مألوف وبعيد المدى (سرور،2002، 119).

وقد أشار الأدب التربوي إلى أهمية قدرات التفكير الابداعي في حياة المتعلم، فالطلاقة تساعد في التعامل السهل والسريع مع المشكلة، والمرونة تساعد في تغيير اتجاه التفكير من وقت لآخر، والأصالة تساعد في البحث الجاد عن حلول وأفكار جديدة (سعادة،2006، 275).

وقد قام أبراهام (1977) بتعريف التفكير الابتكاري تعريفاً إجرائياً، حيث ركز على أن التفكير الابتكاري هو القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الارتباطات التي تتصف بالتفرد والجدة باستخدام محك واضح، وبالتالي قام بتصميم اختبار التفكير الابتكاري الذي يكشف عن قدرة التلميذ على توليد فئة من الاستجابات إذا أعطي المركز (البؤرة) لتلك الفئة والمعيار لعضوية تلك الفئة، على أن هذه الاستجابات يجب أن تتصف بالطلاقة والمرونة والأصالة، ويتميز هذا الاختبار بسهولة تطبيقه وبأنه يصلح للتطبيق على جميع مراحل التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية على غرار اختبار تورانس.

وانطلاقاً من أهمية أهداف التربية المعاصرة والمناهج الحديثة في تنمية التفكير الابداعي وقياسه، أصبح من الضروري الوقوف على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي، وهي مرحلة هامة وحساسة جداً في تنمية مهارات التفكير «حيث تلعب الدور المحوري في تشكيل وتكوين

المخ البشري وقدرات الانسان العقلية طوال الحياة» (الحسين،2001، 301)، وبالتالي فإن البحث الحالي يتبنى اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري الذي قام الأستاذ الدكتور مجدي عبد الكريم حبيب بتقنينه على البيئة المصرية عام (2001)، ويتحدد الموضوع بدراسة صدق وثبات اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة الصفوف العليا لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1/3 أهمية الموضوع الذي تتصدى لدراسته، وحاجة الباحثين في سورية لأدوات ذات خصائص سيكومترية عالية تصلح للاستخدام في البيئة المحلية.

2/3 أهمية المرحلة العمرية والفئة المستهدفة، والتي قلت الدراسات حول مقاييس التفكير الابتكاري لدى هذه الفئة.

3/3 تقدم هذه الدراسة للباحثين والاختصاصيين في مجال التربية وعلم النفس معلومات عن اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري وصدقه وثباته ومدى قدرته على قياس التفكير الابتكاري (وذلك في حدود عينة البحث) حتى يتسنى لهم معرفة خصائص هذا الاختبار وحدود استخدامه.

4- أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الأساسي للدراسة في التحقق من مؤشرات الصدق والثبات لاختبار أبراهام للتفكير الابتكاري، وبيان مدى صلاحيته لقياس القدرة على التفكير الابتكاري ومهاراته، ومن ثم صلاحيته للاستخدام مع طلبة الصفوف العليا للحلقة الأولى في التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

5- أسئلة الدراسة:

ينطلق تحقيق أهداف الدراسة من سؤالين مرتبطين بالاختبار وعينة الدراسة هما:

1/5 ما دلالات صدق اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري؟

2/5 ما دلالات ثبات اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري؟

6- مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة: تألَّف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

عينة الدراسة: تكوَّنت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة من طلبة مدارس التعليم الأساسي – الحلقة الأولى للصفوف (الرابع- الخامس- السادس) في مدينة دمشق.

7- منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من أجل التحقق من صدق اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري وثباته.

8- أداة الدراسة:

تم استخدام اختبار أبراهام لتفكير الابتكاري الذي قننه على البيئة المصرية الأستاذ الدكتور مجدي عبد الكريم حبيب عام 2001م، وسيتم وصف هذا الاختبار في فقرات لاحقة.

9- مصطلحات الدراسة:

التفكير الابتكاري: نشاطٌ عقلي مركب وهادف، توجهه رغبةٌ قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل (سعادة،2006، 261).

ويعرف إجرائياً: درجة الإبداع الكلي التي يحصل عليها التلميذ في اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري والتي تعبر عن مجموع درجاته الفرعية في المهارات (طلاقة، مرونة، أصالة).

اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري: يعرف أبراهام الابتكار بأنه القدرة على توليد أو إنتاج لأكبر عدد ممكن من الارتباطات التي تتصف بالتفرد والجدة باستخدام محك واضح، ويكشف هذا الاختبار عن قدرة المفحوص على توليد فئة من الاستجابات إذا أعطي المركز (البؤرة) لتلك الفئة والمعيار لعضوية تلك الفئة.

وهذا الاختبار من اختبارات التفكير الابتكاري الجمعي بعد تسع سنوات، ويطبق الاختبار فردياً من سن أربع سنوات إلى ما قبل التاسعة.

- الطلاقة: قدرة الفرد على توليد أكبر عدد من البدائل أو الأفكار أو استعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها (جمل،2008، 56).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري، والتي تعبر عن مجموع الاستجابات المتعلقة بالأنشطة الفرعية الثمانية للاختبار.

- المرونة: القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار والحلول الروتينية، وتحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف (النجدي وآخرون،2005، 309).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري، والتي تعبر عن مجموع الاستجابات المتعلقة بالأنشطة الفرعية التي تعبر عن مجموع فئات المرونة للاختبار.

- الأصالة: قدرة الفرد على إنتاج أفكار أصلية ونادرة، أي التفكير في مدى أبعد من الأشياء المعتادة، حيث يكون الفرد قادراً على إنتاج أفكار تمتاز بالجدة والقدرة (أبو جادو،2007، 31).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري، والتي تعبر عن مجموع الاستجابات المتعلقة بالأنشطة الفرعية التي تعبر عن مجموع فئات الأصالة للاختبار، والتي نحصل عليها اعتماداً على نسب تكرار الاستجابات بالنسبة لاستجابات جميع أفراد عينة البحث.

الخصائص السيكومترية: هي الخصائص المرتبطة بذات الاختبار، والتي يمكن التعبير عنها بدلالات رقمية سواء تلك الخصائص المتعلقة بفقرات الاختبار(الصعوبة، والتمييز، والتباين،وفعالية المشتتات)، أو تلك المتعلقة بالدرجة الكلية للاختبار (كالمتوسطات، ومقاييس التشتت،والاعتدالية، والصدق، والثبات) (غيث، 2007 ، 8.)

طلبة الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: هم طلبة الصفوف من الأول إلى السادس الأساسي والمسجلون في المدارس الرسمية في مدينة دمشق للعام الدراسي 2016 – 2017 .

10- الإطار النظري:

1. طبيعة التفكير الابتكاري:

يمثل التفكير الإبداعي نشاطاً عقلياً ينطلق من مشكلة تثير انتباه الطلبة وتجعلهم قادرين على توليد الأفكار التي تصل بهم إلى حلول غير مألوفة ومبهرة للجميع وتثير إعجابهم (أبو جلالة،2007، 76).

والابتكار لا يعني خلق شيء من لا شيء، ولا يعني أيضاً خلق وإبداع شيء جديد تماماً، ولكن الابتكار مشروط بالخبرة الكلية التي لدى الفرد الإنساني بذاته والجنس البشري بعامة، ومن ثم فإن جوهر الابتكار يكمن في قدرة الفرد على إعادة ترتيب الخبرات السابقة في إنتاج نماذج أصلية جديدة

من معلومات وعناصر سابقة (الجندي وآخرون،2005، 299).

وقد اقترح تورانس العديد من التعريفات، حيث يمكن تعريف الابتكار كعملية Process، وكنتاج Product. ومن تعريفاته المشهورة أن الابتكار عمليةٌ يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة، والمبادئ الناقصة، وعدم الانسجام، وغير ذلك، فيحدد فيها الصعوبة ويبحث عن الحلول، ثم يقوم بتخمينات ويصيغ فروضاً ويختبرها ويعدلها ثم يعيد اختبارها مرة أخرى، ويقدم نتائجه في آخر الأمر، أما التعريف الإجرائي الذي وضعه أبراهام عام 1977م، ينص على أن التفكير الابتكاري هو القدرة على توليد أو إنتاج أكبر عدد ممكن من الارتباطات التي تتصف بالتفرد والجدة باستخدام محك واضح.

وهناك مداخل مختلفة للدراسة الابتكارية، منها مدخل السمات؛ أي محاولة التعرف على الفروق في السمات الشخصية بين المبتكرين وغير المبتكرين، وهذا المدخل لا يكشف جيداً عن طبيعة الابتكارية لكن يمكن من خلاله فهم الابتكارية على أنها سلوك ينتج عن مجموعة خاصة من خصائص الشخصية، والقدرات المعرفية والمؤثرات الاجتماعية.

2. قدرات التفكير الابتكاري:

تتمثل قدرات التفكير الابتكاري في مجموعة مكونات وقدرات، وهي الطلاقة والمرونة والأصالة ومعرفة التفاصيل والحساسية للمشكلات، وسيقتصر البحث الحالي على قياس كل من مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة فقط وذلك كما حددها مؤلف الاختبار.

- الطلاقة : وهي قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار في وحدة زمن، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلُّمها (جمل،2008، 56). ولها عدة أنواع:

- الطلاقة اللفظية: وهي القدرة السريعة على إنتاج الكلمات والوحدات التعبيرية المنطوقة واستحضارها بصورة تناسب الموقف التعليمي (سعادة،2006، 277).
- طلاقة المعاني: ويشير هذا النوع من الطلاقة إلى قدرة الطفل على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة ذات العلاقة بموقف معين يكون الطفل قادراً على إدراكه.
- طلاقة التداعي: وفيها ينتج الطفل عدداً كبيراً من الألفاظ التي تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى (قطامي،1990، 652 - 654).

وتتمثل أهمية تنمية مهارة الطلاقة بأنها تساعد الفرد على الانتقال بيسر وسهولة من الذاكرة الطويلة المدى إلى الأفكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للبحث أو الدراسة، مما يساعد على التعامل

السهل والسريع مع كل من حل المشكلات والتصدي لها وصنع القرارات واتخاذها، والتفكير بطرق إبداعية متنوعة (سعادة،2006، 275).

نستنتج مما سبق أن للطلاقة أهميةً كبيرةً في التفكير الإبداعي، وهي مكونٌ أساسيٌّ من مكونات التفكير الإبداعي ، وتظهر هذه الأهمية في صورة التفكير العلمي، إذ تلعب فيه الطلاقة دوراً رئيسياً في مرحلة صياغة الفروض ، كما تلعب دوراً مهماً في إصدار عدد كبير من الأشكال البصرية والأشكال السمعية واللغة والأدب، والطلاقة ضرورية للنجاح في كثير من المهمات التي تتطلب إبداعاً .

- المرونة: ويعرفها جروان أنها «القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه وتحويل مسار التفكير مع تغير المثير ومتطلبات الموقف» (جمل،2008، 57)، ويلاحظ أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات، بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف أو النوع (الصافي،1997، 57). وللمرونة عدة أنواع:

_ المرونة التلقائية: وهي سرعة الفرد في إصدار أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمرتبطة بمشكلة أو موقف أو مثير، ويميل الفرد وفق هذه القدرة إلى المبادرة التلقائية في المواقف ولا يكتفي بمجرد الاستجابة.

_ المرونة التكيفية: قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية في معالجة المشكلة ومواجهتها، ويكون بذلك قد تكيف مع أوضاع المشكلة ومع الصور التي تأخذها أو تظهر بها المشكلة (الخليلي،2005، 140)، وتتمثل أهمية تنمية هذه المهارة بنوعيها في زيادة الخيارات عن طريق التحرك إلى ما هو أبعد من النصائح التقليدية، والسماح للتلميذ بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى، وزيادة الأنشطة الإبداعية، وزيادة القدرة على تغيير اتجاه الفكر من وقت لآخر (سعادة،2006، 291).

الأصالة: قدرة الفرد على إنتاج أفكار أصيلة ونادرة، أي التفكير في مدى أبعد من الأشياء المعتادة (أبو جادو،2007، 31)، والفكرة تعتبر أصيلة إذا كانت غير خاضعة للأفكار الشائعة، والشخص صاحب الفكر الأصيل هو الذي يمل من استخدام الأفكار المتكررة والحلول التقليدية للمشكلات (الخليلي،200، 141).

وتتلخص أهمية تنمية هذه المهارة في ضرورة تفكير التلاميذ بطريقة أصيلة تساعدهم في العمل الجاد على البحث عن أفكار جديدة، فإن كان الفرد قادراً على فهم الأمور بعمق وأصالة فإن ذلك يؤدي إلى إيجاد أفكار أصيلة أخرى جديدة (سعادة،2006، 303).

3. الاتجاهات النظرية المفسرة لعملية الإبداع :

- النظرية السلوكية :

تذهب النظرية السلوكية بزعامة واطسون Watson إلى أن التفكير الإبداعي تفكير ترابطي ناتج عن العلاقة بين المثير والاستجابة وتتحدد قيمة التفكير الإبداعي بمدى نوعية الرابطة بين المثير والاستجابة، ومن رواد هذا المنحى مالتزمان وميدنك Medinck & Maltzman (السرور،2002، 63). حيث ينظران إلى الإبداع بوصفه " إعادة تنظيم للعناصر المتداعية أو المترابطة في تكوينات أو تشكيلات جديدة تحقق أغراضاً معينة "

ويرى " سكنر أن هناك تفاعل بين عاملي الوراثة والبيئة في الإبداع، وبدعم من الوراثة والبيئة يقوم الطفل بتأدية أعمال متعددة في بيئته وإذا لاقت هذه الأعمال التعزيز المناسب فإن ذلك يؤدي إلى ظهور الإبداع، ويخلص سكنر إلى القول " إن الأفعال محكومة بنتائجها، فإذا لاقت تعزيزاً قد يحدث الإبداع وإذا واجهت العقاب أو لم يحصل لها تعزيز فإن السلوك سينطفئ منذ ولادته " (السرور،2002، 65)

- نظرية التحليل النفسي :

يرى سجموند فرويد بأن المبدع " لديه آمال وأحلام يظهر ما هو مسموح منها متقبل للمجتمع ، وأخرى لا يظهرها وهي تلك الأماني والأحلام غير المسموح بها، وهي التي تدفع الكاتب نحو الإبداع " (السرور،2002، 15)

مما سبق يتضح أن فرويد ينظر إلى الإبداع على أنه استجابةٌ للعديد من الدوافع والأماني المرفوضة اجتماعياً .

أما كوبيه kubie فيرى أن الابداع يتطلب حريةً مؤقتةً لاتتوفر إلا في الشعور لأنه يحرض ويحث الذهن على التفكير ". (الحموي ، 1996، 14)

- النظرية الإنسانية :

يرى إبراهام ماسلو Abraham Maslow أن تحقيق الذات الإبداعي ينبع من الشخصية ويظهر بشكل موسع في المسائل الحياتية العادية ويظهر الإدراك الحسي كعنصر مهم في تحقيق الذات الإبداعي وعلى هذا الأساس " فإن المبدعين يكونون متجاوبين ومعبرين عن أنفسهم أكثر من العاديين، يعيشون واقعهم أكثر من الذين يحلقون في عالم النظريات والمجردات والمعتقدات النمطية كما يرى أن المبدعين أكثر تعبيراً عن أنفسهم من غيرهم وأكثر طبيعية وتلقائية وأقل ضبطاً في تعبيراتهم (السرور،2002، 26).

وقد ذهبت باربرا كلارك BarbaraClark أن كل فرد يولد مبدعاً وينبغي أن توفر له الظروف والخبرات ليصل إلى أرفع أداء"، وافترضت كلارك أن التعليم الأمثل هو ذلك النوع من التعليم الذي يمكن أن يوصل الطالب إلى حالة التفكير الإبداعي ، في حين اعتبر روجرز الإبداع" أنه ظهور إنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد، وما يكتسبه من خبرات متنوعة، وتجارب مختلفة " (سلامة،1995، 5).

- النظرية الجشتالطية:

لقد رأى فير تهيمر Wertheimer أحد علماء نظرية الجشتالت أن التفكير الإبداعي تفكير استبصاري يصل فيه المبدع إلى الحل فجأة وحتى يتم ذلك لا بد للفرد أن يدرك الموقف بعناصره المتعددة ثم نظمه في سياق متكامل كلي ثم الابتعاد قليلاً عن المشكلة ثم إلى الوصول إلى ما يسمى بوقفة الاستبصار والتي يعالج فيها الموقف معالجة جديدة بفعل نشاط عقلي عادي(السرور،2002، 28) .

- النظرية المعرفية :

لقد ركزت النظرية المعرفية على أن التفكير الإبداعي يمثل عملية ذهنية تسير وفق سلسلة من العمليات مثل الانتباه والإدراك والوعي والتنظيم والتصنيف والتذويت والإدراك والتكامل ثم الوصول إلى شكل جديد للحل أو خبرة جديدة، إذاً فالتفكير الإبداعي يسير وفق سلسلة من العمليات الذهنية السابقة التي يجب ربطها بعدد كبير من خبرات المتعلم .(الحموي،1996، 4). وهكذا إننا نستطيع فهم الإبداع بصورة أفضل من خلال صورة متشابكة ومتكاملة من التفسيرات المتنوعة للنظريات حول الإبداع .

4. الذكاء والتفكير الابتكاري:

استطاع العلماء أن يثبتوا أن علاقة الذكاء بالإبداع والابتكار علاقة متبادلة، بمعنى أن أصحاب الإبداع المرتفع يتمتعون دائماً بنسبة مرتفعة من الذكاء، ولكن أصحاب الذكاء المرتفع قد يتمتعون أو لا يتمتعون بقدرات إبداعية مرتفعة، وأن أصحاب القدرات الإبداعية المنخفضة قد يكونون من ذوي الذكاء المرتفع، أما أصحاب الذكاء المنخفض فمن النادر أن يتمتعوا بقدرات إبداعية مرتفعة، وعلى ذلك فإن كل المبدعين أذكياء ولكن ليس كل الأذكياء مبدعين (حمد،2000، 115).

وخلاصة ذلك أن علاقة الارتباط بين الإبداع أو الابتكار والذكاء إيجابية ومتوسطة حتى مستوى ذكاء 120، أما في مستويات الذكاء الأعلى فقد وجد أن الارتباط بين الذكاء والإبداع ينعدم تقريباً. فضلاً عن أن اختبارات الإبداع تقيس ما يسمى بالتفكير المتباعد، حيث يوجد أكثر من إجابة محتملة لكل سؤال، في حين تقيس اختبارات الذكاء ما يسمى بالتفكير المتقارب، حيث يوجد حل واحد صحيح لكل سؤال (الحيزان،2002، 23).

وصف الاختبار*

صمم أبراهام (Abraham 1977)، الأستاذ في جامعة Temple، اختبار التفكير الابتكاري للكشف عن درجةٍ ابتكارية الأطفال والمراهقين، ويتميز هذا الاختبار بسهولة تطبيقه ويصلح للتطبيق في جميع مراحل التعليم، من مرحلة ماقبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية على غرار اختبار تورانس.

ويعرف أبراهام الابتكار بأنه القدرة على توليد أو إنتاج لأكبر عدد ممكن من الارتباطات التي تتصف بالتفرد والجدة باستخدام محك واضح ويكشف هذا الاختبار عن قدرة المفحوص على توليد فئة من الاستجابات إذا أعطي المركز (البؤرة) لتلك الفئة والمعيار لعضوية تلك الفئة.

وهذا الاختبار من اختبارات التفكير الابتكاري الجمعي بعد تسع سنوات، ويطبق الاختبار فردياً من سن أربع سنوات إلى ماقبل التاسعة.

ويتكون هذا الاختبار من اختبارين فرعيين:

_ الاختبار الأول: تسمية الاشياء:

ويتكون من أربعة أجزاء يتضمن كل جزء منها اسم من الأشياء، وعلى المفحوص أن يكتب خلال خمس دقائق (الزمن المحدد للإجابة عن كل جزء) أكبر عدد ممكن من أسماء الأشياء التي تقع في هذه الفئة، والزمن المسموح به لجميع أجزاء هذا الاختبار هو20 دقيقة، ويقيس هذا الاختبار كلاً من الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة.

_ الاختبار الثاني: الاستعمالات غير المعتادة:

يتكون هذا الاختبار من أربعة أجزاء، ويطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير المعتادة لبعض الاشياء المعروفة، ويجاب على كل جزء في خمس دقائق، ومن ثم فإن الزمن المسموح به لجميع أجزاء هذا الاختبار هو 20 دقيقة.

وتؤكد تعليمات هذا الاختبار ضرورة أن يكون كل استعمال مختلف عن الآخر، ومختلف عن الاستعمال الشائع الذي يذكر في البداية لجانب اسم الشيء، ويقيس هذا الاختبار كلاً من: الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة.

*تشير الباحثة إلى أن جميع المعلومات المذكورة في هذا الفصل تم الحصول عليها من دليل الاختبار – كراسة التطبيق.

- تصحيح الاختبار:

_ تصحيح اختبار تسمية الأشياء:

تصحح درجة الطلاقة الفكرية من خلال حصر كل أسماء الأشياء التي يذكرها المفحوص، بعد حذف التكرارات أو الأسماء غير المناسبة لفئات الأشياء التي تتضمنها بنود الاختبار، وتحدد درجة المرونة التلقائية من خلال عدد ما يكشف عنه الفرد من تحولات أو انتقالات من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة.

أما درجة الأصالة فإنه يعبر عنها إحصائياً بالنسبة المئوية لتكرار الاستجابة، بحيث تعطى:

_ الاستجابة التي تتكرر عند أقل من 1 % من الأفراد = 4 درجات

_ والاستجابة التي تتكرر أكثر من 1 % إلى 2 % من الأفراد = 3 درجات

_ أما الاستجابة التي تتكرر أكثر من 2 % ولغاية 5 % من الأفراد = 2 درجة

_ والاستجابة التي تتكرر أكثر من 5 % ولغاية 10 % فتعطى = 1 درجة

_ و الإجابة التي تتكرر عند أكثر من 10 % من الأفراد فلا تعطى أي درجة (صفر).

_ تصحيح اختبار الاستعمالات غير المعتادة:

تتحدد درجة الطلاقة الفكرية في هذا الاختبار من خلال العدد الكلي للإجابات الملائمة بعد استبعاد الإجابات المكررة أو الغامضة أو غير المناسبة لبنود الاختبار، وتحسب درجة المرونة التلقائية على أساس عدد مرات التغيير في زاوية التفكير خلال الإجابة على الاختبار، مع ملاحظة أن تصحيح كل إجابة إنما يتم في ضوء علاقتها بالإجابة السابقة عليها، فإذا أوضحت إحدى الاستجابات اتجاهاً نحو موضوع يختلف عن موضوع الإجابة السابقة عليها تعطى درجة واحدة كدليل على التغيير.

أما درجة الأصالة فإنه يعبر عنها إحصائياً بالنسبة المئوية لتكرار الاستجابة بحيث تعطى:

_ الاستجابة التي تتكرر عند أقل من 1 % من الأفراد = 4 درجات .

_ والاستجابة التي تتكرر أكثر من 1 % إلى 2 % من الأفراد = 3 درجات

_ أما الاستجابة التي تتكرر أكثر من 2 % ولغاية 5 % من الأفراد فتعطى = 2 درجة

_ والاستجابة التي تتكرر أكثر من 5 % ولغاية 10 % فتعطى = 1 درجة

_ والإجابة التي تتكرر عند أكثر من 10 % من الأفراد فلا تعطى أي درجة (صفر).

وبذلك فإن اختبار أبراهام يكشف عن الطلاقة والمرونة والأصالة في كل اختبار من اختباري

تسمية الأشياء والاستعمالات غير المعتادة.

ويمكن حساب درجة التفكير الابتكاري في كل اختبار فرعي من خلال حساب مجموع الدرجات على كل من الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة.

- تقنين الاختبار:

_ صدق الاختبار:

استعان مؤلف الاختبار بلجنة من المحكمين ذوي الخبرة بالأبحاث الابتكارية للكشف عن مدى تحقيق صدق المحتوى وصدق البناء وصدق التكوين، وتأكد من تحقيق كل أنواع الصدق هذه.

وقد تم تقنين الاختبار على عينات كبيرة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي أي من سن 6 – إلى 15 سنة.

كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات في كل بند، والدرجة الكلية، وتراوحت قيم الارتباطات بين (0.32) و (0.92).

_ ثبات الاختبار:

استخدم مؤلف الاختبار طريقة التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان براون، وقد تراوحت قيمة معاملات الثبات بين (0.64) و (0.60) للطلاقة والمرونة والأصالة.

ويشير مؤلف الاختبار إلى أن جميع القيم التي حصل عليها من تقنين الاختبار تكشف بدرجة مرضية عن صدق الاختبار وثباته.

10- الدراسات السابقة:

دراسات عربية:

1. دراسة حبيب (2001):

عنوان الدراسة: تقنين اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري على البيئة المصرية

هدف الدراسة: الكشف عن طبيعة نمو القدرات الابتكارية في مراحل التعليم المختلفة في البيئة المصرية بالإضافة إلى تحديد المنحنيات الابتكارية ، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في القدرة على التفكير الابتكاري.

نتائج الدراسة:

_ تراوحت معاملات الصدق المحكي باستخدام محك اختبار تورانس اللفظي واختبار التفكير الابتكاري (تأليف خير الله ومنسي) وكانت الارتباطات على النحو التالي: (0.58) مع اختبار

تورانس، و (0.75) مع الجزء اللفظي للتفكير الابتكاري، و(0.45) مع التحصيل الدراسي

- فيما يخص الثبات فقد كانت معاملات ثبات الإعادة (0.64)، وثبات التجزئة النصفية (0.75)
- وقد تم استخراج معايير خاصة لكل مرحلة عمرية

2. دراسة عطا الله (2004):

عنوان الدراسة: تقنين اختبار الدوائر من الصورة الشكلية "ب" لبطارية تورانس للتفكير الابداعي على الأطفال في الأعمار من (8-12) سنة بمدارس القبس بولاية الخرطوم

هدف الدراسة: تقنين اختبار الدوائر الصورة الشكلية "ب" من بطارية تورانس وذلك من خلال التعرف على دلالات الصدق والثبات واستخراج المعايير العمرية

نتائج الدراسة:

- تراوحت معاملات الصدق الذاتي ما بين (0.88 و 0.96)
- تميز الاختبار بصدق التمييز بين المجموعات الطرفية العليا والدنيا
- ارتبط الاختيار مع الطلاقة في مقياس ولاش وكوجان بمقدار (0.266)
- تراوحت قيمة الارتباطات الداخلية ما بين (0.43 و 0.88)
- بلغت قيمة معامل الثبات بالإعادة (0.77)

3. دراسة جناد، علي، صالح (2012):

عنوان الدراسة: مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي (دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية)

هدف الدراسة: معرفة مستوى التفكير الإبداعي بمهاراته (طلاقة، مرونة، أصالة، إبداع كلي) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة اللاذقية تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: 255 تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عدة مدارس في محافظة اللاذقية.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المرونة لصالح الإناث.

4. دراسة إدارة البحوث والتطوير في دولة قطر (2015):

عنوان الدراسة: دراسة لتقنين مقاييس الإبداع رنزولي وتورانس في دولة قطر

هدف الدراسة: تقنين مقاييس الإبداع رنزولي وتورانس للإبداع بهدف قياس الخصائص السلوكية للمبدعين والاستفادة منها في اختيار المشاركين من طلاب الصف الرابع حتى السادس في برامج تنمية

الإبداع.

عينة الدراسة: طلاب المدارس الابتدائية العامة بدولة قطر الذين تتراوح أعمارهم من (9 – 11) سنة

نتائج الدراسة:

- تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد تراوحت ما بين 0.84 و 0.98.
- تم إجراء التحليل العاملي المباشر من الدرجة الأولى وقد تم حساب معامل اختبار بارتليت، وقد تراوحت قيمة كاي مربع لهذا الاختبار لجميع الأبعاد بين (724 ، و 3398) وجميع هذه القيم لها دلالة إحصائية عند مستوى 0.05. كما تم حساب معاملات كايزر ماير أولكن للتحقق من كفاءة سحب العينة فكان مرتفعاً لجميع الأبعاد (تراوحت قيمته بين 0.878 و 0.947) وهذا يدل على صلاحية بيانات التحليل العاملي.
- وتم حساب صدق الفروق الطرفية وقد كانت جميع الفروق ذات دلالة إحصائية لجميع قيم (ت) عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني أن المقياس له قدرة تمييزية عالية بين المجموعتين الطرفيتين في درجات المقياس.

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة ماتيود وآخرين Matud, etal, 2007 (2007)

عنوان الدراسة: Gender differences in creative thinking

الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي

هدف الدراسة: فحص تأثير المستوى التعليمي على الاختلافات بين الجنسين في التفكير الإبداعي على عينة من الذكور والإناث في جزر الكناري

نتائج الدراسة:

- يوجد فروق بين الذكور والإناث في التفكير الإبداعي وفقاً لمتغير الدراسة والمستوى التعليمي لصالح الذكور في التعليم الثانوي ولصالح الإناث في المستوى الجامعي

2. دراسة سيسونو Siswono, 2011 (2011)

عنوان الدراسة:

Level of student's creative thinking in classroom Mathematics

مستوى التفكير الإبداعي للتلاميذ في صف الرياضيات

هدف الدراسة:

تحديد مستوى التفكير الإبداعي للتلاميذ في صف الرياضيات

نتائج الدراسة:

توجد خمسة مستويات للتفكير الإبداعي للتلاميذ تتراوح ما بين (0 – 4) من حيث الطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات في حل المسائل الرياضية

11- تعقيب على الدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في منهج البحث فمعظم الدراسات السابقة اعتمدت المنهج التجريبي لاختبار التفكير الإبداعي، في حين أن الدراسة الحالية اعتمدت المنهج التحليلي الوصفي، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مكان إجراء الدراسة وعينتها، حيث أجريت على عينة من تلاميذ الصفوف (رابع – خامس – سادس) من تلاميذ الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة دمشق ومن جانب آخر تتشابه هذه الدراسة مع دراسة حبيب (2001) من حيث الأداة و استخراج مؤشرات الصدق والثبات.

11- إجراءات الدراسة ونتائجها:

يتضمن هذا الجانب الخطوات التي تم اتباعها من أجل دراسة الصدق والثبات لاختبار أبراهام للتفكير الابتكاري.

- منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي استناداً إلى دليل الاختبار، والرجوع إلى مراجع عربية وأجنبية حول الموضوع، ثم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة للقيام بإجراء الدراسات الإحصائية اللازمة.

- عينة الدراسة وإجراءات التطبيق:

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في جميع تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الأساسي المسجلين في مدارس مدينة دمشق الرسمية للتعليم الأساسي، الحلقة الأولى، للعام الدراسي (2016 – 2017) والبالغ عددهم (46628) طالباً وطالبة.

وقد تألفت عينة الدراسة من 420 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس، وقد سحبت العينة بطريقة عشوائية من مدارس مدينة دمشق للتعليم الأساسي، بمعدل مدرسة من كل

منطقة من مناطق التقسيمات الإدارية الخمسة في المحافظة كما هي موزعة في مديرية التربية بمدينة دمشق والجدول رقم (1) يبين توزع أفراد العينة.

مكان السحب	ذكور	إناث	المجموع
مدرسة التطبيقات المسلكية / المزرعة	15	15	40
مدرسة نصوح بابيل / أبو رمانة	27	27	70
مدرسة أبو اليسر عابدين / المزة	35	35	70
مدرسة أم البنين / العفيف	30	30	70
مدرسة عثمان ذي النورين / ركن الدين	36	36	70
مدرسة عبد الله بن الزبير/ المزرعة	25	25	50
مدرسة الرشيد / الشيخ محي الدين	20	20	50
المجموع			420

جدول (1) توزع أفراد عينة البحث

- الدراسة السيكومترية:

_صدق الاختبار:

1. الإجابة عن السؤال الأول: ما دلالات صدق اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري؟

تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام عدة أنواع من الصدق وهي: صدق الاتساق الداخلي ، الصدق التمييزي.

_صدق الاتساق الداخلي Internal consistency validity :

يرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق الداخلي بين مفردات الاختبار فيما بينها، ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية ودرجات المقاييس الفرعية للاختبار والجدول رقم (2) يبين قيم معاملات الارتباط .

البند	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفكير الابتكاري
1	0.56	0.43	0.54	0.63
2	0.69	0.38	0.70	0.60
3	0.64	0.45	0.72	0.68
4	0.73	0.47	0.69	0.77
5	0.54	0.40	0.75	0.63
6	0.64	0.52	0.60	0.69
7	0.63	0.41	0.69	0.59
8	0.66	0.43	0.62	0.69

الجدول رقم (2) قيم معاملات الارتباط الداخلية لبنود مقياس أبراهام للتفكير الابتكاري

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الثلاثة (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، قد تراوحت ما بين 0.38 و 0.77 وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستويي الدلالة (0.05 و 0.01).

كما تم حساب الارتباطات الداخلية للدرجة الكلية للأبعاد الثلاثة فيما بينها، ومع الدرجة الكلية للاختبار والجدول (3) يبين قيم معاملات الارتباط.

البند	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفكير الابتكاري
الطلاقة	-	0.81	0.73	0.87
المرونة	-	-	0.78	0.85
الأصالة	-	-	-	0.83

الجدول رقم (3) قيم معاملات ارتباط المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لاختبار أبراهام للتفكير الابتكاري

يكشف الجدول السابق عن وجود ارتباطات مرتفعة وموجبة دالة بين أبعاد مقياس التفكير الابتكاري، وبين الدرجة الكلية للاختبار وهذا يدل على صدق الاختبار.

تراوحت قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي ما بين (0.38) و (0.77) وكانت جميعها موجبة ودالة، وقد كان أقلها في بعد المرونة، وقد يرجع هذا إلى أن التصحيح في بعدي الطلاقة والأصالة يكون موضوعياً لأنه يعتمد على معايير محددة واضحة، أما في حالة المرونة فالأمر يختلف حيث تقدر الدرجة بعدد الفئات المختلفة للاستجابات، وهذا ما يشير إلى تمايز هذه المجالات في التفكير الإبداعي.

- الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية) Discriminate validity:

تم تطبيق الاختبار على عينة التطبيق، ثم تم حساب درجاتهم ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25 % منها وأدنى 25%، ثم حسبت متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدم اختبار t student لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية، والجدول رقم (4) يبين قيم الفروق بين هاتين المجموعتين.

	الفئة العليا		الفئة الدنيا		T ستودنت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الطلاقة	21.41	1.10	11.63	2.49	19.73	0.000
المرونة	19.52	1.74	11.74	2.51	15.67	0.000
الأصالة	17.89	1.56	13.17	2.87	8.69	0.000
الدرجة الكلية	98.04	6.42	66.61	6.56	18.93	0.000

جدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة T ودلالاتها

يبين الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا. وهذا يثبت صدق الاختبار بدلالة الفرق التمييزية، وتعتبر نتائج الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية) جيدة ومقبولة، وهذا يدل على القدرة التمييزية للاختبار.

