المجلد: 3
العـدد: 3

UNIVERSITY OF HAMA
سورية 2014 syria

مجلة جامعة حماة

ISSN Online(2706-9214)

2020 ميلادي / 1441 هجري

المجلد: الثالث

العدد: الثالث

مجلة جامعة حماة

2020/ ميلادي
1441 / هجري

مجلة جامعة حماة

هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور محمد زياد سلطان رئيس جامعة حماة.

رئيس هيئة التحرير: الأستاذ الدكتور سامر كامل إبراهيم.

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

أعضاء هيئة التحرير:

أ.د. درغام الرحال.
أ.د. عبد الكريم قلب اللوز
أ.د. عبد الرزاق سالم.
أ.م.د. أسمهان خلف.
أ.د محمد زهير الأحمد.
أ.م.د. عادل علوش.
أ.م.د. حسان الحلبية.
أ.م.د. محمد أيمن الصباغ.
د.خالد زغريت.

الهيئة الاستشارية:

أ.د. دارم طباع.
أ.د. صفوان العساف.
أ.د. راتب سكر.
أ.د. كنجو كنجو.
أ.د. محمد فاضل.
أ.د. رباب الصباغ.
أ.م.د. محمد سبع العرب

الإشراف اللغوي:

أ.د. محمد فلفل.
أ.م.د. مها السلوم.

مجلة جامعة حماة

أهداف المجلة:

مجلة جامعة حماة هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة تهدف إلى:

1- نشر البحوث العلمية الأصيلة باللغتين العربية أو الإنكليزية التي تتسم بمزايا المعرفة الإنسانية الحضارية والعلوم التطبيقية المتطورة، وتسهم في تطويرها، وترقى إلى أعلى درجات الجودة والابتكار والتمييز، في مختلف الميادين الطبية، والهندسية، والتقانية، والطب البيطري، والعلوم، والاقتصاد، والآداب والعلوم الإنسانية، وذلك بعد عرضها على مقومين علميين مختصين.

2- نشر البحوث الميدانية والتطبيقية المتميزة في مجالات تخصص المجلة.

3- نشر الملاحظات البحثية، وتقارير الحالات المرضية، والمقالات الصغيرة في مجالات تخصص المجلة.

رسالة المجلة:

- تشجيع الأكاديميين والباحثين السوريين والعرب على إنجاز بحوثهم المبتكرة.
- ضبط آلية البحث العلميّ، وتمييز الأصيل من المزيّف، بعرض البحوث المقدّمة إلى المجلة على المختصين والخبراء.
- تسهم المجلة في إغناء البحث العلمي والمناهج العلمية، والتزام معايير جودة البحث العلمي الأصيل.
- تسعى إلى نشر المعرفة وتعميمها في مجالات تخصص المجلة، وتسهم في تطوير المجالات الخدمية في المجتمع.
- تحفّز الباحثين على تقديم البحوث التي تُعنى بتطوير مناهج البحث العلمي وتجديدها.
- تستقبل اقتراحات الباحثين والعلماء حول كل ما يسهم في تقدّم البحث العلمي وفي تطوير المجلّة.
- تعميم الفائدة المرجوّة من نشر محتوياتها العلمية، بوضع أعدادها بين أيدي القراء والباحثين على موقع المجلة في الشابكة (الإنترنت) وتطوير الموقع وتحديثه.

قواعد النشر في مجلة جامعة حماة:

أ- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة، ذات قيمة علمية ومعرفية إضافية، وتتمتع بسلامة اللغة، ودقة التوثيق.

ب- ألا تكون منشورةً أو مقبولةً للنشر في مجلات أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى، ويتعهد الباحث بمضمون ذلك بملء استمارة إيداع خاصة بالمجلة.

ت- يتم تقييم البحث من ذوي الاختصاص قبل قبوله للنشر ويصبح ملكاً لها، ولا يحق للباحث سحب الأوليات في حال رفض نشر البحث.

ث- لغة النشر هي العربية أو الإنجليزية، على أن تزود إدارة المجلة بملخص للمادة المقدمة للنشر في نصف صفحة (250 كلمة) بغير اللغة التي كتب بها البحث، وأن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية Key words .

إيداع البحوث العلمية للنشر:

أولاً – تقدم مادة النشر إلى رئيس هيئة تحرير المجلة على أربع نسخ ورقية (تتضمن نسخة واحدة اسم الباحث أو االباحثين وعناوينهم، وأرقام هواتفهم، وتغفل في النسخ الأخرى أسماء الباحثين أو أية إشارة إلى هويتهم)، وتقدم نسخة إلكترونية مطبوعة

على الحاسوب بخط نوع Simplified Arabic، ومقاس 12 على وجه واحد من الورق بقياس 297×210 مم (A4) . وتترك مساحة بيضاء بمقدار 2.5 سم من الجوانب الأربعة، على ألا يزيد عدد صفحات البحث كلها عن **خمس عشرة صفحة** (ترقيم الصفحات وسط أسفل الصفحة)، وأن تكون متوافقة مع أنظمة (Microsoft Word 2007) في الأقل، وبمسافات مفردة بما في ذلك الجداول والأشكال والمصادر، ومحفوظة على قرص مدمج CD، أو ترسل إلكترونياً على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة.

ثانياً – تقدم مادة النشر مرفقة بتعهد خطي يؤكد بأن البحث لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى.

ثالثاً – يحق لهيئة تحرير المجلة إعادة الموضوع لتحسين الصياغة، أو إحداث أية تغييرات، من حذف، أو إضافة، بما يتناسب مع الأسس العلمية وشروط النشر في المجلة.

رابعاً – تلتزم المجلة بإشعار مقدم البحث بوصول بحثه في موعد أقصاه أسبوعين من تاريخ استلامه، كما تلتزم المجلة بإشعار الباحث بقبول البحث للنشر من عدمه فور إتمام إجراءات التقويم.

خامساً – يرسل البحث المودع للنشر بسريّة تامة إلى ثلاثة محكمين متخصصين بمادته العلمية، ويتم إخطار ذوي العلاقة بملحوظات المحكمين ومقترحاتهم، ليؤخذ بها من قبل المودعين؛ تلبيةً لشروط النشر في المجلة، وتحقيقاً للسوية العلمية المطلوبة.

سادساً – يعد البحث مقبولاً للنشر في المجلة في حال قبول المحكمين الثلاثة (أو اثنين منهم على الأقل) للبحث بعد إجراء التعديلات المطلوبة وقبولها من قبل المحكمين.

– إذا رفض المحكم الثالث البحث بمبررات علمية منطقية تجدها هيئة التحرير أساسية وجوهرية، فلا يقبل البحث للنشر حتى ولو وافق عليه المحكمان الآخران.

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث الكليات التطبيقية:

أولاً – يشترط في البحث المقدم أن يكون حسب الترتيب الآتي: العنوان، الملخص باللغتين العربية والإنكليزية، المقدمة، هدف البحث، مواد البحث وطرائقه، النتائج والمناقشة، الاستنتاجات والتوصيات، وأخيراً المراجع العلمية.

– **العنوان:**

يجب أن يكون مختصراً وواضحاً ومعبراً عن مضمون البحث. خط العنوان بلغة النشر غامق، وبحجم (14)، يوضع تحته بفاصل سطر واحد اسم الباحث / الباحثين بحجم (12) غامق، وعنوانه، وصفته العلمية، والمؤسسة العلمية التي يعمل فيها، وعنوان البريد الإلكتروني للباحث الأول، ورقم الهاتف المحمول بحجم (12) عادي. ويجب أن يتكرر عنوان البحث ثانيةً وباللغة الإنكليزية في الصفحة التي تتضمن الملخص.Abstract خط العناوين الثانوية يجب أن يكون غامقاً بحجم (12) ، أما خط متن النص؛ فيجب أن يكون عادياً بحجم (12).

– **الملخص أو الموجز:**

يجب ألا يتجاوز الملخص 250 كلمة، وأن يكون مسبوقاً بالعنوان، ويوضع في صفحة منفصلة باللغة العربية، ويكتب الملخص في صفحة ثانية منفصلة باللغة الإنكليزية. ويجب أن يتضمن أهداف الدراسة، ونبذة مختصرة عن طريقة العمل، والنتائج التي تمخضت عنها، وأهميتها في رأي الباحث، والاستنتاج الذي توصل إليه الباحث.

– **المقدمة:**

تشمل مختصراً عن الدراسة المرجعية لموضوع البحث، وتدرج فيه المعلومات الحديثة، والهدف الذي من أجله أجري البحث.

- **المواد وطرائق البحث**:

تذكر معلومات وافية عن مواد وطريقة العمل، وتدعم بمصادر كافية حديثة، وتستعمل وحدات القياس المتري والعالمي في البحث. ويذكر البرنامج الإحصائي والطريقة الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات، وتعرف الرموز والمختصرات والعلامات الإحصائية المعتمدة للمقارنة.

- **النتائج والمناقشة:**

تعرض بدقة، ويجب أن تكون جميع النتائج مدعمة بالأرقام، وأن تقدم الأشكال والجداول والرسومات البيانية معلومات وافية مع عدم إعادة المعلومات في متن البحث، وترقم بحسب ورودها في متن البحث، ويشار إلى الأهمية العلمية للنتائج، ومناقشتها مع دعمها بمصادر حديثة. وتشتمل المناقشة على تفسير حصول النتائج من خلال الحقائق والمبادئ الأولية ذات العلاقة، ويجب إظهار مدى الاتفاق أو عدمه مع الدراسات السابقة مع التفسير الشخصي للباحث، ورأيه في حصول هذه النتيجة.

- **الاستنتاجات:**

يذكر الباحث الاستنتاجات التي توصل إليها مختصرةً في نهاية المناقشة، مع ذكر التوصيات والمقترحات عند الضرورة.

- **الشكر والتقدير:**

يمكن للباحث أن يذكر الجهات المساندة التي قدمت المساعدات المالية والعلمية، والأشخاص الذين أسهموا في البحث ولم يتم إدراجهم بوصفهم باحثين.

ثانياً– الجداول:

يوضع كل جدول مهما كان صغيراً في مكانه الخاص، وتأخذ الجداول أرقاماً متسلسلة، ويوضع لكل منها عنوان خاص به، يكتب أعلى الجدول، وتوظف الرموز * و** و*** للإشارة إلى معنوية التحليل الإحصائي، عند المستويات 0.05 أو 0.01 أو0.001 على الترتيب، ولا تستعمل هذه الرموز للإشارة إلى أية حاشية أو ملحوظة في أي من هوامش البحث. وتوصي المجلة باستعمال الأرقام العربية (1 ،2.،3.....) في الجداول وفي متن النص أينما وردت.

ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:

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

رابعاً – المراجع:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **تلحظ النقاط الآتية:**

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

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:

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

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

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

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

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

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

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

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

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

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

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

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

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

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

عدد صفحات مخطوطة البحث:

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

مراجعة البحوث وتعديلها:

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

ملاحظات مهمة:

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

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

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

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
درجة توفر المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصفّ الرَّابع الأساسي	فتون قطيني د. سام عمار	1
الشخصية المُتصنِّعة وعلاقتها بتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين	د. ياسر حلبي الجاجان	27
درجة احتياج طلبة كلية التربية لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest)من وجهة نظرهم	محمد وحيد صيام نور عبده عفور	45
القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا وعلاقته ببعض المتغيرات	سوسن المللي أ.د.مها زحلوق	67
معايير جودة الأداء المدرسي وعلاقتها بالتنمية البشرية دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام بمحافظة اللاذقية	د. محمود حسن حسين	84
درجة ممارسة القيادة الأخلاقيّة من قبل مديري مدارس التَّعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء بعض المتغيّرات	أ.د. محمد الحلاق حسن عبد إبراهيم	113
الشخصية المنافقة وعلاقتها بضبط الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق	د. ياسر حلبي الجاجان	133
درجة توافر مهارات حل المشكلات في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سورية	بشير عبد القادر أ.د. يوسف خضور د. فوزية السعيد	161
الخصائص السّيكومترية لمقياس المهارات الحياتية "دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التّربية في جامعة حماه"	د. جلال السّناد إيفلين الصّهيوني	177
تحليل محتوى منهاج الرياضيات للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية في ضوء مهارات الفهم القرائي في الرياضيات (دراسة تحليلية)	محمد خليل أ.د. هناء المحرز	195

درجة توفر المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعيّة للصفّ الرَّابع الأساسي

*فتون قطيني **د. سام عمار

(الإيداع:16 تموز 2019، القبول: 23 كانون الأول 2019)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى معرفة درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، صمّمت الباحثة استمارة بالمفاهيم الاقتصادية التي يمكن ان يتضمنها كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي فخرجت باستمارة تتألف من (4) مفاهيم اقتصادية رئيسة يتفرّع منها (23) مفهوماً، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي مستعينة بالوحدات الآتية: (الفكرة ، والصورة، والنشاط) في تحليل مضمونات الكتاب، فحصلت على النتائج الآتية:

-شغلت الموارد الاقتصادية النسبة الأكبر بين المفاهيم الاقتصادية الباقية التي تضمنتها استمارة التحليل، إذ حصلت على نسبة مئوية بلغت 76.29 في حين حصلت المعاملات التجارية على 8.56 والبنية الاقتصادية 6.97 والمعاملات المالية بلغت نسبتها 7.17

-عدم التوازن في تضمين المفاهيم الاقتصادية الفرعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، فقد حصلت فئة الموارد الطبيعية على نسبة مئوية بلغت 33.86، وكذلك حصلت فئة الموارد السياحية على نسبة مئوية بلغت (22.31)، في حين لم تتجاوز باقي الفئات الفرعية نسبة (7.97).

-إهمال قسم كبير من المفاهيم الاقتصادية الفرعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، مثل: القطاعات الاقتصادية، والمنافسة، والنفقات، والديون، وغيرها. إذ لم يسجل أي ظهور لـ 9 فئات فرعية من أصل 23 فئة فرعية.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم الاقتصادية، كتاب الدراسات الاجتماعية، تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

*طالبة دكتوراه قسم المناهج وطرائق التدريس

**الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة دمشق

The Degree of Economic Concepts Availability in Social Studies Book for The Fourth Grade.

Fotoun Quttainy* **Dr. Sam Ammar****

(Received:16 July 2019 , Accepted: 23 December 2019)

Abstract:

The research aimed to find out the degree of inclusion of economic concepts in the book of social studies for the fourth grade of the basic education stage in the Syrian Arab Republic. The researcher designed a list of economic concepts that can be included in the book of social studies for the fourth grade and came out with a list of (23) concepts, the researcher followed the descriptive approach, using the unit of thought, image and activity in the analysis of the contents of the book, and obtained the following results.

- Economic resources occupied the largest percentage among the economic concepts included, which got a percentage of 76.29% while trading transactions received 8.56% and economic structure 6.97% and financial transactions amounted to 7.17%

- The imbalance in the inclusion of economic concepts in the book of social studies for the fourth grade basic, natural resources category got 33.86%, and tourism resources category got lower percentage (22.31%), while the rest of the other categories did not exceed (7.97%).

- Neglecting a large section of economic concepts in the book of social studies for the fourth grade basic, such as: economic sectors, competition, expenses, debt, and others. and 9 subcategories out of 23 , do not show any impressions.

Keywords: economic concepts, social studies book, fourth grade students.

**Professor in the curriculum and teaching methods section

1. مقدمة:

تطور الاقتصاد العالمي عبر التاريخ وفق أنماط عديدة بدأ فيها باقتصاد الطبيعة الذي اعتمد الزراعة بشكل أساسي لسدّ الاحتياجات اليومية للإنسان حينها، ومن ثم ظهر اقتصاد الصناعة بفعل عوامل كثيرة منها زيادة عدد السكان واكتشاف الإنسان لموارد الطبيعة وخاصة بعد الثورة الصناعية في أوروبا، وأخيراً ظهر مفهوم الاقتصاد المعرفي وهو نتيجة للتطور التكنولوجي والمعرفي في مختلف العلوم.

وهذا التحوّل في الاقتصاد من صناعيّ إلى معرفيّ تطلّب مجموعة مختلفة تماماً من المعارف والمهارات والكفاءات التي ينبغي على القوى العاملة اكتسابها، وكان هذا من مهام الأنظمة التربوية في الدّول المختلفة. إلا أن معظم أنظمة التعليم لا تزال عاجزة عن مواكبة التطورات التي أفرزها التحول إلى الاقتصاد المعرفي، والدليل على ذلك تأكيد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2008، ص4) "وجود فجوة كبيرة بين متطلبات سوق العمل ومهارات القوى العاملة سواءً على مستوى البلدان المتقدمة أو النامية، وتسجيل غالبية الدّول العربيّة أعلى معدلات البطالة بين الشباب على المستوى العالمي". وبدا الحلّ مشابهاً لما جاء به المثل الصيني القديم: إذا أردت أن تخطّط لسنة، فازرع حبّة. وإذا أردت أن تخطّط لعشر سنوات فازرع شجرة، وإذا أردت أن تخطّط لمئة سنة فعلِّم الناس، فعندما تزرع حبّة تحصد مرة واحدة، وعندما تعلّم الناس تحصد مئة مرّة. إنّ هذا المثل يعبّر عن استثمار الرأس المال البشري لمجاراة التطورات الاقتصادية المتتالية والمتسارعة. فالوطن العربي يعتبر غنيّاً بالموارد البشرية الفتية، وهذا بحدّ ذاته ثروة تنتج طاقة تفوق الطاقة التي تنتجها الثروات الباطنية، إلّا أن معظم الدول العربية تعاني من بطالة عربية وعمالة أجنبية، وبهذا يتبادر إلى الأذهان إشارات استفهام حول المفارقة بين ما هو متاح من طاقات بشرية والاحتياج إلى كادر أجنبي للعمل على أرضنا؟ لماذا لم تستطع مواردنا البشرية تغطية سوق العمل؟ يرى الزبيب (2018) أن السبب يعود إلى عشوائية استراتيجيات أنظمة التعليم الحالية، إذ يلاحظ أنها تنحرف عن الأهداف المرجوة منها، كما يؤكد أن الحل الأنسب هو إعداد استراتيجية وطنية للتعليم وربطها بسوق العمل وهنا لا يقصد التعليم الجامعي وحسب وإنما التعليم ما قبل الجامعي أيضاً بدءاً بالروضة وحتى الثانوية العامة. وهذا ما دعت إليه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم –الألكسو– (2014) عندما وضعت استراتيجية لإدراج المهارات والمفاهيم المتعلقة بريادة الأعمال، والتعليم المستند إلى المسار المهني في قطاع التعليم بدءاً من الروضة حتى المرحلة الثانوية.

2. مشكلة البحث:

يسعى النظام التربوي في الجمهورية العربية السوريّة إلى البدء بمرحلة تربوية جديدة يجري من خلالها ربط النظام التعليمي بسوق العمل وقد انعكس ذلك في الأهداف العامة لمناهج التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية التي تجلّت في ضرورة فهم المتعلم للقضايا المعاصرة وأبرز المتغيرات الاقتصادية التي شهدها الوطن العربي والعالم في مختلف العصور. والحثّ على تقدير قيمة العمل المنتج في كلّ مجالاته، وضرورة إتقانه وتشجيع المبادرات الذاتية لإنشاء المشاريع الخاصّة (الفوال وسليمان، 201، ص38). كما أكّد وزير التربية السوري عماد العزب في المؤتمر التربوي المنعقد بتاريخ 9/26/ 2019 أهمية امتلاك المعرفة ومهارة الانتفاع بها مشيراً إلى أهمية ارتباط التعليم بسوق العمل ومراحل الإنتاج مع التركيز على جودة هذا التعلم وتوفير المتطلبات التقنية والمادية لتحقيقها وهذا ما دفع الوزارة إلى البدء بتغيير المناهج وتطويرها من أجل الوصول إلى خبرات تعليمية قادرة على تزويد الطلاب بالكفاءات الأساسية كالتواصل، والمهارات الحياتية والمهنية، والمواطنة، والتنمية المستدامة وبناء شخصية المتعلم بناءً متوازناً وطنياً وعقلياً ووجدانياً (وكالة الانباء السورية، 2019)

في هذا الإطار أكّد فياز شاه ممثل منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف) ضرورة تحضير الطلاب ليصبحوا قوة عاملة في الحياة والمجتمع. وأشار إلى دور المتعلم في زيادة العائدات الاقتصادية للدّول مبيّناً أنّ الارتباط في التعليم والنمو الاقتصادي يتمّ بالحصول على مخرجات تعليم مميّزة. كانت وزارة التربية قد بدأت العمل على تطوير مناهج الدّراسات الاجتماعية التي تتميّز إلى جانب بنائها على أساس المفاهيم الكبرى بأنّها لم تعد تقتصر على فروع العلوم الاجتماعية الثلاثة

(الجغرافيا، التاريخ، التربية الوطنية)، وإنما أضيفت إليها فروع (الاقتصاد، علم الاجتماع، والسياسة....) فقد عرّفت وثيقة المعايير الوطنية منهاج الدراسات الاجتماعية بأنّه: برنامج دراسي تكاملي يجمع بين فروع المعرفة في العلوم الاجتماعية في وحدات دراسية يكتسب المتعلمون من خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المشتقّة من التاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم السياسة، وعلم النفس، والفلسفة بشكل مندمج في صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (وزارة التربية، 2007، ص3).

وقد وضّح مطورو منهاج الدّراسات الاجتماعيّة الخاص بالصف الرابع الأساسي للعام 2019-2020 في مقدّمة الكتاب أنّ هدف الدّراسات الاجتماعية للصف الرّابع الأساسي هو تعريف المتعلم كيف يتعامل مع المجتمع بمجالاته الواسعة، وبناء منظومة من المفاهيم تمكنه من التكيّف مع البيئة التي يعيش فيها، إذ يهدف مطورو كتاب الدّراسات الاجتماعية لهذا الصف إلى تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة والتفكير في استشراف المستقبل من خلال تكوين مواطن ذو شخصيّةٍ متكاملة (مركز تطوير المناهج، 2019) .

وبهذا فإنّه من الخطأ الشائع في الأنظمة التعليمية العربية تأجيل الاهتمام بالمسار المهني للطالب إلى حين دخوله الجامعة أو تخرجه منها، ومن أهم استراتيجيات التأهيل المهني للمتعلم هي تضمين المفاهيم الاقتصادية في المناهج الدراسية التي يتعرّض لها المتعلم خلال سنوات دراسته، وتعدُّ الدراسات الاجتماعية إحدى أهم المناهج التي يمكن أن تزود المتعلم بهذه المفاهيم إذ من أهم أهدافها تنوير المتعلم بواقعه الاجتماعي وما يرتبط به من عوامل اقتصادية وسياسية وتاريخية ...إلخ.

وبهذا فإنه من الضروري الإجابة عن السؤال الذي يمثل مشكلة البحث الحالي وهو الآتي: **ما درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية الخاص بالصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟**

3. أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها مما يلي

تنبثق الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية تفتيح أذهان التلاميذ في مراحل التعليم ما قبل الجامعي على المفاهيم الاقتصادية التي تتعلق بمختلف مجالات حياتهم اليومية من مفاهيم تتعلق بالموارد الاقتصادية أو المعاملات المالية أو المبادلات التجارية. كما أجرت الباحثة مسحاً للدراسات التربوية التي تتناول المفاهيم الاقتصادية في المناهج الدراسية في الجمهورية العربية السورية، فاستنتجت ندرة هذه الدراسات الأمر الذي يزيد من أهمية الدراسة الحالية. وتتجلّى الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في العمل على تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية لتكون أكثر صلة بالواقع الاقتصادي المحلّي، أو بناء مناهج دراسية مستقلة تهدف إلى تربية اقتصادية للمتعلم.

4. أهداف الدراسة

أهم الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها ما يلي:

1- تعرّف درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية الخاص بالصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

2- تقديم مقترحات لمطوري المناهج في الجمهورية العربية السورية حول واقع تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية الخاص بالصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية لتقوية النقاط الإيجابية وتلافي السلبيات في المحتوى المحلَّل.

5. التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

- **المفاهيم الاقتصادية**، تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة المعلومات والحقائق والأفكار المتصلة بالبنية والموارد الاقتصادية للمجتمع والمعاملات التجارية والمالية، والتي احتوتها استمارة التحليل وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات

الاجتماعية على المفاهيم الاقتصادية، بعدد الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها تحت واحدة من المفاهيم الفرعية، التي تندرج بدورها تحت مستوى أعلى هي المفاهيم الرئيسة (المجالات) المكوَّنة منها استمارة تحليل المفاهيم اقتصادية. وتتضمّن استمارة التحليل المفاهيم الرئيسة والفرعيّة الآتية:

- **المعاملات المالية:** تعرّفها الباحثة بانّه كل ما يتعلق بالمقدار المالي النقدي الذي يتحمّله كل من البائع أو المشتري أو يجري الاتفاق عليه بينهما مثل: مقدار التكلفة، أو الحسومات، أو الربح، أو الخسارة، او النفقات، أو الديون...إلخ. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الرئيس بمجموع الوحدات المسجلة للمفاهيم المتفرعة منه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الربح:** تعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّه مقدار الكسب المالي من مشروع خدميّ، أو تجاريّ، أو صناعيّ. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الخسارة:** تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّه عكس الرّبح، فهو مقدار النقص في رأس المال المخصَّص ل مشروع خدميّ، أو تجاريّ، أو صناعيّ. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **رأس المال:** يعرفه الجمعة (2000، ص272) بأنّه جملة المال المستثمر في عمل ما. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الاستهلاك:** هو إهلاك الشيء وإفناؤه، ويمثل مجموع ما ينفقه أفراد المجتمع ككل سواءً أكانوا منفردين أو مجتمعين في سبيل إشباع حاجاتهم الاستهلاكية (خصاونة ومحبك، 2009، ص145) وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **المعاملات التجارية:** تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّها العملية التجارية التي يجري فيها تبادل المنتجات والمواد الاستهلاكية، ويتضمن المفاهيم المتصلة بجودة هذه المواد والمنتجات وصلاحيتها، ومدى منافستها لبقية السلع والمنتجات المشابهة لها في السوق، بالإضافة إلى العمليات التي يمكن أن تطرأ عليها مثل: الاحتكار. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الرئيس بمجموع الوحدات المسجلة للمفاهيم المتفرعة منه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الجودة:** تعرّفها الباحثة إجرائيّاً بأنّها إنتاج سلعة بمواصفات ترضي الزبون المستهلك. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **المنافسة:** وهي تميّز سلعة منتِج أو بائع بفضل جودتها، أو مجهوده الإعلامي، أو العلامة التجارية ويكون منافساً لعدد من المنتجين الآخرين في تصريف منتجاته لأنهم ينتجون سلعاً مشابهة (بريون، 2003، ص178) وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **السلع:** هي المواد التي يحتاجها الفرد لإشباع رغباته مثل: الأكل، والملابس، والأجهزة، والسيارات، وغيرها (بريون، 2003، ص32). وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الحسومات:** تعرّفها الباحثة إجرائيّاً بأنّها تخفيض سعر السلعة بشكل مؤقت، لتحقيق هدف محدّد. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.

- **النفقات:** هي أي مصروف تتحمله مؤسسة اقتصادية أو تدفعه من أجل الأنشطة المتعلقة بالهدف الذي قامت من أجله (العلوي، 1997، ص106). وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الديون:** هي المال المقترَض في حال العجز عن تسديد النفقات (عريقات وعبد الرحمن، 2004، ص183) وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **البنية الاقتصادية:** هي الإطار الاقتصادي العام في الدولة الذي يتضمن العمليات المتعلقة بالتنمية الاقتصادية، ومعوقاتها، والقطاعات والخدمات الاقتصادية. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الرئيس بمجموع الوحدات المسجلة للمفاهيم المتفرعة منه في استمارة تحليل المحتوى.
- **المؤسسة الاقتصاديّة:** يعرَّفها العيد (2013، ص11-12): بأنّها تجمّع من الأشخاص يستعينون بمجموعة من الوسائل الماليّة والفكريّة؛ بهدف نقل وتحويل وتوزيع الخدمات والسلع بناءً على أهداف تُحدّدها الإدارة؛ لتحقّق الأرباح أو المنافع الاجتماعيّة.
- **التنمية الاقتصادية:** هي مجموع خطط التطوير والتنمية بهدف تحسين الحالة الاقتصادية عن طريق تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاقتصادية الناجحة وذلك من خلال استثمار ثروات الدولة المتاحة. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الخدمات:** هي جميع ما تقوم به الدولة بقصد إشباع حاجات المواطنين مثل: التعلم، والصحة، والأمن وغيرها من الخدمات (جمعة، 2000، ص229) وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **المعوقات الاقتصادية:** يعرفها عريقات (2004، ص32) التحديات والمشكلات التي تواجه النمو الاقتصادي سواءً أكانت معوقات طبيعية مثل: عدم توفر المواد الخام، أو بشرية مثل عدم توفر الأيدي العاملة أو مالية مثل: عدم توفر رأس المال. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الاحتكار:** هو حبس السلعة مع حاجة الناس إليها ليرتفع بذلك سعرها. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الموارد الاقتصادية:** تعرّفها الباحثة إجرائيّاً بأنّها كلّ ما يصلح لإنتاج السلع والخدمات التي تشبع الحاجات البشرية، فهي الثروة المتوفر في مجتمع ما. كما يطلق عليها عناصر الإنتاج أو مدخلات العملية الانتاجية. وتشمل الموارد الطبيعية، والبشرية، والحيوانية، والسياحية، والصناعية وغيرها. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الرئيس بمجموع الوحدات المسجلة للمفاهيم المتفرعة عنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الموارد السياحية:** تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّها المناطق الأثرية، والمعالم الحضارية، ودور العلم أو العبادة، ومظاهر الطبيعة الخلابة وغيرها من المظاهر التي تعمل على جذب السياح من مختلف دول العالم. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.

- **الموارد الطبيعية:** هي المعطيات التي تقدّمها البيئة للإنسان الذي يقوم باستثمارها (هارون، 2006، ص60) وتشمل التربة الخصبة، والمياه، والثروات المائية، والأملاح، والمعادن...إلخ. (القايدي، 2003، ص69). وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الموارد الصناعيّة:** تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّها لمواد التي يمكن الحصول عليها بعد القيام بعمليات تغيير عليها ناتجة عن تحويل كيميائي مثل: اللّدائن، وبعض أنواع الصباغة، أو عن طريق تدّخل الآلات الصناعيّة، مثل: تحويل نبتة القطن إلى ملبوسات قطنيّة، أو تحويل الحرير الطبيعي إلى نسيج البروكار. وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الموارد الحيوانيّة:** تشمل جميع أنواع الحيوانات التي تعيش على الأرض. منها الحيوانات التي تستخدم في العمل مثل: الخيول، والجمال، والجواميس، أو حيوانات الإنتاج مثل الأغنام والأبقار، والماعز، والدواجن فهي مصدر اللحوم والألبان والصوف (هارون، 2006، ص342-343) وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **الموارد البشرية:** يقصد بها الإنسان بصفته منتجاً ومستهلكاً وصاحب الخبرات، وهو الذي يحوّل الموارد الطبيعية إلى موارد اقتصادية (عبد الإله، 2004، ص55). وتُقاس درجة احتواء كتاب الدراسات الاجتماعية على هذا المفهوم الفرعي بمجموع الوحدات المسجلة، التي يمكن تصنيفها ضمنه في استمارة تحليل المحتوى.
- **كتاب الدراسات الاجتماعية،** هو الكتاب الصادر عن وزارة التربية –مركز تطوير المناهج- مبنيّ وفق الإطار العام للمنهاج الوطنيّ للجمهورية العربية السورية، ووثيقة المعايير الوطنيّة المطورة لمنهاج الدراسات الاجتماعية، طُبع لأوّل مرة ليدرّس في عام 2019م. وهو يدرّس حالياً لطلاب الصفّ الرابع الأساسي في مدارس الجمهورية العربية السورية.
- **تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ،** تعرّفهم الباحثة بأنهم: المتعلّمون الخاضعون لتعليم إلزاميّ ومجانيّ، والذين تتراوح أعمارهم بين (9-10) سنوات، يدرسون ضمن الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ويتلقّون جملة المفاهيم المعارف والمهارات المتضمّنة في كتاب الدراسات الاجتماعية المعتمَد في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

6. دراسات سابقة

- **دراسات عربية**

دراسة حقي (2008) بعنوان: مفاهيم حقوق الإنسان ومدى كفايتها من وجهة نظر المدرسين والموجهين الاختصاصيين (دراسة تحليلية لكتب المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية في الجمهورية العربية السورية). هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى توفّر مفاهيم حقوق الإنسان في كتب المواد الاجتماعية لتلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من كتب المواد الاجتماعية لتلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، ومن 121 مدرّساً، و10 من موجهي الاختصاص، واشتملت أدوات الدراسة على استمارة تحليل المحتوى، واستبانة لاستطلاع آراء المدرسين والموجهين الاختصاصيين. ومن أبرز نتائجها عدم وجود توافق بين مدى توفر مفاهيم حقوق الإنسان في كتب الدراسات الاجتماعية.

دراسة الجنيدي (2008) بعنوان: مدى توافر المفاهيم الاقتصادية في كتب الدراسات الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توافر المفاهيم الاقتصادية في كتب الدراسات الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، ومن أجل ذلك قام الباحث بوضع أداة دراسته التي تمثّلت بقائمة بالمفاهيم الاقتصادية التي ينبغي توافرها في كتب هذه الحلقة ومن أهم نتائج الدراسة نيل المفاهيم الاقتصادية المتعلقة بالموارد الاقتصادية المرتبة الأولى في الكتب المحللة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إدراج المفاهيم الاقتصادية في كتب الدراسات

الاجتماعية بشكل متسق وتوازن مع باقي فروع المعرفة، وإعطاء مجالي النظام الاقتصادي العالمي والتنمية الاقتصادية، قدراً أكبر من التضمين في كتب الدراسات الاجتماعية؛ وذلك لزيادة الوعي الاقتصادي وإيجاد جيل من الطلاب قادر على التعامل الرشيد مع الظروف الاقتصادية التي تمرّ بها السلطنة.

دراسة الآغا والفراني (2009) بعنوان: المفاهيم الاقتصادية الإسلامية المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أهم المفاهيم الاقتصادية الإسلامية المتضمنة في منهاج التاريخ للصفين السادس والثامن الأساسي، فقد صمّم استمارة المفاهيم الاقتصادية لتحليل كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. استخدم الباحثان المنهاج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج قلة المفاهيم الاقتصادية المتضمنة في الكتابين المذكورين.

دراسة الشراري (2009) بعنوان: واقع تضمين المفاهيم الاقتصادية في مقررات الجغرافيا في المرحلة الثانوية، هدفت هذه الدراسة إلى تعرف المفاهيم الاقتصادية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، ومدى تضمين مقررات الجغرافيا في هذه المرحلة للمفاهيم الاقتصادية من واقع تحليل الكتب، بالإضافة إلى تعرف أهمية تضمين المفاهيم الاقتصادية في المناهج الدراسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، استخدم الباحث المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: إهمال مطوري مناهج الجغرافيا كثيراً من المفاهيم الاقتصادية التي اشتملتها قائمة التحليل، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في محتوى كتاب الجغرافيا الخاص بالمرحلة الثانوية، وإعدادها بناء على قائمة المفاهيم الاقتصادية الواردة في البحث، مع التأكيد على المفاهيم التي تمس حياة الطالب بشكل مباشر.

دراسة طوالبة وآخرون (2014) بعنوان: درجة تضمين مفاهيم التعليم المهني في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل كتب التربية الوطنية والمدنية لصفوف المرحلة الأساسية العليا للتحقق من درجة تضمينها لمفاهيم التعليم المهني في مجال :(الاقتصاد، والاتصال، والتكنولوجيا، والنمو المهني)، واستخدم فيها أسلوب تحليل المحتوى. خلصت النتائج إلى أن كتب التربية الوطنية والمدنية تتضمن عدداً من المفاهيم وصل إلى (142) مفهوماً، توزعت على المجالات الأربعة، وأن المفاهيم الاقتصادية احتلت الحيز الأكبر بين المجالات جميعها.

دراسة حبيب (2015) بعنوان: تقويم تجربة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية. هدفت الدراسة إلى تحليل منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي ومسح المفاهيم الاجتماعية الموجودة فيه. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث حللت كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، ودليل المعلم، واعتمدت الباحثة المفهوم الاجتماعي وحدة للتحليل. خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها عدم توازن تضمين المفاهيم الاجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي. بالإضافة إلى إهمال بعض المفاهيم مثل الاحترام، وتقدير العمل، والعمل الجماعي، والانتماء.

دراسة حقي (2016) بعنوان: مدى توفر مفهوم المواطنة في كتابي الدراسات الاجتماعية للصفين الثالث والرابع الاساسيين في الجمهورية العربية السورية. هدفت إلى تعرّف مدى توفر مفهوم المواطنة في كتابي الدراسات الاجتماعية للصفين الثالث والرابع الاساسيين في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2014-2015 . اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث حللت كتابي الدراسات الاجتماعية للصفين الثالث والرابع الأساسيين. وأسفر البحث عن عدّة نتائج منها: ورد مفهوم المواطنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الأساسي (109) مرات وبنسبة مئوية بلغت (45.41%)، في حين ورد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي (92) مرة بنسبة (38.33) ، وقد كان مفهوم التسامح الأكثر توافراً في الكتابين مجتمعين في حين كان مفهوم ممارسة الواجبات هو الأقل توافراً فيهما. وتوزعت بقية المفاهيم تنازليّاً كالآتي: (العدالة، احترام الآخر، المشاركة، مناقشة الآراء، الانتخاب) ومن أبرز مقترحات هذه الدراسة: الاستفادة من قائمة المفاهيم الفرعية لمفهوم المواطنة عن طريق تضمينها في محتويات كتب الدراسات الاجتماعية بشكل منظم ومخطط له.

دراسة الخضر (2019) بعنوان: فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتكاملة لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. أجريت هذه الدراسة في الجمهورية العربية السورية. هدفت إلى تحديد المفاهيم الاقتصادية المناسبة لطفل الروضة ومعرفة مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي من أجل تحقيق أهداف دراستها، وقد أثبتت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة، وخرجت الباحثة بمجموعة من المقترحات، أبرزها: العمل على تضمين المفاهيم الاقتصادية في المناهج المقدمة لطفل الروضة لأهميتها وضرورتها في جميع المراحل العمرية.

- **دراسات أجنبية**

دراسة هاس وماري (Hass &Mary, 1988) بعنوان: تحليل مفاهيم العلوم الاجتماعية والتاريخية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصفوف الابتدائية من الأول حتى الرابع، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في ولاية فرجينيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المفاهيم الاقتصادية تهيمن على الكتب المقررة للصفوف من الأول حتى الرابع مع اختلاف مطوري هذه المناهج في الصفوف المذكورة حول الوزن النسبي لهذه المفاهيم.

دراسة مارك (mark.1999) بعنوان: Economics Literacy and Attitude of Gergia High School Business Education and Social Stades Teachers (محو الأمية الاقتصادية واتجاهات المعلمين في مدرسة جورجيا لإدارة الأعمال) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المفاهيم الاقتصادية في مادتي التجارة والدراسات الاجتماعية في مدرسة جورجيا الثانوية في ولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أهم نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق في المحتوى الاقتصادي لكل من مادتي الدراسات الاجتماعية والتجارة، كما أكدت الدراسة أن المعلومات الاقتصادية المدمجة مع منهاج الدراسات الاجتماعية كانت أكثر متعة من كونها مستقلة في محتوى خاص بها.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كلّ من مارك (1999)، وحقي (2008) وحبيب (2015) وحقي (2016) في كونها دراسة تحليلية لمنهاج الدراسات الاجتماعية، وتتشابه مع دراسة حبيب (2015) في تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة العمرية نفسها إلّا أنها اختلفت عنها في موضوع المفاهيم الاقتصادية وكذلك في طبعة الكتاب المحلّل، إذ حلّلت الباحثة في هذه الدّراسة أحدث طبعة قام بتطويرها القائمون على مركز تطوير المناهج. كما تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة الآغا والفراني (2009) ، والشراري (2009)، ودراسة الخضر (2019) في البحث حول موضوع المفاهيم الاقتصادية على اعتبارها ضرورة لا بد منها في حياة المتعلم في العصر الراهن، اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة الآغا والفراني (2009) في أنها حدّدت نوع المفاهيم الاقتصادية فقام الباحثان بتحليل المفاهيم الاقتصادية الإسلامية في كتاب التاريخ، أما دراسة الخضر (2019) فقد اتبعت المنهج شبه التجريبي من أجل بناء برنامج يهدف إلى تنمية المفاهيم الاقتصادية، في حين ان الدراسة الحالية اتبعت المنهج الوصفي لتحليل محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية للصفّ الرّابع لتكشف عن المفاهيم الاقتصادية المتضمنة فيه. كما اختلفت دراسة الخضر (2019) عن الدراسة الحالية في المرحلة العمريّة المدروسة في أنها درست تنمية المفاهيم الاقتصادية عند طفل الروضة، في حين أنّ الدراسة الحالية سعت إلى تعرف درجة توفر المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية الخاص المتعلم في الصفّ الرابع. وتشترك الدراسة الحالية في المادة المحللة مع أغلب الدراسات السابقة مثل: دراسة الجنيدي (2008) والآغا والفراني (2009) والشراري (2009) وطوالبة وآخرون (2014) إذ قام الباحثون بتحليل مواد تتصل بالدراسات الاجتماعية، مثل: مادة التاريخ. وقد أفادت الباحثة من الدّراسات السابقة إذ استندت إلى نتائجها ومقترحاتها من أجل تدعيم مشكلة بحثها الحالي. وفي بناء استمارة المفاهيم الاقتصادية الخاصة بالبحث الحالي. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالمرحلة العمرية التي تحلل كتبها في سبيل

الوصول إلى نتائج حول درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية، فالمتعلم في الصف الرابع الأساسي يبلغ من العمر (9) سنوات، وهي مرحلة لم يلقَ الضوء عليها للتعرف على درجة تعلم تلاميذها للمفاهيم الاقتصادية.

7. الإطار النظري

1.7. التعريف بمناهج الدّراسات الاجتماعيّة

تعدّ مناهج الدّراسات الاجتماعية من أكثر المناهج الدّراسية ارتباطاً بهذا النظام الاجتماعي. فهي أكثر المواد الدّراسية التي يدرسها الطالب ارتباطاً بحياته الاجتماعيّة اليوميّة، تركز على الإنسان وعلاقاته المختلفة مع نفسه، ومجتمعه، وبيئته، والتأثيرات المتبادلة فيما بينهم. يعرّفها طلافحة (2010، ص18) بأنّها "مجموع الخبرات التربوية المكتسبة التي تساعد على التعلم الاجتماعي من خلال زيادة الروابط والألفة في العلاقات الإنسانية بين الأفراد انفسهم، أو بينهم وبين مجتمعهم، إما لإيجاد قيم إيجابيّة أو لتدعيم لقيم موجودة، او لتكوين اتجاهات مرغوب بها". كما عرّفها اسكالز اسبوتر وروث (Scelza & Spalter-Roth, 2011,p55) بأنّها: " دراسة المجالات السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والبيئية، للمجتمع في الماضي والحاضر والمستقبل" ويعرّفها بوتكو (Putko, 2011) بأنها: "مخرجات الميادين المعرفيّة التي تعنى بالتاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد، والسياسة، والإنسان، وعلم الاجتماع".

2.7. أهمية مناهج الدراسات الاجتماعيّة

"تشغل مناهج **الدراسات الاجتماعية** مكانة مهمة في المناهج التعليمية المقررة في الجمهورية العربية السورية، وذلك لما تضطلع به من أدوار مهمة تقوم على تنمية شخصية الطلبة من جوانب عدة منها الوطني والأخلاقي والتربوي، وتعمل على إكسابه المعارف والخبرات والمهارات التي تعدهم لحياة المستقبل وتؤمن لهم توافقاً وتكيفاً مع الواقع المعاش، لذلك فقد أكد القائمون على تطوير المناهج الوطنية في الجمهورية العربية السورية ضرورة الاعتماد على أساسيات المعرفة عند بناء المناهج من خلال التركيز على المفاهيم الرئيسة والمبادئ العامة وأساليب البحث فهذه الأساسيات تبقى وتسمح للمتعلم باستخدامها وتطبيقها في مواقف الحياة العملية" (الحصري، 2008، ص19).

3.7. أهداف منهاج الدّراسات الاجتماعية للصفّ الرابع الأساسي

تتجلّى أهداف منهاج الدّراسات الاجتماعية للصفّ الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية والتي أدرجت في وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية بالآتي: (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2016، ص63)

1. تأكيد الهوية الوطنيّة والقوميّة والانتماء للوطن والأمة والاعتزاز بثقافة الأمة العربية وتراثها وتنمية حس المواطنة والحرص على المصالح الوطنيّة والتمسك بالأرض والحقوق والدفاع عنها.
2. تنمية الوعي بأهمية الوحدة الوطنيّة والتسامح وقبول الآخر ونبذ التعصب بأشكاله المختلفة.
3. تنمية إدراك الناشئة لثقافة المقاومة ودورها في حماية الوطن والحفاظ على ممتلكاته.
4. تنمية القدرة على فهم العلاقة بين الإنسان والبيئة، وتفسير ما ينتج عنها، والمساهمة في حل ما يواجهه من قضايا ومشكلات، والاستثمار الأمثل للموارد والحفاظ عليها.
5. فهم القضايا المعاصرة وأبرز المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي شهدها الوطن العربي والعالم في مختلف العصور.
6. تقدير الشخصيات التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي شهدها الوطن العربي والعالم في مختلف العصور.
7. تقدير قيمة العمل المنتج في كل مجالاته وضرورة إتقانه وتشجيع المبادرات الذاتية لإنشاء المشاريع الخاصة.
8. فهم مظاهر انفتاح المجتمع السوري على ثقافات المجتمعات الأخرى ودورها في التطور الحاصل في سورية.

9. تنمية مهارات التفكير في حل المشكلات واقتراح الحلول واتخاذ القرارات المسؤولة وروح المبادرة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية.
10. تنمية الوعي بأنظمة المرور والمحافظة على الممتلكات العامّة والخاصّة.
11. اكتساب القدرة على تنظيم الوقت واحترامه وحسن استخدام أوقات الفراغ.
12. تنمية القدرة على التعلم الذاتي، والعمل بروح الفريق، والعمل التطوّعي، والتكيّف الاجتماعي، وتوظيف مصادر المعرفة المتنوعة والتقنيات المعاصرة بما فيها تكنولوجيا المعلومات في المواقف الحياتية المختلفة.

4.7. المفاهيم الاقتصادية في مناهج الدّراسات الاجتماعية

تعدُّ الدّراسات الاجتماعية من أكثر المواد الدّراسية التي تعرض وتفسّر الأحداث السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، وغيرها. ويتضمّن محتواها الكثير من المفاهيم المتعلّقة بهذه العلاقات، حيث ترى الخليفة (2010) أنّ تضمين المفاهيم والحقائق المتنوعة في مناهج الدّراسات الاجتماعية يساهم في تنظيم هذه المناهج وتصنيفها على فئات عامة تيسر عملية التعلم والتعليم ويساعد التلاميذ على اكتساب هذه المفاهيم والحقائق وفهمها. ومن بين تلك المفاهيم: المفاهيم الاقتصادية، فقد رأى رمضان (2011، ص2) أنّ المتعلّم يتلقى تربية اقتصادية حين يعمل المنهاج الدراسي على غرس وتنمية مفاهيم اقتصادية في نفوس المتعلمين الصغار بصورة تقدّم فيها هذه المفاهيم وفق أساليب وطرائق مناسبة لعمره الزمني والعقلي، لتسهم بتعديل السلوكيات الاقتصادية لديهم. ويرى كل من الآغا والفراني (2009) ، والشراري (2009)، والخضر (2019) أنّ من أهم المفاهيم الاقتصادية التي يمكن تضمينها في المناهج الدراسية عامة ومناهج الدراسات الاجتماعية خاصة هي المفاهيم التي تتعلق بالتنمية الاقتصادية، والموارد الاقتصادية (البشرية، والطبيعية، والحيوانية، والسياحية...إلخ)، والاستهلاك، والانتاج، والربح والخسارة، والمنافسة، وجودة المنتجات وصلاحيتها، والاحتكار وغيرها من المفاهيم الاقتصادية.

8. منهج الدراسة وإجراءاتها

1.8.المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي (2019م) في الجمهورية العربية السورية. أما عينة الدراسة فهي مجتمع الدراسة نفسه.

2.8.حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، فقد قامت الباحثة بتحليل جميع النصوص، والأنشطة، والصور، والخرائط الموجودة في الكتاب المذكور. خلال الفترة الزمنية الممتدة من 2019/4/5 حتى 2019/7/1.

3.8. منهج الدراسة

اتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي الذي يعتمد أسلوب تحليل المحتوى، فالمنهج الوصفي هو المنهج الأكثر ملاءمة للدراسة باعتباره "منهج بحث علمي، واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة، كما هي في واقعها الراهن، وصفاً دقيقاً، بعد جمع معلومات كافية عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة والملاحظة والاستبانة وتحليل الوثائق وتحليل المضمون والروائز)، ويقدِّم لها وصفاً كمياً أو نوعياً" (عمار والموسوي، 2014، ص30).

4.8.أداة الدراسة

وهي عبارة عن استمارة تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؛ بهدف تعرّف المفاهيم الاقتصادية المتضمنة فيه.

1.4.8. الهدف من الأداة

تهدف الأداة إلى تحديد درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

2.4.8. مراجعة الأدب النظري الذي يخدم عملية بناء الأداة

استندت الباحثة إلى الأدب النظري الذي يتعلق بالمفاهيم الاقتصادية، بالإضافة إلى وثيقة المعايير الوطنية والأهداف التربوية للتعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهوريّة العربيّة السوريّة، والأدبيات التي تتناول أسلوب "تحليل المحتوى" خصائصه وخطواته وتقنيات إعداد أدواته. كما اطلعت كذلك على المحتوى المعرفي في كتاب الدراسات الاجتماعية الخاصّ بالصّف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

3.4.8. تحديد فئات التحليل ووحداته

- **تحديد فئات التحليل**

تصنف فئات التحليل وفقاً **لفئة الموضوع (ماذا قيل؟)**، إذ تحلَّل المادة وفقاً لهذه الفئات على أساس الموضوعات التي ظهرت فيها. وبالاستناد إلى الأدب النظري الذي اطلعت عليه الباحثة اختارت مفاهيماً اقتصادية عامة لتكون فئاتاً رئيسة، وتتفرّع منها مفاهيم أقلّ عمومية تمثّل فئات التحليل الفرعيّة.

- **تحديد وحدات التحليل**

اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على وحدات التحليل الآتية: (الفكرة، والصورة، والنشاط)، وقد حرصت الباحثة في أثناء استخراج وحدات التحليل على الالتزام بالموضوعية والحياد وتحليل ما هو ظاهر دون اللجوء للاستدلال عما هو كامن. وتشير الباحثة كذلك إلى أنها قد عدَّت كل ظهور لفئة ما تكراراً جديداً لها.

4.4.8. وضع استمارة التحليل بصورتها الأولية

استندت الباحثة في تصميمها لأداة البحث إلى الأدب النظري والدراسات والأبحاث العلمية المتعلقة بالمفاهيم الاقتصادية وإدراجها في المناهج الدراسية، فتوصلت إلى وضع استمارة تحليل تتألف في صورتها الأولية من أربع فئات رئيسة، تندرج تحتها (20) فئة الفرعية (الملحق رقم 2).

5.4.8. التأكد من صدق أداة التحليل وثباتها

- **التأكد من صدق أداة التحليل**

قامت الباحثة بعرض استمارة التحليل بما فيها من فئات التحليل على مجموعة من السَّادة المحكَّمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق ومجموعة من منسقي مادة الدراسات الاجتماعية في مركز تطوير المناهج(الملحق رقم 1). لإبداء آرائهم حول بنودها إما تعديلاً أو حذفاً أو إضافةً، وتتلخص الملاحظات والمقترحات التي أبداها السادة المحكَّمون في: إلغاء دمج بعض البنود في بند واحد، حذف أو إضافة بعض البنود، بالإضافة إلى إعادة ترتيب بعض الفئات الفرعية وإدراجها تحت فئات رئيسة بديلة. وقد لبَّت الباحثة جميع هذه الملاحظات.

- **التأكد من ثبات أداة التحليل**

المقصود من ثبات أداة التحليل تطابق نتائج التحليل في كل مرة يحلل فيها باحث آخر مادة التحليل وفق الأداة ذاتها. وثمة طريقة أخرى لقياس ثبات التحليل وهي أن يعيد الباحث نفسه عملية التحليل مرة أخرى بعد مضي مدة زمنية كافية لأن ينسى نتائج التحليل الأول، ثم يحسب معامل الارتباط بين نتائج التحليلين، وكلما كان هذا المعامل عالياً كانت النتائج ثابتة (عليان وغنيم، 2000، ص207). وللتحقق من ثبات التحليل، حللت الباحثة كتاب الدراسات الاجتماعية وفق الخطوات المنهجية لتحليل المحتوى العلمي مستخدمةً استمارة التحليل المصممة لمعرفة درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، وبعد مرور ثلاثة أسابيع من التحليل الأول أعادت تحليل الكتاب مرة ثانية. كما قامت

الباحثة بالاستعانة بمحلل آخر (طالبة دراسات عليا مختصة بالمناهج وطرائق التدريس وهي على دراية بعملية تحليل محتوى الكتب الدراسية) لتقوم بإعادة تحليل الكتاب المذكور، وذلك بعد أن زودتها بالمادة المراد تحليلها، بالإضافة إلى استمارة التحليل المصممة، وبعدها قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بين التحليلات المختلفة باستخدام معادلة هولستي لقياس الثبات نقلاً عن (المكي، 2011، ص107).

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد الوحدات المتفق عليها} \times 2}{\text{عدد وحدات التحليل الأول + عدد وحدات التحليل الثاني}}$$

- بلغ معامل الثبات بين تحليل الباحثة (1) والباحثة (2) لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع بلغ (0.99). وذلك بتطبيق المعادلة السابقة كالآتي: (495 ×2) ÷ (498 + 502) = 0.99
- وبلغ معامل الثبات بين تحليلي الباحثة (1) والمحلل الزميل لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع (0.96). وذلك بتطبيق المعادلة السابقة كما يأتي: (482 × 2) ÷ (502+495) = 0.96

يتبين من العرض السابق لمعاملات الثبات بين التحليلات المختلفة لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع أن هذه المعاملات عالية، وهي تدعو إلى الاطمئنان على ثبات استمارة التحليل.

6.4.8. أداة التحليل بصورتها النهائية

توصلت الباحثة إلى إعداد استمارة لتحليل المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع الأساسي وهي مكونة من أربع فئات رئيسة، تندرج تحتها (23) من الفئات الفرعية، يدل تحققها على تحقق الفئات الرئيسة في المحتوى.

5.8. إجراء عملية التحليل

قامت الباحثة باستخراج كل "فكرة، أو نشاط، أو صورة" تعبّر عن المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدّراسات الاجتماعية للصفّ الرّابع الأساسي، ثم صنّفت ما استخرجته تحت المفهوم الاقتصادي الفرعي، الذي اندرج بدوره تحت المفهوم الاقتصادي الرئيس، ملحق رقم (4). وقامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويّة، إذ صممت الباحثة مجموعة من الجداول من أجل تفريغ النتائج وترتيبها وحساب نسب تكراراتها، بعد تفريغ البيانات، قامت الباحثة بجمع تكرارات كل فئة فرعية، ثم حساب نسبتها، ورتبت الفئات الفرعية وفقاً لعدد مرات ظهورها تنازلياً. كما اشتقت الباحثة من خلال الجدول الذي يوضح تكرارات الفئات الفرعية ونسبها، جدولاً آخر لحساب التكرارات الخاصة بكل فئة رئيسة ونسبتها، وترتيبها وفق تسلسل تنازلي.

9. نتائج الدراسة ومقترحاتها

قامت الباحثة باستخلاص النتائج ووضع المقترحات المناسبة، حيث ترجمت التكرارات والنسب المئوية التي وردت في الجداول البيانية إلى تفسير علمي وتربوي يوضح هذه النتائج، وتبنت في ضوء هذه النتائج مجموعة من المقترحات.

1.9. نتائج الدراسة

لمعرفة درجة تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الاقتصادية الفرعية ومن ثم رتبتها ترتيباً تنازلياً كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): نتائج تحليل المفاهيم الاقتصادية الفرعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي

المفاهيم الرئيسة	المفاهيم الفرعية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
البنية الاقتصادية	التنمية الاقتصادية	12	2.39%	10
	المؤسسات والشركات الاقتصادية	0	0.00%	15
	القطاعات الاقتصادية	0	0.00%	15
	الخدمات الاقتصادية	25	4.98%	7
	المعوقات الاقتصادية	3	0.60%	13
المجموع		40	7.97%	
الموارد الاقتصادية	البشرية	29	5.78%	5
	الطبيعية	170	33.86%	1
	الحيوانية	40	7.97%	3
	السياحية	112	22.31%	2
	الصناعية	32	6.37%	4
المجموع		383	76.29%	
المعاملات التجارية	التبادل التجاري	22	4.38%	8
	جودة المنتجات وصلاحيتها	7	1.39%	11
	المنافسة	0	0.00%	15
	الاحتكار	14	2.79%	9
المجموع		43	8.56%	
المعاملات المالية	الحسومات والتخفيضات	2	0.40%	14
	رأس المال	0	0.00%	15
	التكلفة	0	0.00%	15
	الربح	0	0.00%	15
	الخسارة	0	0.00%	15
	الاستهلاك	6	1.20%	12
	الانتاج	28	5.58%	6
	الديون	0	0.00%	15
	النفقات	0	0.00%	15
المجموع		36	7.17%	
المجموع الكلي		502	100%	

لدى قراءة الجدول رقم (1)، نجد أن مجموع وحدات تحليل المفاهيم الاقتصادية في كتاب **الدراسات الاجتماعية** للصف الرابع بلغ (502) وحدةً تكراريةً، موزعة على (23) فئة فرعية، وعندما رُتِّبَت هذه التكرارات تنازلياً انحصرت بين (170) مرةً نالته فئة (الموارد الطبيعية) والتي جاءت في المرتبة الأولى، و(.) تكراراً جاء في المرتبة الأخيرة، نالته (9) فئات فرعية. وبعدها حسبت الباحثة متوسط التكرارات بقسمة المجموع الكلي للتكرارات على عدد المفاهيم الفرعية فبلغ (21.82) تكراراً، وهكذا

جاءت فئتان فرعيتان فقط فوق المتوسط في حين وقعت (21) فئة فرعية تحت المتوسط. وهذا يدل على قلة تركيز الكتاب على القسم الأكبر من المفاهيم الاقتصادية.

- **الفئات الفرعية التي وقعت فوق المتوسط**

جاءت في المرتبة الأولى فئة **(الموارد الطبيعية)** بتكرار قدره (170) ونسبة مئوية بلغت 33.86% وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى غنى الوطن العربي بصورة عامة بالمواد الخام والموارد الطبيعية التي تشكل أساس الاقتصاد في الوطن العربي، وفي المرتبة الثانية جاءت فئة **(الموارد السياحية)** بتكرار قدره (112) ونسبة مئوية بلغت 22.31%، تعزو الباحثة اهتمام مطوري كتب الدراسات الاجتماعية بالموارد السياحية إلى استثمار الآثار التاريخية والحضارية للجذب السّياحي وتحقيق المكاسب الاقتصادية في سورية.

- **الفئات الفرعية التي وقعت تحت المتوسط**

حصلت فئة **(الموارد الحيوانية)** على المرتبة الثالثة بتكرار قدره (40) ونسبة مئوية بلغت 7.97%، أما في المرتبة الرابعة فجاءت **(الموارد الصناعية)** بتكرار قدره (32) ونسبة مئوية بلغت 6.37%، وكذلك حصلت فئة **(الموارد البشرية)** على المرتبة الخامسة بتكرار قدره (29) ونسبة مئوية بلغت 5.78%. يمكن أن نلاحظ مجيئ المفاهيم الفرعية الخاصة بالموارد الاقتصادية بمختلف أنواعها على المراتب الأولى بصورة متتالية وهذا يشير إلى اهتمام مطوري كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي بهذه الموارد بهدف الاستفادة منها في إنتاج سلع مستخلصة من هذه الموارد، وفي المرتبة السادسة **جاءت فئة (الانتاج)** بتكرار قدره (28) ونسبة مئوية بلغت 5.58%، إن تعاقب المراتب بين مفاهيم الموارد الاقتصادية، وحصولها على المراتب الأولى يشير إلى أن الدولة السورية تعتمد على مواردها في الانتاج وفي هذا تجسيد لمبدأ حاولت تعزيزه من خلال محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي ألا وهو – سورية تأكل مما تزرع، وتلبس مما تصنع – وفي المرتبة السابعة جاءت فئة **(الخدمات الاقتصادية)** بتكرار قدره (25) ونسبة مئوية بلغت 4.98%، ومن المنطقي أن يترافق الاهتمام بعمليات الانتاج الاقتصادي بالاهتمام بالخدمات الاقتصادية فكل سلعة أو منتج جديد يعني خدمة جديدة تضاف إلى قائمة الخدمات التي تقدمها الدولة للمواطنين بوصفهم مستهلكين. حصلت على المرتبة الثامنة **فئة (التبادل التجاري)** بتكرار قدره (22) ونسبة مئوية بلغت 4.38%، وقد أشارت وحدات التسجيل التي سُجّل لها تكرارات في كتاب الدراسات الاجتماعية أن التبادل التجاري كان داخليّا يقتصر على تسويق المنتجات المحلية بين المحافظات والمدن السورية، كما وقعت في المرتبة التاسعة فئة **(الاحتكار)** بتكرار قدره (14) ونسبة مئوية بلغت 2.79%، وقد ظهرت هذه الفئة من خلال حرص مطوري الكتاب على محاربة هذه الظاهرة الاقتصادية السلبية والتأكيد على صفات التاجر الوطني الصالح، أما في المرتبة العاشرة فقد ظهرت فئة **(التنمية الاقتصادية)** بتكرار قدره (12) ونسبة مئوية بلغت 2.39%، نلاحظ تراجع المرتبة الخاصة بهذا المفهوم بالرغم من حاجة المجتمع السوري إلى تنمية اقتصادية تدفع عجلة التقدم الحضاري إلى الأمام وترفع مستوى المعيشة للمواطن السوري. وجاءت في المرتبة الحادية عشرة (جودة المنتجات وصلاحيتها) بتكرار قدره (7) ونسبة مئوية بلغت 1.39% وذلك في سعي من مطوري لرفع مستوى الوعي بقوانين حماية المستهلك من خلال تثقيف المواطن بمعايير جودة المنتجات وأساليب الغش والفساد عند تصريف تلك المنتجات، إلا أن الجهد المبذول لرفع الوعي لم يكن كافياً إذ وقعت هذه الفئة في مرتبة متأخرة وحصلت على نسبة منخفضة، كما وقعت في المرتبة الثانية عشرة فئة **(الاستهلاك)** بتكرار قدره (6) ونسبة مئوية بلغت 1.20%، وهذا يدلّ على تقصير مطوري كتاب الدراسات الاجتماعية في تضمين مفهوم الاستهلاك في الكتاب المذكور، كما قصّر الكتاب في تضمين المفاهيم الخاصة ب**(المعوقات الاقتصادية)** إذ وقعت في المرتبة الثالثة عشرة بتكرار قدره (3) ونسبة مئوية بلغت 0.60%، كذلك فيما يخص مفهوم (الحسومات والتخفيضات) إذ وقعت في المرتبة الرابعة عشرة بتكرار قدره (2) ونسبة مئوية بلغت 0.40%، أما في المرتبة الأخيرة فقد وقعت المفاهيم الاقتصادية الفرعية التي لم يظهر لها أي تكرار في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي والتي حصلت على

نسبة مئوية بلغت (0%) وهي المفاهيم الآتية: (المؤسسات والشركات الاقتصادية، والقطاعات الاقتصادية، والمنافسة، ورأس المال، والتكلفة، والربح، والخسارة، والديون، والنفقات). وهذا يشير إلى إهمال القسم الأكبر من المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الآغا والفراني (2009)، والشراري (2009) وطوالبة وآخرون (2014) إذ أكدت جميعها التقصير أو إهمال إدراج المفاهيم الاقتصادية في المناهج الدراسية المحلّلة.

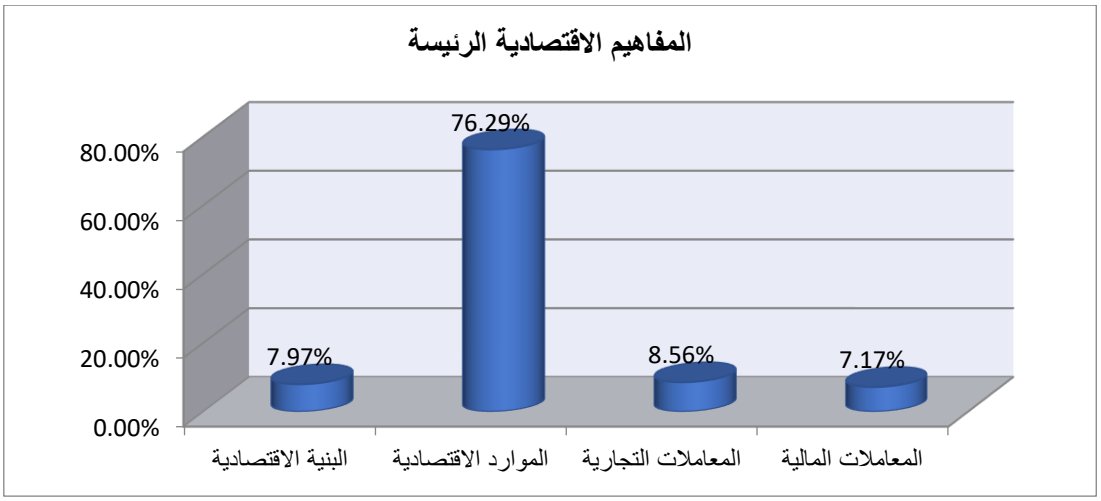
- **نتائج التحليل المتعلقة بالمفاهيم الاقتصادية الرئيسة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي**

جاءت نتائج التحليل المتعلقة بالمفاهيم الاقتصادية الرئيسة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم(2): نتائج تحليل المفاهيم الاقتصادية الرئيسة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي

المفاهيم الرئيسة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
البنية الاقتصادية	40	7.97%	3
الموارد الاقتصادية	383	76.29%	1
المعاملات التجارية	43	8.56%	2
المعاملات المالية	36	7.17%	4
المجموع الكلي	**502**	**100%**	

من خلال ملاحظة الجدول السابق يمكن القول إن مطوري كتاب الدراسات الاجتماعية قد ركّزوا على المفهوم الاقتصادي الرئيس **(الموارد الاقتصادية)** الذي جاء في المرتبة الأولى بتكرار قدره (383) ونسبة مئوية بلغت (76.29%) تتفق هذه النتيجة مع دراسة الجنيدي (2008) التي أكدت حصول المفاهيم المتعلقة بالموارد الاقتصادية على المرتبة الأولى في كتب الدراسات الاجتماعية الخاصة بالحلقة الثانية في سلطنة عمان، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن دول الوطن العربي بشكل عام بما فيها الجمهورية العربية السورية دول غنية بالثروات الطبيعية، إذ يعتمد اقتصادها على الموارد والثروات الطبيعية المختلفة، ولذلك تسعى إلى زيادة قدرتها الاقتصادية من خلال الاستفادة من الثروات المتاحة في بيئتها بكلّ الأشكال والأساليب بدءاً بتعريف التلميذ في الصف الرّابع بمفهوم المور الاقتصادية والمفاهيم المتفرّعة منه من خلال تضمينها في منهاج الدّراسات الاجتماعية. تلاه في المرتبة الثانية مفهوم **(المعاملات التجارية)** الذي حصل على (43) تكراراً ونسبة مئوية بلغت (8.56%) ثم مفهوم **(البنية الاقتصادية)** الذي حصل على (40) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (7.97%)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مفهوم **(المعاملات المالية)** بتكرار قدره (36) ونسبة مئوية بلغت (7.17%) وبمقارنة المفاهيم الاقتصادية الثلاثة المتبقّية نلاحظ التفاوت الكبير بين نسب تضمينها مقارنة بمفهوم الموارد الاقتصادية، وهذا يدلّ عدم توازن في توزيع نسب المفاهيم الاقتصادية التي تضمنتها استمارة التحليل المصممة في الدراسة الحالية، والرسم البياني الآتي يعبّر بوضوح عن هذا التفاوت في توزيع هذه المفاهيم:



الرسم بياني (1): يوضح تفاوت النسب المئوية للمفاهيم الاقتصادية الرئيسة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع

وهذا يشير إلى بدائية المفاهيم الاقتصادية التي يهتم بتضمينها مطورو كتاب الدراسات الاجتماعية إذ تعد الموارد الاقتصادية بمختلف أنواعها مفهوماً تقليدياً مكرراً في أغلب المناهج الدراسية أمّا المفاهيم الحديثة مثل التسويق، ورأس المال، والربح والخسارة والحسومات والتخفيضات والاستهلاك والانتاج فقد قصّر الكتاب في عرضها بالرغم من حاجة المتعلم إليها.

10.الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، فإن الباحثة تقترح الآتي:

1-إعداد معيار ملائم لتضمين المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية الخاص بالصف الرابع لأساسي.

2- رفع نسبة الاهتمام في المفاهيم الاقتصادية المتعلقة بالبنية الاقتصادية، والمعاملات المالية والتجارية.

3- جراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية لتحليل المفاهيم الاقتصادية في مواد دراسية ومراحل تعليمية أخرى.

4- إجراء دراسات أكثر تخصُّصاً تتعلق بفئات معينة ضمن قائمتي التحليل، مثل: التسويق، والمنافسة، والربح والخسارة، والاستهلاك، والانتاج.

5- تصميم وحدات درسية تتناول تطبيق المفاهيم الاقتصادية الخاصة بالمعاملات المالية وسوق العمل.

11-المراجع العربية:

- الآغا، عبد المعطي والفراني، عبد الحميد (2009). المفاهيم الاقتصادية الإسلامية المتضمنة في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، مجلة الجامعة الإسلامية، 17: (1) 565 –582.
- بريون، نوري عبد السلام (2003). المدخل إلى التفكير الاقتصادي: أكاديمية الدراسات العليا. طرابلس.
- الجمعة، علي محمد(2000). المصطلحات الاقتصادية والإسلامية: مكتبة العبيكان. الرياض.
- الجنيدي، يعقوب بن حميد (2008). مدى توافر المفاهيم الاقتصادية في كتب الدراسات الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير في التربية، مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.
- حبيب، علا (2015). تقويم تجربة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس: كلية التربية. جامعة دمشق.

- الحصري، علي منير (2008). المناهج التربوية المطورة في التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية أهدافها ومعاييرها. سورية: وزارة التربية.
- حقي، شكرية (2008). مفاهيم حقوق الإنسان ومدى كفايتها من وجهة نظر المدرسين والموجهين الاختصاصيين (دراسة تحليلية لكتب المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة: كلية التربية. جامعة دمشق.
- حقي، شكرية (2016). مدى توفر مفهوم المواطنة في كتابي الدراسات الاجتماعية للصفين الثالث والرابع الاساسيين في الجمهورية العربية السورية. مجلة الأستاذ. المجلد الثاني. العدد 219 . ص ص 261–282
- خصاونة، صالح، ومحبك محمد (2009). مبادئ الاقتصاد 2: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات. القاهرة.
- الخضر، نيروز غسان (2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتكاملة لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البعث. حمص.
- الخليفة، فضيلة (2010). درجة توفر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم بدولة الكويت. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الشرق الأوسط. عمّان. الأردن.
- الشراري، ذياب (2009): واقع تضمين المفاهيم الاقتصادية في مقررات الجغرافيا في المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- طلافحة، حامد (2010). ضغوط العمل عند معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية في غزة. 1 (21). 257–294.
- طوالبة، هادي وعلاونة، محمد، والرفاعي، عبير (2014). درجة تضمين مفاهيم التعليم المهني في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة المنارة، 20 (2/ب) 203–220.
- عبد الإله، عبد الفتاح صديق (2004). الجغرافيا الاقتصادية وجغرافية الإنتاج الزراعي: مكتبة الرشد. الرياض.
- عريقات، حربي محمد وَعبد الرحمن، اسماعيل (2004). التحليل الاقتصادي الكلّي والجزئي: دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- العلوي، هادي (1997). قاموس الدولة والاقتصاد: دار الكنوز الأدبية. بيروت.
- عليان، ربحي، غنيم، محمد. (2000). مناهج البحث وأساليب البحث العلمي؛ النظرية والتطبيق. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عمار، سام وَالموسوي، علي. (2014). مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم. مسقط: مجلس النشر العلمي بجامعة السلطان قابوس.
- العيد، بالضياف (2013). المؤسسة الاقتصادية بين أهدافها وتحقيق التنمية المستدامة: جامعة منتوري. الجزائر.
- الفوال، محمد خير؛ وسليمان، جمال (2013). طرائق التدريس العامة. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
- القايدي، سيف سالم (2003). المدخل إلى الجغرافيا الاقتصادية: مكتبة الفلاح. الكويت.
- المركز الوطني لتطوير المناهج، (2016). وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية. وزارة التربية. الجمهورية العربية السورية.
- مركز تطوير المناهج (2019). الدّراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي: وزارة التربية. الجمهورية العربية السورية.

- المكي، سماح حاتم. (2011). دراسة تحليلية لكتب التربية الدينية المقررة في مرحلة التعليم الأساسي –الحلقة الثانية– في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرائق التدريس. دمشق: كلية التربية.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2008). إعداد الشباب العربي لسوق العمل. تونس.
- هارون، علي أحمد (2006). أسس الجغرافيا الاقتصادية: دار الفكر العربي. القاهرة.
- وزارة التربية. (2007). وثيقة المعايير والمخرجات التعليمية لمادة الدراسات الاجتماعية والإنسانية. مشروع تطوير المناهج. دمشق.

المراجع الإلكترونية:

- رمضان، نزار (2011). الطفل الاقتصادي. متاح على موقع صحيفة عكاظ الإلكتروني: https://www.okaz.com.sa/ استرجع بتاريخ 2019/12/1 الساعة 11:23 م
- الزبيب، عبد الرحمن علي (2018): أهمية ربط التعليم بسوق العمل لتطويرهما معاً، متاح على الموقع الإلكتروني https://m.al-tagheer.com/index.php 14/04/2018 – الساعة 03:23 م
- مصطفى، بيان (2015): الفجوة بين سوق العمل والمؤسسات التعليمية.. من المسؤول؟ جريدة الشرق، متاح على الموقع الإلكتروني: https://www.al-sharq.com/news/details/379775 محليات الأحد 25-10-2015 الساعة 7:29 م
- محمد، سكينة، والهندي، هيلانة (2019). انطلاق فعاليات مؤتمر التطوير التربوي: وكالة العربية السورية للأنباء. https://sana.sy/?p=1024073 https://sana.sy/?p=1024073 استرجع بتاريخ 2019/11/30. الساعة 12.00ص

المراجع الأجنبية:

- -Hass, Mary, E. (1988). An Analysis Of The Social Science And History Concepts In Elementary Social Studies, Eric (Document Reproduction Services) ED, 305310, West Virginia. U.S.A.
- Mark, Hulon (1999). Economics Literacy and Attitude of Gergia High School Business Education and Social Stades Teachers, University of Georgia.
- Putko C. (2011). Social Science Single Subject Credential SDSU General Catalog 2011 – pp44-45.
- Scelza J., & Spalter-Roth R. (2011). **Sociology and Other Social Science Faculty**. American Sociological Association, Department of Research & Development Current Research Journal of Social Sciences 3(2) 71- 80

الملاحق:

ملحق رقم (1): قائمة بأسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم

رقم	اسم المحكم	عمل المحكم	اختصاص المحكم
1	أ.د. علي الحصري	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	المناهج وطرائق التدريس
2	د. غسان خلف	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	علم اجتماع تربوي
3	د. مجدي السعدي	محاضر في جامعة دمشق واختصاصي تربوي في مركز القياس والتقويم	أصول التربية- تنمية الموارد البشرية
4	د. فداء سودان	رئيس وحدة بنك المعلومات لدى مركز تطوير المناهج التربوية	مناهج وطرائق تدريس
5	أ محمد لكود	موجه أول في وزارة التربية	التربية الوطنية

ملحق رقم (2): استمارة تحليل المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصّف الرّابع الأساسي بصورتها الأوّلية

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية
الاقتصاد الوطني	التنمية الاقتصادية
	المؤسسات والشركات الاقتصادية
	القطاعات الاقتصادية
	الخدمات الاقتصادية
	التحدّيات الاقتصادية
الموارد الاقتصادية	البشرية
	الزراعية
	الحيوانية
	السياحية
المعاملات التجارية	التبادل التجاري
	جودة المنتجات وصلاحيتها
	المنافسة
	الاحتكار
المعاملات المالية	الحسومات والتخفيضات
	رأس المال
	التكلفة
	الربح والخسارة
	الانتاج والاستهلاك
	الديون والنفقات
	الأسهم والأسواق المالية

ملحق رقم (3):استمارة تحليل المفاهيم الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصّف الرّابع الأساسي بصورتها النهائية

المفاهيم الرئيسة	المفاهيم الفرعية
البنية الاقتصادي	التنمية الاقتصادية
	المؤسسات والشركات الاقتصادية
	القطاعات الاقتصادية
	الخدمات الاقتصادية
	المعوقات الاقتصادية
الموارد الاقتصادية	البشرية
	الطبيعية
	الحيوانية
	السياحية
	الصناعية
المعاملات التجارية	التبادل التجاري
	جودة المنتجات وصلاحيتها
	المنافسة
	الاحتكار
المعاملات المالية	الحسومات والتخفيضات
	رأس المال
	التكلفة
	الربح
	الخسارة
	الاستهلاك
	الانتاج
	الديون
	النفقات

ملحق (4): نموذج عن تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي

الصفحة	وحدة التحليل	نوع وحدة التحليل	الفئة الرئيسة	الفئة الفرعية الثانوية
48	انطلق مهرجان التسوق	فكرة	البنية الاقتصادية	التنمية الاقتصادية
48	أعلن فيه عن حسومات فضلاً عن الهدايا المقدمة من الشركات الصناعية	فكرة	المعاملات المالية	الحسومات والتخفيضات
48	توجه باسم مع والديه إلى المهرجان لشراء ما تحتاج إليه الأسرة من السلع	فكرة	المعاملات المالية	الاستهلاك
48	صورة المهرجان	صورة	البنية الاقتصادية	التنمية الاقتصادية
49	زارت الأسرة قسم الصناعات الغذائية من أجل اختيار نوع العصير المناسب	فكرة	المعاملات المالية	الاستهلاك
49	صورة اختيار العصير المناسب	صورة	المعاملات التجارية	جودة المنتجات وصلاحيتها
49	ضورة عصير طبيعي	صورة	المعاملات التجارية	جودة المنتجات وصلاحيتها
49	صورة عصير صناعي	صورة	المعاملات التجارية	جودة المنتجات وصلاحيتها
49	تارخ الانتاج 2019/9/1	فكرة	المعاملات التجارية	جودة المنتجات وصلاحيتها
49	تاريخ الانتهاء 2019/12/1	فكرة	المعاملات التجارية	جودة المنتجات وصلاحيتها
49	إذا علمت أن : البرتقال يقوي العظام، وهو غني بالفيتامينات، والملونات تسبب السمنة وأمراضاً أخرى فأي السلعتين تشتري؟	نشاط	المعاملات المالية	الاستهلاك
49	ما البيانات التي تكتب على السلع؟	نشاط	المعاملات التجارية	جودة المنتجات وصلاحيتها
49	ما أهمية البيانات التي تكتب على السلع؟	نشاط	المعاملات التجارية	جودة المنتجات وصلاحيتها
50	صورة تحويل المواد الأولية إلى سلعة من خلال الآلة الصناعية	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
50	صورة صناعة المعكرونة من سنابل القمح	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
50	صورة صناعة زيت الزيتون	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
50	صورة صناعة أقلام التلوين من الخشب	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
51	أكتب المادة الاولية والسلعة التي حصلنا عليها وأضيف سلعة أخرى	نشاط	المعاملات المالية	الانتاج

51	العملية التي حصلت بها على السلع من المواد الأولية أسميها.....	نشاط	المعاملات المالية	الانتاج
51	أكتب في مفكرتي اسم سلعة اشتريتها واكتب بياناتها	نشاط	المعاملات المالية	الاستهلاك
51	ألاحظ الصورة وأكتب الخدمة التي يقدمها كل شخص للمجتمع (بائع الفلافل، خدمة توصيل البيتزا)	نشاط	البنية الاقتصادية	الخدمات الاقتصادية
52	أحاور زميلي في الخدمات المجانية والخدمات المأجورة المقدمة للمواطن	نشاط	البنية الاقتصادية	الخدمات الاقتصادية
52	أميز السلعة عن الخدمة	نشاط	البنية الاقتصادية	الخدمات الاقتصادية
52	كيف أن يكون الحاسوب سلعة وخدمة؟	نشاط	البنية الاقتصادية	الخدمات الاقتصادية
56	في مكتب الإحصاء اجتمع رائد وزملاؤه لتوزيع المهمات المتعلقة بإحصاء عدد سكان سورية	فكرة	الموارد الاقتصادية	الموارد البشرية
58	عدد السكان في عام 1994 14 مليون نسمة تقريباً	فكرة	الموارد الاقتصادية	الموارد البشرية
58	عدد السكان في عام 2004 18 مليون نسمة تقريباً	فكرة	الموارد الاقتصادية	الموارد البشرية
58	كم ازداد عدد السكان خلال عشر سنوات؟	نشاط	الموارد الاقتصادية	الموارد البشرية
58	ما أسباب تزايد السكان في سورية	نشاط	الموارد الاقتصادية	الموارد البشرية
58	أقرأ الصورة الآتية، وأذكر أسباب زيادة عدد الولادات، وقلة عدد الوفيات.	نشاط	الموارد الاقتصادية	الموارد البشرية
61	من أنا؟ مدينة مشهورة بزراعة القمح أقع على نهر الخابور.	نشاط	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
61	المدينة الاقتصادية الاولى في سورية، أقع في الشمال، وأشتهر بصناعة الصابون.	فكرة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
	نجتمع خلف سد الفرات المقام على نهر الفرات لنشكل معاً بحير الاسد الصناعية في شمال وطني سورية	فكرة	البنية الاقتصادية	التنمية الاقتصادية
83	صورة عبوة مياه نبع بقين	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
83	صورة عبوة مياه نبع دريكيش	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية

84	صورة ينابيع الحمة	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
88	خريطة الموارد المائية في سورية	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
88	صورة التربة البركانية	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
88	صورة التربة الكلسية	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
88	صورة التربة اللحقية	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
88	صورة التربة الرملية	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
88	صورة التربة المتوسطية	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
90	صناعة الزجاج من الرمل	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
	أختار من الخريطة محصولين زراعيين يمكنني أن أزرعهما.	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
93	توزع الثروة الحيوانية في الجمهورية العربية السورية	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
95	قطن	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
95	قمح	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
95	حمضيات	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
95	زيتون	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
95	كرمة	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
95	أبقار	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
95	ماعز	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
95	دواجن	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
95	أغنام	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
95	أسماك	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
95	خضروات	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
95	تفاح	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
95	نحل	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
94	محصول القمح تشغل زراعته أكبر مساحة من الأراضي الزراعية	فكرة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
94	محصول القطن يزرع ريّاً وهو الأجود عالمياً	فكرة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية

94	محصول الزيتون تعد الجمهورية العربية السورية الأولى عربياً في إنتاجه	فكرة	الموارد الاقتصادية	الموارد الطبيعية
95	أذكر أماكن تربية الحيوانات الآتية في وطني الجمهورية العربية السورية مستعيناً بالخريطة السابقة: **الأبقار**.	نشاط	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
95	أذكر أماكن تربية الحيوانات الآتية في وطني الجمهورية العربية السورية مستعيناً بالخريطة السابقة: **الماعز**.	نشاط	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
95	أذكر أماكن تربية الحيوانات الآتية في وطني الجمهورية العربية السورية مستعيناً بالخريطة السابقة: **الأسماك**.	نشاط	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
95	أذكر أماكن تربية الحيوانات الآتية في وطني الجمهورية العربية السورية مستعيناً بالخريطة السابقة: **النحل**.	نشاط	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
95	أذكر أماكن تربية الحيوانات الآتية في وطني الجمهورية العربية السورية مستعيناً بالخريطة السابقة: **الدواجن**.	نشاط	الموارد الاقتصادية	الموارد الحيوانية
99	أحدد محافظة أبيع فيها الزيت؟	نشاط	المعاملات التجارية	التبادل التجاري
99	أختار نوع النقل المناسب (بري، بحري، جوي)	نشاط	المعاملات التجارية	التبادل التجاري
99	التجارة التي قمنا بها تسمى تجارة داخلية أم خارجية؟	نشاط	المعاملات التجارية	التبادل التجاري
100	والآن بعد أن قمت ببيع الزيت في الأسواق السورية، وازدادت كميات كبيرة عن حاجة الأسواق، فماذا تفعل؟	نشاط	المعاملات التجارية	التبادل التجاري
100	التجارة الداخلية داخل حدود الجمهورية العربية السورية	فكرة	المعاملات التجارية	التبادل التجاري
100	التجارة الخارجية خارج حدود الجمهورية العربية السورية	فكرة	المعاملات التجارية	التبادل التجاري
101	قام أحد التجار بشراء كميات كبيرة من الزيت وخزنها في المستودعات لمدة طويلة، وهذا أدى إلى غياب هذه السلعة عن السوق	فكرة	المعاملات التجارية	الاحتكار
109	اشتهرت دمشق بصناعة الحرير الدمشقي	فكرة	الموارد الاقتصادية	الموارد الصناعية

109	عبارة عن نسيج من الحرير الطبيعي تدخل فيه خيوط الذهب أو الفضة	فكرة	الموارد الاقتصادية	الموارد الصناعية
109	ذاع صيته في العالم لجماله وروعة صنعه فأطلق عليه : الدامسكو	فكرة	الموارد الاقتصادية	الموارد الصناعية
118	نواعير حماه	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد السياحية
118	قلعة جعبر	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد السياحية
119	الجامع الأموي	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد السياحية
119	قلعة صلاح الدين	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد السياحية
119	مدينة شهبا	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد السياحية
119	كنيسة القديس سمعان	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد السياحية
120	قصر العظم بدمشق فيه قاعات تعرض التراث الشعبي	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد السياحية
120	قلعة حلب الأثرية تطل على مدينة حلب القديمة	صورة	الموارد الاقتصادية	الموارد السياحية
120	لماذا يزور وطني الجمهورية العربية السورية آلاف السياح من جميع أنحاء العالم؟	نشاط	الموارد الاقتصادية	الموارد السياحية

الشخصية المُتصنِّعة وعلاقتها بتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين

د. ياسر حلبي الجاجان*

(الإيداع: 7 تشرين الأول 2019 ، القبول: 5 كانون الأول 2019)

الملخص :

هدف البحث الحالي التعرف على طبيعة العلاقة بين الشخصية المُتصنّعة وتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين طلبة السنة الأولى بجامعة دمشق، حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى).

