مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 48 . العدد 4

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**

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	عضو هيئة التحرير

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 الالكتروني : 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) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا 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.

- **اذا 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 17.5×25 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

ـ كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي ـ 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 ـ الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة ـ سنة النشر ـ وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة ـ دار النشر وتتبعها فاصلة ـ 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:

ـــ بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة ـــ المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة ـــ 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 الف 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

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالذكاء العاطفي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية	هبه الوعري أ.د. رازان عز الدين	66-11
درجة توفر مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية	زينه راغب علوش د. ربا التامر	112-67
درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارات إدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ	مروة محمّد سعيد هاني أ.د. وليد حمادة د. ضحى السباعي	156-113
الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية دراسة ميدانية في مدينة حمص	فاطمه أحمد الشامي أ.د. منال مرسي	205-157

الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالذكاء العاطفي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية

طالبة الدكتوراه: هبه الوعري كلية التربية– جامعة حمص

إشراف: أ. د. رازان عز الدين

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية، وكذلك مستوى الذكاء العاطفي لديهم، إضافة إلى استكشاف طبيعة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي بأبعاده الفرعية والذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث. كما هدف إلى الكشف عن الفروق في كل من الاحتراق الأكاديمي بأبعاده الفرعية والذكاء العاطفي تبعاً لمتغير التقدم لامتحان شهادة البكالوريا (أول مرة، إعادة).

تكوّنت عينة البحث من (260) طالباً وطالبة من طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية، تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية العشوائية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، واعتمدت على مقياس الاحتراق الأكاديمي بأبعاده الفرعية (الإنهاك من الواجبات الدراسية، الإنهاك من المشكلات الدراسية، الشعور بالنقص في المدرسة، التشاؤم نحو المدرسة)، إضافة إلى مقياس الذكاء العاطفي، وبعد التحقق من الخصائص السيكو مترية للأدوات، تم تطبيقها على العينة الأساسية.

أظهرت نتائج البحث أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد العينة جاء مرتفعاً على الدرجة الكلية وعلى معظم الأبعاد الفرعية، في حين جاء مستوى الذكاء العاطفي منخفضاً. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي بأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس الذكاء العاطفي، بما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الاحتراق الأكاديمي انخفض مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة.

وأظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي بأبعاده الفرعية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير التقدم لامتحان شهادة البكالوريا (أول مرة، إعادة)، وكانت الفروق لصالح الطلبة المتقدمين للامتحان إعادة، حيث سجلوا مستويات أعلى من الاحتراق الأكاديمي مقارنة بالطلبة المتقدمين لأول مرة. في المقابل، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير التقدم لامتحان شهادة البكالوريا، وجاءت الفروق لصالح الطلبة المتقدمين لأول مرة، حيث سجلوا مستوى أعلى من الذكاء العاطفي مقارنة بالطلبة المعيدين.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق الأكاديمي– الذكاء العاطفي– طلبة الشهادة الثانوية العامة.

Academic Burnout and Its Relationship with Emotional Intelligence among General Secondary School Students in the City of Latakia

The present study aimed to identify the level of academic burnout among general secondary school students in the city of Latakia, as well as their level of emotional intelligence. It also sought to examine the nature of the relationship between academic burnout, with its sub-dimensions, and emotional intelligence among the study sample. In addition, the study aimed to investigate differences in academic burnout and emotional intelligence according to the variable of taking the General Secondary Certificate Examination (first-time vs. repeat students).

The study sample consisted of (260) male and female general secondary school students in Latakia, who were selected using a random cluster sampling method. The researcher adopted the descriptive approach. The instruments included an Academic Burnout Scale covering four dimensions (exhaustion from academic assignments, exhaustion from academic problems, feelings of inadequacy at school, and pessimism toward school), as well as an Emotional Intelligence Scale. After verifying the psychometric properties of the instruments, they were administered to the main study sample.

The results indicated that the level of academic burnout among the participants was high on the total score and across most sub-dimensions, whereas the level of emotional intelligence was low. Furthermore, the findings revealed a statistically significant negative correlation between academic burnout and emotional intelligence, indicating that higher levels of academic burnout were associated with lower levels of emotional intelligence among students.

Additionally, the results of the independent samples t-test showed statistically significant differences in the mean scores of academic burnout (total score and sub-dimensions) according to the examination-taking status, in favor of repeat students, who reported higher levels of academic burnout compared to first-time examinees. Conversely, statistically significant differences were found in emotional intelligence scores according to the same variable, in favor of first-time examinees, who demonstrated higher levels of emotional intelligence than repeat students.

Keywords: Academic burnout – Emotional intelligence – high school students

أولاً: مقدمة البحث:

يُعد التعليم الثانوي العام من أهم المراحل التعليمية المفصلية في حياة الطالب، لما يترتب عليه من آثار أكاديمية ونفسية واجتماعية بعيدة المدى، إذ تمثل هذه المرحلة بوابة العبور نحو التعليم الجامعي أو الحياة المهنية، وتتميز بارتفاع مستوى التوقعات الأسرية والمجتمعية، وتكثف المتطلبات الدراسية، وضغط الامتحانات المصيرية، ولاسيما امتحان الشهادة الثانوية العامة، الأمر الذي يجعل الطلبة عرضة لمستويات مرتفعة من الضغوط النفسية والانفعالية، حيث أن استمرار التعرض لهذه الضغوط دون توفر موارد نفسية داعمة قد يؤدي إلى ظهور مشكلات نفسية متعددة، من أبرزها ظاهرة الاحتراق الأكاديمي، التي باتت تمثل أحد التحديات النفسية المعاصرة في البيئات التعليمية (Schaufeli et al., 2002, 465).

ويُعد الاحتراق الأكاديمي من المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً التي استمدت جذورها من مفهوم الاحتراق النفسي في الميادين المهنية، حيث يشير إلى حالة من الإرهاق الانفعالي والعقلي، والتبلد أو اللامبالاة تجاه الدراسة، وتدني الشعور بالكفاءة والإنجاز الأكاديمي، نتيجة التعرض المستمر لمطالب دراسية تفوق قدرات الطالب على التكيف معها (Maslach & Leiter, 2016, 103). ويؤكد (Salmela-Aro & Read, 2017, 23) أن الاحتراق الأكاديمي لا يقتصر تأثيره على الأداء الدراسي فقط، بل يمتد ليؤثر سلباً في الصحة النفسية العامة للطالب، ويزيد من احتمالية ظهور أعراض القلق والاكتئاب وضعف الدافعية والانقطاع عن الدراسة

ويعتبر الاحتراق الاكاديمي (Academic Burnout) من أهم المشكلات التي تواجه الطلاب نظراً لكونه يؤثر على المخرجات الأكاديمية للطلاب وصحتهم النفسية والجسدية، كما أن الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الثانوية يرتبط بالضغوط الدراسية والعبء الدراسي، والامتحانات

والسلوك غير الملائم من المعلمين، والتوقعات المبالغ فيها لنتائج هؤلاء الطلاب من قبل الطلاب أنفسهم وأفراد الأسرة والمعلمين، وعدم وجود موارد لدى الطلاب للتعامل مع متطلبات البيئة الأكاديمية وسمات الشخصية التي يتمتع بها الطلاب(الحربي، 2020، 5).

ويُعد الذكاء العاطفي من المتغيرات النفسية الإيجابية التي حظيت باهتمام واسع في علم النفس التربوي خلال العقود الأخيرة، لما له من دور محوري في تعزيز التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، حيث يتضمن الذكاء العاطفي مجموعة من المهارات التي تحدد مدى قدرة الفرد على تقدير مشاعر الذات وتصحيحها واكتشاف الملامح العاطفية للآخرين، واستخدامها لغايات الدافعية والإنجاز في حياتهم اليومية، ويؤكد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997, 10) أن الذكاء العاطفي يُعد مورداً نفسياً أساسياً يساعد الفرد على مواجهة الضغوط والانفعالات السلبية، ويعزز من مرونته النفسية وقدرته على التكيف مع المواقف الضاغطة.

وقد بينت دراسات متعددة أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء العاطفي يكونون أكثر قدرة على إدارة ضغوط الدراسة، وتنظيم انفعالاتهم أثناء فترات الامتحانات، وبناء علاقات إيجابية مع المعلمين والزملاء، مما ينعكس إيجاباً على صحتهم النفسية وأدائهم الأكاديمي (Parker et al., 2004, 31)، ويوضح الزحيلي (2019، 236) أن الذكاء العاطفي بمهاراته الانفعالية والاجتماعي يسهم بشكل دال في نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي، حيث أن الانفعالات تعد من العوامل الرئيسية في ذلك.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن الاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي يمثلان متغيرين نفسيين بالغَي الأهمية في البيئة التعليمية، ولاسيما لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة، نظرًا لما تتسم به هذه المرحلة من كثافة المتطلبات الدراسية، وارتفاع سقف التوقعات الأسرية والمجتمعية المرتبطة بنتائجها. وتكتسب دراسة هذين المتغيرين أهمية خاصة في ضوء خصوصية مرحلة الشهادة الثانوية العامة في البيئة السورية، وما يواجهه طلبة هذه المرحلة في مدينة اللاذقية من

ضغوط أكاديمية واجتماعية ونفسية متزايدة، قد تؤثر في صحتهم النفسية وقدرتهم على التكيف والأداء الأكاديمي، ومن ثم تبرز الحاجة إلى دراسة طبيعة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي لدى هذه الفئة تحديدًا، لما لهذه العلاقة من دور محتمل في تفسير مستوى قدرة الطلبة على إدارة ضغوطهم الدراسية وانفعالاتهم المختلفة.

ثانياً: مشكلة البحث:

يُعدُّ الاحتراق الأكاديمي (Academic Burnout) من الظواهر النفسية السلبية المنتشرة بين طلبة المرحلة الثانوية، ويمثل حالة من الإرهاق العاطفي، اللامبالاة الأكاديمية، وانخفاض الكفاءة الذاتية نتيجة التعرض المستمر للضغوط الدراسية ومتطلبات الأداء المرتفع، مما يؤثر سلباً على التحصيل والرفاهية النفسية للطالب، كما أن مستويات الاحتراق الأكاديمي بين المراهقين غالباً ما ترتبط بعوامل نفسية متعددة منها القلق الأكاديمي، الانفعالات السلبية، ونقص الدعم النفسي، حيث أوضحت دراسة سالميلا آرو وآخرون (Salmela-Aro et al, 2016) أن طلبة المرحلة الثانوية يُعدّون من أكثر الفئات عرضة للاحتراق الأكاديمي بسبب حساسية المرحلة النمائية وكثرة التوقعات الأسرية والمدرسية المرتبطة بالنجاح.

وفيما يتعلق بطلبة الثانوية العامة على وجه الخصوص، تشير الأدبيات إلى أن هذه المرحلة تتسم بارتفاع مستوى الضغوط الأكاديمية والقلق المرتبط بالاختبارات المصيرية، مما يجعل الطلبة أكثر عرضة لمظاهر الاحتراق الأكاديمي. فقد أظهرت دراسة سالميلا آرو وآخرون (Salmela-Aro, 2008) أن الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الثانوية يرتبط بانخفاض الشعور بالكفاءة الأكاديمية وبزيادة الاتجاهات السلبية نحو المدرسة. كما أشارت دراسة لاو وآخرون (Luo et al, 2016) إلى أن استمرار الاحتراق الأكاديمي خلال هذه المرحلة قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية لاحقة مثل القلق والاكتئاب وضعف التكيف الاجتماعي.

ومن جهة أخرى، يُعدّ الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) من المتغيرات النفسية الإيجابية المهمة، إذ يعبر عن قدرة الفرد على إدراك مشاعره وتنظيمها، وفهم مشاعر

الآخرين، واستخدام الانفعالات بصورة تكيفية في مواجهة الضغوط والمواقف الصعبة، ففي دراسة (Molero Jurado et al, 2021) التي أجريت على عينة كبيرة من طلبة المرحلة الثانوية، وجد الباحثون أن مكونات الذكاء العاطفي مثل إدارة المزاج والضغوط كانت مرتبطة بانخفاض أعراض الاحتراق الأكاديمي، وأن الذكاء العاطفي قد يعمل كوسيط بين الأداء الأكاديمي ومستوى الاحتراق، حيث يُظهر الطلاب ذوو الذكاء العاطفي الأعلى مستويات أقل من الإرهاق واللامبالاة الأكاديمية، كما كشفت دراسة (Gázquez Linares, et al, 2022) أن الاحتراق الأكاديمي مرتبط ارتباطاً عكسياً بمدى قدرة الطلبة على إدارة التوتر والضغوط المدرسية، وهو ما يعد أحد مفاتيح الذكاء العاطفي، وعلى المستوى العربي، على الرغم من ندرة الدراسات التي تربط بين الذكاء العاطفي والاحتراق الأكاديمي تحديداً لدى طلبة المرحلة الثانوية، إلا أن هناك دراسات تناولت عناصر متصلة بظاهرة الاحتراق مثل التعاطف مع الذات، والتي تعد من أبعاد الذكاء العاطفي، حيث وجدت دراسة الحربي (2020) علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين التعاطف مع الذات وبين درجات الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يشير إلى أهمية العوامل الانفعالية في التخفيف من الاحتراق.

وعلى الرغم من أهمية الذكاء العاطفي في التخفيف من الضغوط الأكاديمية، تشير الأدبيات إلى أن نقص هذه المهارة الانفعالية لدى الطلبة قد يزيد من حدة الاحتراق الأكاديمي، خاصة في المراحل الدراسية الحاسمة. فقد أظهرت نتائج دراسة فيوريلي وزملائه (Fiorilli et al., 2020) أن المراهقين الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الذكاء العاطفي كانوا أقل عرضة لظهور أعراض الاحتراق الأكاديمي، ليس من خلال تأثير مباشر، وإنما عبر آليات وسيطة ذات دلالة نفسية مهمة. فقد تبين أن الذكاء العاطفي يسهم في خفض مستويات قلق الأداء الأكاديمي، ويعزز في الوقت نفسه المرونة النفسية لدى الطلبة، الأمر الذي يقلل من تعرضهم للإجهاد والانهاك المزمن المرتبط بالمتطلبات الدراسية. وتشير هذه النتائج إلى أن الذكاء العاطفي يمثل مورداً نفسياً

وقائياً يمكّن الطلبة من إدارة الضغوط الأكاديمية بفاعلية أكبر، ويُضعف المسارات النفسية المؤدية إلى الاحتراق الأكاديمي، ولا سيما تلك المرتبطة بالقلق وضعف القدرة على التكيف.

ومن خلال اطلاع الباحثة على واقع طلبة الثانوية العامة، وملاحظتها لما يواجهه الطلبة من ضغوط دراسية مكثفة، وقلق الامتحانات، وتوقعات أسرية مرتفعة، تبيّن أن العديد منهم يعانون من مظاهر واضحة للاحتراق الأكاديمي تتمثل في التعب النفسي، فقدان الحماس للدراسة، والشعور بالعجز عن الاستمرار، في حين يظهر بعض الطلبة قدرة أفضل على التحكم بمشاعرهم والتكيف مع الضغوط، مما ينعكس إيجاباً على استقرارهم النفسي ومستوى اندماجهم الدراسي.

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة العربية والأجنبية، وعلى حد علم الباحثة، لا توجد دراسات عربية تناولت بصورة مباشرة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي لدى طلبة الثانوية العامة، الأمر الذي يبرز فجوة بحثية تستدعي الدراسة. واستناداً إلى ما سبق، جاءت الدراسة الحالية للتعرف إلى طبيعة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي لدى طلبة الثانوية العامة، وبذلك تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

((ما طبيعة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي العام في مدينة اللاذقية؟))

ثالثاً: أهمية البحث:

1. تنبع أهمية هذا البحث من تناوله لموضوع تربوي–نفسي بالغ الحساسية يتمثل في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة، بوصفها مرحلة مفصلية تتسم بارتفاع الضغوط الدراسية والنفسية المرتبطة بالتحصيل والامتحانات المصيرية وتوقعات الأسرة والمجتمع، مما قد ينعكس سلبًا على صحتهم النفسية ودافعيتهم للتعلم. كما تبرز أهمية البحث في تناوله لمتغيرين نفسيين مؤثرين، إذ يُعد الاحتراق الأكاديمي من الظواهر السلبية التي تؤثر في الأداء الأكاديمي والتكيف المدرسي، في حين يُعد الذكاء العاطفي

من المتغيرات الإيجابية التي تسهم في تنظيم الانفعالات وإدارة الضغوط، مما يمنح دراسة العلاقة بينهما أهمية علمية وتطبيقية.

2. تكتسب الدراسة أهميتها من ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة، ولاسيما في البيئة السورية، الأمر الذي يسهم في سد فجوة بحثية في الأدبيات التربوية والنفسية.
3. تتجلى أهمية البحث في طبيعة العينة المستهدفة، حيث تمثل فئة طلبة الشهتدة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية شريحة مجتمعية ذات أهمية خاصة، نظراً لما تواجهه من تحديات تعليمية ونفسية متزايدة، إضافة إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة، وما يترتب على ذلك من ضغوط قد تسهم في ارتفاع مستويات الاحتراق الأكاديمي لديهم، في ظل محدودية البرامج النفسية الوقائية والعلاجية الموجهة لهذه الفئة.
4. توفر نتائج البحث قاعدة علمية يمكن أن يستفيد منها المرشدون النفسيون والتربويون والمعلمون في التعرف إلى مظاهر الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة في وقت مبكر، وتحديد دور الذكاء العاطفي في التخفيف من حدته، بما يدعم تطوير استراتيجيات تدخل وإرشاد تتلاءم مع خصائص هذه المرحلة وظروفها
5. قد تسهم نتائج البحث في إفادة العاملين في المجال التربوي، من معلمين ومرشدين تربويين وإدارات مدرسية، من خلال تزويدهم بمؤشرات علمية حول مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة، ودور الذكاء العاطفي في التخفيف من حدته، بما يساعد على تصميم برامج إرشادية وتربوية تسهم في تحسين المناخ المدرسي وتعزيز الصحة النفسية للطلبة.

رابعاً: أهداف البحث:

1. تعرف مستوى كل من الاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث من طلبة الشهادة الثانوية العامة.

2. تعرف طبيعة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث من طلبة الشهادة الثانوية العامة.
3. تعرف الفروق في الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا (لأول مرة، إعادة)
4. تعرف الفروق في الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا (لأول مرة، إعادة)

خامساً: أسئلة البحث:

1. ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؟
2. ما مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث؟

سادساً: فرضيات البحث:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الذكاء العاطفي.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا (لأول مرة، إعادة)
3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا (لأول مرة، إعادة)

سابعاً: حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في العام الحالي 2025/2026.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في المدارس الثانوية العامة في مدينة اللاذقية.

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق أدوات البحث على عينة طلبة الثانوية العامة (بكالوريا) في مدارس اللاذقية.
- **الحدود الموضوعية:** تتحدد في دراسة العلاقة بين متغيري (الاحتراق الاكاديمي والذكاء العاطفي) والتعرف على الفروق بينهما تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا (لأول مرة، إعادة)

ثامناً مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **الاحتراق الأكاديمي (Academic Burnout)**

يُعرّف الاحتراق الأكاديمي بأنه حالة من الإجهاد النفسي والانفعالي المزمن الناتج عن المتطلبات الدراسية المستمرة، ويتجلى في ثلاثة أبعاد أساسية هي: الإرهاق الانفعالي، والتبلد أو اللامبالاة تجاه الدراسة، وانخفاض الشعور بالكفاءة الأكاديمية (Maslach & Leiter, 2016, 77).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاحتراق الأكاديمي المعتمد في الدراسة، حيث تتراوح الدرجات بين (35–175). وقد تم تقسيم الدرجات إلى ثلاثة مستويات وفق طول الفئة، وذلك على النحو الآتي: احتراق أكاديمي منخفض (35–أقل من 82)، واحتراق أكاديمي متوسط (82–أقل من 129)، واحتراق أكاديمي مرتفع (129–175)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى أعلى من الاحتراق الأكاديمي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى أدنى منه.

- **الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence)**

يعرفه جولمان بأنه: مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة (Goleman, 1995, 60).

التعريف الاجرائي: يُعرَّف الذكاء العاطفي إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في هذه الدراسة، حيث تتراوح الدرجات بين (40–200). وقد تم

تقسيم الدرجات إلى ثلاثة مستويات وفق طول الفئة، وذلك على النحو الآتي: ذكاء عاطفي منخفض (40–أقل من 93)، وذكاء عاطفي متوسط (94–أقل من 147)، وذكاء عاطفي مرتفع (147–200)، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لدى الطالب، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاضه.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة:**

<u>أولاً: الاحتراق الأكاديمي:</u>

1. تعريف الاحتراق الأكاديمي:

يحظى مفهوم الاحتراق الأكاديمي باهتمام متزايد في الأدبيات النفسية والتربوية المعاصرة، لما له من انعكاسات مباشرة على الصحة النفسية للطلبة ومستوى تحصيلهم الأكاديمي وتوافقهم الجامعي. وقد سعى عدد من الباحثين إلى تقديم تعريفات متعددة لهذا المفهوم، اختلفت باختلاف زوايا النظر النظرية والخلفيات البحثية، إلا أنها اشتركت في التأكيد على طبيعته الانفعالية المزمنة وارتباطه بالضغوط الدراسية المستمرة.

عرفه الصادق وعبادي (2018، 132) بأنه حالة انفعالية تتسم بالإنهاك، والشعور بالسلبية في العلاقات، وتدني الإنجاز الشخصي، وتحدث في البيئة الأكاديمية استجابةً لعوامل ضاغطة، حيث تظهر في عدم قدرة الطلبة على التعامل مع كثرة المتطلبات الأكاديمية، الأمر الذي يؤثر سلباً في طاقتهم وقواهم ومواردهم النفسية.

ويُعرّف الاحتراق الأكاديمي أيضاً بوصفه حالة مزمنة من الإنهاك العاطفي والجسدي والعقلي، تنتج عن الضغوط الدراسية المتكررة والمستمرة، وتؤدي إلى تبلد المشاعر، وفقدان الحافز، وانخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية. وفي هذا السياق، أوضح طراد وغند (2022) أن الاحتراق الأكاديمي لا يُعد مجرد شعور عابر بالتعب أو الإحباط، بل يمثل حالة مزمنة من الاستنزاف النفسي والجسدي الناتج عن ضغوط دراسية مستمرة، تؤثر بشكل مباشر في الصحة النفسية

والتحصيل الدراسي للطالب، ويضيفان أن الطالب المحترق دراسياً غالباً ما تظهر عليه مظاهر تراجع الحافز والانسحاب من الأنشطة المدرسية، إلى جانب تدهور الأداء الأكاديمي (طه، 2025، 168–169).

كما يعرف كاباليرو وبريسو (Breso & Caballero, 2015) الاحتراق الأكاديمي بأنه حالة من الإجهاد المزمن والشديد، تنجم عما يواجهه الطالب من متطلبات وأنشطة متعددة، وذلك نتيجة تفاعل العوامل المرتبطة بالمؤسسة التعليمية مع تصوره لذاته بوصفه غير كفء للتعامل مع تلك المتطلبات، حيث تتجلى هذه الحالة في الإنهاك الجسدي والعقلي، ومواقف التخريب الذاتي، واللامبالاة تجاه العمل أو الأنشطة والالتزامات الأكاديمية، إضافة إلى تصور انخفاض الكفاءة الذاتية (أحمد، 2023، 457).

وتشير عوني (2018) إلى أن الاحتراق الأكاديمي يتمثل في الشعور بالتعب والإجهاد الناتج عن متطلبات الدراسة المختلفة، مثل الحضور والاستذكار والواجبات والأنشطة والامتحانات، حيث تظهر أعراضه في الإنهاك والمشاعر السلبية تجاه الدراسة وضعف الإنجاز الشخصي.

وفي السياق ذاته، يعرفه (Pirani, Faghihi & Moradizade, 2016, 81) بأنه شعور الطالب بالإرهاق الشديد نتيجة الشروط والمتطلبات الأكاديمية، والخوف من أداء المهام الأكاديمية وعدم الاهتمام بها، إلى جانب الشعور بتدني كفاءة الإنجاز الأكاديمي.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة، يتضح أن مفهوم الاحتراق الأكاديمي يختلف باختلاف منظور الباحثين، إلا أنه يجمع بين أبعاد متعددة تشمل الجوانب البدنية والنفسية والاجتماعية والعقلية. وانطلاقاً من ذلك، ترى الباحثة أن جودة الحياة تتمثل في الكيفية التي يدرك بها الفرد وضعه العام، ومدى شعوره بالرضا والسرور، فضلاً عن قدرته على تلبية احتياجاته استناداً إلى ما يمتلكه من إمكانات ومهارات، وذلك ضمن سياق بيئته وظروفه المحيطة.

2. مصادر الاحتراق الأكاديمي:

لم يقتصر اهتمام الباحثين بدراسة الاحتراق الأكاديمي على تحديد مفهومه وأبعاده فحسب، بل امتد ليشمل الكشف عن مصادره والعوامل المسببة له، لما لذلك من أهمية في الوقاية منه والتدخل المبكر للحد من آثاره السلبية على الطلبة.

حدد كل من ماسلاش وليتر (Maslach & Leiter, 1997) ستة مصادر رئيسة من المثيرات الضاغطة المهيئة لحدوث الاحتراق، وهي:

- العبء الزائد: حيث يشعر الفرد بأن لديه أعباء كثيرة موكلة إليه، ويتعين عليه إنجازها في مدة زمنية قصيرة جداً، مع الاعتماد على مصادر محدودة وشحيحة.
- محدودية الصلاحيات: إذ يُعد غياب الصلاحيات اللازمة لاتخاذ القرارات مؤشراً مؤدياً إلى الاحتراق، وذلك نتيجة وجود سياسات وأنظمة صارمة لا تتيح مساحة كافية من حرية التصرف واتخاذ الإجراءات المناسبة.
- قلة التعزيز الإيجابي: عندما يبذل الطالب جهداً كبيراً يتطلب ساعات إضافية وأعمالاً إبداعية دون أن يقابله شعور بنتائج معززة أو تقدير مناسب، فإن ذلك يمثل مؤشراً واضحاً للمعاناة والاحتراق.
- انعدام الاجتماعية بالعمل: حيث يحتاج الطالب في بعض الأحيان إلى مشاركة الآخرين همومه وأفراحه والتنفيس الانفعالي، إلا أن بعض المتطلبات الدراسية قد تؤدي إلى عزلة اجتماعية وانسحاب من التفاعل مع الآخرين.
- عدم الإنصاف والعدل: يتم أحياناً تحميل الطالب مسؤوليات تفوق قدراته وإمكاناته، وعند الإخلال بها يُحاسب دون مراعاة لظروفه، مما يسهم في تعميق شعوره بالضغط والاحتراق.
- صراع القيم: قد يجد الطالب نفسه أمام خيارات صعبة، إذ يُطلب منه أحياناً القيام بأدوار أو مهام لا تتوافق مع قيمه ومبادئه الشخصية (المرتجي، 2024، 50).

وتبرز هذه المصادر مجتمعة الدور المحوري للبيئة الأكاديمية والتنظيمية في نشوء الاحتراق الأكاديمي واستمراره، إذ إن تفاعل الضغوط الدراسية مع محدودية الدعم والعدالة وغياب

التوازن بين المتطلبات والقدرات يسهم بشكل مباشر في استنزاف طاقة الطالب النفسية والجسدية، مما يستدعي الاهتمام بتوفير بيئة تعليمية داعمة تقلل من هذه المثيرات الضاغطة

3. أسباب الاحتراق الأكاديمي:

تعددت تفسيرات وأسباب الاحتراق الأكاديمي واختلفت باختلاف الأطر النظرية التي تناولها الباحثون في علم النفس والتربية، حيث يُعد من الظواهر النفسية الناتجة عن التعرض المزمن للضغوط الدراسية. فقد أشارت ماسلاش وزملاؤها إلى أن الاحتراق الأكاديمي ينشأ نتيجة التحميل الدراسي الزائد، وضغط المتطلبات الأكاديمية، واستمرار التعرض لمواقف التقييم والاختبارات دون فترات كافية للاستشفاء النفسي، مما يؤدي إلى الإنهاك العاطفي وتدني الشعور بالكفاءة والإنجاز (Maslach & Jackson, 1981, 102).

كما أوضح رحمت بور وزملاؤه Rahmatpour أن ضعف الدافعية الأكاديمية وانخفاض الكفاءة الذاتية من أبرز العوامل المفسرة للاحتراق الأكاديمي، إذ يشعر الطالب بعدم قدرته على تلبية متطلبات الدراسة، ما يعزز مشاعر العجز والتبلد تجاه التعلم، ويؤدي تدريجياً إلى الانسحاب النفسي من المهام الأكاديمية (Rahmatpour et al., 2019، 4).