- الصدق المحكي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على الاختبار الحالي ودرجاتهم على اختبار رافن الملون، كما تم استخدام محك التحصيل الدراسي، والجدول (5) يشير إلى النتائج التي تم الحصول عليها ن =(100):

الاختبار	أختبار رافن الملون				التحصيل الدراسي
	طلاقة	مرونة	أصالة	التفكير الابتكاري	
معاملات الارتباط	0.50	0.61	0.56	0.55	0.54

جدول (5) معاملات الصدق المحكي لاختبار أبراهام للتفكير الابتكاري

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط مع المحكات كانت جيدة ومقبولة بشكل عام وهذا يثبت صدق الاختبار.

_ حساب الثبات:

2. الإجابة عن السؤال الثاني:

ما دلالات ثبات اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري؟

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طرائق متعددة: الثبات بطريقة الإعادة, الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والاتساق الداخلي.

_ طريقة الثبات بالإعادة Test - Retest :

تم تطبيق الاختبار على 100 طالب وطالبة من طلبة الصفوف العليا للحلقة الأولى للتعليم الأساسي، ثم جرى إعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، لكن باستثناء بعض الطلبة الذين تغيبوا عن المدرسة وقت التطبيق الثاني، ومن ثم أصبحت العينة مؤلفة من 98 طالباً وطالبة، وقد تم حساب الترابط بين الدرجات عن طريق معامل الارتباط بيرسون، والجدول رقم (5) يبين نتائج ثبات الاختبار بطريقة الإعادة.

	ن	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفكير الابتكاري
الصف4-5-6	98	0.72	0.59	0.51	0.67

جدول (6) قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات بالإعادة كانت مقبولة ومرتفعة بشكل عام، وذلك على الأبعاد الثلاثة (الطلاقة – المرونة – الأصالة) والدرجة الكلية التي تمثل درجة التفكير الابتكاري.

_ الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-half :

تم استخدام معادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية، ويوضح الجدول رقم (6) قيم معاملات الثبات على 100 فرد من عينة التطبيق.

	ن	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفكير الابتكاري
الصف 4-5-6	100	0.77	0.68	0.59	0.71

جدول (7) قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ثبات الاختبار بطريقة الإعادة كانت مقبولة، وهذا ما يؤكد ثبات الاختبار بشكل عام.

- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي consistency Internal:

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا –كرونباخ، والجدول رقم (8) يبين قيم معاملات الثبات.

الاختبار	معامل ألفا-كرونباخ
الطلاقة	0.71
المرونة	0.76
الأصالة	0.68
التفكير الابتكاري	0.81

جدول (7) قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ألفا- كرونباخ تعد من مقبولة إلى جيدة، وهذا ما يدل على ثبات الاختبار بشكل عام.

12- تفسير النتائج:

1. تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دلالات صدق اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري؟

تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام مجموعة من الطرائق، وقد أثبتت النتائج أن الاختبار يتصف بدرجة جيدة ومقبولة من الصدق.

2. تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دلالات ثبات اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري؟

أظهرت النتائج الخاصة بالثبات بطريقة الاتساق الداخلي أن الاختبار يتصف بدرجة مقبولة من الثبات بهذه الطريقة، كما كانت نتائج الثبات بطريقتي الإعادة والتجزئة النصفية جيدة ومقبولة، وهذا ما يدل على ثبات الاختبار وصدقه بشكل عام.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة الأصلية للاختبار، حيث تراوحت معاملات صدق الاتساق الداخلي ما بين 0.32 و 0.92. كما تراوحت قيم معاملات الثبات بين 0.64 و 0.90 للطلاقة

والمرونـة والأصالـة.

أمـا دراسـة حبيـب 2002 فقـد أظهـرت أظهـرت نتائـج دراسـته أن الاختبـار يتصـف بدرجـة متوسـطة مـن ثبـات الاتسـاق الداخلـي، حيـث تراوحـت قيـم معامـلات الارتباطـات الداخليـة للمقاييـس الفرعيـة مـا بيـن 0.84 و 0.95 ، ودرجـات مقبولـة مـن صـدق المحكميـن والصـدق المحكـي.

وهكـذا فقـد أكـدت نتائـج هـذه الدراسـة علـى إمكانيـة اسـتخدام اختبـار أبراهـام للتفكيـر الابتـكاري فـي البحـث والدراسـة.

13- مقترحات الدراسة:

- الاهتمـام بتقنيـن المزيـد مـن الاختبـارات التـي تقيـس التفكيـر الإبداعـي، وتقنينهـا علـى البيئـة المحليـة للاسـتفادة منهـا فـي مجـال البحـث العلمـي والتطبيـق العملـي فـي تنميـة قـدرات التفكيـر الإبداعـي.
- تقنين اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري على الفئات العمرية المختلفة واستخراج معايير محلية له.
- العمـل علـى إعـداد برامـج لتنميـة التفكيـر الابتـكاري ومهاراتـه، وخصوصـاً فـي أعمـار مبكـرة مـن مرحلـة التعليـم الأساسـي.

14- المراجع:

أبـو جـادو صالـح محمـد .(2007).**تطبيقـات عمليـة فـي تنميـة التفكيـر الإبداعـي باسـتخدام نظريـة الحـل الابتـكاري للمشـكلات**، ط1، دار الشـروق للنشـر والتوزيـع، عمـان.

أبو جلالة صبحي .(2007).**مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي**، ط1، دار الشروق، عمان.

جمـل محمـد .(2008).**تنميـة مهـارات التفكيـر الإبداعـي مـن خـلال المناهـج الدراسـية**، ط2، دار الكتـاب الجامعـي، الإمـارات العربيـة المتحدة.

حبيـب مجـدي .(2001).**اختبـار التفكيـر الابتـكاري** تأليـف (د.ابراهـام)، كراسـة التعليمـات، القاهـرة ، دار النهضـة المصريـة.

الحسين إبراهيم .(2001).**مهارات التفوق الدراسي**، ط1، دار الرضا للنشر، دمشق 2001.

حواشـين زيـدان، وحواشـين مفيـد .(1988).**تعليـم الأطفـال الموهوبيـن**،ط2، دار الفكـر للطباعـة والنشـر، عمان.

الخليفة عمر .(1999).تقرير عن المؤتمر العالمي للطفل الموهوب، **مجلة الطفولة**، ع4.

الخليلي أمل .(2005).**الطفل ومهارات التفكير**، ط1، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان.

الروسـان فـاروق .(2001).**دراسـات وبحـوث فـي التربيـة الخاصـة**، الطبعـة الأولـى، عمـان، دار الفكـر

للطباعة والنشر والتوزيع.

سعادة جودت .(2006).**تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**. ط1، دار الشروق، عمان.

شعبان عطية أحمد .(1984).**دراسة عاملية القدرات الابتكارية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

غيث، محمد. (2007). **الخصائص السيكومترية لاختبارات عينة من المواد في مشروع الاختبارات المدرسية للصف الأول المتوسط بمنطقة المدينة المنورة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

قطامي يوسف .(1990).**تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه**، ط1، دار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

مصطفى فهيم .(2007).**التخطيط لتعليم التربية الإبداعية رؤية جديدة لمنظومة التعليم في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية**، السنة (36)، العدد (161)، قطر.

النجدي أحمد، وآخرون .(2005).**الاتجاهات الحديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

MATUD, M. P.;GRANDE,J. ;RODRIGUEZ,C. Gender differences in creative

SISWONO, T.Level of student's creative thinking in classroom Mathematics. Educational

Torrance .E.P: creativity in the classroom Washington , D.C national education, 1977.

Guilford , J.P: A psychometric approach to creativity , In H,H Anderson (ED), creativity in childhood & adolescence. Palo , Alto, GA, scie- nep and Behavior Books, Inc, 1965.

Kogenn Wallach .M. A: Modes of thinking in young children. New york : HOIF, Rinehart and Winston, 1965.

Available online at http://www.academicjournals.org/ERR

Research and Review Vol, 6 (7), 2011, 548-553.

thinking.Personality and Individual Differences. 43, 2007, 1137–1147

الملحق (1)

اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري

اسم الطالب : ..... الصف:.....

المدرسة:..... العمر:.....

عزيزي الطالب:

لديك مجموعة من الأسئلة تتطلب منك التفكير بطريقة مختلفة عما يفكر به الآخرون وتتعلق بموضوعات متنوعة، لديك عشرون دقيقة للإجابة عن المجموعة الأولى، بمعدل خمس دقائق لكل صنف.

أولاً: المجموعة الأولى:

اكتب أكبر عدد ممكن من الأشياء التي تعتقد أنها جديدة ومبتكرة فيما يلي:

الرقم	س-1 الأشياء التي تكون ساخنة	س-2 الأشياء التي تحدث صوت	س-3 الأشياء التي لها رائحة	س-4 الأشياء التي تتحرك على عجلات
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
المجموع				

ثانياً: المجموعة الثانية:

اكتب أكبر عدد ممكن من الأشياء التي تعتقد أنها جديدة ومبتكرة فيما يلي:

اذكر أكبر عدد مكن من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير عادية للأشياء الآتية والتي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية

الرقم	س-5 لو كان عندك عدد كبير من الجرائد	س-6 لو كان عندك عدد كبير من الأحذية	س-7 لو كان عندك عدد كبير من الأزرار	س-8 لو كان عندك عدد كبير من علب المعلبات المعدنية الفارغة
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
المجموع				

الأنماط القيادية وعلاقتها بالاتصال التنظيمي لدى عينة من العاملين في وزارة التربية

Leadership Styles and Their Relationship to Organizational Communication Among a sample of Workers in the Ministry of Education

إعداد الطالبة: غيثاء نذير فيوض

Email : GaithaaFewody@gmail.com

بإشراف: أ.د. دارم طـــباع

د. حيان بركات

By student: Gythaa Nazeer Fayoud

Supervision of Prof. Dr. Darem Tabbaa

Professor of Public Health at the University of Hama, and Editor-in-Chief of the Syrian Electronic Educational Journal

Dr. Hyan Barakat

Director of the Research and Consulting Director at the National Institute of Public Administration

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف العلاقة بين الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي، وكشف الفروق فيهما وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، والكشف عن مستوى الاتصال التنظيمي والنمط القيادي السائد لدى أفراد عينة البحث، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتصميم مقياس الأنماط القيادية ومقياس الاتصال التنظيمي، وتطبيقهما على عينة مؤلفة من(124) فرداً من العاملين في وزارة التربية، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- النمط القيادي السائد وفقاً لآراء أفراد عينة البحث هو النمط الديموقراطي.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي، وعلاقة إيجابية بين الاتصال التنظيمي والنمط الديمقراطي، بينما لم تكن العلاقة ذات دلالة في نمطي القيادة الأوتوقراطي والمتسيب.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي وفقاً لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي لصالح ذوي سنوات الخبرة الأعلى.

الكلمات المفتاحية: الأنماط القيادية، الاتصال التنظيمي.

ABSTRACT

The aim of the research is to know the relationship between leadership styles and organizational communication، to reveal the differences in them according to the variable of gender and years of experience، to reveal the level of organizational communication and the leadership style prevailing among the members of the research sample، and to achieve the research objectives، the researcher designed the leadership styles scale and the organizational communication scale، and applied them to a composed sample Of (124) individuals working in the Ministry of Education، and the study reached the following results:

- The prevailing leadership style according to the opinions of the individuals of the research sample is the democratic style.
- There is a statistically significant correlation between leadership styles and organizational communication، and there is a positive relationship between organizational communication and democratic style، while it is negative in the autocratic and static leadership styles.
- There are no statistically significant differences in the leadership styles and organizational communication according to the gender variable.
- There are statistically significant differences in leadership styles and organizational communication in favor of those with higher years of experience.

Key words: leadership styles، organizational communication.

1- مقدمة:

تعد الأنماط القيادية في عصر التنظيمات والمؤسسات بشتى أنواعها واختصاصاتها المحرك الرئيس لأي مؤسسة تسعى لتحقيق أهدافها في ظل الظروف الطارئة التي تتعرض لها البلاد، فتلك المؤسسات أصبحت في الوقت الحالي تحتاج إلى قيادات استراتيجية فعالة أكثر من أي وقت مضى، فالظروف الحالية تفرض على قادة المؤسسات أن يمتلكوا وعياً استراتيجياً وعمليات متجددة وذلك لضمان الاتساق الاستراتيجي في العمل، وتحقيق مستويات عالية من النجاح وتحقيق أهداف المؤسسة (النذير،2010، 1).

فالأنماط القيادية التي يختارها المديرون تعد من أهم العوامل التي تسهم في نجاح المؤسسة، فهي تشكل الطريقة التي سيتصل بها مع موظفيه، القدرة على الاتصال مع الموظفين بطريقة بناءة هي من السمات الهامة التي يتميز بها الإداري، فالقيادات الناجحة هي التي تكون قادرة على التعامل مع جميع العاملين، والقيادات مطالبة بالاهتمام بالاتصال، وذلك لأنه إحدى المهارات الأساسية التي يجب على القائد اتقانها، فالاتصال الفعال يعد أهم الوسائل في تحقيق الأهداف التنظيمية، بالتالي يجب أن تتوفر لدى القيادات القدرة على استخدام وسائل الاتصال الحديثة، وذلك ضماناً للوصول إلى البيانات والمعلومات بسهولة ووضوحٍ وبالسرعة المناسبة، إن الاتصال أحد الدعائم الرئيسية في العملية الإدارية، وتبرز أهميته من كون أن عملية القيادة بما فيها من تنسيق وتنظيم ومعلومات ورقابة لا تعطي ثمارها إلا من خلال الاتصال الفعال(شحادة،2008، 3+4).

ويعد الاتصال التنظيمي عملية أساسية وضرورية ومعيار مهم لقياس مدى تطور ونجاح المؤسسات أو فشلها وعدم تحقيق أهدافها، وذلك لأنه أحد الوسائل المهمة في التعرف على آخر ما توصلت إليه التكنولوجيا والمعرفة العلمية، ولا يوجد خلاف على الأهمية التي يكتسبها الاتصال التنظيمي الجيد داخل المؤسسات، وذلك لأن طبيعة الاتصال التنظيمي الفعال يسهم في تنمية العلاقات الإنسانية وروح الجماعة، ويجعل هنالك اتصالات دائمة بين القادة والموظفين، فهو عملية ضرورية فيما يتعلق بتفعيل وترشيد القرارات التنظيمية داخل المؤسسة (بو عطيط،2009، 23).

2- مشكلة البحث:

تعد الثروة البشرية أحد أهم العناصر في نهضة الأمم، وتعد المؤسسات التربوية أداة حيوية في

المجتمعات الإنسانية، وذلك لأنها مدخل من مداخل التنمية الشاملة وذلك لأنها الأساس الذي تلجأ إليه المجتمعات إذا ما تعرضت للمحن والصعاب وبالتالي يجب أن يكون الاهتمام بالقائمين عليها مركزاً، فموظفو وزارة التربية في موقف حساس لأنهم يجب أن يكونوا مثالاً للعاملين في مختلف الوزارات، والقادة في هذه الوزارة يجب أن يعملوا وبشكل مستمر على التأثير في موظفيهم لتحفيزهم على الالتزام والتوافق مع ضغوط العمل، فمن أهم صفات القائد في هذه المؤسسات تحقيق الاتصال الإداري الفعال بين كافة الأقسام والفروع وتقديم التسهيلات البشرية والمادية لهم بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة لوزارة التربية (مزيان، 2012، 2).

فالقيادة ظاهرة اجتماعية تنشأ من طبيعة الاجتماع البشري، وتؤدي وظائف اجتماعية ضرورية تتناول جميع ميادين النشاط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وهي عبارة عن تفاعل اجتماعي نشط ومؤثر وموجه نحو الهدف، والقيادة بمختلف عملياتها أداة التغيير والتطوير والتقدم، وتعمل على إدخال التحسينات الضرورية في النظام الإداري وسلوك العاملين بما يسهم في تحسين الأداء على المستوى الكمي والكيفي(الفهيدي،2009، 2).

وبناءً على ما سبق رغبت الباحثة بالتعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى العاملين في وزارة التربية، وعليه قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية غير مقننة على عينة من العاملين في وزارة التربية بلغ عددها(15) موظفاً، وتوصلت إلى أن هنالك اختلاف في الأنماط القيادية السائدة لدى العاملين في الوزارة، فكان هناك النمط الديمقراطي يليه الأوتوقراطي يليه المتسيب بنسب قليلة، وعليه قررت الباحثة القيام ببحث معمق للتعرف على الأنماط القيادية وعلاقتها بالاتصال التنظيمي لدى عينة من العاملين في وزارة التربية، ويمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي لدى عينة من العاملين في وزارة التربية؟

3- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في الاعتبارات الآتية:

الأهمية النظرية:

1/2 يهتم البحث الحالي بجانبين مهمين في جميع المؤسسات التربوية كانت أم في غيرها، فالاتصال التنظيمي أحد العوامل المهمة التي تحسن من جودة العمل، وكذلك الأنماط القيادية المتبعة تؤثر على مستوى جودة العمل لدى الموظفين.

2/2 يسعى البحث الحالي إلى تقديم فهم أفضل لمفاهيم الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي.

الأهمية التطبيقية:

3/2 قد تلفت نتائج هذا البحث نظر المختصين لأهمية كل من الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي في تحسين جودة العمل.

4/2 يعد هذا البحث حلقة من سلسلة من الأبحاث والدراسات العلمية التي تهدف إلى تعزيز الاتصال التنظيمي والأنماط القيادية الإيجابية.

5/2 وتتأتى الأهمية التطبيقية من أهمية الموضوع والحاجة إليه، وكذلك أهمية العينة المستهدفة؛ فهي أمور مهمة وتحتاج للبحث فعلى نجاحها يبنى نجاح العمل بأكمله.

3- أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1/3 الكشف عن مستويات الأنماط القيادية لدى أفراد عينة البحث من العاملين في وزارة التربية.

2/3 الكشف عن مستويات الاتصال التنظيمي لدى أفراد عينة البحث من العاملين في وزارة التربية.

3/3 تعرف العلاقة بين الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي لدى أفراد عينة البحث من العاملين في وزارة التربية.

4/3 كشف الفروق في الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

5/3 كشف الفروق في الاتصال التنظيمي وفقاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

4- أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1/4 ما مستوى الاتصال التنظيمي لدى أفراد عينة البحث من العاملين في وزارة التربية في محافظة دمشق؟

2/4 ما هي الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين في وزارة التربية في محافظة دمشق؟

5- متغيرات البحث:

1. المتغيرات التابعة: الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي.
2. المتغيرات المستقلة: الجنس وسنوات الخبرة.

6- فرضيات البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة(0،05):

1/6 لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي لدى أفراد عينة البحث من العاملين في وزارة التربية.

2/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الجنس.

3/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتصال التنظيمي وفقاً لمتغير الجنس.

4/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأنماط القيادية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

5/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتصال التنظيمي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

7-حدود البحث:

تتعين حدود البحث بالمحددات التالية:

1/7 الحدود البشرية: وتتضمن عينة من العاملين في وزارة التربية.

2/7 الحدود الموضوعية: تتناول العلاقة بين الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي، وقياسها من خلال الأدوات التي أُستخدمت في البحث وفق المتغيرات التالية: (الجنس)؛ وتتمثل الحدود الموضوعية بالمنهج الوصفي الارتباطي، الأدوات المناسبة، الأساليب الإحصائية.....إلخ.

3/7 الحدود المكانية: تم إجراء البحث الحالي في مدينة دمشق.

4/7 الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي (2019-2020).

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1/8 الأنماط القيادية: تعرف القيادة بأنها «النشاط الذي يمارسه القائد في مجال اتخاذ القرار وإصدار الأوامر والإشراف على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التأثير والاستمالة وبين التأثير على سلوك الآخرين واستمالتهم للتعاون لتحقيق الهدف»(عليوة،2001)، وبالقيادة يصبح الهيكل التنظيمي للمؤسسة مفككاً وعاجزاً وغير قادر على تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها وتسود بالتالي روح الكسل والإهمال وعدم الاهتمام (الفهيدي،2009، 56)، وتتجلى الأنماط القيادية في البحث الحالي في الأنماط الآتية:

- النمط الديمقراطي: يقوم هذا النمط على مبدأ المشاركة وتفويض السلطات، ويتميز هذا النمط بمباشرة الأعمال من خلال جماعية التنظيم، ويركز على أهمية العلاقات الإنسانية السليمة والمشاركة مما يجعل العاملين معه يشعرون بالالتزام تجاه العمل ورفع الروح المعنوية لديهم (النمر وآخرون،2006، 322).
- النمط الأوتوقراطي: وهي القيادة التحكمية أو التسلطية والقائد في هذا النوع يتخذ قراراته بمفرده ثم يأمر مرؤوسيه بتنفيذ المضمون دون مناقشة أو مراجعة، ويلجأ إلى أسلوب الترهيب أو التخويف ويستمد المدير هنا قوته في إصدار قراراته من السلطة الرسمية الممنوحة له بحكم مركزه في التنظيم الإداري.
- النمط المتسيب: ويكون به القائد غير موجود ويتنازل لمرؤوسيه عن سلطة اتخاذ القرارات، ويقوم بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم حرية التصرف في العمل دون أن يتدخل منه (الزهيري،2008).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الأنماط القيادية المستخدم في البحث الحالي بأبعاده الفرعية وتتمثل بالأسلوب المتبع في تسيير أمور المؤسسة، سواء أكان أسلوب سهل أو متسلط أو ديكتاتوري.

2/8 الاتصال التنظيمي: وهو «عملية إدارية واجتماعية ونفسية داخل المنظمة تساهم في نقل وتحويل الآراء والأفكار لخلق التماسك بين وحدات ومكونات البناء التنظيمي للمنظمة وتحقيق أهدافها»(بو عطيط،2009، 25).

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاتصال التنظيمي

المستخدم في البحث الحالي، ويتمثل الاتصال التنظيمي إجرائياً بالسلوكيات المختلفة التي يتم اتباعها في الإدارة لتساهم في نقل وتحسين كل ما يسهم في تحسين مكونات البناء التنظيمي للمؤسسة.

9- الإطار النظري:

1/9 القيادة:

تعد القيادة جوهر العملية الإدارية فهي محور العملية الإدارية، بحيث تعد القيادة الكفؤ إحدى المميزات الرئيسية التي يمكن بوساطتها التمييز بين المؤسسات الناجحة وغير الناجحة، فالقيادة تقوم بتوجيه عمليات الفعل ورد الفعل وتنسيقها وفقا للظروف المحيطة، فهي متأثرة ومؤثرة في البيئة التي تعمل فيها، وتعد القيادة الفعالة أحد العناصر النادرة التي تعاني من نقصها المجتمعات النامية والمتقدمة على السواء، وقد تناول العديد من الباحثين والمفكرين موضوع القيادة في محاولة منهم لبيان أسرارها ومجالاتها النظرية والتطبيقية واختلفت تبعا لذلك تعريفات القيادة(البدري،2001، بتصرف).

فيعرفها (العميان، 2002، 78) بأنها «عملية التأثير في الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق غايات المنظمة وأهدافها»، أما (الحنفي وأبو قحف وبلال،2002، 98) فيعتبرون أن القيادة هي «فن التأثير في المرؤوسين لإنجاز المهام المحددة لهم بكل حماسة وإخلاص».

بينما يعرف (البدري،2001، 129) القيادة الإدارية التربوية بأنها «مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية».

وتستنتج الباحثة أن القيادة تلعب دوراً هاماً ورئيسياً في حياة الأفراد والأمم والشعوب وهناك حاجة متزايدة في كل المجتمعات إلى قادة قادرين على تنظيم وتطوير وإدارة المؤسسات الرسمية وغير الرسمية للارتقاء بمستوى أدائها إلى مثيلاتها في المجتمعات الأكثر تقدماً، وهذا ما يؤكد حاجة المجتمع إلى جهود الباحثين والتربويين في دراسة ظاهرة القيادة بأبعادها وجوانبها المختلفة والتعرف على الخصائص المميزة لها، مما يساعد في التوظيف الكفء للمعلومات التي تترتب على هذه الجهود العلمية والاستفادة منها في مواقف اكتشاف العناصر القيادية وتنمية مهارتهم، وبدون شك يمثل القائد عنصراً هاماً في عملية القيادة؛ فهو عضو من أعضاء الجماعة يتبعه الآخرون لأنه استطاع أن يفهم العلاقات الاجتماعية التي تسود بين أفراد الجماعة ومن ثم يدفعها للنشاط والعمل نحو تحقيق أهدافها.

وهناك العديد من الأنماط أو النماذج القيادية تحددها فلسفة القادة أنفسهم وخبراتهم وتجاربهم بالإضافة إلى عوامل البيئة والتابعين، هذه الأنماط أو النماذج كما حددها (الصيرفي،2007، 139) هي:

القيادة الأوتوقراطية أو المتسلطة: في هذا النمط يكون تركيز القائد على العمل بغيه الوصول إلى أقصى قدر للإنتاجية ولا يهتم بالعلاقات الإنسانية بل يتعامل مع التابعين على أنهم أدوات لإنجاز العمل، فيمارس المركزية في اتخاذ القرارات، كما تكون تعليماته لتابعيه واضحة ومفصلة بحيث يتأكد من أنهم يقومون بالعمل بشكل صحيح.

- القيادة الديمقراطية: في هذا النمط يقوم القائد بتحديد الأهداف ووضع الخطة والسبل الكفيلة لتحقيقها وذلك بمشاركة مرؤوسيه أي بالاتفاق معهم، وهو بذلك يشعرهم بأهميتهم ودورهم في العمل وتحقيق الأهداف، وهذا ما يُحدث تأثيراً إيجابياً في معنويات المرؤوسين.
- القيادة المتراخية: وتتميز القيادة ههنا في ظهور العديد من أنواع السلوك فتكتنفه مظاهر الهزل والتسيب مصحوبةً بانخفاض الأداء، ورغم حرية العاملين وتساهل القائد فإن رضا العاملين عن أعمالهم في هذا النمط من القيادة يكون منخفضاً بالمقارنة مع القيادة الديمقراطية.
- القيادة الحرة: في هذا النمط من القيادة يترك القائد سلطة اتخاذ القرارات للمرؤوسين ويكون هو في حكم المستشار لهم، ويفوض صلاحياته في اتخاذ القرار للمجموعة التي هي حرة في التصرف، ومن عيوب هذا النموذج في القيادة أنه تعد ضرباً من ضروب الإدارة السائبة أو الفوضوية التي تشجع على التهرب من المسؤولية.

وترى الباحثة أنه من الضروري أن يُشعر القائد مرؤوسيه باحترام مقترحاتهم ويفوض لهم بعض صلاحياته وإلا يفقد التوجيه الحقيقي وتنعدم الرقابة الفعالة، وهناك عدة عوامل منها ما يخص القائد ومنها ما يخص المرؤوسين ومنها ما يخص البيئة المحيطة في العمل.

2/9 الاتصال التنظيمي:

يعد الاتصال التنظيمي أحد الجوانب المهمة في مؤسسات العمل، ولا يمكن لتلك المؤسسة أن تحقق أهدافها دون وجود شبكة اتصالات إدارية خاصة، تسهل عملية نقل المعلومات بين الموظفين سواء أكانوا رؤساء أم مرؤوسين، قد اختلفت وتباينت الآراء والمفاهيم بشأن الوصول إلى مفهوم دقيق واضح وشامل للاتصال التنظيمي بين مختلف الباحثين والمفكرين، إلا أن هناك إجماع شامل حول الإطار الضمني لمفهوم الاتصال التنظيمي بأنه نقل رسالة من شخص إلى آخر في المنظمة سواء يتم ذلك من خلال استخدام اللغة أو الإشارات أو المعاني بغية التأثير على السلوك.

والاتصال يعد من العوامل التوجيهية الهامة؛ لأنه يشكل الجهاز العصبي لكل تنظيم أو إدارة، فمن خلاله تنقل جميع المعلومات من مختلف نقاط جهاز التنظيم أو الإدارة إلى مركز اتخاذ القرار، وبواسطته أيضا تنقل جميع المعلومات إلى مراكز التنفيذ، ففعالية التنظيم والإدارة تتوقف بدرجة كبيرة على سلامة نظام الاتصالات الموجودة بها(الهاشمي،2006، 226).

والاتصالات وسيلة المديرين في إدارة أنشطتهم الإدارية وفي إدارة وتحقيق أهداف المنظمة، وذلك أن الاتصالات تساعد على تحديد الأهداف الواجب تنفيذها وعلى تعريف المشاكل وسبل علاجها وتقييم الأداء وإنتاجية العامل، وبفضل الاتصالات التنظيمية يتمكن كل أفراد المنظمة من الحصول على مختلف المعلومات والبيانات الخاصة بالمنظمة، كما يساعد على «توضيح التغيرات والتجديدات والإنجازات وتطوير الأفكار وتعديل الاتجاهات واستقصاء ردود الأفعال» وفي هذا الصدد يورد (المغربي،2018، 112-113) نقلاً عن «بن نوار» جملة من الأهداف التي يسعى الاتصال إلى تحقيقها:

- تحقيق التنسيق بين الأفعال والتصرفات: بدون الاتصال تصبح المؤسسة عبارة عن مجموعة من الموظفين يعملون منفصلين بعضهم عن بعض لأداء مهام مستقلة عن بعضها البعض.
- المشاركة في المعلومات: يساعد الاتصال على تبادل المعلومات الهامة لتحقيق أهداف التنظيم.
- التعبير عن المشاعر الوجدانية: والتعبير عن سعادتهم وأحزانهم ومخاوفهم وإبداء آرائهم في موقف دون إحراج.
- تماسك أفراد التنظيم وحل النزاعات بين الأفراد وإعطاؤهم قيمة والعمل على بناء روح الجماعة .
- تحسين إنتاجية وفعالية العمل: فالحصول على المعلومات يخلق الدافعية والرضا عند العاملين، الشيء الذي يدفعهم إلى تقديم مردودية جيدة تساعد على فعالية المنظمة.
- ويمكن إضافة أهداف الاتصال التنظيمي وفقاً لما ورد في (كحلوش،2016، 60-61):
- أهداف توجيهية: وهي التي تقوم على إكساب المستقبل اتجاهات جديدة أو تعديل اتجاهات قديمة مرغوب فيها.
- أهداف معرفية: وتتمثل في توصيل المعلومات والبيانات والأخبار بقصد جعل أطراف التنظيم على دراية بما يجري.
- أهداف إقناعية: وذلك لإحداث حالة التأثير في الأفراد بالأساليب المختلفة ليتقبلوا وجهات نظر القادة.

- أهداف ترويحية: والهدف منه إبلاغ التوجيهات والتعليمات بجو من الأريحية والطمأنينة.
- أهداف تحفيزية: لتحفيز الموظف على تقديم عمله على أكمل وجه وجعل المؤسسة وحدة متعاونة متوجهة نحو تحقيق أهدافها.

10- دراسات سابقة:

دراسة مزيان(2012) في الجزائر بعنوان: العلاقة بين أساليب القيادة وأنماط الاتصال لدى مدراء المدارس الثانوية.

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين أساليب القيادة وأنماط الاتصال، وتألفت عينة البحث من(152) استاذاً، وتم استخدام مقياس عياصرة للأنماط القيادية، ومقياس أنماط الاتصال، وتوصل البحث إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب القيادة وأنماط الاتصال، وأنه لا يوجد اختلاف في علاقة أساليب القيادة التربوية بأنماط الاتصال لدى المديرين.

الصيفي، وليد(2016) في فلسطين بعنوان: الأنماط القيادية وعلاقتها بإدارة التغيير التنظيمي دراسة ميدانية على قطاع الاتصالات في قطاع غزة.

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية وإدارة التغيير التنظيمي في مجموعة الاتصالات الفلسطينية، وتكونت عينة البحث من(109) فرداً، وتم الاعتماد على أدوات من تصميم الباحث، وتوصل البحث إلى أن الأنماط القيادية السائدة في أفراد عينة البحث هي النمط الديمقراطي، يليه النمط المشارك، يليه النمط الأوتوقراطي العادل، يليه النمط التسيبي الحر وأخيراً النمط الأوتوقراطي المستغل، كما تتوافر إدارة فعالة للتغيير التنظيمي، وأشارت النتائج أن هنالك علاقة طردية بين الأنماط القيادية وإدارة التغيير.

دراسة أبودية والرسام(2017) في الكويت بعنوان: سمات الشخصية لمديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم.

هدفت البحث إلى تعرف سمات الشخصية لدى مديري المدارس الأهلية والأنماط القيادية لديهم، ولتحقيق أهداف البحث جرى تطبيق مقياس آيزنك للشخصية ومقياس الأنماط القيادية إعداد الباحثتين وتطبيقهما على عينة من المديرين، وتوصل البحث إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية والأنماط القيادية، وأن هناك علاقة سلبية بين النمط القيادي الأتوقراطي والانبساطية.

دراسة مرداد (2019) في السعودية بعنوان: دور الاتصال القيادي على تعزيز الرضا الوظيفي

لـدى المرؤوسـين.

ظهـرت مشـكلة البحث مـن خـلال رصـد الباحـث لمجموعـة مـن الممارسـات السـلبية وأخـرى إيجابيـة فـي مجـال الاتصـال بيـن القائـد وفريـق العمـل، وذلـك مـن خـلال المواقـع القياديـة التـي تيسـرت للباحـث خـلال عقديـن مـن الزمـن وفـي مواطـن مختلفـة مـن القطـاع الحكومـي والقطـاع الخـاص ومؤسسـات المجتمـع المدنـي، وفـي كل الحـالات السـلبية والإيجابيـة لاحظ الباحـث وجـود ردود فعـل الموظفيـن تجـاه العمـل فـي تلـك المنظمة سـواء أكان ذلـك بزيـادة الرضـا عـن عملهـم فـي ذلـك الكيـان وبالتالـي زيـادة انتمائهـم إليـه أم علـى النقيـض فـي الاتصـال السـلبي حيث ألحـظ وجـود ردود فعل سـلبية للغايـة نتـج عنهـا ضعـف الإنتاجيـة لـدى الموظـف أو تسـربه أو دورانـه الوظيفـي، ومـن هنـا هدف البحث إلـى معرفـة مـدى تأثيـر قـدرة القائـد فـي الاتصـال الفعـال مـع فريقـه فـي زيـادة الرضـا الوظيفـي لديهـم، وقـد تكونـت عينـة البحث مـن 202 موظـف وموظفـة كعينـة من موظفي وموظفات جامعة الملك عبـد العزيـز، واسـتخدم الباحـث المنهج الوصفـي الـذي يسـتهدف وصـف وتحليـل أثـر الاتصـال القيـادي فـي العينـة المذكـورة، وبعـد اسـتخدام الأدوات الإحصائيـة خلـص الباحـث إلـى ظهـور ارتبـاط واضـح ووثيـق بيـن تحقيـق ممارسـة القائـد لمهـارات الاتصـال فـي مجـالات الإنصـات والحـوار والعلاقات الإنسـانية وتأثيـر ذلـك فـي الرضـا الوظيفـي للموظفيـن والموظفـات.

دراسة (Zumitzavan& udchachone،2014) بعنوان: تأثير أنماط القيادة على الأداء التنظيمي.

