

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 48 . العدد 3

1448 هـ - 2026 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. وليد حمادة	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية
د. نعيمة عجيب	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية

عضو هيئة التحرير	د. محمد فراس رمضان
عضو هيئة التحرير	د. مضر سعود
عضو هيئة التحرير	د. ممدوح عبارة
عضو هيئة التحرير	د. موفق تلاوي
عضو هيئة التحرير	د. طلال رزوق
عضو هيئة التحرير	د. أحمد الجاعور
عضو هيئة التحرير	د. الياس خلف
عضو هيئة التحرير	د. روعة الفقس
عضو هيئة التحرير	د. محمد الجاسم
عضو هيئة التحرير	د. خليل الحسن
عضو هيئة التحرير	د. هيثم حسن
عضو هيئة التحرير	د. أحمد حاج موسى

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها
الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.homs-univ.edu.sy

. البريد الإلكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + word / CD من البحث منسق حسب شروط المجلة.
 - طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
 - إذا كان الباحث طالب دراسات عليا:
يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقة على النشر في المجلة.
 - إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:
يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.
 - إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :
يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.
 - إذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :
يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.
 - يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):
عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
- 1- مقدمة
 - 2- هدف البحث
 - 3- مواد وطرق البحث
 - 4- النتائج ومناقشتها .
 - 5- الاستنتاجات والتوصيات .
 - 6- المراجع.

- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب - الاقتصاد - التربية - الحقوق - السياحة - التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):
- عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
- 1. مقدمة.
- 2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
- 3. أهداف البحث و أسئلته.
- 4. فرضيات البحث و حدوده.
- 5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
- 6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
- 7. منهج البحث و إجراءاته.
- 8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
- 9. نتائج البحث.
- 10. مقترحات البحث إن وجدت.
- 11. قائمة المصادر والمراجع.
- 7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:
 - أ- قياس الورق 25×17.5 B5.
 - ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 - يمين 2.5- يسار 2.5 سم
 - ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8
 - ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20
 - كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي - العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.
 - ج. يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.
- 8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.
- 9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة
11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة - الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة - سنة النشر - وتتبعها معترضة (-) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة - دار النشر وتتبعها فاصلة - الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة . وفيما يلي مثال على ذلك:

MAVRODEANUS, R1986- Flame Spectroscopy. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

— بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة — المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة — أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة . مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases Clinical Psychiatry News , Vol. 4. 20 – 60

ج . إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة ألف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
58-11	رئيسه سعد عمر أ.د. منال مرسي	فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية بعض مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة
90-59	سميه الأحمد د. لميس الحمود	مدى تضمين مهارات التفكير البصري في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
146-91	د. هديل كمال ابراهيم د. فريد محمد فؤاد الوادي	التنظيم الانفعالي والأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق من المستقبل لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص
191-147	د. سناء جبرائيل مسلم	تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق معايير دليل ضبط الجودة

فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية بعض مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة

إعداد طالبة الدكتوراه: رئيسه سعد عمر - إشراف: أ.د. منال مرسي
كلية التربية - قسم: تربية الطفل - جامعة حمص

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة.

وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت أدوات البحث من مجموعة أنشطة قائمة على استراتيجية النمذجة بالفيديو بهدف تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة، واختبار مفاهيم الحماية الذاتية (قبلي - بعدي - مؤجل)، وقد بلغت عينة البحث (50) طفلاً وطفلة، قسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (25) طفلاً وطفلة تعلّمت وفق أنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو، ومجموعة ضابطة تكونت من (25) طفلاً وطفلة تعلّمت بالطريقة المعتادة، وأشارت نتائج البحث إلى الآتي:

■ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية وهي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

■ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق المؤجل لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية، وهي لصالح أطفال المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية النمذجة بالفيديو.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية النمذجة بالفيديو، مفاهيم الحماية الذاتية، طفل الروضة.

The Role of Video Modeling Strategy in Developing Some Concepts of Self-Protection for Kindergarten Children

Faculty of Education – Department of Child Education –University of
Homs

Abstract

The aim of the research was to identify the role of the video modeling strategy in developing self-protection concepts for kindergarten children. The researcher employed a quasi-experimental method, and the research tools consisted of a set of activities based on the video modeling strategy aimed at developing self-protection concepts for kindergarten children, along with a pre-test, post-test, and delayed test for self-protection concepts. The research sample consisted of 50 children, divided into two groups: an experimental group of 25 children who learned through activities based on the video modeling strategy for developing self-protection concepts, and a control group of 25 children who learned using the traditional method. The results of the research indicated the following:

-There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group children and the mean scores of the control group children in the post-application of the self-protection concepts test, favoring the experimental group children.

-There are statistically significant differences at the significance level of (0.05) between the mean scores of the children in the control and experimental groups in the delayed application of the self-protection concepts test, favoring the experimental group children who studied using the video modeling strategy .

Key words: Video modeling strategy, Concepts of Self-Protection, kindergarten children.

1- مقدمة:

تشكل مرحلة الطفولة المبكرة أساس بناء شخصية الإنسان، فهي المرحلة التي تتبلور فيها معالم النمو الجسدي والعقلي والانفعالي والاجتماعي. وخلال هذه الفترة يكون الطفل عرضة لمخاطر متعددة داخل المنزل أو خارجه، بدءاً من الحوادث اليومية البسيطة وصولاً إلى أشكال العنف والإهمال والاستغلال، وإن حماية الطفل تشمل الاستجابة والوقاية من العنف والاستغلال والممارسات التقليدية الضارة، وقد أكدت منظمة الأمم المتحدة للطفولة ومنظمة الصحة العالمية أنّ لكل طفل الحق في العيش في بيئة آمنة تحميه من أي إساءة أو خطر، وله الحق في تزويده بالمعلومات الأساسية المتعلقة بسلامته وصحته، وتكتسب هذه المفاهيم أهمية خاصة في مرحلة الروضة، إذ إن الطفل في هذه المرحلة لا يزال محدود الخبرة ولا يدرك تماماً نتائج أفعاله، مما يجعله في حاجة ماسة إلى برامج تدريبية تربوية تعزز وعيه وقدرته على الاستجابة للمواقف التي يتعرض لها مثل الإساءة الجسدية والانفعالية، الاختطاف، التحرش الجنسي، ومخاطر البيئة المادية، وهذا ما أكدته دراسة الصغير (2020) حيث أكدت على أهمية تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لدى طفل الروضة وضرورة تضمينها في المناهج المقدمة له لحمايته من كافة أشكال الإساءة والاستغلال.

وتساعد الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لخصائص الطفل على تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لديه بطريقة فعّالة، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية النمذجة التي تسهم في تعديل السلوك عن طريق ملاحظة النموذج (القوة) في تمثيل الفكرة، وانتقاء السلوك المناسب للموقف، ومن ثمّ محاكاته من قبل الطفل، وتهدف استراتيجية النمذجة إلى تنمية الوعي بالذات، والسيطرة على النفس، والتنظيم الذاتي، كلّ هذا يهدف إلى جعل الطفل مستقلاً بذاته قادر على حماية نفسه، ومع تطور الأساليب التربوية ودخول التكنولوجيا إلى التعليم، برزت استراتيجية النمذجة بالفيديو كأداة فعّالة تستهدف تنمية هذه المفاهيم، كونها تقدم المواقف بشكل واضح ومتكرر، وتسمح بإعادة المشاهدة والتدريب، وتمثيل الأدوار من قبل الطفل بعد مشاهدة الفيديوهات يُسهّل اكتساب المفاهيم المستهدفة وترسيخها، وهذا ما بينته دراسة جريش (2023) إذ تأتي أهمية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية مفاهيم الطفل.

انطلاقاً من ذلك، تبرز الحاجة الملحة إلى توظيف هذه الاستراتيجية في برامج الطفولة المبكرة، لتزويد الأطفال بمفاهيم حماية ذاتية متكاملة تسهم في وقايتهم وتعزيز استقلاليتهم وشعورهم بالأمان، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال دراسة فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية بعض مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة.

2. مشكلة البحث:

تبين للباحثة وجود مشكلة في تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لدى أطفال الروضة من خلال ملاحظاتها اليومية لسلوك الأطفال في بيئة الروضة - كونها معلمة في رياض الأطفال لمدة عشر سنوات- حيث تتكرر المواقف التي قد تهدد سلامتهم الجسدية والنفسية، مع تكرار تعرضهم لمواقف محتملة للخطر. ويظهر لديهم قصور في القدرة على التعامل مع هذه المواقف بفاعلية مثل النزاعات بين الأطفال، عدم القدرة على التعبير عن رفضهم لموقف غير مريح، أو صعوبة اتخاذ إجراءات لحماية أنفسهم في مواقف معينة. كما لاحظت الباحثة محدودية البرامج والأنشطة الحالية في تعزيز هذه المفاهيم، خاصة لغياب استخدام وسائل تعليمية مبتكرة ومحاكاة واقعية للمواقف الخطرة. وتؤكد هذه الملاحظات الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية حديثة قادرة على تعزيز اكتساب الطفل لمفاهيم الحماية الذاتية بشكل عملي ومستدام، وهذا ما أكدت عليه الدراسات السابقة مثل دراسة جاد (2016) أنّ بعض الأطفال يموتون بسبب تعرضهم للإساءة البدنية دون معرفتهم بكيفية التصرف المناسب للموقف وحماية أنفسهم، وكان من نتائج دراسة الشواني (2018) إنّ جرائم الاستغلال الجنسي ضد الأطفال تأتي بعد ارتكاب جرائم عنف أخرى ضد الطفل ومن قبل جناة داخل المنزل أو المدرسة أو الشارع، ولو كان الطفل يمتلك المفاهيم المناسبة لحماية نفسه لما وصل به الحال إلى الوقوع في مصيدة التحرش والاعتداء عليه، وتوصلت دراسة Dewi & Other (2019) إلى أنّ الأطفال الذين لا يستطيعون حماية أنفسهم قد يكونوا ضحية للإساءة والاعتداء لذا من الأفضل تزويدهم بمهارات الحماية الذاتية، كما بينت دراسة Maleki (2023) ضرورة تزويد أطفال ما قبل المدرسة ببرامج منهجية لتنمية مهارات الحماية الذاتية كوسيلة وقائية أساسية وأكدت على أن استخدام النمذجة بالفيديو يسهم في تحسين استجابات الأطفال لمواقف الخطر ويزيد من قدرتهم على حماية أنفسهم.

وفي البحث الحالي سيتم الاعتماد على هذه الاستراتيجية التي أثبتت فعاليتها في رياض الأطفال بناءً على الدراسات السابقة كدراسة صطوف (2019) على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مفهوم الغذاء الصحي لطفل الروضة.

كما أكدت الفعاليات الإقليمية الحديثة على أن حماية الطفل وتمكينه من مفاهيم الحماية الذاتية ليست خياراً تربوياً إضافياً، بل ضرورة ملحة لضمان نموه السليم في بيئة آمنة، حيث أكد المجلس العربي للطفولة والتنمية (2022) من خلال مؤتمراته وندواته ضرورة إدراج مكونات حماية الطفل ضمن المناهج الوطنية، وتدريب العاملين في الطفولة المبكرة على استراتيجيات الحماية والتدخل المبكر، وشدد المؤتمر الإقليمي لحماية الطفل في الشرق الأوسط (2023) على أهمية إدماج برامج التوعية والوقاية في المراحل المبكرة للتعليم، وإعداد المعلمين للتعامل مع المواقف الخطرة التي قد يتعرض لها الأطفال، وتكشف هذه الجهود مجتمعة عن فجوة بين التوصيات من جهة، وبين الممارسات داخل الصف في رياض الأطفال من جهة أخرى، وهو ما يعزز الحاجة إلى برامج تعليمية عملية مثل استراتيجية النمذجة بالفيديو لتنمية مفاهيم الحماية الذاتية لدى طفل الروضة.

وللتأكد مما سبق قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية قائمة على مقابلة (20) معلمة في ثلاث من رياض الأطفال في مدينة حمص خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2024-2025)، وذلك بهدف تعرف مدى امتلاك طفل الروضة لمفاهيم الحماية الذاتية، وبعد توجيه عدد من الأسئلة المفتوحة ومان من نتائج هذه الدراسة وجود الأنشطة المتعلقة بمفاهيم الحماية الذاتية في منهاج الروضة لكن بنسبة قليلة ما يعادل 20% من الأنشطة الكاملة في المنهاج تقريباً، ولا يُعطى الوقت الكافي للاهتمام بها بسبب توجه الروضة للتركيز على الجانب المعرفي بناءً على طلب الإدارة وأولياء الأمور، وأكدت 75% من المعلمات على اتباع الأساليب المعتادة في الشرح والإلقاء مع استخدام بعض الألعاب أثناء تقديم الخبرات والتركيز على الجانب المعرفي.

وبناءً على ما سبق تبين وجود ضعف في امتلاك طفل الروضة لمفاهيم الحماية الذاتية استناداً إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية ونتائج الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة، مما يبرز الحاجة إلى إعداد أنشطة قائمة على استراتيجية النمذجة بالفيديو بهدف تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة، ولحل هذه المشكلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مفاهيم الحماية الذاتية اللازم تنميتها لدى طفل الروضة؟
- ما إجراءات تطبيق الأنشطة القائمة على استراتيجية النمذجة بالفيديو لتنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة؟
- ما فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية بعض مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة؟

3- أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من النقاط التالية:

3-1- أهمية مرحلة الطفولة المبكرة التي تعدُّ المرحلة البناءة الحاسمة في حياة الطفل، لأنها الفترة التي يتم فيها غرس البذور الأولى للشخصية الإنسانية والتي تتبلور ملامحها في مستقبل الطفل.

3-2- أهمية مفاهيم الحماية الذاتية إذ تسهم في تنمية قدرات طفل الروضة على الحفاظ على سلامته الجسدية والنفسية، وتمكينه من التعامل بفاعلية مع المواقف الخطرة أو حالات الإساءة المحتملة، بما يعزز استقلاليته وثقته في النفس ويؤهل الطفل لاكتساب سلوكيات آمنة ومستدامة.

3-3- قد يفيد البحث بتزويد مؤلفي مناهج رياض الأطفال بمجموعة الأنشطة القائمة على استراتيجية النمذجة بالفيديو والمناسبة لطفل الروضة.

3-4- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث كل من معلمات رياض الأطفال ومخططي المناهج للتركيز على تنمية مفاهيم الحماية الذاتية وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك.

4- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

4-1 تحديد مفاهيم الحماية الذاتية اللازم تنميتها لدى طفل الروضة

4-2 إعداد أنشطة قائمة على استراتيجية النمذجة بالفيديو لتنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة؟

4-3 الكشف عن فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية بعض مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة.

5- فرضيات البحث:

يسعى البحث الحالي إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة 0,05:

5-1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية.
5-2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية.

6- حدود البحث:

6-1- المكانية: طبق البحث في إحدى رياض الأطفال الخاصة في محافظة حمص (روضة درب الأمل).

6-2- الزمانية: خلال العام الدراسي 2024/2025 في الفترة الواقعة بين 2025-2-2 و 2025-3-4.

6-3- البشرية: شملت عينة البحث (50) طفلاً وطفلة من أطفال الفئة الثالثة من 5-6 سنوات.
6-4- الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة استراتيجية النمذجة بالفيديو بهدف تنمية بعض مفاهيم الحماية الذاتية لدى طفل الروضة وتشمل هذه المفاهيم في هذا البحث: (المحافظة على النظافة الشخصية، اتباع العادات الصحية السليمة، حل المشكلات بالتفاوض، تجنب المواقف التي تشعره بالخطر، الرد بحزم على المتنمر، التمييز بين اللمسة الآمنة واللمسة غير الآمنة، الابتعاد عن مصادر الخطر).

7- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

7-1- استراتيجية النمذجة بالفيديو: وتعرف بأنها: " تقنية يتجلى فيها السلوك المستهدف على شريط من الفيديو بهدف أن يراقب الطفل هذا السلوك، ويقوم بتنفيذه وتقليده (محمود، 2012، 227).

عرفها بلين: على أنها تدخل شائع يقوم فيه الطفل بمشاهدة مقاطع فيديو قصيرة لنموذج يقوم بالسلوكيات المستهدفة ثم يعطى الفرصة للمشاركة في هذه السلوكيات (Bellini, 2007, p.266) وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: تقديم مجموعة من مقاطع الفيديو والتي تم تسجيلها من قبل الباحثة لتنمية مفاهيم الحماية الذاتية، مع إتاحتها ومشاهدتها لأطفال الروضة، حيث يلاحظ الأطفال

الشخصيات في الفيديو وهي تتبع مفهوم من مفاهيم الحماية الذاتية، ثم يقلدون الأداء، مما يساعدهم على تمثل هذه المفاهيم في حياتهم اليومية.

وتعرف إجرائياً: بأنها تدخل سلوكي قائم على التعلم بالملاحظة يتضمن مفاهيم الحماية الذاتية من خلال مراقبة نماذج مصورة تعرض من خلال الفيديو بشكل متكرر بهدف تنمية هذه المفاهيم ومن ثم يقوم الطفل بمحاكاة هذا النموذج أثناء النشاط ومن ثم ينقل خبرته ويوظف هذه المفاهيم في مواقف الحياة اليومية التي قد يتعرض لها.

7-2- مفاهيم الحماية الذاتية: "مجموعة من السلوكيات الوقائية اللفظية وغير اللفظية والتي يستخدمها الشخص للحفاظ على نفسه" (Akmanoglu & Tekin, 2011, p. 205).

وتعرف إجرائياً: مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها طفل الروضة لمواجهة السلوكيات غير المقبولة من الآخرين مثل الإساءة والاستغلال والإهمال التي قد يتعرض لها بالرفض والتعبير اللفظي بكلمة لا والابتعاد عن الموقف، واتخاذ القرار الملائم، وإبلاغ أشخاص موثوق بهم عن الحادثة بما يؤمن القدرة على الحفاظ على ذاته وعلى صحته والتكيف مع المواقف الطارئة في البيئة المحيطة، ويتم تنمية هذه المفاهيم من خلال تطبيق الأنشطة القائمة على استراتيجية النمذجة بالفيديو.

8- الإطار النظري:

8-1- استراتيجية النمذجة بالفيديو:

8-1-1 النمذجة بالفيديو كنظرية:

إن استراتيجية النمذجة بالفيديو هي إحدى الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تعتمد على عرض مقاطع فيديو توضح أداء سلوك أو مفهوم مستهدفة ليقوم المتعلم بمشاهدتها وتقليدها. أثبتت هذه الاستراتيجية فعاليتها في تطوير المفاهيم السلوكية والأكاديمية (جريش، 2023، 77).

ولقد أجمعت العديد من الدراسات على أن النمذجة بالفيديو لا بد أن يتوافر فيها مجموعة من العمليات السلوكية والمعرفية والتي تم تحديدها ضمن نظرية التعلم الاجتماعي ليكون النموذج فعال وهي الانتباه، الاحتفاظ والتخزين في الذاكرة، إعادة الإنتاج، والتحفيز والدافعية.

تتميز النمذجة بالفيديو بكونها أكثر من مجرد مشاهدة سلبية. إنها عملية نشطة تتضمن الانتباه إلى النموذج، وتذكر السلوكيات المعروضة، والقدرة على إعادة إنتاجها، بالإضافة إلى وجود الدافع

للقيام بذلك (Bandura,2004). يوفر الفيديو ميزة إمكانية التكرار والإيقاف المؤقت والرجوع إلى أجزاء معينة، مما يعزز عملية التعلم ويسمح للمتعلمين بمراجعة المعلومات بالسرعة التي تناسبهم. ومن هنا نجد أن النمذجة بالفيديو تعد أسلوباً مناسباً لتعليم مفاهيم الحماية الذاتية، حيث أن هذه المفاهيم لا تحتل التجزئة والعرض على أكثر من خطوة لذا كان عرضها من خلال الفيديو أفضل، بالإضافة إلى أنه يصعب تنفيذها في البيئة الواقعية مما يجعل النمذجة بالفيديو أسلوباً مثالياً لمحاكاة ونمذجة هذه المفاهيم، حيث إن النمذجة بالفيديو تعتمد على مبدأ التعلم بالملاحظة، حيث يشاهد المتعلم فيديو يُظهر شخصاً يؤدي السلوك أو المفهوم المطلوبة بشكل صحيح. بعد المشاهدة، يُطلب من المتعلم تقليد ما شاهده، مما يعزز فرص اكتساب المفهوم بشكل مستقل وناجح.

8-1-2 خطوات تطبيق استراتيجية النمذجة بالفيديو:

يشير كل من عبيد (2012، 48)، هندي (2013، 67) إلى أن التعلم بالنمذجة يمر بعدة مراحل يمكن عرضها فيما يلي:

- تحليل المفهوم أو السلوك إلى خطوات صغيرة: يتم تقسيم المفهوم إلى أجزاء يسهل تعلمها تدريجياً.
- تصوير فيديو يوضح أداء المفهوم أو السلوك بشكل صحيح: يمكن أن يكون النموذج شخصاً آخر أو المعلم نفسه (نمذجة الذات)
- عرض الفيديو على المتعلم في بيئة منخفضة التوتر: لضمان تركيزه واستيعابه
- إتاحة الفرصة للمتعلم لمحاكاة ما شاهده وتكرار المحاولة: مع تقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.
- متابعة تقدم المتعلم وتعديل الفيديو أو الاستراتيجية حسب الحاجة: لضمان تعميم المفهوم في مواقف مختلفة

وفي هذا البحث سوف تعتمد الباحثة الخطوات الآتية في تطبيق استراتيجية النمذجة بالفيديو من أجل تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة:

1. تحديد المفاهيم المستهدفة: مثل مفاهيم: غسل اليدين، التعامل مع الغضب، عبور الطريق بأمان، ارتداء الملابس، أو التصرف عند التعرض لموقف خطر....

2. تحليل المفهوم وتقسيمها إلى خطوات واضحة: وفي هذه الخطوة يتم تجزئة مفهوم الحماية الذاتية المستهدفة إلى خطوات صغيرة ومنظمة، بحيث يسهل على الطفل متابعتها وفهمها تدريجياً مثل: فتح صنبور المياه، وضع الصابون، فرك اليدين، الشطف، التجفيف.
3. إعداد فيديوهات تعليمية عالية الجودة وملاءمتها لأطفال الروضة: تصوير فيديوهات قصيرة يظهر فيها طفل أو شخص بالغ يؤدي المفهوم بشكل صحيح، مع التركيز على وضوح الصورة والصوت وخلو الفيديو من المشتتات.
4. عرض الفيديو على الطفل في بيئة هادئة: يتم عرض الفيديو أكثر من مرة، مع تشجيع الطفل على مراقبة التفاصيل وتكرار السلوك بعد المشاهدة.
5. تطبيق المفهوم عملياً مع الطفل: بعد المشاهدة، يُطلب من الطفل الأداء أمام المعلمة مع تقديم تعزيز إيجابي عند النجاح.
6. تعميم المفهوم في مواقف مختلفة: تدريب الطفل على تطبيق المفهوم في أماكن وسياقات متنوعة لضمان ترسيخها.

8-2- مفاهيم الحماية الذاتية:

تعد مفاهيم الحماية الذاتية من المفاهيم الأساسية التي يجب تنميتها لدى أطفال الروضة لضمان سلامتهم واستقلاليتهم في مواجهة المواقف اليومية، وتمكنه من التعامل مع الغرباء، ونقل من احتمالية تعرضه للإساءة أو الخطر وشددت هذه المفاهيم على تزويد الطفل بالقدرة على حماية ذاته بشكل أساسي ونفسي واجتماعي، وتعلم سلوكياته التي تساعد على مواجهة التحديات والمواقف الصعبة في بيئته.

ويشير (حسن، 2014، 31) إلى أن مفاهيم الحماية الذاتية هي العملية التي تمكن الطفل أو البالغ عقلياً من أن يعيش حياة أكثر استقلالاً، وتشمل هذه المفاهيم: أموراً أساسية كتناول الطعام وارتداء الثياب واستعمال المراض والاستحمام، ومفاهيم أكثر تقدماً مثل الانتقال بوسائل النقل العام والمشاركة في أنشطة اجتماعية والقيام بأعمال مفيدة في البيت وحسن التصرف في حالات الطوارئ والأنشطة المهنية.

إن حماية الطفل في السياقات الإنسانية هو قطاع مهني يسترشد بعدد من الاتفاقيات والالتزامات الدولية والإقليمية والوطنية والتنظيمية والأطر القانونية وأطر السياسات والتوجيهات، ومن المهم أن نستذكر منها ما يلي:

- اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل لعام 1989: وهي المعاهدة التي حصدت أعلى نسبة من المصادقة الدولية مقارنة بأي معاهدة دولية أخرى في مجال حقوق الإنسان. توفر هذه الاتفاقية إطاراً شاملاً لجميع الدول لتطوير الآليات التي تسمح بتقديم الخدمات المطلوبة لضمان النمو الشامل للأطفال، حيث تقر اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل في المادة (32) الحق الأساسي للأطفال في الحماية من سوء المعاملة والاستغلال، بما في ذلك العمالة الضارة، وفي المادة (16) للأطفال الحق في الخصوصية، وفي المادة (18) للأطفال الحق في تلقي المعلومات المهمة لرفاههم، من الإذاعة والصحف والكتب وأجهزة الحاسوب والمصادر الأخرى. ينبغي أن يتأكد البالغون من أن المعلومات التي يحصلون عليها ليست ضارة، وأن يساعدوهم في الحصول على المعلومات التي يحتاجونها وفهمها، وبذلك علينا تقديم المعلومات اللازمة للطفل فيما يتعلق بحماية ذاته باستخدام كافة المصادر المتاحة، وهذا ما نسعى إليه في هذا البحث.

- المعايير الدنيا لحماية الطفل في العمل الإنساني: في عام 2010، اتفق أعضاء مجموعة العمل العالمية المعنية بحماية الطفل على الحاجة إلى إيجاد معايير لحماية الطفل في السياقات الإنسانية.

8-2-1- وفي هذا البحث سوف نتناول مفاهيم الحماية الذاتية الآتية:

- **النظافة الشخصية:** تتضمن النظافة الشخصية استخدام المراض، وغسل اليدين والوجه، وتجفيف اليدين والوجه، وتنظيف الأسنان بالفرشاة، وتمشيط الشعر. والهدف من النظافة الشخصية تدريب الطفل على حماية ذاته ليبقى أنيقاً ومنظماً، وتوفير أساس للقيام بذلك بصفة مستقلة (حسن، 2014، 36).

وهي عامل أساسي للمحافظة على صحة الطفل ونموه نمواً سليماً، حيث إن إهمالها يؤدي إلى انتشار الأمراض والإصابة بالعدوى، ومن ثم يجب أن يلتزم الأطفال ببعض السلوكيات البسيطة التي تحافظ على صحتهم، والمحافظة على نظافة البيئة من حولهم، وتجنب انتشار العديد من الأمراض (الأمعري، 2002، 58). فالنظافة الشخصية هي كل نشاط يقوم به الطفل للحفاظ على

صحته ورائحته ووقايته جسده من الأمراض وتشمل نظافة الأيدي، نظافة الفم والأسنان، نظافة الأنف والجسم.

- **الأمن والسلامة:** يحتاج الطفل إلى الكثير من المعلومات والمعارف والمفاهيم للحماية من الحوادث والأخطار التي قد يتعرض لها في المنزل والروضة والشارع، فيتجنبها وهذا عنصر ضروري لحمايته الذاتية ولأمنه وسلامته (عبد الله، 2019، 105).

وتشمل أيضاً الحماية الذاتية من المخاطر البيئية مثل تجنب العبث بمقابس الكهرباء، تجنب إدخال الأدوات الحادة في الأنف أو الأذن أو الفم، تجنب العبث بالأدوات الحادة والمكسورة.

- **الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية:** تعليم الطفل الفرق بين اللمسة الآمنة وغير الآمنة: ينبغي تدريب الطفل على الاعتراض إذا شعر بعد الارتياح تجاه لمسة معينة، أو تجاه شخص ما يريد أف يلمسه، فله الحق في أن يعترض مثله مثل البالغ، وفي أن يعبر عما في نفسه، وأن تُحترم مشاعره وأمنيته (شلب الشام، 2022، 35).

وهنا يمكن القول بأنه علينا تعليم الطفل كيفية وضع حدوده وفرضها على الأشخاص، ونوجهه للحصول على المساعدة إذا كان أي شخص يشعر بعدم الارتياح، ونشرح له أشكال التحرش الجسدي والعاطفي والجنسي، ولكن علينا تجنب تخويفه، وإن نبذل قصارى جهدنا للحفاظ على علاقة منفتحة وصادقة معه، إذا أوضحنا أننا نقدر ما يفعله الطفل، فسيزداد احتمالية ثقته بنا إذا واجهته أي مشكلة، وفيما يتعلق بمصطلح "اللمسة الجيدة واللمسة السيئة"، هذا المصطلح قد يكون محيراً لأن هذه اللمسات غالباً لا تؤذي أو تجعل الطفل يشعر بالسوء وبالتالي، أفضل مصطلح نعلمه للأطفال عن ماهية هذه اللمسات "اللمسة السرية"، لأنه تصوير ووصف أكثر دقة لما قد يحدث لهم.

9- الدراسات السابقة:

9-1 دراسة Gabriel H.H. Tsui (2014) بعنوان: فاعلية النمذجة بالفيديو في تعليم مهارات أمان للأطفال والبالغين ذوي اضطراب طيف التوحد، هونغ كونغ - اليابان

Video Self-Modeling Is an Effective Intervention for an Adult with ASD

- هدف الدراسة: اختبار فاعلية VSM في تشجيع سلوكيات اجتماعية آمنة وتقليل سلوكيات مشكلة لدى شخص بالغ مع اضطراب طيف التوحد.
- عينة الدراسة: هذه الدراسة حلّلت حالة بالغ واحد (ولذا النتائج حالة-ب-حالة).
- منهج الدراسة: تصميم تجريبي.
- أدوات الدراسة: ملاحظات سلوكية مباشرة (تكرار/مدّة السلوكيات المشكلة أو السلوكيات المستهدفة) عبر أنظمة توثيق قبل/أثناء/بعد. غالباً تسجيل فيديو وملاحظات ضمن تصميم الحالة الواحدة.
- نتائج الدراسة: تحسن واضح في السلوكيات الاجتماعية/انخفاض السلوكيات غير المرغوبة (مثال: تراجع اقتحام المساحة الشخصية والضوضاء المفرطة) عبر مقارنة خط الأساس والمتابعة؛ وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تعليم مهارات أمان للأطفال والبالغين ذوي اضطراب طيف التوحد.
- 9-2 دراسة الطلحي (2019) بعنوان: تطوير تطبيق آي باد قائم على النمذجة بالفيديو لتعزيز مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة- السعودية:**
- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تطوير تطبيق آي باد قائم على النمذجة بالفيديو لتعزيز مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد
- عينة الدراسة: شملت العينة 16 طفل/طفلة من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة التصميم شبه التجريبي بمجموعتين (تجريبية + ضابطة).
- أدوات الدراسة: أعدت الباحثة مقياس مهارات حماية الذات المصوّر.
- نتائج الدراسة: فسّرت الفروض بأن تطبيق آي باد القائم على النمذجة بالفيديو فعّال: وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وفروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة — أي التطبيق عزّز مفاهيم حماية الذات لدى أطفال التوحد في العينة.
- 9-3 دراسة الصغير (2020) بعنوان: فاعلية الأنشطة المسرحية في تنمية مهارات حماية الذات لدى أطفال الروضة -محافظة الشرقية، مصر.**
- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية الأنشطة المسرحية في تنمية مهارات حماية الذات لدى أطفال الروضة

- **عينة الدراسة:** شملت العينة 60 طفلاً (المجموعة التجريبية 30 طفلاً وطفلةً والمجموعة الضابطة: 30 طفلاً وطفلةً)، من أطفال المستوى الثالث بالروضة (عمر 5~6 سنوات).
- **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة التصميم شبه التجريبي بمجموعتين (تجريبية + ضابطة).
- **أدوات الدراسة:** طوّرت الباحثة مقياساً مصوراً لمهارات حماية الذات وبرنامجاً مكوّنًا من أنشطة مسرحية (17 نشاطاً).
- **نتائج الدراسة:** وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين قياسات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، وفروق دالة بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح التجريبية. (البرنامج المسرحي أثر إيجابياً على مهارات الحماية من الاختطاف/التحرش/الإساءة النفسية).
- 9-4 دراسة الدخيل (2021) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد - محافظة المجمعة، المملكة العربية السعودية.**
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- **عينة الدراسة:** شملت العينة 60 طفلاً (المجموعة التجريبية 30 طفلاً وطفلةً والمجموعة الضابطة: 30 طفلاً وطفلةً)، من أطفال المستوى الثالث بالروضة (عمر 5~6 سنوات).
- **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي - بعدي.
- **أدوات الدراسة:** مقياس غير رسمي للعناية بالذات أعدّه الباحث (مقياس محلي)، وُضِعَ للقياس قبل/بعد/تتبع - برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالفيديو 30 جلسة.
- **نتائج الدراسة:** النتائج أظهرت ارتفاع مستوى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لدى أفراد العينة (فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي). كما أظهرت عدم فروق دالة بين البعدي والتتبع (بقاء الأثر). وقد أوصى الباحث بتكرار الدراسة على عينات أكبر.
- 9-5 التعقيب على الدراسات السابقة:**
- انقّت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدة نقاط، منها:

الاعتماد على استراتيجية النمذجة بالفيديو: حيث أظهرت الدراسات (Tsui، 2014؛ الطلحي، 2019؛ الدخيل، 2021) فاعلية النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات محددة لدى الأطفال أو البالغين، وهو ما تؤكد أيضًا في الدراسة الحالية بتحسين بعض مفاهيم الحماية الذاتية لأطفال الروضة.

عينة الدراسة: الأطفال في مرحلة الروضة، كما في دراسات الصغير (2020) والدخيل (2021)، حيث ركزت الدراسة الحالية على الأطفال في نفس الفئة العمرية (5-6 سنوات).

أما من حيث الاختلاف، فقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدة نقاط:

• **عينة الدراسة:** بينما ركزت الدراسات (Tsui، 2014؛ الطلحي، 2019؛ الدخيل، 2021) على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أو البالغين، ركزت الدراسة الحالية على أطفال الروضة بشكل عام بدون اشتراط اضطراب طيف التوحد.

• **منهج الدراسة:** Tsui استخدم تصميم الحالة الواحدة، بينما الدراسة الحالية استخدمت تصميم شبه تجريبي بمجموعتين (تجريبية وضابطة) واختلفت أيضاً مع هذه الدراسة من حيث أدوات الدراسة Tsui اعتمد على الملاحظة المباشرة وتوثيق الفيديو، بينما استخدمت الباحثة اختبار مفاهيم الحماية الذاتية.

10- منهج البحث وإجراءاته:

10-1 منهج البحث: اعتمد البحث الحالي المنهج شبه التجريبي بهدف تعرّف فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية بعض مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة، وذلك لمناسبته لأغراض البحث. من خلال اختيار عينة وتقسيمها إلى مجموعتين إحداها تجريبية، درست مفاهيم الحماية الذاتية وفق استراتيجية النمذجة بالفيديو وأخرى ضابطة درست مفاهيم الحماية الذاتية وفق الطريقة التي اعتادت المعلمة على اتباعها مع أطفالها خلال العام الدراسي وبذلك درست المجموعتان نفس المحتوى العلمي المتعلق بمفاهيم الحماية الذاتية لكن الاختلاف فقط بطريقة التعلم، وذلك بهدف معرفة أثر المتغير المستقل (الأنشطة وفق استراتيجية النمذجة بالفيديو) في المتغير التابع (مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة).

10-2 مجتمع البحث وعينته: يشمل المجتمع الأصلي للبحث أطفال الرياض من الفئة العمرية (5-6) سنوات في رياض الأطفال في محافظة حمص للعام الدراسي 2024/2025، وتم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من رياض الأطفال الخاصة (روضة درب الأمل) والتي يبلغ عدد الأطفال فيها 50 طفلاً وطفلةً (من أطفال الفئة الثالثة 5-6 سنوات) في شعبتين، كانت المجموعة التجريبية في الشعبة الأولى وعدد أطفالها 25 طفلاً وطفلةً، والشعبة الثانية لأفراد المجموعة الضابطة عدد أطفالها 25 طفلاً وطفلةً.

والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة البحث من أطفال الرياض حسب المجموعة.

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة البحث والنسب المئوية وفقاً للمجموعة المدروسة

المجموعة المدروسة	العدد	النسبة المئوية
المجموعة الضابطة	25	50%
المجموعة التجريبية	25	50%
المجموع الكلي	50	100%

11- تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة: بما أنّ هدف البحث قياس استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية بعض مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة، وتعرّف حجم أثر هذه الأنشطة كان لا بدّ من تحقيق تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة لضمان دقة النتائج، وأنّ أيّ تحسن في المفاهيم السابقة إنما يعود إلى الأنشطة التي تمّ تطبيقها على أفراد المجموعة التجريبية ولتحقيق التكافؤ بين أفراد العينة قامت الباحثة بالتأكد من تجانس عينة البحث من خلال تطبيق اختبار مفاهيم الحماية الذاتية على المجموعتين التجريبية والضابطة قليلاً حيث تمّ اختبار الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مفاهيم الحماية الذاتية في القياس القبلي.

لاختبار الفرضية قامت الباحثة بتطبيق قانون (T Test) بالاعتماد على برنامج (SPSS)، وتعرض الباحثة في الجدول رقم (2) نتيجة الفرضية

جدول (2) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار

مفاهيم الحماية الذاتية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	الضابطة	25	5,08	2,525	48	0,276	0,783	غير دال عند (0,05)
	التجريبية	25	5,24	2,654				

يظهر من الجدول رقم (2) أن قيمة ت = (0,276) عند درجة حرية = (48)، والقيمة الاحتمالية (0,783)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05). وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية بين متوسطي درجات استجابات أطفال المجموعة الضابطة ودرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية. وبالتالي نقبل الفرضية وبذلك نجد أن المجموعتين متجانستين (متكافئتين) فيما بينهما وذلك يعود إلى المعلومات المشتركة التي تعلمها الأطفال في كلا المجموعتين إضافة لطريقة التدريس المشتركة وهي الطريقة ذاتها المتبعة من قبل المعلمات في الروضة.

12- أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة الأدوات الآتية:

- تحديد قائمة مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة.
- إعداد اختبار مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة من عمر (5-6) سنوات.

12-1- تحديد قائمة مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة:

قامت الباحثة بإعداد قائمة مفاهيم الحماية الذاتية بهدف تحديد بعض المفاهيم المناسبة لطفل الروضة والتي سيتم على أساسها إعداد اختبار مفاهيم الحماية الذاتية وتصميم الأنشطة القائمة على استراتيجية النمذجة بالفيديو بهدف تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة.