وقد تم استخدام مقياس الشخصية المُتصنّعة إعداد الباحث، وتوكيد الذات لراثوس(Rathus,1978)، وبلغ عدد أفراد العينة ككل (300) مراهقاً ومراهقة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود مستوى مرتفع من الشخصية المُتصنّعة لدى عينة البحث.
2. توجد علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الشخصية المُتصنّعة وتوكيد الذات لدى افراد عينة البحث.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المُتصنّعة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

الكلمات المفتاحية: الشخصية المُتصنّعة، توكيد الذات، المراهقين.

*دكتوراه في علم النفس النمو– كلية التربية–جامعة دمشق

Pretended Personality and Its Relationship to Self-Assertion Among a Sample of Adolescents

*D.Yasser Halabi Alajajan

(Received:7 October 2019 , Accepted:5 December 2019)

Abstract:

The aim of the present research is to identify the nature of the relationship between Pretended personality and self-affirmation among a sample of adolescents of the first year students at Damascus University, by sex variable (male, female).

The Pretended personality and the self - affirmation of Rathus (1978) were used. The total sample size was (300) adolescents.

The study reached the following results:

1. A high level of artificial character in the research sample.
2. There is a statistically significant negative correlation between the Pretended personality and self-affirmation among the research sample.
3. There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the scale of the Pretended personality according to the sex variable and for the benefit of females.
4. There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the self-affirmation scale according to the sex variable (male, female).

Key words: Pretended Personality, self- Assertion, adolescents.

*Doctor in developemental psychology/ Faculaty of education/ Damascus Univercity

1-مقدمة:

تُعد الشخصية آخر جزء في علم النفس، وتبعاً لذلك فإنها أعقد جانب فيه، وتكون في أحد نواحيها كل علم النفس، وليست هناك تجربة في علم النفس إلا وتضيف شيئاً إلى معرفتنا بالشخصية، فهي بالتأكيد أكبر ظاهرة معقدة درسها العلم (الجاجان، 2018، 78).

كما إنها من أكثر المفاهيم النفسية شيوعاً واستخداماً في حياتنا اليومية، إذ عادةً ما سمعنا بأن فلاناً ذو شخصية عدوانية، وآخر ذو شخصية انبساطية، وفلاناً ذو شخصية قوية، وآخر ذو شخصية مُتصنّعة... ووفقاً ل ميلون(Millon,1990) لا يمكن أن يوجد شخص مُتصنّع- كان في طفولته محبوباً بالقدر الكافي من الوالدين- كون التصنّع استجابة متكررة للإحباط في الحاجة للحب والحنان والرعاية الكافية؛ وإن من أهم خصائص الشخصية المُتصنّعة "الأنانية والمزاجية والاجتماعية والسطحية والمفكّكة والمتقلبة والدراماتيكية(مسرحية درامية) والملفتة للانتباه"(Millon,2004,2). ولذلك فهي محور اهتمام العديد من النظريات والاتجاهات النفسية المختلفة حيث يرى أتباع نظرية الذات أن تصنّع الفرد ليس نتيجة خبراته المباشرة الخاصة به؛ بل أنه أخذها عن الوالدين والمعلمين والأقران، كما إنه أعطي رمزية مُحرّفة عن التكامل غير الصحيح المترتب عليها في الذات، ونتيجة لذلك يصبح الكثير من الأفراد مُتصنعين وغير قادرين على الإدراك الكامل لإمكاناتهم؛ أما أتباع نظرية التحليل النفسي فيردّوه إلى محاولة الفرد السيطرة على قلقه والتخلص من تأنيب الضمير، والانتقال من الخيال إلى الواقع من خلال سلوكه المتصنع(الطائي،2019، 1298-1297). بينما فسرته النظرية السلوكية سلوك متعلم وعادات سلوكية سلبية اكتسبها الفرد للحصول على التعزيز وتحقيق الرغبات وتعلمها من البيئة، فإما تعلمها من ملاحظة نماذج سالبة في حياته، أو قد سلك بطريقة سلبية وحصل على التعزيز (Gilligan,1993,119).

كما أكد كل من ماكرّي و روبير(McCrae & Rober,1994) ما جاءت به هورني(Horney) أن الشخصية المُتصنّعة تتسم بالتحرك نحو الآخرين بهدف الحصول على العطف والاستحسان للتغلب على مشاعر العجز والضعف أمام الآخرين، في حين أشار ستون(Stone,1993) إلى أن الحب والاهتمام هدفان رئيسيان للشخصية المُتصنّعة ولتحقيقهما تقوم بسلوكيات مُلفتة لتحظى بالمدح والإعجاب وحتى لو كان ذلك يعني التكرار، أما بورنستين (Bornstein,1996) فيرى أن الشخصية المُتصنّعة تجلب لصاحبها الشعور بالهيبة والاحترام والرضا الذاتي، وبالتالي تبدو واثقة ومتأكدة من ذاتها، حيث يمثل توكيد الذات أحد دعائم الصحة النفسية كونهُ يولّد للفرد شعوراً بالراحة النفسية والإيجابية في علاقاته الاجتماعية، والجرأة، والثقة بالنفس، وتوجيه الآخرين، ولديه صلابة نفسية تمكّنه من تجنب الكثير من مواقف الاحباط والضغوط التي يمر بها(ورة وسالم،2018، 2431). وعليه فإن البحث الحالي محاولة لدراسة العلاقة بين الشخصية المُتصنّعة وتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين.

أولاً- مشكلة البحث و مسوغاته:

لكل مرحلة من مراحل النمو الإنساني أهميتها على حياة وشخصية الفرد، إلا أنّ مرحلة المراهقة من أهم تلك المراحل، كونها تُسهم بشكل كبير في تكوين شخصية المراهق نتيجة التبدّلات والتغيرات النمائية المختلفة التي تطرأ عليه، مما يؤثر في نمو الشخصية بشكل عام، وفي نمو الذات بشكل خاص.

حيث أن المراهقين المُتصنّعين من الجنسين يأخذون دور الضحية للسيطرة على أقرانهم من الجنس الأخر، فهم يكرهون الروتين ويميلون للإثارة والمتعة لكل ما هو جديد، كما أنهم يشعرون بالضيق والانزعاج عندما لا يكونوا مصدراً لاهتمام الآخرين، وهذا ما توصلت إليه دراسات عدة تناولت الشخصية المُتصنّعة لدى الطلبة المراهقين كدراسة علوان(2015)، وسلمان وعلوان(2015)، والطائي(2019)، وأشارت نتائجهما إلى وجود مستوى مرتفع من الشخصية المُتصنّعة لديهم؛ وهذا ما وصفته أيضاً دراسات فرانسيس وآخرين(Frances, et.al ,1995)، و كيرنبيرج وأخرين(Kernberg, et. Al, 1996) ظهور الأنثى المتُصنّعة غير مستقرة عاطفياً، ومتمركزة حول ذاتها، ومعتمدة على الآخرين، والقيام بنوبات غضب حادة

وأحياناً تهدد بالانتحار كسلوك احتيالي لجذب الانتباه وكسب العطف والمحبة؛ في حين يظهر الذكر المتُصنّع فاقداً للسيطرة على غرائزه ومتعدد العلاقات الجنسية، واستغلال المظهر الخارجي والتظاهر بالسلوكيات الكاذبة والمزيفة سواءً بالبكاء أو التهديد بالانتحار إذا ما شعر بالرفض وعدم تقبله من الآخرين، وهذا التباين بين الجنسين انعكس في نتائج دراسات كل من كريس وآخرين (Kress &et.al ,2003) & و ليلينفلد وآخرين(LilienFeld & et.al, 2004) إلى أن الشخصية المُتصنّعة تظهر لدى الإناث أكثر من الذكور؛ في حين توصلت دراسات كل من شيري واليسا(Sherry&Alissa,2004)، وقدوري(2005)، والطائي(2019) إلى أن الشخصية المُتصنّعة تظهر لدى الذكور أكثر من الإناث. وهو ما لاحظه الباحث من خلال وجوده في مجتمع الطلبة من المراهقين وذلك من خلال تدريسه في كلية التربية بجامعة دمشق، إذ عبر بعضهم أنهم يعانون من ضعف الشعور بالمحبة والأمان الأمر الذي يدفعهم إلى التقرب من الآخرين بهدف الحصول على بعض الاهتمام من خلال القيام بسلوكيات محببة أو مرغوبة كتعويض عن مشاعر العجز وبالتالي الحصول على بعض المديح والاهتمام والاحترام من الآخرين وهذا يجعلهم يبدون بمظهر الشخصية المتصنعة والتي تنعكس على توكيدهم لذاتهم، وهذا ما عززّته أيضاً الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من(40) مراهقاً ومراهقة(سنة أولى) في جامعة دمشق والتي أظهرت نفس النتيجة، وهذا الشعور بوجود مستوى مرتفع من الشخصية المُتصنّعة يتنافى مع الشعور بتوكيد الذات باعتباره مؤشر هام على التوافق النفسي، والاتزان الانفعالي، بالإضافة الكفاءة الشخصية في العلاقات الاجتماعية الناجحة مع الآخرين، ومكون هام من مكونات الشخصية الإيجابية سواءً في المشاعر، أو الأفكار، أو التصرفات، فضلاً عن استخدامه كأحد فنيات العلاج النفسي، كما أكدت نتائج الدراسات بوجود فروقاً بين الجنسين في توكيد الذات كدراسة يونس(2005) التي أظهرت فروقاً بين الجنسين ولصالح الذكور، في حين توصلت دراسة محمد(2018) إلى عدم وجود فروق في توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس، وإيماناً من الباحث بخطورة ما يعيشه المراهقون في هذه المرحلة الحرجة التي يمرُّ بها المجتمع السوري شعر بأهمية تقصي العلاقة بينهما، واستناداً إلى ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في الإجابة عن السؤال التالي: **ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشخصية المُتصنّعة وتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين؟**

ثانياً- أهمية البحث على الصعيدين النظري و التطبيقي: تنبع أهمية البحث النظرية والتطبيقية من نقاط عدة أهمها

- حداثة مفهوم الشخصية المُتصنّعة على البيئة السورية، وإنه على حد علم الباحث لا توجد بحوث في الجمهورية العربية السورية تناولت هذا المفهوم لدى أي مرحلة عمرية أو فئة دراسية.
- تناوله لأحد أهم المتغيرات التي تستخدم في فنيات العلاج النفسي وهو متغير توكيد الذات والذي يعتبر من مكونات الشخصية الإيجابية ومن دعائم الصحة النفسية.
- استثمار نتائج البحث في بناء برامج إرشادية وتربوية من أجل الحد من الشخصية المتصنعة لدى المراهقين وزيادة الوعي لديهم مما يعزز توكيدهم لذاتهم.
- قد يساعد إعداد الباحث لمقياس الشخصية المتصنعة على البيئة السورية باحثين آخرين في دراسات لاحقة، وذلك باستخدامه في بحوثهم.

ثالثاً- أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

- تعرف مستوى الشخصية المُتصنّعة لدى أفراد عينة البحث.
- تعرف العلاقة الارتباطية بين الشخصية المُتصنّعة وتوكيد الذات لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المُتصنّعة تبعاً لمتغير الجنس(ذكر، أنثى).
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس(ذكر، أنثى).

رابعاً- سؤال البحث: سعى البحث الحالي الإجابة عن السؤال التالي: ما مستوى الشخصية المُتصنّعة لدى أفراد عينة البحث.

خامساً– فرضيات البحث: سعى البحث الحالي إلى إثبات الفرضيات الأتية:

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الشخصية المتصنعة وتوكيد الذات لدى أفراد عينة البحث.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المُتصنّعة تبعاً لمتغير الجنس(ذكر، أنثى).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس(ذكر، أنثى).

سادساً– حدود البحث: تتمثل بالمحددات الآتية:

– **الحدود البشرية:** أجري البحث على عينة من المراهقين طلبة السنة الأولى بجامعة دمشق، والبالغ عددهم(300) طالباً وطالبة.

– **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الثاني من العام الدراسي (2019–2018).

– **الحدود المكانية:** طلبة السنة الأولى بجامعة دمشق.

– **الحدود الموضوعية:** وتتجلى في الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشخصية المتصنعة وتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين بجامعة دمشق من خلال الأدوات المستخدمة في البحث.

سابعاً– دراسات سابقة:

– دراسات متعلقة بالشخصية المتصنّعة:

– دراسة قدوري (2005) العراق:

بعنوان: الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالحاجة إلى الحب.

وهدفت تعرف قياس مفهوم الشخصية المتصنعة لدى طلبة الجامعة. وطبيعة العلاقة بين الشخصية المتصنعة والحاجة إلى الحب، والفروق بين الذكور والاناث في الشخصية المتصنعة، وتكونت العينة من (300) مراهقاً ومراهقة(سنة أولى) في المرحلة الجامعية، وتم استخدام أداة الشخصية المتصنعة من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى منخفض للشخصية المتصنعة لطلبة الجامعة، ووجود علاقة عكسية بين الشخصية المتصنعة والحاجة إلى الحب، كما وجدت فروق في الشخصية المتصنعة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

– دراسة علوان(2015) العراق:

بعنوان: الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات عند طلبة الجامعة

وهدفت تعرف قياس مفهوم الشخصية المتصنعة لدى مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات، والفروق في الشخصية المتصنعة بين مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات، وتم استخدام أداة الشخصية المتصنعة من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع للشخصية المتصنعة لدى منخفضي مفهوم الذات، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الشخصية المتصنعة والتلوث النفسي، كما وجدت فروق في الشخصية المتصنعة ولصالح منخفضي مفهوم الذات.

– دراسة الطائي(2019) العراق:

بعنوان: الشخصية المتصنعة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعة.

وهدفت الدراسة: قياس مستوى الشخصية المتصنعة لدى طلبة الجامعة، ودراسة العلاقة بين الشخصية المتصنعة والتنشئة الأسرية، ودراسة الفروق في الشخصية المتصنعة تبعاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (200) مراهقاً ومراهقة (سنة أولى) في المرحلة الجامعية. وتم استخدام أداة الشخصية المتصنعة من أعداد علوان(2015) وتوصلت الدراسة: إلى وجود مستوى مرتفع من الشخصية المتصنعة لدى عينة البحث، كما توصلت إلى وجود علاقة بين الشخصية المتصنعة والتنشئة الأسرية لدى عينة البحث، ووجود فروق في الشخصية المتصنعة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

- دراسة ليلنفيلد وآخرون (Lilienfeld,et al, 2004):

بعنوان: دراسة الشخصية المتصنعة وفقاً لمتغير الجنس.

وهدفت تعرف الفروق بين الذكور والإناث في الشخصية المتصنعة، وتم استخدام استبانة الشخصية المتصنعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في الشخصية المتصنعة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

- دراسات متعلقة بتوكيد الذات:

- دراسة يونس(2005) الأردن:

بعنوان: علاقة الاتزان الانفعالي بمستويات توكيد الذات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية.

وهدفت تعرف طبيعة العلاقة بين مستويات الاتزان الانفعالي ومستويات توكيد الذات، والفروق بين الذكور والاناث في توكيد الذات، وتكونت العينة من (134) مراهقاً ومراهقة(سنة أولى) في المرحلة الجامعية، وتم واستخدام أداة توكيد الذات إعداد (wolpe,1973) الذي طوره الباحث على البيئة الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى أن إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي وتوكيد الذات، كما وجدت فروق في توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

- دراسة ناصر(2012) السعودية:

بعنوان: الفروق في السلوك التوكيدي لدى عينة من طالبات التعليم المتوسط والثانوي والجامعي.

وهدفت الدراسة تعرّف الفروق في السلوك التوكيدي لدى طالبات التعليم الثانوي والجامعي، وتكونت العينة من (300) من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية، وتم تطبيق مقاييس من تصميم الباحثة، كما توصلت الدراسة إلى النتائج التالية، وجود فروق بين طالبات المرحلة الثانوية والجامعية ولصالح الإناث في الصف الأول الجامعي وذلك في السلوك التوكيدي والقدرة على التعبير عن المشاعر الموجبة والسالبة، والقدرة على الاعتذار العلني.

- دراسة محمد (2018) العراق:

بعنوان: سمة الحياء لدى طلبة جامعة تكريت وعلاقتها بتوكيد الذات.

وهدفت تعرف طبيعة العلاقة بين سمة الحياء وتوكيد الذات، والفروق بين الذكور والاناث في توكيد الذات، وتكونت العينة من (600) مراهقاً ومراهقة(سنة أولى) في المرحلة الجامعية، وتم استخدام أداة توكيد الذات إعداد آل هاشم(2013) الذي طورته الباحثة على البيئة العراقية، وتوصلت الدراسة إلى أن إلى وجود علاقة إيجابية بين سمة الحياء وتوكيد الذات، كما لم توجد فروق في توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس.

- دراسة بورجالي (Pourjali,2011):

بعنوان: العلاقة بين توكيد الذات وقوة قول لا مع الصحة العقلية لدى طلاب التخرج.

وهدفت تعرف طبيعة العلاقة بين توكيد الذات وقوة قول لا مع الصحة العقلية، والفروق بين الذكور والاناث في توكيد الذات، وتكونت العينة من (120) من طلبة المرحلة الجامعية، وتم استخدام أداة توكيد الذات إعداد راثوس(1978) ، وتوصلت الدراسة إلى أن إلى وجود علاقة توكيد الذات وقوة قول لا والصحة العقلية ، كما لم توجد فروق في توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس.

- تعقيب على الدراسات السابقة: يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن هذه الدراسات لم تحسم مسألة الفروق بين الجنسين وأثرها على الشخصية المتصنعة وتوكيد الذات، كما إنها لم تحسم أثر متغيرات الدراسة على عينة البحث، بالإضافة لذلك لم توجد دراسات تناولت الشخصية المتصنعة وتوكيد الذات وأثر كل منهما على المراهقين، ولكن الباحث استفاد من الدراسات السابقة في صياغة سؤال الدراسة وأهدافها وفروضها وكذلك بالأساليب الإحصائية المستخدمة في تلك الدراسات، كما استفاد منها أيضاً في تفسير النتائج التي تم الحصول عليها.

ثامناً- مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

- **الشخصية المُتصنّعة (Pretended Personality)** عرفتها كل من:

- **منظمة الصحة العالمية**(who,1994,230): نمط باحث عن الجاذبية الجسدية والتعابير المبالغ فيها للعواطف ومركزية الذات.

- **الجمعية النفسية الأمريكية**(APA,1994,655): أنموذج من الحاجة المتزايدة للعاطفة والسعي وراء الاهتمام، ويبدأ في مرحلة المراهقة المبكرة.

- **ويراها كوستا وآخرون** (Costa & et. al,1994,40): إحدى نماذج الشخصية يتضمن التعبير المفرط عن المشاعر وجذب الانتباه بما فيها الحاجة المفرطة لنيل الاستحسان والأغراء بأسلوب غير سوي يبدأ بالظهور في سن البلوغ المبكر.

وهكذا يستخلص الباحث من التعريفات السابقة للشخصية المُتصنّعة التعريف التالي:

هي الشخصية التي تتكلّف في سلوكها بأسلوب غير سوي من خلال المبالغة في إظهار خصائص الجاذبية الجسدية والعواطف وجذب الانتباه لتحظى بالمديح والإعجاب واهتمام الآخرين. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس الشخصية المُتصنّعة المستخدم في هذا البحث.

- **توكيد الذات (self-Assertion):** هو قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره سواء كانت سلبية أو إيجابية نحو الطرف الآخر، والتعبير عن آرائه سواء اتفقت أو اختلفت مع الآخرين والدفاع عن حقوقه وعدم الإذعان للضغوط الرامية إلى إجباره على إتيان ما لا يرغب من أفعال(شوقي، 2003، 159). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس توكيد الذات المستخدم في هذا البحث.

- **المراهقة: وتعرفها بهادر(1994)** بأنها مصطلح وصفي للفترة من العمر التي يكون الفرد فيها غير ناضج انفعالياً وتكون خبراته في الحياة محدودة ويكون قد اقترب من النضج العقلي والبدني، وتضيف في وصف المرحلة بأنها مرحلة انتقالية ما بين طفولة الفرد ورشده وهي تعد من المراحل الحرجة في حياة كل فرد لما يحدث فيها من تغيرات فسيولوجية وجسمية عنيفة ويترتب عليها توترات انفعالية حادة يصاحبها القلق والمتاعب وتكثر فيها المشكلات الاجتماعية والنفسية التي غالباً ما تعكر صفو حياة المراهق، وتتطلب هذه المرحلة من المحيطين به التدخل والمساعدة في الوقوف إلى جواره والأخذ بيده حتى يعبر خلالها بسلام(بهادر،1994 ،118).

تاسعاً- الإطار النظري:

- **الشخصية المُتصنّعة (Pretended Personality):**

- **مفهوم الشخصية المُتصنّعة:** وفقاً لقاموس أوكسفورد الشخصية المُتصنّعة أو المتكلفة: هي تصرفات يُهدَف من ورائها إلى التضليل والخداع، أو إظهار عواطف زائفة(فن التَّمثيل)، حيث وردت كلمة(Pretended) بمعنى تصنَّع أو تظاهر (972 ،Oxford،2006) ؛ كما جاءت أيضاً كلمة (Histrionic) بمعني مسرحي أو تمثيلي، (555 ،Oxford،2006).

كما عرفها مكويليامز (McWilliams, 1994,307): شخصية غير سوية تُشعر صاحبها بالمتعة عندما يكون مركزاً لاهتمام الآخرين، ولفت الانتباه وكسب العطف والمحبة؛ كما يجدها ديسكلايمر (Disclaimer,2004,94)

هي الشخصية التي توصف بعروض مبالغة من الاستجابات المثيرة للعواطف والاقتراب إلى التمثيل المسرحي الدرامي في السلوك اليومي ويتم التعبير عن العواطف على نحو مفرط ومبالغ فيه.

- **المستويات التي تميز الشخصية المُتصنّعة:**

- **المستوى السلوكي:** 1- دراماتيكي (مسرحي متكلف) مفرط النشاط ومتقلب سريع الاستثارة والتأثر، استفزازي، مندفع ومتهور ومغامر2- لفت الانتباه: يعمل جاهداً للاستحسان والمدح، والاغراء وخاصة عندما يرغب أن يكون محوراً للجذب والانتباه.

- **المستوى الظاهراتي:**1- الخصائص المعرفية: التأثر السريع بالإيحاء أو بأفكار الآخرين 2- صورة الذات الاجتماعية: يرى نفسه اجتماعياً مثيرا وساحراً يجذب الآخرين بمظهره الخارجي.

- **المستوى الواقع ضمن النفس:**1- آلية الفصل: يغير ويعيد ترتيب صورة الذات و يخلق مظهراً خارجياً جذاباً، يتجنب الأفكار والعواطف الحزينة 2- التنظيم المنفصل: عمليات التنظيم الداخلي والسيطرة غير مكتملة بسب وجود هيكل بنيوي غير متقن.

- **المستوى الفيزيا حياتية:**1- مزاج متقلب: تكون العواطف سطحية وسريعة التغير، وله ميول حماسية لكنها سرعان ما تصبح مملة وضجرة(قدوري، 2005، 28-27).

- **توكيد الذات: self-Assertion**

- **مفهوم توكيد الذات:** يُعتبر تأكيد الذات من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلاً بين علماء النفس، فمنهم من أعتبره أسلوب من أساليب الشخصية، وقسم آخر اعتبرها سمة من سمات الشخصية، وآخرون أقرنه بالسلوك الإيجابي فقط، ومنهم أقرنها بالسلوك الإيجابي والسلبي معاً(يونس،919،2005).

حيث عرفه(زهران،1998، 140) ميل الفرد إلى توكيد ذاته بدافع من الحاجه إلى التقدير والاعتراف والاستقلال، والاعتماد على النفس، وإظهار السلطة على الآخرين، والسيطرة على الأشياء، والرغبة في التزعم والقيادة، وإن الحاجة إلى توكيد الذات وصيانتها هي الحاجة الوحيدة الأساسية التي ينبغي إشباعها، وكلُّ ما عداها من الحاجات مشتق منها، ويرمي إلى إشباعها. في حين يراه (خليل،39،2006) أنه أسلوب ينتهجه ويتضمن قدرته على التعبير عن انفعالاته وآرائه ووجهة نظره حول ما يتعلق بذاته أو بالآخرين وذلك بصورة سوية وإيجابية تكون مقبولة من المجتمع.

كما أشار ألبرتى و إيمون (Alberti & Emmons,2002,27) " إلى أنه السلوك الذي يُمكِّن الشخص من التصرف بما فيه مصالحه، و أن يدافع عن نفسه بدون قلق غير ضروري، وأن يعبر بحرية عن المشاعر الصادقة وأن يعبر عن حقوقه الشخصية بدون أن ينكر حقوق الآخرين."

- **العوامل المؤثرة في مستوى تأكيد الذات لدى الفرد:**

- **عوامل ديموغرافية:** ومن هذه العوامل جنس الفرد وعمره، وسلطته، ومستوى تعليمه، وحالته الاجتماعية والاقتصادية، كل هذه المتغيرات تسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تحديد درجة توكيد الذات لديه.

- **عوامل نفسية:** مثل القلق العام، والقلق الاجتماعي، وما يرافقهما من حالة الخوف والقلق والتي يعتبرها المنظرون في تأكيد الذات إحدى الركائز الأساسية لتفسير نشوئه.

- **عوامل معرفية:** إن انخفاض توكيد الذات ينبع من قصور معرفي، وليس من العجز عن أداء المهارات المناسبة(شوقي، 2003، 123).

ومما سبق يجد الباحث أنَّ توكيد الذات يتضمن كثيراً من التلقائية والحرية في التعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية معاً، أو بعبارة أخرى يساعدنا على تحقيق أكبر قدر ممكن من الفاعلية والنجاح وخاصةً عندما ندخل في علاقات اجتماعية مع الآخرين أو يساعدنا على الأقل ألا نكون ضحايا لمواقف خاطئة ليست من صنعنا بل من صنع الآخرين، بالتالي الاحتفاظ بالقدر الكافي من التوازن والاستقرار النفسي.

عاشراً- منهج البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعني الحصول على معلومات تتعلق بالحالة الراهنة للظاهرة موضوع الدراسة لتحديد طبيعة تلك الظاهرة والتعرف على العلاقات المتداخلة في حدوث تلك الظاهرة ووصفها وتصويرها وتحليل المتغيرات المؤثرة في نشوئها ونموها(عرب ،2009،71).

أحد عشر- مجتمع البحث وعينته: يتألف المجتمع الأصلي من جميع الطلبة المسجلين في جامعة دمشق سنة أولى في الكليات التالية (تربية-اعلام-علوم سياسية-الهندسة المدنية-اقتصاد-علوم)، والبالغ عددهم (9394) مراهقاً ومراهقة، في

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018-2019)، بحسب الإحصائية الصادرة عن مديرية الإحصاء في جامعة دمشق. ويوضح الجدول الآتي عدد أفراد المجتمع الأصلي حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (1): المجتمع الأصلي تبعا لمتغير الجنس.

عدد أفراد المجتمع الأصلي			
الجنس	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**
المجموع	**5037**	**4357**	**9394**
النسب المئوية	**%53.61**	**%46.38**	**%100**

- **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة البحث من طلبة السنة الأولى في كليات(تربية-اعلام-علوم سياسية-الهندسة المدنية-اقتصاد-علوم) للعام الدراسي 2018-2019م بجامعة دمشق، وقد بلغ عدد أفراد العينة المعتمدة في الدراسة الحالية (300) مراهقاً ومراهقة وبنسبة(3.2%) من حجم المجتمع الاصلي، وجرى اختيارها بالطريقة العشوائية.

الجدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الفئة	عدد الطلبة	النسبة
الجنس	الذكور	166	%55.33
	الإناث	134	%44.66
المجموع العام		300	%100

اثنا عشر- أدوات البحث وخصائصها السيكومترية:

- مقياس الشخصية المتصنعة للمراهقين:

قام الباحث بإعداد مقياس الشخصية المتصنعة لدى المراهقين من جامعة دمشق، وذلك بعد الاطلاع على بعض المقاييس ذات الصلة، ومراجعة بعض الأدبيات والدراسات المرتبطة بالموضوع، ثم القيام إجراءات الصدق والثبات المطلوبة للمقياس. وذلك بعد عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في جامعة دمشق ملحق(2).

وتكّون مقياس الشخصية المتصنعة في صورته النهائية من (28) بنداً، وبدائل الإجابة عن بنود المقياس خماسية (تنطبق علي كثيراً جداً، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي أحياناً، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي أبداً).

- مقياس تأكيد الذات لراثوس (Rathus,1978) :

اختار الباحث مقياس تأكيد الذات لراثوس(Rathus,1978)، كونه استخدم في دراسات عربية عديدة، فضلاً عن أن المقياس في صورته الأجنبية ما زال يستخدم حتى الآن في كثير من البحوث والدراسات، كما أنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، يتكون المقياس من(29) عبارة تقيس تأكيد الذات، وبدائل الإجابة عن بنود المقياس ثلاثية(نعم، أحياناً، لا) وقام الباحث الحالي بالتأكد من صدق وثبات المقياس والقيام بالإجراءات اللازمة.

1- الدراسة السيكومترية لمقياس الشخصية المتصنعة:

- صدق المقياس Validity: جرى التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أنواع من الصدق، وهي الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.

أ-الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency: طبق المقياس على عينة الدراسة السيكومترية، والمكونة من (80) طالباً وطالبة في جامعة دمشق، وتم حساب قيمة الصدق لكل بند من بنود المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

بالنسبة إلى ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس: تبين أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.265*-0.605**) وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) مما يشير إلى الاتساق الداخلي الجيد لمقياس الشخصية المتصنعة.

ب-الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) Discriminant Validate: للتأكد من صدق المقياس عمد الباحث إلى إجراء الصدق التمييزي، والذي يعبر كما ذهب ميخائيل (2009، 86) عن درجة الحساسية ومدى قدرة البند على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها، ولا شك في أن القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة بصدقها ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه.

من أجل التأكد من هذا النوع من الصدق قام الباحث بترتيب درجات المفحوصين (عينة الصدق والثبات) على المقياس تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25% (الفئة العليا 22) وأدنى 25% (الفئة الدنيا 22)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار (ت ستودنت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (1) يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

الجدول رقم (3): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستيودنت" ودلالتها

الدرجة الكلية للمقياس	العدد	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	22	الفئة العليا	128.22	2.5	56.28	0.000	دال**
	22	الفئة الدنيا	93.18	1.5			

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

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

أ-التجزئة النصفية والفا-كرونباخ: تم حساب الثبات بهذه الطرائق على عينة الصدق والثبات المؤلفة من (80) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق باستخدام معامل سبيرمان-براون والفا-كرونباخ والجدول رقم (2) يوضح معاملات الثبات للمقياس.

الجدول رقم (4): معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان-براون والفا-كرونباخ

الدرجة الكلية	سبيرمان براون	معامل ألفا كرونباخ
	0.806	0.723

يتبين من الجدول السابق أن قيم التجزئة النصفية بلغت (0.806) تدل على درجة ثبات من عالية.

يتبين من الجدول السابق أن قيم الفا-كرونباخ بلغت (0.723) وتدل على درجة ثبات من عالية.

2- الدراسة السيكومترية لمقياس توكيد الذات:

-صدق المقياس Validity: جرى التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أنواع من الصدق، وهي الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.

أ-الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency: طبق المقياس على عينة الدراسة السيكومترية، والمكونة من (80) طالباً وطالبة في جامعة دمشق، وتم حساب قيمة الصدق لكل بند من بنود المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

بالنسب إلى ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس: تبين أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.255*-0.455**) وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) مما يشير إلى الاتساق الداخلي الجيد لمقياس توكيد الذات.

ب-الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) Discriminant Validate: قام الباحث بترتيب درجات المفحوصين (عينة الصدق والثبات) على المقياس تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25% (الفئة العليا 22) وأدنى 25% (الفئة الدنيا 22)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار (ت ستودنت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (3) يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

الجدول رقم(5): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستيودنت" ودلالتها

الدرجة الكلية للمقياس	العدد	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	22	الفئة العليا	78	1.02	35.36	0.000	دال**
	22	الفئة الدنيا	56.13	2.71			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا. أي أن المقياس يتمتع بالصدق ولعباراته قدرة تمييزية جيدة بين المفحوصين.

-ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس اعتمد الباحث أسلوبيّ الثبات بالتجزئة النصفية والثبات باستخراج معامل الفا-كرونباخ.

أ-الثبات بالتجزئة النصفية Split Half: بعد تطبيق مقياس توكيد الذات على عينة الدراسة السيكومترية، والبالغ عددها (80) طالباً وطالبة، تم وضع البنود في مجموعتين وفقاً للبنود الفردية والزوجية من حيث الترتيب، ومن ثم حساب الارتباط بين درجات المجموعتين، ونتائج التحليل الإحصائي لعملية التجزئة النصفية وحساب معامل الارتباط بين الجزئيين تمثلت في الجدول (4) الآتي:

الجدول رقم(6): معامل الارتباط بين نصفي المقياس بعد تقسيم المقياس إلى بنود فردية وبنود زوجية

الدرجة الكلية	بيرسونR	سبيرمان براون
	0.523	0.686

**** = دال عند (0.01)، * = دال عند (0.05)**

من الجدول السابق تبين أن معامل الارتباط يساوي (0.523)، وبحساب تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان-براون نجد أن معامل الثبات يساوي:

معامل الثبات= (2×R) ÷ (1+R) = (2×0.523) ÷ (1+0.523) = 0.686

وهو معامل ثبات جيد ودال إحصائياً، وهذه القيمة التي توصل إليها الباحث دلت على تمتع المقياس بقدرٍ عالٍ من الثبات.

ب-الثبات بدلالة إلفا كرونباخ Internal Consistency:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alphaعلى عينة الصدق والثبات البالغة (80) طالباً وطالبة. والجدول رقم (7) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس.

الجدول رقم (7): معامل الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ

الدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ
	0.602

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ بلغت (0.602) وتدل على درجة ثبات عالية.

ثلاثة عشر- عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

- ما مستوى الشخصية المتصنعة لدى افراد عينة البحث.

للتعرف على مستوى الشخصية المتصنعة لدى أفراد عينة البحث من الطلبة، أعطيت كل درجة من درجات الشخصية المتصنعة في المقياس الموجه للطلبة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس خماسي، حيث تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على عدد الفئات المطلوبة للحصول على طول الفئة (4÷3=1.33) وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس).

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

الجدول رقم (8): فئات قيم المتوسط الحسابي(النسبي) ومستوى الشخصية المتصنعة

فئات قيم المتوسط النسبي	النسبة المئوية المقابلة	مستوى الشخصية المتصنعة
من 1 -2.33	من 20-46.66%	منخفضة
من 2.34 – 3.67	46.67%-73.33%	متوسطة
من 3.68 – 5	73.34%-100%	عالية

في ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى الشخصية المتصنعة في المقياس الموجه للطلبة لكل بند من بنود المقياس، كما هو موضح في(ملحق 1):

مناقشة نتائج سؤال البحث: ويمكن تفسير ذلك أن هذه النتيجة تعتبر مقبولة ومنطقية كون سبب التصنع قد يعود لسوء التنشئة الأسرية التي يعيش فيها الفرد وهذا ما أكده كل من دونت (Donat,1995)، وربن(Ruben,et al,1995)، وبينجامين(Bengamin,1996) أن العامل الأساس لتظاهر الفرد وتصنعه هو نتيجة لسوء المعاملة الوالدية مع الفرد نتيجة العقاب والثواب، وعدم اشباع حاجته بالحب والحنان مما يكون لديه تشويشاً في مفهومه لذاته فيتعزز لديه التصنع والخداع والكذب على الآخرين، كما أنه ينشأ من الحاجة للتفريغ الانفعالي ليحافظ على التوازن الشخصي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الطائي(2019) وتختلف مع دراسة قدوري(2005) بوجود مستوى منخفض للشخصية المتصنعة.

- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الشخصية المتصنعة وعلاقتها بتوكيد الذات لدى افراد عينة البحث.

لاختبار صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للشخصية المتصنعة والدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات، كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (8) الآتي:

الجدول رقم (9): معاملات ارتباط بيرسون بين الشخصية المتصنعة وتوكيد الذات

	الدرجة الكلية لتوكيد الذات
الدرجة الكلية للشخصية المتصنعة	**-0.406**
	0.000

**** = دال عند (0.01)، * = دال عند (0.05)**

تبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الشخصية المتصنعة وتوكيد الذات بلغت (-0.406**)، وهو ارتباط عكسي سالب دال عند مستوى دلالة (0.01).

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: ويمكن تفسير ذلك أن هذه النتيجة تعتبر مقبولة ومنطقية لأنها تبين مدى أهمية علاقة الشخصية المتصنعة في ظل الظروف الحالية بتوكيد الذات في المحافظة على الصحة النفسية والبدنية للمراهقين، وأن الشعور بتوكيد الذات يزداد كلما انخفضت مظاهر التصنع لديهم، مما يساعدهم على مواجهة المواقف الصعبة والمشكلات التي تعترضهم، ويشير فرويد أن التصنع ما هو إلا سلوك أو طريقة تعبير تظهر من خلال الصراعات الداخلية للفرد، رغبة من الفرد المتصنع في الحصول على تقدير وتأكيد ذاتي من الأشخاص الآخرين. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة قدوري(2005)

بوجود علاقة سلبية عكسية بيت الشخصية المتصنعة والحاجة للحب، وتختلف مع دراسة محمد(2018) بوجود علاقة ايجابية بين الحياء وتوكيد الذات.

– الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المتصنعة تبعاً لمتغير الجنس الدراسي (ذكر، أنثى).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الذكور" ومتوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الإناث" على الدرجة الكلية لمقياس الشخصية المتصنعة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الشخصية المتصنعة حسب متغير الجنس

الدرجة الكلية لمقياس الشخصية المتصنعة	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	ذكور	166	106.78	12.60	2.80	298	0.005	دال*
	إناث	134	110.55	10.23				*

تشير النتائج الواردة في الجدول إلى ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الذكور" ومتوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الإناث" على الدرجة الكلية لمقياس الشخصية المتصنعة. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أيّ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المتصنعة تبعاً لمتغير الجنس لمصلحة الإناث.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: تعتبر هذه النتيجة منطقية كون الإناث بشكل عام والمراهقات الجامعيات بشكل خاص، أكثر اهتماماً بصورة جسدهن من غيرهن من فئات المجتمع الأخرى، وقد يرجع ذلك إلى الرغبة في لفت الأنظار وجذب الانتباه لهن بالجمال أو الافصاح أو بالاستقلالية وخاصةً أمام الذكور كونهَّن أكثر عاطفية، وإن الإناث يحاولن التغلب على القيود التي يفرضها المجتمع من خلال بناء نشاطات جماعية والمشاركات الاجتماعية حيث نجدهن أكثر ميلاً لحضور الحفلات والمناسبات الاجتماعية، وهذا ما أكدته الجمعية النفسية الأمريكية (ApA, 2001) أن أغلب الأفراد الذين يعانون من الشخصية المتصنعة هم من النساء وخاصةً اللواتي لا يتجاوزن مرحلة المراهقة؛ لذا تجد المرأة المتصنعة تؤدي دور الطفل والمرأة معاً، وتتسم هذه الشخصية بالحذر من الآخرين على الرغم من امتلاكها مهارات اجتماعية عالية تستطيع من خلالها التحايل وخداع الآخرين، كما أنها تحاول إغرائهم جسدياً كي تكون محور اهتمامهم من خلال المبالغة وحب الظهور والاستعراض حيث تؤدي دورها بطريقة خيالية مسرحية مثيرة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة قدوري(2005)، والطائي(2019) بوجود فروق في الشخصية المتصنعة ولصالح الذكور.

– الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس(ذكر، أنثى).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الذكور" ومتوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الإناث" على الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس توكيد الذات حسب متغير التخصص

الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	ذكور	166	69.62	6.61	1.7	298	0.089	غير دال
	إناث	134	68.21	7.68				

تشير النتائج الواردة في الجدول إلى ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الذكور" ومتوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الإناث" على الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أيّ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق في توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس

ويمكن تفسير ذلك لاقتصار عينة الدراسة على فئة محدودة من فئات المجتمع، وهم المراهقون، بحيث يتعرض كلا الجنسين إلى خبرات متشابهة تقريباً خاصةً على صعيد التفاعل والعلاقات الاجتماعية، والظروف المحيطة، وهذا يعني أن متغير الجنس لا يبدو عاملاً مهما في تأثيره على توكيد الذات لدى المراهقين. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمد(2018) بعدم وجود فروق في تأكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس، في حين اختلفت مع دراسة يونس(2005) إلى وجود فروق في تأكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

أربعة عشر- المقترحات:

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن الخروج بالمقترحات الآتية:

- إعداد برامج ارشادية وبإشراف متخصصين لمساعدة المراهقين الذين تبدو عليهم خصائص الشخصية المتصنعة.
- توعية الأسرة بمسؤوليتها في رعاية الفرد ومنحه الحب والاهتمام الكافي.
- وضع برامج إرشادية لخفض مستوى الشخصية المتصنعة لدى المراهقين والتي قد تمكنهم من توكيد ذاتهم بطريقة فاعلة.

- المراجع العربية:

- آل هاشم، شريفة(2013). تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات بمدارس محافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، مسقط، سلطنة عُمان.
- بهادر، سعدية (1994). المرجع في برامج تربية الأطفال، ط1، مطبعة المدني، القاهرة، مصر.
- الجاجان، ياسر (2018). نمو الذات وعلاقته بالجاذبية الشخصية في مرحلتي المراهقة والرشد، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- خليل، جواد(2006). السلوك لعدواني وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاسلامية، فلسطين.
- زهران، حامد (1998). التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- قدوري، هبة(2005). الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالحب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

- سلمان، شروق وعلوان؛ طلل(2015)، الشخصية المتصنعة لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية للبنات، 26(2):629-639.

- شوقي، طريف(2003) توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية، دار غريب، القاهرة، مصر، ص ص 13-44.

- علوان، طلل(2015). الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى منخفضي ومرتفعي مفهوم الذات عند طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، العراق.

- عرب، هاني (2009). مهارات التفكير و البحث العلمي، دار عرب للنشر، جدة، السعودية.

- غريب، عبد الفتاح(1986). مقياس توكيد الذات، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ،(6):172-182.

- الطائي، ايمان(2019). الشخصية المتصنعة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، 25(103):1281-1333.

- محمد، ابتسام(2018). سمة الحياء لدى طلبة جامعة تكريت وعلاقتها بتأكيد الذات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (58):93-119.

- مخائيل، امطانيوس (2009). القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

- ورة، أحلام وسالم؛ غسان(2018). اعداد مقياس لقياس السلوك التوكيدي لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة كلية التربية الأساسية، 29(2):2430-2443.

- ناصر، خلود خالد(2012). الفروق في السلوك التوكيدي بين طالبات التعليم المتوسط والثانوي والجامعي بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

- يونس، محمد(2005). علاقة الاتزان الانفعالي بمستويات تأكيد الذات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، 19(3):925-952.

- المراجع الأجنبية:

- Alberti, R. & EMMONS, M,(2002). Your Perfect Right : A Guid to Assertive Behavior. Luis Obispo, California , P 27.

- Bornstein, R. F.(1996). The Needs and Histrionic personality. Journal of personality,71(1): 114-122.

- Benjamin, L. S. (1996). Interpersonal Diagnosis and personality. New York. The Guilford press. 2nd ed.

- Costa P. T., Widiger, J., Thomas, A. (1994). Personality Disorders and the five- Factor Model of personality. Washington.

- Croner,C. (2002). Assertiveness , Social support and susceptibility: an analysis using induced mood-unpublished dissertation. Available online. Http:// www. UMI. com

-Disclaimer , P. (2004). Histrionic personality. http.//www.encyclopedia.thefreedictionary.com/ Histrionic/ personality.

- Donat ,D. (1995): Behavior Therapy . Tactical psychotherapy Of the Personality Disorders . Boston .

- McWilliams ,N. (1994): Psychoanalytic Diagnosis , Understanding Personality Structure in the The clinical Process, New York , The Guilford Press.

- Frances ,A.. Michael ,B. & Harold ,P.(1995): DSM-IV Guidebook .Washington.
- Gilligan, C. (1993). Personality and Development. Harvard University press. Cambridge.
- pourj, F.(2011). Relationships between assertiveness and the power of saying no with mental health among undergraduate student, Shirase University , Iran.. among undergraduate student of selected assertiveness measurers. Journal of Personality and Social psychology,49(1), 243-249.
218.Glenn, I &Nerella, Y, (1985) : convergent and discriminant validity- Kern berg, Otto F. , M.D. (1996): The Needs and Histrionic Personality , ,Journal of Personality ,71(1): 114-122.
- Kress , A. Victoria , E, White , T. (2003) : Assessment And Diagnosis ,Journal of Counseling and Development ,40(11).
- Lilienfeld,O., Vakenberg ,C.,Lantz , K. & Akiskal, H.(2004).Studies on Histrionic Personality, Journal of Psychiatry,143(1): 718-722.
- McCrae, A. & Rober, R. (1994). A Reformulation of Axis II. Personality disorders and the five- Factor Model of personality. Washington . The American psychological Association.
- Millon, T. (1990). Toward a New personality. An Evolutionary Model. New York.
- Millon, T. (2004). An Evolutionary Theory of personality Disorders . New York, The Guilford press.
- Oxford W0rdpower(2006).university press, New York.
- Rathus, S ,(1978). Assertive training: Rationales, procedures, and controversies in whitely, j, m& Flowers, j. v, Approachas of assertion training. California.
- Rubino, I., Greco, E. & Zanna, V. (1995). Histrionic and personality disorder. Journal of personality disorder, 78(1):451- 561.
- Sherry, H. , Alissa, R. (2004): Developmental Personality Styles, Washington.
- Stone, M. H. (1993). Abnormalities of personality. Within and beyond the realm of treatment. New York.
- William S. (2003): Some information on Histrionic Personality, http/www.psyweb.com

الملاحق

مقياس الشخصية المتصنعة

الاسم لمن يرغب:..... الجنس: ذكر – انثى..... التخصص الدراسي.....

ت	الفقرات	تنطبق عليّ كثيراً جداً	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ	لا تنطبق عليّ أبداً
1	أنا شخص أناني					
2	إعجاب الآخرين بمظهري يشعرني بالرضا عن نفسي					
3	أُبالغ بمشاعري وانفعالاتي					
4	أستطيع جذب انتباه الآخرين دائماً					
5	الكذب يشعرني بتقدير ذاتي.					
6	أشعر بالمتعة عندما أكون مركزاً لاهتمام الآخرين.					
7	أتأثر بالإيحاء وأفكار الآخرين					
8	يصعب عليّ ضبط ذاتي					
9	لديّ علاقات اجتماعية ناجحة					
10	يجذبني فن التمثيل					
11	أكره الروتين					
12	لديّ علاقات متعددة وسطحية					
13	قلما أسخر من الآخرين.					
14	ألجأ إلى الخيال كثيراً.					
15	أجعل الأمور غير الواقعية واقعية.					
16	اتكلف كثيراً في سلوكي.					
17	أُعاني من المزاجية					
18	أميل للروايات الدرامية العاطفية					
19	أمارس دور الضحية لكسب عطف الآخرين					
20	يُضايقني الإحباط.					
21	يتعلق الكثير من خيالي بالأمور الجنسية.					
22	أميل إلى التلاعب والخداع والاستغلال في حياتي الاجتماعية.					
23	أتجنب الذكريات المؤلمة					
24	تُخيفني مشاعر العجز والضعف					
25	أجد نفسي كثير التظاهر والتمثيل.					
26	يصعب عليّ السيطرة على غرائزي وشهواتي					
27	أشعر بقلق حاد نوعاً ما.					
28	قلما أتقبل نقد الآخرين ورفضهم لي.					

انتهت الأسئلة

مقياس توكيد الذات لراثوس

الاسم لمن يرغب:..... الجنس: ذكر – انثى..... التخصص الدراسي.....

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	يبدو أن معظم الناس أكثر عدوانية وتأكيدا للذات مني.			
2	إنني أتردد في دعوة الآخرين أو قبول دعواتهم بسبب خجلي.			
3	عندما لا يكون الطعام المقدم في المطعم مرضياً لي فإنني اعبر عن استيائي إلى عامل المطعم .			
4	إنني احرص على تجنب إيذاء مشاعر الآخرين حتى عندما اشعر بأنه قد جرحت مشاعري.			
5	عندما يتكبد بائع ما مشقة في عرض البضائع، والتي لا تكون مناسبة لي تماماً فإنني أجد صعوبة في أن أقول "لا".			
6	عندما يُطلب مني عمل شيء ما فإنني إصر على معرفة السبب.			
7	هناك أوقات أسعى فيها للجدال مع الآخرين.			
8	انني أكافح من اجل النجاح مثل معظم زملائي من الطلبة .			
9	صدقي وأمانتي مع الآخرين يجعلني أقع فريسة الاستغلال من قبل الآخرين في أغلب الأحيان			
10	إنني استمتع بالبدء بالحديث مع معارف جدد وغرباء .			
11	لا اعرف ما أقوله للأشخاص الذين يعجبونني من الجنس الأخر .			
12	إنني أتردد في إجراء مكالمات هاتفية لأي غرض من الأغراض .			
13	إنني غالباً ما أفضل كتابة الرسائل عندما أتقدم بطلب لوظيفة أو لقبول في كلية أكثر من أن أقوم بمقابلات شخصية.			
14	إنني أجد إحراجاً في إعادة شيء كنت قد اشتريته من البائع .			
15	إذا ضايقني قريب حميم وأهل للاحترام، فإنني أفضل أن اخفي مشاعري بدلاً من أن اعبر عن ضيقي منه .			
16	إنني أتجنب توجيه الأسئلة خوفاً من أبدو غبياً .			
17	أثناء جدال ما اشعر أحياناً بالخوف مِن أن اضطرب وَاهتز .			
18	إذا اعتقدت إن شخص ما قدم وجهة نظر غير صائبة، فإنني اعمل على إخباره بذلك .			
19	إنني أتجنب النقاش حول الأسعار مع البائعين.			
20	عندما أقوم بعمل شيء هام أو يستحق الذكر ، فإنني اعمل على أن يعرفه الآخرون .			
21	اعبر عن مشاعري بصراحة ووضوح .			
22	إذا قام احد ما بنشر قصص أو معلومات كاذبة وسيئة عني، فإنني أقوم بمراجعته بالسرعة الممكنة لمحادثته بذلك.			
23	غالبا ما أجد صعوبة في قول " لا ".			
24	إنني الجأ إلى كبت مشاعري بدل من إظهارها .			
25	إنني احتج من الخدمة السيئة في مطعم أو في أي مكان آخر .			
26	عندما يمدحني أحد فإنني لا اعرف ماذا أقول .			
27	إذا كان بجانبي في المحاضرة طالبان يتحدثان بصوت عال اطلب منهم التزام الهدوء.			
28	إذا حاول أحد أن يتقدمني في الطابور فانه يضع نفسه في موقف مجابهة معي.			
29	أمُر في حالات لا استطيع أن أقول فيها شيئاً.			

درجة احتياج طلبة كلية التربية لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) من وجهة نظرهم

*محمد وحيد صيام ** نور عبده عفور

(الإيداع: 1 تشرين الأول 2019 ،القبول: 3 شباط 2020)

المُلخَّص

يهدفُ البحث إلى تعرُّف درجة احتياج طلبة كلّيّة التربية في جامعة دمشقَ لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب في الفصل الدراسيّ الثاني لعام 2019/2018؛ بلغَت عيّنة البحث (320) طالباً وطالبةً من طلبة السنتَين الثالثة والرّابعة في كلّية التربية في جامعة دمشق/ معلم صف، واستخدمَت الباحثة المَنهج الوصفي لإجراء البحث، وللوصول إلى نتائجه قامَت الباحثة بتصميم أدوات البحث المُتمثِّلة باستبانة تكوّنت من (6) مهاراتٍ رئيسة، ولكلِّ مهارةٍ عددٌ من المَهارات الفرعيَّة، وبيَّن البحث عدَّة نتائج أهمُّها؛ أنَّ درجةَ احتياجِ طلبة كليّة التَّربية لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) على الاستبانة ككلّ كانَت بدرجةٍ كبيرة جداً، وبمتوسّط حسابي قدره (4.43)، وبالنسبة للمهارات الفرعية فقد جاءَت المهارة السادسة (مهارة إدارة موقع الويب كويست) بالمرتبة الأولى من حيث الاحتياجات، وجاءت (مهارة إنشاء موقع للويب كويست على google sites) في المرتبة الأخيرة، كما توصَّلت النتائج إلى أنّه لا توجد فروق بينَ متوسّطي درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياج لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب تبعاً لمُتغيّر السّنة الدّراسيّة، وتوصَّلَ البحث إلى جملة مُقترَحات أهمُّها: إقامة دورات تدريبيَّة للطّلبة المُعلِّمين على استخدام الإنترنت والاستفادة منه في مجال تصميم التّعليم الإلكترونيّ.

الكلمات المفتاحية: الاحتياج – الرّحلات المعرفيّة عبر الويب – مهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب.

* أستاذ دكتور في قسم المناهج وطرائق التدريس– جامعة دمشق– دمشق– سورية.

** طالبة دراسات عليا (دكتوراه)– قسم تقنيات التَّعليم– جامعة دمشق– دمشق– سورية.

The Need Degree of Education Faculty Students to the Design Web Quests skills from their viewpoint

Mohammad Wahid Siam* **Nour Abdo Affour****

(Received: 1 October 2019 , Accepted: 3 February 2020)

Abstract:

The research aims to identify the degree of the need of the students of the Faculty of Education at the University of Damascus for the skills of designing cognitive journeys through the Web in the second semester of 2018/2019. The sample of the study consisted of (320) male and female students from the third and fourth year students in the Faculty of Education at the University of Damascus/ class teacher. The researcher used the Descriptive method to conduct the research. In order to reach the results of the research, the researcher designed the research tools represented by a questionnaire consisting of (6) main skills and each skill of a number of sub-skills. The study showed several results, the most important of which are: The degree to which the students of the College of Education needed the skills of designing cognitive journeys through the Web on the questionnaire as a whole was very large, with an average of (4.43) With regard to the sub-skills. The sixth skill (the skill of managing the Quest website) came first in terms of needs, and the first skill (skill to create a Web site Quest on google sites) came in the last place in terms of needs. The results were found there are no differences between the average scores of students on the questionnaire to identify the skills of designing cognitive journeys through the Web (Web Quest) according to the variable of the school year. The research reached a number of proposals, the most important of which are the following: Training courses for teachers on using the internet and utilizing them in the field of designing E-learning.

Keywords: The need – Web quests – Web quests design skills.

*Professor-department of Curricula and Methods of Instruction-Damascus University-Damascus- Syria.

** Higher education student (Ph.D) -Damascus University – Damascus – Syria .

1- مقدمة:

مع بداية القرن العشرين شهدَ العالم تقدُّماً علميّاً وتكنولوجيّاً هائلاً كانت محصلتُه ظهورَ الكثير من المُستحدَثات التكنولوجية المُتطوِّرة التي أحدثَت نقلةً نوعية في مجال المعرفة والتواصُل الاجتماعيّ والمعرفيّ، فكان التعلُّمُ الالكتروني أحدَ أهمّ إفرازات الثورة التكنولوجيّة، ممّا جعلَ القائمون على العمليّة التَّعليميّة يسعونَ إلى تنمية قدرات ومعارف ومهارات الطلبة والمُعلِّمين وتأهيلهم للتّعامُل مع التكنولوجيا الحديثة، ويشيرُ (الحصري، 2002) إلى "ضرورة إعداد مُتعلِّمين لديهم مهاراتٌ وخبراتٌ تمكِّنُهم من التّعامُل مع مُعطيات العصر وتحدّياته، بالإضافة إلى ضرورة توظيف المُستحدَثات التكنولوجية واستثمار إمكاناتها في مجال التَّعليم بما يحقّق هذه التوجيهات" وباعتبار أنَّ كليات التربية هي المسؤولة عن إعداد المُعلِّمين للمُستقبَل فلا بدَّ من إعداداهم بشكل يكسبهم مهارات تتلاءم مع التكنولوجيا التَّعليميّة ولاسيّما فيما يخصُّ الشَّابِكة (الإنترنت)، حيث تشكِّل الشَّابِكة تقنية تعليميّة مُتطوِّرة قادرة على تطوير المنظومة التَّعليميّة كاملة إذا استُخدِمت بشكلٍ مدروس، وهذا ما أكدّ عليه مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في سورية عام 2019 تحت عنوان "رؤية تربوية مستقبليّة لتعزيز بناء الإنسان والوطن" مشيراً إلى ضرورة إدراج مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المعلّم والمدرّس بمؤسسات التعليم العالي وتعزيزها وتعميقها في أثناء الخدمة مع التأكيد على توفير المتطلبات التقنية والمادية لتحقيق جودة التعليم بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة وصولاً إلى توطين التقانة للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

ومن هنا كانَ لا بدَّ من تبنّي استراتيجيّات تدريسيّة قادرة على المُواءَمة بين مُعطيات عصر التكنولوجيا والاستخدام الأمثل للإنترنت، وتعد استراتيجيّة الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) من أهمّ الاستراتيجيّات التي يجب تدريب الطلبة المعلمين عليها في جامعة دمشق وغيرها من الجامعات المسؤولة عن إعداد المعلمين ليكونوا قادرين استخدامها مع طلبتهم في المستقبل فهي توفّر للمتعلمين مواقف تعليمية مناسبة لاكتساب الخبرات والتوصل إلى المعارف من خلال التعلم الفاعل والنشط بالإضافة إلى مناسبتها مختلف المواد والمواضيع الدراسية ومرونة استخدامها فهي تساعد في الوصول إلى المعلومة بشكل أسهل وأسرع حيث عرّفها الحيلة بأنها عبارة عن "أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً قائمة على تفعيل العقل وتستند إلى عمليات البحث في المواقع المُختلِفة ذات العلاقة المُباشرة بالمهمات الموكلَة إلى الطلبة والمُتوافرة على شبكة الإنترنت، والمُحدَّدة من قبل المُدرس؛ بهدفِ الوصول الصّحيح والمُباشَر إلى المعلومات المطلوبة بأقلّ وقتٍ وجهدٍ مُمكِنَين" (الحيلة، 2008، ص82)، ولتحقيق الفائدة من التِّقنيات المُستحدَثة ولاسيّما استراتيجيّة الرّحلات المعرفيّة عبر الويب لابدَّ من تدريب مُعلِّمي المُستقبَل على استخدامِها وتوظيفها بالشّكل المُناسِب وهذا ما أكدَه المُؤتَمَر السادس لعمداء كلّيات الآداب في اتّحاد الجامعات العربيّة حيثُ بيّن أنّ إنّ هناك ضرورة قصوى لإعداد برامج التأهيل والتّدريب لتدريب المُدرسين على استخدام التّقنيات، ووسائل الاتّصال الحديثة، وإكسابهم الرؤيةَ الصّحيحةَ نحو توظيف الثّورة المعلوماتيّة في عمليَتي التَّعليم والتَّعلّم" (شوملي، 2007، ص15)، هذا الأمر الذي أظهرَ الحاجة للبحث في برامج إعداد المُعلِّمين في كلّيات التّربية والوقوف على احتياجاتهم التدريبيّة في مجال الرّحلات المعرفيّة عبر الويب بما يساعدُ في تدريبهم على مَهارات تصميمها في المُستقبَل القريب بشكلٍ يحقِّقُ الفائدة المرجوَّة منها.

2- مُشكِلة البحث:

في ظلِّ التقدُّم العلّميّ والمُستحدَثات والمفاهيم التكنولوجيَّة المُتطوِّرة التي دخلَت في العمليّة التَّعليميّة التّعلُّميّة أصبحَ لزاماً على المُعلِّم أن يمتلكَ المهارات اللازمة للتعامل مع هذه التكنولوجيا، ولهذا تقعُ على عاتقِ الكلّيات المعنيّة بإعداد المُعلِّمين مسؤوليّة معرفة الاحتياجات التّدريبيّة للطّلبة المُعلِّمين من أجل تدريبهم على استراتيجيّاتٍ تعليميّةٍ جديدةٍ تُحاكي هذا التطوُّر التّقني كاستراتيجيّة الرّحلات المعرفيّة عبر الويب، والتي تناولَت واقع استخدامِها وأثبتَت أهمّيّتها وفاعليّتها والاحتياجات التدريبية اللازمة للتدريب عليها والمهارات المُتعلِّقة بتصميمها العديدُ من الدّراسات كدراسة (سليم، 2015) ودراسة (اليامي، 2014).

فمن خلال عمل الباحثة في الميدان التربويّ قامت بإجراء مقابلات شفهية مع المعلمين في عدد من المدارس وتوصّلت إلى وجود رغبة واهتمام لدى المُعلِّمين في استخدام تقنيات التَّعليم الإلكتروني وشبكة الإنترنت في التَّعليم، ولكن لديهم نقص في المهارات الأساسيّة التي تساعدهم على استخدام الحاسوب والانترنت في العملية التعليمية، كما لاحظَت من خلال تدريسها مادَّة التربية العمليّة في كلية التربية اعتماد أغلب الطلبة المُعلِّمين على الطّرائق التقليديّة الاعتياديّة، ومن خلال الأسئلة والمُقابَلات الشفهيّة مع الطلبة المُعلِّمين حولَ موضوع الرّحلات المعرفيّة عبر الويب تبيّن من خلال إجاباتهم أنّ أغلبَ معرفتهم بها تقتصرُ على المعلومات النظرية المتعلقة بمفهوم الويب كويست وأهميتها وأنواعها وغيرها من المعرفة النظرية المتعلقة بالموضوع.

واستناداً لما سبقَ ونظراً لقلّة الدّراسات – على حد علم الباحثة – التي تناولَت درجة احتياج الطَّلبة المُعلِّمين لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب بشكلٍ إجرائيّ ظهرَت الحاجة للقيام بهذا البحث، وعليه تتلخَّص مُشكلة البحث بالتساؤل الرئيسي الآتي: **ما درجةُ احتياج طلبة كلية التربية لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) من وجهة نظرهم؟**

3- أهمّيّة البحث: تنبعُ أهمية البحث من:

3-2- قد يوجّه المسؤولين التربويّين والمُعلِّمين إلى أهمّية استخدام الرّحلات المعرفيّة عبر الويب في التَّعليم.

3-3- قد يتوافقُ البحث مع الاتّجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في التَّعليم.

3-4- قد تفيد نتائج البحث في تطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين والمدرسين في المدارس والجامعات من خلال تسليط الضوء على احتياجات الطلبة المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم للوصول إلى إدخال استراتيجيات تدريسية حديثة ومن ضمنها استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

4- أهداف البحث: يهدفُ البحث إلى:

4-1- تعرُّف درجة احتياج طلبة كليّة التربيّة في جامعة دمشق لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest).

4-2- دراسة الفروق الإحصائيّة في استجابات أفراد العينة لدرجة احتياجهم لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

5- أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

5-1- ما درجةُ احتياج طلبة كليّة التربيّة في جامعة دمشق لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) من وجهة نظرهم؟

6- فرضيات البحث: تتلخَّصُ فرضيات البحث بفرضية واحدة تتناسبُ مع الهدف الذي يسعى إليه البحث:

6-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدَّلالة (0.05) بين متوسّطات استجابات طلبة كلية التربية في جامعة دمشق لدرجة احتياجهم لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) تبعاً لمُتغيّر السنة الدراسيّة.

7- مُتغيّرات البحث:

7-1- المُتغيّرات المُستقلّة: السّنة الدّراسية (ثالثة، رابعة).

7-2- المُتغيّرات التابعة: درجة احتياج طلبة كليّة التربيّة في جامعة دمشق لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب.

8- حدود البحث:

8-1- الحدود البشرية: اقتصرَ البحثُ على عينة من طلبة كلية التربية (السنتين الثالثة والرابعة) اختصاص مُعلِّم صف في جامعة دمشق.

8-2- الحدود المكانيّة: كلّية التربية في جامعة دمشق.

8-3- الحدود الزمانيّة: تمَّ إجراءُ هذا البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسيّ 2019/2018.

9- مُصطلَحات البحث والتعريفات الإجرائيَّة:

9-1- الاحتياج:

"هو الفرق بين المُستوى المطلوب من المهارات والمعارف والاتّجاهات لأداء عمل مُعيَّن، والمُستوى المُتوفِّر منها عند الفرد الذي يؤدّي هذا العمل، كما أنَّه لا يقتصر على جوانب القصور أو الخلل، ولكن قد يمتدُّ إلى جوانب تطويريّة يُراد تنميتُها أو تعديلها" (الخليفات، 2010، ص60).

تعرّفه الباحثة إجرائياً: بأنَّه مجموعة المهارات التي لا بدَّ أن يمتلكَها الطالبُ المُعلِّمُ في كلية التربية لتصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب بشكل أكثرَ كفاية وفاعليّة.

9-2- الرّحلات المعرفيّة عبر الويب:

"أنشطة تربويّة استكشافيّة يعدُّها المُعلِّم، يتمُّ من خلالها دمج شبكة الويب في العملية التَّعليميّة التعلمية؛ لمساعدة التلاميذ في عمليات البحث والتقصّي عن المعلومات اللازمة من خلال صفحات ويب مُحدَّدة مُسبَقاً وتوظّف العروض التقديميّة والفلاش والفيديو التَّعليمي (جودة، 2009، ص8).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً: بأنَّها أنشطة تربويّة بحثيّة هادفة وموجَّهة وتعتمدُ على قيام المُتعلِّمين بمهام موكلة إليهم من قبل المُعلِّم من خلال الرجوع إلى صفحات ومواقع محدّدة من قبل المُعلِّم وموجودة على شبكة الإنترنت للوصول إلى الهدف المطلوب بأقل وقت وجهد وبشكل مدروس دون التخبُّط بشكل عشوائي على الإنترنت.

9-3- مهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب:

تعرفها الباحثة إجرائياً: مجموعة من المعارف والخطوات والإجراءات العملية التي يجب أن يمتلكها طلبة كلية التربية اختصاص مُعلِّم الصف لمساعدتهم في تصميم وإعداد رحلات معرفيّة عبر الويب بأقل وقت وجهد وبشكل يحقق الغاية من استخدام الرّحلات المعرفيّة عبر الويب في التَّعليم مستقبلاً.

10- دراسات سابقة:

من خلال مراجعة الباحثة للأدب التربوي والأبحاث ذات الصلة تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية المُرتبطة بموضوع الرّحلات المعرفيّة عبر الويب، ورُتّبت هذه الدراسات من الأقدم للأحدث كالآتي:

10-1- دراسات عربيّة:

10-1-1-دراسة علاونة (2011) الأردن:

عنوان الدراسة: الرّحلات المعرفيّة: استخدامها ومعوقاتها، واتجاهات المُعلِّمين الحاصلين على دورات الوورلد لينكس نحوها.

أهداف الدراسة: تعرُّف واقع استخدام الرّحلات المعرفيّة عبر الإنترنت في المدارس الأردنية واتجاهات المُعلِّمين والطلبة نحو أهميتها كأداة في التدريس والمعوقات التي تحول دون استخدامها من وجهة نظر المُعلِّمين.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (1859) مُعلِّماً ومُعلِّمة الحاصلون على دورة الوورلد لينكس والذين تلقوا تدريباً مكثفاً في دمج تكنولوجيا المعلومات في التدريس، بما في ذلك أسلوب الرّحلات المعرفيّة.

أدوات الدراسة: تمثّلت أدوات الدراسة باستبانة خاصة تم إعدادها لهذه الدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة عدد المُعلِّمين والمُعلِّمات الذين قاموا بإعداد رحلات معرفيّة بلغت (38%) من مجموع أفراد الدراسة، وهي نفس نسبة عدد المُعلِّمين والمُعلِّمات الذين قاموا باستخدام الرّحلات المعرفيّة، وأن نسبة ما تم نشره

من رحلات معرفيّة على الإنترنت لم يتجاوز (12%) من مجموع الرّحلات الكلي، كما أظهرت النتائج أن أكثر الموضوعات التي تم إعداد الرّحلات المعرفيّة لها كانت مبحثي اللغة الإنجليزية، والحاسوب بنسبة بلغت (30%) من مجموع المباحث الكلي، وقد حصلت الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر على أعلى نسبة من الرّحلات المعرفيّة، حيث بلغت (69) من مجموع الصفوف. كما أظهرت النتائج أن هناك إدراكاً عالياً لأهمية الرّحلات المعرفيّة في التدريس لدى المُعلِّمين.

10-1-2- دراسة اليامي (2014) السعودية:

عنوان الدراسة: فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي (Interactive eBook) لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quests) لدى الطالبات المُعلِّمات.

أهداف الدراسة: قياس فاعلية كتاب الكتروني تفاعلي لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرّحلات المعرفيّة عبر الويب لدى الطالبات المُعلِّمات.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: (30) طالبة مُعلِّمة في مرحلة التربية العملية بقسم التربية الخاصة في مساري الموهبة وصعوبات التعلم ببرنامج الدراسات العليا التربوية في جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1434/ 1435هـ) (2013/ 2014م)، حيث تقسّمت العيّنة إلى (15) طالبة مُعلِّمة للمجموعة التجريبية و(15) طالبة مُعلِّمة للمجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: شملت الأدوات قائمة بمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب، وقائمة بمهارات توظيف الرّحلات المعرفيّة عبر الويب، واختبار التحصيل المعرفيّ، وبطاقة تقييم منتج، وبطاقة ملاحظة، وكتاب الكتروني تفاعلي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفيّ لمهارات تصميم وتوظيف الرّحلات المعرفيّة عبر الويب لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد الضبط القبلي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي لبطاقة تقييم المُنتج لصالح المجموعة التجريبية، كما بيّنت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي لبطاقة تقييم المُلاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

10-1-3-دراسة سليم (2015) سورية:

عنوان الدراسة: برنامج مقترح لتدريب الموجهين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي وتصميم برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين عليها باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest) وتقصي فاعليته، وتعرّف اتجاهات الموجهين التربويين نحوه.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

عينة الدراسة: تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع الموجهين التربويين في محافظات دمشق وريف دمشق والقنيطرة والبالغ عددهم (134) موجهاً وموجهة، بينما تكونت عينة البحث من الموجهين التربويين الذين أظهرت نتائج الاستبانة وجود حاجات تدريبية لديهم على أساليب التوجيه التربوي من جهة، وأبدوا رغبة في اشتراك في البرنامج التدريبي من جهة ثانية، وبلغ عددهم (36) موجهاً تربوياً وموجهة أي بنسبة أكثر من (26%) من المجتمع الأصلي.

أدوات الدراسة: شملت الأدوات استبانة لتحديد احتياجات عينة البحث على أساليب التوجيه التربوي وبرنامج تدريبي باستخدام الويب كويست لتدريب الموجهين على أساليب التوجيه التربوي واختبار تحصيلي لقياس مستوى معرفة عينة البحث باساليب التوجيه التربوي قبل تطبيق البرنامج وبعده واستبانة لتعرّف اتجاهات الموجهين التربويين نحو البرنامج المقترح لتدريب الموجهين.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن تقديرات الموجهين التربويين لدرجة الاحتياج التدريبي على أساليب التوجيه التربوي جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي) كما أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل أسلوب من الأساليب التوجيهية وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية وذلك لصالح التطبيق البعدي. كما أن لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من المستويات المعرفية حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التوجيه التربوي) كما بينت النتائج أن اتجاهات الموجهين نحو البرنامج التدريبي المقترح لتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي كانت إيجابية.

10-2- دراسات أجنبيّة:

10-2-1- دراسة جورجيو وزملاؤه (Gorghiu, at el., 2005) ايطاليا:

عنوان الدراسة: "Web Quest in the Classroom- Analysis of its Impact"

"الويب كويست في الفصل الدراسي، وتحليل تأثيرها".

أهداف الدراسة: معرفة مدى فعالية توظيف الرّحلات المعرفيّة في قاعات التدريس.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (3000) طالباً وطالبةً من مدارس فنلندا وايطاليا وبولندا ورومانيا واسبانيا، و(185) مُعلِماً، وتم تكليف كل مشارك في هذه الدراسة بعمل مشروع تطوير لمساق الويب كويست من خلال تجربته التي قام بتنفيذها بعد دراسته لمقرر الويب كويست على شبكة الإنترنت.

أدوات الدراسة: استندت الدراسة إلى تحليل استبانة تقييم للويب كويست، وقد طوّرت هذه الدراسة من مشروع أوروبي مشترك، بدأ المشروع عام 2002 لمدة ثلاث سنوات واعتبر داعماً أساسياً لقاعدة العمل المُشترك Basic Support for Cooperative Work)، وذلك من خلال تصميم مقرر تعليمي عن الويب كويست على شبكة الإنترنت (40 ساعة)، وكان التقييم النهائي للمُتدربين وجهاً لوجه.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أنه استطاع (185) من أصل (323) مشاركاً تحقيق أهداف الدراسة، كما أظهرت أن (83%) من أصل (185) مُعلِماً، نجحوا في بناء المشاريع الخاصة بتطوير مساق تدريس الويب كويست والتي تعتبر جيدة جداً لتحقيق أهداف التعلم المُتمركز حول الطالب، وأنها طريقة تثير إلهام الطلبة، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، بينما كانت نتائج (16%) منهم مقنعة ومرضية لحد ما، و(1%) فقط لم يقتنعوا بهذه الطريقة واعتبروها غير مرضية.

10-2-2- دراسة يانغا وآخرون (Yanga, at el., 2011) سنغافورة:

عنوان الدراسة: "Web Quests and Collaborative Learning in Teacher"

"أسئلة الويب والتعلم التعاوني في إعداد المُعلِّم"

أهداف الدراسة: تقديم مجموعة من الرّحلات المعرفيّة عبر الويب، ودمجها في دورة لتدريب مُعلِّمي التربية الخاصة قبل الخدمة.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكوّنت من (41) طالباً ومُعلِّماً في جامعة نانينج التكنولوجية (Nanyang Technological) بسنغافورة.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في: مجموعة من الرّحلات المعرفيّة عبر الويب واستبانة.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن عدداً كبيراً من المُعلِّمين في سنغافورة على اختلاف تخصصاتهم لم يسمعوا بالرّحلات المعرفيّة عبر الويب، كما أشارت النتائج أن جميع المُشاركين وجدوا أن الرّحلات المعرفيّة عبر الويب تسهم في استيعاب الفروق الفردية وأنماط التعلم، بينما وجد الغالبية العظمى من المُشاركين بأنّ هذه الرّحلات المعرفيّة عبر الويب عملت على تنمية مهارات التفكير العليا لديهم وجعلتهم أكثر إبداعاً، كما أبدوا رغبتهم في توظيف هذه الرّحلات في تدريسهم مستقبلاً، وأظهروا حاجتهم إلى مزيد من الدعم والتوجيه للقيام بذلك، ونادت الدراسة بضرورة تشجيع المُعلِّمين على استخدام الرّحلات المعرفيّة عبر الويب في الصفوف الدراسية، كما أوصت بضرورة دراسة التحدّيات والمعوقات التي قد تحد من ذلك.

10-3- التعقيب على الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة بمايلي:

- الاطلاع على مهارات تصميم الرحلات المعرفيّة عبر الويب وكيفية استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية ومدى فاعليتها.
- تعرّف المنهجية العلمية التي استخدمت في هذه الدراسات من خلال تعرّف حدود وعينة كل دراسة والمنهج المتّبع فيها للاستفادة منها ومن منهجيتها في الدراسة الحالية.
- تدعيم جوانب الدراسة الحالية من حيث تحديد المشكلة وصياغة الفرضيات وكيفية معالجتها إحصائياً.
- تعرّف النتائج التي توصّل إليها الباحثون في دراساتهم، ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من حيث الأهداف: إن معظم الدراسات السابقة تناولت الويب كويست سواء كهدف أساسي أو وسيلة لتحقيق هدف آخر لذلك تباينت هذه الدراسات وفقاً للأهداف التي تسعى إليها كل دراسة فنجد أن دراسة (علاونة، 2011) هدفت إلى تعرّف واقع استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في المدارس الأردنية واتجاهات المعلمين والطلبة نحوها، في حين هدفت دراسة (اليامي، 2014) إلى قياس فاعلية كتاب الكتروني تفاعلي لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لدى الطالبات المعلمات بينما كانت الويب كويست في دراسة (سليم، 2015) هي نموذج لبرنامج تدريبي مقترح لتدريب الموجهين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام الويب كويست، أما دراسة (جورجيو وزملاؤه، 2005) فقد هدفت إلى معرفة مدى فاعلية الويب كويست في الفصل الدراسي، بينما نجد أن دراستنا الحالية تختلف في الهدف الذي تسعى إليه عن الدراسات السابقة حيث هدفت إلى تحديد درجة احتياج طلبة كلية التربية لمهارات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب من وجهة نظرهم.

من حيث المنهج والأدوات: تنوّعت الدراسات السابقة وفقاً للمنهج المتبع فيها حيث استخدمت دراسة (سليم، 2015) ودراسة (يانغا وآخرون، 2011) المنهج الوصفي والمنهج التجريبي بينما اعتمدت دراسة (علاونة، 2011) على المنهج الوصفي فقط وهذا يتفق مع الدراسة الحالية التي استخدمت أيضاً المنهج الوصفي.

كذلك تنوّعت الأدوات المستخدمة في كل دراسة وذلك وفقاً للهدف الذي تسعى إليه فاستخدمت دراسة (اليامي، 2014) قائمة بمهارات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب وقائمة لكيفية توظيفها واختبار تحصيل معرفي وبطاقة تقييم منتج وبطاقة ملاحظة وكتاب الكتروني تفاعلي، بينما اقتصرت دراسة (علاونة، 2011) على الاستبانة كأداة للدراسة وهذا يتفق مع الدراسة الحالية التي استخدمت الاستبانة كأداة لتحقيق هدفها.

من حيث العينة والمرحلة الدراسية: تنوّعت الدراسات السابقة وفقاً للعينة التي طُبِقَت عليها حيث طُبِقت دراسة (سليم، 2015) على (134) موجهاً وموجهة من الموجهين التربويين في محافظات دمشق وريف دمشق والقنيطرة بينما طُبِقت دراسة (جورجيو وزملاؤه، 2005) على (3000) طالباً وطالبةً و(185) معلماً من مدارس فنلندا وإيطاليا وبولندا ورومانيا واسبانيا، بينما طبقت الدراسة الحالية على عينة مؤلفة من (320) طالبةً وطالباً من طلبة السنتين الثالثة والرابعة في كلية التربية جامعة دمشق.

من حيث النتائج: إنّ أغلب الدراسات السابقة لم تتناول مهارات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب بشكل مباشر لذلك نجد أنها متنوعة وفقاً للنتائج التي توصلت إليها فدراسة (يانغا وآخرون، 2011) أظهرت أهمية استخدام الويب كويست في التعليم وشجّعت على ذلك بينما توصّلت دراسة (اليامي، 2014) إلى أنّ هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لصالح المجموعة التجريبية بينما بيّنت نتائج الدراسة الحالية أنَّ درجةَ احتياجِ طلبة كليّة التَّربية لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) على الاستبانة ككلّ كانَت بدرجةٍ كبيرة جداً كما توصَّلت إلى أنّه لا توجد فروق بينَ متوسّطي درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياج لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) تبعاً لمُتغيّر السّنة الدّراسيّة.

11- الإطار النظري:

11-1- تعريف الرّحلات المعرفيّة:

عرفها "دودج" (Dodge, 1995) بأنها: "طريقة تعتمد على دمج شبكة الويب في العملية التَّعليميّة، وهي استراتيجية مرنة يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية وفي كافة المواد والتخصصات"

كما عرفها (Dodge, 1997) بأنها: عبارة عن "أنشطة تربوية ترتكز على البحث والتقصّي وتتوخّى تنمية القدرات الذهنيّة المُختلفة كالفهم والتحليل والتركيب لدي المُتعلِّمين، وتعتمد جزئيا أو كلياً على المصادر الموجودة علي الويب والمُنتقاة مُسبَقا، والتي من المُمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المُدمَجة وغيرها"(عزمي، 2015، ص393).