هـدف البحـث إلـى التعـرف علـى العلاقـة بيـن الأنمـاط القياديـة والابتـكار والأداء التنظيمـي فـي قطـاع الفنـادق السـياحية فـي تايلانـد، وتوصـل البحـث إلـى أن هنـاك علاقـة بيـن الأنمـاط القياديـة والأداء التنظيمـي، وأن هنالـك علاقـة سـلبية بيـن نمـط القيـادة التسـيبية وبيـن الأداء التنظيمـي.

دراسة (Fuente،2015) بعنوان: تأثير القيادة و الاتصال الداخلي على المناخ التنظيمي.

هـدف البحـث إلـى استكشـاف تأثيـرات القيـادة والتواصـل الداخلـي فـي المؤسسـات، وتوصـل البحـث إلـى أنـه مـن أجـل التغلـب علـى التحديـات التـي تواجـه المؤسسـات يجـب تحسـين مسـتوى الأداء لـدى المديريـن، والاهتمـام بالاتصـال الداخلـي لتحفيـز الموظـف والمنـاخ التنظيمـي الإيجابـي.

تعقيب:

مـن خـلال العـروض السـابقة تبيـن للباحثـة أن هنـاك قلـة مـن الدراسـات التـي تناولـت العامليـن فـي وزارة التربيـة ودراسـة الأنمـاط القياديـة لديهـم، ومـا يميـز البحـث الحالـي هـو سـعيه للربـط بيـن متغيريـن هامين وهمـا الأنمـاط القياديـة والاتصـال التنظيمـي، وتشـابهت الدراسـات السـابقة مـع البحـث الحالـي فـي بعـض

الأهداف والنتائج التي توصلت إليها ومن حيث العينة «الموظفين»، بينما اختلفت مع البعض الآخر من حيث العينة والنتائج وكذلك من حيث الأدوات المستخدمة.

النظرة الشاملة للبحوث والدراسات السابقة مكَّنت الباحثة من الاطلاع على النقاط التي تم التركيز عليها في هذه الدراسات والمتغيرات التي تمت دراستها، بالإضافة إلى الأدوات التي استخدمتها؛ كما تم الاطلاع على المنهج الذي اعتمدته هذه الدراسات وكذلك الاطلاع على الفرضيات المستخدمة وطرائق استخلاص النتائج، والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، ومن خلال استعراض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في هذه الدراسات تمت الاستفادة منها في مناقشة نتائج البحث الحالية وتفسيرها.

11- إجراءات البحث:

1/11 منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والذي يُعرف «بالمنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات.

2/11 مجتمع البحث وعينته:

تألف المجتمع الأصلي للدراسة من جميع العاملين في وزارة التربية من الموظفين، وقامت الباحثة بسحب عينة عشوائية مؤلفة من(124) من الموظفين العاملين في وزارة التربية.

3/11 أدوات البحث:

1/3/11 مقياس الأنماط القيادية:

قامت الباحثة بتصميم مقياس الأنماط القيادية وتألف المقياس من(35) عبارة مقسمة إلى 3 أبعاد (النمط الديمقراطي، النمط الأتوقراطي، النمط المتسيب)، وتتم الإجابة على المقياس باختيار بديل واحد من بين خمسة بدائل متواجدة أمام المستجيب وعليه تتراوح الدرجة الكلية للأداء على المقياس(175) والدرجة المنخفضة(35)، وللتأكد من الشروط السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- صدق المحكمين: قامت الباحثة بالاستعانة بعدد من الخبراء ذوي الخبرة في مجال الإدارة والقياس والتقويم التربوي لأخذ رأيهم حول بنود الاستبيان، ونتيجة لذلك قامت الباحثة بتعديل بعض البنود وفقاً لآراء السادة المحكمين.
- الصدق التمييزي (مقارنة الفئات المتطرفة في الاختبار نفسه): تعتمد هذه الطريقة على المقارنة بين الفئات المتطرفة في الاختبار ذاته، كأن يؤخذ الربع (أو الثلث) الأعلى من الدرجات المتحصلة على

الاختبار والذي يمثل الفئة العليا، ويُقارن بالربع (أو الثلث) الأدنى للدرجات فيه والذي يمثل الفئة الدنيا، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الفئتين، فإذا ظهرت الدلالة عُد الاختبار صادقاً بدلالة الفرق بين الفئتين العليا والدنيا (ميخائيل:2006، 152).

حيث طبقت الباحثة المقياس على العينة سابقة الذكر، واعتمدت الباحثة أعلى(25%) وأدنى(25%) من درجات المفحوصين بعد أن رتبت تصاعدياً، وتم اختبار الفروق عن طريق اختبار(T) ستودنت، وكانت النتائج كالآتي:

جدول(1) نتائج اختبار T-Test للتحقق من الصدق التمييزي

الأنماط القيادية	الفئة العليا		الفئة الدنيا		ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	0,199	2,9	5,73	0,22	60,7	0،000	دال

ويتبين من الجدول أن قيمة مستوى الدلالة لـ T المحسوبة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي(0،05) وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعتين لصالح ذوي الدرجات المرتفعة، وهذا يعني أن المقياس يتصف بصدق تمييزي.

الصدق الذاتي: ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس(السيد، 1978، 402)، وقد بلغ الصدق الذاتي للمقياس(0،84)، ويعد هذا معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث، وهذا ما يدل على أن المقياس يتصف بصدق ذاتي مرتفع.

ثبات المقياس: استُخرِج الثبات الخاص بمقياس الأنماط القيادية بالطرق التالية:

الثبات بالإعادة (Test-Retest Method): إذ استخرج معامل الثبات بطريقة الإعادة على العينة سابقة الذكر، وهي غير العينة الأساسية للدراسة ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، واستخدم معامل الارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين التطبيقين.

ثبات التجزئة النصفية (Split–Half): استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون(Spearman- Brown).

ثبات الاتساق الداخلي ((Internal Consistency: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام

معادلة ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يبين نتائج معاملات الثبات:

جدول(2) الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس الأنماط القيادية

مقياس الأنماط القيادية	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
	0،72**	84،0	،83

يُلاحظ من الجدول السابق أن معامل الثبات بالإعادة للدرجة الكلية قد بلغ(0،72**)، أما معامل ثبات التجزئة النصفية بلغ(0،84) في الدرجة الكلية للمقياس، وتعد معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض البحث، كما يُلاحظ أن قيمة معامل الاتساق الداخلي(ألفا كرونباخ) للمقياس قد بلغت 83،0 ومعاملات الثبات جميعها جيدة ومرتفعة، وتدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحثاً الحالي.

2/3/11 مقياس الاتصال التنظيمي:

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الاتصال التنظيمي، وعليه قامت الباحثة بتصميم مقياس الاتصال التنظيمي مؤلفاً من(15) عبارة تتم الإجابة عليها باختيار بديل واحد من بين خمسة بدائل متواجدة أمام المستجيب.

وعليه تتراوح الدرجة الكلية للأداء على المقياس بين(15) درجة وتمثل الدرجة المنخفضة من الاتصال التنظيمي،و (75) وتمثل الدرجة المرتفعة من الاتصال التنظيمي، وللتأكد من الشروط السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مؤلفة من(14) فرداً من موظفي وزارة التربية وقامت الباحثة باتباع الإجراءات الآتية:

- الصدق:
- الصدق البنيوي:

حيث جرى التأكد من الصدق البنيوي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية له كما هو موضح في الجدول.

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

رقم البند	الارتباط	القرار
1	507،0 **	دال
2	725،0 **	دال
3	624،0 **	دال
4	542،0 **	دال
5	512،0 **	دال
6	551،0 **	دال
7	784،0 **	دال
8	760،0 **	دال
9	727،0 **	دال
10	841،0 **	دال
11	852،0 **	دال
12	682،0 **	دال
13	57،0 **	دال
14	725،0 **	
15	78،0 **	

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

يظهر من خلال الجدول السابق أن معاملات الارتباط كلها دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05) هذا يدل على وجود اتساق داخلي بين بنود المقياس وأن البنود تقيس ما وضعت لقياس وتؤكد الصدق البنيوي للمقياس.

ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثة في دراستها لثبات مقياس الاتصال التنظيمي على طريقتين للتأكد من أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات موثوق به وهي:

ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.

الثبات بالإعادة: تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، على العينة الاستطلاعية السابقة ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات ثبات الإعادة للدرجة الكلية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني الجدول الآتي يوضح معاملات الثبات.

جدول(4) معاملات ثبات الاعادة وألفا كرونباخ لمقياس الاتصال التنظيمي

المقياس	ألفا كرونباخ	ثبات الاعادة
الدرجة الكلية	82،0	86،0

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ والإعادة للمقياس معاملات جيدة لأغراض البحث.

12- القوانين الإحصائية المستخدمة:

جرى في البحث الحالي الاعتماد على القوانين الإحصائية الآتية بعد إدخال البيانات على البرنامج الإحصائي spss:

المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسبة المئوية، اختبار T-Test ، معامل الارتباط بيرسون.

قامت الباحثة بحساب قيمة المتوسط الفرضي بجمع أعلى قيمة في المقياس مع أدنى قيمة ÷2.

قامت الباحثة بحساب درجة الحرية عن طريق القانون درجة الحرية لعينة واحدة= ن – 1.

13- نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الاتصال التنظيمي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتطبيق مقياس الاتصال التنظيمي على أفراد عينة البحث من

العاملين في وزارة التربية والبالغة(124) فرداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس(56،7) بانحراف معياري قدره(24،5)، بينما بلغ المتوسط الفرضي للمقياس(47،7) درجة، وباستخدام اختبار(T-test) لعينة واحدة لاختبار الفروق بين المتوسطين، ظهر أن قيمة ت المحسوبة بلغت(2،54)، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة(0،05) ودرجة حرية(123) والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (5) نتائج اختبار(T-Test) لعينة واحدة للتأكد من سمة الاتصال التنظيمي

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة	قرار
الاتصال التنظيمي	124	7،56	5،24	54،2	6،1	001،0	دال

بالتالي تؤكد النتائج في الجدول السابق أن سمة الاتصال التنظيمي موجودة لدى أفراد عينة البحث، وللتعرف على مستويات الاتصال التنظيمي لدى أفراد عينة البحث قامت الباحثة بحساب الربيعات والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (6) الربيعيات لدى أفراد عينة البحث على مقياس الاتصال التنظيمي

الاتصال التنظيمي	الربيع الأدنى	ن	نسبتهم	الربيع الأوسط	ن	نسبتهم	الربيع الأعلى	ن	نسبتهم
	0،21	20	% 3،13	0،24	55	%3،36	0،32	75	% 50

وبالنظر إلى النتائج في الجدول أعلاه يُلاحظ أن الربع الأدنى والذي يشكل الدرجات من(7،045،21) وما دون يمثل من يمتلكون درجة منخفضة من الاتصال التنظيمي؛ حيث بلغ عددهم(20) فرداً، ويشكلون نسبة(13،33%) من أفراد عينة البحث، وشكَّل الربع الأوسط الدرجات حول(0،24) ويمثل من يمتلكون درجة متوسطة من الاتصال التنظيمي وبلغ عددهم(55) فرداً، وشكلوا نسبة(36،66%)؛ والربع الأعلى مثَّل الدرجات من(0،32) فما ويعبر عمن يمتلكون درجة مرتفعة من الاتصال التنظيمي حيث بلغ عددهم(74) فرداً؛ وشكَّلوا نسبة(50%) من أفراد عينة البحث.

نتائج السؤال الثاني: ما هي الأنماط القيادية السائدة لدى أفراد عينة البحث؟

لاختبار هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الأنماط القيادية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7) متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الانماط القيادية

م	البعد	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	النمط الديمقراطي	124	04،24	6،3
2	النمط الأوتوقراطي	124	75،22	6،5
3	النمط المتسيب	124	04،19	94،3

ويتبين من الجدول أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي قدره (24،04) وانحراف معياري(3،6)، يليه النمط الأوتوقراطي ومن ثم المتسيب.

2/13 نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

نتائج الفرضية الأولى:لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأنماط القيادية ودرجاتهم على مقياس الاتصال التنظيمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأنماط القيادية ودرجاتهم على مقياس الاتصال التنظيمي وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول(8) قيمة معامل الارتباط بين الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي

الأنماط القيادية*الاتصال التنظيمي	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
نمط القيادة الديمقراطي	214،0	017،0	دال
نمط القيادة الأوتوقراطي	059،0	51،0	غير دال
نمط القيادة المتسيب	275،0	06،0	غير دال
الدرجة الكلية	87،0	01،0	دال

وبالنظر إلى النتائج في الجدول أعلاه يلاحظ أن قيمة ترابط بيرسون بين الاتصال التنظيمي والنمط الديمقراطي قد بلغت(0،214) وهي دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وهي إيجابية أي أن نمط القيادة الديمقراطي يسهم في رفع مستوى الاتصال التنظيمي الفعال بين الموظفين، بينما لم توجد علاقة بين الاتصال التنظيمي والنمط الأوتوقراطي، وكانت غير دالة كذلك عند النمط المتسيب، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والقائلة: (توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي لدى أفراد عينة البحث).

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باختبار الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأنماط القيادية، وذلك باستخدام اختبار (T-Test)لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (9) الفروق بين درجات العينة على مقياس الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الجنس

الأنماط القيادية	ذكور ن= 62		إناث ن= 62		قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي(م)	الانحراف المعياري(ع)	المتوسط الحسابي(م)	الانحراف المعياري(ع)			
	0،117	2،14	5،120	5،18	14،1	103،0	غير دال

ومن خلال النتائج في الجدول أعلاه يُلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة بلغت(0،103) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي(0،05) هذا يدل على أنه لا توجد فروق بين الجنسين، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الجنس).

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتصال التنظيمي وفقاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتصال التنظيمي، وذلك باستخدام اختبار (T-Test) لتوضيح دلالة الفروق، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(10) الفروق بين درجات العينة على مقياس الاتصال التنظيمي تبعاً لمتغير الجنس

الاتصال التنظيمي	ذكور ن= 62		إناث ن= 62		قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي(م)	الانحراف المعياري(ع)	المتوسط الحسابي(م)	الانحراف المعياري(ع)			
	93،24	1،6	7،26	8،7	7،1	06،0	غير دال

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الاتصال التنظيمي هي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي(0،05)، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس الاتصال التنظيمي وفقاً لمتغير الجنس).

نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتصال التنظيمي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث تبعاً لِمتغير سنوات الخبرة في أدائهم على مقياس الاتصال التنظيمي، وذلك كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتصال التنظيمي

	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتصال التنظيمي	1 إلى أقل من5 سنوات	56	7.22	2.5
	5 إلى 10 سنوات	23	8.24	4.8
	أكثر من10 سنوات	45	6.30	7.9
	Total	124	9.26	2.7

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) ، والجدول رقم (20) يوضح ذلك:

جدول (12) اختبار تحليل التباين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة وفقاً لمتغير الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
الاتصال التنظيمي	بين المجموعات	39،1587	2	69،793	19،9	0،000	دال
	داخل المجموعات	59،4817	121	81،39			
	الكلي	99، 6404	123				

يتبين من الجدول السابق، أن قيمة (F) بالنسبة للمقياس دالة عند مستوى الدلالة(0.05)، كما أن قيمة مستوى الدلالة قد بلغ(0،000) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتصال التنظيمي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة جهة الفرق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، استخدمت الباحثة اختبار المقارنات المتعددة «دونيت»(Dunnett)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاتصال التنظيمي، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وذلك لصالح الأفراد ذوي الخبرة الأكبر.

نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأنماط القيادية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث تبعاً لِمتغير سنوات الخبرة في أدائهم على مقياس الأنماط القيادية، وذلك كما هو موضح في الجدول (13).

جدول(13)الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الأنماط القيادية

	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأنماط القيادية	1 إلى أقل من5 سنوات	56	111،03	15،5
	5 إلى 10 سنوات	23	122،17	10،8
	أكثر من10 سنوات	45	127،64	16،07
	Total	124	119،12	16،7

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) ، والجدول رقم (14) يوضح ذلك:

جدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
الأنماط القيادية	بين المجموعات	39،7144	2	19،3572	15،88	0،000	دال
	داخل المجموعات	5،27207	121	8،224			
	الكلي	9،34351	123				

يتبين من الجدول السابق، أن قيمة (F) بالنسبة للمقياس دالة عند مستوى الدلالة(0.05)، كما أن قيمة مستوى الدلالة قد بلغ(0،000) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة جهة الفرق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، استخدمت الباحثة اختبار المقارنات المتعددة «دونيت»(Dunnett))، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الأنماط القيادية، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وذلك لصالح الأفراد ذوي الخبرة الأكبر.

نتائج البحث:

يمكن أن تفسر الباحثة نتائجها في أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط فعالية في زيادة مستوى الاتصال التنظيمي بين الموظفين، فهو نمط يسمح للموظف بالمشاركة في اتخاذ القرارات، ويهتم برفع الروح المعنوية لدى العاملين، كما أن هذا النمط يهتم بحاجات الموظفين، فالقيادة والاتصال يكملان بعضهما البعض، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(شحادة،2008) والتي توصلت إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط الأكثر فعالية في تحسين الاتصال التنظيمي، ويمكن أن ترجع الباحثة سيادة النمط الديمقراطي في وزارة التربية إلى الدرجة الكبيرة من الوعي والثقافة التي يتمتع بها الموظفين والمديرين، مما يجعلهم يعملون ضمن جو يتسم بالاحترام ومراعاة المشاعر بما ينسجم مع اتجاهات الإدارة الحديثة.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس في أن الأولوية لدى العاملين والمديرين في وزارة التربية السعي نحو القيام بالأعمال على أكمل وجه دون تمييز، وكذلك فإن الإدارة العليا في الوزارة لا تفرق بين الجنسين في تعاملها ولا في سياستها.

ويمكن أن تعزو الباحثة وجود فروقٍ في الاتصال التنظيمي والأنماط القيادية لصالح ذوي الخبرة الأعلى في أن العمل على أرض الواقع يفرض الكثير من الضغوط والتحديات الأمر الذي يجعل المديرين والموظفين يتعاملون معها كل حسب طبيعة الموقف، بالتالي تتولد لديهم الخبرة والكفاءة في التعامل مع مختلف المواقف مع مرور الوقت.

14- مقترحات البحث

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث، تقدم الباحثة المقترحات الآتية:

- الاهتمام بتطوير العاملين في وزارة التربية من الناحية العلمية والعملية والفنية وذلك من خلال تفويض السلطات لهم والاهتمام بحاجاتهم وتوفير التغذية الراجعة.
- زيادة وتطوير قدرات العاملين في وزارة التربية من خلال تكثيف العمليات التدريبية في مجال الاتصال التنظيمي وفهم المعلومات المتلقاة، وذلك لتأثيره المباشر أو غير المباشر على الأداء.
- تعزيز نمط الاتصال الشفهي وذلك من خلال تشجيع حرية الاتصال في جميع الاتجاهات والأنشطة والندوات العلمية والثقافية.
- تشجيع العلاقات الإنسانية مما يؤدي إلى زيادة مستوى التعاون ورفع درجة الانتماء وهذا من شأنه أن يؤدي إلى رفع درجة الكفاءة وتحقيق الأهداف المرجوة.
- يجب أن يقتصر دور المدير في النمط الأوتوقراطي على الالتزام بتطبيق القوانين والتعليمات واللوائح التنظيمية للعمل مع المزج في الأسلوب الديمقراطي القيادي في الاهتمام بتفويض الصلاحيات وزيادة اللامركزية والاهتمام بالعلاقات الوظيفية مما يضمن وجود نمط قيادي متوازن يحقق أهداف العمل.
- القيام بالأنشطة التي تساعد على الحفاظ على مستوى جيد من الاتصال التنظيمي بين المديرين والموظفين ما ينعكس إيجاباً على طبيعة العمل.
- إعطاء حرية للعاملين في وزارة التربية على اختلاف مراكزهم ليس فقط في اتصالهم بالإدارة بل حرية المشاركة في تقديم الآراء أو المقترحات حول كل ما من شأنه أن يحسن سير عمل الوزارة ويسهل الاتصال التنظيمي الفعال وذلك في إطار قوانين تنظم ذلك.
- ضمان تحقيق التفاعل والترابط بين مختلف الدوائر في وزارة التربية وذلك لتحقيق الانسجام والتفاعل بينها بما يضمن حسن سير عملها وتحقيق التعاون فيما بينها.

15- التوصيات:

- العمل على دعم أنماط القيادة الإدارية ودورها في تنمية الأداء في كافة المستويات والمسميات الوظيفية والتأكد من إدراك أهمية أنماط القيادة لكل العاملين حسب مسمياتهم الوظيفية.
- ضرورة إجراء دراسات مستقبلية لكل من متغيري الأنماط القيادية والاتصال التنظيمي مع متغيرات أخرى.
- ضرورة الانتباه لأهمية الأنماط القيادية وتأثيراتها على تحسين جودة العمل، وذلك من خلال القيام بدراسات معمقة تتناول ذلك الموضوع.

16- المراجع:

البدري، طارق.(2001). **أساسيات في علم الإدارة**، عمان: دار الفكر.

بو عطيط، جلال الدين.(2009). **الاتصال التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي، رسالة ماجستير**، جامعة منتوري محمود قسنطينة.

الحنفي، عبد الغفار؛ أبو قحف، عبد السلام، بلال، محمد.(2002). **محاضرات في السلوك التنظيمي**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

الرسام تهاني، أبودية، عزيزة.(2017). سمات الشخصية لدى مديري المدارس الأهلية في منطقة جدة التعليمية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، 34: 172-192.

الزهيري، إبراهيم.(2008). **الإدارة المدرسية والصفية، منظومة الجودة الشاملة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

شحادة، رائف.(2008). **العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية.

الصيرفي، محمد.(2007). **القيادة الإدارية الإبداعية**، عمان: دار الفكر الجامعي.

الصيفي، وليد.(2016). **الأنماط القيادية وعلاقتها بإدارة التغيير التنظيمي**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر.

عليوة، سيد.(2001). **تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد**، القاهرة: ابتراك للنشر والتوزيع.

عليوة، السيد.(2001). **مهارة التفاوض وسلوكيات الاتصال والمساومة الديبلوماسية**، القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

العميان، محمود.(2002). **السلوك التنظيمي في مؤسسات الأعمال**، الجامعة الأردنية: دار وائل للنشر والتوزيع.

الفهيدي، عبدالله .(2009) **.أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقته بالمناخ التنظيمي لدى رؤساء الأقسام**، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

كحلوش، أحلام.(2016). **دور الاتصال التنظيمي في تسيير المؤسسات الخدماتية الجزائرية**، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

مرداد، فؤاد.(2019). دور الاتصال القيادي في تعزيز الرضا الوظيفي لدى المرؤوسين، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 16(2):210-246.

مزيان، بشرى.(2012). **العلاقة بين أساليب القيادة وأنماط الاتصال لدى مدراء المدارس الثانوية من وجهة نظر الأساتذة**، رسالة ماجستير، جامعة وهران.

المغربي، محمد.(2018). **أصول الإدارة والتنظيم**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، السودان.

النمر، سعود وآخرون.(2006) .**الإدارة العامة: الأسس والوظائف**، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

الهاشمي، لوكيا.(2006). **السلوك التنظيمي، ومخبر التطبيقات النفسية والتربوية**، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر.

Zumitzavan ،W & udchachone، G.(2014). **The influence of leadership styles on organizational performance.**

Fuente،R.(2015).Theinfluenceofleadershipandinternalcommunication on the organizational climate، **International journal**، 3(4).

16- الملاحق:

ملحق1

مقياس الأنماط القيادية

يرجى التفضل بملء هذه الاستمارة بوضع إشارة صح أمام الخيار المناسب علماً أنه تم إعدادها بغرض البحث العلمي حيث لا نستطيع إنجازه إلا من خلال إجاباتكم ولكم جزيل الشكر.

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

سنوات الخبرة: أقل من 5 ☐ من 5-10 ☐ أكثر من 10 ☐

الرقم	العبارة	الاختيار				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
النمط الديمقراطي						
1	يشجع المدير الموظفين على طرح أفكار جديدة.					
2	يتقبل المدير النقد البناء من الموظفين					
3	يشجع المدير المناقشة الجماعية لكيفية أسلوب العمل.					
4	يشجع المدير على الحوار بين الموظفين					
5	يمنح المدير الموظفين صلاحيات متكافئة مع المسؤوليات المنوطة بهم.					
6	تتصف قرارات الإدارة بالمرونة .					
7	يتيح المدير للموظفين المشاركة في صنع القرارات					
8	يتيح المدير للموظفين المشاركة في وضع الأهداف					
9	يحرص المدير على حل مشكلات الموظفين .					
10	يراعي المدير قدرات الموظفين عند توزيع المسؤوليات عليهم.					
11	يتبنى المدير الاقتراحات الهادفة التي يطرحها الموظفون.					
12	يشجع المدير الموظفين على إثارة روح الحماس والتحدي في العمل .					

النمط الأوتوقراطي						
13	تتصف قرارات المدير بالحزم والصرامة.					
14	هناك مركزية في اتخاذ القرارات					
15	يعتبر الولاء للمدير مقياس الحصول الموظف على الامتيازات المختلفة					
16	يفرض المدير رأيه بقوة على الموظفين .					
17	يتجنب المدير إعطاء أي نوع من الحرية للموظفين .					
18	يعتمد المدير أسلوب العقاب بدلاً من المكافآت					
19	يطالب المدير الموظفين بتنفيذ الخطط دون الإسهام في وضعها .					
20	يتصيد أخطاء الموظفين ويستغلها لصالحه في فرض العقوبات .					
21	ينفرد المدير في اتخاذ القرارات على تنوعها.					
22	لا يتقبل المدير أفكار الموظفين البناءة					
23	يعتبر المدير تبادل الآراء مضيعة للوقت.					
24	يطبق المدير الإجراءات التنظيمية بصرامة .					
النمط المتسيب						
25	يتسم المدير بضعف القدرة على حل المشكلات التي تواجه الموظفين .					
26	يتبنى المدير مبدأ العمل الفردي بدل فرق العمل					
27	يتساهل المدير مع الموظفين المقصرين في أداء واجباتهم					
28	يتردد المدير في اتخاذ القرارات الإدارية .					
29	يضع المدير أهداف غير واضحة					
30	يتخذ المدير قرارات غير رشيدة.					
31	يكثر المدير من عقد الاجتماعات الغير ضرورية					
32	يتجنب المدير التدخل في النزاعات التي تحدث بين الموظفين .					
33	يضيع الوقت خلال الاجتماعات بدون فائدة .					
34	ينصرف المدير عن أعمال الإدارة قبل الانتهاء منها.					
35	تتسم اجتماعات المدير مع الموظفين بالعشوائية .					

ملحق(2)

مقياس الاتصال التنظيمي

يرجى التفضل بملء هذه الاستمارة بوضع إشارة صح أمام الخيار المناسب علماً أنه تم إعدادها بغرض البحث العلمي حيث لا نستطيع إنجازه إلا من خلال إجاباتكم ولكم جزيل الشكر.

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

سنوات الخبرة: أقل من 5 ☐ من 5-10 ☐ أكثر من 10 ☐

الرقم	العبارة	الاختيار				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	قنوات الاتصال من وإلى الإدارة العليا مرنة.					
2	تتصل الإدارة بكَ خلال فترات منتظمة.					
3	يوجد صعوبات في التواصل بين الموظفين والإدارة.					
4	لا يوجد صعوبات في التواصل بين الموظفين على نفس المستوى الإداري.					
5	أستشير مديري المباشر في حال حدوث مشاكل في العمل.					
6	يأخذ الاتصال شكلَ أوامر من الإدارة العليا.					
7	يأخذ الاتصال شكل مقترحات وحلول للإدارة العليا.					
8	تصل المعلومات التوجيهية الخاصة بالعمل في الوقت المناسب.					
9	تهتم الإدارة باستقبال الموظفين والاستماع إليهم .					
10	تشجع الإدارة التنظيم غير الرسمي للعمل.					
11	تعد الاجتماعات أحد وسائل الاتصال الفعالة بين الموظفين والإدارة بغرض إيصال المعلومات.					
12	تهتم الإدارة باقتراحاتك المتعلقة بأداء العمل.					
13	يوجد حجب للمعلومات من طرف بعض الزملاء.					
14	التواصل مع الرؤساء بطريقة غير رسمية يساعد في تنمية العلاقات الاجتماعية .					
15	تحافظ الإدارة على علاقات جيدة مع الموظفين.					

التفكير الإيجابي وعلاقته بالرضا الوظيفي
دراسة ميدانية على عيّنة من معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق

فادي سليطين
طالب دكتوراه/ قسم علم النفس

Positive Thinking and its relation to Job Satisfaction

By Fadi Sleten
phD Student- Department of Psychology

إشراف
أ.د محمد عزت عربي كاتبي
الأستاذ في قسم علم النفس

Supervision of:
Prof. Dr. Mohammed Ezat Arabi Katbi
Professor in the Department of Psychology

Email: Fadisleten22@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى عيّنة من معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق، وما إذا كانت توجد فروق دالة جوهرياً في متوسطات درجات التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

تكوّنت عيّنة البحث من (220) معلّماً ومعلّمةً، منهم (85) معلماً و(135) معلّمةً. استخدم الباحث مقياس التفكير الإيجابي بصورته المختصرة الذي أعدّه القريشي (2012)، كما استخدم مقياس الرضا الوظيفي الذي أعدّه عبد الجواد ومتولي (1993)، واستخرج للمقياسين معاملات الصدق والثبات اللازمة. وكان من أهم النتائج: وجود مستويات إيجابية متوسطة في كل من التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أفراد العيّنة، كما وجدت علاقة إيجابية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أفراد عيّنة البحث تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة التدريسية.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي، الرضا الوظيفي.

ABSTRACT

The aim of the study was to find out the relationship between positive thinking and job satisfaction among a sample of teachers in Damascus. And whether there are fundamentally significant differences in the averages of positive thinking scores and job satisfaction depending on the variables of gender and teaching experience.

The study sample consisted of (220) male and female teachers, including (85) male and (135) female teachers. The measurement tools were the positive thinking scale in its brief form prepared by Al-Qurayshi (2012), and also used the scale of job satisfaction prepared by Abdul-Jawad and Metwally (1993). Validity and reliability of both tools were concluded.

The results revealed that there are relatively middle levels in both positive thinking and job satisfaction among the sample members. Also, there was a positive relationship at the level of significance (0.01) between positive thinking and job satisfaction. Whereas, there were no statistically significant differences between the mean scores of positive thinking and job satisfaction among the members of the research sample due to the variables of sex and teaching experience.

Key words: positive thinking, job satisfaction.

1- مقدمة:

يلعب التفكير بوجه عام دوراً مهماً في سلوك الفرد الوظيفي إذ أثبتت الكثير من الدراسات مثل دراسة دندي (2013) والعبيدي (2013) ويونج وآخرين (Jung et al,2007) أنّ لنمط التفكير تأثيراً على مهارات التواصل وتقدير الذات والرضا عن الحياة والتوافق الدراسي وغيرها من سلوكيات الأفراد سواء في الجامعة أو العمل أو الحياة العامة.

ويعدّ التفكير الإيجابي بصفة عامة أداة لرؤية الجانب الإيجابي من الأشياء بدلاً من الجانب السلبي، وهو الميل الذي يجعل العقل يتقبّل الأفكار والصور والكلمات التي تبسّط كل ما هو معقّد بحيث يتوقّع الفرد نتائج إيجابية تؤدي إلى النجاح فيما يريده أو يفكّر فيه في الحاضر أو المستقبل، فملَكة العقل تعطي أوامرها مباشرة إلى الأحاسيس والحركات الداخلية والخارجية للإبقاء على الخبرات السارّة وإلغاء الخبرات الغير سارّة؛ ولهذا يجب أن يفكّر الإنسان بطريقة إيجابية لتحويل أفكاره وأحاسيسه لتكون في خدمة مصالحه وحاجاته بدلاً من أن تكون ضد وعكس هذه المصالح والحاجات.

وقد حظي موضوع التفكير الإيجابي والعوامل التي يؤثر فيها على اهتمام الكثير من الباحثين في المجال التربوي والتعليمي نظراً لأهمية هذا القطاع ودوره الرئيس في بناء الأجيال وتقدّم المجتمعات وتطورها، ومن الموضوعات التي اهتمّ بها الباحثون الرضا الوظيفي، من خلال البحث في الجوانب المختلفة لوسائل ومصادر الرضا لدى المعلم وقياس درجة رضا الأفراد نحو مهنة التعليم، حيث أنّ رضا المعلّم عن عمله وعن الظروف المحيطة به يجعله أكثر عطاءً وحماساً في مهنته، ويدفعه إلى تحقيق مستويات مرتفعة من الإنتاجية، وإنّ عدم رضاه عن العمل يمكن أن يشكّل قوى سلبية في تحقيق أهداف وغايات المؤسسة التربوية، ونظراً لأهمية دور المؤسسات التربوية في كونها تقدّم خدمات تعليمية وتربوية لشريحة واسعة من المجتمع، فإنّ هذا البحث حاول استقصاء العلاقة بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

2- مشكلة البحث:

يعد المعلّم من المحاور الأساسية في العملية التربوية، ولأسباب متعدّدة يتعرّض المعلّم إلى بعض الظروف التي لا يستطيع التحكّم فيها وتحول دون قيامه بدوره بشكل فعّال، الأمر الذي يساهم في إحساسه بالضعف في أثناء القيام بالمهمات المطلوبة منه، بالإضافة إلى الآثار السلبية التي يتركها على تعليم التلاميذ، وقد تُسبب تلك الظروف شعوراً بالعجز لدى المعلّم ومن ثمّ الإحساس بعدم الرضا عن

مهنتـه، إذ يعدّ الرضـا الوظيفـي للمعلمين عـن عملهـم أمـراً مهمـاً جـداً وذلـك لوجـود علاقـة إيجابيـة بينـه وبيـن إنجـازات المعلميـن الوظيفيـة، إذ إن تزويـد التلامـذة بنوعيـة جيـدة مـن التعليـم يعتمـد علـى رضـا المعلميـن والطريقـة التـي يشـعرون بهـا تجـاه عملهـم (Bogler, 2001,p664)، كمـا أنّ المعلميـن الراضيـن عـن وظائفهـم بإمكانهـم أنّ يجعلـوا التعليـم مصـدراً لسـعادة طلبتهـم (Mcelroy, Johnson, 1996, p110).

ومـن خـلال مراجعـة الباحـث للعديـد مـن الدراسـات السـابقة المتعلّقـة بالرضـا الوظيفـي لـدى المعلميـن تبيّـن أن هـذه الدراسـات توصّلـت إلـى أنّ احتياجاتهـم الوظيفيـة والشـخصية عوامـل ضروريـة وأساسـية لتحقيـق رضاهـم، وإنّ فقـدان هـذه العوامـل يـؤدي إلـى وضـع المعلّـم فـي حالـة مـن عـدم الرضـا ممّـا ينعكـس سـلباً علـى أدائـه فـي العمليـة التعليميـة والتربويـة، وقـد أغفلـت الدراسـات السـابقة ولا سـيما العربيـة منهـا موضـوع علاقـة التفكيـر الإيجابـي بالرضـا الوظيفـي لـدى المعلميـن، علـى الرغـم مـن أنّ التفكيـر الإيجابـي مـن السـمات التـي يُفضّـل أن يتّسـم بهـا المعلـم والتـي تمكّنـه مـن التغلّـب علـى الصعوبـات والمشـكلات التـي تواجهـه والتأقلـم مـع التغيـرات المتسـارعة وتوظيـف الظـروف لصالحـه ممـا ينعكـس إيجابـاً علـى سـير العمليـة التعليميـة.