تم بناء هذه القائمة بعد الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع كدراسة: (عمران، 2008). (كردي، 2013)، (حسن، 2014) (جاد، 2016)، (الشواني، 2018)، (صطوف، 2019)، (الطلحي، 2019)، (عبد الله، 2019)، (Dewi & Others, 2019)، (والو، 2021)، (شلب الشام، 2022)، ودراسة (جريش، 2023)، وبالرجوع لما سبق قامت الباحثة بإعداد قائمة مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة والتي تكونت بصورتها الأولية من خمسة مفاهيم أساسية وأربعة عشر مفهوم فرعي موزعة كآلاتي:

1- المحافظة على صحة الجسد: وتشمل المفاهيم الفرعية: (المحافظة على النظافة الشخصية، الوقاية واتباع إرشادات السلامة).

2- الحماية الذاتية من الاعتداء الجسدي: وتشمل (حل المشكلات بالتفاوض وبشكل سلمي، تجنب المواقف التي تشعره بالخطر، إخبار الشخص المناسب).

3- الحماية الذاتية من التتمر: وتشمل (مفهوم الرد بحزم على التتمر، مفهوم تقبل الاختلاف).

4- الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية: وتشمل: (تحديد أجزاء الجسم الخاصة، التمييز بين اللمسة الآمنة واللمسة غير الآمنة، التعامل مع الغريب).

5- الحماية الذاتية من المخاطر المادية: وتشمل: (اتباع إرشادات السلامة المرورية، الابتعاد عن مصادر الخطر).

• تحكيم قائمة مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة:

تم عرض قائمة مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة على عدد من السادة المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في جامعتي حمص وحماة، وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول مفردات القائمة، ومدى شموليتها وصياغة فقراتها، حذف أو إضافة ما يروونه مناسب.

• القائمة بعد التعديل: قامت الباحثة بمراجعة القائمة بعد استرجاعها من المحكمين والأخذ

بملاحظاتهم في ضوء اتفاق (80%) من السادة المحكمين، وكانت الملاحظات كما يلي:

- ❖ تعديل تسمية مفهوم الوقاية واتباع إرشادات السلامة لتصبح الحماية من الأمراض.
 - ❖ إعادة صياغة مفهوم إخبار الشخص المناسب لتصبح الإبلاغ وإخبار الشخص المناسب.
 - ❖ إضافة مفهوم فرعي " اتباع العادات الصحية السليمة"
- وبذلك أصبحت قائمة مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة بصورتها النهائية مكونة من خمسة مفاهيم أساسية وأربعة عشر مفهوم فرعي كما في الملحق رقم (2).
- 12-2- اختبار مفاهيم الحماية الذاتية (القبلي- البعدي-المؤجل):**
- مرّ إعداد الاختبار (القبلي- البعدي- المؤجل) لمفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة بعدة مراحل منها:

12-2-1 هدف اختبار مفاهيم الحماية الذاتية:

يهدف اختبار مفاهيم الحماية الذاتية للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء بتطبيق الأنشطة، وكذلك تم استخدامه لتحديد الفرق في أداء عينة البحث بعد التطبيق بهدف التعرف على فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو مقارنة بالطريقة المعتادة في تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة.

12-2-2 مصادر إعداد اختبار مفاهيم الحماية الذاتية:

بالاستناد على قائمة مفاهيم الحماية الذاتية التي قامت الباحثة بإعدادها، وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة (والو، 2021)، (شلب الشام، 2022)، ودراسة (جريش، 2023)، تمّ إعداد اختبار مفاهيم الحماية الذاتية.

12-2-3 الصورة الأولية لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية:

تم وضع الصورة الأولية للاختبار بحيث تضمن (15) سؤالاً موزعة على (5) مفاهيم من مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة، على شكل صور واضحة ومناسبة للأطفال، في كل سؤال هناك عدة بدائل للإجابة بعضها يدل على سلوك صحيح وبعضها خاطئ لكن جميعها مرتبطة بمفاهيم الحماية الذاتية، وتتوعد أسئلة الاختبار بين الاختيار من متعدد بحيث يختار الطفل صورة صحيحة من عدة صور، أو وضع إشارة صح أو خطأ أمام الصورة المناسبة، أو التلوين بحيث يلون شكل

ما (الإطار أو الدائرة ..) ليدل على الصورة الصحيحة، وتم تطبيق الاختبار على الأطفال بشكل فردي.

روعي في صوغ بنود الاختبار ما يأتي:

- إثارة اهتمام الأطفال على نحو يدفعهم إلى البحث عن الرسم والتلوين.
- سلامة صوغها ومناسبتها لمستوى الأطفال العقلي واللغوي والمعرفي.
- قربها من واقعهم ومواقف حياتهم اليومية.

وعند إعداد الاختبار تم تخصيص عدد البنود لكل مفهوم وفق مبادئ قياسية ومنهجية وذلك وفق النقاط الآتية:

- تنوع المواقف: أن بعض المفاهيم تحتاج إلى قياسها في عدة مواقف لأنها تتطلب استجابة مختلفة حسب السياق على سبيل المثال، "تجنب موقف الخطر" قد تتطلب استجابة مختلفة في حالة وجود شخص غريب مقارنةً بموقف آخر مثل التعرض للتتمر أو مصادر الخطر البيئية..

- المرونة والتكيف: وذلك لأهمية تعليم الأطفال كيفية التكيف مع مواقف مختلفة وكذلك من أجل قياس المفاهيم في سياقات متعددة لضمان الفهم الشامل من قبل الأطفال.
- التقييم الشامل: إن وجود مواقف متعددة يسمح بتقييم شامل لقدرة الطفل على تطبيق الأداء في ظروف مختلفة، ما يعكس فهم الطفل العميق وقدرته على التعامل مع التحديات.
- تعقيد وتعدد المفاهيم: بعض المفاهيم ذات تركيب سلوكي متعدد (مثال: «التمييز بين اللمسة الآمنة وغير الآمنة» تشمل تمييز الإحساس، جوهر النوايا، وسياق التلامس، تحديد الأماكن الخاصة، الرد بحزم وقول لا)، ولذا تطلبت أكثر من موقف لاحتواء أبعادها ولتحسين الصدق المحتوى. (مبدأ تعدد البنود للقياس الأفضل للمفاهيم المركبة).
- مطابقة المحتوى مع الأهداف التعليمية والتمثيل الواقعي: بعض المفاهيم تتطلب تمثيل مواقف متعددة (منزلية/روضة/شارع) لضمان تعميم المفهوم مثل اتباع العادات الشخصية، لذلك خصصت بنود متعددة لضمان تغطية سياقات مختلفة وبالتالي صدق التعميم.

12-2-4 صدق اختبار مفاهيم الحماية الذاتية:

■ صدق المحتوى

عرضت الباحثة الاختبار في صيغته الأولية على عدد من المحكمين، وطلبت إليهم إبداء آرائهم فيه من حيث وضوح التعليمات ومناسبة البنود لمستوى أطفال الروضة في الفئة الثالثة، وملاءمة محتوى كل سؤال للمفهوم التي وضع لقياسها، بالإضافة إلى المقترحات التي يرونها من حذف أو إضافة أو تعديل.

وبناء على ملاحظات السادة المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة، وذلك بتعديل بعض البنود لتلائم المستويات المعرفية التي حددت لها، وتغيير بعض البدائل لتصبح أكثر وضوحاً، واستبدال بعض الصور بحيث تكون ملائمة للأطفال، حتى أصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (15) سؤالاً موزعة على (5) مفاهيم من مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة (الملحق رقم -3-).

■ الصدق البنائي:

تم التحقق من الصدق البنائي للاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند (سؤال) والدرجة الكلية للاختبار، وأظهرت النتائج وجود قيم ارتباط دالة إحصائياً، وهذا يدل على أن اختبار مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة من عمر (5-6) سنوات متسق داخلياً، وكانت النتائج كما جاءت في الجدول الآتي:

جدول (3) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1.	**0,728	8.	**0,862
2.	**0,843	9.	**0,831
3.	**0,860	10.	**0,887
4.	**0,779	11.	**0,857
5.	**0,803	12.	**0,861
6.	**0,899	13.	**0,898
7.	**0,886	14.	**0,911

فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية
بعض مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة

0,888**	15.		
---------	-----	--	--

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ ارتباط الدرجة الكلية مع البنود الفرعية تراوح ما بين (0.728 - 0.911)، وهي ذات قيم دالة إحصائية، ما يدل على أنَّ اختبار مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة من عمر (5-6) متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بصدق الاتساق الداخلي.

12-2-5- ثبات اختبار مفاهيم الحماية الذاتية:

للتحقق من ثبات الاختبار استخدمت الباحثة الطرائق الآتية من الثبات وهي:

❖ **طريقة ألفا كرونباخ:** استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ التي يمكن من خلالها تحديد القيمة الأدنى لمعامل ثبات الاختبار، وأظهرت النتائج أن ثبات الاختبار جيد ويمكن تطبيقه والجدول يوضح ذلك:

جدول (4) قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة

مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة	قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0,81

❖ **طريقة الثبات بالإعادة:** للتحقق من ثبات استقرار اختبار مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة من عمر (5-6) سنوات أعادت الباحثة تطبيقه مرة أخرى على العينة السيكومترية ذاتها بعد مرور (15) يوماً من تطبيق الأول، وقد اتضح أن معاملات ثبات الاختبار الكلي دالة عند مستوى (0,05) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (5) معاملات الثبات لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة بطريقة الثبات

بالإعادة

مفاهيم الحماية الذاتية	معامل الثبات	القيمة الاحتمالية	الدالة
الدرجة الكلية	0,87	0,000	دالة عند (0.05)

12-2-6- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

معامل السهولة يعني النسبة المئوية للأفراد الذين تمكنوا من الإجابة بصورة صحيحة على الفقرة، والفقرة السليمة هي التي لا تكون سهلة إلى الحد الذي يتمكن الجميع من الإجابة عنها، أو صعوبة إلى الحد الذي لا يمكن إلا لعدد قليل من الأفراد الإجابة عنها.

ويحسب وفق المعادلة:

معامل السهولة = مج ص / (مج ص + مج خ) (ميخائيل، 2009، 97).

أما معامل الصعوبة فيشير إلى نسبة الذين أجابوا إجابة خاطئة عن السؤال إلى العدد الكلي للأطفال (أفراد عينة التجربة الاستطلاعية)

وقد حسب معامل الصعوبة بالمعادلة:

معامل الصعوبة = 1 - معامل السهولة (ميخائيل، 2009، 97).

وقد قامت الباحثة بحساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مفاهيم الحماية الذاتية، وبعد التطبيق الأولي لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة على العينة الاستطلاعية وجد أن:

• مجموع الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الاستطلاعي الأول = (228).

• مجموع النهايات العظمى لدرجات الأفراد = (600) درجة.

وبذلك بلغ معامل السهولة للاختبار الكلي = (0,38)، أي حقق الاختبار الحد المرغوب فيه من معامل السهولة، "وينحصر معامل السهولة المرغوب فيه في هذا النوع من الاختبارات بين (0,3 - 0,7)" (مراد وسليمان، 2002، 212).

أما معامل صعوبة بنود الاختبار فبلغ (0,62)، وهذا يدل على أن فقرات الاختبار مناسبة ومتوازنة جداً في صعوبتها لأنها ليست سهلة جداً ولا صعبة جداً، وبما أن كثيراً من علماء القياس يرى أن المدى المقبول لمعامل الصعوبة هو الذي ينحصر بين (0,20 - 0,80) (عودة، 1998، 197). لذا فإن جميع مفردات الاختبار تعد جيدة وذات معامل صعوبة مناسب.

وانحصرت معاملات صعوبة بنود الاختبار بين (0,4 - 0,8) وهذا يدل على أن فقراته مناسبة ومتوازنة في صعوبتها، وأن الاختبار متوازن في درجة صعوبته.

12-2-7 حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار:

يعبر عامل تمييز بنود اختبار مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة عن قدرة البند على تمييز الأطفال ذوي المستويات العليا من الأطفال ذوي المستويات الدنيا في الصفة التي يقيسها الاختبار، وقد قامت الباحثة بحساب معامل تمييز بنود الاختبار باستخدام تقسيم "كيالي" الذي يعتمد على ترتيب درجات الأطفال في الاختبار البالغ عددهم (20) طفلاً وطفلة ترتيباً تنازلياً ثم فصل (40%)

من درجات الأطفال الذين أظهروا أداءً منخفضاً وسميت بالمجموعة الدنيا وعددهم (8) ثم استخدمت معادلة جونسون:

$$\text{معامل التمييز} = (\text{ص ع} - \text{ص س}) / 0,27 \times \text{ن (زيتون، 2005، 571)}.$$

وبعد تطبيق المعادلة وجد أن معاملات تمييز بنود الاختبار انحصرت في بنود اختبار مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة من عمر (5-6) سنوات بين (0,24 - 0,61) (وهي معاملات جيدة، تدل على قدرتها التمييزية لذوي الأداء المرتفع من ذوي الأداء المنخفض في الاختبار. ويمكن القول إن جميع بنود الاختبار تتمتع بقدرة تمييز عالية؛ إذ يعد السؤال مقبولاً إذا زاد معامل تمييزه عن (0,20) (ميخائيل، 2009، 99).

12-2-8- تصحيح الاختبار:

يحصل الطفل على درجة واحدة لكل إجابة صحيحة عن الفقرة (السؤال)، وينال درجة الصفر في حال كانت الإجابات خاطئة، وتبلغ الدرجة الكلية للاختبار (15).

12-2-9- تحديد الزمن اللازم لتطبيق اختبار مفاهيم الحماية الذاتية:

تم شرح الهدف من الاختبار للأطفال، وذلك بتوضيح التعليمات والمطلوب في كل سؤال من أسئلة الاختبار، بعد ذلك تم تفقد جاهزية كل الأطفال للاختبار ثم قراءة كل سؤال وشرحه ثم يقوم الأطفال بحله، وبعد التأكد من أن كل الأطفال قد أنهوا حل السؤال يتم الانتقال للسؤال التالي، حتى إنهاء الاختبار.

ولحساب زمن تطبيق الاختبار تم تحديد زمن انتهاء أول طفل وكان (18) دقيقة، وانتهاء آخر طفل وكان (38) دقيقة، ثم حسب الزمن اللازم للاختبار باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن انتهاء أول طفل (18)} + \text{زمن انتهاء آخر طفل (38)}}{2}$$

2

وبتطبيق المعادلة نجد أن زمن تطبيق الاختبار هو (28) دقيقة.

13- الأنشطة وفق استراتيجية النمذجة:

تم تصميم هذه الأنشطة وفق الخطوات الآتية:

13-1 تحديد الهدف العام: تهدف الأنشطة المعدة إلى تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة على أن يقلد الطفل النموذج بالفيديو في كل نشاط بدقة وسرعة.

13-2 محتوى أنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو:

تتضمن المواد التعليمية مجموعة من الخبرات التعليمية أو الموضوعات المتعلقة بمفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة، وقد وقع اختيار الباحثة على مجموعة من مفاهيم الحماية الذاتية لتشكل المحتوى المعرفي والمهاري للأنشطة المعدة من قبلها وفق استراتيجية النمذجة بالفيديو، ويتضمن كل نشاط عرض فيديو لنموذج لإحدى مفاهيم الحماية الذاتية بهدف تنميتها لدى طفل الروضة من خلال محاكاة النموذج بالفيديو المعروض وتشمل المفاهيم الآتية:

المحافظة على النظافة الشخصية، اتباع العادات الصحية السليمة، حل المشكلات بالتفاوض، تجنب المواقف التي تشعره بالخطر، الرد بحزم على المتمتر التمييز بين اللمسة الآمنة واللمسة غير الآمنة، الابتعاد عن مصادر الخطر.

وقد جاء اختيار هذه المفاهيم المدرجة ضمن قائمة مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة وفق مجموعة من الأسس العلمية والمنهجية التي تضمن ملاءمتها لهدف البحث وطبيعة المتعلمين، وذلك على النحو الآتي:

1. الاستناد إلى الأدبيات والدراسات السابقة: اعتمدت الباحثة على تحليل متعمق لمجموعة من الدراسات المرتبطة بسلامة الطفل وحمايته، مثل دراسات (عمران، 2008)، (حسن، 2014)، (جاد، 2016)، (الشواني، 2018)، ((Dewi & Others, 2019)، (شلب الشام، 2022)، و(جريش، 2023)، حيث أكدت مجتمعة على أهمية هذه المفاهيم تحديداً لمرحلة الروضة باعتبارها الأكثر عرضة للمخاطر والإساءة. وأظهر تحليل محتوى الأدبيات تركّز معظم الفقرات حول مفاهيم: النظافة، تجنب الخطر، مواجهة الإساءة، التمييز بين اللمسات، والقدرة على التفاوض، ما يجعل اختيار هذه المفاهيم مبرراً علمياً قوياً.

2. معدل الحدوث والاحتياج الميداني: دعمت دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة (مقابلة 20 معلمة في حمص) اختيار هذه المفاهيم، إذ أظهرت الاستطلاعية وجود قصور واضح في تغطية هذه الجوانب بالمناهج الحالية والحاجة العملية لتنميتها.

3. الملاءمة النمائية وقابلية التعلم بالنمذجة بالفيديو: تم انتقاء مفاهيم يمكن تفكيكها إلى خطوات سلوكية واضحة وقابلة للعرض بالمقاطع المصورة والتقليد من قبل أطفال (مثال: غسل اليدين، تمييز اللمس غير الآمنة). هذا المعيار مهم لأن نظرية التعلم بالملاحظة (Bandura) تشترط أن يكون السلوك قابلاً للملاحظة والاحتفاظ وإعادة الإنتاج، وهو ما يميز المفاهيم المختارة كملائمة للنمذجة بالفيديو.

4. الواقعية والسياق الثقافي/المنهجي: نُقحت القائمة بأخذ آراء المحكمين/الخبراء في جامعات محلية لتحقيق توافق مع خصوصية بيئة الروضة المحلية (ملاحظات المحكمين أدت إلى تعديل أسماء وبعض المفردات وجمع/إضافة فقرات). كما روعي التركيز على مهارات يمكن تعميمها في بيئات الروضة المحلية حيث أن المفاهيم المختارة تمثل مواقف واقعية قد يواجهها الأطفال، مما يجعلها ذات صلة بتجاربهم اليومية.

13-3 تحكيم أنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو: بعد الانتهاء من تصميم الأنشطة في صيغتها الأولية، حيث تمّ تصوير وتصميم الفيديوهات من قبل الباحثة ثمّ عرضها على عدد من المحكمين في كلية التربية بجامعة حمص وجامعة حماة وجامعة دمشق (الملحق رقم 1) وطلب إليهم إبداء رأيهم في:

- مناسبة محتوى الفيديوهات المصممة لكل مفهوم من مفاهيم الحماية الذاتية.
- مناسبة الأهداف للأنشطة الخاصة بكل مفهوم من مفاهيم الحماية الذاتية.

13-4 الصورة النهائية لأنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو:

تم إجراء التعديلات على الأنشطة في ضوء ملاحظات المحكمين، وجه بعض المحكمون ملاحظات لتغيير صياغة بعض الأهداف وحذف بعضها، كما أشار بعضهم إلى ضرورة إنقاص عدد الأهداف في كل جلسة تعليمية لتناسب زمن الجلسة التعليمية. حيث تكونت الأنشطة في صورتها النهائية من سبعة أنشطة مدة كل نشاط 30 دقيقة تم تطبيقها من قبل الباحثة وفق الخطوات الآتية:

- 1-التهيئة، 2- عرض النموذج: وهنا تعرض الباحثة الفيديو المختار لكل نشاط بحيث يكون النموذج الذي سيقده الأطفال، 3- تمثيل النموذج من قبل الأطفال: بعد مناقشة الفيديو مع الأطفال تطلب من كل طفل تقليد النموذج في الفيديو في تطبيق خطوات المفهوم المختارة، 4-

التقويم: وفي هذه الخطوة تقوم الباحثة بتقويم أداء الأطفال والتأكيد على أهمية تنفيذ خطوات المفهوم.

13-5 التطبيق الاستطلاعي لأنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو: بعد التأكد من صدق أنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو وإجراء التعديلات اللازمة، قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية على عينة استطلاعية غير مشمولة في عينة الدراسة النهائية مكونة من (20) طفلاً وطفلة من أطفال الفئة الثالثة في روضة "خطوات" التابعة لمديرية التربية في حمص، وقد سارت التجربة على النحو الآتي:

قامت الباحثة بتطبيق نشاطين (النشاط الأول "مفهوم المحافظة على النظافة الشخصية" والنشاط السادس "مفهوم التمييز بين اللبسة الآمنة واللبسة غير الآمنة") من أنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو وذلك بغرض:

❖ الكشف عن الثغرات في تصميم الأنشطة التعليمية مثل: مناسبة الأنشطة لمستوى الأطفال من جهة، ولمراحل تطبيق استراتيجية النمذجة بالفيديو موضوع الدراسة من جهة أخرى، وللزمن المحدد لتنفيذها أخيراً.

❖ تعرف مدى تجاوب الأطفال وردود أفعالهم تجاه التعليم بهذه الاستراتيجية.

❖ كشف الأخطاء في الأسئلة المطروحة وتعرف الصعوبات التي يمكن أن تعترض سير التجربة لتلافيها قبل البدء بالتجريب النهائي.

13-6 مدة تطبيق أنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو: اشتملت هذه الأنشطة على سبع أنشطة تعليمية كل نشاط منها يستهدف تنمية مفهوم من مفاهيم الحماية الذاتية المختارة.

تمّ تطبيق الأنشطة خلال العام الدراسي 2025/2024 في الفترة الواقعة بين 2-2-2025 و 4-3-2025. ومن ثم قامت الباحثة بتطبيق الاختبار البعدي المؤجل بعد شهر من تطبيق الاختبار البعدي على المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضّح التوزيع الزمني لكل نشاط من الأنشطة موزعة على سبع جلسات وفق الآتي:

فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية
بعض مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة

الجدول رقم (6) التوزيع الزمني لجلسات تطبيق أنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	تاريخ الجلسة
1	تعريف وتعارف	30 دقيقة	الأحد 2-2-2025
2	المحافظة على النظافة الشخصية	30 دقيقة	الأحد 9-2-2025
3	اتباع العادات الصحية السليمة،	30 دقيقة	الثلاثاء 11-2-2025
4	حل المشكلات بالتفاوض	30 دقيقة	الأحد 16-2-2025
5	تجنب المواقف التي تشعره بالخطر	30 دقيقة	الثلاثاء 18-2-2025
6	الرد بحزم على المتنمر	30 دقيقة	الأحد 23-2-2025
7	التمييز بين اللمسة الآمنة واللمسة غير الآمنة	30 دقيقة	الثلاثاء 25-2-2025
8	الابتعاد عن مصادر الخطر.	30 دقيقة	الأحد 2-3-2025

14- الأساليب الإحصائية المستخدمة: اعتمدت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

الهدف	الأسلوب الاحصائي
التأكد من الثبات	اختبار الفا كرونباخ
صدق الأدوات	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية
التأكد من الأسئلة و الفرضيات	التكرار والنسب المئوية والأوزان النسبية والانحراف المعياري للفقرات والمتوسط الحسابي
	T test
	نسبة الكسب المعدل بحسب قانون بلاك (Blake)

15. خطوات وإجراءات البحث:

تم إجراء البحث باتباع الخطوات الآتية:

1. تحديد مشكلة البحث بالاعتماد على مصادر عدة كخبرة الباحثة، الدراسات السابقة، والقيام بدراسة استطلاعية.
2. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث الحالي بهدف الاستفادة منها في إعداد الإطار النظري وإعداد الأدوات الخاصة بالبحث.
3. إعداد قائمة مفاهيم الحماية الذاتية، ومن ثم تحكيمها.
4. إعداد اختبار مفاهيم الحماية الذاتية، ومن ثم تحكيمه.
5. إعداد الأنشطة القائمة على استراتيجية النمذجة بالفيديو لتنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة، ومن ثم تحكيمها من قبل المختصين.
6. التطبيق الاستطلاعي لبعض الأنشطة واختبار صدق وثبات أدوات البحث.
7. اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية ومن ثم تطبيق اختبار مفاهيم الحماية الذاتية قبلًا على المجموعتين التجريبية والضابطة.
8. تطبيق الأنشطة القائمة على استراتيجية النمذجة بالفيديو على المجموعة التجريبية، بينما تتلقى المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
9. معالجة النتائج إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
10. عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها ومن ثم تقديم المقترحات.

16- المناقشة والتحليل:

هدف هذا البحث إلى تعرف فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة من خلال الإجابة عن الأسئلة والفرضيات الآتية:

16-1 الإجابة على السؤال الأول: ما مفاهيم الحماية الذاتية اللازم تنميتها لدى طفل الروضة؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال مسبقاً، إذ قامت الباحثة بإعداد صورة أولية لقائمة مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة من خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث المرتبطة بهذا المجال كدراسة إبراهيم (2019)، يعلاوي (2020)، على (2021). وتم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين لضبطها والتوصل إلى الصورة النهائية لها.

16-2 الإجابة على السؤال الثاني ما إجراءات تطبيق الأنشطة القائمة على استراتيجية النمذجة بالفيديو لتنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة؟

وقد تمت الإجابة على هذا السؤال مسبقاً، من خلال إعداد الباحثة لأنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو. وقد تم عرض هذه الأنشطة على المحكمين لضبطها ومن ثم إجراء التجريب الاستطلاعي والتعديلات المطلوبة في ضوء نتائج التجريب، وبذلك أصبحت الأنشطة في صورتها النهائية الجاهزة للتطبيق.

16-3 الإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك (Blake).

والجدول الآتي يوضح نسب الكسب المعدل بحسب معادلة بلاك في مفاهيم الحماية الذاتية القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول رقم (7) نسبة الكسب المعدل بحسب قانون بلاك (Blake) في اختبار مفاهيم الحماية الذاتية القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعه	العدد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل
تجريبية	25	4,00	15,05	1,44
ضابطة	25	3,85	4,30	0,05

ويتضح من خلال الجدول (7) أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية بلغت (1,44) وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (1,2)، أما نسبة الكسب المعدل للمجموعة الضابطة بلغت (0,05) وبالتالي فهي لم تصل إلى نسبة الكسب المعدل التي حددها بلاك، وهذا يدل على الدور الإيجابي لاستراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية مفاهيم الحماية الذاتية والتي درست بها المجموعة التجريبية أكثر من الطريقة المعتادة التي درست بها المجموعة الضابطة.

وقد يعود ذلك إلى عنصر الجذب في أنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو التي اعتمدتها الباحثة وهذا حقق نتائج إيجابية، فكان الدور الفعال للأطفال مما جعل عملية التعلم ممتعة ومشوقة وأدى

إلى تنمية مفاهيم الحماية الذاتية وبرغبة كبيرة في تعلمها انطلاقاً من دافعية الطفل للتقليد والحركة والفضول الذي دفعه إلى التوصل للمعلومات بنفسه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة كل من (الطلحي، 2019) ودراسة (عبدالله، 2020) التي أظهرت فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية المفاهيم والمهارات لدى الأطفال.

4-16 نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسبت دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية، وذلك باستخدام اختبار (t-test) لعينتين مختلفتين (samples t-test) وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (8) قيم ت (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية

مفاهيم الحماية الذاتية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة	الضابطة	25	11,69	2,822	48	11,761	0,000	دالة
الكلية	التجريبية	25	34,10	6,768				

يُلاحظ من الجدول (8) أنَّ قيم ت (ت) في اختبار مفاهيم الحماية الذاتية الكلي دالة إحصائياً عند درجة حرية (48)؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية (في الاختبار الكلي) يُعزى لمتغير طريقة التعليمي، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول السابق نجد أن الفرق لصالح أطفال المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية النمذجة بالفيديو.

فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية بعض مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن أنشطة استراتيجية النمذجة بالفيديو المتضمنة ساعدت على تهيئة مواقف تربوية تتفق وميول أطفال المجموعة التجريبية، وخاصة أن الطفل في مرحلة رياض الأطفال يرغب في تمثيل الأدوار ومشاهدة الفيديوها بحيث يتقمص تصرفات الشخصية الموجودة في الفيديو حيث يشارك الأطفال في تمثيل مشاهد تمثل السلوكيات الصحيحة المعبرة عن مفاهيم الحماية الذاتية ويشكل ذلك تحديًا بالنسبة لهم، كما أتاحت هذه الأنشطة الفرصة للأطفال لترجمة وتطبيق ما تعلموه من المعلومات والمفاهيم النظرية التي تلقوها إلى واقع عملي في المواقف الحياتية المختلفة، وقلما يتم اتباع ذلك في طرائق التدريس المعتادة، والتي تنسم بالجمود والملل في تقديم المعلومات وتنمية المفاهيم والمفاهيم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة (شلب الشام، 2022)، (الحسيني وزكي، 2016)، (حسن، 2014)، (جاد، 2016)، (جريش، 2023)، (الجابري، 2012) ودراسة (جابر، 2016) حيث توصلت هذه الدراسات إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في تنمية مفاهيم الحماية الذاتية من خلال استخدام استراتيجية النمذجة بالفيديو.

16-5- نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق المؤجل لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية تعزى لمتغير طريقة التعليم.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسبت دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق المؤجل لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية، وذلك باستخدام اختبار (t-test) لعينتين مختلفتين (samples t-test) وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (9) قيم ت (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق المؤجل لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية

مفاهيم الحماية الذاتية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة	الضابطة	25	10,23	2,689	48	9,973	0,000	دالة
الكلية	التجريبية	25	31,41	6,472				

يُلاحظ من الجدول (9) أنَّ قيم (ت) في اختبار مفاهيم الحماية الذاتية الكلي دالة إحصائياً عند درجة حرية (48)؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق المؤجل لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية (في الاختبار الكلي) يُعزى لمتغير طريقة التعليم، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول نجد أن الفرق لصالح أطفال المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية النمذجة بالفيديو.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن هؤلاء الأطفال في المجموعة التجريبية قد استمر الأثر التعليمي لديهم، ولوحظ ذلك في قيامهم بتوظيف المفاهيم في حياتهم الواقعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الطلحي (2019)، الدخيل (2021)، جريش (2023) التي أثبتت فاعلية النمذجة بالفيديو في احتفاظ الطفل بأثر التعلم لفترة طويلة.

17- نتائج البحث:

- أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية مفاهيم الحماية الذاتية طفل الروضة بشكل إيجابي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية وهي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

18- مقترحات البحث:

- في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما يأتي:
- إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم في أثناءها على استخدام استراتيجية النمذجة بالفيديو لما لها من تأثير كبير في رفع مستوى المعارف والمفاهيم لدى الأطفال.
 - إثراء منهاج رياض الأطفال بالأنشطة التي تساعد المعلمات على تنمية مفاهيم الحماية الذاتية لدى الأطفال.

- تطوير برامج تعليمية وتدريبية مخصصة لتنمية مفاهيم الحماية الذاتية لدى الأطفال في الفئات العمرية المختلفة.

19- قائمة المراجع:

19-1 المراجع العربية:

- بركات، تركو، سناء، محمد. (2023). فاعلية أنشطة مقترحة في تعليم حق الحماية الذاتية لأطفال الروضة (5-6 سنوات) في محافظة حماة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 39(3)، 23-42.
- جابر، محمود. (2016). فاعلية برنامج مقترح باستخدام النمذجة بالفيديو قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا في تنمية بعض المفاهيم الحياتية لدى الأطفال التوحدين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة سوهاج، مصر.
- الجابري، محمد. (2012). تدريس الطلبة ذوي اضطراب التوحد باستخدام تقنية النمذجة بالفيديو. في مؤتمر التوجهات العلمية الحديثة في التربية الخاصة (ص ص 319-335). جامعة عمان العربية.
- جاد، بدره عبد الفتاح. (2016). برنامج مقترح لتنمية مفاهيم حماية الذات من الإساءة للفتيات ذوات الإعاقة العقلية المتوسطة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 40(15).
- جريش، دنيا. (2023). فعالية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الفيديو لتنمية بعض مفاهيم التنمية المستدامة لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التوحد. المجلة العلمية، 39(2)، 66-110.
- حسن، وليد جمعة عثمان. (2014). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية مفاهيم العناية بالذات لدى الأطفال التوحدين [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- الحسيني، ناديا السيد، وزكي، دعاء محمد. (2016). برنامج مقترح لتنمية مفاهيم حماية الذات من الإساءة للفتيات ذوات الإعاقة العقلية المتوسطة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 40(15).

- الدخيل، علي بن فهد. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مفاهيم العناية بالذات لدى الأطفال ذي اضطراب طيف التوحد. مجلة العلوم التربوية (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز)، 7 (2)، 51-81.
- الزعبي، محمد. (2010). فاعلية برنامج قائم على مجموعة من أنشطة اللعب باستخدام النمذجة في اكتساب أطفال الروضة المفاهيم العلمية وبعض مفاهيم التفكير العلمي وأثره في تنمية ميولهم العلمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق، سورية.
- شلب الشام، قمر. (2022). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج ريجيو إميليا في تنمية بعض مفاهيم حماية الطفل لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة حمص.
- الشواني، نوازاد. (2018). جرائم العنف الجنسي ضد الأطفال. مجلة الكتاب للعلوم الإنسانية، 1.1 (1).
- صطوف، سها عبد الإله. (2019). فاعلية برنامج إثرائي قائم على النمذجة (القدوة الحسنة) في تنمية مفهوم الغذاء الصحي لدى رياض الأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق، سورية.
- الصغير، لمياء أحمد محمد. (2020). فاعلية الأنشطة المسرحية في تنمية مفاهيم حماية الذات لدى أطفال الروضة. مجلة التربية وثقافة الطفل (كلية التربية للطفولة المبكرة — جامعة المنيا).
- الطلحي، أفنان. (2019). تطوير تطبيق آياد قائم على النمذجة بالفيديو لتعزيز مفاهيم حماية الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7.3 (3).
- عبد الله، بكر محمد سعيد. (2020). فاعلية برنامج قائم على النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في تنمية تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات الإنسانية والإدارية بعنيزة.
- عبد الله، عادل. (2014). مدخل إلى اضطراب التوحد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- العجي، رزان. (2023). فاعلية برنامج تدريبي للطالبات المعلمات قائم على أنشطة التوكاتسو الاجتماعية في تنمية مفاهيم الحياة اليومية لدى طفل الروضة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة دمشق.
- عمران، منى. (2008). أثر الاتصال الشخصي في تنمية الوعي بمفاهيم الحماية من الإساءة الجنسية للأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط. *مجلة دراسات الطفولة*، 1، أبريل.
- كردي، رزان منصور. (2013). مفاهيم حماية الذات لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ذوي متلازمة داون وبعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الطفولة والتنمية*، 20، (5).
- مكتب اليونسكو بالقاهرة. (2006). مشروع تطوير وتنمية الطفولة المبكرة: المنهج المطور في رياض الأطفال. وزارة التربية والتعليم، الأجدف.
- منظمة الصحة العالمية. (2009). خطة عمل عالمية عن صحة البيئة والطفل.
- والو، بيان. (2021). فاعلية برنامج قائم على النمذجة في تنمية بعض مفاهيم السلامة المدرسية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة حمص.