كما أكد شونغ وآخرين (Chong et al., 2025, 1) أن الضغوط النفسية المصاحبة للامتحانات، وسوء تنظيم الوقت، والتوفيق بين الدراسة والمسؤوليات الحياتية الأخرى تسهم بشكل مباشر في ارتفاع مستويات الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، خاصة في البيئات التعليمية التنافسية التي تركز على الأداء والتحصيل دون مراعاة الفروق الفردية

وللعوامل البيئية والظروف الحياتية دور في ظهور الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة ففي السابق وقبل الثورة الإلكترونية، كان الطلبة يلجؤون للخروج من منازلهم مع أصدقائهم للترفيه ومشاركة تجارب الدراسة والطريقة التي واجهوا بها الصعوبات مما كان له أثر في الحد من التنفيس الانفعالي ومساعدتهم على تخطى ضغوط الدراسة، بينما حالياً نجد الطلبة ينغمسون في أجهزتهم الإلكترونية،

وينشغلون بها حتى عن أسرهم، ويمكن أن يعزز ذلك الاستجابة للمواقف المرهقة والوصول لحالة الاحتراق الأكاديمي، ويمكن أن تؤدى صعوبة مواكبة زملاء الدراسة والبقاء في السباق التنافسي ومشكلات الألفة مع الزملاء والمحاضرين، والتحول السريع من بيئة التعليم التقليدي إلى بيئة التعليم الرقمي يمثل مصدراً للشعور بالاحتراق لدى الطلبة، كما تؤدى صعوبة المقررات الدراسية وصرامة التعليم وإلزامية الحضور، والواجبات المنزلية والاختبارات ومراجعات الأداء، والحوافز المنخفضة، وضيق الوقت، واعتقاد المحاضرين بأن الطلبة يجب أن يكونوا جاهزين بما يكفي للتعامل مع التوتر لتحقيق النجاح، ونقص الاهتمام بالصحة النفسية مقارنة بمشاكل الصحة الجسدية للطلبة وعدم وجود تدريب متخصص للطلبة لطرق التعامل مع الإجهاد المصاحب للدراسة (المرتجي، 2024، 51).

ترى الباحثة أن هذا التعدد في أسباب الاحتراق الأكاديمي يعكس تعقيد هذه الظاهرة وتشابك أبعادها النفسية والمعرفية والاجتماعية، مما يستدعي ضرورة التعامل معها بوصفها نتاجاً لتفاعل مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية، لا سيما لدى طلبة الجامعة، حيث يتقاطع الضغط الأكاديمي مع تحديات النمو والهوية المستقبلية، الأمر الذي يتطلب تدخلات نفسية وتربوية شمولية تراعي خصائص الطالب وبيئته التعليمية.

ثانياً: الذكاء العاطفي:

1. تعريف الذكاء العاطفي:

يُعد الذكاء العاطفي من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس، وقد حظي باهتمام عدد كبير من الباحثين لما له من دور فاعل في تفسير السلوك الإنساني والتفاعل الاجتماعي والنجاح الأكاديمي والمهني. وقد تعددت تعريفاته بتعدد الزوايا النظرية التي تناولته، حيث ركز بعض الباحثين على الجانب المعرفي للانفعال، بينما ركز آخرون على الجانب الاجتماعي والتنظيمي للعواطف.

فقد عرّف فورنهام الذكاء العاطفي بأنه القدرة على إدراك وفهم المعرفة الانفعالية، والتعامل مع العواطف وتنظيم المشاعر بطريقة تمكّن الفرد من التأثير في مشاعر الآخرين. كما ميّز جورج الذكاء العاطفي من خلال التفكير، حيث عرّفه بأنه القدرة على إدراك المشاعر عبر التفكير، وفهم المعرفة الانفعالية والعاطفية، وتنظيم المشاعر بما يسمح للفرد بالتأثير في مشاعر الآخرين (Gardner, 1983, 1033). ويتضح من هذين التعريفين التركيز على دور العمليات المعرفية في فهم الانفعال وتوظيفه في التفاعل الاجتماعي.

وفي الاتجاه ذاته، عرّف بار–أون (Baron, 1997) الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من القدرات والمهارات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة الضغوط البيئية. كما عرّفه ديولوكس وهيجس (Diolux & Higgs, 1999) بأنه الكيفية التي يعرف بها الفرد مشاعره ويستثمرها لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية، إضافة إلى التعاطف وفهم مشاعر الآخرين بما يؤدي إلى إقامة علاقات ناجحة معهم (ورد في الأنصاري، 2009، 54). وتؤكد هذه التعريفات على أهمية الذكاء العاطفي في التكيف مع متطلبات البيئة وتحقيق النجاح في العلاقات الإنسانية.

وفي هذا السياق، يشير عدد من الباحثين إلى أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي لا يتوقفان فقط على العوامل المعرفية، بل يتأثران أيضاً بعوامل ثقافية واجتماعية وصحية وسيكولوجية، وتُعد الانفعالات من أبرز هذه العوامل. فقد قدّم جولمان مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز ذوي الذكاء العاطفي المرتفع، مثل المثابرة، والدافعية الذاتية، والقدرة على الحماية النفسية، مؤكداً أن انخفاض هذه المهارات ينعكس سلباً على التفكير والنجاح المهني. كما أوضحت الدراسات أن الذكاء العام وحده لا يضمن النجاح، وإنما يتطلب ذلك امتلاك الذكاء العاطفي بوصفه مفتاحاً للنجاح العلمي والمهني. وقد عرّف جولمان الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية اللازمة للتفاعل المهني والتعامل مع مواقف الحياة المختلفة، كما عرّفه في موضع آخر

بأنه القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وتحقيق ذواتنا، وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فاعل (الزحيلي، 2011، 238–239).

ومن منظور مختلف، عرّف الأعسر وكفافي (2000، 12) الذكاء العاطفي بأنه الخبرة الحية التي ينغمس فيها الفرد، فتتخلل خبرته السابقة وتعيد تشكيلها، ليخرج بخبرة جديدة تُعدل رؤيته وتوجهاته، ويتبع في ذلك منهجاً واضحاً ينشأ عنه إدراك ماهية الذكاء العاطفي. وتُظهر هذه التعريفات مجتمعة شمولية مفهوم الذكاء العاطفي وارتباطه بالخبرة الذاتية والتفاعل الاجتماعي والنجاح الإنساني.

2. مكونات الذكاء العاطفي:

لا يقتصر الذكاء العاطفي على كونه مفهوماً نظرياً مجرداً، بل يتكون من مجموعة من الأبعاد والمهارات التي تتكامل فيما بينها لتشكّل القدرة على فهم الانفعالات وتنظيمها والتفاعل الإيجابي مع الذات والآخرين. وقد كان لجولمان إسهام بارز في تحديد هذه المكونات وشرح أبعادها الأساسية.

فقد أشار جولمان (1995) إلى أن الوعي بالذات يُعد أحد أهم مكونات الذكاء العاطفي، ويقصد به معرفة الفرد لعواطفه وانفعالاته، وإدراكه لأوجه القوة والقصور في شخصيته، واتخاذ هذه المعرفة أساساً لسلوكه وتفكيره وقراراته. ويُعد التعرف على الشعور وقت حدوثه جوهر الذكاء العاطفي، إذ يتضمن الانتباه المستمر للحالة الشخصية من خلال التأمل الذاتي، ومراقبة الخبرات النفسية والانفعالية، والتمييز بين المشاعر المختلفة، والوعي بالعلاقة بين الانفعالات والأحداث المحيطة (سعادة، 2013، 144).

ويتمثل المكون الثاني في إدارة الجوانب الوجدانية أو إدارة الانفعالات، وهي قدرة الفرد على التعامل مع المشاعر السلبية والمؤذية وتنظيمها بشكل سليم، وتُعد هذه القدرة من الأسس الجوهرية للذكاء العاطفي. فالأشخاص الذين يعجزون عن السيطرة على مشاعرهم يعيشون في

حالة من الضغوط النفسية والعصبية المستمرة، بينما يتمتع القادرون على ضبط انفعالاتهم بمرونة نفسية أعلى، تمكنهم من النهوض بعد الفشل ومواصلة المحاولة (سكوت، 2000، 68).

أما الدافعية، فتُعد مكوناً أساسياً آخر، وهي مهارات القدرة على التغلب على مشاعر الإحباط، واستقرار المزاج، وتأجيل الإشباع، حيث تشير هذه المهارة إلى تنظيم الانفعالات وتوجيهها نحو تحقيق الإنجاز والتوافق، واستخدام المشاعر في اتخاذ القرارات الأكثر فاعلية (عثمان، 2009، 175).

ويأتي التعاطف بوصفه القدرة على قراءة مشاعر الآخرين من خلال أصواتهم أو تعبيراتهم وفهمها بعمق، حيث أشار كاتر (1963) إلى أن التعاطف يتمثل في القدرة على تجربة مشاعر الآخرين وكأنها مشاعرنا الخاصة (علي، 2009، 664). ويُعد التعاطف أساساً في بناء العلاقات الإنسانية الإيجابية.

أما المهارات الاجتماعية، فهي تمثل كفاءة اجتماعية تشمل مجموعة من المهارات التي تساعد على التأثير في عواطف الآخرين وبناء علاقات ناجحة وفعالة، وهي كفاءة قائمة على التفهم وإدارة الذات وضبط الانفعالات الشخصية. ويسهم التواصل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية في تحقيق الشعبية والقيادة وبناء الروابط الإنسانية الفعالة، كما يساعد الوعي الاجتماعي في نقل الرسائل الانفعالية أثناء التفاعل الاجتماعي، مما يتطلب القدرة على التعبير عن المشاعر، وفهم لغة العواطف واللغة غير اللفظية، ومعرفة متى يقود الفرد ومتى يتبع (سعادة، 2013، 148). وتتكامل هذه المكونات لتشكّل البناء الكلي للذكاء العاطفي.

3. خصائص وسمات الأذكياء عاطفياً:

ينعكس امتلاك الذكاء العاطفي المرتفع على سلوك الأفراد وسماتهم الشخصية والاجتماعية، حيث أشار عدد من العلماء والباحثين إلى مجموعة من الخصائص التي تميز الأذكياء عاطفياً عن غيرهم، وتظهر في أسلوب تعاملهم مع الذات والآخرين.

فقد ذكر عباس (2022، 78) أن الأذكياء عاطفياً يتمتعون بقدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط، والقدرة على حل المشكلات بهدوء وروية، إلى جانب الإحساس العالي بالمسؤولية الاجتماعية. كما يمتلكون القدرة على بناء علاقات قائمة على الثقة، وإظهار التعاطف مع الآخرين وتحليل انفعالاتهم، والتعاون والتفاعل الإيجابي معهم. إضافة إلى ذلك، يتسمون بالتفاؤل والوعي بالذات، وتأكيد الذات، والقدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في أداء الأعمال، والسيطرة على الانفعالات وضبطها بالتفكير الواعي، وتوقع نتائج السلوك، والتمتع بتوازن وجداني ومرونة وانفتاح تجاه الآخرين. كما يتميزون بانخفاض مستويات الاكتئاب والقلق، والقدرة على التحكم بالذات والتعبير المناسب عن الانفعالات، فضلاً عن امتلاكهم قدراً عالياً من التركيز والتفكير.

وفي الاتجاه نفسه، أشار الهاجري (2021، 48) إلى مجموعة من السمات التي تميز الأذكياء عاطفياً، من أبرزها التعاطف مع الآخرين خاصة في أوقات الغضب، والقدرة على تكوين الصداقات والمحافظة عليها، والتحكم في الانفعالات والتقلبات المزاجية، واحترام الآخرين وتقديرهم، وسهولة التعبير عن المشاعر والأحاسيس. كما يتميزون بدرجة عالية من الود والمودة في تعاملاتهم، ويحظون بالحب والتقدير ممن يعرفونهم، ويفهمون مشاعر الآخرين ودوافعهم وينظرون للأمور من وجهات نظر متعددة. إضافة إلى ميلهم للاستقلال في الرأي والحكم، والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة، ومواجهة المواقف الصعبة بثقة، والشعور بالراحة النفسية في العلاقات الحميمية، والقدرة على التصدي للأخطاء والامتهان الخارجي. وتؤكد هذه السمات مجتمعة الدور الحيوي للذكاء العاطفي في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

- **الدراسات السابقة:**
  - **الدراسات العربية:**

دراسة الحربي (2020) مصر

عنوان الدراسة: التعاطف مع الذات وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي، والكشف عن الفروق بينهما باختلاف النوع والتخصص الدراسي، وإسهام التعاطف مع الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (200) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية ببعض المدارس الثانوية التابعة لمحافظة ينبع، وبلغ متوسط الأعمار الزمنية لهذه العينة (17.11) سنة، وبانحراف معياري (1.00). استخدمت الدراسة مقياس التعاطف مع الذات (إعداد الضبع، 2013)، ومقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحث). توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: 1) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. 2) عدم وجود فرق دال إحصائيا في الاحتراق الأكاديمي تعزى لاختلاف إلى النوع، أو التخصص الدراسي، أو التفاعل بينهم

دراسة الحربي (2021) السعودية

عنوان الدراسة: التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات كمنبئين بالاحتراف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق في الاحتراق الأكاديمي باختلاف النوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما، فضلاً عن الكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيري التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات بالاحتراق الأكاديمي. وتكونت العينة من (200) طالباً وطالبة، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية ببعض المدارس الثانوية التابعة لمحافظة ينبع، وبلغ متوسط الأعمار الزمنية لهذه العينة (17,11) سنة، وبانحراف معياري (1,00). واستخدم البحث مقياس التدفق المرتبط بالدراسة Study-Related Flow Inventoryمن إعداد بكير وآخرين(Bakker et al ، 2017(، ومقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات (academic Self-Compassion) من إعداد كروس

Krause)، 2011(، والمقياسان من تعريب الباحث، بالإضافة إلى مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية من إعداد الباحث. وأسفرت النتائج عن أن المستوى العام على مقياس الاحتراق الأكاديمي جاء متوسطاً، حيث بلغت قيمة المتوسط (3,60)، وتراوحت متوسطات العبارات ما بين المرتفعة والمنخفضة؛ حيث تراوحت قيم المتوسطات ما بين (4,18، 2,25)؛ ووجود فروق دالة إحصائياً في الاحتراق الأكاديمي ترجع التخصص الأكاديمي في اتجاه ذوي التخصص الطبيعي؛ وعدم وجود فروق ترجع إلى النوع أو التفاعل بين النوع والتخصص الدراسي؛ وأن متغيري التدفق في الدراسة والتعاطف الأكاديمي مع الذات يفسران (31,3%) من التباين في الاحتراق الأكاديمي؛ وأن التدفق في الدراسة يعد أفضل المتغيرين في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي .

دراسة طه (2025) فلسطين

عنوان الدراسة: الاحتراق النفسي الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي الأكاديمي والدافعية للتحصيل الدراسي، وبيان طبيعة العلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، إضافة إلى التعرف على الفروق في استجابات الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس ودرجة التقدير. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام استبانتين لقياس كل من الاحتراق الأكاديمي والدافعية للتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (102) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من عدد من المدارس الإعدادية في المدينة أظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق الأكاديمي كان متوسطا، وأن الدافعية للتحصيل الدراسي كانت منخفضة نسبياً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتراق أو الدافعية تبعاً لمتغيري الجنس أو درجة التقدير. في حين كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الاحتراق النفسي الأكاديمي والدافعية للتحصيل الدراسي، مما يشير إلى أن ارتفاع مستويات الاحتراق يرتبط بانخفاض في الدافعية، والعكس صحيح.

- **الدراسات الأجنبية:**

دراسة فيوريلي وآخرون (Fiorilli et al., 2020) إيطاليا

عنوان الدراسة: الذكاء العاطفي والاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين: الدور الوسيط للمرونة النفسية وقلق الأداء

Emotional intelligence and school burnout in adolescence: The mediating role of resilience and academic anxiety

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة الدور الوسيط لكل من المرونة النفسية وقلق الأداء الأكاديمي في تفسير هذه العلاقة. وتكوّنت عينة الدراسة من (493) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الإيطالية، تراوحت أعمارهم بين (14–18) عاماً. واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي ومقياس الاحتراق الأكاديمي للطلبة، إضافة إلى مقياس المرونة النفسية ومقياس قلق الأداء الأكاديمي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي والاحتراق الأكاديمي، حيث أظهر الطلبة ذوو المستويات المرتفعة من الذكاء العاطفي مستويات أقل من الإنهاك الدراسي والتشاؤم المدرسي والشعور بانخفاض الكفاءة. كما أظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي لا يؤثر في الاحتراق الأكاديمي بشكل مباشر فقط، بل من خلال خفض قلق الأداء الأكاديمي وتعزيز المرونة النفسية، مما يؤكد الدور الوقائي للذكاء العاطفي في الحد من الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية

دراسة غارسيا وآخرون (García et al., 2023) إسبانيا

عنوان الدراسة: العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والرفاهية النفسية لدى المراهقين: الدور الوسيط للتفاؤل

Exploring the relationships between academic burnout and well-being in adolescents: The mediating role of optimism

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستويات الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتعرّف إلى طبيعة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والرفاهية النفسية والاجتماعية، مع التركيز على دور التفاؤل بوصفه متغيراً وسيطاً في هذه العلاقة. وتكوّنت عينة الدراسة من (1092) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الإسبانية، تراوحت أعمارهم بين (12–17) عاماً. واستخدمت الدراسة مقياس الاحتراق الأكاديمي للطلبة (Maslach Burnout Inventory–Student Survey)، إلى جانب مقياس الرفاهية النفسية ورفاهية التفاعل الاجتماعي، ومقياس التفاؤل–التشاؤم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستويات الاحتراق الأكاديمي المرتفعة ارتبطت بانخفاض واضح في الرفاهية النفسية والاجتماعية لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والتفاؤل. وأشارت الدراسة إلى أن التفاؤل أسهم بدور وسيط جزئي في التخفيف من الآثار السلبية للاحتراق الأكاديمي على الرفاهية، مما يؤكد أهمية السمات الإيجابية للشخصية في الحد من انعكاسات الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

دراسة إيفجيلي (Evcili, 2023) تركيا

عنوان الدراسة: الاحتراق المدرسي والقلق المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية

School burnout and career anxiety of Turkish adolescent students

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتعرّف إلى طبيعة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والقلق المهني المرتبط بالمستقبل التعليمي والمهني للطلبة. وتكوّنت عينة الدراسة من (490) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التركية، بمتوسط عمري بلغ (15.77) سنة. واستخدمت الدراسة مقياس الاحتراق المدرسي (School Burnout Scale)، إلى جانب مقياس القلق المهني (Career Anxiety Scale). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات متوسطة إلى مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد العينة، ولا سيما في بعدي الإنهاك الدراسي والتشاؤم تجاه المدرسة. كما أظهرت النتائج

وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والقلق المهني، حيث ارتبط ارتفاع مستويات الاحتراق بزيادة القلق تجاه المستقبل المهني. وأكدت الدراسة أن الاحتراق الأكاديمي يمثل عامل خطر نفسي يسهم في زيادة مشاعر القلق وعدم اليقين لدى طلبة المرحلة الثانوية تجاه مسارهم المهني المستقبلي.

دراسة فارينا وأورناغي وبيبي (Farina, Ornaghi, & Pepe, 2025) إيطاليا

عنوان الدراسة: الاحتراق الأكاديمي والرفاهية لدى المراهقين: الذكاء العاطفي السِّمَة بوصفه عامل حماية

School Burnout and Well-Being in Adolescence: Trait Emotional Intelligence as a Protective Factor

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي السِّمَة والاحتراق الأكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك من خلال اختبار نموذج بنائي شامل يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للذكاء العاطفي السِّمَة في مستوى الرفاهية، ولا سيما عبر دوره في خفض مستويات الاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين. وتكوّنت عينة الدراسة من (229) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الإيطالية، بلغ عدد الإناث منهم (110) طالبة، وبلغ المتوسط العمري للعينة (16.64) سنة بانحراف معياري قدره (1.46). واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس كمية قائمة على التقرير الذاتي، شملت مقياس الذكاء العاطفي السِّمَة ، ومقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس الرفاهية النفسية. واعتمدت الدراسة على نمذجة المعادلات البنائية لتحليل العلاقات بين المتغيرات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي السِّمَة وكل من الاحتراق الأكاديمي والرفاهية النفسية، حيث ارتبط ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي بانخفاض مستويات الاحتراق الأكاديمي وارتفاع مستوى الرفاهية. كما أظهرت النتائج أن للذكاء العاطفي السِّمَة تأثيراً مباشراً موجباً في الرفاهية، إلى جانب تأثير غير مباشر يتمثل في خفض أثر الاحتراق الأكاديمي في الرفاهية النفسية لدى الطلبة. وأشارت الدراسة كذلك إلى وجود

تأثيرات دالة لكل من العمر والجنس في المتغيرات المدروسة، مؤكدة أن الذكاء العاطفي السِّمَة يُعد عامل حماية نفسي وتربوي مهم يسهم في الوقاية من الاحتراق الأكاديمي وتعزيز الرفاهية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، وجود اهتمام متزايد بدراسة ظاهرة الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، بوصفها إحدى المشكلات النفسية–التربوية التي تؤثر في التكيف المدرسي والصحة النفسية للطلبة. فقد أظهرت الدراسات العربية، مثل دراسة الحربي (2021) ودراسة طه (2025)، أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء في الغالب متوسطاً، وأنه يرتبط ارتباطاً سالباً بعدد من المتغيرات النفسية الإيجابية، كالتدفق في الدراسة، والتعاطف مع الذات، والدافعية للتحصيل الدراسي، مما يشير إلى أن ضعف الموارد النفسية يسهم في ارتفاع مستويات الاحتراق الأكاديمي.

كما دعمت الدراسات الأجنبية هذه النتائج، حيث بينت دراسة غارسيا وآخرين (2023) وجود علاقة سالبة بين الاحتراق الأكاديمي والرفاهية النفسية والاجتماعية، مع دور وسيط للتفاؤل في التخفيف من آثاره السلبية، في حين أظهرت دراسة إيفجيلي (2023) أن الاحتراق الأكاديمي يرتبط بزيادة القلق المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية، مما يعكس امتداد تأثيره ليشمل الجوانب المستقبلية المهنية للطلبة.

ومن جهة أخرى، أكدت الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الثانوية أهميته بوصفه عاملاً نفسياً وقائياً، حيث أشارت الدراسات العربية، مثل دراسة الحربي (2020) ودراسة الزير (2023)، إلى أن انخفاض السمات الانفعالية الإيجابية يرتبط بظهور صعوبات نفسية وتوافقية لدى المراهقين. كما أوضحت الدراسات الأجنبية التي جمعت بين الذكاء العاطفي والاحتراق الأكاديمي، مثل دراسة فيوريلي وآخرين (2020) ودراسة فارينا وأورناغي وبيبي (2025)، وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي والاحتراق الأكاديمي، وأن الذكاء

العاطفي يسهم في خفض مستويات الاحتراق الأكاديمي بصورة مباشرة وغير مباشرة من خلال تعزيز المرونة النفسية والرفاهية وتقليل قلق الأداء الأكاديمي.

ورغم هذا الاهتمام البحثي، يلاحظ أن معظم الدراسات العربية تناولت الاحتراق الأكاديمي أو الذكاء العاطفي كلٌّ على حدة، في حين ما تزال الدراسات التي تجمع بين المتغيرين لدى طلبة المرحلة الثانوية محدودة، ولا سيما في السياق السوري. ومن هنا، تسعى الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة البحثية من خلال دراسة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية، بما يسهم في إثراء المعرفة النفسية–التربوية، ويخدم الجهود الوقائية والإرشادية داخل البيئة المدرسية.

وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتحديد المفاهيم الأساسية، واختيار المنهج الوصفي، وانتقاء أدوات القياس المناسبة، وصياغة مشكلة البحث وأسئلته وفرضياته بما يتلاءم مع طبيعة المتغيرات المدروسة.

- **منهج البحث:**

أولاً: منهج البحث: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي ، بوصفه من أنسب المناهج العلمية لدراسة الظواهر النفسية والتربوية كما هي في الواقع، والكشف عن طبيعة العلاقات القائمة بين متغيراتها دون التدخل في التحكم بها. (المحمودي، 2019، 46 –47).ويقوم هذا المنهج على جمع البيانات المتعلقة بظاهرة الاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة، وتنظيمها وتحليلها باستخدام أساليب إحصائية مناسبة، ثم تفسير النتائج والتوصل إلى

استنتاجات وتعميمات علمية تسهم في فهم الظاهرة المدروسة وتطوير الممارسات التربوية المرتبطة بها.

ثانياً: مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الشهادة الثانوية العامة (الصف الثالث الثانوي) المسجلين في مدارس التعليم الثانوي العام التابعة لمديرية التربية في مدينة اللاذقية للعام الدراسي محل الدراسة، والبالغ عددهم (15727) طالباً وطالبة، وذلك وفق البيانات الإحصائية الصادرة عن دائرة الإحصاء في مديرية التربية بمدينة اللاذقية.

ثالثاً: عينة البحث:

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، حيث جرى في البداية تقسيم مدينة اللاذقية إلى أربع مناطق جغرافية، ثم اختيار منطقتين بطريقة عشوائية بسيطة، وهما المنطقة الأولى والمنطقة الثالثة. وبعد ذلك، تم اختيار مدرستين ثانويتين عامتين من كل منطقة بالطريقة العشوائية البسيطة، ليصبح عدد المدارس المختارة أربع مدارس، ومن كل مدرسة من المدارس المختارة، تم سحب شعبتين دراسيتين من شعب الصف الثالث الثانوي (البكالوريا) بطريقة عشوائية بسيطة، ثم جرى تطبيق أدوات البحث على جميع الطلبة الحاضرين في هذه الشعب، بلغ حجم عينة البحث الأولية (290) طالباً وطالبة، وبعد تفريغ الاستبانات ومراجعتها، تم استبعاد (30) استبانة لأسباب متعددة، تمثلت في:

- عدم الجدية في الإجابة على بنود المقياس.
- ترك عدد من الفقرات دون إجابة.
- وجود نمطية واضحة في الاستجابات.
- تلف بعض الاستبانات نتيجة أخطاء أثناء التعبئة.

وبذلك أصبحت عينة البحث النهائية مكونة من (260) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام في مدينة اللاذقية، توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا (لأول مرة / إعادة) ويبين الجدول الآتي ذلك:

جدول (1) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير التقدم للبكالوريا

التقدم للبكالوريا	الحجم	النسبة المئوية
لأول مرة	210	%80.77
إعادة	50	%19.23
مجموع	260	%100

رابعاً: أدوات البحث:

1. مقياس الاحتراق الأكاديمي:

بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الاحتراق الأكاديمي بشكل عام والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة بشكل خاص كدراسة الرمادي(2021) والشهري(2020) ودراسة خاني وآخرون(Khani et all,2018) وغيرها من الدراسات قامت الباحثة بإعداد وتصميم مقياس لقياس الاحتراق الأكاديمي حيث تمَّ صياغة البنود مع مراعاة أن يكون لكل بند هدف واضح ومفهوم ويتناسب مع البعد الذي ينتمي إليه ومع الفئة العمرية لمجتمع البحث والموضوع المراد قياسه، ويتكون المقياس بصورته الأولية من (35) بنداً موزعة على أربعة أبعاد رئيسية تقيس مظاهر الاحتراق الأكاديمي وهي:

- **البعد الأول:الإنهاك من الواجبات الدراسية:** ويشير إلى الشعور بالإرهاق من الواجبات والمتطلبات الدراسية التي يكلف بها الطالب خارج الدوام المدرسي ويتكون من (10) بنود(1 –5–9 – 13– 17 –21–25–29–32–35).

- **البعد الثاني:الإنهاك من المشكلات الدراسية:** ويشير إلى الشعور بالإرهاق من المشكلات الخاصة بالبيئة الدراسية من حيث نقص الموارد أو عقبات تعيق عملية التعلم ويتكون من (9) بنود (2-6-10-14-18—22-26-30-33).
- **البعد الثالث:الشعور بالنقص في المدرسة:** ويشير إلى شعور الطالب بأنه أقل من أقرانه وغير قادر على مواكبة زملائه في المدرسة ويتكون من (7) بنود(3 -7-11-15-19-23-27).
- **البعد الرابع:التشاؤم نحو المدرسة:** ويشير إلى افتقاد الهدف والمعنى من العملية التعليمية والنظرة السوداوية تجاه البيئة المدرسية والمستقبل الدراسي ويتكون من (9) بنود (4 -8-12-16-20-24-28-31-34).