وفـي ضـوء مـا سـبق ارتـأى الباحـث إجـراء دراسـة ميدانيـة للتعـرّف علـى تقديـر الـذات وعلاقتـه بالرضـا الوظيفـي فـي ضـوء بعـض المتغيـرات المرتبطـة بالمعلّميـن، وبالتالـي يبرز السـؤال الأساسـي للدراسـة:

ما طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة البحث؟

3- أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث من جوانب نظرية وأخرى تطبيقية.

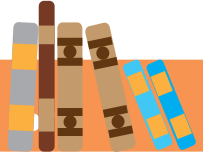
1/3 الأهمية النظرية:

تكمـن أهميـة هـذا البحـث فـي نـدرة الدراسـات السـابقة المحلّيـة التـي تناولـت التفكيـر الإيجابـي وعلاقتـه بالرضـا الوظيفـي لـدى المعلّميـن (فـي حـدود علـم الباحـث).

أهميـة شـريحة المعلميـن التـي يتناولهـا البحـث، فالمعلمـون ركـن أساسـي مـن أركان العمليـة التعليميـة؛ لذلـك تتّضـح أهميـة دراسـة العلاقـة بيـن التفكيـر الإيجابـي والرضـا الوظيفـي مـن أجـل كشـف أهميـة تفعيـل الـدور الحقيقـي للمعلميـن القادريـن علـى العطـاء والعمـل بفاعليـة.

2/3 الأهمية التطبيقية:

تقديـم تصـوّر واضـح عـن العلاقـة بيـن التفكيـر الإيجابـي والرضـا الوظيفـي وذلـك لنـدرة وجـود دراسـة سـابقة فـي هـذا المجـال (فـي حـدود علـم الباحـث). بالإضافـة إلـى توجيـه أنظـار القائميـن علـى الـدورات



التدريبية في أثناء الخدمة إلى تضمينها أهداف أو محاضرات تتعلّق بتنمية التفكير الإيجابي لدى المعلمين.

تقديم مجموعة من المعلومات والمقترحات للعاملين في الخدمات النفسية في الميدان التربوي لمساعدة المعلمين وحثّهم على ممارسة التفكير الإيجابي الذي يساعدهم في رفع الكفاءة النفسية وبالتالي تحقيق مستوى أفضل في رضاهم الوظيفي.

4- أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرّف ما يلي:

1/4 مستوى التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق.

2/4 العلاقة بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق.

3/4 ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي تعزى إلى متغير الجنس لدى عيّنة البحث.

4/4 ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية.

5- أسئلة البحث:

ما مستوى كل من التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى عيّنة البحث معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق؟

6- فرضيات البحث:

1/6 لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق.

2/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق تعزى إلى متغير الجنس.

3/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق تعزى إلى متغير الجنس.

4/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق

تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية.

5/6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية.

7- حدود البحث:

1/7 الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث الحالية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019.

2/7 الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

3/7 الحدود البشرية: عيّنة من معلّمي ومعلّمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق.

4/7 الحدود الموضوعية: تناول البحث العلاقة بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى عيّنة من معلّمي ومعلّمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق، استخدم الباحث خلالها أداتين؛ الأولى لقياس التفكير الإيجابي والثانية لقياس الرضا الوظيفي.

8- مصطلحات البحث:

1/8 التفكير الإيجابي (positive thinking):

يُقصّد بالتفكير الإيجابي قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكّم فيها وتوجيهها نحو تحقيق توقّع النتائج الناجحة، وتدعيم حل المشكلات، من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة (سالم، 2006).

ويعرّف التفكير الإيجابي أيضاً بأنه "امتلاك الفرد قناعات ومعتقدات تجعله يضع توقعات إيجابية لخبراته المستقبلية تظهر في انتقائه سلوكاً محدداً وتفضيله(Scheier & Carver,1993, p26)

ويعرّف الباحث التفكير الإيجابي إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على بنود مقياس التفكير الإيجابي المُعتمد في هذه البحث.

2/8 الرضا الوظيفي (Job Satisfaction)

يُعرّف الرضا الوظيفي بأنّه «مستوى الاتزان في المشاعر الإيجابية والسلبية نحو العمل بمختلف أبعاده كالراتب وظروف العمل والعلاقة مع الرؤساء والزملاء وفرص الترقّي الوظيفي والنمو المهني» (الأغبري، 2002، 172).

ويعرّف الباحث الرضا الوظيفي إجرائياً بأنه:

مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على بنود مقياس الرضا الوظيفي المُعتمد في هذا البحث.

3/8 معلّمو الحلقة الأولى: هم المعلّمون الأصلاء (خرّيجو كلية التربية، قسم معلّم الصّف، وخرّيجو معاهد إعداد المعلمين على سنة أو سنتين) القائمون على رأس عملهم في صفوف مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) من الفصل الثاني للعام الدراسي 2020/2019.

4/8 مدارس التعليم الأساسي: يعرّفها الباحث إجرائياً -لأغراض بحثه- بأنها: المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة لمديرية التربية في محافظة دمشق، تقوم بتقديم الخدمات التربوية والتعليمية لتلامذة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

5/8 مرحلة التعليم الأساسي: مدة هذه المرحلة التعليمية تسع سنوات، تبدأ من الصّف الأول حتى الصّف التاسع، وهي مجانية وإلزامية وتقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، تبدأ من الصّف الأول وحتى الصّف السادس؛ والحلقة الثانية للتعليم الأساسي، تبدأ من الصّف السابع حتى الصّف التاسع.

9- الإطار النظري:

1/9 وجهات النظر حول التفكير الإيجابي

1/1/9 وجهة نظر وليام جيمس William James:

يشير (أبو حلاوة، 2011، 3) إلى أنّ جيمس قد أفاد في كتابه «تنويعات الخبرة الدينية: دراسة في الطبيعة الإنسانية، أنّ السعادة الغاية النهائية للحياة الإنسانية وأن من يسعون للوصول إليها والاقتراب منها وتحقيقها هم الأجدر بأن يُطلق عليهم «ذوي العقلية السوية» ويمكن فهم ما يقصده جيمس بمفهوم العقلية السوية من خلال مقارنته بمفهوم آخر ركّز عليه جيمس وهو مفهوم «الروح المريضة» كنمطين رئيسين لما يسمّيه «الصحة الروحية» كما يتّضح من الجدول الآتي:

جدول (1) يوضّح الفرق بين الأشخاص ذوي العقلية السوية والأشخاص ذوي الروح المريضة

العقلية السوية	الروح المريضة
الشخص ذو العقلية السوية: هو الشخص المتفائل الذي يمتلك نظرة طبيعية إيجابية للحياة. تأثّر جيمس في تحديد ملامح هذا الشخص بمبادئ حركة شفاء النفس والتي كانت بمثابة جماعة ضغط دفعت باتجاه التركيز على تنمية التفكير الإيجابي كوسيلة لعلاج المرض والاكتئاب.	توجد لدى من يمتلكون روحاً مريضة وتسيطر عليهم الكآبة ولا يرون إلا الشر والقبح في العالم من حولهم. والطريقة الوحيدة لعلاج الروح المريضة فيما يرى جيمس تحرّرُ الإنسان من التشاؤم والشر والاعتقاد في الإيمان والروحانية وفي حالة حدوث مثل هذا التحرر يحدث للإنسان ما يسمّيه جيمس بالولادة الثانية للروح مما يدفع ذلك الإنسان باتجاه السواء وبالتالي رؤية الحياة من منظور إيجابي تفاؤلي.

2/1/9 وجهة نظر فرويد (Freud):

يرى فرويد أن التفاؤل هو القاعدة العامة للحياة وأن التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكوّنت لديه عقدة نفسية، والعقدة النفسية ارتباط وجداني سلبي شديد التعقّد والتماسك حيال موضوع ما من الموضوعات الخارجية أو الداخلية، فالفرد متفائل إذا لم تقع في حياته حوادث تجعل نشوء العقدة النفسية لديه أمراً ممكناً ولو حدث العكس لتحوّل إلى شخص متشائم.

3/1/9 وجهة نظر ألبرت أليس (Ellis):

يرى (أليس) أنّ التفكير والانفعال الإنسانيين ليسا بعمليتين متباينتين أو مختلفتين، وإنما يتداخلان بصورة ذات دلالة، ويرى أنّ المعرفة والعاطفة يرتبطان على نحو وثيق جداً، وأن السيطرة على أفكار الفرد هو توفير السيطرة على عواطفه (Kimble et al, 1980, p485).

ويعتقد أليس بأن المشاعر السلبية لا تحصل أو لا توجد من تلقاء نفسها ولكن لدينا الخيار الفعّال في المجيء بها أو عدم المجيء بها إلى أنفسنا، كما يشير إلى السيطرة الداخلية التي لا تعني هنا أنّ الناس يختارون بأنفسهم الانغماس في اضطراب أو تشوّش أنفسهم من خلال اعتقاداتهم، بل أنهم لا يخبرون الأفكار والمشاعر والسلوكيات بشكل خالص أو متباعد، وبدلاً من ذلك فإن معرفتهم تؤثر في مشاعرهم وسلوكهم، ومشاعرهم تؤثر في تفكيرهم وسلوكهم، وسلوكهم يؤثر في تفكيرهم ومشاعرهم (Ellis, 1999, p4 -5).

4/1/9 وجهة نظر مارتين سيليجمان (Seligman):

يرى سيليجمان أنّ التفاؤل يمكن تعلّمه؛ فنحن لسنا متفائلين بالفطرة أو متشائمين بالفطرة، والمتفائل يعتقد أنّ الإحباط والفشل وخيبة الأمل هي تحدّي وإعاقة مؤقتة بعكس المتشائم، ويقسم سيليجمان الناس إلى أصحاب أسلوب تفسيري إيجابي، وإلى أصحاب أسلوب تفسيري سلبي، وما يترتّب عن ذلك التصنيف بالنسبة للطريقة التي نفكّر بها، وخاصة بشأن الصحة فإنها تغيّر صحتنا، إذ إنّ أسلوب التفسير التشاؤمي هو أحد الأسباب المؤدية للإصابة بالأمراض.

2/9 النظريات المُفسّرة للرضا الوظيفي

تعدّدت النظريات التي حاولت تفسير الرضا الوظيفي، ومن هذه النظريات:

1/2/9 نظرية الإدارة العلمية: من أهم روّادها تايلور (Taylor) وفايول (Fayol) وفيبر (Fiber)، حيث اهتمّت بالحوافز المادية باعتبارها الحافز الوحيد المُحقّق للرضا عن العمل، فحاولت تفسير كافة السبل المادية التي ترفع من كفاية العامل حتى يؤدي عمله بإتقان وبسرعة قصوى، إلا أنها لم تستطع تحقيق الرضا المطلوب حيث أهملت الجوانب الإنسانية للعامل.

2/2/9 نظرية هرزبرج (Herzberg): ترتبط هذه النظرية بتطبيق نظرية ماسلو (Maslow) للحاجات في مواقع العمل، حيث يحدّد هرزبرج مجموعتين من العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي، الأولى: هي العوامل المرتبطة بالوظيفة أو العمل نفسه وتتمثّل في دوافع تؤدي إلى رضا العاملين عن أعمالهم، وتنحصر في إحساس الفرد بالإنجاز وتحمّل المسؤولية، وتوفير فرص الترقية للوظائف الأعلى والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلّقة بالعمل، أمّا الثانية فهي العوامل المحيطة بالوظيفة أو العمل (الأفندي، 2012، 4).

3/2/9 نظرية السمات الشخصية للفرد: تحتاج الوظائف أو المهن إلى سمات شخصية معيّنة، ولكل مهنة سماتها الشخصية التي يُفترض أن تكون موجودة لدى العاملين فيها، فاختيار الفرد لمهنة تنسجم وسمات شخصيته ستكون عاملاً يؤدي إلى توافقه مع وظيفته ورضاه عنها، إلّا أنّ اختيار الفرد عملاً لا يتلاءم مع سمات شخصيته يمكن أن يؤدي إلى ضعف إنتاجيته في العمل وإهماله والشعور بالضيق (نافع، 2006، 10).

4/2/9 نظرية العائد لفروم (Vroom): يرى فروم أنّ عملية الرضا تحدث نتيجة للمقارنة التي يجريها الموظّف بين ما توقعه من عوائد السلوك الذي يتّبعه وبين المنفعة الشخصية التي يحقّقها بالفعل (الأفندي، 2012، 5).

10- الدراسات السابقة:

1/9 الدراسات العربية

دراسة (دندي، 2013) بعنوان « التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية»

هدفت الدراسة إلى تعرّف طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل المدركة لدى المرشدين، واستخدمت الباحثة مقياسين الأوّل: مقياس التفكير الإيجابي إعداد (إبراهيم، 2010)، وقامت الباحثة بإجراء دراسة سيكومترية للمقياس ليكون قابلاً للاستخدام المحلّي وللتّحقق من صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق، والثاني: مقياس مهارات التواصل. وبلغت العيّنة (321) مرشداً ومرشدةً، وكانت أهم النتائج: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل المدركة لدى المرشدين النفسيين، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في التفكير الإيجابي ومهارات التواصل لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير الإيجابي ومهارات التواصل وفقاً لمتغير الخبرة المهنية.

دراسة (صقور وحواط، 2016) في سورية، بعنوان «التفكير الإيجابي وعلاقته بالرضا الوظيفي، دراسة ميدانية لدى عيّنة من خرّيجي معلّم الصف في مدارس مدينة اللاذقية»

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى المعلمين في مدارس مدينة اللاذقية، وتعرّف أثر متغير عدد سنوات الخدمة على استجابات عيّنة البحث. اتّبع الباحثان المنهج الوصفي واستخدما مقياس التفكير الإيجابي من إعداد (إنجرام وويسكني، 1994) ومقياس الرضا الوظيفي (من إعداد الباحثة)، وتكوّنت عينة البحث من (177) معلماً ومعلّمة، وأظهرت النتائج أنّ نمط التفكير السائد لدى المعلمين إيجابي وأنّ مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين متوسّط، ومن حيث الأهمية جاء في المرتبة الأولى محور التوجيه التربوي وفي المرتبة الأخيرة محور الحوافز المادية والمعنوية، كما تبيّن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي، كما أنّ لمتغير عدد سنوات التدريس أثراً في استجابات أفراد العيّنة على كل من مقياسي التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي ولصالح العدد الأكثر لسنوات الخدمة.

دراسة (السيد، 2016) في مصر، بعنوان «التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية الإنجاز»

هدفت الدراسة إلى التعرّف على علاقة التفكير الإيجابي بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية

الفنية التجارية بمدارس بور سعيد في مصر وذلك في ضوء متغيري الجنس، والصف الدراسي (الأول الثانوي، والثالث الثانوي)، واستخدمت الباحثة مقياسين الأول: مقياس التفكير الإيجابي (إعداد عبد الستار إبراهيم)، والثاني: مقياس دافعية الإنجاز (من إعدادها). وتكوّنت عيّنة البحث من (185) طالباً وطالبةً، وكانت أهم النتائج: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العيّنة في مقياس التفكير الإيجابي ومقياس دافعية الإنجاز، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الضبط الانفعالي والتحكّم بالعمليات العقلية لصالح الذكور، وفرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في حب التعلّم لصالح الذكور، وفرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والشعور العام بالرضا، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في جميع أبعاد التفكير الإيجابي والدرجة الكلية.

دراسة (أسليم، 2017) في فلسطين، بعنوان «التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عيّنة من خرّيجي الجامعات الفلسطينية»

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى التفكير الإيجابي، ومستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزّة، واستخدم الباحث مقياسين الأول: مقياس التفكير الإيجابي (إعداد منشد)، والثاني مقياس التنظيم الانفعالي (من إعداده)، وتكوّنت من (364) خرّيجاً من طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزّة، وكانت أهم النتائج: أنّ التفكير الإيجابي لدى أفراد عيّنة البحث كان متوسطاً بنسبة 62%، وأنّ التنظيم الانفعالي كان مرتفعاً بنسبة 70%. كما توجد علاقة طردية بين التفكير الإيجابي والتنظيم الانفعالي، كما لا توجد فروق في متوسط التفكير الإيجابي والتنظيم الانفعالي يعزى لدخل الأسرة والجنس.

دراسة (محمد، 2019) في المملكة العربية السعودية، بعنوان «الرضا الوظيفي لمعلّمي المرحلة الثانوية وعلاقته بأساليب تنمية التفكير».

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي لمعلّمي المرحلة الثانوية بنجران وأساليب تنمية التفكير لدى الطلبة وفقاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة التدريسية ونوع الجنس والدورات التدريبية والعمر، استخدمت الباحثة مقياسين الأول: استبانة الرضا الوظيفي من إعداد (العاجز ونشوان، 2004)، والثاني: مقياس أساليب تنمية التفكير التي يستخدمها المعلمون من إعداد (جروان، 2013)، وتكوّنت عينة البحث من (171) معلماً ومعلمة، وتوصّل البحث إلى أنّ رضا المعلمين منخفضٌ وأنّ أساليب التفكير التي يتّبعها المعلمون متوسطة، كما توجد علاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين والأساليب التي

يتّبعونها لتنمية تفكير طلابهم وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، في حين لا توجد علاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين والأساليب التي يتّبعونها لتنمية تفكير طلابهم وفقاً لمتغيري العمر وعدد سنوات الخبرة في مجال التعليم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي للمعلمين والأساليب التي يتّبعونها لتنمية تفكير طلابهم وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

2/9 الدراسات الأجنبية

دراسة جوناثان وآخرون (Jonathan et al, 2007) في إنكلترا، بعنوان " Positive thinking among slot machine gamblers: a case of maladaptive coping" / التفكير الإيجابي لدى المقامرين: حالة الأساليب اللاتوافقية.

هدفت الدراسة إلى التعرّف على أساليب المواجهة اللاتوافقية لدى المقامرين من خلال تبني برنامج تدريبي لتنمية جانب التفاؤل من جوانب التفكير الإيجابي، واستخدم الباحثون برنامجاً تدريبياً بالإضافة إلى اختبار التفكير الإيجابي، وبلغت عيّنة البحث (50) مقامراً، وكانت من أهم النتائج: البرنامج التدريبي كان فعّالاً لمواجهة ما يتعرّض له المقامرون في أثناء لعب القمار من ضغوطات تمثّلت في الشعور بالذنب والغضب والإحباط باعتباره نتيجة للخسارة؛ كما بيّن البحث أنّ التفاؤل متغيّر وقائي ضد الضغوطات النفسية التي يتعرّض لها المقامرون، فقد مكّن من خفض مشاعر الذنب والإحباط لدى أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج.

دراسة تاس وإسكندر (Tas & İskender, 2018) في تركيا، بعنوان "An Examination of Meaning in Life, Satisfaction with Life, Self-Concept and Locus of Control among Teachers" / فحص معنى الحياة، الرضا عن الحياة، مفهوم الذات، ومركز الضبط بين المعلمين.

هدفت إلى دراسة معنى الحياة، الرضا عن الحياة، مفهوم الذات، ومركز الضبط بين المعلمين من خلال العديد من المتغيرات، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس معنى الحياة (MLS)، ومقياس الرضا عن الحياة (SWLS)، ومقياس المقارنة الاجتماعية (SCS)، ومقياس مركز الضبط لروتر (RLCS). وتم استخدام تحليل بيرسون للارتباط وعينات T-Test المستقلة واختبار Mann Whitney-U و Kruskal-Wallis H. وتألفت المجموعة البحثية من(363) مدرساً منهم (114 [%40] نساء، 219 [%60] رجال) يعملون في عدة مناطق في مدينة إسطنبول، وكان من أهم النتائج: وجود علاقة إيجابية بين معنى الحياة المكتسب عن طريق الخبرة والرضا عن الحياة

ومفهوم الذات، في حين تم العثور على علاقة سلبية بين معنى الحياة المكتسب عن طريق الخبرة ومركز الضبط، وأن هناك اختلافاً بين المعنى المتوقع في الحياة والرضا عن الحياة ومركز الضبط تبعاً لمتغير الجنس، كما تبيّن أن هناك اختلافاً بين المعنى المتوقع في الحياة ومفهوم الذات تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

دراسة ديماير (Demir, 2019) في تركيا، بعنوان "A Structural Model on the Role of Perceived Multi-Dimensional Social Support in Attitudinal Variables" / نموذج هيكلي حول دور الدعم الاجتماعي متعدد الأبعاد في المتغيرات السلوكية.

هدفَت إلى الكشف عن العلاقات بين الدعم الاجتماعي المتعدّد الأبعاد والرضا عن الحياة والرضا الوظيفي والإجهاد الوظيفي، استخدم البحث نموذج ارتباط قائم على المسح، وتم تحصيل البيانات من خلال أربعة مقاييس وهي "مقياس الدعم الاجتماعي المُدرك متعدد الأبعاد " و"الرضا الوظيفي" و"ضغوط العمل" و"الرضا عن الحياة". وبلغت عيّنة البحث (355) مدرّساً يعملون في مدارس مدينة هاتاي في العام الدراسي 2018-2019. وكان من أهم النتائج أنّه تم تحديد العلاقات بين الدعم الاجتماعي متعدد الأبعاد والرضا الوظيفي والإجهاد الوظيفي والرضا عن الحياة في نموذج القياس، كما يوضّح نموذج المعادلة الهيكلية أنّ الدعم الاجتماعي المدروس له تأثير إيجابي على الرضا الوظيفي لدى المدرسين ورضاهم عن الحياة، في حين أنّ له تأثيراً سلبياً على إجهاد المعلمين الوظيفي بالإضافة إلى ذلك يؤثر الدعم الاجتماعي المُدرك بشكل إيجابي على رضا المعلمين عن الحياة من خلال تأثيرات الوساطة الجزئية للرضا الوظيفي وضغوط العمل، كما خلص البحث إلى أن زيادة الدعم الاجتماعي المدرك هو استراتيجية فعالة لزيادة الرضا عن الحياة والعمل وتقليل إجهاد المعلمين.

3/9 مكانة البحث الحالية بين الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بمتغيرات البحث، لاحظ الباحث النقاط التالية:

- أكّدت معظم الدراسات السابقة التي تتعلّق بالتفكير الإيجابي العربية منها والأجنبية، على أهمية التفكير الإيجابي كعامل من عوامل تعزيز مهارات التواصل المدركة، وتحقيق مزيد من التنظيم الانفعالي، والدافعية للإنجاز، والرضا الوظيفي.
- معظم الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإيجابي، اعتمدت في قياسه على مقياس التفكير الإيجابي الذي أعدّه (عبد الستار إبراهيم 2008-2010) المؤلف من عشرة أبعاد وهي (التوقعات

الإيجابية والتفاؤل، والضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا، وحب التعلم والتفتح المعرفي الصحي، والشعور بالرضا، والتقبّل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين، والسماحة والأريحية، والذكاء الوجداني، والتقبّل غير المشروط للذات، وتقبّل المسؤولية الشخصية، والمجازفات الإيجابية) وتمّ الاستفادة من هذه الأداة بعد أن أُجريت تعديلات طفيفة عليها لتتناسب والمتغيرات الأخرى للدراسة، ولعيّنة البحث وللبيئة المطبّق بها، وتتوافق والهدف من البحث.

- تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت الرضا الوظيفي في استخدام المقياس؛ فمنها ما اعتمد على مقياس من إعداده، أمّا الباحث فاعتمد على مقياس الرضا الوظيفي الذي أعدّه (عبد الجواد ومتولي، 1993).
- لم يجد الباحث بين الدراسات السابقة دراسة ربطت بين متغير التفكير الإيجابي ومتغير الرضا الوظيفي سوى دراسة (صقور وحواط، 2016)، أمّا دراسة (محمد، 2019) فقد ربطت بين الرضا الوظيفي للمعلمين وعلاقته بتنمية أساليب التفكير لدى الطلبة.
- تنوّعت الدراسات السابقة في اختيارها العيّنة، من حيث المرحلة الدراسية والفئة العمرية على كلا المتغيرين.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار الأدوات والأساليب الإحصائية الملائمة لاختبار فرضيات البحث وتفسير نتائجها.

11- منهج البحث وإجراءاتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لأنه "يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2007، 370).

1/11. إجراءات البحث:

1/1/11 مجتمع البحث وعيّنتها:

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من (167) مدرسة و (1594) معلّماً ومعلّمة، وتكونت عينة المعلمين من (220) معلّماً ومعلّمةً، بنسبة تقريبية (14%) تقريباً من مجتمع المعلمين اختارهم الباحث بالطريقة العشوائية المنتظمة، وفيما يلي نورد جدولاً يبيّن التفصيلات الخاصة بالعينة:

جدول (2) يوضّح توزيع مجتمع البحث تبعاً لنوع الجنس وعدد سنوات الخبرة التدريسية

المحافظة	عدد أفراد العيّنة	الجنس		عدد سنوات الخبرة التدريسية			
		ذكور	إناث	من 1إلى 5 سنوات		أكثر من 5 سنوات	
				ذكور	إناث	ذكور	إناث
دمشق	220	85	135	35	54	50	81
				المجموع		المجموع	
				89		131	

2/1/11 أدوات البحث

1/2/1/11 مقياس التفكير الإيجابي Positive Thinking بصورته المختصرة التي أعدّها (القريشي، 2012) بناءً على مقياس (عبد الستار إبراهيم، 2008، المطوّر عام 2011):

يتكوّن مقياس (إبراهيم) من عشرة أبعاد للتفكير الإيجابي ويضم كلّ بعد عدد من البنود بحيث يبلغ العدد الإجمالي للبنود (110) بنداً صنّفها إبراهيم وفق الترتيب الآتي (التوقعات الإيجابية والتفاؤل /من1 _ 9/، والضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا /من10 _ 19/، وحب التعلم والتفتح المعرفي الصحي /من20 _ 30/، والشعور العام بالرضا / من31 _ 42/، والتقبّل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين /من43 _ 54/، والسماحة والأريحية /من55 _ 65/، والذكاء الوجداني /من66 _ 75/، والتقبّل غير المشروط للذات /من76 _ 92/، وتقبّل المسؤولية الشخصية /من93 _ 100/، والمجازفة الإيجابية /من101 _ 110/).

يتكوّن كل بند من عبارتين (إيجابية وسلبية) وعلى المفحوص أن يختار عبارة واحدة فقط، مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، ويحصل المفحوص في القسم الإيجابي على درجتين وفي القسم السلبي على درجة واحدة، ويتم جمع درجات كل الفقرات ليصبح لكل فرد درجة كلية تمثل درجته على مقياس التفكير الإيجابي ويكون اتجاه تصحيح جميع الفقرات إيجابي، وتعد أدنى درجة يحصل عليها المفحوص تمثل السلبية في التفكير ويجب أن تبلغ (71) فأدنى، في حين أنّ الإيجابية في التفكير

على المقياس يجب أن تصل (142) فما فوق.

وبناءً على ما سبق استخدم الباحث مقياس التفكير الإيجابي بصورته المُختصرة والمقننة التي أعدّها (القريشي، 2012، ص263_273) المكوّنة من (30) بنداً حيث يتكوّن كل بند من عبارتين (إيجابية وسلبية)، وقد تمتّع هذا المقياس بخصائص سيكومترية عالية من حيث الصدق والثبات، واعتمد الباحث البنود الإيجابية فقط، حيث يجب على المفحوص أن يختار بديل الإجابة المناسب وفقاً لسلم خماسي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ إلى حدّ ما، لا تنطبق عليّ، لا تنطبق عليّ أبداً)، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين بين (30 و 150) درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على هذا المقياس على أنّ المفحوصين يفكّرون إيجابياً بدرجة كبيرة، أما الدرجة المنخفضة فتدل على أنّ المفحوصين يفكّرون إيجابياً بدرجة منخفضة، كما استخرج للمقياس معاملات الصدق والثبات اللازمة على عيّنة استطلاعية قبل تطبيقه على عيّنة البحث وذلك على الشكل الآتي:

صدق المقياس:

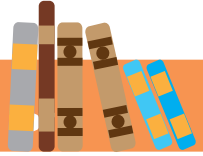
تحقق الباحث من صدق التجانس الداخلي لمقياس التفكير الإيجابي من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (40) معلماً ومعلّمة (خارج عيّنة البحث الرئيسة)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.53 _ 0.92) وهي معاملات ارتباط عالية وذات دلالة إحصائية عند أحد مستويي الدلالة (0.01) و (0.05).

ثبات المقياس:

تحقق الباحث من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عيّنة مكوّنة من (40) معلماً ومعلّمة (خارج عيّنة البحث الرئيسة)، بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين مرّتي التطبيق (0.91) وهو معامل ثبات عال وذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، كما قام بحساب معامل الثبات باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" وكانت قيمة معامل الثبات (0.95) وهو معامل ثبات جيد، وهذا يدلّ على اتساق عبارات المقياس.

2/2/1/11 مقياس الرضا الوظيفي Self-Esteem:

استخدم الباحث مقياس الرضا الوظيفي الذي أعدّه (عبد الجواد ومتولي، 1993) وهو مكوّن من ستة محاور هي: التقدير واحترام الذات، والانتماء، وطبيعة العمل، والتفاعل الإداري والمهني، والتفاعل الاجتماعي، والأجور والمكافآت، وقد تمتّع هذا المقياس بخصائص سيكومترية عالية من حيث الصدق والثبات، يتكوّن المقياس من (60) عبارةً تعتمد الإجابة عن عباراته على الرضا الوظيفي للمفحوص



وذلك من خلال وضع إشارة (√) على مقياس متدرّج أمام كل عبارة من عبارات المقياس بما يتّفق مع حالته تماماً، حيث يُعطى المفحوص خمس درجات (5) إذا وضع إشارة (√) في حقل أوافق تماماً، وأربع درجات (4) إذا وضع إشارة (√) في حقل أوافق، وثلاث درجات (3) إذا وضع إشارة (√) في حقل غير متأكد، ودرجتين (2) إذا وضع إشارة (√) في حقل أعارض، ودرجة واحدة (1) إذا وضع إشارة (√) في حقل أعارض تماماً، ومن الجدير بالذكر أنّ ثلثي عبارات المقياس موجبة، وأنّ عدد العبارات السالبة بلغ (23) عبارة فقط موزعة على محاور المقياس المختلفة. وهي ذوات الأرقام (20، 30، 33، 48، 18، 21، 36، 60، 3، 12، 15، 39، 45، 54، 9، 37، 57، 9، 37، 57، 6، 14، 51، 24، 27، 42). وبذلك تتراوح درجات المفحوصين بين (60 و300) درجة. وتدلّ الدرجة المرتفعة على هذا المقياس على رضا وظيفي عال، أمّا الدرجة المنخفضة فتدلّ على رضا وظيفي متدنّ، كما استخرج للمقياس معاملات الصدق والثبات اللازمة على عيّنة استطلاعية قبل تطبيقه على عيّنة البحث وذلك على الشكل الآتي:

صدق المقياس:

تحقق الباحث من صدق التجانس الداخلي لمقياس الرضا الوظيفي من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (40) معلماً ومعلّمة (خارج عيّنة البحث الرئيسة)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.28 _ 0.73) وهي معاملات ارتباط عالية وذات دلالة إحصائية عند أحد مستويي الدلالة (0.01) و (0.05).

ثبات المقياس:

تحقق الباحث من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عيّنة مكوّنة من (40) معلماً ومعلّمة (خارج عيّنة البحث الرئيسة)، بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين مرّتي التطبيق (0.90) وهو معامل ثبات عال وذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05). كما قام بحساب معامل الثبات باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" وكانت قيمة معامل الثبات (0.96) وهو معامل ثبات جيد، وهذا يدلّ على اتساق عبارات المقياس.

3/2/1/10. الأساليب الإحصائية المُستخدمة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب مستوى التفكير الإيجابي ومستوى الرضا الوظيفي لدى عيّنة البحث.
- معامل ارتباط (بيرسون) لحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة من عبارات كل مقياس والدرجة

الكلية لـه، والعلاقة بين التفكير الإيجابي لدى عيّنة البحث وبين الرضا الوظيفي.

- معامل (ألفا كرونباخ) للتحقّق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياسين.
- اختبار T-test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على مقياسي التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي وفقاً لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة التدريسية.

3/1/10 عرض النتائج ومناقشتها:

نتيجة سؤال البحث:

للإجابة عن سؤال البحث ونصّه «ما مستوى كل من التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى عيّنة البحث معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق؟» قام الباحث بحساب درجات المفحوصين على مقياسي التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي، وصنّف درجات المقياسين استناداً إلى التوزّع الطبيعي إلى ثلاثة مستويات كما يأتي:

جدول (4) يوضّح مستويات التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى عيّنة البحث (ن= 220)

المقياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى عال			مستوى متوسّط			مستوى منخفض		
				ن	الدرجة	%	ن	الدرجة	%	ن	الدرجة	%
التفكير الإيجابي	220	88.35	21.408	29	101 ومافوق	13	167	-100 51	76	25	30-50	11
الرضا الوظيفي	220	223.07	9.348	20	221 وما فوق	9	173	-220 141	79	27	140 ومادون	12

يتّضح من الجدول السابق أنه عند تصنيف مستويات التفكير الإيجابي تبيّن أنّ (76%) يقعون ضمن المستوى المتوسط، و(13%) يقعون ضمن المستوى المرتفع، و(11%) يقعون ضمن المستوى المنخفض، وكذلك الحال بالنسبة للرضا الوظيفي، حيث يقع (79%) من المعلمين والمعلمات ضمن المستوى المتوسط، و(9%) يقعون ضمن المستوى المرتفع، و(12%) يقعون ضمن المستوى المنخفض، وهذا يشير أنّ غالبية أفراد العيّنة يقعون ضمن المستوى المتوسط في كل من التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (دندي، 2013)، ودراسة (أسليم، 2017)، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة (صقور وحواط، 2016) في أنّ نمط التفكير السائد لدى المعلمين إيجابي، وتختلف عنها في أنّ مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين متوسّط.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ التفكير بطريقة إيجابية قد لا يتمتّع به غالبية المعلمين والمعلمات ولا

يكون في كل الأوقات؛ حيث يتعرّضون في أحيان كثيرة إلى ضغوطات ومتاعب عديدة في أثناء أدائهم التعليمي كتحضير الخطة الدرسية وتنفيذ الدروس اليومية والتخطيط للمذاكرات والامتحانات ومتابعة شؤون التلامذة وتوقعات الأهل، بالإضافة إلى العلاقة مع الزملاء في المدرسة والمجتمع المحلّي المحيط بالمدرسة، والتفكير في المستقبل وغير ذلك مما يؤثر في طريقة تفكيرهم ورضاهم الوظيفي.

وفيما يخص الفرضية الأولى ونصّها « لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق» قام الباحث بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجات عيّنة البحث من الذكور والإناث على مقياسي التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي، وحلّل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (5) يوضّح معاملات الارتباط بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى عيّنة البحث من الجنسين

	العيّنة	العدد	التفكير الإيجابي
الرضا الوظيفي	ذكور	85	.42(**)
	إناث	135	.46(**)
	ذكور وإناث	220	. 45(**)

يتّضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بالنسبة للمعلمين والمعلمات معاً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى أفراد عيّنة البحث، وأن معاملات الارتباط عند الإناث أعلى قليلاً من معاملات الارتباط عند الذكور، ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما فكّر المعلمون والمعلّمات بطريقة إيجابية ازداد رضاهم الوظيفي.