وعرّفها (السيّد: 2011) بأنّها: رحلة عبر الويب يتم من خلالها دمج شبكة الانترنت في العملية التعليمية تعتمد على أسلوب الاستقصاء والتساؤل والبحث والاكتشاف، تهدف إلى تنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلم مثل التحليل والتركيب والتقييم ومساعدته على استثمار وقته من حيث التركيز على استخدام المعلومات وليس البحث عنها فقط (السيد، 2011، 370)

ويرى (جودة، 2009) أنّ الرحلات المعرفية هي: "أنشطة تربوية استكشافية يعدّها المعلّم يتم من خلالها دمج شبكة الويب في العملية التعليمية التعلمية؛ لمساعدة التلاميذ في عمليات البحث والتقصي عن المعلومات اللازمة من خلال صفحات ويب محدّدة مسبقاً، وتوظف العروض التقديمية والفلاش والفيديو التعليمي" (جودة، 2009، ص8).

11-2- قواعد كتابة رحلات معرفيّة جيدة:

11-2-1- العثور على مواقع رائعة: الشيء الوحيد الذي يميز الرِّحلة المعرفيّة الناجحة هو نوعية مواقع الإنترنت حيث ينبغي أن تكون هذه المواقع قابلة للقراءة ومثيرة لاهتمام الطلاب، وأن تكون حديثة ودقيقة، وأن تأتي بمصادر لن يجدها الطلاب عادة في المدرسة.

11-2-2- تنسيق المُتعلِّمين والموارد: تعتمد الرِّحلة المعرفيّة الناجحة على تنظيم المُتعلِّمين وذلك من خلال توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني بالإضافة إلى تنظيم الموارد وذلك بالاستفادة القصوى من الموارد المُتاحة.

11-2-3- تحدّي المُتعلِّمين ليفكروا: عن طريق تنمية مهارات التفكير العليا.

11-2-4- الاستفادة من الوسيط: فالرِّحلة المعرفيّة الناجحة لا تقتصر على استخدام الإنترنت بل استخدام الكتب ومصادر المعلومات المطبوعة.

11-2-5- دعم التوقعات المُرتفعة: فعادة ما تكون المُهمة عالية المُستوى وغير مألوفة بالنسبة للمُتعلِّمين، وهذا يتطلَّب استخدام الدعامات والتي تمثّل بنية مؤقتة تستخدم لمساعدة المُتعلِّمين على أداء عمل أكثر مهارة مما هم عليه في الواقع.

وأضاف "دودج" عدة خطوات إلى المبادئ الخمسة السابقة:

أ- اختيار موضوع مُناسِب للرّحلات المعرفيّة. ب- اختيار تصميم مُناسِب للموضوع.

ج- وصف كيفية تقويم الطلاب د- تصميم العمليات عن طريق تحديد كيفية توظيف المصادر المُتاحة.

هـ- تحسين وتعديل الرّحلات المعرفيّة وإثراء قوالب التصميم (عزمي ، 2015، ص409-410).

11-3- أنواع الرّحلات المعرفيّة عبر الويب: تنقسم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب إلى نوعين يتم التمييز بينهما وفق الفترة الزمنية المُحدّدة لتنفيذ الرِّحلة، والقدرات الذهنيّة والمهارات الحاسوبيَّة لدى التلاميذ، والأهداف التَّعليميّة، والمهام المُلقاة على عاتق التلاميذ في الرِّحلة:

11-3-1- النوع الأول: الرّحلات المعرفيّة قصيرة المدى:

مدتها: من حصة واحدة إلى ثلاثة حصص.

هدفها: الوصول إلى مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها.

متطلباتها: عمليات ذهنيّة بسيطة كالتعرّف على مصادر المعلومات واسترجاعها.

استخدامها: مع المُتعلِّمين المُبتدئين وكمرحلة أوليّة للتحضير للرّحلات المعرفيّة الطويلة المدى.

تقويمها: يقدّم المُتعلِّم مصادر الرِّحلة في شكل بسيط مثل لائحة بعناوين الموقع.

11-3-2- النوع الثاني: الرّحلات المعرفيّة طويلة المدى:

مدتها: من أسبوع إلى شهر كامل.

هدفها: الإجابة على أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة.

متطلباتها: عمليّات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم.

استخدامها: طلاب قادرين على التحكم في أدوات حاسوبيَّة متقدمة.

تقويمها: يقدّم المُتعلِّم حصاد الرِّحلة في شكل عروض شفوية، أو في شكل مكتوب للعرض على الشبكة (Lamb, 2004, pp 38-40)

11-4- مبررات استخدام الرّحلات المعرفيّة عبر الويب في التَّعليم:

11-4-1- التحفيز على التعلم الذاتي: فالرّحلات المعرفيّة عبر الويب رحلات بحث عن أجوبة لأسئلة محددة مما يحفز التلاميذ على التعلم ويزيد من دافعيتهم.

11-4-2- خطورة جعل المُدرس والكتاب المدرسي المصدرين الوحيدين للمعلومات في عصر المعرفة سريعة التزايد، حيث يدفعنا ذلك لضرورة توفير مصادر متنوعة أمام التلاميذ للبحث عن المعرفة بأنفسهم وليس استقبالها فقط.

11-4-3- السماح للتلميذ بالتعامل مع الوثائق الأصلية فيبني معارفه انطلاقاً من تعامله الشخصي مع هذه الوثائق وليس عبر الكتاب المدرسي فقط.

11-4-4- تساهم في جعل التلميذ (الرحالة أو المُستكشف) محور العملية التَّعليميّة والعنصر الإيجابي النشط خلالها.

11-4-5- إخراج النشاط التربوي من دائرة التقديم المُنحصر على المُعلِّم نفسه، فالتلميذ يقدّم نتائج رحلته على الويب لكي يستفيد منها الآخرون أو لكي يقوّموه مما يزيد من تحفيز التلميذ على إتقان عمله (Starr, 2000, p22).

11-5- خطوات تصميم الرحات المعرفيّة عبر الويب:

اتفقت العديد من الدراسات على خطوات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب والتي تمثلت في ثلاث خطوات وهي:

11-5-1- الخطوة الأولى: البحث عن الإمكانيات: وتضم هذه الخطوة اختيار الموضوع ويجب عند الاختيار مراعاة أهمية المعلومات التي سوف يكتسبها الطلاب ومدى توافقها مع المنهج أو الخطة الدراسيّة، والناتج النهائي الذي سوف يضيفه الموضوع للطلاب، ثم تجميع المصادر الإلكترونية، وتصنيفها حسب طبيعتها وعلاقتها بالمادة والمنهج.

11-5-2- الخطوة الثانية: تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب: وفي هذه الخطوة يتم إنشاء وظائف، أو أدوار للطلاب بواسطة الرّحلات المعرفيّة عبر الويب، بحيث يكون دور الطلاب واضح ومحدّد في كل عملية في الرّحلات المعرفيّة عبر الويب، وهناك العديد من النماذج الجاهزة (template) المُتواجدة على الإنترنت في المواقع المُتخصصة في الرّحلات المعرفيّة عبر الويب تساعد في عملية التصميم مثل:http://www.zunal.com

11-5-3- الخطوة الثالثة: تصميم صفحة الويب: عند تصميم الرِّحلة المعرفيّة باستخدام أحد محررات الويب يجب مراعاة العناصر المُكونة للرّحلات المعرفيّة عبر الويب، وأن يتم اختيار الألوان والأشكال التي ترتبط بموضوع الرِّحلة بحيث تتناسب مع مستوى الطلاب المُوجهة إليهم الرِّحلة (الفار، 2011، ص31-33).

11-6- مكونات الرّحلات المعرفيّة عبر الويب: هناك سبعة عناصر يمكن من خلالها بناء الرّحلات المعرفيّة تتلخص بـ:

11-6-1- المقدمة (Introduction): ويتم فيها توضيح الأهداف التَّعليميّة التي سيتناولها الموضوع باستخدام الرّحلات المعرفيّة عبر الويب، وتعتمد هذه المرحلة بشكل كبير على الخبرات والمهارات المُتوفرة مسبقاً للمُتعلِّم، وقد يحاول المُعلِّم بطريقة ضمنية تقديم بعض المُصطلحات الجديدة لإعداد المُتعلِّمين للدرس، وينبغي أن يتَّصف هذا الجزء بالتّشويق من أجل زيادة الدافعية الخاصة بالمُتعلِّمين، ومن المُمكن أن تتضمن المُقدمة سؤالاً محورياً رئيساً.

11-6-2- المهام (Tasks): وفيها يتم توضيح المهام التي من المُفترض أن يقوم بها الطالب، والتَّعليمات التي يمكن إعطاؤها للطلاب، وتتطلب المهام تحليل لمصادر المعلومات المُتعددة التي يمكن الاستعانة بها من أجل زيادة دافعية المُتعلِّمين، وتحقيق الهدف المطلوب، وتتضمن هذه المرحلة اثنتي عشر مهمّة ستمكن المُتعلِّمين من تعلم المادة ومنها صياغة المادة، التجميع، التحقق، التتبع الصحفي، الإنتاج الإبداعي، الحوار والتفاوض، الخطابة (الإقناع)، ومعرفة الذات، التحليل، إصدار الحكم.

11-6-3- العمليات (Process): وهي مجموع المراحل، أو وصف الخطوات التي يجب على المُتعلِّم إنجازها أثناء النشاط، حيث يمكن أن يتعلق الأمر بتعليمات أو توجيهات أو نصائح أو مخططات زمنية أو مفهومية أو استراتيجيات أو أدوار تعاونية يقوم المُتعلِّم بلعبها. ويتم إدراج الأنشطة المطلوب من المُتعلِّم تنفيذها في العمليات بعد توضيح التَّعليمات والاستراتيجيات التي تساعده في تنظيم خطواته التي يجب أن يتبعها في إنجاز الأنشطة والمهام المطلوبة.

11-6-4- المصادر (Resources): يقوم مصمم الرِّحلة (المُعلِّم) بتحديد المواقع الافتراضية، وهي مواقع ويب موثوق بها منتقاة مسبقاً بعناية لتلائم مستويات المُتعلِّمين وخبراتهم، وينبغي أن تكون سهلة الوصول إليها وأن تكون لغتها مُناسِبة للمُتعلِّمين، كما أنّ هناك العديد من المصادر الأخرى التي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات، ومن بينها المُشاركة في مؤتمرات الفيديو التي تتم خلال الإنترنت.

11-6-5- التقويم (Evaluation): لا تتناسب أدوات التقويم التقليدية لتقويم نتاج الرّحلات المعرفيّة عبر الويب، حيث يعد التقويم معياراً لقياس المهارات التي سيتقنها المُتعلِّمون من خلال الأنشطة المُختلفة، ويقع على عاتق المُعلِّم مهمة ابتكار طرق جديدة للتقويم وبلورة المعايير التي سيتم في ضوئها تقويم هذه الرّحلات بشكل واضح وإخبار المُتعلِّمين بها قبل بداية الرِّحلة من أجل توجيه جهودهم، ومن هذه المعايير تحمل المسؤولية وتقويم آراء الجماعة داخل المجموعة.

11-6-6- الاستنتاج (Conclusion): وفي هذه المرحلة يجب أن توضع مجموع من التوصيات حول الرِّحلة المعرفيّة وعمل الطلاب والنتائج التي توصلوا إليها، وتذكير المُتعلِّمين بما قاموا به وتعلموه، وتشجيعهم من خلال عرض يتم إعداده من قبل المجموعة التي قامت بالمهمة وتطبيق ما تعلموه من خبرات في مواقف أخرى.

11-6-7- صفحة المُعلِم (Teacher Page): وهي صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرِّحلة المعرفيّة بغية أن يستفيد منه مُعلِّمون آخرون، حيث يستطيع المُعلِّم أن يذكر فيها معلومات مختلفة، وخطة السير في الدرس، والنتائج المُتوقعة بعد تنفيذ الدرس، وتشكل هذه الصفحة دليلاً يسترشد به مُعلِّمون آخرون نحو توظيف رحلات معرفيّة لدروس أخرى. (صبري والجهني، 2013، ص25-26)

11-7- أهمية امتلاك مهارات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب بالنسبة للمعلم:

من خلال ماسبق تبيّن أنّ أهمية امتلاك المعلمين لمهارات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب تأتي من كونها استراتيجية حديثة لها مزايا عديدة يجب على المعلم اتقانها بشكل يمكّنه من استخدامها بشكل فعال في العملية التعليمية وتصميم دروس تفاعلية باستخدامها حتى يتمكن المتعلمين من استخدام مصادر معلومات مدروسة ومنظمة ومخطط لها مسبقا من قبل المعلم للوصول إلى المعلومة بشكل فعال وأكثر كفاءة وبأقل وقت وجهد ممكنين إضافة لذلك فإن أهميتها تتجلى في أنها تنمي لدى المتعلمين مهارات التعاون والتواصل والعمل الجماعي وتكسبهم المهارات التكنولوجية وتدفعهم إلى البحث وجمع المعلومات، وتنمي لديهم الدافعية والتفكير النقدي وتربطهم بالعالم الحقيقي.

12- الدراسة الميدانية وإجراءات البحث:

12-1- منهج البحث: استُخدِمَ المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لهذا النوع من الأبحاث حيث يستدعي تحديد درجة احتياج الطلبة ثم القيام بتحليلها وصولاً إلى النتائج، ويعرَّف المنهج الوصفي بأنه "نمط الدراسة الذي يسهم بتزويدنا بالمعلومات اللازمة لتقرير وضع الظاهرة المدروسة تقريراً موضوعياً، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة الموجودة (عبيدات، 2003، ص 233).

12-2- المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

12-2-1- المجتمع الأصلي للبحث: تكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة مُعلِّم الصف في كلية التربية للسنتين الثالثة والرابعة للعام الدراسي 2019/2018 والبالغ عددهم (1873) مُعلِّماً ومُعلِّمةً وفقاً لبيانات شؤون الطلاب في كلية التربية جامعة دمشق.

12-2-2- عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية وبلغ عدد أفراد العينة (320) طالباً وطالبةً، والذين يمثلون ما نسبته (17%) تقريباً من المُجتمع الأصلي للبحث.

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

المتغير		العدد	النسبة المئوية
السنة الدراسية	سنة ثالثة	141	%44
	سنة رابعة	179	%56
	العدد الكلي	320	%100

12-3- أدوات البحث:

12-3-1- استبانة تحديد الاحتياج: مرحلة الاطلاع واختيار المهارات: تمَّ فيها الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت موضوع الرّحلات المعرفيّة عبر الويب، ثم قامت الباحثة بتصميم استبانة لقياس درجة احتياج أفراد العينة لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري حيث تألّفت الاستبانة من ست مهارات رئيسة ولكل مهارة عدد من المهارات الفرعية وأعطي لكل مهارة فرعية وزناً متدرجاً وفق سلم خماسي لتقدير درجة الاحتياج (بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، صغيرة، صغيرة جداً) وتمثل رقمياً وفق الترتيب التالي (5، 4، 3، 2، 1).

12-3-2- الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح بنودها، وسهولة فهمها وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، وبعد ذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عينة البحث، المُلحق (1).

12-3-3- صدق وثبات الاستبانة:

12-3-3-1- الصدق: تم التحقق من الصدق وفق طريقتين:

12-3-3-1-1- صدق المُحتوى: تم التّحقق من صدق محتوى استبانة الاحتياجات من خلال عرضها في صورتها الأوليّة وتنقيحها وإبداء المُلاحظات عليها من قبل الدكتور المُشرف ومن قبل مجموعة من السّادة المُحكمين في كلية التّربية في جامعة دمشق، وقد تركزت آرائهم وملاحظاتهم على الأمور الآتية:

- التخلص من التكرار في بعض المهارات الفرعية. - نقل بعض المهارات الفرعية من مهارة رئيسة إلى أخرى.
- حذف بعض المهارات غير المُناسِبة من حيث مستوى الصعوبة.

وبناء على آراء المُحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، تم حذف بعض البنود المُتكررة، وتعديل الأخرى وإعادة فرز بعضها حسب المهارات الرئيسية، ليستقر العدد النهائي للاستبانة على (6) مهارات رئيسية و(34) مهارة فرعية. المُلحق (1)

12-3-3-1-2- الصدق البنيوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها، من خلال حساب معاملات الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات كل بند من بنود الاستبانة ودرجة المهارة التي تنتمي إليها، وحساب معاملات الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

الجدول رقم (2) :معاملات ارتباط بنود الاستبانة مع درجة المهارة التي تنتمي إليها

رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
المهارة الأولى			المهارة الثالثة			3	0.568**	دال	6	0.700*	دال
1	0.662**	دال	1	0.907**	دال	4	0.726**	دال	المهارة السادسة		
2	0.920**	دال	2	0.908**	دال	5	0.747**	دال	1	0.548**	دال
3	0.910**	دال	3	0.904**	دال	6	0.696**	دال	2	0.541**	دال
المهارة الثانية			4	0.876**	دال	المهارة الخامسة			3	0.582**	دال
1	0.909**	دال	5	0.891**	دال	1	0.619**	دال	4	0.587**	دال
2	0.927**	دال	6	0.886**	دال	2	0.667**	دال	5	0.586**	دال
3	0.842**	دال	المهارة الرابعة			3	0.401*	دال	6	0.821**	دال
4	0.745**	دال	1	0.586**	دال	4	0.731**	دال	7	0.662**	دال
			2	0.601**	دال	5	0.701**	دال	8	0.824**	دال
									9	0.802**	دال

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات بنود الاستبانة مع درجة المهارة التي تنتمي إليها كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05). وقد تراوحت قيمة هذه المُعاملات بين (0.401-0.927) لدى أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (3): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية على الاستبانة

رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
المهارة الأولى			المهارة الثالثة			3	*0.338	دال	6	0.379	دال
1	**0.521	دال	1	**0.802	دال	4	*0.355	دال	المهارة السادسة		
2	**0.566	دال	2	**0.808	دال	5	*0.354	دال	1	*0.369	دال
3	**0.541	دال	3	**0.800	دال	6	*0.364	دال	2	*0.326	دال
المهارة الثانية			4	**0.775	دال	المهارة الخامسة			3	**0.422	دال
1	**0.581	دال	5	**0.759	دال	1	*0.368	دال	4	*0.322	دال
2	**0.556	دال	6	**0.755	دال	2	*0.365	دال	5	*0.336	دال
3	*0.366	دال	المهارة الرابعة			3	*0.351	دال	6	**0.557	دال
4	*0.364	دال	1	*0.373	دال	4	*0.380	دال	7	**0.523	دال
			2	*0.390	دال	5	*0.327	دال	8	**0.529	دال
									9	**0.623	دال

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات البنود مع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05). وقد تراوحت قيمة هذه المُعاملات بين (0.322–0.808) لدى أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (4): معاملات ارتباط المهارات مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	المهارة الأولى	المهارة الثانية	المهارة الثالثة	المهارة الرابعة	المهارة الخامسة	المهارة السادسة	الدرجة الكلية
المهارة الأولى	1	**0.560	**0.554	**0.546	**0.549	**0.562	**0.568
المهارة الثانية		1	**0.539	**0.556	**0.526	**0.547	**0.567
المهارة الثالثة			1	**0.648	**0.601	**0.667	**0.794
المهارة الرابعة				1	**0.541	**0.515	**0.615
المهارة الخامسة					1	**0.568	**0.576
المهارة السادسة						1	**0.621
الدرجة الكلية							1

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المهارات مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01 أو 0.05). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.515–0.794) لدى أفراد عينة البحث، وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتحقق مؤشرات جيدة لصدقها البنيوي، وذلك وفقاً للجدول الآتي والذي يبيّن قوة معامل الارتباط بدلالة القيمة العددية له.

الجدول رقم (5): قوة معامل الارتباط بدلالة القيمة العددية له

قوة معامل الارتباط	مدى معامل الارتباط
تام	+1 أو –1
عال جداً	من 0.80 إلى 0.99
عال	من 0.60 إلى 0.79
متوسط	من 0.40 إلى 0.59
ضعيف	من 0.20 إلى 0.39
ضعيف جداً	من 0.01 إلى 0.19
لا يوجد علاقة خطية	صفر

(فهمي، 2005، ص539)

12–3–3–2– الثبات: تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق ثلاث طرائق وهي كما يوضحها الجدول (5):

12–3–3–2–1– ثبات الإعادة: أعيد تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (35) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، وذلك بعد مضي (15) يوماً من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني.

12–3–3–2–2– ثبات التجزئة النصفية: تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود الاستبانة وصحح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان– براون.

12–3–3–2–3– ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب الاتساق الداخلي لدرجات أفراد العينة المُكونة من (35) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

الجدول رقم (6): معاملات ثبات الاستبانة

الاختبار	ثبات الإعادة	ثبات التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرونباخ
المهارة الأولى	0.778**	0.806	0.783
المهارة الثانية	0.772**	0.823	0.779
المهارة الثالثة	0.813**	0.834	0.821
المهارة الرابعة	0.772**	0.796	0.789
المهارة الخامسة	0.801**	0.824	0.819
المهارة السادسة	0.811**	0.846	0.837
الدرجة الكلية	0.802**	0.829	0.814

يلاحظ من الجدول أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني للاستبانة كانت جيدة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للاستبانة ككل (0.802). ويلاحظ من الجدول السابق أن معامل ثبات التجزئة النصفية كان جيداً، وقد بلغت قيمته للاستبانة ككل (0.829). ويلاحظ من الجدول السابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ كان جيداً، وقد بلغت قيمته للاستبانة ككل (0.814). ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

نستنتج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات جيدة للصدق والثبات، وبالتالي فإن الاستبانة قد أصبحت صالحة للتطبيق على عينة البحث نظراً لتوافر مؤشرات جيدة لصدقها وثباتها.

13- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

13-1- سؤال البحث: ما درجة احتياج طلبة كليّة التربيّة لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة احتياج طلبة كليّة التربيّة لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest)، ولتحديد درجة الاحتياج تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

1- من (1- 1,80) بدرجة صغيرة جداً. 2- أكبر من (1,81- 2,60) بدرجة صغيرة.

3- أكبر من (2,61- 3,40) بدرجة متوسطة. 4- أكبر من (3,41- 4,20) بدرجة كبيرة.

5- أكبر من (4,21- 5) بدرجة كبيرة جداً.

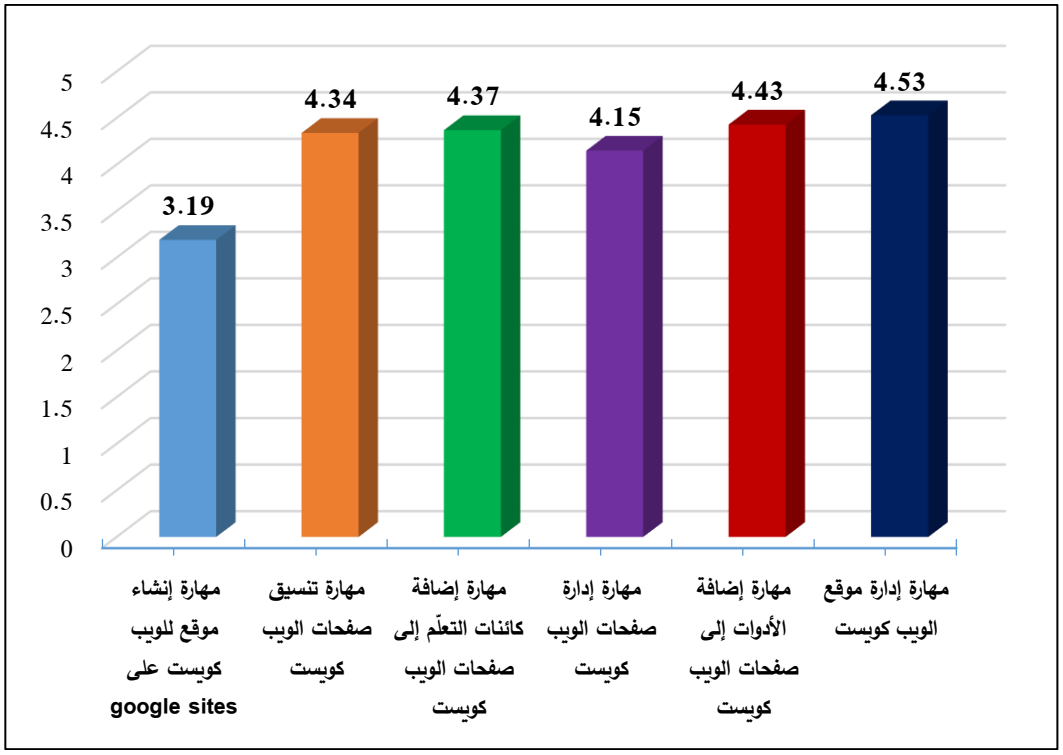
وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة احتياج طلبة كليّة التربيّة لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest)

رقم المهارة في الاستبانة	المهارة	المتوسط الحسابي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الترتيب
1	**مهارة إنشاء موقع للويب كويست على google sites.**	9.57	3.19=3/9.57	2.028	متوسطة	6
4	**مهارة إدارة صفحات الويب كويست.**	24.92	4.15=6/24.92	2.020	كبيرة	5
2	**مهارة تنسيق صفحات الويب كويست.**	17.35	4.34=4/17.35	1.926	كبيرة جداً	4
3	**مهارة إضافة كائنات التعلّم إلى صفحات الويب كويست.**	26.20	4.37=6/26.20	4.144	كبيرة جداً	3
5	**مهارة إضافة الأدوات إلى صفحات الويب كويست.**	26.58	4.43=6/26.58	4.003	كبيرة جداً	2
6	**مهارة إدارة موقع الويب كويست.**	40.84	4.53=9/40.84	4.752	كبيرة جداً	1
	الاستبانة ككل	145.47	4.43=34/145.47	10.253	كبيرة جداً	

يتبين من الجدول السابق أن درجة احتياج طلبة كلية التربية لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) على الاستبانة ككل قد كان بدرجة كبيرة جداً، وذلك من خلال قسمة المُتوسط الحسابي على عدد البنود (4.43=34/145.47 أي بدرجة كبيرة جداً).

ويتبين من الجدول السابق أن المهارة السادسة (مهارة إدارة موقع الويب كويست) قد جاءت بالمرتبة الأولى من حيث الاحتياجات بمتوسط قدره (4.53) وبدرجة كبيرة جداً ويقصد بهذه المهارة إدارة كاملة لموقع الويب كويست كالبحث ضمن الموقع وتعرّف الأنشطة الأخيرة التي حصلت على الموقع وتغيير مظهره وحذف الويب كويست الذي تم إنشاؤه واستعادته وغيرها من العمليات الأساسيّة على الموقع وليس على الصفحات، يليها المهارة الخامسة (مهارة إضافة الأدوات إلى صفحات الويب كويست) بمتوسط قدره (4.43) وبدرجة كبيرة جداً، ثم المهارة الثالثة (مهارة إضافة كائنات التعلّم إلى صفحات الويب كويست) بمتوسط قدره (4.37) وبدرجة كبيرة جداً، ومن ثم المهارة الثانية (مهارة تنسيق صفحات الويب كويست) بمتوسط قدره (4.34) وبدرجة كبيرة جداً، ويليها المهارة الرابعة (مهارة إدارة صفحات الويب كويست) بمتوسط حسابي (4.15) وبدرجة كبيرة ويقصد بهذه المهارة تغيير ترتيب الصفحات داخل الموقع ونسخها وطباعتها وحذفها، وجاءت المهارة الأولى (مهارة إنشاء موقع للويب كويست على google sites) في المرتبة الأخيرة من حيث الاحتياجات بمتوسط (3.19) وبدرجة متوسطة، ويبين الشكل الآتي المُتوسطات الحسابية للمهارات الفرعية للاستبانة:



الشكل رقم(1) :المُتوسطات الحسابية للمهارات الفرعية لاستبانة مهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest)

التفسير: تعزو الباحثة ما توصلت إليه إلى أن مهارة إنشاء موقع للويب الكويست جاءت بدرجة متوسطة من حيث الحاجة الى التدريب عليها وليس الحاجة إلى امتلاكها كمهارة وذلك لأنها تتضمن مهارات فرعية كإنشاء الإيميل وتسجيل الدخول يستخدمها الأشخاص في حياتهم اليومية لذلك هم على دراية سابقة بها، أما بقية المهارات الرئيسية والفرعية فهي تعد مهارات جديدة بالنسبة لهم ولا يعرفون عنها إلا الشيء النظري فقط ولم يتدربوا عليها بشكل عملي سابقاً لذلك فهم بحاجة إلى التدريب عليها بدرجة كبيرة من وجهة نظرهم.

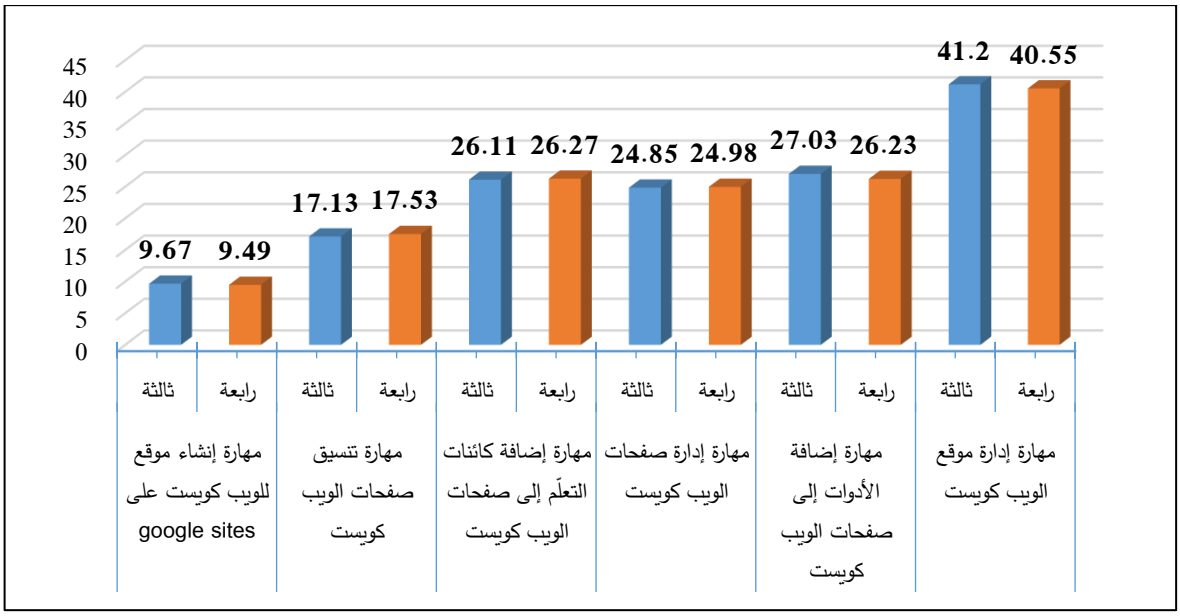
13-2-فرضية البحث: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسّطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المُستقلة لدلالة الفروق بين المُتوسطات، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة مهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المهارات	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارة إنشاء موقع للويب كويست على google sites.	ثالثة	141	9.67	2.075	0.797	318	0.426	غير دال
	رابعة	179	9.49	1.993				
مهارة تنسيق صفحات الويب كويست.	ثالثة	141	17.13	1.851	1.866	318	0.063	غير دال
	رابعة	179	17.53	1.970				
مهارة إضافة كائنات التعلّم إلى صفحات الويب كويست.	ثالثة	141	26.11	3.944	0.343	318	0.732	غير دال
	رابعة	179	26.27	4.304				
مهارة إدارة صفحات الويب كويست.	ثالثة	141	24.85	2.039	0.556	318	0.579	غير دال
	رابعة	179	24.98	2.008				
مهارة إضافة الأدوات إلى صفحات الويب كويست.	ثالثة	141	27.03	3.641	1.779	318	0.076	غير دال
	رابعة	179	26.23	4.244				
مهارة إدارة موقع الويب كويست.	ثالثة	141	41.20	3.814	1.207	318	0.228	غير دال
	رابعة	179	40.55	5.371				
الدرجة الكلية	ثالثة	141	145.99	10.774	0.811	318	0.418	غير دال
	رابعة	179	145.06	9.834				

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للاستبانة ككل ولمحاورها كافة قد كانت جميعها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسّطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) تبعاً لمتغير السنة الدراسية**، ويبيّن الشكل الآتي الفروق الظاهرية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) تبعاً لمتغير السنة الدراسية.



الشكل رقم (2): الفروق الظاهرية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) تبعاً لمتغير السنة الدراسية

التفسير: تعزو الباحثة ذلك إلى أن موضوع الرحلات المعرفية ومهارات تصميمها يعتبر موضوع حديث فيما يخص التكنولوجية التعليمية، فأغلب معرفة عينة البحث سواء من السنة الثالثة أو الرابعة بموضوع الرحلات المعرفية كانت تتعلق ببعض الأمور النظرية فقط كمفهوم الرحلات المعرفية وأهميتها دون معرفة بالجانب الأدائي للتصميم والمهارات اللازمة لتصميم رحلة معرفية كاملة ونشرها على الانترنت.

14- مقترحات البحث: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة:

14-1- تزويد الطلبة المُعلِّمين في كليات التربية بالمعرفة التكنولوجيّة وإكسابهم المهارات التكنولوجيّة الأدائية والتي تمكّنهم من مواكبة التطور التقني والتكنولوجي في مجال التَّعليم.

14-2- إقامة دورات تدريبية للطلبة المُعلِّمين على استخدام الإنترنت والاستفادة منها في مجال تصميم التَّعليم الالكتروني.

14-3- إقامة دورات تدريبيّة للمعلمين أثناء الخدمة على كيفية تصميم دروس تعليميّة باستخدام الويب كويست.

14-4- زيادة الاهتمام من قبل الأساتذة المُشرفين على التربية العملية بتدريب الطلبة المُعلِّمين على مهارات التدريس باستخدام البرامج الحاسوبيَّة.

14-5- زيادة الاهتمام من قبل المُشرفين على تقنيات التَّعليم في كليات التربية بضرورة تدريس برامج حاسوبيَّة يمكن تطبيقها والاستفادة منها في الصفوف مستقبلاً، وإدخال مهارات تصميم الرحلات المعرفية (Web Quest) ضمن مقرر تقنيات التعليم.

15- مراجع البحث: المراجع العربية:

1- جودة، وجدي. (2009). **أثر توظيف الرّحلات المعرفيّة عبر الويب في تدريس العلوم على تنمية التنوّر العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.

2- الحصري، أحمد. (2002). أنماط الواقع الافتراضي وخصائصه وآراء الطلاب المُعلِّمين في بعض برامجه المُتاحة على الإنترنت، **تكنولوجيا التَّعليم سلسلة دراسات وبحوث**، القاهرة، المُجلد (12)، الكتاب الأول.

3– الحيلة، محمد. (2008). المدخل المنظومي والرّحلات المعرفيّة (Web quest) في التدريس الجامعي، **دراسة مقدمة إلى المُؤتَمر الدولي الأول في المدخل المنظومي "التربية في عصر العولمة"**، جامعة الطفيلة التقنية، الأردن وجامعة عين شمس، مصر، 13–15 تموز.

4– الخليفات، عصام. (2010). **تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية**، عمان، دار الصفا للنشر والتوزيع، ط1.

5– سليم، أحمد. (2015). **برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest)**، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، كلية التربية، سورية، دمشق.

6– السيد، هويدا سعيد. (2011). أثر اختلاف أسلوب البحث في الرحلات المعرفية "Web Quest" على تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي بدي طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (146 الجزء الثالث)، ص369–410.

7– شوملي، قسطندي. (2007). الأنماط الحديثة في التَّعليم العالي (التَّعليم الاكتروني المُتعدد الوسائط أو التَّعليم المُتماذج)، **المُؤتَمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية**، جامعة الجنان، لبنان.

8– صبري، ماهر اسماعيل والجهني، ليلى. (2013). فاعلية الرّحلات المعرفيّة عبر الويب كويست في تعليم العلوم في تنمية بعض مهارات العلم لدى طالبات المرحلة المُتوسطة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ع (34) ، ج (1)، ط1.

9– عبيدات، ذوقان. (2003). **البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه**، عمان، دار الفكر العربي.

10– عزمي، نبيل جاد. (2015). **بيئات التعلم التفاعلية**، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي، المُجلد (1)، ط2.

11–علاونة، رابعة. (2011). **الرّحلات المعرفيّة. استخدامها ومعوقاتها، واتجاهات المُعلّمين الحاصلين على دورات الوورلد لينكس نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، إربد، الأردن.

12– الفار، زياد عمر. (2011). **مدى فاعلية استخدام الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

13– فهمي، محمد شامل بهاء الدين. (2005). **الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS**، السعودية، الرياض، معهد الإدارة العامة.

14– مؤتمر التطوير التربوي. (2019). **رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن**، سورية، دمشق.

15– اليامي، هدى بنت يحيى ناصر. (2014). **فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي (Interactive eBook) لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quests) لدى الطالبات المُعلّمات**، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.

1- Dodge, B. (2002). Web Quest taxonomy. A taxonomy of tasks. Available at. http.//edweb.sdsu.edu/–burke/syllabus03/.

2– Gorghiu, Gabriel, Gorghiu Laura, Gonzales, V. & Garcia, A de la Santa. (2005). Web Quest in the Classroom– Analysis of its Impact. **Third International conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education,** 7th–10th june, 2005.

3- Lamb, Annette. (2004). **Key Words in Instruction. WebQuests,** School Library Media Activities Monthly، V(21), (N)2، p38-40, Oct 2004.

4- Starr, L. (2000). Meet Bernie Dodge- the Meet Bernie Dodge – the Frank Lloyd Wright of Learning Environments. Available at.

http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015.shtml

5- Yang, Chien- Hui Yang, Tzuo, Pei- Wen, & Komara, Cecile. (2011b). WebQuests and Collaborative Learning in Teacher Preparation. a Singapore Study. **Educational Media International**, 48(3), P 209-220.

الملحق رقم (1): استبانة تحديد درجة احتياج طلبة كلية التربية لمهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب (Web Quest) من وجهة نظرهم

رقم المهارة	مهارات تصميم الرّحلات المعرفيّة عبر الويب(Web Quest)	درجة الاحتياج				
المهارة الأولى	مهارة إنشاء موقع للويب كويست على google sites.	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً
1	إنشاء ايميل (حساب) على الـ gmail.					
2	تسجيل الحساب في موقع google sites.					
3	إنشاء صفحات الويب كويست.					
المهارة الثانية	مهارة تنسيق صفحات الويب كويست.	درجة الاحتياج				
4	تنسيق محتوى صفحات الويب كويست (الخط – اللون..).					
5	تخطيط صفحات الويب كويست.					
6	تغيير إعدادات صفحات الويب كويست.					
7	تفعيل التنبيه على الإيميل بالتغييرات الحاصلة على الصفحات.					
المهارة الثالثة	مهارة إضافة كائنات التعلّم إلى صفحات الويب كويست.	درجة الاحتياج				
8	إضافة نص إلى صفحات الويب كويست.					
9	إضافة صورة إلى صفحات الويب كويست.					
10	إضافة مقطع يوتيوب إلى صفحات الويب كويست.					
11	إضافة جدول إلى صفحات الويب كويست.					
12	إضافة روابط مرتبطة بعناصر داخل الويب كويست.					
13	إضافة كائنات تعلم محفوظة مسبقاً على Drive (صور- فيديو- جدول – مستند – مجلد- عروض تقديميّة....).					

المهارة الرابعة	مهارة إدارة صفحات الويب كويست.	درجة الاحتياج				
14	تغيير ترتيب صفحات الويب كويست.					
15	نسخ صفحات الويب كويست.					
16	معاينة صفحات الويب كويست.					
17	طباعة صفحات الويب كويست.					
18	حذف صفحات الويب كويست.					
19	استرداد صفحات تم حذفها في الويب كويست.					
المهارة الخامسة	مهارة إضافة الأدوات إلى صفحات الويب كويست.	درجة الاحتياج				
20	إضافة المُفكرة إلى صفحات الويب كويست.					
21	إضافة التقويم إلى صفحات الويب كويست.					
22	إضافة الخريطة إلى صفحات الويب كويست.					
23	إضافة ترجمة غوغل إلى صفحات الويب كويست.					
24	إضافة مخطط إلى صفحات الويب كويست.					
25	إضافة أيقونة تقويم الآخرين للموقع إلى الويب الكويست.					
المهارة السادسة	مهارة إدارة موقع الويب كويست.	درجة الاحتياج				
26	البحث ضمن الكويب كويست عن معلومات أو صفحات.					
27	تعديل تنسيق موقع الويب كويست.					
28	تحديد (تعرُّف) الأنشطة الأخيرة التي حصلت على موقع الويب كويست.					
29	تغيير المظاهر والألوان وتغيير الخطوط والخلفية.					
30	إضافة عبارة ترحيبيّة في بداية موقع الويب كويست.					
31	تعرُّف عدد المُرفقات التي تمَّ تحميلها في موقع الويب كويست وسعتها.					
32	تفعيل التنبيه على الإيميل بالتغييرات الحاصلة على الموقع.					
33	حذف الويب كويست الذي تمَّ إنشاؤه.					
34	استعادة الويب كويست الذي تم حذفه.					

وشكراً لتعاونكم

القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا وعلاقته ببعض المتغيرات

*سوسن المللي **أ.د.مها زحلوق

(الإيداع: 26 تشرين الثاني 2019، القبول: 15 شباط 2020)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

التعرف إلى مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا وعلاقته بالجنس والعمر والحالة السمعية للأبوين.

وتكونت عينة الدراسة من 35 طالبا وطالبة في معهد التربية الخاصة للصم بمدينة دمشق ولتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس القلق الاجتماعي للباحث وحيد مصطفى كامل (2003). أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس والفرق لصالح الإناث.

2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير العمر والفرق لصالح الأطفال من عمر 13-17.

3-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الحالة السمعية للأبوين (سامع – أصم) والفرق لصالح الأطفال لأباء سامعين.

الكلمات المفتاحية: القلق الاجتماعي – الإعاقة السمعية – الطلاب المعاقين سمعيا.

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

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

Social Anxiety in Deaf Students and its relation to some Variables

D.Maha Zahlook Sawsan Al Milli*

(Received:26 November 2019 , Accepted:15 February 2020)

Abstract:

-This study aims at the following:

To identify the levels of social anxiety in deaf students and its relation to sex, age and the hearing status of their parents

-The study sample consisted of 35 male and female students in the special education for the deaf institute in Damascus city.

-To achieve the goals of the study, the researcher used the Wahid Kamal Mustafa (2003) social anxiety scale

-The study showed the following results:

1) There are strong statistically significant differences in the average scores of the study sample in the social anxiety scale due to the variable of gender, in which Females scored the highest.

2) 1) there are strong statistically significant differences in the average scores of the study sample in the social anxiety scale due to the variable of age, in which the age group (13-17) years scored the highest.

3) 1) there are strong statistically significant differences in the average scores of the study sample in the social anxiety scale due to the variable of the hearing status of their parents (Deaf- Normal hearing), in which hearing parents scored the highest.

Key words: Social anxiety – Deafness- Deaf students.

*Graduate student-sepecial breedlink facualty of education Damasucus University.

**Special breedlink facualty of education Damasucus University.

1-مقدمة

إن رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة هو حق من حقوقهم والعناية بصحتهم النفسية هي من اهم أنواع الرعاية التي يمكن ان يقدمها المجتمع لهم لما لها من أثر في نموهم الانفعالي والنفسي السليم ليكونوا اشخاص متكيفين ومندمجين في مجتمعاتهم. وتتعدد أنواع الاعاقات فمنها الإعاقة السمعية والبصرية والحركية والانفعالية والشخص المعاق يختلف في صفاته وخصائصه عن الشخص العادي، كما يختلف في السلوك الاجتماعي والانفعالي وقدرات التواصل مع الاخرين إلى الحد الذي يحتاج إلى نوع من الخدمات الاجتماعية أو النفسية لكي يتمكن من تنمية قدراته الى أقصى درجة ممكنة (رشاد عبد العزيز، 2008، 2).

لذا فإن إعاقة كالإعاقة السمعية قد تخلق له مشكلات اجتماعية ونفسية تعرقل وصوله الى أهدافه واشباع حاجاته بسبب عجزه عن التواصل مع الأشخاص العاديين وعدم قدرته على فهم كل ما يدور حوله مما يجعله يشعر بالعزلة والانسحاب، حيث تعتبر اللغة وسيلة أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي ، وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الاخرين ويعاني الصم من مشكلات تكيفية في نموهم الاجتماعي والمهني وذلك بسبب النقص الواضح في قدراتهم اللغوية وصعوبة التعبير عن انفسهم وصعوبة فهمهم للأخرين سواء كان ذلك في مجال الاسرة او العمل أو المحيط الاجتماعي بشكل عام. لذا يبدو الاصم كانه يعيش في عزله عن الافراد العاديين الذين لا يستطيعون فهمه ، وهم مجتمع الأكثرية الذي لا يستطيع ان يعبر بلغة الإشارة ، ولهذا السبب يميل الصم الى تكوين النوادي والتجمعات الخاصة بهم السبب الذي أدى تعرض الكثير منهم لمواقف الإحباط (الروسان ، 2007 ، 180).

1- مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في معاناة بعض الطلاب المعاقين سمعياً من مشكلة القلق الاجتماعي والتي يكون لها دور سلبي في مختلف مجالات حياتهم، وان نسبة انتشار وآثار هذه المشكلة تختلف تبعاً لعوامل عديدة منها مقدار الفقدان السمعي والعمر عند الإصابة بالفقد السمعي وتعامل الاسرة مع المعاق سمعياً وغير ذلك من العوامل، ان القلق والاعاقة السمعية مفهومان متداخلان يؤثر كلا منهما بالأخر، حيث نجد أن الإعاقة السمعية غالباً ما يكون من نتائجها السلبية على الفرد اصابته بالقلق، وكذلك فإن الفرد القلق المعاق سمعياً يؤدي قلقه إلى عزلته وانطوائه والتوتر حيال كل شيء.

ومشكلة القلق الاجتماعي عند الطلاب المعاقين سمعياً لاحظته الباحثة من خلال عملها بالتدريب الميداني ومن خلال معاناة بعض الطلبة الصم من القلق الذي يحد من تفاعلهم مع الاخرين وانخراطهم بالمجتمع، وهذا أيضاً ما أظهرته نتائج الدراسات التي تناولت القلق عند المعاقين سمعياً مثل دراسة عيد (2004) والتي بحث خلالها التعرف على الفروق بين ضعاف السمع ومرضى الطنين والدوار في بعض المتغيرات النفسية حيث تناولت متغير القلق الاجتماعي وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين متوسطات درجات المعاقين سمعياً والعاديين في هذا المتغير التابع لموضوع الدراسة (منصور ، 2011 ، 67).

والقلق الاجتماعي هو حالة من التوتر تنتج عن القلق أو الحدوث الفعلي للتقييم في مواقف التفاعل الشخصي وفيها الشخص يتجنب التفاعل الاجتماعي ويشعر بالوحدة والاغتراب ويلجأ للانطواء والخجل (عثمان ، 2001).

فالقلق الاجتماعي هو الخوف من الوقوع في محل الملاحظة من الاخرين مما يؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية وعادة ما يصاحبه تقييم ذاتي منخفض وخوف من النقد وقد يظهر على شكل شكوى مثل احتقان الوجه ورعشة اليدين وغثيان وقد تتطور الاعراض الى نوبات هلع (عكاشة ، 1992 ، 15).

ومن أبرز مظاهر القلق الاجتماعي السلوك الانسحابي وهو ما يعبر عن فشل الفرد في التكييف مع الواقع ومع متطلبات الحياة الاجتماعية ومن مظاهر هذا النوع من السلوك الانطواء على الذات وعدم الرغبة في إقامة علاقات مع الاخرين (سيسالم

، 2002 ، 25)، ولتسليط الضوء على هذه المشكلة، تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة على السؤال التالي ما مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا وما علاقته بالمتغيرات التالية (الجنس – العمر – الحالة السمعية للوالدين).

2-أهمية الدراسة:

1- تعتبر دراسة القلق الاجتماعي من المشكلات الهامة في مجال الصحة النفسية لأنه يعيق الافراد عن التقدم في المجالات الحياتية وينعكس على احساسهم بالصحة النفسية وما يمكن ان يترتب عليه من اثار مرضية مثل الانسحاب والانطواء.

2- تتناول هذه الدراسة فئة مهمة من فئات ذوي الإعاقة وهي فئة المعاقين سمعياً.

3-أهداف الدراسة:

يهدف البحث التعرف على الاتي:

1- التعرف على مستوى القلق الاجتماعي للطلاب المعاقين سمعياً.

2-التعرف على الفروق في مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعياً الذكور والاناث.

3-التعرف على الفروق في مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا وعلاقته بالعمر.

4-التعرف على الفروق في مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا وعلاقته بالحالة السمعية للوالدين.

4-فرضيات الدراسة :

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير العمر.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الحالة السمعية للأبوين.

5-حدود الدراسة :

1- الحدود الزمانية : جرى تطبيق البحث خلال العام الدراسي 2018 – 2019 في شهر اذار.

2- الحدود المكانية: تم تطبيق أداة الدراسة في معهد التربية الخاصة للإعاقة السمعية في باب مصلى في دمشق.

3- الحدود البشرية: تم تطبيق المقياس على كل الطلاب الذين تتراوح اعمارهم بين9- 17 عام.

6-مصطلحات الدراسة والتعريفات الاجرائية:

1- **الاعاقة السمعية Hearing Impairment** : هي المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه ، أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة ، و تتراوح الاعاقة السمعية من الدرجات البسيطة و المتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي الى الدرجة الشديدة جدا و التي ينتج عنها صمم. (حنفي ،2003)، وتقسم إلى:

2- أ- **ضعيف السمع (Hard of Hearing)** :الفرد الذي يعاني من درجة فقدان سمعي تجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط، باستخدام السماعات أو بدونها ، حيث يصل الفقدان السمعي الى (35-69 ديسبل).

3- **ب- الأصم Deaf** : هو اAnxiety: يعاني من عجز سمعي الى درجة تحول دون اعتماه على حاسة السمع في فهم الكلام ، سواء باستخدام السماعات أو بدونها ، حيث يصل الفقدان السمعي الى (70 ديسبل)فأكثر . (ابراهيم ،2008،538).

4- **التعريف الاجرائي للطلاب الصم** : هم الطلاب الموجودون في معهد التربية الخاصة للصم في دمشق من الذكور و الاناث والذين تتراوح اعمارهم بين 9 -17 عام ويتعلمون وفق المناهج الموضوعة من قبل وزارة التربية ، ويتم تعليمهم بواسطة لغة الاشارة من خلال معلمات يتقن لغة الاشارة ومدربات على التعامل مع الطلاب الصم .

5- **القلق الاجتماعيSocial Anxiety** : انه استجابة مصحوبة بالتوتر و الاضطراب عند مواجهة الآخرين (الأقران و الوالدين والمدرسين والجيران).

6- **التعريف الاجرائي للقلق الاجتماعي:** و يعرف اجرائيا بالدرجة التي حصل عليها المفحوص في مقياس القلق الاجتماعي المطبق في البحث.

7-الدراسات السابقة :

7-1الدراسات العربية:

- دراسة مصطفى كامل(2003) في مصر:

عنوان الدراسة: "**علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع**"

هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع هذا من ناحية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في تقدير الذات والقلق الاجتماعي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ما بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي، لدى الذكور والإناث، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث على متغير القلق الاجتماعي وذلك لصالح الاناث، وبحسب رأي الباحث يرجع ذلك إلى أن الإعاقة السمعية لدى الطفل تحد إلى درجة كبيرة من الفرص المتاحة أمامه للتفاعل الاجتماعي والمشاركة في أنشطة المجتمع أسوة ببقية الأفراد، كما أن الشعور بالنقص الناشئ عن هذا الحرمان يجعل الطفل المعوق سمعياً يشعر بعدم الأمان وعدم الكفاية وعدم الثقة، مما يجعله يبالغ في تقدير المواقف التي يمر بها فيما بعد، وينظر إليها على أنها تشكل ضغوط بالنسبة له ويشعر بعدم القدرة على مواجهتها مما يجعله يشعر بقلق مستمر. (مصطفى كامل : 2003)

-دراسة عيد (2004) في مصر.

عنوان الدراسة: "**التعرف على الفروق بين ضعاف السمع ومرضى الطنين والدوار في بعض المتغيرات النفسية (الكفاءة الذاتية – القلق الاجتماعي – صورة الجسم –الضغوط النفسية)**".

هدفت الدراسة: إلى التعرف على الفروق بين ضعاف السمع ومرضى الطنين والدوار في بعض المتغيرات النفسية (الكفاءة الذاتية – القلق الاجتماعي – صورة الجسم – الضغوط النفسية)، وشملت عينة الدراسة : 30 طالب وطالبة (15 طالب ، 15 طالبة)، وكانت نتائج الدراسة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين متوسطات درجات المعاقين والعاديين في المتغيرات التابعة موضوع الدراسة : الكفاءة الذاتية – القلق الاجتماعي – صورة الجسم – الضغوط النفسية لصالح العاديين، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والاناث في متغيرات الدراسة باستثناء متغير صورة الجسم وجد بها فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى 0.5) بين متوسطات الذكور والاناث لصالح الاناث، لا يوجد تأثير للتفاعل بين الإعاقة (ضعف السمع – مرضى الطنين والدوار) والجنس (ذكور – اناث) في المتغيرات موضوع الدراسة. (منصور ، 2011، 67)

7-2الدراسات الأجنبية:

- دراسة لي وبريفت (Li and Prevatt 2010) في الصين

بعنوان: "الأطفال والمراهقون الصم وضعاف السمع في الصين ، مخاوفهم وقلقهم" **Deaf and hard of hearing children and adolescent in China L their Fears and anxieties.**

هدفت الدارسة لمعرفة المخاوف والقلق لدى الأطفال و المراهقين الصينيين الصم وضعاف السمع، ومقدرة الأهل والمدرسين للتعرف والإبلاغ عن هذه المخاوف والقلق، الشباب الصينيون الصم معرضون للخطر نتيجة النقص في المعلمين المدربين، كما أن هنا تركيز مفرط في استخدام الطريقة الشفوية في التعليم في المدارس، كذلك يعانون من الصورة النمطية السلبية عن الصم والحماية الزائدة من الوالدين، الأطفال والمراهقون الصم في الدارسة أبدو مستويات عالية من المخاوف والقلق بأنواعه (كالخوف من المجهول، الخوف من الإصابات الجسمية..) وقد أظهرت الفتيات نسب قلق أعلى من الذكور (كالخوف من الفشل والانتقادات...).

-دراسة لوب وكفام(Loeb and Kvam 2007) في النرويج

بعنوان:" الصحة النفسية لدى الأشخاص الصم: أعراض القلق والاكتئاب بين الافراد السامعين والصم " **Mental health in Deaf adults : Symptoms of Anxiety and Depression among hearing and Deaf indivisuals**

هدفت الدارسة إلى الكشف عن حالة الصحة النفسية بين الافراد الصم مقارنة مع عينة مقارنة من الافراد السامعين، و استندت التحليلات إلى مسحين منفصلين عبر الوكالة البريدية النرويجية، واحدة جرت بين السكان بشكل عام ما بين عامي(1995-1997) والمرة الثانية جرت مع عدد السكان الصم عام 2001 وتم استخدام نسخة مختصرة من قائمة مراجعة الاعراض لهوبكنز للكشف عن درجة المشاكل النفسية بين المشاركين وقد تم تحليل ثلاثة أسئلة مشتركة للدارسات لتحديد الفوارق بين المجموعتين، وكشفت التحليلات أن المشاركين الصم أظهروا أعراض أكثر بكثير من الاضطرابات النفسية من المستطلعين السامعين وتشير النتائج إلى الحاجة لزيادة التركيز على الصحة النفسية للأطفال والبالغين الصم، حيث ظهرت بعض أعراض القلق بشكل ملفت لديهم.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة ، ان هذه الدراسات تتعلق بالإعاقة السمعية والمشكلات الناتجة عنها، ومنها القلق الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات، ودرست الفروق في مستوى القلق الاجتماعي بين المعاقين سمعيا والعاديين، ودراسات تناولت الفروق في مستوى القلق الاجتماعي بين الذكور والاناث المعاقين سمعيا، وبعض الدراسات بحثت في اعراض القلق والاكتئاب بين العاديين والمعاقين سمعياً وكشفت نتائجها عن وجود أعراض القلق بشكل ملفت لديهم.

وما يميز الدراسة الحالية عن هذه الدراسات، أن هذه الدراسة تناولت مستوى القلق الاجتماعي عند الطلاب المعاقين سمعياً ودرست الفروق في مستوى القلق الاجتماعي تبعاً لمتغير العمر والحالة السمعية للأبوين وهذان المتغيران لم يتم تناولهما في- حدود علم الباحثة – في الدراسات السابقة مما قد يضيف بعض المعلومات حول موضوع القلق الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات عند المعاقين سمعياً.

8 -الأسس النظرية للبحث :

8-1الاعاقة السمعية :

تعريف الاعاقة السمعية : لقد عرفها الكوافحة (2010) بأنها وجود مشكلات أو خلل وظيفي يحول دون قيام الجهاز السمعي بوظائفه عند الفرد أو تتأثر قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة بشكل سلبي .

وركز في تعريفه المهني للإعاقة السمعية على مدى تأثيرها على الأداء المهني للفرد، ور كز في تعريفه الاعاقة السمعية من الناحية الوظيفية على مدى العجز السمعي في فهم اللغة المنطوقة، و لذلك فهو يعتبر أن هذه الاعاقة انحرافاً في السمع يحد من قدرة الفرد على التواصل السمعي اللفظي.(الكوافحة، 2010) .

و عرفت عبيد (2000) الاعاقة السمعية بأنها حرمان الطفل من حاسة السمع الى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع بدون أو باستخدام المعينات ، وتشمل الاعاقة السمعية الأطفال الصم و ضعاف السمع (عبيد ،2000).

و يوضح عبد الحي (2001) أن الاعاقة السمعية مصطلح يعني تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية أو نفسية أو الاثنين معاً، و تحول بينه و بين تعلم و أداء بعض الأعمال و الأنشطة التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافيه من المهارات، وقد يكون القصور جزئياً أو كلياً أو متوسطاً أو ضعيفاً، و قد يكون مؤقتا أو دائما، وقد يكون متزايدا أو متناقصا، أو مرحلياً (عبد الحي ، 2001،31).

ويرى جمال الخطيب (1997) أن الاعاقة السمعية يمكن تصنيفها تبعا لثلاثة معايير هي:

أ- العمر عند الاصابة

ب- موضع الاصابة

ج- شدة الاصابة

تأثير القلق الاجتماعي على الطفل المعاق سمعياً:

ان ولادة طفل معاق واكتشافها بالأسرة يعد بمثابة حدث ضاغط ينتج عنه تغيير في الادوار والتوقعات الاسرية، ويصاحب ذلك ردود فعل انفعالية لفقدان الوالدين لآمال وطموحات مرتبطة بميلاد الطفل، وينعكس ذلك على الطفل المعاق، وهذا ما أكده لازاروس Lazarus المشار اليه في كامل وحيد مصطفى (2003) ان احداث الطفولة غير السارة التي تتضمن الرفض، والنكران، يؤديان الى شعور بعدم الامان، وتوقع الخطر مما يؤدي الى حالة من القلق المستمر، وبشكل اكثر تفصيلاً أن أحداث الحياة الضاغطة في الطفولة المتمثلة في الرفض والنكران تجعل الفرد يشعر بعدم الامان، وانخفاض في قيم الذات مما يجعل الفرد ينظر للعالم على انه مكان غير آمن ويتوقع منه الشر والمخاطر، وهذا يؤثر في تقديره وادراكه لمصادر تلك الاحداث الضاغطة ويقلل من قدراته في مواجهة تلك الاحداث وهذا ينعكس عليه بالإحساس بالقلق (Lazarus 1966:21)، وهذا ما أكدته نتائج دراسة عجاج (1992) وجود علاقة ارتباطية بين ادراك الاطفال للضغوط الوالدية، وارتفاع مستوى القلق لديهم كادراك الابناء للرفض الوالدي، أو عدم فهم مشاعر الطفل، وضعف الالفة، والثقة بينهم، وهذا يجعل الابناء يشعرون بعدم الامان والقلق(عجاج، 1992).

لذلك يحاول المعاقون سمعيا تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي ويميلون الى العزلة نتيجة لإحساسهم بعدم المشاركة أو الانتماء إلى الاطفال الاخرين (القريوتي واخرون 1995:153) وهذا ما أكده القريطي (2001) بأن الاعاقة السمعية تؤدي الى اعاقة النمو الاجتماعي للطفل حيث تحد من مشاركاته وتفاعلاته مع الاخرين واندماجه في المجتمع مما يؤثر على توافقه الاجتماعي، وعلى مدى اكتسابه المهارات الاجتماعية الضرورية واللازمة لحياته في المجتمع ويؤكد أن الاعاقة السمعية تؤدي الى اعاقة النمو الانفعالي والعاطفي للطفل (القريطي، 2001:311).

ومما سبق يتبين لنا التأثير السلبي للإعاقة السمعية على الطفل، فالطفل السليم يكون لديه الرغبة في مواجهة البيئة والتفاعل مع المحيط الاجتماعي ويكون نشيطا واجتماعيا ومهيمنا ، بينما يميل الطفل المعوق سمعيا الى ان يكون هادئ حذر وسلبي و منعزل اجتماعياً.

8-2القلق الاجتماعي :

لقد شهد القرن التاسع عشر اهتماماً متزايدا بالانفعالات و بخاصة القلق وذلك على أيدي بعض الفلاسفة الوجوديين مثل كيركجارد Kierkegaard، و قد شهد هذا القرن أيضا اهتماما متزايدا لدى البيولوجيين مثل دارون Darwin ظاهرتي الخوف والقلق، وفي القرن العشرين برز القلق بوصفة مشكلة مركزية وموضوعا سائدا في الحياة المعاصرة، الى حد ان هذا العصر يشار اليه انه عصر القلق. (الكتاني، 2004 ،ص 225).

تقول العرب: أقلق الشيء أي حرّكه، وأقلق القوم السيوف حرّكوها في غمدها القلق إذن هو الحركة أو الاضطراب وهو عكس الطمأنينة. (السباعي ، 1986م)

ويعرّف ماسرمان Masserman القلق: " بأنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد وراء التكيف ".(الكحيمي وآخرون ،2007م).

والقلق هو :" حالة نفسية تتصف بالتوتر والخوف والتوقع ، سواء كان ذلك حيال أمور محددة أو غامضة ، قد يكون هذا الانفعال عارضاً وهو ما يعرفه كل الناس كما يعرفون لحظات الحزن والألم والأسى ، ثم ينقضي هذا الإحساس بانقضاء أسبابه وقد يكون مزمناً. (السباعي وعبدالرحيم ،1991م).

كما يمكن تعريفه : "بأنه الشعور بالضيق والاضطراب وعدم الاستقرار النفسي يصحبه شعور مبهم بالخوف من شيء غير محدد بالذات أو من توقع حدوث شيء ما ، وهو يتفاوت في الشدّة من مجرد شعور بالاضطراب إلى شعور مرعب يعجز الإنسان معه عن أداء أي شيء" . (عوض ، 1986م).

إذن لا يولد الخوف أو القلق مع الإنسان، ولكن قد يولد مع المرء استعداد وراثي للانفعالات العصبية، ويبرز هذا الاستعداد إذا ما تهيأت له الأسباب البيئية، أسباب قد تكمن جذورها في محيط العائلة أو المدرسة أو العمل. (السباعي ، عبدالرحيم ،1991م).

والقلق شعور معمم فيه خشية وعدم رضا وضيق (عاقل، 1980م) وتتفاوت درجات الاستجابة للمواقف في الشدة بين الدرجة المنخفضة والمتوسطة والعالية حسب ما لدى الفرد من استعداد كامن للاستجابة للقلق. فالشخص صاحب الاستعداد العالي للقلق يدرك تهديد تقدير الذات في مواقف كثيرة ويستجيب له بحالة قلق زائدة لا تناسب ما في الموقف من خطر حقيقي ، أما الشخص صاحب الاستعداد المنخفض للقلق فيدرك التهديد في مواقف الخطر الحقيقي ويستجيب بقلق مناسب مبالغ فيه .(الكحيمي وآخرون ، 2007).

لذا اتفقت الدراسات منذ العقد الماضي إلى التمييز بين جانبين من القلق : حالة القلق Anxiety state و سمة القلق Anxiety trait ، حيث عرّف سبيلبرجر – في نظرية القلق الحالة والسمة – "حالة القلق" : (هي عبارة عن حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عندما يدرك تهديداً في الموقف ، فينشط جهازه العصبي اللاإرادي وتتوتر عضلاته ويستعد لمواجهة التهديد) . وتزول "حالة القلق" عادةً بزوال التهديد (مرسي ، 1983م)، أي انه تشير حالة القلق إلى الحالة الانفعالية التي يعاني منها الفرد في اللحظة الراهنة أو في موقف خاص ومحدد (عبدالخالق، حافظ 1988م).

أسباب القلق :

1-الاستعداد الوراثي وقد تختلط العوامل الوراثية بالعوامل البيئية والمراهقة.

2- الضعف النفسي العام – الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي – التوتر النفسي الشديد – الأزمات والصدمات النفسية – الشعور بالذنب والخوف من العقاب وتوقعه – مخاوف الطفولة الشديدة – الشعور بالعجز والنقص – قد يؤدي فشل الكبت إلى القلق بسبب التهديد الخارجي الذي يواجه الفرد أو لطبيعة الضغوط الداخلية التي تسببها الرغبات المُلحّة ، ومن الأسباب النفسية الصراع بين الدوافع والاتجاهات والإحباط (زهران ، 2001م) وأيضاً الافتقار للأمن، فالسبب الرئيسي للقلق هو انعدام الشعور الداخلي بالأمن عند الطفل وكذلك فإن الشكوك تعتبر مصدراً آخر (العزة ، 2002م).

3-مواقف الحياة الضاغطة، الضغوط الحضارية، الثقافية والبيئية الحديثة ومطامح المدنية المتغيرة والبيئة القلقة المشبّعة بعوامل الخوف والهم ومواقف الضغط والوحدة والحرمان وعدم الأمن ، اضطراب الجو الأسري وعدوى القلق وخاصةً من الوالدين .

4-مشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة ومشكلات الحاضر التي تنشّط ذكريات الصراعات في الماضي والتنشئة الأسرية الخاطئة .

5-التعرض للحوادث الحادة والخبرات الجنسية الصادمة خاصة في الطفولة والمراهقة ، الإرهاق الجسمي، التعب، المرض، ظروف الحرب.

6-عدم التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية وعدم تحقيق الذات .(زهران ، 2001م)

أما (العزة ، 2002م) فيرى أن أسباب القلق تتدرج في النقاط التالية :

7- عدم الثبات في معاملة الطفل سواءً كان المعلم في المدرسة أو الأب في البيت واللذان يتصفان بعدم الثبات في معاملته يكونان سبباً آخر في القلق عنده.

8-الكمال والمثالية عندما تكون توقعات الكبار من الأطفال أن تكون انجازاتهم واضحة، غير ناقصة تشكل مصدراً من مصادر القلق عندهم ويأتي قلق الأطفال بسبب عدم قيامهم بالعمل المطلوب منهم بشكل تام .

9-الإهمال حيث يشعر الأطفال عادة بأنهم غير آمنين عندما لا تكون هناك حدود واضحة. إن حاجتهم إلى الثقة والخبرة يُشعران الأطفال بالضياع وبالتراجع، انهم يفتقرون الى توجيه سلوكياتهم لتصبح تسرّ الآخرين وتسرّهم أنفسهم، حيث أنهم يبحثون عن حدود يحددها لهم الكبار، وبعض الأطفال يتصرفون كما لو أنهم يرغبون في أن يُعاقبوا من أجل أن يعرفوا ردّ فعل الكبار الواضح.

10-إن النقد الموجّه من الرفاق والراشدين للأطفال يجعلهم يشعرون بالقلق والتوتر، وبالشكوك في أنفسهم، وإن التحدث عنهم وعن سيرتهم يقودهم إلى القلق، خاصةً إذا عرف الأطفال بأن الآخرين يقومون بعملية تقييم لهم أو محاكمتهم بطريقة ما، وكذلك فإن الاختبارات المراوغة أو قيامهم بأداء معين يمكن أ يثير القلق لديهم.

11-بعض الراشدين يثق بالأطفال كما لو كانوا كباراً، إن نضج الأطفال قبل الأوان يكون سبباً في القلق عندهم، وعندما نتكلم مع الأطفال عن مشاكلنا كآباء فإن موجات من القلق سوف تجتاحهم لأنهم سوف يقلقون في المستقبل وسوف يشعرون بالتعب والإعياء كما لو أنهم يريدون القيام بعمل ما لمساعدتنا. وحتى الأولاد الأذكياء و الذين يشعرون بأنهم مغمورون بالحب إلاّ أن مشاكل الكبار تشوشهم وتقلقهم.

12-يشعر الأطفال بالقلق عندما يعتقدون بأنهم قد ارتكبوا خطأً وتصرفوا بالقلق. معقول وملائم ، وبعض الأطفال يشعرون بالقلق بمجرد أنهم يتخيلون ضرب الآخرين أو التسبب بألآم لهم ، حيث أنهم لا يميزون بين مجرد التفكير والقيام بالعمل .كما أن الأطفال المماطلين يقلقون بدلاً من أن يعملوا حيث يستحوذ عليهم القلق .

13- يكون الأطفال على الغالب قلقين كآبائهم، يتعلم الأطفال كيف يقلقون وكيف يبحثون عن الغضب من خلال مراقبة آبائهم وهم يعاملون مع المواقف بكل توتر واهتمام.

14-الإحباط الكثير يسبب الغضب والقلق، إن الأطفال لا يستطيعون التعبير عن الغضب بسبب اعتمادهم على الراشدين ولذلك فهم يعانون من قلق مرتفع، ومصادر الإحباط عديدة منها:

- يشعر الأطفال بأنهم غير قادرين على الوصول إلى أهدافهم المختلفة.
- يشعر الأطفال بأنهم لم يعملوا جيداً في المدرسة مع الأصدقاء أو الأقران.

9-مجتمع الدراسة والعينة:

طبقت الدراسة الحالية في العام الدراسي 2018- في معهد التربية الخاصة للصم بدمشق، وتكون افراد المجتمع الأصلي للبحث من جميع الطلاب الصم في المعهد والذين بلغ عددهم (35) طالبا و طالبة، وتم تطبيق أداة الدراسة على كامل أفراد مجتمع الدراسة. وقد شارك جميعهم في الإجابة على أداة الدراسة.

9-1متغيرات الدراسة:

تفاصيل أفراد العينة كما يلي :

- العدد الإجمالي لأفراد العينة (35) شارك في الإجابة على أسئلة الدراسة .
- لدينا متغير تابع رئيس هو مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا، وله متغيرات تابعة فرعية تتعلق بأبعاد مقياس القلق الاجتماعي و هي ضعف المهارات الاجتماعية و ضعف التفاعلات الشخصية.

و تبين الجداول التالية المتغيرات المستقلة المتعلقة بأفراد العينة.

المتغير المستقل الجنس:

الجدول رقم (1): توزع افراد عينة البحث بحسب المتغير المستقل الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	19	%54
انثى	16	%45
المجموع	35	%100

المتغير المستقل للعمر:

الجدول رقم (2): توزع افراد عينة البحث بحسب المتغير المستقل العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية
9 وأقل من 13	18	%51
13-17	17	%48
المجموع	35	%100

المتغير المستقل الحالة السمعية للأبوين:

الجدول (3): توزع افراد عينة البحث بحسب المتغير المستقل للحالة السمعية للأبوين

الحالة السمعية للأبوين	العدد	النسبة المئوية
سامعين	21	%60
صم	14	%40
المجموع	35	%100

9-2أداة الدراسة:

من اجل تحقيق أغراض الدراسة تم استخدام مقياس القلق الاجتماعي للدكتور وحيد مصطفى كامل ، ويتألف المقياس من (20) بند تقيس القلق الاجتماعي ويتضمن بعدين البعد الاول بعد ضعف مستوى المهارات الاجتماعية يتألف من (10) بنود، والبعد الثاني ضعف مستوى التفاعلات الشخصية ويتألف من (10) بنود.

صدق مقياس القلق الاجتماعي وثباته:

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

- **صدق المحتوى:** عُرِضَ المقياس –في صورته الأولية المؤلفة من (20) عبارة– على مجموعة من المحكمين، بهدف التأكد من صلاحيته علمياً وتمثيله للغرض الذي وضع من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد تركزت ملاحظاتهم على تعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، وإعادة ترتيب العبارات بصورة منطقية، إلى أن

ظهر المقياس بشكله النهائي مؤلف من (20) عبارة، موزعة على محورين (ضعف العلاقات الاجتماعية (10) عبارات، وضعف التفاعلات الشخصية (10) عبارات).

- **الصدق البنيوي:** قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (15) طفلاً وطفلة من المعاقين سمعيا من خارج حدود عينة البحث الأساسية، وتم التحقق من الصدق البنيوي للمقياس من خلال:

أ- **حساب ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:** والجدول (4) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (4): معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	رقم العبارة	المحور	معامل الارتباط	رقم العبارة	المحور
0.682**	3	ضعف التفاعلات الشخصية	0.641**	1	ضعف المهارات الاجتماعية
0.834**	4		0.692**	2	
0.713**	9		0.772**	5	
0.708**	10		0.852**	6	
0.677**	11		0.601**	7	
0.728**	14		0.751**	8	
0.855**	15		0.826**	12	
0.794**	17		0.664**	13	
0.629**	18		0.637**	16	
0.819**	20		0.805**	19	

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

يتبيّن من خلال الجدول (1) أنَّ معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.601- 0.855) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل عبارة من عبارات المقياس متسقة مع المحور الذي تنتمي إل

ب- حساب ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس: والجدول (5) يوضح قيم معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (5):معاملات ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

المحاور الفرعية	ضعف المهارات الاجتماعية	ضعف التفاعلات الشخصية	الدرجة الكلية
ضعف المهارات الاجتماعية	1	0.831	.8920**
ضعف التفاعلات الشخصية		1	.8510**
الدرجة الكلية			1

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

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

ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتي:

- **ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس القلق الاجتماعي، والجدول (6) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.
- **التجزئة النصفية:** كذلك تم حساب معاملات ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس القلق الاجتماعي، كما هو مبين في الجدول (6):

الجدول رقم (6): قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة لمحاور المقياس والدرجة الكلية

المحاور الفرعية	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
ضعف المهارات الاجتماعية	10	0.774	0.793
ضعف التفاعلات الشخصية	10	0.736	0.765
الدرجة الكلية	20	0.815	0.838

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.736-0.815)، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.765-0.838) وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات المقياس، وبذلك يصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث.

سؤال البحث: ما مستوى القلق الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين سمعيا؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطي كل مستوى من مستويات القلق الاجتماعي في المقياس الموجه للأطفال المعاقين سمعيا قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$\frac{\text{المدى}}{\text{عدد}} = \frac{3-1}{3} = 0.66$$

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

الجدول رقم (7):مستويات القلق الاجتماعي الواردة في المقياس والقيم الموافقة لها.

فئات قيم المتوسط الحسابي لكل مستوى	القيم المعطاة لكل مستوى	مستويات القلق الاجتماعي
3 -2.34	3	دائماً
2.33 -1.67	2	أحياناً
1.66 -1	1	مطلقاً

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا في كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية كما يلي:

الجدول رقم (8):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا في كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية

م	مجالات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى القلق
1	**ضعف المهارات الاجتماعية**	2.11	.758	أحياناً
2	**ضعف التفاعلات الشخصية**	2.03	.822	أحياناً
3	**الدرجة الكلية**	**2.07**	**.729**	**أحياناً**

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لمستويات القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا في كل مجال من مجالات المقياس بلغت (2.11) كحد أعلى في المحور المتعلق بضعف المهارات الاجتماعية وهي بدرجة (أحياناً)، و(2.03) كحد أدنى في المحور المتعلق بضعف التفاعلات الشخصية وهي بدرجة (أحياناً). وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمستوى القلق الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا بشكل عام (2.07) وهي بدرجة (أحياناً).

10-النتائج و مناقشة فرضيات البحث:

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم(9): نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس

مجالات المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
ضعف المهارات الاجتماعية	ذكر	19	1.74	.653	3.787	33	0.001	دال إحصائياً
	أنثى	16	2.56	.629				
ضعف التفاعلات الشخصية	ذكر	19	1.68	.749	3.002	33	0.005	دال إحصائياً
	أنثى	16	2.44	.727				
الدرجة الكلية	ذكر	19	1.71	.608	3.757	33	0.001	دال إحصائياً
	أنثى	16	2.50	.632				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (3.787، 3.002، 3.757) عند القيم الاحتمالية (0.001، 0.005، 0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس**، والفروق لصالح الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

تختلف نتائج الدراسة الحاليةعن نتائج دراسة Leob and Kvam (2007) حيث أظهرت وجود مستويات عالية من القلق عند الذكور والاناث على حد سواء. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مصطفى كامل (2003) ونتائج دراسة Li and Prevatt (2010) حيث أظهرت نتائجهما بوجود مستويات قلق أعلى لدى الاناث من الذكور وذلك بسبب أن الاناث أقل تواصلا مع الاخرين بسبب طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة في مجتمعنا والقيود المفروضة على الاناث وإتاحة الفرص للذكور المعاقين سمعيا بالمشاركة والانخراط في أنشطة المجتمع والانتساب الى النوادي والجمعيات التابعة للصم مما يخفف من مستوى القلق لديهم أكثر من الإناث.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير العمر".**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير العمر، وتم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم(10):نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير العمر

مجالات المقياس	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
ضعف المهارات الاجتماعية	9-واقل من 13	18	1.72	.669	3.685	33	0.001	دال إحصائياً
	13-17	17	2.53	.624				
ضعف التفاعلات الشخصية	9-واقل من 13	18	1.61	.698	3.593	33	0.001	دال إحصائياً
	13-17	17	2.47	.717				
الدرجة الكلية	9-وأقل من 13	18	1.67	.618	4.086	33	0.000	دال إحصائياً
	13-17	17	2.50	.586				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (3.685، 3.593، 4.086) عند القيم الاحتمالية (0.001، 0.001، 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير العمر**، والفروق لصالح الطلاب من عمر (13-17) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

لقد تناولت دراسة عيد (2004) متغير القلق الاجتماعي لدى المعاقين سمعيا بالمقارنة مع العاديين بغض النظر عن العمر والجنس فكان مستوى القلق الاجتماعي الأعلى لصالح المعاقين سمعيا بينما تناولت الدراسة الحالية القلق الاجتماعي بالنسبة لمتغير العمر وكانت الفروق لصالح الطلاب الذين تراوحت أعمارهم بين (13-17) هم أكثر قلقا بسبب زيادة الوعي والاحساس بمشكلة الإعاقة السمعية و بسبب المشكلات والاضطرابات النفسية التي ترافق فترة المراهقة بالإضافة لوجود الإعاقة السمعية لديهم.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الحالة السمعية للأبوين".** للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الحالة السمعية للأبوين، وتم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم(11): نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الحالة السمعية للأبوين

مجالات المقياس	الحالة السمعية للأبوين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
ضعف المهارات الاجتماعية	سامعين	21	2.43	.598	3.452	33	0.002	دال إحصائياً
	صم	14	1.64	.745				
ضعف التفاعلات الشخصية	سامعين	21	2.33	.796	2.982	33	0.005	دال إحصائياً
	صم	14	1.57	.646				
الدرجة الكلية	سامعين	21	2.38	.650	3.568	33	0.001	دال إحصائياً
	صم	14	1.61	.594				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (3.452، 2.982، 3.568) عند القيم الاحتمالية (0.002، 0.005، 0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الحالة السمعية للأبوين**، والفروق لصالح أبناء الآباء السامعين ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

ان اهتمام الأباء والامهات السامعين بأطفالهم المعاقين سمعيا وتقبلهم لإعاقة أبنائهم وإتاحة الفرصة لهم للتواصل مع الاخرين وممارسة كافة الأنشطة والاشتراك بالمناسبات الاجتماعية يخفف من اثار الإعاقة ويخفض من القلق الاجتماعي الذي قد يشعر به المعاق سمعياً.

لم تتناول الدراسات السابقة هذا المتغير على الرغم من أهميته ودوره في القلق عند المعاقين سمعيا بينما تناولته الدراسة الحالية وأسفرت الدراسة الحالية عن وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للاباء السامعين.

11- التوصيات والمقترحات:

1- وضع برامج ارشادية للمعاقين سمعيا للتخفيف من المشكلات النفسية التي يمكن ان يتعرضوا لها.

2- مساعدة اباء المعاقين سمعيا على استخدام اساليب معاملة تشعر أبنائهم بالأمان والاطمئنان.

3- الاهتمام بإعداد الأخصائيين والمعلمين المحيطين بالمعاق سمعيا بشكل جيد بحيث يتقبلون اعاقته ولديهم القدرة على الصبر والعطاء والميل الى العمل في هذا المجال.

4- اجراء دراسات أخرى تتعلق بالقلق الاجتماعي عند المعاقين سمعيا وعلاقته بمتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية لما له من اثر في التكيف الاجتماعي والاندماج الإيجابي في المجتمع.

12- المراجع

12-1المراجع العربية :

1. إبراهيم ،مجدي عزيز (2008) :تنمية تفكير التلاميذ ذوي الاحتاجات الخاصة ،ط1 ،عالم الكتب .
2. الخطيب ، جمال ، الحديدي ، منى (1997م) . المدخل إلى التربية الخاصة ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، الكويت .

3. الروسان ، فاروق (2007م) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين "مقدمة في التربية الخاصة" ، الطبعة السابعة ، دار الفكر ، عمان
4. السباعي ، زهير (1986م) . القلق ...ظاهرة العصر المرضية ، مجلة الأمن والحياة ، العدد 56 ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، الرياض.
5. السباعي ، زهير أحمد ، عبدالرحيم ، شيخ إدريس (1991م) . القلق وكيف تتخلص منه بحث يوضح علاج القلق بالقرآن الكريم وبالعلاج النفسي والتفكير الايجابي ، دار القلم ، دمشق .
6. العزة ، سعيد حسني (2002م) . التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .
7. القريطي، عبد المطلب (2001م). سيكولوجية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم، الطبعة 2. القاهرة: دار الفكر العربي.
8. القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز (1995): المدخل إلى التربية الخاصة،الإمارات العربية المتحدة ، دار القلم .
9. القريوتي ، يوسف وآخرون (1995) : المدخل الى التربية الخاصة ، الامارات العربية ، دار القلم
10. الكحيمي ، وجدان عبدالعزيز ، حمام ، فادية كامل ، مصطفى ،علي أحمد سيد (2007م) . الصحة النفسية " للطفل والمراهق " مكتبة الرشد ، الرياض.
11. الكتاني ، فاطمة الشريف (2004م) . القلق الاجتماعي والعدوانية لدى الأطفال العلاقة بينهما ودور كل منهما في الرفض الاجتماعي ، دار وحي القلم ، بيروت.
12. الكوافحة ،تيسر مفلح ، عبد العزيز، عمر فواز (2010):مقدمة في التربية الخاصة ،ط4 ،دار المسيرة ،عمان .
13. حنفي ،علي عبد النبي (2003) : مدخل الى التربية الخاصة ،ط1 ،الرياض .سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة .
14. رشادعبد العزيز ، علي (2008): علم نفس الإعاقة ، القاهرة ،مكتبة الأنجلو المصرية .
15. زهران ، حامد عبدالسلام (2001م) . الصحة النفسية والعلاج النفسي ، الطبعة الثالثة ، مكتبة العبيكان ، الرياض .
16. سيسالم، كمال (1998) المعاقون جسمياً وصحياً في المدارس العامة . دار الكتاب الجامعي ، العين
17. عاقل ، فاخر (1980م) . علم النفس التربوي ، الطبعة السادسة ، دار العلم للملايين ، بيروت .
18. عبدالخالق ، أحمد ، حافظ ،أحمد (1988م). حالة القلق وسمة القلق لدى عينات من المملكة العربية السعودية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد السادس ، العدد الثالث ، جامعة الكويت .
19. عبد الحي ،محمد (2001) :الإعاقة السمعية و برنامج إعادة التاهيل ،ط1 الامارات العربية ، دار الكتاب الجامعي .
20. عبد المتجلي ، محمد رجاء حنفي ، الغامدي ، عبدالله حسين (1986م) . القلق أحد الأساليب المختلفة للتكيف غير السوي ، مجلة القافلة ، العدد السابع ، أرامكو ، الظهران
21. عبيد ، ماجدة السيد (2001م) . مناهج وأساليب تدريس الحاجات الخاصة ، دار صفاء للنشر ، عمان .
22. عبيد، ماجدة (2000) : السامعون باعينهم ، الإعاقة السمعية،ط1 ،عمان ، دار الصفاء للنشر و التوزيع .
23. عثمان ، فاروق السيد (2001): القلق و ادارة الضغوط النفسية ، القاهرة ،دار الفكر العربي .
24. عكاشة ،أحمد (1992):الطب النفسي المعاصر ، القاهرة ،مكتبة الأنجلو المصرية .
25. عيد ، محمد ابراهيم (2000م) . دراسة للمظاهر الأساسية للقلق الاجتماعي وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص لدى عينة من الشباب ، مجلة كلية التربية ، العدد 24 ، الجزء الرابع .