علماً أن كل بنود المقياس إيجابية وخماسي البدائل(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وقد أعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي في حال إجابة المفحوص دائماً يمنح (5) درجات، وغالباً(4)درجات وأحياناً(3)درجات ونادراً(2) درجتين وأبداً (1) درجة،وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عيلها المفحوص(175) على حين أدنى درجة يحصل عليها المفحوص(35).

- **الدراسة السيكومترية لمقياس الاحتراق الأكاديمي: للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بالتأكد من الصدق والثبات باستخدام الطرق التالية:**

أولاً:صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية من المقياس على عدد من المحكمين البالغ عددهم (9) من قسم الإرشاد النفسي وعلم النفس للتأكد من مدى ملائمة ومناسبة البنود للموضوع المراد قياسه، وبعد جمع آراء وملاحظات المحكمين فقد اتفقوا بنسبة (80%) على سلامة الصياغة اللغوية ومناسبتها في قياس الاحتراق الأكاديمي باستثناء بعض البنود التي تحتاج إلى تعديلات لتصبح أكثر ملائمة دون حذف أي بند من البنود وبعد إجراء التعديلات تمَّ الحصول على المقياس بصورته النهائية بعد التحكيم حيث يتكون من (35) بند موزعة على أربعة أبعاد رئيسية تقيس الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية وبالتالي فهو يقيس ما وضع لقياسه من وجهة نظر المحكمين مما يدل على صدق المقياس بالطريقة المرتبطة بصدق المحتوى.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي(البنيوي): للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس تمَّ بداية تطبيقه على عينة سيكومترية من طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية المكونة من (80) طالباً وطالبة وهم لا ينتمون إلى عينة البحث الأساسية، ثمَّ تم بموجب هذه الطريقة حساب معاملات الارتباط بيرسون بين

درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ودرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الأحصائيspss،ويبين الجدول (2) والجدول(3) قيم معاملات الارتباط:

جدول(2) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

البعد	البند	قيمة معامل الارتباط	البعد	البند	قيمة معامل الارتباط
الإنهاك من الواجبات الدراسية	1	0.607**	الإنهاك من المشكلات الدراسية	2	0.608**
	5	0.573**		6	0.526**
	9	0.776**		10	0.526**
	13	0.733**		14	0.753**
	17	0.841**		18	0.565**
	21	0.780**		22	0.625**
	25	0.695**		26	0.616**
	29	0.554**		30	0.677**
	32	0.475**		33	0.428**
	35	0.583**			
البعد	البند	قيمة معامل الارتباط	البعد	البند	قيمة معامل الارتباط
الشعور بالنقص في المدرسة	3	0.656**	التشاؤم نحو المدرسة	4	0.622**
	7	0.638**		8	0.665**
	11	0.622**		12	0.639**
	15	0.778**		16	0.504**
	19	0.550**		20	0.614**
	23	0.644**		24	0.623**
	27	0.687**		28	0.439**
				31	0.495**
				34	0.489**

تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس والأبعاد مع بعضها البعض ويوضح الجدول الآتي النتائج(3)

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس والأبعاد مع بعضها البعض

الأبعاد	الإنهاك من الواجبات الدراسية	الإنهاك من المشكلات الدراسية	الشعور بالنقص في المدرسة	التشاؤم نحو المدرسة
الإنهاك من الواجبات الدراسية	1	0.513**	0.663**	0.529**
الإنهاك من المشكلات الدراسية	0.513 **	1	0.587**	0.786**
الشعور بالنقص في المدرسة	0.663**	0.587**	1	0.531**
التشاؤم نحو المدرسة	0.529**	0.786**	0.531**	1
معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس	0.830**	0.851**	0.821**	0.844**

من خلال الجدولين السابقين (2) و(3) يتبين أنَّ جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومعاملات ارتباط البعد مع الدرجة الكلية والأبعاد مع بعضها البعض كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01).

ثالثاً: الصدق التميزي: وفقاً لهذه الطريقة قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي من الأدنى إلى الأعلى، ثم تم أخذ مجموعة الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى أعلى 25% من الدرجات)، والذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى أدنى

25% من الدرجات)، وذلك للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس ، والجدول رقم (4) يبين نتائج اختبار ت (T test)

الجدول(4) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة إلى مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل وأبعاده

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن= 20		الربيع الأعلى ن= 20		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري				
الإنهاك من الواجبات الدراسية	25.95	3.886	46.10	2.732	-18.970	38	0.00	دال
الإنهاك من المشكلات الدراسية	22.70	2.812	39.00	2.753	- 18.525	38	0.00	دال
الشعور بالنقص في المدرسة	18.05	3.348	32.90	2.024	-16.977	38	0.00	دال
التشاؤم نحو المدرسة	22.40	3.016	39.10	2.693	-18.472	38	0.00	دال
الاحتراق الأكاديمي	92.70	10.820	150.3	8.079	-19.077	38	0.00	دال

الفرعيّة باستخدام اختبار ت(T test) (ن = 80)

من خلال الجدول السّابق رقم (4) يتبيّن أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة لمقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية، وهذا يعني أنّ مقياس الاحتراق الاكاديمي يتصف بالصّدق التمييزي، حيث إنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس ككل وكذلك بالنّسبة لأبعاده الفرعية.

ثانياً: ثبات المقياس: تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام الطرق الآتية:

أ.**ألفا كرونباخ:** يمثل معامل ارتباط ألفا كرونباخ متوسط قيم المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبالتالي يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس (ميخائيل، 2012، 201). وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس الاحتراق

الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية، حيث تم الحصول على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل.

ب.التّجزئة النّصفية: تقوم هذه الطريقة على تقسيم المقياس بعد تطبيقه إلى نصفين يفترض أنهما متكافئين، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الأول، والدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الثاني (ميخائيل، 2012، 190). ويوضح الجدول رقم (5) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية.

جدول (5) معاملات ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل ومقاييسه الفرعيّة بطريقة ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية

أبعاد المقياس	عدد البنود	قيمة معامل الثبات	
		ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
الإنهاك من الواجبات الدراسية	10	0.854	0.873
الإنهاك من المشكلات الدراسية	9	0.763	0.771
الشعور بالنقص في المدرسة	7	0.776	0.822
التشاؤم نحو المدرسة	9	0.733	0.749
الاحتراق الأكاديمي	35	0.918	0.933

من خلال الجدول السّابق رقم (5) يتبين أنَّ مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل يتصف بدرجة جيدة ومقبولة من الثبات، وبالتالي فإن المقياس يتصف بالصدق والثبات وهو جاهز للتطبيق على أفراد عينة البحث.

2. مقياس الذكاء العاطفي:

❖ **وصف المقياس:**

تم الاعتماد في البحث على مقياس الذكاء العاطفي من إعداد عثمان ورزق (2001) لدى المراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (20–16) عاماً وقد تم تقنينه على البيئة السورية على المراهقين أيضاً من قبل الباحثة الزير (2023)، يتكون المقياس من (58) بند وبعد تحكيم السادة الدكاترة على المقياس أصبح (40) بند، تمت الاستجابة لبنود المقياس من خلال اختيار واحد من الخيارات التالية (أوافق بشدة– أوافق– متردد– لا أوافق– لا أوافق بشدة) ويعطى كل بند من

الدرجات التالية (5-4-3-2-1) على التوالي، تبعاً لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (200) وأدنى درجة هي (40) ومتوسط المقياس هو (120).

❖ **الخصائص السيكو مترية لمقياس الذكاء العاطفي:**

1- **صدق المحكمين** قامت الباحثة بالتحقق من صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في قسم الإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية وذلك في جامعتي حمص واللاذقية وعددهم (6) محكماً، وذلك للحكم على مدى صلاحية العبارات للمجال المراد قياسه، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، وتم إعادة صياغة وحذف بعض العبارات والجدول (6) يوضح البنود التي تم حذفها والتي حصلت على نسبة اتفاق 80%

جدول (6): البنود التي تم حذفها في مقياس الذكاء العاطفي:

رقم البند	البنود التي تم حذفها	نسبة الأتفاق
5	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية	%80
7	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.	%82
16	عادة أستطيع أن أفعل ما أحتاجه بإرادتي	%85
19	أجيد فهم مشاعر الآخرين	%81
20	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي	%85
2ذ	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل	%83
22	استخدم انفعالاتي الإيجابية والسلبية في قيادة حياتي	%80

23	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي	%84
24	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين	%80
25	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين	%83
27	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي	%89
28	قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم	%88
29	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرين للافصاح عنها	%81
30	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج	%80
31	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي	%83
32	اعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري	%81
33	استطيع التحكم في تفكيري السلبي	%80
35	قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر	%82

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة على بنود المقياس، وبعد ذلك تم تطبيق المقياس على العينة السيكومترية المكونة من (30) مراهق ومراهقة لم تشملهم عينة البحث الأساسية، وذلك لدراسة الصدق والثبات لمقياس الذكاء العاطفي.

2- **الصدق البنائي:** الجدول (7) يوضح دلالة ارتباط درجات كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه باستخدام معامل بيرسون ن=30

البند	المجال	معامل الارتباط	sig	الحكم	البند	المجال	معامل الارتباط	Sig	الحكم
.1	إدارة الانفعالات	**0.793	0.000	دال	25	المعرفة الانفعالية	**0.634	0.000	دال
.2		**0.812	0.000	دال	26		**0.758	0.000	دال
.3		**0.804	0.000	دال	27		**0.75	0.000	دال
.4		**0.657	0.000	دال	28		**0.705	0.000	دال

.5		**0.747	0.000	دال	29		**0.604	0.000	دال
.6		**0.771	0.000	دال	30		**0.621	0.000	دال
.7		**0.809	0.000	دال	31		**0.794	0.000	دال
.8		**0.545	0.000	دال	32		**0.694	0.000	دال
.9	التعاطف	**0.751	0.000	دال	33	التواصل الاجتماعي	**0.696	0.000	دال
.10		**0.668	0.000	دال	34		**0.696	0.000	دال
.11		**0.682	0.000	دال	35		**0.691	0.000	دال
.12		**0.84	0.000	دال	36		**0.794	0.000	دال
.13		**0.773	0.000	دال	37		**0.781	0.000	دال
.14		**0.851	0.000	دال	38		**0.793	0.000	دال
.15		**0.802	0.000	دال	39		**0.708	0.000	دال
.16		**0.739	0.000	دال	40		**0.757	0.000	دال
.17	حفز الذات	**0.722	0.000	دال					
.18		**0.665	0.000	دال					
.19		**0.828	0.000	دال					
.20		**0.723	0.000	دال					
.21		**0.823	0.000	دال					
.22		**0.74	0.000	دال					
.23		**0.744	0.000	دال					
.24		**0.703	0.000	دال					

** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (7) السابق أن الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن القيمة

الاحتمالية sign لجميع البنود أصغر من 0.01، وبالتالي فالبنود متسقة داخل البعد الذي تنتمي إليه.

التأكد من دلالة ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للاختبار ككل، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وفق الجدول (8) الآتي:

الجدول (8): ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية لاختبار الذكاء العاطفي ككل باستخدام معامل بيرسون ن = 30

الرقم	البعد	معامل الارتباط	sig	الدلالة
.1	إدارة الانفعالات	0.905**	0.000	دال
.2	التعاطف	0.852**	0.000	دال
.3	حفز الذات	0.871**	0.000	دال
.4	المعرفة الانفعالية	0.875**	0.000	دال
.5	التواصل الاجتماعي	0.868**	0.000	دال

** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (8) السابق أن الارتباطات دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد اختبار الذكاء العاطفي وبين الدرجة الكلية للاختبار ككل، عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن قيمة الدلالة الاحتمالية sig أصغر من 0.01 في جميع وبالتالي يتضح لنا أن اختبار الذكاء العاطفي صادق بطريقة الاتساق الداخلي، ومن (8) و (9) يتبين أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وبالتالي يمكن الوثوق بصدق نتائجه في مجتمع البحث. ثانياً :الثبات للتأكد من اتساق ودقة نتائج اختبار الذكاء العاطفي، تم استخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ و طريقة التجزئة النصفية، وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي spss للحصول على نتائج اختبار الثبات باستخدام الطريقتين، وفق الجدول (9) الآتي:

الرقم	البعد	البنود	حجم العينة	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
.1	إدارة الانفعالات	8	30	0.883	0.827
.2	التعاطف	8	30	0.896	0.851
.3	حفز الذات	8	30	0.885	0.872
.4	المعرفة الانفعالية	8	30	0.846	0.776
.5	التواصل الاجتماعي	8	30	0.879	0.874
.6	الاختبار ككل	40	30	0.964	0.935

يتضح من الجدول (9) السابق أن ثبات اختبار الذكاء العاطفي ككل مرتفع ومقبول نظراً لأن قيمته تزيد عن القيمة 0.60 بكلا الطريقتين، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ 0.964 وهي قيمة مرتفعة ومقبولة وكذلك قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية فقد بلغت 0.935 وهي أيضا قيمة مرتفعة ومقبولة، وكذلك الحال بالنسبة لجميع الأبعاد حيث تراوحت قيمة معامل ألفا لكرونباخ بين القيمة 0.846 والقيمة 0.896 وجميعها أكبر من 0.60 وهي قيم مقبولة ومرتفعة ، وبالتالي نستطيع أن نطمئن لدقة واتساق نتائج القياس في اختبار الذكاء العاطفي ككل، وفي كل بعد من أبعاده، ومما سبق يتبين لنا أن شروط صلاحية اختبار الذكاء العاطفي (الصدق والثبات) يسمح لنا بتطبيق هذا الاختبار على عينة الدراسة الأساسية، وجمع البيانات محققة، مما اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، ت ستودنت (T-test).

الإجابة على أسئلة البحث:

1.ما مستوى الاحتراق الاكاديمي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تَّم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي(175) وأدنى درجة على المقياس وهي(35) ثَّم حساب المدى (أعلى درجة – أدنى درجة = 175 –35= 140)، ومن ثَّم تقسيم المدى على عدد الفئات (3) لحساب طول الفئة (140÷ 3 = 46.7) وذلك لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات وفق ما يلي:

الاحتراق	المجال	35– أقل 82	82– أقل 129	129–175
الأكاديمي	المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع

ومن ثم تمَّ حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على المقياس ككل، والجدول الآتي (10) يوضح نتائج اختبار السؤال الأول:

جدول(10) مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث

المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مستوى الاحتراق الأكاديمي
136.40	17.85	مرتفع

نلاحظ من الجدول رقم (10) أنَّ المتوسط الحسابي البالغ (136.40) إلى أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث يقع ضمن المستوى المرتفع، وذلك لوقوعه ضمن الفئة الممتدة من (129 – 175). كما يدل الانحراف المعياري (17.85) على وجود تباين متوسط في درجات الطلبة حول المتوسط الحسابي، مما يعكس اختلافاً نسبياً في درجة معاناة الطلبة من الاحتراق الأكاديمي.

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية جاء مرتفعاً، وهي نتيجة يمكن تفسيرها في ضوء ما يتعرض له طلبة هذه المرحلة من ضغوط أكاديمية ونفسية متزايدة، لا سيما في ظل طبيعة المرحلة الثانوية التي تُعد مرحلة

حاسمة ومصيرية في المسار التعليمي للطلبة، وترتبط بتوقعات أسرية ومجتمعية مرتفعة، وضغوط متصلة بالتحصيل والامتحانات ومستقبل القبول الجامعي.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما أشارت إليه دراسة إيفجيلي (Evcili, 2023) التي أظهرت وجود مستويات متوسطة إلى مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولا سيما في بعدي الإنهاك الدراسي والتشاؤم تجاه المدرسة، حيث فسّرت الدراسة ذلك بازدياد مشاعر القلق المرتبطة بالمستقبل التعليمي والمهني، وهو ما يتقاطع مع واقع طلبة المرحلة الثانوية في سوريا، في ظل حالة عدم الاستقرار العام، وضبابية الفرص المستقبلية، وازدياد الشعور بعدم اليقين.

كما تتقاطع نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة غارسيا وآخرين (García et al., 2023) التي أكدت أن ارتفاع مستويات الاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين يرتبط بانخفاض واضح في مؤشرات الرفاهية النفسية والاجتماعية، وبضعف السمات الإيجابية مثل التفاؤل، مما يشير إلى أن الاحتراق الأكاديمي لا يُعد ظاهرة تعليمية فقط، بل مشكلة نفسية متداخلة الأبعاد، تتأثر بالبنية الانفعالية للطلبة وبالبيئة المحيطة بهم.

في المقابل، تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (2021) ودراسة طه (2025)، حيث أظهرتا أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية والإعدادية جاء متوسطاً، ويمكن تفسير هذا الاختلاف باختلاف الجانب الثقافي والاجتماعي والتربوي، فضلاً عن اختلاف المرحلة الدراسية والبيئة التعليمية، إذ يُرجح أن الطلبة في مدينة اللاذقية يواجهون ضغوطاً إضافية تتجاوز العبء الدراسي التقليدي، تشمل ضغوطاً اقتصادية ونفسية وأسرية متراكمة، ما يسهم في رفع مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم.

ويُعزى ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية إلى مجموعة من العوامل المتداخلة، من أبرزها كثافة المتطلبات الدراسية، وطول ساعات الدراسة، والخوف من الفشل

الأكاديمي، وضعف الدعم النفسي المدرسي، إضافة إلى محدودية مهارات التكيف الانفعالي لدى الطلبة، الأمر الذي يؤدي إلى شعورهم بالإرهاق النفسي، والتشاؤم تجاه الدراسة، وانخفاض الشعور بالكفاءة والإنجاز، وهي الأبعاد الأساسية المكونة للاحتراق الأكاديمي.

2.ما مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تَّم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي(200) وأدنى درجة على المقياس وهي(40) ثَّم حساب المدى (أعلى درجة – أدنى درجة = 200–40 = 160)، ومن ثَّم تقسيم المدى على عدد الفئات (3) لحساب طول الفئة (160 ÷ 3= 53.33) وذلك لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات:

وذلك لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات وفق ما يلي:

الذكاء العاطفي	المجال	40– أقل من 93	94– أقل من 147	147–200
	المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع

ومن ثم تمَّ حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على المقياس ككل، والجدول الآتي (11) يوضح نتائج اختبار السؤال الثاني:

جدول(11) مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث

المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مستوى الذكاء العاطفي
88.70	19.30	منخفض

نلاحظ من الجدول رقم (11) أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات الذكاء العاطفي والبالغ (88.70) أن مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث يقع ضمن المستوى المنخفض، إذ

جاء أقل من الحد الفاصل للمستوى المتوسط (93). كما يشير الانحراف المعياري (19.30) إلى وجود تباين ملحوظ نسبياً بين الطلبة في مستوى الذكاء العاطفي.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية جاء منخفضاً، وهي نتيجة تعكس ضعف قدرة الطلبة على إدراك مشاعرهم وتنظيمها، والتعامل الفعّال مع الانفعالات السلبية والضغوط النفسية المرتبطة بالمرحلة العمرية والدراسية التي يمرون بها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الزير (2023) التي أظهرت وجود مستوى منخفض من الذكاء العاطفي لدى عينة من المراهقين في مدينة اللاذقية، حيث فسّرت الدراسة ذلك بضعف الأمان الانفعالي، واضطراب العلاقات الأسرية، وغياب الخبرات الداعمة للنمو العاطفي السليم، وهي عوامل يُرجح توافرها بدرجات متفاوتة لدى عينة الدراسة الحالية، كما تتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة فيوريلي وآخرون (Fiorilli et al., 2020)، التي أكدت أن انخفاض مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الثانوية يرتبط بارتفاع مستويات الإنهاك الدراسي والتشاؤم المدرسي، نتيجة ضعف القدرة على إدارة القلق الأكاديمي، وانخفاض المرونة النفسية، مما يجعل الطلبة أكثر عرضة للاستجابات الانفعالية السلبية تجاه الضغوط الدراسية.

وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أبرزت الدور الوقائي للذكاء العاطفي المرتفع، مثل دراسة فارينا وأورناغي وبيبي (Farina et al., 2025)، التي بينت أن الذكاء العاطفي السِّمَة يسهم في خفض مستويات الاحتراق الأكاديمي وتعزيز الرفاهية النفسية لدى المراهقين، وهو ما يؤكد أن انخفاض الذكاء العاطفي لدى عينة الدراسة الحالية قد يكون أحد العوامل المفسرة لارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم، ويُعزى انخفاض مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في هذه الدراسة إلى عدة عوامل، من أبرزها ضعف

البرامج التربوية التي تهتم بتنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية داخل المدرسة، وتركيز العملية التعليمية على الجوانب التحصيلية المعرفية على حساب الجوانب الوجدانية، إضافة إلى الضغوط الحياتية المتراكمة التي تحدّ من قدرة الطلبة على فهم انفعالاتهم والتعامل معها بمرونة ووعي.

اختبار الفرضيات وتفسير نتائجها:

- **الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس الذكاء العاطفي.**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من طلبة الشهادة الثانوية العامة على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس الذكاء العاطفي.

جدول (12) معامل بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس الذكاء العاطفي

العينة 260	الذكاء العاطفي	مستوى الدلالة	الحكم
الإنهاك من الواجبات الدراسية	-0.481**	0.000	دال /علاقة عكسية
الإنهاك من المشكلات الدراسية	-0.522**		
الشعور بالنقص في المدرسة	-0.444**		
التشاؤم نحو المدرسة	-0.571**		
الاحتراق الأكاديمي	-0.610**		

نلاحظ من الجدول السابق أن نتائج معامل ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين جميع أبعاد الاحتراق الأكاديمي والدرجة الكلية له من جهة، والدرجة الكلية للذكاء العاطفي من جهة أخرى، ويُفهم من ذلك أن ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة يقترن بانخفاض مستويات الاحتراق الأكاديمي بجميع أبعاده، في حين

أن انخفاض الذكاء العاطفي يرتبط بارتفاع الشعور بالإنهاك الدراسي، والتشاؤم، والشعور بالنقص داخل البيئة المدرسية، كما تُظهر النتائج أن أقوى علاقة عكسية كانت بين الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي، تليها علاقة التشاؤم نحو المدرسة بالذكاء العاطفي، مما يدل على الدور البارز للذكاء العاطفي في الحد من الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

يمكن تفسير العلاقة العكسية بين الاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي في الدراسة الحالية في ضوء الدور التنظيمي الذي يلعبه الذكاء العاطفي في حياة الطلبة، إذ يسهم في تعزيز قدرتهم على فهم مشاعرهم وإدارتها، والتعامل بمرونة مع الضغوط الأكاديمية والانفعالية المرتبطة بالمرحلة الثانوية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فيوريلي وآخرون (Fiorilli et al., 2020)، التي أكدت وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي والاحتراق الأكاديمي، وأشارت إلى أن الذكاء العاطفي يسهم في خفض الاحتراق من خلال تقليل قلق الأداء الأكاديمي وتعزيز المرونة النفسية، وهو ما يفسر انخفاض مستويات الإنهاك والتشاؤم لدى الطلبة ذوي الذكاء العاطفي المرتفع، كما تتسق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فارينا وأورناغي وبيبي (Farina et al., 2025)، التي بينت أن الذكاء العاطفي السِّمَة يُعد عامل حماية نفسي، حيث يسهم في خفض مستويات الاحتراق الأكاديمي وتعزيز الرفاهية النفسية لدى المراهقين، وهو ما ينسجم مع قوة العلاقة العكسية التي أظهرتها النتائج الحالية بين الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي والذكاء العاطفي، ومن جهة أخرى، يمكن تفسير الارتباط العكسي بين بعد التشاؤم نحو المدرسة والذكاء العاطفي في ضوء ما أشارت إليه دراسة غارسيا وآخرون (García et al., 2023)، التي أوضحت أن انخفاض السمات الإيجابية مثل التفاؤل يرتبط بارتفاع الاحتراق الأكاديمي وتدهور الرفاهية النفسية، مما يعني أن الطلبة ذوي الذكاء العاطفي المنخفض يكونون أكثر عرضة لتبني اتجاهات تشاؤمية نحو المدرسة والدراسة، كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة الحربي (2020)، التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التعاطف مع الذات

والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، باعتبار أن التعاطف مع الذات يُعد أحد المكونات الأساسية للذكاء العاطفي، ويسهم في تخفيف الشعور بالنقص والإنهاك النفسي.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن انخفاض مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية قد أسهم في ارتفاع مستويات الاحتراق الأكاديمي لديهم، ولا سيما في أبعاده المرتبطة بالإنهاك والتشاؤم والشعور بعدم الكفاءة،

- **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا (أول مرة، إعادة).**

للتحقق من صحة الفرضية، ومعرفة دلالة الفروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير التقدّم للبكالوريا (أول مرة / إعادة)، تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T–Test) باستخدام برنامج SPSS، ويوضح الجدول التالي النتائج::

جدول(13) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير التقدّم للبكالوريا (أول مرة / إعادة)

المتغير	التقدم للبكالوريا	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
الإنهاك من الواجبات الدراسية	أول مرة	210	39.42	6.214	-4.118	258	0.000	دال
	إعادة	50	44.86	6.903				
الإنهاك من المشكلات الدراسية	أول مرة	210	36.88	4.372	-4.672	258	0.000	دال
	إعادة	50	41.27	4.918				

الشعور بالنقص في المدرسة	أول مرة	210	27.31	3.912	-5.336	258	0.000	دال
	إعادة	50	31.02	4.105				
التشاؤم نحو المدرسة	أول مرة	210	37.14	4.863	-4.009	258	0.000	دال
	إعادة	50	41.06	5.217				
الاحتراق الأكاديمي	أول مرة	210	140.75	16.982	-5.148	258	0.000	دال
	إعادة	50	158.21	18.346				

يتضح من الجدول السابق أنه عند حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة، كانت قيم (ت) دالّة إحصائياً عند مستوى (0.05) على مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل وجميع أبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التقدّم للبكالوريا (أول مرة / إعادة)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا، وكانت الفروق لصالح طلبة الإعادة.

يمكن تفسير تفوق طلبة الإعادة في مستوى الاحتراق الأكاديمي مقارنة بطلبة التقدم لأول مرة في ضوء ما يتعرض له هؤلاء الطلبة من ضغوط نفسية وأكاديمية مضاعفة، إذ يمثل الإخفاق السابق في امتحان الشهادة الثانوية العامة خبرة ضاغطة قد تسهم في زيادة مشاعر الإحباط، والخوف من تكرار الفشل، وانخفاض الشعور بالكفاءة الأكاديمية، وهي مكونات أساسية للاحتراق الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة إيفجيلي (Evcili, 2023) التي أكدت أن ارتفاع الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية يرتبط بزيادة القلق تجاه المستقبل التعليمي والمهني، حيث يُرجّح أن طلبة الإعادة يعيشون حالة من القلق المزمن المرتبط بالمصير الدراسي، وضغط الزمن، وتوقعات الأسرة المرتفعة، مما يزيد من مستويات الإنهاك والتشاؤم المدرسي لديهم، كما يمكن تفسير ارتفاع بعد الشعور بالنقص في المدرسة لدى طلبة الإعادة في ضوء ما توصلت إليه دراسة فيوريلي وآخرون (Fiorilli et al., 2020)، التي بينت أن انخفاض السمات الانفعالية الإيجابية، مثل الذكاء العاطفي والمرونة النفسية، يسهم في ارتفاع

الاحتراق الأكاديمي، ولا سيما في أبعاده المرتبطة بانخفاض الكفاءة الذاتية والشعور بعدم الجدارة الأكاديمية، وتتسق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع ما أشار إليه غارسيا وآخرون (García et al., 2023)، حيث أوضحت الدراسة أن غياب التفاؤل وتزايد التفكير السلبي بالمستقبل يعزز من مشاعر الاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين، وهو ما ينطبق بدرجة أكبر على طلبة الإعادة الذين غالباً ما تتشكل لديهم اتجاهات تشاؤمية نحو المدرسة والدراسة نتيجة التجربة السابقة غير الناجحة.

وترى الباحثة أن طلبة الإعادة يواجهون ضغوطاً إضافية تتمثل في المقارنة الاجتماعية السلبية مع أقرانهم الذين نجحوا من المحاولة الأولى، إلى جانب شعورهم بثقل المسؤولية الأسرية والمجتمعية، والخوف من الوصم أو الانتقاص من قدراتهم، مما يجعلهم أكثر عرضة للإنهاك من الواجبات الدراسية والمشكلات الأكاديمية، وأكثر ميلاً للتشاؤم وفقدان الدافعية، وهو ما ينعكس بوضوح على ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم مقارنة بطلبة التقدم لأول مرة.