وللتحقق من الفرضية الثانية ونصّها «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق تعزى إلى متغير الجنس» قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحلّل البيانات وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (6) يوضّح نتيجة اختبار (T-test) لدرجات أفراد العيّنة من الجنسين في التفكير الإيجابي

التفكير الإيجابي						
العيّنة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة Sig	الدلالة
ذكور	85	87.65	22.446	-.234	.816	ليست دالة
إناث	135	89.05	20.557			

يتّضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير الإيجابي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق، وبناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفرية. وهذا يشير إلى أنّ مستوى التفكير الإيجابي عند أفراد عيّنة البحث (من الجنسين) متقارب وأنّ الفروق بينهما ليست ذات دلالة إحصائية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أسليم، 2017)، ودراسة (السيد، 2016)، في حين تختلف مع نتيجة دراسة (دندي، 2013) ودراسة (محمد، 2019).

ويمكن أن نعزو ذلك إلى أنّ الظروف التي يتعرّض لها أفراد عيّنة البحث (من الجنسين) متشابهة إلى حدّ ما، مما يؤدي إلى أن يكون تفكيرهم الإيجابي متقارباً إلى حد كبير عند كلا الجنسين.

وللتحقق من الفرضية الثالثة ونصّها «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق تعزى إلى متغير الجنس» قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحلّل البيانات وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (7) يوضّح نتيجة اختبار (T-test) لدرجات أفراد العيّنة من الجنسين في الرضا الوظيفي

الرضا الوظيفي						
العيّنة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة Sig	الدلالة
ذكور	85	225.03	8.160	1.653	.104	ليست دالة
إناث	135	221.10	10.159			

يتّضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الرضا الوظيفي عند الذكور والإناث، وبناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفرية، وهذا يشير إلى أنّ مستوى الرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق متقارب وأنّ الفروق بينهما ليست ذات دلالة إحصائية، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة تاس وإسكندر (Tas & İskender, 2018)، في حين تختلف مع نتيجة دراسة (محمد، 2019).

ويمكن أن نعزو ذلك إلى أنّ الظروف التي يتعرّض لها معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق متشابهة إلى حدّ ما، مما يؤدي إلى أن يكون رضاهم الوظيفي متقارباً إلى حد كبير عند كلا الجنسين.

وفيما يخص الفرضية الرابعة ونصّها «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية» قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(T-test) لدرجات المعلّمين والمعلّمات على مقياس التفكير الإيجابي، وقام بحساب قيمة اختبار(T-test) وحلّل البيانات فكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (8) يوضّح نتيجة اختبار (T-test) لدرجات أفراد العيّنة في التفكير الإيجابي

التفكير الإيجابي						
العيّنة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة Sig	الدلالة
من1 إلى 5 سنوات	89	87.20	23.977	-.230	.819	ليست دالة
أكثر من 5 سنوات	131	88.58	20.728			

يتّضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير الإيجابي لدى المعلّمين والمعلّمات وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؛ لذلك نقبل الفرضية الصفرية «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية» وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (دندي، 2013) في حين تختلف مع نتيجة دراسة (صقور وحواط، 2016). ويمكن تفسير ذلك بأن عدد سنوات الخبرة التدريسية ليس له تأثير ملحوظ على تفكير المعلمين والمعلمات بطريقة إيجابية؛ وربما يُعزى ذلك إلى

تشابه الظروف التي يمر بها أفراد العيّنة (من الجنسين).

وفيما يخص الفرضية الخامسة ونصّها «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية» قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(T-test) لدرجات المعلّمين والمعلّمات على مقياس الرضا الوظيفي، وقام بحساب قيمة اختبار(T-test) وحلّل البيانات فكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (9) يوضّح نتيجة اختبار (T-test) لدرجات أفراد العيّنة في الرضا الوظيفي

الرضا الوظيفي						
العيّنة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة Sig	الدلالة
من1 إلى 5 سنوات	89	224.93	8.598	1.405	.165	ليست دالة
أكثر من 5 سنوات	131	221.55	9.785			

يتّضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق؛ لذلك نقبل الفرضية الصفرية» لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى معلّمي ومعلّمات مدينة دمشق تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية»، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (دندي، 2013) في حين تختلف مع نتيجة دراسة (صقور وحواط، 2016)، ويمكن تفسير ذلك بالاستناد إلى النتيجة السابقة حيث إنّ عدد سنوات الخبرة التدريسية ليس له تأثير ملحوظ على الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات، وربما يُعزى ذلك إلى تشابه الظروف التي يمر بها أفراد العيّنة (من الجنسين).

12- مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصّل إليها الباحث فإنه يقدّم المقترحات الآتية:

- ضرورة توضيح أهمية التفكير الإيجابي لدى المعلمين والمعلّمات ودوره في رفع مستوى رضاهم الوظيفي.
- الاهتمام المستمر بقياس مستوى التفكير الإيجابي لدى المعلمين والمعلّمات ومستوى رضاهم

الوظيفي، لضمان اكتسابهم الإيجابية في التفكير وتحقيق مستوى أعلى لرضاهم الوظيفي خلال سنوات التدريس، ممّا ينعكس بشكل إيجابي على فاعلية العملية التعليمية التعلمية.

- إجراء المزيد من الدراسات عن التفكير الإيجابي وعلاقته بالرضا الوظيفي على عيّنات أخرى من المعلمين والمدرّسين في المحافظات السورية.

13- المراجع:

المراجع باللغة العربية:

أبو حلاوة، محمد السعيد .(2011). **علم النفس الإيجابي: تعريفاته ومجالاته. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.** موجود على الموقع الإلكتروني: www.gulfkids.com، تاريخ الدخول إلى الموقع: 17-11-2020

أسليم، يوسف. (2017). **التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عيّنة من خرّيجي الجامعات الفلسطينية،** برنامج الصحة النفسية المجتمعية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأغبري، عبد الصمد. (2002). الرضا الوظيفي لدى عيّنة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية (دراسة ميدانية)، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت،** العدد109، ص169-197.

الأفندي، إسماعيل أحمد. (2012). **عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم،** منشورات جامعة القدس المفتوحة، القدس.

دندي، إيمان رافع. (2013). **التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية،** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

سالم، أماني سعيدة سيد إبراهيم. (2006). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرّضات للضغوط النفسية في ضوء النموذج المعرفي. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية،** (4)، ص105_ص169.

السيد، شيماء محمد كمال. (2016). التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية الإنجاز، دراسة ارتباطية تنبئية، رسالة ماجستير، **مجلة كلية التربية،** العدد(20)، جامعة بور سعيد.

صقور، سام وحواط، ديما. (2016). التفكير الإيجابي وعلاقته بالرضا الوظيفي، دراسة ميدانية لدى عيّنة من خرّيجي معلّم الصف في مدارس مدينة اللاذقية، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية،** سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (38)، العدد (5).

عبد الجواد، نور الدين محمد ومتولي، مصطفى محمد. (1993). **مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين.** دراسات تربوية: رابطة التربية الحديثة، مج8، ج 51، ص -148 179.

العبيدي، إبراهيم خليل. (2013). التفكير «الإيجابي_السلبي» وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، **المجلة العربية لتطوير التفوّق**، المجلد(4) العدد(7)، ص123-152.

القريشي، علي تركي نافل.(2012). التفكير الإيجابي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، **مجلة القادسية للعلوم الإنسانية**، المجلد (15)، العدد (2).

محمد، ليلى بابكر عمر. (2019). الرضا الوظيفي لمعلّمي المرحلة الثانوية وعلاقته بأساليب تنمية التفكير، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (8)، العدد (11)، تشرين الثاني.

ملحم، سامي محمد. (2007). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط4، عمّان، الأردن.

نافع، هبه. (2006). الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة البحوث التربوية النفسية**، العدد(11).

المراجع باللغة الإنكليزية

Bogler. R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. Educational Administration Quarterly, 37 (5), p662-681.

Demir, S. (2019). A structural model on the role of perceived multi-dimensional social support in attitudinal variables. European Journal of Educational Research, 8(2), 607-616. doi: 10.12973/eu-jer.8.2.607

Ellis, A. (1999). Rational Emotive Behavior Therapy as an Internal Control Psychology International. Journal of Reality Therapy Fall 1999, Vol. XIX, No. 1.

Jonathan, G. Mark D.Griffiths, M, & Adrian, P. (2007). Positive thinking among slot machine gamblers a case of maladaptive coping, International, Journal of mental Health and Addiction, 5(1). P 39-52. Positive thinking among slot machine gamblers a case of maladaptive coping.

Jung, Ji Young, Oh, Youn Hee, Oh, Kang Seob, Sub, Dong Woo, Shin, Young Chul, and Kim, Hyun Jung. (2007). “positive Thinking and life satisfaction amongst Koreans” Yonsei Medical Journal, Vol. 48, No. 3, pp. 371-378.

Kimble, G. A. & et. al. (1980). Principles of general psychology. 5th edition, New York, John Wiley & Sons, Inc.

Mcelroy, K; Johnson, B. (1996). Giving voice to the voiceless. In T. beaubouef lafontnat & D. Smith Augustine (Eds), Facing racism in education, Cambridge, MA: Harvard Ed. P107-126.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On the Power of Positive Thinking: the Benefits of Being Optimistic. Current Direction in Psychological Science, Feb 2, (1), 26 -30.

Tas, İbrahim and İskender, Murat. (2018). "An Examination of Meaning in Life, Satisfaction with Life, Self-Concept and Locus of Control among Teachers" Journal of Education and Training Studies, Vol. 6, (1); January 2018, ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068, Published by Redfame Publishing URL: http://jets.redfame.com.

14- الملاحق:

الملحق (1)

مقياس التفكير الإيجابي بصورته المختصرة

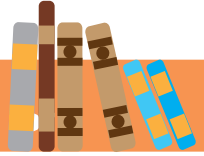
الاسم: .....

الجنس	ذكر		أنثى	
عدد سنوات الخبرة التدريسية	من1 إلى 5 سنوات		أكثر من 5 سنوات	

التعليمات:

عزيزتي الطالبة / عزيزي الطالب:

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف بعض أساليبنا من التفكير الإيجابي في الشخصية والمواقف الاجتماعية، لكل عبارة خمسة بدائل للإجابة، نرجو أن تقرأ كل عبارة بعناية ومن ثم تضع إشارة (√) في الخانة التي تعبّر عن درجة انطباقها عليك، فإذا كانت العبارة تنطبق عليك دائماً ضع إشارة (√) في خانة (تنطبق عليّ دائماً)، وإذا كانت العبارة تنطبق عليك في معظم الأحيان ضع إشارة (√) في خانة (تنطبق عليّ غالباً)، وإذا كانت العبارة تنطبق عليك أحياناً أو إلى حد ما ضع إشارة (√) في خانة (تنطبق عليّ إلى حدّ ما)، وإذا كانت العبارة لا تنطبق عليك إلا نادراً ضع إشارة (√) في خانة (لا تنطبق عليّ)، وإذا كانت العبارة لا تنطبق عليك نهائياً ضع إشارة (√) في خانة (لا تنطبق عليّ أبداً). حاول قدر الإمكان تحديد موقفك على كل عبارة دون أن تترك أياً منها دون إجابة.



م	بنود التفكير الإيجابي	الدرجة				
		تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ إلى حدّ ما	لا تنطبق عليّ	لا تنطبق عليّ أبداً
1	أعتقد أن الغد أفضل من اليوم.					
2	مصائب اليوم تكون لها فوائد في المستقبل.					
3	أعتقد أن أموري تسير دائماً إلى الأحسن.					
4	ببعض الجهد سأجعل من المستقبل أفضل من الحاضر.					
5	أستطيع بسهولة أن أغيّر في أفكار الآخرين نحوي.					
6	أعتقد أنني صبور.					
7	عموماً أنا إنسان هادئ ولا أنفعل بسهولة.					
8	أتسامح بسرعة حتى مع من يخطئ في حقي.					
9	إذا فشلتُ مرة فسأنجح في المرة القادمة.					
10	بيدي أن أجعل حياتي مشرقة.					
11	إذا نظّمتُ وقتي جيداً فستكون النتيجة مختلفة.					
12	بإمكاننا أن نتغلّب على ما قد يعترينا من قلق ومخاوف.					
13	أميل للمرح والبهجة.					
14	شكلي مقبول.					
15	أفعل ما عليّ وتسير أموري دائماً بما يرضيني.					

16	أشعر بالرضا لأن الأمور تسير دائماً في صالحي.					
17	أحلم عادة بأشياء سعيدة وسارّة.					
18	أحبُّ أن أقرأ كثيراً عن العقائد والأديان المختلفة.					
19	أجدُ راحةً في التعامل مع الجنس الآخر.					
20	مزاجي طيب بغض النظر عن أي ظروف خارجية.					
21	لا تعوقني المادة وقلة الثروة عن الاستمتاع بحياتي.					
22	أعتقد أنّ ما مرّ بي من تجارب مؤلمة علّمني الصّبر والحكمة.					
23	أطلب الغفران وأسامح كل من عرّضني للألم والمعاناة في الطفولة.					
24	تصرّفاتي مع الناس تتّسم بالحكمة والتّفهّم.					
25	من السهل عليّ أن أتفهّم المشكلات بين الأشخاص وأحلّ الخلافات بينهم بيسر.					
26	أشعرُ بالراحة عندما يُبدي أحدهم مشاعر الحب نحوي وأبادلهم الحب بالحب.					
27	أنجزتُ وسأنجزُ كثيراً من الأشياء القيّمة.					
28	بإمكاني أن أتقبّل ذاتي دون شكوى.					
29	أعتقد أنني يقظ تماماً لحقوقي وواجباتي.					
30	يصفني أقاربي وأصدقائي بأنني شخص مسؤول ويُعتَمد عليه.					

الملحق (2)

مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين

الاسم: .....

الجنس	ذكر		أنثى	
عدد سنوات الخبرة التدريسية	من1 إلى 5 سنوات		أكثر من 5 سنوات	

التعليمات:

تؤثّر قيم الفرد وعواطفه ومعتقداته وآراؤه ومفاهيمه واتجاهاته على إنتاجيته، وقد اكتسب موضوع الرضا الوظيفي أهمية خاصة في المجال التربوي لأن البشر هم أهم مدخلاته وهو أيضاً أهم مخرجاته، والمقياس الذي بين يديك مكوّن من ستين فقرة موزعة على ستة محاور تقيس في جملتها الرضا الوظيفي للمعلمين.

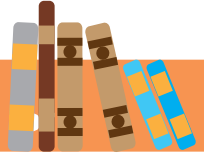
والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة حتى تتمكّن من إبداء رأيك بصراحة نحو مدى موافقتك أو اعتراضك عليها؛ فإذا كنت ترى أنك تميل إلى الموافقة تماماً على إحدى العبارات فالرجاء وضع علامة (√) في الخانة المناسبة أمام العبارة، أما إذا كنت ترى أنك تميل إلى الاعتراض على إحدى العبارات فعليك وضع علامة (√)في الخانة المناسبة أمام العبارة.

الرجاء عدم ترك أي عبارة بدون إبداء رأيك فيها، مع العلم بأنه لا توجد استجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن استجابتك على هذا المقياس لن يطّلع عليها سوى الباحثين فقط، ولن تُستخدم في غير البحث العلمية.

م	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض تماماً
1	أعتقد أنّ مهنة التعليم تتفق مع ميولي وقدراتي.					
2	أفكّر في مشكلات عملي حتى خارج المدرسة.					
3	أعتقد أنّ نظام التعليم الحالي في مجتمعنا بحاجة إلى تغيير جذري.					
4	يتقبّل مدير المدرسة اقتراحاتي بحماس.					
5	يثني مدير المدرسة على أعمالي.					
6	أشعر بالملل عند مشاركتي في اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين.					
7	التدريس يتيح لي فرصة التجديد والابتكار.					
8	أشعر بأننا في المدرسة أسرة متماسكة.					
9	تزعجني الملاحظات التي يبديها الموجه التربوي نحو أسلوبي في التدريس.					
10	أحب المادة الدراسية التي أقوم بتدريسها.					
11	أفضّل مشاركة طلابي في أنشطتهم غير الصفية.					
12	أعتقد أنّ التدريس عمل نمطي يقيّد المواهب.					
13	تتيح لي مهنة التعليم الحصول على تقدير الآخرين.					
14	علاقتي بطلابي تنتهي بانتهاء اليوم الدراسي.					
15	أعاني من عدم انضباط الطلاب داخل الصف.					
16	يحقّق لي عملي في التدريس مستوى معيشة مناسب.					

17	يحترم أولياء الأمور جهدي مع أبنائهم.					
18	أشعر أنّ المعلمين لا يلتزمون بأخلاقيات مهنة التعليم.					
19	زملائي المعلمين يحفّزونني للتدريس بطريقة أفضل.					
20	أعتقد أنّ المعلّم يقضي حياته في عمل رتيب.					
21	أشعر بالسعادة لمجرّد الابتعاد عن المدرسة.					
22	يوفّر لي التدريس الاحتكاك بأفراد مثقفين.					
23	التدريس يتيح لي فرصة الاطلاع والبحث.					
24	أشعر أنّ راتب المعلم أقل بكثير من زملائه في الوظائف الأخرى.					
25	يربطني بزملائي المعلمين تعاون وثيق.					
26	أشعر بالرضا في قرارة نفسي لأنني معلّم.					
27	يضايقني عدم الحصول على مكافأة تشجيعية تقديراً لجهودي.					
28	يقدّم لي مدير المدرسة المساعدة عندما أحتاجها.					
29	أعتقد أنّ نصابي من الحصص مناسب.					
30	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.					
31	أشعر بعدالة الإدارة التعليمية في التوصية بمكافأة المعلمين مادياً وأدبياً.					
32	تربطني بموجه مادتي الدراسية علاقة احترام فكري متبادل.					
33	أرغب كثيراً أن أكون شخصاً آخر.					

34	الإمكانات المتوافرة في مدرستي تساعدني على التدريس الجيد.					
35	يحرص مدير مدرستي على تنمية علاقات اجتماعية طيبة بين أفراد المجتمع المدرسي.					
36	يسعدني أن يختار أبنائي مهناً غير التعليم.					
37	أتلقّى كثيراً من الإرشادات الجوفاء من مدير المدرسة.					
38	أفكّر كثيراً في تطوير أساليب تدريسي.					
39	يضايقني تكليفي بتدريس أكثر من مقررين دراسيين في الفصل الدراسي الواحد.					
40	أعتقد أنّ مهنة التعليم توفّر لي مركزاً اجتماعياً مرموقاً.					
41	أجدُ تعاوناً وثيقاً من أولياء الأمور في متابعة توجيهاتي لتحسين نمو أبنائهم.					
42	أشعر أنّ المكافأة تتحدّد على أساس من العلاقات الشخصية دون الاجتهاد في العمل.					
43	يعاملني مدير المدرسة بطريقة حسنة أثناء زياراته الصفية.					
44	أتبادل الزيارات العائلية مع كثير من زملائي في المدرسة.					
45	أشعر بالضيق عند مطالبتي بتدريس حصص إضافية.					
46	تضايقني الاتجاهات المجتمعية السالبة نحو مهنة التعليم.					
47	يمنحني مدير المدرسة الصلاحيات التي تتناسب مع المهام التي أكلّف بها.					
48	أخجل أن أعرّف نفسي من خلال مهنتي.					
49	يحرص طلابي على معرفة آرائي تجاه بعض القضايا الاجتماعية.					
50	لي أصدقاء أعتزّ بهم من زملائي بالمدرسة.					



51	أشعر بالرغبة في النقل من مدرستي.					
52	أعتقد أنّ الأجر الذي أحصل عليه يتناسب مع الجهد الذي أبذله.					
53	أشعر أنّ مدير المدرسة يعامل جميع المعلمين بالتساوي.					
54	ينتابني صداع لا أعرف سببه أثناء اليوم الدراسي.					
55	أشعر بالمتعة عندما أشرح دروسي بالصف.					
56	أشعر أنّ التدريس عمل جذاب.					
57	تضايقني كثرة زيارات مدير المدرسة أثناء التدريس.					
58	تربطني علاقات وثيقة بكثير من أولياء الأمور.					
59	أشعر أنّ أفكاري تنال اهتمام زملائي.					
60	أتمنّى أن أجد عملاً غير التدريس بنفس الراتب.					

درجـة توافـر مهـارات التفكيـر الفلسـفي فـي كتـاب الفلسـفة والعلـوم الإنسـانية للصـف الأول الثانـوي الأدبـي

إعداد الباحث:

معتصم بالله ناصر العبود

طالب ماجستير في قسم المناهج وطرائق التدريس

The Degree of Availability of Philosophical Thinking Skills in the Book of Philosophy and Human Sciences for the First Class of Secondary School literary

By the researcher:

Moatasim Billah Nasser Al Aboud

Master›s Student in the Department of Curricula and Teaching Methods

إشراف الدكتورة

ابتسام الفارس

الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس

Supervision of:

Dr. Ibtesam Al Fares

Assistant Professor in the Department of Curricula and Teaching Methods

E-mail: montasersyria93@hotmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن درجة توافر مهارات التفكير الفلسفي في كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي في ضوء قائمة لمهارات التفكير الفلسفي أعدها الباحث، كما رصد البحث شكل ورود هذه المهارات ضمن محتوى الكتاب.

واعتمد البحث لتحقيق أهدافه المنهج الوصفي التحليلي لكتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي، وصمم الباحث قائمةً ببعض مهارات التفكير الفلسفي، تكونت من سبع مهارات أساسية تمثلت في مهارة الحوار، مهارة الشك، مهارة النقد، مهارة التحليل، مهارة التركيب، مهارة التجريد، مهارة التعميم.

شملت عينة البحث وحدة الفلسفة في كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي والمعنون بـ «الفلسفة والعلوم الإنسانية"

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- جاءت مهارة التحليل في المرتبة الأولى ضمن مهارات التفكير الفلسفي المتضمنة في كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي، بينما حصلت مهارة النقد على المرتبة الثانية، وكانت المرتبة الثالثة لمهارة الشك، وحصلت مهارة الحوار على المرتبة الرابعة، بينما مهارات التركيب والتعميم والتجريد جاءت في المرتبة الخامسة والسادسة والسابعة على التتالي.
- تنوعت مهارات الشك والحوار والتحليل والنقد في محتوى كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي فلم تنل جميع المهارات الاهتمام ذاته، وتم التركيز بدرجات كبيرة على مهارة الإقناع ومهارة التفسير ومهارة فحص الجزئيات.
- تنوعت مهارات التركيب والتعميم في محتوى كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي، وتم التركيز بالدرجة الأولى على مهارة اقتراح خطة لحل مشكلة ما، ومهارة استخلاص قاعدة عامة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الفلسفي، الفلسفة والعلوم الإنسانية.

ABSTRACT

The aim of the research is to reveal the degree of availability of philosophical thinking skills in the book of philosophy for the first year of secondary school in light of a list of philosophical thinking skills prepared by the researcher, and the research also monitored the form of these skills contained within the content of the book.

To achieve its goals, the research adopted the descriptive and analytical approach of the book of philosophy for the first secondary literary grade, and the researcher designed a list of some philosophical thinking skills, consisting of seven basic skills, namely, the skill of dialogue, the skill of doubt, the skill of criticism, the skill of analysis, the skill of composition, the skill of abstraction, the skill of generalization.

The research process included the philosophy unit in the book of philosophy for the first year of secondary education entitled ''Philosophy and the Humanities'' The research reached the following results:

- The skill of analysis came first among the philosophical thinking skills included in the book of philosophy for the first grade of secondary literary school, while the skill of criticism ranked second, and the skill of doubt came in third place, and the skill of dialogue came in fourth place, while the skills of composition, generalization and abstraction came in fifth place. And the sixth and seventh, respectively.
- The skill of doubt, dialogue, and critical analysis varied in the content of the book of philosophy for the first year of secondary literary education.
- The skill of composition and generalization varied in the content of the philosophy book for the first year of secondary school, and the focus was primarily on the skill of proposing a plan to solve a problem, and the skill of drawing a general rule.

Keywords: philosophical thinking skills, Philosophy and the humanities

1- مقدمة:

تعتبر الثورة الرقمية من أهم الإنجازات العلمية التي تحققت في القرن الواحد والعشرين، حيث استطاعت أن تجذب الإنسان إليها بشكل مذهل، فقد أصبح إنسان اليوم منفتحاً على ثقافات العالم أجمع باختلافها وتنوعها، وبقدر ما تحمل هذه الثورة من إيجابيات تنعكس على الثقافة المحلية ونمط الحياة اليومية، فهي أيضاً تفرز تحديات كبيرة وتغيرات مهمة لا يمكن إنكارها أو تجاوزها.

وإن السبيل إلى مواكبة هذا العصر ومواجهة التحديات يتوقف على نمط التفكير السوي، لأن العصر المقبل هو عصر التفكير، لذلك تسعى التربية جاهدةً لتعليم الفرد كيف يتعلم وكيف يفكر حتى تصبح لديه القدرة على مواكبة التغيرات المعرفية والاجتماعية وهذا ما دفع الدول الى تطوير مناهجها الدراسية بما يتواكب والتطورات في جميع المجالات بحيث تكون عاملاً مهماً لإكساب الناشئة مهارات التفكير السليم بدلاً من تزويدهم بأكداس من المعرفة التي لم يعد لها أي قيمة أمام التقدم المعرفي والتكنولوجي الهائل في عصرنا الحديث.

وتعد الفلسفة من العلوم الإنسانية التي تلعب دوراً بارزاً في الحياة المعاصرة، حيث تؤدي إلى تنمية الروح الفلسفية لدى صاحبها وهذا يتمثل في استقلال الفكر المستنير الذي يرفض الوصاية عليه، والنقد العلمي الذي لا يسلم بشيء تسليماً أعمى، وتربية العقل على التساؤل المستمر والدهشة، وأهم ما يميز الروح الفلسفية أنها تقوي إحساس الإنسان بمسؤوليته عند مواجهة مشكلاته وأزماته وصراعاته كما تساعده على بحثها وتنظيمها وإيجاد الحلول لها.

تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية وتنمية التفكير الفلسفي يقوم على أساس أن الفرد في المدرسة إنسان نريد منه أن يمارس دوراً حيوياً في المجتمع، يعرف كيف يواجه متطلبات الحياة وتعقيداتها بدرجة مناسبة من التفكير، بدلاً من أن يواجه تلك المتطلبات بنوع من الرضوخ لتلك التعقيدات والاستسلام لها، فالتفكير الفلسفي أحد أهداف الفلسفة، فالفلسفة كمادة دراسية ثرية بالمواقف والآراء والقضايا الإشكالية التي تختلف حولها الآراء فإن دراستها تكسب الطلاب دقة في الحكم، ومهارة في النقد وسعة في النظر، ويتيح حواراً وجدلاً باعتبارها بحثاً استدلالياً حراً، وتأملاً عقلياً أو ارتفاعاً فوق مستوى الأحداث الجزئية، وإدراك للعلاقة الدقيقة الكامنة بين الأشياء من شمول وكلية وإعادة الربط بينها، وما سبق يدل على أهمية الفلسفة في تنمية التفكير الفلسفي والعلاقة الوثيقة بينهما(النشار،2013، 16).

وتأسيساً على ما سبق أتت فكرة البحث الحالي في تعرف درجة توافر مهارات التفكير الفلسفي في محتوى كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي.

2- مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في الآتي:

1/2 توصيات بعض المؤتمرات والندوات كالمؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب الذي أوصى بضرورة تضمين المناهج مهارات التفكير (المنظمة العربية للثقافة والعلوم، 2004)

2/2 الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في ثانوية عبد الرحمن الشهبندر في مدينة دمشق وقد هدفت إلى:

1/2/2 تعرف مدى امتلاك طلاب الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير الفلسفي من خلال تطبيق اختبار في مهارات التفكير الفلسفي على عينة تكونت من (38) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي.

2/2/2 وقد توصلت الدراسة الاستطلاعية إلى:

ضعف امتلاك الطلاب لبعض مهارات التفكير الفلسفي حيث بلغ متوسط درجات الطلاب على اختبار مهارات التفكير الفلسفي (4,34).

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في وجود ضعف لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي في بعض مهارات التفكير الفلسفي، وربما يعود ذلك إلى عدم تضمين محتوى منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي لهذه المهارات، لذا فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة توافر مهارات التفكير الفلسفي في محتوى الفلسفة في الصف الأول الثانوي الأدبي؟

3- أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث في النقاط الآتية:

1/3 تقديم قائمة بمهارات التفكير الفلسفي التي يمكن تنميتها من خلال مادة الفلسفة قد يستفيد منها القائمون على بناء وتصميم المناهج.

2/3 دعوة مدرسي الفلسفة إلى ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الفلسفي.

3/3 دعوة القائمين على وضع مناهج الفلسفة إلى زيادة الاهتمام بمهارات التفكير الفلسفي عند وضع المناهج، ووضع أنشطة تساعد على تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1/4 وضع قائمة بمهارات التفكير الفلسفي اللازمة لطلاب للصف الأول الثانوي الأدبي.

2/4 تعرف درجة توافر مهارات التفكير الفلسفي في محتوى الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي.

5- أسئلة البحث:

1/5 ما مهارات التفكير الفلسفي الواجب توافرها في كتاب الفلسفة والعلوم الإنسانية لطلاب الصف الأول الثانوي الأدبي؟

2/5 درجة توافر مهارات التفكير الفلسفي في كتاب الفلسفة والعلوم الإنسانية لطلاب الصف الأول الثانوي الأدبي؟

6- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1/6 التفكير الفلسفي: يعرفه النشار (2013، 13): "نمط عقلي مجرد من بين أنواع التفكير الأخرى وهو ضد التفكير الخرافي والأسطوري ويقوم على النقد والشك والحوار والتعميم والتجريد والتحليل والتركيب"

ويعرفه الباحث إجرائياً: مجموعة عمليات عقلية يقوم بها الفرد ليكون قادراً على إصدار أحكامه بدقة وموضوعية.

ويعرف مهارات التفكير الفلسفي إجرائياً:

1/1/6 الشك: هو قدرة الفرد على عدم الانصياع وراء الأفكار والأقوال دون أن يتساءل عنها وعن الهدف منها وعن سبب حدوثها أو قَولِها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير الفلسفي.

2/1/6 النقد: يعني قدرة الفرد على اتخاذ موقف (رفض أو قبول) حيال كل ما يتعرض له من مواقف أو أفكار، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير الفلسفي.

3/1/6 الحوار: هو قدرة الفرد على مناقشة الطرف الآخر وتبادل وجهات النظر والآراء دون تعصب للرأي بحيث يكون الفرد متسامحاً مع آراء الغير ومنفتحاً على الطرف الثاني وقادراً على إقناعه بوجهة نظره باستخدام الحجج والبراهين والكلام المنطقي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب

في اختبار التفكير الفلسفي.

4/1/6 التحليل والتركيب: فالتحليل: هو قيام الفرد بفحص جزئيات أي مشكلة أو موقف أو فكرة تعترضه.

أمّا التركيب: فهو قدرة الفرد على إعادة ربط الأجزاء ببعضها بحيث تظهر بصورة جديدة ومتكاملة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير الفلسفي.

5/1/6 التجريد والتعميم: فالتجريد: هو قدرة الفرد على إبعاد الصفات الثانوية والعارضة عن أي مشكلة أو موقف أو فكرة بحيث يصل إلى جوهرها الأساسي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير الفلسفي.

أمّا التعميم: فهو قدرة الفرد على استخلاص قاعدة عامة أو حكم أو صفة عامة من مجموعة معلومات، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب

2/6 كتاب الفلسفة والعلوم الإنسانية: هو الكتاب المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي من قبل وزارة التربية السورية للعام الدراسي 2019-2020.

7-دراسات سابقة:

1/7 دراسات عربية:

1/1/7 الدبس (2019) سورية: بعنوان: "درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى كتاب الأول الثانوي لمادة الفلسفة"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى كتاب الأول الثانوي الأدبي لمادة الفلسفة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، وشملت عينة الدراسة جميع محتويات كتاب الفلسفة والعلوم الإنسانية للصف الأول الثانوي الأدبي، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: نالت مهارات التفكير العليا المرتبة الأولى ضمن المهارات الحياتية، بينما حصلت مهارات التواصل والاتصال والتواصل الاجتماعي على المرتبة الثانية، وكانت المرتبة الأخيرة من نصيب مهارات التعامل مع الذات وإدارة المشاعر.

2/1/7 أحمد (2012) مصر: بعنوان: "فعالية الجمع بين نظامي التعلم التقليدي والإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الفلسفي والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية".

هدفت الدراسة تعرف فعالية الجمع بين نظامي التعلم التقليدي والإلكتروني في تنمية التفكير الفلسفي والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي

والمنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (58) طالبة بالصف الثالث الثانوي العام بمدرسة السلام الثانوية بمحافظة الجيزة، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة عند مستوى(0,01) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تدرسن مادة الفلسفة بالجمع بين التعلم التقليدي والإلكتروني ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي تدرسن الفلسفة بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الفلسفي لصالح التجريبية، وأظهرت وجود فرق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في الأداء القبلي والأداء البعدي في اختبار التفكير الفلسفي لصالح الأداء البعدي.

3/1/7 عبد العال (2010) مصر: بعنوان: "تقويم محتوى كتاب الفلسفة بالصف الأول الثانوي في ضوء المعايير المحلية والمعاصرة"

هدفت الدراسة التعرف أهم المعايير المحلية والمعاصرة لمادة الفلسفة للصف الأول الثانوي وتعرف مدى مناسبة محتوى كتاب الفلسفة بالصف الأول الثانوي في ضوء المعايير المحلية والمعاصرة وتقديم تصور مقترح لمحتوى كتاب الفلسفة بالصف الأول الثانوي.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تم إعداد قائمة بالمعايير المحلية والمعاصرة كما تم تحليل محتوى كتاب «مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي»، وتوصلت الدراسة إلى توافر المعايير التربوية المحلية والمعاصرة في محتوى كتاب الفلسفة المقرر لطلاب الصف الأول الثانوي بنسبة (45%‘6) من المجموع الكلي للمعايير.

4/1/7 الدبس (2009) سورية: بعنوان: "أثر طريقة المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر طريقة المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة على (97) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريسي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد.

2/7 دراسات أجنبية:

1/2/7 دراسة wurdinger وردينجر وآخرون (2014). بعنوان:

"Enhancing college student's life skills through project based learning"

"تعزيز مهارات الحياة لدى طلاب الكليات في ظل التعلم المعتمد على المشروعات".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة المشروعات في تنمية المهارات الحياتية، وبلغت عينة الدراسة (35) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس المهارات الحياتية في بداية الدورة وفي نهايتها، وطلب منهم ترتيب مهاراتهم الحياتية باستخدام مقياس ليكرت، وأكدت النتائج أنه لا فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي في إدارة الوقت والتعاون وأخلاقيات العمل، بينما وجد فرق دال في المسؤولية وحل المشكلات والتوجيه الذاتي والتواصل والإبداع حيث ارتفعت متوسطات هذه المهارات في التطبيق البعدي.