26.عوض ، مرقص (1986م) . القلق ...ظاهرة العصر المرضية ، مجلة الأمن والحياة ، العدد 56 ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، الرياض .

27.كامل ، وحيد مصطفى (2003م) . علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع ،كلية التربية النوعية ببنها ، جامعة الزقازيق .

12-2المراجع الأجنبية:

1-Lawrance , D (1987): The development of Self esteem auastionare , British Journal of Education Psychology , Vol .I.p245.

2-Li . huijan and pervatt , Frances (2010): Deaf and hard of hearing children and adolescent in China L their Fears and anxieties , Am Ann Deaf ,2010 , 155 .Harvard Medical school Boston , Ma , USA

3-Loeb .Mitchelle and Kvam.Mari.(2007): Mental health in Deaf adults : Symptoms of Anxiety and Depression among hearing and Deaf indivisuals , Journal of Deaf studies and Deaf Education 12:1.

معايير جودة الأداء المدرسي وعلاقتها بالتنمية البشرية دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام بمحافظة اللاذقية

***د. محمود حسن حسين**

(الإيداع: 29 كانون الأول 2019 ، القبول: 24 شباط 2020)

الملخّص:

يهدف البحث إلى دراسة مدى تحقق معايير إدارة الجودة الشاملة في عناصر النظام التعليمي المدرسي، وذلك من وجهة نظر مديري ومعلمي مدارس التعليم العام في محافظة اللاذقية. بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين معايير جودة عناصر النظام التعليمي المدرسي وبين رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات المجتمع الأخرى كمؤشر للتنمية البشرية.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ تحديد عينة البحث باستخدام قانون العينة الإحصائية، حيث توزعت بين (281) مدير ومديرة، و(379) معلم ومعلمة، تمّ توزيعها على المراحل الدراسية والمناطق التعليمية باستخدام التوزيع المتناسب.

أظهرت النتائج أنّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة عناصر النظام التعليمي المدرسي، والتنمية البشرية، وأنّ عناصر النظام التعليمي المدرسي الأكثر تأثيراً في تحقيق رضا المجتمع وسوق العمل (كمؤشر للتنمية البشرية) عن الأداء المدرسي هي مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، وأداء المرشد الاجتماعي، والمبنى المدرسي، وأساليب التقويم، والكتاب المدرسي.

كلمات مفتاحية: إدارة الجودة الشاملة، الأداء المدرسي، التنمية البشرية، مدارس التعليم العام.

* باحث، دكتوراه في الاقتصاد، قسم الإحصاء والبرمجة، اختصاص السكان والتنمية.

The Relationship Between School Performance Standards And Human Development A Field Study In Public Education Schools In Lattakia Governorate

Dr. Mahmoud Hassan Husien*

(Received:29 December 2019,Accepted:24 February 2020)

ABSTRACT:

The research aims to study the extent to which total quality management standards have been achieved in the elements of the school educational system, from the viewpoint of principals and teachers of general education schools in Lattakia Governorate. In addition to studying the relationship between the quality standards of the elements of the school educational system and the satisfaction of society, the labor market and various community institutions as an indicator of human development.

The research adopted the descriptive analytical method, and the research sample was determined using the Statistical Sample Law, as it was distributed among (281) managers and directors, and (379) teachers, distributed to the educational levels and educational areas using proportional distribution.

The results showed that there is a statistically significant relationship between the quality of the elements of the school educational system, and human development, and that the elements of the school educational system most influential in achieving community satisfaction and the labor market (as an indicator of human development) about school performance are monitoring and following up the educational process, the performance of the social counselor, and the school building Evaluation methods, textbook.

Key words: Total Quality Management, School Performance, Hhuman Development, General Education Schools.

*Researcher, PhD in Economics, Department of Statistics and Programming, Population and Development

1-المقدمة:

يشهد العالم في مطلع القرن الواحد والعشرون العديد من المستجدات والمتغيرات الحيوية التي أثرت بصورة مطّردة على تنمية الأمم بمختلف أشكالها الصناعية والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، مما دعا العديد من الدول إلى هندرة نظمها وعلى رأسها مجالات التربية والتعليم، لتتواكب مخرجاتها مع المتطلبات التي تحتاجها تلك المتغيرات.

فمجال التربية والتعليم، متغير شأنه شأن مجالات التنمية الأخرى، لكنه يتغير تغييراً بطيئاً إذا ما تمت مقارنته بالمجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية، نظراً لطبيعته التي تهتم ببناء الإنسان وملامسته جانباً مهماً له علاقة ارتباطية بالمعرفة والقيم والمهارات، وتكوين الاتجاهات لدى النشء وفقاً لتحقيق الأهداف المنشودة، مع وجود العديد من المشكلات التي حالت دون تطوره، فضلاً عن عدم وجود مقاييس مقننة لتشخيص واقع التعليم العام ورصد احتياجاته الفعلية للإصلاح، ومعرفة فرص التحسين المتوفرة. وفي هذا الصدد يشير التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (اليونسكو، 2009) "أن عملية قياس نوعية التعليم أمر صعب، ففي حين تتوفر المؤشرات الكمية فإنه ما من مقياس جاهز للنوعية".

وتُعدّ مرحلة التعليم الثانوي النقطة الحرجة للتعليم الأساسي، والبوابة الرئيسة التي ينطلق منها الفرد لسوق العمل أو الجامعات على حد سواء، وبناءً على ذلك نجد أنّ هناك اهتماماً ملموساً في سياسات التعليم في البلدان العربية بصفة عامة، وفي سورية بشكل خاص، وما احتوته الأهداف العامة لنظام التعليم الثانوي بأن يكون متوافقاً مع السياسات التنموية والاجتماعية والاقتصادية. لذا شهد نظام التعليم العديد من مراحل التطوير التي تحاول سد الفجوة بين مخرجاته، وبين بيئته المستقبلية المتمثلة في سوق العمل، أو بيئته التعليمية المتمثلة في الجامعات، وعلى الرغم من تلك الجوانب التطويرية إلا أن نظرة المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى تؤكد على ضعف المخرج وقلة كفاءته، وخيبة أمل المستفيد الخارجي من هذا النظام.

تبدأ جودة المدرسة من جودة أساليب تقويم نمو أداء المتعلمين التعليمي ومتابعتهم، وتقييم فعالية المدرسة نفسها بكافة مدخلاتها وعملياتها من حيث ما قدمته للمتعلمين، لذلك فقضية قياس نمو تحصيل المتعلمين، والفاعلية التعليمية لأداء المدرسة تعد من القضايا التربوية الرئيسة التي يجب الاهتمام بها من أجل زيادة فاعليتها، وتحسين جودة التعليم الذي تقدمه، وبالتالي تحقيق رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم المختلفة من مخرجات المدرسة، الأمر الذي ينعكس ايجاباً على التنمية البشرية، لأنّ سوء نوعية المخرجات التعليمية المدرسية، وضعف ارتباطها بسوق العمل، وبالجامعات يؤثر سلباً في معدلات التنمية، وقدرة المجتمع على تحقيق أهدافه. وفي هذا الصدد يشير تقرير التنمية البشرية لعام 2013 الصادر عن الأمم المتحدة، والذي احتلت فيه سورية المرتبة (116) من أصل (186) دولة، والتي صنفت فيه ضمن معدلات تنمية بشرية متوسطة فيما يخص التعليم على أن نسبة رضا المجتمع وسوق العمل عن النظام التعليمي بلغت (59.1%).

انطلاقاً من ذلك يُعدُّ مؤشر رضا المجتمع وسوق العمل عن النظام التعليمي المدرسي دليلاً حقيقياً على تحقيق التنمية البشرية، إذ أنّ زيادة مؤشر الرضا يعني الوثوق بالنظام التعليمي ومخرجاته، وفي هذا الصدد يقوم الباحث بدراسة العلاقة بين مؤشر رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى (كمتغير تابع)، وعناصر النظام التعليمي المدرسي المحددة في هذه الدراسة (كمتغيرات مستقلة) وهي: (رؤية ورسالة المدرسة، التخطيط الإداري والتنظيمي للمدرسة، تأهيل وتدريب الموارد البشرية بالمدرسة، أداء مدير المدرسة، أداء المعلم، أداء المتعلم، أداء المرشد النفسي، أداء المرشد الاجتماعي، المناهج الدراسية، الكتاب المدرسي، أساليب التقويم، المبنى المدرسي، مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها). وذلك لتحديد العناصر التي تلقى قبولاً ورضا عن أدائها في سوق العمل ومؤسسات المجتمع المختلفة، والعناصر التي لا تلقى قبولاً لتوجيه الاهتمام بها ومعالجة نقاط الضعف التي تتخللها.

1- مشكلة البحث:

يشـــهد التعليم في كثير من بلدان العالم حركة إصـــلاح جذرية تتمثل في إدخال مفهومات جديدة مثل مفهوم معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لتحقيق التميز لدى المنتج التعليمي لمواجهة التحديات التي يفرضـــها القرن الحادي والعشـــرون، وقد جاءت هذه الإصـــلاحات نتيجة لتغير مفهوم التعلم من المفهوم التقليدي الذي يتخذ فيه المتعلم موقفاً ســـلبياً من العملية التعليمية إلى المفهوم البنائي المعرفي الحديث الذي يتخذ فيه المتعلم موقفاً إيجابياً وديناميكياً في العملية التعليمية، وقد استدعى هذا الإصـلاح إعادة النظر في جميع مرافق المؤسـسـة التعليمية (الطالب، أداء للمعلم، والمنهاج والمواد التعليمية، والمناخ التعليمي، والنشـــاطات والخدمات الطلابية، والمرافق والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبة، والتنظيم داخل المدرســـة والإدارة وغيرها).

وتكمن مشـكلة البحث في أنّ أسـاليب تطوير الأداء المدرسـي المتبعة حالياً ما تزال لا تحقق الأهداف المطلوبة منها، وتتم في ظل غياب معايير أو مواصـــفات محددة لمدخلات العملية التعليمية وعملياتها، مما يؤدي إلى ســـوء نوعية المخرجات التعليمية، وضـــعف ارتباطها بســـوق العمل والجامعات، وبالتالي عدم رضـــا المجتمع، وتراجع معدلات التنمية، وعدم قدرة المجتمع على تحقيق أهدافه.

لذلك وانطلاقاً من شعور الباحث بالأهمية التي يحظى بها تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي، باعتبارها من أهم العوامل المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم التي ترفد المجتمع بالكفاءات، وتلبي خطط التنمية الشـاملة، كان لابد من تطوير الأداء المدرســـي، وإخضـــاعه لمعايير عالمية محددة للكشـــف عن الجوانب الســـلبية فيه، ومحاولة التغلب عليها ومعالجتها، ودعم الجوانب الإيجابية بما يسـهم في تطوير العملية التعليمية. بناءً على ما سـبق تتلخص مشـكلة البحث في السؤالين الآتيين:

1) ما مدى تحقق معايير إدارة الجودة الشاملة في عناصر النظام التعليمي المدرسي؟

2) هل هناك علاقة بين معايير جودة الأداء المدرسي وبين مؤشر رضا المجتمع وسوق العمل عن النظام التعليمي المدرسي؟

2- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في ناحيتين: نظرية وعملية:

من الناحية النظرية: تنبع أهمية البحث من ضـرورة الاهتمام الفائق بالتعليم بجميع مرحله الأسـاسـي والثانوي حتى المرحلة الجامعية، على اعتبار أنه مصـــدر الطاقة البشـــرية ومكون فعّال لرأس المال الاجتماعي والفكري والثقافي للفرد؛ فإذا كانت التنمية البشـرية تُعنى بتنمية مهارات ومعارف وقدرات أفراد الجنس البشـري، فإنّ الحضـن الطبيعي الملائم لتحقيق ذلك هو النظام التربوي والتعليمي، فكلما ارتفعت نوعية التعليم وحقق معايير الجودة الشـــاملة كلما ارتفع مســـتوى التنمية البشـــرية، وتحققت مستويات مرتفعة من رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات المجتمع الأخرى.

من الناحية العملية: تتمثل الأهمية العملية للبحث من حيث تناوله جميع عناصـــر الأداء المدرســـي، والمرافق والتجهيزات والأنشـطة المدرسـية في محافظة اللاذقية، حيث يمكن الاسـتفادة من نتائج هذه الدراسـة في تحسـين أداء المدارس (التعليم الأساسي، الثانوية) في محافظة اللاذقية، والبدء بتطبيق الجودة الشاملة في المدارس على أرضية راسخة وثابتة.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

1- دراسة مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في عناصر النظام التعليمي المدرسي الآتية: (رؤية ورسالة المدرسة، التخطيط الإداري والتنظيمي للمدرسـة، تدريب وتأهيل الموارد البشـرية بالمدرسـة، أداء مدير المدرسـة، أداء المعلم، أداء المتعلم، أداء المرشـد النفسـي، أداء المرشـد الاجتماعي، المناهج الدراسـية، الكتاب المدرسـي، أسـاليب التقويم، المبنى المدرسـي، مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها). وذلك من وجهة نظر مديري ومعلمي مدارس التعليم العام في محافظة اللاذقية.

2- دراسة العلاقة بين معايير جودة عناصر النظام التعليمي المدرسي وبين رضا المجتمع وسوق العمل[1] ومؤسسات المجتمع الأخرى[2] كمؤشر للتنمية البشرية.

4- أسئلة البحث:

يهدف البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1) ما مدى تحقق معايير إدارة الجودة الشاملة في عناصر النظام التعليمي المدرسي بمدارس التعليم العام في محافظة اللاذقية؟

2) هل هناك علاقة بين معايير جودة الأداء المدرسي وبين مؤشر رضا المجتمع وسوق العمل عن النظام التعليمي المدرسي بمدارس التعليم العام في محافظة اللاذقية؟

5- فرضيات البحث:

ينطلق البحث من الفرضية الآتية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معايير جودة الأداء المدرسي وبين مؤشر رضا المجتمع وسوق العمل عن النظام التعليمي المدرسي في محافظة اللاذقية.

6- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1) إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم: تحسين وتطوير الأساليب القيادية والإدارية، والعمل على إدخال التغييرات الملائمة والجديدة، وإشراك كافة أعضاء المدرسة في إحداث ذلك التغيير وبشكل جماعي تعاوني، بحيث يكفل إجراء التحديث والتطوير المستمر، مع خلق روح المنافسة الشريفة بين المدارس للتصدي لتحديات العصر والتطورات المتلاحقة، وبالتالي لتأهيل كل طالب بما يناسب قدراته ومهاراته وحاجاته، والعمل على نموه بصورة متكاملة من الجوانب العقلية، والنفسية، والاجتماعية كافة، وذلك لمقابلة متطلبات وسد حاجات سوق العمل (الحريري، 2007، ص14). **وتُعرّف إجرائياً بأنها:** منهج يرتكز على إمكانية إيجاد ثقافة تنظيمية لدى المؤسسات التعليمية، تجعل مدير المدرسة والمعلمين والإداريين والتلاميذ متحمسين لكل ما هو جديد من خلال تحريك مواهبهم وقدراتهم، وتشجيع فرق العمل والمشاركة في اتخاذ القرار وتحسين العمليات. وهي إستراتيجية إدارية تركز على مجموعة الأهداف التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم لتحقيق التحسين المستمر للمؤسسة التعليمية.

2) الأداء المدرسي: منظومة شاملة تشمل جميع المجهودات والأنشطة والعمليات الإدارية والتعليمية داخل المدرسة وخارجها. أما **جودة الأداء المدرسي** فتعرف بأنها: كافة نشاطات أداء جميع العاملين بالمدرسة وفق مجموعة من المعايير في مجالات متعددة، والتي يتم من خلالها إشباع حاجات وتوقعات المستفيدين من عملية التعليم وتحقيق أفضل الخدمات والمخرجات التعليمية (الإخناوي، 2016، ص89).

وتشمل جودة الأداء المدرسي في هذا البحث: وجود رؤية ورسالة للمدرسة، التخطيط الإداري والتنظيمي للمدرسة، تدريب وتأهيل الموارد البشرية بالمدرسة، أداء مدير المدرسة، أداء المعلم، أداء المتعلم، أداء المرشد النفسي، أداء المرشد الاجتماعي، المناهج المدرسية، الكتاب المدرسي، التقويم والامتحانات، المبنى المدرسي، رضا المجتمع وسوق العمل، مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها. وتقاس جودة الأداء المدرسي بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من المعلمين والمديرين على كافة جوانب الأداء المدرسي في الاستبانة المرفقة بنهاية البحث.

---

[1]- سوق افتراضي نظري ونوع من أنواع الأسواق الاقتصادية، يتواجد فيه الباحثون عن العمل والعارضون لفرص العمل من أصحاب الشركات وغيرهم الذين يخلقون مكان العمل ويبحثون عن اليد العاملة لديهم.

[2]- مؤسسات المجتمع المحلي العامة والخاصة بما فيها التعليم العالي.

3) التنمية البشـرية: التنمية البشـرية هي تنمية الناس من أجل الناس من قبل الناس، وتشـمل تنمية الناس بناء القدرات الإنسـانية عن طريق تنمية الموارد البشـرية، والمقصـود بالتنمية من أجل الناس أنّ مردود النمو يجب أن يظهر في حياة الناس، أما التنمية من قبل الناس فتعني تمكينهم من المشـاركة بفعالية في التأثير على العمليات التي تشـكل حياتهم (تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2002، ص14).

وتعرف إجرائياً بأنها: التطوير المسـتمر لجميع مدخلات وعمليات النظام التعليمي في مدارس التعليم العام، وينتج عنها مخرجات تعليمية تتسم بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، وتسهم في عملية البناء الشامل للمجتمع.

7- حدود البحث:

أ- الحدود المكانية: مدارس التعليم العام (أساسي حلقة أولى، أساسي حلقة ثانية، ثانوي) بمحافظة اللاذقية.

ب- الحدود البشرية: عينة من مديري ومعلمي مدارس التعليم العام.

ج- الحدود الزمانية: تمّ إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018-2019.

8- الدراسات السابقة:

إنّ الدراسـات السـابقة التي تناولت العلاقة بين جودة الأداء المدرسـي، والتنمية البشـرية هي دراسـات قليلة جداً، حيث تعد الدراسة الحالية – في حدود علم الباحث- جديدة، إلا أنّ الدراسات التي تناولت موضوع معايير الجودة الشاملة في المدارس فهي دراسـات كثيرة، لذلك حاول الباحث اسـتعراض مجموعة من الدراسـات التي تناولت معايير إدارة الجودة الشـاملة في المدارس أو أحد عناصر جودة الأداء المدرسي، وذلك وفق الآتي:

1- دراسة (Hernandez, 2001) بعنوان: إدارة الجودة الشاملة في التعليم: تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مقاطعة تكساس.

Total Quality Management in Education: the Application of to Mine Texas School Jistrict

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت إدارة الجودة الشاملة تحقق أهدافها من خلال الوضع الراهن لتلك المدارس المطبقة لإدارة الجودة الشاملة لمدة خمس سنوات، إذ خدمت هذه المدارس (13000) طالب، وتتألف مدارس المقاطعة من (14) مدرسة وقد تطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة مديراً لكل مدرسة، وطاقم مكتب ومسؤولين إداريين وفنيين وطاقم إسناد، وقد دلت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة فُرضت من الأعلى، وأن طريق تطبيقها تضمن تدريباً للمدراء والمدرسين، ودروساً على التطوير المستمر، ومؤتمراً سنوياً عن التطوير المستمر، وقد كان تطبيقها إجبارياً على مستوى المدراء، بينما على مستوى المدرسين كان اختيارياً، وأكدت نتائج الدراسة أيضاً أنّ إدارة الجودة الشاملة لم يتم تطبيقها بصورة دقيقة، لأن أدوات التقييم التي تمّ تبنيها كانت لقياس إنجازات الطلاب، ومن وجهة نظر أصحاب السلطة في المقاطعة إن استخدام إدارة الجودة الشاملة أثرت في أداء العاملين وأن لديهم دراية بها، بينما يرى العاملون بالمقاطعة أن الأفراد خارج المقاطعة لم يكونوا على دراية بماهيتها في حين أشار الطلاب أنّ الوالدين والمجتمع راضون بصورة كبيرة عن المقاطعة، وأنهم حققوا الفوائد والتحديات المتضمنة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، إذ كانت الفائدة ثقافة مدرسية إيجابية، وعملاً نظامياً، وكانت التحديات هي الوقت المطلوب، والنمو في المقاطعة، والمقاومة لإدارة الجودة الشاملة.

2- دراسة (Moses, David and Stephen, 2006) بعنوان: مدى تطبيق المدارس الثانوية في كينيا لإدارة الجودة الشاملة.

Total Quality Management in Schools in Kenya: Extent of Practice, Quality Assurance in Education

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق المدارس الثانوية في كينيا لإدارة الجودة الشاملة، إذ استخدمت الاستبانة في جمع آراء وملحوظات (300) معلم حول التطبيق العملي لإدارة الجودة الشاملة في مدارسهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن

مديري المدارس الثانوية لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجودة الشاملة الضرورية للتحسين المستمر في المدارس، كما أن غالبية المدارس غير ملتزمة بالتخطيط الاستراتيجي الجيد، وهي لا تعزز مبادرات تطوير الموارد البشرية.

3- دراسة العسيلي (2007) بعنوان: تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تقدير فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (256) مديراً ومعلماً من المدارس الثانوية في مدينة الخليل بفلسطين، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة وفقاً للأدب التربوي، وقد جرى التحقق من صدق الأداة وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إن متوسط تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كانت متوسطة بصفة عامة، وكانت مرتفعة في مجال التخطيط الاستراتيجي، بينما كانت منخفضة في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف فئة المستجيب، والجنس، وسنوات الخبرة.

4- دراسة العساف والصرايرة (2011) بعنوان: أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة/الأرن.

هدفت الدراسة إلى تقديم أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وذلك باستخدام المنهج التحليلي التركيبي. الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى تعميمات مقبولة، كسبيل للتعرف إلى طبيعة مفهوم إدارة الجودة الشاملة وخصائصها، والشروط الواجب مراعاتها لتطبيق هذا النهج الإداري في البيئة التربوية. قام الباحثان بتطوير استبانة مستفيدين من الأدب النظري في موضوع إدارة الجودة الشاملة لغايات استطلاع آراء (120) فرداً من الخبراء والمختصين بالجودة، والعاملين في الميدان من مديرين ومعلمين عن الأنموذج المقترح. وتكونت الأداة من (129) فقرة، موزعة على عناصر الأنموذج المقترح، وقد تمكن الباحثان من تقديم أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة يتكون من ستة عناصر رئيسة هي: تغيير ثقافة المدرسة، والتحول إلى نمط الإدارة التشاركية، وتشكيل مجلس الجودة في المدرسة، والتقييم الذاتي، واعتماد أسلوب القياس المقارن، والتغذية الراجعة، كما حددت الدراسة بعض الشروط الواجب على الإدارة التربوية والمدرسة مراعاتها عند الأخذ بتطبيق هذا الأنموذج.

5- دراسة الأمير والعواملة (2011) بعنوان: درجة تطبيق ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) مشرف ومشرفة منهم (139) مشرفاً، و(16) مشرفة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية من العاملين في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية. جرى إعداد استبانة تكونت من ثماني مجالات هي: شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المائية، وأداء التربية والتعليم. وقد أظهرت النتائج أن مجال المنهاج جاء بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة، والمؤهل العلمي.

6- دراسة أبو عبده (2011) بعنوان: درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس نابلس من وجهة نظر المديرين.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة المديرين فيها، فضلاً عن تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك. أجريت الدراسة على مجتمع يضم جميع مديري ومديرات مدارس محافظة نابلس التابعة لكلتا السلطتين المشرفتين (السلطة الوطنية الفلسطينية، ووكالة الغوث الدولية)، والبالغ عددهم (227) مديراً ومديرة، وتمّ اختيار عينة قوامها (132) مديراً ومديرة مدرسة بالطريقة العشوائية لتطبيق الدراسة، ووزعت عليهم استبانة مكونة من (104) فقرات موزعة على تسعة مجالات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، السلطة المشرفة.

3- وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات.

7- دراسة العبيدات (Alobiedat, 2011) بعنوان: تقديرات مديري المدارس والمعلمين لفعالية الأداء المدرسي في البتراء في الأردن في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تقديرات مديري المدارس والمعلمين لفعالية الأداء المدرسي في البتراء في الأردن في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من (236) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ تطبيق التكنولوجيا التعليمية جاء بدرجة عالية واستخدم التخطيط الاستراتيجي في المرتبة الأخيرة وبرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة لفعالية الأداء المدرسي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة في جميع الأبعاد.

8- دراسة الشمري (2017) بعنوان: دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي في مجالات (المعلم، والطالب، والمناهج وطرق التدريس، والبيئة المدرسية). واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المراحل التعليمية كافة في محافظة الفروانية في دولة الكويت والبالغ عددهم (4317) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (420) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي في مجال المعلم والطالب والبيئة المدرسية جاء بدرجة متوسطة، وفي مجال المناهج وطرق التدريس جاء بدرجة مرتفعة.

9- دراسة العجمي (2019) بعنوان: واقع برامج تحسين الأداء المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت.

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع برامج تحسين الأداء المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت، وفي ضوء متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (2013) مديراً ومديرة مدرسة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تضمنت المحاور الآتية (مجال الإدارة المدرسية، مجال المعلم، مجال المجتمع المحلي، مجال البيئة المدرسية)، وأظهرت النتائج أنّ مجال الإدارة المدرسية ومجال المعلم حصل على تقدير بدرجة مرتفعة، أما باقي المجالات فجاءت بدرجة متوسطة، بينما لم توجد فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي فقط على مجال المعلم، وجاءت الفروق لصالح حملة مؤهل البكالوريوس في باقي المجالات، بينما توجد فروق تعزى لأثر الجنس على مجال المعلم، وجاءت الفروق

لصالح الإناث، ولم تظهر فروق لأثر الجنس على باقي المجالات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة على جميع المجالات.

10- دراسة المسعودي والهلالي (2019) بعنوان: واقع الأبنية المدرسية وأثرها في الواقع التعليمية لمحافظة كربلاء المقدسة على وفق معايير الجودة الشاملة.

هدف البحث إلى معرفة الأثر الذي تتركه المكونات المادية للمدرسة انطلاقاً من المعايير الواجب توافرها في الأبنية المدرسية في ضوء المواصفات الدولية للمنظمات على وفق معايير الجودة الشاملة، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي الميداني لإجراءات البحث، وقد مثلت مدارس أقضية ونواحي كربلاء المقدسة مجتمع البحث وكانت المدارس الابتدائية والثانوية عينة أساسية للبحث، واعتمد الباحثان النسبة المئوية والوزن المئوي وسائل إحصائية لتحليل المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث، وتوصل الباحثان إلى عدد من النتائج منها عدم مطابقة الكثير من المدارس لمعايير الجودة الشاملة ومنها وجود أعداد كبيرة في الصفوف الدراسية.

1/8 تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال المراجعة المتأنية للدراسات السابقة توصل الباحث إلى مجموعة من النقاط، والتي تمثل أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، والتي يمكن إجمالها فيما يأتي:

1- تناولت الدراسات السابقة موضوع إدارة الجودة الشاملة في المدارس من جوانب متعددة، فمنها ما تناول دراسة واقع المدارس باستخدام معايير الجودة الشاملة، ومنها ما ركّز على آلية تطوير المدارس والتعليم فيها باستخدام معايير الجودة الشاملة، ومنها ما بحث في مدى تطبيق المدارس لمعايير الجودة الشاملة، ومنها بحث في تقدير فعالية المدرسة وتحسينها باستخدام معايير الجودة، ومنها ما اعتمد المقارنة بين مجموعة من المدارس في مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة، ومنها ما بحث في آليات تطوير المدرسة، وذلك بتبني نموذج أو تصور مقترح باستخدام معايير الجودة الشاملة. أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى التحقق من مدى تحقق معايير إدارة الجودة الشاملة في عناصر النظام المدرسي: (رؤية ورسالة المدرسة، التخطيط الإداري والتنظيمي، التأهيل والتدريب، أداء المدير والمعلم والمتعلم والمرشد النفسي والاجتماعي، المناهج والكتب المدرسية، أساليب التقويم، المبنى المدرسي، رضا المجتمع ومؤسسات التعليم الأخرى، مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها). ومن الملاحظ أن الدراسات السابقة اقتصرت على جانب واحد أو عدة جوانب في الأداء المدرسي سواء من ناحية آليات التطبيق أم دراسة الواقع أم التقويم، بينما اتصفت الدراسة الحالية بالشمولية في تناولها لجميع عناصر الأداء المدرسي.

2- اعتمدت معظم الدراسات السابقة على مرحلة تعليمية واحدة أو مدرسة واحدة، بينما تناولت الدراسة الحالية جميع مراحل التعليم العام، وعينة من المدارس من مختلف المناطق التعليمية في مجتمع الدراسة.

3- كانت العينة المسحوبة في معظم الدراسات السابقة عشوائية، وكانت في بعضها قصدية، بينما كانت في الدراسة الحالية طبقية عشوائية من المراحل والمناطق التعليمية في مجتمع الدراسة.

4- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم أداة البحث، والاستفادة من أوجه الخلل في هذه الدراسات من حيث إهمالها لجوانب مهمة في عناصر الأداء المدرسي.

5- تربط الدراسة الحالية بين عناصر الأداء المدرسي الآنفة الذكر وبين التنمية البشرية، وتحديد أي من هذه العناصر له تأثير على التنمية البشرية.

9- الإطار النظري للبحث:

عرف برنامج الأمم المتحدة للتنمية البشرية في تقريره العالمي الصادر عام 1990 التنمية البشرية المستدامة على أنها: عملية توسيع لخيارات الأفراد، ومن حيث المبدأ، هذه الخيارات يمكن أن تكون مطلقة، ويمكن أن تتغير بمرور الوقت ولكن الخيارات الأساسية الثلاث، على جميع مستويات التنمية البشرية، هي: أن يعيش الأفراد حياة مديدة وصحية، وأن يكتسبوا معرفةً، وأن

يحصلوا على الموارد اللازمة لمستويات معيشة لائقة. ولكن التنمية البشرية لا تنتهي عند ذلك، فالخيارات الإضافية تتراوح من الحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية إلى التمتع بفرص الإبداع والإنتاج والتمتع بالاحترام الذاتي الشخصي وبحقوق الإنسان المكفولة. وبالتالي فهدف التنمية يرتكز على تكوين بيئة ملائمة لحياة مديدة وصحية وقائمة على الإبداع. أما مكتب العمل العربي فيرى أن هذا المفهوم أصبح يتضمن التركيز على أنماط التفكير والسلوك، ونوعية التدريب، ونوعية مشاركة الجماهير في اتخاذ القرار والعلاقات الاجتماعية والعادات والتقاليد، وثقافة الشعوب وطرق وأساليب العمل والإنتاج، أي تعبئة الناس بهدف زيادة قدراتهم على التحكم في مصيرهم وقدراتهم.

ويرى الباحث أنّ التنمية البشـرية أهم مرتكز من مرتكزات التنمية الشـاملة، وهي محور أسـاسـي للتنمية الاقتصـادية والاجتماعية، وتقع مسـؤوليتها على نظام التعليم وأهدافه ومناهجه. وتحقيق التنمية البشـرية يتم من خلال إعداد الإنسـان إعداداً متكاملاً في مختلف جوانب شخصيته، وتزويده بالمعلومات والمعارف، والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم اللازمة للقيام بأدواره ومسـؤولياته المختلفة في عملية التنمية الشـاملة. ويقصـد بها زيادة عمليات المعرفة والمهارات والقدرات لدى الأفراد، أي أنها علم تعلم المهارات للوصـول إلى النجاح في أي مجال من المجالات، وهي تهتم بتطوير الذات، ورفع كفاءة الإنسان مع من حوله في شتى مجالات التعامل، سواء أكانت نفسية أم اجتماعية، وتخليصه من أية مشاعر أو تصرفات أو جوانب سـلبية، ومحاولة الارتقاء بمسـتوى تعامله مع الآخرين. ويقصـد بالتنمية البشـرية في هذا البحث التطوير المسـتمر لجميع مدخلات وعمليات النظام التعليمي في مدارس التعليم العام، وينتج عنها مخرجات تعليمية تتسـم بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، وتسهم في عملية البناء الشامل للمجتمع.

يعد ضبط الجودة في التعليم من القضايا الهامة في المؤسسات التربوية والنظم التعليمية بسبب ارتفاع تكلفة التعليم في ضوء معدلات التضخم العالمية، وسوء نوعية بعض المخرجات التعليمية، وضعف ارتباطها بسوق العمل، مما يؤثر سلباً في معدلات التنمية، وقدرة المجتمع على تحقيق طموحاته وأهدافه. إنّ ضبط الجودة بوصفها نظاماً يعمل على اكتشاف وتصحيح العيوب في أثناء تنفيذ العملية التعليمية، يهدف إلى مراجعة المنتج المباشر للتعليم مراجعة مستمرة دقيقة، ومراجعة المنتجات غير المباشرة للتعليم (القيم التي يكتسبها الطلاب من خلال العملية التعليمية والتفاعلات بين عناصر العملية التعليمية) مراجعة آنية ومستقبلية، وكذلك اكتشاف حلقات ومراحل الهدر في المصادر البشرية والزمنية والمالية، والمساعدة في تقويم النظام التعليمي عن طريق التعرف إلى فجواته وثغراته (حسين، 2009، ص27). وضبط الجودة في التعليم وسيلة للتأكد من أنّ العملية التعليمية، والإدارة التربوية وتدريب المعلمين والإداريين، والتطوير التربوي في المؤسسات التعليمية، تتم جميعاً وفق الخطط المعتمدة والمواصفات القياسية.

يحقق ضبط الجودة في التعليم عدداً من الأهداف والفوائد من أبرزها (عبد الجواد، 2000، ص177):

1- مراجعة المنتج التعليمي المباشر، وهو الطالب من حيث العوائد المباشرة وغير المباشرة طويلة المدى وقصيرة المدى ذات التأثيرات الفردية والاجتماعية التي تعبر عن مجموعة من التغيرات السلوكية والشخصية لدى الطالب مثل القيم والولاء والانتماء والدافعية والإنجاز وتحقيق الذات.

2- مراجعة المنتج التعليمي غير المباشر مثل التغيرات الثقافية والاقتصادية والتقنية والاجتماعية والسياسية التي يحدثها التعليم في المجتمع من خلال تنشئة أفراده، ويؤثر بها في مستوى تقدمه ومدى تحضره.

3- اكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المختلفة من هدر مالي وبشري وزمني، وتقدير معدلاتها وتأثيرها على كفاءة التعليم الداخلية والخارجية.

4- تطوير التعليم من خلال تقييم النظام التعليمي، وتشخيص أوجه القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات، إذ يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة العملية التعليمية.

وتوجد عدة طرق لضبط الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، والتي تتمثل في (Daihall, 2000, p28):

1- الرؤية الاتصالية الحوارية، وتقوم على أن ضبط الجودة يكون داخل المؤسسات التعليمية ويكون من خلال طبيعة خبرات الطلاب في المؤسسة والعاملين فيها.

2- الرؤية الأدائية، وتقوم على أن ضبط الجودة يكون من خارج المؤسسة التعليمية، ويكون من خلال أداء المؤسسة والعاملين بها في إنتاج الخدمة داخل المؤسسة، ويكون على شكل جهات ومنظمات خارجية مسؤولة عن الجودة لهذه المؤسسة.

إنّ الاهتمام الكبير بالتعليم يعود لكونه مصدر الطاقة البشرية، وعنصراً فاعلاً في التنمية الشاملة، وإذا كانت التنمية البشرية هي عملية تنمية مهارات الأفراد ومعارفهم وقدراتهم، فإنّ المكان الطبيعي الملائم لتحقيق هذه الخصائص هو النظام التربوي والتعليمي، فكلما ارتفعت نوعية التعليم وجودته، ونجح في إكساب أفراده هذه الخصائص والسمات ارتفع مستوى التنمية البشرية، ودفع الحركة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية والتكنولوجية إلى الأمام.

لقد أثبتت العديد من الدراسات الميدانية التي بحثت في العلاقة بين نوعية التعليم ومؤشرات التنمية وجود علاقة ارتباطية قوية بينهما (الطراونة، 2010، ص17)، ولفتت هذه الحقيقة انتباه كثير من الدول، إذ بدأت تهتم بتطوير نوعية تعليمها لضمان تنمية بشرية فعّالة وقادرة على تحقيق أهدافها الوطنية، وذلك من خلال التركيز على تنمية الإبداع والابتكار لدى الأفراد، وتطوير أنظمتها التربوية بما يتلاءم مع التخطيط الاستراتيجي والسياسة الوطنية الشاملة التي تسعى إلى تحقيق مستوى متقدم في العالم، والتأكيد على مدى أهمية الحصول على نواتج تربوية ذات فعالية وخصائص إيجابية للأفراد من خلال منظومة التربية والتعليم وتنمية الفرد كرأس مال بشري لا يمكن تعويضه لأنه القوة الفاعلة في تحقيق التنمية الشاملة.

إنّ الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، والتأكيد على أهمية التعليم بشتى مراحله وتخصصاته، وأثر التكنولوجيا الحديثة، وعولمة المعلومات والتغيرات التي يشهدها العالم، وانعدام ارتباط محتوى وطرق التدريس بحاجات المجتمع، وخاصة في هذا العصر الذي يشهد تطوراتٍ متسارعةً في مجال المعرفة بصفة عامة، ونقل التكنولوجيا بصفة خاصة، جميعها عوامل شكلت قوى ضاغطة لتبرير الجودة الشاملة في التعليم (الخطيب والخطيب، 2006، ص153).

ويرى الباحث أنه في ظل التحديات والتغيرات التي يواجهها العالم في كافة المجالات، فإننا بحاجة إلى كوادر بشرية مؤهلة ومزودة بالخبرات والمعارف والمهارات المتخصصة، وهذا لا يتم إلا من خلال هيئات وجهات رسمية وخاصة تشرف على ضبط مخرجات المؤسسات التعليمية لتتبنى برامج أكاديمية متخصصة وذات مستويات عالية من الجودة، بما يحقق أهداف التنمية الشاملة.

10- الدراسة العملية:

1/10 منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعدّ من المناهج البحثية في العلوم التربوية والنفسية، ويسعى على تحليل الوضع الراهن لظاهرة معينة، ومن ثمّ يعمل على وصفها، وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم، 2002، ص277).

2/10 مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من فئتين أو مجتمعين هما: فئة المدراء، وفئة المعلمين في مدارس التعليم العام بمراحلها (أساسي حلقة أولى، أساسي حلقة ثانية، ثانوي)، والموزعة على خمس مناطق تعليمية (مركز المدينة، منطقة اللاذقية، منطقة جبلة، منطقة الحفة، منطقة القرداحة)، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): توزع المديرين والمعلمين في مدارس التعليم العام (وفقاً للمراحل والمناطق التعليمية)

المرحلة التعليمية	المنطقة / الفئة	مركز المدينة	منطقة اللاذقية	منطقة جبلة	منطقة الحفة	منطقة القرداحة	المجموع
أساسي حلقة أولى	مديرين	56	132	148	138	117	591
	معلمين	3911	1595	3193	866	1312	10877
أساسي حلقة ثانية	مديرين	58	68	81	61	42	310
	معلمين	3989	1688	1918	1010	944	9549
ثانوي	مديرين	26	35	37	26	23	147
	مدرّسين	1476	1178	1219	575	599	5047
المجموع	مديرين	140	235	266	225	182	**1048**
	معلمين	9376	4461	6330	2451	2855	**25473**

المصدر: مديرية التربية بمحافظة اللاذقية، دائرة التخطيط والإحصاء.

يبين الجدول رقم (1) أنّ حجم فئة مديري المدارس في جميع المراحل التعليمية بلغ (1048) مدير ومديرة، كما بلغ حجم فئة المعلمين (25473) معلم ومعلمة.

3/10 عينة البحث:

لتحديد حجم العينة اللازم سحبها من المجتمعين السابقين (المدراء والمعلمين)، تمّ استخدام قانون العينة الإحصائية الآتي:

$$n \geq \frac{N.Z^2.R(1-R)}{N.d^2 + Z^2.R(1-R)}$$

وبتطبيق القانون السابق بلغ حجم العينة من المديرين (281)، ومن المعلمين (379)، وبالاعتماد على التوزيع المتناسب، والعينة الطبقية تمّ توزيع حجم العينة من المديرين والمعلمين حسب المناطق التعليمية والمراحل الدراسية، وكانت النتائج وفق ما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2): توزع عينة البحث من المديرين والمعلمين في مدارس التعليم العام (وفقاً للمراحل والمناطق التعليمية)

المرحلة التعليمية	المنطقة / الفئة	مركز المدينة	منطقة اللاذقية	منطقة جبلة	منطقة الحفة	منطقة القرداحة	المجموع
أساسي حلقة أولى	مديرين	15	36	40	37	31	159
	معلمين	58	24	47	13	20	162
أساسي حلقة ثانية	مديرين	16	18	22	16	11	83
	معلمين	59	25	29	15	14	142
ثانوي	مديرين	7	9	10	7	6	39
	مدرّسين	22	17	18	9	9	75
المجموع	مديرين	38	63	72	60	48	**281**
	معلمين	139	66	94	37	43	**379**

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات الجدول رقم (1).

بناءً على معطيات الجدول رقم (2) تمّ اختيار عشـوائي لعناصـر العينة في كل مرحلة تعليمية، وفي كل منطقة، وأجريت معهم مقابلات شخصية ووزعت عليهم الاستبانة، حتى بلغ حجم العينة العدد المطلوب في كل مرحلة، وكل منطقة تعليمية بناءً على التوزيع الموضح في الجدول السابق، وبذلك نجد أن حجم العينة الكلية:

$$n = n_1 + n_2 = 281 + 379 = 660$$

3/10 أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد استبانة، واشتملت الاستبانة بصورتها النهائية على (138) مؤشراً تندرج تحت (13) معياراً وتتعلق بجميع أنشطة ومرافق مدارس التعليم العام، بالإضافة إلى رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى

كمؤشر للتنمية البشرية. ولتسهيل الإجابة على هذه المؤشرات تمّ الاعتماد على مقياس (ليكرت) الخماسي، والمثقل بأرقام تصاعدية مناسبة لتقدير درجة الموافقة على أسئلة المؤشرات الواردة في الاستبانة كما يأتي: الدرجة (1) للإجابة إطلاقاً، والدرجة (2) للإجابة نادراً، والدرجة (3) للإجابة أحياناً، والدرجة (4) للإجابة غالباً، والدرجة (5) للإجابة دائماً. وللتحقق من صدق أداة البحث تمّ عرضها في صورتها الأولية على عدد من السادة المتخصصين، وذلك للكشف عن مدى تمثيل فقرات الأداة للمهام التربوية لمدارس التعليم العام وفق معايير إدارة الجودة الشاملة، ولتقدير مدى مناسبة عباراتها وملاءمتها للمجتمع المستهدف، وللمصادقة على انتماء العبارات للمجال الذي أدرجت تحته، وللتأكد من سلامتها اللغوية وصحة ترميزها، وقد أجمع المحكمون على كفاية العبارات، بينما كان لبعضهم ملحوظات على بعض العبارات إما لتكرارها أو لصياغتها اللغوية أو لعدم انتمائها لأبعادها الفرعية، وقد أخذ الباحث بجميع الملحوظات التي وضعها المحكّمون سواء بحذف ما كان منها مكرّراً، أم بتعديل الصياغة اللغوية، أم بإضافة عبارات جديدة، أم دمج عبارتين أو فصلهما، حتى خرجت الاستبانة بصورتها النهائية. ولحساب قيم ثبات الأداة قام الباحث بحساب قيم معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha- Cornpach وكانت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (3): قيم معامل الثبات لمحاور الاستبانة

المحور في الاستبانة	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
الرؤية والرسالة للمدرسة	4	0.834
معايير جودة التخطيط الإداري والتنظيمي للمدرسة	11	0.891
معايير جودة تدريب وتأهيل الموارد البشرية في المدرسة	9	0.854
معايير جودة أداء مدير المدرسة	19	0.852
معايير جودة أداء المعلم	11	0.902
معايير جودة أداء المتعلم	12	0.864
معايير جودة أداء المرشد النفسي	4	0.813
معايير جودة أداء المرشد الاجتماعي	5	0.887
معايير جودة المناهج الدراسية	8	0.866
معايير جودة الكتاب المدرسي	13	0.809
معايير جودة أساليب التقويم	12	0.894
معايير جودة المبنى المدرسي	13	0.837
معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	11	0.863
رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى	6	0.826
الثبات الكلي	138	0.856

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS.25)

يبين الجدول رقم (3) أنّ أداة البحث تتمتع بقيمة ثبات عالية، إذ بلغ الثبات العام للأداة (0.856).

تمّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري للعينة، الأهمية النسبية، معامل الاختلاف، اختبار (t) لعينة واحدة One- Sample T. test، تحليل الانحدار المتعدد (التدريجي). أما معيار الحكم على متوسط الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت:

طول الفئة = (درجة الاستجابة العليا – درجة الاستجابة الدنيا)/عدد فئات الاستجابة

طول الفئة = (5 – 1)/5 = 0.8

وبناءً عليه تمّ اعتماد التبويب المغلق، وتمّ تحديد المجالات الآتية:

الجدول رقم (4): تبويب تدرجات سلم ليكرت الخماسي (تبويب مغلق)

المجال	تقدير الدرجة	الأهمية النسبية
1 – 1.8	إطلاقاً	%(20-36)
1.81 – 2.60	نادراً	%(36.2-52)
2.61 – 3.40	أحياناً	%(52.2-68)
3.41 – 4.20	غالباً	%(68.2-84)
4.21 – 5	دائماً	%(84.2-100)

المصدر: من إعداد الباحث

4/10 النتائج والمناقشة:

1/4/10 ما مدى تحقق معايير إدارة الجودة الشاملة في عناصر النظام التعليمي المدرسي (معايير جودة الأداء المدرسي):

لدراسة مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في عناصر النظام التعليمي المدرسي الآتية: (رؤية ورسالة المدرسة، التخطيط الإداري والتنظيمي للمدرسة، تدريب وتأهيل الموارد البشرية بالمدرسة، أداء مدير المدرسة، أداء المعلم، أداء المتعلم، أداء المرشد النفسي، أداء المرشد الاجتماعي، المناهج الدراسية، الكتاب المدرسي، أساليب التقويم، المبنى المدرسي، مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها). قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومعاملات الاختلاف واختبار معنوية الوسط الحسابي لكل عنصر أو معيار من معايير جودة الأداء المدرسي وفق ما يأتي:

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية ومعامل الاختلاف ونتائج اختبار الوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لمدى تحقق معايير الجودة الشاملة في عناصر النظام التعليمي المدرسي

معايير جودة الأداء المدرسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	معامل الاختلاف	مؤشر الاختبار t	درجة الحرية	احتمال الدلالة	القرار
رؤية ورسالة المدرسة	4.108	0.373	82.16	9.079	76.182	659	.000	دالّ إيجابياً
التخطيط الإداري والتنظيمي للمدرسة	2.982	0.211	59.64	7.075	-2.077	659	.038	دالّ حيادياً
تدريب وتأهيل الموارد البشرية بالمدرسة	2.239	0.211	44.78	9.42	-107.4	659	.000	دالّ سلبياً
أداء مدير المدرسة	4.194	0.364	83.88	8.67	84.284	659	.000	دالّ إيجابياً
أداء المعلم	3.746	0.285	74.92	7.60	67.104	659	.000	دالّ إيجابياً
أداء المتعلم	3.140	0.202	62.8	6.43	17.854	659	.000	دالّ إيجابياً
أداء المرشد النفسي	2.662	0.247	53.24	9.27	-35.11	659	.000	دالّ سلبياً
أداء المرشد الاجتماعي	1.80	0.343	36	19.05	-89.70	659	.000	دالّ سلبياً
المناهج الدراسية	2.795	0.264	55.9	9.44	-19.85	659	.000	دالّ سلبياً
الكتاب المدرسي	2.811	0.248	56.22	8.82	-19.54	659	.000	دالّ سلبياً
أساليب التقويم	3.146	0.25	62.92	7.94	15.007	659	.000	دالّ إيجابياً
المبنى المدرسي	2.992	0.244	59.84	8.15	-0.808	659	.419	غير دالّ
مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	1.778	0.211	35.56	11.86	-130.9	659	.000	دالّ سلبياً

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS.25)

يتضح من الجدول رقم (5) ما يلي [1]:

[1]– اكتفى الباحث بعرض نتائج المحور ككل دون التعرض إلى التفاصيل في مؤشرات كل محور.

1) رؤية ورسالة المدرسة: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (4.108)، وهي دالة إيجابياً وتقابل شدة الإجابة (غالباً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (82.16%)، وبالنتيجة فإن رؤية ورسالة مدارس التعليم العام تحقق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة كبيرة كما يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين، أي أنّ هناك رؤية واضحة لمدارس التعليم العام تعبر بها عن نظرتها المستقبلية في تلبية متطلبات المجتمع المحلي والسياسة التعليمية للدولة والمتغيرات العالمية، ورسالة تسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية.

2) التخطيط الإداري والتنظيمي للمدرسة: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (2.982)، وهي دالة حيادياً وتقابل شدة الإجابة (أحياناً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (59.64%)، وبالنتيجة فإنّ التخطيط الإداري والتنظيمي لمدارس التعليم العام في محافظة اللاذقية يحقق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، كما يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين؛ إذ إنّ هناك ضعفاً واضحاً في معرفة العاملين في الإدارة العليا أو في المدرسة بثقافة الجودة ومتطلبات تطبيقها تتجلى بالمركزية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة، كما أنّ قرارات المدرسة مقيدة بقرارات مديرية التربية، يضاف إلى ذلك عدم وجود قاعدة بيانات ومعلومات حاسوبية تخص المدرسة يسهل الرجوع إليها عند القيام بعمليات التخطيط والتنظيم المدرسي.

3) تدريب وتأهيل الموارد البشرية بالمدرسة: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (2.239)، وهي دالة سلبياً وتقابل شدة الإجابة (نادراً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (44.78%)، وبالنتيجة فإن تدريب وتأهيل الموارد البشرية في مدارس التعليم العام بمحافظة اللاذقية لا يحقق معايير إدارة الجودة الشاملة كما يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين، إذ إنّ هناك ضعفاً شديداً في تبني مدارس التعليم العام للبرامج التدريبية في مجال الجودة التعليمية، وفي إجراء دورات تدريبية مستمرة للعاملين، وفي تصميم برامج وأنشطة تعليمية للمتعلمين.

4) أداء مدير المدرسة: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (4.194)، وهي دالة إيجابياً وتقابل شدة الإجابة (غالباً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (83.88%)، وبالنتيجة فإن أداء مدير المدرسة في مدارس التعليم العام بمحافظة اللاذقية يحقق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة كبيرة كما يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين. إلا أنّ هناك ضعفاً واضحاً في دور مدير المدرسة في تعزيز الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي، ودراسة مدى ملاءمة الاختبارات المدرسية لمواصفات الاختبار الجيد.

5) أداء المعلم: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (3.746)، وهي دالة إيجابياً وتقابل شدة الإجابة (غالباً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (74.92%)، وبالنتيجة فإن أداء المعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة اللاذقية يحقق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة كبيرة كما يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين. إلا أنّ هناك ضعفاً واضحاً في تصميم المعلم لأنشطة تعليمية إثرائية لتحقيق أهداف الدرس.

6) أداء المتعلم: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (3.140)، وهي دالة إيجابياً وتقابل شدة الإجابة (أحياناً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (62.8%)، وبالنتيجة فإن أداء المتعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة اللاذقية يحقق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة كما يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين، إذ أنّ هناك ضعفاً واضحاً في إتقان المتعلم أساسيات التعامل مع الحاسوب، وامتلاكه لغة أجنبية تمكنه من التواصل الثقافي، وانعدام مشاركته في التخطيط للأنشطة التربوية المدرسية.

7) أداء المرشد النفسي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (2.662)، وهي دالة سلبياً وتقابل شدة الإجابة (أحياناً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (53.24%)، وبالنتيجة فإنّ أداء المرشد النفسي في مدارس التعليم العام بمحافظة اللاذقية يحقق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة كما

يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين. إذ أنّ هناك ضعفاً واضحاً في دور المرشد النفسي، وخصوصاً فيما يتعلق بتوعية العاملين في المدرسة بالاحتياجات النفسية للمتعلمين، وأسس التعامل معها.

8) أداء المرشد الاجتماعي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (1.80)، وهي دالة سلبياً وتقابل شدة الإجابة (نادراً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (36%)، وبالنتيجة فإنّ أداء المرشد الاجتماعي في مدارس التعليم العام بمحافظة اللاذقية لا يتوافق مع معايير إدارة الجودة الشاملة كما يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين. إذ أنّ هناك ضعف شديد في دور المرشد الاجتماعي سواء من حيث وضع أم تصميم الأنشطة الاجتماعية التي تناسب ميول المتعلمين وأعمارهم والصفوف التي يدرسون بها، أم توفير الامكانيات والخدمات اللازمة للتنفيذ بما هو متاح في المدرسة.

9) المناهج الدراسية: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (2.795)، وهي دالة سلبياً وتقابل شدة الإجابة (أحياناً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (55.9%)، وبالنتيجة فإن المناهج الدراسية تحقق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة. إذ أنّ هناك ضعفاً واضحاً في دمج التكنولوجيا بالمناهج، وفي آلية تصميم المناهج بحيث توظف جميع الإمكانيات المتاحة من مختبرات ووسائل تعليمية.

10) الكتاب المدرسي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (2.811)، وهي دالة سلبياً وتقابل شدة الإجابة (أحياناً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (56.22%)، وبالنتيجة فإنّ الكتاب المدرسي في مدارس التعليم العام يحقق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة كما يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين. إذ أنّ هناك ضعفاً واضحاً في توافر مصادر متعددة للكتاب المدرسي، وعدم قدرة أنشطة الكتب المدرسية على تعزيز روح العمل الجماعي، وعدم مراعاتها الفروق الفردية بين المتعلمين، وعدم تغطيتها مستويات عمليات التعلم الأساسية.

11) أساليب التقويم: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (3.146)، وهي دالة إيجابياً وتقابل شدة الإجابة (أحياناً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (62.92%)، وبالنتيجة فإن أساليب التقويم في مدارس التعليم العام بمحافظة اللاذقية تحقق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة كما يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين. إذ أنّ هناك ضعفاً واضحاً في تنمية أساليب التقويم مهارات البحث والاستقصاء لدى المتعلمين، ومنحها فرصة اختبار وتقويم أعمالهم وفق الأسس الموضوعية (التقويم الذاتي).

12) المبنى المدرسي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (2.992)، وهي غير دالة وتقابل شدة الإجابة (أحياناً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (59.84%)، وبالنتيجة فإنّ المبنى المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة اللاذقية يحقق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة كما يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين؛ إذ أنّ هناك ضعفاً واضحاً في احتواء المبنى المدرسي لقاعات خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وصالات وأنشطة وهوايات، ومكتبة مزودة بالمصادر المناسبة لعمليات تعلم التلاميذ.

13) مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على جميع مؤشرات المعيار المدروس (1.778)، وهي دالة سلبياً وتقابل شدة الإجابة (نادراً) على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (35.56%)، وبالنتيجة فإنّ مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها في مدارس التعليم العام بمحافظة اللاذقية لا تتوافق مع معايير إدارة الجودة الشاملة كما يرى أفراد العينة من المديرين والمعلمين. حيث أنه لا يتم وضع سياسات واستراتيجيات لضمان تقويم جودة المدرسة، ولا يتم إجراء عملية المراقبة والاختبار خلال العام الدراسي لتوثيق نتائج العملية التعليمية المؤثرة في جودة التعليم ومخرجاته، ولا يتم دراسة وتحليل الواقع الفعلي لمدخلات وعمليات النظام التعليمي لتحديد جوانب القوة والضعف، ولا يتم

تحديث حاجات المدرسة من الموارد البشرية والمرافق بصورة مستمرة، كما لا يتم صيانة التجهيزات والمستلزمات المدرسية من مختبرات ووسائل تعليمية بشكل مستمر.

2/4/10 دراسة العلاقة بين معايير جودة الأداء المدرسي وبين مؤشر رضا المجتمع وسوق العمل عن النظام التعليمي المدرسي في محافظة اللاذقية:

تمّ دراسة العلاقة بين رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى كمؤشر للتنمية البشرية (كمتغير تابع)، وعناصر النظام التعليمي المدرسي المحددة في هذه الدراسة (كمتغيرات مستقلة).

نص الفرضية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معايير جودة الأداء المدرسي وبين مؤشر رضا المجتمع وسوق العمل عن النظام التعليمي المدرسي في محافظة اللاذقية.

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير التابع والمتغيرات المستقلة (العلاقة بين رضا المجتمع وسوق العمل، وعناصر النظام التعليمي المدرسي)

Descriptive Statistics

المتغيرات	الرمز	Mean	Std. Deviation	N
رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى	Y	1.8682	.22218	660
الرؤية والرسالة للمدرسة	X_1	4.1080	.37363	660
التخطيط الإداري والتنظيمي للمدرسة	X_2	2.9829	.21126	660
تأهيل وتدريب الموارد البشرية بالمدرسة	X_3	2.2397	.18187	660
أداء مدير المدرسة	X_4	4.1949	.36421	660
أداء المعلم	X_5	3.7463	.28571	660
أداء المتعلم	X_6	3.1405	.20221	660
أداء المرشد النفسي	X_7	2.6621	.24722	660
أداء المرشد الاجتماعي	X_8	1.8006	.34351	660
المناهج الدراسية	X_9	2.7953	.26494	660
الكتاب المدرسي	X_{10}	2.8113	.24810	660
أساليب التقويم	X_{11}	3.1461	.25008	660
المبنى المدرسي	X_{12}	2.9923	.24457	660
مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	X_{13}	1.7788	.21171	660

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS.25)

يبين الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير التابع والمتغيرات المستقلة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمتغير التابع $\bar{y} = 1.87$ ، أما بالنسبة للمتغيرات المستقلة فقد بلغت أعلى للمتوسط الحسابي لأداء مدير المدرسة $\bar{x}_4 = 4.19$ ، تليها الرؤية والرسالة للمدرسة $\bar{x}_1 = 4.11$ ، يليها أداء المعلم $\bar{x}_5 = 3.75$ ، يليها أساليب التقويم $\bar{x}_{11} = 3.15$ ، يليها أداء المتعلم $\bar{x}_6 = 3.14$ ، يليها المبنى المدرسي $\bar{x}_{12} = 2.99$ ، يليها التخطيط الإداري والتنظيمي للمدرسة $\bar{x}_2 = 2.98$ ، يليها الكتاب المدرسي $\bar{x}_{10} = 2.81$ ، يليها المناهج الدراسية $\bar{x}_9 = 2.79$ ، يليها أداء المرشد النفسي $\bar{x}_7 = 2.66$ ، يليها تأهيل وتدريب الموارد البشرية بالمدرسة $\bar{x}_3 = 2.24$ ، يليها أداء المرشد الاجتماعي $\bar{x}_8 = 1.80$ ، يليها مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها $\bar{x}_{13} = 1.78$. وبإيجاد مصفوفة الارتباط بين جميع المتغيرات المستقلة والمتغير التابع لتحديد أي المتغيرات كان لها الأثر الأكبر في المتغير التابع، وللتعرف على الارتباطات الداخلية بين المتغيرات المستقلة نبين ذلك في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): مصفوفة معاملات الارتباط بين جميع المتغيرات المستقلة، والمتغير التابع

Correlations

	Y	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	X_6	X_7	X_8	X_9	X_{10}	X_{11}	X_{12}	X_{13}
Y	**1.000**	**-.032**	**.040**	**.024**	**.058**	**-.03-**	**.197**	**.073**	**.591**	**.383**	**.557**	**.409**	**.519**	**.943**
X_1	**-.03-**	1.000	-.055	-.028	-.052	.013	-.017	-.042	-.049	-.042	-.015	-.026	-.040	-.046
X_2	**.040**	-.055	1.000	.010	.010	.033	.023	.013	-.026	-.026	-.005	-.006	.010	.041
X_3	**.024**	-.028	.010	1.000	.009	-.085	-.005	-.043	.006	-.033	-.044	-.047	-.042	.016
X_4	**.058**	-.052	.010	.009	1.000	-.637	.051	.063	.062	.032	.036	.031	.003	.067
X_5	**-.039**	.013	.033	-.085	-.637	1.000	-.025	-.039	-.023	.027	.005	-.011	.019	-.037
X_6	**.197**	-.017	.023	-.005	.051	-.025	1.000	.290	.109	.356	.270	.316	.232	.222
X_7	**.073**	-.042	.013	-.043	.063	-.039	.290	1.000	-.091	.662	.406	.354	.340	.077
X_8	**.591**	-.049	-.026	.006	.062	-.023	.109	-.091	1.000	.386	.404	.161	.211	.524
X_9	**.383**	-.042	-.026	-.033	.032	.027	.356	.662	.386	1.000	.657	.472	.494	.356
X_{10}	**.557**	-.015	-.005	-.044	.036	.005	.270	.406	.404	.657	1.000	.856	.827	.529
X_{11}	**.409**	-.026	-.006	-.047	.031	-.011	.316	.354	.161	.472	.856	1.000	.918	.416
X_{12}	**.519**	-.040	.010	-.042	.003	.019	.232	.340	.211	.494	.827	.918	1.000	.502
X_{13}	**.943**	-.046	.041	.016	.067	-.037	.222	.077	.524	.356	.529	.416	.502	1.000
Y	.	.203	.152	.271	.069	.156	.000	.030	.000	.000	.000	.000	.000	.000
X_1	.203	.	.078	.237	.090	.369	.328	.141	.104	.142	.347	.253	.152	.119
X_2	.152	.078	.	.401	.401	.196	.276	.365	.255	.256	.446	.441	.403	.145
X_3	.271	.237	.401	.	.406	.015	.452	.137	.436	.198	.130	.114	.143	.341
X_4	.069	.090	.401	.406	.	.000	.095	.053	.055	.205	.179	.216	.470	.042
X_5	.156	.369	.196	.015	.000	.	.261	.157	.279	.245	.450	.390	.309	.169
X_6	.000	.328	.276	.452	.095	.261	.	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000
X_7	.030	.141	.365	.137	.053	.157	.000	.	.010	.000	.000	.000	.000	.024
X_8	.000	.104	.255	.436	.055	.279	.002	.010	.	.000	.000	.000	.000	.000
X_9	.000	.142	.256	.198	.205	.245	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000
X_{10}	.000	.347	.446	.130	.179	.450	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000
X_{11}	.000	.253	.441	.114	.216	.390	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000
X_{12}	.000	.152	.403	.143	.470	.309	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000
X_{13}	.000	.119	.145	.341	.042	.169	.000	.024	.000	.000	.000	.000	.000	.

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS.25)

يبين الجدول رقم (7) أنّ أكثر المتغيرات المستقلة ارتباطاً بالمتغير التابع هي: أداء المرشد الاجتماعي، الكتاب المدرسي، أساليب التقويم، المبنى المدرسي، مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها. كما أنّ هذه المتغيرات دالة إحصائياً، إذ أنّ قيمة

احتمالات الدلالة لهذه المعاملات $P < 0.05$ ، ولدراسة العلاقة الارتباطية بين المتغير التابع (رضا المجتمع وسوق العمل)، والمتغيرات المستقلة نستخدم طريقة الانحدار التدريجي Stepwise، وذلك وفق الآتي:

الجدول رقم (8) ملخص تحليل الانحدار التدريجيModel Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.943	.890	.890	.07384	.890	5308.383	1	658	.000
2	.950	.903	.902	.06944	.013	87.046	1	657	.000
3	.952	.906	.906	.06818	.004	25.523	1	656	.000
4	.954	.910	.910	.06678	.004	28.885	1	655	.000
5	.955	.912	.911	.06621	.002	12.206	1	654	.001

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS.25)

الجدول رقم (9) تحليل تباين الانحدار التدريجيANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	28.944	1	28.944	5308.383	.000
	Residual	3.588	658	.005		
	Total	32.532	659			
2	Regression	29.364	2	14.682	3044.800	.000
	Residual	3.168	657	.005		
	Total	32.532	659			
3	Regression	29.482	3	9.827	2114.142	.000
	Residual	3.049	656	.005		
	Total	32.532	659			
4	Regression	29.611	4	7.403	1660.227	.000
	Residual	2.921	655	.004		
	Total	32.532	659			
5	Regression	29.665	5	5.933	1353.345	.000
	Residual	2.867	654	.004		
	Total	32.532	659			

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS.25)

الجدول رقم (10): نتيجة تحليل الانحدار التدريجي[a]Coefficients

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	.107	.024		4.411	.000
	x13	.990	.014	.943	72.859	.000
2	(Constant)	.082	.023		3.579	.000
	x13	.917	.015	.873	61.106	.000
	X8	.086	.009	.133	9.330	.000
3	(Constant)	.043	.034		1.284	.200
	x13	.877	.017	.836	52.559	.000
	X8	.089	.009	.138	9.834	.000
	X12	.064	.013	.070	5.052	.000
4	(Constant)	.010	.034		.296	.768
	x13	.868	.016	.827	52.829	.000
	X8	.088	.009	.137	9.915	.000
	X12	.201	.028	.221	7.080	.000
	X11	.142	.026	.160	5.374	.000
5	(Constant)	.020	.034		.583	.560
	x13	.862	.016	.821	52.636	.000
	X8	.074	.010	.115	7.606	.000
	X12	.191	.028	.210	6.725	.000
	X11	.198	.031	.223	6.447	.000
	X10	.083	.024	.093	3.494	.001

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS.25)

يبين الجدولان (8) & (9) أنّ قيمة معامل الارتباط للمتغير الأول مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها بلغت (0.943)، وهو يفسر ما نسبته 89% من التباين في رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى، كما أنه دال إحصائياً، إذ أنّ قيمة $P=.000<0.05$ عند درجتي حرية (1، 658). وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد للمتغيرين الأول والثاني (مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، أداء المرشد الاجتماعي) (0.95)، وهما يفسران ما نسبته 90.2% من التباين في رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى، كما أنه دال إحصائياً، إذ أنّ قيمة $P=.000<0.05$ عند درجتي حرية (657، 2). وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد للمتغيرات الثلاثة الأولى (مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، أداء المرشد الاجتماعي، المبنى المدرسي) (0.952)، وهم يفسروا ما نسبته 90.6% من التباين في رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى، كما أنه دال إحصائياً، إذ أنّ قيمة $P=.000<0.05$ عند درجتي حرية (1، 656). وبلغت قيمة معامل الارتباط للمتغيرات الأربعة (مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، أداء المرشد الاجتماعي، المبنى المدرسي، أساليب التقويم) (0.954)، وهم يفسروا ما نسبته 91% من التباين في رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى، كما أنه دال إحصائياً، إذ أنّ قيمة $P=.000<0.05$ عند درجتي حرية (4، 655). وبلغت قيمة معامل الارتباط للمتغيرات الخمسة (مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، أداء المرشد الاجتماعي، المبنى المدرسي، أساليب التقويم، الكتاب المدرسي) (0.955)، وهم يفسروا ما نسبته 91.1% من التباين في رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى، كما أنه دال إحصائياً، إذ أنّ قيمة $P=.000<0.05$ عند درجتي حرية (5، 654).

كما يبين الجدول رقم (10) معاملات المتغيرات المستقلة، حيث نستطيع معرفة أي المتغيرات لها تأثير أكبر في المتغير التابع من خلال قيمة *Beta* المعيارية المقابلة لكل متغير. بناءً على ذلك نلاحظ أنّ مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها كان لها الأثر الأكبر في رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى، يليها أداء المرشد الاجتماعي، يليها المبنى المدرسي، يليها أساليب التقويم، يليها الكتاب المدرسي. وهذه القيم دالة إحصائياً إذ أنّ قيمة احتمال الدلالة لها $P<0.05$

. وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التي يمكن من خلالها تحديد رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى من نتائج عناصر الأداء المدرسي:

$$Y = 0.020 + 0.862X_{13} + 0.074X_{8} + 0.191X_{12} + 0.198X_{11} + 0.083X_{10}$$

الاستنتاجات:

1- أظهرت نتائج البحث أنّ عناصر النظام التعليمي المدرسي تتفاوت في تحقيقها معايير إدارة الجودة الشاملة، حيث كانت بدرجة كبيرة فيما يتعلق بـ: (رؤية ورسالة المدرسة، أداء مدير المدرسة، أداء المعلم)، وكانت بدرجة متوسطة فيما يتعلق بـ: (التخطيط الإداري والتنظيمي بالمدرسة، أداء المتعلم، أداء المرشد النفسي، المناهج الدراسية، الكتاب المدرسي، أساليب التقويم، المبنى المدرسي)، بينما كانت غير محققة فيما يتعلق بتدريب وتأهيل الموارد البشرية، وأداء المرشد الاجتماعي، ومراقبة العملية التعليمية ومتابعتها.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة العسيلي (2007)، والتي أظهرت أنّ متوسط تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كانت متوسطة بصفة عامة، وكانت مرتفعة في مجال التخطيط الاستراتيجي، ومع دراسة الأمير والعواملة (2011) والتي أظهرت أن مجال المنهاج جاء بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة، ومع دراسة أبو عبده (2011)، والتي بينت وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس، ومع دراسة الشمري (2017)، والتي توصلت الدراسة إلى أنّ دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي في مجال المعلم والطالب والبيئة المدرسية جاء بدرجة متوسطة، وفي مجال المناهج وطرق التدريس جاء بدرجة مرتفعة، ومع دراسة العجمي (2019) التي أظهرت أنّ مجال الإدارة المدرسية ومجال المعلم حصل على تقدير بدرجة مرتفعة، أما باقي المجالات فجاءت بدرجة متوسطة.

بينما تختلف نتائج الدراسة مع دراسة (Hernandez, 2001)، والتي بينت أنّ إدارة الجودة الشاملة لم يتم تطبيقها بصورة دقيقة، ومع دراسة (Moses, David and Stephen, 2006)، والتي أظهرت أن مديري المدارس الثانوية لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجودة الشاملة الضرورية للتحسين المستمر في المدارس، كما أن غالبية المدارس غير ملتزمة بالتخطيط الاستراتيجي الجيد، وهي لا تعزز مبادرات تطوير الموارد البشرية، ومع دراسة المسعودي والهلالي (2019) التي أظهرت عدم مطابقة الكثير من المدارس لمعايير الجودة الشاملة.

2- أظهرت النتائج هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة عناصر النظام التعليمي المدرسي، والتنمية البشرية، وأنّ عناصر النظام التعليمي المدرسي الأكثر تأثيراً في تحقيق رضا المجتمع وسوق العمل (كمؤشر للتنمية البشرية) عن الأداء المدرسي هي مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، وأداء المرشد الاجتماعي، والمبنى المدرسي، أساليب التقويم، الكتاب المدرسي.

التوصيات:

1- التوجه نحو اللامركزية في إدارة المدارس على جميع المستويات، والعمل على تشكيل فرق عمل من جميع أطراف العملية التعليمية في المدرسة لمتابعة تنفيذ خطط التغيير والتجديد التربوي، وعلى مديرية التربية منح ثقة وصلاحيات أكبر لفريق الإدارة المدرسية ممثلاً بمدير المدرسة.

2- توفير فرص مناسبة للتنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين في المدرسة (الإداريين والمرشدين النفسيين والاجتماعيين والمعلمين)، والطلاب من خلال:

أ- تفعيل دور وحدة التدريب والجودة في تنفيذ خطة التنمية المهنية للموارد البشرية المتاحة.

ب- توفير المختبرات والأجهزة والمعدات والوسائل التعليمية لجميع الأنشطة التربوية.

ت- توفير مكتبة مدرسية مزودة بالكتب والمراجع المختلفة، فضلاً عن قاعة خاصة ومناسبة من حيث الإضاءة والتهوية، وبإشراف كادر متخصص.

ث- توفير الحواسيب والبرمجيات المناسبة للتخطيط والإدارة والمتابعة المدرسية بما يفي بالاحتياجات الإدارية والتعليمية.

ج- تزويد المدرسة بشبكة انترنت لها موقع عليها.

ح- توفير قاعدة بيانات متكاملة تضم بيانات العاملين والطلاب والموارد المادية والمالية.

خ- تصميم برامج وأنشطة تعليمية حاسوبية للطلاب المتفوقين، وبرامج علاجية للطلاب ذوي التحصيل المتدني.

د- إقامة برامج تدريبية مستمرة وورش عمل وندوات بالمدرسة يشترك فيها جميع العاملين والطلاب.

ذ- إجراء التقويم الدوري للعاملين بالمدرسة لقياس أثر التدريب.

3- الحد من انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، وذلك من خلال تحسين الوضع المعاشي للمعلمين، ومنحهم ميزة التفرغ العلمي أسوة بأساتذة الجامعات، وضع القيود والتشريعات الصارمة التي تقضي على هذه الظاهرة، أو تحد منها، وإعادة النظر في نظم التقويم المتبعة في المدارس، والتي تقوم على طريقة الامتحانات كأسلوب وحيد.

4- بناء علاقات عمل وروابط قوية مع مؤسسات المجتمع المحلي بما فيها التعليم العالي، من خلال زيارة أولياء الأمور أو حضور اللقاءات وورش العمل لتحديد متطلبات وتوقعات مؤسسات التعليم العالي من مخرجات مدارس التعليم العام، ودراسة شكاوى ومقترحات مؤسسات المجتمع المحلي المتعلقة بجودة الخدمات المدرسية.

المراجع:

1- أبو عبده، فاطمة عيسى (2011)، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ص ص1-201.

2- الإخناوي، محمد السيد (2016). متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعليم المهنية، مجلة كلية التربية، المجلد (64)، العدد (4)، جامعة طنطا، مصر، 89.

3- الأمير، محمود؛ العواملة، عبد الله (2011)، درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (7)، العدد (1)، ص ص59-76.

4- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، قرير التنمية البشرية (2013)، 184.

5- جودة، محفوظ (2008). التحليل الإحصائي المتقدم باستخدام SPSS، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 159.

6- الحريري، رافدة (2007). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة، دار الفكر، عمان، الأردن، 2007، 14.

7- حسين، محمود حسن (2009). دراسة أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي: دراسة تطبيقية في محافظة اللاذقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية، 27.

8- الخطيب، أحمد؛ الخطيب، رداح (2006). إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات تربوية، عالم الكتب الحديث، الطبعة الثانية، الأردن، 153.

9- الشمري، مشاري (2017). دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

10- الطراونة، اخليف (2010). ضبط الجودة في التعليم وعلاقته بالتنمية، ورقة عمل مقدمة للبرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر: العلوم والتكنولوجيا محركان للتغيير، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، الأردن، 17.

11- عبد الجواد، عصام الدين نوفل (2000). ضبط الجودة: المفهوم، المنتج، الآليات والتطبيقات التربوية، مجلة التربية، العدد (33)، السنة العاشرة، الكويت، 17.

12- العجمي، أريج حفيظ (2019). واقع برامج تحسين الأداء المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت، مجلة جامعة فلسطين للبحاث والدراسات، المجلد (9)، العدد (2)، 3-32.

13- العساف، ليلى؛ الصرايرة، خالد أحمد (2011)، أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة دمشق، المجلد (27)، العدد الثالث والرابع، دمشق، ص ص589-645.

14- العسيلي، رجاء زهير خالد (2007)، تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، العدد (31)، ص ص1-25.

15- محمد، سامي محمد (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن، 277.

16- المسعودي، عباس حمزة مجيد؛ والهلالي، ضياء عباس عبد كحط (2019). واقع الأبنية المدرسية وأثرها في الواقع التعليمية لمحافظة كربلاء المقدسة على وفق معايير الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (43)، 2031-2047.

17- اليونسكو (2009). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم، 108.

18- Alobiedat, A. (2011). The Effectiveness of the School Performance, by Using the Total Quality Standards Within the Education District of Al-Petra Province, From the Perspective of the Public Schools Principals and Teachers, International Education Studies, 4(2), 31-40.

19- Daihall, J.(2000). How Useful Is The Concept Of Total Quality Management, To The University of the, journal of Further and Higher Education, vol. 20, No. 2, 28.

20- Hernandez, F. (2001)., Total Quality Management in Education: the Application of to Mine Texas School Jistrict. Degree. PHD. The University of Texas at Austin.

21- Moses Ngware, David Wamukuru and Stepen Odebero, (2006). Total Quality Management in Schools in Kenya: Extent of Practice, Quality Assurance in Education. Volume (14), Issue (4).

الملحق:

أداة البحث (الاستبانة)

السيد: ..... المحترم

يعد التعليم من أهم القضايا التي تحظى بالإجماع الوطني على أهميته ودوره، وضرورة تطويره والارتقاء بكفاءته، لأن موضوعه هو بناء الإنسان القادر على التعامل مع معطيات العصر، من هذا المنطلق تأتي أهمية إحداث نقلة نوعية في التعليم تتجاوز المفاهيم والممارسات التربوية التقليدية، والانطلاق إلى آفاق أرحب بمفاهيم عصرية باتت تفرض نفسها، ويعمل العالم المتقدم من خلالها. ويحتل مفهوم "**الاعتماد وضمان الجودة**" الأولوية بين هذه المفاهيم.

يقوم الباحث بدراسة معايير جودة الأداء المدرسي المتمثلة بـ: (رؤية ورسالة المدرسة، التخطيط الإداري والتنظيمي للمدرسة، تأهيل وتدريب الموارد البشرية بالمدرسة، أداء مدير المدرسة، أداء المعلم، أداء المتعلم، أداء المرشد النفسي، اداء المرشد

الاجتماعي، المناهج الدراسية، الكتاب المدرسي، التقويم والامتحانات، المبنى المدرسي، رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى، مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها)، وعلاقتها بالتنمية البشرية.

ويأمل الباحث من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة لما لرأيكم من أهمية في إنجاحها علماً بأن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن التعاون

الرقم	العبارات	درجة التحقق				
		إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
المحور الأول : الرؤية والرسالة للمدرسة:						
1	توجد وثيقة لرؤية المدرسة تتسم بالوضوح والتحديد.					
2	توجد وثيقة لرسالة المدرسة تتسم بالوضوح والتحديد.					
3	تعتمد الوثيقة على دراسات وبحوث جادة لمتطلبات الواقع المحلي.					
4	يشارك في إعداد الوثيقة عدد كبير من الأطراف المعنية بالعملية التعليمية.					
المحور الثاني : معايير جودة التخطيط الإداري والتنظيمي للمدرسة:						
5	يوجد استعداد والتزام من قبل الإدارة العليا بتطبيق نظام الجودة الشاملة في المدرسة.					
6	يتم وضع رؤية مستقبلية للمدرسة تنطلق من رؤية الإدارة العليا.					
7	يتم وضع خطة تنفيذية للمدرسة في ضوء الرؤية والرسالة والأهداف.					
8	يتم إعداد جدول زمني يتضمن البرامج التي ستنفذ داخل المدرسة.					
9	يتم إشراك المستفيدين (طلاب، معلمين، إداريين، أولياء الأمور) في تحسين أداء المدرسة.					
10	توزع المسؤوليات والصلاحيات والأدوار المهنية بين كافة العاملين في المدرسة.					

11	يتم التأكيد على قيمة العمل الجماعي داخل المدرسة.					
12	يوجد بالمدرسة هيكل تنظيمي واضح يتسق مع أهدافها.					
13	توجد قاعدة بيانات ومعلومات (حاسوبية) لجميع العاملين والطلاب بالمدرسة.					
14	يتم استخدام التقنية الحديثة وتوظيفها في عمليات التعلم والتقويم.					
15	تتم مراجعة الأنظمة واللوائح والتعليمات المدرسية بشكل مستمر.					
المحور الثالث : معايير جودة تأهيل وتدريب الموارد البشرية بالمدرسة:						
16	يتم تبني برامج تدريبية في مجال الجودة التعليمية بالمدرسة.					
17	يتم الاستعانة بخبراء ومتخصصين في مجال الجودة التعليمية لتدريب المعلمين عليها.					
18	يتم إجراء دورات تدريبية للمعلمين الجدد في مهارات طرق التدريس.					
19	يتم إقامة دورات تدريبية في العلاقات الإنسانية بين المديرين والمعلمين.					
20	يتم تدريب العاملين بالمدرسة بحسب حاجاتهم.					
21	تصمم برامج وأنشطة تعليمية للمتعلمين المتفوقين والمبدعين.					
22	تصمم برامج علاجية لتحسين مستوى المتعلمين ذوي التحصيل المتدني.					
23	يتم إقامة برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
24	يتم قياس أثر التطوير المهني للعاملين في المدرسة.					
المحور الرابع: معايير جودة أداء مدير المدرسة:						
25	يشرف مدير المدرسة على عملية التهيئة والتحضير لاستقبال العام الجديد.					
26	يحدد مدير المدرسة احتياجات المدرسة من التخصصات العلمية.					
27	يقوم مدير المدرسة بالمتابعة والإشراف على تنفيذ الخطة المدرسية.					
28	يوزع مدير المدرسة الحصص الدراسية للمعلمين وفقاً لنصابهم التدريسي.					
29	يوفر مدير المدرسة السبل الكفيلة لإنجاح عمل اللجان المدرسية.					
30	يحدد مدير المدرسة احتياجات المدرسة من الأثاث واللوازم.					
31	يراقب مدير المدرسة التزام العاملين بمواعيد الدوام الرسمي.					
32	يتابع مدير المدرسة قضايا الموظفين الإدارية (إجازات، ترقيات، شكاوى) لدى الجهات المختصة.					
33	يضع مدير المدرسة ترتيبات وقائية وعلاجية لمشكلات الطلبة الصحية والاجتماعية.					
34	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين في تحديد احتياجات المدرسة للوسائل التعليمية.					
35	يناقش مدير المدرسة مع المعلمين خططهم الدراسية وآلية تنفيذها خلال العام الدراسي.					
36	ينظم مدير المدرسة زيارات صفية توجيهية للمعلمين داخل الصفوف.					
37	يوزع مدير المدرسة التلاميذ على الصفوف الدراسية وفقاً لطاقتها الاستيعابية.					
38	يتابع مدير المدرسة عملية تسجيل التلاميذ المنقولين والمعيدين والمقبولين الجدد في سجلات المدرسة.					
39	يتابع مدير المدرسة مستوى الإعداد والتحضير للاختبارات الشهرية والامتحانات الفصلية.					
40	يدرس مدير المدرسة مدى ملاءمة الاختبارات المدرسية لمواصفات الاختبار الجيد.					
41	يفعّل مدير المدرسة دور مجالس الأولياء.					