- **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا (أول مرة، إعادة).**

للتحقق من صحة الفرضية ومعرفة الفروق في مستوى الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا (أول مرة / إعادة) لدى أفراد عينة البحث، تمَّ تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة باستخدام برنامج SPSS، ويوضح الجدول التالي النتائج:

المتغير	التقدم للبكالوريا	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
الذكاء العاطفي	أول مرة	210	91.84	17.263	4.217	258	0.000	دال
	إعادة	50	78.96	18.451				

جدول(14) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا (أول مرة، إعادة).

يتبين من الجدول السابق أنه عند حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة، كانت قيمة (ت) دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بالنسبة لمقياس الذكاء العاطفي. وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير التقدم للبكالوريا (أول مرة، إعادة)، وكانت الفروق لصالح الطلبة المتقدمين لأول مرة.

يمكن تفسير تفوق طلبة التقدم لأول مرة في مستوى الذكاء العاطفي مقارنة بطلبة الإعادة في ضوء امتلاكهم قدراً أفضل من القدرة على إدراك مشاعرهم وتنظيمها والتعامل مع الضغوط الأكاديمية بصورة أكثر فاعلية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على توازنهم الانفعالي وثقتهم بقدراتهم الأكاديمية، وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فيوريلي وآخرون (Fiorilli et al., 2020)، التي أكدت أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء العاطفي يكونون أقل عرضة للإنهاك الدراسي والتشاؤم المدرسي، نتيجة قدرتهم الأعلى على خفض قلق الأداء الأكاديمي وتعزيز المرونة النفسية، وهو ما يُرجّح توفره بدرجة أكبر لدى طلبة التقدم لأول مرة مقارنة بطلبة الإعادة، كما تدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة فارينا وأورناغي وبيبي (Farina et al., 2025)، التي بينت أن الذكاء العاطفي السِّمَة يُعد عامل حماية نفسي يسهم في خفض الاحتراق الأكاديمي وتعزيز الرفاهية النفسية لدى المراهقين، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت انخفاض الذكاء العاطفي لدى طلبة الإعادة مقابل ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم، ومن جهة أخرى، يمكن تفسير انخفاض مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الإعادة في ضوء ما أشار إليه غارسيا

وآخرون (García et al., 2023)، حيث أوضحت الدراسة أن ضعف السمات الانفعالية الإيجابية، مثل التفاؤل، يرتبط بارتفاع مستويات الاحتراق الأكاديمي وتدهور الرفاهية النفسية، الأمر الذي يجعل الطلبة الذين مرّوا بتجربة فشل أكاديمي سابقة أكثر عرضة للتفكير السلبي وصعوبة تنظيم الانفعالات.

كما تتقاطع نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الزير (2023) التي أظهرت انخفاض مستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من المراهقين في مدينة اللاذقية، وأرجعت ذلك إلى الضغوط النفسية والأسرية وضعف الدعم الانفعالي، وهي عوامل يُحتمل أن تكون أشد حضوراً لدى طلبة الإعادة نتيجة تراكم الخبرات السلبية المرتبطة بالفشل الأكاديمي.

وترى الباحثة أن تجربة الرسوب وإعادة التقدم للبكالوريا تمثل خبرة ضاغطة تؤثر سلباً في البنية الانفعالية للطالب، إذ تعزز مشاعر القلق، والخوف من تكرار الفشل، وانخفاض تقدير الذات الأكاديمية، مما يحدّ من قدرته على ضبط انفعالاته والتعامل الإيجابي مع الضغوط الدراسية، ويُسهم في انخفاض مستوى الذكاء العاطفي مقارنة بالطلبة الذين يتقدمون للامتحان لأول مرة.

مقترحات البحث:

1. تصميم برامج إرشادية نفسية تربوية تستهدف خفض مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولا سيما طلبة الإعادة، مع التركيز على تنمية مهارات إدارة الضغوط الأكاديمية والتعامل مع القلق المرتبط بالامتحانات المصيرية.
2. إدماج برامج لتنمية الذكاء العاطفي ضمن الأنشطة المدرسية والمناهج الداعمة، تهدف إلى تعزيز وعي الطلبة بانفعالاتهم، وتنمية مهارات تنظيم الانفعال، والتعاطف مع الذات، والتواصل الإيجابي، لما لها من دور وقائي في الحد من الاحتراق الأكاديمي.
3. تفعيل دور المرشد النفسي المدرسي في متابعة الطلبة المعرضين لمستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي، من خلال تقديم جلسات دعم نفسي فردية وجماعية، وخاصة للطلبة الذين مرّوا بتجربة الرسوب وإعادة التقدم للبكالوريا.

4. إعداد برامج خاصة بطلبة الإعادة تراعي خصوصية خبرتهم الأكاديمية السابقة، وتعمل على إعادة بناء الثقة بالذات الأكاديمية، وتخفيف الشعور بالفشل والوصم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والدراسة.
5. توعية أولياء الأمور بطبيعة الضغوط النفسية التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية، وأثر التوقعات الأسرية المرتفعة في زيادة الاحتراق الأكاديمي، وذلك من خلال عقد ندوات إرشادية أو نشرات توعوية تعزز أساليب الدعم النفسي الإيجابي داخل الأسرة.
6. مراجعة أساليب التقويم والواجبات الدراسية في المرحلة الثانوية، والعمل على تحقيق توازن بين متطلبات التحصيل الأكاديمي وصحة الطلبة النفسية، بما يحدّ من مشاعر الإنهاك الدراسي والتشاؤم تجاه المدرسة.
7. تنمية مهارات المعلمين في الدعم الانفعالي من خلال تدريبهم على التعرف إلى مؤشرات الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة، واستخدام استراتيجيات تدريس تراعي الفروق الفردية والانفعالية، وتدعم المناخ الصفي الإيجابي.

المراجع:

المراجع العربية:

- أحمد نصر، إيناس فتحي كامل. (2023). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، 17(3)، 448–505.
- الأعسر، صفاء، وكفافي، علاء الدين. (2000). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- الأنصاري، سامية. (2009). **ما وراء معرفة الذكاء العاطفي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرمادي، رنا. (2021). البنية العاملية للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**. 15 (15)، 1214-1249.
- الشهري، علي. (2020). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**. 4 (17)، 179-204.
- عباس، رنا مفيد. (2022). مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين. **مجلة جامعة تشرين**، 44(7)، 69-100.
- عثمان، حباب عبد الحي. (2009). **الذكاء العاطفي: مفاهيم وتطبيقات**. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- عثمان، السيد، ورزوق، فاروق.(2001). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. **مجلة علم النفس**. 58 (3). 32- 52.
- علي، إيمان عباس. (2009). **الذكاء العاطفي**. الطبعة الأولى. العراق: الدار العربية للعلوم.
- عوني محمد، نرمين. (2018). فاعلية برنامج قائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الأكاديمي والتلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة الطفولة والتربية**، 10(36)، 141-212.
- الحربي، جابر حمد. (2020). التعاطف مع الذات وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة شباب الباحثين**، (3)، 1-24.
- الحربي، جابر حمد جابر. (2021). التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات كمنبئين بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 5(22)، 165-199.

- الزحيلي، غسان. (2011). الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** – جامعة دمشق، 26(3)، 233–278.
- الزير، نيرمين. (2023). أنماط التعلق وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى عينة من المراهقين أبناء المضطربين نفسياً في مدينة اللاذقية. **مجلة جامعة حمص**، 45(39)، 133–182.
- سعادة، رشيد. (2013). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية وإدارة الضغوط المهنية لدى مديري التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، قسم علم النفس، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- سكوت، روبتروجين. (2000). **الذكاء الوجداني**. ترجمة: الأعسر صفاء الدين وعلاء الدين الكفافي، الطبعة الأولى. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
- سليمان، عبير. (2024). الذكاء العاطفي وعلاقته بالألكسيثيميا لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث. **مجلة جامعة حمص**، 46(22)، 57–118.
- الصادق، عادل محمد، وعبادي، عادل سيد. (2018). المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب والباحثين بالجامعة. **مجلة العلوم التربوية**، (34)، 120–159.
- طه، منال شكري. (2025). الاحتراق النفسي الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس. **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية**، 17(4)، 161–200.
- المحمودي، محمد سرحان.(2019). **مناهج البحث العلمي**. اليمن: دار الكتب للنشر والتوزيع.

- المرتجي، يوسف راشد. (2024). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالصمود الأكاديمي ومدى إسهامهما في التنبؤ بالمعدل التحصيلي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، 4(11)، 43–75.
- الهاجري، وفاء شافي. (2021). الألكسيثيميا وعلاقتها بالذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 17(2)، 35–85.

المراجع الأجنبية:

- Chong, L. Z., Foo, L. K., & Chua, S.-L. (2025). Student burnout: A review on factors contributing to burnout across different student populations. *Behavioral Sciences*, 15(2), 170.
- Evcili, H. (2023). School burnout and career anxiety of Turkish adolescent students. *Journal of Interdisciplinary Education Research*, 7(16), 417–425.
- Farina, E., Ornaghi, V., & Pepe, A. (2025). School burnout and well-being in adolescence: Trait emotional intelligence as a protective factor. *Trends in Psychology*, 19, 1–22.
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: The mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3058.
- García, J. A., Ruiz-Esteban, C., Feu, S., & Román, F. J. (2023). Exploring the relationships between academic burnout and well-being in adolescents: The mediating role of optimism. *BMC Psychology*, 11, Article 372.
- Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligence**. New York: Beaux Books.

- Gázquez Linares, J. J., Molero Jurado, M. d. M., Pérez-Fuentes, M. d. C., Martos Martínez, Á., & Simón Márquez, M. d. M. (2022). Mediating role of emotional intelligence in the relationship between anxiety sensitivity and academic burnout in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 572–581.
- Goleman,D.(1995).Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., & Chen, A. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202–208.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). **Burnout**. New York: Wiley.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence** (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Molero Jurado, M. d. M., Pérez-Fuentes, M. d. C., Martos Martínez, Á., Barragán Martín, A. B., Simón Márquez, M. d. M., & Gázquez Linares, J. J. (2021). Emotional intelligence as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students. *PLoS ONE,* 16(6), e0253552.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172.
- Rahmatpour, P., Chehrzad, M., Ghanbari, A., & Sadat-Ebrahimi, S. R. (2019). Academic burnout as an educational complication and promotion barrier among undergraduate students: A cross-

sectional study. *Journal of Education and Health Promotion*, 8(1), 201.

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(Pt 4), 663–689.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., & Alho, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704–718.
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.

درجة توفر مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

المشرف: ربا التامر

الطالبة: زينه راغب علوش

ملخص البحث

هدف البحث إلى تحديد درجة توفر مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وقد اشتملت عينة البحث على كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر من قبل وزارة التربية السورية على تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي لعام (2025/2024)، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استمارة تحليل المحتوى في ضوء قائمة مهارات توليد المعلومات المحكّمة، والتي تكونت من (49) مؤشراً موزعاً على أربع مهارات رئيسية، وقد تم تحليل المحتوى باستخدام المنهج الوصفي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى.

وتوصلت الدراسة إلى أنَّ عدد التكرارات الإجمالية لمهارات توليد المعلومات (275) في إجمالي محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، وجاءت في المرتبة الأولى مهارة المرونة بتكرار قدره (119) وبنسبة مئوية قدرها (43.27%)، تليها في المرتبة الثانية مهارة التنبؤ بتكرار قدره (65) وبنسبة مئوية قدرها (23.63%)، بينما جاءت في المرتبة الثالثة مهارة الطلاقة بتكرار قدره (56) وبنسبة مئوية بلغت (20.36%) وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارة وضع الفرضيات بتكرار قدره (35) وبنسبة مئوية قدرها (12.72%).

كما قدم البحث مجموعة من المقترحات أهمها: زيادة تضمين مهارات توليد المعلومات في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي وبخاصة مهارة وضع الفرضيات، والعمل على

إيجاد نوع من التوازن في مهارات توليد المعلومات الأربعة المتضـــمنة في محتوى منهاج الدراســـات الاجتماعية للصف السادس الأساسي.

الكلمات المفتاحية: مهارات توليد المعلومات، تحليل المحتوى.

The level of inclusion of information generation skills in the content of the social studies textbook for the sixth grade in the Syrian Arab Republic

The aim of the research was to determine the level of inclusion of information generation skills in the content of the social studies book for the sixth grade in the Syrian Arab Republic. The research sample included the social studies book prescribed by the Syrian Ministry of Education for sixth grade students of the basic education stage for the year (2024/2025). To achieve the aim of the study, a content analysis form was designed in light of the list of validated information generation skills, which consisted of (49) indicators distributed over four main skills. The content was analyzed using the descriptive approach represented by the content analysis method.

The study found that the total number of occurrences of information generation skills was (275) in the total content of the sixth-grade social studies textbook. Flexibility ranked first, with (119) occurrences and a percentage of (43.27%), Prediction ranked second, with (65) occurrences and a percentage of (23.63%), Fluency ranked third, with (56) occurrences and a percentage of (20.36%), Hypothesis-forming ranked fourth, with (35) occurrences and a percentage of (12.72%).

The study also presented a set of proposals, the most important of which are: increasing the inclusion of information generation skills in the content of the sixth-grade social studies curriculum, particularly the hypothesis-forming skill, and working to create a balance between the four information-generating skills included in the content of the sixth-grade social studies curriculum.

Keywords: Information generation skills, content analysis

مقدمة :

يشهد العصر الحالي تطورات هائلة وتغيرات متسارعة شملت جميع ميادين الحياة، وفرضت عليها حتميّة التغير والتجديد حتى يتسنى لها التكيّف مع الحياة المعاصرة والتعامل مع التحديات التي أفرزتها، ولم يكن ميدان التربية والتعليم بعيداً عن هذه التطورات، إذ وجد نفسه أمام مطلب حقيقي لتطوير أهدافه ومناهجه وأساليبه بالشكل الذي يؤهلّه لبناء جيل واعٍ قادر على التكيّف مع الظروف المحيطة به، ومن هنا برز الاتجاه الذي ينادي بضرورة نقل التلميذ من مجرد متلقي سلبي للمعلومات إلى موّلد ومبتكر لها، ولعل أفضل السبل لتحقيق ذلك هو تزويد المناهج التعليمية بالمهارات التي تساعد التلميذ على توليد المعرفة بالاعتماد على جهده وسعيه الذاتي.

وبذلك ظهرت مهارات توليد المعلومات التي تعد من أهم مهارات التفكير التي تساعد التلاميذ على التوصل إلى المعلومات ذاتياً من خلال البحث وإعمال العقل في مجموعة من المعطيات المطروحة، كما أنها تلعب دوراً بارزاً في التوصل إلى حلول أصيلة وفعالة للمشكلات التي يمكن تواجههم.

ويمثل توليد المعلومات واحداً من المهام الرئيسية التي يقوم بها العقل البشري أثناء عملية معالجة المعلومات وذلك من خلال فحص واستيعاب المعلومات المتاحة والموجودة من قبل في البنية المعرفية للفرد للتوصل من خلالها لأفكار جديدة، وهي بذلك تمثل قاعدة أساسية في أداء المهام المختلفة في الحياة اليومية ليس في التعلّم فحسب، حيث أنها تساعد في إيجاد حلول جديدة وعميقة ومبتكرة للمشكلات بصورة فعالة (مختار،2022).

ومن هذا المنطلق كان لابد من إغناء المناهج التعليمية بشكل عام، ومناهج الدراسات الاجتماعية بشكل خاص بمهارات توليد المعلومات، وذلك يعود لأسباب عديدة لعل أبرزها أن الدراسات الاجتماعية تتناول معلومات تتعلق بالحياة الماضية والحاضرة والمستقبلية، لذلك من الأهمية بمكان اكساب التلميذ القدرة على التفكير في جميع هذه الأبعاد للاستفادة من خبرات الماضي في تطوير الحاضر وبناء المستقبل، بالإضافة إلى غنى المشكلات البيئية والسكانية والاقتصادية التي تتضمنها الدراسات الاجتماعية والتي تحتاج من التلميذ التفكير العميق فيها لإيجاد حلول مبتكرة لها وهذا هو صلب مهارات توليد المعلومات.

وبذلك جاءت فكرة البحث الحالي لدراسة درجة توفر مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وقد وقع الاختيار على الصف السادس الأساسي لأنه يعتبر قمة الهرم في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتلميذ هذا الصف أصبح يمتلك من الملكات العقلية ما يمكنّه من الابتكار والإبداع وتوليد المعلومات ذاتياً، وهذا ما يؤكده بياجيه في نظريته حول النمو المعرفي إذ يكون تلاميذ هذا الصّف في نهاية العمليات العيانيّة الملموسة (7-11) سنوات وبداية العمليات الصورية المجردة (12) سنة فأكثر ويتميزون في هذا العمر بقدرتهم على التصنيف التسلسل وإدراك العلاقات وحفظ الكميات وهي مهارات ضرورية لتوليد المعلومات (العلاق،2010).

1- مشكلة البحث:

لقد شـهدت مناهج الدراسـات الاجتماعية في الجمهورية العربية السـورية نقلات نوعيّة عديدة من حيث تطوير شـــكلها ومضـــمونها، فلم تعد مجرّد حشـــواً لمجموعة من المعلومات التاريخية والجغرافية التي يطلب من التلميذ تلقيها وحفظها بشـكل سـلبي، بل أصـبحت تتضـمن مجموعة متكاملة من المهارات الحياتية التي تمس الواقع الفعلي للتلميذ، وتشمل عرضاً منهجياً للمشكلات الواقعية التي يواجهها التلميذ في حياته اليوميّة، والمطلوب منه البحث الجاد عن حلول فعالة ومبتكرة لها في الوقت ذاته، وهذا ما ينقل التلميذ من مجرد متلقي ســـلبي للمعلومات إلى مولّد فعّال لها.

وعلى الرغم من ذلك فإن الواقع ما يزال يظهر عكس ذلك تماماً، إذ لاحظت الباحثة أثناء عملها معلمة للصف السادس الأساسي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حماة، ضـــعف امتلاك التلاميذ لمهارات توليد المعلومات، إذ يقوم التلاميذ بحفظ المعلومات المتضـــمنة في منهاج الدراسات الاجتماعية بشكل سلبي أو الاعتماد على المعلم للحصول على المعلومات غير الواردة في الكتاب، دون أدنى محاولة للبحث وتوليد هذه المعلومات أو ابتكار أي حلول فعالة للمشكلات الكثيرة الواردة في منهاج الدراسات الاجتماعية، وقد يعود ذلك إلى ضعف توفر مهارات توليد المعلومات في محتوى منهاج الدراســـات الاجتماعية المقرر لهم، ولذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية من خلال مقابلة عينة عشوائية مكونة من (18) معلم ومعلمة للصف السادس الأساسي في مدينة حماة لاستطلاع آرائهم حول درجة توفر مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراســات الاجتماعية للصــف الســادس الأســاســي، وقد جاءت نتائج الدراســة الاســـتطلاعية إلى أن (22.22%) من المعلمين أشـــاروا إلى أن درجة توفر هذه المهارات في كتاب الدراسـات الاجتماعية ضـعيفة، بينما أشـار (50%) إلى أن درجة توفر هذه المهارات في المنهاج ذاته متوسطة، في حين أشار (27.77%) إلى أن درجة توفر هذه المهارات كبيرة.

كما قامت الباحثة باختيار وحدة عشـوائية من كتاب الدراسـات الاجتماعية للصـف السـادس الأسـاسـي(الوحدة الثالثة)، ثم تحليلها بهدف تعرّف درجة توفر مهارات توليد المعلومات فيها، وقد أظهرت النتائج وجود (34) تكراراً لمؤشـرات مهارات توليد المعلومات فيها، وقد حازت مهارة الطلاقة على (4) تكرارات بنسبة (11.76%)، أما مهارة المرونة فحازت على (5) تكرارات بنسبة (14.70%)،أما مهارة وضـع الفرضـيات فحازت على (9) تكرارات بنسـبة (26.47%)،أما مهارة التنبؤ فحازت على (16) تكرارات بنسبة (47.05%).

وبناءً على ما ذكر سابقاً، وما أوصت به دراسات كثيرة منها كدراسة الصياد (2018) ودراسة الغامدي (2019) ودراسة الزهراني وبابطين (2024) و دراسة ستريتش ومايز (Streich & Mayer, 2020) , ودراسة كايزر ومايز ومالاي (Kaiser, Mayer & Malai, 2018) من ضرورة الاهتمام بدراسة مهارات توليد المعلومات في جميع مراحل العملية التعليمية، ونظراً لعدم وجود دراسة –على حد علم الباحثة– تناولت تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في ضوء مهارات توليد المعلومات، شعرت الباحثة بضرورة إجراء هذا البحث، وهكذا تتمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

–ما درجة توفر مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2–أسئلة البحث: يعمل البحث على الإجابة عن الأسئلة الآتية:

2–1– ما مهارات توليد المعلومات اللازم توفرها في محتوى كتاب الدراسـات الاجتماعية للصـف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2-2-ما درجة توفر مهارات توليد المعلومات الرئيسية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2-3-ما درجة توفر المؤشرات الفرعية لكل مهارة من مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

3- أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

3-1-مسايرة البحث للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة نقل التلميذ من متلقي سلبي للمعرفة إلى منتج لها من خلال تزويده بمهارات توليد المعلومات.

3-2-يمكن أن تزود أدوات البحث ونتائجه القائمين على وضع مناهج الدراسات الاجتماعية بالمعرفة الكافية حول مهارات توليد المعلومات اللازم توفرها في مناهج الدراسات الاجتماعية.

3-3-قد يفتح البحث آفاق واسعة أمام باحثين آخرين لتناول مهارات توليد المعلومات من خلال الاستفادة من أدوات البحث ونتائجه.

4- أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

4-1- تحديد مهارات توليد المعلومات اللازم توفرها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

4-2-تعرّف درجة توفر مهارات توليد المعلومات الرئيسية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

4-3-تعرّف درجة توفر المؤشرات الفرعية لكل مهارة من مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

5- حدود البحث: يقتصر البحث على الحدود الآتية:

5-1-الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي(2024-2025).

5-2-الحدود الموضوعية: اقتصرت على مهارات توليد المعلومات المتضمنة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي والمطبوع لأول مرة عام (2019-2020)، وهي أربع مهارات: (الطلاقة، المرونة، وضع الفرضيات، التنبؤ).

6- مصطلحات البحث:

6-1-مهارات توليد المعلومات: هي القدرة على توليد حلول لمشـــكلة ما عندما لا يكون لدى التلاميذ حل جاهز لها، وخاصـــة إذا كانت المشـــكلة غير مألوفة بالنســـبة لهم (Chin & David,200,119)

تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من العمليات والقدرات العقلية التي تساعد تلميذ الصف السادس الأساسي على انتاج أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف والبدائل الممكنة لحل مشكلة تواجهه، والمتضمنة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي.

أما المهارات الرئيسة لتوليد المعلومات التي تمّ التطرق إليها في البحث فيمكن تعريفها إجرائياً على أنها:

-الطلاقة: قدرة تلميذ الصف السادس الأساسي على انتاج أفكار أو حلول لمسألة أو مشكلة اجتماعية أو بيئية متضمنة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية.

-المرونة: قدرة تلميذ الصف السادس الأساسي على تغيير اتجاه تفكيره، أو تغيير وجهة نظره نحو المشكلات الاجتماعية أو البيئية المتضمنة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والنظر إليها من زوايا مختلفة وتوليد أفكار متنوعة ليست أفكاراً متوقعة عادةً لحلها.

-وضع الفرضيات: قدرة تلميذ الصف السادس الأساسي على تقديم مقترح أو استنتاج مبدئي بالاعتماد على بعض المعلومات المتوفرة، لتفسير ظاهرة أو حل مشكلة متضمنة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية ثم يصار إلى إخضاع الفرضيّة للفحص والتجريب، لإثباتها أو نفيها.

-التنبؤ في ضوء المعطيات: قدرة تلميذ الصف السادس الأساسي على وقع نتائج معينة من موقف معين، بناءً على المعلومات الموجدة لديه، والتغذية الراجعة المتعلقة بصحة تلك المعلومات.

6-2- تحليل المحتوى: أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال (طعيمة، 2004،70).

ويعرف تحليل المحتوى إجرائياً بأنه: أحد أساليب المنهج الوصفي الذي تمّ استخدامه بهدف تعرّف درجة توفر مهارات توليد المعلومات (الطلاقة، المرونة، وضع الفرضيات، التنبؤ) في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي للعام (2025/2024) وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لهذه المهارات في وحدات الكتاب المذكور والحكم على درجة توفرها وفق معيار محدد.

7-الدراسات السابقة:

7-1-الدراسات العربية:

دراسة العاتكي وسليمان (2011) في سورية، بعنوان: مهارات التفكير المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وأدلتها في الجمهورية العربية السورية: دراسة تحليلية.

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية وأدلتها في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وتمثلت أدوات الدراسة بقائمة بمهارات التفكير التي تضمنت (8) مهارات رئيسة و(21) مهارة فرعية، و(48) مؤشراً للأداء ، وأشارت النتائج إلى أن المهارات الأكثر تواجداً هي مهارات التذكر (استرجاع المعلومات) و مهارات جمع المعلومات ومهارات توليد المعلومات (في الصف الأول (22.98%) وفي الصف الثاني (24.10%) وفي الصف الثالث (21.73%))، أما المهارات التي ظهرت بنسب ضئيلة جداً أو معدومة فهي مهارات التكامل والتقويم والتركيز.

دراسة سلمان (2023) في سورية بعنوان: درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطورة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين في محافظة اللاذقية.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطورة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة باستبانة مكونة من (21) عبارة توزعت على (7) أبعاد، تم تطبيقها على (221) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم المطورة للصفين الخامس والسادس في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية وأشارت النتائج إلى أن مهارة الاستنتاج والتفسير والمرونة والتنبؤ بالافتراضات جاءت بدرجة مرتفعة، بينما مهارات الأصالة والطلاقة والتقويم جاءت بدرجة منخفضة.

دراسة اسماعيل ومحمد (2023) في العراق، بعنوان: تحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث متوسط وفقاً لمهارات التوليد.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين كتاب الأحياء للصف الثالث المتوسط لمهارات التوليد، ولتحقيق هذا الهدف تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وتمثلت أدوات الدراسة بقائمة بمهارات التوليد، وأشارت النتائج إلى أن مهارة الاستدلال حصلت على أعلى نسبة مئوية (31.58%) ثم مهارة التنبؤ بنسبة (50%) ثم مهارة التوسع بنسبة مئوية (18.42%).

7-2-الدراسات الأجنبية:

دراسة كايزر ومايرومالاي (Kaiser, Mayer & Malai, 2018) في ألمانيا، بعنوان: التوليد الذاتي للمعلومات في سياق التعلم القائم على الاستقصاء.

Self-Generation in the Context of Inquiry-Based Learning.

هدفت الدراسة إلى تحليل تأثير توليد التلاميذ للمعرفة بأنفسهم أثناء أنشطة استقصائية على الاحتفاظ بالمعلومات على المدى الطويل، واستخدمت المنهج التجريبي على عينة قوامها (133) تلميذًا في الصفين السادس والسابع، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبارات فورية ومؤجلة لقياس الفهم والتطبيق، وكانت أبرز النتائج أن المجموعة التي تولدت المعرفة ذاتيًا أدت بشكل أفضل في اختبارات الفهم المؤجل، والنجاح في التوليد الذاتي ارتبط إيجابيًا بالاحتفاظ بالمعلومات، بالإضافة إلى أهمية تقديم تغذية راجعة أثناء التوليد الذاتي.

دراسة ستريتش ومايرو (Streich & Mayer, 2020) في ألمانيا بعنوان تأثيرات ومتطلبات التوليد الذاتي للمعلومات في التعلم القائم على الاستقصاء.

Effects and Prerequisites of Self-Generation in Inquiry-Based Learning.

هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير التوليد الذاتي للمعرفة على اكتساب الطلاب للمعرفة في بيئة تعلم قائمة على الاستقصاء، وتحليل دور التغذية الراجعة في تعزيز فعالية التوليد الذاتي للمعرفة، وفهم

كيفية تأثير العبء المعرفي على نتائج التعلم في هذا السياق، تم الاعتماد على المنهج التجريبي بالاعتماد على ثلاث مجموعات (مجموعة توليد ذاتي للمعلومات دون تغذية راجعة، مجموعة توليد ذاتي للمعلومات مع تغذية راجعة، مجموعة قراءة المعلومات الجاهزة)، وتمثلت أدوات الدراسة في أنشطة استقصائية واختبارات تقييم وتغذية راجعة، أما عينة الدراسة فتكون من (93) طالبا في المرحلة الاعدادية، وكانت أبرز النتائج أن الطلاب في مجموعة القراءة حققوا أداءً أفضل فوراً بعد النشاط مقارنة بمجموعات التوليد الذاتي، بعد فترة تأجيل لم تكن هناك فروقاً كبيرة بين المجموعات، مما يشير إلى أن التوليد الذاتي للمعلومات قد يكون فعالاً على المدى الطويل، خاصة عند توفر التغذية الراجعة، كما أشارت النتائج إلى أن العبء المعرفي العالي يمكن أن يؤثر سلباً على فعالية التوليد الذاتي وأن التغذية الراجعة تلعب دوراً مهماً في تعزيز الفهم والاحتفاظ بالمعلومات.