2/2/7 دراسة Al masri المصري وآخرون (2016).

The Inclusion of life Skills in English Textbooks in Jordan.

"تضمين المهارات الحياتية في كتب اللغة الإنجليزية في الأردن".

هدفت الدراسة إلى تحليل نصوص الكتب المدرسية الإنكليزية في الأردن وتحديد التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية المتضمنة في تلك النصوص، وشملت عينة البحث كتب التدريب العملي للصف الخامس والسادس والسابع، أما المهارات الحياتية فاقتصرت على اتخاذ القرار، حل المشكلات، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، التواصل الفعال، مهارات العلاقات الشخصية، الوعي الذاتي، والتأقلم مع العواطف، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة وضع معايير مناسبة لتوزيع المهارات الحياتية على الفصول الدراسية.

2/2/7 3دراسة Cassidy وآخرون (2018).

Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioral and social communication needs.

"الفلسفة للأطفال والتنظيم الذاتي والمشاركة للأطفال ذوي الاحتياجات التواصلية السلوكية والاجتماعية".

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام الفلسفة العملية كمنهج تربوي شامل من خلال دعم التفاعل التواصلي والحوار التعاوني بين الأطفال ذوي الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية، وتكوّنت عينة البحث من مجموعتين من الأطفال بين سن 9-12 عاماً ولمدة 10 أسابيع، وأظهرت النتائج أنَّ الأطفال في المجموعة التجريبية كانوا أكثر قدرة على الدخول في حوارٍ تعاوني فلسفي مع أقرانهم وبدرجةٍ أقل من الاضطراب مقارنةً بالأطفال في المجموعة الضابطة.

3/7 التعقيب على الدراسات السابقة:

1/3/7 اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أحمد (2012) ودراستي الدبس (2009) و (2019) وعبد العال (2010) بالمادة التي تناولتها الدراسة الحالية وهي مادة الفلسفة.

2/3/7 كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبد العال (2010) بالأداة المستخدمة وبالمنهج التحليلي.

3/3/7 في حين تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة المذكورة بأداة الدراسة كدراسة الدبس (2009) حيث استخدمت المنهج التجريبي وكذلك دراسة أحمد (2012).

4/3/7 تفرد البحث الحالي بتناوله مهارات التفكير الفلسفي وبحسب حدود علم الباحث لا يوجد دراسات محلية تناولت مهارات التفكير الفلسفي.

8- الجانب النظري:

1/8 معنى التفكير الفلسفي:

إنَّ التفكير رغم تعدد أنماطه وتطبيقاته فهو يشتمل حتماً على بعد فلسفي واضح، لأنَّه ما إن يُعمل المرء عقله في تأمل أي موضوع أو في محاولة حلِّ أي مشكلةٍ، فهو هنا يبدأ التفكير الفلسفي أي يبدأ في التفلسف، ويختلف نمط التفكير الفلسفي الذي يمارسه تبعاً للغاية التي يريد تحقيقها أو للهدف الذي يريد التوصل إليه، فإذا كان الهدف حلَّ مشكلةٍ حياتية فهو هنا يمارس تفكيراً فلسفياً عملياً، وإن كان الهدفُ التوصل إلى حلِّ مشكلةٍ علميةٍ فهو يفكر تفكيراً فلسفياً علمياً، وإن كان الهدف التوصل إلى حقيقة أي موضوع مجرد فهو يفكر بطريقة فلسفية نظرية مجردة وهذه هي أعلى درجات التفكير الفلسفي.

فكلٌّ منا طالما استخدم عقله الواعي في التفكير أو في التأمل المجرد فهو يمارس التفكير الفلسي، فالتفكير الفلسفي هو ذلك النمط من التفكير العقلي المجرد من بين أنواع التفكير الأخرى، وهو ضد التفكير الخرافي أو الأسطوري. (النشار، 2013، 19)

2/8 خصائص التفكير الفلسفي:

1/2/8 إنَّه ضد التفكير السلبي الذي يكتفي فيه صاحبه بالتلقي دون النقد والإبداع.

2/2/8 إنَّه التفكير الذي يستند على إفراغ الذهن من كل ما يعلق به نتيجة ما تأثر به عن بيئته أو مجتمعه أو ما قرأه من كتب، وذلك بغرض الوصول إلى الحقيقة عبر التأملات الخاصة التي لا تستهدف أي منفعة عملية.

3/2/8 إنَّـه التفكيـر الـذي يتميـز بالاسـتقلالية ويتمتـع صاحبـه بالحريـة المطلقـة فـي التأمـل والتعبيـر عمـا يجـول بعقلـه مـن أفكار حـول أي موضـوع وقـع عليـه تأملـه واسـتهدف كشـف حقيقتـه.

4/2/8 إنَّـه التفكيـر الـذي لا يكـفُّ صاحبـه عـن الدهشـة وإثـارة التسـاؤلات حـول كل مـا يـراه أو يسـمعه، حـول كل مـا يقـرأه أو يـدور حولـه.

5/2/8 إنَّـه التفكيـر الـذي لا يسـلم صاحبـه إلا بمـا يقتنـع هـو بـه مـن خـلال حجـج عقليـة واضحـة وبراهيـن

6/2/8 إنَّـه التفكيـر الـذي لا يصـحُّ أن يقـوم بـه غيـري لصالحـي، بـل لابـد أن أقـوم أنـا بـه لأقتنـع بـأي فكـرة أو لأكتشـف بنفسـي أي معتقـد، فهـو تفكيـر فـرديّ وليـس جمعـيّ، لا خضـوع فيـه لـرأي جماعـة أو لـرأي سـلطة أيَّـاً كانـت إلا سـلطة العقـل.

7/2/8 إنَّـه التفكيـر الـذي لا يقـف عنـد حـدود هـذا الواقـع المـادي بظواهـره الطبيعيـة والإنسـانية المختلفـة، بـل يتجـاوز حـدود هـذا الواقـع إلـى مـا وراءه متسـائلاً عـن حقيقـة الوجـود ذاتـه، ومتسـائلاً عـن المصيـر والجـدوى مـن الحيـاة، وعـن طبيعـة السـعادة وجوهـر الجمـال ولمـن يكـون الجـلال والإجـلال.

8/2/8 إنّـه التفكيـر الـذي لا تحـدّه حـدود ولا يؤطـره إطـار، إنمـا هـو تفكيـر عقلـي حـرٌّ طليـق يحلـق فـي جنبـات الوجـود لكشـف المعنـى ومعرفـة المغـزى. (إبراهيـم، 2005، 57).

3/8 مهارات التفكير الفلسفي:

لا يكتمـل التفكيـر الفلسـفي إلا إذا اسـتخدم الإنسـان كل مهـارات التفكيـر الفلسـفي مجتمعـة، فبهـا كان يتميـز الفلاسـفة وبهـا تطـور الفكـر الفلسـفي عبـر التاريـخ الطويـل للفلسـفة، وعلـى اسـتخدامها يتوقـف تطويـرك لفكـرك العقلـي فـي الاتجـاه الصحيح.

ومهارات التفكير الفلسفي هي:

1/3/8 الدهشة والتساؤل:

أول مهـارات التفكيـر الفلسـفي وأهمهـا فـي عـرف الفيلسـوف أرسـطو هـي الدهشـة، فالدهشـة كمـا قيـل أمُّ الفلسـفة وهـي نقطـة البدايـة لفعـل التفلسـف.

فالدهشـة هـي انفعـالٌ عقلـي وربمـا هـزة وجدانيـة شـديدة، وكلاهمـا يقـف مذهـولاً أمـام شـيء مـا غيـر مألـوف أو خـارق للعـادة، والوقـوف مذهـولاً هنـا لا يعنـي غيـاب العقـل أو ذهابـه لأنَّ الدهشـة فـي المقـام الأول فعـل عقلـي.

والدهشة تكون أمام أي صعوبات ماثلة في الذهن، أو أي مشكلات متصلة بالظواهر الكونية.

فالدهشة إزاء أي شيء هي إقرارٌ بعدم المعرفة والجهل، وهي دعوةٌ في ذات الوقت لأن نبدأ التأمل ثمَّ التفسير والتعبير سواءً بلغة الأدب أو بلغة الفلسفة أو بلغة العلم. (حسن، 2013، 42)

والتساؤل أو طرح الأسئلة هي المهارة التي تتمثل في قدرة الفرد على صوغ الأسئلة التي ترمي إلى تقصي المعلومات المطلوبة وطرحها بعد اختيار الأفضل من بينها. (عفانة، 2003، 94)

2/3/8 الريبة والشك:

لا يمكن لأي مرء أن يفكر بعقله الواعي دون أن يتطرق إلى استخدام الشك، فالدهشة والتساؤل إزاء أي موضوع أو مشكلة إنما يثير شكوكاً حول أي أفكار أو آراء مطروحة فيه.

والشك هو التردد بين النقيضين أو بين رأيين، كلاهما له وجاهته وحججه، والشاك هنا يتوقف عادة عن الحكم على صحة أي النقيضين ويتردد بينهما، وهذه الريبة وهذا التردد الذي يبدو عليه الشاك لا يعني أنّه جاهل بالموضوع، بل يعني أنّه اتخذ موقفاً فلسفياً عقلياً يحاول فيه الفهم الأعمق للموضوع لترجيح الرأي الأصوب أو لتشكيل الاعتقاد الأقرب إلى حقيقة الموضوع. (المطوق، 2013، 90)

3/3/8 النقد:

الفكر النقدي هو ما يفك الارتباط العاطفي لنا بأي فكرة أو بأي معتقد، فأي فكرة هي تقبل الصواب والخطأ والتعديل، وإنَّ الامتحان النقدي الذي نمارسه إزاءها هو ما يجعلنا نتقبلها أو نرفضها أو نعدلها، والقبول والرفض أو التعديل هنا سيكون له أساس عقلي وليس لمجرد التعاطف أو الارتباط العاطفي مع هذه الفكرة أو تلك.

ولابد من التمييز بين التفكير النقدي المحكم والتفكير النقدي الضعيف:

فالتفكير النقدي المحكم هو ذلك الذي يطبق الأسئلة النقدية على كل الأفكار والمعتقدات بما فيها معتقدات وأفكار المفكر النقدي ذاته.

أما التفكير النقدي الضعيف: فهو استخدام النقد للدفاع عن معتقدات راهنة نؤمن بها، وهذا التفكير النقدي الضعيف إنما ينطبق على ما يسمى النقد بغرض التبرير وليس النقد بغرض الفهم والاختيار بين البدائل.

صور النقد الفلسفي) نقد إيجابي، نقد سلبي، نقد محكم، نقد ضعيف). (الحداد، 2014، 126)

4/3/8 الجدل والحوار:

الجدل والحوار في أبسط معنى له هو التحاور بين طرفين بغرض تبادل الآراء والمحاججة بينهما للتوصل إلى الرأي الأصوب إذا كان الهدف منه الوصول إلى التوافق بين الطرفين المتحاورين حول

حقيقةٍ ما أو إقناع أحدهما للآخر بصواب رأيه إذا كان الهدف منه المقارنة بين الحجج وإثبات صحة أحد الرأيين وخطأ الآخر.

والجدل الإيجابي يستهدف الوصول إلى تحقيق غاية ما، أما الجدل السلبي فيستهدف منه صاحبه تسفيه الرأي الآخر وبيان تفاهته بأي وسيلة من الوسائل. (النشار، 2013، 175)

1/4/3/8 خصائص الحوار الفلسفي:

1/1/4/3/8 يتطلب وجود طرفين أو عدة أطراف يقبل كلاهما وجود الآخر ويحترم آراءه ووجهة نظره.

2/1/4/3/8 يتطلب ضمنياً قبول هذا الآخر للتعايش معه وإمكانية التنازل عن بعض رغبات الذات لصالح الآخر.

3/1/4/3/8 أن يكون كل طرف مستعداً للتواصل العقلي مع الآخر دون تعصب أو تحجر في الرأي.

4/1/4/3/8 إنَّ الحوار الفلسفي لا يستند على التأثير العاطفي أو الانفعالي بل على الحجة والدليل العقلي، ومن ثم ينبغي أن يحرص المتحاورون على تقديم الرأي مصحوباً بالدليل العقلي على صحته، وأن تتقارع الحجج في مناقشة شريفة تستهدف التوصل إلى حقيقة هذا الموضوع أو ذاك أو على الأقل على جانب أو جوانب من هذه الحقيقة. (مصطفى، 2002، 101)

2/4/3/8 آليات وكيفية الحوار الفلسفي:

1/2/4/3/8 تحديد موضوع الحوار إذ إن كلَّ حوارٍ لابد أن يكون حول موضوعٍ بعينه يتحدد حسب اختصاص واهتمامات المتحاورين.

2/2/4/3/8 يُعد كل طرف من أطرف الحوار أسئلة وعناصر رؤيته للموضوع ويرتبها حسب أهميتها ويقدر ما تخدم رؤيته هو.

3/2/4/3/8 يتبادل أطراف الحوار هذه الأسئلة وإجاباتها كلٌّ حسب رؤيته ووجهة نظره.

4/2/4/3/8 يقدم كل طرف حججه العقلية على صحة رؤيته الخاصة للموضوع.

5/2/4/3/8 يحاول الطرفان أو الأطراف تحديد التشابهات بين وجهات نظرهم وبيان أوجه الاختلاف بينها كذلك.

6/2/4/3/8 ترجيح أي جانب من الجانبين عبر التساؤل: هل أوجه التشابه أكثر أم أوجه الاختلاف؟

7/2/4/3/8 إذا رجحت كفة التشابه فيمكن للمتحاورين أن يتوافقوا عبر تقليص أوجه الاختلاف

بتقريب وجهات النظر بينهم. (النشار، 2013، 176)

5/3/8 التحليل والتركيب:

فالتحليل: هي قدرة الفرد على تحديد الفكرة أو المشكلة وتحليلها إلى عناصرها أو مكوناتها الجزئية وتنظيم المعلومات اللازمة لاتخاذ قرار أو إصدار حكم، وبناء معيار لغرض التقويم والاستنتاج، وله العديد من المهارات الفرعية منها: (تحديد سمات الأشياء التي تعتبر أساسية لوصف الشيء أو الموقف، تحديد الخصائص الخاصة بكل شيء أو شخص أو فئة، تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، الموازنة بين شيئين أو أكثر، تبويب الأشياء أو البيانات في فئات أو مجموعات على أساس ما بينها من سمات مشتركة.) (أبو هولي، 2015، 138)

أما التركيب: فهو العملية العقلية التي يتم بها إعادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي تمَّ تحديدها في عملية التحليل. (ملحم، 2001، 215)

والتركيب يتمثل في قدرة الفرد على وضع العناصر في صورة جديدة لإنتاج شيء متفرد، وهذه المهارة تساعد الفرد على اكتشاف طرق جديدة توفر فرص للاختراع واكتشاف الأشياء. (عطية، 2015، 97)

1/5/3/8 آليات ممارسة التحليل والتركيب في حياتنا العادية:

كيف يمكن أن نمارس التحليل والتركيب في أي مشكلة وفي التفكير بحلها؟

يجب اتباع الخطوات الآتية حينما تعترض فكرك أي مشكلة:

1/1/5/3/8 بداية لابد من أن تكون متأكداً من أي مشكلة تحتاج لحل هي مشكلة معقدة مركبة، ولا يمكن حلها بالنظر إليها كما هي أو كما تبلورت أمامك.

2/1/5/3/8 ابدأ في تحليل هذه المشكلة وردها إلى عناصرها المختلفة، فأي مشكلة بلا شك لها جزئيات وعناصر أو لها جوانب متعددة.

3/1/5/3/8 ثمَّ قم بالنظر في كل جزئية أو في كل عنصر على حدة محاولاً تحليله هو أيضاً إلى العناصر الأبسط فالأبسط.

4/1/5/3/8 قم بعد ذلك بتحديد العنصر الأهم من عناصر هذه المشكلة مميزاً بينه وبين العناصر العرضية أو الهامشية، وبالطبع فإنَّ الوزن لأي عنصر من هذه العناصر يكون بنسبة أهميته بالنسبة للمشكلة الأساسية. (بيرم، 2002، 181)

6/3/8 التجريد والتعميم:

إنَّ التجريد والتعميم من أخص خصائص التفكير الفلسفي باعتباره تفكيراً عقلياً يفكر فيه الفيلسوف في طرح المشكلات وتقديم الحلول لها بشكل كلي لا يتوقف عند حدود الظواهر الجزئية أو المفردة، فأي مشكلة جزئية أو فردية هي في نظر الفيلسوف مشكلة يمكن أن يعاني منها الإنسان في كل زمان وأي مكان، ومن ثم فهو لا ينظر إلى وجهها الجزئي الخاص به أو بفرد معين أو حتى بمجتمع معين، إنما ينظر إليها بوصفها مشكلة عامة تتجاوز الزمان والمكان الجزئيين.

فالتجريد: هو تميز الخصائص المستقلة للأشياء والتفكير فيها بطرق متجردة وتقوم هذه العملية العقلية على تجريد خاصية واحدة للشيء من خصائصها الأخرى.

أما التعميم: فهو استخلاص الخاصية العامة أو المبدأ العام للشيء أو الظاهرة وتطبيقه على حالات أو مواقف أخرى تشترك في هذه الخاصية العامة أو المبدأ. (ملحم، 2001، 215)

18- إجراءات البحث:

1/9 مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع الأنشطة والأسئلة المتضمنة في كتاب الفلسفة والعلوم الإنسانية (كتاب الطالب) للصف الاول الثانوي الأدبي.

أما عينة البحث فهي الوحدة الأولى من كتاب الفلسفة والعلوم الإنسانية (وحدة الفلسفة)، وقد اختار الباحث عينة الدراسة بطريقة مقصودة لأنها تندرج ضمن اختصاصه.

2/9 منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أسلوب تحليل المضمون لكونه المنهج المناسب لأهداف البحث.

3/9 حدود البحث: يقتصر البحث على الحدود الآتية:

حدود علمية: مهارات التفكير الفلسفي الرئيسية والفرعية، ووحدة الفلسفة من كتاب الصف الأول الثانوي الأدبي.

حدود زمانية: العام الدراسي 2019-2020م.

4/9 تصميم أدوات البحث:

1/4/9 أدوات البحث:

1/1/4/9 قائمة بمهارات التفكير الفلسفي الواجب توافرها في محتوى المناهج المطورة لمادة

الفلسفة من إعداد الباحث.

2/1/4/9 استمارة تحليل المحتوى للكشف عن مهارات التفكير الفلسفي المتوفرة في محتوى المناهج المطورة لمادة الفلسفة من إعداد الباحث.

2/4/9 بناء قائمة مهارات التفكير الفلسفي:

1/2/4/9 الهدف من القائمة: تمثل الهدف من القائمة في تحديد مهارات التفكير الفلسفي الرئيسة والفرعية الواجب تضمينها في محتوى منهاج الفلسفة، ومن ثمَّ اعتماد هذه القائمة في الحكم على مدى توافر مهارات التفكير الفلسفي في محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي.

2/2/4/9 صادر قائمة المهارات: لبناء قائمة مهارات التفكير الفلسفي قام الباحث بالاطّلاع على محتوى المعايير الوطنية والأهداف المرجوة من مادة الفلسفة والعلوم الإنسانية، والأدبيات النظرية والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت المهارات الحياتية ومهارات التفكير والتي تناولت الفكر الفلسفي.

وفي ضوء ما سبق تمَّ التوصّل إلى قائمة مهارات التفكير الفلسفي في صورتها الأوليّة، وحُدّدتْ في المهارات الأساسيّة الآتية: (الحوار، الشك، النقد، التحليل، التركيب، التعميم، التجريد)، واشتملت كل مهارة أساسية على مجموعة من المهارات الفرعية.

3/2/4/9 صدق القائمة: تمَّ استخدام صدق المحكّمين، حيث تمَّ عرض الصّورة الأوليّة لقائمة مهارات التفكير الفلسفي على مجموعة من السّادة المحكّمين المتخصّصين لإبداء الرّأي من حيث: مدى تناسب القائمة لمادة الفلسفة، وشمولية هذه القائمة، وارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الأساسية، الصحّة العلميّة والسّلامة اللغويّة، حذف أو إضافة بعض المهارات. وافق السّادة المحكّمون على معظم المهارات في قائمة مهارات التفكير الفلسفي، واقترحوا تعديل صياغة بعض المهارات الفرعية لصياغة أفضل، وقد قام الباحث بالتّعديلات المطلوبة وتوصّل إلى الصّورة النّهائيّة لقائمة المهارات. لاحظ الملحق رقم (1)

3/4/9 بناء استمارة تحليل المحتوى في ضوء قائمة مهارات التفكير الفلسفي المعدّة:

تمَّ بناء استمارة تحليل المحتوى وذلك وفق الخطوات الآتية:

1/3/4/9 تحديد الهدف: تمَّ تحديد الهدف من استمارة تحليل المحتوى في الكشف عن مهارات التفكير الفلسفي المتوفرة في محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي.

2/3/4/9 تحديد عيّنة التحليل: محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي

والمقرَّر للعام الدّراسي 2020/2019، ويبلغ عدد دروس الوحدة (13) درساً، موزعة على (75) صفحة.

3/3/4/9 تحديد فئة التحليل: حدّد الباحث الموضوعات الرئيسة (مهارات رئيسة) والفرعية (مهارات فرعية) على أنها فئات لتحليل المحتوى في وحدة الفلسفة، وتندرج تحتها بعد ذلك وحدات التحليل.

4/3/4/9 تحديد وحدة التّحليل: تمَّ تحديد وحدة التّحليل في الفقرة، من حيث أنّها الوحدة الأساسيّة للمعنى، ويقصد بالفقرة جملة أو أكثر تحمل فكرة ذات معنى تام.

5/3/4/9 تصميم استمارة تحليل المحتوى: تمَّ إعداد جدول خاص لإجراء عملية التّحليل وتضمّنت خمسة حقول توزّعت كالآتي: الحقل الأول للمهارات الرئيسية، والحقل الثاني للمهارات الفرعية، والحقل الثالث لشكل ورود المهارة، والحقل الرابع مجموع التكرارات، والخامس النسبة المئويّة.

جدول (1) يبيّن كيفية إجراء عملية تحليل محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة الأول الثانوي الأدبي

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية

6/3/4/9 صدق التّحليل: للتحقّق من صدق التّحليل تمَّ تحكيم استمارة التّحليل من خلال عرضها على مجموعة من المختصّين بالمناهج التّربويّة والفلسفة في كليتي التربية والآداب بجامعة دمشق، لبيان رأيهم في صلاحيتها لعملية التّحليل.

7/3/4/9 ثبات التّحليل: للتأكد من ثبات التحليل قام الباحث بما يأتي:

1/7/3/4/9 حلل الباحث للمرة الأولى محتوى كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي وفق استمارة التحليل، وحدد مهارات التفكير الفلسفي المتضمنة في الكتاب.

2/7/3/4/9 اجتمع الباحث مع محللين آخرين، ووضح لهما طريقة التحليل، ومن ثمَّ قام المحللان كلاًعلى حدا بإجراء عملية التحليل لمحتوى كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي العلمي لتحديد مهارات التفكير الفلسفي المتضمنة فيه، وفق استمارة التحليل المخصصة لذلك.

3/7/3/4/9 أجرى الباحث عملية التحليل للمرة الثانية بعد أسبوع من التحليل الأول.

4/7/3/4/9 ثمَّ قام الباحث بحساب معامل الثبات وفق معادلة هولستي (Holsti, 1969) بين تحليله في المرتين وبين تحليله الأول وكل من تحليل المحللين الآخرين وكذلك بين تحليل المحللين معاً.

$$R= \frac{2+(C1.2)}{C1+C2}$$

R: معامل الثبات.

C1.2: عدد الوحدات المتفق عليها في التحليلين الأول والثاني.

C1: عدد الوحدات في التحليل الأول.

C2: عدد الوحدات في التحليل الثاني. (المطلق والعمارين، 2014، 258)

وقد بلغ عدد وحدات التحليل (18) وحدة، ويبين الجدول الآتي معامل ثبات تحليل الباحث في المرتين، وبين تحليله وتحليل المحللين الآخرين، وبين تحليل المحللين الأول والثاني:

الجدول رقم (2) يبيّن معامل ثبات التحليل

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليلين	معامل الثبات
	تحليل المحتوى للمرة الأولى	تحليل المحتوى للمرة الثانية		
مهارات التفكير الفلسفي	18	18	18	1

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليلين	معامل الثبات
	تحليل الباحث	تحليل المحلل الأول		
مهارات التفكير الفلسفي	18	16	16	0,941

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليلين	معامل الثبات
	تحليل الباحث	تحليل المحلل الثاني		
مهارات التفكير الفلسفي	18	17	17	0,971

فئة التحليل	التكرارات		التكرارات المتفق عليها في التحليلين	معامل الثبات
	تحليل المحلل الأول	تحليل المحلل الثاني		
مهارات التفكير الفلسفي	16	17	16	0,969

يتبين من الجدول السابق أنَّ معامل ثبات تحليل الباحث في المرتين، ومعامل ثبات الباحث والمحللين، ومعامل ثبات المحللين الأول والثاني كانت مرتفعة وبالتالي يمكن الثقة بثبات التحليل.

8/3/4/9 البدء بعملية التّحليل: قام الباحث بقراءة محتوى كلِّ درس من الدّروس المتضمّنة في وحدة الفلسفة، وتحليل فقراته وفق الاستمارة المعدّة لهذا الغرض، وقد شمل التحليل النصوص والأسئلة والمناقشة والشرح، ورصد تكرارات ظهور مهارات التفكير الفلسفي، ومن ثم حساب النسبة المئويّة لكل منها.

10-نتائج البحث:

1/10 الإجابة عن السؤال الأول: ما المهارات الواجب توافرها في محتوى مادة الفلسفة لطلاب الصف الأول الثانوي الأدبي؟

تم الإجابة عنه عن طريق قائمة مهارات التفكير الفلسفي المصممة من قبل الباحث والموضح إجراءات تصميمها وتحكيمها مسبقاً.

2/10 الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة توافر مهارات التفكير الفلسفي في محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي الأدبي في ضوء قائمة مهارات التفكير الفلسفي؟

الجدول (3) يبين مهارات التفكير الفلسفي الرئيسية المتضمنة في محتوى وحدة الفلسفة للأول الثانوي الأدبي

المهارات الرئيسية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
مهارات الحوار	10	% 10,42
مهارات النقد	23	%22,96
مهارات الشك	22	% 22,92
مهارات التحليل	33	% 34,37
مهارات التركيب	5	% 5,21
مهارات التعميم	3	% 3,12
مهارات التجريد	3	% 3,12
المجموع	96	% 100

يظهر الجدول (3) أن جميع مهارات التفكير الفلسفي متوفرةٌ في كتاب الفلسفة والعلوم الإنسانية للصف الأول الثانوي الأدبي (وحدة الفلسفة)، وإن وجد تفاوت بينها عدا مهارة التجريد، وتراوحت التكرارات بين (3- 33)وبلغ مجموعها (99)، وجاءت مهارات التحليل في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (33) ونسبة مئوية تساوي (34,37%) وهذا مؤشر جيد يؤكد تنبه واضعي مناهج الفلسفة والعلوم الإنسانية لأهمية مهارات التحليل التي تعد غايةً وهدفاً أقصى لهذه المادة، بينما جاءت مهارات النقد في المرتبة الثانية بتكرار يساوي (23) ويعادل النسبة المئوية (22,96) وهذه النتيجة منطقيةٌ كون مادة الفلسفة تحث بشكل أساسي على النقد إضافةً إلى أن المقرر يحتوي على أنشطة تنمي هذه المهارة، أما المرتبة الثالثة فكانت لمهارات الشك بتكرار بلغ (22) وبنسبة مئوية تساوي (22,92%)، والمرتبة الرابعة كانت لمهارات الحوار بتكرار(10) ونسبة مئوية (10,42%)، ومن المنطق وجود أنشطة وأسئلة لتنمية هذه المهارة لدى الطلاب وخاصة أن مادة الفلسفة من أفضل المواد لتنمية مهارة الحوار، بينما كانت مهارة التركيب بتكرار(5) ونسبة مئوية(5,21%)، وفي المرتبة السادسة مهارة التعميم والتجريد بتكرار(3) ونسبة مئوية (3,12%) .

يتفرع عن هذا السؤال أسئلة فرعية تتمثل في الآتي:

1/2/10 ما درجة توافر مهارات الحوار في محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة للأول الثانوي الأدبي في ضوء قائمة مهارات التفكير الفلسفي؟

جدول (4) يبين مهارات الحوار المتضمنة في محتوى وحدة الفلسفة للأول الثانوي الأدبي

مهارات الحوار	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
مهارة الإقناع	5	% 5,21
مهارة التسامح	0	0
مهارة الانفتاح على الآخر	5	% 5,21
المجموع	10	% 100

من خلال الجدول (4) نجد أن المهارات الفرعية (الإقناع والانفتاح على الآخر) وردوا في نفس المرتبة بنسبة (5,21%)، وهي نتيجة منطقية كون الحوار يقوم بشكل أساسي على الإقناع وتقديم حجج تبرر موقفه والانفتاح على الطرف الآخر واحترام رأيه وتقبل وجهة نظر الآخر لأن من الممكن أن

يكون الطرف الآخر على صواب، ولا يمكن إغفال أي منهم في أي حوار، وقد بينت النتائج في نفس الجدول أن مهارة التسامح غير موجودة بشكل ظاهر ضمن الأنشطة وهذا يفسره الباحث إلى عدم وجود منهجية واضحة في تضمين المهارات وتوزيعها بشكل عادل ويمكن تفسيرها أيضاً بأنه بمجرد وجود حوار ومحاورين من الضروري أن يكون هناك تسامح؛ لأن الانفتاح على الآخر والاعتراف بمشروعية الخلاف هو تسامح بعينه.

2/2/10 ما درجة توافر مهارات النقد في محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة للأول الثانوي الأدبي في ضوء قائمة مهارات التفكير الفلسفي؟

جدول (5) يبين مهارات النقد المتضمنة في محتوى وحدة الفلسفة للأول الثانوي الأدبي

مهارات النقد	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
مهارة التفسير	20	%20,83
مهارة الاستنتاج	2	% 2,08
مهارة تقويم الحجج	1	%42.54
المجموع	23	% 100

يتبين من خلال الجدول(5) أن مهارة التفسير حصلت على أعلى نسبة(20,83 %) وهذا مؤشر جيد كون الفلسفة تهدف على إيضاح كل ما هو غامض وتحاول إيجاد تفسير لكل شيء في الوجود، ووجود هذه المهارة بنسبةٍ عالية ضمن منهاج الفلسفة للصف الأول الثانوي يراد منه تعليم الطالب كيف يفسر كل ما يواجهه بطريقةٍ منهجية ومنظمةٍ بعيداً عن أهوائه ورغباته ، وحصلت مهارة الاستنتاج على المرتبة الثانية بعد مهارة التفسير بنسبة (2,08 %) وهي نسبة قليلة وهذا يمكن تفسيره بالرجوع إلى طبيعة مهارة الاستنتاج كونها لا تحتاج إلى جهد عقلي حيث أن النتيجة المراد من الطالب الوصول إليه واستنتاجها تكون متضمنة ضمن معلومات ومقدمات معطاة للطالب، وأخيراً مهارة تقويم الحجج أتت أيضاً بنسبة ضعيفة وهذا يمكن رده إلى صعوبة إكساب الطالب هذه المهارة من خلال الأنشطة دون أن يتم تدريبهم عليها بشكل مستقل .

3/2/10 ما درجة توافر مهارات الشك في محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة للأول الثانوي الأدبي في ضوء قائمة مهارات التفكير الفلسفي؟

جدول (6) يبين مهارات الشك المتضمنة في محتوى وحدة الفلسفة للأول الثانوي الأدبي

مهارات الشك	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
عدم قبول أي فكرة إلا بعد التأكد منها من مصادر موثوقة	12	% 12,5
التمييز بين الرأي والحقيقة	10	% 10,43
مجموع التكرارات	22	% 100

يتبين من خلال الجدول(6) أن المهارتين متقاربتان في النسبة وهذا منطقي، لأنه من الضروري أن يكون قادراً على التمييز بين الحقيقة والرأي وعلى أساس هذا التمييز يطلق الطالب حكمه سواء القبول أو الرفض بعد التأكد من المصدر.

4/2/10 ما درجة توافر مهارات التحليل في محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة للأول الثانوي الأدبي في ضوء قائمة مهارات التفكير الفلسفي؟

جدول (7) يبين مهارات التحليل المتضمنة في محتوى وحدة الفلسفة للأول الثانوي الأدبي

مهارات التحليل	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
مهارة التصنيف	2	% 2,08
مهارة المقارنة	6	% 6,25
فحص والتعرف لجزئيات مشكلة معينة	25	% 26,04
المجموع	33	% 100

يتضح من الجدول(7) أن مهارة فحص الجزئيات كانت في المرتبة الأولى بنسبة (26,04%)وهذا منطقي لأن قراءة أي نص في المقرر أو حل مشكلة معينة أو تفسير مفهوم ما يعتمد في تحليله إلى أجزاء وتحليل أي مفهوم إلى خصائصه الرئيسية ومن ثم يتم مقارنة تحليله لهذه المشكلة أو المفهوم أو الخصائص الرئيسية للمفهوم مع غيره، لذلك احتلت مهارة المقارنة المرتبة الثانية وبنسبة (6,25 %)، وفي المرتبة الأخيرة مهارة التصنيف بنسبة (2,08%).

إن ورود المهارات بهذا التسلسل يدل على أنّ القائمين على مناهج مادة الفلسفة يُريدون من الطالب

أن يكتسب المهارة كاملةً وبشكل منظم ومتسلسل بحيث يكون قادراً على تجزئة الأشياء إلى خصائصها ومقارنتها مع غيرها مما يتشابهون بنفس الخصائص ومن ثم تصنيفها تحت أسماء معينة أو مفاهيم معينة بحيث يمكن للطالب الرجوع إلى هذا المفهوم دون أن يعيد عملية التحليل في حال واجهته مشكلة من نفس النوع.

5/2/10 ما درجة توافر مهارات التركيب في محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة للأول الثانوي الأدبي في ضوء قائمة مهارات التفكير الفلسفي؟

جدول (8) يبين مهارات التركيب المتضمنة في محتوى وحدة الفلسفة للأول الثانوي الأدبي

مهارات التركيب	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
اقتراح خطة لحل مشكلة ما	4	% 4,17
الربط بين الأجزاء لتكوين صورة متكاملة	1	% 1,04
المجموع	5	% 100

مما سبق في الجدول (8)نجد أن مهارة اقتراح الحل لمشكلة ما تحتل المرتبة الأولى بنسبة (4,17 %) وهي نتيجة منطقية إذ إن وجود مشكلة ما يتطلب وضع حلول معينة لها مستفيداً من مشاكل سابقة مشابهة قام بتحليلها سابقاً فيقوم بتطبيق حل المشكلة السابقة على المشكلة الحالية وهذا يدل على تلازم مهارتي التحليل والتركيب، ويدل أيضاً على أهمية مادة الفلسفة في تحفيز الطالب على التفكير الإبداعي ووضع حلول للمشاكل التي تعترضه بنفسه، وجاءت مهارة الربط بين أجزاء معينة في المرتبة الثانية بنسبة (1,04 %) بعد مهارة اقتراح الخطة لحل مشكلة ما.