42	يعزّز مدير المدرسة اتصال المدرسة بالمجتمع المحلي.					
43	يستثمر مدير المدرسة الإمكانات المالية المتوفرة بصورة تنعكس على تطوير المدرسة.					
المحور الخامس: معايير جودة أداء المعلم:						
44	يتوفر العدد الكافي من المعلمين لمختلف التخصصات التعليمية.					
45	يخطط المعلم للدرس بحيث يشتمل على عناصره الأساسية (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، الوسائل التعليمية).					
46	يستخدم المعلم أساليب المراجعة والتطبيق والتلخيص في اثناء عرض الدرس.					
47	يصمم المعلم أنشطة تعليمية إثرائية لتحقيق أهداف الدرس.					
48	يستخدم المعلم طرائق التدريس المناسبة لأهداف ومحتوى الدرس.					
49	يراعي المعلم تسلسل المحتوى وترابطه المنطقي في أثناء تنفيذ حصة الدرس.					
50	يستخدم المعلم أساليب النقاش والحوار وطرق المجموعات في أثناء تقويم الدرس.					
51	يستخدم المعلم أساليب التحفيز في أثناء العرض للدرس.					
52	يستفيد المعلم من نتائج تقويم التلاميذ في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.					
53	يتمكن المعلم من تنفيذ الدرس في الوقت المحدد لحصة الدرس.					
54	يكلف المعلم التلاميذ بواجبات وأنشطة منزلية تقوم على أساس تقويم فهمهم للدرس.					
المحور السادس: معايير جودة أداء المتعلم:						
55	يتوافر في المدرسة خطط شاملة لتخفيض معدلات الرسوب والتسرب بين المتعلمين.					
56	يتوافر لدى المتعلم اتجاهات ايجابية نحو العملية التعليمية.					
57	يمتلك المتعلم الكفاءة العلمية للتعبير بلغته العربية.					
58	يمتلك المتعلم لغة أجنبية تمكنه من التواصل الثقافي.					
59	يمتلك المتعلم مهارات اجتماعية جيدة في التعامل مع زملائه.					
60	يتمكن المتعلم من استخدام مهارات التفكير الأساسية بحسب الموقف التعليمي.					
61	يتقن المتعلم أساسيات التعامل مع الحاسوب.					
62	يحرص المتعلم على المشاركة الإيجابية في الأنشطة المدرسية.					
63	يشارك المتعلم في حفظ النظام داخل المدرسة.					
64	يشارك المتعلم في التخطيط للأنشطة التربوية المدرسية.					
65	يتبع المتعلم العادات الصحية للمحافظة على صحته.					
66	يمتلك المتعلم مهارات التعامل والحفاظ على البيئة.					
المحور السابع: معايير جودة أداء المرشد النفسي:						
67	يقدم التوعية للعاملين في المدرسة بالاحتياجات النفسية للمتعلمين وأسس التعامل معها.					
68	يقدم التوعية لأولياء الأمور بالاحتياجات النفسية للمتعلمين وأسس التعامل معها.					
69	يسهم في تقديم الدعم النفسي للمتعلمين (الاكتشاف المبكر للمشكلات السلوكية، علاج فردي، علاج جماعي..).					
70	يعد برامج للوقاية من المشكلات السلوكية للمتعلمين (لقاءات دورية مع الطلاب، حصص خاصة للإرشاد النفسي، ندوات..).					

المحور الثامن: معايير جودة أداء المرشد الاجتماعي:						
71	يضع خطة للأنشطة اللاصفية تراعي مستوى المهارات الاجتماعية للمتعلمين.					
72	يضع خطة للنشاط الاجتماعي تراعي السن والصف الدراسي للمتعلم.					
73	يضع خطة للأنشطة الاجتماعية تمكن المتعلم من تنمية مواهبه.					
74	يصمم أنشطة اجتماعية متنوعة تراعي ميول واتجاهات وإمكانيات المتعلمين.					
75	يوفّر الإمكانيات والخدمات اللازمة لتنفيذ الأنشطة الاجتماعية بالمدرسة.					
المحور التاسع : معايير جودة المناهج الدراسية:						
76	تنفذ المناهج باستخدام وسائل وطرائق حديثة تلبي تحقيق الأهداف.					
77	تنفذ المناهج بما يساعد على تنمية شخصية التلميذ بكافة جوانبها (العقلية، والوجدانية، والعملية).					
78	يتم تخطيط المناهج الملائمة بما يناسب احتياجات المستفيدين.					
79	توظف أساليب التفكير الناقد في المناهج.					
80	يتم تجديد وتطوير المناهج بشكل مستمر.					
81	يتم دمج التكنولوجيا في المناهج لاستخدامها من قبل المعلمين والمستفيدين من العملية التعليمية.					
82	تهتم المناهج بالتدريبات والأنشطة الإثرائية المصاحبة للمقرر الدراسي.					
83	توظف المناهج جميع الإمكانيات من مختبرات ووسائل تعليمية لتسهيل الدراسة العملية للمناهج.					
المحور العاشر : معايير جودة الكتاب المدرسي:						
84	تتجنب الكتب المدرسية التكرار والحشو الزائد بالمعلومات.					
85	تتوفر مراجع ومصادر متعددة للمقرر الدراسي الواحد.					
86	يتم إخراج الكتب المدرسية بدرجة عالية من الجودة.					
87	يتضمن الكتاب التدريبات والأنشطة المختلفة.					
88	تعزز أنشطة الكتب المدرسية روح العمل الجماعي لدى المتعلمين.					
89	تشجع أنشطة الكتب المدرسية المتعلمين على أسلوب التعلم الذاتي.					
90	يراعي محتوى الكتب المدرسية الخبرات السابقة للمتعلمين.					
91	يراعي محتوى الكتب المدرسية الفروق الفردية بين المتعلمين.					
92	يلبي محتوى الكتب المدرسية حاجات وميول التلاميذ.					
93	تتدرج طريقة العرض في الكتب المدرسية من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.					
94	يناسب حجم الكتب المدرسية مستوى المتعلمين من حيث الصف والمرحلة التي أعدّ لها.					
95	تتنوع أنشطة الكتب المدرسية لتغطي مستويات عمليات التعلم الأساسية (ملاحظة، تجريب، تفسير، تنبؤ).					
96	تناسب موضوعات الكتب المدرسية عدد الحصص المقررة في الحصة الدراسية.					
المحور الحادي عشر : معايير جودة أساليب التقويم:						
97	تحتوي الكتب المدرسية على اختبارات عامة لقياس التحصيل الدراسي.					
98	يكفي عدد الأسئلة لكل درس ولكل وحدة من حيث الكم والنوع.					
99	تغطي أساليب التقويم الخبرات التعليمية المختلفة (معارف، مهارات، قيم واتجاهات).					

100	تثير أساليب التقويم مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.					
101	تنمي أساليب التقويم مهارات البحث والاستقصاء لدى المتعلمين.					
102	تسهم أساليب التقويم في إكساب المتعلمين القدرة على فهم وتطبيق المادة العلمية.					
103	تناسب أساليب التقويم مستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية.					
104	يحقق التقويم الأهداف التعليمية لكل منهج دراسي.					
105	تستخدم أساليب متنوعة في تقويم المتعلمين من اختبارات علمية واختبارات تحصيلية شفوية وتحريرية وغيرها.					
106	يتم تقييم المتعلمين وفق أسس منهجية وموضوعية بعيداً عن المحاباة.					
107	يمنح المتعلمون فرصة اختبار وتقويم أعمالهم وفق الأسس الموضوعية (التقويم الذاتي).					
108	يتم التقويم بشكل دوري ومستمر خلال العام الدراسي.					
المحور الثاني عشر : معايير جودة المبنى المدرسي:						
109	يستوفي المبنى المدرسي المواصفات التربوية والهندسية.					
110	يستوفي المبنى المدرسي مواصفات الأمن والسلامة المطلوبة.					
111	يراعى في المبنى المدرسي وجوده في مكان هادئ بمعزل عن الضوضاء ومسبباتها.					
112	يراعى في المبنى المدرسي وجوده ضمن التجمعات السكنية لتقليل زمن الوصول بالنسبة للطالب.					
113	يراعى في المبنى المدرسي قاعات خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.					
114	يتوافر في المبنى المدرسي صالات أنشطة وهوايات (رسم، موسيقى، فنون).					
115	يتوفر في المبنى المدرسي مكتبة مزودة بالمصادر المناسبة لعمليات تعلم التلاميذ.					
116	يتوافر في المبنى المدرسي الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة للعملية التعليمية.					
117	يتوافر في المبنى المدرسي خدمات المرافق (دورات مياه، مياه شرب) بشكل صحي وجيد.					
118	يتوافر في المبنى المدرسي أفنية واسعة وحدائق مجهزة بالمقاعد لقضاء أوقات الراحة.					
119	يتوافر في المبنى المدرسي ملاعب رياضية (كرة قدم، سلة..).					
120	يتمتع مبنى المدرسة بإضاءة وتهوية كافيتين.					
121	يتواجد في المبنى المدرسي غرف صفية إضافية لاستيعاب أعداد الطلاب المتزايدة.					
المحور الثالث عشر : معايير جودة رضا المجتمع وسوق العمل ومؤسسات التعليم الأخرى:						
122	يتم إعداد نماذج لمعرفة احتياجات المجتمع والعمل على تحقيقها.					
123	يتم تشكيل فريق عمل لزيارة أولياء أمور المتعلمين لمعرفة رأيهم في أداء المدرسة.					
124	يتم إعداد دراسة لمعرفة متطلبات وتوقعات مؤسسات التعليم العالي من مخرجات مدارس التعليم العام.					

125	يتم عقد اجتماعات بين الإدارات المدرسية لمعرفة فجوات ضعف المخرجات والعمل على حلها.					
126	يتم بناء علاقات ايجابية بين مدارس التعليم العام ومؤسسات التعليم المختلفة.					
127	يتم قياس مخرجات التعليم العام لمعرفة مدى ملائمتها لمهارات سوق العمل مروراً بالتعليم العالي.					
المحور الرابع عشر: معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها:						
128	توضع سياسات واستراتيجيات لضمان تقويم جودة المدرسة.					
129	تستمر عملية المراقبة والاختبار خلال العام الدراسي لتوثيق نتائج العملية التعليمية المؤثرة في جودة التعليم ومخرجاته.					
130	يتم دراسة وتحليل الواقع الفعلي لمدخلات وعمليات النظام التعليمي لتحديد جوانب القوة والضعف.					
131	توضع آلية مناسبة لمتابعة الطلاب الذين يتكرر رسوبهم.					
132	يتم ايجاد آليات عمل لتحسين التعليم وتطويره بشكل مستمر.					
133	تتاح الفرصة لجميع العاملين في المدرسة لإبداء الراي في أساليب مواجهة القصور وكيفية تصحيح الأخطاء.					
134	يؤخذ بمبدأ التغذية الراجعة لجميع عناصر العملية التعليمية للتعرف إلى فاعليتها.					
135	تعتمد إجراءات للتأكد من فاعلية أداء العاملين والطلبة ومقارنتها بالمعايير والأهداف الموضوعة.					
136	يتم تحديث حاجات المدرسة من الموارد البشرية والمرافق بشكل مستمر.					
137	تتم صيانة جميع التجهيزات والمستلزمات الدراسية من مختبرات ووسائل تعليمية بشكل مستمر.					
138	يتم تطوير الأبنية المدرسية وفق الأسس السليمة للتصميم الملائم لخصائص واحتياجات العملية التعليمية.					

درجة ممارسة القيادة الأخلاقيَّة من قبل مديري مدارس التَّعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء بعض المتغيّرات

*أ. د. محمد الحلاق حسن عبد إبراهيم**

(الإيداع: 7 تشرين الأول 2019 ، القبول:2 آذار 2020)

الملخّص:

هدف البحث إلى تعرّف درجة ممارسة القيادة الأخلاقية من قبل عينة من مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق وأثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي في ذلك. ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس درجة ممارسة القيادة الأخلاقية تكوّن () فقرة موزعةً على أربعة محاور، وبعد تحكيمه والتأكد من خصائصه السيكو مترية تم تطبيقه على عينة عشوائية من مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق بلغ عددهم (69) مديراً ومديرة.

وقد أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة القيادة الأخلاقية من قبل مديري مدراس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كل محور من المحاور الأربعة، وفي الدرجة الكلية للمقياس جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات المديرين ودرجات المديرات في درجة ممارسة القيادة الأخلاقية تُعزى لمتغير الجنس. في حين تبيّن وجود فرق بين درجات المديرين في ممارسة القيادة الأخلاقية لصالح المديرين ذوي خبرة تسع سنوات فأقل، بالإضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات المديرين ذوي مؤهل إجازة فأقل وبين درجات المديرين ذوي مؤهل دراسات عليا في درجة ممارسة القيادة الأخلاقية، لصالح عينة المديرين الذين يحملون مؤهل (دراسات عليا).

وفي ضوء النتائج اقترح الباحث نقاط عدة أهمها: تكثيف الاهتمام بمجالات تدريب المديرين على مهارات القيادة، والتقويم المستمر للأداء القيادي للمديرين، بالإضافة إلى تقديم حوافز مادية ومعنوية للمديرين الذين يتميزون بمهارات قيادية عالية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأخلاقية، مديرو مدارس التعليم الأساسي

*الأستاذ في قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة دمشق

**طالب دكتوراه في قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة دمشق

The Degree of the Practice of Ethical Leadership by the Managers of Basic Education Schools in Damascus According to Some Variables

*Prof.Dr Mohammed AL-Halak Hassan Abd Ibrahim**

(Received:7 October 2019 , Accepted:2 March 2020)

Abstract:

The aim of the research is to identify the degree of ethical leadership practice by a sample of principals of basic education schools in Damascus city and the impact of gender variables and years of experience and scientific qualification in that. In order to achieve the objectives of the research, the researcher prepared a measure of the degree of ethical leadership practice (a) divided into four axes. After judging and confirming its statistical characteristics, it was applied to a random sample of the principals of basic education schools in Damascus.

The results showed that the degree of the practice of moral leadership by the principals of the schools of the first cycle of basic education in each of the four axes, and in the overall score of the scale came to a medium degree. The results also showed no statistically significant difference between the degrees of managers and the degrees of female managers in the degree of ethical leadership practice due to the gender variable. While there was a difference between the degrees of managers in the practice of ethical leadership for managers with experience of nine years or less, in addition to a significant difference between the grades of managers with a qualification or less and the grades of managers with a postgraduate degree in the practice of ethical leadership, Who hold a qualification (graduate).

In light of the results, the researcher suggested several points, the most important of which is to intensify attention to the areas of training managers in leadership skills, to continuously evaluate the leadership performance of managers, as well as to provide material and moral incentives to managers who are characterized by high leadership skills..

Keywords: Ethical Leadership, Managers of the first cycle schools of basic education

*Professor at the Department of comparative Education and Educational Administration, Faculty of Education, Damascus University.

**PhD student in the Department of comparative Education and Educational Administration, Faculty of Education, Damascus University.

1. مقدّمة:

أصبحت القيادة الأخلاقية في الآونة الأخيرة إحدى أهم القضايا الساخنة، واكتسبت اهتمام الأكاديميين والمديرين والسياسيين على حد سواء، على وجه الخصوص مع زيادة القضايا غير الأخلاقية لكبريات الشركات العالمية، فقد يكون السبب الرئيس الذي نتجت عنه هذه القضايا غير الأخلاقية هو فشل قيادة المنظمات في ممارسة السلوكيات الأخلاقية وتعزيزها وتأثيرها السلبي في سلوكيات العاملين، إذ إنّ للقيادة الأخلاقية تأثير كبير وإيجابي على مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين، وعلى المؤسسة ترسيخ المفاهيم الأخلاقية، والتأكيد على عدالة ونزاهة نظام الترقيات، والتخلّص من مظاهر الفساد المالي والإداري.

وينطبق الأمر ذاته في المؤسسات التربوية والتعليمية، وخاصةً في المراحل الدنيا لأهميتها في بناء الشخصية. فعلى المدير القائد على سبيل المثال إعطاء أسبقية عالية للقيم الأخلاقية في العمل الإداري، والسماح للمعلمين بالتعبير عن آرائهم، وإقامة ندوات تحثهم على الالتزام بالسلوك الأخلاقي.

وبالنظر إلى الأحداث الأخيرة في الجمهورية العربية السورية وانعكاسها على قطاع التربية والتعليم، تبرز أهمية ممارسة المديرين في المدارس لهذا النمط من القيادة في العملية الإدارية.

بهدف جعل النظر والنقاش حول الأخلاق وجعل القضايا الأخلاقية جزءًا من ثقافة المجموع، والحفاظ على وتوسيع نطاق الكفاءة للمعلمين والتلامذة الذين يثقون بالمدير لقيادة المدرسة في الاتجاه الصحيح و أفضل الطرق وأكثرها فعالية.

وهذا يجعل من الممكن جعل المديرين يقبلون المسؤولية ويخضعون للمساءلة، وبالتالي تحقيق نجاح أكبر في تقويم الأداء القيادي للمدير.

ومن هنا جاءت فكرة البحث لتعرّف درجة القيادة الأخلاقية لدى مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وعلاقته ببعض المتغيرات.

2. مشكلة البحث:

تلعب القيادة بشكلٍ عامّ دوراً مهماً في جودة أداء العاملين إيجاباً وسلباً، وتعد القيادة الأخلاقية من الضرورات الأساسية في الإدارة المدرسية، حيث تنعكس آثارها الإيجابية على العملية التربوية، وعلى مستوى الثقة السائدة، والعلاقات الاجتماعية التي تحدث داخل المدرسة. وعلى مدير المدرسة أن يتحلّى بصفات وخصائص تجعل المعلمين يسهمون معه في تحقيق الأهداف، ومن هذه الصفات أن يكون صادقاً وأميناً، ومن خلال ممارسته لأخلاقيات المهنة لابد وأن يكون موضع ثقة العاملين، وأن يرفع مستوى الثقة لديهم. فمسؤوليات مدير المدرسة لم تعد تقتصر على مجرد حفظ النظام والإشراف ومخاطبة الجهات الرسمية، بل أصبح يواجه متغيرات جديدة في المدرسة التي يقودها. وقد أظهرت دراسات عدة عربية وأجنبية أهمية القيادة الأخلاقية وعلاقتها بمتغيرات عدة، كدراسة دراركة والمطيري (2017)، والعتيبي (2013)، وستيب ومانانجر (2012) (Staib & Maninger,).

ويُلاحظ ندرة الدراسات المحلية التي تناولت موضوع القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس ولاسيما في مرحلة التعليم الأساسي. ورغم أهمية القيادة الأخلاقية، وانعكاسها الإيجابي على المدرسة، إلا أن المديرين لا يولونها أهمية كبيرة، وهذا ما لاحظه الباحث من خلال بعض الخبرة الميدانية له في المجال. ولذلك قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة صغيرة من بعض مديري المدارس في مدينة دمشق وذلك للكشف عن مؤشرات القيادة الأخلاقية لديهم. وقد أجراها على (32) من المديرين

وتبيّن من خلال النتائج أنّ (70%) منهم لديهم درجة متوسطة في مؤشرات القيادة الأخلاقية، و(25%) منهم كانت لديهم المؤشرات منخفضة، كما هو مبين في الملحق (1).

جميع ما سبق دعا الباحث لإجراء هذا البحث حول معرفة درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للقيادة الأخلاقية.

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة ممارسة القيادة الأخلاقيَّة من قبل مديري مدارس التَّعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء بعض المتغيّرات؟

أسئلة البحث: سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة القيادة الأخلاقية من قبل مديري مداري التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟

3. فرضيات البحث: سعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

H_1: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

H_2: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (تسع سنوات فأقل، عشر سنوات فأكثر).

H_3: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة فأقل، دراسات عليا).

4. أهمّية البحث: يكتسب البحث أهميته من خلال النقاط الآتية:

1.4. قد يلفت هذا البحث انتباه المشرفين على القرارات التربوية إلى أهمية تدريب المديرين على ممارسة القيادة الأخلاقية في إدارة المدرسة.

2.4. تحديد نقاط القوة والضعف في ممارس المديرين للقيادة الأخلاقية، وبالتالي وضع مقترحات عدة في هذا المجال.

3.4. لفت انتباه المديرين إلى أهمية القيادة الأخلاقية في العملية الإدارية داخل المدرسة.

4.4. قد يشكل البحث نقطة انطلاق لإجراء بحوث أعمق وأشمل، في مجال تقويم الأداء الإداري والقيادي المديرين.

5.أهداف البحث: سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1.5. تعرّف درجة ممارسة القيادة الأخلاقية من قبل مديري مداري التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

2.5. تعرّف أثر متغيرات (الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي) في درجة ممارسة القيادة الأخلاقية من قبل مديري مداري التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

6. متغيرات البحث: تضمّن البحث المتغيرات الآتية:

1- متغيرات مستقلة: وتضمّ درجة ممارسة القيادة الأخلاقية.

2- الجنس (ذكور، إناث)، سنوات الخبرة (تسع سنوات فأقل، عشر سنوات فأكثر).

7. حدود البحث: تحدد البحث بما يلي:

1.7. الحدود المكانية: عينة من مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة دمشق.

2.7. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018- 2019م).

3.7. الحدود البشرية: عينة من مديري الحقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي.

8. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية: تضمّن البحث المصطلحات الآتية:

- **القيادة الأخلاقية Ethical Leadership:** هي التأثير في العاملين لتحقيق درجة عالية من الكفاءة والفعالية، وإيجاد المناخ التنظيمي المنتج الذي يسوده التعامل ضمن الإطار الأخلاقي، وبما تسمح به القوانين والأنظمة (الطراونة، 2010، 14).

ويعرّفها الباحث إجرائياً في هذا البحث: بأنها قدرة مديري المدارس الابتدائية في مدينة دمشق على التأثير في العاملين معهم ضمن إطار أخلاقي يتوافق وينسجم مع القواعد والمعايير المجتمعية، وتقاس من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث في الأبعاد الأربعة لمقياس درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المستخدم في البحث الحالي.

- **مرحلة التعليم الأساسي:** هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ بالصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية، تقسم إلى حلقتين:

1-حلقة أولى: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس.

2-حلقة ثانية: تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع. (المادة1 من قانون التعليم الأساسي في وزارة التربية في سورية).

- **مدير مدرسة التعليم الأساسي:** هو الشخص المسؤول عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها. (المادة 57 من قانون التعليم الأساسي في وزارة التربية في سورية).

9. الإطار النظري:

تضمّن الإطار النظري حديثاً ملخّصاً حول مفهوم القيادة الأخلاقية وأهميتها وعناصرها ومعاييرها الأساسية الناجحة.

1.9. مفهوم القيادة الأخلاقية وأهمّيتها: إنّ القيادة الأخلاقية هي عملية تنظيم الأفراد ، وتوجيه الموارد المنظمية بأسلوب يتوافق وينسجم مع القواعد والمعايير المجتمعية ، ويصنف الأنماط السلوكية الصحيحة والخاطئة للأفراد (Shaw, 2008:40). وتتضح أهمية القيادة الأخلاقية من خلال الحاجة الماسة إلى قيادات أخلاقية تتمتع بالمهارات اللازمة للقيادة بطرائق فعالة للمضي بالمدارس إلى النجاح والتفوق خاصة في ظل مفرزات الأزمة الأخيرة التي مرت بها البلاد. ويعد غياب القيادة الأخلاقية في المنظمة سبباً لفشلها في تحقيق أهدافها، وقد يؤدي هذا الفشل إلى انهيارها بالتالي، وذلك لأنه يضعف معنويات الأفراد، ويفقدهم ثقته م بالقائد. وتحتاج أي علاقة للثقة المتبادلة بين أطرافها الالتزام بهذه العلاقة، ومن هنا يأتي دور الأخلاق في توثيق الصلة بين القائد والأتباع، إذ أن ادراكات الأتباع للقيادة الأخلاقية التي يمارسها قائدهم تجعلهم يؤمنون به وتزداد ثقتهم به (Ruiz, 2011, 590).إذً فالقيادة الأخلاقية من قبل المدير قد تؤدي بشكل فعال إلى استجابة العاملين للمسؤولية عن عملهم من منطلق حرصهم الدائم على الالتزام بعلاقاتهم بالقائد

2.9. عناصر ومكونات القيادة الأخلاقي

1.2. الخصائص الشخصية: وهي مجموعة الخصائص التي يتميز بها مدير المدرسة والتي تحدد مدى استعداده للتفاعل والسلوك. وتتضمَّن:

أ- صفات نفسية وجسمية:

- نظيف وحسن المظهر.
- يخلو من العيوب النطقية.
- سليم الأعضاء.
- القدرة على ضبط النفس

ب – صفات معرفية:

- واسع الثقافة والمعرف.
- يحسن توصيل المعلومات
- ينظم المعرفة بما يتلاءم مع طبيعة الموقف.
- –لديه خبرات متنوعة في مجال التعليم وأساليب الإدارة.
- –دائم التواصل مع الجديد في موضوع الإدارة.

ج – صفات إنسانية أخلاقية:

- –يستمع إلى العاملين ويحترم آراءهم.
- –يؤمن بالقيم الأخلاقية ويعززها
- –يراعي المشاعر الوجدانية للمعلمين.

2.2.9. الصفات الإدارية الأخلاقية:

يقع علي عاتق المدير مسؤولية متابعة الأعمال التي يغلب عليها الطابع الإداري كإعداد السجلات وإجراء المراسلات وتنظيم البرامج وتنظيم توظيف البناء المدرسي بمرافقه المتعددة، وإنشاء الملفات وغير ذلك. وإن الهدف الأساسي من وراء قيام المدير بمهامه القيادية في الجانب الإداري من عمله يتمثل في بلوغ المستوى الأنسب من الأداة، وتهيئة مناخ مناسب تسوده علاقات إنسانية فعالة، من أجل تحقيق حالة من الدافعية لبلوغ الأهداف (عطوي، 2010، 121).

وتشمل هذه المسؤوليات جوانب متعددة في عمل المدير التي يقدم خدماته المتخصصة بشأنها ومن أهمها:

- التخطيط ووضع برنامج العمل المدرسي.
- إعداد الجدول المدرسي وتوزيعه على المتعلمين.
- تقدير الأعمال اللازمة لتحقيق رسالة المدرسة من نواحي الدراسة والنشاط، والإشراف والتقويم. – إسناد الأعمال المناسبة إلى العاملين معه، وإتاحة الفرصة لهم لكسب خبرات جديدة متنوعة مع العدالة في توزيع هذه الأعمال، وعدم إرهاق بعضهم لحساب بعضهم الآخر.

3.2.9. صفات العمل بروح الفريق:

إن الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تجعل معلمي المدرسة يعملون بروح الفريق الواحد لإتمام لذات الأكباد بكل تفاني وبروح الفريق. والقيام بالأعمال المدرسية وأعبائها. ويمكن القول إلى أن المناخ المدرسي الذي يسوده التعاون والمشاركة الجماعية هو المناخ الأنسب لتطبيق أسلوب فريق العمل، فمدير المدرسة يصبح دوره تسهيل العمل المدرسي دونما إرهاق لمدرسي، ويراعي ظروفهم ويحترم إنسانيتهم ويحرص على الأخذ بآرائهم وأفكارهم ويسعى لحل مشكلاتهم (عطوي، 2010، 116).

4.2.9. صفات العلاقات الإنسانية:

فن تعامل مدير المدرسة مع المعلمين من خلال منطلقات الاحترام والتقدير المتبادل والتأثير والإقناع، وهذه بدورها تؤدي إلى تقديرهم له وبالتالي زيادة الولاء له والذي ينعكس ضمناً على ولائهم لمدرستهم، وحرصهم الدائم على استمراريتها والوصول بها إلى أعلى مستويات الانجاز.

وقد أعدّ الباحث مقياس القيادة الأخلاقية الخاصّ بالبحث الحالي بناءً على أربعة محاور تشمل المحاور الأربعة سابقة الذكر.

3.9. المعايير الأساسية للقيادة المدرسية الأخلاقية الناجحة: وتتضمن هذه المعايير

- القدوة وهي أن يكون مدير المدرسة قدوة حسنة في مظهره وسلوكه وتصرفاته.
- المقدرة على تكوين علاقات إنسانية قائمة على روح الأخوة.
- العدالة في التصرف والأحكام بين زملائه وطلابه.
- الإخلاص والأمانة في العمل.
- المرونة في تسيير أعمال المدرسة.
- البحث عن آراء الآخرين وأفكارهم.
- مواجهة المواقف والأزمات بهدوء وثبات.
- التعرف إلى الأخطاء وتفادي تكرارها.
- العمل على تحقيق المصلحة العامة.
- التواصل مع أولياء أمور التلامذة والمجتمع المحلي (عبد الحميد، 2010، 4).

مما سبق يمكن القول أنّ القيادة الأخلاقية متطلب هام وأساسي لمدير مدرسة التعليم الأساسي لما تحقق من فوائد عدة تعود نتائجها إيجاباً عليه ذاته وعلى المعلمين والتلامذة ونجاح المدرسة في تحقيق أهدافها.

10. الدراسات السابقة: تناول الباحث بعض الدراسات العربية والأجنبية ورتبتها تاريخياً من الأحدث إلى الأقدم:

1.10. دراسة دراركة والمطيري (2017) في السعودية:

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى ممارسة مديرات المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية ودورها في تعزيز الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (432) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وقد استخدم المنهج الوصفي واستبانة القيادة الأخلاقية. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ جميع أبعاد محور القيادة الاخلاقية والثقة التنظيمية التي تمارسها عالية جداً من وجهة نظر المعلمات، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغيري القيادة الأخلاقية وجميع مجالاتها وبين الثقة التنظيمية وجميع مجالاتها، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة حول مستوى القيادة الأخلاقية والثقة التنظيمية تعزى إلى متغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المكتب الإشرافي).

2.10. دراسة أبو عبلة (2015) في فلسطين:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير المعلمين للقيادة الأخلاقية لدى مديريهم وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (336) معلمًا ومعلمة، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة القيادة الأخلاقية واستبانة الولاء التنظيمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير المعلمين للقيادة الأخلاقية لدى مديريهم كانت كبيرة، وجاءت المجالات بالترتيب التالي: سمات العمل الإداري والفني، يليه العلاقات الشخصية، وأخيراً مجال العمل الفرقي الجماعي، وأن درجة تقدير المعلمين لولائهم التنظيمي كانت كبيرة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس تعزى لمتغيرات الجنس، العمر، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة. بينما توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة المؤهل العلمي دبلوم.

3.10. دراسة مادينجلو ويوسال وساربر (Madenoglu, Sarier & Uysal, 2014) :

هدفت الدراسة إلى تعرف سلوكيات القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، وتكونت العينة من (132) من المديرين، وتم استخدام الاستبانات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة القيادة الأخلاقية

عالية، وأن للقيادة الأخلاقية تأثير كبير على الرضا والالتزام التنظيمي، كما أن سلوكيات القيادة الأخلاقية تعد مؤشرا كبيرا على شعور المعلمين بالرضا والالتزام.

4.10. دراسة العتيبي (2013) في الكويت:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (256) معلماً ومعلمة طبق عليهم استبانتين لجمع البيانات. وقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية والقيم التنظيمية لمديري المدارس الثانوية كانت مرتفعة، وأنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وقيمهم التنظيمية.

5.10. دراسة ستيب ومانجر(Maninger & Staib, (2012) في أمريكا:

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة القيادة الأخلاقية في الإدارة المدرسية وأثرها على الصحة النفسية للطلبة في ولاية تكساس. وتكونت العينة من ثلاث حالات. وقد تم استخدام منهج دراسة الحالة، وأشارت النتائج إلى أن المديرين الثلاث أشاروا إلى عدم حصولهم على التدريب في مجال القيادة الأخلاقية، وأن هناك فروقاً في ممارسة القيادة الأخلاقية تعزى إلى متغير حجم المنطقة التعليمية، لصالح المناطق الصغيرة، وأن السلوكيات الأخلاقية من قبل الطلاب كان أهم الاعتبارات التي يجب التركيز عليها في ممارسة القيادة الأخلاقية لدى المديرين.

6.10. دراسة العرايضة (2012) في الأردن:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان للقيادة الأخلاقية، وعلاقته بمستوى ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (351) معلمًا ومعلمة، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة القيادة الأخلاقية واستبانة سلوك المواطنة التنظيمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وسلوك المواطنة التنظيمية كان متوسطًا، هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية موجبة بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية ومستوى ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية.

7.10. دراسة الشريفي والتنح (2011) في الإمارات:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج المسحي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (610) معلم ومعلمة طبق عليهم استبانتين: الأولى لقياس درجة ممارسة القيادة الأخلاقية والثانية لتحديد درجة تمكين المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية كانت متوسطة، توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقية ودرجة تمكين المعلمين.

8.10. دراسة باوسر (Bowers, 2011)، في أمريكا:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس في الولايات المتحدة للقيادة الأخلاقية ومستويات الكفاءة الجماعية من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (209) معلم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجة ممارسة سلوك القيادة الأخلاقية والكفاءة الجماعية للمعلمين.

9.10. دراسة ديفرسنيو وماكينزي (Dufresne & McKenzie, 2009) في أمريكا:

هدفت الدراسة إلى التعرف على صفات مديري المدارس الأخلاقية في عدد من المدارس في مدينة بوسطن الأمريكية. وقد تكونت العينة من (324) تم تطبيق الاستبانة عليهم. أشارت النتائج إلى أن مدير المدرسة الأخلاقية يعمل على إيجاد فرص الاتصال والتواصل مع العاملين في المدرسة، وأنه يقدر مساهمات المعلمين والعاملين في الإدارة المدرسية، وأن المدير الأخلاقي يسهل من وجود فرص التعاون بين العاملين والمدرسين من أجل تحقيق المصلحة العامة للمدرسة، وعدم وجود فروق في القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير الجنس.

10.10. دراسة براون وإيربي ولنجلنج (Brown, Irby & Lingling, 2008) في أمريكا:

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى القيادة الأخلاقية، والعدالة الاجتماعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (514) معلماً ومعلمة من معلمي المراحل المتوسطة والثانوية الذين تم اختبارهم عشوائياً من مجموع المدارس الأمريكية في ولاية فرجينيا، وتم استخدام استبانة، أشارت النتائج إلى أن ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية وقيادة العدالة الاجتماعية يعزز من تميز الطلبة الأكاديمي، وتحقيق المساواة بين الطلبة.

11.10. دراسة كاركوسي (Karakose, 2007) في تركيا:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين حول القيادة الأخلاقية للمديرين في تركيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (463) معلماً، وتم جمع البيانات من خلال استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين يظهرون سلوكاً أخلاقياً عالياً جداً في الإدارة في مجال التواصل، ويرى المعلمون أن مديريهم يظهرون سلوكاً مناسباً في مجال المناخ الإنساني، ويظهر المديرون سلوكاً متوسطاً في مجال صناعة القرار.

التعقيب على الدراسات السابقة: يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السّابقة ما يلي:

- تشابهت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، حيث هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية من قبل مديري المدارس، كدراسة كلٍ من: دراركة والمطيري (2017)؛ أبو عبلة (2015)؛ العتيبي (2013)؛ (Bowers, 2011)، (Karakose؛2007) ، وتناولت بعض المتغيرات.
- استخدمت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة والاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وهي تتفق في ذلك مع البحث الحالي. إلا أن دراسة ستيب ومانجر (Maninger & Staib, (2012) استخدمت منهج دراسة الحالة.
- وبالنسبة للعينة فقد تشابهت عينة البحث الحالي مع أغلب الدراسات باستهدافها لمديري المدارس، واختلفت مع كل من دراسة كاركوسي (Karakose, 2007)، والعرايضة (2012)، والعتيبي (2013)، وأبو عبلة (2015)، ودراركة والمطيري (2017) التي تكونت عيناتها من المعلمين.
- أثبتت نتائج أغلب الدراسات السابقة في هذا البحث أهمية القيادة الأخلاقية في التأثير بمتغيرات عدة، وكما أظهر أغلبها أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كان مرتفعاً.
- ويركز البحث الحالي على تعرّف درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة دمشق وأثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي في ذلك. – وقد تمّ الإفادة من تلك الدراسات في تحديد المنهج العلمي وطريقة تصميم الأداة، والإفادة من الجوانب النظرية. ويتميز البحث الحالي أنه أول بحث يسعى للكشف عن درجة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق– على حدّ علم الباحث

11. منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي كونه يتناسب مع طبيعة وأهداف البحث حيث يسعى هذا المنهج إلى وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل جوانبها، ووصف ما هو كائن وتفسيره، كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، والممارسات السائدة والمعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور (جابر، وكاظم 2009، 134).

12. مجتمع البحث وعينته: تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع مديري ومديرات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، والبالغ عددهم حسب إحصائية مديرية التربية (267) مديراً ومديرة، وقد تم سحب عينة عشوائية عينة من المجتمع الأصلي بنسبة (25%) من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وقد بلغ عدد العينة (69) مديراً ومديرة. ويبين الجدول الآتي مواصفات العينة وفق متغيرات البحث:

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

المتغير	ذكور (29)	إناث (40)
المؤهل العلمي	(23: إجازة فأقل، 6: دراسات عليا)	(30: إجازة فأقل، 10: دراسات عليا)
سنوات الخبرة	(9: تسع سنوات فأقل، 20: عشر سنوات فأكثر)	(14: تسع سنوات فأقل، 26: عشر سنوات فأكثر)

13. أدوات البحث وصدقها وثباتها: قام الباحث بإعداد مقياس تعرف درجة ممارسة القيادة الأخلاقية من قبل مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات العلمية ذات العلاقة والدراسات السابقة في المجال. وتكون المقياس في صورته النهائية من (70) سؤالاً، حيث قام الباحث بالأخذ بآراء السادة المحكمين في تعديل صياغة بعض العبارات في المقياس، وتوزعت الأسئلة على أربعة محاور بالترتيب كما يلي:

المحور الأول: الخصائص الشخصية (1- 20).

المحور الثاني: الصفات الإدارية (21-33).

المحور الثالث: العمل بروح الفريق (34- 54).

المحور الرابع: العلاقات الإنسانية (55- 70).

وللتحقق من صدق وثبات المقياس تم استخدام الطرائق التالية:

1.13. الصدق البنيوي: تم دراسة الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات المحاور مع بعضها البعض ودرجات المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيق المقياس على عينة سيكو مترية مؤلفة من (34) مديراً ومديرة، من خارج العينة الخاصة بالبحث، والنتائج موضحة في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2): معاملات ارتباط محاور المقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

المحاور والدرجة الكلية	المحور 1	المحور 2	المحور 3	المحور4	الأداة ككل
المحور 1	-	0.530	0.408	0.364	0.755
المحور 2	0.530	-	0.416	0.527	0.792
المحور 3	0.408	0.416	-	0.541	0.763
المحور 4	0.364	0.527	0.541	-	0.784
المقياس ككل	0.755	0.792	0.763	0.784	-

يتضح من خلال الجدول (2) أنَّ معاملات الارتباط بين المحاور مع بعضها البعض وبين المحاور والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت بين (0.0.364 و 0.792).

2.13. صدق المحتوى: عُرض مقياس القيادة الأخلاقية على مجموعة من المحكّمين كما يبين ملحق رقم (2)، وذلك للوقوف على مدى سلامة بنود المقياس ووضوحها ومدى ارتباطها بأهداف البحث. وبعد ذلك قام الباحث بإجراء ما يلزم من تعديل على بعض البنود تبعاً لآراء السادة المحكمين.

وللتحقق من ثبات المقياس تم الاعتماد على طرائق عدة هي:

1. **الثبات بالإعادة:** تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة من خلال تطبيق المقياس على العينة السيكو مترية المؤلفة من (34) من المديرين من خارج عينة البحث الأساسية، ثم إعادة تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وجرى استخراج معاملات الثبات لمحاور المقياس والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيق الأول والثاني، كما هو موضّح في الجدول (3).
2. **ثبات التجزئة النصفية:** تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول للمقياس باستخدام معادلة سيبرمان – براون، والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.
3. **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** وذلك عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وفيما يلي يبين الجدول (3) نتائج معاملات الثبات.

الجدول رقم (3): الثبات بطريقة بالإعادة وبطريقة التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ

محاور المقياس ودرجتها الكلية	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
المحور 1	0.75**	0.55	0.67
المحور 2	0.80**	0.63	0.79
المحور 3	0.83**	0.67	0.68
المحور 4	0.87**	0.83**	0.85**
الدرجة الكلية للمقياس	0.92**	0.82	0.88

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

بالنظر الى الجدول (3) يمكن ملاحظة أن معاملات ثبات الإعادة قد تراوحت بين (0.75) في المحور الأول وبين (0.92) في الدرجة الكلية للمقياس، وهذه المعاملات تعتبر جيدة ومقبولة لأغراض البحث. أما معاملات ثبات التجزئة النصفية فقد تراوحت بين (0.55) في المحور الأول وبين (0.83) في الدرجة الكلية للمقياس. وتعتبر معاملات ثبات التجزئة النصفية الناتجة جيدة. كما أنّ معاملات ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.67) في المحور الأول وبين (0.88) في الدرجة الكلية للمقياس وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة.

– **مفتاح تصحيح مقياس القيادة الأخلاقية:** وكان عبارة عن مقياس خماسي يتراوح ما بين كبيرة جداً(5)، وكبيرة(4)، ومتوسطة(3)، وقليلة(2)، وقليلة جداً (1). وتم تقسيم أداء عينة أفراد البحث على عبارات المقياس إلى ثلاثة مستويات وفقاً لمدى الفئة الذي يتراوح بين (1–5)، كما يلي:

- (1 – 2.33) : وهي تقابل التقدير بدرجة صعوبة منخفضة.
- (2.34– 3.67): وهي تقابل التقدير بدرجة صعوبة متوسطة.
- (3.68– 5) : وهي تقابل التقدير بدرجة صعوبة مرتفعة. ويبين الملحق (3) المقياس.

14. المعالجات الإحصائية المستخدمة:

أُعتمد على البرنامج الحاسوبي الإحصائي (Spss)، حيث استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق أداة البحث، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان– براون لحساب ثبات أداة البحث، أما لحساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية تم استخدام اختبار ت ستيودنت (t- test) للتعرف على دلالة الفروق بين متغيرات البحث للإجابة عن سؤال البحث وفرضياته.

15. عرض نتائج البحث ومناقشتها:

1.15. عرض سؤال البحث ومناقشته:

ما درجة ممارسة القيادة الأخلاقية من قبل مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟ وللإجابة على هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المديرين على مقياس درجة ممارسة القيادة الأخلاقية، كما هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المديرين على المقياس

الرتبة	رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	4	خصائص شخصية	3.36	0.77	%61.6	متوسطة
2	2	صفات إدارية	2.59	0.77	%56.1	متوسطة
3	3	روح الفريق	2.92	0.72	%48.7	متوسطة
4	1	علاقات إنسانية	3.15	0.76	%48.7	متوسطة
		الدرجة الكلية للمقياس	3.08	0.59	%55.5	متوسطة

يتضح من الجدول (4)، ومن خلال قراءة النسب في المحور الأول (3.36)، وفي المحور الثاني الإبداعية (2.59)، وفي المحور الثالث (2.92)، وفي المحور الرابع (3.15)، وللدرجة الكلية للمقياس (3.08)، وبانحراف معياري قدره (0.59). يُلاحظ أنّ هذه النسب جميعها متوسّطة، وبالتالي فإنّ درجة ممارسة مديري مدراس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لصفات وعناصر القيادة الأخلاقية في كل محور من المحاور الأربعة، وفي الدرجة الكلية للمقياس جاء بدرجة متوسطة. **ويفسّر** الباحث هذه الدرجة بأنه قد يكون هناك مجموعة من المعوقات والمشكلات التي تخفف من امتلاك المديرين لعناصر القيادة الأخلاقية، وتحول بأن تكون مرتفعة لديهم، وقد يكون أهمها مجموعة من الصعوبات الفنية والإدارية، وقد تكون ربما مجموعة من الأمور المادية المتعلقة ببيئة المدرسة وغيرها. كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى شخصية المديرين أنفسهم من حيث الإعداد الأكاديمي، والإداري، أو عوامل وسمات شخصية وقلة التدريب على مثل هكذا مهارات قيادية. **وتتفق** نتيجة البحث هذه مع دراسة العرايضة (2012)، ودراسة الشريفي والتنح (2011) اللتان كانت فيهما درجة الممارسة متوسطة، **وتختلف** مع بقية الدراسات التي بينت نتائجها درجة مرتفعة من ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية.

2.15. عرض الفرضيات ومناقشتها:

1.2.15.اختبار الفرضية الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير الجنس. ولاختبار الفرضية تم استخدام اختبار ت ستودنت (t test)، حيث حسبت الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسط درجات أفراد عينة البحث الإناث على الدرجة الكلية للمقياس وفي كل محور من محاورها، كما هو موضح في الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5): دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث الذكور والإناث على الدرجة الكلية للمقياس وفي كل محور من محاوره

المحور والدرجة الكلية	متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور الأول	ذكور	29	18.13	1.126	0.624	67	0.535	الفرق غير دال
	اناث	40	18.52	1.757				
المحور الثاني	ذكور	29	16.88	1.959	0.051	67	0.959	الفرق غير دال
	اناث	40	16.84	2.018				
المحور الثالث	ذكور	29	14.38	1.685	0.439	67	0.662	الفرق غير دال
	اناث	40	14.64	1.592				
المحور الرابع	ذكور	29	14.37	1.684	0.438	67	0.672	الفرق غير دال
	اناث	40	14.63	1.591				
الدرجة الكلية	ذكور	29	49.38	1.847	0.531	67	0.597	الفرق غير دال
	اناث	40	50	3.246				

يلاحظ من الجدول (5) بأنّ قيمة (t) للدرجة الكلية قد بلغت (0.531) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.597) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق غير دال إحصائياً، كما يلاحظ أنَّ قيمة (t) لدرجات المحور الأول قد بلغت (0.624) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.535) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإنَّ الفرق غير دال إحصائياً، أما قيمة (t) لدرجات المحور الثاني فقد بلغت (0.051)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.959) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق غير دال احصائياً، ويلاحظ أيضاً أن قيمة (t) لدرجات المحور الثالث بلغت (0.439)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.662) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)، ويلاحظ أيضاً أن قيمة (t) لدرجات المحور الرابع بلغت (0.438)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.672) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإنَّ الفرق غير دال احصائياً. **ويفسّر** الباحث عدم وجود فرق بين درجات المديرين ودرجات المديرات في درجة ممارستهم للقيادة الأخلاقية إلى أنَّ المديرين والمديرات قد خضعوا لتأهيل أكاديمي واحد ومشابه من حيث الظروف، فقد تخرّجوا في الجامعة نفسها وتدربوا على أيدي الأساتذة أنفسهم، وخضعوا لإعداد متشابه، كما وأنهم يديرون مدارس من بيئات متشابهة، **وتتفق** هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراركة والمطيري (2017)، وأبو عبلة (2015).

3.2.15. اختبار الفرضية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت ستودنت (t test)، حيث حسبت الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث ذوي خبرة 9 سنوات فأقل في مجال الإدارة وبين متوسط درجات أفراد عينة البحث ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر في مجال الإدارة على الدرجة الكلية للمقياس وفي كل محور من محاوره، كما هو موضح في الجدول (6)

الجدول رقم (6): دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمقياس وفي كل محور من محاوره تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

	سنوات الخبرة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور الأول	تسع سنوات فأقل	23	18.80	1.693	3.354	67	0.001	الفرق دال
	عشر سنوات فأكثر	46	17.21	.975				
المحور الثاني	تسع سنوات فأقل	23	17.11	1.950	2.281	67	0.026	الفرق دال
	عشر سنوات فأكثر	46	15.79	1.888				
المحور الثالث	تسع سنوات فأقل	23	14.85	1.603	2.652	67	0.010	الفرق دال
	عشر سنوات فأكثر	46	13.64	1.151				
المحور الرابع	تسع سنوات فأقل	23	14.85	1.603	2.652	67	0.010	الفرق دال
	عشر سنوات فأكثر	46	13.64	1.151				
الدرجة الكلية	تسع سنوات فأقل	23	50.76	2.721	5.202	67	0.000	الفرق دال
	عشر سنوات فأكثر	46	46.64	2.307				

يلاحظ من خلال قراءة الجدول (6) بأنّ قيمة (t) للدرجة الكلية بلغت (5.202) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق دال احصائياً وهذا الفرق الدال هو لصالح عينة المديرين ذوي خبرة خمس سنوات فأقل، وذلك لأن متوسط درجاتهم الكلية على المقياس أكبر من متوسط درجات عينة المديرين ذوي خبرة عشر سنوات فأكثر على المقياس، كما يلاحظ بأنَّ قيمة (t) لدرجات المحور الأول قد بلغت (3.354) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.001) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإنَّ الفرق دال احصائياً وهذا الفرق الدال هو لصالح عينة المديرين ذوي خبرة تسع سنوات فأقل، وذلك لأن متوسط درجاتهم الكلية على المقياس أكبر من متوسط درجات عينة المديرين ذوي خبرة عشر سنوات فأكثر على المقياس، كما يتبين من الجدول (6) أن قيمة (t) لدرجات المحور الثاني قد بلغت (2.281)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.026)، وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق دال إحصائياً وهذا الفرق الدال هو لصالح عينة المديرين ذوي خبرة تسع سنوات فأقل وذلك لأن متوسط درجاتهم الكلية على المقياس أكبر من متوسط درجات عينة المديرين ذوي خبرة عشر سنوات فأكثر على المقياس، ويلاحظ أيضاً بأن قيمة (t) لدرجات المحور الثالث بلغت (2.652)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.010) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05)، ويلاحظ أيضاً من الجدول رقم (6) بأن قيمة (t) لدرجات المحور الرابع قد بلغت (2.652)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.010) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإنَّ الفرق دال إحصائياً وهذا الفرق الدال هو لصالح عينة المديرين ذوي خبرة تسع سنوات فأقل وذلك لأن متوسط درجاتهم الكلية على المقياس أكبر من متوسط درجات عينة المديرين ذوي خبرة عشر سنوات فأكثر على المقياس. **ويفسّر** الباحث وجود فرق بين درجات المديرين لصالح المديرين ذوي (خبرة تسع سنوات فأقل) في درجة ممارستهم لعناصر وصفات القيادة الأخلاقية بأن رؤيتهم نحو الإدارة أشمل وأفضل من المديرين القدماء الذين ربما يواجههم الملل والتعب من سنوات الخدمة الطويلة، وأصبحت العملية الإدارية لديهم ضرباً من الروتين، لا أكثر، وبالتالي فإن مهاراتهم في القيادة الأخلاقية صحبها نوع من التقليد والنمطية، لا سيما أن أغلب المديرين القدماء تقتصر شهاداتهم على معهد إعداد المعلمين، فبالتالي لم تنمّى مهاراتهم القيادية أكاديميا وتطبيقياً بالشكل الكافي. **وتتفق** هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو عبلة (2015)، **وتختلف** مع نتائج دراسة دراركة والمطيري (2017)

3.2.15. اختبار الفرضية الثالثة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت ستودنت (t test)، حيث حسبت الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين يحملون شهادة دراسات عليا وإجازة، والدرجة الكلية للمقياس وفي كل محور من محاوره، كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول رقم (7): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمقياس وفي كل محور من محاوره تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور الأول	إجازة فأقل	53	17.30	0.949	2.465	67	0.016	الفرق دال
	دراسات عليا	16	18.68	1.716				
المحور الثاني	إجازة فأقل	53	15.40	1.647	2.566	67	0.013	الفرق دال
	دراسات عليا	16	17.08	1.959				
المحور الثالث	إجازة فأقل	53	13.20	1.033	3.228	67	0.002	الفرق دال
	دراسات عليا	16	14.85	1.552				
المحور الرابع	إجازة فأقل	53	17.30	0.949	2.465	67	0.016	الفرق دال
	دراسات عليا	16	18.68	1.716				
الدرجة الكلية	إجازة فأقل	53	45.90	1.729	5.206	67	0.000	الفرق دال
	دراسات عليا	16	50.61	2.761				

يلاحظ من الجدول (7) بأنّ قيمة (t) للدرجة الكلية بلغت (5.206) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق دال احصائياً وهذه الدلالة هي لصالح عينة المديرين الذين يحملون مؤهل (دراسات عليا)، وذلك لأن متوسط درجاتهم الكلية على المقياس أكبر من متوسط درجات حملة مؤهل (إجازة فأقل) على المقياس، كما يلاحظ بأنَّ قيمة (t) لدرجات المحور الأول قد بلغت (2.465) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.016) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق دال احصائياً وهذه الدلالة هي لصالح عينة المديرين الذين يحملون مؤهل (دراسات عليا) وذلك لأن متوسط درجاتهم الكلية على المقياس أكبر من متوسط درجات حملة مؤهل (إجازة فأقل) على المقياس، كما يلاحظ أن قيمة (t) لدرجات المحور الثاني بلغت (2.566)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.013) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإنَّ الفرق دال احصائياً وهذه الدلالة هي لصالح عينة المديرين الذين يحملون مؤهل (دراسات عليا) وذلك لأن متوسط درجاتهم الكلية على المقياس أكبر من متوسط درجات حملة مؤهل (إجازة فأقل) على المقياس ، ويلاحظ أيضاً من الجدول بأن قيمة (t) لدرجات المحور الثالث بلغت (3.228)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.002) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05)، كما يلاحظ بأنَّ قيمة (t) لدرجات المحور الرابع قد بلغت (2.465) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.016) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإنَّ الفرق دال احصائياً وهذه الدلالة هي لصالح عينة المديرين الذين يحملون مؤهل (دراسات عليا) وذلك لأن متوسط درجاتهم الكلية على المقياس أكبر من متوسط درجات حملة مؤهل (إجازة فأقل) على المقياس. **ويفسّر** الباحث وجود فرق بين درجات المديرين ذوي مؤهل إجازة فأقل وبين درجات المديرين ذوي مؤهل دراسات عليا في درجة ممارسة القيادة الأخلاقية، لصالح عينة المديرين الذين يحملون مؤهل (دراسات

عليا)، بأنهم يحصلون على قدر أوفر من التأهيل الأكاديمي والتربوي، من المديرين حملة شهادة إجازة فأقل، الذين ربما لديهم نقصاً معرفياً حول القيادة الأخلاقية وكيفية تطبيقها، وبالتالي فإن معلمي الصف حملة شهادة دراسات عليا صف يحملون مستوىً معرفياً وتدريبياً أعلى، أثر ذلك على امتلاكهم للمهارات. **وتتفق** هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو عبلة (2015)، **وتختلف** مع نتائج دراسة دراركة والمطيري (2017).

16. مقترحات البحث:

استناداً إلى نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات التالية:

- تكثيف الاهتمام بمجالات تدريب المديرين على مهارات القيادة.
- إدراج موضوع القيادة الأخلاقية بكافة عناصره ومهاراته ضمن الخطة المعتمدة لإعداد المديرين والمديرات.
- التقويم المستمر للأداء القيادي للمديرين.
- تقديم حوافز مادية ومعنوية للمديرين الذين يتميزون بمهارات قيادية عالية.
- إجراء بحوث تهدف إلى التعرف على مستوى القيادة الأخلاقية وعلاقته بالعديد من المتغيرات الأخرى لدى المديرين، في جميع المراحل الدراسية المختلفة.

17. المراجع:

1.17. المراجع العربية:

1. أبو عبلة، نور محمد أحمد. (2015). القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. *رسالة ماجستير*. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
2. دراركة، أمجد والمطيري، هدى. (2017). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية .(2)13.*
3. الشريفي، عباس عبد مهدي والتنح، منال محمود محمد. (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر معلميه. ***مجلة علوم انسانية، 7(45)***، أبريل.
4. الطراونة، تحسين. (2010). *الأخلاق والقيادة*. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
5. عبد الحميد، صلاح. (2010). *الإدارة المدرسية*. أُسترجع من: (http://www.dr-saud-a.com/vb/show thread. 2013 2/3/). تاريخ الزيارة: 12- 6- 2019م.
6. العتيبي، أحمد بركي. (2013). درجة *ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت*. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
7. العرايضة، رائدة هاني محمود. (2012). *مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.
8. عطوي، جودت (2010). *الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

1- Abo Abla, Nour. (2015). Alkeada alakhlakia lada mdere almdares fe Ghaza wa alaktha blwlaa altntheme. Rsalt magster. Kleat altrbia, Gameat alazher, Ghaza.

2- Drarkeh, Amgd wa almterem hoda. (2017). Dowr alkeada alakhakea fe taazez altheka altnthemia bmdenat altaef mn what nether almoalemat. Almagla Alordneia. 2(13).

3- Asharefe, Abbas wa altenh, mnal. (2011). Drgat mmarst mdere almdars althanwia llkeada alakhlakya mn what nther almoalmen. Mglat Olom Ensania. 7(45).

4- Atrwna, Thsen. (2010). Alakhlak wal keada. Gameat Nayef alarbia, alreyad, alSoodia.

5- Abdelhmed, Salah. (2010). Aledara almdrsia. Ostrge mn:)http://www.dr-saud-a.com/vb/show thread. .2013 2/3/ .(Fe:.م2019 -6 -12 .

6- Aletebe, Ahmd brke. (2013). Drgat mmarst mdere almdars althanwia llkeada alakhlakya wa alakyha bkemhm altnthemia mn wght nther almolmen. Rsalt magster. Kleat alolom altrbwia, Gameat alshark alawsatm Alordn.

7- Alaraeda, Raeda Hani Mahmod. (2012). Mstwa alkeada alakhlakia lemdere almdars althanwia fe Amman wa alakth bmstwa mmarst slok almoatna altnthemia mn weght nather almolmen. Rsalt magster. Kleat alolom altrbwia, Gameat alshark alawsatm Alordn.

8- Atwe, Jwdat. (2010). Aledara Almdrsua alhdeyha. Amman: daralthakafa llnshr wal twzee

2.17. المراجع الأجنبية:

1. Brown, M. E., Trevino, L. K., & Harrison, D. A. (2008). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97(2), PP 117-134.

2. Bowers, T. (2009). Connection Between Ethical Leadership Behavior And Collective Efficacy Levels as Perceived by Teache. PhD ،Colleague Education ،Ashland University ، USA

3. Dufresne, Pand McKenzie, A. (2009). A culture of ethical leadership. Principal Leadership, 25(3), 4- 27.

4. Karakose, T. (2007). High School teachers' perceptions regarding principals' ethical leadership in Turkey. Asia Pacific Education Review, 8(3), 464-477.

5. Stiab, J &Maninger, R. (2012). Ethical leadership in the principal ship: qualitative analysis .National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 29(2), 23-29.

6. Ruiz,P,C &Martines,R. (2011). Improving the " Leader Follower" relationship: Top manager or supervisor ? The ethical leadership trickledown effect on follower top response. Journal of Business Ethics..99.(4), PP.587-608.

7. Shaw, s. M. (2008). Leadership development and the characteristics / traits of ethical and effective leader . DAI- A 69/03. ProQuest. UMI Dissertations.
8. Madeoglu, C, Uysal, S. & Sarier, Y. (2014). Relationships of School principals ethical leadership and teachers job satisfaction on teachers organizational commitment. Educational Administration Theory & Practice,20 (1)،47-

الملاحق

الملحق رقم (1): استبانة استطلاعية

رقم السؤال	السؤال (الدلالة أو المؤشّر)	عدد العينة	النسبة المئوية للإجابات	
			نعم	لا
1	أهتم كثيراً بمظهر لائق وأنيق	32	%70	%25
2	أمتلك القدرة على إدارة أخلاقية ناجحة	32	%70	%25
3	أمارس العمل بصفات روح الفريق	32	%70	%30
4	أعمل على تقوية الروابط والعلاقات الإنسانية	32	%70	%20
	النسبة النهائية التقريبية:		%70	%25
المجموع	%100	%100	%100	%100

الملحق رقم (2):جدول المحكّمين

اسم المحكم	الاختصاص	الجامعة
أ.د. فاضل حنا	أستاذ في قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية	كلية التربية جامعة دمشق
أ.د. باسمة حلاوة	أستاذ في قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية	كلية التربية جامعة دمشق
د. أمل كحيل	أستاذ مساعد في قسم مناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. رنا قوشحة	مدرسة في قسم القياس والتقويم	كلية التربية جامعة دمشق
د. لينا شالاتي	مدرسة في قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية	كلية التربية جامعة دمشق

ملحق (3): مقياس درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق

المديرون الأعزاء: بين أيديكم مجموعة من الأسئلة المتعلقة بموضوع القيادة الأخلاقية، وهو على جانب كبير من الأهمية في الإدارة المدرسية. ولذا من المؤمل أن تكون إجابتك دقيقة وصادقة.

يُرجى وضع إشارة (x) لتقدير الدرجة في المربع المناسب المقابل للعبارة، مع مراعاة وضع إجابة واحدة فقط لكل عبارة ، مع جزيل الشكر والاحترام. **بيانات عامة:** - الجنس: ذكر:..... ، أنثى: .....

- المؤهل العلمي: (دراسات عليا ..... ، إجازة فأقل.....)
- سنوات الخبرة(9 سنوات فأقل..... ، 10سنوات فأكثر ....

العبارة:	الدرجة				
	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
1- أحترم جميع العاملين في المدرسة					
2- أرتدي الثياب النظيفة والمرتبة					
3- أهتم بأناقة لباسي					
4- ليس لدي أي من العيوب النطقية					
5- أنا سليم الأعضاء الجسدية					
6- أمتلك القدرة على ضبط النفس					
7- لدي مجال واسع من الثقافة والمعارف					
8- أمتلك القدرة على توصيل المعلومات					
9- أنظم المعرفة بما يتلاءم مع طبيعة الموقف					
10- أمتلك خبرات متنوعة في مجال الإدارة					
11- دائم التواصل مع الجديد في موضوع الإدارة					
12- أستمع إلى آراء العاملين					
13- أؤمن بالقيم الأخلاقية وأعززها					
14- أراعي المشاعر الوجدانية للمعلمين					
15- أهتم بنظافة حذائي					
16- أهتم بمظهر شعري					
17- أهتم دوماً باستخدام عطر جذاب					
18- أنا دائم الابتسامة					
19- أرحب بحب بكل الكوادر الجديدة					
20- أشعر المعلمين بدورهم في اتخاذ القرارات الحاسمة التي تخص المدرسة					
21- أمتلك القدرة على التخطيط					
22- أقوم بإعداد الجدول المدرسي وتوزيعه على المتعلمين					
23- أقدر الأعمال اللازمة لتحقيق رسالة المدرسة من نواحي الدراسة والنشاط					
24- أمتلك القدرة على وضع برنامج العمل المدرسي بشكل فعال ومرن					
25- أمتلك القدرة على توليد عدد كبير من حلول المشكلات.					
26- أمتلك القدرة على الإشراف					
27- أمتلك القدرة على التقويم العادل المستمر					
28- أمتلك القدرة على السرعة والسهولة في الامور الإدارية					
29- أمتلك القدرة على توليد الأفكار الإدارية المتنوعة					
30- أمتلك القدرة على توليد الأفكار الإدارية الجديدة					
31- أمتلك القدرة على الحساسية لحدوث المشكلات					
32- أمتلك القدرة على نشر أهمية الإدارة					
33-أمتلك القدرة على جذب أولياء الأمور					

34- أمتلك القدرة على فهم نفسي					
35- أمتلك القدرة على فهم الآخرين					
36- أمتلك القدرة على الارتباط العاطفي بالآخرين					
37- أمتلك القدرة على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية					
38- أمتلك القدرة على مجابهة التحديات والضغوط					
39- أمتلك القدرة على تحديد ردود الفعل العاطفية للآخرين وفهمها					
40- أمتلك القدرة على ضبط انفعالات الآخرين					
41- أمتلك القدرة على تعديل انفعالاتي لاتخاذ قرارات صائبة ومناسبة					
42- أمتلك القدرة على تفسير عواطف الآخرين					
43- أمتلك القدرة على فهم ذاتي وتقبلها					
44- أمتلك القدرة على تشجيع العاملين على المشاركة والمبادأة					
45- أمتلك القدرة على التعبير عن ذاتي بشكل فعال					
46- أحث العاملين على التعاون الدائم في تحقيق الأهداف					
47- أقوم إسناد الأعمال المناسبة إلى العاملين معه					
48- أتيح الفرصة للمعلمين لاكتساب خبرات جديدة متنوعة					
49- أكون عادلاً في توزيع الأعمال					
50- أمتلك القدرة على التحقق من صحة المشاعر الشخصية					
51- أحث العاملين على المشاركة الجماعية					
52- أتعامل مع الآخرين باحترام بغض النظر عن مرجعياتهم					
53- أشعر بالاطمئنان والرضا تجاه الذات والآخرين والحياة بشكل عام					
54- ألتزم بعدم إرهاق بعض المعلمين لحساب بعضهم الآخر					
55- أعمل على زيادة الولاء لدى المعلمين					
56-أمتلك القدرة على فهم عواطف وأفكار وسلوكيات الآخرين					
57-أمتلك القدرة على التفاعلات الاجتماعية					
58-أمتلك القدرة على التأثير في الأشخاص					
59- أمتلك القدرة على حث الآخرين على الإيجابية في الحياة					
60- أمتلك القدرة على إقناع الآخرين					
61- أقدر جهود المعلمين بشكل دائم					
62- أعتمد في عواطفي على تصرفات الآخرين في المواقف					
63- أحافظ على العلاقات والروابط الإنسانية					
64-أمتلك القدرة على مسايرة الآخرين والتعاطف معهم					
65- أهمل على تلافي الثغرات والخلافات إن وجُدت					
66-أمتلك القدرة على الإدراك الاجتماعي لمشاعر الآخرين					
67- أمتلك القدرة على فهم العواطف الشخصية لدي					
68-أبث الفرح والدفء بين المعلمين في المناسبات الاجتماعية					
69-أتعامل بتواضع مع المعلمين الآخرين بلا فروق					
70-أمتلك القدرة على الوفاء بالوعود التي أقطعها على نفسي					

الشخصية المنافقة وعلاقتها بضبط الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

*** د. ياسر حلبي الجاجان**

(الإيداع: 17 تشرين الثاني 2019، القبول: 4 آذار 2020)

ملخص:

هدف البحث الحالي تعرف على طبيعة العلاقة بين الشخصية المنافقة وضبط الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، حسب متغير الجنس.

وقد تم استخدام مقياس الشخصية المنافقة إعداد (الدليمي،2004)، وضبط الذات (بدر،2017) وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لكلا المقياسين، و بلغ عدد أفراد العينة ككل (350) طالباً وطالبة باستخدام المنهج الوصفي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود مستوى مرتفع من الشخصية المنافقة لدى أفراد عينة البحث.
2. توجد علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الشخصية المنافقة وضبط الذات لدى افراد عينة البحث.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المنافقة تبعاً لمتغير الجنس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس ضبط الذات تبعاً لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الشخصية المنافقة، ضبط الذات، جامعة دمشق.

*** دكتور في علم النفس النمو/ كلية التربية/ جامعة دمشق**

Hypocrite Personality and Its relationship to self-control among A sample of students Damascus University

*Dr: Yasser Halbi Aljajan

(Received:17 November 2019 , Accepted: 4 March 2020)

Abstract:

The aim of this research is to identify the nature of the relationship between Hypocrite personality and self-control among a sample of students of Damascus University, according to the variable (male, female).

The Hypocrite personality scale was used to prepare (Dulaimi, 2004) and the researcher adjustment, self-control (Badr, 2017) and the researcher adjustment, and the number of respondents as a whole (350) students.

The study reached the following results:

1. A high level of Hypocrite personality among the members of the research sample.
2. There is a positive correlation of statistically significant between the Hypocrite personality and Self-control among the members of the research sample.
3. There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the Hypocrite personality scale according to sex variable (male, female).
4. There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the Self-control scale according to gender variable (male, female).

Key words: Hypocrite Personality, Self-control, Damascus University.

*Doctor in developemental psychology/ Faculaty of education/ Damascus Univercity

1-المقدمة:

يُعدّ مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً، لأنه يشمل الصفات الجسمية، والعقلية، والوجدانية كافة، المتفاعلة مع بعضها داخل كيان الفرد، ولهذا تعددت الآراء، وتباينت في معالجتها من حيث طبيعتها، وخصائصها، ومكوناتها، ديناميكيتها، ونظرياتها(الجاجان،2015، 45). ولذا كان السلوك القويم عنواناً للشخصية السوية، والسلوك المتذبّذب عنواناً للشخصية المنافقة المتقلّبة الازدواجية ذات الوجهين، التي تلجأ إلى التضليل لإبعاد أنظار الآخرين عن الهدف الحقيقي الذي تسعى لتحقيقه، فالنفاق سلاح ذو حدين فهو يقول بقبول شيء، ويفعل شيء آخر خدمة للمصلحة الذاتية وبذلك يكون بعيداً عن الفضيلة(Finnemore,2009,58)، وهذا ما أكده وايلي وآخرون(Willie2015et.al,) بأن الشخصية المنافقة- ظاهرها مُخالف لمضمونها تحقيقاً لمصالحها الخاصة بالحصول على المكانة والتقدير والقبول الاجتماعي- كما يمكن أن يكون للشخصية المنافقة أسباب كثيرة، ومنها الشعور بالغيرة التي تدفع الفرد إلى النفاق الناتج عن احباط رغباته، أو لتحقيق مكاسب مادية ومعنوية، أو سوء التنشئة الاجتماعية أو المعاملة الوالدية للأبناء، أو الشعور بالنقص في المستوى العلمي أو الاجتماعي أو الاقتصادي، أو رغبةً في التزعّم والقيادة، أو لدفع الضرر عن نفسه، فيكون النفاق والكذب والمداهنة والتلّون والتملّق هو الوسيلة المثلى التي يمارسها بعض الأفراد للوصول لغاياتهم(صالح وظاهر،2007، 148).

كما تُشكّل دراسة شخصية الطلبة الجامعيين بجوانبها المتعددة أهمية بالغة في ميدان علم النفس، كون التعليم الجامعي يسهم بدرجة كبيرة في نموهم العقلي والعاطفي والاجتماعي والأخلاقي، مما قد يساعد في معرفتهم للعوامل المحددة للشخصية السوية وغير السوية، وبالتالي ضبط سلوكهم وتوجيهه. كما إن المشكلات النفسية والانحرافات السلوكية لدى طلبة الجامعة كثيرة ومتنوعة تختلف باختلاف شخصياتهم، ومنها الشخصية المنافقة التي كانت وماتزال لها آثار سلبية على المجتمع بصورة عامة؛ وعلى الطلبة بصورة خاصة حيث وصفت دراسات كل من الدليمي(2004)، وأليك وآخرين(Alicke,et,al,2013)، و وايلي وآخرين(Willie2015et.al,)، وجوردان وآخرين(Jordan,et.al,2017)، وليندنبرغ وآخرين (Lindenberg, et.al,2018) الشخصية المنافقة بأنها شخصية متآمرة بطبيعتها، تُظهر عكس ما تبطن، وتستعمل الشائعات لإثارة الفتن بين الآخرين، وتُنمّق الكلام وتُحسن التغلغُل بينهم لتأثير فيهم، كما تتصف بالكذب، وضعف الإرادة، وخيانة الأمانة، وخلق أعذاراً لإخلاف الوعد، وضعف الثقة بالنفس وبالآخرين، والتردد باتخاذ القرار، وفي مواجهة المواقف الصعبة وذلك لشعورها بالجُبَن، كما إنها متناقضة، وقلقة ومترددة وغير مستقرة، ولاءاتها مُتعددة، ومواقفها مُتغيرة، ولها أوجه مختلفة وفقاً لمصالحها. لذا فإن تحصين الفرد من هذه السلوكيات غير المرغوبة اجتماعياً والوسائل والغايات الدنيئة تكمن في قدرته على ضبط ذاته؛ الذي يُعد من أهم مؤشرات التوافق النفسي، والاتزان الانفعالي، والشخصية السوية الذي يتجلّى في قدرة الفرد على ضبط سلوكه وأفكاره ومشاعره وهذا بدوره ينعكس بالإيجابية على الكثير من جوانب شخصيته والتعامل مع ضغوط الحياة المختلفة(أحمد،767،2018).

وبذلك تساعدنا عملية ضبط الذات على التفاعل باستمرار مع مجموعة واسعة من المثيرات الخارجية، وتنظيم أفكارنا وانفعالاتنا بطريقة تنسجم مع مطالب البيئة الاجتماعية، وعليه فإن البحث الحالي محاولة لدراسة العلاقة بين الشخصية المنافقة وضبط الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.

1- مشكلة البحث و مسوغاته:

تُعد الشخصية المنافقة أحد المظاهر البارزة التي تشيع لدى المجتمع في عالمنا المعاصر عموماً ولدى الطلبة على وجه الخصوص وهذا ما توصلت إليه دراسة البجاري(2013)، وعبدالله(2018) إلى وجود مستوى مرتفع من الشخصية المنافقة لدى طلبة الجامعة، وهو ما لاحظه الباحث من خلال وجوده في مجتمع الطلبة وذلك من خلال تدريسه

في كلية التربية بجامعة دمشق، إذ عبّر بعضهم أنهم يعانون من النفاق وبشكل مرتفع، وهذا ما عززّته أيضاً الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من(60) طالباً وطالبة في جامعة دمشق والتي أظهرت تلك المعاناة للطلبة، وهذا الشعور

بوجود مستوى مرتفع من الشخصية المنافقة يتنافى مع الشعور بضبط الذات حيث ذكرت دراسة وايلي وآخرين(Willie2015,et.al,) أن النفاق قد يكون ناتج عن الفشل في ضبط الذات.

وهذا ما أشارت إليه دراسة باوميستير وفوس(Baumeister& Vohs,2007) أن ضبط الذات يتعلق بدرجة كبيرة بالحياة الانفعالية والاجتماعية للطلبة، وفي قدرتهم السيطرة على انفعالاتهم وسلوكياتهم ورغباتهم، والتوافق مع البيئة المحيطة، وهو ما أوجدته أيضاً دراسة هوفمان وآخرين(Hofmann,et.al,2012)، ودراسة تشو وآخرين(Zhu,et,al,2012)، ودراسة كيجوز و أوزبولت(Kaygusuz& Ozpolat,2016)، إذ أن الطلبة الذين يتمتعون بضبط ذات عالٍ أكثر نجاحاً في العلاقات الشخصية، وأكثر قدرة على التعامل بإيجابية مع الإجهاد وحماية الصحة النفسية، كما يتصفون بالتروي والالتزام بالواجبات والمواعيد، وزيادة في التحصيل الدراسي، والقدرة على تجاوز المشاعر السلبية، وانجاز المهمات، واصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، ومن خلال الملاحظة الشخصية للباحث واطلاعه على بعض الدراسات السابقة، وما أظهرته نتائج الدراسة الاستطلاعية شعر بضرورة تقصي العلاقة بينهما، واستناداً إلى ما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة عن السؤال التالي: **ما هي العلاقة بين الشخصية المنافقة وضبط الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق؟**

2- أهمية البحث على الصعيدين النظري و التطبيقي: تنبع أهمية البحث النظرية والتطبيقية من نقاط عدة أهمها

- حداثة مفهوم الشخصية المنافقة على البيئة السورية، وإنه على حد علم الباحث هي الدراسة الأولى في الجمهورية العربية السورية التي تناولت هذا المفهوم.
- قد يوفر البحث قاعدة من المعلومات النفسية التي يمكن أن تغني المكتبات المحلية بمرجع يفيد المهتمين بفئة الطلبة ومشكلاتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية.
- قد تفيد نتائجُ البحث الحالي المختصين في مجال علم النفس، والمرشدين النفسيين في جميع المؤسسات النفسية والتربوية.
- استثمار نتائج البحث في بناء برامج إرشادية وتربوية وتقديمها للجهات المعنية من أجل خفض مستوى الشخصية المنافقة لدى الطلبة والتحكم بذواتهم بإيجابية وهذا بدوره قد ينعكس على الكثير من جوانب شخصياتهم.
- قد يساعد إعداد الباحث لمقياسي الشخصية المنافقة وضبط الذات على البيئة السورية باحثين آخرين في دراسات لاحقة، وذلك باستخدامه في بحوثهم.

3- أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

- تعرف مستوى الشخصية المنافقة لدى أفراد عينة البحث.
- تعرف العلاقة بين الشخصية المنافقة وضبط الذات لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المنافقة تبعاً لمتغير الجنس.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس ضبط الذات تبعاً لمتغير الجنس.

4- سؤال البحث: ما هو مستوى الشخصية المنافقة لدى أفراد عينة البحث.

5- فرضيات البحث: وتم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة(0,05).

- ماهي العلاقة بين الشخصية المنافقة وضبط الذات لدى أفراد عينة البحث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المنافقة تبعاً لمتغير الجن
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس ضبط الذات تبعاً لمتغير الجنس.

6- حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** تم إجراء البحث على عينة من طلبة السنة الأولى بجامعة دمشق، والبالغ عددهم(350) طالباً وطالبة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الأول من العام الدراسي (2019-2018).

- **الحدود المكانية:** جامعة دمشق.

- **الحدود الموضوعية:** وتتجلى في الكشف عن طبيعة العلاقة بين الشخصية المنافقة وضبط الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق من خلال الأدوات المستخدمة في البحث.

7- دراسات سابقة:

- دراسات متعلقة بالشخصية المنافقة:

- دراسة محمود (2010) العراق:

بعنوان: قياس مستوى الشخصية المنافقة لدى طلبة كلية التربية ابن رشد.

هدفت تعرف قياس مفهوم الشخصية المنافقة لدى طلبة الجامعة، والفروق في الشخصية المنافقة تبعاً لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (200) طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية، وتم استخدام أداة الشخصية المنافقة إعداد الدليمي(2004)، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى منخفض من الشخصية المنافقة لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق في الشخصية المنافقة تبعاً لمتغير الجنس.

- دراسة عبدالله (2018) العراق:

بعنوان: الشخصية المنافقة وعلاقتها بالاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

هدفت تعرف قياس مفهوم الشخصية المنافقة لدى طلبة الجامعة. وطبيعة العلاقة بين الشخصية المنافقة والاهتمام الاجتماعي، والفروق في الشخصية المنافقة تبعاً لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (400) طالباً وطالبة جامعياً، وتم استخدام أداة الشخصية المنافقة إعداد الدليمي(2004)، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الشخصية المنافقة لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود علاقة بين الشخصية المنافقة والاهتمام الاجتماعي، كما لم توجد فروق في الشخصية المنافقة تبعاً لمتغير الجنس.

- دراسات متعلقة بضبط الذات:

- دراسة مكي(2016) العراق:

بعنوان: الإيثار وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الإيثار وضبط الذات لدى طلبة الجامعة، التعرف إلى الفروق في ضبط الذات تبعاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من(200) طالباً وطالبة جامعياً، وتم استخدام أداة ضبط الذات من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإيثار وضبط الذات لدى طلبة الجامعة؛ ووجود فروق في ضبط الذات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

- دراسة بدر(2017) العراق:

بعنوان: التشويهات المعرفية وعلاقتها بضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب.

هدفت الدراسة: إلى تعرف العلاقة بين التشويهات المعرفية وضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب، التعرف إلى الفروق في ضبط الذات تبعاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة جامعياً، وتم استخدام أداة ضبط الذات من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التشويهات المعرفية وضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب؛ وعدم وجود فروق في ضبط الذات تبعاً لمتغير الجنس.

- دراسة تشو وآخرين(Zhu,et,al,2012) استراليا:

Self-control and its relationship to student learning in mixed universities

بعنوان: ضبط الذات وعلاقته بتعلم الطلبة في الجامعات المختلطة. هدفت الدراسة: إلى تعرف طبيعة العلاقة بين مستوى ضبط الذات وتعلم الطلبة في الجامعات المختلطة. وتكونت عينة الدراسة من(94) طالباً وطالبة جامعياً، وتم استخدام أداة

ضبط الذات من اعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضبط الذات وتعلم الطلبة في الجامعات، كما توصلت إلى إمكانية التنبؤ بنتائج تعلم الطلاب من خلال ضبط الذات.

– **تعقيب على الدراسات السابقة:** اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في جدة الموضوع حيث أن دراسة الشخصية المنافقة وضبط الذات لدى طلبة جامعة دمشق لم تتم دراسته سواء أكان ذلك على المستوى المحلي أم العربي وذلك في حدود علم الباحث، ولكن تم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة أهداف الدراسة وفروضها، وكذلك تعرف الأساليب الإحصائية المستخدمة في تلك الدراسات، كما أستفاد أيضاً منها في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

– الشخصية المنافقة(Hypocrite Personality):

"هي مجموعة من السلوكيات المترابطة التي يظهرها الفرد ويبطن ما يخالفها ليتخذ مكاناً مرموقاً بين الأفراد وبما يحقق أهدافه وتوقعاته الخاصة"(الدليمي،2004، 4).

وقد اعتمد الباحث على تعريف الدليمي(2004) لأنه تبنى المقياس الذي أعده، وتُعّرف الشخصية المنافقة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس الشخصية المنافقة المستخدم في هذه الدراسة.

– ضبط الذات (Self- Control):

عرفه باندورا (Bandura, 1991): بأنه آلية من آليات التكيف الاجتماعي يمارسها الفرد عندما يلاحظ أن سلوكه غير مقبول من الآخرين، فيقوم بتنظيم نفسه من جديد وتعديل سلوكه، ثم يكافئ ذاته كلما أقترب من الهدف المنشود.

– وهو عملية السيطرة على الاستجابات العقلية، والسلوكية، والانفعالية باستعمال أساليب معرفية في مواقف مختلفة ومتباينة ينجم عنها تعزيز الذات(Bandura, 1997,604). ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس ضبط الذات المستخدم في هذه الدراسة.

9- الإطار النظري:

– الشخصية المنافقة:

– مفهوم الشخصية المنافقة:

وفقاً لقاموس أوكسفورد وردت كلمة (Hypocrite) بمعنى منافق أو مُراءٍ؛ كما جاءت أيضاً كلمة (Hypocritical) بمعنى نفاقي أو رياءيّ، وأيضاً كلمة(Hypocrisy) بمعنى نفاق أو مُراءة (Oxford,2006,574).

يتفق معظم علماء النفس على أن مفهوم النفاق ينطوي على نوع من عدم الاتساق بين الموقف والسلوك، وخداع الذات والآخرين، وعدم المصداقية، وضعف الإرادة، وإن السلوكيات المنافقة للفرد تعزز المصالح الذاتية له؛ فالمنافقون فئة مثيرة للاهتمام في البيئة الاجتماعية، وأهميتها مستمدة من حقيقة سلوكيات المنافقين التي يمكن أن تؤدي إلى تجاهلهم أو نبذهم من قبل المجتمع، وبالتالي تضرر سمعتهم أو دمارها بالكامل، كما يحتل النفاق مرتبة عالية على سلم قائمة السلوكيات أو الخصائص البشرية المرفوضة اجتماعياً؛ فالنفاق مفهوم معقد ومتعدد الأوجه، وإن الفهم الكامل لمعايير النفاق يتطلب النظر في كيفية تفسير الأشخاص العاديين لهذا المفهوم، فهو عنصر أساسي في الأحكام الاجتماعية، لذلك يمكن القول أن الأحكام الاجتماعية هي الحكم النهائي لما يتضمنه النفاق(Alicke,et,al,2013,1-2). كما يمكن اعتبار المنافقين من أكثر الأشخاص الذين يتصرفون بشكل سيء وبأسلوب مُتعمد للسلوكيات غير الأخلاقية ودون إدانة منهم لمثل هكذا سلوك(Jordan,et.al,2017,1).