19-2 المراجع الأجنبية:

- Akmanoglu, N., & Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism*, 15(2), 205–222. <https://doi.org/10.1177/1362361309352180>
- Bandura, A. (2004). Model of causality in social learning theory. In J. R. Martin & R. D. Crittenden (Eds.), *Cognition and psychotherapy* (2nd ed., pp. 81–99). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9154-4_5
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>
- Dewi, M., Wulandari, H., Hanurawan, F., Chusniyah, T., & Sudjiono. (2020). Children's knowledge and skills related to self-protection from sexual abuse in Central Java, Indonesia. *Journal of Child Sexual Abuse*, 29(3), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1703232>

- Fisher, W. W., Piazza, C. C., & Roane, H. S. (2021). *Handbook of applied behavior analysis* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Tsui G.H.H., et al., *Video Self-Modeling Is an Effective Intervention for an Adult with ASD* (PMC). ([PMC](#))

الملحق رقم (1) أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

اسم المحكم	الصفة العلمية	المكان
1. أحمد الخطاب	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية- جامعة حماة
2. أمجد أسعد	مدرس في قسم تربية الطفل	كلية التربية- جامعة حماة
3. عبد الغفور الأسود	مدرس في قسم تربية الطفل	كلية التربية الثانية - جامعة حمص
4. محمد إسماعيل	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية - جامعة حمص
5. محمد موسى	أستاذ في قسم تربية الطفل	كلية التربية - جامعة حمص
6. وعد محمد	مدرس في قسم أصول التربية	كلية التربية - جامعة تشرين
7. ولاء صافي	مدرس في قسم تربية الطفل	كلية التربية - جامعة حمص

الملحق رقم (2)

قائمة مفاهيم الحماية الذاتية بصورتها النهائية

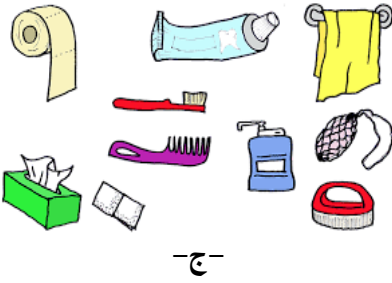
المفاهيم الفرعية	المفهوم الأساسية	
- المحافظة على النظافة الشخصية. - اتباع العادات الصحية السليمة. - الحماية من الأمراض. - اتباع العادات الصحية السليمة.	مفهوم المحافظة على صحة الجسد	1
- حل المشكلات بالتفاوض وبشكل سلمي - تجنب المواقف التي تشعره بالخطر - الإبلاغ وإخبار الشخص المناسب	الحماية الذاتية من الاعتداء الجسدي	2
- الرد بحزم على المتنمر - تقبل الاختلاف	الحماية الذاتية من التنمر	3
- تحديد أجزاء الجسم الخاصة - التمييز بين اللمسة الآمنة واللمسة غير الآمنة. - التعامل مع الغرباء	الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية	4
- اتباع إرشادات السلامة المروية - الابتعاد عن مصادر الخطر.	الحماية الذاتية من المخاطر المادية	5

الملحق رقم (3)

الاختبار (القبلي، البعدي، المؤجل) لمفاهيم الحماية الذاتية

اسم الطفل:

1- أحوط بدائرة أدوات النظافة الشخصية:



-ب-



-أ-

2- أصل بين السلوك الصحيح للمحافظة على صحة الجسم في المجموعتين التاليتين:



ب-



أ-



3- ألون الصورة التي تعبر عن الأسنان السليمة:



ب-



أ-

4- أصل الصور للسلوك الصحيح مع الوجه التعبيري المناسب:



ج

ب-



أ-

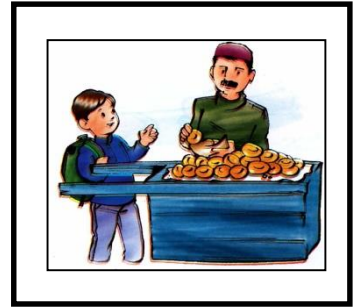


5- ألون إطار الصورة المعبرة عن السلوك مفهوم الحماية الذاتية من الأمراض:

-ب-



-أ-



6- ألون المربع تحت الصورة المعبرة عن مفهوم الحماية الذاتية من الأمراض:



-ب-



-أ-



7- أضع إشارة ☒ تحت الصورة المعبرة عن العادة الصحية السليمة إشارة ☐ تحت الصورة المعبرة عن العادات غير الجيدة:



-ج-



-ب-



-أ-

8- اكتب رقم (1) في المربع للصورة المعبرة عن العادات الغذائية السليمة و(0) للصورة المعبرة عن العادة الغذائية الخاطئة:



-ج-

☐

-ب-

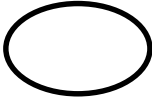
☐

-أ-

☐

9- ألون الدائرة تحت صورة العمل الذي أقوم به للمحافظة على نظافتي الشخصية:

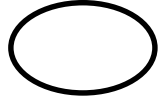
-ج-



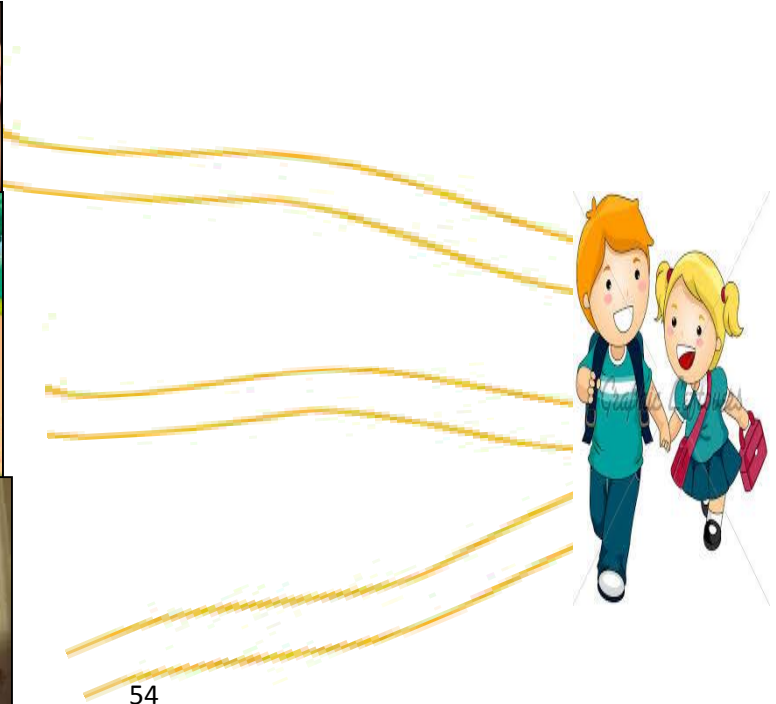
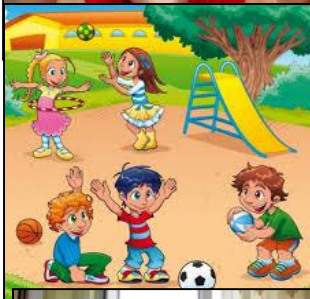
-ب-



-أ-



10- ألون الطريق الذي يؤدي إلى مفهوم الحماية الذاتية من مصادر الخطر:



11- أحوط الصورة المعبرة عن اللمسة الآمنة:

-ج-



-ب-



-أ-



12- أصل الطفل السعيد إلى الموقف الذي كان سبب فرحه:



13- ألون يا صغيري النجمة تحت صورة الأطفال المعبرة عن مفهوم الحماية
الذاتية بالتفاوض مع الآخرين:



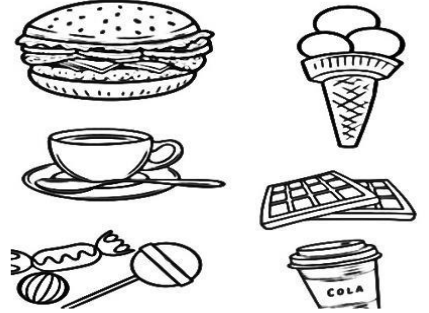
14- صغيري الطفل أخط بدائرة أكثر ثلاثة أشياء نحتاجها للمحافظة على الصحة



ج

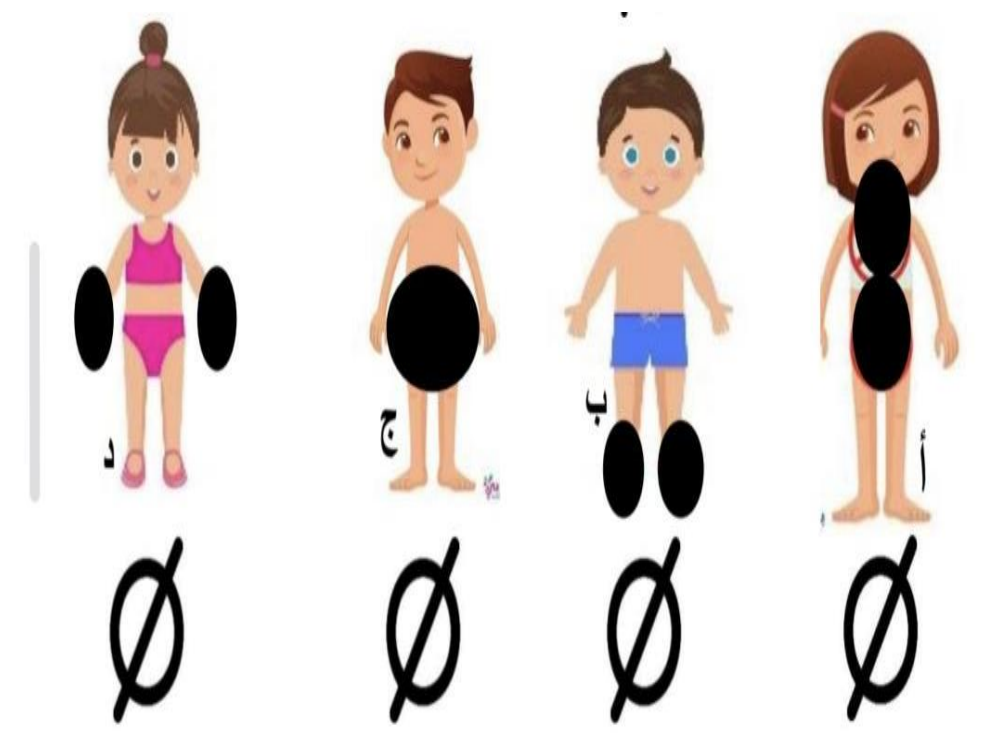


ب



أ

15. لون يا صغيري الإشارة تحت الصورة المعبرة عن أجزاء جسمك الخاصة:



ملحق رقم (4)

مفتاح تصحيح اختبار مفاهيم الحماية الذاتية

الدرجة	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال
1	ج	1

فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تنمية
بعض مفاهيم الحماية الذاتية لطفل الروضة

1	وصل (أ مع د)	2
1	ب	3
1	وصل (ج)	4
1	ب	5
1	أ	6
1	أ، ج ☒ ب ☒	7
1	(أ، ج) -1- ب -0-	8
1	أ + ج	9
1	ب	10
1	أ	11
1	ج	12
1	أ	13
1	ب + ج	14
1	أ + ج	15
الدرجة النهائية لاختبار مفاهيم الحماية الذاتية = 15 درجة		

مدى تضمين مهارات التفكير البصري في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

المشرف: د. لميس الحمود

الطالبة : سمية الاحمد

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير البصري في محتوى كتاب الرياضيات المقرر للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. ولتحقيق هذا الهدف، اتبع البحث المنهج التحليلي الوصفي. جرى إعداد قائمة لمهارات التفكير البصري الملائمة لمحتوى كتاب الرياضيات في هذه المرحلة التعليمية. تم التحقق من صدق المحتوى للقائمة من خلال عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين، وتم الأخذ بأرائهم ومقترحاتهم. كما تم التأكد من ثبات الأداة بإجراء تحليل المحتوى على الكتاب من قبل باحثين، ثم تطبيق معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين، وقد أسفرت العملية عن درجة ثبات عالية للقائمة. أظهرت نتائج تحليل المحتوى أن جميع مهارات التفكير البصري الواجب توافرها في الكتاب مُضمَّنة فعلاً، ولكن بنسب متفاوتة. جاءت مهارة "ربط العلاقات في الشكل" في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 34.75%، تلتها مهارة "استخلاص المعاني" في المرتبة الثانية بنسبة 22.32%، وحلّت مهارة "قراءة الأشكال البصرية" في المرتبة الثالثة بنسبة 21.54%، ثم مهارة "تحليل الأشكال البصرية" في المرتبة الرابعة بنسبة 13.62%، بينما جاءت مهارة "إدراك العلاقات المكانية" في المرتبة الأخيرة بنسبة 7.77%. خلصت الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى إعادة النظر في تصميم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع وضرورة العمل على توزيع مهارات التفكير البصري بشكل متكافئ ومتوازن لضمان تنمية شاملة لهذه المهارات لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، كتب الرياضيات، مهارات التفكير البصري، التعليم الأساسي.

The Extent of Integrating Visual Thinking Skills in the Content of the Seventh Grade Mathematics Textbook in the Basic Education Stage in the Syrian Arab Republic

Abstract

This study aimed to investigate the extent to which visual thinking skills (VTS) are integrated into the content of the prescribed seventh-grade mathematics textbook in the Basic Education stage in the Syrian Arab Republic. To achieve this objective, the research adopted a descriptive analytical approach (Content Analysis). A list of visual thinking skills suitable for the content of the mathematics textbook at this educational stage was prepared. The content validity of the list was verified by presenting it to a group of specialized expert reviewers, and their opinions and suggestions were incorporated. Furthermore, the reliability of the instrument was confirmed by having the textbook content analyzed by two independent researchers, followed by the application of Cooper's formula to calculate the inter-rater agreement percentage, which resulted in a high reliability coefficient for the list. The results of the content analysis showed that all essential visual thinking skills required in the textbook were indeed integrated, but with varying proportions. The skill of "Relating Shapes/Figures" ranked first, accounting for 34.75%, followed by the skill of "Extracting Meanings" in second place with 22.32%. The skill of "Reading Visual Forms" came third with 21.54%, followed by the skill of "Analyzing Visual Forms" in fourth place with 13.62%. The skill of "Perceiving Spatial Relationships" ranked last with a percentage of 7.77%. The study concluded that there is a need to reconsider the design of the seventh-grade mathematics textbook content and the necessity of working towards a balanced and equitable distribution of visual thinking skills to ensure the comprehensive development of these skills among students.

Keywords: Content Analysis, Mathematics Textbooks, Visual Thinking Skills, Basic Education.

1. المقدمة:

يعيش العالم اليوم في ظل ثورة معلوماتية هائلة وتطور تكنولوجي متسارع، يُعرف بسمة التضخم المعرفي غير المسبوق. هذا الواقع يفرض تحديات كبيرة على الأنظمة التعليمية كافة، مما يستوجب ضرورة مواكبة هذه التحولات المتلاحقة في جميع ميادين الحياة، وبشكل خاص القطاع التربوي. فالمؤسسات التعليمية لم تعد مجرد ناقل للمعرفة، بل هي مطالبة بتبني آليات تطوير مستمرة لضمان إعداد الأجيال القادرة على التفكير النقدي وحل المشكلات في هذا العصر المتغير.

يُعدّ المنهاج التربوي الأداة الرئيسة والوسيلة الفعالة التي تسعى من خلالها التربية لتحقيق أهدافها وغاياتها المرجوة (عبيد، 2011). ولهذا، يحتل المنهاج موقعاً محورياً وأساسياً في العملية التعليمية؛ فهو يمثل الرؤية التعليمية التي تضعها وزارة التربية، وتتجسد من خلال تنفيذ المعلم داخل الفصل، ليتمثلها الطالب في فكره ومعتقداته وسلوكه.

ومن هذا المنطلق، أولت العديد من الدول اهتماماً بالغاً لعمليات تطوير نظمها ومناهجها التعليمية، انطلاقاً من الإيمان الراسخ بأن التعليم هو الدعامية الأساسية للتنمية الشاملة والسبيل لبلوغ أعلى مراتب التقدم الحضاري. ومع ذلك، فإن تطوير المناهج لا يمكن أن يتم بمعزل عن الواقع، بل يتطلب أولاً إجراء عمليات تحليل وتقييم دقيقين ومستمرين للمناهج الحالية. يهدف هذا التقييم إلى الوقوف على نقاط القوة لتعزيزها واستثمارها، وتحديد أوجه القصور والضعف بدقة لمعالجتها، مما يمهد الطريق لإجراء التعديلات اللازمة التي قد تشمل التحديث أو الإضافة أو الحذف لمكونات المنهاج.

في سياق التطوير المستمر للمواد الدراسية، تبرز مادة الرياضيات كأحدى أهم المواد العلمية التي لا يقتصر دورها على الجانب الكمي والحسابي فحسب، بل يتعداه إلى تنمية العمليات العقلية العليا لدى المتعلم، كمهارات التركيب والتحليل والتقييم، بالإضافة إلى تركيزها على استيعاب وتطبيق المفاهيم العلمية الأساسية (حمزة، 2011).

مدى تضمين مهارات التفكير البصري في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي
في الجمهورية العربية السورية

وفي إطار تطوير مناهج الرياضيات لتواكب متطلبات العصر، يكتسب التفكير البصري أهمية قصوى. يُعرّف هذا النمط من التفكير بأنه عملية عقلية عليا تعتمد بشكل أساسي على ما تستقبله العين، وما يتبع ذلك من معالجات تتم داخل الدماغ البشري، تشمل التحليل، والمقارنات، والترميز، والتخيلات، وصولاً إلى بناء المعاني واستخلاص الأفكار.

يُصنّف التفكير البصري ضمن مستويات التفكير العليا الضرورية، حيث يعزز قدرة المتعلم على الرؤية المستقبلية، ويدعم نمو المتعلم المستقل القادر على إدارة تعلمه، ويشجع على فهم العملية التعليمية والمساهمة الفاعلة في العمل التعاوني (عامر والمصري، 2016). إن قدرة المتعلم على التفكير البصري تُعد عنصراً حاسماً في استمرارية تطوير المناهج التعليمية وجعلها أكثر ملاءمة للواقع المعيش للطلاب ومتطلبات سوق العمل (عامر والمصري، 2016).

ترى الباحثتان أن التفكير البصري يمثل أحد الأسس المعرفية والمهارية الجوهرية التي يجب أن تُبنى عليها مناهج الرياضيات في مراحل التعليم الأساسي، نظراً للطبيعة الهندسية والجبرية التي تتطلب تصوراً وتحليلاً للعلاقات المكانية والشكلية. من هنا، جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على مدى تضمين كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في مناهج الجمهورية العربية السورية لمهارات التفكير البصري.

2. مشكلة البحث

شهدت الجمهورية العربية السورية منذ منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين حراكاً واضحاً نحو تحسين المنظومة التربوية وتطوير المناهج الدراسية، وذلك من خلال وضع معايير تعليمية جديدة وإعداد لجان فنية مختصة في بناء المحتوى وربطه بالاتجاهات الدولية في تطوير المناهج، إضافة إلى مراجعات تنظيمية تناولت الاعتماد والاعتراف بالمنهج بالبرامج الدراسية، ولا سيما في مرحلتَي التعليم الأساسي وما بعد الإلزامي. وقد أشارت تقارير دولية إلى أن هذه الجهود اتخذت طابعاً بنوياً يستهدف رفع مستوى جودة التعليم وتحسين كفايات المتعلمين،

خاصة في ظل التغيرات السياسية والاجتماعية اللاحقة وتأثيراتها على بنية المنهج ومخرجاته (UNICEF,2015; UNHCR,2014).

تتطلب هذه المناهج التعليمية تقويماً مستمراً وموضوعياً لغاية ملاحظة تنفيذها الفعلي، وإمكانية ترميم أي نواقص أو تلافي الأخطاء المحتملة قبل أن تتفاقم. إن التغيرات المجتمعية والزيادة الهائلة في حجم المعارف والمعلومات تستدعي إعادة النظر الدورية في المناهج لضمان ملاءمتها.

وفي إطار التقويم المستمر، تبين للباحثين من خلال الاطلاع الأولي على مناهج الرياضيات للصف السابع الأساسي، وكذلك عبر المقابلات الشفهية التي أجريت مع عدد من معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، وجود مؤشرات أولية لقصور محتمل في تمثيل مهارات التفكير البصري ضمن محتوى هذا المنهج.

وللتأكد من وجود هذا القصور فقد تم بناء إختبار لمهارات التفكير البصري في مادة الرياضيات، وبعد عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين التربويين، قد طُبِّق الإختبار على مجموعة استطلاعية مؤلفة من 25 طالب من طلاب الصف السابع الأساسي. وأظهرت نتائج الإختبار أن مستوى أداء الطلاب في مهارات التفكير البصري جاء دون المستوى المقبول تربوياً، حيث لم تتجاوز النسبة المئوية لمتوسط درجات الطلاب للأداء الكلي (36%)، مما يشير إلى وجود تدني ملحوظ في هذه المهارات.

وقد تعززت هذه الملاحظة الميدانية بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود تدني في مستوى التفكير البصري لدى الطلاب في المراحل التعليمية ذات الصلة، كما في دراسة الحري (2011). وعلى النقيض من ذلك، أشارت دراسة شويهي (2016) إلى اهتمام بعض كتب الرياضيات في المرحلة التعليمية المتوسطة بتضمين مهارات التفكير البصري، مما يؤكد على أهمية هذا الجانب.

وقد أكدت دراسة (Al-Qemaqchi & Mahmoud (2023 أن للمنهج الدراسي دور هام في تنمية التفكير البصري، و تضمينه لمهارات التفكير البصري يصبح من الضرورييات .

وهذا ما أثبتته دراسة (Sholihah & Maryono (2023 ما وجب احتواء مهارات بصرية في كتب الرياضيات ككتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي. و أكدت دراسة (عبر، 2021) و دراسة (دالاتي والحمود، 2023) على أهمية تدريب الطلاب على مهارات التفكير البصري وذلك لمساهمتها بقاء أثر التعلم للمفاهيم و أنتقال أثر هذا التعلم على مختلف المواد الدراسية.

كما أوصت العديد من المؤتمرات التربوية، ومنها "المؤتمر العلمي التربوي النفسي" الذي عقد في كلية التربية جامعة دمشق (2010)، بضرورة مراجعة البرامج التعليمية المقدمة للطلاب بهدف التركيز على التفكير الابتكاري وتمكين الطالب من إنتاج المعرفة الخلاقة من خلال مناهج دراسية حديثة.

استناداً إلى ما سبق من نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الاستطلاعية تتحدد مشكلة البحث بضعف مهارات التفكير البصري لدى الطلاب الصف السابع الأساسي، وقد يكون السبب في ذلك عدم تضمينها بشكل كافٍ في المنهاج الدراسي، لذلك جاء هذا البحث للوقوف على مدى تضمين تلك المهارات في كتاب الرياضيات.

3. أسئلة البحث:

يجيب البحث عن السؤالين التاليين:

- ما مهارات التفكير البصري المناسبة لمحتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي؟
- ما مدى تضمين كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في مناهج الجمهورية السورية لمهارات التفكير البصري؟

4. أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد قائمة بمهارات التفكير البصري المناسبة لمحتوى كتاب الرياضيات المقرر للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي.

2. الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير البصري المحددة (في الهدف الأول) في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

5. أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث الحالي من القيمة العلمية والعملية التي يمكن أن يقدمها للجهات المعنية بتطوير المناهج والممارسات التعليمية، وتحدد أهميته فيما يلي:

- تزويد فرق تأليف كتب الرياضيات بمعلومات تحليلية دقيقة حول مدى مواكبة محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي لمعايير ومهارات التفكير البصري المطلوبة لهذه المرحلة، مما يدعم اتخاذ قرارات التعديل والتطوير المناسبة.
- تشجيع معلمي الرياضيات والمشرفين على التفكير في المهارات البصرية وكيفية توظيفها في عملية التدريس، واقتراح تعديلات أو أنشطة إثرائية لتعزيز المنهاج وفقاً لنتائج الدراسة.
- توفير أساس نقوي موضوعي حول كفاءة منهاج الرياضيات في تنمية التفكير البصري لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي، وهي مرحلة محورية للإعداد للمراحل اللاحقة.
- توفير أداة تقويم: تتمثل في قائمة مهارات التفكير البصري التي تم تحديدها والتحقق من صدقها وثباتها، والتي يمكن أن تكون مرجعاً للباحثين والدراسات المستقبلية في مجال تحليل محتوى كتب الرياضيات.
- فتح الطريق أمام باحثين آخرين لإجراء دراسات وبحوث مماثلة في مجال تقويم مناهج الرياضيات لمراحل دراسية مختلفة، أو لتقويم المناهج وفقاً لمعايير ومهارات مختلفة.

6. حدود البحث:

تحدد الحدود المنهجية للبحث الحالي على النحو التالي:

- الحدود الزمانية: اقتصر التحليل على محتوى كتاب الرياضيات المقرر للصف السابع الأساسي للعام الدراسي 2023-2024م.

– الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي بهدف الكشف عن مدى تضمينه لمهارات التفكير البصري فقط، دون تناول متغيرات أو مهارات أخرى.

7. مصطلحات البحث:

التفكير البصري: هو نمط من أنماط التفكير الذي يعمل على تحفيز عقل المتعلمين باستخدام المثيرات البصرية بهدف إدراك العلاقات بين المعارف والمعلومات الرياضية، واستيعابها، وتمثيلها، وتنظيمها، ثم دمجها في البنية المعرفية، والمواءمة بينها وبين الخبرات السابقة لتكوين خبرة مكتسبة ذات معنى (عامر والمصري، 2016). ويُعرّف كذلك بأنه القدرة العقلية التي ترتبط بالجوانب الحسية البصرية بشكل مباشر، حيث يحدث هذا النوع من التفكير عندما يكون هناك تنسيق متبادل بين ما يراه المتعلم من أشكال ورسومات وعلاقات، وما يحدث من ربط ونتائج عقلية متعمدة تعتمد على الرؤية البصرية والرسم المعروض (خضّور، 2021).

يُعرّف التفكير البصري إجرائياً بـ الدرجة التي يتم بها تضمين وحدات التحليل (الصور، الرسوم البيانية، الأشكال الهندسية، الأنشطة المصورة، والنصوص الواردة حولها) في محتوى كتاب الرياضيات المقرر للصف السابع الأساسي، والتي تتدرج تحت الفئات المحددة في قائمة مهارات التفكير البصري التي أعدتها الباحثتان لأغراض التحليل.

تحليل المحتوى: هو الأسلوب البحثي المنهجي الذي يُستخدم لإنتاج دلالات مُكرّرة وصحيحة، ويتم ذلك من خلال ترميز وتفسير المواد النصية أو الرسومية، حيث يعتمد على وجود منهجية لتحويل البيانات النوعية (كالنصوص والرسومات) إلى بيانات كمية قابلة للقياس والإحصاء (المدخلي، 2006).

يُعرّف تحليل المحتوى إجرائياً بالوصف الكمي والكيفي لمحتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في مناهج الجمهورية العربية السورية، ويتمثل في حصر وتصنيف الوحدات التحليلية للمحتوى (الأشكال والرموز والمخططات والصور والرسومات) وفقاً لمهارات التفكير البصري المحددة في قائمة الأداة.

8.1. الدراسات السابقة

دراسة دالاتي والحمود (2023) سورية، بعنوان: تنمية مهارات التفكير البصري عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالاعتماد على استراتيجية شكل البيت الدائري. هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير البصري عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكون مجتمع البحث من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مديرية التربية في مدينة حمص للفصل الأول من العام الدراسي 2020 / 2021، وتكونت عينة البحث من (110) تلميذاً موزعين على مجموعتين ، ضابطة وتجريبية ، تم تصميم اختباراً تحصيلياً وتحققت من صدقه وثباته حيث تكوّن في صورته النهائية من (43) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، وتوصل البحث إلى فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

دراسة Al-Qemaqchi & Mahmoud العراق، بعنوان The Impact of Curriculum on Architectural Students Visual Thinking: أظهرت أن المنهج الدراسي يُعد عاملاً مؤثراً في تنمية التفكير البصري لدى طلاب تخصص العمارة، حيث هيأت بنية المقررات (syllabi) بيئة تعليمية تدعم مهارات التجسيم البصري، التكوين المكاني، والقدرة على تصور العلاقات المكانية بين الأشكال. تشير نتائج الدراسة إلى أن المنهج ليس مجرد وسيلة لنقل معرفة ذهنية بحتة، بل يلعب دوراً أساسياً في تنمية قدرات التمثيل البصري والتصور، مما يساعد الطلاب على تطوير مهارات بصرية — مثل التخيل المكاني، تحليل الأشكال، وربط العلاقات — التي تعد في صلب مهارات "التفكير البصري". ومن ثم، تؤكد هذه الدراسة أن تضمين التفكير البصري في المحتوى المنهجي يُمكن المتعلّم من بناء فهم عميق ومتعدد الأبعاد للمفاهيم، وهو ما يجعلها مرجعاً مناسباً لدراساتك حول مدى تضمين مهارات التفكير البصري في كتب المنهج، لأن النتائج تدعم فكرة أن المحتوى المنهجي (سلفات / وحدات / سيلابي) له أثر حقيقي في تنمية التفكير البصري.

دراسة Sholihah & Maryono إندونيسيا، بعنوان: Students' visual thinking ability in solving the integral problem. بيّن الباحثان أن القدرة على "التفكير البصري"

مدى تضمين مهارات التفكير البصري في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي
في الجمهورية العربية السورية

أي استخدام التمثيلات البصرية (رسومات بيانية، أشكال، رسوم) ،تلعب دورًا مهمًا في معالجة المسائل الرياضية المعقدة، مثل المسائل التي تتطلب حساب تكاملات. وقد أظهر البحث أن الطلاب الذين يمتلكون قدرة جيدة على التفكير البصري يستطيعون تحويل المسألة إلى تمثيل رسومي أو هندسي، ما يسهل عليهم فهم العلاقات بين المتغيرات واستنتاج الحل بطريقة بصرية، ما يدعم أن المهارات البصرية ليست مهارة تجميلية فقط، بل أداة معرفية قوية تسهم في التفكير المجرد والتحليل الرياضي. بالتالي، تُعد هذه الدراسة دليلاً عملياً على أهمية تضمين مهارات التفكير البصري في كتب الرياضيات، لأن القدرة على "رؤية" المشكلة بصرياً تساعد في الفهم الأعق والتحليل؛ وهو ما يستدعي أن يتضمن منهاج كتب الرياضيات مثل كتاب صف السابع (وأعلى) وحدات/أنشطة/صور/تمثيلات تدعم التفكير البصري.

دراسة الحربي (2022) السعودية، بعنوان : مدى تضمين مهارات التفكير البصري في كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. والتي هدفت التعرف على مدى تضمين مهارات التفكير البصري في كتب الرياضيات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهدافها تم تضمينها في كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ومن ثم تحويلها إلى بطاقة تحليل محتوى، وتكونت الدراسة من جميع الصور المضمنة في كتب الرياضيات والتي بلغت (387) صورة، حيث ضمنت المهارات بالترتيب الحالي، مهارة التعرف على الشكل ووصفه، ومهارة تحليل الشكل ومهارة ربط العلاقات في الشكل بدرجة عالية، ومهارة استنتاج المعاني ومهارة إدراك وتفسير الغموض بدرجة متوسطة.

دراسة المطيري و الحربي (2022) السعودية، بعنوان :فاعلية وحدة تدريسية قائمة على الإنعوجرافيك في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. والتي هدفت الكشف عن فاعلية وحدة تدريسية قائمة على الإنعوجرافيك في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي (التصميم التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، اختيروا اختيار عشوائياً وتوصلت النتائج إلى وجود فاعلية إيجابية للاستراتيجية.

دراسة رسلان (2019) مصر، بعنوان: فاعلية استراتيجيات الدعائم التعليمية بنمطها التكيفي المعززة ببرمجيات الرياضيات التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والترابطات البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية. والتي هدفت الكشف عن فاعلية استراتيجيات الدعائم التعليمية بنمطها التكيفي المعززة ببرمجيات الرياضيات التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والترابطات البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي)، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالباً من الصف الأول الثانوي، اختيروا اختياراً عشوائياً وقسموا إلى مجموعتين ضابطة (35) طالباً وتجريبية (32) طالباً، وتوصلت إلى فاعلية إيجابية لاستراتيجية الدعائم التعليمية بنمطها التكيفي المعززة ببرمجيات الرياضيات التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والترابطات البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

دراسة آدم والشتات (2018) مصر، بعنوان: فاعلية استراتيجيات مقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ في تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري ورفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. والتي هدفت الكشف عن فاعلية استراتيجيات مقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ في تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري ورفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم في الدراسة لجمع البيانات الأدوات التالية: اختبار التحصيل الرياضي واختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: فعالية التدريس بالاستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ في تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري ورفع الكفاءة الذاتية المدركة.

دراسة شويهي (2016) السعودية، بعنوان: تحليل محتوى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير البصري. والتي هدفت التعرف إلى التقديرات التقييمية لمحتوى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير البصري، تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف على مدى تضمين مهارات التفكير في محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا من خلال تحليل المحتوى الذي يقوم على الوصف الموضوعي والمنظم والكمي لمهارات التفكير،

مدى تضمين مهارات التفكير البصري في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي
في الجمهورية العربية السورية

تم إعداد أداة الدراسة من خلال تحديد مهارات التفكير البصري ذات الصلة بدراسة الرياضيات والضرورية لطلاب المرحلة المتوسطة وذلك بالاستفادة من عدة مصادر هي الإطار النظري وما تضمنه من مصادر علمية ومتخصصة والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج. واقتصرت الدراسة الحالية على محتوى عينة من محتوى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي 1435-1436 هـ حيث تم اختيار درس عشوائي من كل فصل من كتب الرياضيات المقررة على الصفوف الأولى والثاني والثالث بالمرحلة المتوسطة، بحيث لا تشمل أداة المعلم تمت مراجعة كل صفحة من صفحات المنهاج للحصول على مدى تكرار البنود في شكل تحليل وصفي وكمي ويشمل التحليل الصور والرسوم والأشكال والأنشطة والأسئلة دون التعرض للفهارس. أشارت نتائج التحليل بوجه عام إلى اهتمام محتوى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمهارات التفكير البصري في جميع صفوف المرحلة المتوسطة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت دراستنا مع كل من دراسة الحربي ودراسة شويهي من حيث استخدام المنهج التحليلي، واختلفت مع كل من دراسة المطيري والحربي ودراسة دالاتي والحمود ودراسة رسلان ودراسة آدم والشتات التي استخدمت المنهج التجريبي.

وتشابهت الدراسة الحالية مع كل من دراسة الحربي ودراسة شويهي من حيث استخدام المناهج أو أجزاء منها، واختلفت مع كل من دراسة المطيري والحربي ودراسة آدم والشتات التي اعتمدت على الطلاب.

و من حيث الأدوات فقد تشابهت الدراسة الحالية مع كل من دراسة الحربي ودراسة شويهي من حيث استخدام قوائم وأدوات التحليل، واختلفت مع كل من دراسة المطيري والحربي ودراسة رسلان ودراسة دالاتي والحمود التي استخدمت الاختبار ودراسة آدم والشتات التي استخدمت التحصيل الرياضي واختيار مهارات التفكير البصري ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

8.2. الإطار النظري

مفهوم التفكير البصري وتطوره المعرفي

نشأ مفهوم التفكير البصري تاريخياً في مجالات الفنون والجماليات، حيث كان يُنظر إليه كعملية عقلية يقوم بها المتلقي لفهم الرسائل والدلالات المتضمنة في العمل البصري. وبذلك، فهو يمثل وسيطاً فعالاً يدمج بين أشكال الاتصال البصرية واللفظية لتحقيق فهم أفضل للموضوعات المعقدة.

يُعد التفكير البصري امتداداً لنظرية بناء المعنى، وقد تطور ليتحول من الاعتماد على العلاقات اللفظية إلى استراتيجية تشجع على التمثيل الصوري والخبرات الذاتية، عبر دمج التصورات البصرية كمرجعية للخبرات غير المركزة. وقد دعم هذا التوجه البصري عدة رواد كبلوم في مخططة عام 1995. وتؤكد الدراسات العلاقة الوثيقة بينه وبين النجاح في مجال الفن، حيث يعكس فهم المشاهد للرسالة المرسل عبر اللوحة قيامه بعملية تفكير بصري ناجحة. وفي هذا الإطار، أكد على أهمية الشراكة بين المناهج المدرسية والمتاحف لزيادة قدرة الطلاب على التعبير وحل المشكلات. إن التفكير البصري قد تطور جنباً إلى جنب مع اللغة، ويتضمن مجموعة من المصطلحات المترادفة أو المرتبطة به في الأدبيات التربوية، مثل: القدرة البصرية المكانية، الإدراك البصري المكاني، الدوران العقلي، الحس المكاني، والاستدلال المكاني (عامر والمصري، 2016).

وفي منتصف السبعينات، قدّم كل من عالم النفس الإدراكي أبيكايل هوسن ومربي الفن فليب يناوين نموذجاً متطوراً لاستراتيجية التفكير البصري، استناداً إلى دعوات التطوير الجمالي والفلسفي التي نادى بها أرنهيم، وبياجيه، وبرونر، ولوفينجر. ويشدد هذا النموذج على أن التمثيل بالأشكال البصرية يدعم التفكير البصري في تنمية القدرة على رؤية العلاقات الداخلية والكشف عن العلاقات النسبية ضمن الشكل، وتنمية مهارات الاستدلال. فالتفكير البصري قدرة عقلية مرتبطة بالجوانب الحسية البصرية، ويحدث عندما يكون هناك تناسق متبادل بين ما يراه المتعلم من أشكال وعلاقات، وما يحدث من نتاج عقلي مُعتمد على الرؤية. (Furth & Wachs, 1974).

إن التفكير البصري نمط مُركب تتداخل فيه طرق ثلاث من التفكير هي: التفكير بالتصميم، والتفكير بالرؤية، والتفكير بالتصور. وهو يشكل منظومة تعكس قدرة المتعلم على قراءة الشكل المعروض

وتحويل اللغة البصرية إلى لغة لفظية. كما أن العلاقة بين البنية المعرفية والتمثيل المعرفي هي علاقة تبادلية تقوم على الأثر والتأثر من الداخل، مما يدعم التمثيل المعرفي (الزيات، 2019). ويؤكد كل من عبيد وعفانة (2013) أن التعليم البصري يرتبط بثلاثة أصناف من السلوك: المعرفة الذاتية، والتحكم والضبط الذاتي، ومعتقدات المتعلم وحده.

مكونات التفكير البصري ومهاراته الأساسية

يُعد التفكير البصري من النشاطات العقلية التي تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره بصرياً ولفظياً. ويحدث التفكير البصري بشكل تام عندما تندمج مكوناته الرئيسية الثلاثة في تفاعل نشط ورشيق وهي: الرؤية، والتخيل، والرسم (محمد، 2018).

- تداخل المكونات: هذا التفاعل النشط يشمل علاقات تبادلية؛ فالرؤية تسهل الرسم والرسم يقوي الرؤية، والرسم يثير التخيل والتخيل يوفر مادة للرسم، كما أن التخيل يوجه الرؤية وتوفر الرؤية المادة الأولية للتخيل.
- الوظيفة: المتعلمون الذين يوظفون هذه المكونات بنشاط ينتقلون بينها لرؤية الموقف أو المشكلة من زوايا مختلفة، وتخيل حلول بديلة، والتعبير عنها برسوم سريعة لتقييمها (محمد، 2018).

وقد تعددت مهارات التفكير البصري وتغيرت من دراسة لأخرى حسب طبيعة المادة التعليمية. فقد حُدِدت المهارات الرئيسية الثلاث (الإبصار، والتخيل، والرسم) على أنها أصل جميع المهارات، حيث تتغير المهارات الفرعية تبعاً لاختصاص العلم (كما أكد جراندين).

وفي هذا الإطار، أشار منصور (2011) إلى أن ترتيب المهارات يتغير من مهمة إلى أخرى، وتعمل هذه المهارات مجتمعة ضمن نظام متكامل يخدم الهدف الكلي لعملية التفكير (إبراهيم، 2016).

وتُعرّف مهارات التفكير البصري بأنها الطرق أو العمليات التي يعمل فيها المتعلم باستخدام عينيه للوصول إلى المعرفة من خلال قوة الملاحظة والتفسير والتحليل لمكونات ما يراه، وتتطلب هذه المهارات استخدام أنشطة متنوعة مثل: قراءة الصور والأشكال، وإدراك الاختلاف والعلاقات بين الأشكال، وممارسة أنشطة الرسوم البيانية، مما يعزز قدرة المتعلم على التمييز البصري للمعلومات ودمج تصورات مع خبراته المعرفية (حبيب، 2017).

أهداف التفكير البصري وخصائصه

يسعى التفكير البصري إلى تحقيق جملة من الأهداف:

- توصيل المعلومات بطرق مختلفة: حيث يمكن لدمج الصور بالكلمات أن يعبر عن مشاعر ومفاهيم أقوى مما تستطيع الكلمات وحدها نقله.
- التأمل الذاتي وزيادة الوضوح: يتيح التفكير البصري وقتاً للتأمل الذاتي، فبمجرد تمثيل الأفكار بصرياً، تتضح الروابط وتظهر خيارات جديدة، مما يزيد من الوضوح في فهم المعلومات وتشكيل اتصال أفضل في العقل.
- إطلاق الإبداع وتحديد المشكلات بدقة: يساعد على حل المشكلات الكبيرة والمعقدة بواسطة حلول مبتكرة، ويحدد المشكلات بدقة عبر أدوات متقدمة تساعد في تحدي الافتراضات الحالية.
- التفكير للمستقبل وزيادة قدرات العصف الذهني: يقدم طريقة غنية للتعبير عما هو ممكن مستقبلاً، ويزيد من فاعلية العصف الذهني عبر تنظيم الأفكار في تنسيق مرئي واضح يسهل تقييمه.

أما خصائص التفكير البصري، فهي تشمل: تقديم معلومات منظمة ومرئية عبر الرموز، والاعتماد على الإحساسات في التعلم، وتبلور الفهم الشخصي، ومناسبتها لجميع الأفراد، وتقديم المعرفة والمعلومات المتنوعة (حبيب، 2017).