6/2/10 ما درجة توافر مهارات التعميم في محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة للأول الثانوي الأدبي في ضوء قائمة مهارات التفكير الفلسفي؟

جدول (9) يبين مهارات التعميم المتضمنة في محتوى وحدة الفلسفة للأول الثانوي الأدبي

مهارات التعميم	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
استخلاص قاعدة عامة من مجموعة جزئيات أو معلومات معطاة	3	% 3,12
المجموع	3	% 100

من خلال الجدول (9) نجد أن مهارة التعميم تنطوي تحتها مهارة فرعية واحدة وهي استخلاص قاعدة من مجموعة جزئيات أو معلومة معطاة وقد نالت نسبة (3,12 %) وهي نسبة ضعيفة ويمكن تفسير ذلك أن القائمين على هذه المناهج لا يريدون أن يعتمد الطالب بشكل دائم على التعميم إلا في مواقف معينة وهذا ما وجدناه أثناء التحليل.

7/2/10 ما درجة توافر مهارات التجريد في محتوى وحدة الفلسفة من كتاب الفلسفة للأول الثانوي الأدبي في ضوء قائمة مهارات التفكير الفلسفي؟

جدول (10) يبين مهارات التعميم المتضمنة في محتوى وحدة الفلسفة للأول الثانوي الأدبي

مهارات التجريد	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
تجريد الأشياء من الصفات العارضة واستخلاص ماهية الشيء التي لا تتغير	3	% 3,12
المجموع	3	% 100

من خلال الجدول (10) يتبين أن مهارة التجريد تنطوي تحتها مهارة فرعية واحدة وجاءت بنسبة (3,12 %) وهذا منطقي كون أنَّ مادة الفلسفة تعتمد على التفكير المجرد، ويمكن تفسير ذلك أيضاً تعليم الطلاب كيفية التوصل إلى ماهية الشيء الأساسي والذي لا يمكن أن يتغير والذي يجمع جميع الأشياء بنفس الصفة وبالتالي يستطيع الطالب بعد عملية التجريد أن يعمم هذه الصفة التي استخلصها من خلال التجريد على جميع الأشياء المشابهة بغض النظر عن صفاتها المختلفة والعارضة.

11- مقترحات البحث وتوصياته:

1/11 مراجعة محتوى كتاب الفلسفة للصف الثاني الثانوي الأدبي، بحيث يتم تضمين مهارات التفكير الفلسفي المختلفة وفق منهجية واضحة ومنظمة تضمن شمول المحتوى لجميع المهارات بالقدر نفسه.

2/11 إدراج دروس تخص مادة المنطق لأهميتها في إكساب الطالب التفكير المنطقي السليم.

3/11 ويقترح الباحث ما يلي:

1/3/11 إجراء دراسات مماثلة تتناول تلك المهارات في محتوى المناهج المطوّرة لباقي الصفوف والمناهج.

2/3/11 إجراء دراسة لقياس درجة اكتساب طلاب الثاني الثانوي الأدبي لمهارات التفكير الفلسفي

التـي كشـفت عنهـا عمليـة تحليـل المحتـوى نظـراً لأهمّيتهـا.

12- المراجع:

المراجع العربية:

أبـو هولـي، رنـا. (2015). **أثـر اسـتخدام دورة التعلـم السـباعية فـي تنميـة مهـارات التفكيـر الناقـد فـي مبحـث التاريـخ لـدى طالبـات الصـف التاسـع الأساسـي.** كليـة التربيـة، جامعـة الأزهـر-غـزة.

إبراهيـم، مجـدي. (2005). **التفكيـر مـن منظـور تربـوي تعريفـه-طبيعتـه-مهاراتـه-تنميتـه-أنماطـه.** ط1، القاهـرة، عالـم الكتـب للنشـر والتوزيـع.

الأسـتاذ، أحمـد صبحـي. (2013). **أثـر اسـتخدام اسـتراتيجية التعلـم التعاونـي فـي تنميـة مهـارات التفكيـر الناقـد لـدى طلبـة الصـف العاشـر فـي مبحـث الجغرافيـا بمحافظـة شـمال غـزة.** كليـة التربيـة، جامعـة الأزهـر-غـزة.

الحـداد، أزهـار جبـر. (2014). **أثـر اسـتخدام اسـتراتيجية مقترحـة توظـف (المتشـابهات-المتناقضات) علـى تنميـة التفكيـر الناقـد ومسـتوى التحصيـل فـي مبحـث العلـوم العامـة لـدى طالبـات الصـف العاشـر بغـزة.** كليـة التربيـة، جامعـة الأزهـر-غـزة.

الفـوال، محمـد خيـر؛ سـليمان، جمـال. (2013). **طرائـق التدريـس العامـة.** منشـورات جامعـة دمشـق، كليـة التربيـة.

المطـوق، هانـي. (2013). **أثـر اسـتخدام اسـتراتيجية جيكسـو فـي تنميـة التفكيـر الناقـد والاتجـاه نحـو العلـوم لـدى طلبـة الصـف الثامـن بغـزة.** رسـالة ماجسـتير. كليـة التربيـة، الجامعـة الإسـلامية غـزة.

النشـار، مصطفـى. (2013). **التفكيـر الفلسـفي المبادئ-المهـارات وتطبيقاتهـا.** ط1، الـدار المصريـة اللبنانيـة، القاهـرة.

بيـرم، أحمـد عبـد القـادر. (2002). **أثـر اسـتراتيجية المتناقضـات علـى تنميـة مهـارات التفكيـر الناقـد فـي العلـوم لـدى طلبـة الصـف السـابع الأساسـي بغـزة.** كليـة التربيـة، جامعـة الأقصـى-فلسـطين.

حسـن، وفـاء. (2013). **أثـر توظيـف نمـوذج جانييـه لتدريـس المفاهيـم علـى التحصيـل وتنميـة مهـارات التفكيـر الاسـتدلالي فـي العلـوم لـدى طالبـات الصـف السـابع فـي غـزة.** كليـة التربيـة، جامعـة الأزهـر-غـزة.

عطيـة، محسـن علـي. (2015). **التفكيـر أنواعـه ومهاراتـه واسـتراتيجيات تعليمـه.** ط1، دار صفـاء للنشـر والتوزيـع، عمـان.

عفانة، عزو؛ عبيد، وليم. (2003). **التفكير والمنهاج المدرسي.** الكويت، مكتبة الفلاح.

مصطفى، فيهم. (2002). **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام.** ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

ملحم، سامي. (2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية.** ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان

المراجع الأجنبية:

Al Masri, Amaal; Smadi, Mona; Aqel, Amal; Hamed, Wafaa. (2016). The Inclusion of Life Skills in English Textbooks in Jordan, Journal of Education and Practice,v7 n16 p81-96 2016

Wurdinger, Scott; Qureshi, Mariam. (2014). Enhancing College Students, Life Skills through Project Based Learning, Innovative Higher Education, v40 n3 p279-286 Jun 2015.

Cassidy, Claire; Marwick, Helen; Denney, Lynn; Mclean, Gillian. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioral and social communication needs, Emotional & Behavioral Difficulties, v23 n3 p254-269 2018.

13- ملاحق:

ملحق (قائمة مهارات التفكير الفلسفي)

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية
مهارات الحوار	مهارة الإقناع
	مهارة التسامح
	مهارة الانفتاح على الآخر
مهارات النقد	مهارة التفسير
	مهارة الاستنتاج
	مهارة الاستنباط
	مهارة تقويم الحجج
مهارات الشك	عدم قبول أي فكرة إلا بعد التأكد منها من مصادر موثوقة
	التمييز بين الرأي والحقيقة
مهارات التحليل	مهارة التصنيف
	مهارة المقارنة
	فحص والتعرف لجزئيات مشكلة معينة
مهارات التركيب	اقتراح خطة لحل مشكلة ما
	الربط بين الأجزاء لتكوين صورة متكاملة
مهارات التعميم	استخلاص قاعدة عامة من مجموعة جزئيات أو معلومات معطاة
مهارات التجريد	معرفة الهدف الكامن وراء أي إعلان أو قول أو فكرة
	معرفة السبب الجوهري لأي مشكلة
	معرفة ماهية الشيء

فعاليـة اسـتراتيجية(7 E’S) SevenE’s البنائيـة فـي تنميـة مفهومـي الضـوء والصـوت لـدى طفـل الروضـة.

دراسة شبه تجريبية لدى عينة من أطفال الرياض من الفئة العمرية (5-6) سنوات في مدينة دمشق

إعداد:

إيمان نصور

إشراف

الدكتور: محمد تركو

Dr. Mouhamed Tareko

الأستاذ في قسم تربية الطفل

Professor in the Department of Child Raising

الدكتورة: رانيا صاصيلا

Dr. Rania Sasilla

الأستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس.

Professor in the Department of Curricula and Teaching Methods

the effect of Seven`s E constructive strategy on developing the concepts of light and sound in a kindergarten child Aquasi-experimentalstudyamongasampleofakindergarten child of the age group (5-6) years in Damascus

By: Iman Nassor

Email: imannassor@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استراتيجية (SevenE's(7E'S البنائية في تنمية مفهومي الضوء والصوت لدى طفل الروضة من الفئة العمرية(6-5) سنوات، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على استرتيجية (SevenE's(7E'Sالمكونة من سبع مراحل واختبار المصّور لمفهومي الضوء والصوت من إعداد الباحثة، تكونت عينة الدراسة من (52) طفلاً وطفلة موزعين إلى (26) طفلاً وطفلة للمجموعة تجريبية و(26) طفلاً وطفلة للمجموعة الضابطة، أظهرت نتائج الدراسة فعالية الاستراتيجية البنائية في تنمية مفهومي الضوء والصوت لدى طفل الروضة حيث توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لصالح التطبيق البعدي، لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال الذكور والإناث من المجموعة التجريبية عند مفهوم الصوت، في حين وجدت فروق جوهرية ودالة إحصائياً عند مفهوم الضوء وجاءت الفروق لصالح الإناث، لا توجد فروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل عند مفاهيم الضوء في حين وجدت فروق جوهرية ودالة عند مفاهيم الصوت وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية (SevenE's(7E'S البنائية، مفهومي الضوء والصوت.

ABSTRACT

The current research aims to know the effect of SevenE's constructive strategy on developing the concepts of light and sound in a kindergarten child years).The researcher used the quasi-experimental 6-of the age group (5 approach based on the sevenE's .strategy consisting of seven stages and the photographic test of the two concepts , light and sound , prepared by the researcher . The study sample consisted of (52) male and female children, distributed to (26) male and female children of the experimental group, and (26) male and female children of the control group. The results of the study showed the effect of the constructural strategy in developing the concepts of light and sound in a kindergarten child, where there are statistically significant differences between the mean scores of the children of the experimental and control groups In the post-application of the photographic test of the concepts of sound and light in favor of the children of the experimental group, and there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group children in the pre and post applications to the photographic test of the concepts of sound and light in favor of the post-application, There are no statistically significant differences between the mean scores of male and female children in the experimental group in the concepts of sound, while there are fundamental and statistically significant differences in the concepts of light and the differences are in favor of the females, there are no differences between the mean scores of the children of the experimental group in the pre and post applications of the concepts of light, While there are fundamental and significant differences .in the concepts of sound and differences are in favor of post-application

.Keywords: Seven's E Structural Strategy, Light and Sound Concepts

1- مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل العمرية الهامة التي تتحدد فيها ملامح شخصية الطفل بكل جوانبها الجسمية والعقلية والاجتماعية، وهي فترة هامة أيضاً في تَعلمه العلوم وتنمية المفاهيم العلمية التي تساعده في التعامل مع البيئة المحيطة، والتي تتيح له الفرصة لزيادة فهم خصائص الأشياء والمواد التي يتعامل معها يومياً، وكذلك فهم لطبيعة المادة والطاقة بما في ذلك أشكالها والتغيرات التي تحدث لها وتفاعلاتها وغيرها الكثير من المفاهيم الفيزيائية اللازمة لفهم البيئة المحيطة به (State of Arizona, 2006, 11). وقد شهد مجال التعليم في الفترة الأخيرة تغيرات عديدة حملت معها أفكاراً جديدة غيّرت النظرة إلى التعليم كونه نقل للمعلومات من المعلمة إلى الطفل إلى التعلّم المعتمد على الطفل، ويتطلب ذلك تغيير دور معلمة الروضة من ملقّنة للطفل إلى أدوار جديدة لها كموجهة وميسّرة لعملية التعلم، في الوقت التي ظهرت فيه العديد من الإستراتيجيات والنماذج البنائية التي تهتم بتنشيط جانبي الدماغ معاً منها استراتيجية التسريع المعرفي التوالدي، التعلم القائم على البحث واستراتيجية الخطوات السبع حيث تقوم هذه الإستراتيجية على سبع خطوات إجرائية، وتركز على التفسير وتحليل المكونات المعرفية وتركيبها، وتهتم بتوسيع دائرة التعلم من خلال إجراء تطبيقيات جديدة على مواقف متعددة، وتؤكد على تبادل المناقشات واستخدام البحث والاستقصاء الأمر الذي يعزز آليه عمل الدماغ ويزيد من قدراته واستجاباته للموضوعات المتعلمة (عفانة والجيش، 2008، 10). بالإضافة لكونها استراتيجية (SevenE's(7E'S البنائية من استراتيجيات دورة التعلم Learning Cycle المطوّرة، حيث بدأت بثلاث مراحل ((3E›s وهي: الاستكشاف والتفسير والتطبيق ومن ثم تمَّ تطوريها إلى أربع مراحل (4E›S) وهي الاستكشاف، التفسير والتطبيق والتقويم ثم تطورت إلى خمس مراحل (5E›S) وهي الانشغال، والاستكشاف والتفسير، التوسع والتقويم، ومن ثم طوّرت إلى سبع مراحل، وهي تمثل خطوات استراتيجية (SevenE's(7E'S البنائية (زيتون، 2007، 20).

ويعد الاستقصاء العلمي-كون استراتيجية(7E's) البنائية قائمة عليه- هدفاً رئيساً من أهداف التعلّم لأنه يعطي فرصة للطفل لحل المشكلات وطرح التساؤلات واتخاذ القرار، وتطبيق المعارف في مواقف حياتيه اليومية في ضوء بنائه للمعرفة بنفسه (عطالله، 2001، 350).

2- مشكلة الدراسة:

من المهام الموكلّة للتربية الحديثة إعداد جيلٍ قادر على مواكبة التدفق العلمي والمعرفي وبالتالي تعليم الطفل كيف يتعلم؟ وكيف يواصل تعليميه؟ والإستفادة مما تعلمه وإكسابه القدرة على التفكير المُنظم القائم على الأسس العلمية التي تنمي العقل، وتعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة عمرية هامة لتنمية المفاهيم الفيزيائية للطفل ، و جاء إحساس الباحثة بالمشكلة من ملاحظة أداء بعض معلمات الرياض، حيث يركزن على علوم الحياة عامة، بينما لم تحظَ بقية المجالات بإهتمام كاف مثل العلوم الفيزيائية، وبيّنت نتائج الدراسة الإستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عينة من معلمات الرياض بهدف التعرف على أهم الموضوعات التي تقدم للطفل في مجال العلوم الفيزيائية وكيفية تقديمها وأظهرت نتائج الدراسة أن حوالي (80%) من معلمات الرياض يجدن صعوبة في تقديم المفاهيم الفيزيائية للأطفال ولذلك يوجد قلة في الأنشطة العلمية التي تهتم بتنمية المفاهيم الفيزيائية، وأن ما يقدم للطفل في هذا المجال هو إجتهاد من قبل المعلمات ولا يتعدى سوى بعض المعلومات والأنشطة البسيطة ويتفاوت هذا من معلمة لأخرى، ويعود ذلك لإحساسهن بصعوبة تقديم المفاهيم الفيزيائية فضلاً عن أن الأساليب التربوية المتبعة لتقديم هذه المفاهيم لا يتجوز حدود الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين، ومن خلال إطلاع الباحثة على كراس الأنشطة لطفل الروضة وجدت عدداً محدوداً من المفاهيم الفيزيائية فيه، بالرغم من تأكيد المعايير العالمية على أهمية تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طفل الروضة، حيث بيّنت المعايير الأكاديمية لولاية أريزونا الأميركية ما يمكن تحقيقه من فائدة جراء تعلم طفل الروضة للعلوم الفيزيائية، حيث تمكّنه من تصنيف الأجسام والمواد من خلال خصائصها وفهم العلاقات وطرّق تحرك الأجسام، وكيفية تحريك القوى للأشياء من دون أن يلمسها شيء آخر كالمغناطيس والكهرباء الساكنة (State of Arizona, 2006, 110).

وأشارت دراسة هوك (Hook, 2008) إلى مدى التغيير الإيجابي في فهم طفل الروضة لبعض المفاهيم الفيزيائية كالطاقة والضغط، بعد مشاركتهم في سلسلة من الأنشطة القائمة على البحث والإستكشاف. وأكدت دراسات (Jacques & Karine2009) (Leticla, 2003) على أهمية تنمية مفهومي الضوء والصوت لطفل الروضة، إذ أنها تقدم له تفسيرات للمواقف التي يتفاعل معها في البيئة المحيطة، وأكدت دراسة (شمسي وعبدالعليم، 2009)، وعلى أهمية تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طفل الروضة كمفاهيم البرق والرعد ومراحل تكوّن المطر. كما أكدت الدراسات كدراسة (الأغا، 2012) ودراسة (سليم، 2012) على أهمية استخدام الأساليب التربوية القائمة على البحث والإستقصاء- كون

استراتيجية (Seven E's) البنائية قائمة عليه- لأنها توفر للطفل فرصة لحل المشكلات وإتخاذ القرار وتطبيق المعارف في مواقف حياتية بناءً على معارفه السابقة، وفي ضوء ما سبق من ملاحظات ودراسة إستطلاعية والإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما فاعلية استراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية في تنمية مفهومي الضوء والصوت لدى طفل الروضة؟

3- أهمية البحث:

تكّمن أهمية البحث الحالي فيما يأتي:.

1/3 أهمية اكتساب الطفل لمفهومي الضوء والصوت، حيث أنهما يفسران له العديد من الظواهر التي تحيط به وتمثل غموضاً له.

2/3 يمكن أن يسهم البحث الحالي في توجيه نظر معلمات رياض الأطفال إلى توظيف استراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية التي تركز على إيجابية الطفل ومشاركته الفعالة في العملية التعليمية، لتقديم نموذج حديث في إكساب مفهومي الضوء والصوت لطفل الروضة.

3/3 يمكن أن يسهم البحث الحالي في تزويد واضعي مناهج رياض الأطفال بالأنشطة المتنوعة في المجال العلوم الفيزيائية لطفل الروضة.

4- أهداف البحث:

يمكن تحديد أهداف البحث في تحديد فاعلية استراتيجيةSevenE's(7E'S)البنائية في تنمية مفهومي الضوء والصوت لدى طفل الروضة في مدينة دمشق.

5- متغيرات البحث:

1/5 متغيرات مستقلة: البرنامج البنائي القائم على استراتيجية (Seven E's) (7E'S)

2/5 متغيرات تابعة: المفاهيم (الضوء والصوت) جنس الطفل (ذكر، انثى).

6- فرضيات البحث:

يحاول البحث التحقق من صحة الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

1/6 لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفهومي الضوء والصوت، يُعزى لاستراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية.

2/6 لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفهومي الضوء والصوت، يُعزى لاستراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية.

3/6 لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات ذكور وإناث أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مفهومي الضوء والصوت، يُعزى لاستراتيجيةSevenE's(7E'S) البنائية.

4/6 لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مفهومي الضوء والصوت، يُعزى لاستراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية.

7- حدود البحث:

1/7 الحدود البشرية والمكانية: أطفال الرياض من الفئة العمرية الثالثة (5-6) بروضة عصافير السلام الخاصة بمدنية دمشق.

2/7 الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020 - 2021).

3/7 الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تعرف فعالية الإستراتيجية البنائية (Seven E's (7E'S البنائية في تنمية مفهومي الضوء والصوت لطفل الروضة.

8- مصطلحات البحث العلمية والاجرائية:

فاعلية Effectiveness:

تعرف الفاعلية: بأنها القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن (زيتون، 2007، 55).

التعريف الإجرائي للفاعلية: التغيير الإيجابي للطفل والمعلومات والخبرات التي اكتسبها بمفهومي الضوء والصوت نتيجة مروره بمواقف تعليمية وفق استراتيجية(7E'S) (Seven E's) .

استراتيجية:Strategy

تعرف الاستراتيجية: بأنها فن توظيف وتنسيق الفعاليات التعليمية والتعلمية، لتحقيق الأهداف وتتضمن الطرائق والأساليب والإمكانات التي يتبعها المعلم للوصول إلى المخرجات في ضوء الأهداف

التـي وضعهـا (اللقانـي وجمـل، 2003، 34).

وتُعرف اجرائياً: مجموعة من الخطوات المنظمة والمتسلسلة التي تقوم بها الباحثة والأطفال لتنمية مفهومي الضوء والصوت باستخدام استراتيجية SevenE's(7E'S) بهدف الوصول إلى تحقيق الهدف المنشود من الأنشطة التعليمية.

الخطوات السبع: Seven E's (7E'S)

خطوات تعليمية - تعلمية تتضمن سبع خطوات إجرائية متسلسلة ومنظمة، يوظفها المُعلم مع الأطفال داخل الغرفة الصفية، أو المختبر العلمي بهدف بناء الأطفال للمعرفة بأنفسهم وتوسيعها من جهة، وتنمية المفاهيم والمهارات العلمية ومن جهة أخرى، والمراحل السبع مبتدئة بحرف (E) مرحلة الإثارة Excitement Phase، مرحلة الإستكشاف Exploration Phase مرحلة التفسير Explanation Phase، مرحلة التمديد Extension Phase، مرحلة التبادل Exchange Phase، مرحلة الفحص Phase Examination، وتعرف أيضاً: استراتيجية تعليمية تعتمد على سبع خطوات إجرائية يبدأ إسم كل خطوة أو مهارة بالحرف (E) حيث تتبع هذه الاستراتيجية نظرية التعلم البنائي وتقوم على سبع مهارات أساسية تساعد الأطفال على التفكير وبناء التراكيب المعرفية بأنفسهم (عفانة، 2008، 265).

وتعرف اجرائياً: بأنها استراتيجية تعليمية - تعلّمية اتبعتها الباحثة مع المجموعة التجريبية والتي تبدأ بإثارة الأطفال ثم تدفعهم للإستكشاف والتفسير والتوسيع والتمدد والتغيير ثم التقويم، بهدف تنمية مفهومي الضوء والصوت لديهم.

مفهوم الصوت :Sound Concept

الصوت نوع من الطاقة يصدر عن طريق الذبذبات ويحتاج إلى وسط مادي ليتنقل ويتنشر فيه، وتنتقل أمواج الصوت عبر الوسط من خلال الاضطراب الذي يحدثه في جزيئات الوسط (جيانكولي، 2014، 329).

وتعرفه الباحثة: على أنه ذبذبات تنتقل في جزئيات الوسط المادي (الماء، الهواء، والمواد الصلبة) والمسؤول عن استقبالها الأذن، ويترجمها العقل إلى أصوات تسمع ولذلك نستطيع تميزها.

مفهوم الضوء:Light Concept

الضوء شكل من أشكال الطاقة مكّونة من الإشعاع الكهرومغناطيسي الذي ينتقل في المادة أو في الفراغ ويتنقل الضوء في خطوط مستقيمة، والتي يمكن الكشف عنها عن طريق حاسة البصر (المدنيات، 2011، 155).

وتعرفه الباحثة: على أنه أشعة تكشف لنا ما يحيط بنا تساعدنا على رؤية الأشكال والألوان وتسير في خطوط مستقيمة، ولكنها تغير مسارها إذا انتقلت من وسط لأخر.

9- الدراسات السابقة:

1/9 الدراسات العربية:

دراسة (الأغا، 2012) في فلسطين، بعنوان فاعلية استراتيجية (7E'S) البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة.

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجية (7E'S) البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (81) طالباً وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية تضم (40) طالباً ومجموعة ضابطة تضم (41) طالباً. توصلت الدراسة إلى فاعلية توظيف استراتيجية (7E'S) في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

دراسة (المعوض، 2012) في مصر، بعنوان: فعالية برنامج للأنشطة العلمية في تنمية بعض مفاهيم الفيزياء الكونية ومهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مفاهيم الفيزياء الكونية ومهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال ما قبل المدرسة، باستخدام برنامج للأنشطة العلمية. تكونت عينة البحث من (60) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال بمدرسة طلعت حرب التجريبية بمحافظة بورسعيد، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، وتم تقديم مفاهيم الفيزياء الكونية للمجموعة التجريبية بإستخدام برنامج الأنشطة العلمية، بينما تعرضت المجموعة الضابطة للبرنامج التعليمي التقليدي استخدمت الباحثة الأدوات الآتية: اختبار مصور لمفاهيم الفيزياء الكونية،اختبار مهارات ما وراء المعرفة. وجاءت نتائج الدراسة على النحو الآتي: إمكانية تقديم مفاهيم الفيزياء الكونية لمرحلة رياض الأطفال من خلال إجراء التجارب العلمية البسيطة والمشوقة والتي تبسط للأطفال المفهوم الفيزيائي، وتفسر لهم الظواهر الكونية المحيطة بهم مع مراعاة خصائص الأطفال في هذه المرحلة والفروق الفردية بينهم، وأظهرت النتائج الإحصائية للبحث على فعالية برنامج الأنشطة العلمية المقترح في تنمية بعض مفاهيم الفيزياء الكونية ومهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال ما قبل المدرسة. ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في اختبار مفاهيم الفيزياء الكونية في التطبيق

البعدي لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات ما وراء المعرفة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (طنوس، 2014) في فلسطين. بعنوان أثر استراتيجية (7E'S) البنائية في فهم المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير الاستقصائي لدى طلبة المرحلة الأساسية.

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية (7E'S) البنائية في فهم المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكيرالاستقصائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مفهوم الذات الأكاديمي لديهم مقارنة بالطريقة الإعتيادية، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من الصف الثامن الأساسي، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق استراتيجية (7E'S) البنائية على الطريقة الاعتيادية في فهم المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير الاستقصائي لدى طالبات أفراد الدراسة.

دراسة (عبد الحميد، 2016) في مصر. بعنوان فاعلية استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في اكتساب طفل الروضة مفهومي الصوت والضوء.

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج قائم على استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية لاكتساب مفهومي الصوت والضوء لأطفال الروضة في سن (7) سنوات تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وطبق في الدراسة اختبار ذكاء المصفوفات المتتابعة (جون رافن) واختبار مفهومي الصوت والضوء المصور لطفل الروضة وبرنامج قائم على استراتيجية دروة التعلم فوق المعرفية، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح لاكتساب طفل الروضة مفهومي الضوء والصوت وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية من ذكور وإناث على اختبار مفهومي الصوت والضوء.

2/9 الدراسات الاجنبية:

دراسة بيلنكز (Billings, 2001) في الولايات المتحدة الأمريكية. Assessment of the learning cycle and inquiry –based learning in high school physics- education

تقييم دورة التعلم والتعليم القائم على الاستفسار في فيزياء بالمدرسة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجية (Seven E's) في تعلم الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً واستخدم الباحث الاختبارات القصيرة والاختبار التحصيلي

والدراسة المسحية ومقياس لقياس مستوى اهتمام الطلاب بالمادة العلمية.

وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى التحصيل لدى الطلاب بنسبة (85%) وأن (65%) من الطلاب زاد اهتمامهم بالمادة العلمية، كما أشارت نتائج الدراسة المسحية إلى أن (66%) من الطلاب يفضلون استخدام دورة التعلم (Seven E's) في التعليم وخلصت الدراسة إلى أن دورة التعلم تعد استراتيجية فعالة لأنها تسهل التعلم وتجعله ممتعاً.

دراسة فاسيليكا وكونستينش (Vassiliki, & Konstantion, 2014)في المملكة المتحدة. بعنوان:

Changing pre- school children's representation of light

تنمية مفهوم الضوء للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

هدفت الدراسة إلى تنمية إدراك الطفل لاستقلالية الضوء عن مصدر الضوء وانتقال الضوء عبّر الهواء وتفاعله مع الأجسام التي تعترضه، تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة من عمر 4-6 سنوات واستخدم الباحثان برنامج تعليمي الكتروني لتنمية مفهوم الضوء على مجموعة واحدة للقياس القبلي والبعدي أظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الأطفال في الاختبار لصالح الاختبار البعدي حيث تمكّن الأطفال من تتبع الضوء خارج مصدره وأن الضوء كيان مستقل في الفراغ.

10- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يلاحظ أن البحث الحالي، ومن حيث الهدف يتفق مع دراسة (الآغا، 2012) ودراسة (طنوس، 2014) ودراسة (Billing, 2011) التي هدفت التعرف إلى فاعلية استراتيجية (7s'E) البنائية وتتفق مع دراسة (عبد الحميد، 2016) ودراسة (Vassiliki, Konstantion, 2014) التي هدفت إلى تنمية مفهومي الضوء والصوت لدى المتعلمين، ومن حيث المنهج تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الآغا، 2012) ودراسة (طنوس، 2014) (المعوض، 2012) التي اتبعت المنهج التجريبي بينما تختلف عند دراسة (Billing, 2011) التي اتبعت المنهج المسحي لمعرفة ميول المتعلمين واهتماماتهم وتتميز الدراسة الحالية عن دراسات السابقة بدراستها لفاعلية استراتيجية (7S'E) البنائية في تنمية مفهومي الضوء والصوت لطفل الروضة، وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع هو المنهج شبه التجريبي والأدوات المستخدمة بهدف التعرف فاعلية الاستراتيجية البنائية.

11- الإطار النظري:

1/11 استراتيجية دورة التعلم Seven E `s : تعد استراتيجية (Seven E's) من استراتيجيات دورة التعلم learning Cycle المطورة حيث بدأت بثلاث مراحل (3ES)، وهي الإستكشاف، وتفسير المفهوم وتطبيقه، ومن ثم تم تطوريها إلى أربع مراحل (4ES) وهي الإستكشاف، والتفسير والتطبيق والتقويم، ومن ثم تم تطوريها إلى خمس مراحل (5ES) وهي الإنشغال والإستكشاف، التفسير والتوسع، والتقويم, ومن ثم تم تطوريها إلى سبع مراحل وهي تمثل استراتيجية (Seven E's) البنائية وهذه المراحل هي (زيتون،2007، 455).

- مرحلة الإثارة أو التنشيط (Excitement phase): تهدف هذه المرحلة إلى تحفيز الأطفال وإثارة فضولهم وإهتمامهم بموضوع معين، وعلى المعلمة في هذه المرحلة اثارة فضول الأطفال واستخراج اجابات تكشف عما لدى الأطفال من معلومات وخبرات سابقة، أو كيف يفكرون بالمفهوم أو الموضوع.
- مرحلة الإستكشاف(Exploration phase): تهدف هذه المرحلة إلى إرضاء الفضول وحب الاستطلاع لدى الطفل عن طريق توفير الخبرات والتعاون معاً لاستيعاب معنى المفهوم، وتقوم المعلمة باستخدام أسلوب الإستقصاء الموجه في هذه المرحلة لكي تولّد لدى الطفل الرغبة وحب العمل، كما تقوم بتهيئة الفرصة لهم للعمل الجماعي فيكون دورها ميسّرة وموجه لعملية التعلم ، ومن خلال الأنشطة يتوصلون إلى أفكار جديدة ومبادئ ومفاهيم ذات علاقة، وعلى المعلمة أن تقوم بطرح أسئلة محيرة للأطفال لتوجهم وجهة جديدة للبحث والتقصي وأن تكون مرشدة ومساعدة لهم أثناء اجرائهم التجارب وقيامهم بالأنشطة.
- مرحلة التفسير(Extension Phase): تهدف هذه المرحلة إلى توضيح وشرح المفهوم المراد تعلمه وتعريف المفاهيم، واستخدام الخبرات السابقة للطفل كأساس لتفسير المفاهيم الجديدة، وتستخدم المعلمة أسلوب المناقشة للقيام بإثارة تفكير الطفل، وطرح التساؤلات عليه لتقديم الدليل والبرهان وتزويده بالتعريفيات والعبارات التوضيحية.
- مرحلة التوسع (Explains ion Phase): تهدف هذه المرحلة إلى توسيع فهم والمهارات وذلك بإستخدام الخبرات المكتسبة في تطبيقيات جديدة ضمن علاقات وروابط بين المفاهيم والمهارات والعمليات، وفي هذه المرحلة تقوم المعلمة بتشجيع الطفل على تطبيق ما تعلمه في مواقف

جديدة (أمبو سعيدي، البلوشي،2009،235)

- مرحلة التمديد (Exchanging Phase): الهدف من هذه المرحلة توضيح العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، وفيها يتم تمديد المفهوم على موضوعات جديدة في خبرات أخرى (Wiki, 2008, p12).
- مرحلة التبادل (Exchanging phase): تهدف هذه المرحلة إلى تبادل الأفكار أو الخبرات أو تغييرها حيث تقوم هذه المرحلة على إثارة الطفل ليفكر عندما يُواجه بأسئلة وبوجهات نظر مختلفة، ويتم ذلك من خلال إعطائه فرصة للمناقشة بين المجموعات، للتوصل إلى الاجابة عن هذه الاسئلة المطروحة ويتم ذلك من خلال تشجيع المعلمة للطفل على المشاركة والتعاون معاً(Mayer, 1990,12) .
- مرحلة الفحص (Examination Phase): تهدف هذه المرحلة إلى تقييم تعلم الطفل للمهارات والمعارف والعمليات التي تم بناؤها من قبله، وهي مرحلة متداخلة مع بقية المراحل ويتمثل دور المعلمة في هذه المرحلة بملاحظة الطفل في تطبيق المعارف والمهارات وتقييم معرفته ومهاراته، والإطلاع على الأدلة التي يقدمها الطفل وطرح التساؤلات المفتوحة النهاية (الآغا، 2012، 278).

ومما سبق يمكن القول أن استراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية قائمة على نشاط الطفل في تكوين معرفته بنفسه، إما بشكل فردي أوجمعي من خلال معارفه الحالية أو خبراته السابقة، نظراً لأن التعليم لايتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه مع وجود المعلم الميسر والمساعد على بناء المعنى بصورة صحيحة من خلال الأنشطة والتجارب المناسبة.

2/1/11 مفهومي الضوء والصوت:

تتكون الخبرات الفيزيائية من خلال التفاعل مع الأشياء، وتتضح أهمية تنمية مفهومي الضوء والصوت لطفل الروضة ،لأنها تتيح الفرصة له للإستكشاف والبحث وبالتالي زيادة المعرفة والفهم للكثير من الظواهر التي تحيط به.