فيما أشار فرويد(Freud) أن النفاق يتشكل عند الفرد منذ الطفولة ويمكن تفسيره على أنه صورة انتقام لما يحمل من خداع قد تكون موجهة نحو العالم الخارجي على شكل السخرية من الآخرين(عبدالله،267،2018). فالنفاق مُكتسب وليس فطري

جيني مُتعلق بالبيئة الاجتماعية التي ينتقل فيها الفرد عبر مراحل حياته المختلفة كالمدرسة والجامعة والعمل، كما تم وصفه بأنه حالة مرضية يمكن تصنيفها ضمن قائمة السلوكيات السايكوباتية، إذ يمارس المنافقون إسقاطاً لما يعانونه على الأفراد الذين حولهم(آل ياسين والحيالي،14،2018).

وهناك بعض المفاهيم المرتبطة بالنفاق: كالانتهازية: والتي تعني انتهاز الفرص والأهداف العاجلة والآنية دون النظر للفرص الآجلة والمستقبلية. **والوصولية:** ظاهرة تطلق على الفرد الطمّاع الذي يسعى إلى بلوغ غايته مهما كلف الأمر. **والمجاملة:** هي حسن المعاملة وعذوبة اللسان، وبعض الأفراد يخلطون بينها وبين النفاق مع أن بينهما فرقاً جوهرياً. فالمنافق يكون انتهازياً ووصولياً لتحقيق غاياته، والانتهازي والوصولي يلجأ للنفاق للوصول إلى أهدافه(آل ياسين والحيالي،2018، 14-13).

- **آثار الشخصية المنافقة:** تُعد الشخصية المنافقة التي تتفّشى في المجتمع منذ زمن بعيد مشكلة اجتماعية بحد ذاتها ولها تأثيرات سلبية على أفراد المجتمع ككل، ولو نظرنا إلى هذه الآثار لوجدناها قد تكون اقتصادية، أو نفسية، أو اجتماعية، من أجل الحصول على غاية معينة تتبع من ذات الفرد وكل هذه السلبيات تتجمع حول النفوس الضعيفة الذين يسميهم المجتمع بالمنافقين، فإذا شاع استخدام الشخصية المنافقة في المجتمع اختل نظامه وانقلبت القيم والمفاهيم فتصبح المداهنة لطفاً، والتلّون ذكاءً، والكذب فصاحةً، والتملّق وداً، والمكر إخلاصاً، فهم أخطر على المجتمع والوطن من غيرهم، كونهم يتظاهرون بمحبته والإخلاص في خدمته، والدفاع عنه وحمايته(البجاري،2013، 3-4).

- **أنواع الشخصية المنافقة:** هناك ثلاثة انواع للشخصية المنافقة وهي:

1- النفاق الاجتماعي: ويتمثل في التلون في العلاقات، وعدم الوضوح في المواقف والمبادئ والأحاديث لغرض الإفساد أو الانتفاع الشخصي، وهو مرفوض بكافة اشكاله لأنه يعتمد على اظهار وجه مخالف للمضمون، وصورة مخالفة للجوهر (عبدالله، 2018،265).**2- النفاق الاعتقادي:** ويمثل النفاق الأكبر كون صاحبه يظهر الإيمان ويبطن ما يخالفه وهو موجود في كثير من المجتمعات على اختلاف اعراقهم وهوياتهم.**3- النفاق العملي:** ويتمثل في عمل شيء من سلوك المنافقين مع بقاء الايمان في القلب(محمود،10،2010).**4- النفاق الإداري:** ويمثل أحد مصادر الخداع التي يمارسها في الغالب المنافق لتحقيق أغراض شخصية على حساب المصالح العامة؛ وتقع هذه الممارسات ضمن الأشخاص المنافقين الذين يزعمون أنهم من الناحية النظرية يتصفون بالنزاهة بينما يتعارض سلوكهم تماماً مع قيم النزاهة(Younus, et, al,2019,1).

- **ضبط الذات:** يُعد مفهوم ضبط الذات من المفاهيم الحديثة نسبياً في الدراسات النفسية والتربوية في البيئة العربية ككل والبيئة السورية بشكل خاص.

يعتبر ضبط الذات مصطلحًا شاملاً يجمع بين الكثير من المفاهيم المختلفة المرادفة له مثل الضمير، والتنظيم الذاتي، تأخر الإشباع، وقوة الإرادة، والتوقيت المفضل، والرقابة التنفيذية؛ حيث يتمثل مفهوم ضبط الذات في قدرة الفرد على تغيير وتكييف الذات مع البيئة الاجتماعية المحيطة، والامتناع عن إظهار الميول السلوكية الغير المرغوب فيها، والسيطرة أكثر على الدوافع والأفعال وبالتالي ضبط الذات يلعب دور الوسيط في التكيف الإيجابي للأفراد مع المجتمع (Kayjusuz& Ozpolat,2016,198-199).

ويرى باندورا(Bandura) أن فعالية الذات تعد من المتنبئات بجوانب سلوكية عدة منها ضبط الذات. ويُعرّف فوس وباوميستر (Vohs& Baumeister,2004,3) ضبط الذات بأنه قدرة الفرد على الوعي المتعّمد والمقصود لسلوكه ومشاعره وأفكاره للسيطرة عليها وتنظيمها وتثبيط الرغبات غير المقبولة اجتماعياً.

- **أهمية ضبط الذات:**

لخص كل من باوميستر وفوس(Baumeister&Vohs,2007) أهمية ضبط الذات في ما يلي:

- اختيار أفضل الاستجابات للتعامل مع الأشخاص والحالات الصعبة.

- يصبح الفرد أكثر هدوءً وسلاماً عند التعامل مع الضغوط.
- مساعدة الآخرين على التعامل مع مشاعرهم الغاضبة.
- تجنب العنف الجسدي أو اللفظي.
- العيش بصحة وتسهيل النجاح في العديد من مجالات الحياة.

– **مراحل ضبط الذات:** ذكر كل من باندورا Bandura(1991)، و ميزو Mezo (2005) ثلاث مراحل لضبط الذات يعتمد بعضها على بعض وتزود بالتغذية الراجعة وتتمثل في مراقبة الذات، وتقييم الذات، وتعزيز الذات وهي كالآتي:

أولاً– مرحلة مراقبة الذات: وتتمثل في قيام الفرد بمراقبة السلوك المستهدف الذي يشتمل على الأفكار، والأفعال، والمشاعر.

ثانياً– مرحلة تقييم الذات: وتتمثل في مقارنة الفرد السلوك المستهدف بالمعايير الذاتية التي وضعها لنفسه عن هذا السلوك.

ثالثاً– مرحلة تعزيز الذات: وتشمل تعزيز الذات(مكافأتها) من أجل زيادة أو تعزيز سلوك ما، أو عقاب الذات من أجل تقليل أو كف سلوكيات غير مرغوبة، وهذا التعزيز يمكن أن يكون داخلياً أو خارجياً.

ويتضح مما سبق أن ضبط الذات محور اهتمام العديد من النظريات والاتجاهات النفسية المختلفة باعتبار ضبط الذات من أهم مظاهر الشخصية السوية، بل إنه السمة الأبرز والعنصر الأهم في التوافق والاتزان النفسي والاجتماعي، وهذا ما تسعى كل النظريات النفسية للوصول إليه حتى وإن اختلفت المصطلحات والمسميات أو الوسائل والأساليب المؤدية لذلك.

10– منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة الدراسة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة(ميلاد والشماس، 2012، 86).

11– مجتمع البحث وعينته: يتألف المجتمع الأصلي من جميع الطلبة المسجلين في جامعة دمشق في الكليات التالية (تربية–حقوق–طب أسنان–هندسة الميكانيك)، والبالغ عددهم (34269) طالباً وطالبة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018–2019)، بحسب الإحصائية الصادرة عن مديرية الإحصاء في جامعة دمشق. ويوضح الجدول الآتي عدد أفراد المجتمع الأصلي حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (1): المجتمع الأصلي تبعا لمتغير الجنس

عدد أفراد المجتمع الأصلي			
الجنس	ذكور	إناث	المجموع
المجموع	17278	16991	34269
النسب المئوية	%50.42	%49.58	%100

– **عينة الدراسة:** اختار الباحث عدداً من الطلبة عشوائياً، بحيث يكون كل طالب أو طالبة في كل كلية من الكليات (سنة أولى) مرشحاً لتطبيق المقاييس عليه، وعليه يُمكن القول: إنَّ الاختيار تمَّ بطريقة عشوائية (طالب أو طالبة)، وسحبت عينة بنسبة تمثيل بلغت (10.2%) من المجتمع الأصلي بواقع (350) طالباً وطالبة، وتوزع أفراد عينة البحث من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم(2): توزع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الفئة	عدد الطلبة	النسبة
الجنس	الذكور	212	%60.57
	الإناث	138	%39.42
المجموع العام		350	%100

12- أدوات البحث وخصائصها السيكومترية:

أولاً- مقياس الشخصية المنافقة لطلبة الجامعة:

من إعداد الدليمي(2004) لطلبة الجامعة بالعراق، ويتألف من(39) فقرة مصاغة على شكل مواقف لفظية وبثلاثة بدائل للإجابة (الأول يقيس النفاق، والثاني بدرجة متوسطة، والثالث لا يقيس النفاق) وقام الباحث بإعادة خصائصه السيكومترية على البيئة السورية، حيث لم يتم حذف إية عبارة وإنما جرى بعض التعديلات على بعض فقرات المقياس ملحق (5) وذلك بعد عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في جامعة دمشق ملحق(2).

- الدراسة السيكومترية لمقياس الشخصية المنافقة:

-صدق المقياس Validity: جرى التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أنواع من الصدق، وهي الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.

1-الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency: تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة السيكومترية، والمكونة من (100) طالباً وطالبة في جامعة دمشق، وتم حساب قيمة الصدق لكل بند من بنود المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

بالنسبة إلى ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس: تبين أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.392**-0.487**) وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي الجيد لمقياس الشخصية المنافقة.

2- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) Discriminant Validate: للتأكد من صدق المقياس عمد الباحث إلى إجراء الصدق التمييزي، والذي يعبر كما ذهب ميخائيل (2009، 86) عن درجة الحساسية ومدى قدرة البند على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها، ولا شك في أن القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة بصدقها ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه.

من أجل التأكد من هذا النوع من الصدق قام الباحث بترتيب درجات المفحوصين (عينة الصدق والثبات) على المقياس تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25% (عدد أفراد الفئة العليا 22) وأدنى 25% (عدد أفراد الفئة الدنيا 22)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار (ت ستودنت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (3) يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

الجدول رقم (3): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستيودنت" ودلالتها

	العدد	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	22	الفئة العليا	107.13	2.07	43.94	0.000	دال**
	22	الفئة الدنيا	82.22	1.65			

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

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

1- التجزئة النصفية والفا-كرونباخ: تم حساب الثبات بهذه الطرائق على عينة الصدق والثبات المؤلفة من (100) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق باستخدام معامل سبيرمان-براون والفا-كرونباخ والجدول رقم (4) يوضح معاملات الثبات للمقياس.

الجدول رقم (4): معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان-براون والفا-كرونباخ

الدرجة الكلية	سبيرمان براون	معامل ألفا كرونباخ
	0.623	0.636

يتبين من الجدول السابق أن قيم التجزئة النصفية بلغت (0.623) تدل على درجة ثبات من عالية.

يتبين من الجدول السابق أن قيم الفا-كرونباخ بلغت (0.636) وتدل على درجة ثبات من عالية.

ثانياً- مقياس ضبط الذات لطلبة الجامعة: من إعداد بدر(2017) لطلبة جامعة القادسية بالعراق، ويتألف من (22)عبارة وبدائل الإجابة(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وقام الباحث بإعادة خصائصه السيكومترية على البيئة السورية، حيث لم يتم حذف إي عبارة وإنما جرى بعض التعديلات على بعض فقرات المقياس ملحق (6)

- الدراسة السيكومترية لمقياس ضبط الذات:

-صدق المقياس Validity: جرى التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أنواع من الصدق، وهي الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.

1-الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency: طبق المقياس على عينة الدراسة السيكومترية، والمكونة من (100) طالباً وطالبة في جامعة دمشق، وتم حساب قيمة الصدق لكل بند من بنود المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

بالنسب إلى ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس: تبين أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.339**-0.579**) وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي الجيد لمقياس ضبط الذات.

2-الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) Discriminant Validate: قام الباحث بترتيب درجات المفحوصين (عينة الصدق والثبات) على المقياس تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25% (الفئة العليا 22) وأدنى 25% (الفئة الدنيا 22)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار (ت ستودنت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (5) يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

الجدول رقم (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستيودنت" ودلالتها

الدرجة الكلية للمقياس	العدد	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	22	الفئة العليا	100.27	1.16	60.91	0.000	دال**
	22	الفئة الدنيا	64.95	2.45			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا. أي أن المقياس يتمتع بالصدق ولعباراته قدرة تمييزية جيدة بين المفحوصين.

-ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس اعتمد الباحث أسلوبيّ الثبات بالتجزئة النصفية والثبات باستخراج معامل الفا-كرونباخ.

1-الثبات بالتجزئة النصفية Split Half:

بعد تطبيق مقياس ضبط الذات على عينة الدراسة السيكومترية، والبالغ عددها (100) طالباً وطالبة، تم وضع البنود في مجموعتين وفقاً للبنود الفردية والزوجية من حيث الترتيب، ومن ثم حساب الارتباط بين درجات المجموعتين، ونتائج التحليل الإحصائي لعملية التجزئة النصفية وحساب معامل الارتباط بين الجزئيين تمثلت في الجدول (6) الآتي:

الجدول رقم (6): معامل الارتباط بين نصفي المقياس بعد تقسيم المقياس إلى بنود فردية وبنود زوجية

الدرجة الكلية	بيرسونR	سبيرمان براون
	0.699	**0.823**

**** = دال عند (0.01)، * = دال عند (0.05)**

من الجدول السابق تبين أن معامل الارتباط يساوي (0.699)، وبحساب تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان-براون نجد أن معامل الثبات يساوي:

معامل الثبات= (2×R) ÷ (1+R) = (2×0.699) ÷ (1+0.699) = 0.823

وهو معامل ثبات جيد ودال إحصائياً، وهذه القيمة التي توصل إليها الباحث دلت على تمتع المقياس بقدرٍ عالٍ من الثبات.

2-الثبات بدلالة إلفا كرونباخ Internal Consistency: تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alphaعلى عينة الصدق والثبات البالغة (100) طالباً وطالبة. والجدول رقم (5) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس.

الجدول رقم (7): معامل الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ

الدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ
	0.791

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ بلغت (0.791) وتدل على درجة ثبات عالية.

13: عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

- ما مستوى الشخصية المنافقة لدى افراد عينة البحث.

للتعرف على مستوى الشخصية المنافقة لدى أفراد عينة البحث من الطلبة، أعطيت كل درجة من درجات الشخصية المنافقة في المقياس الموجه للطلبة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس خماسي، حيث تم حساب المدى (3-1=2) ومن ثم تقسيمه على عدد الفئات المطلوبة للحصول على طول الفئة (2÷3=0.66) وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس).

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

الجدول رقم (8) فئات قيم المتوسط الحسابي(النسبي) ومستوى الشخصية المنافقة

فئات قيم المتوسط النسبي	النسبة المئوية المقابلة	مستوى الشخصية المنافقة
من 1 -1.66	**من 33.33%-55.33%**	**منخفضة**
من 1.67 – 2.32	**من 55.34% إلى 77.33%**	**متوسطة**
من 2.33 – 3	**من 77.34% إلى100%**	**عالية**

في ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى الشخصية المنافقة في المقياس الموجه للطلبة لكل بند من بنود المقياس كما هو موضح في(ملحق 1):

مناقشة نتائج سؤال البحث: ويمكن تفسير ذلك أن هذه النتيجة تعتبر مقبولة ومنطقية ويُعزى ذلك – في رأي الباحث- كونها تبين أن مستوى الشخصية المنافقة لدى افراد عينة البحث مرتفعاً وقد يعود ذلك لشعور الطلبة بالغيرة من أقرانهم نتيجة احباط رغباتهم، والحرمان من الحب والحنان الكافي، أو الشعور بالنقص في المستوى العلمي أو الاجتماعي أو الاقتصادي، أو رغبةً في التزعّم والقيادة، أو لدفع الضرر عن نفسهم، فيكون النفاق والكذب والمداهنة والتلّون والتملّق هو الوسيلة المثلى التي

يمارسها بعض الأفراد للوصول لغاياتهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبدالله(2018) وتختلف مع دراسة محمود(2010) وجود مستوى منخفض من الشخصية المنافقة لدى طلبة الجامعة

- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الشخصية المنافقة وعلاقتها بضبط الذات لدى افراد عينة البحث.

لاختبار صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للشخصية المنافقة والدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات، كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (9) الآتي:

الجدول رقم (9): معاملات ارتباط بيرسون بين الشخصية المنافقة وتوكيد الذات

	الدرجة الكلية لضبط الذات
الدرجة الكلية للشخصية المنافقة	-0.311**
	0.000

** = دال عند (0.01)، * = دال عند (0.05)

تبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الشخصية المنافقة وتوكيد الذات بلغت (0.311-**)، وهو ارتباط عكسي سالب دال عند مستوى دلالة (0.01).

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: ويمكن تفسير ذلك أن هذه النتيجة تعتبر مقبولة ومنطقية ويُعزى ذلك كونها تدل على أن إدراك الطلبة للشخصية المنافقة يرتبط بإدراكهم لضبط الذات فكلما انخفضت الشخصية المنافقة ارتفع لديهم بالمقابل مستوى ضبط الذات، وهذا يوضح أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه الجامعة في تلك العلاقة بين كل من الشخصية المنافقة وضبط الذات في السعي لخفض هذا الشعور السلبي لدى طلبتها كون النفاق يحتل مرتبة عالية على سلم قائمة السلوكيات أو الخصائص البشرية المرفوضة اجتماعياً، والعمل على رفع مستوى ضبط الذات لديهم كون الطلبة الذين يتمتعون بضبط ذات عالي أكثر اجتماعية ويمتلكون صلابة نفسية تجعلهم قادرين على مواجهة التحديات بفاعلية أكبر والنجاح في مختلف المجالات. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة عبدالله(2018) بعدم وجود علاقة بين الشخصية المنافقة والاهتمام الاجتماعي.

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المنافقة تبعاً لمتغير الجنس الدراسي (ذكر، أنثى).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الذكور" ومتوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الإناث" على الدرجة الكلية لمقياس الشخصية المنافقة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الشخصية المنافقة حسب متغير الجنس

الدرجة الكلية لمقياس الشخصية المنافقة	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	ذكور	212	93.57	7.6	1.43	348	0.153	غير دال
	إناث	138	92.36	7.94				

تشير النتائج الواردة في الجدول إلى ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الذكور" ومتوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الإناث" على الدرجة الكلية لمقياس الشخصية المنافقة. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أيّ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المنافقة تبعاً لمتغير الجنس.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: ويمكن تفسير ذلك أن هذه النتيجة تعتبر مقبولة ومنطقية وربما يعود السبب في ذلك إلى أن النظرة الفارقة بين الذكور والاناث قد انحسرت في المجتمع السوري، وخاصة في المرحلة الجامعية، حيث إن المناهج موحدة، والأنشطة موحدة، فهم يتعاملون مع المنهاج نفسه وطرائق تدريسية واحدة، وتتاح لهم الفرصة نفسها في التعبير عن أنفسهم بحرية، فاليوم نجد الكثير من الإناث في مواقع ومؤسسات عدة، وقد دخلت المرأة في المجتمع السوري في مجالات الحياة كافة إلى جانب الرجل دون تفريق يذكر، أو ربما يكون نتيجة التربية الحديثة، وهنا يبرز دور الأسرة في عدم التمييز بين أبنائها الذكور والإناث، وإعطائهم الفرصة نفسها في التعبير عن أنفسهم، والحق في التعليم والعمل، وإبداء رأيهم بحرية، وأخذ الدور الحقيقي في الأسرة، أي نتيجة المساواة بين الجنسين في الحقوق والواجبات، والتي بدورها تحد من الفروق، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبدالله(2018) و محمود(2010) في عدم وجود فروق في الشخصية المنافقة تبعاً للجنس.

– الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس ضبط الذات تبعاً لمتغير الجنس(ذكر، أنثى).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الذكور" ومتوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الإناث" على الدرجة الكلية لمقياس ضبط الذات، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس ضبط الذات حسب متغير التخصص

الدرجة الكلية لمقياس ضبط الذات	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	ذكور	212	80.88	11.24	2.05	348	0.066	غير دال
	إناث	138	83.48	12.07				

تشير النتائج الواردة في الجدول إلى ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الذكور" ومتوسطات درجات طلبة جامعة دمشق "الإناث" على الدرجة الكلية لمقياس ضبط الذات. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أيّ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس ضبط الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: ويمكن تفسير ذلك أن هذه النتيجة تعتبر مقبولة ومنطقية ويُعزى ذلك إلى أن أفراد العينة من الجنسين يمرون بمراحل نمو عقلي متقاربة، وما يختلف فقط هو الخبرة، وبالتالي يتشابهون بكثير من القدرات العقلية والمستوى التعليمي، كما نجم عن التطور الحاصل في المجتمع تقارباً في الأدوار والمسؤوليات لكلا الجنسين، مما يجعل الخصائص النفسية والاجتماعية والمعرفية للإناث والذكور اكثر تشابهاً، وبالتالي تضاؤل الفروق بينهما في تلك الخصائص، كما أن فكرة الطالب عن قدراته وإمكاناته وما يستطيع أن يتعلمه يشكل عاملاً إيجابياً أو سلبياً في تحصيله، ذلك لأن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الأمن وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف، وتمثل أيضاً قوة ضاغطة على الفرد تدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات وتعزيز المفهوم الإيجابي عنده، أما التقدير المنخفض للذات فإنه يؤدي إلى خفض طموحه ويضع لنفسه أهدافاً أقل من إمكاناته الحقيقية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بدر(2017) في حين اختلفت مع دراسة مكي(2016) إلى وجود فروق في ضبط الذات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

14: المقترحات:

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن الخروج بالمقترحات الآتية:

– الحد من انتشار الشخصية المنافقة لدى الطلبة من خلال عقد الندوات والدورات وبرامج الدعم النفسي التي يكتسب من خلالها الطالب مهارات تعزز ضبط الذات ومواجهة الأزمات والضغوطات التي يتعرض لها في الحياة مما ينمي سمات إيجابية لديه.

– توفير البيئة الجامعية المناسبة من خلال العمل على تطوير برامج تسهم في تعليم الطلبة حل المشكلات التي تواجههم يومياً والمتعلقة بالنواحي الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

– إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول موضوع الشخصية المنافقة وضبط الذات على عينات من فئات دراسية أو مراحل عمرية أخرى.

15- مراجع البحث:

- المراجع العربية:

1. أحمد، جمال(2018). التحكم الذاتي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى مديري المدارس الابتدائية، مجلة كلية التربية الأساسية، 24(100):765-808.
2. آل ياسين، سرمد والحيالي، سندية(2018). ظاهرة النفاق التنظيمي دراسة مقارنة لآراء القادة والعاملين في بعض منظمات محافظة نينوى، مجلة تنمية الرافدين، 37(118).
3. بدر، طارق(2017). التشويهات المعرفية وعلاقتها بضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب، كلية الآداب، جامعة القادسية، العراق.
4. البجاري، احمد(2013). أثر الارشاد الديني في توجيه الشخصية المنافقة، مجلة كركوك للدراسات الانسانية، 8(2):1-35.
5. الجاجان، ياسر(2015). الأمن النفسي وعلاقته بسمات الشخصية دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق، سوريا.
6. الدليمي، خالد(2004). بناء مقياس الشخصية المنافقة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
7. عبد الله، مالك(2018). الشخصية المنافقة وعلاقته بالاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، مجلة (بحوث العلوم النفسية والتربوية) لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 7(30):261-287.
8. صالح، صالح وظاهر، هدية(2007). أثر النمذجة في تعديل الشخصية المنافقة لدى طالبات المرحلة الاعدادية، مجلة العلوم النفسية،(12):145-172.
9. محمود، محمد(2010). قياس مستوى الشخصية المنافقة لدى طلبة كلية التربية ابن رشد، مجلة الفتح،(45)، بغداد، العراق.
10. مخائيل، امطانيوس (2009). القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
11. مكي، لطيف(2016)، الإيثار وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية البنات الأساسية، 27(6):2087-2103.
12. ميلاد؛ محمود والشماس؛ عيسى (2012). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

- المراجع الأجنبية:

1. Alicke, M.& Gordon,E. & Rose,D.(2013). Hypocrisy: What counts?. Philosophical Psychology,26(5): 673-701.
2. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self regulation. Organizational Behavior and Human Decision processes,50(2):248-287.
3. Bandura, A. (1997), Self-efficacy: The exercise of control, New York: Freeman, p. 604.
4. Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. Social and Personality Psychology Compass, (1):115-128.
5. Finnemore. M, (2009) Legitimacy, Hypocrisy, and the Social Structure of Unipolarity: World Politics, 61(1): 58-85.

6. Jordan,J.& Sommers,R.& Rand,D. & Bloom,B.& .(2017).Why Do We Hate Hypocrites? Evidence for a Theory of False Signaling , Psychological Science, Pp. 1–13.
7. Kayjusuz, c.& Ozpolat, A.(2016). An analysis of university students' levels of Self-control, Eurasian Journal of Educational Research, Issue 64:197-212.
8. Lindenberg, S. & Steg, L. &Milovanovic, M. & Schipper, A(2018). Moral hypocrisy and the hedonic shift Rationality and Society, 30(4): 393-419.
9. Mezo, p, G. (2005). The self-control and self- management scale, PH,D., The university of Hawai, Umi Microform, 115, pages, AAT.
10. Younus,T.& Ahmmad,R.& Radhakrishnan, L.(2019). The Relationship Between Administrative Hypocrisy And The Organization Disorder: Diagnostic Approach, Asian Plant Research Journal. **http://dx.doi.org/10.18576/hexatech/010105**
11. Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister, K. D. Vohs (Eds.), Handbook of self regulation: Research, theory, and applications ,pp. 1–13. New York: Guilford Press.
12. Willie,J.& Hale,J& Pillow,W.& David,R.(2015). Asymmetries in perceptions of self and others' hypocrisy: Rethinking the meaning and perception of the construct, Eur J Soc Psychol. 45(1): 88–98.
13. Zhu, Y.,& Au, W.& Cryates, G.(2012). Self-control and its relationship to student learning in mixed universities. Retrieved from linda.zhu@unisa.edu.au.

ملحق(1):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات لاستجابة الطلبة على مقياس الشخصية المنافقة

	عبارات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الشخصية المنافقة
1	عندما يفرض عليك أفراد المجتمع معايير يصعب التمسك بها، لذا فإنك: أ- تساير هذه المعايير للمحافظة على مكانتك. ب- ترفضها مهما كانت النتائج. ت- تتظاهر بالتقبل و المسايرة وتعمل ما تريد.	**2.23**	**.81**	**74.19**	متوسطة
2	عندما توزع الواجبات على زملائك الذين انتخبوك مسؤولاً عنهم عند تنفيذ العمل المكلفين به، فإنك: أ- تراقبهم بين مدَّة و أخرى في أثناء العمل. ب- تكرس كل وقتك لمراقبتهم في أثناء العمل. ت- تعطيهم الحرية في أثناء العمل لثقتك بهم.	**2.52**	**.73**	**83.90**	عالية
3	عندما تكون بانتظار مجموعة من الزملاء في مكان عام، فإنك: أ- لا تهتم لنظرات الآخرين حتى وإن انتظرت كثيراً. ب- تشعر بالخجل و الإحراج لكون المكان لا يسمح بالانتظار. ت- تتجاهل النظرات ثم تشعر بالإحراج إذا طالت مدة الانتظار.	**2.87**	**.41**	**95.81**	عالية
4	لو أعطاك بعض الأشخاص بعض الأشياء و طلب منك الحفاظ عليها، فإنك: أ- تحافظ عليها و لا تستخدمها . ب- تستخدمها عندما تحتاج إليها. ت- تستخدمها و لا تبال لصاحبها.	**2.72**	**.57**	**90.67**	عالية
5	إذا طلب الأستاذ من الطلبة إنجاز أعمال مميزة، و شعرت بأنك لا تستطيع أداء هذا العمل، فإنك: أ- تعمل ما تستطيع و تخبره بصراحة بذلك. ب- تكمل العمل و تحاول التأثير في الأستاذ بأسلوبك الخاص. ت- تطلب منه أن يكلفك بمهمة أخرى.	**2.70**	**.56**	**89.90**	عالية
6	عندما تتخذ قراراً لمعالجة موقف ما، و طلب منك الآخرون العدول عنه، فإنك: أ- تلغي القرار تلبية لرغبة الآخرين. ب- التمسك بالقرار دون التنازل عنه. ث- تتعهد لهم بإلغاء القرار إذا تحسنت الحالة.	**2.65**	**.63**	**88.29**	عالية
7	إذا علمت بأن السر الذي أُتمنت عليه كان فيه خيراً لزميلك، فإنك: أ- تلمح لزميلك عن الموضوع. ب- تخبره بالسر لفائدته. ت- تحافظ على السر.	**2.45**	**.73**	**81.81**	عالية

8	عندما تجد نفسك مضطراً لإشباع رغبة أو حاجة ما لا يقبلها الآخرون، فمن الأفضل أن: أ. تبتعد عنها حتى و إن تعرضت لأزمة نفسية. ب- تؤجل إشباعها حتى تسنح الفرصة لذلك. ث- تتظاهر بأنك لا تشبعها لكنك تفعل العكس.	**2.41**	**.74**	**80.29**	عالية
9	عندما يكون لديك موعد مع صديقك لزيارة زميل لكم و تأخر زميلك بعض الوقت، فإنك: أ- تلتزم بالموعد و تنتظره. ب- تختلق عذراً و تترك المكان. ت- تنتظره قليلاً ثم تغادر المكان.	**2.25**	**.88**	**75.14**	متوسطة
10	عندما يتجمع الزملاء في حفل لتكريم المتميزين من بينهم، فإنك: أ- تعاملهم بكل حب و احترام حتى المسيء منهم. ب- تتصرف بشكل طبيعي. ت- تجاملهم على الرغم من عدم محبتهم.	**2.24**	**.87**	**74.57**	متوسطة
11	لو وعدت زميلك لزيارته و مساعدته في أمر ما و جاءك ضيوف في الوقت نفسه، فإنك: أ- تخلق لزميلك عذراً لعدم حضورك. ب- تبلغ الضيوف بأنك مرتبط بموعد. ت- تنسى الموعد و تبقى جالساً مع الضيوف.	**2.54**	**.68**	**84.67**	عالية
12	عندما ترى مجموعة من الزملاء لا يرغبون بوجودك بينهم، فإنك: أ- تبتعد عنهم و لا تعير لهم أهمية. ب- تختلق موقفاً وهمياً للتأثير فيهم. ت- تختار فرصة لتجعلهم يتقبلونك.	**2.17**	**.87**	**72.29**	متوسطة
13	وقع أحد زملائك في مشكلة لا يمكن أن يتخلص منها بسهولة إلا إذا حاول تغيير بعض أقواله السابقة، فمن الأفضل أن: أ- يغير بعض أقواله ليتخلص من المشكلة. ب- يغير أقواله جذرياً حتى لو ضرَّ الآخرين. ت- المحافظة على أقواله السابقة.	**1.81**	**1.02**	**60.19**	متوسطة
14	عندما تريد تكوين علاقة مع شخص ما، وتحاول الإفادة من تلك العلاقة، فإنك: أ- تتقرب منه بأي وسيلة مؤثرة. ب- تبتعد عنه مالم يعير لك أهمية. ت- تستعين بالآخرين من أجل تكوين تلك العلاقة.	**1.97**	**.84**	**65.81**	متوسطة
15	عندما يقع زميل في مشكلة ما وبينك و بينه موقف سلبي سابق، فإنك: أ- تتحدث بما حصل لزميلك و تشيعه بين الآخرين. ب- تتحدث بالأمر بعد أن يحلَّ زميلك مشكلته. ت- تحتفظ بهذا الموقف لنفسك.	**2.67**	**.65**	**89.14**	عالية

16	لو اجتمعت مع زملائك في الكلية حول موضوع يخصك، فإنك: أ- تتكلم بطريقتك المعتاد عليها. ب- تنمق كلامك للتأثير بالآخرين. ت- تجعل أسلوبك أفضل إذا حضره شخص مسؤول في الكلية.	**2.24**	**.81**	**74.76**	متوسطة
17	إذا حضرت حفلة أقامها مجموعة من الأصدقاء و كان سلوكهم لا ينسجم مع القيم التي تؤمن بها، فإنك: أ- تسايرهم كي لا تفقد صداقتهم. ب- تترك الحفلة رغم جمالها لمعارضتها لقيمك. ت- تسايرهم في بعض الآراء دون غيرها.	**1.63**	**.81**	**54.48**	متوسطة
18	إذا سمعت حركة غريبة و صوت قوي في منزلك وأنت في غرفتك لتنام، فإنك: أ- تبقى تفكر بالصوت و أنت في فراشك قلقاً. ب- تنهض من فراشك و تفتش داركم دون إخبار أحد. ت- تنادي على أحد الموجودين ليكتشف مصدر الصوت معك.	**2.48**	**.79**	**82.76**	عالية
19	إذا جئت للدوام متأخراً بسبب النوم و رأيت الأستاذ يحاسب الطلبة المتأخرين، فإنك: أ- تقول له بصراحة سبب تأخرك. ب- تسكت لعله يعفو عنك. ت- تختلق عذراً ليسامحك على تأخرك.	**2.70**	**.57**	**90.00**	عالية
20	لو ساعدك صديقك بإنجاز عمل ما، لكنه طلب منك بعض المعلومات الخاصة، فإنك: أ- ترفض طلبه لعدك ثقته به. ب- تعطيه بعض المعلومات غير المهمة. ت- تلبي طلبه لثقتك به.	**2.63**	**.68**	**87.71**	عالية
21	إذا شعرت بالملل و الضجر لوعد قطعته لأحد زملائك في موضوع معين، فإنك: أ- لا تفي به أحياناً. ب- تلتزم به مهما كانت الظروف. ت- تختلق الأعذار لعدم الالتزام بالوعد.	**2.62**	**.67**	**87.33**	عالية
22	إذا كنت ترغب بالتقديم لعمل له مكانة اجتماعية و أنت غير مؤهل له، فإنك: أ- تعرض مؤهلاتك حتى لو لم تحصل على العمل. ب- تتودد بالكلام من أجل الحصول على العمل. ت- تبين مؤهلاتك و قدراتك بشكلٍ يؤثر في أصحاب العمل،	**2.11**	**.85**	**70.29**	متوسطة

23	إذا طلب منك والدك أن تبت بأمر الخلاف بين إخوانك أو أقاربك في أمر معين متنازعين فيه، فإنك: أ- تجد صعوبة في إصدار قرار بحسم الخلاف بينهم. ب- تتردد قبل أن تصدر القرار لأنه سيحرجك مع أحدهم. ت- تتمكن من إصداره بصرف النظر على من سيؤثر.	**2.39**	**.77**	**79.71**	عالية
24	لو كلف زميل لك بعمل معين و لم يحضر لسبب ما في مكان العمل الذي تعل فيه، فإنك: أ- تؤدي العمل بدلاً منه بغية الحصول على الثناء. ب- لا تؤدي العمل لأنه لا يخصك. ت- تحاول مساعدة زميلك و أداء العمل الذي كلف به.	**2.67**	**.56**	**89.14**	عالية
25	لو كُلفت بإلقاء محاضرة أمام مجموعة من الطلبة، فإنك: أ- تشعر بالخجل و التردد لكون الحشد كبيراً. ب- تتردد من البدء في الحديث ثم تستمر دون إحراج. ت- تبدأ بالمحاضرة بشكل اعتيادي و تجابه الموقف بقوة.	**2.64**	**.60**	**88.10**	عالية
26	إذا جاءك صديق يطلب أن تقرضه مبلغاً من المال لحاجته الشديدة إليه و ليس لديك سوى مبلغ لشخص آخر أودعه أمانة عندك سراً، فإنك: أ- تطلب منه أن يستأذن صاحب المال الذي عندك. ب- تقرضه من المال الذي عندك إذا كنت واثقاً من أنه سيردها إليك. ت- تخبره بأنك لا تملك أي مال.	**2.13**	**.88**	**71.05**	متوسطة
27	عندما تواجه مشكلات الحياة مجدداً كما في الماضي، فإنك: أ- تتوقع الفشل في مواجهتها. ب- تطلب مساعدة الآخرين في حلها. ت- تعمل على مواجهتها مهما كانت صعبة.	**2.03**	**.84**	**67.81**	متوسطة
28	لو تحدث زميلك عن سر خاص به، لم يتحدث به لشخص آخر غيرك، فإنك: أ- تشيعه بين الآخرين و تعطي الموقف أكبر من حجمه. ب- لا تتحدث به لأنك غير متأكد مما حدث. ت- لا تخبر به أحداً إلا إذا حاول إيذائك.	**2.14**	**.80**	**71.24**	متوسطة
29	لو علمت أن أحد زملائك سيدعو الآخرين إلى حفلة وأنت غير مدعو فيها، فإنك: أ- تتحدث للآخرين بطريقة تؤثر فيهم لتحصل على الدعوة. ب- تعاتب زميلك على موقفه السلبي. ت- تخاصمهم لأنهم لم يدعوك لحضور الدعوة.	**2.74**	**.59**	**91.24**	عالية

30	لو ترك زميلك عندك حقيبته وأنت تعلم أن فيها كتاباً يمكن أن يفيدك في الاختبار، فإنك: أ- تبقى بحاجة الكتاب و لا تمدُّ يدك على الحقيبة. ب- تأخذ الكتاب و تعيده دون علمه. ت- تأخذ الكتاب ثم تقول لزميلك بأنه عندك.	**2.34**	**.80**	**78.00**	عالية
31	إذا وعدت أحد زملائك بإقراضه بعض المال لحاجته إليه، فإنك: أ- تنقض عهدك لأنك بحاجة لهذا المال. ب- تعطيه المال لكن بعد مدة من الوقت. ت- تعطيه المال لأنك وعدته.	**1.73**	**.86**	**57.71**	متوسطة
32	إذا كان مبلغاً من المال مودعاً عندك و احتجت إليه بسبب مرض مفاجئ، فإنك: أ- تتصرف بالمال المودع ثمَّ تعيده. ب- تحافظ على المبلغ و تستدين من شخصٍ آخر. ت- تأخذ المال و لا ترجعه.	**2.49**	**.79**	**83.14**	عالية
33	لو حدث سوء فهم بين زملائك في موقف ما في الجامعة، فإنك: أ- لا تتكلم به للآخرين لأنه لا يهمك. ب- تروي الحادثة لزملائك بصورة تشدهم إليك و تعطي الموضوع أهمية. ت- تخبر زملائك بما حصل فعلاً	**2.71**	**.58**	**90.48**	عالية
34	قد تؤدي صراحتك إلى تذمر بعض زملائك، فمن الأفضل لك، أن: أ- لا تجهر للآخرين بصراحتك. ب- تستمر بصراحتك حتى لو تذمروا. ت- تخفي صراحتك إرضاءً لزملائك.	**2.64**	**.68**	**87.90**	عالية
35	إذا كُلفت بإنجاز عمل مهم و ضروري وفشلت بإنجازه، فإنك: أ- تبحث عن عمل آخر قد تنجح فيه. ب- تقوم بمحاولة أخرى عسى أن تنجح فيه. ت- تستمر في تكرار هذا العمل إلى تنجح فيه.	**2.62**	**.70**	**87.24**	عالية
36	عندما تكون في مكان عام و يستفزك أحد الأشخاص و يتعدى عليك دون سبب، فإنك: أ- تنفعل لأنك على حق. ب- تحاول معرفة السبب دون انفعال. ت- تلتزم الصمت لخوفك من المواجهة.	**2.22**	**.85**	**73.90**	متوسطة
37	إذا انتهيت مدة إعارة زميلك لكتاب من المكتبة العامة دون أن يقرأه، فمن الأفضل أن: أ- يعيد الكتاب في موعده. ب- يجد عذراً ما لتأخير إعادة الكتاب. ت- يؤجل إعادة الكتاب دون سبب وجيه.	**2.42**	**.76**	**80.76**	عالية

38	لو تحدث شخص أمامك عن حادثة وقعت لآخرين، فإنك: أ- تتحدث فيها لمن يكرهم بشيء من الإثارة. ب- لا تتحدث فيها لأنك غير متأكد. ت- تقول لهم الحادثة كما سمعت.	**2.68**	**.66**	**89.43**	عالية
39	لو تعرض صديق منافس لك لموقف محرج وكنت شاهداً على ذلك، فإنك: أ- تشيعه بين الآخرين في الكلية بغية التقليل من شأنه أمامهم. ب- تلمح له عن الموقف بين الحين و الآخر. ت- لا تتكلم بالأمر لأنه صديقك و إن كان منافسك.	**2.32**	**.81**	**77.43**	متوسطة
	المجموع	**2.40**	**0.74**	**%79.96**	عالية

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمستوى الشخصية المنافقة لدى طلبة جامعة دمشق في المقياس ككل بلغ (2.40) ويقع ضمن التقدير عالية.

ملحق (2): قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص	الجامعة
1	**أ.د. رمضان درويش**	**أستاذ**	**القياس والتقويم**	**دمشق**
2	**أ.د. جلال السناد**	**أستاذ**	**أصول التربية**	**دمشق**
3	**أ.د. محمود ميلاد**	**أستاذ**	**علم النفس**	**دمشق**
4	**أ.د. رغداء نعيسة**	**أستاذ**	**ارشاد نفسي**	**دمشق**
5	**د. أسيمة ظافر**	**مدرسة**	**ارشاد نفسي**	**دمشق**
6	**د. فاديا بله**	**مدرس**	**علم نفس النمو**	**دمشق**

ملحق(3) : مقياس الشخصية المنافقة

نضع بين يديك مجموعة من المواقف الاجتماعية نحاول من خلالها معرفة قدرتك على حسن التصرف فيها، لذا نرجو قراءة المواقف بصورة دقيقة و الإجابة عنها بصورة موضوعية بحيث تعكس فعلاً طبيعة سلوكك، و لا تترك أي فقرة دون إجابة، وإن الإجابات ستكون سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط فلا داعي لذكر الاسم.

الكلية: ..... **الجنس:** .....

ت	العبارات
1	عندما يفرض عليك أفراد المجتمع معايير يصعب التمسك بها، لذا فإنك: ت-تساير هذه المعايير للمحافظة على مكانتك. ث- ترفضها مهما كانت النتائج. ج- تتظاهر بالتقبل و المسايرة وتعمل ما تريد.
2	عندما توزع الواجبات على زملائك الذين انتخبوك مسؤولاً عنهم عند تنفيذ العمل المكلفين به، فإنك: ث- تراقبهم بين مدَّة و أخرى في أثناء العمل. ج- تكرس كل وقتك لمراقبتهم في أثناء العمل. ح- تعطيهم الحرية في أثناء العمل لثقتك بهم.
3	عندما تكون بانتظار مجموعة من الزملاء في مكان عام، فإنك: ث- لا تهتم لنظرات الآخرين حتى وإن انتظرت كثيراً. ج- تشعر بالخجل و الإحراج لكون المكان لا يسمح بالانتظار. ح- تتجاهل النظرات ثم تشعر بالإحراج إذا طالت مدة الانتظار.
4	لو أعطاك بعض الأشخاص بعض الأشياء و طلب منك الحفاظ عليها، فإنك: ج- تحافظ عليها و لا تستخدمها . ح- تستخدمها عندما تحتاج إليها. خ- تستخدمها و لا تبال لصاحبها.
5	إذا طلب الأستاذ من الطلبة إنجاز أعمال مميزة، و شعرت بأنك لا تستطيع أداء هذا العمل، فإنك: ث- تعمل ما تستطيع و تخبره بصراحة بذلك. ج- تكمل العمل و تحاول التأثير في الأستاذ بأسلوبك الخاص. ح- تطلب منه أن يكلفك بمهمة أخرى.
6	عندما تتخذ قراراً لمعالجة موقف ما، و طلب منك الآخرون العدول عنه، فإنك: أ- تلغي القرار تلبية لرغبة الآخرين. ب- التمسك بالقرار دون التنازل عنه. د- تتعهد لهم بإلغاء القرار إذا تحسنت الحالة.
7	إذا علمت بأن السر الذي أُتمنت عليه كان فيه خيراً لزميلك، فإنك: ج- تلمح لزميلك عن الموضوع. ح- تخبره بالسر لفائدته. خ- تحافظ على السر.
8	عندما تجد نفسك مضطراً لإشباع رغبة أو حاجة ما لا يقبلها الآخرون، فمن الأفضل أن: أ. تبتعد عنها حتى و إن تعرضت لأزمة نفسية. ب- تؤجل إشباعها حتى تسنح الفرصة لذلك. د- تتظاهر بأنك لا تشبعها لكنك تفعل العكس.
9	عندما يكون لديك موعد مع صديقك لزيارة زميل لكم و تأخر زميلك بعض الوقت، فإنك: ث- تلتزم بالموعد و تنتظره. ج- تختلق عذراً و تترك المكان. ح- تنتظره قليلاً ثم تغادر المكان.

10	عندما يتجمع الزملاء في حفل لتكريم المتميزين من بينهم، فإنك: ث- تعاملهم بكل حب و احترام حتى المسيء منهم. ج- تتصرف بشكل طبيعي. ح- تجاملهم على الرغم من عدم محبتهم.
11	لو وعدت زميلك لزيارته و مساعدته في أمر ما و جاءك ضيوف في الوقت نفسه، فإنك: ث- تخلق لزميلك عذراً لعدم حضورك. ج- تبلغ الضيوف بأنك مرتبط بموعد. ح- تنسى الموعد و تبقى جالساً مع الضيوف.
12	عندما ترى مجموعة من الزملاء لا يرغبون بوجودك بينهم، فإنك: ث- تبتعد عنهم و لا تعير لهم أهمية. ج- تختلق موقفاً وهمياً للتأثير فيهم. ح- تختار فرصة لتجعلهم يتقبلونك.
13	وقع أحد زملائك في مشكلة لا يمكن أن يتخلص منها بسهولة إلا إذا حاول تغيير بعض أقواله السابقة، فمن الأفضل أن: ث- يغير بعض أقواله ليتخلص من المشكلة. ج- يغير أقواله جذرياً حتى لو ضرَّ الآخرين. ح- المحافظة على أقواله السابقة.
14	عندما تريد تكوين علاقة مع شخص ما، وتحاول الإفادة من تلك العلاقة، فإنك: ث- تتقرب منه بأي وسيلة مؤثرة. ج- تبتعد عنه مالم يعير لك أهمية. ح- تستعين بالآخرين من أجل تكوين تلك العلاقة.
15	عندما يقع زميل في مشكلة ما وبينك و بينه موقف سلبي سابق، فإنك: ث- تتحدث بما حصل لزميلك و تشيعه بين الآخرين. ج- تتحدث بالأمر بعد أن يحلّ زميلك مشكلته. ح- تحتفظ بهذا الموقف لنفسك.
16	لو اجتمعت مع زملائك في الكلية حول موضوع يخصك، فإنك: ث- تتكلم بطريقتك المعتاد عليها. ج- تنمق كلامك للتأثير بالآخرين. ح- تجعل أسلوبك أفضل إذا حضره شخص مسؤول في الكلية.
17	إذا حضرت حفلة أقامها مجموعة من الأصدقاء و كان سلوكهم لا ينسجم مع القيم التي تؤمن بها، فإنك: ث- تسايرهم كي لا تفقد صداقتهم. ج- تترك الحفلة رغم جمالها لمعارضتها لقيمك. ح- تسايرهم في بعض الآراء دون غيرها.
18	إذا سمعت حركة غريبة و صوت قوي في منزلك وأنت في غرفتك لتنام، فإنك: ث- تبقى تفكر بالصوت و أنت في فراشك قلقاً. ج- تنهض من فراشك و تفتش داركم دون إخبار أحد. ح- تنادي على أحد الموجودين ليكتشف مصدر الصوت معك.
19	إذا جئت للدوام متأخراً بسبب النوم و رأيت الأستاذ يحاسب الطلبة المتأخرين، فإنك: ث- تقول له بصراحة سبب تأخرك. ج- تسكت لعله يعفو عنك. ح- تختلق عذراً ليسامحك على تأخرك.
20	لو ساعدك صديقك بإنجاز عمل ما، لكنه طلب منك بعض المعلومات الخاصة، فإنك: ث- ترفض طلبه لعدك ثقته به. ج- تعطيه بعض المعلومات غير المهمة. ح- تلبي طلبه لثقتك به.
21	إذا شعرت بالملل و الضجر لوعد قطعته لأحد زملائك في موضوع معين، فإنك:

	ث- لا تفي به أحياناً. ج- تلتزم به مهما كانت الظروف. ح- تختلق الأعذار لعدم الالتزام بالوعد.
22	إذا كنت ترغب بالتقديم لعمل له مكانة اجتماعية و أنت غير مؤهل له، فإنك: ث- تعرض مؤهلاتك حتى لو لم تحصل على العمل. ج- تتودد بالكلام من أجل الحصول على العمل. ح- تبين مؤهلاتك و قدراتك بشكلٍ يؤثر في أصحاب العمل،
23	إذا طلب منك والدك أن تبت بأمر الخلاف بين إخوانك أو أقاربك في أمر معين متنازعين فيه، فإنك: ث- تجد صعوبة في إصدار قرار بحسم الخلاف بينهم. ج- تتردد قبل أن تصدر القرار لأنه سيحرجك مع أحدهم. ح- تتمكن من إصداره بصرف النظر على من سيؤثر.
24	لو كلف زميل لك بعمل معين و لم يحضر لسبب ما في مكان العمل الذي تعل فيه، فإنك: ث- تؤدي العمل بدلاً منه بغية الحصول على الثناء. ج- لا تؤدي العمل لأنه لا يخصك. ح- تحاول مساعدة زميلك و أداء العمل الذي كلف به.
25	لو كُلفت بإلقاء محاضرة أمام مجموعة من الطلبة، فإنك: ث- تشعر بالخجل و التردد لكون الحشد كبيراً. ج- تتردد من البدء في الحديث ثم تستمر دون إحراج. ح- تبدأ بالمحاضرة بشكل اعتيادي و تجابه الموقف بقوة.
26	إذا جاءك صديق يطلب أن تقرضه مبلغاً من المال لحاجته الشديدة إليه و ليس لديك سوى مبلغ لشخص آخر أودعه أمانة عندك سراً، فإنك: ث- تطلب منه أن يستأذن صاحب المال الذي عندك. ج- تقرضه من المال الذي عندك إذا كنت واثقاً من أنه سيردها إليك. ح- تخبره بأنك لا تملك أي مال.
27	عندما تواجه مشكلات الحياة مجدداً كما في الماضي، فإنك: ث- تتوقع الفشل في مواجهتها. ج- تطلب مساعدة الآخرين في حلها. ح- تعمل على مواجهتها مهما كانت صعبة.
28	لو تحدث زميلك عن سر خاص به، لم يتحدث به لشخص آخر غيرك، فإنك: ث- تشيعه بين الآخرين و تعطي الموقف أكبر من حجمه. ج- لا تتحدث به لأنك غير متأكد مما حدث. ح- لا تخبر به أحداً إلا إذا حاول إيذائك.
29	لو علمت أن أحد زملائك سيدعو الآخرين إلى حفلة وأنت غير مدعو فيها، فإنك: ث- تتحدث للآخرين بطريقة تؤثر فيهم لتحصل على الدعوة. ج- تعاتب زميلك على موقفه السلبي. ح- تخاصمهم لأنهم لم يدعوك لحضور الدعوة.
30	لو ترك زميلك عندك حقيبته وأنت تعلم أن فيها كتاباً يمكن أن يفيدك في الاختبار، فإنك: ث- تبقى بحاجة الكتاب و لا تمدُّ يدك على الحقيبة. ج- تأخذ الكتاب و تعيده دون علمه. ح- تأخذ الكتاب ثم تقول لزميلك بأنه عندك.

31	إذا وعدت أحد زملائك بإقراضه بعض المال لحاجته إليه، فإنك: ث- تنقض عهدك لأنك بحاجة لهذا المال. ج- تعطيه المال لكن بعد مدة من الوقت. ح- تعطيه المال لأنك وعدته.
32	إذا كان مبلغاً من المال مودعاً عندك و احتجت إليه بسبب مرض مفاجئ، فإنك: ث- تتصرف بالمال المودع ثمَّ تعيده. ج- تحافظ على المبلغ و تستدين من شخصٍ آخر. ح- تأخذ المال و لا ترجعه.
33	لو حدث سوء فهم بين زملائك في موقف ما في الجامعة، فإنك: ث- لا تتكلم به للآخرين لأنه لا يهمك. ج- تروي الحادثة لزملائك بصورة تشدهم إليك و تعطي الموضوع أهمية. ح- تخبر زملائك بما حصل فعلاً
34	قد تؤدي صراحتك إلى تذمر بعض زملائك، فمن الأفضل لك، أن: ث- لا تجهر للآخرين بصراحتك. ج- تستمر بصراحتك حتى لو تذمروا. ح- تخفي صراحتك إرضاءً لزملائك.
35	إذا كُلفت بإنجاز عمل مهم و ضروري وفشلت بإنجازه، فإنك: ث- تبحث عن عمل آخر قد تنجح فيه. ج- تقوم بمحاولة أخرى عسى أن تنجح فيه. ح- تستمر في تكرار هذا العمل إلى تنجح فيه.
36	عندما تكون في مكان عام و يستفزك أحد الأشخاص و يتعدى عليك دون سبب، فإنك: ث- تنفعل لأنك على حق. ج- تحاول معرفة السبب دون انفعال. ح- تلتزم الصمت لخوفك من المواجهة.
37	إذا انتهيت مدة إعارة زميلك لكتاب من المكتبة العامة دون أن يقرأه، فمن الأفضل أن: ث- يعيد الكتاب في موعده. ج- يجد عذراً ما لتأخير إعادة الكتاب. ح- يؤجل إعادة الكتاب دون سبب وجيه.
38	لو تحدث شخص أمامك عن حادثة وقعت لآخرين، فإنك: ث- تتحدث فيها لمن يكرهم بشيء من الإثارة. ج- لا تتحدث فيها لأنك غير متأكد. ح- تقول لهم الحادثة كما سمعت.
39	لو تعرض صديق منافس لك لموقف محرج وكنت شاهداً على ذلك، فإنك: ث- تشيعه بين الآخرين في الكلية بغية التقليل من شأنه أمامهم. ج- تلمح له عن الموقف بين الحين و الآخر. ح- لا تتكلم بالأمر لأنه صديقك و إن كان منافسك.

انتهت الأسئلة

ملحق(4) **مقياس ضبط الذات**

أخي الطالب....أختي الطالبة: أرجو منكم الإجابة على الأسئلة الموجودة أمامكم باختيار الإجابة التي تنطبق عليكم. **الكلية:** ..... **الجنس:** .....

الرقم	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أغضب بشدة عندما أتضايق من أحد زملائي.					
2	أجد نفسي ضعيفاً أمام شراء الأشياء التي أحبها.					
3	لا أصغي إلى الآراء المخالفة لي.					
4	أجد صعوبة في السيطرة على المثيرات التي تشتت انتباهي أثناء المحاضرة.					
5	اضحك عندما يخطئ الأستاذ في المحاضرة.					
6	اتخذ قرارات متسرعة في المواقف المحرجة.					
7	أجازف بأشيائي القيِّمة و الثمينة من أجل رغباتي الشخصية.					
8	للقدر نصيب كبير في فشلي و نجاحي.					
9	أميل إلى كشف رغباتي إمام الآخرين.					
10	لا أشعر بالحرج عندما اجتاز أستاذي ماشياً.					
11	اتكلم بحدة عندما أناقش أحد أساتذتي حول درجة الامتحان.					
12	انجرف وراء مشاعري و رغباتي من دون تخطيط.					
13	أفكر باللحظة الراهنة أكثر من التخطيط بالمستقبل.					
14	أجد صعوبة في التحكم بمجريات حياتي.					
15	أفضل مصلحة الآخرين على مصلحتي.					
16	أقدِّم أكثر من حل لمشكلتي.					
17	لا أتردد في الاعتذار عندما أكون على خطأ.					
18	اتمعن في كلامي قبل أن أقوله.					
19	أخطط لأعمالي قبل المباشرة بها.					
20	أتعلم من تجارب الآخرين.					
21	أنظم إجاباتي ذهنياً قبل الإجابة عليها في الامتحانات.					
22	لا أتردد في إصلاح أخطائي.					

انتهت الأسئلة

ملحق رقم 5: مقياس الشخصية المنافقة قبل وبعد التعديل

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	عندما تجد نفسك مضطراً لإشباع رغبة معينة أو حاجة لا يرتضيها الناس	عندما تجد نفسك مضطراً لإشباع رغبة أو حاجة ما لا يقبلها الآخرون
2	إذا سمعت حركة غريبة و صوت قوي في داركم وأنت في فراشك لتنام	إذا سمعت حركة غريبة و صوت قوي في منزلك وأنت في غرفتك لتنام
3	لو كُلفت بإلقاء محاضرة على حشد من الطلبة	لو كُلفت بإلقاء محاضرة أمام مجموعة من الطلبة
4	إذا شرعت بإنجاز عمل مهم و ضروري وفشلت بإنجازه بصورة صحيحة	إذا كُلفت بإنجاز عمل مهم و ضروري وفشلت بإنجازه

ملحق6: مقياس ضبط الذات قبل وبعد التعديل

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	في المواقف الحرجة اتخذ قرارات متسرعة	اتخذ قرارات متسرعة في المواقف المحرجة
2	أميل إلى الافصاح عن رغباتي إلى الآخرين.	أميل إلى كشف رغباتي الشخصية إمام أصدقائي.
3	أجازف بأشيائي القيّمة و الثمينة من أجل رغباتي الشخصية.	أُفرّط بمُقتنياتي الثمينة من أجل رغباتي الشخصية.
4	للقدر نصيب كبير في فشلي و نجاحي.	يلعب القدر دوراً في فشلي أو نجاحي.

درجة توافر مهارات حل المشكلات في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سورية

* بشير عبد القادر ** أ.د. يوسف خضور *** د. فوزية السعيد

(الإيداع: 12 كانون الأول 2019 ، القبول: 22 نيسان 2020)

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد مهارات حل المشكلات المناسبة والمتوافرة في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي، والوقوف على درجة مراعاة مهارات حل المشكلات ودرجة توزعها في التدريبات، وتوضيح درجة توافر كل مهارة من مهارات حل المشكلات في التدريبات. ولتحقيق هذه الأهداف، تم إعداد قائمة بمهارات حل المشكلات، وإعداد معيار التحليل في ضوئها، والذي اشتمل على(25) مهارة فرعية تمثل مهارات حل المشكلات الأساسية الآتية:(الشعور بالمشكلة وتحديدها، وجمع المعلومات، وصياغة الفروض، واختبار صحة الفروض، واتخاذ القرار، وتنفيذ الحل وتقييمه)، وقد تم تحليل محتوى التدريبات باستعمال المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على أسلوب تحليل المحتوى. وتوصل البحث إلى أن محتوى تدريبات كتاب "التربية الإسلامية" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الأساسي راعى بدرجة منخفضة مهارات حل المشكلات ككل؛ بنسبة بلغت (15.42%). كذلك أعطى بعض المهارات درجة اهتمام أكبر من المهارات الأخرى، فجاءت مهارة اختبار صحة الفروض في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (24.13%)، ثم مهارة صياغة الفروض بنسبة اهتمام بلغت (20.68%)، ثم مهارة الشعور بالمشكلة وتحديدها بنسبة بلغت (17.24%)، ثم نالت كلاً من مهارة اتخاذ القرار و مهارة تنفيذ الحل و وتقييمه المرتبة الرابعة وبنسبة بلغت (13.79%)، وأخيراً مهارة جمع المعلومات بنسبة بلغت (10.34%)، كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكراراتها، وإغفال بعض المهارات التي لم تحظَ بأية فرصة للتدريب عليها. وقدم البحث بعض المقترحات منها: الاستفادة من (قائمة مهارات حل المشكلات) من قبل واضعي المناهج، وإجراء دورات تدريبية للمعلمين ومؤلفي المناهج عن أهمية حل المشكلات وممارسة مهاراتها المختلفة.

الكلمات المفتاحية: مهارات حل المشكلات – كتاب التربية الإسلامية – الصف الخامس الأساسي.

* طالب دراسات عليا(دكتوراه)–اختصاص تربية–قسم المناهج وطرائق التدريس–كلية التربية–جامعة البعث.

**أستاذ دكتور في قسم المناهج وطرائق التدريس–كلية التربية–جامعة البعث.

*** أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس–كلية التربية–جامعة البعث.

Degree of Availability of Problem Solving Skills in the Content of the Islamic Education Book Exercises for the Fifth Basic Grade in Syria

* Basheer AbdelKader **Prof. Youssef Khaddour *** Dr. Fawzia Al Saeed

(Received:12 December 2019 , Accepted:22 April 2020)

Abstract:

This research aimed to identify the appropriate problem-solving skills needed in the content of the Islamic education book for the fifth grade، to determine the degree of taking into account the problem-solving skills and the degree of their distribution in the exercises، and to clarify the level of inclusion of each problem-solving skills in the exercises. To achieve these goals، a list of problem-solving skills was prepared، and an analysis criterion was prepared in the light، which included (25) sub-criteria representing skills: (Feeling and identifying the problem، gathering information، formulating hypotheses، testing the validity of hypotheses، making decisions، implementing and disseminating the solution). The content of the exercises was analyzed using a descriptive analytical approach based on the method of content analysis. The research found that the content of the training of the book "Islamic Education" scheduled for fifth grade pupils graded low-level problem-solving skills as a whole; (15.42%). It also gave some skills a greater degree of interest than other skills، the skill of testing the validity of hypotheses ranked first (24.13%)، then the skill of drafting hypotheses with interest (20.68%)، then the skill of feeling the problem and identified by Decision-making skills، implementation and dissemination skills ranked fourth (17.24%)، and information-gathering skills (10.34%). The results also showed variation in the care of sub-skills and the frequency of their repetitions، She did not have any training. The research presented some suggestions، including: Making use of (problem solving skills list) in the field of educational curricula by curriculum makers، and conducting training courses for teachers and curriculum authors on the importance of problem solving and practicing different skills.

Keywords: Problem Solving Skills – Islamic Education Book – Fifth Basic Grade.

* Graduate student (Ph.D.) – Specialization of Education – Department of Curriculum and Teaching Methods – Faculty of Education – Al-Baath University.

** Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Al-Baath University.

*** Assistant Professor in the Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Al-Baath University

أولاً– المقدمة Introduction:

تهتم المناهج الحديثة في دول العالم بتنمية المهارات العقلية المختلفة لدى جميع شرائح المجتمع عامة، ولدى التلاميذ في المدرسة على وجه الخصوص، ويؤدي التركيز على تعليم المهارات العقلية إلى إكساب التلميذ فهماً أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية؛ مما يؤدي إلى إحداث تعلمٍ فعالٍ، وتكوين شخصيةٍ متزنةٍ ناضجةٍ، ومن أبرز هذه المهارات العقلية؛ مهارة حل المشكلات؛ والتي من الممكن للفرد أن يتعلمها، ويطورها عن طريق الممارسة، كما يمكن تنميتها في المدارس من خلال المناهج الدراسية، ويشير التربويون إلى أهمية مهارات حل المشكلات؛ لأنها تعد من أبرز الأدوات التي يستخدمها التلميذ في سبيل مواجهة التطورات العلمية والتقنية المعاصرة التي تتسم بالتسارع الكبير الذي يصعب ملاحقته أو مجاراته باستخدام الأساليب التقليدية، ويسعى القائمين على المناهج إلى تدريب التلاميذ على حل المشكلات التعليمية داخل الصف المدرسي وخارجه بطريقة علمية سليمة تثير دافعية التلاميذ للتعلم للوصول إلى الحلول المطلوبة، وتتيح مهارة حل المشكلات للتلاميذ تعلم العديد من المهارات والاستراتيجيات اللازمة لمواجهة مواقف الحياة المتعددة، وإثارة الدافعية لدى التلاميذ، وتحمُّلِ المسؤولية إذ يرى علوان (2009، 54) أنها تسهم في زيادة قدرات التلاميذ على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة، والقدرة على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف الحياة، وتنمية الاتجاهات المعرفية لديهم، وتنمية الاتجاهات العلمية، وحب الاستطلاع.

ويعد منهاج التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي من المناهج المهمة في هذه المرحلة التعليمية، ففي هذه المرحلة تبدأ شخصية التلاميذ بالنضج وأخذ الأمور بجدية أكبر بالإضافة إلى القدرة على مواجهة المواقف التي تتحدى تفكيرهم، فهذا المنهاج يمهد لتكوين شخصية التلميذ وشحنها بالخبرات والمهارات، بالإضافة لاحتوائه على الكثير من المعلومات والتوجيهات المرتبطة بحياته، وتعد الحلقة الثانية مرحلة الأساس والإعداد والتكوين للمرحلة الثانوية، لذلك يجب أن يكون هذا الإعداد مبنياً على أسس صحيحة ومحتوى ملائم، وقد دعت التربية الإسلامية إلى تنمية التفكير وحث الفرد على استعمال العقل للوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجهه، والنظر والتأمل في الوجود لتعرف الخالق، كذلك يتناول منهاج التربية الدينية الإسلامية جوانب مهمة من حياة التلميذ، فهو ينظم علاقته مع خالقه، وعلاقته مع من حوله، وكذلك علاقته بنفسه، لذا فإن تنمية التفكير في هذا المنهاج على درجة كبيرة من الأهمية إذا كان هدفنا إعداد الشخصية الفاعلة في مجتمعها، والقادرة على بناء العلاقات السليمة، وانطلاقاً من كون التربية الدينية ملتصقة بالواقع المتغير وتستطيع متابعة التغيرات التي تطرأ في المجالات كافة، وتشخيص المشكلات الحالية، ودراستها وتوقع المستقبلية منها، فإن مضمونها يقدم سياقاً تعليمياً مثالياً لإكساب التلاميذ المهارات العقلية المختلفة، وبخاصةٍ مهارات حل المشكلات، من خلال فحص المشكلات الإنسانية واستقصاء حلول لها واتخاذ قرارات إزاءها، وهذا ما يجعلهم قادرين على فهم ما يحيط بهم من مشكلات متغيرة، إضافة إلى أن التربية الدينية الإسلامية تساعد التلميذ على فهم الحياة التي يعيش فيها، وتجيب عن التساؤلات التي تلح على النفس البشرية عن قضية الوجود والحياة، وتحث التلميذ على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير لاستخلاص الأحكام والقضايا، والتدريب على التمييز بين آراء عدة، فيتعرف مصادر المعلومات وكيفية استخدامها ويدرك وجوب عدم الاعتماد على مصدر واحد لجمع الحقائق والمعلومات.

ومن الضروري تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ لأن ذلك يعد الهدف النهائي للتربية والتعليم في مواجهة التحديات و التطورات لأن مهارات حل المشكلات تساعد التلاميذ على اكتساب المعلومات ومعالجتها والتعامل معها والمساهمة في حل المشكلات التي قد تواجه التلميذ وتساعده على اتخاذ القرارات الصحيحة في ظل ممارسة مهارات حل المشكلات، لذلك فنحن بحاجة ماسة لتضمين المهارات العقلية، ومهارات حل المشكلات في مناهجنا بصورة عامة، ومناهج التربية الإسلامية بصفة خاصة، نظراً لاعتماد هذه المادة على البحث والتقصي والتحليل والقياس، إلى جانب الاستنتاج والتعميم فهي مجالاً خصباً لتنمية مهارات حل المشكلات، ولما كانت مهارات حل المشكلات من أبرز أهداف تدريس التربية الإسلامية فعلى منهاج التربية الإسلامية أن يوليها أهمية خاصة من خلال تدريب التلاميذ على هذه المهارات، هذا وعلى الرغم من الوعي العام بأهمية مهارات حل المشكلات بيد أنه ومن واقع ما اطلع عليه الباحث من دراسات وأدبيات فإن الأمر ربما يستدعي إعادة التفكير والنظر في المناهج التي نقدمها لتعزيز مهارات حل المشكلات وتنميتها لدى التلاميذ.

ويظهر جلياً أهمية مقرر التربية الإسلامية في بناء شخصية المتعلمين وتشكيل أنماط تفكيرهم، غير أن هذا المقرر الدراسي يبقى منوطاً بطبيعة المحتوى التعليمي وطريقة عرضه وتوظيفه للمواقف والمشكلات التي تستثير تفكير التلاميذ، وتستدعي تطبيق مهارات حل المشكلات، وكذلك فاعلية القائمين على تنفيذ هذا المحتوى. وبحكم ارتباط الباحث بميدان الإشراف على التربية العملية، وكثرت الزيارات الصفية، فقد لاحظ أن تدريس التربية الإسلامية يغلب عليه استخدام طرائق التدريس التقليدية والإلقائية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كثير من الدراسات التربوية التي أكدت على أن مباحث التربية الإسلامية مازالت تدرَّس بطرائق ترتكز على الحفظ والتلقين من المعلمين، وتتمحور حول النواتج المعرفية البحتة، إذ أشارت دراسة (خازر،2005) إلى أن التلاميذ في مادة التربية الإسلامية يشعرون بحالة من الملل وقلة دافعيتهم نحو التعلم، ويعود ذلك إلى اتباع معلميهم طرائق تقليدية في التدريس، كما أظهرت دراسة(حافظ، 2015) أن أكثر الممارسات التدريسية لمعلم التربية الإسلامية الدينية قد جاءت في مستويي الأداء: المقبول والضعيف. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في الآلية التي يتم بها بناء مناهج التربية الإسلامية، وأشارت دراسة(جمعة،2017) في محاولةٍ لتعرف أولوية تطوير مناهج التربية الإسلامية؛ إلى ضرورة تطوير مناهج التربية الإسلامية وذلك من خلال تضمين المحتوى أنشطة وشواهد مناسبة، ومن خلال تطوير الأساليب والطرائق المستخدمة من قبل المعلمين في تدريس هذه المناهج. ويجب على المعلمين تشجيع المتعلمين على بناء معرفتهم، وتوفير فرص وأنشطة لهم، وتقديم وسائل تعليمية يوظفونها أثناء تدريسهم، ومحاولة تنمية المهارات المختلفة.

مشكلة البحث Problem Study:

يبذل التربويون جهوداً حثيثة لتنمية مهارات التفكير العديدة لدى التلاميذ، وتعد مهارات حل المشكلات إحدى أبرز هذه المهارات، إذ أثبتت العديد من الدراسات التجريبية فعالية مهارات حل المشكلات في رفع مستوى التحصيل والدافعية للتعلم لدى التلاميذ، بالإضافة إلى زيادة القدرة على التكيف مع المواقف والأحداث المحيطة بهم، فضلاً عن القدرة على مواجهة المشكلات المستقبلية؛ وإيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك في مختلف المراحل التعليمية والمواد الدراسية وهذا ما أكدته دراسة كلٍ من "أولتمان وإميري" (Oltmanns & Emery،2012 ،62) ودراسة (طلافحة،2013) ودراسة (رزوقي، 2016).

وتبدو أهمية مهارات حل المشكلات كما لخصها (نبهان، 2008، 203) في تشجيع المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي، وتحويل خبراتهم السلبية المرتبطة بمشاعرهم ودوافعهم إلى خبرات إيجابية.

وحيث أن المناهج الدراسية تحظى بمزيدٍ من الاهتمام والتطوير، والتقويم المستمر من قبل المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، وقد ورد في وثيقة المعايير الوطنية للمناهج المطورة في سورية (2017، 1028) أن أبرز دواعي تطوير منهاج مادة التربية الدينية الإسلامية تعزيز خطوات التفكير في حل المشكلات، لذا كان لا بد من تضمين هذا المنهاج مهارات حل المشكلات من أجل تدريب التلاميذ على هذه المهارات وتنميتها لديهم لمواجهة المواقف والمشكلات التي تعترضهم.

وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية لعينة من مدرسي التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي بلغ عددهم عشرين مدرساً ومدرسةً بهدف معرفة أبرز مهارات حل المشكلات التي ينبغي توافرها في محتوى منهاج التربية الإسلامية، وذلك من خلال توجيه استبانة مفتوحة تتضمن سؤال عن أبرز هذه المهارات، وقد أظهرت آراء المدرسين أن نسبة المهارات التي ينبغي توافرها كانت وفق الآتي:{ مهارة الشعور بالمشكلة وتحديدها(80%)، ومهارة جمع المعلومات(85%)، ومهارة صياغة الفروض (75%)، ومهارة اختبار صحة الفروض (55%)، ومهارة اتخاذ القرار (75%)، ومهارة تنفيذ الحل وتقييمه (80%) }.

وعلاوةً على هذا؛ فينظر حالياً إلى التفكير على أنه أداة أساسية لصقل مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين (Komara ،2006)، وبالتالي فهي منهجية علمية تتكون من مجموعة من المهارات الفرعية تهدف للوصول إلى حل للمشكلة المعطاة.

ولدى مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات التربوية نجد أن العديد منها أكد على ضرورة الاهتمام بمهارات حل المشكلات نتيجةً لذلك؛ أوصت العديد من الدراسات بتضمين الكتب لمهارات حل المشكلات، لما له من دور كبير في زيادة التحصيل وتنمية القدرة على التحليل الدقيق والفحص العميق للمشكلة، وتقديم الفروض المنطقية والواقعية واختبارها، بالإضافة إلى طرح حلول مختلفة للمشكلة بدلاً من التركيز على التذكر والحفظ والاسترجاع.

واستناداً إلى المعطيات السابقة، وبالنظر إلى الدراسات السابقة كدراسة "أولتمان وإميري"(Oltmanns & Emery، 2012،62)؛ ودراسة (طلافحة،2013) ودراسة (رزوقي، 2016) وما أوصت به، وبما أن كتاب التربية الإسلامية يحظى بمزيد من الاهتمام والخضوع لعملية التطوير الدائم والمستمر من قبل مركز تطوير المناهج؛ ومن خلال عمل الباحث كمعلم

في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وما لمسه من تدني مستوى مهارات حل المشكلات في محتوى كتب التربية الإسلامية في هذه المرحلة، والذي انعكس سلباً على امتلاك التلاميذ لهذه المهارات؛ قام الباحث بتحليل محتوى بعض الدروس وتدريباتها في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي، للوقوف على مدى توفر مهارات حل المشكلات، فتبين أن التدريبات عموماً لا تولي اهتماماً لمهارات التفكير بعامة ومهارات حل المشكلات بخاصة، والاهتمام ينصب بالدرجة الأولى على الحفظ والتذكر والتلقين.

ومن هنا جاء البحث الحالي الذي يهدف للإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة توافر مهارات حل المشكلات في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سورية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

-ما مهارات حل المشكلات اللازم توافرها في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي؟

-ما درجة توافر مهارات حل المشكلات الرئيسة وما نسبة توزعها في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي؟

-ما درجة توافر المهارات الفرعية لمهارات حل المشكلات في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي؟

أهمية البحث: تأتي أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

- قلة الدراسات التي تناولت مهارات حل المشكلات في مناهج التربية الإسلامية.
- تحديد مهارات حل المشكلات اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، إذ يمكن الإفادة منها في تقويم مناهج التربية الإسلامية للصفوف الأخرى، وإجراء تعديلات على مناهج التربية الإسلامية الحالية.
- قد تفتح آفاقاً جديدة للاهتمام بمهارات حل المشكلات.

2- أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

أ- تحديد مهارات حل المشكلات اللازم توافرها في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي.

ب- تحديد درجة توافر مهارات حل المشكلات الرئيسة في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي.

ت- تحديد درجة توافر المهارات الفرعية لمهارات حل المشكلات الرئيسة في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي.

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1. تدريبات كتاب التربية الإسلامية المقرر على تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي (2019-2020). وقد اختار الباحث الصف الخامس لأنه يعد الصف الأول من الحلقة الثانية، والذي يبرز ما حصَّل التلميذ من معارف واكتسب من مهارات في الحلقة الأولى، كما أنه يمثل بداية مرحلة جديدة ينبغي أن تبرز معها مهارات التفكير بشكل عام ومهارات حل المشكلات بشكل خاص بصورة أكثر وضوحاً مما كانت عليه.

2. مهارات حل المشكلات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، والتي توزعت على ست مهارات رئيسة، هي:(الشعور بالمشكلة وتحديدها، جمع المعلومات، صياغة الفروض، اختبار صحة الفروض، اتخاذ القرار، تنفيذ الحل وتقييمه).

مصطلحات البحث: اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

1-تحليل المحتوى:

يعرف تحليل المحتوى بأنه: الوصول إلى مفردات المقرر الدراسي، أو إحصاء المعلومات والمهارات الأساسية في المقرر الدراسي، أي تجزئة المحتوى إلى مكوناته (حلس، 2008، 96).

2-مهارات حل المشكلات:(Problem Solving Skills)

تعرف المهارة بأنها: قدرة الفرد على أداء منظومة أو نمط مترابط ومنتظم من السلوك بانسيابية وتكيف من أجل إنجاز هدف معين (الطيب،2006، 136).

وتعرَّف مهارات حل المشكلات بأنها: مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له (أبو سمور،2015، 240).

ويعرف الباحث مهارات حل المشكلات بأنها: مجموعة من القدرات والمهارات التي تمكن التلميذ من تحليل الموقف تحليلاً دقيقاً، وجمع المعلومات والخبرات المتعلقة بذلك الموقف، ومن ثم صياغة الفروض المنطقية واختبارها، والوصول إلى قرارات واستنتاجات وتعميمات تخص ذلك الموقف، ومن ثم تقديم حلول وتعميمات أخرى أعمق وأشمل، والتي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي، ويتم الوقوف على درجة توافرها على وفق استمارة تحليل المحتوى المعدَّة لهذا الغرض.

3-**كتاب التربية الإسلامية:** هو كتاب التربية الإسلامية المقرر على تلاميذ الخامس الأساسي الذي قام بوضعه مركز تطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية وأقرت تدريسه في المدارس بدءاً من العام الدراسي (2019-2020).

4-**الصف الخامس الأساسي:** وهو الصف الأول من الحلقة الثانية التي تتضمن خمسة صفوف دراسية، تبدأ بالصف الخامس وتنتهي بالصف التاسع من التعليم الأساسي في سورية، ويشمل هذا الصف التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (11 و12) سنة.

ثانياً-الإطار النظري والدراسات السابقة:

1-1. مهارات حل المشكلات: (Problem Solving Skills)

تواجه الإنسان كثيرٌ من المشكلات التي تتحدى قدراته، وتحول دون تحقيق آماله وطموحاته، وقد تعكر صفو حياته، ولم يجد الإنسان سبيلاً لمواجهة هذه المشكلات إلا باستخدام العقل الذي وهبه الله إياه، وميزه به واصطفاه، ليتمكن عن طريقه من القيام بالتفكير لحل مشكلاته ودفع ما يحيط به من أخطار. لكي يتمكن من التوافق مع الحياة وتحقيق أقصى ما يستطيع من السعادة، وخلق معرفة جديدة بشكل نشيط يؤثر إيجابياً في حياته، وتعد قدرة الفرد على صياغة حلول مبتكرة للمشكلات أرقى مظهر للتفكير الإنساني وأسمى نواتج التعلم، ومن ثم أصبح هدف التربية الرئيس تزويد التلاميذ بالمهارات المختلفة بدلاً من تزويدهم بالمعارف والمعلومات فقط.

وتعرف مهارات حل المشكلات بأنها: الجهد العقلي الذي يبذله الفرد في فهم المشكلة وتحديدها ومن ثم البحث فيما لديه من قواعد ومعارف ومفاهيم ليختار منها ما يساعده على تجاوز العقبات والوصول إلى الهدف (خضور، وحاج موسى، 2006، 483).

ويعرفها أبو سمور (2015، 240) بأنها: مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له.

ويمكن تطوير تفكير حل المشكلة وتنميته لدى الأفراد من خلال تصميم الدروس على شكل مواقف تتحدى قدراتهم العقلية، وتستثير حب الاستطلاع لديهم وتشجعهم على البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي (الزغول، 2012، 295).

1-2. بعض النماذج لمهارات حل المشكلات:(Problem Solving Skills)

ظهرت العديد من النماذج الخاصة بمهارات حل المشكلات وفيما يأتي بعض من هذه النماذج:

يحدد نشواتي (2003، 454) مهارات حل المشكلات؛ في أربع مهارات، وهي: مرحلة الاعتراف بالمشكلة وفهمها، مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات، مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة، مرحلة اختبار الفرضية وتقويمها.

ويرى بيل وديزوريلا (Bell،Dzurilla ،2009،353-348) أن مهارات حل المشكلات تشمل: تعريف المشكلة وصياغتها، توليد البدائل، اتخاذ القرارات، تطبيق الحل، التحقق منه.

كذلك حدد هلال (2011، 52-66) مهارات حل المشكلة فيما يأتي: تحليل المشكلة، دراسة الحلول المناسبة، البدائل والمفاضلة بينها، القرار المناسب والتنفيذ.

ويرى ستيرنبرغ وستيرنبرغ (Sternberg& Sternberg، 2012، 446-445) أن مهارات حل المشكلات تشمل: تعريف المشكلة، تحديد المشكلة، وتمثيلها، صياغة وتشكيل الاستراتيجية، تنظيم المعلومات، تخصيص المصادر، المراقبة، التقييم.

ومن التصنيفات الحديثة لمهارات حل المشكلات؛ ما قام به الزغول (2012، 292 – 293) من تصنيف مهارات حل المشكلات إلى ست مهارات رئيسة وهي: الشعور بوجود مشكلة، تحديد المشكلة وفهم طبيعتها، وضع الفرضيات حول هذه المشكلة، اختبار صحة هذه الفرضيات أو الحلول من خلال استخدام استراتيجيات معينة، اتخاذ القرار والذي يتمثل في تقرير الحل المناسب للموقف المشكل، تنفيذ الحل وتقويم هذا الحل في ضوء النتائج المترتبة عليه.

ولقد اتضح من خلال العرض السابق للنماذج والتصنيفات أن هناك اختلافاً في عدد مهارات حل المشكلات، حيث أن بعض الباحثين حدد أربع مهارات لحل المشكلات مثل (نشواتي، 2003) و(هلال، 2011)، وبعضهم جعلها خمس مهارات مثل (Dzurilla،Bell، 2009)، بينما أغلب الدراسات حددتها بست مهارات مثل (الزغول، 2012) وبعضهم جعلها سبع مهارات مثل (Sternberg،Sternberg، 2012).

ومما سبق يحدد الباحث مهارات حل المشكلات في ست مهارات وهي: الشعور بالمشكلة وتحديدها، جمع المعلومات، صياغة الفروض، اختبار صحة الفروض، اتخاذ القرار، تنفيذ الحل وتقييمه.

واستناداً إلى ما تم عرضه حول مهارات حل المشكلات، أعد الباحث قائمة بمهارات حل المشكلات، وقام بالتأكد من صدقها ومناسبتها للاستناد إليها في تصميم معيار تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية وتدريباته؛ لرصد مدى مراعاته لها ودرجة توافرها فيه.