دراسة ماو وآخرون (Mao, etal., 2022) في الصين بعنون: استراتيجيات الطلبة في البحث عن المعلومات على الشابكة وتوليدهم للأسئلة الإبداعية: التأثير المعتدل لحاجتهم إلى الإغلاق المعرفي.

Students' Online Information Searching Strategies and Their Creative Question Generation: The Moderating Effect of Their Need for Cognitive Closure

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين استراتيجيات البحث عبر الانترنت وقدرة الطلاب على توليد أسئلة إبداعية مع التركيز على تأثير الحاجة إلى الإغلاق المعرفي، اعتمدت الدارسة على المنهج الكمي، وتمثلت أدوات الدراسة باستبيانات لقياس استراتيجيات البحث عبر الانترنت وتوليد الأسئلة الإبداعية، وتم تطبيقها على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب الذين استخدموا استراتيجيات بحث متقدمة عبر الانترنت كانوا أكثر قدرة على توليد أسئلة إبداعية كما تبين أن الحاجة إلى الإغلاق المعرفي تؤثر على هذه العلاقة.

7-3-التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول موضوع مهارات توليد المعلومات، والتأكيد على أهمية هذه المهارات بالنسبة للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وتتفق الدراسة الحالية مع كل من دراسة العاتكي وسليمان (2011) ودراسة اسماعيل ومحمد(2023) في استخدام منهج تحليل المحتوى، بينما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة ستريتش ومايز (Streich & Mayer, 2020) ودراسة كايزر ومايز ومالاي (Kaiser, Mayer & Malai, 2018) اللتان استخدمتا المنهج التجريبي ودراسة ماو وآخرون (Mao, etal., 2022) التي استخدمت المنهج الكمي، كما تختلف مع دراسة سليمان (2023) التي استخدمت المنهج الوصفي، وبناءً على ذلك تتفق أداة البحث في الدراسة الحالية مع أداة كل من دراسة العاتكي وسليمان (2011) ودراسة اسماعيل ومحمد(2023) إذا تم الاعتماد على استمارة التحليل لاستخراج النتائج في الدراسة الحالية في حين تم الاعتماد على الاختبارات في كل من دراسة ستريتش ومايز (Streich & Mayer, 2020) ودراسة كايزر ومايز ومالاي (Kaiser, Mayer & Malai, 2018) أو الاستبانة كما في ماو وآخرون (Mao, etal., 2022)، ودراسة سليمان (2011)، أما بالنسبة للمادة فتتطابق الداسة الحالية مع دراسة العاتكي وسليمان (2011) في تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية في حين تختلف مع دراسة اسماعيل ومحمد (2023) التي تناول كتاب الأحياء، ودراسة سليمان (2023) التي تناولت كتب العلوم.

8-الإطار النظري:

8-1-تعريف مهارات توليد المعلومات:

بالعودة إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات توليد المعلومات، يتضح تنوع التعريفات المقدمة لهذا المفهوم، ويمكن ذكر أبرزها على النحو الآتي:

يعرفها عبد الملك (227،2012) بأنها "القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار، أو المعلومات، أو المشكلات، وغيرها من المعارف، كالاستجابات لمثيرات معينة مع الأخذ بعين الاعتبار السرعة والسهولة في توليدها، ويمكن اعتبارها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو مواقف أو خبرات أو مفاهيم سبق للفرد تعلمها".

ويعرفها حسن وفارس (310،2019) بأنها "مهارات لدى المتعلم بحاجة للصقل والتدريب، ويتم ذلك في بيئة تعليمية تتصف بالإبداع وبالابتكار، تمطكّن المتعلم من تقديم حلول غير مألوفة للمشكلات الجديدة التي تواجهه".

بينما تعرفها الغامدي (376،2019) بأنها "نشاط فكري يقوم به التلميذ لإنتاج أكبر قدر ممكن من المعلومات من خلال التفكير، والمرونة في وضع الحلول، والتنبؤ من خلال المعطيات وفرض الفرضيات للوصول إلى حكم عليها، كل ذلك يتم عند وضع الحلول للمشكلات الدراسية، ومن ثم يتمكن التلميذ من خلال مهارات التفكير المتعددة وما تولد عنها من إبداع في إنتاج أفكار جديدة من الوصول إلى أنسب الحلول لأي مشكلة دراسية".

كما يعرفها أحمد (2025،2020) بأنها "عملية عقلية تساعد الطلاب على استدعاء معلوماتهم السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة لتوليد أفكار وإجابات جديدة تساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم من خلال مهارات الطلاقة والمرونة والتنبؤ في ضوء المعطيات وفرض الفرضيات".

ومن خلال ما سبق يمكن تلخيص خصائص مفهوم مهارات توليد المعلومات في النقاط الآتية:

- مجموعة من العمليات والقدرات العقلية
- تهدف إلى انتاج أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف والبدائل الممكنة.
- يمارسها التلميذ من أجل إيجاد حل لمشكلة تواجهه.

8-2-أهمية مهارات توليد المعلومات:

بعد العودة للعديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مهارات توليد المعلومات، يمكن تلخيص أهمية هذه المهارات كما ورت في كل من دراسة (محمد،2015؛ أحمد،2020؛ اللوزي،2023) على النحو الآتي:

-تزيد دافعية المتعلم نحو التعلّم، وتساعده على إنتاج المعلومات بنفسه.

-تنمي مهارات البحث كالاستقصاء في مصادر المعرفة المختلفة.

-إنتاج حلول جديدة مبتكرة للمشكلات بدلاً من الحلول النمطيّة التقليديّة.

-توفر التعلم مدى الحياة للمتعلم، من خلال تعليمه كيف يوّلد المعلومات.

-تعلّم كيفيّة الحصول على المعلومة، وهو أهم من تعلّم المعلومة نفسها.

-توفر الشعور بسعادة ما ينتجه العقل، وهو يفوق إنجاز حفظه معلومة أنتجها شخص آخر.

-تركز على وظيفة التفكير وهو أهم من التركيز على نتاج التفكير.

-تزود المتعلمين بالخبرات التي تساعدهم على تشكيل قواعد بيانيّة ومعلوماتيّة، يعتمد عليها التلميذ في نموه المعرفي، وتطوير مستوى تفكيره.

ومن خلال ما سبق تتضح الأهميّة الكبرى لمهارات توليد المعلومات فهي أساس الإبداع والابتكار لدى التلميذ، كما أنها قاعدة أساسية لإنجاز المهام المختلفة ليس في المجالات الدراسية فحسب بل في جميع مجالات الحياة، إذ تساعد التلميذ على إيجاد حلول مبتكرة وفعالة للمشكلات التي تواجهه، وبالتالي تنقل التلميذ من متلقي سلبي للمعلومة إلى منتج ومولّد لها مما يساعد على رسوخها لديه وزيادة إمكانية انتقال أثرها إلى مواقف الحياة المختلفة من خلال سهولة استدعائها عند الحاجة إليها،

وهذا كلّه يضفي روح المتعة والسرور على العملية التعليمية ويزيد من الدافعية للإنجاز لدة التلاميذ، وبالتالي زيادة تحصيلهم الدراسي، وتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

8-3-تصنيف مهارات توليد المعلومات:

8-3-1-مهارة الطلاقة:

"وهي القدرة على انتاج أفكار عديدة لفظية وأدائية لمسألة أو مشكلة نهايتها حرة ومفتوحة، وتتحدد الطلاقة في حدود كمية مقاسة بعدد الاستجابات وسرعة صدورها، أي أن الطلاقة هي قدرة الفرد على استدعاء المعلومات المخزونة لديه كلما احتاج إليها، فأن تكون طلقاً معناها أن تكون قادراً على أن تفكّر في حلول متعدّدة لمشكلة واحدة" (اللوزي،2023،2836).

8-3-2-مهارة المرونة:

"وهي القدرة على تغيير اتجاه التفكير وتوليد أفكار متنوعة ليست أفكاراً متوقعة عادةً، أو تغيير وجهة النظر نحو المشكلة محل المعالجة والنظر إليها من زوايا مختلفة" (اللوزي،2023،2837)

وللمرونة عدة أشكال يشير إليها بديوي (2011،101) بالآتي:

"-المرونة التكيفيّة: وتعني القدرة على التكيّف مع تغيرات الظروف.

-التحرر من الجمود: وتعني تحويل اتجاه التفكير.

-إعادة تفسير المعلومات: وتتي مراجعة المعطيات أو بنود المعلومات.

-المرونة التلقائية: ونعني العفوية في تغيير الحالة الذهنية للمتعلم للقيام بعمل شيء بطريقة مختلفة".

8-3-3-مهارة التنبؤ:

"هي عملية توقع نتائج معينة من موقف معين، بناءً على المعلومات الموجدة لدى الطالب، والتغذية الراجعة المتعلقة بصحة تلك المعلومات، ويعتبر التنبؤ مكملاً لاستراتيجيات الفهم" (الحسنات،2017،42)

ومن أشكال مهارة التنبؤ:

"-التنبؤ باستخدام بيانات كافية يتم الحصول عليها من خلال ملاحظات وقياسات صادقة ودقيقة.

-التنبؤ باستخدام رسوم بيانية وذلك من خلال المنحنى البياني أو من خلال امتداده.

-التنبؤ من خلال معلومات أو خبرات سابقة" (زنقور،2014،66).

8-3-4-مهارة وضع الفرضيات:

"وتعني تقديم مقترح أو استنتاج مبدئي بالاعتماد على بعض المعلومات المتوفرة، لتفسير ظاهرة أو حل مشكلة ثم يصار إلى إخضاع الفرضيّة للفحص والتجريب، لإثباتها أو نفيها، كما تعني القيام باقتراح تخمينات جيدة لحل قضية ما، ثمّ العمل على فحص واختبار هذه التخمينات" (الزهراني وبابطين، 2024،167)

9-إجراءات الدراسة الميدانية:

9-1- منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، باعتباره أنسب المناهج التي تساعد في الإجابة عن تساؤلات البحث الحالي، وذلك من خلال تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي لتعرّف درجة توفر مهارات توليد المعلومات فيه.

9-2- مجتمع البحث وعينته: تمثل مجتمع البحث بمحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي (2024-2025)، وهو يتضمن (6) وحدات ينضوي تحتها (33) درساً.

أما عينة البحث فكانت المجتمع الأصلي نفسه.

9-3- أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات الآتية:

قائمة مهارات توليد المعلومات اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي:

-**الهدف من القائمة:** تهدف هذه القائمة إلى تحديد أهم مهارات توليد المعلومات اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

مصادر إعداد القائمة: تم إعداد قائمة مهارات توليد المعلومات بناءً على الآتي:

1-الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مهارات توليد المعلومات لدى تلاميذ هذه المرحلة كدراسة الصياد (2018) ودراسة الغامدي (2019) ودراسة الزهراني وبابطين (2024).

-الاطلاع على قائمة المعايير ودليل المعلم لمادة الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، الصادران عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

-**وصـف القائمة في صـورتها الأولية:** تكونت القائمة في صـورتها الأولية من (4) مهارات فرعية لتوليد المعلومات، يندرج تحتها (51) مؤشـراً، والمهارات الفرعية هي: مهارة الطلاقة، مهارة المرونة، مهارة وضع الفرضيات، مهارة التنبؤ.

-**ضـبط القائمة:** بعد التوصـل إلى الصـورة الأولية لقائمة مهارات توليد المعلومات، وللتأكد من صـدقها تم عرضـها على مجموعة من المحكمين المتخصـصـين، بلغ عددهم (16) محكماً في مجال المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسـبة المهارات الواردة في القائمة للصـف السـادس الأسـاسـي، ومناسـبة المؤشـرات للمهارات المرافقة، والدقة العلمية واللغوية للمهارات ومؤشراتها، وقد تلخصـت آراء السـادة المحكمين في مناسـبة المهارات الرئيسة التي تضمنتها القائمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، حذف بعض المؤشرات، إعادة صياغة بعض المؤشرات كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (1) أمثلة عن تعديلات المحكمين على قائمة مهارات توليد المعلومات:

المؤشر قبل التعديل	المؤشر بعد التعديل
يذكر الأحداث السياسية (معارك) التي حدثت في سورية.	يذكر أكبر عدد من الأحداث السياسية(معارك)التي حدثت في سورية.
يضبط ردود أفعاله.	يختار الطريقة المناسبة لضبط ردود الأفعال
يميز بين خصائص الجبال والسهول والوديان	يميز بين أنواع التضاريس وخصائصها

-**الصـورة النهائية للقائمة:** في ضـوء ما أسـفرت عنه عملية التحكيم، تم إجراء التعديلات المناسـبة التي أشـار إليها المحكمون، وبناءً على ذلك تم التوصـل إلى قائمة مهارات توليد المعلومات في مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الأساسي بصورتها النهائية،

حيث اشـــتملت على (4) مهارات فرعية يندرج تحتها (49) مؤشـــراً، **وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: ما هي مهارات توليد المعلومات اللازم توفرها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي؟**

-استمارة تحليل مهارات توليد المعلومات:

تمّ إعداد الاستمارة وفق الخطوات الآتيّة:

-**تحديد الهدف من اســـتمارة التحليل:** هدفها تحديد درجة توفر مهارات توليد المعلومات في منهاج مادة الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئويّة لكل مهارة فرعية ولكل مؤشر من مؤشراتها.

-**تحديد عينة التحليل:** اشتملت عينة التحليل على كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأســاســي من العام الدراســي (2025/2024) في الجمهورية العربية الســورية، والجدول الآتي يعرض وصفاً لمحتوى هذا الكتاب:

الجدول (2) وصف محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي:

الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات
الأولى: أنا	2	8
الثانية: أنا وأنت	2	8
الثالثة: سلامتي	4	16
الرابعة: مجتمعي	6	26

الخامسة: بيئتي	11	48
السادسة: وطني	8	30

-**تحديد وحدة التحليل:** تم الاعتماد على /الفكرة/ وحدة للتحليل وتتضمن الجوانب الآتيّة: (عبارة نصية، سؤال، نشاط، صورة) حسب ورودها في كل أجزاء الدرس (أقرأ وأفهم، والأسئلة، والصور، والاستنتاجات، والتقويم في نهاية الدرس)، وتبيان نسب المؤشرات في محتوى الدروس عينة البحث.

-**تحديد فئات التحليل:** تمّ الاعتماد على قائمة مهارات توليد المعلومات التي إعدادها مسبقاً والتي تتكوّن من(4) مهارات فرعية كفئات للتحليل.

-**ضوابط التحليل:** من أجل ضمان سلامة النتائج التي سيتم التوصل إليها من تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي تم التقيّد بالضوابط الآتية:

- تحليل كامل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي بجميع وحداته ودروسه.
- التحليل يشمل كافة أجزاء الدرس (أقرأ وأفهم، والأسئلة، والصور، والاستنتاجات، والتقويم في نهاية الدرس).
- التحليل في ضوء التعريف الإجرائي لمهارات توليد المعلومات الرئيسية.
- يحتسب تكراراً للمؤشر عندما يرد بشكل صريح أو ضمني ضم الدرس.

-تصميم استمارة تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي:

تمّ تصميم استمارة تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي وفق القائمة السابقة المعدّة والمحكّمة، وذلك على النحو الآتي:

- **المهارات الرئيسيّة:** ويوضع في هذا الحقل اسم المهارات التي يتم التحليل في ضوئها وهي مهارات توليد المعلومات.
- **المهارات الفرعيّة:** ويوضع في هذا الحقل المهارات الفرعيّة لتوليد المعلومات حسب القائمة.
- **الوحدات التعليمية:** ويوضع في هذا الحقل الوحدات التعليمية المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي والتي سيتم التحليل ضمنها.
- **مؤشرات الأداء:** ويوضع في هذا الحقل مؤشرات الأداء الخاصة بالمهارات الفرعيّة.
- **رقم الصفحة:** ويوضع فيها رقم الصفحة التي ورت فيها وحدة التحليل.
- **شكل ورود المهارة في وحدة التحليل:** ويوضع فيها أشكال ورود المهارة في وحدة التحليل وهي تنقسم إلى (عبارة نصية، سؤال، نشاط، صورة).
- **مجموع التكرارات:** ويوضع في هذا الحقل مجموع عدد تكرارات وحدات التحليل في الوحدات على كل فئة من فئات التحليل.
- **النسبة المئويّة:** ويوضع في هذا الحقل النسبة لتكرارات وحدات التحليل.

-ضبط استمارة التحليل:

صدق استمارة التحليل: للتأكد من صدق استمارة التحليل تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في كلية التربية في جامعة حمص وحماة من أجل التأكد من صدق محتواها، وتمّ الأخذ بآرائهم حولها.

ثبات استمارة التحليل: تمّ التأكد من ثبات استمارة التحليل بطريقتين:

أولاً: الثبات عبر الأفراد: تمّ تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي من قبل الباحثة وباحثة أخرى، في الوقت ذاته بعد اطلاعها على خطوات التحليل وقواعده وضوابطه، وتمّ حساب معامل الثبات وفق معادلة هولستي بين نتائج تحليل الباحثة والمحللة الأخرى وفق الآتي:

$R=2(C1,2)/C1+C2$ حيث أنّ:

R: معامل الثبات، C1,2: عدد وحدات التحليل المتفق عليها

C1: عدد وحدات التحليل الأوّل C2: عدد وحدات التحليل الثاني

وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (3) معامل ثبات استمارة تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي عبر الأفراد:

التحليل	عدد وحدات التحليل	عدد الوحدات المتفق عليها	عدد الوحدات المختلف عليها	معامل الثبات
تحليل الباحثة الأوّل	257	234	39	0.92
تحليل المحللة الثانية	249			

يتضح من الجدول (3) أن معامل ثبات استمارة تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي عبر الأفراد= (0.92) وهو مقبول إحصائياً.

ثانياً: الثبات عبر الزمن: قامت الباحثة بإعادة تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي بعد مرور (20) يوماً على التحليل الأوّل وتمّ حساب معامل الثبات وفق معادلة كوبر بين نتائج تحليل الباحثة الأوّل والثاني.

وكانت نتائج الثبات على النحو الموضّح في الجدول الآتي:

الجدول (4) معامل ثبات استمارة تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي عبر الزمن:

التحليل	عدد وحدات التحليل	عدد الوحدات المتفق عليها	عدد الوحدات المختلف عليها	معامل الثبات
تحليل الباحثة الأوّل	257	257	18	0.93
تحليل الباحثة الثاني	275			

يتضح من الجدول (4) أن معامل ثبات استمارة تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي عبر الزمن= (0.93) وهو مقبول إحصائياً.

10-نتائج البحث وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مهارات توليد المعلومات اللازم توفرها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بمهارات توليد المعلومات اللازم توفرها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، والتي تكونت بصورتها النهائية من (49) مؤشر موزعين على أربع مهارات فرعية.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة توفر مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس بما يتضمنه من دروس، وعليه تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لكل مهارة من مهارات توليد المعلومات الرئيسية، كما يأتي:

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية لمهارات توليد المعلومات الرئيسية في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي

الرقم	مهارات توليد المعلومات	عدد المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	الطلاقة	10	56	%20.36	3
2	المرونة	17	119	%43.27	1
3	وضع الفرضيات	8	35	%12.72	4
4	التنبؤ	14	65	%23.63	2
المجموع		49	275	%100	.....

لدى قراءة الجدول (5) يتبيّن ترتيب مهارات توليد المعلومات من حيث درجة توفرها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة المرونة بتكرار قدره (119) وبنسبة مئوية قدرها (43.27%) ، تليها في المرتبة الثانية مهارة التنبؤ بتكرار قدره (65) وبنسبة مئوية قدرها (23.63%)، بينما جاءت في المرتبة الثالثة مهارة الطلاقة بتكرار قدره (56) وبنسبة مئوية بلغت (20.36%)%)، وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارة وضع الفرضيات بتكرار قدره (35) وبنسبة مئوية قدرها (12.72%).

تشير النتائج السابقة إلى أن محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي تضمن جميع مهارات توليد المعلومات المحددة في البحث الحالي (الطلاقة–المرونة– وضع الفرضيات– التنبؤ) مما يعكس إدراك القائمين على تأليف الكتاب لأهمية هذه المهارات، وضرورتها بالنسبة

للتلميذ فهي تساعد على تحقيق مبدأ نقل المتعلم من متلقي سلبي للمعلومات إلى مولّد ومبتكر لها، وهذا يعد أبرز أهداف المناهج الحديثة التي يسعى القائمين على تطوير هذه المناهج إلى تحقيقها، وذلك من منطلق التوجه إلى بناء جيل خلاق ومبدع وقادر على الابتكار والتوصل إلى المعرفة بذاته، بعيداً عن التلقين وحفظ المعلومات بشكل جامد مما يجعلها عرضة للمحو والنسيان، كما أن هذه النتائج تظهر عدم تحقيق التوازن بين مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، وإعطاء أهمية أكبر لمهارات محددة على حساب مهارات أخرى، إذ تصدرت مهارة المرونة هذه المهارات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي وقد يعود ذلك إلى أهمية اكساب التلميذ في هذا الصف القدرة على التكيّف مع الظروف المتغيرة، والتحرر من الجمود الفكري من خلال تحويل اتجاه التفكير إلى مجالات ونقاط أخرى، والنظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة الأمر الذي يسهم في حلها بطريقة إبداعية من خلال توليد المزيد من البدائل الغير تقليدية وهذا أساس اكتساب التلاميذ لمهارات توليد المعلومات الأخرى، أما بالنسبة لحصول مهارة وضع الفرضيات على أدنى مرتبة فقد يعود ذلك إلى مناسبة هذه المهارة لمواضيع معينة بذاتها وعدم مناسبتها لمواضيع أخرى، إذ تتناسب مع المحتوى الذي يتضمن مشكلات بيئية أو اجتماعية أو غيرها، وهذا ما قلل من تكرارات مهارة وضع الفرضيات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية.

أما بالنسبة لشكل ورود هذه المهارات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، فيبين الجدول الآتي النتائج المتحصلة في هذا المجال:

الجدول (6) شكل ورود مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي:

المهارة	شكل الورود				المجموع
	عبارة	سؤال	نشاط	صورة	
الطلاقة	7	20	17	12	56
المرونة	5	67	34	13	119
وضع الفرضيات	0	10	11	14	35
التنبؤ	10	22	18	15	56
المجموع	22	119	80	54	275
النسبة المئوية	%8	%43.27	%29.09	%19.64	%100

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا يوجد هناك توازن في أشكال ورود مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي إذ حصلت هذه الأشكال على نسب متفاوتة من حيث توفرها في محتوى الكتاب، فحصل شكل (سؤال) على أعلى نسبة مئوية (43.27%) وهو أمر طبيعي إذ تفتح الأسئلة مجالاً واسعاً أمام التلاميذ للتفكير والبحث والتنقيب عن المعلومات وتوليدها، ثم شكل (نشاط) بنسبة مئوية (29.09%) ثم شكل (صورة) بنسبة مئوية (19.64%) وأخيراً شكل (عبارة) بأقل نسبة (8%) ويمكن تفسير ذلك بأن العبارة غالباً ما تعطي

التلميذ المعلومة جاهزة ولا تساعده على توليدها بالاعتماد على ذاته، وهذا ما قلل من العبارات التي تدعم مهارات تليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي.

أما بالنسبة لتوزع مهارات توليد المعلومات على وحدات كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادي الأساسي فيوضحها الجدول الآتي:

الجدول (7) توزع مهارات توليد المعلومات على وحدات كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي:

المهارات	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	المجموع
الطلاقة	16	2	4	6	26	2	56
المرونة	27	3	5	26	34	24	119
وضع الفرضيات	1	5	9	2	18	0	35
التنبؤ	3	5	16	7	26	8	65

المجموع	47	15	34	41	104	34	275
النسبة المئوية	%17.09	%5.45	%12.36	%14.91	%37.82	%12.36	%100

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا يوجد هناك توازن في توزيع مهارات توليد المعلومات على وحدات كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي إذ حصلت هذه الوحدات على نسب متفاوتة من حيث توفرها مهارات توليد المعلومات، فحصلت الوحدة الخامسة على أعلى نسبة مئوية (37.82%)، ثم الوحدة الأولى بنسبة مئوية (17.09%) ثم الوحدة الرابعة بنسبة مئوية (14.91%)، ثم الوحدتين الثالثة والسادسة بنسبة مئوية (12.36%) وأخيراً الوحدة الثانية بنسبة (5.45%).

الســـؤال الثالث: ما درجة توفر المؤشـــرات الفرعية لكل مهارة من مهارات توليد المعلومات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

3-1- درجة توفر مؤشرات مهارة الطلاقة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي:

المؤشر	مهارة الطلاقة

	التكرار	النسبة	الترتيب
١.يحدد المشاعر الإنسانية بوضوح	8	%14.28	2
٢.يعدد اكبر عدد ممكن من النقاط الإيجابية التي يمتلكها.	8	%14.28	2 مكرر
٣.يذكر أهمية التواصل	2	%3.57	6
٤.يستنتج المفاهيم الاجتماعية المتضمنة بالدرس.	4	%7.14	5
٥.يعطي تعريفاً للمفاهيم الاجتماعية.	6	%10.71	3
٦.يذكر عدة أسباب لظاهرة طبيعية ما	4	%7.14	5 مكرر
٧.يعطي عدداً من الأنهار التي تعاني من التلوث	5	%8.93	4
٨.يذكر أكبر عدد من العوامل المؤثرة في توزع السكان	12	%21.43	1
٩.يعطي أمثلة عن الموارد البيئية.	5	%8.93	4 مكرر
١٠.يذكر أكبر عدد من الأحداث السياسية(معارك)التي حدثت في سورية.	2	%3.57	6 مكرر
المجموع	56	%100	....

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمؤشرات مهارة الطلاقة في محتوى كتاب مادة الدراسات الاجتماعية:

يلاحظ من الجدول (8) أنه في مهارة الطلاقة قد حقق مؤشر (يذكر أكبر عدد من العوامل المؤثرة في توزع السكان) أعلى نسبة (21.43%)، يليه مؤشريّ (يعدد اكبر عدد ممكن من النقاط الإيجابية التي يمتلكها) و(يحدد المشاعر الإنسانية بوضوح) في المرتبة الثانية بنسبة (14.28%)، ثم يليه

مؤشر (يعطي تعريفاً للمفاهيم الاجتماعية) في المرتبة الثالثة بنسبة (10.71%)، ثم يليه مؤشريّ (يعطي عدداً من الأنهار التي تعاني من التلوث) و(يعطي أمثلة عن الموارد البيئية) في المرتبة الرابعة بنسبة (8.93%)، ثم يليه مؤشريّ (يستنتج المفاهيم الاجتماعية المتضمنة بالدرس) و(يذكر عدة أسباب لظاهرة طبيعية ما) في المرتبة الخامسة بنسبة (7.14%)، أما مؤشريّ (يذكر أهمية التواصل) و(يذكر أكبر عدد من الأحداث السياسية(معارك)التي حدثت في سورية) في المرتبة السادسة والأخيرة بنسبة (3.57%).

ويمكن تفسير حصول مؤشر (يذكر أكبر عدد من العوامل المؤثرة في توزع السكان) على أعلى نسبة بتعدد هذه العوامل (جغرافية واقتصادية وسياسية وغيرها) وتشعبها وبالتالي حصلت على عدد كبير من التكرارات، ومن جهة أخرى فهي تناسب التلميذ في هذه العمر وتفتح الأفاق أمامه للتفكير في الكثير من المشكلات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً في هذه العوامل والتي يمكن أن يتم تسليط الضوء عليها في المراحل القادمة، وهذا ما يعزز ضرورة التركيز عليها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، أما حصول مؤشريّ (يذكر أهمية التواصل) و(يذكر أكبر عدد من الأحداث السياسية(معارك)التي حدثت في سورية)، فيمكن تفسير ذلك بأن موضوع أهمية التواصل على الرغم من ضروريته البالغة إلا أنه يمكن أن يتم التطرق إليه في عدد قليل من المرات ضمن محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية دون الحاجة إلى تكرار ذلك في عدد كبير من الدروس، أما قلة ذكر الأحداث السياسية (المعارك) التي حدثت في سورية، فيمكن أن يعود إلى تأجيل القائمين بتأليف كتاب الدراسات الاجتماعية الخوض في هذه الأحداث إلى المراحل الدراسية التالية.