أهمية التفكير البصري ودوره في الرياضيات

إن التفكير البصري نشاط عقلي أكثر تعقيداً من بقية مستويات التفكير، وله القدرة على تمثيل الأشكال الرياضية بالرموز والرسوم التخطيطية والصور، مما يساعد بشكل كبير على حل المشكلات واستيعاب المفاهيم الرياضية التي يصعب استيعابها بأساليب التفكير الأخرى.

وتبرز أهمية التفكير البصري في مجالات مختلفة، منها:

- دعم التعليم العلمي والرياضي: يساعد في فهم مواد كالفيزياء والرياضيات التي تتطلب التفكير الهندسي، وهو تسلسل يمر بمستويات (البصري، الوصفي، المجرد).
- الأهمية العامة: يعمل على زيادة قدرة الطالب على الاتصال بالآخرين، وفهم المثيرات البصرية المتزايدة في البيئة التكنولوجية، وزيادة القدرة العقلية، كما أنه مصدر جيد يفتح الطريق لممارسة التفكير الناقد والابتكاري.
- الفوائد الإجرائية: يساعد على توصيل المعلومات، ويحقق أهداف العلم (الوصف والتفسير والتنبؤ)، وينمي عمليات العلم المختلفة، ويدعم التعلم الذاتي (عامر والمصري، 2016؛ مهدي، 2016).

التمييز بين التفكير ومهارات التفكير

من الضروري التفريق بين مفهومي "التفكير" و "مهارات التفكير" في الإطار النظري. ف "التفكير" عملية عقلية كلية تُعنى بالمعالجة العقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة (علوي وآخرون، 2017). بينما "مهارات التفكير" هي عمليات محددة يمارسها الفرد عن قصد لمعالجة المعلومات واتخاذ القرارات، كمهارة تحديد المشكلة.

ويؤكد جروان أن التفكير يتألف من مهارات متعددة تسهم في فاعليته، إلا أن التفكير في مجمله أكبر بكثير من حاصل جمع هذه المهارات. وتعمل مهارات التفكير بشكل متكامل (منصور، 2011)، ولكن ترتيب أهميتها واستخدامها يختلف من مهمة إلى أخرى حسب الهدف والغاية من عملية التفكير.

مفهوم تحليل المحتوى:

يمثل تحليل المنهج حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية في أي مجتمع ويساعد تحليل المنهج في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعليم والتعلم ويوفر قاعدة من المعلومات التي تلزم متخذي القرارات التربوية حول مدخلات وعمليات ومخرجات المسيرة التعليمية، ولا تنحصر عملية تحليل المنهج في أنها تشخيص للواقع. بل هي أيضا علاج لما به من عيوب فلا يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلafiها والتغلب عليها.

و التحليل عملية هامة ليس فقط في مجال التربية وإنما في جميع مجالات الحياة فطالما يقوم الإنسان بعمل ما فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل والأخطاء التي يقع فيها حتى لا تتكرر منه مرة ثانية وبذلك يتوصل إلى أداء أفضل وإنتاج أحسن، إن التطور الذي حصل على مفهوم المنهج الحديث، أدى إلى تغيير النظرة إلى التقويم إذ شمل جميع عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وأنشطة وبهذا أصبحت عملية التحليل تمثل توضيح مواطن الضعف والقوة في المنهج فضلا عن اقتراح البدائل والحلول المناسبة واتخاذ أفضل الوسائل الكفيلة لإصلاح المناهج الدراسية وجعلها أكثر تحقيقا للأهداف ولنمو الفرد والمجتمع (البيطار، 2013).

حيث تعددت التعريفات حول تحديد مفهوم التحليل وفيما يلي آراء بعض الباحثين في مفهوم تحليل المناهج كما يلي:

يرى الرشدي (2021) بأنه: عملية جمع البيانات كمية من خلال قياس مدى تعلم المتعلمين من جهة ومدى توفر المعايير السليمة في أسس المنهج وعناصره وتنظيمه من جهة أخرى وتفسير تلك البيانات والوصول إلى القرارات في ضوءها.

بينما عرفت شتاحة (2018) بأنه: إصدار الحكم على مدى جودة المنهج من خلال الكشف عن نقاط القوة ومواطن الضعف فيه تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لعلاجها.

واستنادا لما سبق فإن تحليل المنهج هو: عملية جمع البيانات أو المعلومات لبعض أجزاء المنهج أو بعض إنتاجاته التعليمية أو لجميع عناصر المنهج ومن ثم تبويبها ومعالجتها بأساليب إحصائية أو وصفية لاتخاذ قرار من أجل تطوير المنهج أو تحسينه.

8. منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى لمناسبته لتحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي.

وتعرف منهجية التحليل في البحث العلمي على أنها طريقة دراسة البحث العلمي عن طريق التحليل والتجزئة والتجميع، ويستخدم هذا المنهج بشكل واسع في العديد من البحوث والدراسات العلمية المختلفة وخصوصاً البحوث الاجتماعية والإنسانية (Kumar, 2019). وتحليل المحتوى هو أحد أساليب الدراسة العلمي المندرج تحت منهج الدراسة الوصفي.

مجتمع الدراسة: يتحدد مجتمع الدراسة الحالي بمحتوى كتاب الرياضيات للصف السابع في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي المقررة من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2024-2025.

عينة الدراسة: تتمثل عينة الدراسة في الدراسة الحالية بكامل مجتمع الدراسة ومحتوى كتاب الرياضيات للصف السابع في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي المقررة من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2024-2025، والكتاب يتألف من 160 صفحة موزعة على ثمان وحدات دراسية (32 درس)، يدرس زمانياً على امتداد الفصلين الدراسيين.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة الدراسة وهي قائمة مهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي المقررة من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2024-2025، وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير البصري، وتحليل المحتوى، مثل دراسة كوسة (2019) ودراسة جاسم (2020) ودراسة السلمي (2020)، وبناء على ذلك استطعنا بناء قائمة مهارات التفكير البصري، بحيث تكونت هذه القائمة بشكلها الأولي وفق التالي:

جدول 1: الشكل الأولي لأداة تحليل المحتوى

المهارات الفرعية	المهارات الرئيسية	
التعرف على الشكل	مهارة قراءة الأشكال البصرية	1
وصف الشكل		
تحديد أبعاد الشكل		
تجزئة الأشكال البصرية إلى مكوناتها	مهارة تحليل الأشكال البصرية	2
تحديد العلاقات داخل الشكل البصري		
تصنيف خصائص الشكل		
إيجاد العلاقة بين الشكل المعروض والأشكال الأخرى		
تفسير خصائص الشكل	مهارة ربط العلاقات في الشكل	3
جمع معلومات حول أجزاء الشكل		
توضيح التوافقات والمغالطات		
تفسير أجزاء الشكل	مهارة إدراك وتفسير الغموض	4
التوصل إلى حقائق	مهارة استخلاص المعاني	5
التوصل إلى مفاهيم		
التوصل إلى مبادئ		
استنتاج معاني جديدة		

وقد تم عرض القائمة على عدد من السادة المحكمين الأفاضل (دكاترة كلية التربية في جامعة حمص)، حيث تم الاطلاع على الأداة من قبل السادة المحكمين وتمت الموافقة على المهارات الأساسية (مع تعديل صياغة بعضها)، مع تعديل بعض المهارات الفرعية.

والجدول التالي يوضح قائمة تحليل المحتوى بشكلها النهائي بعد التعديل:

جدول 2: أداة التحليل بشكلها النهائي

مدى تضمين مهارات التفكير البصري في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي
في الجمهورية العربية السورية

	المهارات الفرعية	المهارات الرئيسة
1	التعرف على الشكل من خلال مظهره العام وصف الشكل تحديد أبعاد الشكل تميز الشكل عن الأشكال الأخرى	مهارة قراءة الأشكال البصرية
2	تجزئة الأشكال البصرية إلى مكوناتها تجميع أجزاء الشكل ككل واحد تصنيف خصائص الشكل	مهارة تحليل الأشكال البصرية
3	تفسير الرموز والإشارات التي توضح المعلومات تحديد أوجه الاختلاف بين أجزاء الشكل تحديد أوجه الشبه بين أجزاء الشكل الربط بين العناصر الموجودة في الشكل تحديد العلاقات داخل الشكل البصري إيجاد العلاقة بين الشكل المعروض والأشكال الأخرى	مهارة ربط العلاقات في الشكل
4	التمثيل المكاني للعلاقات بين أجزاء الجسم التمثيل المكاني لموقع الجسم في المستوي	إدراك العلاقات المكانية
5	استخلاص معاني جديدة من خلال الشكل البصري التوصل إلى حقائق من خلال الشكل البصري التوصل إلى مفاهيم من خلال الشكل البصري التوصل إلى مبادئ من خلال الشكل البصري	مهارة استخلاص المعاني

إجراءات التحليل:

1- تحديد الهدف من التحليل: تهدف عملية تحليل المحتوى في هذا البحث إلى التعرف على مدى توافر مهارات التفكير البصري في كتب الرياضيات للصف السابع الأساسي.

2- تحديد وحدة التحليل: وحدة التحليل هي الشكل البصري ويشمل على الصور والرسوم التخطيطية والأشكال الهندسية والمخططات والرموز.

3- تحديد فئات التحليل: تمثلت فئات التحليل بمهارات التفكير البصري الأساسية الخمسة الواردة في قائمة التحليل بالإضافة إلى المهارات الفرعية وعددها تسع عشرة مهارة فرعية.

4- خطوات التحليل: جرى التحليل وفق الخطوات التالية:

1. الحصول على الكتاب المراد تحليله.
2. التعرف على موضوعات الكتاب وطريقة عرضها بدقة.
3. جرى استبعاد الأشكال البصرية في الغلاف ومقدمة الكتاب.
4. جرى اعتماد جميع الأشكال البصرية في جميع فقرات الدروس.
5. إجراء التحليل اعتماداً على الضوابط السابقة وتفريغ النتائج في استمارة التحليل.
6. حساب التكرارات واستخلاص النتائج.

ثبات التحليل:

جرى التأكد من ثبات التحليل من خلال حساب معامل الاتفاق للتحليل من خلال الاستعانة بتحليل محللين اثنين، للمهارات البصرية محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع، ومن ثم جرى استخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق (Lombard & Bracken, 2002) وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = 100 \times \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{(\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق})}$$

والجدول التالي يوضح حساب نسب ثبات التحليل للمهارات البصرية:

مدى تضمين مهارات التفكير البصري في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي
في الجمهورية العربية السورية

جدول 3: ثبات نتائج التحليل

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	تحليل 1	تحليل 2	عدد مرات الاختلاف	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
مهارة قراءة الأشكال البصرية	التعرف على الشكل من خلال مظهره العام	142	139	3	139	97.88
	وصف الشكل	132	130	2	130	98.48
	تحديد ابعاد الشكل	81	79	2	79	97.53
	تمييز الشكل عن الاشكال الاخرى	61	59	2	59	96.72
مهارة تحليل الأشكال البصرية	تجزئة الاشكال البصرية الى مكوناتها	87	85	2	85	97.70
	تجميع اجزاء الشكل ككل واحد	69	67	2	67	97.10
	تصنيف خصائص الشكل	107	104	3	104	97.1
مهارة ربط العلاقات في الشكل	تفسير الرموز والاشارات التي توضح المعلومات	138	135	3	135	97.82
	تحديد اوجه الاختلاف بين اجزاء الشكل	94	92	2	92	97.87
	تحديد اوجه الشبه بين اجزاء الشكل	89	87	2	87	97.75

97.69	127	3	127	130	الربط بين العناصر الموجودة في الشكل	
99.29	140	1	140	141	تحديد العلاقات داخل الشكل البصري	
97.46	77	2	77	79	ايجاد العلاقة بين الشكل المعروض والاشكال الاخرى	
97.14	68	2	68	70	التمثيل المكاني للعلاقات بين اجزاء الجسم	إدراك العلاقات
98.75	79	1	79	80	التمثيل المكاني لموقع الجسم في المستوي	المكانية
98.30	58	1	58	59	استخلاص معاني جديدة من خلال الشكل البصري	مهارة استخلاص المعاني
98.41	62	1	62	63	التوصل الى حقائق من خلال الشكل البصري	
98.06	152	3	152	155	التوصل الى مفاهيم من خلال الشكل البصري	
99.35	153	1	153	154	التوصل الى مبادئ من خلال الشكل البصري	
98.03	1893	38	1893	1931		

نلاحظ من الجدول أن قيمة الثبات بين التحليلين الأول والثاني كانت أكبر من 97% في جميع المهارات وهي نسبة عالية جداً وبالتالي يمكن القول بأن أداة التحليل تتصف بالثبات.

9. عرض نتائج الدراسة:

الإجابة على سؤالي البحث

الإجابة على السؤال الأول:

ما مهارات التفكير البصري المناسبة لمحتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي؟
تمثلت الإجابة على هذا السؤال بقائمة مهارات التفكير البصري اللازم تضمينها في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي المقررة من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2024-2025، والتي تم ذكرها سابقاً في أدوات الدراسة. جدول (4): أداة التحليل بشكلها النهائي.

الإجابة على السؤال الثاني:

ما مدى تضمين كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في مناهج الجمهورية السورية لمهارات التفكير البصري؟

للإجابة على هذا السؤال جرى تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من التعليم الأساسي وحساب التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية والأساسية في قائمة تحليل المحتوى. والجدول التالي يبين مدى تضمين مهارات التفكير البصري موضحاً النسبة والرتبة:

جدول 5: نتائج تحليل المحتوى وفق قائمة مهارات التفكير البصري

المهارة	المهارات الفرعية	التكرار	الرتبة	النسبة	نسبة المهارة
مهارة قراءة الاشكال البصرية	التعرف على الشكل من خلال مظهره العام	142	3	91.61	21.54
	وصف الشكل	132	6	85.16	
	تحديد ابعاد الشكل	81	13	52.26	
	تمييز الشكل عن الاشكال الاخرى	61	18	39.35	
	تجزئة الاشكال البصرية الى مكوناتها	87	11	56.13	

13.62	44.52	16	69	تجميع اجزاء الشكل ككل واحد	مهارة
	69.03	8	107	تصنيف خصائص الشكل	تحليل الاشكال البصرية
34.75	89.03	5	138	تفسير الرموز والاشارات التي توضح المعلومات	مهارة ربط العلاقات
	60.65	9	94	تحديد اوجه الاختلاف بين اجزاء الشكل	في الشكل
	57.42	10	89	تحديد اوجه الشبه بين اجزاء الشكل	
	83.87	7	130	الربط بين العناصر الموجودة في الشكل	
	90.97	4	141	تحديد العلاقات داخل الشكل البصري	
	50.97	14	79	ايجاد العلاقة بين الشكل المعروض والاشكال الاخرى	
7.77	45.16	15	70	التمثيل المكاني للعلاقات بين اجزاء الجسم	إدراك العلاقات
	51.61	14	80	التمثيل المكاني لموقع الجسم في المستوي	المكانية
22.32	38.06	19	59	استخلاص معاني جديدة من خلال الشكل البصري	مهارة استخلاص المعاني
	40.65	17	63	التوصل الى حقائق من خلال الشكل البصري	
	100.00	1	155	التوصل الى مفاهيم من خلال الشكل البصري	
	99.35	2	154	التوصل الى مبادئ من خلال الشكل البصري	

مدى تضمين مهارات التفكير البصري في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي
في الجمهورية العربية السورية

		1931	المجموع
--	--	------	---------

مما سبق نجد ان، تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الجمهورية السورية يكشف عن تضمين ملحوظ لمهارات التفكير البصري، مع تفاوت في درجة التوازن بين المهارات الأساسية والفرعية. وقد أظهرت النتائج أن مهارة ربط العلاقات في الشكل حظيت بأعلى درجة من التضمين (34.75%)، تليها مهارة استخلاص المعاني (22.32%)، مما يشير إلى أن المنهج يركز بقوة على الجوانب التحليلية والاستنتاجية التي تربط بين العناصر البصرية وتستتبط منها مفاهيم ومبادئ رياضية.

وعلى الرغم من هذا التوافر العام، لوحظ وجود تفاوت كبير بين المؤشرات الفرعية داخل كل مهارة. فعلى سبيل المثال، في مهارة قراءة الأشكال البصرية، كان التركيز عالياً على المؤشرات الأساسية مثل "التعرف على الشكل" و"وصف الشكل"، بينما جاءت مؤشرات مثل "تمييز الشكل عن الأشكال الأخرى" في أدنى المراتب (39.35%). كما أن مهارتي تحليل الأشكال البصرية وإدراك العلاقات المكانية كانتا الأقل توافراً (13.62% و 7.77% على التوالي)، وخاصة في مؤشرات حاسمة مثل "تجميع أجزاء الشكل ككل واحد" و"التمثيل المكاني للعلاقات".

يشير هذا التفاوت إلى أن المنهج الحالي يعتمد بشكل رئيسي على القراءة الأولية والاستنباط من الأشكال، بينما يقلل من التركيز على العمليات العليا للتفكير البصري كالتحليل العميق، والتركيب، والتمثيل المكاني الديناميكي. وهذا قد يحد من قدرة الطلاب على تطوير رؤية شمولية للأشكال الهندسية والعلاقات الرياضية، والتي تعتبر أساسية لفهم أكثر تعقيداً في المراحل التعليمية اللاحقة.

اعتماداً على نتائج التحليل، وجدنا بأن مهارات التفكير البصري الأساسية والفرعية متوفرة بشكل كبير في الكتاب حيث أنه يعتمد على الصور والأشكال والرموز الرياضية بنسبة عالية في عرض المعلومة، وكما أن المرحلة العمرية لتلاميذ الصف السابع هي 12 سنة فقد تم الاعتماد على الصور في الكتاب بشكل مكثف.

ونرى أن كتاب الرياضيات للصف السابع قد تضمن مهارات التفكير البصري بشكل متوسط إلى جيد، ولكن ينقص إعادة النظر في بعض المهارات وتوجيه العناية إليها والعمل على تضمينها بشكل أكبر في كتاب الرياضيات كمهارات (تميز الشكل عن الاشكال الأخرى، تجميع اجزاء الشكل ككل واحد، التمثيل المكاني للعلاقات بين اجزاء الجسم، التوصل الى حقائق من خلال الشكل البصري).

الرياضيات وبشكل عام مادة يعاني من فهمها الطلاب والطلبة في كافة مراحلهم التعليمية، وفهم الطلاب للرسومات والاشكال والرموز الواردة في الدروس والتمارين سيعمل على زيادة قدرة الطلاب من فهم وتذكر محتوى هذه الدروس والتمارين.

وقد توافقت نتيجة دراستنا مع دراسة الحربي (2022) في السعودية التي توصلت إلى توافر مهارات التفكير البصري في كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بدرجة متوسطة، ودراسة شويهي (2016) في السعودية التي أشارت إلى اهتمام محتوى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمهارات التفكير البصري في جميع صفوف المرحلة المتوسطة.

وقد أكدت (Al-Qemaqchi & Mahmoud (2023 دراسة أن المنهج ذاته (المحتوى المدرسي/الجامعي) قادر على تنمية التفكير البصري، ما يؤكد على ضرورة الاهتمام بمحتوى هذه المناهج والعمل الدائم على تطويره. وتوضح دراسة (Sholihah & Maryono (2023 أهمية التفكير البصري في معالجة المفاهيم والمسائل الرياضية، ما يدعم فرضية أن تضمين مهارات بصرية في كتب الرياضيات (كالصف السابع) ليس رفاهية، بل ضرورة لتحقيق فهم وتحليل أفضل.

10. المقترحات

بناءً على نتائج التحليل، نقترح التالي لتعزيز توازن وفاعلية تضمين مهارات التفكير البصري في منهاج الرياضيات:

1. مراجعة وتعديل الأنشطة والتمارين في الكتاب لتوزيع أكثر توازناً لمؤشرات التفكير البصري، مع تعزيز الأنشطة التي تنمي المهارات الضعيفة مثل تحليل الأشكال (تجزئة وتجميع) وإدراك العلاقات المكانية.
2. تصميم وحدات أو دروس إضافية تركز بشكل مكثف على التمثيل البياني، وتمثيل البيانات، والهندسة الفضائية، باستخدام أدوات مثل المستقيم العددي، الشبكات الإحداثية، والبرمجيات التفاعلية لتعزيز الإدراك البصري-المكاني.
3. تضمين أهداف صريحة وموجهة لمهارات التفكير البصري ضمن نتائج التعلم لكل درس، وليس فقط كوسيلة عارضة، لضمان معالجتها بشكل منهجي.
4. عقد ورش عمل للمعلمين لتدريبهم على استراتيجيات تعليم وتقييم مهارات التفكير البصري، وتزويدهم بدليل إرشادي يشرح كيفية استثمار الصور والأشكال في الكتاب لتنمية هذه المهارات لدى الطلاب.
5. إجراء دراسات تشخيصية لتقييم مستوى اكتساب الطلاب الفعلي لهذه المهارات، ودراسات طولية لتتبع أثر أي تعديلات على المنهج على تنمية التفكير البصري والقدرة على حل المسائل المعتمدة على التمثيلات البصرية.
6. إجراء دراسات مماثلة لتحليل كتب الرياضيات في الصفوف الأخرى (من السادس إلى التاسع الأساسي) لفهم التسلسل التراكمي لعرض مهارات التفكير البصري عبر المراحل، ومدى توافقها مع التطور المعرفي للطلاب.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الله علي. (2016). فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات جانيبه المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة التربية العلمية*، 10(1)، 45-80.
- آدم، مرفت محمد كمال محمد، وشتات، رباب محمد المرسى. (2018). فعالية استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ على التحصيل ومهارات التفكير البصري والكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 21(1)، 213-281.
- البيطار، رجاء. (2013). *مناهج البحث والعلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات .
- جاسم، شهد. (2020). مهارات التفكير البصري المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 59(5)، 121-145
<https://doi.org/10.33193/JALHSS.59.2020.294>.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (2017). *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير: إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة (الطبعة 2)*. دار الفكر العربي.
- حمزة، رمضان. (2011). *استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات (الطبعة 1)*. دار الفكر العربي.
- الحري، سلطان. (2022). مدى تضمين مهارات التفكير البصري في كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. *مجلة تربويات الرياضيات*، 25(5)، 7-27.

خضور، عبير. (2021). تقييم معايير محتوى مناهج العلوم وفق مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البعث*، 42(2)، 205-230.

دالاتي، حسناء، والحمود، لميس. (2023). تنمية مهارات التفكير البصري عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالاعتماد على استراتيجية شكل البيت الدائري. *مجلة جامعة البعث*، 45 (3)، 119-156.

رسلان، محمد. (2019). فعالية استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية بنمطها التكيفي معززة ببرمجيات الرياضيات التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والترابطات البينية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 22(11)، 103-158.

الرشيدي، غازي. (2021). أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية. *مجلة كلية التربية للعلوم التربوية*، 45(1)، 79-114.

الزيات، فتحي. (2019). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. دار النشر للجامعات.

السلمي، فيصل. (2020). واقع استخدام مهارات التفكير البصري في المرحلة الابتدائية: مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي نموذجاً. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 5(16)، 351-396.

شتاتحة، أم الخير. (2018). تحليل المحتوى كمنهج أم كتنقية مع نماذج عملية. *مجلة العلوم القانونية والاجتماعية*، 3(4)، 89-114.

شويهي، جاسر. (2016). تقويم محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير البصري. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 5(2)، 181-191.

- عامر، طارق عبد الرؤوف، والمصري، إيهاب عيسى. (2016). التفكير البصري: مفهومه، مهاراته، إستراتيجياته. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبيد، محمد. (2011). تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعلم الأساسي في ضوء معايير مقترحة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- عبيد، وليم، وعفانة، عزو. (2003). التفكير والمنهاج الدراسي. دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- علوي، صالح. (2017). فعالية استراتيجية تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة المعلم العربي، (484)، 25-50.
- كوسه، سوسن. (2019). مدى توافر مهارات التفكير البصري في مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية، 73(1)، 394-429.
- محمد، حسين. (2018). مستوى جودة محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء المعايير العالمية ومدى اكتساب الطلبة لها [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.
- المدخلي، حمد. (2006). منهج تحليل المحتوى: تطبيقات على مناهج البحث [دراسة جامعية]. كلية المعلمين، جامعة الملك عبد العزيز.
- المطيري، نوال، والحري، عبيد. (2022). فاعلية وحدة تدريسية قائمة على الإنفوجرافيك في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (22)، 358-380.
- منصور، غسان. (2011). التحصيل في الرياضيات وعلاقته بمهارات التفكير. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، 27(7)، 415-440.

مدى تضمين مهارات التفكير البصري في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي
في الجمهورية العربية السورية

مهدي، حسن رحي. (2016). *فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

المؤتمر العلمي التربوي النفسي. (2010). كلية التربية جامعة دمشق (25-27/10/2009).
مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 8(2)، 177-198.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-Qemaqchi, M., & Mahmoud, K. (2023). The impact of curriculum on architectural students' visual thinking. *The Scientific Journal of Cihan University – Sulaimaniya*, 6(1), 200-217.
<https://doi.org/10.25098/6.1.23>.

Furth, H., & Wachs, H. (1974). *Thinking goes to school: Piaget's theory in practice*. Oxford University Press.

Kumar, R. (2019). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners* (5th ed.). SAGE Publications.

Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587-604.

Sholihah, U., & Maryono, M. (2023). Students' visual thinking ability in solving the integral problem. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*. 12(1), 24-41.

UNHCR. (2014). *Ensuring quality education for young refugees from Syria*.

UNICEF. (2015). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian children: A review of practices and options*.

التنظيم الانفعالي والأفكار الالعقلانية وعلاقتها بالقلق من المستقبل لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص

د. هديل كمال ابراهيم

د. فريد محمد فؤاد الوادي

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرّف العلاقة بين كلّ من التّّظيم الانفعالي، والأفكار الالعقلانيّة، وقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص، حيث تكوّنت عيّنة البحث من (328) طالباً منهم (83) ذكراً و(245) أنثى من طلاب السنة الأولى والأخيرة من طلاب كلية التربية في جامعة حمص. وقد استخدم الباحثان مقياس التّّظيم الانفعالي الذي يتكوّن من (10) بنود موزّعاً على محورين (إعادة التّّقييم المعرفي، القمع التّّعبيري) ومقياس الأفكار الالعقلانيّة الذي يتكوّن من (66) بنداً ومقياس قلق المستقبل الذي تكون من (26) بنداً وتوصّل البحث إلى التّّائج الآتية:

- 1- بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التّّظيم الانفعالي لدى أفراد عيّنة البحث بشكل عام (3.4) وهو درجة متوسطة.
- 2- بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عيّنة البحث على الدّرجة الكلّيّة لمقياس قلق المستقبل (4.03) وهي درجة (كبيرة).
- 3- بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عيّنة البحث على الدّرجة الكلّيّة لمقياس الأفكار الالعقلانيّة (3.78) وهي بدرجة (كبيرة).
- 4- وجود علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً بين درجات أفراد العيّنة على درجاتهم على مقياس التّّظيم الانفعالي وعلى مقياس قلق المستقبل وهي علاقة ارتباطيّة قوية وسالبة.
- 5- وجود علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً بين درجات أفراد العيّنة على مقياس الأفكار الالعقلانيّة ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل وهي علاقة ارتباطيّة قوية وموجبة.

- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.
- 7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
- 8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس، حيث جاءت الفروق لصالح الذكور.

كلمات مفتاحية: التنظيم الانفعالي، الأفكار اللاعقلانية، قلق المستقبل، طلبة كلية التربية

Emotional Regulation, Irrational Thoughts, and Their Relationship to Anxiety About the Future Among Students of the Faculty of Education at Homs University

Dr. Hadeel Kamal Ibrahim, Dr. Farid Muhammad Fouad Al-Wadi

Abstract

The current research aims to identify the relationship between emotional regulation, irrational thoughts, and future anxiety among students of the Faculty of Education at Homs University. The research sample consisted of 328 students (83 males and 245 females) from the first and final years of the Faculty of Education at the University of Homs. The researchers used the Emotional Regulation Scale, consisting of 10 items distributed across two axes (cognitive reappraisal and expressive repression), the Irrational Beliefs Scale, consisting of 66 items, and the Future Anxiety Scale, consisting of 26 items. The research yielded the following results:

- 1 -The overall mean score for emotional regulation among the research sample was 3.4, which is considered moderate.

2. The mean score of the research sample on the Future Anxiety Scale was 4.03, which is considered high.
3. The mean score of the research sample on the Irrational Beliefs Scale was 3.78, which is considered high.
4. A statistically significant correlation exists between the sample's scores on the Emotional Regulation Scale and the Future Anxiety Scale. This correlation is strong and negative.
5. A statistically significant correlation exists between the sample's scores on the Irrational Beliefs Scale and their scores on the Future Anxiety Scale. This correlation is strong and positive.
6. There are no statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of the research sample on the Emotional Regulation Scale based on gender.
7. There are no statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of the research sample on the emotional regulation scale based on the academic year variable.
8. There are statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of the research sample on the future anxiety scale based on the gender variable, with the differences favoring males .

Keywords: Emotional regulation, irrational thoughts, future anxiety, education stude

مقدمة البحث:

حظيت المرحلة الجامعية باهتمام كبير من قبل الباحثين في التربية وعلم النفس، وذلك لما تتمتع به من خصائص مميزة تجعلها مرحلة مصيرية في حياة الأفراد، وذلك لكونها مرحلة الإعداد للمستقبل، وبطبيعة الحال ينبغي أن يكون هذا الإعداد متكاملًا يشتمل على الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية وغيرها، وذلك إذا ما أرادت الجامعات أن تكون مخرجاتها على قدر المسؤولية في تحمل الأعباء والنهوض بالمجتمع نحو مستقبل أفضل، ولما كانت الحياة الجامعية ممثلة بالعوامل التي تؤثر في الطالب و شخصيته و كيانه، ومنها العوامل الدراسية والتفاعل الاجتماعي مع المجتمع ومواكبة التطور التقني و التكنولوجي ولا سيما فيما يتعلق بوسائل الاتصال الحديثة وغيرها، كان من الطبيعي أن يكون الطالب عرضة لانفعالات عديدة ومتنوعة تأتي عن كل ما يمكن أن يصادفه في حياته الجامعية، وكان لا بد له من القيام بتنظيم انفعالاته هذه بما يخدم تقدمه نحو تحقيق أهدافه ، وإلا انحرف به المسار عن مبتغاه نتيجة الضغط الناجم عن هذه الانفعالات الكثيرة والمتنوعة، ويعد التنظيم الانفعالي (Emotional regulation) من الحاجات الأساسية للإنسان ولا سيما في ظل الظروف الحالية المتمثلة بانتشار المشكلات النفسية، كالإكتئاب، والقلق، وانتشار الانحراف بأشكاله كافة وبدرجات ملحوظة (سلوم، 2014، ص3) ، ومما لا شك فيه أن مشاعر الفرد وانفعالاته تؤثر وتتأثر بأفكاره، أي ليست الانفعالات وحدها، ولا القصور في تنظيمها قد تقود الفرد إلى الوقوع بمشكلات، وإنما كذلك أفكاره، ولا سيما أفكاره اللاعقلانية (Irrational ideas) حيث أكد إليس Ellis أن التفكير اللاعقلاني يسبب اضطرابا نفسيا للفرد، ويشمل جميع جوانب الشخصية، ويظهر في سلوكه الظاهري وانفعالاته، كما في التفكير والمعتقدات والقيم، حيث تكون معتقدات الفرد خاطئة عن نفسه وعن العالم المحيط به (مالكي والرشيدي، 2012، ص221). وفي خضم هذه المرحلة الحافلة بالتحديات والإنجازات والطموح والسعي نحو تحقيق الأفضل، تتبثق الأفكار المتعلقة بالمستقبل حيث ينشغل الطالب الجامعي بأسئلة كثيرة تتعلق بما يمكن أن تحمله له الأيام القادمة من نجاح أو فشل على الصعيد الشخصي والمهني والاقتصادي والاجتماعي وغيرها، وقد يغلب على تفكيره المنحى الإيجابي المليء بالأمل والثقة بالمستقبل، أو يغلب عليه المنحى السلبي الذي يذخر بالتوَجُّس والخوف وعدم الثقة بما ينتظره مستقبلا ، وهذا ما يشير إلى قلق المستقبل (Future Anxiety) الذي يرتبط

بالتوقع السلبي تجاه المستقبل وما يحمله من مواقف وأحداث. ويعبر عن خبرة انفعالية مؤلمة غير سارة تترافق بالشعور بالانزعاج والضيق عند الاستغراق بالتفكير بالأحداث المستقبلية، والشعور بضعف القدرة على تحقيق الآمال والطموحات مع الإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام (عبد السميع، 2004، ص 157)، وهكذا يكون كل من القصور في التنظيم الانفعالي، والأفكار اللاعقلانية، وقلق المستقبل من العوامل التي من الممكن أن تؤثر سلباً إذا ما وجدت في حياة الطالب، ولذلك ينبغي متابعتها بالبحث والدراسة للمساهمة في تذليل الصعوبات أمامه، ومساعدته على تحقيق الأفضل له ولأسرته.

مشكلة البحث:

تمثل الانفعالات مكوناً أساسياً من شخصية الفرد، وتؤثر بشكل عام في تفكيره وسلوكه، ومن المؤكد أن دراسة الحالة الانفعالية للفرد تساعد على الفهم الأعظم لشخصيته وطبعه، وتعد مهمة وضرورية لتحقيق التحكم الأمثل بعملية نموه الشاملة، وكشف معوقاتها وإغنائها بالمضامين العقلية والأخلاقية والاجتماعية المتطورة (مخول، 2016، ص 259)، هذا ويعتبر التنظيم الانفعالي أساسياً في التوازن النفسي للفرد وقد أكدت دراسات عديدة أن القصور في التنظيم الانفعالي لدى الفرد يعتبر مسبباً أو نتيجة للعديد من اضطرابات الصحة النفسية، ويرتبط بالعديد من المشكلات النفسية، كالقلق العام، والاكتئاب، واضطرابات الأكل، والاضطرابات المتعلقة بالمخدرات و يعد التنظيم الانفعالي عند طلبة الجامعة من المهارات الأساسية التي تؤثر بشكل كبير على أداء الطلاب الأكاديمي أو الشخصي وقد اهتمت دراسات عديدة بتتبع التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعات حيث تباينت نتائجها بين المستوى الجيد، كما في دراسة كل من (يعقوب، 2011، فائق، 2016، عفانة، 2018)، والمستوى المتوسط كما في دراسة (خصاونة، 2020)

فالتوازن النفسي للطلاب بعيداً عن الاضطرابات المختلفة ولا سيما القلق منها لا يتوقف على التنظيم الانفعالي للفرد وحسب، وإنما يتوقف أيضاً على نمط تفكيره، فقد ميز رواد علم النفس المعرفي بين نمطين من الأفكار : أفكار عقلانية، وهي واقعية إيجابية تصاحبها مواقف وأنماط سلوكية ملائمة ومرغوبة تحقق للإنسان مزيداً من التوافق والرضا والصحة النفسية، وأفكار لا عقلانية، وهي خيالية وسلبية تصاحبها عواقب انفعالية وأنماط سلوكية مضطربة وغير مرغوبة، مثل الغضب، والعدوانية، واضطرابات نفسية، كالقلق من المستقبل، والاكتئاب (زهران ، 2005، ص5) وتجدر

الإشارة هنا إلى أن فئة الشباب والطلّاب الجامعي من أكثر الفئات عرضة لتبني أفكار غير عقلانيّة، وربما يعود الأمر في ذلك إلى طبيعة المرحلة التي يمرون بها حيث نهاية مرحلة المراهقة وبداية الرشد والانفتاح على العالم الخارجي بكل خبراته وتجاريه (عثماني، 2015، ص 2)، ومن الدراسات التي أفادت بانتشار الأفكار اللاعقلانيّة بين فئة الشباب الجامعي دراسة (العويضة، 2009)و التي أكدت نتائجها أن تبني الفرد أفكاراً لا عقلانيّة يقود إلى مشكلات كثيرة من بينها قلق المستقبل، لذلك عمد الباحثان إلى تتبع الدّراسات التي تناولت انتشار قلق المستقبل بين فئة الشباب، عموماً والطلّاب الجامعيين خصوصاً ، وقد تم اختيار طلاب كلية التربية في جامعة حمص بسبب التنوع في الإختصاصات التربوية والأكاديمية وسهولة الوصول إلى العينة و تجانسها وبالتالي إمكانية الوصول إلى نتائج أدق يمكن تعميمها ، فمن خلال ما ورد سابقاً يمكن ملاحظة اهتمام الأبحاث بكلّ من التنظيم الانفعالي ومستوياته لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيّرات المختلفة، وكذلك اهتمامها بتتبّع درجة انتشار الأفكار اللاعقلانيّة بين الشباب الجامعي وعلاقة ذلك ببعض المتغيّرات، وأيضاً كان الاهتمام واضحاً بمدى انتشار قلق المستقبل بين الشباب الجامعي وأسبابه وعلاقته بمتغيّرات مختلفة، وقد كان من اللافت لانتباه الباحثان أنّه وفي حدود اطلاعهما لم توجد هناك أي دراسة سابقة حاولت تقصّي العلاقة بين هذه المتغيّرات الثلاثة، ومن هنا نشأت فكرة هذا البحث لتقصّي مستويات التنظيم الانفعالي والأفكار اللاعقلانيّة و علاقتها بقلق المستقبل لدى الشباب الجامعي في جامعة حمص ولا سيّما في ظل الأزمة التي كانت تشهدها البلاد على امتداد أكثر من 16 عام، والتي ألقت بظلالها القاتمة على شرائح المجتمع كافة، ومنهم شريحة الشباب الجامعي الذين نالهم ما نالهم من تخبط وعدم اتزان في الانفعالات والأفكار والسلوك على حد سواء، ومن هنا واستناداً إلى ما سبق يحدد الباحثان مشكلة البحث بالتساؤل التالي :

ما علاقة التنظيم الانفعالي والأفكار اللاعقلانية بالقلق من المستقبل لدى طلبة كلية التربية في

جامعة حمص؟

أسئلة البحث:

1. ما مستوى التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث؟
 2. ما مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث؟
 3. ما مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة البحث؟
- أهمية البحث:** يكتسب البحث أهميته من خلال:
- 1- خصائص المرحلة المدروسة، وهي المرحلة الجامعية التي تمثل مرحلة مهمة في حياة الطلاب الذين يعول عليهم في النهوض بالمجتمع نحو مستقبل أفضل.
 - 2- إمداد الباحثين والقائمين على العملية التعليمية بأدوات لقياس التنظيم الانفعالي والأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات.
 - 3- قد تفيد نتائج البحث الباحثين والمرشدين النفسيين في إعداد برامج إرشادية للتعامل مع قلق المستقبل والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعات.
- أهداف البحث:** يهدف البحث إلى:
- 1- التعرف على العلاقة بين التنظيم الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية بجامعة حمص.
 - 2- التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبين قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية بجامعة حمص.
 - 3- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.
 - 4- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
 - 5- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس.
- فرضيات البحث:**
- اختبرت فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):
1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والتنظيم الانفعالي لدى طلبة كلية التربية بجامعة حمص.

2. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية بجامعة حمص.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس.

حدود البحث:

- . الحدود البشرية: طبقت الأدوات على عينة عشوائية من طلبة كلية التربية بجامعة حمص.
 - . الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث خلال العام الدراسي 2024 / 2025
 - . الحدود المكانية: طبقت الأدوات في كلية التربية في جامعة حمص.
 - . الحدود الموضوعية: تناول البحث: التنظيم الانفعالي والأفكار اللاعقلانية، قلق المستقبل.
- 7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

-التنظيم الانفعالي: (Emotion Regulation)

هو الطريقة المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع الاستثارة الانفعالية، وهناك مجموعة واسعة من استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية والتي يستخدمها الناس في استجاباتهم للأحداث الضاغطة. (Garnefski & Kraaij, 2006, p1046)

ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المستخدم في البحث الحالي والذي يتضمن محورين (إعادة التقييم المعرفي، القمع التعبيري)

2-الأفكار اللاعقلانية: (Irrational ideas)

عرفها إليس (Ellis,1994) بأنها: الأفكار السلبية الخاطئة، وغير المنطقية وغير الواقعية، والتي تنسجم بالذاتية وعدم الموضوعية، وتتأثر بالأهواء الشخصية والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والاحتمالية والتهويل والمبالغة، والتي لا تتفق مع إمكانيات الفرد الواقعية.

وتعرّف إجرائياً: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الأفكار اللاعقلانية المستخدم في البحث الحالي المتضمن المحاور الآتية: (طلب الاستحسان، ابتغاء الكمال الشخصي، اللوم القاسي للذات وللآخرين، توقّع المصائب والكوارث، التهور (اللامبالاة الانفعالية)، القلق الزائد، الاعتمادية، الشعور بالعجز، الانزعاج لمتاعب الآخرين، ابتغاء الحلول الكاملة).

3-قلق المستقبل: (Future Anxiety) :يعرّف بأنه: خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبية ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقّع الكوارث، ويؤدي إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس. (شقير، 2005، ص7)

يعرف إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس قلق المستقبل المستخدم في البحث الحالي (القلق الاجتماعي، القلق الاقتصادي، القلق الوظيفي، القلق من الموت) الإطار النظري:

المحور الأول: التنظيم الانفعالي

أولاً: مفهوم التنظيم الانفعالي:

يعرفه كروس بأنه العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد أن يؤثر في نوع وكمية الانفعال الذي يخبره هو- أو يخبره الآخرون من حوله- وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات (Gross,2002,p 282)ويقوم الفرد بعمليات التنظيم الانفعالي بإعادة توجيه التدفق الانفعالي للانفعالات، وذلك بغرض إدارة حالاته الانفعالية وذلك من خلال ضبط وتغيير متى وكيف يخبر الفرد الانفعالات والحالات التحفيزية والفسولوجية المصاحبة للانفعالات وكيفية التعبير عنها سلوكيا (p41, Koole, 2009) من خلال ما سبق يمكننا القول إنّ التنظيم الانفعالي يعبر عن الجهود التي يبذلها الفرد في محاولة منه للسيطرة على حالة الاستثارة الانفعالية وإعادة توجيهها وتحسينها وتعديلها ليحقق الأهداف التي يسعى إليها ويتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه.

ثالثاً: استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

تتعدد تصنيفات استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وإحدى هذه التصنيفات تصنيف باركنسون وتوتيرديل

الذين يصنفان استراتيجيات التنظيم الانفعالي إلى أربع أشكال بالاعتماد على عاملين هما: الانخراط (engagement) ويشير فيما إذا كانت الخبرة الانفعالية قد أخذت شكل الانهماك أو التجنب، أي أنّ الانتباه يوجّه إلى المثير الانفعالي استراتيجيات التنظيم الانفعالي وهي:

- فئة الانخراط المعرفي: ومن الاستراتيجيات المتضمنة فيها: إعادة التقييم المعرفي والاجترار والكارثية.

- فئة اللانخراط المعرفي: ومن الاستراتيجيات المتضمنة فيها: استراتيجية الإلهاء وإعادة التركيز الإيجابي.

- فئة الانخراط السلوكي: ومن الاستراتيجيات المتضمنة فيها: استراتيجية الماركة الاجتماعية
- وفئة استراتيجيات اللانخراط السلوكي: ومن الاستراتيجيات المتضمنة فيها: استراتيجية الكبت

(عفانة، 2018، ص54)

المحور الثاني: الأفكار اللاعقلانية

أولاً: مفهوم الأفكار اللاعقلانية:

عرفت الأفكار اللاعقلانية بأنها: مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي لا ترتبط مع الواقع الفعلي للأمور، وهي أفكار غير موضوعية تتميز بتعظيم الأمور المرتبطة بالذات وبالأخرين بشكل سلبي، وتسعى إلى ما لا تستطيع الوصول إليه والنصرف بموجب ما تحمله هذه الذات من قيم ومعتقدات مما يجعلها تتحكم في أقدارها (سلامة، 2007، ص6).

ثانياً: أنواع الأفكار اللاعقلانية:

إنّ الأفكار اللاعقلانية هي في الأصل رغبات وأشياء يحبّ الإنسان تحقيقها إلا أنّه له صفة مطلقة مرتبطة بشروط لا يمكن التنازل عنها وهذه الأفكار على أنواع ندرجها فيما يأتي:

القسم الأول: تضمّن ثلاثة أنواع من الأفكار اللاعقلانية والمتمثلة في :

أ - أفكار تتعلق بالذات: يسعى الفرد إلى إقناع كل شيء، وإن لم يتمكّن من ذلك فإنّه يعتبر أنّ ما حدث مثل أمر فظيع لا يمكن تحمله، ومثل هذه المعتقدات تؤدّي إلى الشعور بالخوف والقلق

والاكتئاب والشعور بالذنب. ب - **أفكار تتعلق بالآخرين**: يرى الفرد أن على جميع الناس معاملته معاملة حسنة، وأن عدم تحقق هذا الأمر لكارثة لا يستطيع تحملها، وأن مثل هذه الأفكار ستؤدي به إلى الشعور بالغضب والعداونية والسلبية. ت - **أفكار تتعلق بظروف الحياة**: يرى الفرد أن على الحياة أن تمنحه كل ما يريد، وإن لم يحدث هذا الأمر فإنه سيشعر بالأسى والألم النفسي (القصاص، 2014، ص43) **القسم الثاني**: يتضمن الأفكار اللاعقلانية كما أوردها "ألبرت إليس Albert Ellis وهي إحدى عشرة" فكرة تتمثل في: 1- **طلب الاستحسان**: من الضروري أن يكون الإنسان محبوباً ومؤيداً من جميع المحيطين به. 2- **ابتغاء الكمال الشخصي**: يجب على الفرد أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والإنجاز حتى يعتبر نفسه بسببه ذا قيمة وأهمية. 3- **اللوم القاسي للذات وللآخرين**: بعض الناس أشرار وخبثاء لذلك يجب أن يعاقبوا ويلاموا بشدة على سلوكهم الشرير أو الخبيث. 4- **توقع المصائب والكوارث**: إنها لكارثة ومأساة عندما لا تحدث الأشياء كما ترغب لها أن تحدث، أو عندما تحدث على نحو لا تتوقعه. 5- **التهور (اللامبالاة) الانفعالية**: المصائب والتعاسة تعود أسبابها إلى الظروف الخارجية التي ليس للفرد القدرة على التحكم فيها 6- **القلق الزائد**: هناك أشياء خطيرة ومخيفة تبعث على الهَم والضيق والانزعاج، وعلى الفرد أن يتوقعها دائماً، ويكون مستعداً للتعامل معها ومواجهتها حين وقوعها. 7- **الاعتمادية**: أن يعتمد الشخص على الآخرين، ويجب أن يكون هناك شخص أقوى منه لكي يعتمد عليه. (القحطاني، 2015، ص28) يستنتج الباحثان من خلال العرض السابق لأنواع الأفكار اللاعقلانية أنها مجموعة من الأفكار غير المعقولة والتي يصعب أن يتعايش معها الفرد السوي في الواقع، فهي مبنية تقريباً على المبالغة والتهور، فمن غير المعقول والمنطقي مثلاً أن يكون الفرد مرغوباً من قبل الجميع، أو أن يكون لكل مشكلة حل مثالي، وهذه الأمور من المستحيل أن نراها في الواقع.

ثالثاً: خصائص وسمات الأفكار اللاعقلانية:

من أهم خصائص الأفكار اللاعقلانية أنها:

- تتصف بالجمود والتطرف.

- السخط والتذمر والعداون والغضب من النفس والآخرين.

- تتخذ دائماً صورة الإثبات والنفي المطلقين ولا تقتضي التفكير بالاحتمالات.

- لا تتوافق مع الحقيقة و الواقع، وتعيق الفرد في تحقيق أهدافه (الزقزوق، 2013، ص 47).
- السلبية: يعتقد الأفراد الذين لديهم الأفكار اللاعقلانية أنَّ سبب فشلهم وإخفاقهم المستمر ناتج عن ظروف خارجية عن إرادتهم، كالحظ العاثر، وأنَّ هذه الظروف قاهرة لا يمكن التغلب عليها.
- الانهزامية: بمعنى محاولة تجنب مواجهة المشكلات الحياتية وصعوباتها، والهرب منها، باعتبارها قوى جبارة لا يمكن الوقوف لمواجهتها، الاتكالية: بمعنى الاعتماد على الآخرين، لا سيما الأقوياء منهم، لأنَّ ذلك يبعد الشخص الذي يؤمن بهذه الأفكار عن المواجهة التي لا تؤمن عواقبها من وجهة نظره. (آل سعود، 2015، ص ص 35، 36)

رابعاً: أعراض الأفكار اللاعقلانية:

من بين أهم الأعراض الناتجة عن الأفكار اللاعقلانية نذكر:
أ- أعراض مزاجية: حزن، اكتئاب، قلق، سهولة الاستثارة، وفقدان المتعة والبهجة والرضا عن الحياة.

ب- أعراض سلوكية: تأخر ردود الأفعال السيكو حركية أو زيادتها، البكاء، الانسحاب الاجتماعي، والانتحار، والاعتماد على الغير. ج- أعراض بدنية: اضطراب النوم، الإرهاق، زيادة أو نقص الشهية، الألم والاضطرابات المعوية. د- أعراض معرفية: فقدان الاهتمام، صعوبة التركيز، انخفاض الدافع الذاتي، الأفكار السلبية، التردد، الشعور بالذنب، الهلوس والأوهام، ضعف التقويم النفسي

مفهوم القلق:

يُعدّ مفهوم القلق (Anxiety) من المفاهيم التي حظيت بالاهتمام في الدراسات النفسية، ومن هنا فقد تعددت تعريفات هذا المفهوم ومنها:

القلق: هو شعور غامض بالخوف والتوتر، غير سار، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يأتي في نوبات تتكرر في نفس الفرد، وذلك مثل الضيق في التنفس، والشعور بنبضات القلب والصداع. (حجازي، 2001، ص 38)
ومما سبق يستنتج الباحثان أنَّ القلق هو اضطراب ناتج عن الخوف لأسباب ظاهرة أو مجهولة تجعل الفرد في حالة من التوتر والعجز، وهو انفعال شعوري مؤلم.

مفهوم قلق المستقبل:

يعد قلق المستقبل خلل أو اضطراب نفسي المنشأ، ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار الذكريات والخبرات الماضية المحزنة، مع تضخيم السلبيات واستبعاد الإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، الأمر الذي يجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن.

أسباب قلق المستقبل:

ينتج قلق المستقبل عن التفكير السلبي تجاه المستقبل، والنظرة السلبية للحياة المستقبلية والخوف من قادم الأيام، وينتج عن ذلك ظهور بعض المظاهر النفسية والجسمية، وهناك مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور هذا النوع من القلق ذكرتها مجموعة من الدراسات، ومن بينها:

- ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات. - فقدان الإحساس بأهمية الحياة. - عدم قدرة الفرد على الفصل بين ما يتمنى وبين ما هو موجود في الواقع. - ضعف القدرة على التكهن بالمستقبل، إضافة لعدم وجود المعلومات الكافية لبناء أفكار مناسبة عن المستقبل، وكذلك تشوه الأفكار الحالية. (حمريط، 2013، ص 29).

السمات الشخصية لذوي قلق المستقبل:

هناك مجموعة من السمات التي يتسم بها الأشخاص ذوو قلق المستقبل من أهمها ما يأتي:

- التشاؤم، وذلك لأن الخائف من المستقبل لا يتوقع إلا الشر، ولا يخطر في باله إلا فكرة وحيدة مفادها أن الأخطار محدقة بي دائماً.
- استغلال العلاقات الاجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص.
- الانسحاب من الأنشطة البناءة والابتعاد عن المخاطرة.
- عدم الثقة في أحد، الأمر الذي يؤدي إلى اصطدام بالآخرين. (حسانين، 2000، ص 19)

الآثار السلبية لقلق المستقبل:

لقلق المستقبل آثار سلبية من أهمها:

- الهروب من الماضي، والتشاؤم من المستقبل، والخوف منه، وعدم الثقة في أحد، واستخدام آليات الدفاع، وصلابة الرأي والتعنت.

- الشعور بالتوتر والانزعاج لأتفه الأسباب، والأحلام المزعجة، والنوم المضطرب، والتفكير المضطرب، وعدم القدرة على التركيز، والانتواء والشعور بالوحدة.
- الشعور بالوحدة، وعدم القدرة على تحسين مستوى المعيشة، وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل، والجمود وقلة المرونة، والاعتماد على الآخرين في تأمين المستقبل. (المشيخي، 2009، ص56)

من خلال ما سبق يتبين لنا أنّ لقلق المستقبل أثراً كبيراً على حياة الفرد وإنتاجيته، نظراً لما يتركه من آثار على الصعيد النفسي، فالهروب من الماضي، والتشاؤم، والروتين في التعامل، والتفوق على الذات، ورفض التجديد كلها أمور تعيق الفرد سواء في حياته الشخصية أو العملية، لذلك على الفرد المواجهة وتقبل الأحداث، والتعامل معها بمنطقية، فمن سعى لبناء حاضره بشكل معقول فلا بد أن يلقى المستقبل في أحسن صورة.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية المتعلقة بالتنظيم الانفعالي:

1-دراسة خصاونة (2020). الأردن. بعنوان: التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد جارنفسكي وكرايخ (Garnefski & kraaij) والمترجم من قبل الباحثة ومقياس التفكير الإيجابي المعد من قبل إنجرام وويسكني والمترجم من الوقاد (2012)، تكونت عينة الدراسة من (986) طالبا وطالبة، أظهرت النتائج أنّ مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة ككل جاء بمستوى تقييم متوسط وأن مستوى التفكير الإيجابي جاء بمستوى تقييم متوسط، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق في مستوى التنظيم الانفعالي ومستوى التفكير الإيجابي تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية ، و وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالي والتفكير الإيجابي لدى الطلبة.

2-دراسة الصبان وآخرون (2020). السعودية، أم القرى. بعنوان: التنظيم الانفعالي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى

التنظيم الانفعالي واستراتيجياته لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى كما هدفت إلى تعرّف العلاقة بين التنظيم الانفعالي واستراتيجياته ودافع الإنجاز والكشف عن الفروق في دافع الإنجاز تبعاً لمستويات التنظيم الانفعالي، تكوّنت عينة الدراسة من (147) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمختلف التخصصات طبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي لجروس وجون (2003) Gross & John ومقياس دافعية الإنجاز للسرطان (2016) وأسفرت الدراسة عن وجود مستوى متوسط من التنظيم الانفعالي لدى عينة الدراسة، وكانت أكثر الاستراتيجيات شيوعاً استراتيجية إعادة التقييم، يليها استراتيجية الكتمان، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التنظيم الانفعالي ودافع الإنجاز، ووجود فروق دالة إحصائياً في دافع الإنجاز وأبعاده تبعاً لمستويات التنظيم الانفعالي لصالح المستوى المرتفع.

3- دراسة عياش وفائق (2016). العراق. العنوان: التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة، كما هدفت إلى تعرّف التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة وفق الاستراتيجيات والتعرّف، إلى دلالة الفروق الإحصائية للتنظيم الانفعالي واستراتيجياته وفق متغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية)، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة من طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي (2015) وبواقع (200) للذكور، و(200) للإناث، استخدم الباحث مقياس التنظيم الانفعالي لـ (szwedo, 2012)، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :- طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي. -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية).

ثانياً: الدراسات الأجنبية المتعلقة بالتنظيم الانفعالي:

1-دراسة درولر وآخرون (Droulers et al, 2015). فرنسا. بعنوان: (Age- related differences in emotion regulation within the context of sad and happy TV programs). تنظيم الانفعالات في ضوء متغير العمر في سياق البرامج.

التأثيرية الحزينة والسعيدة. هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تنظيم الانفعالات في ضوء متغيري العمر والجنس، تكونت عينة الدراسة من (129) من الأفراد من الفئة العمرية (19-31) تم اختيارهم بطريقة عشوائية في فرنسا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من المشاهد الدرامية لأحداث حزينة وسعيدة ومراقبة استجابات أفراد العينة نحوها، أظهرت النتائج ما يأتي تنظيم الانفعالات وفق المشاهد المقدمة كان متوسطا لدى أفراد العينة ككل ، لا يوجد اختلاف في مستوى تنظيم الانفعالات يُعزى إلى العمر ، وجود اختلاف في مستوى تنظيم الانفعالات يُعزى للجنس ولصالح الذكور.

المحور الثاني: دراسات تناولت الأفكار اللاعقلانية

أولاً: الدراسات العربية المتعلقة بالأفكار اللاعقلانية

1. دراسة القحطاني (2016). السعودية. بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، تكونت عينة الدراسة من (328) طالبا وطالبة من قسم علم النفس والمنتظمين بمرحلة الإجازة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، طبق الباحث مقياسا لقلق المستقبل من إعداد "زينب شقير" ومقياسا للأفكار اللاعقلانية من إعداد هوبر Hopper ولاين Line وترجمة وتقنين عبد الله وعبد الرحمن على البيئة العربية، وطبقه على البيئة السعودية المطيري، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:
 - وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على مقياس الأفكار اللاعقلانية ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل.

ثانياً: الدراسات الأجنبية المتعلقة بالأفكار اللاعقلانية

1. دراسة دريدن وساسكيا (2010, Dryden & Saskia). بعنوان: Effectiveness of rational-

emotive counseling on reducing academic procrastination). تأثير الأفكار

اللاعقلانية على الحد من التسويف الأكاديمي. هدفت الدراسة إلى التعرف على الأفكار غير العقلانية المرتبطة بسلوك التسويف الأكاديمي ودور الإرشاد العقلائي الانفعالي في التخفيف من

هذا السلوك، تكونت عينة الدراسة من (96) طالبا وطالبة جامعيين، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الأفكار غير العقلانية وهو من إعداد الباحثين، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- وجود أفكار غير عقلانية تتمثل في الخوف الشديد من الفشل، والتردد في اتخاذ القرارات، وتجنب الآخرين لدى أفراد العينة، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في تلك الأفكار غير العقلانية. كما أوضح البحث أهمية الدور الفعال للإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل تلك الأفكار لدى عينة الدراسة.

المحور الثالث: دراسات تناولت قلق المستقبل

أولاً: الدراسات العربية المتعلقة بقلق المستقبل

1. دراسة الجاجان (2016). سوريا. بعنوان: دراسة الفروق في قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات. هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، حسب متغيرات الجنس (ذكر، أنثى) و التخصص الدراسي (علم نفس، الإرشاد النفسي، تربية حديثة) و تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً و طالبة و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى)- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علم النفس، الإرشاد النفسي ، تربية حديثة).

2-دراسة أبو العيش.(2017).العنوان: القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي ، هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق تبعاً لمتغيرات: التخصص والنوع، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياساً لقياس قلق المستقبل تكون في صيغته النهائية من(23) فقرة موزعة على (5) مجالات، وأداة لقياس مستوى الطموح الأكاديمي تكون بصيغته النهائية من (27) فقرة، موزعة على (5) مجالات، وطبقت المقاييس على عينة بلغت (320) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من طلبة جامعة حائل من مختلف التخصصات العلمية والأدبية، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لآثر النوع في قلق الصحة وقلق الموت لصالح الذكور.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لآثر التخصص في القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية لصالح الأقسام الأدبية.

4. وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين القدرة على وضع الأهداف واليأس في المستقبل.

ثانياً: الدراسات الأجنبية المتعلقة بقلق المستقبل

دراسة بولانوسكي (Bolanowski, 2005). بعنوان : **Anxiety About**

Professional Future Among Young Doctors، القلق بشأن المستقبل المهني بين

الأطباء الشباب، هدفت الدراسة إلى تعرّف مُعدّل الشّعور بالقلق بشأن المستقبل المهني لدى طُلاب كليات الطب في بولندا، والتعرّف على العقبات التي تواجههم في بداية عملهم المهني، والعمل على خلق روح التحدي لقهر هذه العقبات، تكوّنت عيّنة الدراسة من (1000) طبيب من أطباء الامتياز البولنديين وأطباء الامتياز الفرنسيين، وطبق عليهم استبانة لقياس مُعدّل القلق من إعداد الباحث. وأسفرت نتائج الدراسة عن النتائج الآتية: -ارتفاع مُعدّل مؤشر الشّعور بالقلق تجاه المستقبل المهني لدى أطباء الامتياز في بولندا بينما مُعدّل مؤشر الشّعور بالقلق تجاه المستقبل المهني منخفض جدا لدى أطباء الامتياز الفرنسيين، - أطباء الامتياز الذين لديهم دراية بواجبات الطبيب اليومية يقومون بتطوير مهاراتهم العلمية، وأيضا لديهم استقلال مادي عن مؤسساتهم الطبية، وينخفض لديهم مُعدّل الشّعور بالقلق تجاه مستقبلهم المهني. -ارتفاع معدل الشّعور بالقلق يكون له تأثير سلبي على المستقبل المهني لدى الأفراد.

التعليق على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

من خلال اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة وجد أنّ هناك تشابها ما بين دراسته الحالية والدراسات السابقة من حيث أنّ الدراسات السابقة قد تناولت كلّ محور على حدة بالدراسة والبحث في محاولة من الباحثين استقصاء العلاقة بين كلّ مصطلح، وبين العديد من المتغيرات، كما يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم ويشترك مع بعضها في

اختيار العينة، كما في دراسة الصبان (2020) وخصاونة (2020) ، في حين يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث تناوله بالدراسة للتنظيم الانفعالي والأفكار العقلانية و علاقتها بالقلق من المستقبل على طلبة كلية التربية في جامعة حمص، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة بالدراسة والبحث، وبذلك تفرد البحث الحالي بأهمية البحث في هذا المجال، كما يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة. هذا وقد استفاد البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة:

- الاطلاع على منهجية البحث المتبعة في كل دراسة.
- تبين الجوانب التي تم التركيز عليها، والجوانب التي لم يتم التركيز عليها، ومراعاة ذلك في البحث الحالي.
- صياغة أهداف البحث وفرضياته.
- منهج البحث وإجراءاته

تم اعتماد المنهج الوصفي حيث يعتمد هذا المنهج دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً؛ فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

مجتمع البحث وعينته

مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الأصلي من جميع طلبة كلية التربية في جامعة حمص للعام الدراسي (2024-2025) والبالغ عددهم (9488) طالباً وطالبة.

- سحبت عينة عشوائية من طلبة السنتين الأولى والأخيرة بلغ عدد أفرادها (328) طالباً وطالبة. ويبين الجدول والأشكال الآتية خصائص عينة البحث موزعة وفقاً لمتغيري (الجنس، والسنة الدراسية).

الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث موزعة وفقاً لمتغيري (الجنس، والسنة الدراسية)

الاختصاص	السنة	ذكر	أنثى	المجموع	المجموع النهائي
	الأولى	9	17	26	

التنظيم الانفعالي والأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق من المستقبل لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص

36	10	6	4	الأخيرة	الإرشاد النفسي
50	40	24	16	الأولى	علم النفس
	10	5	5	الأخيرة	
144	43	28	15	الأولى	معلم صف
	101	75	26	الأخيرة	
58	41	37	4	الأولى	مناهج
	17	13	4	الأخيرة	
40	30	30		الأولى	رياض الأطفال
	10	10		الأخيرة	
328	328	245	83		المجموع

أدوات البحث:

1- مقياس التنظيم الانفعالي

قام الباحثان باستخدام مقياس جروس وجون الذي تم إعداده للبيئة العربية من قبل نسرین البراهمة (2017) في جامعة اليرموك في الأردن، وأيضاً من قبل مرعي (2019) في جامعة الاستقلال في فلسطين، ويتكوّن من (10) فقرات، هذا وسيتم استخدامه بعد إجراء الدراسة السيكومترية المناسبة للتأكد من صدقه وثباته ومن ثمّ صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

- وصف مقياس التنظيم الانفعالي

يتكون المقياس من 10 مفردات تقيس ميل الفرد إلى استخدام تنظيم الانفعال، ويشتمل على بعدين هما إعادة التقييم المعرفي ويتضمن 6 مفردات هي (1، 3، 5، 7، 8، 10)، والقمع التعبيري ويتضمن 4 مفردات هي (2، 4، 6، 9)، وتتم الإجابة على المقياس وفقاً لمقياس سباعي (أتفق بشدة، أتفق أحياناً، محايد، أرفض أحياناً، أرفض، أرفض بشدة).

- طريقة تصحيح مقياس التنظيم الانفعالي

تمنح إجابة الطالب درجة تتدرج من (1-7) بالترتيب على مفردات المقياس، وبذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (10 - 70) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة ان الفرد يستخدم استراتيجيات التنظيم الانفعالي بشكل أكبر، وتعطى لكل بُعد درجة منفصلة.

دراسة الصدق والثبات:

صدق المقياس

1- صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي LawsheContent Validity Ratio (CVR):

تم عرض المقياس في صورته الأولى على (23) محكماً متخصصاً في مجال علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية والسورية والفلسطينية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس التنظيم الانفعالي. ويوضح الجدول (2) نسبة اتفاق المحكمين.

الجدول (2): نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لعبارات مقياس التنظيم الانفعالي (ن = 23)

القرار المتعلق بالمفردة	معامل صدق لاوشي (CVR)	نسبة الاتفاق %	عدد مرات الاختلاف	عدد مرات الاتفاق	العدد الكلي للمحكمين	العبرة
يُقبل	1	100	0	23	23	1
يُقبل	1	100	0	23	23	2
يُقبل	1	100	0	23	23	3
يُقبل	1	100	0	23	23	4
يُقبل	1	100	0	23	23	5
يُقبل	1	100	0	23	23	6
يُقبل	1	100	0	23	23	7
يُقبل	1	100	0	23	23	8

التنظيم الانفعالي والأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق من المستقبل لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص

يُقبَل	1	100	0	23	23	9
يُقبَل	1	100	0	23	23	10
100%		متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس				
1		متوسط نسبة صدق لاوشي للمقياس ككل				

يُتضح من الجدول (2) أن نسب اتفاق المحكمين على كلّ عبارة من عبارات مقياس التنظيم الانفعالي بلغت (100 %). وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي يتضح من الجدول (2) أن جميع عبارات مقياس التنظيم الانفعالي تتمتع بقيمة محتوى عالية، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (1) وهي نسبة صدق عالية.

2 - صدق التكوين (البنوي): بالنسبة لصدق التكوين جاءت النتائج كالتالي:

أ - الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (**259 - 515**). معاملات الارتباط دالة إحصائياً. ولم يتم حذف أية عبارة.

الجدول (3): الارتباط بين عبارات مقياس التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس

البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	.331**	.001	6	.424**	.000
2	.432**	.000	7	.259**	.009
3	.514**	.000	8	.511**	.000
4	.453**	.000	9	.515**	.000
5	.372**	.000	10	.419**	.000

ب - الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، يوضح جدول (4) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (4): الارتباط بين أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
إعادة التقييم المعرفي	.882**	.000
القمع التعبيري	.820**	.000

ج - الارتباط بين أبعاد المقياس والعبارات المتعلقة بهذه الأبعاد:

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والعبارات المتعلقة بهذه الأبعاد كما هو موضح بالجدول (5).

الجدول (5): الارتباط بين أبعاد المقياس والعبارات المتعلقة بهذه الأبعاد

أبعاد المقياس	العبارات المتعلقة بهذه الأبعاد
إعادة التقييم المعرفي	(.529** - .389**)
القمع التعبيري	(.576** - .539**)

وهذه القيم دالة، وهذا يدل إلى أن للمقياس صدق تكوين.

3- الصدق بدلالة الفرق الطرفية: تقوم هذه الطريقة على تقسيم درجات المقياس إلى مستويين، تتمثل في انتقاء مجموعتين متطرفتين من المفحوصين في ضوء درجاتهم الكلية في المقياس، وبعد تحديد المجموعتين المتضادتين، تجرى المقارنة بين أداء المفحوصين فيهما على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية (الأبعاد)، لمعرفة دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" (أبو حطب وآخرون، 2003، ص 146-147). فإذا تم التوصل إلى إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين تلك المجموعتين الطرفيتين، فيعني ذلك أن للاختبار الكلي وللاختبارات الفرعية (الأبعاد) القدرة على التمييز بين الأفراد مما يعني أنها صادقة

الجدول رقم (6) صدق المقارنة الطرفية لمقياس التنظيم الانفعالي

الدرجة	المجموعة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي	الفئة العليا	25	56.3200	3.17175	23.23 0	48	0.000	دالة
	الفئة الدنيا	25	39.8000	1.60728				
إعادة التقييم المعرفي	الفئة العليا	25	31.7600	2.36784	21.96 3	48	0.000	دالة
	الفئة الدنيا	25	19.7600	1.36260				
القمع التعبيري	الفئة العليا	25	22.6800	1.81934	19.86 1	48	0.000	دالة
	الفئة الدنيا	25	12.8800	1.66633				

يتبين من الجدول (6) أنَّ هناك فروقاً بين الفئتين العليا والدنيا، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وكان الفرق لصالح المجموعة العليا، وهذا يشير إلى أنَّ الاختبار صادق بدلالة الفرق الطرفية.

ثبات المقياس

تمَّ حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية (حساب الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية للمقياس)، وبطريقة الإعادة، حيث تمَّ تطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) طالباً وطالبة، وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم. وحُسب أيضاً الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، والجدول (7) يوضّح النتائج.

الجدول (7): معاملات ثبات مقياس التنظيم الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية وبالإعادة

وبطريقة ألفا كرونباخ

الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	الثبات بالتجزئة النصفية	التنظيم الانفعالي
.616	.904**	.214*	إعادة التقييم المعرفي

القمع التعبيري	.242*	.852**	.807
الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي	.387**	.933**	.891

يتبين من الجدول رقم (7) أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي صالح للاستخدام.

2- مقياس الأفكار اللاعقلانية

قام الباحثان بإعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية وذلك بالاعتماد على مجموعة من المقاييس العربية والأجنبية المتوفرة في هذا المجال والدراسات السابقة والإطار النظري، ومنها اختبار المعتقدات اللاعقلانية عند رتيب (2001) ومقياس الأفكار اللاعقلانية عند سعود (2006).

وصف مقياس الأفكار اللاعقلانية وكيفية تصحيحه:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس التي سبق ذكرها وهي اختبار المعتقدات اللاعقلانية عند رتيب (2001) ومقياس الأفكار اللاعقلانية عند سعود (2006). تم إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية حيث يناسب البيئة السورية وطلبة الجامعة تم صياغة مجموعة من العبارات مع مراعاة أن تكون: 1- سهلة وواضحة ومفهومة وقصيرة. 2- الابتعاد عن النفي في صياغة العبارات لتجنب إرباك المفحوص. 3- أن تمثل كل عبارة فكرة واحدة فقط. بعد ذلك تم صياغة العبارات بصورتها الأولية والبالغ عددها (72) عبارة و تم عرضها على المحكمين والبالغ عددهم (23) وبعد الأخذ برأي المحكمين تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على درجة (80%) وحذف بقية العبارات، حيث تم حذف (6) عبارات ، ثم تم تطبيق المقياس على عينة إستطلاعية و عددهم (20) تم اختيارهم بطريقة عشوائية للتأكد فيما إذا كان هناك عبارات غامضة أو صعبة الفهم ، و بعد عرضه على المحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس و التي تألفت من (66) عبارة ، لكل عبارة خمس بدائل وهي كالتالي (موافق تماما-موافق - حيادي- غيرموافق - غيرموافق مطلقاً) وتأخذ هذه العبارات الدرجات التالية (5-4-3-2-1) في حال كانت العبارات إيجابية وتقلب الدرجات في حال كانت العبارات سلبية (1-2-3-4-5).

دراسة الصدق والثبات لمقياس الأفكار اللاعقلانية:

صدق المقياس

1- صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي LawsheContent Validity Ratio (CVR):

تم عرض المقياس في صورته الأولى على (23) محكماً متخصصاً في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية بالجامعات السورية

2 - صدق التكوين (البنوي): بالنسبة لصدق التكوين جاءت النتائج كالاتي:

أ - الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.230-0.675**). ومعاملات الارتباط دالة إحصائياً، ولم تحذف أية عبارة.

ب - الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، يوضح جدول (8) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (8): الارتباط بين أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
طلب الاستحسان	.821**	.000
ابتغاء الكمال الشخصي	.898**	.000
اللوم القاسي للذات وللآخرين	.839**	.000
توقع المصائب والكوارث	.677**	.000
التهور (اللامبالاة) الانفعالية	.513**	.000
القلق الزائد	.652**	.000
الاعتمادية	.763**	.000
الشعور بالعجز	.834**	.000
الانزعاج لمتاعب الآخرين	.792**	.000
ابتغاء الحلول الكاملة	.825**	.000

ج - الارتباط بين أبعاد المقياس والعبارات المتعلقة بهذه الأبعاد:

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول (9).

الجدول رقم (9): الارتباط بين أبعاد المقياس والعبارات المتعلقة بهذه الأبعاد

أبعاد المقياس	العبارات المتعلقة بهذه الأبعاد
طلب الاستحسان	0.235* - 0.688**
ابتغاء الكمال الشخصي	0.391** - 0.622**
اللوم القاسي للذات وللآخرين	0.470** - 0.609**
توقع المصائب والكوارث	0.233 - 0.631**
التهور (اللامبالاة) الانفعالية	0.435** - 0.647**
القلق الزائد	0.393** - 0.748**
الاعتمادية	0.205* - 0.668**
الشعور بالعجز	0.287* - 0.682**
الانزعاج لمتاعب الآخرين	0.499** - 0.708**
ابتغاء الحلول الكاملة	0.279** - 0.664**

وهذه القيم دالة، وهذا يدل على أن للمقياس صدق تكوين.

3-الصدق بدلالة الفرق الطرفية: تقوم هذه الطريقة على تقسيم درجات المقياس إلى مستويين، تتمثل في انتقاء مجموعتين متطرفتين من المفحوصين في ضوء درجاتهم الكلية في الاختبار ودرجاتهم على الاختبارات الفرعية (الأبعاد). وبعد تحديد المجموعتين المتضادتين، تجرى المقارنة بين أداء المفحوصين فيهما على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية (الأبعاد)، لمعرفة دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" (أبو حطب وآخرون، 2003، ص 146-147). فإذا تم التوصل إلى إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين تلك المجموعتين الطرفيتين، فيعني ذلك أن للاختبارات الفرعية القدرة على التمييز بين الأفراد مما يعني أنها صادقة.

الجدول رقم (10) صدق المقارنة الطرفية لمقياس الأفكار اللاعقلانية

القرار	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	t	الانحراف المعياري	المتوسط	N	المجموعة	الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية
دالة	0.000	48	19.961	16.09317	204.6400	25	الفئة العليا	
				6.24847	135.7200	25	الفئة الدنيا	
دالة	0.000	48	20.754	2.08006	27.9200	25	الفئة العليا	طلب الاستحسان
				1.57903	17.0800	25	الفئة الدنيا	
دالة	0.000	48	21.597	2.31805	25.0400	25	الفئة العليا	ابتغاء الكمال الشخصي
				.86023	14.3600	25	الفئة الدنيا	
دالة	0.000	48	28.945	1.41421	20.4000	25	الفئة العليا	اللوم القاسي للذات وللآخرين
				.86603	10.8000	25	الفئة الدنيا	
دالة	0.000	48	14.402	1.98997	18.7200	25	الفئة العليا	توقع المصائب والكوارث
				.98826	12.3200	25	الفئة الدنيا	
دالة	0.000	48	16.516	1.98914	19.9600	25	الفئة العليا	

				1.4236 1	11.880 0	25	الفئة الدنيا	التَّهَوُّر (اللام بالاة) الانفعاليَّة
دالَّة	0.000	48	20.64 3	1.4165 7	17.560 0	25	الفئة العليا	القلق الزائد
				1.4059 4	9.3200	25	الفئة الدنيا	
دالَّة	0.000	48	24.41 2	1.4106 7	19.360 0	25	الفئة العليا	الاعتمادية
				1.0132 5	10.880 0	25	الفئة الدنيا	
دالَّة	0.000	48	15.66 4	1.9790 6	24.800 0	25	الفئة العليا	الشَّعور بالعجز
				2.4718 4	14.880 0	25	الفئة الدنيا	
دالَّة	0.000	48	28.35 2	1.4000 0	17.280 0	25	الفئة العليا	الانزعاج لمتابع الآخرين
				.65320	8.5200	25	الفئة الدنيا	
دالَّة	0.000	48	17.05 2	2.4664 4	22.800 0	25	الفئة العليا	ابتغاء الحلول الكاملة
				1.2819 3	13.320 0	25	الفئة الدنيا	

يتبيّن من الجدول (10) أنّ هناك فروقاً بين الفئتين العليا والدنيا، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وكان الفرق لصالح المجموعة العليا، وهذا يشير إلى أنّ المقياس صادق بدلالة الفرق الطرفية.