1-3. تحليل المحتوى:

يعود ظهور مفهوم تحليل المحتوى إلى أوائل القرن العشرين حيث كان الباحثون الأمريكيون في الصحافة هم أول من استخدم منهج تحليل المحتوى ثم تبعهم الباحثون في علم الاجتماع، ومن أول الأبحاث في تحليل المحتوى البحث الذي نشره (تشارلز ميلر) عام 1920 حول تقييم لصحيفة نيويورك تايمز (جيدوري، وأخرس،2005، 98). ثم اتسع استخدام هذا المنهج في المجالات المختلفة، فأصبح أداة بحثية تعتمد عليها الكثير من الدراسات.

تعريف تحليل المحتوى:

يعد تحليل المحتوى أبرز أساليب التقويم التربوي، وخاصةً عندما نريد أن نحكم على منهاج دراسي من خلال مدى جودة هذا المحتوى، ومدى شموله، ومدى تكامله، ومدى كفايته لتحقيق الأهداف المنوطة به إلى غير ذلك من المعايير، ويمكن تعريفه بأنه: الوصول إلى مفردات المقرر الدراسي، أو إحصاء المعلومات والمهارات الأساسية في المقرر الدراسي، أي تجزئة المحتوى إلى مكوناته (حلس،2008، 96).

1-4. الدراسات السابقة:

أُجريت العديد من الدراسات السابقة في مجال مهارات حل المشكلات؛ ولكن لم يجد الباحث دراسة تناولت توافر مهارات حل المشكلات بشكل مستقل، وإنما مندرجة تحت تصنيفات عديدة؛ منها مهارات القرن الواحد والعشرين، ومنها المهارات الاجتماعية، وقد أمكن للباحث الاطلاع على بعض هذه الدراسات والإفادة منها في تحديد مهارات حل المشكلات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي في محتوى كتاب التربية الإسلامية، ومن هذه الدراسات:

دراسة النخالة (2005) التي هدفت إلى بيان أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من(147) طالباً وطالبة في الصف التاسع الأساسي تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (74) والأخرى ضابطة (73) من الطلاب والطالبات. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح الطالبات.

وأجرى الخروصي (2004) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس الفقه على طلاب الصف الحادي عشر واحتفاظهم بالتعلم، وتم تطبيق طريقة حل المشكلات في تدريس الفقه، وبناء أداة الدراسة المتمثلة في اختبار تحصيلي، وتكونت العينة من (41) طالباً، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات في التحصيل الفوري والمؤجل على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى الطريقي (2009) دراسة هدفت تعرف أثر التعلم القائم على حل المشكلة في تنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد اشتملت عينة الدراسة على(210) طالبة من طلبة الصف العاشر في الرياض. وكشفت النتائج عن أثر استراتيجية حل المشكلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير وتحسين الاتجاهات نحو مادة الفقه.

وأجرت الشلوي(2014) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية استراتيجية حل المشكلة في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل تلميذات الصف السادس، وبلغت العينة (35) طالبة، وطبقت الباحثة استراتيجية حل المشكلات على المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لاستراتيجية حل المشكلة على التحصيل بشكل عام وعلى التحصيل عند مستوى التذكر والفهم والتحليل، وعدم وجود أثر لاستراتيجية حل المشكلة على التحصيل عند مستوى التطبيق والتركيب والتقويم

وقدمت حسن (2015) دراسة هدفت إلى إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى، وأنشطة مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وتقويم المحتوى والأنشطة التعليمية لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الأول الإعدادي في ضوء هذه المهارات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بإعداد قائمة ببعض مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى وأنشطة مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وهي" :مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، والمسئولية الاجتماعية"، وتوصلت نتائج البحث إلي عدم توافر مهارات القرن الحادي والعشرين الموجودة بالقائمة في المحتوى والأنشطة التعليمية لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الأول الإعدادي إلا بدرجة ضئيلة.

وأجرت سبحي(2017) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استمارة تحليل المحتوى، حيث اشتملت الأداة في صورتها الأولية على(52) مؤشراً موزعة على(7) مجالات وهي :(حل المشكلة، والابتكار والإبداع، والتعاون والعمل في فريق والقيادة، وفهم الثقافات المتعددة، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، والمهنة والتعلم المعتمد على الذات، والتفكير الناقد كما تمثلت عينة الدراسة في مقررات العلوم المطورة للصف الأول المتوسط وعددها(6) وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى تضمين مقررات العلوم المطورة لمهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة بلغت (22،86%)؛ وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بأهمية إعادة النظر في مقررات العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة، بحيث تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين بصورة تحقق مبدأ الاستمرار والتكامل، نظراً لأهمية هذه المهارات في إعداد الفرد للقرن الحادي والعشرين.

التعقيب العام على الدراسات السابقة

أفاد الباحث من هذه الدراسات وغيرها في تعرف مهارات حل المشكلات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، فضلاً عن الإفادة منها في إعداد معيار التحليل واستمارة رصد تكرارات مهارات حل المشكلات.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بكونها استخدمت أسلوب تحليل المحتوى لتعرف مستوى تضمين مهارات حل المشكلات في كتاب التربية الإسلامية.

إجراءات البحث: منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي؛ من طريق مراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بمتغيرات الدراسة ووصفها، لتحديد مهارات حل المشكلات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، وتعرف درجة توافرها في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية من خلال تحليل المحتوى.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من محتوى كتاب التربية الإسلامية المقرر على تلاميذ الصف الخامس الأساسي للعام الدراسي (2019-2020)، واقتصرت العينة على جميع التدريبات المتضمنة فيه، وقد بلغ مجموع التدريبات (188) تدريباً.

أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات الآتية:

1-قائمة مهارات حل المشكلات: هدفها تحديد مهارات حل المشكلات المناسبة للصف الخامس الأساسي والتي ينبغي أن تتوافر في محتوى كتاب التربية الإسلامية، وقد استند الباحث في إعداد الصورة الأولية للقائمة إلى مصادر عديدة أبرزها:

- بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات حل المشكلات.
- أهداف تعليم التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، كما وردت في وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في سورية (وزارة التربية،2017).
- آراء المتخصصين في التربية الإسلامية وطرائق تدريسها، والقائمين على تدريسها من معلمين وموجهين وتربويين.

اشتملت القائمة في صورتها الأولية على(25) مهارة فرعية، توزعت على ستة مجالات رئيسة، هي: (الشعور بالمشكلة وتحديدها، جمع المعلومات، صياغة الفروض، اختبار صحة الفروض، اتخاذ القرار، تنفيذ الحل وتقييمه).

وللتثبت من صدق القائمة، تم عرضها على (ثمانٍ) من الخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التربوي، و(خمسةٍ) من المتخصصين في تعليم التربية الإسلامية، وطرائق تدريسها؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية المهارات للمجال المراد قياسه، وذلك للإبقاء على المهارات التي تحصل على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، ونظراً لأن جميع المهارات حصلت على نسبة اتفاق تفوق (80%) لم يتم حذف أي مهارة، ونتيجة لذلك بقيت القائمة مشتملة على (25) مهارة فرعية.

2-استمارة تحليل المحتوى:

قام الباحث بتصميم استمارة تحليل المحتوى استناداً إلى مهارات حل المشكلات التي تم ضبطها سابقاً، لتسجيل نتائج تحليل محتوى التدريبات الواردة في كتاب التربية الإسلامية تبعاً لاشتمالها على مهارات حل المشكلات، وللتأكد من ثبات التحليل لأداة الدراسة الحالية قام الباحث بحسابه بطريقتين وهما:

* **الثبات عبر الأفراد:** قام الباحث باختيار عينة استطلاعية عشوائية من المحتوى، ووقع الاختيار على الوحدة (الثانية) وهي بعنوان (كرامة الإنسان)، واستعان بأحد المختصين في تعليم التربية الإسلامية، لتحليل الوحدة المختارة إلى جانب تحليل الباحث لها، مع مراعاة بعض ضوابط التحليل المهمة، ومنها:

- اتخاذ مهارة حل المشكلات الفرعية وحدة التحليل، والسؤال المطروح عقب كل موضوع من الموضوعات المختارة في عينة الدراسة وحدة السياق.

– إذا وجد في السؤال الواحد أكثر من مهارة من مهارات حل المشكلات، عد المحلل كل مهارة من هذه المهارات وحدة بذاتها

- اتخاذ كل تدريب مهما تعددت مفرداته بمنزلة التدريب الواحد إذا تضمن مهارة واحدة.
- جرى احتساب مهارات حل المشكلات الضمنية، التي لم يشر إليها السؤال بصورة مباشرة، ويمكن فهمها من سياق التدريب.
- جرى الاتفاق بين الباحث ومختص التحليل على تعريف إجرائي دقيق لكل مهارة من مهارات حل المشكلات، دفعاً لأي التباس في عملية التحليل.
- استُخدم مقياس ليكرت الثلاثي للدلالة على درجة تضمين تدريبات كتاب التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الخامس لمهارات حل المشكلات{ كبيرة (3) – متوسطة (2) – منخفضة (1)} ، وتم استخراج مدى وطول فئات المقياس، إذ كان طول كل فئة في المقياس(0.66) وفق الجدول (1).

الجدول رقم (1): معيار تقدير مستوى تمثيل المهارات وفق النسب المئوية

النسب المئوية	مستوى التمثيل
من 0 إلى أقل من (33.33%)	منخفض
من(33.33%) إلى أقل من(66.66%)	متوسط
من (66.66 %) إلى(100%)	كبير

وبعد انتهاء عملية تحليل الوحدة المختارة، جرى حساب معامل الاتفاق بين التحليلين من خلال استخدام معادلة كوبر والتي استخدمتها العديد من الدراسات في حساب ثبات التحليل بين المحللين، كدراسة العمراني، والركابي (2011)؛ والحدابي، وعبد الباقي، وأنعم (2012)، ووضحها المخلافي والحدابي (2009، 67) كما يلي:

$$pa = \frac{Ag}{Ag + Dg} \times 100$$

حيث إنَ pa: معامل الاتفاق أو الثبات، Ag: عدد وحدات التحليل المتفق عليها بين المحللين، Dg: عدد وحدات التحليل المختلف عليها بين المحللين. والجدول (2) يوضح ثبات أداة تحليل المحتوى بطريقة التحليل بين الأفراد وفقاً لمعادلة كوبر.

الجدول رقم (2): ثبات أداة تحليل المحتوى باختلاف المحللين وفقاً لمعادلة كوبر

المحللان	عدد وحدات التحليل		النسبة المئوية للاتفاق
	المتفق عليها	المختلف عليها	
تحليل الباحث وتحليل المحلل	8	1	%88.88

يتبين من الجدول أن معامل الثبات بين تحليل الباحث وتحليل المحلل بلغ الحد المقبول إحصائياً، فقد بلغ (88.88%)، وهو معامل ثبات عالٍ، ويمكن معه الثقة في أداة التحليل.

***الثبات عبر الزمن:** من خلال حساب معامل الثبات باختلاف عامل الزمن، أي أن يقوم المحلل بتحليل مادة التحليل أكثر من مرة وعلى فترات زمنية متباعدة.

وقد أجرى الباحث عملية التحليل الأولى ورصد نتائجها، وبعد مرور أسبوعين أجرى عملية التحليل الثانية، ثم جرى حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي، التي وضحها طعيمة (2004، 226) بالآتي:

$$R = \frac{2(C12)}{C1 + C2} \times 100$$

حيث إنَّ: R= معامل الثبات،$(C12)$: عدد الوحدات التي يتفق المحلِّل نفسه عليها في مرتي التحليل، $C1 + C2$: عدد وحدات التحليل الأول+ عدد وحدات التحليل الأخرى.

وقد وصف بيرسون معامل الثبات الذي تتراوح قيمته بين (78%-99%) بأنه معامل ثبات عالٍ، إذ تبين من خلال نتائج التحليل في الجدول (3) أن معامل الثبات بين تحليلي الباحث نال نسبة مقبولة إحصائياً (أعلى من 78%)، فقد بلغت (89.65%)، وهو معامل ثبات عالٍ، يمكن معه الثقة في أداة التحليل.

الجدول رقم (3): ثبات أداة تحليل المحتوى عبر الزمن وفقاً لمعادلة هولستي(Holsti)

مرات تحليل الباحث	عدد وحدات التحليل في مرتي التحليل		النسبة المئوية للاتفاق
	المتفق عليها	المختلف عليها	
التحليل الأول والتحليل الثاني	26	3	%89.65

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لنتائج عمليات تحليل محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي.

3- النتائج Results:

1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ونص على: ما مهارات حل المشكلات اللازم توافرها في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي؟

وقد أُجيب عن هذا السؤال عند بناء قائمة مهارات حل المشكلات وضبطها؛ على وفق ما ورد في القسم الخاص بإجراءات إعداد قائمة المهارات في أدوات البحث.

2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ونص على: ما درجة توافر مهارات حل المشكلات الرئيسة وما نسبة توزعها في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل جميع التدريبات الواردة في كتاب التربية الإسلامية، وحساب تكراراتها ونسبتها المئوية وترتيبها في كل مجال من المجالات الرئيسة، ولتوضيح النتائج تم رصد درجة توافر مهارات حل المشكلات في التدريبات على وفق الآتي:

أولاً: درجة توافرها بالنسبة إلى العدد الكلي للتدريبات:

الجدول رقم (4): النسبة المئوية لمهارات حل المشكلات الرئيسة بالنسبة إلى العدد الكلي للتدريبات (188) تدريباً

العدد الكلي للتدريبات	مهارات حل المشكلات										مجموع المهارات	
	الشعور بالمشكلة وتحديدها		جمع المعلومات		صياغة الفروض		اختبار صحة الفروض		اتخاذ القرار		تنفيذ الحل وتقييمه			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
188	5	2.65	3	1.59	6	3.19	7	3.72	4	2،12	4	2،12	29	15.42

يتضح من الجدول(4) النتائج الآتية: بلغ عدد التدريبات الإجمالي في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي (188) تدريباً والتي اشتملت على مهارات التفكير المختلفة. وبلغ عدد التدريبات التي روعي فيها مهارات حل المشكلات (29) تدريباً، بنسبة (15.42%) من إجمالي التدريبات التي اشتمل عليها الكتاب. ثلت تلك المهارات بنسب غير متوازنة، وقد حاز مجال (اختبار صحة الفروض) النسبة الأعلى من الاهتمام، التي بلغت (3.72%)، وذلك على حساب باقي المجالات، ثم جاء مجال (صياغة الفروض) بنسبة بلغت (3.19%)، ثم حاز مجال (الشعور بالمشكلة وتحديدها) المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (2.65%)، وقد حاز مجال (اتخاذ القرار) ومجال (تنفيذ الحل وتعميمه) المرتبة الرابعة بنسبة بلغت (**2,12%**)، وحاز مجال (جمع المعلومات) على الرغم من أهميته الكبيرة على أقل نسبة اهتمام بلغت (1.59%). تشير النتائج السابقة إلى أن محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية تضمن مهارات حل المشكلات بدرجة منخفضة، فدرجة توافر هذه المهارات (15.42%)، ولم تتوزع هذه المهارات بنسب مئوية متقاربة؛ إذ تفوق بعضها على الآخر، وهذا يعكس قلة اهتمام القائمين على تأليف المحتوى بهذه المهارات على أهميتها؛ وقد يعود ذلك إلى ضعف درايتهم بأهمية مهارات حل المشكلات لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التي تعد تمهيداً لمرحلة أعلى، وهي المرحلة الثانوية.

ثانياً: درجة توفر مهارات حل المشكلات الرئيسة بالنسبة إلى العدد الكلي للتدريبات المتضمنة مهارات حل المشكلات:

الجدول رقم (5): التكرارات والنسبة المئوية لكل مهارة بالنسبة إلى العدد الكلي للتدريبات المتضمنة مهارات حل المشكلات

العدد الكلي	مهارات حل المشكلات										المجموع الكلي	
	الشعور بالمشكلة وتحديدها		جمع المعلومات		صياغة الفروض		اختبار صحة الفروض		اتخاذ القرار		تنفيذ الحل وتقييمه			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
29	5	17.24	3	10.34	6	20.68	7	24.13	4	13،79	4	13،79	100	

يتضح من الجدول (5) النتائج الآتية: بلغ عدد التدريبات التي رُوعيَ فيها مهارات حل المشكلات في محتوى كتاب التربية الإسلامية (29) تدريباً؛ وقد احتل مجال (**اختبار صحة الفروض**) المرتبة الأولى بنسبة اهتمام بلغت (**24.13 %**)، ثم جاء مجال (**صياغة الفروض**) في المرتبة الثانية، بنسبة بلغت (**20.68%**)، ثم حاز مجال (**الشعور بالمشكلة وتحديدها**) المرتبة الثالثة، بنسبة بلغت (**17.24%**)، وحاز مجال (**اتخاذ القرار**) ومجال (تنفيذ الحل وتعميمه) المرتبة الرابعة بنسبة (**13.79%**)، وحاز مجال (**جمع المعلومات**) أقل نسبة اهتمام بلغت (**10.34 %**). تشير النتائج السابقة إلى قصور محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية عن مراعاة مهارات حل المشكلات بنسبة توافر متوازنة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد يكون مردها نظرة القائمين على تأليف الكتاب إلى تلميذ الصف الخامس الأساسي على أنه لا يزال ينتمي إلى الحلقة الأولى، وهذا ما يظهر جلياً في اعتماد القائمين على تأليف الكتاب في عرض الأنشطة على خطوات محددة قابلة للحفظ، ولم تتح الفرصة للتلميذ لاستثارة النشاط العقلي، واستنتاج النتائج المترتبة على إجراء هذه الأنشطة، بالرغم من أن التلميذ في هذه المرحلة قد أصبحت له خصائص نمائية ينبغي فيها الارتقاء في تدريبه على المهارات الأكثر تقدماً، والأكثر تحدياً لقدراته العقلية، فالتلميذ في هذه المرحلة لديه القدرة على ممارسة المهارات العقلية المتقدمة أو ما يطلق عليه "بياجيه" المرحلة الشكلية، ويرغب بالتحدي والتغلب على العقبات والصعوبات التي تعترض طريقه؛ وهذا يلبي حب الاستطلاع لديه والاستكشاف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ونص على: ما درجة توافر المهارات الفرعية لمهارات حل المشكلات في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسبة المئوية لتكرارات كل مؤشر، والمتوسطات الحسابية وترتيبها من حيث درجة اهتمام التدريبات بالمجال الذي ينتمي إليه كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): التكرارات والنسب المئوية لمهارات حل المشكلات في كتاب التربية الإسلامية

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	ت	النسبة المئوية	الترتيب
الشعور بالمشكلة وتحديدها	توضيح المفاهيم الواردة في المشكلة	3	%60	2
	تحديد سبب حدوث المشكلة	1	%20	7
	تحديد الهدف من حل المشكلة	–	–	–
	إعادة صياغة المشكلة	1	%20	7
المحور ككل		5	%17.24	الثالثة
جمع المعلومات	تحديد مصادر المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة	–	–	–
	اختيار أنسب المعلومات المتعلقة بالمشكلة	–	–	–
	تنظيم المعلومات المختارة لحل المشكلة	3	% 100	1
	الربط بين المشكلات التي تم حلها سابقاً والمشكلة الحالية	–	–	–
المحور ككل		3	%10.34	الخامسة
صياغة الفروض	استنتاج حلول للمشكلة من المعلومات المتوفرة	–	–	–
	تحديد طرائق مختلفة لمواجهة المشكلة المطروحة	1	%16.66	8
	تفسير أسباب حدوث المشكلة	2	%33.33	5
	اقتراح حلول متنوعة للمشكلة	3	%50	4
		6	%20.68	الثانية
اختبار صحة الفروض	تحديد النتائج المترتبة على اختيار كل حل	2	%28,57	6
	المقارنة بين إيجابيات الحلول المقترحة	3	%42.85	4
	المقارنة بين سلبيات الحلول المقترحة	1	%14.28	9
	ترتيب الحلول بناءً على المقارنة	1	%14.28	9
	مناقشة الحلول	–	–	–
المحور ككل		7	%24.13	الأولى
اتخاذ القرار	تحديد شروط الحل المناسب	–	–	–
	اختيار أفضل الحلول المناسبة لحل المشكلة	–	–	–
	تقديم الأدلة التي تدعم الحل المختار	–	–	–
	الموازنة بين الحل المختار وشروط الحل	4	%100	1
المحور ككل		4	%13.79	الرابعة
تنفيذ الحل وتقييمه	تنفيذ الحل المختار	2	%50	3
	تقويم الحل المنفَّذ	2	%50	3
	التوصل إلى معلومات جديدة من خلال الحل المنفَّذ	–	–	–
	تعميم الحل المنفَّذ على مشكلات مشابهة أخرى	–	–	–
المحور ككل		4	%13.79	الرابعة
متوسط المجموع		4.83	%2.57	

4-مناقشة النتائج:Discussion

يتضح من الجدول(6) تضمين مهارات حل المشكلات الست (الشعور بالمشكلة وتحديدها، جمع المعلومات، صياغة الفروض، اختبار صحة الفروض، اتخاذ القرار، تنفيذ الحل وتقييمه) في كتاب التربية الإسلامية بنسبة تضمين منخفضة بلغت (2.57%)، ونجد أن مهارة اختبار الفروض هي أكثر المهارات توافراً إذ احتلت المرتبة الأولى بنسبة تمثيل متوسطة بلغت(24.13%)، في حين حظيت مهارة اختبار صحة الفروض على الترتيب الثاني بنسبة تمثيل منخفضة، حيث بلغت (20.68%)، في حين جاءت مهارة الشعور بالمشكلة وتحديدها بنسبة تمثيل منخفضة، حيث بلغت(17،24%)، وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارة اتخاذ القرار، و تنفيذ الحل وتعميمه بنسبة تمثيل منخفضة حيث بلغت(13،79%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة جمع المعلومات بنسبة تمثيل منخفضة، حيث بلغت(10،34%). ونلاحظ تباين في مستوى تمثيل المهارات الست في الوحدات، وبالنسبة للمؤشرات نلحظ تفاوت في تمثيلها في محتوى كتاب التربية الإسلامية، حيث جاءت مؤشرات مهارة **اختبار صحة الفروض** بنسب مختلفة، فاحتل المؤشر: (المقارنة بين إيجابيات الحلول المقترحة) المرتبة الرابعة بالنسبة للمؤشرات ككل، بنسبة تمثيل متوسطة بلغت (42.85%) على حساب باقي المؤشرات في هذا المجال، وربما حصلت هذه المهارة على هذه النسبة لأن مؤلف الكتاب قد تحرى توافر مستويات بلوم المعرفية في المحتوى، ولم تكن مهارات حل المشكلات هو الهدف الرئيس، ثم تلاه المؤشر (تحديد النتائج المترتبة على اختيار كل حل) في المرتبة السادسة بنسبة تمثيل منخفضة حيث بلغت (28,57%)، بالرغم من أهمية هذه المهارة لتلميذ الصف الخامس، كذلك جاء المؤشر (المقارنة بين سلبيات الحلول المقترحة)، و المؤشر(ترتيب الحلول بناءً على المقارنة) في المرتبة التاسعة بنسبة تمثيل منخفضة حيث بلغت (**14.28%**)، في حين أن المؤشر (مناقشة الحلول) لم يحظَ بأي نسبة اهتمام وتمثيل إذ لم يحصل على أي فرصة للتدريب.

ويرى الباحث من خلال النتائج أن الكتاب لم يراعِ أهمية هذه المهارة ككل، رغم أن طبيعة مادة التربية الإسلامية تتطلب تدريب التلميذ على مثل هذه المهارات؛ من أجل دراسة الحلول للقضايا والمشكلات الطارئة والمستجدة تحقيقاً لمبدأ المرونة والمواءمة، وتقديم الحلول المناسبة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التربوية كدراسة أبو نحل (2010) وطلافحة (2013).

واحتلت مهارة **صياغة الفروض** المرتبة الثانية بنسبة تمثيل منخفضة حيث بلغت (**20.68%**)، وتفاوتت نسب مؤشرات تمثيل هذه المهارة، فاحتل المؤشر: (اقتراح حلول متنوعة للمشكلة) المرتبة الرابعة بالنسبة للمؤشرات ككل وبنسبة تمثيل متوسطة بلغت (50%) على حساب باقي المؤشرات، ثم تلاه المؤشر (تفسير أسباب حدوث المشكلة) بنسبة تمثيل منخفضة حيث بلغت (33،33%)، والمؤشر (تحديد طرائق مختلفة لمواجهة المشكلة المطروحة) في المرتبة السادسة بنسبة تمثيل منخفضة حيث بلغت (16،66%)، في حين أن المؤشر (استنتاج حلولاً للمشكلة من المعلومات المتوفرة) لم يحظَ بأي نسبة اهتمام وتمثيل إذ لم يحصل على أي فرصة للتدريب.

بالرغم من حصول أغلب مؤشرات هذه المهارة على فرصتين للتدريب على الأقل، إلا أنها لم تصل إلى الحد المأمول فقد بلغت نسبت تمثيلها (**20.68%**)، على الرغم من أهمية هذه المهارات كونها الأساس الذي يعتمد عليه حل المشكلات في تقديم الفروض واقتراح الحلول، وقد يرجع ذلك إلى أن واضعي المنهاج يهدفون في مرحلة التعليم الأساسي إلى التركيز على المهارات الدنيا والمتوسطة ، وإهمال المهارات العليا التي يمكن من خلالها تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ، وذلك لاعتقاد خاطئ بأن هذه المهارات فوق مستوى تلاميذ الصف الخامس، وتتفق هذه النتيجة مع ما حددته وثيقة الإطار العام للمنهاج في سورية(وزارة التربية،2016، 22) حيث صنفت مهارات التفكير إلى : "**مهارات التفكير الدنيا:** التي تستعمل العمليات العقلية بشكل محدود كالحفظ والاستظهار والتذكر، وهي عمليات من الضروري تعلّمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا؛ **ومهارات التفكير العليا؛** التي تستعمل العمليات العقلية بشكل واسع من خلال قيام الفرد بتحليل المعلومات ومعالجتها بعيداً عن الحلول أو الصياغات البسيطة للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلّها من خلال الاستعمال الروتيني للعمليات العقلية الدنيا". وقد ذكر نبهان (2008، 203) عدداً من الخصائص العامة للشخص المتميز في حل المشكلات، أبرزها: الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها.

وجاءت مهارة **الشعور بالمشكلة وتحديدها** في المرتبة الثالثة بنسبة تمثيل منخفضة، حيث بلغت **(17.24%)** ويعزو الباحث ذلك إلى أن تصميم تدريبات الكتاب لم تكن بطريقة تحفز التحليل والتفكير بدلاً من الحفظ والتذكر، وتفاوتت مؤشرات هذه المهارة فجاء مؤشر (توضيح المفاهيم الواردة في المشكلة) في المرتبة الثانية، بنسبة تمثيل متوسطة، بلغت(60 %)، بينما نال المؤشران(تحديد سبب حدوث المشكلة)، و(إعادة صياغة المشكلة) المرتبة السابعة، بنسبة تمثيل منخفضة بلغت(20%)، في حين أن المؤشر (تحديد الهدف من حل المشكلة) لم يحظَ بأي نسبة اهتمام وتمثيل إذ لم يحصل على أي فرصة للتدريب.

ويرى الباحث من خلال نتائج البحث أن الكتاب لم يهتم بهذه المهارة بالقدر الكافي، رغم أهمية هذه المهارات لا سيما في مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ لأن نمو القدرات العقلية في ازدياد، لذا فإننا عندما نعتني بتضمين هذه المهارة في الكتاب نقوم بتوسعة مدارك التلاميذ، فتنمو لديهم القدرة على تمييز العلاقات وربط المقدمات ببعضها للوصول إلى النتائج؛ ويؤكد ذلك ما ذكر بالأهداف العامة لمادة التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي(وزارة التربية، 2017) من "أهمية تدريب التلميذ على مهارة الإحساس بالمشكلة وتحديدها تحديداً دقيقاً" ، وأيضاً ما ذهبت إليه دراسة طلافحة (2013) من الدعوة إلى تنمية مهارات حل المشكلات.

وجاءت **مهارتا اتخاذ القرار ومهارة تنفيذ الحل وتقييمه** في المرتبة الرابعة على مستوى المهارات الست، وبنسبة تمثيل منخفضة، إذ بلغت **(13.79%)**، وقد نال المؤشر (الموازنة بين الحل المختار وشروط الحل) نسبة اهتمام عالية وحصل على المرتبة الأولى بالنسبة للمؤشرات ككل، وبنسبة تمثيل مرتفعة، إذ بلغت (100%). وذلك على حساب باقي المؤشرات في مهارة اتخاذ القرار وهي (تحديد شروط الحل المناسب)و(اختيار أفضل الحلول المناسبة لحل المشكلة)و(تقديم الأدلة التي تدعم الحل المختار) التي لم تحظَ بأي فرصة للتدريب، في حين نال المؤشران (تنفيذ الحل المختار) و(تقويم الحل المنفذ) المرتبة الثالثة، بنسبة تمثيل متوسطة؛ إذ بلغت (50 %)، في حين لم يحظَ المؤشران (تعميم الحل المنفَّذ على مشكلات مشابهة أخرى)، و(التوصل إلى معلومات جديدة من الحل المنفَّذ) بأي نسبة اهتمام من مؤلفي الكتاب، على الرغم من أهمية هذين المؤشرين، لأن فهم المواقف والمشكلات وتحليلها، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلة ومن ثم تعميم الحل على المشكلات المشابهة وقياس الأحكام على بعضها؛ من أبرز ما يميز طبيعة مادة التربية الإسلامية، ويشير محمود (2009، 98) إلى أن المنهاج القائم على المشكلات؛ يؤدي إلى الفهم المتكامل للمعرفة، والاستفادة منها في التعامل مع المشكلات المذكورة، وليست كجزئيات منفصلة تدرس على أنها غاية في حد ذاتها.

وهذه النتيجة لا تتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي ركزت على إعداد المناهج الدراسية في كافة مراحل التعليم، بحيث تهيئ للتلاميذ فرصاً عديدة لممارسة مهارات التفكير المختلفة والتي تساعدهم على مواكبة التطورات العلمية الحديثة، والاختيار الجيد، للبدائل المطروحة واتخاذ القرار المناسب لكل موقف يواجههم في حياتهم اليومية (وزارة التربية، 2017، 26).

ويعزو الباحث هذه النتائج لاعتقاد خاطئ بأن هذه المهارات فوق مستوى التلاميذ، فقد أكدت نظريات عديدة قدرة التلميذ في هذه المرحلة على التفكير بمنطقية، وإعطاء حلول مناسبة، واستنتاج تعميمات صحيحة، فالتلميذ في فترة ما بين (11-14 سنة) يبدأ باستعمال العمليات الفكرية الشكلية وفقاً لنظرية "بياجيه" في مراحل النمو، حيث يطلق على هذه المرحلة: المرحلة الشكلية. وكذلك يعتقد "بياجيه" أن الذكاء في هذه المرحلة يمر بمراحل متتابعة مثل مرحلة التنسيق، ومرحلة التصنيف الافتراضي، ومرحلة الاستنباط، وإدراك العلاقات الارتباطية (بدير،2009، 178). ومن هنا كان من الضروري مراعاة مبادئ هذه النظريات عند إعداد محتوى المنهاج، وعدم إغفالها لأهميتها وضرورتها لا سيما في هذه المرحلة.

وجاءت مهارة **جمع المعلومات** في المرتبة الخامسة والأخيرة، وبنسبة تمثيل منخفضة؛ إذ بلغت **(10.34%)**، كما تباينت نسب مؤشراتها الفرعية في توزعها وتمثيلها بالنسبة للمؤشرات ككل، حيث حظي المؤشر (تنظيم المعلومات المختارة لحل المشكلة) بالمرتبة الأولى، بنسبة تمثيل مرتفعة بلغت (100%) وذلك على حساب باقي المؤشرات في هذه المهارة وهي(تحديد مصادر المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة) و(اختيار أنسب المعلومات المتعلقة بالمشكلة) و(الربط بين المشكلات التي تم حلها سابقاً والمشكلة الحالية) إذ لم تحظَ على أي اهتمام أو مراعاة على الرغم من أن محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي يذخر بموضوعات وسياقات كان من الممكن استثمارها من أجل تنمية هذه المهارة المهمة فعلى سبيل

المثال كان يمكن للمؤلف أن يطلب إلى التلميذ ربط مشكلة حالية بمشكلة مرت معه سابقاً وإيجاد حلاً لها ، كذلك كان من السهل تنمية مهارة تحديد مصادر المعلومات لدى التلميذ عن طريق تقديم قضايا دينية وتربوية ومطالبة التلميذ بتحديد أفضل المصادر للرجوع إليها لجمع المعلومات.

ويرى الباحث من خلال نتائج الدراسة أن مستوى تمثيل هذه المهارة منخفض وأقل من المأمول إذ بلغت (10،34 %)، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما أكدته دراسة (أبو نحل، 2010) من ضرورة إثراء المقررات المختلفة بالأنشطة والمشكلات والقضايا المتجددة التي تشجع على تنمية مهارات التفكير؛ وكذلك ما جاء في وثيقة المعايير الوطنية للمناهج المطورة في سورية (وزارة التربية، 2016).

5- المقترحات: Suggestions

- تضمين جميع مهارات حل المشكلات في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي، والاستفادة من القائمة المُعَدَّة في البحث الحالي.
- إجراء دورات تدريبية للمعلمين ومؤلفي المناهج عن أهمية مهارات حل المشكلات.
- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى منهاج التربية الإسلامية في صفوف أخرى في ضوء مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير العلمي.
-الاستفادة من قائمة مهارات حل المشكلات من قبل واضعي المناهج التربوية.

6- المراجع:

1. أبو سمور، محمد عيسى. (2015). **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي**، عمان: منشورات دار دجلة.
2. أبو نحل، محمد عبد الناصر. (2010). مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، "**رسالة ماجستير غير منشورة**"، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.
3. بدير، كريمان. (2009). ***الأسس النفسية لنمو الطفل***، عمان: دار المسيرة.
4. جمعة، عارف أسعد. (2017). أولويات تطوير مناهج التربية الإسلامية من وجهة نظر المدرسين. كلية التربية، تركيا، أكاديمية بشاك شهير استنبول، **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، العدد(7): ص143-166.
5. جيدوري، صابر؛ أخرس، نائل. (2005). ***مناهج البحث التربوي***. جدة: شركة كنوز المعرفة.
6. حافظ، وحيد السيد. (2015). واقع مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في ضوء المفاهيم الدينية المناسبة للتلاميذ، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، العدد(104)، الجزء(2)، ص 173-230.
7. الحدابي، داوود، وعبد الباقي، جيتا، وأنعم، مهيوب. (2012). تقييم مقرر طرائق تدريس العلوم بكلية التربية، جامعة صنعاء، **المجلة العربية للتربية العلمية**، المجلد(1):1، ص 1-33.
8. حسن، ياسمين. (2015). تقويم محتوى وأنشطة مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، **مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد**، (18): ص 1123-1147.
9. حلس، داوود. (2008). ***رؤية معاصرة في مبادئ التدريس العامة***، غزة: مكتبة آفاق.
10. خازر، مهند. (2005). أنماط التهيئة الحافزة والغلق التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد(1)، العدد(3)، ص ص179-210.
11. الخروصي، يحيى(2004) أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس الفقه. رسالة **ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

12. خضور، يوسف، وحاج موسى، أحمد(2005). ***علم النفس التربوي***. مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة البعث، كلية التربية.
13. الزغول، عماد. (2012). ***مبادئ علم النفس التربوي***، ط2، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
14. سبحي، نسرين. (2017). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد (1): 9،1-44.
15. الشلوي، سارة(2014) فاعلية استراتيجية حل المشكلة في تدريس مادة الفقه على تحصيل تلميذات الصف السادس بمدينة مكة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
16. الطريقي، حمود (2009) أثر التعليم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، "**أطروحة دكتوراه غير منشورة**"، كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.
17. طعيمة، رشدي. (2004). ***تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية***، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
18. طلافحة، فؤاد طه (2013): أثر الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة. "**رسالة ماجستير غير منشورة**"، الأردن: كلية التربية.
19. الطيب، عصام. (2006). ***أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة***، القاهرة: عالم الكتب.
20. علوان، مصعب محمد شعبان (2009): تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. "**رسالة ماجستير غير منشورة**". قسم الصحة النفسية، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.
21. العمراني، عبد الكريم، والركابي، عباس. (2011). مدى مراعاة محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لعمليات العلم، **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**، المجلد (10):3، ص 100-116.
22. محمود، شوقي (2009). ***تطوير المناهج، رؤيا معاصرة***، القاهرة: المجوعة العربية للتدريب والنشر.
23. نبهان، يحيى (2008). ***العصف الذهني وحل المشكلات***. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
24. النخالة، منى (2005) أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة. "**رسالة ماجستير غير منشورة**"، غزة: الجامعة الإسلامية.
25. نشواتي، عبد المجيد (2003). ***علم النفس التربوي***، ط4، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
26. وزارة التربية والتعليم (2017). **وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني في الجمهورية العربية السورية**. دمشق.
27. Bell، Alissa C. Dzurilla، Thomas J. (2009): Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. **Journal of Clinical Psychology** 29، pp 348-353.
28. Komara، B.C.P. (2006): Reflective journaling: Can students be taught to be reflective in their writing? Unpublished Doctoral dissertation. The University of Kansas .U.S.A. Retrieved May 1، 2008، from UMI Pro Quest Digital Dissertations Database.
29. Sternberg، Robert J & Sternberg، Karin (2012): Cognitive Psychology، Sixth Edition، published by Wadsworth، Cengage Learning، United States.
30. Oltmanns، Thomas F & Emery، Robert E. (2012): **Abnormal Psychology**، seventh edition، published by Pearson Education، New Jersey.

الخصائص السّيكومترية لمقياس المهارات الحياتية
"دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التّربية في جامعة حماه"

إيفلين الصّهيوني* **د. جلال السّناد

(الإيداع: 26 شباط 2020 ، القبول: 18 آيار 2020)

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى دراسة الخصائص السّيكومترية لمقياس المهارات الحياتية ل جمال العمري (2013)، ولتحقيق هذا الهدف، اختيرت عينة قوامها (312) طالباً وطالبةً من جامعة حماه، وذلك بطريقة عرضية. وقد تمّ التّحقق من صدق المقياس من خلال: (صدق المحتوى، الصدق المحكي بدلالة الفروق الطّرفية، الصّدق البنيوي من خلال دراسة الاتساق الدّاخلي للمقياس وإجراء التّحليل العاملي)، أمّا ثباته فقد قيس بطريقتي (التّجزئة النّصفية، والاتساق الدّاخلي من خلال استخراج معامل ألفا كرونباخ).

وباستخدام الأساليب الإحصائية السّابقة، بينت النّتائج أنّ مقياس المهارات الحياتية يتصف بمستويات جيدة من الصّدق والثّبات بعد تطبيقه على عينة من طلبة الجامعة، أي أنّ خصائصه السّيكومترية تتفق وخصائص الاختبار الجيد.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السّيكومترية (الصّدق، الثّبات)، المهارات الحياتية.

* طالبة دكتوراه في قسم أصول التربية في جامعة دمشق

**أستاذ في قسم أصول التربية في جامعة دمشق

The psychometric properties the scale of skill of life

"Study among student of education faculty in Hama university"

**Dr. Jala Alsnad *Evelen Al sahuoni

(Received:26 February 2020 ,Accepted: 18 May 2020)

Abstract:

The aim of this study is to extraction the psychometric properties the scale of skill life, by jamal lomari (2013), For this purpose, we have chosen a sample of (312) students (boys and girls) from hama university, they were chosen random sample. We have applied two methods: half dividing and the internal coherence method through counting Alpha cronback. The validity of scale was confirmed by: (the content validity, criterion related validity significance the comparison peripheral believe, and the structural validity through the study of the internal coherence of the scale and the procedure of factorial analysis).

Using the above mentioned statistical styles we have reached that the measurement of skill life realized accepted levels of validity and reliability after it has been applied with a sample of students at university, that its characteristics agree with successful evaluation feature.

Key words: psychometric-characteristic (validity, reliability) , skill life.

*At Damascus University Doctorate Student in the Department of Foundations of Education

** Professor in the Department of Foundations of Education At Damascus University

المقدمة:

تؤدي المهارات الحياتية دوراً أساسياً في تمكين الشّباب كعنصر استثمار من إحداث التّنمية بمفهومها الشّمولي والتّكاملي، الأمر الذي يجعل التّركيز عليهم وتطويرهم أمراً بالغ الأهمية لتحقيق التّعايش الفاعل والمتفاعل في مجتمعات قائمة على الاستثمار الأمثل للطاقات البشرية المبدعة، والإنسان الرّاغب في مواكبة التّغيرات والتّطورات هو الذي يستطيع اكتساب المهارات الحياتية الجديدة أولاً بأول، لأنّ تعلّمها يسهم في إكسابه مهارات التّفكير العلمي، واتخاذ القرار، وحب المعرفة وغيرها من المهارات المعاصرة، فهي تُعد ضمن المتطلّبات الضّرورية والمهمة لتكيف الفرد ومسايرته للتغيرات السّريعة التي يتصف بها هذا العصر، فالفرد في حاجة ماسة إلى مجموعة مهارات تمكنّه من التّعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة أكثر إيجابية، كذلك تمكنه من التّفكير البنّاء في مجريات الأمور من حوله مع الاعتماد على نفسه في اتخاذ قراراته، واستيعاب التّطورات التّكنولوجية الجديدة، فتعلّم المهارات بمثابة وسائل تمكن الفرد من إدارة حياته بطريقة ناجحة مع مواجهة العديد من المسؤوليات، كما تمكّن الفرد من التّفاعل الجيد مع أفراد مجتمعه ، فإذا أجاد الفرد استخدام المهارات الحياتية سوف يكون فكرة عن ذاته وعن الآخرين ويستطيع أن يتكيف شخصياً واجتماعياً وتتوافر لديه درجة مقبولة من التّوافق النّفسي.

ويرى (أبو حجر؛ وعطا، 2011) أنّ المهارات الحياتية تساعد على بناء قدرات الطّالب الاجتماعية النّفسية التي توفر الدّعم له في المواقف والمستجدات المختلفة التي يمر بها، وتسهم في تطور الذّات والبحث في مواطن الضّعف والقوة وتربط بين الطّلبة والبنية المحيطة وتؤهلهم لتحمّل المسؤولية والثّقة بالنّفس والقدرة على اتخاذ القرار لحل المشكلات (427).

وكذلك يرى (ابراهيم، 2012) أنّ الحياة لن يتحقق معناها دون تسلح أفراد المجتمع بمهارات عامة معينة لا غنى عنها للتواصل الإنساني والتّكامل الاجتماعي، كي تساعدهم على الحياة واكتشاف معناها والتّوقعات المستقبلية من صعوبات تواجه البشرية من تعقد الحياة النّاجم عن التّطور التّقني والعلمي والتّكنولوجي.

مشكلة البحث:

لم تعد متطلبات عالم الأمس القريب هي نفسها متطلبات عالم اليوم ولا يتوقع أن تكون هي متطلبات عالم الغد وذلك للتسارع الكبير في النّمو المعرفي والتّقني والقيمي، وأضحى أمر مواكبة تحديات العصر وتلبية احتياجاته وتحقيق تناغم إيجابي معه يستدعي مزيد من الجهود المنظمة والمركزة للقيام بذلك، فكان لا بدّ من امتلاك الطّلاب للمهارات التي ترقى بهم ليعيشوا أصحاء إيجابيين في القرن الحادي والعشرين، قادرين على المشاركة البناءة والمؤثرة فيه، فيذكر (النّاجي، 2010) أنّ الحاجة لتعلّم المهارات الحياتية تتضاعف في ظل المتّغيرات المستجدة، ، كما ترى "**كوثر كوجك**" ضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية، وامتلاك المتعلّم لها، كي يستطيع أن يواجه المتغيرات والتّحديات العصرية التي يتسم بها العصر، وكذلك أداء الأعمال المطلوبة منه، على أكمل وجه، فهذه المهارات تحقق له التّعايش النّاجح والتّكيف والمرونة والنّجاح في حياته العملية والشّخصية، وتتعدد هذه المهارات وتتنوع إذ تشمل جميع مجالات الحياة (العمري، 2013، 105).

كما أكدت الدّراسات على أهمية المهارات الحياتية التي يحتاجها الطّلبة في حياتهم العلمية والعملية واعتبارها ضرورة حتمية وخصوصاً في الجامعات، فترى (اللولو؛ والقشطة، 2006) أنّه نتيجة للتسارع المعرفي والمعلوماتي والتّقدم التّقني تظهر حاجة طلاب الجامعة لمواكبتها، لهذا كان عليهم تعلّم العديد من المهارات التي تساعدهم في مواجهة تحدياتهم اليومية (87).

كما أكدت العديد من الدّراسات التي اهتمت برصد واقع التّعليم في الجامعات مثل دراسة (الصباغ، 2004، بخيت، 2000) إلى افتقار طلابها إلى مجموعة كبيرة من المهارات المهمة لهم في التّعامل مع مستجدات العصر الذي يعيشون فيه، مثل توظيف المعلومات والتّعامل بمهارة مع الانترنت ومهارة التّعلم الذّاتي وحل المشكلات والمشاركة في الأعمال الجماعية.

وبالتّالي لابد من معرفة وقياس مدى امتلاك الطّلبة للمهارات الحياتية، إلا أنّ الاطلاع على هذه الدّراسات، والبحث في مجال الاختبارات والمقاييس النّفسية التي تعنى بدراسة هذا الموضوع يعكس الحاجة إلى وجود أدوات قياس موضوعية لقياس ومعرفة مستوى توافر هذه المهارات لدى طلبة الجامعة، خاصة على المستوى المحلي، ومع ما استوقفنا من قلة في حدود اطلاع الباحثة – لمقاييس المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة يبرز مقياس " المهارات الحياتية " ل (جمال العمري، 2013)،

لذلك برزت الحاجة إلى دراسة خصائصه السّيكومترية بعد إجراء بعض التّعديلات عليه وتطبيقه على مجموعة من طلبة الجامعة، هادفة من وراء ذلك إلى دعم وإثراء المجال السّيكولوجي بسوريا بمقاييس من هذا النّوع من أجل استثمارها في البحوث والدّراسات النّفسية مستقبلاً بكل ثقة واطمئنان هذا من جهة، ومن جهة أخرى تم تسليط الضّوء على فكرة استخدام المقاييس النّفسية والتّربوية المعدة في البيئات العربية إلى جانب المقاييس النّفسية والتّربوية المصممة في البيئات الأجنبية. وذلك قصد الاستفادة من هذه المقاييس في مجالات البحث في العلوم النّفسية والتّربوية.

وبناءاً على ما تقدم توضيحه، صيغ التّساؤل الرّئيسي لهذا البحث في:

ما الخصائص السّيكومترية لمقياس المهارات ل (جمال العمري، 2013) بعد تطبيقه على عينة من طلبة كلية التّربية في جامعة حماه؟

2- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النّقاط الآتية:

1. أهمية الموضوع الذي يتناوله، وهو محاولة توفير مقياس يهتم بالكشف عن المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة.
2. أهمية المقياس المعد من قبل (جمال العمري، 2013).
3. بالإضافة لذلك ارتأت الباحثة لفت الانتباه إلى إمكانية استثمار الطّلبة والباحثين للمقاييس والاختبارات النّفسية والتّربوية المصممة في البيئات العربية على غرار ما يتم تصميمه من مقاييس طالما أنّ مصممي هذه المقاييس في البيئات العربية قد تحققوا من مدى ملائمة خصائصها السّيكومترية.
4. إجراء مزيد من الدّراسات باستخدام مقياس المهارات الحياتية وعلى عينات مختلفة.

3- أهداف البحث: يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرّف مؤشرات صدق مقياس المهارات الحياتية بعد تطبيقه على أفراد العينة السّيكومترية باستخدام طرائق عدة.
2. تعرّف مؤشرات ثبات مقياس المهارات الحياتية بعد تطبيقه على أفراد العينة السّيكومترية باستخدام طرائق عدة.

4- أسئلة البحث:

1. ما مؤشرات صدق مقياس المهارات الحياتية المستخرجة وفق طرائق عدة؟
2. ما مؤشرات ثبات مقياس المهارات الحياتية المستخرجة وفق طرائق عدة؟

5- حدود البحث:

1. **الحدود البشرية:** طُبقت أداة البحث على طلبة كلية التّربية في جامعة حماه، وتمّ اختيار الطّلبة المداومون في العام 2020/2019.
2. **الحدود المكانية:** طُبق البحث في كلية التّربية في جامعة حماه.
3. **الحدود الزّمانية:** طُبقت البحث خلال الفصل الأول من العام الدّراسي (2019/ 2020).

6- مصطلحات البحث والتّعريفات الإجرائية:

الخصائص السّيكومترية (psychometric-characteristic): هي دلائل أو مؤشرات إحصائية عن مدى جودة المقياس، وهي عبارة عن مجموعة مؤشرات تعبر عن إمكانية الثّقة في نتائج الاختبار واستقرار نتائجه واتساقها، كما أنّها تُعبّر عن الأسس التي يعتمد عليها الاختبار في تفسير نتائجه (مشري، الأشرف، 2017، 31).

تُعرّف الخصائص السّيكومترية إجرائياً: هي المؤشرات التي تدل على صلاحية المقياس للاستخدام الذي أُعد له، واستقرار درجاته عند تكرار استعماله، وتقصد الباحثة في البحث الحالي (الصّدق والثّبات).

الثّبات (reliability): يُقصد به مدى استقرار الأفراد على نفس الاختبار مهما أعيد تطبيقه من مرات، أو مدى اتساق الاختبار داخلياً واحتفاظه بدرجة مرتفعة من دقة قياس السّمة موضع القياس (علام، 2000، 133).

يُعرّف الثّبات إجرائياً: بحساب معاملات ثبات المقياس بالطّرق الآتية، وهي: ثبات الاتساق الدّاخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ثبات التّجزئة النّصفية بمعادلة (سبيرمان براون).

الصّدق(validity): هو أن يقيس الاختبار فعلاً القدرة أو السّمة أو الاتجاه الذي وضع الاختبار من أجل قياسه، ويتراوح معامل الصّدق نظرياً بين (+1 و −1) (بو سالم، 2014، 64).

يُعرّف الصّدق إجرائياً: بحساب معاملات صدق المقياس بالطرق الآتية:) صدق المحتوى، الصدق المحكي بدلالة الفروق الطّرفية، الصّدق البنيوي من خلال دراسة الاتساق الدّاخلي للمقياس وإجراء التّحليل العاملي).

المهارات الحياتية (skill life): وتعرّف بأنّها: مجموعة من السّلوكيات التي تعتمد على معارف ومعلومات ومهارات يدوية واتجاهات وقيم، ويحتاج كل فرد إلى إتقانها وفقاً لعمره وطبيعة مجتمعه وموقفه في هذا المجتمع، ليتفاعل بإيجابية وموضوعية مع متغيرات العصر سواء أكانت مدركات أو معلومات أو مواقف أو مشكلات (علي، 2009، 26).

وتُعرّف المهارات الحياتية إجرائياً: هي الدّرجة التي يحصل عليها الطّالب على مقياس المهارات الحياتية والمعد من قبل (العمري، 2013) والتي تتراوح بين (38 – 114).

7- الدّراسات السّابقة:

دراسة االلولو والقشطة (2006):

بعنوان: (مستوى المهارات الحياتية لدى الطّلبة خريجي كلية التّربية).

هدفت الدّراسة إلى تحديد المهارات الحياتية الواجب توافرها لدى الطّلبة خريجي كلية التّربية بالجامعة الإسلامية بغزة ومعرفة مستواها لديهم، وكان منهج الدّراسة الوصفي التّحليلي، وأعدّ الباحثان قائمة بالمهارات الحياتية تضمنت المجالات التّالية: (مهارات التّفكير وتحقيق الذّات، مهارات الاتصال والتّواصل، المهارات العلمية والتّكنولوجية، المهارات الاقتصادية، مهارات العمل، المهارات الصّحية، مهارات التّرفيه)، وتكونت عينة الدّراسة من (93) طالباً وطالبةً، وأظهرت نّتائج الدّراسة تدني مستوى المهارات لدى الطّلبة أفراد العينة، حيث أنّ مستوى تلك المهارات لم يصل إلى مستوى التّمكن المطلوب.

دراسة العمري (2013)، الأردن:

بعنوان: (مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرّسمية للمهارات الحياتية).

هدفت الدّراسة إلى معرفة مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرّسمية للمهارات الحياتية، أمّا المنهج المتّبع الوصفي التّحليلي، ويتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على ست مجالات هي: (مهارات التّواصل والعلاقات بين الأشخاص، اتخاذ القرار والتفكير الناقد، حل المشكلات، العمل الجماعي والتّعاون وعمل الفريق، تحمّل المسؤولية، الوعي الذّاتي ومهارة إدارة الذّات). وتكونت عينة الدّراسة من (797) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات الأردنية، وأظهرت النّتائج بأنّ مهارات العمل الجماعي جاءت في المرتبة الأولى.

دراسة (الحلوة، 2014):

بعنوان: (المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن في ضوء التّحديات المعاصرة).

هدفت الدّراسة إلى تعرّف المهارات الحياتية التي اكتسبتها طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، وكانت أداة الدّراسة استبانة مؤلفة من (69) عبارة موزعة على (7) مجالات هي: (التّفكير النّاقد، التّفكير الإبداعي، مهارات التّكنولوجيا والمعلومات، المهارات القانونية، المهارات الصّحية، المهارات الاقتصادية)، طُبقت على (206) طالبة، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ درجة اكتساب الطّالبات للمهارات الحياتية كانت متوسطة.

موقع الدّراسة الحالية من الدّراسات السّابقة:

من خلال الاطلاع على الدّراسات السّابقة وجدت الباحثة أنّ دراستها الحالية تتفق مع الدّراسات السّابقة التي تمّ عرضها في أنّها تتناول دراسة المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة، بينما تميزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السّابقة في أنّها اهتمت بدراسة الخصائص السّيكومترية لمقياس المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التّربية في جامعة حماه.

8- الإطار النّظري:

1-المهارات الحياتية:

المهارة لغوياً: يرجع أصل مصطلح المهارة إلى الفعل "مهر"، والمهارة الحذق في الشّيء (ابن منظور، 2003، 386).

أمّا المهارات الحياتية فتعرّفها الموسوعة الحرة (wikipedia) بأنّها: مجموعة من المهارات الإنسانية المكتسبة من خلال التّعليم أو الخبرات المباشرة والتي تُستخدم للتعامل مع المشكلات والتّساؤلات التي تواجهنا في الحياة اليومية (الحلوة، 2014، 183).

تصنيف المهارات الحياتية: ليس هناك تصنيف موحد للمهارات الحياتية، وإنّما تحدد هذه المهارات الحياتية من خلال معرفة حاجات الأفراد وتطلعاتهم، وكذلك بحسب المشكلات التي تنجم عندما لا يحقق الأفراد السّلوكيات المجتمعية المتوقعة منهم، وكذلك من خلال الرّجوع إلى القوائم والنّماذج التي افترضها المتخصصون كمهارات حياة.

ومن التّصنيفات العالمية للمهارات الحياتية، ما أشارت إليه منظمة الصّحة العالمية (1993م)، حيث حددت عشر مهارات أساسية تعد من أهم المهارات وهي: مهارة اتخاذ القرار ، مهارة التّفكير الإبداعي، مهارة الاتصال الفعال، مهارة الوعي بالذّات، مهارة التّعايش مع الانفعالات، مهارة حل المشكلات، مهارة التّفكير النّاقد، مهارة العلاقات بين الأفراد، مهارة التّعاطف ، مهارة التّعايش مع الضّغوط (الشّهري، 2018، 438).

وحددت اليونسف (2005م) المهارات الحياتية فيما يلي: مهارات التّواصل والعلاقات بين الأشخاص، مهارات التّفاوض والرّفض، مهارات التّعاون وعمل الفريق، مهارات الدّعوة لكسب التّأييد، مهارات جمع المعلومات، مهارات التّفكير النّاقد، مهارات لزيادة تركيز العقل الباطني للسيطرة، مهارات إدارة المشاعر ، مهارات التّعامل مع الضّغوط (العمري، 2013، 109 – 110).

خصائص المهارات الحياتية: characteristics of life skills

المهارات الحياتية متنوعة وشاملة بحيث تتضمن احتياجات الأفراد الملائمة لمتطلبات التّفاعل مع المواقف الحياتية، وتؤثّر طبقة المجتمع ودرجة تقدمه في تحديد المهارات الحياتية اللازمة لمعايشة الإنسان للحياة في المجتمع، فتختلف من مجتمع لآخر وفقاً لطبيعة المجتمع والفترات الزّمنية التي يمر بها، ودرجة تقدمه ونموه وتطوره ومتطلباته وتحدياته (الآغا، 2012، 79)، وهي عملية فيزيقية عقلية وعاطفية وتتطلب قدراً من التّدريب والاستخدام وتؤسس على عدد من المهارات الفرعية التي يمكن تحديدها واستخدامها منفصلة ويمكن استخدام المهارة في مواقف متعددة، تتطلب الدّقة والسّرعة في الإنجاز (سالم، 2015، 29 – 30).

2- الخصائص السّيكومترية: معنى مصطلح سيكومتري (psychometric): يتكون مصطلح سيكومتري من مقطعين هما: سيكو (psycho): هي صفة مأخوذة من من الكلمة (psychic) وتعني نفسي، ومتري أو قياسي (metric): وهي لاحقة تتصل بالقياس عموماً، وأكثر تخصيصاً القياس المعتمد على وحدات المتر والغرام.

تصنيفات الخصائص السّيكومترية: يمكن تصنيف الخصائص السّيكومترية للاختبار إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي:

الخصائص السّيكومترية التي تقدر من خلال الدّرجة الكلية للاختبار : مثل: مقاييس النّزعة المركزية، ومقاييس التّشتت. الخصائص السّيكومترية التي تقدر من خلال درجة الفقرة الاختبارية: ومن هذه الخصائص: صعوبة الفقرة، تمييزها، وتباينها. الخصائص السّيكومترية المشتركة: مثل: الصّدق والثّبات للاختبار وهما من أهم الخصائص (محمد، 2018، 22 – 23).

يُشير (بو سالم، 2014) إلى أنّ المقصود بالخصائص السّيكومترية للاختبار" تلك الصّفات الضّرورية والمتعلقة بمدى فاعلية بنود الاختبار وكذلك بالصّدق والثّبات وما يرتبط بهما من معاملات تمييز ومستويات السّهولة والصّعوبة في حالة اختبارات التّحصيل والقدرات ومعايير تفسير النّتائج والتي يتم التّحقق منها بعد تطبيق الاختبار على عينة تسمى بعينة التقنين، وذلك باعتبار أنّ جودة الاختبار وموضوعيته تعتمد على مدى توافر درجات مقبولة من هذه الخصائص.

الصّدق (validity): هو أن يقيس الاختبار فعلاً القدرة أو السّمة أو الاتجاه الذي وضع الاختبار من أجل قياسه، ويتراوح معامل الصّدق نظرياً بين (+1 و –1)، أمّا عن أنواع الصّدق فقد تعددت حسب وجهات نظر الباحثين، إلا أنّ التّصنيف الأكثر اعتماداً هو التّصنيف الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس (64)، وفيما يلي نحاول التّطرق لبعض أنواع الصّدق:

صدق المحتوى (content validity): ويتم التّحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الأداة على عدد من المحكمين من المتخصصين والخبراء في المجال الذي تقيسه الأداة، فإذا قالوا أنّ هذه الأداة تقيس السّلوك الذي وضعت لقياسه فإنّ الباحث يستطيع الاعتماد على حكمهم.

المقارنات الطّرفية: تستخدم لمعرفة قدرة الاختبار على التّمييز بين المجموعات التي تمتلك درجات مرتفعة من السّمة والتي تمتلك درجات منخفضة منها، فإذا كشفت النتائج عن وجود فرق حقيقي دلّ ذلك على صدق الاختبار(عباس ، 2014، 265).

الصّدق المرتبط بالمحك (criterion related validity): هو الدّرجة التي يرتبط بها الأداء على المقياس مع الأداء على مقياس آخر يعد محكاً للمقياس الأول، ولعل هذا ما جعل بعض الباحثين يسمونه بالصّدق التّجريبي أو الصّدق الإحصائي.

صدق التّكوين الفرضي (construct validity): يهدف لتحديد التّكوينات الفرضية التي يعزى إليها تباين الأداء في الاختبارات، وإحدى طرائق التّحقق من الصّدق البنيوي أو صدق التّكوين الفرضي هو التّحليل العاملي وهو طريقة إحصائية لدراسة التّرابطات المتبادلة بين مجموعة من درجات اختبارات بغية تحديد عدد العوامل (المفاهيم البنائية) المطلوبة لتفسير هذه التّرابطات، وتقدّم كذلك معلومات عن العوامل التي تحدد الأداء في كل اختبار وكذلك النّسبة المئوية للتباين في درجات الاختبار التي تفسرها العوامل (دونالد وآخرون، 2013، 294)، والهدف الرّئيس للتحليل العاملي هو تبسيط عملية وصف السّلوك عن طريق خفض عدد المتغيرات التي تقيسها الاختبارات إلى عدد ضئيل من العوامل (السّمات) المشتركة. (أمطانيوس، 2006، 172).

الثّبات (reliability): نظرياً يُقصد به مدى استقرار الأفراد على نفس الاختبار مهما أعيد تطبيقه من مرات، أو مدى اتساق الاختبار داخلياً واحتفاظه بدرجة مرتفعة من دقة قياس السّمة موضع القياس، أمّا إحصائياً هو ذلك الجزء من تباين الدّرجات الملاحظ الذي يعزى إلى تباين الدّرجات الحقيقية وتتراوح قيم هذا المعامل بين (0) الصّفر و(1) الواحد، ، فكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل ذلك على قدر كبير من ثبات الدّرجات عليها (علام، 2000، 133).

طرق حساب معامل الثّبات:

عند إجراء صورتين متكافئتين من المقياس وحساب معامل الارتباط بين درجات نفس الأفراد (ثبات الأشكال المتعاونة)، أو إجراء نفس الصّورة من المقياس على نفس الأفراد مرتين وحساب معامل الارتباط (ثبات الإعادة)، أو تجزئة المقياس إلى مجموعتين متكافئتين من المفردات، وإعطاء درجة لكل فرد على كل من القسمين وحساب معامل الارتباط (ثبات التّجزئة النّصفية) (أبو علام، 2004، 433).

العلاقة بين الصّدق والثّبات:

يرتبط مفهوم الصّدق بمفهوم الثّبات ارتباطاً وثيقاً، فكلاهما وجهان لشيء واحد هو مدى صلاحية الاختبار في أن يقيس ما وضع لقياسه وفي إعطائه نتائج متماثلة، حيث أنّ الثّبات يبحث في مدى اتساق مفردات الاختبار، بينما الصّدق يتعلق بالغرض الذي بني من أجله، فالعلاقة بينهم يفترض أن تكون ارتباطية عالية (علام، 2000، 167).

ثامناً: منهج البحث:

تمّ في هذا البحث الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره المنهج العلمي الأكثر ملائمة للإجابة على تساؤلات البحث، كما أنّه يمد البحث بمعلومات دقيقة تكشف لنا الخصائص السّيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على عينة من الطّلبة "إذ يهدف المنهج الوصفي إلى جمع البيانات حول الظّواهر المدروسة، ووصف هذه الظّواهر وتحديد خصائصها تحديداً كيفياً أو كمياً، وتقسيم وتحليل البيانات بغرض اختبار الفروض أو الإجابة على التّساؤلات التي تتعلق بالظاهرة أو الحالة الرّاهنة لأفراد العينة" (عباس، 2007، 161).

9- مجتمع البحث:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من الطّلبة المسجلين في كلية التّربية جامعة حماه للعام الدراسي (2019 – 2020) وبعد الرّجوع إلى جداول الكلية، تبين أنّ عدد الطّلبة المسجلين في كلية التّربية جامعة حماه خلال هذا العام (3120).

10- عينة البحث:

قامت الباحثة باختيار عينة عرضية من طلبة كلية التّربية في جامعة حماه والبالغ عددهم (312) طالباً وطالبةً أي ما نسبته من المجتمع الأصلي للدراسة (10%).

الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة البحث

العينة	العدد	النّسبة
ذكور	144	%46.16
إناث	168	%53.84
المجموع	312	%100

11- أدوات البحث:

استخدمت الباحثة مقياس المهارات الحياتية ل (جمال العمري، 2013)، والمقنن في البيئة الأردنية، ويتكون المقياس من (38) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (مهارات التّواصل والعلاقات بين الأشخاص، اتخاذ القرار والتفكير الناقد، حل المشكلات، العمل الجماعي والتّعاون وعمل الفريق، تحمل المسؤولية، الوعي الذّاتي ومهارة إدارة الذّات)، وتوزعت درجات سلم الاستجابة على المقياس من (1-5) درجات وفق تدرج ليكرت الخماسي وعلى النحو الآتي: (1) أبداً، (2) نادراً، (3) أحياناً، (4) غالباً، 5 (دائماً).

التّعديلات التي تمت على الأداة:

قامت الباحثة بقراءة متمعنة لبنود المقياس وأبعاده وتعليماته، ثم قامت بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين، ثم قامت الباحثة بإجراء التّحليل العاملي لبنود المقياس وإعادة ترتيب الأبعاد بما يتناسب مع نتائج التّحليل العاملي وتتدرج الإجابة على المقياس في ثلاثة مستويات (نعم، إلى حد ما، لا)، وتتراوح الدّرجة لكل عبارة مابين ثلاث درجات ودرجة واحدة، بحيث تأخذ (نعم) درجة (3)، (إلى حد ما) تأخذ درجة (2)، و(لا) تأخذ درجة (1).

12- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن تساؤلات الدّراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

صدق التّحليل العاملي، معامل الارتباط بيرسون (person) بين البنود ودرجات الأبعاد وكذلك الأبعاد فيما بينها والدّرجة الكلية للمقياس، قيمة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة لحساب صدق الفروق الطّرفية، الثّبات بألفا كرونباخ، والتّجزئة النّصفية.

13- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مؤشرات صدق مقياس المهارات الحياتية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب صدق المقياس وفق طرائق عدة وهي:

1- صدق المحكمين:

تمّ عرض الصّورة المبدئية على مجموعة من المحكمين وعددهم خمسة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتّقويم وأصول التّربية، وذلك لقياس سلامة صياغة العبارات وهي كالآتي: مدى مناسبة العبارات للعينة، وضوح الصّياغة اللغوية للعبارات، استبعاد العبارات غير المناسبة، إضافة ما يرونه من تعديلات أو عبارات.

الجدول رقم (2): نسب اتفاق السّادة المحكمين على عبارات المقياس

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السّادس	
م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة
1	%30	1	%100	1	%100	1	%85	1	%80	1	%90
2	%80	2	%80	2	%100	2	%80	2	%90	2	%80
3	%80	3	%80	3	%100	3	%100	3	%90	3	%80
4	%50	4	%100	4	%90	4	%90	4	%90	4	%85
5	%80	5	%80	5	%80	5	%90	5	%90	5	%90
6	%80	6	%100	6	%90	6	%90	6	%90	6	%90
		7	%85								
		8	%90								

قامت الباحثة بتحليل استجابات المحكمين، وتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة 80% من آراء السّادة المحكمين.

واقترح السّادة المحكمين تعديل بعض العبارات كما يأتي:

الجدول رقم (3): تعديل بعض العبارات حسب آراء السّادة المحكمين

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التّعديل
أستطيع التقيد بتنفيذ التّعليمات حسب الأولوية	أنفذ التعليمات حسب الأولوية
أستطيع تفسير الإشارات غير اللفظية	أفسر الإشارة غير اللفظية
أستطيع تحديد المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار	أحدد المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار
أستطيع أن أصدر حكماً على القرار الذي تمّ اتخاذه	أقيّم القرار الذي تمّ اتخاذه
أستطيع مراقبة ومتابعة القرار الذي تمّ اتخاذه وتنفيذه	أتابع تنفيذ القرار الذي تمّ اتخاذه
أستطيع إصدار حكم صادقاً على أدائي وأداء الآخرين	أصدر حكماً دقيقاً على أدائي وأداء الآخرين
أجدني مبادر وأقدم على أداء مهارة لا أعرفها مسبقاً	أحرص على تعلّم أي مهارة جديدة

2-الصدق العاملي: استخدمت الباحثة هذا الأسلوب وفقاً لطريقة المكونات الأساسية principal component التي وضعها هوتيلنج hotellingوتم تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس varimax وفقاً لمحك Kaiser normalization، وطبقاً لما جاء في نتائج التّحليل العاملي تم استخلاص مجموعة من الأبعاد التي يتكون منها مقياس المهارات الحياتية وهي كالآتي:

الجدول رقم (4): مصفوفة العوامل الدّالة إحصائياً وتبعاتها بعد تدوير المحاور

العبارات	العوامل					
	1	2	3	4	5	6
7	.833					
8	..825					
9	.810					
10	.790					
11	.787					
12	.749		.			
13	.733					
14	.702					
15	.700	.419				
16	.694					
17	.690					
18	.680					
19	.673	.419				
20	.663					
27	.630	.409				
28	.562		.429			
29	.549					
30	.548		.413		.450	
31	.517		.498			
21	.471		.473			
32	.463	.454			.435	
1		.753				
2	.530	.683				
3	.464	.600				
4		.507				
5	.469	.475	.417			
33				.575		
6		.448				
22			.620			
23	.530		.611			
24	.557		.591			
25	.445		.541			
26			.525	.497		.438
34				.826		
35				.755		
36				.698		.417
37				.721		
38				.693		
الجذر الكامن	20.922	2.868	1.392	1.104	.995	.892
نسبة التباين	%55.059	%7.548	%3.663	%2.905	%2.618	%2.349
نسبة التباين التراكمية	%55.059	%62.607	%66.271	%69.175	%71.794	%74.142

يتّضح من الجدول السّابق وجود 6 عوامل يفسرون 74.142% من التّباين الكلي وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً، ويتضح أنّه سيتم استبعاد العاملين (5-6) نظراً لأن عدد العبارات فيهما أقل من 3 عبارات، وبالتّالي أسفر التّحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل دالة إحصائياً هي:

العامل الأول: أسفرت عملية التّحليل العاملي عن وجود 20 بند ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (463. – 833.) وبلغ جذره الكامن 20.922، ويفسر هذا العامل 55.059% من حجم التّباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات على الوجه الآتي:

الجدول رقم (5): يوضح عدد البنود ذات التّشبعات الدّالة على العامل الأول ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارات	درجة التّشبع
1	7	أحدد المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار	.833
2	8	أجمع المعلومات التي تساعدني في اتخاذ القرار	.825
3	9	لدي القدرة على حصر البدائل المتاحة	.810
4	10	لدي القدرة على مقارنة وتقييم الحلول البديلة	.790
5	11	أستطيع وضع كل بديل في الاعتبار	.787
6	12	لدي القدرة على اختيار البديل الأفضل	.749
7	13	أقيّم القرار الذي تمّ اتخاذه	.733
8	14	أستطيع مراقبة ومتابعة القرار الذي تمّ اتخاذه وتنفيذه	.702
9	15	لدي القدرة على التفكير بطريقة مستقلة	.700
10	16	لدي القدرة على تقديم أفكار ناقدة ومفيدة للآخرين	.694
11	17	أتعايش مع الفكرة أو المشكلة لدرجة أنني أحس أنّها جزء مني	.690
12	18	أقدم نقداً بناء إزاء المشكلات التي تُعرض علي	.680
13	19	أكتشف في الأداء عيوباً لا يستطيع زملائي اكتشافها	.673
14	20	لدي القدرة على الانتقال السّريع من فكرة إلى فكرة أخرى	.663
15	27	أدرك أهمية الوفاء بالالتزامات المطلوبة مني	.630
16	28	أعكس صورة إيجابية عن ذاتي في أثناء النّقاش والحوار	.562
17	29	أتصرف بشكل لائق ومسؤول	.549
18	30	أميز بين الخطأ والصّواب	.548
19	31	أستطيع تحديد اهتماماتي	.517
20	32	أستطيع إصدار حكم صادق على أدائي وأداء الآخرين	.463

يتّضح من الجدول السّابق أنّ معان ومضامين هذه البنود تدور حول جمع المعلومات وتحليلها ومعالجتها بطريقة علمية، وتقييم البدائل والوصول إلى حل للمشكلة، وإصدار حكم باختيار أنسب السّلوكيات، وهذه المعاني والمضامين تدعم إمكانية تسميتها بعامل اتخاذ القرار.

العامل الثّاني: أسفرت عملية التّحليل العاملي عن وجود (6) بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع البنود على هذا العامل ما بين (.448 – .753)وبلغ جذره الكامن 2.868، ويفسر هذا العامل 7.548% من حجم التّباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات على الوجه الآتي:

الجدول رقم (6): يوضح عدد البنود ذات التّشبعات الدّالة على العامل الثّاني ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارات	درجة التّشبع
1	1	أتواصل مع الآخرين بشكل واثق	.753
2	2	أستخدم التواصل اللفظي وغير اللفظي لإيصال المعلومات الخاصة	.683
3	3	أظهر اهتماماً وإصغاء غير متقطع عند الاستماع للأطراف الأخرى خلال الحوار	.600
4	4	أنفذ التعليمات حسب الأولوية	.507
5	5	أفسر الإشارة غير اللفظية	.475
6	6	أحافظ على تركيزي طوال فترة الإصغاء	.448

يتّضح من الجدول السّابق أنّ معان ومضامين هذه البنود تدور حول نقل المعلومات والأفكار بواسطة استعمال الرّموز والكلمات للآخرين والتّفاعل معهم، وهذه المعاني والمضامين تدعم إمكانية تسميتها التّواصل مع الآخرين.

العامل الثّالث: أسفرت عملية التّحليل العاملي عن وجود (6) بنوداً ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (473. – 620.)، وبلغ جذره الكامن 1.392، ويفسر هذا العامل 3.663% من حجم التّباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات على الوجه الآتي:

الجدول رقم (7): يوضح عدد البنود ذات التّشبعات الدّالة على العامل الثّالث ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارات	درجة التّشبع
1	21	أحترم أفكار الآخرين وأتقبلها	.473
2	22	أتحلى بروح الانتماء للجماعة	.620
3	23	أقوم بالمبادرة في تقديم العون للآخرين	.611
4	24	أحرص على بناء أواصر الثّقة مع أفراد الجماعة	.591
5	25	أتفاوض مع الآخرين حول المواقف المختلفة	.541
6	26	أقدم مصلحة الجماعة على مصلحتي الفردية	.525

يتّضح من الجدول السّابق أنّ معان ومضامين هذه البنود تدور حول التّفاعل والتّعاون مع الزّملاء، والعيش معهم بروح الفريق في أنشطتهم والميل للحياة الجماعية، هذه المعاني والمضامين تدعم إمكانية تسميتها التّعاون وعمل الفريق.

العامل الرّابع: أسفرت عملية التّحليل العاملي عن وجود (6) بنداً ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (575. –826.) وبلغ جذره الكامن 1.104، ويفسر هذا العامل 2.905% من حجم التّباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات على الوجه الآتي:

الجدول رقم (8): يوضح عدد البنود ذات التّشبعات الدّالة على العامل الرّابع ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارات	درجة التّشبع
1	33	أتصرف بشكل واثق أثناء القيام بواجباتي	.575
2	34	أقبل المديح دون حرج وأمتدح الآخرين	.826
3	35	أتحدث بوضوح وانفتاح مع الآخرين	.755
4	36	أبدي درجة عالية من الحماس عند أدائي لمهارات تعلمتها حديثاً	.698
5	37	أقبل النّقد الإيجابي وأنتقد الآخرين بشكل بناء	.721
6	38	أجدني مبادر وأقدم على أداء مهارة لا أعرفها مسبقاً	.693

يتّضح من الجدول السّابق أنّ معان ومضامين هذه البنود تدور حول قدرة الفرد على التّحكم الجيد في ذاته وقدراته والثّقة بنفسه والاستفادة من إمكانياته، هذه المعاني والمضامين تدعم إمكانية تسميتها إدارة الذات.

وبذلك أصبح المقياس في بنيته السّورية المعدلة مكون من (38) بند تقيس (4) عوامل.

3- الصّدق المحكي بدلالة محك الفروق الطّرفية (الصّدق التّمييزي): وهي من أهم الطّرائق التي تستخدم لبيان صدق الاختيار، وتقوم على تعرّف دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدّرجات المرتفعة على مقياس المهارات الحياتية ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدّرجات المنخفضة على نفس الاختبار، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة فهذا يشير إلى صدق المقياس ولهذا استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينات مستقلة لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدّرجات المرتفعة والأفراد ذوي الدّرجات المنخفضة، وقد تمّ أخذ أعلى 25% من درجات الأفراد أي درجات أعلى (78) طالباً وطالبةً، أوأدنى 25% من درجات الأفراد أي أدنى درجات (78) طالباً وطالبةً، وهذا ما نراه في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): الصّدق المحكي بدلالة الفروق الطّرفية لأبعاد مقياس المهارات الحياتية

الأبعاد	الدرجات الأدنى		الدرجات الأعلى		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	32.12	11.369	58.89	.695	21.543	.000
البعد الثاني	9.23	2.796	17.58	.496	26.976	.000
البعد الثالث	10.06	2.681	17.42	.496	24.729	.000
البعد الرابع	9.31	2	17.92	1.474	31.750	.000
كلي	61.43	20.309	104.46	3.149	19.192	.000

وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدّرجات المنخفضة ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدّرجات المرتفعة على المقاييس الفرعية والدّرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسريّة، ومن خلال هذه الفروق التي توصلت إليها الباحثة في كل بعد على حدة وفي مجموع درجات أفراد المقياس ككل يتضح من ذلك صدق المقياس.

صدق البناء التّكويني: تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة والدّرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (10): معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد لمقياس المهارات الحياتية

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
36	.788**	9	.847**	5	.817**	3	.426**
27	.798**	10	.880**	19	.802**	31	.619**
24	.924**	11	.868**	18	.859**	26	.676**
20	.933**	6	.751**	13	.822**	35	.724**
4	.867**	7	.853**	32	.581**	30	.685**
34	.829**	2	.708**	33	.724**	38	.533**
37	.603**						
15	.934**						
29	.891**						
16	.924**						
21	.920**						
22	.867**						
8	.871**						
1	.714**						
28	.847**						
14	.790**						
17	.778**						
25	.790**						
23	.745**						
12	.669**						

يتّضح من الجدول السّابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وقد تراوحت قيمتها بين (426. – 934.)، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدّرجة الكلية للبعد والدّرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (11): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية

الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الأول	.977**
البعد الثاني	.914**
البعد الثالث	.924**
البعد الرّابع	.786**

(*) دال عند a<0.05، (**) دال عند a<0.01

تبين من الجدول السّابق أنّ معاملات ارتباط الأبعاد مع الدّرجة الكّلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (0.01) وقد تراوحت قيمتها بين (.786** - .977**).

نستنتج مما سبق أنّ مقياس المهارات الحياتية بصورته السّورية المعدلة يتصف بخصائص صدق جيدة.

السّؤال الثّاني: ما مؤشرات ثبات مقياس المهارات الحياتية؟

لحساب ثبات المقياس بصورته السّورية المعدلة تمّ استخدام ثبات الاتساق الدّاخلي باستخدام معامل ألفا– كرونباخ، وطريقة التّجزئة النّصفية، يعتمد معامل ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وتشترط أن تقيس البنود سمة واحدة فقط، ولذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد، أمّا في طريقة التّجزئة النّصفية فتحاول الباحثة قياس معامل الارتباط لكل بُعد بَعد تقسيم فقراته لقسمين، ثم إدخال معامل الارتباط في معادلة التّصحيح للتجزئة النّصفية لسبيرمان براون.

الجدول رقم (12): قيم معاملات الثّبات بطريقة ألفا–كرونباخ والتّجزئة النّصفية

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
البعد الأول	20	.975	.979
البعد الثاني	6	.902	.933
البعد الثالث	6	.852	.915
البعد الرّابع	6	.682	,660
الدرجة الكلية	38	.974	.984

نجد أنّ جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة، وكذلك قيم معاملات الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفية مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس، ومنه فإنّ مقياس المهارات الحياتية بصورته السّورية المعدلة يمتلك مؤشرات ثبات مرتفعة.

14- خلاصة نتائج الدّراسة: نلخص أهم النّتائج التي توصّل إليها البحث:

1. امتلاك مقياس المهارات الحياتية لمؤشرات صدق تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من طلبة الجامعة.
2. امتلاك مقياس المهارات الحياتية لمؤشرات ثبات تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من طلبة الجامعة.

15- مقترحات البحث:

1. إجراء مزيد من الدّراسات باستخدام مقياس المهارات الحياتية بصورته السّورية المعدلة وتطبيقه على عينات أخرى وفي مراحل عمرية مختلفة.
2. إجراء أبحاث عن المهارات الحياتية وعلاقتها بمتغيرات أخرى وقياس مستوى المهارات الحياتية لدى عينات مختلفة.

16- المراجع:

1. ابراهيم، سليمان. (2012). فن المهارات الحياتية: مدخل إلى تنمية السّلوكيات الاجتماعية الإيجابية. ***مجلة مؤتة للبحوث والدّراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***. المجلد (26)، العدد (6).

2. الآغا، حمدان. (2012). فاعلية توظيف إستراتيجية Seven E`s البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التّدريس، كلية التّربية، جامعة الأزهر.
3. الأشرف، فطيمة؛ مشري، سلاف. (2017). **استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس التّحول في القيم الشّخصية على عينة من التّلاميذ في البيئة الجزائرية.** *مجلة كلية التّربية الأساسية للعلوم التّربوية والإنسانية*، العدد (35)، 28-42.
4. ابن منظور. (2003). معجم لسان العرب. دار الحديث: القاهرة.
5. أبو حجر، فايز؛ ودرويش، عطا. (2011). درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى كتب العلوم بمرحلة رياض الأطفال بغزة. ***مجلة الطّفولة***، المجلد 8، 283 – 300.
6. أبو علام، رجاء محمود .(2004) .**مناهج الحث في العلوم التربوية والنفسية.** مصر :دار النشر للجامعات.
7. أمطانيوس، خليل. (2006). **القياس النفسي.** دمشق: منشورات جامعة دمشق.
8. بوسالم، عبد العزيز. (2014). **القياس في علم النفس والتربية.** الجزائر: دار قرطبة.
9. الحلوة، طرفة. (2014). المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة. ***مجلة العلوم التربوية***، المجلد (2)، العدد (3)، 178-218.
10. سالم، حنان. (2015). **فاعلية برنامج مقترح في ضوء نموذج (H-4) لتنمية المهارات الحياتية وعمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصّف الثّامن الاساسي بغز**ة.رسالة ماجستير، قسم مناهج وطرق التّدريس، كلية التّربية، الجامعة الإسلامية.
11. الشّهري، فراج بن سعد. (2018). توظيف شبكات التّواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثّانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. ***المجلة الدولية للدراسات التّربوية والنّفسية***، المجلد 3، العدد 2، 430 – 488.
12. عباس، محمد وآخرون. (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النّفس.** عمان: دار المسيرة.
13. علام، صلاح الدين محمود. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي.** القاهرة: دار الفكر العربي.
14. علي، عادل. (2009). **المهارات الحياتية إستراتيجية جديدة.** دار الجامعة الجديدة: القاهرة.
15. العمري، جمال فواز. (2013). مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرّسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي. مجلة دراسات نفسية وتربوية. ***مجلة مخبر تطوير الممارسات النّفسية والتّربوية***، العدد10، 103 - 128.
16. اللولو، فتحية؛ وقشطة، عوض. (2006). مستوى المهارات الحياتية لدى خريجي كلية التّربية بالجامعة الإسلامية بغزة. ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد (59)، 85 – 104.
17. محمد، زياني. (2018). **الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم، الجزائر.
18. النّاجي، عبد السّلام. (2010). **ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتّعليم الثّانوي بعنوان: ماهي المهارات التي ينبغي أن يتعلمها طلاب المرحلة الثّانوية.** *مجلة المعرفة*، العدد (17)، 42 – 65، الرّياض.