مفهوم الصوت: الصوت عنصر هام في الحياة، وحتى الطفل الصغير في مهده نجده مهتماً بالأصوات فهو يحب صوت أمه ويحب مخارج كلماتها، وينصت لصوت القطة وصوت العصفور وصوت المذياع ويدق بمعلقته على طبقه ليحدث ضجة ويتطور اهتمام الطفل بالصوت، كلما تقدم

بالعمر ويبدأ في التمييز بين الأصوات في سن مبكرة جدا وعن طريق إجراء تجارب بسيطة يتمكن الطفل من ملاحظة وفهم مبادئ الصوت، ويمكن أن تؤدي دروس الموسيقية إلى فهم مبادئ الصوت (مورغان، 2003، 4).

نشأة الصوت: الصوت هو نوع من الطاقة يصدر عن طريق الذبذبات، وعند حركة الجسم المهتز إلى الخارج يحدث ضغط على الوسط المحيط به فتنتج منطقة ضغط، وعندما يتحرك الجسم بعد ذلك للداخل يتمدد الوسط في الحيز الذي كان يشغله الجسم وتسمى منطقة التمدد هذه تخلخلاً. (جيانكولي، 2014، 329)، ويمكن إثارة انتباه طفل الروضة إلى نشأة الصوت عن طريق وضع أطراف أصابعه فوق حنجرته وهو يتكلم بحيث يشعر بحنجرته وهي تهتز.

أنواع الأصوات: إن الصوت يحيط بنا طول الوقت فقد نصحو في الصباح الباكر على جرس ساعة التنبيه أو صوت العصافير، وخلال اليوم نستمع إلى كل أنواع الأصوات مثل أزيز حركة المرور وأصوات الناس، وللصوت نوعين أصوات طبيعية مثل الحيوانات والرياح، وأصوات صناعية مثل الراديو والتلفاز (الصيني، 2012، 5)

شدة ودرجة الصوت: الصوت عبارة عن سلسلة من الضغط والتخلخل تنتقل في الأوساط المادية التي تصل الأذن وتتحس بها. وعلو الصوت هو إحساس يشعر به السامع، ويتوقف على شدة الصوت المسموع وتردد الدرجة الصوتية وشدة الصوت هي خاصية التي تعتمد على تردد الموجات الواصلة للأذن، فتميز الأصوات الرفيعة من الأصوات الغليظة وتختلف الأصوات عن بعضها البعض بخصائص أساسية وهي (علو الصوت، درجته، ونوعه)، ويمكن للأذن تحسسها والتمييز بين صوت وآخر.

مفهوم الضوء: يعد الضوء من أهم المفاهيم الفيزيائية التي يسعى الطفل دائما للتعرف والتوصل إلى معرفة الإجابة على التساؤلات التي تدور في ذهنه بخصوص الضوء، كما أنه من أهم المثيرات التي تُثير طفل الروضة ولكنه لا يستطيع أن يُميز بين الضوء بشكل مستقل عن مصدره ، حيث أن بعض الأطفال يتصّورن أن الضوء يقيم في المصدر أي في المصباح أو الشمعة ولهذا فإن مهمة معلمة الروضة تتطلب مساعدة الطفل على تجاوز هذه التصورات الخاطئة.

مصادر الضوء: للضوء مصدرين مصدر طبيعي ومصدر صناعي.

- المصادر الطبيعية للضوء: أهم مصدر للضوء على الأرض هو الشمس وينتقل الضوء الصادر عن الشمس بسرعة تصل إلى (300.000) كيلو متر في الثانية. أما القمر لا يعد مصدراً للضوء إنما يعكس الضوء الصادر عن الشمس .
- المصادر الصناعية للضوء: صنع الإنسان المصادر الصناعية للضوء لكي يستطيع الرؤية

في الظلام وأول مصدر ضوئي من صنع الإنسان هو النار، ثم تعلم إستخدام المصابيح الزيتية ثم الشموع والمصابيح والغاز(الصيني، 2012، 6-7)

- نفاذ الضوء من خلال المواد: تصنف المواد بحسب نفاذها للضوء إلى:

- مواد شفافة: تسمح بنفاذ الضوء من خلالها ونرى الاجسام خلفها بوضوح مثل البلاستيك الشفاف والزجاج.
- مواد نصف شفافة: تسمح بنفاذ الضوء من خلالها ونرى الاشياء خلفها بوضوح أقل من المادة الشفافة مثل منديل الورق.
- مواد معتمة: لا تسمح بنفاذ الضوء من خلالها ولا يمكن رؤية الاجسام من خلفها مثل ورق الكرتون (Letica,2009.64)

- الظل: يسير الضوء بخطوط مستقيمة وعند اعتراض أي جسم لمسار الضوء، فإن هذا الجسم يعمل على احتجاز الضوء عن منطقة معينة ويُنشأ مكان مظلم يتخذ شكل الجسم مشكلاً بذلك الظل وعندما يتحرك الجسم بعيداً عن مصدر الضوء يصبح الظل أصغر لأنه يقطع مساحة أقل من أشعة الضوء (Vassiliki, Konstantion, 2014, 195.)

ويمكن القول إن علم الفيزياء بمفاهيمه المختلفة يشكل قاعدة أساسية لمختلف العلوم الأخرى، لأنه يقدم تفاصيل علمية مختلفة لفهم كل شي يحيط بالطفل بدءاً من الضوء والصوت وانتهاءاً بالنواة والذرة، بالإضافة إلى التطبيقات التي أتاحها علم الفيزياء وجودها في حياة الناس، والتي أصبحت من ضروريات الحياة التي لا يمكن الاستغناء عنها، كالكهرباء والحركة وتحولات الطاقة والرياح كل ذلك يشكل دافعاً لتقديم المفاهيم الفيزيائية للطفل من خلال أنشطة تشبع فضوله للمعرفة والإكتشاف، وتتيح له المشاركة والتفاعل من خلال الحواس التي تعد أبواب المعرفة، فتعلم كيفية الوصول إلى إجابات أكثر أهمية من الإجابات نفسها.

3/11 أهمية استراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية في تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طفل الروضة:

تكمن أهمية استراتيجية SevenE's(7E'S) في تحقيق النواتج التعليمية – التعلمية في المفاهيم الفيزيائية من خلال:

- تنمي المهارات الاجتماعية من خلال تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض في بيئية تفاوضية وخصوصاً في مرحلتي الاستكشاف والتبادل.
- تنمي الذكاء الطبيعي لدى الأطفال لأنها تتطلب منهم الإستقصاء.

- تعطي الأطفال فرصة للمرور بخبرات حقيقية من واقع معايشتهم للحياة.
- تتيح للأطفال الفرصة في المشاركة بالأنشطة التعليمية – التعلمية المتضمنة في الخطوات الإجرائية للاستراتيجية لأنها تعتمد على خبرتهم الذاتية وبالتالي تراعي الفروق الفردية بينهم.
- تنمي مهارات الإستدلال لدى الأطفال وبالتالي بناء وتوسيع المعارف والمهارات لديهم.
- تتناسب مع مستويات النمو العقلي في المراحل التعليمية المختلفة.
- تنمي مهارات التفكير في طرح تساؤلات وتجريب واستكشاف وتفسير الظواهر العلمية (الشربيني وصادق، 2000، 138 – 139).

وفي ضوء ذلك نجد أن الأطفال في هذه الإستراتيجية لهم دور نشط وفعال في بناء معرفتهم، فهم يشاركون في النقاش حول المعلومات والمفاهيم بشكل تعاوني ويكتشفون المعلومات والبيانات والتعريفيات ويطبقون الإستنتاجات في مواقف جديدة ليوسعوا من مداركهم وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.

12- مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع البحث أطفال الرياض في مدينة دمشق، وقد بلغ عدد الروضات (164) روضة للعام الدراسي 2021/2020. وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ عدد أطفالها (52) طفلاً وطفلة، موزعين إلى (26) طفلاً وطفلة للمجموعة تجريبية، و(26) طفلاً وطفلة للمجموعة ضابطة من روضة عصافير السلام الخاصة نظراً لتعاون إدارة الروضة مع الباحثة في تطبيق أدوات البحث على أطفال الروضة، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1) توزع أفراد عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الذكور	الاناث	المجموع
الضابطة	13	13	26
التجريبية	11	15	26
العدد الكلي لأفراد عينة البحث	24	28	52

منهج البحث وأدواته:

منهج البحث: انطلاقاً من أهداف الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها لتحديد فعالية استراتيجية (Seven E's) البنائية في تنمية مفهومي الضوء والصوت لطفل الروضة، طبّق المنهج شبه التجريبي

ويُعرف المنهج: بدراسة أثر متغير على متغير آخر بطريقة تعتمد على التحكم الكمي الصارم وعزل المتغيرات التي يمكن أن تتدخل دون قصد أثناء التجريب ،ويركز المنهج شبه التجريبي على دراسة أثر متغير علي متغير آخر كماهما عليه في الواقع دون التحكم في المتغيرات (أبو هاشم، 2013، 5).

أدوات البحث:

1. برنامج قائم على استراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية:

بعد الإطلاع على الأدب التربوي ومراجعة دراسات ومقاييس سابقة، ووفقاً للمنهج الذي اتُبع في هذا البحث أعدت الباحثة برنامج تجريبي قائم على الإستراتيجية السابقة متضمناً مفهومي الضوء والصوت وفق خطوات الإستراتيجية البنائية.

_ هدف البرنامج: هدف البرنامج في البحث الحالي إلى تعرف على فاعلية استراتيجية SevenE's البنائية في تنمية مفهومي الضوء والصوت لدى طفل الروضة من الفئة العمرية الثالثة (5-6) وتم بناء البرنامج وإعداده بالإعتماد على: (الإطلاع على بعض المراجع التي تتضمن استراتيجيات تعليمية بنائية والمراجع التي تناولت المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة، وحضور الباحثة لبعض الدروس والأنشطة في عدد من الروضات والإستعانة بكراسات رياض الأطفال المقررة من وزارة التربية، والإطلاع على بعض الكراسات المعتمدة من قبل بعض رياض الأطفال الخاصة). وتمَّ إعداد البرنامج مع الأخذ بالإعتبار ضرورة أن تكون مراحله ملائمة لعمر الأطفال (5-6) سنوات وخصائصهم النمائية، فكانت مراحله بسيطة وواضحة وموضوعية اعتمدت في معظمها على صور ورسومات. وروعي في مراحل الاستراتيجية أن تكون مناسبة لمرحلة الأطفال العمرية ومستواهم وسليمة لغوياً، ومناسبة حجم الصور ووضوحها. وقد تضمن البرنامج (7) مراحل لكل مفهوم بالإضافة إلى أوراق العمل المتّضمنة في مراحل الاستراتيجية التعلمية البنائية.

_ صدق البرنامج: يشير صدق البرنامج إلى مدى قدرته على قياس ما وضع لقياسه وقد تمَّ التأكد من صدق البرنامج من خلال صدق المحتوى، ويعد البرنامج صادقاً عندما يقيس ما وضع أصلاً لقياسه، وللتحقق من صدق المحتوى تمَّ عرض البرنامج بصورته الأولية الملحق رقم (1) على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم الملحق رقم(2) حول: ملاءمة البرنامج لمستوى أطفال (5-6) سنوات، ومناسبة مفردات البرنامج ومراحله، وسلامة صياغة العبارات ووضوحها، ومدى ملائمة الخطوات لكل مرحلة من مراحل الاستراتيجية والإتساق بين البرنامج والمحتوى الذي يقيسه. وقدم السادة المحكمين بعض الملاحظات أهمها: توحيد نمط صياغة العبارات بحيث تكون بصيغة المتكلم وتوضيح بعض

الصور، واستبدال بعض الصور بصور قريبة من بيئة الطفل و توضيح المهام المطلوبة من الأطفال في كل مرحلة من مراحل البرنامج، وقد استفادت الباحثة من توجيهات السادة المحكمين وأخذت بها لتحقيق هدف البحث. المحلق رقم(4) البرنامج بصورته النهائية.

2. اختبار مصور لمفهومي الضوء والصوت:

_ هدف الاختبار: هدف الاختبار في البحث الحالي تعرف إلى فعالية الاستراتيجية البنائية في تنمية مفهومي الضوء والصوت لطفل الروضة.

_ صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار بالطرق الآتية:

أ. صدق المحكمين: تم عرض الاختبار في صورته الأولية المحلق (1)على عدد من المحكمين الملحق(2) من أصحاب الخبرة والاختصاص (تربية طفل، مناهج طرائق التدريس، أصول تدريس)، للتحقق من مدى ملاءمة الأداة للهدف الذي وضعت من أجله ومدى وضوح الصور وصياغة السلامة اللغوية، في ضوء آراء السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض بنود الاختبار واستبدال الصور غير الواضحة بصور أكثر وضوحاً وذلك لسهولة تحليلها إحصائياً وفيما يلي الجدول (2) يوضح أهم التعديلات. المحلق رقم(3) الاختبار بصورته النهائية.

جدول (2) تعديل اختبار مصور موجه لطفل الروضة

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
أحط بدائرة الضوء الأكثر سطوعاً	أحط بدائرة الضوء الأكثر قوةً.
صورة الورق المقوى(الكرتون)	صورة قطع خشبية
صورة الأفعى في الإختبار	صورة حمار في الإختبار

ب. صدق الإتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (26) طفلاً وطفلة من أطفال روضة عصافير السلام الخاصة ومن ثم حساب معامل الإرتباط بين الدرجة على كل مفهوم من مفاهيم الاختبار والدرجة الكلية للاختبارو الجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين اختبار مفاهيم الصوت والضوء والدرجة الكلية له

الموقف	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار	الموقف	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
1	0.671 **	0.000	دال	11	0.55 **	0.005	دال
2	0.547 **	0.006	دال	12	0.754 **	0.000	دال
3	0.632 **	0.001	دال	13	0.745 **	0.000	دال
4	0.682 **	0.000	دال	14	0.776 **	0.000	دال
5	0.616 **	0.001	دال	15	0.815 **	0.000	دال
6	0.571 **	0.004	دال	16	0.738 **	0.000	دال
7	0.712 **	0.000	دال	17	0.73 **	0.000	دال
8	0.548 **	0.006	دال	18	0.5 **	0.013	دال
9	0.758 **	0.000	دال	19	0.585 **	0.003	دال
10	0.567 **	0.004	دال	20	0.66 **	0.000	دال

ويتبين من الجدول السابق أنّ قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدلّ على أنّ الاختبار يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

ج. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التَّمييزي): لحساب صدق المقارنة الطرفية تمت مقارنة درجات الفئات المتطرفة لعيّنة الأطفال الاستطلاعية من خلال ترتيب درجات الإجابات، ترتيباً تنازلياً. ثُم اختيار أعلى (25%) من الدرجات المتحصّلة على هذا الاختبار التَّي تمثّل الفئة العليا من الدرجات، وقد بلغت (6) أطفال، ومقارنتها بأدنى (25%) من الدرجات التَّي تمثل الفئة الدنيا، وقد بلغت (6) أطفال، وتمَّ حساب المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري والدّلَالة الإحصائيّة للفروق بين متوسطات درجات الفئتين لكلّ مجموعة من العيّنة الإحصائيّة باستخدام اختبار (t) للعيّنات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (4): صدق المقارنة الطرفية على الاختبار المصور لمفهومي الضوء والصوت

الاختبار	الفئة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (P)	القرار
مفاهيم الصوت	الربع الأدنى	5.83	3.76	-7.243	0.000	دال عند 0.01
	الربع الأعلى	43.33	12.11			
مفاهيم الضوء	الربع الأدنى	3.33	2.58	-9.4	0.000	دال عند 0.01
	الربع الأعلى	42.5	9.87			
الاختبار ككل	الربع الأدنى	11.67	7.53	-7.48	0.000	دال عند 0.01
	الربع الأعلى	85	22.8			

من خلال الجدول (6) يتبيّن أنّ قيمة الاحتمال (p = 0.000)، وهي أقلّ من (0.05)، ودالّة عند مستوى (0.05)، وبالتالي تُوجَدُ فُروقٌ ذات دَلَالَة إحصائيّة، بين متوسط درجات الربع الأعلى ومتوسط درجات الربع الأدنى، الأمر الذي يدلّ على أنّ الاختبار صادق وقادر على قياس ما وضع لأجله.

3. ثبات الاختبار:

اعتمدت الباحثة للتأكد من ثبات الاختبار طريقتين، هما:

أ. طريقة معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha: يُعَدُّ معاملُ الثبات ألفا كرونباخ من مؤشّرات الاتّساق الدّاخلي للاختبار، وقامت الباحثة بحساب معامل الثبات على عيّنة مغايرة لعينة التجربة الاستطلاعيّة قوامها (26) طفلاً من أطفال روضة عصافيرالسلام الخاصة في مدينة دمشق، وتمَّ حساب درجة التَّجانس بين بنود الاختبار، كما هو موضح في الجدول (2)، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.928)، وهي قيمة جيدة إحصائيّاً كمؤشر على ثبات الاختبار.

ب. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) : تمَّ التحقّق من ثبات اختبار أطفال الروضة بطريقة إعادة الاختبار على العيّنة مغايرة لعينة التجربة الاستطلاعية والبالغ عددها (26) طفلاً من أطفال روضة عصافير السلام الخاصة في مدينة دمشق، وتمَّ إذ طُبّق الاختبار على المجموعة نفسها مرتين، بفارق زمني مدته شهر بين التطبيقين، للفترة الواقعة بين (2020 /9/15) للتّطبيق الأول، ولغاية (2020/11/17) للتّطبيق الثّاني، ثم جرى حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثّاني، كما هو موضح في الجدول (5)، وقد بلغ معامل الارتباط (0.912) وهو معامل مرتفع، وهذا يدل على ثبات الأداة.

الجدول (5) معاملات ثبات الاختبار بطريقتي ألفا كرونباخ والإعادة

الاختبار	عدد العبارات	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة الإعادة	
			معامل الارتباط بيرسون	قيمة الاحتمال
مفاهيم الصوت	10	0.843	0.87	0.000
مفاهيم الضوء	10	0.878	0.867	0.000
الدَّرجة الكليَّة	20	0.928	0.912	0.000

4. معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الإختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لدى طفل الروضة: من خلال استخدام معادلة السهولة، وجدت الباحثة أنّ متوسط معامل السهولة (0.49). أما معامل صعوبة السؤال فيشير إلى نسبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة إلى العدد الكلي للأطفال، وقد بلغ متوسط معامل الصعوبة (0.51). وقد وجدت الباحثة أنّ مفردات الاختبار متوسطة السهولة والصعوبة، مما تعذر معها حذف أي مفردة من مفردات الاختبار، وبالتَّالي الإبقاء على جميع مفردات الاختبار. وبالتَّالي صلاحيّة بنود الاختبار للتطبيق النَّهائي.
5. معاملات التَّمييز لمفردات الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لدى طفل الروضة: يُشير معامل تمييز بنود اختبار التحصيل إلى قدرة البند على التمييز بين الأطفال ذوي المستوى الجيد والأطفال ذوي المستوى الضعيف عند الإجابة عن الاختبار. وقد تم حساب من خلال ترتيب درجات الأطفال في الاختبار ترتيباً تنازلياً، للعينة البالغ عددها (24) طفل روضة ثم فصل (25%) من درجات إجابات الأطفال الذين أظهروا أداءً عالياً (المجموعة العليا)، وكذلك (27%) من درجات إجابات الأطفال الذين أظهروا أداءً منخفضاً (المجموعة الدنيا)، ومن ثم تمَّ تحديد أفراد العينة العليا (6) أطفال، وهم يمثلون أعلى (25%) وكذلك عدد أفراد العينة الدّنيا (6) أطفال وهم يمثلون أدنى (25%) من عدد أفراد العينة الاستطلاعيّة الكليّة. وبعد تطبيق المعادلة، تبين أنّ متوسط معامل التَّمييز بلغ (0.47)، وهي معاملات تمييز مقبولة.
6. إجراءات تطبيق الاختبار وحساب النتائج: بعد تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية، تم تحديد الوقت الوسطي الذي يتطلبه تطبيق الاختبار وقد بلغ (40) دقيقة. وقبل البدء في تحليل النتائج واختبار الفرضيّات، قامت الباحثة باختبار البيانات، لاختيار الاختبار المناسب لاختبار الفرضيّات. وتمّ استخدام اختبار التّوزيع الطّبيعي (اختبار كولمجروف- سمرنوف) (One-Sample

(Kolmogorov-Smirnov Test)، وذلك لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التّوزيع الطّبيعي أم لا وبالتّالي تحديد الاختبارات اللازمة لتحليل البيانات، وقد تبين من خلال الجدول أن قيمة الاحتمال بلغت (0.718)، وذلك لاختبار (z) البالغة قيمته (0.696)، للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة الاحتمال (0.891)، وذلك لاختبار (z) البالغة قيمته (1.236) للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وهي أكبر قيمة مستوى الدّلالة من (0.05)، وبذلك تحتّم على الباحثة استخدام الاختبارات المعلميّة، وإجراء الاختبارات الآتية: المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، وكذلك اختبار (t) لعيّنتين مستقلتين، ولعينتين مرتبطتين، كما استخدم حجم الأثر الذي يستخدم في حالة الاختبار (t) (إيت: η2=t2/(df+t2

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لدى طفل الروضة، تمّ تطبيق اختبار قيم المواطنة بشكل قبليّ، والجدول (6) يوضح النتائج.

جدول (6): نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لدى طفل الروضة في التَّطبيق القبلي

محاور الاختبار	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الاحتمال (p)	القرار
مفاهيم الصوت	ضابطة	26	14.04	7.07	-0.778	50	0.44	غير دال
	تجريبيّة	26	15.38	5.28				
مفاهيم الضوء	ضابطة	26	13.65	5.58	0.789	50	0.434	غير دال
	تجريبيّة	26	12.50	4.95				
الدّرجة الكلية	ضابطة	26	27.69	9.92	-0.076	50	0.94	غير دال
	تجريبيّة	26	27.88	8.27				

تُشير النَّتائج المبينة في الجدول (6) إلى أن قيمة الاحتمال جاءت أكبر من (0.05) على كل من مفهومي الصوت والضوء لدى طفل الروضة، وعلى مستوى الاختبار المصور ككل. وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وعدم وجود فروق بينهما قبلياً، ويمكن إرجاع التحسن الحاصل في لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي إلى استراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية في تنمية مفهومي الضوء والصوت لدى طفل الروضة.

تحليل النتائج ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفهومي الضوء والصوت، يُعزى لاستراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية.

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة، وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لدى طفل الروضة في التَّطبيق البعدي

محاور الاختبار	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الاحتمال (p)	القرار	حجم الأثر (إيتا مربع)	مستوى الأثر
مفاهيم الصوت	ضابطة	26	16.15	6.68	-17.606	50	0.000	دال	0.86	كبير
	تجريبيّة	26	42.69	3.8						
مفاهيم الضوء	ضابطة	26	14.04	5.66	-18.159	50	0.000	دال	0.87	كبير
	تجريبيّة	26	43.65	6.09						
الدّرجة الكلية	ضابطة	26	30.19	9.23	-23.373	50	0.000	دال	0.85	كبير
	تجريبيّة	26	86.35	8.07						

يتبين من الجدول السابق أنّ قيمة (t) المحسوبة بلغت (-23.373) والقيمة الاحتمالية لها بلغت (0.000) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، على مستوى الاختبار ككل، وبالتالي هناك فرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لصالح المجموعة التجريبية، وعند كل محور من محاوره، كما جاء حجم الأثر كبيراً بلغ (0.85) أي (85%) من التباين الكلي للفرق بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي يعود لأثر استراتيجيةSeven's E البنائية. ويعني ذلك قبول الفرضية البديلة وهي: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وتُعزى هذه النتيجة إلى فعالية استراتيجية Seven E'Sالبنائية التي تعتمد على تكوين أبنية

معرفية جديدة في بناء المفاهيم واستيعابها من الطفل، وبالتالي في تُمثل قاعدة أساسية لبناء المفاهيم وخصوصاً في مرحلتي الاستكشاف والتفسير، بعكس الطرائق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتذكر والتلقين فقط، وبذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة(Vassiliki&Konstantion 2014) ودراسة (طنوس، 2014) ودراسة(عبد الحميد،2016) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات ما وراء المعرفة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفهومي الضوء والصوت، يُعزى لاستراتيجية SevenE's(7E'S) البنائية.

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) للعينات المرتبطة، وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية القبلية والبعدية، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لدى طفل الروضة في التَّطبيقين القبلي البعدي

محاور الاختبار	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الاحتمال (p)	القرار	حجم الأثر (إيتا مربع)	مستوى الأثر
مفاهيم الصوت	التطبيق القبلي	26	15.38	5.28	-20.002	50	0.000	دال	0.89	كبير
	التطبيق البعدي	26	42.69	3.8						
مفاهيم الضوء	التطبيق القبلي	26	12.50	4.95	-20.404	50	0.000	دال	0.89	كبير
	التطبيق البعدي	26	43.65	6.09						
الدّرجة الكلية	التطبيق القبلي	26	27.88	8.27	-26.82	50	0.000	دال	0.88	كبير
	التطبيق البعدي	26	86.35	8.07						

يتبين من الجدول السابق أنّ قيمة (t) المحسوبة (26.82-) والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي هناك فرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لصالح التطبيق البعدي، ويعني ذلك قبول الفرضية البديلة وهي: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء، لصالح التطبيق البعدي.

كما يتبين من الجدول السابق (5) أن حجم الأثر بالنسبة للاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء ككل، إذ بلغ (0.88)، أي (88%) من التباين الكلي للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي يعود لأثر استراتيجية Seven's E البنائية. وتُعزى هذه النتيجة إلى استراتيجية البنائية (SevenE's(7E'S التي تقوم على نشاط الأطفال للوصول للمفهوم بأنفسهم من خلال مراحلها السبعة وما تتضمّنه من مثيرات وأنشطة متنوعة أدت إلى استثارة الأطفال معرفياً، مما زاد من دافعيتهم للوصول الى معنى المفهوم والقيام بتجارب جديدة على المفهوم في مرحلة التوسع والمساهمة في انتقال أثر التعلم، وبذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة(معوض،2012) ودراسة(طنوس،2016).والتي أظهرت وجود فروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء، لصالح التطبيق البعدي

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات ذكور وإناث أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مفهومي الضوء والصوت، يُعزى لاستراتيجية Seven's E البنائية.

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة، وذلك لحساب دلالة الفرق بين الذكور والإناث في التطبيق البعدي للاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء، كما هو موضح في الجدول (10) .

جدول (10): نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسطي درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لدى طفل الروضة في التَّطبيق البعدي

محاور الاختبار	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الاحتمال (p)	القرار
مفاهيم الصوت	ذكور	11	41.82	2.52	-1.004	24	0.325	غير دال
	إناث	15	43.33	4.5				
مفاهيم الضوء	ذكور	11	39.55	6.88	-3.57	24	0.002	دال
	إناث	15	46.67	3.09				
الدّرجة الكلية	ذكور	11	81.36	8.39	-3.137	24	0.004	دال
	إناث	15	90.00	5.67				

من الجدول السابق يتبين أنّ القيمة الاحتمالية (0.325) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤكد عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أطفال الذكور والإناث من المجموعة التجريبية عند مفاهيم الصوت، في حين وجدت فروق جوهرية ودالة عند مفاهيم الضوء، إذ بلغت القيمة الاحتمالية (0.002)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، كما وجدت فروق جوهرية ودالة على مستوى الاختبار ككل، إذ بلغت القيمة الاحتمالية (0.004)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ويعني ذلك قبول الفرضية البديلة الثالثة، وهذه الفروق جاءت لصالح الأطفال الإناث.

و تعود هذه النتيجة إلى أن الاستراتيجية البنائية أفادت الذكور والإناث معاً وهذا يؤكد جانب القوة في الاستراتيجية من حيث مناسبتها لكلا الجنسين إلا أنه في تطبيق مراحل الاستراتيجية على مفهوم الضوء حافظت إناث المجموعة التجريبية على حماسها ودافعيتها لتنمية المفهوم بخلاف ذكور المجموعة، وبذلك تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة(عبد الحميد،2016) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية من ذكور واناث على اختبار مفهومي الضوء والصوت.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مفهومي الضوء والصوت، يُعزى لاستراتيجية(SevenE's(7E'S

البنائيـة.

للإجابـة عـن هـذه الفرضيـة تـم اسـتخدام اختبـار (t-test) للعينـات المرتبطـة، وذلـك لحسـاب دلالـة الفـرق بيـن متوسـطي درجـات أطفـال المجموعـة التجريبيـة البعديـة والمؤجلـة للاختبـار المصـور لمفهومـي الصـوت والضـوء، كمـا هـو موضـح فـي الجـدول (11).

جدول (11): نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على الاختبار المصور لمفهومي الصوت والضوء لدى طفل الروضة في التَّطبيقين البعدي والمؤجل

محاور الاختبار	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الاحتمال (p)	القرار
مفاهيم الصوت	التطبيق البعدي	26	42.69	3.8	2.518	50	0.019	دال
	التطبيق المؤجل	26	40.58	3.26				
مفاهيم الضوء	التطبيق البعدي	26	43.65	6.09	1.806	50	0.083	غير دال
	التطبيق المؤجل	26	42.50	6.21				
الدّرجة الكلية	التطبيق البعدي	26	86.35	8.07	2.64	50	0.017	دال
	التطبيق المؤجل	26	83.08	7.49				

يتبيـن مـن الجـدول السـابق أنّ القيمـة الاحتماليـة (0.083)، وهـي أكبـر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05) وبالتالـي لا يوجـد فـرق بيـن متوسـطي درجـات أطفـال المجموعـة التجريبيـة فـي التطبيقيـن البعـدي والمؤجـل عنـد مفاهيـم الضـوء، فـي حيـن وجـدت فـروق جوهريـة ودالـة عنـد مفاهيـم الصـوت، إذ بلغـت القيمـة الاحتماليـة (0.019) وهـي أقـل مـن مسـتوى الدلالـة (0.05)، كمـا وجـدت فـروق جوهريـة ودالـة علـى مسـتوى الاختبـار ككل، إذ بلغـت القيمـة الاحتماليـة (0.017)، وهـي أقـل مـن مسـتوى الدلالـة (0.05)، ويعنـي ذلـك قبـول الفرضيـة البديلـة الثالثـة وهـذه الفـروق جـاءت لصالـح التطبيـق البعـدي.

وتعـود هـذه النتيجـة إلـى طبيعـة اسـتراتيجية SevenE's البنائيـة التـي تعتمـد علـى اجـراء تجـارب علميـة بسـيطة ومشـاركة الأطفـال فـي أداء هـذه التجـارب ممـا سـاهم فـي تحقيـق التعلـم الذاتـي وبقـاء أثـر التعلـم لـدى

الأطفال إلا أن هذا الأثر أكثر فعالية بمفهوم الضوء منه بمفهوم الصوت وربما يعود السبب إلى نسيان المفهوم بشكل جزئي وبذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة(Vassiliki, & Konstantion, 2014) والتي أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الأطفال في الاختبار لصالح الاختبار البعدي.

13- المقترحات:

- التوسع في المفاهيم الفيزيائية المّدرجة في كراسات الأنشطة لرياض الاطفال نظراً لأهمية وضرورة هذه المفاهيم لانها تتيح للطفل فهم العالم من حوله وتهيئ له الفرصة لدراسة المفاهيم العلمية فيمابعد.
- توفير دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على تنمية المفاهيم الفيزيائية المختلفة لدى طفل الروضة أثناء ممارستهم الأنشطة المتنوعة.
- توفير دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على الإستراتيجيات والأساليب التربوية الحديثة بما فيها استراتيجية SevenE's البنائية لتقديم المفاهيم بشكل أفضل للأطفال.
- إعداد كراسات الأنشطة في رياض الاطفال بحيث تتيح للطفل القيام بأنشطة الاستكشاف والتجريب وتطبيق المفاهيم المختلفة، لإستثمار نشاط الطفل ودافعيته للبحث والتساؤل واكتشاف العالم من حوله.

14- المراجع:

أبو هاشم، السيد .(2013). **التصاميم الكمية واستخداماتها في البحوث النفسية والتربوية.** جامعة الملك سعود. الرياض.

الآغا، حمدان .(2012).**فاعلية توظيف استراتيجية (Seven E's) البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة. رسالة ماجستير غير منشورة.** كلية التربية جامعة الأزهر. عمان

أمبو سعيدي، عبدلله والبلوشي، سليمان .(2009). **طرائق تدريس العلوم ومفاهيم وتطبيقات عملية،** دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان: الأردن.

جيانكولي، دوغلاس .(2014).**الفيزياء مبادئ وتطبيقات**. دار العكيبان للنشر والتوزيع. الرياض

زيتون، عايش .(2007).**النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم.** دار الشروق عمان.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية.(2000). **نمو المفاهيم العلمية للأطفال.** دار الفكر العربي.

القاهـرة.

الصيني، ندى .(2012).**تجارب علمية مع الصوت،** مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض.

طنـوس، انتصـار .(2014).اثـر اسـتخدام (7E'S) التدريسـية فـي فهـم المفاهيـم العلميـة واكتسـاب المهـارات تفكيـر الاسـتقصائي لـدى طلبـة المرحلـة الأساسـية فـي ضـوء مفهـوم الـذات الأكاديمـي. **مجلـة جامعـة القـدس المفتوحـة للأبحـاث والدراسـات التربويـة**. المجلـد الثانـي. العـدد (8).

عبـد الحميـد، خديجـة .(2016).فاعليـة اسـتراتيجية دورة التعلـم فـوق المعرفيـة فـي اكتسـاب طفـل الروضـة مفهومـي الضـوء والصـوت. **مجلـة البحـث العلمـي فـي التربيـة**. العـدد السـابع عشـر. مصـر

عطاللـه، ميشـيل .(2001).**أسـاليب تدريـس العلـوم**. الطبعـة الأولـى. دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع والطباعـة. عمـان: الأردن.

عفانـة، عـزو اسـماعيل والجيـش، يوسـف ابراهيـم .(2008).**التدريـس والتعلـم بالدمـاغ ذي الجانبيـن.** آفـاق للنشـر والتوزيـع .غـزة : فلسـطين.

اللقانـي، احمـد وعلـي، الجمـل .(2003).**معجـم المصطلحـات التربويـة المعاصـرة فـي المناهـج وطرائـق التدريـس.** دار عالـم الكتـب للنشـر والتوزيـع. عمـان

المدنيات، رائد .(2011).**الفيزياء العملية.** دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع. عمان .

معـوض، أروى .(2012). **فعاليـة برنامـج للأنشـطة العلميـة فـي تنميـة بعـض مفاهيـم الفيزيـاء الكونيـة ومهـارات مـا وراء المعرفـة لـدى أطفـال مـا قبـل المدرسـة.** رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة جامعـة بورسـعيد. مصر .

مورغان، سالي .(2003).ترجمة بشير العيسوي. **استخدام الصوت.** دار العكيبان. الرياض.

المراجع الأجنبية:

State OF Arizona. (2006): "Arizona Academic Standards" Kindergarten ERIC NOED.

Vassiliki, N. & Konstantinos , R, (2014): Changing pre- school children's representation of light. Journal of science education Voll3,No2.pp191-200.

Mayer, A (1990): Models of Understanding Review of Education Research. vol (59) No (1).

Billings, R.(2001): Assessment of the learning cycle and inquiry –based learning in high school physics- education. National science Teacher Association. Vol (78) No(4).