ثبات المقياس

تمّ حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التّجزئة النّصفية (حساب الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية للمقياس)، وبطريقة الإعادة، حيث تمّ تطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) طالباً وطالبة، وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم. وحُسب أيضاً الثّبات بطريقة الاتّساق الداخلي (ألفا كرونباخ). والجدول رقم (11) الجدول (11): معاملات ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية بطريقة التّجزئة النّصفية وبالإعادة

وبطريقة ألفا كرونباخ

الأفكار اللاعقلانية	الثبات بالتّجزئة النصفية	الثبات بالإعادة	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
طلب الاستحسان	.361**	.911**	.749
ابتغاء الكمال الشخصي	.460**	.908**	.744
اللوم القاسي للذات وللآخرين	.301**	.895**	.752
توقّع المصائب والكوارث	.453**	.766**	.767
التّهوّر (اللامبالاة) الانفعالية	.312**	.767**	.770
القلق الزائد	.325**	.712**	.765
الاعتمادية	.492**	.727**	.759
الشّعور بالعجز	.409**	.758**	.750
الانزعاج لمتاعب الآخرين	.255*	.789**	.756
ابتغاء الحلول الكاملة	.295**	.821**	.752
الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية	.951**	.980**	.921

يوضح الجدول (11) أنّ قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة التصفية والتي تمّ فيها استخدام صيغة سبيرمان وبراون، وبطريقة الإعادة وبطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) تراوحت بين الجيدة والعالية وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

3- مقياس قلق المستقبل:

قام الباحثان بإعداد مقياس قلق المستقبل وذلك بالاعتماد على مجموعة من المقاييس العربية والأجنبية المتوفرة في هذا المجال والدراسات السابقة والإطار النظري ومنها دراسة المومني ونعيم (2012) ودراسة كرميان (2008).

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

تألف المقياس من من (26) عبارة موزعة على أربع مجالات وهي (القلق الاجتماعي (10) بنود - القلق الاقتصادي (6) القلق الوظيفي (5) - القلق من الموت (5)، وقد تمّ تصحيح عبارات المقياس بأن تعطى الإجابة أوافق بشدة (5) درجات والإجابة أوافق تعطى (4) والإجابة لا أدري تعطى (3) والإجابة أرفض تعطى (2) والإجابة أرفض بشدة تعطى (1).

دراسة الصدق والثبات:

صدق المقياس

1 - صدق المحكّمين وصدق المحتوى للاوشي LawsheContent Validity Ratio (CVR):

تمّ عرض المقياس في صورته الأولى على (23) محكماً متخصصاً في مجال علم النفس والصحة النفسية بالجامعات السورية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكيد من صلاحيته وصدقه لقياس قلق المستقبل، وإبداء ملاحظاتهم حوله

وقد قام الباحثان بحساب نسب اتفاق السادة المحكّمين على كلّ عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة لاوشي Laeshe لحساب نسبة صدق محتوى (Content Validity Ratio CVR) لكلّ عبارة من عبارات مقياس قلق المستقبل

يتّضح من الجدول (15) أنّ نسب اتفاق السادة المحكّمين على كلّ عبارة من عبارات مقياس قلق المستقبل تتراوح بين (91.304% - 100%)، كما بلغت نسبة الاتفاق الكلية للسادة المحكّمين

على مقياس قلق المستقبل (98.32692308%). وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للآوشي يتّضح من الجدول (10) أنّ جميع عبارات مقياس قلق المستقبل تتّمنّع بقيم محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككلّ (0.983) وهي نسبة صدق عالية.

الجدول (12): نسب اتّفاق المحكّمين ومعامل صدق لآوشي لعبارات مقياس قلق المستقبل

(ن = 23)

م	العدد الكلي للمحكّمين	عدد مرّات الاتّفاق	عدد مرّات الاختلاف	نسبة الاتّفاق %	معامل صدق لآوشي (CVR)	القرار المتعلّق بالمفردة
1	23	23	0	100	1	يُقبَل
2	23	23	0	100	1	يُقبَل
3	23	23	0	100	1	يُقبَل
4	23	23	0	100	1	يُقبَل
5	23	23	0	100	1	يُقبَل
6	23	23	0	100	1	يُقبَل
7	23	23	0	100	1	يُقبَل
8	23	21	2	91.304	0.826	يُعدّل ويُقبَل
9	23	23	0	100	1	يُقبَل
10	23	23	0	100	1	يُقبَل
11	23	23	0	100	1	يُقبَل
12	23	23	0	100	1	يُقبَل
13	23	22	1	95.652	0.913	يُعدّل ويُقبَل
14	23	23	0	100	1	يُقبَل

يُقبَل	1	100	0	23	23	15
يُقبَل	1	100	0	23	23	16
يُعدَّل ويُقبَل	0.826	91.304	2	21	23	17
يُقبَل	1	100	0	23	23	18
يُقبَل	1	100	0	23	23	19
يُقبَل	1	100	0	23	23	20
يُقبَل	1	100	0	23	23	21
يُقبَل	1	100	0	23	23	22
يُقبَل	1	100	0	23	23	23
يُقبَل	1	100	0	23	23	24
يُقبَل	1	100	0	23	23	25
يُقبَل	1	100	0	23	23	26
98.32692308%		متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس				
0.983		متوسط نسبة صدق لاوشي للمقياس ككل				

يتَّضح من الجدول (12) أنَّ نسب اتفاق السادة المحكمين على كلِّ عبارة من عبارات مقياس قلق المستقبل تتراوح بين (91.304% - 100%)، كما بلغت نسبة الاتفاق الكلية للسادة المحكمين على مقياس قلق المستقبل (98.32692308%). وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي يتَّضح من الجدول (10) أنَّ جميع عبارات مقياس قلق المستقبل تتمتع بقيم محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككلَّ (0.983) وهي نسبة صدق عالية.

2 - صدق التكوين (البنوي): بالنسبة لصدق التكوين جاءت النتائج كالآتي:

أ - الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (215. - 697.**). معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ولم يتم حذف أية عبارة.

الجدول (13): الارتباط بين عبارات مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية للمقياس

البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	.256	.021	14	.570**	.000
2	.426**	.000	15	.697**	.000
3	.235	.006	16	.286	.004
4	.497**	.000	17	.613**	.000
5	.371**	.000	18	.337**	.001
6	.385**	.000	19	.269**	.007
7	.210*	.036	20	.245*	.028
8	.285	.008	21	.429**	.000
9	.500**	.000	22	.215	.033
10	.605**	.000	23	.257	.031
11	.273**	.006	24	.246	.042
12	.356**	.000	25	.400**	.000
13	.326**	.001	26	.638**	.000

ب - الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، يوضح جدول (14) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (14): الارتباط بين أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
القلق الاجتماعي	.787**	.000
القلق الاقتصادي	.796**	.000
القلق الوظيفي	.615**	.000
القلق من الموت	.512**	.000

ج - الارتباط بين أبعاد المقياس والعبارات المتعلقة بهذه الأبعاد:

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والعبارات المتعلقة بهذه الأبعاد كما هو موضح بالجدول (15).

الجدول (15): الارتباط بين أبعاد المقياس والعبارات المتعلقة بهذه الأبعاد

أبعاد المقياس	العبارات المتعلقة بهذه الأبعاد
القلق الاجتماعي	(.662** - .281)
القلق الاقتصادي	(.642** - .423)
القلق الوظيفي	(.686** - .320)
القلق من الموت	(.807** - .243*)

وهذه القيم دالة، وهذا يدل على أنَّ للمقياس صدق تكوين.

3-الصدق بدلالة الفرق الطرفية: تقوم هذه الطريقة على تقسيم درجات المقياس إلى مستويين، تتمثل في انتقاء مجموعتين متطرفتين من المفحوصين في ضوء درجاتهم الكلية في المقياس، وبعد تحديد المجموعتين المتضادتين، تجرى المقارنة بين أداء المفحوصين فيهما على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية (الأبعاد)، لمعرفة دلالة فروق باستخدام اختبار "ت" (أبو حطب وآخرون، 2003، ص 146-147). فإذا تمَّ التوصل إلى إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين المجموعتين الطرفيتين، فيعني ذلك أنَّ للاختبار الكلي وللاختبارات الفرعية القدرة على التمييز بين الأفراد مما يعني أنَّها صادقة.

الجدول (16): صدق المقارنة الطرفية لمقياس قلق المستقبل

الدرجة الكلية	المجموعة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
لمقياس قلق المستقبل	الفئة العليا	25	94.5200	3.69820	23.292	48	0.000	دالة

التنظيم الانفعالي والأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق من المستقبل لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص

				3.97157	69.240 0	25	الفئة الدنيا	
دالة	0.000	48	15.60 9	1.26754	36.760 0	25	الفئة العليا	القلق الاجتماعي
				3.60185	24.840 0	25	الفئة الدنيا	
دالة	0.000	48	13.94 1	1.05357	22.880 0	25	الفئة العليا	القلق الاقتصادي
				2.56060	15.160 0	25	الفئة الدنيا	
دالة	0.000	48	23.43 2	1.41774	19.520 0	25	الفئة العليا	القلق الوظيفي
				.61373	12.280 0	25	الفئة الدنيا	
دالة	0.000	48	19.67 7	.99666	20.080 0	25	الفئة العليا	القلق من الموت
				1.74833	12.160 0	25	الفئة الدنيا	

يتبين من الجدول (16) أنّ هناك فروقاً بين الفئتين العليا والدنيا، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وكان الفرق لصالح المجموعة العليا، وهذا يشير إلى أنّ الاختبار صادق بدلالة الفرق الطرفية.

ثبات المقياس

تمّ حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التّجزئة النّصفية (حساب الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية للمقياس)، وبطريقة الإعادة، حيث تمّ تطبيق المقياس على عيّنة مكوّنة من (100) طالباً وطالبة، وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على الأفراد

أنفسهم. وحسب أيضاً الثَّبات بطريقة الاتِّساق الدَّاخلِي (ألفا كرونباخ)، والجدول (17) يوضِّح النتائج.

الجدول (17): معاملات ثبات مقياس قلق المستقبل بطريقة التَّجزئة النِّصْفِيَّة وبالإعادة وبطريقة ألفا كرونباخ

الثَّبات بطريقتي ألفا كرونباخ	الثَّبات بالإعادة	الثَّبات بالتَّجزئة النِّصْفِيَّة	قلق المستقبل
.690	.781**	.352*	القلق الاجتماعي
.705	.868**	.467**	القلق الاقتصادي
.756	.849**	.306*	القلق الوظيفي
.776	.837*	.401**	القلق من الموت
.611	.936**	.848**	الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

يوضِّح الجدول (17) أنَّ قيم معاملات الثَّبات باستخدام طريقة التَّجزئة النِّصْفِيَّة والتي تمَّ فيها استخدام صيغة سبيرمان وبراون، وبطريقة الإعادة وبطريقة الاتِّساق الدَّاخلِي (ألفا كرونباخ) تراوحت بين الجيِّدة والعالية وهي دالَّة إحصائيًّا عند مستوى 0.01.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في البحث

- معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation).
- اختبار t-test لعينتين مستقلَّتين (independent samples test): استخدم لتحليل الفروق بين درجات أفراد عيِّنة البحث تبعاً لمتغيِّري (الجنس، والسَّنة الدَّرَاسِيَّة).

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الأول: ما مستوى التَّنْظِيم الانفعالي لدى أفراد عيِّنة البحث؟

لتحديد مستوى التَّنْظِيم الانفعالي لدى أفراد عيِّنة البحث، حُسب المتوسط الحسابي لكلِّ مجال، وقسِّم المعيار إلى ثلاث فئات متساوية، وحُدِّدت النقاط الفاصلة على التدرُّج، من خلال حساب المدى (الدرجة الأعلى لمقياس ليكرت - الدرجة الأدنى لمقياس ليكرت)، على النحو الآتي:

$$2 = \frac{1 - 7}{3} = \frac{\text{الدرجة الأعلى لمقياس ليكرت} - \text{الدرجة الأدنى لمقياس ليكرت}}{\text{عدد الفئات}}$$

وقد اعتمد على المعيار الآتي في تقدير درجة تواجد كل أسلوب:

الجدول (18) المعيار المعتمد لتقدير الإجابة

التقييم	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة	7 - 5
متوسطة	3 وأقل من 5
ضعيفة	1 وأقل من 3

ويوضح الجدول (19) مستوى التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث ممثلة بالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

جدول (19) مستوى التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث ممثلة بالمتوسط الحسابي،

والانحراف المعياري

الأبعاد	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
إعادة التقييم المعرفي	6	3.26	2.063	متوسطة	2
القمع التعبيري	4	3.53	2.052	متوسطة	1
بشكل عام	10	3.40	2.012	متوسطة	

من قراءة الجدول (19) يتبين أنّ بُعد القمع التعبيري جاء في المرتبة الأولى، وبدرجة متوسطة، وقد حصل على أعلى متوسط حسابي، بلغ (3.53)، وحصل بُعد إعادة التقييم المعرفي على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.26) وهو درجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التنظيم الانفعالي بشكل عام (3.4) وهو درجة متوسطة، يمكن تفسير نتيجة هذا السؤال بالطبيعة الانفعالية والاجتماعية للمرحلة الجامعية، حيث يُعَرَّضُ التَّكَيِّفُ مع الحياة الجامعية والوفاء بمتطلباتها طلبة الجامعة للعديد من التغيرات الانفعالية؛ الأمر الذي يفرض عليهم تجريب أساليب عديدة للتعامل معها، فالتغيرات الانفعالية تفرض على الأفراد أن يجربوا طرقاً عديدة لتنظيمها مما يفسر أنّ المستوى المتوسط هو المستوى السائد في جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى

طلّاب الجامعة. فهم يحاولون التّكيّف مع ظروف حياتهم ومتطلّباتها، حيث يتعرّضون يومياً للعديد من المواقف والتّغيّرات الانفعاليّة التي تفرض عليهم استخدام أساليب متعدّدة للتّعامل معها وتنظيمها من أجل النجاح وتحقيق طموحاتهم، وتتّوّع الانفعالات التي يخبرها الفرد تبعاً لكلّ موقف، الأمر الذي يستلزمه المرونة والقدرة على تغيير الاستجابات تبعاً لتلك المواقف. وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الصبان، 2020) و(الخصاونة، 2020) و(عفانة، 2018) و(البراهمة، 2017) والتي توصّلت إلى مستوى متوسّط من التّنظيم الانفعالي لدى أفراد العيّنة، بينما تتعارض مع نتائج دراسة (عياش وفائق، 2016) التي جاء فيها مستوى التّنظيم الانفعالي بدرجة مرتفعة. كما تتعارض مع نتائج دراستي (الصبان، 2020) و(البراهمة، 2017) التي جاء فيهما محور إعادة التّقييم في المرتبة الأولى، ومحور الكتمان (القمع التّعبيري) في المرتبة الثّانية على عكس الدّراسة الحاليّة.

السؤال الثّاني: ما مستوى الأفكار اللاعقلانيّة لدى أفراد عيّنة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطى كلّ مستوى من مستويات الأفكار اللاعقلانيّة لدى أفراد عيّنة البحث على المقياس المخصّص لذلك قيمةً متدرّجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحدّدت فئات قيم المتوسّط الحسابي لكل مستوى باستخدام القانون الآتي:

$$0.8 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{1 - \text{عدد المستويات ليكرت}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التّقريب الرياضي، يمكن التّعامل مع متوسّطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول (20) مستويات الأفكار اللاعقلانيّة لدى أفراد عيّنة البحث والقيم الموافقة لها

درجّة المستوى	القيم المعطاة لكل مستوى	فئات قيم المتوسّط الحسابي لكل مستوى
كبيرة جداً	5	5.00 - 4.21
كبيرة	4	4.20 - 3.41
متوسّطة	3	3.40 - 2.61
ضعيفة	2	2.60 - 1.81
ضعيفة جداً	1	1.80 - 1.0

وفي ضوء الجدول السابق يمكن تحديد مستوى الأفكار اللاعقلانية من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاده الفرعية كما يلي:

جدول (21) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الأفكار اللاعقلانية

م	أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأفكار اللاعقلانية	الترتيب
1	طلب الاستحسان	9	3.75	1.414	كبيرة	7
2	ابتغاء الكمال الشخصي	8	3.85	1.531	كبيرة	2
3	اللوم القاسي للذات وللآخرين	6	3.89	1.456	كبيرة	1
4	توقع المصائب والكوارث	6	3.83	1.531	كبيرة	3
5	التهور (اللامبالاة) الانفعالية	6	3.77	1.426	كبيرة	6
6	القلق الزائد	5	3.74	1.520	كبيرة	8
7	الاعتمادية	6	3.81	1.478	كبيرة	4
8	الشعور بالعجز	8	3.73	1.425	كبيرة	9
9	الانزعاج لمتاعب الآخرين	5	3.68	1.406	كبيرة	10
10	ابتغاء الحلول الكاملة	7	3.78	1.451	كبيرة	5
الدرجة الكلية		66	3.78	1.369	كبيرة	

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاده الفرعية قد تراوحت بين (3.89) كحدّ أعلى لُبعد (اللوم القاسي للذات وللآخرين) وهو بدرجة (كبيرة)، و(3.68) كحدّ أدنى لُبعد (الانزعاج لمتاعب الآخرين) وهو بدرجة (كبيرة). وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية (3.78) وهي بدرجة (كبيرة).

ويمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة المجتمع العربي بشكل عام، والذي تنتشر فيه الكثير من أنماط التفكير الخرافي واللاعقلاني الذي يتم تناقله وتوارثه عبر الأجيال من خلال عملية التنشئة

الاجتماعية. فالتفكير اللاعقلاني مُتعلّم لدى الفرد منذ سنّ مبكرة، وذلك من قبل الأسرة والرفاق وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه. فالإنسان يُولد ولديه ميل قويّ نحو اللاعقلانية، والتي تزداد نمواً بسبب البيئة. الأفكار اللاعقلانية تتكوّن وتنمو في بيئة اجتماعية مشبعة بمفاهيم، ومقولات قلّما يتمّ التشكيك فيها؛ للتأكد من مدى ملاءمتها للواقع الفعلي لسير الأحداث اليومية، ومدى انسجامها مع العصر الذي يفرض على الفرد رؤية الأشياء، والأحداث من منظور نسبيّ، ومواكبة التغيرات المستمرة التي تطرأ على المفاهيم، والتي قد تقلبها إلى نقيضها، فالمفاهيم المجردة العامة كالكمال والحقّ والعاطف مع الآخرين.. الخ، تشكلها منظومة القيم التي تولّدتها الظروف الاجتماعية التي يعيشها الطّالب، وتجد دعامتها في مضمون المقرّرات الدّراسية التي تعمل بدورها على ترسيخها في الذاكرة والوجدان بوصفها حقائق نهائية غير قابلة للمناقشة، جميع ذلك يمثل أرضاً خصبة لتكوين الأفكار اللاعقلانية.

السؤال الثالث: ما مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطي كلّ مستوى من مستويات قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث على المقياس المخصّص لذلك قيمةً متدرّجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل مستوى باستخدام القانون الآتي:

$$\text{عدد مستويات ليكرت} = \frac{1 - 5}{5} = \frac{1 - 5}{5} = 0.8$$

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

الجدول (22) مستويات قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث والقيم الموافقة لها

درجة المستوى	القيم المعطاة لكلّ مستوى	فئات قيم المتوسط الحسابي لكلّ مستوى
كبيرة جداً	5	5.00 - 4.21
كبيرة	4	4.20 - 3.41
متوسطة	3	3.40 - 2.61
ضعيفة	2	2.60 - 1.81
ضعيفة جداً	1	1.80 - 2.0

وفي ضوء الجدول السابق يمكن تحديد مستوى قلق المستقبل من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية كما يأتي:

الجدول (23) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل

م	أبعاد مقياس قلق المستقبل	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى قلق المستقبل	الترتيب
1	القلق الاجتماعي	10	4.13	1.246	كبيرة	1
2	القلق الاقتصادي	6	4.01	1.450	كبيرة	3
3	القلق الوظيفي	5	4.06	1.308	كبيرة	2
4	القلق من الموت	5	3.91	1.617	كبيرة	4
	الدرجة الكلية	26	4.03	1.357	كبيرة	

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل (4.03) وهي بدرجة (كبيرة) كما كان أعلى بُعد من حيث الانتشار هو (القلق الاجتماعي) وقد بلغ وقد بلغ (4.13)، ويرى الباحثان أنّ هذه النتيجة منطقية إلى حدّ كبير خصوصاً أنّ عينة البحث الحالي هي من الشباب حيث تعتبر فترة الشباب بحدّ ذاتها مرحلة ضاغطة لتحديد المستقبل المهني والاجتماعي، الأمر الذي يتطلب من الشاب أو الشابة مواجهة تحديات هذه المرحلة بكلّ متطلباتها لأنّ حياتهم المستقبلية تترتب عليها فيما بعد كما يمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً من طبيعة الحياة التي تتطلب التفكير في مختلف جوانبها، وما يرتبط بطموح الفرد وتطلّعاته وآماله التي يسعى إلى تحقيقها ، وفيما يتعلّق بالجانب الاجتماعي فقد جاءت درجة القلق تجاه هذا الجانب كبيرة. ويرى الباحثان أنّ ذلك يرتبط بالعديد من العوامل المتصلة بطبيعة، إضافة إلى العديد من العوامل التي قد تفرض على الأسرة التّقلّل بين المناطق المختلفة بحكم طبيعة أعمالهم ودراساتهم، وما يتعرضون له من ضغوط نفسية، وهذا يؤدي إلى ظهور المشكلات الأسرية والعائلية السلبية.

ثانياً: الإجابة عن فرضيات البحث وتفسيرها:

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية بجامعة حمص".

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل ودرجاتهم على مقياس التنظيم الانفعالي، والجدول الآتي يوضح تلك المعاملات:

جدول (24) معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل

ودرجاتهم على مقياس التنظيم الانفعالي

مقياس التنظيم الانفعالي			مقياس قلق المستقبل
الدرجة الكلية	القمع التعبيري	إعادة التقييم المعرفي	
-.819-***	-.809-***	-.794-***	القلق الاجتماعي
-.816-***	-.808-***	-.787-***	القلق الاقتصادي
-.801-***	-.791-***	-.775-***	القلق الوظيفي
-.799-***	-.770-***	-.792-***	القلق من الموت
-.837-***	-.822-***	-.815-***	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية إيجابية عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل ودرجاتهم على مقياس التنظيم الانفعالي، وهي علاقة ارتباطية قوية وسالبة، أي كلما ارتفع مستوى التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث انخفض لديهم مستوى قلق المستقبل.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الصراع الدائر في عقول الطلبة حول ضرورة استخدام أفضل استراتيجيات التنظيم الانفعالي لحل مشكلاتهم، والظهور بمظهر المتوازنين انفعالياً لما للمجتمع من قيود وأحكام عليهم، وزيادة التنظيم الانفعالي يعزز من تفكير الطالب بشكل مستمر في مستقبله؛

مما يسهم في تخفيف قلق المستقبل عند الطالب ولاسيما أنّ المرحلة الجامعية تعدّ من أكثر مراحل الحياة أهمية لما لها من دور رئيس في صقل شخصية الطالب وتحديد مستقبله المهني، وتزويده بكمّ كبير من المهارات العلمية والعملية والشخصية ذات الآثار بعيدة المدى فالطالب الذي لديه تنظيم انفعالي عالي يكون أقل قلقاً من المستقبل .

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تتصّ هذه الفرضية على أنّه: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية بجامعة حمص".

للتحقّق من صحّة الفرضية تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس قلق المستقبل ودرجاتهم على مقياس الأفكار اللاعقلانية، والجدول الآتي يوضّح تلك المعاملات:

جدول (25) معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس قلق المستقبل

ودرجاتهم على مقياس الأفكار اللاعقلانية

مقياس قلق المستقبل					مقياس الأفكار اللاعقلانية
الدرجة الكلية	القلق من الموت	القلق الوظيفي	القلق الاقتصادي	القلق الاجتماعي	
.893**	.870**	.850**	.867**	.858**	طلب الاستحسان
.913**	.906**	.856**	.889**	.869**	ابتغاء الكمال الشخصي
.916**	.890**	.862**	.906**	.875**	اللوم القاسي للذات وللآخرين
.918**	.907**	.863**	.892**	.876**	توقّع المصائب والكوارث
.887**	.865**	.839**	.867**	.853**	التهور (اللامبالاة) الانفعالية
.906**	.887**	.861**	.871**	.879**	القلق الزائد
.906**	.886**	.859**	.889**	.862**	الاعتمادية
.888**	.870**	.847**	.864**	.847**	الشعور بالعجز
.882**	.857**	.836**	.860**	.851**	الانزعاج لمتاعب الآخرين

0.883**	0.877**	0.825**	0.861**	0.840**	ابتغاء الحلول الكاملة
0.962**	0.943**	0.909**	0.938**	0.921**	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل ودرجاتهم على مقياس الأفكار اللاعقلانية وهي علاقة ارتباطية قوية وموجبة، أي كلما ارتفع مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة البحث ارتفع لديهم مستوى قلق المستقبل.

يفسر الباحثان ارتباط الأفكار اللاعقلانية بقلق المستقبل بأنه يعود إلى المرحلة العمرية التي يمر بها طلاب الجامعة، والتي كثيراً ما يستثار خلالها الشّاب في تفكيره وأحلامه وآماله وما ينتظره أو ما يتوقعه من المستقبل، فعندما يكون تفكيره مبالغاً فيه وغير منطقي، فإن ذلك قد يؤدي إلى عدم وضوح، وزاد لديه القلق من المستقبل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (القحطاني، 2016) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل.

نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (26) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث

على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد الفرعية	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	ذكور	83	3.05	1.969	1.141	358	0.255	

التنظيم الانفعالي والأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق من المستقبل لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص

إعادة التقييم المعرفي	إناث	245	3.34	2.093			غير دال
القمع التعبيري	ذكور	83	3.20	1.897	1.801	358	غير دال
	إناث	245	3.65	2.094		0.073	
الدرجة الكلية	ذكور	83	3.13	1.885	1.503	358	غير دال
	إناث	245	3.49	2.049		0.134	

يُتضح من الجدول السابق أنّ قيمة (t) جاءت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية كما يأتي: (1.141، 1.801، 1.503) عند القيم الاحتمالية (0.255، 0.073، 0.134) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، ومن ثمّ تقبل الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.

وتفسّر هذه النتيجة بأنّ التقارب الاجتماعي والثقافي وطبيعة المرحلة وما تتضمنه من ضغوط دراسية وانفعالية واجتماعية، يمرّ بها طلاب الجامعة، وتؤدي إلى خبرتهم للعديد من الانفعالات، بغض النظر عن جنسهم، يفرض عليهم أن يجربوا طرقاً متعدّدة للتعامل معها، فالأفراد عندما يتعرضون إلى ضغوط عديدة يميلون إلى توظيف استراتيجيات تنظيم انفعال متعدّدة، وهذا ما يفسّر عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس في التنظيم الانفعالي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الخصاونة، 2020) في عدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، بينما تتعارض مع نتائج دراسة (عفانة، 2018) التي أظهرت وجود فروق في الجنس ودراسة (البراهمة، 2017) التي أظهرت وجود فروق في محور (إعادة التقييم) لصالح الإناث، ودراسة (Droulers at el, 2015) التي أظهرت وجود فروق في الجنس لصالح الذكور.

نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

تنصّ هذه الفرضية على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السنة الدراسية".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (27) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد

عينة البحث

على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الأبعاد الفرعية	السنة الدراسية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
إعادة التقييم المعرفي	الأولى	180	3.42	2.046	1.625	358	0.105	غير دال
	الأخيرة	148	3.06	2.075				
القمع التعبيري	الأولى	180	3.60	2.004	0.758	358	0.449	غير دال
	الأخيرة	148	3.44	2.118				
الدرجة الكلية	الأولى	180	3.51	1.978	1.219	358	0.224	غير دال
	الأخيرة	148	3.25	2.054				

يُنْخَرَجُ من الجدول السابق أنَّ قيمة (t) جاءت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية كما يأتي: (1.625، 0.758، 1.219) عند القيم الاحتمالية (0.105، 0.449، 0.224) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث ومن ثمَّ تقبل الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تقارب الظروف الحياتية، والمرحلة العمرية، والنضج الانفعالي والعقلي الذي وصل إليه طلبة الجامعة، وكذلك تعرّضهم لمواقف اجتماعية وانفعالية متشابهة ضمن الثقافة والبيئة السورية، ومن ثمَّ استخدامهم لاستراتيجيات متشابهة ومتنوعة تكوّنت لديهم في مراحل

حياتهم السابقة وفقاً لخبراتهم الانفعالية السابقة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الخصاونة، 2020) التي أظهرت عدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (28) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث

على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد الفرعية	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
القلق الاجتماعي	ذكور	83	4.39	1.094	2.294	358	0.022	دال
	إناث	245	4.04	1.285				
القلق الاقتصادي	ذكور	83	4.27	1.235	2.020	358	0.044	دال
	إناث	245	3.92	1.510				
القلق الوظيفي	ذكور	83	4.38	1.122	2.748	358	0.006	دال
	إناث	245	3.95	1.351				
القلق من الموت	ذكور	83	4.27	1.392	2.476	358	0.014	دال
	إناث	245	3.79	1.673				
الدرجة الكلية	ذكور	83	4.33	1.157	2.466	358	0.014	دال
	إناث	245	3.93	1.408				

يُتَّضح من الجدول السابق أنَّ قيمة (t) جاءت على السَّلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية كما يأتي: (2.294، 2.020، 2.748، 2.476، 2.466) عند القيم الاحتمالية (0.022، 0.044، 0.006، 0.014، 0.014) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث ومن ثمَّ ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس، والفروق لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بارتفاع قلق المستقبل لدى الذكور مقابل الإناث في ضوء عدم ارتباط قلق المستقبل بفئة معينة من الأفراد دون الأخرى، ولكن تتفاوت مستويات القلق وأشكاله من فئة إلى أخرى استناداً إلى ما يتعرض له الفرد من ضغوط ومسؤوليات. وبناءً على ما يترتب من مسؤوليات على الذكور مقابل الإناث، فإنَّ مستوى القلق يأخذ لدى الذكور أشكالاً ومستويات ترتبط بما يفرضه الواقع والمجتمع والدين على الذكور من مهام ومسؤوليات تتمثل في تأمين العمل، والحصول على المبالغ المادية التي تستلزم إنشاء السكن والزواج، وما يترتب على ذلك، فالمسؤولية الأولى تقع على عاتق الذكور في هذه الجوانب، الأمر الذي قد يضع الفرد في صراعات وضغوط تجعله دائم التفكير بما سيكون عليه المستقبل، ومن ثمَّ فإنَّ ما ينظر إليه الفرد من آمال وطموحات يسعى إلى تحقيقها، وبعد اصطدامه بالواقع الذي لا يلبي هذه الطموحات يضعه في حالة من التفكير بالمستقبل والقلق بشأنه أمام العجز عن تحقيق الأهداف وعدم وضوح صورة المستقبل في ضوء ما يتوفر من معطيات.

ثالثاً: مقترحات البحث

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يقدم الباحثان جملة من المقترحات:
- التركيز على البرامج الإرشادية الوقائية التي تهدف إلى تربية التفكير العقلاني المنطقي بين الطلبة كجزء من برامج تربية الشخصية والصحة النفسية.
 - تضمين المناهج الدراسية كلَّ ما يسهم في تحسين وتعزيز مستويات التنظيم الانفعالي.
 - توفير البيئة الجامعية المناسبة في الكلية بما يسهم في خفض القلق لدى الطلبة.
 - عقد الدورات الإرشادية التي تسهم في تدريب الطلبة على مواجهة القلق الاقتصادي والاجتماعي والوظيفي.

- إجراء المزيد من الدراسات حول قلق المستقبل لدى فئات أخرى من المجتمع في ضوء متغيرات وعوامل لها علاقة بتزايد قلق المستقبل بهدف إيجاد الحلول لهذه العوامل والمسببات.

المراجع

المراجع العربية

- أبو حطب، فؤاد، عثمان، آمال، سيد، صادق. (2003). **التقويم النفسي**. مكتبة الأنجلو
مصرية. مصر
- أبو العيش، هيا سليمان محمود (2017). **القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح
الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين.**
- أحمد، خيرية. (2014). **قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلبة جامعة
دمشق، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.**
- آل سعود، نجلاء بنت عبد العزيز بن محمد. (2015). **نوعية الحياة وعلاقتها بالأفكار
اللاعقلانية لدى بعض طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية
العلوم الاجتماعية والإدارية- جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض - السعودية.**
- البراهمة، نسرین خالد (2017). **التنظيم الانفعالي وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة
اليرموك، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك**
- الجاجان، ياسر. (2016). **دراسة الفروق في قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية في ضوء
بعض المتغيرات، مجلة جامعة حمص، مجلد 38، العدد 4، 43-74**
- حجازي، علاء علي. (2013). **القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة
المرحلة الإعدادية بالمدارس -الحكومية في محافظات غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية
التربية الجامعة الإسلامية- غزة.**
- حسانين، أحمد محمد. (2000). **قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغير
ات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية
الآداب، جامعة المنيا- مصر**

- حمريط، نوال. (2013). *القلق من المستقبل وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهق المصاب بداء السكري دراسة إكلينيكية لستة حالات في عيادة متخصصة بمدينة سطيف*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر.
- خصاونة، آمنة حكمت. (2020). *التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك*، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية، المجلد 11، العدد 30، 31، 46.
- رتيب، ناديا. (2001). *العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب السنة الثالثة في جامعة دمشق*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق.
- الزقزوق، رامي عبد اللطيف. (2013). *فاعلية استخدام السيكدوراما في خفض مستوى القلق والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الكليات التقنية في قطاع غزة*، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الأزهر - غزة.
- زهران، حامد عبد السلام. (2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*، ط4، القاهرة: عالم الكتب، 587.
- سعود، سناء. (2006). *بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين: دراسة تشخيصية* (رسالة دكتوراه). جامعة طنطا.
- سلامة، إيمان حسين محمذ. (2007). *مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بالتفكير اللاعقلاني لدى مرتكبي جرائم القتل على خلفية الشرف في المحافظات الشمالية في فلسطين*، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة القدس - فلسطين.
- سلوم، هناء. (2014). *استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق. سورية.
- شقير، زينب. (2005). *مقياس قلق المستقبل*، (ط4)، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- شلهوب، دعاء. (2016). *قلق المستقبل وعلاقته بالصابة النفسية، دراسة ميدانية لدى عينة من الشباب في مراكز الإيواء المؤقت في مدينتي دمشق والسويداء*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

- الصبان، عبير، والسلمي، سماح، والأنصاري، هبة. (2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية، السعودية، 28(3)، ص 217-248.
- عبد السميع مليجي، آمال. (2004). مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عثماني، فاطمة الزهراء. (2015). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بكل من الرضا عن الحياة وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة دراسة ميدانية بجامعة وهران، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر.
- عفانة، محمد جاسر زكي. (2018). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- العويضة، سلطان. (2009). العلاقة بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية عند عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 1113، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.
- عياش، ليث محمد، وفائق، صبا دريد (2016). التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العدد 95
- غالب، مصطفى. (2000). في سبيل موسوعة نفسية، بيروت: مكتبة الهلال.
- فائق، صبا دريد. (2016). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة الجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بغداد، العراق.
- القحطاني، محمد بن مترك آل شري. (2016). قلق المستقبل وعلاقته بالأفكار الغير عقلانية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة وطالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الرياض-السعودية، المجلد 2016 (41)، 31 يوليو/تموز (2016)، ص 15-74.

- القصاص، موسى زهير حسن.(2014) . الأفكار اللاعقلانية وانفعال الغضب لدى أفراد الشرطة في ضوء بعض المتغيرات، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.
- كرمیان، صلاح. (2008). سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة في الجالية العربية في إستراليا. (رسالة ماجستير). الأكاديمية العربية في الدنمارك.
- مالكي، حمزة والرشيدي، شباب. (2012). علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدواني لدى طّالّاب الثانوي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 77، 219. 265.
- مخول، مالك. (2016). علم نفس الطفولة والمراهقة، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- المشيخي، غالب بن محمد علي.(2009) . قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عيّنة من طّالّاب جامعة الطائف، (رسالة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة أم القرى-السعودية.
- مرعي، رزان زهدي كمال. (2019): التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.
- المومني، محمد، نعيم، مازن. (2013). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. (12). 173-185
- يعقوب، حيدر. (2011). التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالى، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين: الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب، 15. 16 تشرين الأول، 2011
- المراجع الأجنبية:

- Bolanowski. W. (2005). Anxiety about professional future among young doctors. Int J Occup Med Environ Health. 18(4):367-74. PMID: 166178
- Eliss, A. (1994). Reasons and emotion in psychotherapy: A cognitive-behavioral approach. (2nd ed). The Brich Lane Press.
- Droulers, O., Lacoste- Badie, S., & Malek, F. (2015). Age- related differences in emotion regulation within the context of sad and happy TV programs. Psychology & Marketing, 32(8), 795–807. <https://doi.org/10.1002/mar.20819>

- Dryden, W. & Saskia, S. (2010). Effectiveness of rational-emotive counseling on reducing academic procrastination. **Journal of RationalEmotive & Cognitive-Behavior Therapy**,14, pp276-293. DOI: <https://doi.org/10.24036/00103za0002>.
- Eliss, A. (1994). **Reasons and emotion in psychotherapy:A cognitive-behavioral approach**. (2nd ed). The Brich Lane Press.
- Garnefski, nadia. Kraaij, Vivian. (2006). **Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples**.
- Garnefski, N, & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms; A comparative Study of Five Specific Samples. **Personality and Individual differences**,40(8),1659_ 1669
- Golman, D. (1999). **The emotionally intelligent worker. Futurist. 33,3,14,19 Personality and Individual Differences**. (40). p p 1659-1669. URL
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). **Emotion Regulation: Conceptual Foundations**. In J. J. Gross (Ed.), **Handbook of emotion regulation** (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Koole. S. L. (2009). **The psychology of emotion regulation: An integrative review**. **Cognition and Emotion**, 23(1), pp 4-41. DOI:10.1080/02699930802619031.
- Raffaelli et al, (2005): **future expectations of Brazilian street youth**. **Journal of Adolscence**.28 (2), 249 – 262.

الملاحق

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

اسم المحكم	الاختصاص	مكان العمل
أ.د. آصف يوسف	المناهج وأصول التدريس	كلية التربية- جامعة اللاذقية
أ.د. ريم سليمان	علم نفس تربوي	كلية التربية- جامعة طرطوس
أ.د. لينا علي	علم نفس تربوي	كلية التربية- جامعة دمشق
أ.د. لبنى جديد	علم النفس العام	كلية التربية- جامعة اللاذقية
أ.د. محمد اسماعيل	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية- جامعة حمص
أ.د. معمر الهوارنة	علم نفس تربوي	كلية التربية - جامعة دمشق
أ.د. منال مرسي	رياض الأطفال وتعليم ابتدائي	كلية التربية - جامعة حمص
أ.د. منذر بويو	إحصاء في التربية وعلم النفس قياس وتقويم	كلية التربية- جامعة اللاذقية

تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق معايير دليل ضبط الجودة

د. سناء جبرائيل مسلم¹

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تحديد درجة توفر معايير دليل ضبط الجودة المحددة من قبل مركز تطوير المناهج في الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة اللاذقية، وأثر متغيرات (موقع المدرسة، المؤهل العلمي)، ولتحقيق أهداف البحث اتبعت المنهج الوصفي واستبانة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية الواردة في دليل (ضبط جودة المناهج التربوية، 2020) الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية، بعد تعديلها لتناسب مع الوسائل والتقنيات التعليمية في مدارس الحلقة الأولى، تم توزيعها على (366) معلماً ومعلمة من مدارس الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

جاءت درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من وجهة نظر المعلمين متوسطة. و جاءت درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة للمعيار (مراعاة القيم المجتمعية والأخلاقية) مرتفعة، وبالنسبة للمعايير (التنوع والتكامل مع المنهاج، تحقيق الجودة النوعية للتعليم، وبالنسبة للمعيار (توفير بيئة تعلم محفزة لمهارات التفكير) منخفضة.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى وفق متغير موقع المدرسة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

¹ - دكتوراه، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة طرطوس.