الملحق (1) مقياس المهارات الحياتية ل (جمال العمري، 2013)

م	العبارات	نعم	أحيانا	لا
	مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص			
1	أتواصل مع الآخرين بشكل واثق			
2	أستخدم التواصل اللفظي وغير اللفظي لإيصال المعلومات الخاصة			
3	أظهر اهتماماً وإصغاء غير متقطع عند الاستماع للأطراف الأخرى خلال الحوار			
4	أستطيع التقيد بتنفيذ التّعليمات حسب الأولوية			
5	أستطيع تفسير الإشارات غير اللفظية			
6	أحافظ على تركيزي طوال فترة الإصغاء			
	مهارات صنع القرار والتفكير النّاقد			
7	أستطيع تحديد المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار			
8	أجمع المعلومات التي تساعدني في اتخاذ القرار			
9	لدي القدرة على حصر البدائل المتاحة			
10	لدي القدرة على مقارنة وتقييم الحلول البديلة			
11	أستطيع وضع كل بديل في الاعتبار			
12	لدي القدرة على اختيار البديل الأفضل			
13	أستطيع أن أصدر حكماً على القرار الذي تمّ اتخاذه			
14	أستطيع مراقبة ومتابعة القرار الذي تمّ اتخاذه وتنفيذه			
	حل الشكلات			
15	لدي القدرة على التفكير بطريقة مستقلة			
16	لدي القدرة على تقديم أفكار ناقدة ومفيدة للآخرين			
17	أتعايش مع الفكرة أو المشكلة لدرجة أنني أحس أنّها جزء مني			
18	أقدم نقداً بناء إزاء المشكلات التي تُعرض علي			
19	أكتشف في الأداء عيوباً لا يستطيع زملائي اكتشافها			
20	لدي القدرة على الانتقال السّريع من فكرة إلى فكرة أخرى			
	التّعاون وعمل الفريق			
21	أحترم أفكار الآخرين وأتقبلها			
22	أتحلى بروح الانتماء للجماعة			
23	أقوم بالمبادرة في تقديم العون للآخرين			
24	أحرص على بناء أواصر الثّقة مع أفراد الجماعة			
25	أتفاوض مع الآخرين حول المواقف المختلفة			
26	أقدم مصلحة الجماعة على مصلحتي الفردية			
	مهارة إدارة التّعامل مع الضّغوط			
27	أدرك أهمية الوفاء بالالتزامات المطلوبة مني			
28	أعكس صورة إيجابية عن ذاتي في أثناء النّقاش والحوار			
29	أتصرف بشكل لائق ومسؤول			
30	أميز بين الخطأ والصّواب			

31	أستطيع تحديد اهتماماتي			
32	أستطيع إصدار حكم صادق عل أدائي وأداء الآخرين			
الوعي الذّاتي				
33	أتصرف بشكل واثق أثناء القيام بواجباتي			
34	أقبل المديح دون حرج وأمتدح الآخرين			
35	أتحدث بوضوح وانفتاح مع الآخرين			
36	أبدي درجة عالية من الحماس عند أدائي لمهارات تعلمتها حديثاً			
37	أقبل النّقد الإيجابي وأنتقد الآخرين بشكل بناء			
38	أجدني مبادر وأقدم على أداء مهارة لا أعرفها مسبقاً			

الملحق (2) مقياس المهارات الحياتية بصورته السّورية المعدلة

	العبارات			
اتخاذ القرار				
1	أحدد المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار			
2	أجمع المعلومات التي تساعدني في اتخاذ القرار			
3	لدي القدرة على حصر البدائل المتاحة			
4	لدي القدرة على مقارنة وتقييم الحلول البديلة			
5	أستطيع وضع كل بديل في الاعتبار			
6	لدي القدرة على اختيار البديل الأفضل			
7	أقيّم القرار الذي تمّ اتخاذه			
8	أستطيع مراقبة ومتابعة القرار الذي تمّ اتخاذه وتنفيذه			
9	لدي القدرة على التفكير بطريقة مستقلة			
10	لدي القدرة على تقديم أفكار ناقدة ومفيدة للآخرين			
11	أتعايش مع الفكرة أو المشكلة لدرجة أنني أحس أنّها جزء مني			
12	أقدم نقداً بناء إزاء المشكلات التي تُعرض علي			
13	أكتشف في الأداء عيوباً لا يستطيع زملائي اكتشافها			
14	لدي القدرة على الانتقال السّريع من فكرة إلى فكرة أخرى			
15	أدرك أهمية الوفاء بالالتزامات المطلوبة مني			
16	أعكس صورة إيجابية عن ذاتي في أثناء النّقاش والحوار			
17	أتصرف بشكل لائق ومسؤول			
18	أميز بين الخطأ والصّواب			
19	أستطيع تحديد اهتماماتي			
20	أستطيع إصدار حكم صادق على أدائي وأداء الآخرين			
التواصل مع الآخرين				
21	أتواصل مع الآخرين بشكل واثق			
22	أستخدم التواصل اللفظي وغير اللفظي لإيصال المعلومات الخاصة			
23	أظهر اهتماماً وإصغاء غير متقطع عند الاستماع للأطراف الأخرى خلال الحوار			

24	أنفذ التعليمات حسب الأولوية			
25	أفسر الإشارة غير اللفظية			
26	أحافظ على تركيزي طوال فترة الإصغاء			
	التعاون وعمل الفريق			
27	أحترم أفكار الآخرين وأتقبلها			
28	أتحلى بروح الانتماء للجماعة			
29	أقوم بالمبادرة في تقديم العون للآخرين			
30	أحرص على بناء أواصر الثّقة مع أفراد الجماعة			
31	أتفاوض مع الآخرين حول المواقف المختلفة			
32	أقدم مصلحة الجماعة على مصلحتي الفردية			
	إدارة الذات			
33	أتصرف بشكل واثق أثناء القيام بواجباتي			
34	أقبل المديح دون حرج وأمتدح الآخرين			
35	أتحدث بوضوح وانفتاح مع الآخرين			
36	أبدي درجة عالية من الحماس عند أدائي لمهارات تعلمتها حديثاً			
37	أقبل النّقد الإيجابي وأنتقد الآخرين بشكل بناء			
38	أجدني مبادر وأقدم على أداء مهارة لا أعرفها مسبقاً			

تحليل محتوى منهاج الرياضيات للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية في ضوء مهارات الفهم القرائي في الرياضيات (دراسة تحليلية)

* محمد خليل **أ.د. هناء المحرز

(الإيداع:29 كانون الأول 2019 القبول: 1 حزيران2020)

ملخص:

هدف الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي الرياضياتي المتوفرة في محتوى منهاج الرياضيات (الجبر) للصف الأول الثانوي، ومدى توافر هذه المهارات، واشتملت عينة الدراسة على منهاج الرياضيات (الجبر) المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في العام الدراسي 2019– 2020م، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من: قائمة مهارات الفهم القرائي الرياضياتي، وأداة تحليل المحتوى، وقد أتم الباحث إجراءات الصدق والثبات للأدوات.

وقد تم التوصل للنتائج الأتية: إن المهارات التي تعزز الفهم القرائي الرياضياتي تتوفر بشكل جيد في منهاج الرياضيات، وتبين أن لبعض المستويات درجة اهتمام أكبر من المستويات الأخرى، فجاء مستوى الفهم الحرفي أولا بنسبة بلغت (36.66%)، تلاها مستوى الفهم التفسيري بنسبة اهتمام بلغت (31.96%)، ثم مستوى الفهم التطبيقي وحلها بنسبة بلغت (31.36%)، كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكراراتها، وإغفال بعض المهارات الفرعية التي لم تحظ بأية فرصة للتدريب عليها.

الكلمات المفتاحية :تحليل محتوى، الفهم القرائي الرياضياتي.

*طالب دكتوراه في كلية التربية – جامعة البعث – قسم المناهج وطرائق التدريس.

** أستاذ دكتور في قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة البعث

Analyzing The Contents of Mathematics of Textbook for the tenth Grade Students In The Light Of Reading Comprehension Mathematics skills. -Analytical study-

* Mohammed Khalil ** Brof: Hana Almahriz

(Received:29 December 2019, Accepted :1 June 2020)

Abstract:

This study aimed at identifying Reading Comprehension Mathematics skills, which are supposed to be available in mathematics textbook first grade secondary, and to know to what extent are these skills available in the Mathematics Textbook (2019-2020). To achieve the goals of the study used the following tools: a list of Mathematics reading Skills, a Content analysis tool. The researcher checked the validity and reliability of the used tools.

Study findings: Regarding the content analysis in the light of Mathematical Communication skills, the results showed that: the skills that enhance reading Comprehension of mathematics were available in the mathematics textbooks. However, some levels were given more consideration than other levels. For example, the level analysis of applied understanding was first at the highest percentage (percentage36.66). Then, the level analysis of literal understanding had percentage (percentage31.96). The level analysis of explanatory understanding it had (percentage31.36). In addition, the results showed the differences in the levels of subordinate skills and the differences in their repetitions and ignoring some skills that did not take any opportunity to be practiced.

Key words: Analyzing Of Mathematics of Textbook, Mathematical-reading Comprehension.

*Graduate student (Ph.D.) - Specialization of Education - Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Al-Baath University

** Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Al-Baath University.

1- المقدمة:

تشغل عملية تقويم المناهج الدراسية وتطويرها حيزاً كبيرا من اهتمام التربويين، لاسيما وأننا نعيش في عالم متغير متجدد، يفرض الكثير من التحديات التي ينبغي للمناهج أن تواجهها، ولهذا نشأت حركة المعايير والمواصفات على الصعيدين العالمي والمحلي للاستناد إليها في عملية التقويم أو التطوير على حد سواء. وعلى هذا قامت الكثير من دول العالم بوضع معايير وطنية خاصة بمناهجها، تستند إلى جملة من المواصفات العالمية، وتراعي خصائص المجتمع المحلي وبيئته وثقافته، كما تستند إلى خصائص المتعلمين في كل مرحلة تعليمية، مع مراعاة طبيعة المقرر الدراسي.

وتأتي الرياضيات في مقدمة المقررات الدراسية التي أولتها المؤسسة التعليمية أهمية كبيرة كونها تحتل مكانة هامة ومميزة بين مختلف العلوم الأخرى، وما لها من استخدامات وتطبيقات متعددة في شتى مجالات الحياة، لذلك فهي ضرورة لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع.

والرياضيات علم من إبداع العقل البشري، ولغة مفيدة في التعبير الرمزي. وأبرز خاصية للرياضيات أنها طريقة للبحث تعتمد على المنطق والتفكير العقلي مستخدمة سرعة البديهة وسعة الخيال ودقة الملاحظة. (سلامة ،2005، 75)

كما أنها لغة لها مفرداتها الخاصة وقواعدها التي تميزها عن باقي العلوم، وقد أكد العديد من الباحثين والتربويين في مجال تعليم الرياضيات على ضرورة الاهتمام بقراءة الرياضيات وفهمها وتنميتها لدى المتعلمين، وذلك لأن تنمية مهارات الفهم في قراءة الرياضيات يلعب دوراً مهما في تحسين تعليم الرياضيات، حيث ينمي الدافعية والتحصيل في الرياضيات. (في خليل، 2018، 3)

والفهم القرائي في الرياضيات في حد ذاته يتضمن مهارات قد لا يتوافر التدرب عليها في غيرها من فروع المعرفة، مثل: قراءة الرسوم البيانية والجداول وفهمها، وفهم دلالة الرموز والمعادلات.

كما أن الاهتمام بالفهم الرياضياتي وفاعليته مدعم بكثير من الدراسات، فقد أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة بين القدرة على القراءة الصحيحة وفهم المسائل الرياضياتية اللفظية مثل دراسة القحطاني (1995)، ودراسة العمري (1996)، ودراسة روتي "Roti"(2002)، كما أكدت دراسة الخطيب وعدنان (2008) أن الفهم القرائي له دور مهم في حل المشكلات، ومن العوامل التي تحد من إمكانات الطالب في حل المشكلة الرياضياتية قراءتها ومدى فهمه لما تحتويه من مفردات وما تشتمل عليه من رموز، ، ودراسة أكاسلي "Akasli" (2016) التي أكدت على وجود علاقة قوية بين الفهم القرائي ونجاح الطلاب في مادة الرياضيات، ودراسة بودين "Boden" (2018) التي أكدت على أن ضعف المعلمين في الفهم القرائي الرياضياتي له تأثير على تحسين معرفة الطلاب وفهمهم للموضوعات الرياضياتية، ودراسة كيرير وآخرون"Kuruyer" (2015) التي أكدت أن مهارات حل المشكلات الرياضياتية تختلف وفقاً لمستويات الفهم القرائي، ودراسة آنجوم "Anjum"(2015) التي أكدت وجود ارتباط ايجابي بين الإنجاز في الرياضيات والفهم القرائي، ودراسة الرفاعي (2010) التي أكدت على أهمية مهارات الفهم القرائي الهندسي وعملت على تنمية هذه المهارات من خلال إستراتيجية التدريس التبادلي.

لذا نجد أن الفهم القرائي للرياضيات عملية دقيقة تتطلب تحديد معنى لكل رمز ومصطلح رياضياتي. وانطلاقاً من أهمية كتب الرياضيات المدرسية في تحقيق أهداف تعليم الرياضيات، المتعلقة منها بتنمية مهارات الفهم القرائي، كونه أداة يعتمد عليها معلم الرياضيات في تنفيذ دروسه، وأحد المصادر الرئيسة للمادة العلمية والخبرات الرياضياتية المنظمة، ومرجع للتخطيط والتنفيذ، وحيث أن الباحث في حدود ما اطلع عليه من دراسات في هذا المجال، لم يجد دراسات قومت كتب الرياضيات للتعرف على مدى توافر مهارات الفهم القرائي فيها باستثناء دراسة الأحمد(2014) التي ركزت على الفهم القرائي للمسائل الرياضياتية فقط ولكتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي.

لأجل ذلك تأتي هذه الدراسة للتعرف على مدى تضمين كتاب الرياضيات السوري (الجبر) للصف الأول الثانوي لمهارات الفهم القرائي الرياضياتي، كونه يعتبر بداية وتأسيس لمرحلة دراسية جديدة وهي المرحلة الثانوية، ولتكون أيضاً حافزًا لتطوير الكتب الدراسية بما يساهم في تنمية هذه المهارات لدى الطلاب.

2-مشكلة الدراسة:

إن أهداف العملية التعليمية تتحقق من خلال المتعلم فهو الأداة والمحرك الرئيس لها فبقدر اكتسابه للمعارف والخبرات وتفاعله مع البيئة التعليمية تفاعلاً إيجابياً يكسبه الاتجاهات والمهارات التي تشكل شخصيته، بقدر ما تتحقق هذه الأهداف، وإذا كان أحد عناصر البيئة التعليمية هي المادة التعليمية المتمثلة في النصوص والتي تُظهر قدرة المتعلم على التفاعل معها بقدر توصله لفهمها وبناء المعنى لها. (أبو شامة،2011)

والقراءة إحدى وسائل المتعلم لكي يُمارس التعلم فلا بد أن يكون قادرًا على القراءة الواعية المقترنة بالفهم، التي تعتمد على فهم معاني الكلمات، وفهم معاني الجمل، والربط بين تسلسل الأحداث، مع القدرة على النقد واستخلاص المعنى من المقروء، مما يعكس عمليات تفكير معقدة. (موسى،2001)

يتطلب قراءة وفهم النصوص العلمية القدرة على التحليل وإيجاد العلاقات الكمية وقراءة الرسوم البيانية والتوضيحية وفهم المعادلات والرموز العلمية، وبالتالي فقراءتها تقترن بما وراء المعرفة (Koch،2001). ومن هذا المنطلق، تساعد قراءة النصوص العلمية على تنمية عدد من العمليات المرتبطة بالتفكير مثل التذكر، والربط، والإدراك، والتفسير، والاستنباط والتقويم (Herrenkohl, Palincsa, 2002).

وقد نادت الدراسات بضرورة تدريس مهارات التفكير للمتعلمين من خلال تنمية مهارات الفهم القرائي، والتي ما هي إلا مهارات تفكير، لكون الفهم القرائي عملية عقلية معقدة (Galloway,2003). كما ركزت المعايير الوطنية للمناهج ما قبل التعليم الجامعي في سورية على عدة نقاط من بينها تنمية الفهم القرائي الرياضياتي بما يتناسب مع كل مرحلة (المركز الوطني لتطوير المناهج،20،2016).

والمتأمل في الكتب العلمية المدرسية وخصوصاً كتب الرياضيات يجد أن القراءة مطلب رئيس في هذه الكتب من أجل فهم النصوص العلمية(موسى،2001). وقد أثبتت الدراسات والأبحاث أن هناك قصوراً في الفهم القرائي للنصوص العلمية (Dowhower,1999). وقد ظهرت عدة دراسات اهتمت بمهارات الفهم القرائي كدراسة خليل (2018) ودراسة الأحمد (2014). كما بينت بعض الدراسات مثل دراسة أبو عميرة (2000) على وجود صعوبات في الفهم القرائي للرياضيات لدى التلاميذ.

ولا زالت الدراسات التي تهتم بالفهم القرائي الرياضياتي في كتب الرياضيات قليلة جداً، مما استدعى قيام دراسات تُعنى بالفهم القرائي لهذه الكتب وتبحث في مدى ملاءمتها للمتعلمين، وقد أوصت بعض الدراسات كدراسة الحسين (2011) بضرورة الاهتمام بكتب الرياضيات للصف الأول الثانوي وتضمينها لمهارات الفهم القرائي الرياضياتي في مختلف مستويات الفهم القرائي الرياضياتي. ومن خلال عمل الباحث كمدرس رياضيات للصف الأول الثانوي لاحظ وجود ضعف في الفهم القرائي الرياضياتي عند بعض الطلاب أثناء قراءتهم لتعريف أو مبرهنة أو مسألة رياضياتية وعدم قدرتهم على استنتاج العلاقات وتحديد المعطيات من شكل بياني أو توضيحي، مما دعا الباحث إلى القيام بدراسة لتحديد مستوى تضمين كتاب الجبر للصف الأول الثانوي لمهارات الفهم القرائي الرياضياتي في مختلف مستويات الفهم القرائي الرياضياتي. وهكذا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلين الآتيين:

1- ما مهارات الفهم القرائي الرياضياتي اللازم تضمينها في محتوى منهاج الرياضيات لطلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية؟

2- ما مدى توافر مهارات الفهم القرائي الرياضياتي في محتوى منهاج الرياضيات لطلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية؟

3-أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تفيد الدراسة في المجالات الآتية:

- تزويد القائمين على تخطيط مناهج الرياضيات وتطويرها بمهارات الفهم القرائي الرياضياتي المناسبة واللازمة لمراعاتها في تلك المناهج، وتوفير ما يلزم لتنميتها.
- معدي برامج تدريب المعلمين على المناهج المطورة من خلال التعرف على مهارات الفهم القرائي الرياضياتي لأخذها بعين الاعتبار عند القيام بالدروات التدريبية.
- إفادة الباحثين في هذا المجال بأدوات الدراسة وما توصلت إليه من نتائج.
- تقديم صورة علمية حقيقية عن واقع مهارات الفهم القرائي الرياضياتي في محتوى كتاب الجبر للصف الأول الثانوي.

4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- تحديد مهارات الفهم القرائي الرياضياتي الواجب تضمينها في محتوى كتاب الجبر لطلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية.

2- تحديد درجة توفر مهارات الفهم القرائي الرياضياتي في محتوى كتاب الجبر لطلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية.

5- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1 – 5-الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2019 – 2020.

2 – 5-الحدود الموضوعية: – اقتصرت الدراسة على تعاريف ومبرهنات ونتائج وتدريبات وأنشطة وتمرينات ومسائل كتاب الرياضيات (الجبر) المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2020/2019م. كما اقتصرت على مهارات الفهم القرائي الرياضياتي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، التي توزعت على ثلاثة مستويات هي: الحرفي والتفسيري والتطبيقي في كتاب الجبر من منهاج الرياضيات.

6-مصطلحات الدراسة:

1-6-تحليل المحتوى:

يعرف تحليل المحتوى بأنه "أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة، وأنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل، ويرمي تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين، وذلك على ضوء نظام ضمني للفئات ليعطي بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون " (زيتون، 2004، 199).

- ويعرفه الباحث في هذه الدراسة بأنه أسلوب علمي منظم يستعمل لتحليل محتوى كتاب الرياضيات (الجبر) تحليلاً موضوعياً كمياً ووصفه وصفاً علمياً دقيقاً، للحكم على مدى مراعاته لمهارات الفهم القرائي الرياضياتي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

2-6-مهارات الفهم القرائي الرياضياتي: هي قدرة الطالب على الفهم الصحيح للرموز المكتوبة سواء كان هذا الرمز كلمة أو جملة أو فقرة وسط السياق العام للنص الرياضياتي، وذلك عن طريق ربط المعرفة التي سبق تعلمها بالمعرفة الواردة في النص الرياضياتي (سمية،2015، 30).

وتعرفها الأحمد (2014، 7) بأنها: قدرة التلميذ على تحديد المعطيات الواردة في النص الرياضياتي، وتحديد المطلوب، وكذلك قدرته على إعادة صياغة النص الرياضياتي بأسلوبه، واقتراح أكثر من طريقة لحل المسألة الرياضياتية.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة الأنشطة والتدريبات المسائل والأسئلة في كتاب الجبر للصف الأول الثانوي التي توجه الطلاب إلى فهم النصوص والمشكلات الرياضياتية المكتوبة بما تحتويه من رموز ومفاهيم وأعداد وعلامات وأشكال وعبارات من خلال تفاعل الطالب معها، ويندرج هذا الفهم بمستوياته الثلاثة:

– الفهم الحرفي: ويقصد به القدرة على تحديد وفهم الكلمات والرموز والمعاني والأفكار والعلاقات الواردة بشكل مباشر بعد قراءة النص الرياضياتي.

– الفهم التفسيري: ويقصد به القدرة على الوقوف على العلاقات التي تربط بين أفكار النص الرياضياتي واستنتاج ما تتضمنه من أفكار ضمنية يرمي إليها النص واستخلاص النتائج.

– الفهم التطبيقي: ويقصد به القدرة على إصدار الحكم على مدى صحة العلاقات الرياضياتية وتقويمها والقدرة على ابتكار أفكار جديدة يمكن الخروج بها من خلال النص الرياضياتي المقروء.

7-الإطار النظري للدراسة:

7-1-خصائص تحليل المحتوى:

تفيد عملية تحليل المحتوى في تحقيق أهداف عديدة، فهو منهج علمي يفيد في الوقوف بدقة على عناصر الظاهرة ومكوناتها، لتعرف جوانب القوة أو الضعف فيها، ومن ثم تقويمها أو تطويرها، ولهذا فإنه يتمتع بجملة من الخصائص والسمات التي ميزته عن غيره، وهي أنه (طعيمة، 2004، 95):

– **أسلوب للوصف:** والوصف هنا يعني تفسير الظاهرة كما تقع، وعلى ضوء هذه الظواهر التي تمكننا من التنبؤ بها.

– **أسلوب منظم:** التنظيم هنا يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفرضيات، وتتحدد على أساسها الفئات، ويتبين من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهاء الباحث من النتائج.

– **أسلوب كمي:** لأن ما يميز تحليل المحتوى التقدير الكمي كأساس للدراسة، وكمنطلق للحكم على انتشار الظواهر وكمؤشر للدقة في البحث، ومن ثم الاطمئنان للنتائج.

– **أسلوب علمي:** إن تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي يرمي من خلال دراسة ظواهر المضمون وضع قوانين لتفسيرها، والكشف عن العلاقات التي تربط بعضها، كما أنه يهتم بدراسة الحقائق المتصلة بالظاهرة من دون ان يتعدى ذلك للانطباعات أو الأحكام الذاتية، وهذا مما يتسم به التفكير العلمي.

وسوف يحاول الباحث مراعاة هذه الخصائص جميعها عند تحليل محتوى كتاب الرياضيات "الجبر" للصف الأول الثانوي، والوقوف على ما توفر فيه من مهارات الفهم القرائي بدقة وعناية.

7-2- منهاج الرياضيات المدرسية:

اعتمد المركز الوطني لتطوير المناهج في سوريا على مدخل المعايير في المناهج التربوية، إذ حددت هذه المعايير الأهداف التعلّمية، وما الذي يوجب على المتعلّم معرفته أو ما يحتاج إليه أو ما يجب أن يكتسبه المتعلّم أو ما سيقوم بأدائه في كل سنة دراسية. حيث صيغت معايير الرياضيات المدرسية صياغة شاملة، وطورت الخطة الدراسية للمادة في الصف الأول الثانوي، وبعد الاطلاع على العديد من التجارب العربية والعالمية توصل فريق العمل إلى نظام لرياضيات مدرسية في الجمهورية العربية السورية، يضمن الشمولية في المحتوى الرياضياتي والسعي لتوازن أفضل بين بنية المحتوى من معارف ومهارات. كما تم التركيز على مهارات الفهم القرائي الرياضياتي من خلال الاهتمام بالأنشطة المدرسية والتركيز على دور المتعلّم في تنفيذها بإشراف المعلّم بصفته ميّسراً وموجهاً لسير الدرس، وحرصاً على النمو الشامل والمتكامل للمتعلّم ودوره المحوري في عملية التعلّم. (المركز الوطني لتطوير المنهاج، 2016، 47-48)

3-7-الفهم:

4-7-القراءة والفهم القرائي:

إن الفهم عنصر مشترك بين القراءة الجهرية والصامتة، فهو الغاية الأساسية من القراءة أياً كان نوعها، لكن درجة الاهتمام به والتركيز عليه تختلف بينهما، ففي حين تعتمد القراءة الجهرية كثيراً بجانب النطق، نجد أن القراءة الصامتة تتمحور حول الفهم. ونتيجة هذه الفروق، ولأهمية القراءة الصامتة فإن الاتجاه العام للدراسات والبحوث اتجه نحو القراءة الصامتة، وخاصة ما يرتبط منها بعملية الفهم، فالقراءة وفق هذا الاتجاه تعد محاولة نشيطة يقوم بها القارئ بفهم رسالة المؤلف كما أن القدرة على الفهم من أسمى أهداف تعليم القراءة، بل إن الفهم يعد عاملاً في السيطرة على فنون اللغة لأنه ذروة مهارات القراءة وأساس جميع العمليات القرائية (حنا،174,1993).

كما أن الفهم يتخذ أبعاداً جديدة، تتسع جوانبه لتشتمل على جميع القدرات العقلية: الدنيا والعليا لعملية القراءة، بدءاً بالمستوى الحرفي المباشر، وانتهاء بالإبداع.

فالفهم بما يشتمل عليه من مهارات، يشير إلى قدرة المتعلم على إظهار فهم عام للنص، والقدرة على الاستنتاج، إضافة إلى المعرفة الحرفية وقدرة الطلاب على توسيع فكرهم في النص. (البصيص،61,2011)

5-7-أساليب الفهم القرائي وتفسير المعاني (عبد الرحمن كامل،157,2005-158):

هناك العديد من الأهداف التي يجب أن يبلغها الطالب حتى يصبح قارئاً جيداً، ومن هذه الأهداف القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معانٍ، والقدرة على القراءة مع الفهم، واكتساب المهارة التي تؤهل الطالب لقراءة نماذج متنوعة. كما ينبغي على المعلم ألا يسمح للتلاميذ بقراءة الكلمات أو الجمل أو الفقرات دون فهم معناها.

نورد فيما يلي جدول بأهم أساليب الفهم وتفسير المعنى:

الرقم	الأسلوب	الفهم وتفسير المعاني
1	بالمشاهدة	عرض الشيء نفسه أو عرض صورته، مثل: دائرة ومستقيم يمسها بنقطة.
2	بالمترادفات	كلمة تطابق كلمة أخرى في المعنى، مثل: الدائرة ومقطع ناتج عن تقاطع كرة مع مستوٍ.
3	بالأضداد	كلمة عكس كلمة أخرى في المعنى، مثل مستقيم شاقولي ومستقيم أفقي.
4	بالتعريف	تحديد معنى الشيء بأوصافه، مثل: الكرة هي مجموعة نقاط في الفراغ متساوية البعد عن نقطة ثابتة.

6-7-مستويات الفهم القرائي:

يمكن استعراض أبرز هذه التصنيفات على النحو الآتي:

التصنيف الأول: يضع هذا التصنيف الفهم في ثلاثة مستويات، تبعاً للمهارات العقلية التي يوظفها القارئ أثناء قراءته، وتتمحور حوله ثلاث مهارات أساسية هي:

- الاستيعاب: ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الفكر من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الفكر، وربط الرموز بالفكر التي تدل عليها، وتلخيص الفكر من النص.

- نقد المقروء: وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ماله صلة وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفضيلات التي تؤيد رأياً، أو تبرهن صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها المؤلف.

- التفاعل مع النص المقروء: حيث يربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنص المكتوب. (طعيمة، 1998، 149)

التصنيف الثاني: ويتوزع على ثلاثة مستويات:

1- مستوى الفهم الحرفي (قراءة السطور): ويتضمن مهارات تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات.

2- مستوى الفهم التفسيري (قراءة ما بين السطور): ويتضمن مهارة تفسير الكلمات واستخلاص النتائج واستنتاج العمليات الحسابية اللازمة لحل المسائل اللفظية.

3- مستوى الفهم التطبيقي (ما وراء السطور): ويقصد به قدرة الطالب على اقتراح أكثر من حل مبتكر لمشكلة أو قضية ما وإعادة صياغة نص المسألة أو النص الرياضياتي المطروح بأسلوبه والتعبير عنه بالرموز. (طعيمة والشعيبي، 2006، 92) وقد اعتمد الباحث على التصنيف الثاني نظراً لملائمته مع طبيعة النصوص العلمية الرياضياتية التي تختلف عن بقية النصوص في المواد الدراسية المختلفة.

7-7-أسباب مشكلات الفهم القرائي الرياضياتي:

أشارت طافش (2011، 21) إلى أن من الأسباب التي تؤدي إلى نقص قدرة الطلاب على الفهم القرائي في الرياضيات هي:

1-أن غالبية المدرسين لا يرون أن تدريس مهارات الفهم القرائي في الرياضيات نشاطاً تعليمياً أساسياً ضمن إستراتيجياتهم داخل الصف المدرسي.

2-معظم المدرسين لا يشجعون طلابهم على التدريب وقراءة الرياضيات سواء في المدرسة أو خارجها.

3- عدم قدرة الطلاب على التفسير اللغوي لبعض الكلمات (مثل كلمة استنتج في أحد طلبات المسألة والتي يراد بها الاستفادة من نتائج الطلبات السابقة في حل الطلب الحالي، ومثل جملة "على الأقل" و"على الأكثر" في بحث الاحتمالات) الأمر الذي يفسر اعتماد مدرس الرياضيات على مدرس اللغة العربية في كونها مسؤوليته. وأكدت العديد من الدراسات على علاقة الفهم القرائي في اللغة العربية بحل المشكلات الرياضياتية كدراسة سمية (2015).

8-7-أهداف تدريس الفهم القرائي الرياضياتي:

أكد خليفة (2006، 216) على مجموعة من أهداف تعليم الفهم القرائي الرياضياتي وهي:

1- يتعرف الكلمات الرياضيات (الألفاظ الرياضياتية) وإجادتها قراءةً وكتابةً وتعبيراً وفهم معنى كل منها (المفاهيم – التعميمات – المهارات – المشكلات).

2- يفهم الرياضيات ويستخدم أساليب التفكير السليمة.

3- يجيد قراءة المسائل ويفسر ما يرد فيها من ألفاظ أو رموز تفسيراً صحيحاً.

4- يحدد معاني الألفاظ والرموز الواردة في صياغة المشكلة الرياضياتية، ويدرك العلاقات المتضمنة فيها.

5- يترجم المنطوق اللفظي الرياضياتي إلى تعبير رمزي وبالعكس.

6- يدرك العلاقات فيما يقرأ ويحلل المادة الرياضياتية المقروءة.

7- يحاول القراءة عن الرياضيات بنفسه.

8- ينمي ميوله نحو الرياضيات.

9- يكون اتجاهات ايجابية نحو الرياضيات والفهم القرائي للرياضيات.

10- يستخدم أساليب متنوعة في التعبير عن المعلومات وتنظيمها وعرضها.

9-7-عوامل النجاح في الفهم القرائي للرياضيات:

يتأثر النجاح في عملية الفهم القرائي بالعناصر الآتية: (مقدادي،197,1997)

1) **الاستيعاب:** الاستيعاب هو فهم القارئ للكلمات والجمل الرياضياتية وربط الأفكار الواردة في النص أو النظرية الرياضياتية المقروءة بخبرات القارئ.

2) الطلاقة: الطلاقة هي المدى الذي يستطيع به القارئ أن يقرأ نصاً (المادة المكتوبة) بسرعة، ويؤكد عامل السرعة في القراءة على عناصر الإدراك الحسي للمادة المقروءة من حيث السهولة التي يراها القارئ. ويقصد بالطلاقة في الرياضيات سرعة المتعلم في قراءة المادة الرياضياتية بيسر وفهمها، والقدرة على القيام بالعمليات الحسابية اللازمة، وقراءة المسائل وتحليل عناصرها بسهولة ويسر.

3) التشويق: التشويق هو مدى إثارة المادة المقروءة لدافعية واهتمام القارئ واجتذابها له.

أي إثارة المادة الرياضياتية المقروءة للمتعلم لكي يقرأها ويحلل عناصرها ويفهمها وتثير الدافعية لديه لقراءتها وفهمها وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها.

واستناداً إلى ما تم عرضه حول مستويات الفهم القرائي وأساليبه وأسباب مشكلاته ومهاراته، وما تم الاطلاع عليه من مهارات في الدراسات السابقة وفي ضوء خصائص طلاب الصف الأول الثانوي، سوف يحاول الباحث إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي والتأكد من صدقها ومناسبتها للاستناد عليها في تصميم معيار تحليل محتوى كتاب الرياضيات (الجبر) لرصد مدى مراعاته لها ودرجة توافرها فيه.

8–الدراسات السابقة:

1–8–الدراسات العربية:

1– دراسة أبو عميرة (2000): قامت الباحثة بدراسة استهدفت تعرف صعوبات الفهم القرائي الرياضياتي التي تواجه تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي، ومدى ملائمة لغة كتب الرياضيات لقدرة التلاميذ القرائية، وكيفية تحسينها. وتم إعداد اختبار لقياس إنقرائية كتب الرياضيات واختبار لقياس كل من الفهم العام، وفهم المعاني الجزئية لموضوعات كتب الرياضيات لهذين الصفين، وإعداد بطاقة ملاحظة لقدرة التلاميذ القرائية في مادة الرياضيات داخل الصف، وذلك لتعرف صعوبات الفهم القرائي التي تواجههم. وأسفرت النتائج عن صعوبات في الفهم القرائي الرياضياتي مثل عدم القدرة على التمييز بين بين مدلولات ومعاني بعض الرموز الرياضياتية، والخلط بين الرموز الهندسية، وصعوبة حل المسائل الرياضياتية.

2– دراسة الرفاعي (2010): هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية التدريس التبادلي في تدريس وحدة "المضلعات" لتلاميذ الصف الأول الاعدادي في تنمية الفهم القرائي للهندسة وتكونت عين الدراسة من (80) تلميذاً انقسموا إلى مجموعتين ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية وأخرى تجريبية درس بطريقة التدريس التبادلي، وقدمت الدراسة اختباراً في الفهم القرائي للهندسة وأسفرت النتائج إلى فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي للهندسة.

3– دراسة الأحمد(2014): هدف البحث إلى تعرّف أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الرياضياتي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وقد تكونت عينة البحث من (66) تلميذاً، من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين:تجريبية تدرس باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وقامت الباحثة بإعداد قائمة لمهارات الفهم القرائي الرياضياتي اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، وإعداد اختبار الفهم القرائي الرياضياتي، وقد أسفر البحث عن فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الرياضياتي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في المجموعة التجريبية.

4– دراسة حاكمه (2017):

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التواصل الرياضياتي الواجب توافرها في محتوى منهاج الرياضيات لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، والى معرفة مدى توافر هذه المهارات فيه، واشتملت عينة الدراسة على كتابي الجبر والهندسة المقررين على تلاميذ الصف الثامن الأساسي في الفصل الأول من العام الدراسي 2016–2017، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة مهارات التواصل الرياضياتي، وأداة تحليل المحتوى، وأشارت النتائج إلى أن

المهارات التي تعزز التواصل الرياضي تتوافر بشكل جيد في كتابي الجبر والهندسة المستهدفين، و تتوزع بشكل مقبول، حيث تكررت في كتاب الجبر (1012)، وفي كتاب الهندسة (1238).

5- دراسة خليل (2018): هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات قراءة الرياضيات المتوافرة في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي، ومدى وتوفر هذه المهارات، واشتملت عينة الدراسة على كتاب الجبر لعام 2017- 2018، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من: قائمة مهارات قراءة الرياضيات، وأداة تحليل المحتوى، وأسفرت نتائج الدراسة توافر مهارات قراءة الرياضيات بشكل جيد في كتاب الجبر، ولكنه أعطى بعض المستويات درجة توافر أكبر من المستويات الأخرى، فجاء مستوى تحليل العلاقات المقروءة أولاً بنسبة بلغت 39.46%، تلاها مستوى التعبير اللفظي بنسبة بلغت 36.19%، ثم مستوى تحليل المسائل وحلها بنسبة بلغت 13.62%، وأخيراً مستوى التعبير الرمزي بنسبة بلغت 10.70%، كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكراراتها واغفال بعض المهارات الفرعية التي لم تحظَ بأية فرصة للتدريب عليها.

2-8-الدراسات الأجنبية:

1- دراسة روتي " Roti" (2001): هدفت الدراسة إلى تعرف فهم تلاميذ الصف الخامس والسادس في حل المسائل الرياضياتية. واستندت الدراسة إلى إجابات التلاميذ في الاختبارات وأنشطتهم وكتاباتهم في المجلات الرياضياتية. وقام المعلمون بملاحظة عملية حل المسائل الرياضياتية من قبل التلاميذ. وثد أسفرت النتائج عن كشف عدة صعوبات تواجه التلاميذ عند حلهم للمسائل الرياضياتية. وترجع هذه الصعوبات إلى أكثر من عامل مثل العلاقة بين الكلمات والرموز الرياضياتية. واقترحوا ضرورة مساعدة التلاميذ على التعلم التعاوني وتحسين استراتيجيات تدريس حل المشكلات.

2- دراسة أكاسلي "Akasli"(2016): هدفت إلى تعرف آثار القراءة والفهم على الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية البالغ عددهم (344) طالباً، واستندت الدراسة إلى البيانات التي تم جمعها من نتائج الطلاب في المدارس الثانوية، وآراء معلمي المدارس الثانوية من خلال استبانة معدة لهذا الغرض، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين نتائج فهم القراءة ونجاح الطلاب في صفوف الرياضيات.

3- دراسة بودين "Boden" (2018): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر ضعف الفهم القرائي في الرياضيات لدى المعلمين على تحسين معرفة الطلاب وفهمهم للموضوعات الرياضياتية وذلك في إحدى ضواحي مقاطعة ميدوسترن " Medostron "، وتكونت عينة الدراسة من طلاب صف دراسي واحد (29) طالباً من طلاب الصف الثامن، وأعد الباحث بطاقة ملاحظة لتطبيقها على الطلاب، وتمت الدراسة لمدة ستة أسابيع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ضعف المعلم في القراءة الرياضياتية له تأثير على تحسين معرفة الطلاب وفهمهم للموضوعات الرياضياتية.

أفاد الباحث من هذه الدراسات وغيرها في تعرف الفهم القرائي الرياضياتي ومهاراته المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، فضلاً عن الإفادة منها في إعداد معيار التحليل واستمارة رصد تكرارات مهارات الفهم القرائي الرياضياتي.

9-الإطار الميداني للدراسة:

1-9-منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على التحليل ثم تقويم المضمون حيث تم بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي في الرياضيات اللازم توافرها في محتوى كتاب الرياضيات (الجبر) لطلاب الصف الأول الثانوي، ومن ثم القيام بعملية العد الكمي لهذه المهارات في ضوء القائمة السابقة للحكم على مدى توافر هذه المهارات.

2-9-مجتمع الدراسة وعينتها:

- تكون مجتمع الدراسة من منهاج الرياضيات للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية في العام الدراسي 2020/2019م.

– عينة الدراسة كتاب الرياضيات (الجبر) المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي للعام الدراسي 2020/2019م.

10-أدوات الدراسة:

أولاً: قائمة مهارات الفهم القرائي في الرياضيات:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي في الرياضيات اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ليتم على أساسها إعداد معيار التحليل المناسب لمحتوى كتاب الرياضيات "الجبر"، وقد استند الباحث في إعداد الصورة الأولية للقائمة على مصادر عديدة أهمها:

– بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي الرياضياتي كدراسة الأحمد (2014)، ودراسة الرفاعي (2010)، ودراسة عمر والعتيبي (2014).

– أهداف تعليم الرياضيات للصف الأول الثانوي كما وردت في دليل المعلم ووثيقة المعايير الوطنية للمناهج التعليم في سورية 2016.

– آراء المتخصصين في الرياضيات وطرائق تدريسها والقائمين على تدريسها من معلمين وموجهين تربويين.

– الخبرة الشخصية للباحث في تعليم الرياضيات.

اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (34) مهارة توزعت على ثلاثة مستويات هي: (الفهم الحرفي والتفسيري والتطبيقي). وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص لإبداء الرأي في أهمية ومناسبة المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي وانتماء المهارات الفرعية إلى مستويات الفهم القرائي الرياضياتي. وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، أكد المحكمون على حذف (4) مهارات وتعديل بعضها لتصبح أكثر تحديداً ومناسبة وعلى هذا تم استبعاد (4) مهارات لتقتصر القائمة بصورتها النهائية على (30) مهارة ضمن مستوياتها. ملحق (1)

ثانياً: أداة تحليل المحتوى:

قام الباحث بتصميم استمارة تحليل المحتوى استناداً إلى قائمة مهارات الفهم القرائي الرياضياتي التي تم ضبطها سابقاً لتسجيل نتائج تحليل محتوى كتاب الرياضيات "الجبر" وفق مهارات الفهم القرائي الرياضياتي. وقد تم تصميم الاستمارة لرصد التكرارات الخاصة بكل مهارة وتحديد نوعها وحساب عددها بالنسبة إلى كل مستوى من مستويات الفهم القرائي الرياضياتي ومن ثم حساب نسبتها المئوية ورتبتها.

صدق التحليل: قام بعرض استمارة التحليل على عدد من المحكمين المختصين بالمنهاج وطرائق التدريس، وقد أكد المحكمون على صلاحية هذه الاستمارة للتحليل.

ثبات التحليل: قام الباحث باختيار عينة استطلاعية عشوائياً من المحتوى ووقع الاختيار على الوحدة الثانية من كتاب الرياضيات "الجبر" وهي بعنوان: " مفهوم التابع" واستعان بأحد المختصين في تعليم الرياضيات لتحليل الوحدة المختارة إلى جانب تحليل الباحث لها مع مراعاة بعض ضوابط التحليل ومنها:

– اعتبار مهارة الفهم القرائي الرياضياتي وحدة تحليل والسؤال المطروح عقب كل موضوع من الموضوعات المختارة في عينة الدراسة وحدة السياق.

– إذا وجد في السؤال الواحد أكثر من مهارة من مهارات الفهم القرائي الرياضياتي عدّ الفاحص كل مهارة من هذه المهارات وحدة قائمة بحد ذاتها.

– تم عد المهارات في السؤال الذي يقدم تمارين متشابهة على أنها مكررة مرة واحدة.، مثل:(أعط صور الأعداد 3 و5 و-1 بالاعتماد على الشكل البياني المرسوم).

– تم احتساب مهارات الفهم القرائي الرياضياتي الضمنية، التي لم يشر إليها السؤال بصورة مباشرة ويمكن فهمها من سياق النص الرياضياتي المقروء.

– تم الاتفاق بين الباحث ومختص التحليل على تعريف إجرائي دقيق لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي الرياضياتي، دفعاً لأي التباس في عملية التحليل.

وبعد الانتهاء من عملية تحليل الوحدة المختارة تم احتساب معامل الاتفاق بين التحليلين من خلال تطبيق معادلة كوبر"cooper" وهي على النحو الآتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحللين}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times \mathbf{100} \qquad \text{(المفتي، 1986، 62)}$$

والجدول الآتي يبين معاملات الثبات بين الباحث والمحلل الآخر:

مستوى الفهم القرائي	الباحث	المحلل	معامل الثبات
الفهم الحرفي	47	39	%82.97
الفهم التفسيري	43	36	%83.72
الفهم التطبيقي	42	45	%93.33
المجموع	132	120	%90.90

تبيّن أنّ معامل الثبات (الاتفاق) بلغ (90.90%) مما يدل على ثبات عالٍ للتحليل وعلى موضوعيته ولذلك يمكن الوثوق به والأخذ بنتائجه.

11-الأساليب الاحصائية:

للإجابة عن الأسئلة استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية لنتائج عمليات تحليل محتوى كتاب الرياضيات (الجبر) للصف الأول الثانوي.

12-نتائج الدراسة وتفسيرها:

1-12-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: وينص على: ما مهارات الفهم القرائي في الرياضيات اللازم تضمينها في محتوى كتاب الرياضيات (الجبر) لطلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة مهارات الفهم القرائي في الرياضيات وضبطها، على وفق ما ورد في القسم الخاص بإجراءات إعداد قائمة المهارات في أدوات الدراسة، حيث تكونت في صورتها النهائية من (30) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مستويات رئيسة هي:

1- مستوى الفهم الحرفي يحتوي على (8) مهارات فرعية.

2- مستوى الفهم التفسيري يحتوي على (10) مهارات فرعية.

3- مستوى الفهم التطبيقي يحتوي على (12) مهارة فرعية. ملحق (1)

2-12-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: وينص على: ما درجة توافر مهارات الفهم القرائي للرياضيات في محتوى منهاج الرياضيات لطلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بتحليل جميع الأنشطة والتدريبات والمسائل لمنهاج الرياضيات "الجبر" لطلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية، والإجابة على التساؤلات الفرعية الآتية:

1- ما درجة توافر مهارات الفهم الحرفي في محتوى منهاج الرياضيات للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عن هذا التساؤل فقد تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لكل مهارات الفهم الحرفي والجدول رقم (1) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (1) نتائج تحليل محتوى منهاج الرياضيات وفق مستوى الفهم الحرفي.

م	المهارة الفرعية	ك	النسبة المئوية	الترتيب
1	يتعرف على المفاهيم الرياضياتية الواردة في النص	34	%14.04	5
2	يقرأ الرموز الرياضياتية الجديدة بشكل صحيح.	12	%4.9	7
3	يميز بين معاني الرموز الرياضياتية المتشابهة في النص.	8	%3.31	8
4	يعبر عن العبارات الرياضياتية اللفظية رمزياً.	35	%14.46	4
5	يعبر عن العبارات الرياضياتية الرمزية لفظياً.	39	%16.11	3
6	يحدد المعطيات الواردة في مسألة رياضياتية.	44	%18.18	1
7	يحدد المعطيات في رسم بياني مقروء	43	%17.76	2
8	يحدد المعطيات في جدول رياضياتي مقروء.	27	%11.15	6
المجموع		242	100	-

من الجدول السابق نلاحظ أن مهارات الفهم الحرفي بلغت (8) مهارات فرعية، تراوحت النسبة المئوية لتكرار هذه المهارات في بين (3.31% – 18.18%).

جاءت المهارة (6) أولاً بنسبة (18.18%)، ثم المهارة (3) أخيراً بنسبة (3.31%).

بينت النتائج السابقة توافر مهارات الفهم الحرفي بنسب متفاوتة، ولكن ثمة فروق بين كل مهارة وأخرى، وهذا يعني أن مراعاة محتوى كتاب الجبر لمهارات هذا المستوى لم يكن متوازناً، على الرغم من أن عدد تكرارات هذا المستوى كان (242) تكراراً، حيث كان يمكن توزيع هذه المهارات على محتوى الكتاب بشكل متوازن، وربما يعود هذا إلى أن الاضطراب الذي حصل في توزيع مستويات الفهم القرائي الرياضياتي انعكس في توزيع المهارات الفرعية أيضاً في ظل غياب التوزيع الدقيق لها، والمستند إلى معايير علمية واضحة تعطي كل مهارة وزنها النسبي الحقيقي.

لقد تركز اهتمام مؤلفي الكتاب على بعض المهارات مثل: تحديد المعطيات الموجودة في مسألة رياضياتية أو رسم بياني مقروء والتعبير عن العبارات اللفظية رمزياً وغيرها ولم تعطَ مهارتي "قراءة الرموز الرياضياتية الجديدة بشكل صحيح والتمييز بين معاني الرموز الرياضياتية المتشابهة"، نصيباً كافياً من الاهتمام على الرغم من تأكيد دراسة عفانة والحمش (2011) على أهميتها في فهم المقروء الرياضياتي. وكذلك نجد أيضاً أن محتوى كتاب الرياضيات "الجبر" للصف الأول الثانوي يذخر بالعديد من الموضوعات والسياقات التي كان من الممكن استثمارها من أجل تنمية هذه المهارة المهمة. فعلى سبيل المثال كان بوسع المؤلف أن يطلب من الطالب: في تجربة إلقاء حجر نرد مرتين متتاليتين ميّز بين معنى النتيجتين (1,2) و (2,1).

2- ما مدى توافر مهارات الفهم التفسيري في محتوى منهاج الرياضيات للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عن هذا التساؤل فقد تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لكل مهارات الفهم التفسيري والجدول رقم (2) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (2) :نتائج تحليل محتوى منهاج الرياضيات وفق مستوى الفهم التفسيري.

م	المهارة الفرعية	ك	النسبة المئوية	الترتيب
1	يربط بين المعلومات السابقة والحالية لاستخلاص أفكار جديدة.	35	%16.58	2
2	يميز بين الرسوم البيانية المتشابهة التي لها شروط معينة.	19	%9.004	5
3	يستنتج العلاقات الرياضياتية الموجودة في النص الرياضياتي.	32	%15.16	3
5	يستنتج العلاقات الرياضياتية الموجودة في الرسوم البيانية.	28	%13.27	4
6	يفسر مفهوم رياضياتي بمخطط توضيحي.	12	%5.68	8
11	يفسر سبب التسمية لبعض المصطلحات والمفاهيم الرياضياتية الواردة في النص	4	%1.89	9
12	يوضح معنى عبارات رياضياتية معينة. (مثل: نرد مثالي – اختيار عشوائي)	18	%8.53	6
13	يحدد الفوائد الرياضياتية من المفاهيم والمبرهنات الرياضياتية واستعمالاتها.	2	%0.94	10
14	يعبر عن المعطيات لبعض المسائل الرياضياتية برسم توضيحي.	16	%7.58	7
15	يربط بين المعطيات في النص الرياضياتي والرسوم البيانية الموافقة لها المعطاة.	45	%21.32	1
المجموع		211	100	-

من الجدول السابق نلاحظ أن مهارات الفهم التفسيري (10) مهارات فرعية، تباينت نسبة تكراراتها في محتوى كتاب الجبر. وتراوحت النسبة المئوية لتكرار هذه المهارات بين (0.94% – 21.32%).

نالت المهارة (10) أعلى نسبة اهتمام (21.32%)، وحلت المهارة (8) أخيراً بنسبة (0.94%).

تظهر النتائج السابقة التباين الكبير في درجة اهتمام مؤلفي الكتاب بمهارات الفهم التفسيري على الرغم من مراعاة جميع المهارات بسؤال أو مسألة واحدة على الأقل، ونظراً لأهمية هذه المستوى فقد كانت جميع الأسئلة والمسائل التي تناولت هذا المستوى أقل من عدد الأسئلة والمسائل التي تناولت مستوى الفهم الحرفي مع أن هذا المستوى ينبغي أن يتم التركيز عليه بصورة واضحة أكثر من غيره لمناسبته كثيراً للصف الأول الثانوي.

ولقد أدى التباين في مراعاة مهارات الفهم التفسيري إلى التركيز على مهارات بعينها أكثر من غيرها بكثير، كالمهارات التي تناولت " الربط بين المعطيات في النص الرياضياتي والرسوم البيانية" و"الربط بين المعلومات السابقة والحالية" وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات وتركيز المناهج المطورة عليها بشكل أكبر من السابق إلا أن هناك مهارات أكثر أهمية مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لم يتم مراعاتها بدرجة كافية، مثل "تحديد الفوائد الرياضياتية من المفاهيم والمبرهنات الرياضياتية واستعمالاتها" حيث نجد أن هذه المهارة موجودة و بشكل صريح وضمني أيضاً في منهاج الرياضيات للصف الثاني الثانوي كون الباحث مدرس للصف الثاني الثانوي أيضاً. وقد يعزى ذلك إلى اعتقاد مؤلفي المناهج أن هذه المهارة مناسبة لمستوى الصف الثاني الثانوي وليس للصف الأول الثانوي، وهناك مهارات أخرى مهمة لم يتم التركيز عليها ويعزو الباحث ذلك أن الأسئلة والمسائل لم تصمم على نحو جيد بحيث تشمل كل المهارات المطلوبة.

3- ما مدى توافر مهارات الفهم التطبيقي في محتوى منهاج الرياضيات للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عن هذا التساؤل فقد تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لكل مهارات الفهم التطبيقي والجدول رقم (3) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (3): نتائج تحليل محتوى منهاج الرياضيات وفق مستوى الفهم التطبيقي.

م	المهارة الفرعية	ك	النسبة المئوية	الترتيب
1	يستخلص تعميم من حالة خاصة بإضافة شروط جديدة لها.	0	%0	12
2	يشتق صيغة رمزية مكافئة لصيغة رمزية معطاة.	50	%24.15	1
3	يحدد القواعد الرياضياتية المناسبة لحل المشكلة الرياضياتية.	42	%20.28	2
4	يلخص النصوص الرياضياتية المقروءة.	12	%5.79	7
5	يعيد صياغة فقرة من فقرات النص الرياضياتي بأسلوبه دون تغيير بشروط النص	8	%3.86	9
6	يحكم على صحة المقولات الرياضياتية المقروءة المعطاة.	26	%12.56	3
7	يحكم على صحة المعلومات الواردة من الرسوم البيانية المقروءة.	16	%7.72	5
8	يتنبأ بحلول بعض المشكلات الرياضياتية المقروءة.	7	%3.38	10
9	يقترح طرائق حل جديدة للمشكلة الرياضياتية المقروءة.	9	%4.34	8
10	يعبر عن الرسوم البيانية بجداول مقروءة وبالعكس أيضاً.	13	%6.28	6
11	يستنتج تعميم من نص رياضياتي مقروء.	5	%2.41	11
12	يحدد خوارزمية خطوات معينة لحل المشكلة الرياضياتية	19	%9.17	4
المجموع		207	100	-

من الجدول السابق نلاحظ أن مهارات الفهم التطبيقي (12) مهارة فرعية، حيث اختلفت نسبة تكراراتها وتراوحت بين (0.00% – 24.15%).

نالت المهارة (2) أعلى نسبة توافر (22.93%).)، وحلت المهارة (11) بنسبة اهتمام (2.29%) بالمرتبة قبل الأخيرة، ولم تحظى المهارة (1) بأدنى نسبة اهتمام.

تظهر النتائج السابقة اهتمام المؤلفين ببعض المهارات مثل " اشتقاق صيغة رمزية مكافئة لصيغة رمزية معطاة"، و" تحديد القواعد والقوانين المناسبة لحل المشكلة الرياضياتية "، على حساب مهارات أخرى لا تقل أهمية عنها مثل " التنبؤ بحلول بعض المشكلات الرياضياتية المقروءة" و" اقتراح حلول جديدة للمشكلة الرياضياتية المقروءة"، واستنتاج تعميم من نص رياضياتي مقروء" وغيرها من المهارات التي تدل على فهم الطالب للنص الرياضياتي على الرغم من ملائمة المحتوى الرياضياتي في الكتاب لهذه المهارات، وتأكيد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000) في فقرة معايير المحتوى الرياضياتي على مناسبة هذه المهارات للصف الأول الثانوي. (أبو الروس، 2018، 38-41)

كما تظهر النتائج الغياب التام لمهارة " استخلاص تعميم من حالة خاصة بإضافة شروط جديدة لها" مع العلم أن هذه المهارة هامة في تعليم الطلاب مدى أهمية الشروط الخاصة بالتعميمات، وتأكيد الإطار العام للمناهج التربوي السوري على أهمية مهارات التحليل والاستنتاج والاستخلاص التي تعد من مهارات التفكير العليا ومناسبتها للصف الأول الثانوي. (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2019، 22)

ويرى الباحث أن هذه النتائج تعود إلى عدم تقدير الوزن الحقيقي للمهارات من قبل المؤلفين، وأن الأسئلة والمهارات بنيت غالباً من على خبراتهم الشخصية لا على أساس أهمية المهارة بدليل أن هناك مهارات أغفلت على الرغم من ورودها في الإطار العام للمنهاج الصادر عن المركز الوطني لتطوير المنهاج لعام 2019.

يمكن توضيح نتائج التحليل لجميع المهارات الرئيسة بالجدول الآتي:

الجدول رقم (4): نتائج تحليل محتوى منهاج الرياضيات وفق مستويات الفهم القرائي للرياضيات الرئيسة

م	المستويات الرئيسة	ك	النسب المئوية	الترتيب
1	الفهم الحرفي	242	%36.66	1
2	الفهم التفسيري	211	%31.96	2
3	الفهم التطبيقي	207	%31.36	3
	المجموع	660	%100	-

توصلت الدراسة إلى أن المنهاج الذي وضعه المركز الوطني السوري لتطوير المناهج قد راعى مهارات الفهم القرائي للرياضيات بمستوياتها الثلاث وإن كان لازال يعاني من ضعف في تنمية بعض المهارات الفرعية في بعض المستويات. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (أبو الروس، 2018) التي تبين نتائجها عند تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي لعام 2018 ضعفاً في مهارات الفهم القرائي الرياضياتي، حيث تبين أن نسبة مؤشرات فئة الفهم القرائي الرياضياتي التي ينميها محتوى الكتاب هي 11.54% من مجموع ما يحققه الكتاب من معايير الكتب المدرسية التي وضعها المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات، وهذا يعني أن محتوى الكتاب ينمي مهارات الفهم القرائي بدرجة ضعيفة. كما أظهرت نتائج تقويم كتاب الرياضيات السابق لعام (2010) في دراسة الريحاوي (2010) ضعفاً في قراءة الرياضيات وفهمها حيث كانت نسبة قراءة الرياضيات وفهمها 4.17 % من مجموع ما يحقق الكتاب من المعايير الوطنية السورية وهي نسبة ضعيفة في حين نجد أن الكتاب الحالي الذي وضعه المركز الوطني لتطوير المناهج السوري قد اختلف كلياً عن سابقه من حيث المحتوى العلمي وطريقة عرض المهارات. وأيضاً اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة السر (2015) التي بينت أن مؤشرات الفهم القرائي في كتب الرياضيات للصف السابع والثامن والتاسع كانت ضعيفة جداً بنسبة 2%. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حاكمه (2017) بتوافر مهارات الفهم القرائي الرياضياتي في كتاب الجبر للصف الثامن الأساسي بنسبة عالية

13-مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث نقترح ما يأتي:

1- الاهتمام من قبل مؤلفي المناهج بمهارات الفهم القرائي الرياضياتي وخاصة التي يظهر فيها ضعف واضح.

2- توعية معلمي الرياضيات بمهارات الفهم القرائي في الرياضيات، وعقد دورات تدريبية في توظيف مهارات الفهم القرائي الرياضياتي في حصص الرياضيات، بما يخدم تحقيق المعايير الوطنية للتعليم في سورية.

3- إعادة النظر في المناهج الحديثة في مرحلة التعليم الثانوي، بحيث يتم إدخال مفهوم الفهم القرائي بشكل صريح ومتكامل مع موضوعات الرياضيات وتوضيح مهاراته وأساليب تنميتها لدى الطلاب.

4- إجراء دراسات أخرى تقوم على تحديد مهارات الفهم القرائي الرياضياتي اللازمة والمناسبة لطلاب الصفوف الأخرى وفي المراحل التعليمية المختلفة.

5- إجراء دراسة تقويمية لمحتوى كتب الرياضيات في جميع المراحل التعليمية لتعرّف كيفية تناولها للفهم القرائي الرياضياتي وتنمية مهاراته المختلفة لدى الطلاب.

7- القيام بدراسة تتناول تصور مقترح لتطوير منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات الفهم القرائي الرياضياتي اللازمة لطلاب هذا الصف.

14-المراجع:

1- الأحمد رنا. (2014). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الرياضي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **مجلة جامعة البعث**. حمص. المجلد (36)، العدد (2) ، 237-258

2- أبو الروس، محمد عبد المحسن. (2018). تقومي محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية المطورة للمرحلة الثانوية في ضوء معايير (NCTM)، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

3- أبو شامة، محمد رشدي. (2011). أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة كلية التربية**. جامعة المنصورة. المجلد (77) ، 74-141.

4- أبو عميرة، محبات. (2000). **تحسين قراءة الرياضيات، بحث في الرياضيات التربوية (دراسات وبحوث)**، الطبعة الثانية، القاهرة مكتبة الدار العربية للكتاب.

5-البصيص، حاتم. (2011). **تنمية مهارات القراءة والكتابة "استراتيجيات متعددة في التدريس والتقويم"**، دمشق، منشورات وزارة الثقافة.

6- حسين، هشام بركات بشر. (2011). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود، السعودية.

7- حاكمة، نورا. (2017). تحليل محتوى منهاج الرياضيات لتلاميذ الصف الثامن الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مهارات التواصل الرياضي. **مجلة جامعة البعث**. حمص، العدد (12)، المجلد (39) ، 115-145.

8- خليفة، أحمد خليفة. (2006). فاعلية برنامج لتنمية مهارات قراءة الرياضيات وأثره في كل من التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر.

9- خليل، محمد. (2018). تحليل محتوى منهاج الرياضيات لتلاميذ الصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مهارات قراءة الرياضيات. **مجلة جامعة البعث**، المجلد (40).

10- الخطيب، محمد والعتوم، عدنان. (2008). أثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات التمثيل الفراغي والتعلم الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، المجلد (9)، العدد (4).

11-الرفاعي، أحمد محمد رجائي. (2010). فعالية إستراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية فهم الهندسة قرائياً ومهارات البرهان الهندسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

12-الريحاوي، قمر. (2011). تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء أهداف تدريس المادة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

13- زيتون، كمال. (2004). **التدريس نماذجه ومهاراته**، القاهرة، عالم الكتب.

14- سامي عياد حنا، وحسين الناصر. (1993). **كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟**، دار الحكمة للنشر، البحرين.

15-سمية، الفلوسي. (2015). الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الرياضية – دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذي الصعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء متغير الجنس، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لحضر، الجزائر.

16- سلامة، حسن علي. (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات**. مصر، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

17-السر، خالد خميس. (2015). درجة توافر أنماط التواصل الرياضي المتضمنة في كتب الرياضيات الصفوف السابع والثامن والتاسع في دولة فلسطين، **مجلة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)**، المجلد (19)، العدد (2).

18- طافش، إيمان أسعد عيسى. (2011). أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل العلمي مهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

19- طعيمة، رشدي. (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

20- طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد (2006). **تعليم القراءة والأدب**، إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر.

21- طعيمة، رشدي. (1998). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، وتطويرها، وتقويمها**، القاهرة، دار الفكر العربي للطبع التوزيع، الطبعة الأولى.

22- عفانة والحمش. (2011). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة، بحث مقدم إلى **مؤتمر التواصل والحوار التربوي**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

23- العمري، ناعم بن محمد. (1996). العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة الصحيحة وحل المسائل اللفظية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

24- عمر، سوزان والعتيبي، ريم. (2014). مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**. المجلد (10). العدد (2).

25- القحطاني، مبارك بن فهد. (1995). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الخرج، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

26-كامل، عبد الرحمن. (2005). **أساسيات التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27- المركز الوطني لتطوير المناهج. (2016). **مناهج الرياضيات لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي**، وزارة التربية السورية.

28- المركز الوطني لتطوير المناهج. (2019). **الإطار العام للمناهج التربوي الوطني في الجمهورية العربية السورية**، وزارة التربية السورية.

29- مقدادي، محمد فخري (1997): المقروئية (ماهيتها وطرق قياسها)، **مجلة التربية**، الكويت، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (121).

30- المفتي، محمد. (1986). **سلوك التدريس**، ط2، معالم تربوية، القاهرة، مؤسسة الخليج.

31- موسى، مصطفى. (2001) .أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة** (دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة)، القاهرة، مصر.

32-Akasli, said; shin, Mohammad; Yaykiran. (2016). The Effect of Reading Comprehension on the Performance in Science and Mathematics. **Journal of Education and Practice,** 7(16), 108-121.

33-Boden, fayrhwn. (2018). Individual Variation in children is reading comprehension across digital text types. **Journal of Research in Reading**, 41(1), 106-122.

34-Dowhower, S. (1999). Supporting a Strategic Stance in the Classroom: A Comprehension Framework for Helping Teachers Help Students to be Strategic, The Reading Teacher. **International Journal of Science Education**, 52(7), 672-688.

35-Galloway, A. (2003). Improving reading comprehension through metacognitive strategy instruction. Evaluating the evidence for the effectiveness of the reciprocal teaching procedure, 5, 15-81.

36-Kuehl, Barbara B. (2001). **Improving Reading Comprehension of Mathematical Texts**, Dissertation Abstracts International (D.A.I), and Volume 54-04A.

37-Kuruyer, Hayriye and others. (2015). Evaluation of Students Mathematical Problem Solving Skills in Relation to Their Reading Levels. **International Electronic Journal of Elementary Education**, 8(1), 113-132.

38 - Palincsar, A., & S, Herrenkohl, L. (2002). Designing Collaborative Learning Contexts. **Theory into Practice**, 41, 26-32.

39-Roti, Joan, Trahey, Carol; Zerafa, Susan. (2002). Improving Students Achievement in Solving Mathematical Word Problems Geographic Source: U.S. 1llionis, **Journal Announcement RIEMAR**, ED.445923, SE.064140

40-Sabahat Anjum. (2015). Gender Difference in Mathematics Achievement and its Relation with Reading Comprehension of Children at Upper Primary Stage. **Journal of Education and Practice**, 6(16), 71-7

ملحق رقم (1)

مستوى الفهم	م	المهارات الفرعية
مستوى الفهم الحرفي	1	يتعرف على المفاهيم الرياضياتية الواردة في النص
	2	يقرأ الرموز الرياضياتية الجديدة بشكل صحيح.
	3	يميز بين معاني الرموز الرياضياتية المتشابهة في النص.
	4	يعبر عن العبارات الرياضياتية اللفظية رمزياً.
	5	يعبر عن العبارات الرياضياتية الرمزية لفظياً.
	6	يحدد المعطيات الواردة في مسألة رياضياتية.
	7	يحدد المعطيات في رسم بياني مقروء
	8	يحدد المعطيات في جدول رياضياتي مقروء.
مستوى الفهم التفسيري	9	يربط بين المعلومات السابقة والحالية لاستخلاص أفكار جديدة.
	10	يميز بين الرسوم البيانية المتشابهة التي لها شروط معينة.
	11	يستنتج العلاقات الرياضياتية الموجودة في النص الرياضياتي.
	12	يستنتج العلاقات الرياضياتية الموجودة في الرسوم البيانية.
	13	يفسر مفهوم رياضياتي بمخطط توضيحي.
	14	يفسر سبب التسمية لبعض المصطلحات والمفاهيم الرياضياتية الواردة في النص الرياضياتي.
	15	يوضح معنى عبارات رياضياتية معينة. (مثل: نرد مثالي – اختيار عشوائي)
	16	يحدد الفوائد الرياضياتية من المفاهيم والمبرهنات الرياضياتية واستعمالاتها.
	17	يعبر عن المعطيات لبعض المسائل الرياضياتية برسم توضيحي.
	18	يربط بين المعطيات في النص الرياضياتي والرسوم البيانية الموافقة لها المعطاة.
مستوى الفهم التطبيقي	19	يستخلص تعميم من حالة خاصة بإضافة شروط جديدة لها.
	20	يشتق صيغة رمزية مكافئة لصيغة رمزية معطاة.
	21	يحدد القواعد الرياضياتية المناسبة لحل المشكلة الرياضياتية.
	22	يلخص النصوص الرياضياتية المقروءة.
	23	يعيد صياغة فقرة من فقرات النص الرياضياتي بأسلوبه دون تغيير بشروط النص
	24	يحكم على صحة المقولات الرياضياتية المقروءة المعطاة.
	25	يحكم على صحة المعلومات الواردة من الرسوم البيانية المقروءة.
	26	يتنبأ بحلول بعض المشكلات الرياضياتية المقروءة.
	27	يقترح طرائق حل جديدة للمشكلة الرياضياتية المقروءة.
	28	يعبر عن الرسوم البيانية بجداول مقروءة وبالعكس أيضاً.
	29	يستنتج تعميم من نص رياضياتي مقروء.
	30	يحدد خوارزمية خطوات معينة لحل المشكلة الرياضياتية

Journal of Hama University

Editorial Board and Advisory Board of Hama University Journal

Managing Director: Prof. Dr. Muhammad Ziad Sultan

Chairman of the Editorial Board: Prof.Dr.Samer Kamel Ebraheem

Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Wafaa AlFeel

Members of the Editorial Board:

- **Prof. Dr. Dergham AlRahhal**
- **Prof. Dr. AbdulKareem Kalb Alloz**
- **Prof. Dr. AbdulRazzaq Salem**
- **Asst. Prof. Dr. Asmahan Khalaf**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Zuher Alahmad**
- **Asst. Prof. Dr.Adel Alloush**
- **Asst. Prof. Dr. Hassan AlHalabiah**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Ayman Sabbagh**
- **Dr. Khaled Zeghreed**

Advisory Body:

- **Prof. Dr. Darem Tabbaa**
- **Prof. Dr. Safwan Al Assaf**
- **Prof. Dr. Rateb Sukkar**
- **Prof. Dr. Kanjo Kanjo**
- **Prof. Dr. Muhammad Fadel**
- **Prof. Dr. Rabab Sabbagh**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Sabea AlArab**

Language Supervision:

- **Prof. Dr. Muhammad Fulful**
- **Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom**

Journal of Hama University

Objectives of the Journal

Hama University Journal is a scientific, coherent, periodical journal issued annually by the University of Hama; aims at:

1- publishing the original scientific research in Arabic or English which has the advantages of human cultural knowledge and advanced applied sciences, and contributes to developing it, and achieves the highest quality, innovation and distinction in various fields of medicine, engineering, technology, veterinary medicine, sciences, economics, literature and humanities, after assessing them by academic specialists.
2- publishing the distinguished applied researches in the fields of the journal interests.
3- publishing the research notes, disease conditions reports and small articles in the fields of the journal interests.

Purpose of the Journal:

• Encouraging Syrian and Arab academic specialists and researchers to carry out their innovative researches.

• It controls the mechanism of scientific research, and distinguishes the originals from the plagiarized, by assessing the researches of the journal by specialists and experts.

• The journal seeks the enrichment of the scientific research and scientific methods, and the commitment to quality standards of original scientific research.

• Aiming to publish knowledge and popularize it in the fields of the journal interests and specialties, and to develop the service fields in society.

• Motivating researchers to provide research on the development and renewal of scientific research methods.

• It receives the suggestions of researchers and scientists about everything that helps in the advancement of academic research and in developing the journal.

• popularization of the aimed benefit through publishing its scientific contents and putting its editions in the hands of readers and researchers on the journal website and developing and updating the site.

Publishing Rules in Hama University Journal:

1. The material sent for publication have to be authentic, of original scientific and knowledge value, and should be characterized by language integrity and documentation accuracy

2. It should not be published or accepted for publication in other journals, or rejected by others. The researcher guarantees this by filling out a special entrusting form for the journal.

3- The research has to be evaluated by competent specialists before it is accepted for publication and becomes its property. The researcher will not be entitled to withdraw research in case of refusal to publish it.

4. The language of publication is either Arabic or English, and the administration of the journal is provided with a summary of the material submitted for publication in half a page (250 words) in a language other than the language in which the research has been written, and each summary should be appended with key words.

Deposit of scientific research for publication:

Firstly, the publication material should be submitted to the editor of the journal in four paper copies (one copy includes the name of the researcher or researchers, the addresses, telephone numbers. The names of the researchers or any reference to their identity should not be included in the other copies). Electronic copy should be submitted, printed in Simplified Arabic, 12 font on one side of paper measuring 297 x 210 mm (A4). A white space of 2.5 cm should be left from the four sides, but the number of search pages are not more than fifteen pages (pagination in the middle bottom of the page), and be compatible with (Microsoft Word 2007 systems) at least, and in single spaces including tables, figures and sources , saved on CD, or electronically sent to the e-mail of the journal.

Secondly, The publication material shall be accompanied by a written declaration confirming that the research has not been published before, published in another journal or rejected by another journal.

Thirdly, the editorial board of the journal has the right to return the research to improve the wording or make any changes, such as deletion or addition, in proportion to the scientific regulations and conditions of publication in the journal.

Fourthly, The journal shall notify the researcher of the receiving of his research no later than two weeks from the date of receipt. The journal shall also notify the researcher of the acceptance of the research for publication or refusal of it immediately upon completion of the assessment procedures.

Fifthly, the submitted research shall be sent confidentially to three referees specialized in its scientific content. The concerned parties shall be notified of the referee's observations and proposals to be undertaken by the candidate in accordance with the conditions of publication in the journal and in order to reach the required scientific level.

Sixthly. The research is considered acceptable for publication in the journal if the three referees (or at least two of them) accept it, after making the required amendments and acknowledging the referees.

- If the third referee refuses the research by giving rational scientific justifications which the editorial board found fundamental and substantial, the research will not be accepted for publication even if approved by the other two referees.

Rules for preparing research manuscript for publication in applied colleges researches:

First, The submitted research should be in the following order: Title, Abstract in Arabic and English, Introduction, Research Objective, Research Material and Methods, Results and Discussion, Conclusions and Recommendations, and finally Scientific References.

- **Title**:

It should be brief, clear and expressive of the content of the research. The title font in the publishing writing is bold, (font 14), under which, in a single – spaced line, the name of the researcher (s) is placed, (bold font 12), his address, his scientific status, the scientific institution in which he works, the email address of the first researcher, mobile number, (normal/ font 12). The title of the research should be repeated again in English on the page containing the Abstract. The font of secondary headings should be (bold/ font 12), and the style of text should be (normal/ font 12).

- **Abstract or Summary:**

The abstract should not exceed 250 words, be preceded by the title, placed on a separate page in Arabic, and written in a separate second page in English. It should include the objectives of the study, a brief description of the method of work, the results obtained, its importance from the researcher's point of view, and the conclusion reached by the researcher.

- **Introduction** :

It includes a summary of the reference study of the subject of the research, incorporating the latest information, and the purpose for which the research was conducted.

- **Materials and methods of research:**

Adequate information about work materials and methods is mentioned, adequate modern resources are included, metric and global measurement units are used in the research. The statistical program and the statistical method used in the analysis of the data are mentioned, as well as, the identification of symbols, abbreviations and statistical signs approved for comparison.

- **Results and discussion :**

They should be presented accurately, all results must be supported by numbers, and the figures, tables and graphs should give adequate information. The information should not be repeated in the research text. It should be numbered as it appears on the research text. The scientific importance of the results should be referred to, discussed and supported by up-to-date resources. The discussion includes the interpretation of the results obtained through the relevant facts and principles, and the degree of agreement or disagreement with the previous studies should be shown with the researchers' opinion and personal interpretation of the outcome.

- **Conclusions**:

The researcher mentions the conclusions he reached briefly at the end of the discussion, adding his recommendations and proposals when necessary.

- **Thanks and acknowledgement:**

The researcher can mention the support agencies that provided the financial and scientific assistance, and the persons who helped in the research but were not listed as researchers.

Second- Tables:

Each table, however small, is placed in its own place. The tables take serial numbers, each with its own title, written at the top of the table, the symbols *, ** and *** are used to denote the significance of statistical analysis at levels 0.05, 0.01, or 0.001 respectively, and do not use these symbols to refer to any footnote or note in any of the search margins. The journal recommends using Arabic numerals (1, 2, 3 .....) in the tables and in the body of the text wherever they appear.

Third- Figures, illustration and maps:

It is necessary to avoid the repetition of the figures derived from the data contained in the approved tables, either insert the numerical data in tables, or graphically, with emphasis on preparing the figures, graphs and pictures in their final shapes, and in appropriate scale and be scanned accurately at 300 pixels / inch. Figures or images must be black and white with enough color contrast, and the journal can publish color pictures if necessary, and give a special title for each shape or picture or figure at the bottom and they can take serial numbers.

- **Fourth- References:**

The journal follows the method of writing the name of the author - the researcher - and the year of publication, within the text from right to left, whatever the reference is, for example: Waged Nageh and Abdul Karim (1990), Basem and Samer (1998). Many studies indicate (Sing, 2008; Hunter and John, 2000; Sabaa et al., 2003). There is no need to give the references serial numbers. But, when writing the Arabic references, write the researcher's (surname), and then, the first name completely. If the reference is more than one researcher, the names of all researchers should be written in the above mentioned manner. If the reference is non-Arabic, first write the surname, then mention the first letter or the first letters of its name, followed by the year of publication in brackets, then the full title of the reference, the title of the journal (journal, author, publisher), the volume, number and page numbers (from - to), taking into account the provisions of the punctuation according to the following examples:

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

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

If the reference is a book: the surname of the author and then the first letters of his name, the year in brackets, the title of the book, the edition, the place of publication, the publisher and the number of pages shall be included as in the following example:

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

If the research or chapter of a specialized book (as well as the case of Proceedings), scientific seminars and conferences), the name of the researcher or author (researchers or authors) and the year in brackets, the title of the chapter, the title of the book, the name(s) of editor (s), publisher and place of publication and page number as follows:

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

If the reference is a master's dissertation or a doctoral thesis, it is written like the following example:

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

• The following points are noted:

- The Arabic and foreign references are listed separately according to the sequence of the alphabets (أ، ب، جـ) or (A, B, C).

- If more than one reference of one author is found, it is used in chronological order; the newest and then the earliest. If the name is repeated more than once in the same year, it is referred to after the year in letters a, b, c as (1998)[a] or (1998)[b]… etc.

- Full references must be made to all that is indicated in the text, and no reference should be mentioned in case it is not mentioned in the body of the text.

- Reliance, to a minimum extent, on references which are not well-known, or direct personal communication, or works that are unpublished in the text in brackets.

- The researcher must be committed to the ethics of academic publishing, and preserve the intellectual property rights of others.

Rules for the preparation of the research manuscript for publication in the researches of Arts and Humanities:

• The research should be original, novel, academic and has a cognitive value, has language integrity and accuracy of documentation.

• It should not be published, or accepted for publication in other publication media.

• The researcher must submit a written declaration that the research is not published or sent to another periodical for publication.

• The research should be written in Arabic or in one of the languages approved in the journal.

• Two abstracts, one in Arabic and the other in English or French, should be provided with no more than 250 words.

• Four copies of the research should be printed on one side of A4 paper with an electronic copy (CD) according to the following technical conditions:

The list (sources and references) shall be placed on separate pages and listed in accordance with the rules based on one of the following two methods:

(A) The surname of the author, his first name, the title of the book, the name of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of publication.

(B) The title of the book: the name of the author, the title of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of the edition.

• Footnotes are numbered at the bottom of each page according to one of the following documentation ways

A - Author's surname, his first name: book title, volume, page.

B - The title of the book, volume number, page.

• Avoid shorthand unless indicated.

• Each figure, picture or map in the research is presented on a clear independent sheet of paper.

• The research should include the foreign equivalents of the Arabic terms used in the research.

For postgraduate students (MA / PhD), the following conditions are required:

(A) Signing declaration that the research relates to his or her dissertation.

(B) The approval of the supervisor in accordance with the model adopted in the journal.

C – The Arabic abstract about the student's dissertation does not exceed one page.

• The journal publishes the researches translated into Arabic, provided that the foreign text is accompanied by the translation text. The translated research is subject to editing the translation only and thus is not subject to the publication conditions mentioned previously. If the research is not assessed, the publishing conditions shall be considered and applied on it.

• The journal publishes reports on academic conferences, seminars, and reviews of important Arab and foreign books and periodicals, provided that the number of pages does not exceed ten.

Number of pages of the manuscript Search:

The accepted research shall be published free of charge for educational board members at the University of Hama without the researcher having any expenses or fees if he complies with the publishing conditions related to the number of pages of research that should not exceed 15 pages of the aforementioned measures, including figures, tables, references and sources. The publication is free in the journal up to date.

Review and Amendment of researches:

The researcher is given a period of one month to reconsider what the referees referred to, or what the Editorial Office requires. If the manuscript does not return within this period or the researcher does not respond to the request, it will be disregarded and not accepted for publication, yet there is a possibility of its re-submission to the journal as a new research.

Important Notes:

- The research published in the journal expresses the opinion of the author and does not necessarily reflect the opinion of the editorial board of the journal.

- The research listing in the journal and its successive numbers are subject to the scientific and technical basis of the journal.

- A research that is not accepted for publication in the journal should not be returned to its owners.

- The journal pays nominal wages for the assessors, 2000 SP.

- Publishing and assessment wages are granted when the articles are published in the journal.

- The researches received from graduation projects, master's and doctoral dissertations do not grant any financial reward; they only grant the researcher the approval to publish.

- In case the research is published in another journal, the Journal of the University of Hama is entitled to take the legal procedures for intellectual property protection and to punish the violator according to regulating laws.

Subscription to the Journal:

Individuals, and public and private institutions can subscribe to the journal

Journal Address:

- The required copies of the scientific material can be delivered directly to the Editorial Department of the journal at the following address: Syria - Hama - Alamein Street - The Faculty of Veterinary Medicine - Editorial Department of the Journal.

Email: hama.journal@gmail.com

magazine@hama-univ.edu.sy

website: : www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/

Tel: 00963 33 2245135

contents		
Title	Resarcher Name	Page number
The Degree of Economic Concepts Availability in Social Studies Book for The Fourth Grade.	Fotoun Quttainy Dr. Sam Ammar	2
Pretended Personality and Its Relationship to Self-Assertion Among a Sample of Adolescents	Dr: Yasser Halbi Aljajan	28
The Need Degree of Education Faculty Students to the Design Web Quests skills from their viewpoint	Prof.Dr Mohammed AL-Halak Hassan Abd Ibrahim	46
Social Anxiety in Deaf Students and its relation to some Variables	D.Maha Zahlook Sawsan Al Milli	68
The Degree of the Practice of Ethical Leadership by the Managers of Basic Education Schools in Damascus According to Some Variables	Prof.Dr Mohammed AL-Halak Hassan Abd Ibrahim	114
Hypocrite Personality and Its relationship to self-control among A sample of students Damascus University	Dr: Yasser Halbi Aljajan	134
Degree of Availability of Problem Solving Skills in the Content of the Islamic Education Book Exercises for the Fifth Basic Grade in Syria	Basheer AbdelKader Prof. Youssef Khaddour Dr. Fawzia Al Saeed	162
The psychometric properties the scale of skill of life "Study among student of education faculty in Hama university"	Dr. Jala Alsnad Evelen Al sahuoni	180
Analyzing The Contents of Mathematics of Textbook for the tenth Grade Students In The Light Of Reading Comprehension Mathematics skills.-Analytical study-	Mohammed Khalil Brof: Hana Almahriz	196

Volum :3
Number :3

Journal Of Hama University

ISSN Online (2706-9214)