3-2- درجة توفر مؤشرات مهارة المرونة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي:

جدول رقم (9) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمؤشرات مهارة المرونة في محتوى كتاب مادة الدراسات الاجتماعية:

المؤشر	مهارة المرونة		
	التكرار	النسبة	الترتيب
11. يختار الطريقة المناسبة لضبط ردود الأفعال.	9	%7.56	3
١٢.يناقش العواقب الناتجة عن ردود الأفعال غير المناسبة	5	%4.20	7
١٣.يقترح كيفية تحسين نقاط النمو مع تحديدها	5	%4.20	7 مكرر
١٤.يربط بين الحدث و رد الفعل.	8	%6.72	4
١٥.يفرق بين العلاقة مع الأصدقاء عبر مواقع التواصل والواقع.	3	%2.52	9
١٦.يذكر بعض السلوكات غير المرغوبة ونتائجها والسلوك المناسب لتجنبها.	5	%4.20	7 مكرر
١٧.يحدد حقوقه وواجباته وأهميتها.	20	%16.80	2
١٨.يذكر أشكال ممارسة الديمقراطية.	6	%5.04	6
١٩.يحدد نتيجة دوران الأرض وكم تستغرق وقتاً.	4	%3.36	8

٢٠.يستنتج تعريفاً لشبكة الإحداثيات مع تحديد موقع ما عليها.	5	%4.20	7 مكرر
٢١.يميز بين أنواع التضاريس وخصائصها	7	%5.88	5
٢٢.يحدد العوامل المؤثرة في المناخ	8	%6.72	4 مكرر
٢٣.يفرق بين العوامل المؤثرة في توزع السكان (طبيعية – بشرية)	1	%0.84	11
٢٤.يعطي أمثلة عن التوازن بين الموارد الطبيعية وطرائق استهلاكها	5	%4.20	7 مكرر
٢٥.يحدد مقومات الأنشطة الاقتصادية.	4	%3.36	8 مكرر
٢٦.يحلل أحداث النص التاريخي وصولا إلى الأجوبة.	22	%18.48	1
٢٧.يستخلص الأحداث التاريخية من خلال الخطوط الزمنية.	2	%1.68	10
المجموع	119	%100	.....

يلاحظ من الجدول (9) أنه في مهارة المرونة قد حقق مؤشر (يحلل أحداث النص التاريخي وصولا إلى الأجوبة) أعلى نسبة (18.48%)، يليه مؤشر (يحدد حقوقه وواجباته وأهميتها) في المرتبة الثانية بنسبة (16.8%)، ثم يليه مؤشر (يختار الطريقة المناسبة لضبط ردود الأفعال) في المرتبة الثالثة بنسبة (7.56%)، ثم يليه مؤشريّ (يربط بين الحدث و رد الفعل) و(يحدد العوامل المؤثرة في المناخ) في المرتبة الرابعة بنسبة (6.72%)، ثم يليه مؤشر (يميز بين أنواع التضاريس وخصائصها) في المرتبة الخامسة بنسبة (5.88%)، أما مؤشر (يذكر أشكال ممارسة الديمقراطية) في المرتبة السادسة بنسبة (5.04%)، ثم مؤشرات (يناقش العواقب الناتجة عن ردود الأفعال غير المناسبة) و(يقترح كيفية تحسين نقاط النمو مع تحديدها) و(يستنتج تعريفاً لشبكة الإحداثيات مع

تحديد موقع ما عليها) و(يذكر بعض السلوكات غير المرغوبة ونتائجها والسلوك المناسب لتنجبها) و(يعطي أمثلة عن التوازن بين الموارد الطبيعية وطرائق استهلاكها) في المرتبة السابعة بنسبة (4.20%)، ثم مؤشريّ (يحدد نتيجة دوران الأرض وكم تستغرق وقتاً) و(يحدد مقومات الأنشطة الاقتصادية) في المرتبة الثامنة بنسبة (3.36%)، ثم مؤشر (يفرق بين العلاقة مع الأصدقاء عبر مواقع التواصل والواقع) في المرتبة التاسعة بنسبة (2.52%)، ثم المؤشر (يستخلص الأحداث التاريخية من خلال الخطوط الزمنية) في المرتبة العاشرة بنسبة (1.68%)، ثم مؤشر (يفرق بين العوامل المؤثرة في توزع السكان (طبيعية – بشرية)) في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة بأقل نسبة (0.84%).

ويمكن تفسير حصول مؤشر (يحلل أحداث النص التاريخي وصولاً إلى الأجوبة) على أعلى نسبة إدراك القائمين على تأليف كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي لأهمية هذه النصوص التاريخية فهي تساعد التلميذ على التفكير العميق بمضمون هذه النصوص وتحليل كلماتها وعباراتها للتوصل إلى المعلومات التاريخية منها ذاتياً، بدلاً من الاعتماد على ذكر المعلومات التاريخية مباشرة والطلب من التلميذ حفظها، فعندما يولد التلميذ المعلومات ذاتياً من خلال النصوص التاريخية تترسخ هذه المعلومات في ذهنه وتصبح أقل عرضة للنسيان، أما حصول مؤشر (يفرق بين العوامل المؤثرة في توزع السكان (طبيعية – بشرية))على أدنى نسبة فيمكن أن يعود إلى يقوم التلميذ بذلك ويحقق النجاح فيه دون الحاجة إلى تكراره في محتوى الدروس

القادمة، وهذا ما دفع القائمين على تأليف كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي إلى عدم تكرار ذلك في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية.

3-3-درجة توفر مؤشرات مهارة وضع الفرضيات في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي:

جدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمؤشرات مهارة وضع الفرضيات في محتوى كتاب مادة الدراسات الاجتماعية:

المؤشر	مهارة تعرف العلاقات		
	التكرار	النسبة	الترتيب
٢٨.يضع حلول عديدة لموقف معين حدث معه مع ذكر أسبابه.	1	%2.86	6
٢٩.يختار الحل المناسب لموقف ما	4	%11.43	4
٣٠.يضع مقترحات لاكتساب مهارات تواصل جديدة.	1	%2.86	6 مكرر
٣١.يضع مقترحات للتوعية من الممارسات المضرة بالصحة	5	%14.28	3
٣٢.يضع مقترحات بآليات البحث الآمن بالشابكة.	4	%11.43	4 مكرر
٣٣.يقترح فكرة لعمل تطوعي مع ذكر أسبابها والخطوات اللازمة للتنفيذ.	2	%5.71	5
٣٤.يعطي أمثلة عن مشكلات بيئية مع استخلاص المعلومات و ذكر الأسباب	12	%34.28	1

٣٥.يضع مقترحات للمحافظة على موارد البيئة و اختيار الأنسب منها.	6	%17.14	2
المجموع	35	%100	.....

يلاحظ من الجدول (10) أنه في مهارة وضع الفرضيات قد حقق مؤشر (يعطي أمثلة عن مشكلات بيئية مع استخلاص المعلومات و ذكر الأسباب) أعلى نسبة (34.28%)، يليه مؤشر (يضع مقترحات للمحافظة على موارد البيئة و اختيار الأنسب منها) في المرتبة الثانية بنسبة (17.14%)، ثم يليه مؤشر(يضع مقترحات للتوعية من الممارسات المضرة بالصحة) في المرتبة الثالثة بنسبة (14.28%)، ثم يليه مؤشريّ (يختار الحل المناسب لموقف ما) و(يضع مقترحات بآليات البحث الآمن بالشابكة) في المرتبة الرابعة بنسبة (11.43%)، ثم يليه مؤشر(يقترح فكرة لعمل تطوعي مع ذكر أسبابها والخطوات اللازمة للتنفيذ) في المرتبة الخامسة بنسبة (5.71%)، أما مؤشريّ (يضع حلول عديدة لموقف معين حدث معه مع ذكر أسبابه) و(يضع مقترحات لاكتساب مهارات تواصل جديدة) في المرتبة السادسة والأخيرة بأقل نسبة (2.86%).

ويمكن أن يعود حصول مؤشر (يعطي أمثلة عن مشكلات بيئية مع استخلاص المعلومات و ذكر الأسباب) إلى إدراك القائمين على تأليف كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي لأهمية تعريف تلاميذ هذا الصف بالمشكلات البيئية المحيطة بهم وأهم الأسباب التي أدت إليها تمهيداً لإكسابهم مهارات توليد الحلول المناسبة لها، أما حصول مؤشريّ (يضع حلول عديدة لموقف معين حدث معه مع ذكر أسبابه) و(يضع مقترحات لاكتساب مهارات تواصل جديدة) على أدنى

نسبة فتفسر الباحثة ذلك بأنه على الرغم من أهميتهما بالنسبة للتلميذ فإن هذان المؤشران غير متشعبان وهذا ما أدى إلى حصولهم على عدد قليل من التكرارات من خلال تضمينهما في عدد محدد من الدروس التي تلائم موضوعهما.

3-4- درجة توفر مؤشرات مهارة التنبؤ في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي:

جدول رقم (11) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمؤشرات مهارة التنبؤ في محتوى كتاب مادة الدراسات الاجتماعية:

المؤشر	مهارة التنبؤ		
	التكرار	النسبة	الترتيب
38.يتوقع شخصيته في المستقبل.	3	%4.61	6
37.يتنبأ بنتيجة التواصل الالكتروني مع الاخرين.	1	%1.54	8
38.يتنبأ بآليات شروط التواصل والحوار الناجح	4	%6.15	5
39.يتوقع تأثير الانترنت على الأطفال.	5	%7.69	4
٤0.يتوقع مخاطر السلوك الضار على صحته والبيئة.	6	%9.23	3
٤1.يتوقع السلوكات الصحية للتوعية من أضرار السلوكات الضارة بالصحة	5	%7.69	4مكرر

42.يتوقع آثار السلام في بناء المجتمع.	2	%3.07	7
٤3 .يتوقع العوامل التي تؤدي إلى السلام بين البشر.	3	%4.61	6 مكرر
٤4 .يتوقع مخاطر السلوك الضار على صحته.	2	%3.07	7 مكرر
٤5 .يتنبأ ماذا يحدث لو توقفت الأرض عن الدوران	4	%6.15	5 مكرر
46.يتوقع تأثير استهلاك الإنسان على موارد البيئة	5	%7.69	4 مكرر
47.يتوقع العوامل المؤثرة في تكوين التربة بناء على الصور	14	%21.54	1
48.يتوقع الظاهرة الجغرافية الغريبة	3	%4.61	6مكرر
49.يتوقع التغير الناتج عن كل حدث(سياسي–ثقافي).	8	%12.31	2
المجموع	65	%100	....

يلاحظ من الجدول (11) أنه في مهارة التنبؤ قد حقق مؤشـــر (يتوقع العوامل المؤثرة في تكوين التربة بناء على الصـــور) أعلى نســـبة (21.54%)، يليه مؤشـــر (يتوقع التغير الناتج عن كل حدث(ســـياســـي–ثقافي)) في المرتبة الثانية بنســـبة (12.31%)، ثم يليه مؤشـــر(يتوقع مخاطر السلوك الضار على صحته والبيئة) في المرتبة الثالثة بنسبة (9.23%)، ثم يليه مؤشرات (يتوقع تأثير الانترنت على الأطفال) و(يتوقع السلوكات الصحية للتوعية من أضرار السلوكات الضارة

بالصـــحة) و(يتوقع تأثير اســـتهلاك الإنســـان على موارد البيئة) في المرتبة الرابعة بنســـبة (7.69%)، ثم يليه مؤشريّ (يتنبأ بآليات شروط التواصل والحوار الناجح) و(يتنبأ ماذا يحدث لو توقفت الأرض عن الدوران) في المرتبة الخامســة بنســبة (6.15%)، ثم يليه مؤشــرات (يتوقع شـخصـيته في المسـتقبل) و(يتوقع العوامل التي تؤدي إلى السـلام بين البشـر) و(يتوقع الظاهرة الجغرافية الغريبة) في المرتبة السادسة بنسبة (4.61%)، ثم يليه مؤشريّ(يتوقع آثار السلام في بناء المجتمع) و(يتوقع مخاطر الســلوك الضــار على صــحته) في المرتبة الســابعة بنســبة (3.07%)، ثم يليه مؤشـــر(يتنبأ بنتيجة التواصـــل الالكتروني مع الاخرين) في المرتبة الثامنة والأخيرة بنسبة (1.54%).

ويمكن تفسير حصول مؤشر (يتوقع العوامل المؤثرة في تكوين التربة بناء على الصور) على أعلى نسبة بأهمية وعي التلميذ في هذه المرحلة لأهم العوامل التي تسهم في تكوين التربة وربط ذلك بالصور التوضيحية لتسهيل فهمه لهذه العوامل، ومن جهة أخرى فهه العوامل كثيرة ومتشعبة وهذا ما زاد من تكراراتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي ، أما حصول مؤشر (يتنبأ بنتيجة التواصل الالكتروني مع الاخرين) على أدنى نسبة فقد يعود إلى إمكانية تأجيل الخوض في موضوع التواصل الإلكتروني إلى مراحل تعليمية لاحقة يكون فيها التلميذ قد تعرّف على أهم وسائل التواصل الالكتروني ونتيجة استخدامها، وبذلك يكون أكثر استيعاباً لإيجابياتها وسلبياتها.

المقترحات:

1-العمل على إيجاد نوع من التوازن في مهارات توليد المعلومات الأربعة المتضمنة في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي.

2- العمل على تحقيق التوازن في توزيع مهارات توليد المعلومات على وحدات كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي

3-دراسة درجة توفر مهارات توليد المعلومات في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمراحل تعليمية وصفوف أخرى أو في محتوى المناهج التعليمية المختلفة.

المراجع:

المراجع العربية:

- أحمد، محمد. (2020). فاعلية استخدام نموذج زاهورايك في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات توليد المعلومات والوعي بقضايا التنمية الاقتصادية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج*، (77)،2015-2056.
- اسماعيل، ازهار، ومحمد، ضحى. (2023). تحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث متوسط وفقاً لمهارات التوليد. *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية*، 26(2)،114-131.
- بديوي، عبد الرحمن. (2011). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات توليد المعلومات لدى الموهوبين والمتفوقين من الجنسين. *المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين*، (2)،93-136.
- حسن، استقلال، وفارس، إلهام. (2019). أثر تصميم تعليمي وفق تراكيب كيجان في مهارات توليد المعلومات لطلاب الق الأول المتوسط في مادة الرياضيات، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (62)،301-322.
- الحسنات، مروة. (2017). *أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية مهارات توليد المعلومات لدى تلميذات الصف التاسع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]*. الجامعة الإسلامية بغزة.

- زنقور، ماهر. (2014). موقع تعليمي تفاعلي في ضوء أنظمة إدارة التعلم الالكتروني وأثره في تنمية مهارات الإدراك البصري وتوليد المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 17(5)،6-130.
- الزهراني، غاليه، وبابطين، هدى. (2024). فاعلية نموذج دانيال المعرفي في تنمية مهارات توليد المعلومات والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (150)،157-190.
- سليمان، رزان. (2023). درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطورة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين في محافظة اللاذقية. *مجلة جامعة حمص*، 45(19)،107-140.
- الصياد، سامر. (2018). أثر استخدام حقيبة إلكترونية في تنمية مهارات توليد المعلومات في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية–جامعة بورسعيد*، (24)،734-759.
- طعيمه، رشدي. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. دار الفكر العربي.
- العاتكي، سوسن، وسليمان، جمال. (2011). مهارات التفكير المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وأدلتها في الجمهورية العربية السورية: دراسة تحليلية. *مجلة جامعة دمشق*، 27(ملحق)،625-668.
- عبد الملك، لويس. (2012). تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها والانجاز المعرفي في البيولوجيا لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجيات تدريس مشجّعة للتشعب العصبي، *المجلة المصرية للتربية العملية*، 15(2)،203-248.
- العلاق، عبد الرزاق. (2010). *علم نفس النمو: نظريات وتطبيقات تربوية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الغامدي، بدرية. (2019). أثر استخدام التعلم المزيج لتنمية مهارات توليد المعلومات في الرياضيات لدى تلميذات السادس الابتدائي بمنطقة الباحة في السعودية. *المجلة العلمية لكلية التربية–جامعة أسيوط*، 35(10)،367-398.

- اللوزي، أرزاق. (2023). استخدام التعليم الترفيهي الالكتروني (محفزات الألعاب الرقمية- الانفوجرافيك) في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات توليد المعلومات وخفض الاخفاق المعرفي في مهام الحياة اليومية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 9(44)،2799-2900.
- محمد، هبه. (2015). برنامج تدريبي مقترح قائم على الاقتصاد المعرفي لتنمية المهارات الأدائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية ومهارات توليد المعلومات لدة تلاميذهم، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (67)،55-118.
- مختار، إيهاب. (2022). فاعلية التدريس المستند إلى نظرية التدريس الناجح في تنمية التحصيل ومهارات توليد المعلومات وتقييمها والحد من الاحتراق الأكاديمي في مادة الفيزياء لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف التاسع بسلطنة مان. مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد، (10)،296-374.

المراجع الأجنبية:

-Kaiser, I., Mayer, J. & Malai, D. (2018). Self-Generation in the Context of Inquiry-Based Learning. Frontiers in Psychology, 9:2440. doi: 10.3389/ fpsyg. 2018.02440

-Mao, Y., Wang, L., Tang, H., & Dong, Y. (2022). Students' Online Information Searching Strategies and Their Creative Question Generation: The Moderating Effect of Their Need for Cognitive Closure. Frontiers in Psychology, 13, 877061. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.877061

-Streich, I., & Mayer, J. (2020). Effects and Prerequisites of Self-Generation in Inquiry-Based Learning. Education Sciences, 10(10), 277 https://doi.org/10.3390/educsci10100277

-Chin, C. & David ,E. (2000). Learning in science A comparison of Teaching, & surface Approaches. Journal of Research in science Deep 37 (2), 109-138.

الملحق (1):

قائمة مهارات توليد المعلومات:

المهارة الفرعية	المؤشرات
الطلاقة	١.يحدد المشاعر الإنسانية بوضوح ٢.يعدد اكبر عدد ممكن من النقاط الإيجابية التي يمتلكها. ٣.يذكر أهمية التواصل ٤.يستنتج المفاهيم الاجتماعية المتضمنة بالدرس. ٥.يعطي تعريفاً للمفاهيم الاجتماعية. ٦.يذكر عدة أسباب لظاهرة طبيعية ما ٧.يعطي عدداً من الأنهار التي تعاني من التلوث ٨.يذكر أكبر عدد من العوامل المؤثرة في توزع السكان ٩.يعطي أمثلة عن الموارد البيئية. ١٠.يذكر أكبر عدد من الأحداث السياسية(معارك)التي حدثت في سورية.
	11.يختار الطريقة المناسبة لضبط ردود الأفعال. ١٢.يناقش العواقب الناتجة عن ردود الأفعال غير المناسبة ١٣.يقترح كيفية تحسين نقاط النمو مع تحديدها

المرونة	١٤.يربط بين الحدث و رد الفعل. ١٥.يفرق بين العلاقة مع الأصدقاء عبر مواقع التواصل والواقع. ١٦.يذكر بعض السلوكات غير المرغوبة ونتائجها والسلوك المناسب لتنجبها. ١٧.يحدد حقوقه وواجباته وأهميتها. ١٨.يذكر أشكال ممارسة الديمقراطية. ١٩.يحدد نتيجة دوران الأرض وكم تستغرق وقتاً. ٢٠.يستنتج تعريفاً لشبكة الإحداثيات مع تحديد موقع ما عليها. ٢١.يميز بين أنواع التضاريس وخصائصها ٢٢.يحدد العوامل المؤثرة في المناخ ٢٣.يفرق بين العوامل المؤثرة في توزع السكان (طبيعية – بشرية) ٢٤.يعطي أمثلة عن التوازن بين الموارد الطبيعية وطرائق استهلاكها ٢٥.يحدد مقومات الأنشطة الاقتصادية. ٢٦.يحلل أحداث النص التاريخي وصولا إلى الأجوبة. ٢٧.يستخلص الأحداث التاريخية من خلال الخطوط الزمنية.
وضع الفرضيات	28.يضع حلول عديدة لموقف معين حدث معه مع ذكر أسبابه. ٢٩.يختار الحل المناسب لموقف ما ٣٠.يضع مقترحات لاكتساب مهارات تواصل جديدة. ٣١.يضع مقترحات للتوعية من الممارسات المضرة بالصحة ٣٢.يضع مقترحات بآليات البحث الآمن بالشابكة. ٣٣.يقترح فكرة لعمل تطوعي مع ذكر أسبابها والخطوات اللازمة للتنفيذ. ٣٤.يعطي أمثلة عن مشكلات بيئية مع استخلاص المعلومات و ذكر الأسباب ٣٥.يضع مقترحات للمحافظة على موارد البيئة و اختيار الأنسب منها.
	36. يتوقع شخصيته في المستقبل.

التنبؤ في ضوء المعطيات	37.يتنبأ بنتيجة التواصل الالكتروني مع الاخرين. 38.يتنبأ بآليات شروط التواصل والحوار الناجح 39.يتوقع تأثير الانترنت على الأطفال. ٤0.يتوقع مخاطر السلوك الضار على صحته والبيئة. ٤1.يتوقع السلوكات الصحية للتوعية من أضرار السلوكات الضارة بالصحة ٤2.يتوقع آثار السلام في بناء المجتمع. ٤3.يتوقع العوامل التي تؤدي إلى السلام بين البشر. ٤4.يتوقع مخاطر السلوك الضار على صحته. ٤5.يتنبأ ماذا يحدث لو توقفت الأرض عن الدوران 46.يتوقع تأثير استهلاك الإنسان على موارد البيئة 47.يتوقع العوامل المؤثرة في تكوين التربة بناء على الصور 48.يتوقع الظاهرة الجغرافية الغريبة 49.يتوقع التغير الناتج عن كل حدث(سياسي–ثقافي).

درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارات إدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ

اسم الباحثة: مروة محمّد سعيد هاني المشرف الأساسيّ: أ. د. وليد حمادة
المشرف المشارك: د. ضحى السباعي

ملخص البحث

هدف البحث الحاليّ إلى تعرّف درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارات إدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ، ولتحقيق هذا الهدف؛ اتّبع البحث المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتمّ إعداد أداة البحث ممثّلةً باستبانة مهارات إدارة المخاطر. وبعد التّحقّق من صدق الاستبانة وثباتها، تمّ تطبيقها على (200) مربّية من مربّيات رياض الأطفال، تمّ اختيارهنّ بصورة عشوائيّة عنقوديّة من روضات مدينة حمص. وقد أظهرت نتائج البحث أنّ درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات إدارة المخاطر كانت ضعيفة في كلّ مهارة من مهاراتها: تشخيص المخاطر، والتّخطيط لإدارة المخاطر، والتّنظيم لإدارة المخاطر، والتّواصل لإدارة المخاطر، واتّخاذ القرار لإدارة المخاطر، وتنفيذ إدارة المخاطر، وتقويم إدارة المخاطر، وفي مهارات إدارة المخاطر ككلّ. وعلى ضوء ما توصّل إليه البحث من نتائج، اقترحت الباحثة الاهتمام بتنمية مهارات إدارة المخاطر لدى مربّيات رياض الأطفال، باستخدام برامج قائمة على استراتيجيّات تدريبيّة حديثة.

الكلمات المفتاحيّة: مهارات إدارة المخاطر – مربّيات رياض الأطفال.

The Degree of Having Risk Management Skills among Kindergarten Teachers from Their Points of View

Abstract:

The research aimed at identifying the degree of having risk management skills among kindergarten teachers from their points of view, by using the survey descriptive method and a questionnaire as a tool for it.

The questionnaire was applied on (200) kindergarten teachers whom were cluster randomly selected from kindergartens of Homs city, after verifying the reliability and the validity of it.

The results have showed the weakness of the degree of these skills among kindergarten teachers in each skill: analysis of risks, risk management planning, the organization, the communication, making decisions about risk management, implementation of risk management and correction to risk management.

According to the results, the researcher suggested to take an interest in developing risk management skills among kindergarten teachers by using programs based on modern training strategies.

key words: Risk Management Skills , Kindergarten Teachers

مقدّمة:

تعدّ مربّية الرّوضة دعامة كلّ إصلاحٍ اجتماعيٍّ، فهي تقوم بعمليّة التّعليم، وعليها يتوقّف رفع كفاءته وتحسين فاعليّته، إذ إنّها تقوم بنقل الخبرات والفِكر والمعارف إلى الأطفال، وتُلقَى على عاتقها مسؤوليّة تنشئة أجيال الأمّة ورعايتها، ولا يقتصر دورها على نقل المعرفة فقط، بل يتعدّاه إلى أدوارٍ أخرى (الخفاف، 2013)، ومن هذه الأدوار توفير المناخ التّربويّ والتّعليميّ الآمن للأطفال داخل الرّوضة والّذي يتأتّى بامتلاكها لمهارات إدارة المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.

وإدارة المخاطر عمليّةٌ منظّمةٌ مستمرّةٌ تقوم المربّية من خلالها بالتّنبّؤ بالمخاطر المحتملة في الرّوضة، ودراستها، وتحديد مقدار آثارها المحتملة، ووضع الخطط المناسبة لتجنّبها، وكبحها، والسّيطرة عليها، وضبطها للتّخفيف من آثارها، والقضاء على مصادرها (موسى وآخرون، 2012).

وقد أشار العديد من الدّراسات إلى تعدّد مهارات إدارة المخاطر، ومنها دراسة كلٍّ من("كونولي وهافن" Connolly & Haughten, 2017 ، والمطيري 2019 ، والهباهبة 2020، ووائل حسن 2018)، الّتي صُنّفت المهارات بناءً عليها إلى تشخيص المخاطر، والتّخطيط لإدارة المخاطر، والتّنظيم لإدارة المخاطر، والتّواصل لإدارة المخاطر، واتّخاذ القرار لإدارة المخاطر، وتنفيذ إدارة المخاطر، وتقويم إدارة المخاطر.

وتبرز أهمّيّة امتلاك مربّيات الرّوضة لمهارات إدارة المخاطر، من كونه يقلل درجة احتماليّة وقوع المخاطر فيها، ويساعد على اكتشاف الحلول لكلّ نوعٍ من أنواع المخاطر الّتي تواجهها بكافّة مستوياتها، ويمكّن المربّيات من تحقيق أهداف الرّوضة من خلال التّنبّؤ بالمخاطر المحتملة فيها، واتّباع أسلوبٍ استباقيٍّ في تحديدها، وتقييمها، ومراقبتها، ممّا يساعد على الحفاظ على وجاهة واستدامة خدمات الرّوضة، من خلال استشرافٍ مستمرٍّ للمستقبل وتوقّع الأسوأ، حيث أنّ الحدّ من آثارها في وقتٍ مبكّرٍ يساعد على ابتكار الحلول المثلى والأكثر فاعليّة، ويُجنِّب اتّباع الحلول الآنيّة الّتي تعدّ أقلّ تأثيراً (شحاتة وبدير، 2021) وهذا ما أكّدت عليه كلّ من دراسة (رمزي 2021، والصّرايرة والشّلّوح 2020، والمخلفي2019).

كما تكمن أهمّيّته في توفير الاستقرار للعاملين في الرّوضة؛ ممّا يمكّن من سير العمليّة التّربويّة بالصّورة المخطّط لها (Kageyama, 2014, 72)، وتهيئة المناخ الملائم للأطفال لممارسة الأنشطة، بعيداً عن الضّغوط النّفسيّة والتّشتّت الذّهنيّ (Wilkins, 2010,38).

ونظراً لما تحمله مهارات إدارة المخاطر من أهمّيّة؛ فقد هدف البحث الحاليّ إلى تعرّف درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لها.

مشكلة البحث: شعرت الباحثة بالمشكلة من خلال عملها كمشرفة على التّدريب الميدانيّ، حيث لاحظت تعرّض كثيرٍ من أطفال الرّوضة لمخاطر عديدة نتيجة سوء تصرّف المربّيات وضعف امتلاكهنّ لمهارات إدارة المخاطر مثل: انتشار آفة القمل كخطر صحّيّ بين الأطفال، وعدم مبادرة المربّيات إزاء ذلك بأيّ سلوك سليم يقيهم تلك الآفة، وتعرّض الأطفال لمخاطر جسديّة بسبب عدم مراعاة المربّيات استخدام الأطفال وسائل تعليميّة آمنة أثناء تنفيذهم أنشطة الروضة.