استجابات أفراد عينة البحث على استبانة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى وفق متغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: التقييم، الوسائل التعليمية، التقنيات التعليمية، المعيار، ضبط الجودة.

Evaluating the educational methods and technologies available in primary schools according to the standards of the quality control guide

.

Dr. Sanaa Gebraeel Musallam²

Summary

This research aims to determine the extent to which the quality control standards set by the Curriculum Development Center are available in the educational tools and technologies provided in primary schools, from the perspective of teachers in Latakia Governorate , and the impact of variables (school location, and academic qualifications). To achieve the research objectives, we followed the descriptive approach, along with a questionnaire for evaluating educational tools and technologies included in the "Quality Control of Educational Curricula, 2020" manual issued by the Ministry of Education in the Syrian Arab Republic. The questionnaire was modified to suit educational tools and technologies in primary schools and distributed to (366) male and female teachers from primary schools in Latakia Governorate. The research reached the following results:

² - PhD, Department of child Education , Faculty of Education, Tartous University.

The evaluation score of the educational tools and technologies available in primary schools from the teachers' perspective was average and The evaluation score of the educational tools and technologies was high for the criterion (adherence to societal and ethical values), medium for the criteria (diversity and integration with the curriculum, achieving quality education, and educational tool), and low for the criterion (providing a learning environment that stimulates thinking skills).

There is no statistically significant difference between the average scores of the research sample members' responses to the questionnaire evaluating the educational tools and technologies available in primary schools according to the variable of school location. There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample members' responses to the questionnaire evaluating the educational tools and technologies available in primary schools according to the variable of academic qualification.

Keywords: evaluation, educational tools, educational technologies, standards, quality control.

مقدمة:

تُجرى عمليات التقييم وسواها من العمليات المشابهة لتحقيق أهداف تختلف من حالة إلى أخرى. ومن هذه الأهداف الحكم على درجة تحقق معايير الجودة في المؤسسة التربوية أو البرنامج التعليمي واتخاذ القرار بمنح الاعتماد أو عدم منحه، أو اتخاذ القرار بإدخال إصلاحات لإزالة الخلل وهو ما يدخل تحت عنوان ضبط الجودة، أو متابعة الحفاظ على مستوى الجودة الذي تحقق ومتابعة توفير المتطلبات وإدخال التحسينات للوصول إلى مستوى أعلى وأشمل من الجودة وهو ما يدخل تحت عنوان ضمان الجودة وتحقيق الجودة الشاملة، أو بيان المتطلبات التي ينبغي توفيرها في النظام التعليمي أو المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي واتخاذ القرار بتوفيرها والسير بعمليات تنفيذ القرار وهو ما يدخل تحت عنوان صنع الجودة (عودة و رحمة و حمود، 2011).

تتنوع أنظمة تحقيق الجودة في التعليم ومنها استخدام نظام المعايير التعليمية، فهذا النظام يتميز بأنه يتضمن تحديد مدى نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها لوصفها ما يجب أن تكون عليه العملية التعليمية من أجل تحسين مخرجات التعليم، وكونها آلية للتطوير الشامل للعملية التعليمية، فهي تمثل المحك الذي يمكن للمدرسة من خلاله التعرف على المستوى الذي أنجزته فتطور أدائها للوصول إلى المستويات العليا، فالمعايير عملية تقييمية تطويرية تسعى المؤسسة التعليمية من خلالها لتحقيق أعلى مستويات الأداء (محمود، 2018).
"لم يعد التعليم في الوقت الراهن عبارة عن عملية تلقين لمجموعة من المعلومات والأفكار المجردة، حيث أصبحت العملية التعليمية بمثابة نشاط حيوي يقوم به المعلم مع المتعلم" (حليمة و إكرام، 2021، ص1).

وتعدّ الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم أحد أركان العملية التربوية التعليمية الأساسية، و جزءاً من النظام التعليمي مما دفع المؤسسات التعليمية عالمياً، إلى الأخذ بتقنيات التعليم والاتصال لتحقيق أهدافها ثم مواجهة التحديات التي يواجهها العالم اليوم نتيجة للتغيير السريع الذي طرأ على ثورة المعلومات والاتصالات، لذا أصبح استخدام الوسائل التعليمية ضرورة من ضروريات التدريس التي يمكن للطلاب الاستفادة منها، ليتم إعدادهم على درجة عالية من الكفاءة تؤهلهم لمواجهة تحديات العصر الحديث (الكوني، 2019).

وأكد علماء التربية على أنه باستخدام الوسائل والتقنيات التربوية يُمكن تعليم عدد أكبر من المتعلمين مع الاحتفاظ بتلك المهارات والمعارف لزمن أطول ليصل الى أكثر من ٤٠ % .
فما لا شك فيه أنّ لاستخدام تكنولوجيا التعليم أهمية كبيرة في العملية التعليمية ورفع المستوى العلمي النظري والتطبيقي للمتعلمين . فباستخدامها يتم تبسيط المادة التعليمية وبأخذ بنظر الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين ويعمل كل حسب سرعته الخاصة دون الاعتماد على حاسة واحدة فقط وهي حاسة السمع بل التأثير على أكثر من حاسة من حواس المتعلمين وذلك باستخدام تقنية الوسائط المتعددة وبرامج الكمبيوتر التعليمية كأمثلة على ذلك (مصطفى، 2013)

ونظراً للأهمية البالغة لدور التقنيات التربوية، تم تأسيس إدارات خاصة بالتقنيات التربوية من قبل وزارة التربية والتعليم العالي السورية وفي العديد من الدول إيماناً منها بأهمية التقنيات في العملية التعليمية التعليمية، ولتكون إدارة التقنيات التربوية مركزاً حيوياً لتحديث التعليم ومواكبة التطور العلمي التكنولوجي من خلال ما تُنتجّه وتوفّره للميدان التربوي من أجهزة وأدوات، وتجهيز المختبرات المدرسية والإشراف عليها.

وتُظهر الدراسات أيضاً أهمية استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية و دورها في إنجاح العملية التعليمية، حيثُ أكدّت هذه الدراسات أنّ المتعلم يحصل على 40% من معلوماته عن طريق حاسة السمع و 30% عن طريق حاسة البصر و 30% عن طريق باقي الحواس (فتح الله، 2004)، وهدفت دراسة (الكندي، 2007) ودراسة (منصور؛ أبو دبوس، 2024) إلى إيضاح واقع توظيف التقنيات في خدمة التعليم العام وأكدّت على أهمية استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في العملية التعليمية ، ودراسة (أحمد، 2008) في سورية حيثُ تمّ التنويه إلى ضرورة إيجاد الوسائل في المدارس لأنّها ذات أهمية لا تقل عن المناهج و ضرورة تطوير الوسائل التعليمية الموجودة في مدارسنا . وهناك دراسات عدة أكدّت على أهمية مدخل إدارة الجودة الشاملة كأسلوب في تحسين النظام التعليمي وتطويره كدراسة (عبد العظيم، 2014) ، (أبو الريش، 2014). وقد أوصت دراسة (نجيب ، 2006) إجراء دراسات شاملة تهدف إلى قياس مستوى جودة التعليم في الجامعات السورية بكلّياتها المختلفة تحضيراً لتطبيق نظام جودة عالمي عليها.

وقد عمِلَ المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية لإعداد خطة متكاملة لتطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية بحيث تُحقق كفاياتِ المواطن السوريّ، وقد أدرك المركز أنّ عملية تطوير المناهج لا بدّ من أن ترافقها عملية ضبط جودة هذه المناهج، وإعداد معايير تُمكننا من الحكم على ضبط جودة المناهج التربوية السورية. ولمّا كان دليل ضبط الجودة من الأركان الأساسية لأيّ نظام جودة وأول وثيقة تحدد الخطوط العام لنظام الجودة المُطبق (علي وآخرون، 2020). وانطلاقاً ممّا تقدّم فكان لا بدّ من تقييم مدى جودة الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية وفق معايير دليل ضبط الجودة من وجهة نظر المعلمين.

- مشكلة البحث:

تبذل وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية جهوداً حثيثة لتطوير العملية التعليمية والارتقاء بجودتها، ولا سيما في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وفي هذا المجال؛ قامت الوزارة بتزويد هذه المدارس بالوسائل والتقنيات التعليمية المختلفة، استناداً إلى دليل ضبط الجودة الصادر عن المركز الوطني لتطوير المناهج، وبما ينسجم مع متطلبات التعليم الحديث وخصائص المتعلمين في هذه المرحلة. وتهدف هذه الجهود إلى تحسين بيئات التعلم الصفية، وتعزيز فاعلية التدريس، وتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، إلى جانب ترسيخ القيم المجتمعية والأخلاقية.

إلا أنّ ملاحظة الواقع التعليمي، ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة في التربية العملية واحتكاكها المباشر بالميدان التربوي، إضافةً إلى الاطلاع على واقع التدريس في عدد من مدارس الحلقة الأولى، كشفت عن وجود تباين واضح في مستوى جودة الوسائل والتقنيات التعليمية.

ونظرٌ لتأكيد نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (مصطفى، 2013)، و(الحجاج و أبو الحاج، 2017)، و(المطري وآخرون، 2018)، و(الكوني، 2019) على ضرورة تعرّف آراء المعلمين في جودة الوسائل والتقنيات التعليمية، وانطلاقاً من هذا الواقع، تتبلور مشكلة البحث في وجود فجوة بين المعايير المعتمدة لضبط جودة الوسائل والتقنيات التعليمية، وواقع تطبيقها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، الأمر الذي يستدعي إجراء تقييم علمي منهجي لهذه الوسائل في ضوء معايير دليل ضبط الجودة الصادر عن المركز الوطني لتطوير

المناهج في سورية، للكشف عن مستوى جودتها، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، بما يسهم في تطويرها وتحسين فاعلية توظيفها في العملية التعليمية.

بناءً على ملاحظة الباحثة، ونتائج الدراسات السابقة؛ تتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: ما درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق معايير دليل ضبط الجودة من وجهة نظر المعلمين؟

-أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- يبرز الفروق المحتملة بين مدارس الريف والمدينة في مدى توافر وجودة الوسائل والتقنيات التعليمية وفق معايير الجودة، وهو ما يساعد على معالجة فجوات العملية التعليمية.
- يوضح تأثير المؤهل العلمي للمعلم في عملية تقييمه للوسائل والتقنيات التعليمية، مما يدعم الحاجة لتطوير برامج التأهيل والتدريب بما يتوافق مع معايير الجودة.
- يُتيح لصناع القرار معرفة نقاط الضعف في الاستخدام الحالي للوسائل والتقنيات التعليمية، واقتراح تطويرات مرتبطة مباشرة باحتياجات المعلمين والواقع المدرسي.
- تُفيد وزارة التربية والتعليم العالي باتخاذ قرارات استراتيجية تتعلق بالتدريب والتجهيزات المدرسية وتطبيق معايير الجودة.
- تُحسن نوعية الوسائل التعليمية المستخدمة داخل الصف بالنسبة للمتعلمين.
- قد يسهم هذا البحث ونتائجه بفتح المجال لدراسات أخرى تسهم في إغناء هذه المرحلة الدراسية بالملاحظات والاقتراحات والتوصيات والنتائج لضمان الوصول إلى تحقيق الحد الأعلى وصولاً للجودة الشاملة في التعليم.

-أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد درجة تقييم تنوع وتكامل الوسائل والتقنيات التعليمية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع المنهاج من وجهة نظر المعلمين.
- تحديد درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار توفير بيئة تعلم محفزة لمهارات التفكير من وجهة نظر المعلمين.

- تحديد درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار تحقيق الجودة النوعية للتعليم من وجهة نظر المعلمين.
- تحديد درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار مراعاة القيم المجتمعية والاخلاقية من وجهة نظر المعلمين.
- تعرّف دلالة الفروق في تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى وفق معايير دليل ضبط الجودة من وجهة نظر المعلمين وفق متغيرات (موقع المدرسة، المؤهل العلمي).

-متغيرات البحث:

- موقع المدرسة: مدينة، ريف.
- المؤهل العلمي: معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي.
- أسئلة البحث:
- السؤال الرئيس: ما درجة تقييم معايير جودة الوسائل والتقنيات التعليمية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المعلمين.
- ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:
- ما درجة تقييم تنوع وتكامل الوسائل والتقنيات التعليمية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع المنهاج من وجهة نظر المعلمين.
- ما درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار توفير بيئة تعلم محفزة لمهارات التفكير من وجهة نظر المعلمين.
- ما درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار تحقيق الجودة النوعية للتعليم من وجهة نظر المعلمين.
- ما درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار مراعاة القيم المجتمعية والاخلاقية من وجهة نظر المعلمين.
- فرضيات البحث:

سيتم اختبار الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة معايير جودة الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تُعزى لمتغير موقع المدرسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة معايير جودة الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- **حدود البحث:**
- الحدود العلمية: تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى وفق المعايير (التنوع والتكامل مع المنهاج، توفير بيئة تعلم محفزة لمهارات التفكير، تحقيق الجودة النوعية للتعليم، مراعاة القيم المجتمعية والاخلاقية)
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025/2024.
- الحدود المكانية: محافظة اللاذقية.
- الحدود البشرية: المعلمين في مدارس الحلقة الأولى.
- **مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**
- يعرف التقييم اصطلاحاً: إعطاء قيمة للشيء من حيث مدى وفائه بالحاجات (عودة وآخرون، 2011). ويُعرّف أيضاً: "تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع معلومات عن كفاية معينة واستخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على مدى التحكم في هذه الكفاية" (المطيري، 2022، ص5).
- يعرف إجرائياً بأنه: المعيار الذي سيتم من خلاله الحكم على درجة توافر معايير الجودة للوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة والمستخدمه وفق دليل مركز تطوير المناهج التربوية السورية.
- تُعرّف الوسائل التعليمية اصطلاحاً: "هي المواد والأجهزة أو قنوات الاتصال التي تنقل أو تنتقل بواسطتها المعرفة للدارسين" (الحجاج و أبو الحاج، 2017، ص41).

- وتُعرّف إجرائياً: كل أداة يستخدمها المعلم داخل أو خارج الغرفة الصفية وذلك من أجل جعل الدرس أكثر تشويقاً وإثارة، ومساعدة المتعلم في إكساب الخبرة التربوية المباشرة والهادفة في نفس الوقت والمعرفة والمهارة التعليمية بيسر وسهولة.
 - تُعرّف التقنيات التعليمية اصطلاحاً: "عملية منهجية منظمة لتسهيل التعلّم الإنساني؛ تقوم على إدارة تفاعل بشري منظم مع مصادر التعلّم المتنوعة مع المواد التعليمية والأجهزة أو الآلات التعليمية؛ وذلك لتحقيق أهداف محددة" (الحجاج و أبو الحاج، 2017، ص).
 - وتُعرّف إجرائياً: أسلوب تدريس حديث يوظف التقنية بما يخدم العملية التعليمية، لكي يقوم المعلم بدوره المهني على أكمل وجه.
 - يُعرّف المعيار اصطلاحاً: هو الصفات الكمية أو النوعية التي ينبغي وجودها في مجال معين .ومعيار الجودة أو معايير الجودة هي الصفات التي ينبغي توافرها بمستوى معين في مجال معين حتى تتحقق الجودة في هذا المجال (عودة وآخرون، 2011، ص 13).
 - يُعرّف إجرائياً بأنه: متوسط الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على بنود أبعاد الاستبانة المُصممة في البحث الحالي.
- دراسات سابقة:

تم استعراض مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية من الأقدم إلى الأحدث التي تناولت الوسائل والتقنيات التعليمية والتي أجريت بعد عام 2011م:

الدراسات العربية :

-دراسة مصطفى، ناجي (2013) في العراق: واقع استخدام التقنيات التربوية والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها في مرحلة التعليم الاساسي في مركز محافظة دهوك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية:

هدف البحث إلى الكشف عن واقع استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية الموجودة في مدارس التعليم الأساسي في مركز محافظة دهوك، والتّعرف على أبرز المعوقات التي تحول دون استخدامها. وقام الباحث بإعداد استبانة للتّعرف على وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية إزاء

ذلك، إذ تمّ تطبيقها على عينة عشوائية ضمت (٢٨٤) من المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي في مركز محافظة دهوك . وكان من أهم النتائج ١- هناك نقص واضح في مدى توفر الوسائل والتقنيات التربوية في مدارس التعليم الأساسي في مركز محافظة دهوك. ٢- أبرز المعوقات كانت، ازدحام الصف يجعل المعلم غير قادر على استخدام التقنيات، قلة الحوافز المادية لتشجيع الابتكار والتجديد في المدارس، انقطاع التيار الكهربائي، عدم وجود التسهيلات الفنية والمادية والبشرية، عدم وجود التقنيات التعليمية المطلوبة في المدرسة، عدم كفاية الوقت عند استخدام الوسائل التعليمية، النقص في إعداد المعلم عملياً لإستعمال الاجهزة، تحويل المختبرات إلى صفوف دراسية لكثرة الطلبة.

-دراسة الحجاج ، حرب و أبو الحاج، مجدي (2017) في الأردن بعنوان: اتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم في مدارس مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة ومعوقات استخدامها.

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات ومعوقات استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين .ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياسين للتعرف على تلك الأهداف لدى المعلمين والمعلمات، حيثُ اشتمل المقياس الأول على (12) فقرة، أما المقياس الثاني فقد اشتمل على (24) فقرة مقسمة إلى أربعة محاور اشتملت عينة الدراسة على (305) معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم عشوائياً من مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة - والبالغ عددها (62) مدرسة تحوي (1535) معلماً ومعلمة في الفصل الدراسي الثاني لعام(2014- 2015) وبينت نتائج الدراسة أنّ اتجاهات المعلمين والمعلمات كانت عالية، ووجود بعض المعوقات في الاستخدام منها :المناهج الدراسية لا تعتمد على تقنيات التعلم والوسائل التعليمية، وعدم توفر مهارات استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم لدى المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاستخدام تُعزى لمتغير جنس المعلم ولمتغير المؤهل العلمي ولمتغير سنوات الخبرة . وأوصت الدراسة العمل على التقليل من المعوقات المادية التي تعيق الاستخدام قدر الإمكان.

-دراسة المطري وآخرون (2018) في عمان: بعنوان واقع استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر مديري ومشرفو ومعلمو المدارس بشمال الشرقية:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر مديرو ومشرفو ومعلمو المدارس بشمال الشرقية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (11) مديراً ومديرة ، و(34) معلماً ومعلمة دراسات اجتماعية، و(7) مشرف دراسات اجتماعية في العام الدراسي (2018-2019م). وتمثلت أداة الدراسة من استبانة ، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى درجة استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة كان متوسطاً، وأنّ مستوى صعوبات استخدام وإنتاج المعلمين للوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة كان متوسطاً، وكان من أهم التوصيات الاهتمام من قبل المشرفين ومديري المدارس بمتابعة المعلمين لحثهم وتشجيعهم على استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة.

-دراسة الكوني، عصام (2019) في فلسطين بعنوان: أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر مدرسيها (معلمو مدارس تعليم حي الأندلس أنموذجاً): هدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع وأهمية استخدام الوسائل التعليمية لطلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرسيهم، وبلغت عينة الدراسة (220) معلماً ومعلمة من مرحلة التعليم الثانوي .لتحقيق أهداف البحث أعدّ الباحث استبانة ، وتمّ استخدام المنهج الوصفي ، أشارت نتائج البحث بأهمية استخدام الوسائل التعليمية بمرحلة التعليم الثانوي بمحل الدراسة حيث جاءت أهميتها بدرجة عالية ، كما أكدت أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية بمرحلة التعليم الثانوي وفقاً لمتغير النوع وكانت الفروق لصالح أفراد العينة الإناث. وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية بمرحلة التعليم الثانوي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة وكانت الفروق لصالح أفراد العينة الذين سنوات خبرتهم من (11 سنة فأكثر).

الدراسات الأجنبية:

-دراسة لويس ويونس واسحاق ومحمد ودياو Lubis ,Yunus
Ishak,Muhamad,Diao (2011): بعنوان فعالية الاستراتيجيات والتقنيات في تدريس
وتعلم التربية الإسلامية.

Effectiveness of strategies and techniques in teaching Islamic education.

هدفت الدراسة على تحديد مدى فعالية التقنيات والاستراتيجيات في تدريس مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين الأفارقة. وقد تم جمع البيانات عن طريق أداة الدراسة (الاستبانة) التي وزعت على (83) معلماً من تمبكتو وحين ومالي ونيجيريا. وتبين أنّ هناك خمس تقنيات تعليمية وإستراتيجيتين هي التقنيات والاستراتيجيات الفعالة في تعليم وتعلم التربية الإسلامية. فضلاً عن ذلك فقد ساهمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في تحسين عمليتي التعلم والتعليم. ويمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسيلة في التعليم والتعلم لتطوير المزيد من التفكير الإبداعي في العملية التعليمية.

-دراسة تيل أديينكا وآخرون Tella Adeyinka & others (2017) بعنوان : تقييم استخدامات معلمي المدارس الثانوية لتقنيات المعلومات والاتصالات :نتائج التطوير الإضافي لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية النيجيرية في نيجيريا .

An assessment of secondary school teachers uses of ICT'S; Implications for further development of ICT'S uses in Nigerian secondary schools.

تمثلت أهداف الدراسة في الأسئلة الآتية :ما تقنيات المعلومات والاتصالات التي يستخدمها معلمو المدارس الثانوية؟ وما عدد مرات استخدامها كل أسبوع؟ وما مستوى صفات تقنيات المعلومات والاتصالات المتوفرة في مدارس المفحوصين؟ وما العوامل التي تحول دون استعداد المعلمين وثقتهم في استخدام التقنيات؟ وما اتجاه المعلمين حول فائدة وسهولة استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات؟

استخدمت الدراسة المنهج المسحي -الوصفي، بلغت العينة (700) معلماً ممن يدرسون في المدارس الثانوية الخاصة في مدينة ابادان عاصمة ولاية أويو في نيجيريا، تراوحت أعمارهم بين

(25- 45) عاماً، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: رتبت التقنيات المستخدمة كما يلي : الحاسوب، الفيديو، الكاميرات الرقمية، أما الانترنت والبريد الالكتروني فهو لا يستخدم فيها، أما عدد ساعات الاستخدام أسبوعياً فهي تتراوح بين (0- 21) ساعة أسبوعياً، أشارت الدراسة إلى أنّ أجهزة الحاسوب وبرامجه مستهلكة، والتقنيات المساعدة والانترنت مفقودة في المدارس، ومن أهم العوامل التي تحول دون استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات هي: نقص الخبرة، وعدم كفاية المعرفة بالبرامج المناسبة، الجهل بأهمية الدور الذي تلعبه تقنيات التعليم في المدارس الثانوية، معظم المعلمين اتفقوا على أنّ استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في الصف صعب جداً، ويسبب الفوضى، ويجعل التدريس أكثر صعوبة، ويقلل من دافعية الطلاب لديهم، وبالرغم من اختلاف درجة الإلمام بالحاسب الآلي لديهم.

- التعقيب على الدراسات السابقة ومكانة البحث الحالي منها:

جرى استعراض عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع جودة الوسائل والتقنيات التعليمية وقد تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج كدراسة المطري وآخرون ، 2018 ودراسة أبو الحجاج و أبو الحاج ، 2017 ، ودراسة مصطفى ، 2013 ودراسة Lubis ,Yunus ,Ishak,Muhamad, Diao (2011)، واختلفت مع دراسة تيلا أديينكا وآخرون، 2017 ، واتفقت من حيث العينة مع كل من المطري وآخرون ، 2018 ، ودراسة مصطفى ، 2013 ودراسة أبو الحجاج و أبو الحاج ، 2017 ، ودراسة Lubis ,Yunus ,Ishak,Muhamad, Diao (2011)، واختلفت مع كل من الكوني 2019 ، والمطري وآخرون 2018 ، وتشابه من حيث الأداة في جميع الدراسات ، وتختلف عنها من حيث الهدف بتقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة وفق دليل ضبط الجودة المعتمد من قبل مركز تطوير المناهج التربوي السوري و الحدود المكانية، وبعض المتغيرات التصنيفية.

الإطار النظري:

سننتقل إلى الحديث عن محورين المحور الأول الوسائل والتقنيات التعليمية المحور الثاني الجودة:

- مفهوم الوسائل التعليمية:

أصبح من الضروري استخدام الوسائل التعليمية ذات الكفاءة والفعالية والجودة العالية في العملية التدريسية، لأنّ نجاح الوسائل التعليمية المستخدمة فيها تقود إلى إحداث بعض التغييرات المرغوبة بما يُناسب سلوك الطلاب المُختلف ، فالوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس بالمرحلة التعليمية في الوقت الحاضر ما زالت في أغلب المدارس تعتمد على الكتاب المدرسي والمعلم فحسب، علماً بأنّ هناك العديد من الوسائل والوسائط التي وفرتها التقنية الحديثة التي يمكن الاستعانة بها (الكوني، 2019) .

تشمل الوسائل التعليمية مجموعة متنوعة من الأدوات والتقنيات، بدءاً من الوسائل التقليدية، مثل: الكتب والمخطوطات والسبورات البيضاء إلى الوسائل التكنولوجية المتطورة مثل: الكمبيوتر والإنترنت، والوسائط المتعددة. (مختار، 2024). وتُعرف الوسائل التعليمية بأنّها "أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المُعلم لتحسين عملية التعليم والتعلّم. وتوضيح المعاني، وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الاتجاهات وعرض القيم دون أن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام، وذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصحيحة، والتربية القويمة بسرعة وقوة وبتكلفة أقل" (الحيلة، 2001، ص25).

-أنواع الوسائل التعليمية:

1-الوسائل المرئية والتي تشمل السبورة، ولوحات النشرات والعرض، والرسوم البيانية، والملصقات، والخرائط والكرات الأرضية، والنماذج المجسمة والعينات، كما تشمل المرئيات الثابتة الآلية من خلال استعمال الشرائح ، والشفافيات.

2-الوسائل السمعية وتشمل التسجيلات السمعية والإذاعة المدرسية.

3-وسائل البيئة المحلية مثل الزيارات والرحلات التعليمية، وزيارة الخبراء، وإجراء المقابلات.

4-الوسائل الحركية مثل الأفلام التعليمية، والتلفزيون التعليمي، والكمبيوتر، وأشرطة الفيديو.

حيث تمّ استخدام الوسائل التعليمية لتحسين أداء المعلم وأدواره العملية التعليمية، وفي نفس الوقت مساعدة الطالب في التعليم وزيادة الاستيعاب والتحصيل وتساعد الوسائل التعليمية في فهم الطالب للمعارف والمعلومات وتخزين هذه المعلومات في ذاكرة الطالب لمدة طويلة كما أنّها تعمل على تنمية الجوانب الحسية وتكسب الطالب القدرة على تصنيف الأشياء وتنمي لديه القدرة على حل المشكلات التعليمية التي تواجهها (الزامل، 2006).

- فوائد الوسائل التعليمية:

يمكن الحصول على العديد من الفوائد من استخدام وسائل التعليم في عملية التعلم، فيما يلي بعض الفوائد الرئيسية:

-تحسين التفاعل والاستيعاب: يساعد استخدام وسائل التعليم في تحسين التفاعل والمشاركة النشطة للطلاب في العملية التعليمية، وعندما يشعروا بشدة بالمشاركة والتفاعل، يتحسن استيعابهم للمفاهيم والمعلومات المقدمة.

-توفير تجارب تعليمية تفاعلية: تسمح وسائل التعليم التفاعلية بتوفير تجارب تعليمية عملية وعميقة، ويمكن للطلاب المشاركة في الأنشطة التفاعلية والألعاب والتجارب التي تعزز التعلم العملي وتطبيق المفاهيم في سياقات حقيقية.

-تعزيز التنوع والتعددية: يتيح استخدام وسائل التعليم تعزيز التنوع والتعددية في الأساليب التعليمية، ويمكن استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل مثل الرسوم التوضيحية، والأفلام والألعاب والتجارب العملية لتلبية احتياجات مختلفة للطلاب وأساليب تعلمهم.

-تعزيز تطوير المهارات العليا: تساعد وسائل التعليم في تعزيز تطوير المهارات العليا مثل التفكير النقدي والتحليل وحل المشكلات وعندما يتعامل الطلاب مع وسائل تعليمية متنوعة، يتعلمون كيفية التفكير بشكل أعمق وتحليل المعلومات والتعامل مع التحديات.

-تحفيز الاستكشاف والإبداع: تساعد وسائل التعليم على تحفيز الاستكشاف والإبداع لدى الطلاب، وتوفر الوسائل التعليمية، الإلهام، وتحفز الطلاب على استكشاف وتوليد أفكار مبتكرة.

-تعزيز الذاكرة واستدعاء المعلومات: توفر بعض وسائل التعليم مثل الشرائح التقديمية والمحاضرات المسموعة توجيهاً مرئياً أو صوتياً يساعد على تعزيز الذاكرة واستدعاء المعلومات بفعالية (مختار، 2024). فهي تجذب الانتباه للتلاميذ وتنوعها يرسخ المعلومات أكثر في أذهانهم وتشد قابليتهم للتعلم.

-تقويم استخدام الوسائل التعليمية:

تُعد مرحلة تقويم الوسائل التعليمية مدخلاً لعمليات تطوير الوسائل وزيادة فاعليتها، فالمعلم يجري تقييماً عاماً من طرفه، ومن خلال مناقشات الطلاب ودرايته بالجوانب المختلفة المتعلقة

بالوسيلة عليه التأكيد من مدى تحقيق الوسيلة للأهداف التي استخدمت من أجلها. وتبدأ مرحلة تقييم الوسيلة منذ بداية التفكير فيها وتستمر إلى ما بعد استخدامها في الموقف التعليمي، وهي تشمل كلاً من فاعليتها في ارتقاء التحصيل العلمي لدى الطلاب وعلاقتها بالعناصر المختلفة في الموقف التعليمي والجوانب الفنية المتعلقة بالوسيلة (اسماعيل و مام، 2008).

التقنيات التعليمية:

"تعود جذور التقنيات التعليمية إلى فترات تاريخية مختلفة. يمكن تتبعها إلى العصور القديمة مثل عصر الإغريق حيث بدأ الإنسان باستخدام التقنيات لتطوير نفسه واختصار الوقت والجهد. كما يمكن ربطها بالثورة العلمية والصناعية، حيث تقف التقنيات بجانب التقدم العلمي والاقتصادي" (الضمور، 2024، ص9).

"فيما يتعلق ببداية تقنيات التعليم، يمكن توجيهها إلى بداية القرن العشرين، حيث بدأ التركيز على استخدام التقنيات والأجهزة في العملية التعليمية. تطورت هذه التقنيات واستخدمت بشكل متزايد في مجال التعليم، وشهدت جهوداً مستمرة لتطويرها وجعلها جزءاً من عمليات التعليم الحديثة" (الحيلة؛ مرعي، 2011، ص75).

إنّ استخدام التقنية في التعليم في مؤسساتنا التعليمية أصبحت حاجة ملحة من أجل خلق أجيال مهنية قادرة على تنفيذ الكثير من المهمات وتقديم الخدمات الضرورية داخل المجتمع بشكل علمي ودقيق بالاستناد إلى الخبرات والمهارات التي اكتسبوها في تعليمهم ، والأمثلة على ذلك كثيرة منها الدول التي توفر لديها نسبة كبيرة من الأيدي العاملة الماهرة التي أدى إلى تطوير مجتمعاتهم. فقد تم تغيير مناهج التعليم في تلك الدول، وتم تطوير خطط التعليم وبرامجه بما يخدم متطلبات سوق العمل الآتية والمستقبلية وذلك بإعداد البحوث في هذا المجال باعتماد التعليم الأساسي على استخدام التقنيات الحديثة في مجال التعليم (مصطفى، 2013).

-مجالات استخدام التقنيات في عمليتي التعليم والتعلم:

استخدام التقنيات في التعليم والتعلم يُمكن أن تقسم إلى ثلاثة مجالات (الموضوع، المظهر، الوسيط) ويضاف إلى هذا أنّ التقنيات تُستخدم أحياناً بوصفها أداة للتنظيم والإدارة في المدارس. ولقد أشار (عبد السميع ومحمود و يونس و سويدان و والجزار، 2004، ص14) إلى مجالات الاستخدام الثلاث فيما يلي:

1- استخدام التقنيات (كموضوع): يشير إلى تعلم التقنيات بأشكالها المختلفة في صورة مقررات مثل تعلم الكمبيوتر والتصوير الفوتوغرافي، وقد أدخلت دراسة تقنيات المعلومات والاتصال في المناهج الدراسية الجامعية بهدف تعريف الطلاب بأهم مدخلات التقنيات ومخرجاتها بوصفها ظاهرة سائدة في المجتمع وتهدف أيضاً إلى إزالة ما يسمى بأمية الحاسبات.

2- استخدام التقنيات (كمظهر): ويقصد بهذا المجال التطبيقات الخاصة بتقنيات المعلومات في التعليم، مثل التدريب على التصميمات بمساعدة الحاسب، والممارسة بواسطة الحاسب، ولا يمكن تصور التدريب المهني من دون أن تكون التقنيات جزءاً منه، ولهذا أصبحت تقنيات المعلومات جزءاً أساسياً من الامتحانات العامة في العلوم في المدارس الثانوية في هولندا، من أجل تحقيق الهدف التربوي لتقنيات المعلومات والاتصال باعتبار أن أحد جوانب العملية التعليمية هو الإعداد للعمل.

3- استخدام التقنيات (كوسيط): يتضح هذا المجال في العديد من الصور، مثل التدريبات المكثفة ونماذج المحاكاة والمحاضرات ونظم التعليم الفردي والشبكات التعليمية والبرامج متعددة الوسائط، كما استخدمت لمساندة عملية التدريس والتعليم والاستخدام الحالي لتقنيات المعلومات بوصفها وسيطاً من الأشياء النادرة وإن كان هناك اهتمام متزايد بهذا التطبيق. فالتقنيات التعليمية بكافة أشكالها تهدف للتطور فالعصر الحالي هو عصر التقنيات والحث من قبل المسؤولين على استخدامها بالشكل الأمثل فهي تتيح للجميع التعلم سواء بالإفادة من خلال البحث عن المعلومات في ميدان العمل أو التعلم عن بعد في مختلف الظروف التي تحيط بالإنسان.

-العلاقة بين الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم:

اختلف الكثير في تمييز العلاقة بين الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم وارتباطهما بعملية التعليم والتعلم، فوقع البعض في لبس كبير أدى إلى عدم التفريق بينهما إلا من ذوي الاختصاص على اعتبار أن الوسائل والتقنيات التعليمية تخضع لتعامل كل من المتعلم والمعلم فالوسيلة التعليمية فهي تشبه تقنيات التعليم بوصفها أداة تفاعل وربط بين المعلم والمتعلم، عندما يستخدمها المعلم في أثناء عرض المادة الدراسية وشرحها في مواقف تعليمية محددة.

فُتعرّف الوسائل التعليمية بأنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتعدّ الوسائل التعليمية جزءاً من التقنيات التعليمية، إذ أنها حلقة في سلسلة من الحلقات

المتعددة من منظومة متكاملة تتفاعل مع جميع عناصر الموقف التعليمي، ويرجع هذا التسلسل لظهور الاتصالات الحديثة التي تواكب التقدم الذي يشهده العالم في كافة المجالات. وإن تقنيات التعليم هو مصطلح جديد ظهر خلال الخمسين عاماً الأخيرة، وقد نشأ نتيجة الفوضى في استخدام الوسائل التعليمية، ودعوة بعض علماء التربية إلى وضع ضوابط لهذه العملية. كما أنّ الوسائل التعليمية أقدم من التقنيات التعليمية على الرغم من العلاقة بين المفهومين، وعلى الرغم أيضاً من إنّ الوسائل جزء من هذه التقنيات (الضمور، 2024).

- واقع توفر الوسائل والتقنيات التعليمية وجودتها في مدارس الحلقة الأولى في سورية:

يظهر واقع توفر الوسائل التعليمية وجودتها في مدارس الحلقة الأولى بصورة غير متجانسة، إذ تتأرجح بين مدارس تمتلك حداً معقولاً من الوسائط الأساسية، وأخرى تعاني نقصاً واضحاً نتيجة الظروف الاقتصادية والبنية التحتية المتأثرة خلال السنوات الماضية، فعلى مستوى التوافر، ما تزال أغلب المدارس تعتمد بصورة رئيسية على الكتاب المدرسي والوسائل التقليدية البسيطة مثل اللوحات الورقية، والبطاقات، والوسائل اليدوية التي يصنعها المعلمون محلياً لتعويض غياب الوسائل الجاهزة، وتشير التقارير الدولية إلى أنّ جزءاً كبيراً من مدارس التعليم الأساسي في سورية يعمل في مبانٍ تضررت أو تقادمت تجهيزاتها، ما انعكس مباشرة على توفر الوسائل، خاصة تلك التي تحتاج إلى بيئة صافية مستقرة أو تجهيزات كهربائية (UNICEF, 2019)، أما الوسائل التعليمية ذات الطابع التكنولوجي (كالشاشات التفاعلية، والحواسيب، وأجهزة العرض)، فتتوافر بشكل محدود ومتمركز غالباً في مدارس المدن الكبرى أو المدارس التي حظيت بمشاريع دعم من منظمات دولية. ويلاحظ أنّ الانقطاعات المتكررة في الكهرباء وضعف الاتصال بالإنترنت يقللان من جدوى هذه الوسائل حتى عندما تكون موجودة، لذلك يعتمد كثير من المعلمين على الاستراتيجيات البديلة، مثل إعداد وسائل ورقية، أو توظيف أدوات بسيطة قابلة للنقل وإعادة الاستخدام، مما يجعل مستوى التوافر "وظيفياً" لكنه بعيد عن المعايير الحديثة للنشاط.