وشعرت الباحثة بالمشكلة أيضاً من خلال ما أكّدت عليه كلّ من دراسة (بركات 2014، والبطاينة 2016 ، وتيم وآخرون 2020، وحشايكة 2016، والدماك 2017، والشنيفي 2018، والعمرات 2016) من ضرورة توفير بيئة تربويّة آمنة، يشعر الأطفال في ظلّها بالأمان والاستقرار والرّاحة والطّمأنينة، إذ إنّ انعدام الأمن يؤثّر سلباً على أدائهم، وهذا ما أكّدت عليه دراسة "أوجكيو" (Ojukwu, 2017)، ولا تتأتّى هذه البيئة الآمنة دون امتلاك المعلّمين – ومنهم مربّيات رياض الأطفال– لمهارات إدارة المخاطر الّتي أكّدت دراسة "كونولي وهافن" Connolly & Haughten, (2017) ضعفهم فيها.

ومن خلال ما أشارت إليه كل من دراسة (الصرايرة والشلوح 2020، وغنيمة 2014، واليوسفي 2015) من ضرورة توعية المعلّمين _ ومنهم مربّيات رياض الأطفال _ بالمخاطر الّتي قد تحدث، وكيفيّة التّعامل معها من خلال تدريبهم على مهارات إدارة المخاطر، لما لها دور مهم في مواجهة الحالات الطّارئة، وإعداد الإجراءات اللّازمة من أجل منع حدوثها، والتّقليل من آثارها السّلبيّة حال وقوعها، حيث تهدف إدارة المخاطر إلى منع حدوث الخطر قدر المستطاع، ومواجهة الخطر بكفاءة وفاعليّة عالية، والتّقليل من الخسائر والآثار السّلبيّة إلى أقلّ قدر ممكن.

كما شعرت الباحثة بالمشكلة أيضاً من خلال إجراء دراسة استطلاعيّة على عيّنة من مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص، هدفت إلى تعرّف درجة امتلاكهنّ لمهارات إدارة المخاطر،

وبلغت العيّنة (20) مربّية، واستخدمت بطاقة ملاحظة لمهارات إدارة المخاطر، وبلغ مجموع درجاتها الكلّيّ (18) درجة موزّعة على (6) مهارات، إذ تمّ إعطاء (3) درجات في حال كانت درجة امتلاك المهارة عالياً، ودرجتين في حال كان درجة امتلاك المهارة متوسّطة، ودرجة واحدة في حال كانت درجة امتلاك المهارة ضعيفة، وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن وجود قصور لدى المربّيات في مهارات إدارة المخاطر، إذ تبيّن أنّ (80 %) يعانين ضعفاً فيها، حيث عُدّت المربّيات اللّواتي حصلن على درجة أقلّ من (12) من المجموع الكلّيّ للدّرجات ضعيفات فيها. واستناداً إلى ما سبق جاء هذا البحث لتعرّف درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارات إدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ من خلال الإجابة عن السّؤال الآتي:

ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارات إدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟

أهمّية البحث: تنبع أهميّة البحث من خلال النّقاط الآتية:

- يسلّط البحث الحاليّ الضّوء على أهمّيّة إدارة المخاطر، لما لها من أثر في تقليل درجة احتماليّة وقوعها في الرّوضة، من خلال التّنبّؤ بها، ومواجهتها، ممّا يحافظ على سير العمليّة التّعليميّة فيها.
- أهمّيّة مرحلة رياض الأطفال، كونها المرحلة الّتي توفّر للطّفل إشباع الحاجة إلى الأمان، والّتي تعدّ من الحاجات الّتي لا بدّ من إشباعها في السّنوات المبكّرة من حياة الطّفل، وذلك يتأتّى بتوفير بيئة تعليميّة أمنة خالية من المخاطر.
- قد يوفّر البحث مادّة علميّة ومرجعاً للباحثين في مجال إدارة المخاطر، إذ يأتي هذا البحث – في حدود علم الباحثة – في مقدّمة البحوث الّتي تحاول الكشف عن درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات إدارة المخاطر في سورية.
- توفير أداة بحثيّة متمثّلة باستبانة مهارات إدارة المخاطر التي يمكن أن تفيد باحثين آخرين في الميدان ذاته.
- إظهار صورة واضحة لدرجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات إدارة المخاطر.

أهداف البحث: يسعى البحث الحاليّ إلى: تحديد درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات إدارة المخاطر وهي: تشخيص المخاطر، والتّخطيط لإدارة المخاطر، والتّنظيم لإدارة المخاطر،

والتّواصل لإدارة المخاطر، واتّخاذ القرار لإدارة المخاطر، وتنفيذ إدارة المخاطر، وتقويم إدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ.

أسئلة البحث:

1. ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارة تشخيص المخاطر من وجهة نظرهنّ؟
2. ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارة التّخطيط لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟
3. ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارة التّنظيم لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟
4. ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارة التّواصل لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟
5. ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارة اتّخاذ القرار لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟
6. ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارة التّنفيذ لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟
7. ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارة التّقويم لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟
8. ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص لمهارات إدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة مهارات إدارة المخاطر تعزى إلى متغيّر الخبرة (أقلّ من 5 سنوات، من 5 سنوات وأقلّ من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

فرضيّات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة مهارات إدارة المخاطر تعزى إلى متغيّر الخبرة (أقلّ من 5 سنوات، من 5 سنوات وأقلّ من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

حدود البحث: تم تطبيق البحث على عيّنة من مربّيات رياض الأطفال خلال الفصل الثّاني من العام الدّراسيّ 2025/2024م، في مدينة حمص، وتناول مهارات إدارة المخاطر، وهي: (تشخيص المخاطر، والتّخطيط لإدارة المخاطر، والتّنظيم لإدارة المخاطر، والتّواصل لإدارة المخاطر، واتّخاذ القرار لإدارة المخاطر، وتنفيذ إدارة المخاطر، وتقويم إدارة المخاطر).

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة:

- مهارات إدارة المخاطر: تعرّف مهارات إدارة المخاطر بأنّها: القدرة على فهم وتقييم واتّخاذ إجراءاتٍ مناسبةٍ تجاه المخاطر الّتي يتمّ التّعرّض لها في المؤسسّة؛ بهدف زيادة احتمالات نجاحها في تنفيذ مهامها، وتحقيق أهدافها (Slack & Stuart, 2010).

وتعرّفها الباحثة إجرائيّاً بأنّه: قدرة مربّيات رياض الأطفال على التّنبّؤ بالمخاطر ممكنة الحدوث في الرّوضة، وتعرّف طبيعتها، وتفهّم مجرياتها، وأسبابها، بحيث يَكُنّ قادراتٍ على تحديد ما ينبغي عمله حيالها، واتّخاذ الإجراءات والتّدابير اللّازمة لمواجهتها؛ للحدّ منها ومن جميع المشكلات، والتّوتّرات، والاضطرابات النّاتجة عنها، والّتي تهدّد سلامة الأطفال الجسديّة، والنّفسيّة، وسلامة العاملين في الرّوضة (مدير، مربّيات زميلات، مستخدمين)، والمكوّنات المادّيّة لها، بهدف ضمان سير العمليّة التّعليميّة على أكمل وجه، باستخدام مهارات تشخيص المخاطر، والتّخطيط لإدارة المخاطر، والتّنظيم لإدارة المخاطر، والتّواصل لإدارة المخاطر، واتّخاذ القرار لإدارة المخاطر، وتنفيذ إدارة المخاطر، وتقويم إدارة المخاطر، وتقاس بالدّرجة الّتي تحصل عليها المربّيات في استبانة مهارات إدارة المخاطر.

الدّراسات السّابقة:

قامت الباحثة بمراجعة العديد من الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بمهارات إدارة المخاطر، وقد رُتّبت هذه الدّراسات وفقاً للتّسلسل الزّمنيّ لإجرائها، بدءاً بالأقدم، وانتهاءً بالأحدث، وذلك على النّحو الآتي:

- **دراسة "لافرسين" (Lavrysen, 2017):**

هدفت إلى تعرّف مخاطر اللّعب في فناء الرّوضة أثناء درس التّربية الرّياضيّة لدى الأطفال صغار السّنّ، حيث تمّ تطبيق الدّراسة على عيّنة قصديّة من الأطفال وعددهم (394) الأطفال.

ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ اتّباع المنهج الوصفيّ المسحيّ، واستخدمت الباحثة أداتيّ الاستبانة والمقابلة الشّخصيّة لجمع البيانات.

وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ أكثر المخاطر الّتي تحدث أثناء درس التّربية الرّياضيّة هي الإصابات النّاتجة عن التّدافع بين التّلاميذ، وانتقال عدوى الأمراض بينهم، وحوادث دخول حافلة المدرسة إلى فنائها، وانهيار أجزاء من المباني على المتواجدين داخل الفناء.

- **دراسة "كونولي وهافن" (Connolly & Haughten, 2017):**

هدفت إلى تعرّف درجة وعي معلّمي المدارس في بريطانيا بالتّعامل مع المخاطر وإدارتها، وتمّ تطبيق الدّراسة على عيّنة قصديّة من المعلّمين، وعددهم (218) معلّماً.

ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ المسحيّ، كما استخدما أداتيّ الاستبانة والمقابلة الشّخصيّة لجمع البيانات.

وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود وعي لدى المعلّمين بماهيّة المخاطر الّتي تحدث داخل المدارس، أو أثناء التّنقّل من وإلى المدرسة، ومع ذلك يوجد قصور في التّعامل مع هذه المخاطر، سواءً لصعوبة توفّر الأدوات والأجهزة اللّازمة لمواجهتها، أو لعدم توفّر سيناريوهات التّعامل معها.

- **دراسة المخلفي (2019):**

هدفت إلى تعرّف درجة تطبيق قادة المدارس الحكوميّة في منطقة القصيم في المملكة العربيّة السّعوديّة لإدارة المخاطر، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من (456) قائداً، تمّ اختيارها بالطّريقة العشوائيّة البسيطة.

ولتحقيق هذا الهدف اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتمّ إعداد استبانة للكشف عن درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى قادة المدارس.

وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة تطبيق قادة المدارس لإدارة المخاطر جاءت بدرجة متوسّطة لجميع مجالات الاستبانة، ووفقاً للتّرتيب الآتي: مجال تنفيذ إدارة المخاطر في المرتبة الأولى، ثمّ مجال التّخطيط لإدارة المخاطر في المرتبة الثّانية، وأخيراً مجال تقويم إدارة المخاطر في المرتبة الثّالثة، كما أظهرت النّتائج أيضاً وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسّطيّ استجابات أفراد العيّنة وفقاً لمتغيّر الخبرة، لصالح ذوي الخبرة (من 5 إلى أقلّ من 10 سنوات)، ووفقاً لمتغيّر مستوى المرحلة التّعليميّة للمدرسة، لصالح قادة المدارس الابتدائيّة.

- **دراسة الصرايرة والشلوح (2020):**

هدفت إلى تعرّف واقع التّخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصّة التّابعة لمديريّات التّربية والتّعليم في محافظة الكرك في الأردن من وجهة نظر المعلّمين، حيث سُحِبت العيّنة بالطّريقة العشوائيّة البسيطة، وتكوّنت من (272) معلّماً ومعلّمة.

ولتحقيق هذا الهدف؛ اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، واستُخدمت استبانة واقع التّخطيط لإدارة المخاطر.

وبعد تطبيق الأداة على العيّنة، تمّت عمليّة جمع البيانات وتحليلها إحصائيّاً، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ واقع التّخطيط لإدارة المخاطر جاء بدرجة متوسّطة، وحصل مجال القدرة على اتّخاذ القرار ومواجهة المخاطر على المرتبة الأولى، في حين احتلّ مجال الوعي بطبيعة المخاطر المرتبة الأخيرة، كما توصّلت الدّراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً وفقاً لمتغيّريّ الخبرة ومستوى المرحلة التّعليميّة للمدرسة.

- **دراسة الهباهبة (2020):**

هدفت إلى تعرّف درجة توفّر متطلّبات إدارة المخاطر في المدارس الحكوميّة في محافظة مأدبا في الأردن، وعلاقتها بتوفّر البيئة التّعليميّة الآمنة من وجهة نظر المعلّمين، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من (311) معلّماً ومعلّمة، تمّ اختيارها بالطّريقة العشوائيّة البسيطة.

ولتحقيق هذا الهدف اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ والارتباطيّ، وتمّ إعداد استبانة إدارة المخاطر، واستبانة البيئة التّعليميّة الآمنة.

وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة توفّر كلٍّ من متطلّبات إدارة المخاطر، والبيئة التّعليميّة الآمنة في المدارس سابقة الذّكر كان متوسّطاً، كما أظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطيّة قويّة دالّة إحصائيّاً بين درجتيّ توفّر متطلّبات إدارة المخاطر، وتوفّر البيئة التّعليميّة الآمنة.

- **دراسة رمزي (2021):**

هدفت إلى تعرّف واقع إدارة المخاطر لدى أساتذة التّعليم المتوسّط من وجهة نظرهم أثناء تدريس حصّة التّربية البدنيّة والرّياضيّة، في ولاية سكرة في الجزائر، حيث سُحِبت العيّنة بالطّريقة العشوائيّة البسيطة، وتكوّنت من (15) معلّماً.

ولتحقيق هذا الهدف اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، واستُخدمت استبانة واقع إدارة المخاطر.

وبعد تطبيق الأداة على العيّنة، تمّت عمليّة جمع البيانات وتحليلها إحصائيّاً، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ واقع إدارة المخاطر لدى أساتذة التّعليم المتوسّط جاء بدرجة مرتفعة، وحصل محور اتّخاذ الإجراءات والتّدابير اللّازمة لإدارة المخاطر على المرتبة الأولى، في حين حصل محور الوعي لإدارة المخاطر على المرتبة الأخيرة.

تعقيب على الدّراسات السّابقة:

- اتّفق البحث الحاليّ مع كلٍّ من دراسة "كونولي وهافن"(Connolly & Haughten, 2017)، والمخلفي (2019)، ورمزي (2021) في الهدف الّذي تحدّد بتعرّف درجة امتلاك عيّنة كلٍّ منها لمهارات إدارة المخاطر، عدا دراستيّ الصّرايرة والشّلّوح (2020)، والهباهبة (2020) اللّتين هدفتا إلى تعرّف واقع إدارة المخاطر في المدارس الحكوميّة والخاصّة التّابعة لمديريّات التّربية والتّعليم الخاصّة بكلّ منطقة تمّ تطبيق البحث فيها.
- اختلف البحث الحاليّ مع جميع الدّراسات السّابقة في العيّنة، حيث طبّق على مربّيات رياض الأطفال، في حين تحدّدت عيّنة كلٍّ من دراسة كونولي وهافن" ,Connolly & Haughten) (2017، والصرايرة والشلوح (2020)، والهباهبة (2020)، ورمزي (2021) بمعلّمي المدارس الّتي تمّ تطبيق البحث فيها، وفي دراسة المخلفي (2019) بمديري المدارس الّتي تمّ اختيار العيّنة منها.
- اعتمدت جميع الدّراسات السّابقة المنهج الوصفيّ المسحيّ، متّفقةً بذلك مع البحث الحاليّ، واستفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في بناء أداة البحث المتمثّلة باستبانة مهارات إدارة المخاطر.

الإطار النّظريّ:

مهارات إدارة المخاطر:

أ- **مفهوم الخطر** Risk: يُعرّف الخطر لغويّاً بأنّه:

- "الإشراف على الهلاك، أو الاقتراب من الهلاك" (الأنصاري، 1970).
- موقفٌ سيءٌ ممكن الحدوث في وقتٍ ما في الحاضر أو المستقبل، وله نتائج سيّئة (Wehmeier, 2007).
- حدثٌ سلبيٌّ ضار، ومحتمل الحدوث، ينتج عن عوامل ضعفٍ معيّنةٍ، ويمكن تجنّبه من خلال إجراءاتٍ وقائيّة (Law, 2016).

بينما يُعَرّف اصطلاحاً بأنّه:

- حدثٌ أو ظرفٌ غير متيقّن حدوثه، وقد يكون له نتائجٌ إيجابيّةٌ أو سلبيّةٌ حال وقوعه (Shanahan & Mcparlane, 2005).
- عائقٌ أو مانعٌ يحول بين الفرد والهدف الّذي يسعى إلى تحقيقه (أبو العلا، 2012).
- حادثٌ مؤسفٌ، يؤدّي في حال عدم السّيطرة عليه إلى حدوث خسائر، وله عواقبٌ سلبيّةٌ غير مرغوبٍ بها(Aven, 2016) .
- مشكلةٌ واردة الحدوث في حياة الفرد اليوميّة، إذا لم يتمّ التّصدّي لها سوف ينتج عنها أزمة (إبراهيم، 2019).
- حدثٌ يمكن التّنبّؤ به في المستقبل، وقد يهدّد قدرة المؤسّسة على إنجاز مهامها Addo, (2021).

ب–مفهوم إدارة المخاطر: تُعرّف إدارة المخاطر في مؤسّسات رياض الأطفال بأنّها:

- نظام أو منهج شامل ومتكامل؛ لتهيئة البيئة المناسبة والأدوات اللّازمة لتوقّع ودراسة المخاطر المحتملة، وتحديدها وقياس آثارها المحتملة على نشاطات مؤسّسة رياض الأطفال، ووضع الخطط المناسبة للتّصدي لها، والسّيطرة عليها، والتّخفيف من آثارها (بغو، 2012).
- العمليّة الإداريّة الّتي من شأنها إنتاج استجابةٍ سريعةٍ وعقلانيّةٍ للمواقف الخطرة، من خلال ممارسة مجموعةٍ من المهارات، من أجل تقليل الخسائر إلى الحدّ الأدنى (جاد الله، 2012).
- عمليّة قياس وتقييم المخاطر، وتطوير الإستراتيجيّات للتّحكّم بها وتخفيضها إلى مستويات مقبولة (فرج، 2013).
- الإجراءات والعمليّات الّتي يتمّ من خلالها التّصدّي لحدث أو ظرف محتمل، يمكن أن يكون له تأثيرات سلبيّة على الرّوضة، والمستفيدين منها من المجتمع والبيئة المحيطة (شحاتة وبدير، 2021).

ت–مقوّمات إدارة المخاطر في رياض الأطفال: تتطلّب عمليّة إدارة المخاطر في رياض الأطفال توافر المقوّمات الآتية:

1. مقوّمات بشريّة: تتعلّق هذه المقوّمات بالأفراد العاملين في رياض الأطفال (مدير، مربّيات، مستخدمين)، فمن المعروف أنّ الأفراد أو الموارد البشريّة أساس نجاح أيّ عملٍ، خاصّةً إذا توفّر لديهم التّأهيل العلميّ والعمليّ المطلوب، وتتطلّب عمليّة إدارة المخاطر بكفاءةٍ وفاعليّةٍ ضرورة

الاستعانة بجميع الخبرات والكفاءات المتاحة، واللّازمة لإدارة المخاطر، ومن هنا تبرز أهمّيّة إعداد العاملين في رياض الأطفال – ومنهم مربّيات الرّوضة – بشكلٍ يؤهّلهم للتّعامل مع المخاطر بصورةٍ فعالّةٍ، من خلال تنمية مهارات إدارة المخاطر لديهم، وإكسابهم المفاهيم الأساسيّة المتعلّقة بها، والمتمثّل أهمّها بالآتي:

- محيط الخطر: ويتمثّل بالبيئة الّتي ينشأ فيها الخطر، سواءً البيئة الدّاخليّة كغرفة النّشاط، أو البيئة الخارجيّة كفناء الرّوضة.
- سبب الخطر: ويمثّل الظّروف، والعوامل الّتي تؤدّي إلى نشأة الخطر.
- الخطر: ويمثّل الحدث الّذي قد يؤثّر سلباً على تحقيق أهداف الرّوضة.
- الرّقابة والمتابعة: وتعني مراقبة ومتابعة كلّ الأحداث والأنشطة الّتي تؤدّي إلى وقوع الخطر داخل مبنى الرّوضة، وذلك منعاً لوقوعه، وتجنّبه قدر الإمكان (المر، 2020).

2.مقوّمات الاتّصال: تكمن أهمّيّة الاتّصال في إدارة المخاطر داخل رياض الأطفال، في أنّه يؤدّي إلى تكامل المهام من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، خاصّةً أنّ الاتّصال الكفء والفعّال يعمل على (ملائكة، 2007):

- تأسيس الأهداف وتوحيدها.
- وضع الخطط، وتوضيح خطوات تنفيذها.
- تنظيم الموارد البشريّة والمادّيّة، واستخدامها استخداماً أكثر فاعليّة وكفاية.
- تقييم العاملين في الرّوضة – ومنهم مربّيات الروضة – وتطويرهم، واختيار الأنسب منهم للمهام المختلفة.
- توجيه العاملين في الرّوضة – ومنهم مربّيات الرّوضة – وحثّهم على الإنجاز، وإعداد بيئة عمل تشجّع على البذل، والعطاء، والتّعاون.

3. مقوّمات المعلومات: تبرز أهمّيّة الدّور الحيويّ الّذي تأخذه المعلومات في إدارة المخاطر كما حدّده مهنا (2004) من خلال الآتي:

- تجنّب المفاجأة: فالمفاجأة تحدث في حال قصور المعلومات، أو عند عدم رفعها في التّوقيت المناسب إلى متّخذ القرار.

- سرعة اتّخاذ القرار: إنّ توفّر المعلومات القيّمة حول الخطر، وإمكانيّة استخدامها من قبل متّخذي القرار في التّوقيت المناسب، تسهم إلى حدٍّ بعيدٍ في تجاوز التّداعيات السّلبيّة لهذا الخطر.
- تحقيق أفضل استثمار للإمكانيّات المتاحة، والحصول على أقصى مردود إيجابيّ من استخدامها في مواجهة الخطر.

ث-مهارات إدارة المخاطر:

1.تشخيص المخاطر: تُعرّف مهارة تشخيص المخاطر بأنّها: مهارةٌ إداريّةٌ، تعتمد على توقّع المخاطر والتّنبّؤ بها، وتعرّف طبيعتها وأسبابها ونتائجها؛ حيث أنّ ذلك يتيح مجالاً لفهمها بصورةٍ أفضل، وبالتّالي وضع الحلول السّليمة لمواجهتها بشكلٍ سليمٍ.

2. التّخطيط لإدارة المخاطر: استناداً إلى ما ورد في العوامله (2010) يمكن تعريف مهارة التّخطيط لإدارة المخاطر بأنّها: مهارةٌ إداريّةٌ حيويّةٌ وأساسيّة، تعتمد على الأسلوب العقلانيّ الرّشيد، المستند إلى المعلومات، والتّحليل، والتّفكير المنظّم والمدروس، وترتبط بإنجاز أهدافٍ محدّدةٍ موضوعةٍ لإدارة المخاطر المتوقّعة في مؤسّسة رياض الأطفال.

3. التّنظيم لإدارة المخاطر: استناداً إلى ما ورد في حسين (2005) يمكن تعريف مهارة التّنظيم لإدارة المخاطر بأنّها: مهارةٌ إداريّةٌ، يقوم مدير المخاطر من خلالها بحشد وتوفير الوسائل اللّازمة لدرء ومواجهة خطرٍ معيّنٍ، وتنسيق أدوار الأفراد المحيطين بموقف الخطر بشكلٍ يمكّنهم من العمل مع بعضهم بعضاً بكفاءة في سبيل إنجاح هذه المواجهة.

4. التّواصل لإدارة المخاطر: استناداً إلى ما ورد في مسلم (2015) يمكن تعريف مهارة التّواصل لإدارة المخاطر بأنّها: مهارة إداريّة، يتمّ من خلالها نقل أفكارٍ أو معاني أو معلومات على شكل رسائل كتابيّة أو شفويّة إلى شخص آخر، ويقوم بدوره بالرّدّ على هذه الرّسالة بهدف درء ومواجهة خطرٍ معيّنٍ.

5. اتّخاذ القرار لإدارة المخاطر: استناداً إلى ما ورد في الزغلول والزغلول (د.ت.) يمكن تعريف مهارة اتّخاذ القرار لإدارة المخاطر بأنّها: مهارةٌ عقليّةٌ واعيةٌ ومركّبةٌ، يتمّ خلالها اختيار أحد البدائل بهدف مواجهة خطرٍ معيّنٍ، وتعدّ هذه المهارة من المهارات الضّروريّة لعمل مربيات رياض الأطفال كمديرات للمخاطر؛ حيث يحدّد القرار الّذي يتّخذنه في موقف الخطر المسار الّذي سيسلكنه، أو مجموعة الاستجابات والإجراءات الّتي سينفّذنها للوصول إلى حلٍّ لمواجهة موقف الخطر، وبذلك

فإنّ تصرّفات المربّيات ماهي إلّا نتاجاً تلقائيّاً للقرارات الّتي يتّخذنها، فعندما تواجه المربّية موقفاً خطِراً يتطلّب سلوكاً ما، فإنّها تقوم بعمليّة تحكيمٍ عقليٍّ تتوصّل من خلاله إلى اختيار أنسب السّلوكات والإجراءات الّتي تقود إلى آثارٍ إيجابيّةٍ، أو تجنّبها العواقب السّلبيّة غير المرغوبة.

6. تنفيذ إدارة المخاطر: تعرّف مهارة تنفيذ إدارة المخاطر بأنّها: مهارة إداريّة يتمّ من خلالها تنفيذ الخطط الموضوعة لدرء ومواجهة المخاطر في المؤسّسة، والقيام بإجراءات وأنشطة عمليّة لتحقيق ذلك.

7. تقويم إدارة المخاطر: استناداً إلى ما ورد في أبو محمود (2023) يمكن تعريف مهارة تقويم إدارة المخاطر بأنّها: مهارةٌ إداريّةٌ تشخيصيّةٌ علاجيّة، يتمّ من خلالها إصدار أحكامٍ معيّنةٍ على سلوكاتٍ أو فِكَرٍ أو خططٍ مصمّمّةٍ لدرء خطرٍ معيّنٍ، والكشف عن نقاط القوّة فيها لتعزيزها، ونقاط الضّعف لتلافيها وعلاجها.

إجراءات البحث:

- **منهج البحث:** اعتمد البحث المنهج الوصفيّ المسحيّ، من خلال عرض الدّراسات السّابقة، ثم تصميم استبانة مهارات إدارة المخاطر على ضوئها، ومن خلال تعرّف درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال هذه المهارات من وجهة نظرهنّ.
- **مجتمع البحث وعيّنته:** بلغت عيّنة البحث (200) مربّية من مربّيات رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة في مدينة حمص، تمّ اختيارهنّ بصورةٍ عشوائيّةٍ عنقوديّة من المجتمع الأصليّ، وهو مربّيات رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة في مدينة حمص البالغ عددهم (320)، وفق الآتي:
  - ✓ تقسيم مدينة حمص إلى أربع مناطق، (شرقيّة، وغربيّة، وشماليّة، وجنوبيّة).
  - ✓ تحديد منطقتين عن طريق الاختيار العشوائيّ البسيط (القرعة)، وقد وقع الاختيار على المنطقة الغربيّة، والمنطقة الجنوبيّة.
  - ✓ تسجيل أسماء الرّوضات التّابعة لكلّ من المنطقتين على قصاصات ورقيّة، واختيار مربّيتين من كلّ روضة.
- **أدوات البحث:**

استبانة مهارات إدارة المخاطر:

أ- **الهدف من الاستبانة:** هدفت الاستبانة إلى تعرّف درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات إدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ.

ب- صدق الاستبانة: بعد اطّلاع الباحثة على الأدبيّات التّربويّة والدّراسات السّابقة الّتي تناولت إدارة المخاطر، قامت ببناء استبانة مهارات إدارة المخاطر، حيث اشتملت (49) بنداً تمّ توزيعها على سبعة محاور وهي: تشخيص المخاطر، والتّخطيط لإدارة المخاطر، والتّنظيم لإدارة المخاطر، والتّواصل لإدارة المخاطر، واتّخاذ القرار لإدارة المخاطر، وتنفيذ إدارة المخاطر، وتقويم إدارة المخاطر، حيث تضمّن كلّ محور (7) بنود.

وللتّأكّد من صدقها تمّ عرضها على مجموعة من المحكَّمين من التّربويّين، والمتخصّصين في رياض الأطفال، وبعد جمع آرائهم وتحليلها، تمّ حساب النّسب المئويّة للتّكرارات الّتي تشير إلى درجة اتّفاق المحكّمين على البنود، وقد تراوحت النّسب المئويّة بين (86% و94%)، وبذلك تمّ الاحتفاظ بجميع بنود الاستبانة؛ لأنّها حازت على نسبة أكبر من (80%)، مع إجراء بعض التّعديلات على صياغة بعضها على النّحو الآتي:

جدول (1) تعديلات الاستبانة

رقم البند	البند قبل التّعديل	البند بعد التّعديل
14	- أضع برنامجاً زمنيّاً محدّداً للتّعامل مع خطرٍ معيّنٍ.	- أضع جدولاً زمنيّاً لمراقبة وتقييم المخاطر بشكلٍ دوريٍّ.
27	- أتواصل مع العاملين في الرّوضة عند مواجهة خطر معيّن (مدير، مربّيات، مستخدمين).	- أعتمد أدوات تواصل كالتّقارير الالكترونيّة والاجتماعات ونشرات التّوعية مع العاملين في الرّوضة (مدير، مربّيات، مستخدمين) عند مواجهة المخاطر.
29	- أحدّد عدداً من البدائل اللّازمة للتّعامل مع خطرٍ معيّنٍ.	- أحدّد عدداً من الحلول البديلة اللّازمة للتّعامل مع المخاطر في الرّوضة.