أما من حيث الجودة، فتشير الأدلة إلى أن الوسائل المتوفرة في جزء من المدارس إمّا قديمة، أو مستهلكة، أو غير كافية لعدد التلاميذ في الصفوف الأولى، حيث يتجاوز الاكتظاظ في بعض

المناطق 40-50 تلميذاً للغرفة الواحدة، ما يحد من فاعلية الوسيلة حتى وإن كانت جيدة. إضافة إلى ذلك، فإن جزءاً من الوسائل المقدمة عبر مبادرات دولية لا يجد صيانة دورية، ما يؤدي إلى انخفاض جودة الاستخدام بمرور الوقت (UNICEF, 2019). وفي المقابل، تظهر بعض المدارس تحسناً تدريجياً في جودة الوسائل، مثل توفر مجسمات تعليمية، ووسائل منتجة محلياً بجودة مقبولة، وأحياناً أدوات رقمية أساسية تستخدم في الدروس التجريبية. بصورة عامة، يمكن تلخيص الواقع بأن التوفر محدود ومتفاوت، والجودة كذلك. وما يزال توسيع هذه الوسائل وتحسين جودتها مرهوناً بقدرة المدارس على توفير بيئة صفية مناسبة، وتدريب المعلمين على تصميم وسائل بديلة عالية الجودة، وتطوير آليات دعم وصيانة مستمرة للوسائل الموجودة.

-دواعي تطبيق معايير الجودة في المناهج التربوية :

- التطور التكنولوجي، وظهور مجتمع المعرفة، وإنتاج المعرفة وصناعتها .
- مراعاة احتياجات سوق العمل التي تتطور فيها المهارة بسرعة كبيرة، وتحتاج إلى مهارات معينة تتحقق بتطوير المناهج الدراسية بتبنيها معايير الجودة.
- العولمة وظهور مواصفات الاعتماد الأكاديمي التي يجب أن يصل إليها المتعلم؛ لمواصلة التعليم في أي مكان في العالم.
- الاحتكاك الثقافي بين مختلف الدول الذي نتج عن العولمة .
- التطور المستمر في علم النفس والصحة النفسية الذي يدفع إلى التغيير الدائم المستمر في مناهج التعليم.

- التطور في استعمال أساليب تكنولوجيا التعليم كلها (علي وآخرون، 2022). فلا بد من المعلم مواكبة التطورات العالمية وازدياد ثقافته في شتى المجالات ليكون قادراً للوصول إلى أعلى مستويات الجودة.

- أثر ضبط الجودة في التقويم الشامل للمناهج التربوية:

- يُعدّ التقويم خطوة أساسية من خطوات بناء المناهج التربوية وتطويرها لتخرج على الوجه الأمثل، إذ يركز التقويم في جودة المناهج النهائية، ومن هنا فإنّ التقويم بمختلف أنواعه شرط رئيس لتحقيق الجودة في التعليم بفضل معايير أو مواصفات لمدخلات العملية

التعليمية وعملياتها ونواتجها والتقويم المستمر لها؛ التحقق من أنها تسير وفق المواصفات المطلوبة (العنزي و العبادي، 2007).

- فالنقويم والجودة وجهان لعملة واحدة، وخطوتان متلازمتان لتحقيق الجودة الشاملة، إذ يسبق مرحلة ضبط الجودة التقويم الشامل، وهذا يتيح لنتائج التقويم أن تظهر تحقق جودة المناهج التربوية أو عدم تحققها (محمد زياد، 2016)
- ومن عملية ضبط الجودة يمكن أن تظهر ثغرات أو نواقص في ضوء المعايير المطلوبة، وفي هذه الحالات تجري دراسة الحالة، وإيجاد الحلول المناسبة، وهذا العمل بحد ذاته من إيجابيات التقويم للمساهمة في النهوض بمستوى المناهج التربوية ، ومما قد ينتج عن ذلك تعديل للخطط الدراسية من إضافة معلومات وأنشطة أو حذف بعضها، ويشمل ذلك التقارير الابتدائية والدورية والنهائية (علي وآخرون ، 2020).

-المعوقات العامة لتطبيق معايير الجودة:

- عدم التزام الإدارة العليا.
- التركيز على أساليب معينة في تطبيق معايير الجودة وليس على النظام بأكمله.
- عدم حصول مشاركة من جميع العاملين في تطبيق معايير الجودة.
- عدم انتقال التدريب إلى مرحلة التطبيق.
- تبني طرق وأساليب لتطبيق الجودة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة.
- مقاومة التغيير سواء من العاملين أم من الإدارات.
- توقع نتائج فورية وليس على المدى البعيد (محمد زياد، 2013).
- قلة التمويل المالي وضخامة التكاليف المصاحبة لتطبيق الجودة الشاملة.
- مساحات القاعات الدراسية لا تكفي لأعداد الطلبة.
- قلة توفر مستلزمات الأنشطة الصفية (كالحواسيب، المختبرات والوسائل التعليمية).
- عدم الاهتمام بالتعلم الذاتي للطلبة.
- عدم الاهتمام بتطوير وتحديث البرامج العلمية.
- عدم وضوح بعض المصطلحات المرفقة للجودة الشاملة.(عابدين و خلاف، 2007).

وهذه المعوقات يجب على السلطات دراستها وحل ما أمكن منها وفق الإمكانيات المتوفرة وبما يتناسب لتحقيق نظام جودة أمثل.

1- منهج البحث وأدواته وإجراءاته:

- منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها كفيلاً بوصفها وصفاً دقيقاً وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال جمع بيانات وتحويلها إلى أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (درويش، 2018)، وتمّ استخدام هذا المنهج من خلال توزيع استبانة على المعلمين بهدف تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى وفق معايير دليل ضبط الجودة.

مجتمع البحث وعينه:

تكون مجتمع البحث من المعلمين في مدارس الحلقة الأولى البالغ عددهم (5734) حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظة اللاذقية للعام 2024/2025، وقد تمّ اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية النسبية (بعد استبعاد عينة الصدق والثبات) من خلال اختيار عينة من كل منطقة تعليمية؛ إذ تقسم محافظة اللاذقية إلى خمس مناطق تعليمية (المدينة، المنطقة، الحفة، القرداحة، جبلة)، وتمّ تحديد حجم العينة وفق قانون مورغان وكريسي، وبلغ العدد النهائي لأفراد عينة البحث (366) معلماً ومعلمة، وقد تمّ توزيع قسم من الاستبانات بشكل مباشر على المدارس، وتمّ توزيع القسم الثاني بشكل إلكتروني من خلال تصميم الاستبانة باستخدام نماذج غوغل فورم وتوزيعها عبر مجموعات وسائل التواصل الاجتماعي الخاصة بكل مدرسة.

- أداة البحث:

تكوّنت أداة البحث من استبانة ضبط معايير جودة الوسائل والتقنيات التعليمية الواردة في (دليل ضبط جودة المناهج التربوية، 2020) الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية، وقد تألفت هذه الاستبانة من (23) عبارة توزعت على أربعة أبعاد، ويبين الجدول (1) توزع عبارات الاستبانة على أبعادها.

الجدول (1) توزيع عبارات الاستبانة على أبعادها

م	البعد	أرقام العبارات	المجموع
1	التنوع والتكامل مع المنهاج	7-1	7
2	توفير بيئة تعلم محفزة لمهارات التفكير	13-8	6
3	تحقيق الجودة النوعية للتعليم	19-14	6
4	مراعاة القيم المجتمعية والاخلاقية	23-20	4
	الاستبانة ككل	24-1	24

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تفريغ النتائج من خلال المقياس الآتي:

الجدول (2) معيار تفريغ استجابات أفراد العينة

درجة التقييم	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
التقدير	1	2	3	4	5

وبهدف تحديد درجة الموافقة على عبارات الاستبانة تم استخدام قانون طول الفئة؛ إذ تم حساب طول الفئة على النحو الآتي: تقسيم المدى (أكبر قيمة في المقياس - أصغر قيمة في المقياس) على عدد الفئات $(5-1) \div 5 = 0.8$ (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس تم تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (3) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم	من 1 إلى	من 1.8 إلى	من 2.6 إلى	من 3.4 إلى	من 4.2 إلى
درجة التقييم	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

التحقق من صدق الاستبانة وثباتها:

للتحقق من صدق الاستبانة من حيث ملائمة الفقرات لمجالات البحث وأهدافه تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية الملحق (2) على مجموعة من المحكمين المختصين في كلية التربية

في اللاذقية و ذلك بهدف التأكد من سلامة صياغة الفقرات ووضوحها، ومناسبتها للمجالات التي تقيسها وارتباطها بمحاور الدراسة، وبعد الاطلاع على ملاحظات السادة المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة على بعض العبارات وإعادة صياغة عدد من الفقرات والحذف بناءً على نسبة اتفاق (80%)، حتى أخذت الأداة صورتها النهائية التي استخدمت في التطبيق الفعلي للدراسة، وجرى التحقق أيضاً من صدق الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة من خارج العينة النهائية للبحث، بلغت (15) معلماً ومعلمة في مدارس الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية (من خارج العينة النهائية للبحث)، الملحق (1)؛ إذ تم استخراج قيم معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجات على كل عبارة، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (4) يبين نتائج ذلك.

الجدول (4) قيم معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجات على كل عبارة، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	**0.742	13	**0.741
2	**0.680	14	**0.620
3	**0.712	15	**0.658
4	**0.627	16	**0.752
5	**0.741	17	**0.854
6	**0.880	18	**0.858
7	**0.788	19	**0.716
8	**0.749	20	**0.695
9	**0.858	21	**0.639
10	**0.693	22	**0.822
11	**0.853	23	**0.801
12	**0.792	24	**0.801

**دال عند 0.01

يتبين من الجدول (4) أنّ قيم معاملات الارتباط بيرسون موجبة وذات دلالة إحصائية، ما يدل على صدق البناء الداخلي للاستبانة.

تمّ التحقق من ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية وذلك من خلال تقسيم فقراتها إلى نصفين متساويين (الفقرات الفردية مقابل الزوجية) وحساب معامل الارتباط بين درجات النصفين، وذلك بعد تطبيق معادلة سبيرمان براون لتصحيح قيمة الارتباط، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0,84) هي قيمة تعد مقبولة وجيدة مما يدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات، كما تمّ التحقق من ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (5) ثبات الاستبانة بطريقتي ألفا كرونباخ

م	البعد	مجموع العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	التنوع والتكامل مع المنهاج	7	0.705
2	توفير بيئة تعلم محفزة لمهارات التفكير	6	0.771
3	تحقيق الجودة النوعية للتعليم	6	0.668
4	مراعاة القيم المجتمعية والاخلاقية	4	0.605

يتبين من الجدول (5) أنّ قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ أكبر من (0.6) ما يدل على ثبات نتائج الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق في البحث الحالي.

2- نتائج البحث ومناقشتها:

- الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث: ما درجة تقييم معايير جودة الوسائل والتقنيات التعليمية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المعلمين؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:
- ما درجة تقييم تنوع وتكامل الوسائل والتقنيات التعليمية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع المنهاج من وجهة نظر المعلمين؟

يهدف الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البعد الأول من الاستبانة، والجدول (6) يبين نتائج ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البعد الأول من الاستبانة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التنوع والتكامل مع المنهاج	درجة التقييم
0.69	2.20	(1) تتنوع بين سمعية وبصرية وحركية بما يلي أنماط تعلم التلاميذ المختلفة.	منخفضة
0.36	2.71	(2) تساعد على تفريد التعليم.	متوسطة
1.07	3.5	(3) تناسب محتوى المنهاج المطورة.	مرتفعة
1.63	2.68	(4) تسهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي.	متوسطة
0.88	3.45	(5) تتناسب مع الأنشطة التعليمية لمناهج الحلقة الأولى.	مرتفعة
1.39	2.31	(6) تواكب التطور التربوي والتقني.	منخفضة
1.38	2.19	(7) تعزز استعمال الأساليب المتطورة للتقويم.	منخفضة
1.18	2.71	الدرجة الكلية	متوسطة

يتبين من الجدول السابق أنّ قيمة المتوسط الحسابي على البعد الأول من الاستبانة بلغت (2.71)، ما يعني أنّ درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار التنوع والتكامل مع المنهاج من وجهة نظر المعلمين متوسطة؛ وبلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة لهذا البعد (1.18) وهي قيمة مرتفعة نسبياً تدل على بعض التباين بين درجات استجابات أفراد عينة البحث على هذا البعد وبين المتوسط العام للبعد؛ وقد تراوحت درجة الموافقة على عبارات هذا البعد بين المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، ويُلاحظ أنّ قيمة المتوسط الحسابي هي بالحد الأدنى من فئة المتوسط، تعكس وجود حالة من التوازن النسبي بين ما هو متوافر فعلياً من

وسائل وتقنيات تعليمية وبين ما تتطلبه المناهج المطوّرة، يشير ذلك إلى أنّ المدارس توفر قدرًا معيناً من الوسائل التي تساعد في تفعيل المحتوى الدراسي وتوضيح المفاهيم للتلاميذ، إلا أنّ هذا القدر لا يصل إلى المستوى المطلوب الذي يحقق التكامل الشامل مع أهداف المناهج المطوّرة القائمة على التعلّم النشط، وتنمية مهارات التفكير العليا، وربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي. كما أنّ هذه النتيجة قد تعكس محدودية في تنويع الوسائل بما يتلاءم مع طبيعة كل درس أو هدف تعليمي، وربما تعود إلى تحديات مادية أو إدارية أو ضعف التدريب لدى بعض المعلمين على استثمار التقنيات الحديثة بالشكل الأمثل، ومن ثمّ فإنّ الحكم بكون التقييم متوسطاً يشير إلى الحاجة إلى تعزيز البنية التحتية للوسائل التعليمية، وتكثيف برامج تدريب المعلمين على دمجها في الممارسات الصفية، بما يسهم في رفع مستوى التكامل ويجعل المناهج المطوّرة أكثر فاعلية في تحقيق أهدافها.

- ما درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار توفير بيئة تعلم محفزة لمهارات التفكير من وجهة نظر المعلمين ؟

بهدف الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البعد الثاني من الاستبانة، والجدول (7) يبين نتائج ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البعد الثاني من الاستبانة

درجة التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	توفير بيئة تعلم محفزة لمهارات التفكير من
منخفضة	1.85	2.17	(8) تساعد على محو الأمية المعلوماتية.
متوسطة	0.36	2.61	(9) تساعد على تنمية مهارات حل المشكلات.
منخفضة	1.58	2.28	(10) تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري.
منخفضة	1.66	2.31	(11) تساعد على اكتشاف الذكاءات المتعددة، وتنميتها.
منخفضة	1.75	2.25	(12) تعمل على توفير توفير بيئة تعلّم ثرية.
متوسطة	1.55	2.65	(13) تُثمي الاتجاهات الإيجابية نحو التعلّم.

الدرجة الكلية	2.38	1.65	منخفضة
---------------	------	------	--------

يتبين من الجدول السابق أنّ قيمة المتوسط الحسابي على البعد الثاني من الاستبانة بلغت (2.38)، ما يعني أنّ درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار توفير بيئة تعلم محفزة لمهارات التفكير من وجهة نظر المعلمين منخفضة؛ وبلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة لهذا البعد (1.65) وهي قيمة مرتفعة نسبياً تدل على بعض التباين بين درجات استجابات أفراد عينة البحث على هذا البعد وبين المتوسط العام للبعد؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود فجوة واضحة بين متطلبات تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين وما هو متاح فعلياً من وسائل وتقنيات داخل الصفوف الدراسية. فهذا الانخفاض يعكس قصوراً في توظيف الوسائل التعليمية بشكل يتيح للمتعلمين فرصاً كافية للتفاعل، الاستكشاف، والتحليل، وهي ممارسات أساسية لتحفيز التفكير الناقد والإبداعي. كما قد يشير إلى محدودية الموارد المادية أو ضعف التخطيط في ربط الوسائل التعليمية بأهداف تنمية التفكير، إضافة إلى احتمال قلة تدريب المعلمين على استراتيجيات الدمج الفاعل للتقنيات التعليمية في المواقف الصفية، وبالتالي، فإنّ هذه النتيجة تعكس الحاجة الملحة إلى تطوير بيئة التعلم من خلال توفير وسائل تعليمية أكثر تنوعاً ومرونة، وتوجيه استخدامها بما يخدم تنمية مهارات التفكير العليا، بما يسهم في الارتقاء بجودة العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مصطفى، 2013.

- ما درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار تحقيق الجودة النوعية للتعليم من وجهة نظر المعلمين ؟

بهدف الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البعد الثالث من الاستبانة، والجدول (8) يبين نتائج ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث
على البعد الثالث من الاستبانة

درجة التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تحقيق الجودة النوعية للتعليم
متوسطة	0.65	2.85	(14) تسهم في تحسين جودة إدارة الموقف التعليمي.
متوسطة	1.36	2.68	(15) تعمل على التصحيح الفوري لمسار العملية التعليمية أول بأول.
متوسطة	0.93	2.71	(16) تسهم في ربط المعلومات النظرية بالتطبيقات العملية .
متوسطة	1.11	2.69	(17) تساعد على تنمية قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار.
منخفضة	0.85	2.45	(18) تسهم في تنمية مهارات التعامل مع المواقف الحياتية .
متوسطة	0.95	2.68	(19) تسهم في تنمية مهارات التعلم التعاوني، والعمل ضمن فريق.
متوسطة	0.98	2.69	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول السابق أنّ قيمة المتوسط الحسابي على البعد الثالث من الاستبانة قد بلغت (2.69)، ما يعني أنّ درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار تحقيق الجودة النوعية للتعليم من وجهة نظر المعلمين متوسطة؛ وبلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة لهذا البعد (1.18) وهي قيمة مرتفعة نسبياً تدل على بعض التباين بين درجات استجابات أفراد عينة البحث على هذا البعد وبين المتوسط العام للبعد؛ وهذه النتيجة تبين أنّ هذه الوسائل تلعب دوراً نسبياً في دعم الجودة النوعية للتعليم، لكنها لا تصل بعد إلى المستوى الذي يضمن تحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة، فقد يتم توظيف الوسائل التعليمية أحياناً بشكل تقليدي يقتصر

على توضيح المعلومات أو تبسيطها، من دون أن تسهم بشكل عميق في تعزيز الإبداع، والتفكير الناقد، أو التعلّم الذاتي لدى التلاميذ. كما أنّ هذا التقدير يشير إلى وجود فجوة بين ما تهدف إليه الخطط التعليمية من تحسين نوعية التعليم وبين واقع الممارسات الصفية، وهو ما قد يرتبط بضعف التنوع في الوسائل أو محدودية تدريب المعلمين على استخدامها بطرق مبتكرة وفاعلة، الأمر الذي يستدعي العمل على تطوير استراتيجيات دمج هذه الوسائل بما يعزز الجودة النوعية للتعليم.

- ما درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار مراعاة القيم المجتمعية والاخلاقية من وجهة نظر المعلمين؟

بهدف الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البعد الرابع من الاستبانة، والجدول (9) يبين نتائج ذلك

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على البعد الرابع من الاستبانة

درجة التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مراعاة القيم المجتمعية والاخلاقية
مرتفعة	0.25	3.64	(20) تراعي ذاتية المجتمع، وهويته وثقافته
مرتفعة	0.55	3.58	(21) تراعي القيم المجتمعية والأخلاقية
مرتفعة	0.85	3.51	(22) تراعي احترام الثقافات المختلفة
مرتفعة	0.43	3.45	(23) تراعي الجوانب القانونية
مرتفعة	0.63	3.55	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول السابق أنّ قيمة المتوسط الحسابي على البعد الرابع من الاستبانة قد (3.55)، ما يعني أنّ درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية بالنسبة لمعيار مراعاة القيم المجتمعية والأخلاقية من وجهة نظر المعلمين مرتفعة؛ إن حصول الوسائل والتقنيات التعليمية على درجة تقييم مرتفعة يعكس نجاح هذه الوسائل في دعم التوجهات التربوية المرتبطة بالقيم الاجتماعية والأخلاقية، حيث يرى المعلمون أنّها تراعي إلى حد كبير السياق الثقافي والبيئي للمتعلمين، وتدعم عملية غرس القيم والسلوكيات الإيجابية لديهم. ويشير هذا الارتفاع إلى أنّ المعلمين وجدوا في هذه الوسائل أدوات مناسبة لنقل الرسائل التربوية والأخلاقية، وهو ما يعزز الدور التربوي للمدرسة باعتبارها مؤسسة تعليمية واجتماعية في آن واحد. كما يوضح أنّ هناك حرصاً في اختيار وتصميم الوسائل التعليمية لتكون متوافقة مع خصوصية المجتمع وقيمه.

ومن خلال حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة على محاور الاستبانة يتبين أنّ قيمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للاستبانة قد بلغت (2.91)، ما يعني أنّ درجة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى وفق معايير دليل ضبط الجودة من وجهة نظر المعلمين متوسطة؛ تعكس هذه النتيجة حالة وسطية بين نقاط القوة والضعف التي تمّ الكشف عنها عبر المعايير المختلفة. فهو يدل على أنّ البيئة التعليمية تمتلك أساساً مقبولاً من الوسائل والتقنيات، لكنها لا تزال بعيدة عن المستوى الأمثل الذي يتطلبه تطوير التعليم في الحلقة الأولى. كما أنّ هذه النتيجة تبرز تبايناً في مستويات الأداء، ومن ثمّ فإنّ هذه النتيجة الكلية تؤكد الحاجة إلى خطة تطوير شاملة تعزز الجوانب الإيجابية القائمة، وتعمل على معالجة جوانب القصور، لضمان توفير بيئة تعليمية متكاملة تدعم تحقيق أهداف المناهج المطوّرة بشكل أكثر فاعلية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطري و آخرون 2018 حيث كانت درجة استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة متوسّطاً وكان من أهم التوصيات الاهتمام من قبل المشرفين ومديري المدارس بمتابعة المعلمين لحثهم وتشجيعهم على استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة.

- اختبار فرضيات البحث:

- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة معايير جودة الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تعزى لمتغير موقع المدرسة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث وفق متغير موقع المدرسة، وجرى استخدام اختبار (ت ستيودنت)، والجدول (10) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (10) نتائج اختبار ت ستيودنت وفق متغير موقع المدرسة

البعد	موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم t	القيمة الاحتمالية	القرار
التنوع والتكامل مع المنهاج	مدينة	196	2.74	0.39	364	1.641	0.102	غير دالة
	ريف	170	2.68	0.30				
توفير بيئة تعلم محفزة لمهارات التفكير	مدينة	196	2.40	0.36	364	1.099	0.273	غير دالة
	ريف	170	2.36	0.31				
تحقيق الجودة النوعية للتعليم	مدينة	196	2.71	0.71	364	0.708	0.479	غير دالة
	ريف	170	2.66	0.54				
مراعاة القيم المجتمعية	مدينة	196	3.55	0.30	364	0.565	0.573	غير دالة
	ريف	170	3.54	0.23				

								والاخلاقية
--	--	--	--	--	--	--	--	------------

يتبين من الجدول (10) أن قيم الدلالة الاحتمالية لاختبار (ت ستودنت) بالنسبة لأبعاد الاستبانة أكبر من (0.05) ما يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى وفق متغير موقع المدرسة، وهذا يدل على أن الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى تخضع لسياسات توزيع مركزية إلى حد كبير، ما يجعل مستويات الجودة متقاربة بين مدارس المدينة ومدارس الريف. كما يمكن أن يشير ذلك إلى أن التحديات التي تواجه هذه الوسائل - سواء في كفايتها أو حداثتها أو صيانتها - تتشابه في مختلف المواقع الجغرافية، بحيث لا يشعر المعلمون بوجود فروق ملموسة في مستوى الجودة بين المدارس الواقعة في المدن وتلك الموجودة في الأرياف.

- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة معايير جودة الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على أبعاد الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي، وتم استخدام الاختبار الإحصائي "تحليل التباين الأحادي الجانب أنوفا (ANOVA) للمقارنات المتعددة وفق متغير المؤهل العلمي ، والجدول (11) يبين نتائج ذلك.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ANOVA)

وفق متغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	القيمة الاحتمالية
التنوع والتكامل مع	معهد متوسط	135	2.70	0.11	بين المجموعات	0.05	2	0.02	0.187	0.829
	إجازة	193	2.73	0.35	داخل	45.09	363	0.12		

تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق معايير دليل ضبط الجودة

المناهج									
					المجموعات				دبلوم
			365	45.14	المجموع	0.24	2.72	38	
0.763	0.270	0.03	2	0.06	بين المجموعات	0.33	2.36	135	معهد متوسط
		0.11	363	40.68	داخل المجموعات	0.32	2.39	193	إجازة
			365	40.74	المجموع	0.34	2.38	38	دبلوم
0.414	0.883	0.36	2	0.71	بين المجموعات	0.72	2.63	135	معهد متوسط
		0.40	363	146.23	داخل المجموعات	0.57	2.73	193	إجازة
			365	146.94	المجموع	0.62	2.71	38	دبلوم
0.285	1.259	0.09	2	0.19	بين المجموعات	0.31	3.51	135	معهد متوسط
		0.07	363	26.89	داخل المجموعات	0.24	3.56	193	إجازة
			365	27.08	المجموع	0.27	3.55	38	دبلوم

يتبين من الجدول (11) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا (ANOVA) بالنسبة لجميع أبعاد الاستبانة أكبر من (0.05) ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى وفق متغير المؤهل العلمي، ويمكن تفسير ذلك بأن تقدير جودة الوسائل التعليمية يرتبط بالخصائص الموضوعية لهذه الوسائل ذاتها - مثل صلاحيتها، ملاءمتها، حداثة، وتوافقها مع متطلبات المناهج - أكثر مما يرتبط بالمستوى التعليمي للمعلم.

فالمعلمون، مهما اختلفت مستوياتهم الأكاديمية، يشتركون في خبرة عملية يومية في التعامل مع الوسائل المتوفرة داخل المدرسة، الأمر الذي يجعل تقييمهم للجودة متقارباً. كما أن المحدد الأساسي في هذا السياق هو خصائص الوسائل نفسها وليس الخلفية التعليمية للمعلم.

المقترحات:

- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية عملية متخصصة تركز على معايير جودة الوسائل التعليمية وكيفية تقييمها وتوظيفها، وذلك بهدف رفع وعي المعلمين وزيادة قدرتهم على المطالبة بتطوير هذه الوسائل وتحسينها.
- وضع معايير وطنية واضحة لتحديد مواصفات الجودة في الوسائل والتقنيات التعليمية المستخدمة في مدارس الحلقة الأولى، بحيث تشمل الجوانب الفنية (الملاءمة والحدثة) والجوانب التربوية (ارتباطها بأهداف المناهج وقدرتها على جذب انتباه المتعلمين).
- تزويد المدارس بوسائل تعليمية حديثة ومتنوعة بشكل دوري، مع مراعاة التوازن بين المدارس مدارس المدنية ومدارس الريف، بما يضمن العدالة في فرص الوصول إلى وسائل ذات جودة عالية.
- وجود لجان متخصصة داخل المدارس أو المديريات التربوية لمراقبة مستوى جودة الوسائل التعليمية وصيانتها بشكل دوري، والتأكد من جاهزيتها وملاءمتها لمتطلبات العملية التعليمية.
- تفعيل دور المعلمين في اقتراح الوسائل التعليمية المناسبة ورفع ملاحظاتهم حول مستوى جودتها، باعتبارهم الأكثر دراية بمدى فعاليتها في دعم تعلم التلاميذ.
- تشجيع الدراسات المستقبلية التي تقارن جودة الوسائل بين المدارس المختلفة أو التي تربط بين جودة الوسائل والتحصيل الدراسي للطلبة، بما يساهم في تكوين قاعدة معرفية أعمق لتطوير هذه الجوانب.

- تطوير الوسائل التعليمية الموزعة على مدارس الحلقة الأولى بحث تتنوع بين سمعية وبصرية وحركية بما يلبي أنماط تعلم التلاميذ المختلفة، الذكاءات المتعددة وتواكب التطور التربوي والتقني.
- تطوير الوسائل التعليمية الموزعة على مدارس الحلقة الأولى بحيث تعزز استعمال الأساليب المتطورة للتقويم، وتساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري، وتوفر بيئة تعلم ثرية، وتسهم في تنمية مهارات التعامل مع المواقف الحياتية.

- المراجع:

- أبو الريش، ص. ح. (٢٠١٤). واقع نظام إدارة الجودة الشاملة لكليات التربية
بجامعات المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، ع(١)، ٣٠٨-٣٥٢.
- أحمد، أ. أ. (2008). *أثر استخدام الوسائل التعليمية على تحصيل التلاميذ في مرحلة
التعليم الأساسي*. سوريا: جامعة حلب.
- اسماعيل، ي. و مام، ع. (2008). دور الوسائل التعليمية في إثراء الموقف التعليمي
بالجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 319-357.
- الحجاج، ح. خ. و أبو الحاج، م. ف. (2017). اتجاهات المعلمين نحو استخدام
الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم في مدارس مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة
ومعوقات استخدامها. *العلوم التربوية*، 44(4)، 39-53.
- حليمة، ج. و إكرام، ح. م. (2022). *أثر الوسائل التعليمية في التحصيل العلمي*
رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب واللغات، جامعة ابن خلدون.
- الحيلة، م. م. (2001). *أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية*. عمان: دار
المسيرة.
- الحيلة، م. م. و مرعي، ت. (2011). *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*. عمان:
دار المسيرة.
- درويش، محمود أحمد (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مصر: مؤسسة
الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- الزامل، م (2006). *أثر استخدام الوسائل التعليمية الحية في التحصيل المباشر
والمؤجل لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في العلوم العامة*. *مجلة جامعة الخليل*،
(1).
- الضمور، م. ف. ع. (2024). *أثر استخدام التقنيات التعليمية في تدريس مادة اللغة
العربية على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الإمارات* (رسالة ماجستير غير
منشورة). كلية العلوم التربوية، الجامعة الإسلامية بمينيسوتا.

عابدين، م. ع و خلاف، ر. م. (2007). معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، في جامعتي الخليل وبيت لحم الفلسطينيتين، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (4).

عبد السميع، م.، محمود، ح. و يونس، إ. و سويدان، أ. و الجزائر، م. (2004). تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.

عبد العظيم، ع. (٢٠١٤). تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة.

علي، أ. ص.، العاتكي، س ومعروف، ن، ع، و شعيب، ر، ع، و ديب، ل، ع، و سودان، ف، م، و علي، ن، ب. (2020). دليل ضبط جودة المناهج التربوية. وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية، ١٠٢.

العنزي، س. ع. و العبادي، س. ع. (2007). مدخل الجودة ومؤشرات أوسع لتقويم جودة العملية التعليمية، دراسة تطبيقية في جامعة بغداد. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 13، (84)، 81.

عودة، أ.، رحمة، أ. و حمود، م. (2011). دليل معايير جودة كليات التربية في الجامعات العربية. اتحاد الجامعات العربية، لجنة الجودة، منشورات الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق، 2-194.

فتح الله، م. ع. (2004). الوسائل والتقنيات التعليمية. الرياض: مكتبة الرشيد. الكندي، س. ب. (2007). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان. دراسة مقدمة الى المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان.

الكوني، ع. أ. (2019). أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر مدرسيها (معلمو مدارس تعليم حي الأندلس أنموذجاً). مجلة كليات التربية، (14)، 93-114.

محمد زياد، م (٢٠١٣). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية، موسوعة التنظيم والتدريب، 4 1 آذار.

- محمد زياد، م (2016). *فوائد تطبيق الجودة الشاملة: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية*، جامعة الخرطوم.
- محمود، ش. س. (٢٠١٨). تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 4(١٠)، 1-44.
- مختار، أ. (2024، كانون الثاني). *عناوين رسائل الماجستير والدكتوراه في الوسائل التعليمية*. متاح من خلال الرابط <http://www.maktabtk.com>.
- مصطفى، ن. ن (2013). واقع استخدام التقنيات التربوية والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها في مرحلة التعليم الأساسي في مركز محافظة دهوك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية. *مجلة جامعة زاخو*، 1 (2)، 383-400.
- المطري، ع. و آخرون. (29-30 أكتوبر، 2008). واقع استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر مديري ومشرفو ومعلمو المدارس بشمال الشرقية، بحث مقدم للمشاركة بالملتقى العلمي الأول للدراسات الاجتماعية، رؤية حديثة في عالم متجدد. جامعة السلطان قابوس، عمان ، مجلد 1 .
- المطيري، م. ش. (2022). تقييم الكفايات التدريسية لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض في ضوء التنمية المهنية المستدامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6 (14)، 1-30.
- منصور، ف. أ. و أبو دبوس، س. (2024). أهمية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في العملية التعليمية والصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدامها (دراسة ميدانية على بعض المدارس بمنطقة أبو عيسى. *مجلة الريادة للبحوث والأنشطة العلمية*، (9)، 230-246.
- نجيب، ع. ع. (2006). أهمية تطبيق نظام جودة عالمي على العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب قسم اللغة الفرنسية من كلية الآداب في جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، 22(2)، 499-522.

Adeyinka, T. and Adedeji, T ,Majekodunmi, T & Lawrence, A & Ayodele, A (2007). An assessment of secondary school teachers uses of ICT'S; Implications for further development of ICT'S uses in Nigerian secondary schools, *Turkish online journal of educational technology*, 6,(3), <http://tojde.anadolu.edu.tr>

Lubis,M.A. Md Yunus,M. Ishak,N.M. Muhamad,T.A. Diao,M.(2011).The Effectiveness of strategies and techniques in teaching Islamic education.*international journal of Education and information Technologies*,1(5),69-78

UNICEF (2019). *Evaluation of the Back to Learning Initiative in Syria*.

<https://evaluationreports.unicef.org/GetDocument?documentID=16894&fileID=39313>

الملحق (1) استبانة موجه إلى المعلمين في مدارس الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية

هذه الاستبانة جزء من بحث بعنوان: تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى وفق معايير دليل ضبط الجودة من وجهة نظر المعلمين وهي مصممة بالاستناد إلى دليل ضبط الجودة الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية. يرجى الإسهام في هذا البحث من خلال إجاباتكم على عبارات هذه الاستبانة من خلال ملاحظتكم لأداء المعلمين في المدارس التي تشرفون عليها. مع فائق الشكر والاحترام

موقع المدرسة:

- مدينة
- ريف

اتباع دورات تدريبية على استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية

- غير متبع
- متبع دورة أو أكثر

المؤهل العلمي:

- معهد متوسط
- إجازة جامعية
- دبلوم تأهيل تربوي

درجة التقييم					التنوع والتكامل مع المنهاج
مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	
					1) تتنوع بين سمعية وبصرية وحركية

تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق معايير دليل ضبط الجودة

					بما يلي أنماط تعلم التلاميذ المختلفة
					(2) تساعد على تفريد التعليم
					(3) تناسب محتوى المنهاج المطورة
					(4) تسهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي
					(5) تتناسب مع الأنشطة التعليمية لمناهج الحلقة الأولى
					(6) تواكب التطور التربوي والتقني.
					(7) تعزز استعمال الأساليب المتطورة للتقويم
					توفير بيئة تعلم محفزة لمهارات التفكير
					(8) تساعد على محو الأمية المعلوماتية
					(9) تساعد على تنمية مهارات حل المشكلات
					(10) تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري
					(11) تساعد على اكتشاف الذكاءات المتعددة، وتنميتها
					(12) تعمل على توفير توفير بيئة تعلم ثرية
					(13) تنمي الاتجاهات الإيجابية نحو

					التعلم
					تحقيق الجودة النوعية للتعليم
					14) تسهم في تحسين جودة إدارة الموقف التعليمي
					15) تعمل على التصحيح الفوري لمسار العملية التعليمية أول بأول
					16) تسهم في ربط المعلومات النظرية بالتطبيقات العملية
					17) تساعد على تنمية قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار
					18) تسهم في تنمية مهارات التعامل مع المواقف الحياتية
					19) تسهم في تنمية مهارات التعلم التعاوني، والعمل ضمن فريق
					مراعاة القيم المجتمعية والأخلاقية
					20) تراعي ذاتية المجتمع، وهويته وثقافته
					21) تراعي القيم المجتمعية والخلقية
					22) تراعي احترام الثقافات المختلفة
					23) تراعي حقوق الملكية الفكرية
					24) تراعي الجوانب القانونية

تقييم الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق معايير دليل ضبط الجودة

الوسائل وتقنيات التعليم كما وردت في دليل ضبط الجودة وزارة التربية والتعليم السورية للعام 2020	
المؤشرات	معيار الجودة
1- تتعدد مصادر المعرفة بين المواد المطبوعة وغير المطبوعة والإلكترونية والمتاحف.... الخ.	1- تتنوع مصادر المعرفة والتكنولوجيا، وتكاملها مع منظومة المنهاج.
2- تتنوع مابين التقليدية والمتقدمة.	
3- تساعد على تفريد التعليم.	
4- تندمج مصادر المعرفة والتكنولوجيا في المحتوى وطرائق التعليم (التدريس) والتعلم.	
5- تسهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي واستعمال الكمبيوتر.	
6- توظف لتنفيذ الأنشطة التعليمية.	
7- تواكب التطور المتسارع في المعرفة العلمية.	
8- تعزز استعمال الأساليب المتطورة والمتعددة للتقويم.	
1- يساعد استعمال مصادر المعرفة والتكنولوجيا على محو الأمية المعلوماتية.	2- توافر مصادر المعرفة والتكنولوجيا لإدارة بيئة تعلم ثرية، وحافزة لتنمية مهارات التفكير.
2- يساعد على تنمية مهارات حل المشكلات.	
3- يشجع على تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري.	
4- يساعد على اكتشاف الذكاءات المتعددة، وتنميتها.	
5- تعمل على توفير بيئة تعلم ثرية.	
6- تحفز المتعلمين على التعلم.	
7- تسهم في جودة إدارة الموقف التعليمي.	
1- تساعد على تحقيق مجتمع المعرفة.	3- إسهام مصادر المعرفة في تحقيق والتكنولوجيا
2- تعمل على التصحيح الفوري لمسار العملية التعليمية أولاً	

بأول.	الجودة النوعية للتعليم، والتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.
3- تسهم في تهيئة المتعلم لسوق العمل.	
4- تساعد على تنمية قدرة المتعلم على تحمّل المسؤولية واتخاذ القرار وتقبل آراء الآخرين.	
5- تسهم في تنمية مهارات التعامل مع المواقف الحياتية.	
6- تسهم في تنمية مهارات التعلم التعاوني، والعمل في فريق.	
1- تراعي احترام ذاتية المجتمع وهويته وثقافته.	4-مراعاة مصادر المعرفة والتكنولوجيا للقيم: المجتمعية، والخلقية، والجوانب القانونية.
2-تراعي احترام القيم: المجتمعية والخلقية.	
3- تساعد على احترام الثقافات المختلفة.	
4- تساعد على احترام حقوق الملكية.	
5-تساعد على التزام الجوانب القانونية.	