41	– أنفّذ الخطط الموضوعة والمتّفق عليها مع العاملين في الرّوضة (مدير، مربّيات، مستخدمين) لمواجهة خطر معيّن.	– أنفّذ الخطط الموضوعة والمتّفق عليها مع العاملين في الرّوضة (مدير، مربّيات، مستخدمين) لمواجهة المخاطر الحاصلة فيها.

وبذلك ضمّت الاستبانة بصورتها النّهائيّة (49) بنداً (ملحق1)، وتمّ اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي، وكانت بدائل الإجابات كالآتي: (مرتفعة، متوسّطة، ضعيفة)، إذ تمّ إعطاء البديل (مرتفعة) ثلاث درجات، والبديل (متوسّطة) درجتين، والبديل (ضعيفة) درجة واحدة.

ت–ثبات الاستبانة: لحساب ثبات الاستبانة تمّ تطبيقها على عيّنة استطلاعيّة من مربّيات الأطفال وعددهن (30) مربّية، ثمّ حُسب الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ"، باستخدام برنامج SPSS، وقد تبيّن أنّ ثبات الاستبانة وفق هذه الطّريقة (0.86)، وهذا يشير إلى ثبات جيّد لها.

ث–زمن الاستبانة: تمّ حساب الزّمن اللّازم للإجابة عن بنود الاستبانة باستخدام معادلة متوسّط الزّمن اللّازم للتطبيق بين أوّل مربّية وآخر مربّية (ملحق2)، حيث بلغ الزّمن الّذي استغرقته أوّل مربّية (27) دقيقة، بينما بلغ الزّمن الّذي استغرقته آخر مربّية (31) دقيقة، وبذلك بلغ الزّمن اللّازم لتطبيقها (29 دقيقة).

عرض النّتائج وتفسيرها:

من الجدير بالذّكر أنّه تمّ الاعتماد على المتوسّطات الحسابيّة لتحديد درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات إدارة المخاطر وفقاً لمعيار حكمٍ وُضِع تبعاً للمعادلة الآتية:

المدى = الحدّ الأعلى لدرجة البند – الحدّ الأدنى لدرجة البند / عدد المستويات. المدى = 3 – 1 / 3 = 0.66 وبذلك: المدى الأوّل = 1 + 0.66 = 1.66. المدى الثّاني = 1.67 + 0.66 = 2.33. المدى الثّالث = 2.34 + 0.66 = 3.

ويوضّح الجدول (2) معيار الحكم على درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات إدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؛ للإجابة عن أسئلة البحث:

جدول (2) معيار الحكم على درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات إدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ

درجة الامتلاك	الدرجة
ضعيفة	من 1 إلى 1.66
متوسّطة	من 1.67 إلى 2.33
مرتفعة	من 2.34 إلى 3

وفيما يلي عرض لنتائج البحث وتفسيرها:

- **السّؤال الأوّل ونصّه:** ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارة تشخيص المخاطر من وجهة نظرهنّ؟

جدول (3) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات "عيّنة البحث" في محور تشخيص المخاطر

المهارة	رقم المهارة	البنود	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	درجة امتلاك المهارة
تشخيص المخاطر	1	أتنبّأ بالمخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة بناءً على أسسٍ علميّةٍ سليمة.	**1.82**	**0.86**	**1**	**متوسّطة**
	2	أعِدّ قائمة بالمخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.	**1.28**	**0.55**	**6**	**ضعيفة**
	3	أستعين بالخبراء لتشخيص المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.	**1.60**	**0.81**	**4**	**ضعيفة**
	4	أحدّد أسباب المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.	**1.71**	**0.72**	**3**	**متوسّطة**

	5	أحدّد عواقب المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.	1.73	0.81	2	متوسّطة
	6	أحدّد درجة خطورة المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة (ضعيفة، متوسّطة، ضعيفة).	1.36	0.57	5	ضعيفة
	7	أُعدّ سجلّات تتضمّن معلومات حول المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.	1.22	0.43	7	ضعيفة
	المحور ككل		1.53	0.73	ضعيفة	

يُلاحظ من الجدول (3) أنّ درجات امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات تشخيص المخاطر من وجهة نظرهنّ جاءت على التّوالي وفقاً للتّرتيب الآتي: مهارة " أتنبّأ بالمخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة بناءً على أسسٍ علميّةٍ سليمة " بدرجة متوسّطة وبمتوسّط حسابي قدره (1.82)، وانحراف معياري قدره (0.86)، تلتها مهارة " أحدّد عواقب المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة " بدرجة متوسّطة وبمتوسّط قدره (1.73)، وبانحراف معياريّ قدره (0.81)، ثمّ مهارة " أحدّد أسباب المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة " بدرجة متوسّطة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.71)، وبإنحراف معياريّ قدره (0.72)، ثمّ مهارة " أستعين بالخبراء لتشخيص المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة." بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.60)، وبانحراف معياري قدره (0.81)، وجاءت مهارة" أحدّد درجة خطورة المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة (ضعيفة، متوسّطة، ضعيفة) " في المرتبة الخامسة بدرجة متوسّطة، بمتوسّط حسابيّ قدره (1.36)، وبانحراف معياريّ قدره (0.57)، وجاءت مهارة " أعِدّ قائمة بالمخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة " في المرتبة السّادسة بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1,28)، وبانحراف معياريّ قدره (0.55)، وأخيراً جاءت مهارة"أُعدّ سجلّات تتضمّن معلومات حول المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة" في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.22)، وبانحراف معياري قدره (0.43)، وبذلك اختلف البحث الحاليّ مع دراسة

"كونولي وهافن" (Connolly & Haughten, 2017) الّتي أكّدت وجود وعي لدى المعلّمين بماهيّة المخاطر. وقد يعود حصول كلّ من المهارة رقم (1، 4، 5) على درجة متوسّطة إلى عدم إدراك المربّيات أهمّية التّنبّؤ بالخطر، وتعرّف أسبابه وعواقبه الّتي تؤدّي إلى النّجاح في مواجهته. في حين قد يعود حصول كلٍّ من المهارة رقم (2، 6، 7) على درجة ضعيفة إلى إيمان المربّيات أنّ باستطاعتهنّ التّعامل مع أيّ موقف خطر دون تحديد درجة خطورته، أو إعداد قوائم وسجلّات تتضمّن معلومات حوله.

- **السّؤال الثّاني ونصّه:** ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارة التّخطيط لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ.

جدول (4) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات "عيّنة البحث" في محور التّخطيط لإدارة المخاطر

المهارة	رقم المهارة	البنود	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	درجة امتلاك المهارة
التّخطيط لإدارة المخاطر	8	أصمّم علامات تحذيريّة توجّه أطفال الرّوضة إلى عدم الاقتراب من المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.	1.49	0.77	2	ضعيفة
	9	أصمّم لوحات إرشاديّة توجّه أطفال الرّوضة إلى كيفيّة مواجهة المخاطر والوقاية منها.	1.84	0.84	1	متوسّطة
	10	أبني قاعدة لبيانات أطفال الرّوضة يمكن الرّجوع إليها عند مواجهة المخاطر محتملة الحدوث.	1.46	0.74	3	ضعيفة

	11	أصمّم خططاً قائمةً على العمل الجماعيّ بين العاملين في الرّوضة لمواجهة المخاطر محتملة الحدوث.	**1.35**	**0.60**	**4**	**ضعيفة**
	12	أصمّم خطةً أساسيّة لمواجهة خطر محتمل الحدوث.	**1.23**	**0.50**	**5**	**ضعيفة**
	13	أصمّم خطةً بديلةً لمواجهة خطرٍ محتمل الحدوث.	**1.18**	**0.49**	**6**	**ضعيفة**
	14	أضع جدولاً زمنيّاً لمراقبة وتقييم المخاطر بشكلٍ دوريٍّ.	**1.02**	**0.14**	**7**	**ضعيفة**
	المحور ككلّ		**1.36**	**0.67**	**ضعيفة**	

يُلاحظ من الجدول (4) أنّ درجات امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات التّخطيط لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ جاءت على التّوالي وفقاً للتّرتيب الآتي: مهارة " أصمّم لوحات إرشاديّة توجّه أطفال الرّوضة إلى كيفيّة مواجهة المخاطر والوقاية منها" بدرجة متوسّطة وبمتوسّط حسابي قدره (1.84)، وانحراف معياري قدره (0.84)، تلتها مهارة " أُصمّم علامات تحذيريّة توجّه أطفال الرّوضة إلى عدم الاقتراب من المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة" بدرجة ضعيفة وبمتوسّط قدره(1.49)، وبانحراف معياريّ قدره (0.77)، ثمّ مهارة " أبني قاعدة لبيانات أطفال الرّوضة يمكن الرّجوع إليها عند مواجهة المخاطر محتملة الحدوث" بدرجة ضعيفة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.46)، وبإنحراف معياريّ قدره (0.74)، ثمّ مهارة " أصمّم خططاً قائمةً على العمل الجماعيّ بين العاملين في الرّوضة لمواجهة المخاطر محتملة الحدوث" بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.35)، وبانحراف معياري قدره (0.60)، وجاءت مهارة " أصمّم خطةً أساسيّة لمواجهة خطر محتمل الحدوث" في المرتبة الخامسة بدرجة ضعيفة، بمتوسّط حسابيّ قدره (1.23)، وبانحراف معياريّ قدره (0.50)، وجاءت مهارة " أصمّم خطةً بديلةً لمواجهة خطرٍ محتمل الحدوث " في المرتبة السّادسة بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.18)، وبانحراف معياريّ قدره (0.49)، وأخيراً جاءت مهارة " أضع جدولاً زمنيّاً لمراقبة وتقييم المخاطر بشكلٍ دوريٍّ" في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.02)، وبانحراف معياري قدره (0.14)، وبذلك اختلفت نتائج البحث الحاليّ عن نتائج دراسة الصرايرة

والشلوح (2020) الّتي أكّدت أنّ درجة امتلاك المعلّمين مهارة التّخطيط لإدارة المخاطر جاءت بدرجة متوسّطة. وقد يعود حصول المهارة رقم (9) على درجة متوسّطة إلى اعتقاد المربّيات أنّ تصميم مثل هذا النّوع من اللّوحات الإرشاديّة هو من وظيفة المرشد النّفسيّ. في حين قد يعود حصول كلّ من مهارة (8، 10، 11، 12، 13، 14) على درجة ضعيفة إلى قلّة خبرة المربّيات في تصميم مثل هذه الخطط الّذي يحتاج وضعها إلى التّدريب على ذلك في دورات تدريبيّة في هذا الميدان.

- **السّؤال الثّالث ونصّه:** ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارة التّنظيم لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟

جدول (5) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات "عيّنة البحث" في محور التّنظيم لإدارة المخاطر

المهارة	رقم المهارة	البنود	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	درجة امتلاك المهارة
التّنظيم لإدارة المخاطر	15	أنسّق مع متخصّصين (أطبّاء، مرشدين نفسيّين...إلخ) لتعليم الأطفال كيفيّة مواجهة المخاطر محتملة الحدوث.	1.18	0.49	7	ضعيفة
	16	أنظّم حملات توعية في الرّوضة للوقاية من المخاطر محتملة الحدوث.	1.19	0.49	6	ضعيفة
	17	أحتفظ بالتّجهيزات والوسائل اللّازمة لمواجهة المخاطر	1.61	0.78	1	ضعيفة

		محتملة الحدوث في مكان يسهل الوصول إليه.				
	18	أرتّب الأولويّات الّتي ينبغي عليّ القيام بها عند مواجهة المخاطر في الرّوضة.	**1.54**	**0.83**	**4**	**ضعيفة**
	19	أوزّع المهام التّنظيميّة لمواجهة كلّ خطرٍ محتمل في الرّوضة على الأفراد المحيطين به.	**1.58**	**0.81**	**3**	**ضعيفة**
	20	أميز السّلوكات الصّحيحة من الخاطئة عند مواجهتي المخاطر في الرّوضة.	**1.49**	**0.76**	**5**	**ضعيفة**
	21	أستبدل الوسائل التّعليميّة الّتي تحجب الخطر عن الأطفال بالوسائل الّتي تعرّضهم للخطر.	**1.59**	**0.73**	**2**	**ضعيفة**
	المحور ككل		**1.45**	**0.73**	**ضعيفة**	

يُلاحظ من الجدول (5) أنّ درجات امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات التّنظيم لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ جاءت على التّوالي وفقاً للتّرتيب الآتي: مهارة " أحتفظ بالتّجهيزات والوسائل اللّازمة لمواجهة المخاطر محتملة الحدوث في مكان يسهل الوصول إليه " بدرجة ضعيفة وبمتوسّط حسابي قدره (1.61)، وانحراف معياري قدره (0.78)، تلتها مهارة " أستبدل الوسائل التّعليميّة الّتي تحجب الخطر عن الأطفال بالوسائل الّتي تعرّضهم للخطر" بدرجة ضعيفة وبمتوسّط قدره(1.59)، وبانحراف معياريّ قدره (0.73)، ثمّ مهارة " أوزّع المهام التّنظيميّة لمواجهة كلّ خطرٍ محتمل في الرّوضة على الأفراد المحيطين به " بدرجة ضعيفة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.58)، وبإنحراف معياريّ قدره (0.81)، ثمّ مهارة " أرتّب الأولويّات الّتي ينبغي عليّ القيام بها عند مواجهة المخاطر في الرّوضة" بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.54)، وبانحراف معياري قدره (0.83)، وجاءت مهارة " أميز السّلوكات الصّحيحة من الخاطئة عند مواجهتي المخاطر في الرّوضة" في المرتبة

الخامسة بدرجة ضعيفة، بمتوسّط حسابيّ قدره (1.49)، وبانحراف معياريّ قدره (0.76)، وجاءت مهارة " أنظّم حملات توعية في الرّوضة للوقاية من المخاطر محتملة الحدوث " في المرتبة السّادسة بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.19)، وبانحراف معياريّ قدره (0.49)، وأخيراً جاءت مهارة " أنسّق مع متخصّصين (أطبّاء، مرشدين نفسيّين...إلخ) لتعليم الأطفال كيفيّة مواجهة المخاطر محتملة الحدوث " في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.18)، وبانحراف معياري قدره (0.49). وقد يعود حصول كلّ من المهارة رقم (15، 16) على درجة ضعيفة إلى اعتقاد المربّيات أنّ التّنسيق مع المتخصّصين وتنظيم حملات التّوعية هي من واجبات المدير أوّلاً، فإذا لم ينظّم هو لمثل هذه الإجراءات فلا داعٍ للقيام بها من قبلهنّ، في حين قد يعود حصول المهارة رقم (17) على درجة ضعيفة إلى عدم وجود هذه التّجهيزات والوسائل من الأساس في الرّوضة، بينما قد يعود حصول كلٍّ من المهارة رقم (18، 19، 20) على درجة ضعيفة إلى شعور المربّيات بأنّ المواقف الخطرة قد تربكهنّ ممّا يضعف قدرتهنّ على تنظيم فكرهنّ أثناء مواجهتها، وأخيراً قد يعود حصول المهارة رقم (21) على درجة ضعيفة إلى إيمان المربّيات بأنّهنّ يستخدمن الوسائل التّعليميّة الآمنة بشكلٍ دائم، ولا ينتقين الوسائل الخطرة الّتي تؤذي الأطفال من الأساس.

- **السّؤال الرّابع ونصّه:** ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارة التّواصل لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟

جدول (6) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات "عيّنة البحث" في محور التّواصل لإدارة المخاطر

المهارة	رقم المهارة	البنود	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	درجة امتلاك المهارة
	22	أرفع تقريراً لمدير الرّوضة بالاحتياجات اللّازمة للتّعامل مع المخاطر فيها.	**1.13**	**0.38**	**5**	**ضعيفة**

التّواصل لإدارة المخاطر	**23**	أتعاون مع مؤسّسات المجتمع المحلّيّ في مواجهة المخاطر في الرّوضة.	**1.11**	**0.34**	**6**	**ضعيفة**
	24	أتواصل بسرعةٍ مع خدمات الطّوارئ (المستشفيات، الدّفاع المدنيّ...إلخ) عند مواجهة المخاطر في الرّوضة.	**1.75**	**0.83**	**3**	**متوسّطة**
	25	أتعاون مع أولياء أمور أطفال الرّوضة في مواجهة المخاطر الّتي يتعرّضون لها.	**1.77**	**0.78**	**2**	**متوسّطة**
	26	أتواصل مع الأطفال لمساعدتهم على تجاوز مخاطر يتعرّضون لها.	**1.80**	**0.76**	**1**	**متوسّطة**
	27	أعتمد أدوات تواصل كالتّقارير الالكترونيّة والاجتماعات ونشرات التّوعية مع العاملين في الرّوضة (مدير، مربّيات، مستخدمين) عند مواجهة المخاطر.	**1.63**	**0.71**	**4**	**ضعيفة**
	28	أتواصل مع مختصّين لأستفيد من خبرتهم في التّعامل مع مخاطر تحدث في الرّوضة.	**1.03**	**0.18**	**7**	**ضعيفة**
	المحور ككل		**1.463**	**0.70**	**ضعيفة**	

يُلاحظ من الجدول (6) أنّ درجات امتلاك مربّيات رياض الأطفال مهارات التّواصل لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ جاءت على التّوالي وفقاً للتّرتيب الآتي: مهارة " أتواصل مع الأطفال لمساعدتهم

على تجاوز مخاطر يتعرّضون لها " بدرجة متوسّطة وبمتوسّط حسابي قدره (1.80)، وانحراف معياري قدره (0.76)، تلتها مهارة " أتعاون مع أولياء أمور أطفال الرّوضة في مواجهة المخاطر الّتي يتعرّضون لها " بدرجة متوسّطة أيضاً وبمتوسّط قدره(1.77)، وبانحراف معياريّ قدره (0.78)، ثمّ مهارة " أتواصل بسرعةٍ مع خدمات الطّوارئ (المستشفيات، الدّفاع المدنيّ...إلخ) عند مواجهة المخاطر في الرّوضة " بدرجة متوسّطة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.75)، وبإنحراف معياريّ قدره (0.83)، ثمّ مهارة " أعتمد أدوات تواصل كالتّقارير الالكترونيّة والاجتماعات ونشرات التّوعية مع العاملين في الرّوضة (مدير، مربّيات، مستخدمين) عند مواجهة المخاطر" بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.63)، وبانحراف معياري قدره (0.71)، وجاءت مهارة " أرفع تقريراً لمدير الرّوضة بالاحتياجات اللّازمة للتّعامل مع المخاطر فيها" في المرتبة الخامسة بدرجة ضعيفة، بمتوسّط حسابيّ قدره (1.13)، وبانحراف معياريّ قدره (0.38)، وجاءت مهارة " أتعاون مع مؤسّسات المجتمع المحلّيّ في مواجهة المخاطر في الرّوضة " في المرتبة السّادسة بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.11)، وبانحراف معياريّ قدره (0.34)، وأخيراً جاءت مهارة" أتواصل مع مختصّين لأستفيد من خبرتهم في التّعامل مع مخاطر تحدث في الرّوضة" في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.03)، وبانحراف معياري قدره (0.18). وقد يعود حصول المهارة رقم (22) على درجة ضعيفة إلى أنّ مديري رياض الأطفال ليسوا على وعي كافٍ بأهمّيّة تجهيز الرّوضة بهذه الاحتياجات أو عدم توفّر الإمكانيّات المادّيّة لتزويد الرّوضة بها، ممّا لا يشجّع المربّيات على رفع تقارير للمديرين بهذه الاحتياجات، في حين قد يعود حصول كلّ من المهارة رقم (23، 28) على درجة ضعيفة إلى اعتقاد المربّيات بأنّ التّواصل مع مؤسّسات المجتمع المحلّيّ والمختصّين هو من واجبات المديرين وليس من واجباتهنّ، بينما قد يعود حصول المهارة رقم (24) على درجة ضعيفة إلى عدم دراية المربّيات بأرقام خدمات الطّوارئ؛ الأمر الّذي يعرقل عمليّة التّواصل السّريع معهم. ومن الممكن أن يعود حصول كلّ من المهارة رقم (25، 26) على درجة متوسّطة إلى أنّ مربّيات الأطفال يرون أنّ وظيفتهم تقتصر على إخبار أولياء الأمور بالمخاطر الّتي يتعرّض إليها أبناؤهم، وأنّ مواجهة المخاطر الّتي يتعرّض لها الأطفال هي من وظيفة المرشد النّفسيّ في الرّوضة، وأخيراً قد يعود حصول المهارة رقم (27) على درجة ضعيفة إلى أنّ المربّيات يرون أنّه لا توجد برامج تعمل على تنسيق الجهود وإيجاد خطوط تواصل بين العاملين في الرّوضة لمواجهة المخاطر الّتي تحدث فيها.

- **السّؤال الخامس ونصّه:** ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارة اتّخاذ القرار لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟

جدول (7) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات "عيّنة البحث" في محور اتّخاذ القرار لإدارة المخاطر

المهارة	رقم المهارة	البنود	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	درجة امتلاك المهارة
اتّخاذ القرار لإدارة المخاطر	29	أحدّد عدداً من الحلول البديلة اللّازمة للتّعامل مع المخاطر في الرّوضة.	1.17	0.43	6	ضعيفة
	30	أحلّل البدائل المتاحة للتّعامل مع المخاطر في الرّوضة.	1.11	0.32	7	ضعيفة
	31	أقترح البديل المناسب للتّعامل مع خطرٍ أواجهه في الرّوضة بما يتوافق مع حجمه.	1.63	0.77	3	ضعيفة
	32	أعرض القرارات المتّخذة لمواجهة المخاطر في الرّوضة على زميلاتي المربّيات للاستفادة من خبراتهنّ.	1.66	0.73	2	ضعيفة
	33	أقترح إجراءات وقائيّة لتجنّب حدوث المخاطر في الرّوضة.	1.79	0.74	1	متوسّطة
	34	أتّخذ القرار المناسب أثناء تصاعد حدّة خطرٍ أواجهه.	1.61	0.72	4	ضعيفة

	35	أقترح أكثر من بديل لأدوات ومواد تستخدم لمواجهة خطرٍ في الرّوضة.	1.56	0.72	5	ضعيفة
	المحور ككل		1.50	0.70	ضعيفة	

يُلاحظ من الجدول (7) أنّ درجات امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات اتّخاذ القرار لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ جاءت على التّوالي وفقاً للتّرتيب الآتي: مهارة " أقترح إجراءات وقائيّة لتجنّب حدوث المخاطر في الرّوضة" بدرجة متوسّطة وبمتوسّط حسابي قدره (1.79)، وانحراف معياري قدره (0.74)، تلتها مهارة " أعرض القرارات المتّخذة لمواجهة المخاطر في الرّوضة على زميلاتي المربّيات للاستفادة من خبراتهنّ" بدرجة ضعيفة وبمتوسّط قدره(1.66)، وبانحراف معياريّ قدره (0.73)، ثمّ مهارة " أقترح البديل المناسب للتّعامل مع خطرٍ أواجهه في الرّوضة بما يتوافق مع حجمه " بدرجة ضعيفة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.63)، وبإنحراف معياريّ قدره (0.77)، ثمّ مهارة "أتّخذ القرار المناسب أثناء تصاعد حدّة خطرٍ أواجهه" بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.61)، وبانحراف معياري قدره (0.72)، وجاءت مهارة " أقترح أكثر من بديل لأدوات ومواد تستخدم لمواجهة خطرٍ في الرّوضة " في المرتبة الخامسة بدرجة ضعيفة، بمتوسّط حسابيّ قدره (1.56)، وبانحراف معياريّ قدره (0.72)، وجاءت مهارة " أحدّد عدداً من الحلول البديلة اللّازمة للتّعامل مع المخاطر في الرّوضة" في المرتبة السّادسة بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.17)، وبانحراف معياريّ قدره (0.43)، وأخيراً جاءت مهارة" أحلّل البدائل المتاحة للتّعامل مع المخاطر في الرّوضة" في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.11)، وبانحراف معياري قدره (0.32)، وبذلك اتّفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة "كونولي وهافن" (Connolly & Haughten, 2017) في وجود قصور لدى المعلّمين في هذه المهارة. وقد يعود حصول كلٍّ من المهارة رقم (29، 30، 31، 32، 35) على درجة ضعيفة إلى اعتقاد المربّيات بأنّ إدارة المخاطر لا تحتاج تحديد بدائل متنوّعة، ودراستها، ومناقشتها مع الآخرين، وإنّما يُكتفى باتّخاذ قرار واحد ومباشر، في حين قد يعود حصول كلّ من المهارة رقم (33، 34) على درجة ضعيفة إلى قلّة وعي المربّيات بالإجراءات الوقائيّة الواجب اتّباعها لإدارة المخاطر الحاصلة في الرّوضة.

- **السّؤال السّادس ونصّه:** ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارة التّنفيذ لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟

جدول (8) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات "عيّنة البحث" في محور التّنفيذ لإدارة المخاطر

المهارة	رقم المهارة	البنود	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	درجة امتلاك المهارة
التّنفيذ لإدارة المخاطر	36	أنفّذ أنشطة الرّوضة مراعيةً قواعد الأمن والسّلامة.	1.67	0.81	2	متوسّطة
	37	أوجّه أطفال الرّوضة إلى كيفيّة التّعامل مع مخاطر قد يواجهونها.	1.69	0.83	1	متوسّطة
	38	أنفّذ تجارب افتراضيّة أتدرّب من خلالها على كيفيّة التّعامل مع المخاطر في الرّوضة.	1.01	0.09	6	ضعيفة
	39	أتدرّب على كيفيّة استخدام الأجهزة الخاصّة بمواجهة المخاطر (كمطفأة الحرائق).	1.00	0.07	7	ضعيفة
	40	أستخدم التّقنيّات الحديثة عند التّعامل مع المخاطر في الرّوضة.	1.04	0.20	4	ضعيفة
	41	أنفّذ الخطط الموضوعة والمتّفق عليها مع العاملين	1.05	0.24	3	ضعيفة

		في الرّوضة (مدير، مربّيات، مستخدمين) لمواجهة المخاطر الحاصلة فيها.				
	42	أنشر ثقافة الالتزام بقوانين إدارة المخاطر بين الأطفال.	**1.02**	**0.14**	**5**	**ضعيفة**
		المحور ككلّ	**1.21**	**0.54**	**ضعيفة**	

يُلاحظ من الجدول (8) أنّ درجات امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات التّنفيذ لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ جاءت على التّوالي وفقاً للتّرتيب الآتي: مهارة "أوجّه أطفال الرّوضة إلى كيفيّة التّعامل مع مخاطر قد يواجهونها" بدرجة متوسّطة وبمتوسّط حسابي قدره (1.69)، وانحراف معياري قدره (0.83)، تلتها مهارة " أنفّذ أنشطة الرّوضة مراعيةً قواعد الأمن والسّلامة " بدرجة وبمتوسّط قدره(1.67)، وبانحراف معياريّ قدره (0.81)، ثمّ مهارة" أنفّذ الخطط الموضوعة والمتّفق عليها مع العاملين في الرّوضة (مدير، مربّيات، مستخدمين) لمواجهة المخاطر الحاصلة فيها" بدرجة ضعيفة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.05)، وبإنحراف معياريّ قدره (0.24)، ثمّ مهارة " أستخدم التّقنيّات الحديثة عند التّعامل مع المخاطر في الرّوضة " بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.04)، وبانحراف معياري قدره (0.20)، وجاءت مهارة " أنشر ثقافة الالتزام بقوانين إدارة المخاطر بين الأطفال " في المرتبة الخامسة بدرجة ضعيفة، بمتوسّط حسابيّ قدره (1.02)، وبانحراف معياريّ قدره (0.14)، وجاءت مهارة " أنفّذ تجارب افتراضيّة أتدرّب من خلالها على كيفيّة التّعامل مع المخاطر في الرّوضة " في المرتبة السّادسة بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.01)، وبانحراف معياريّ قدره (0.09)، وأخيراً جاءت مهارة " أتدرّب على كيفيّة استخدام الأجهزة الخاصّة بمواجهة المخاطر (كمطفأة الحرائق)" في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.00)، وبانحراف معياري قدره (0.07)، وبذلك اتّفق البحث الحاليّ مع دراسة "كونولي وهافن" (Connolly & Haughten, 2017) في وجود قصور لدى المعلّمين في هذه المهارة. وقد يعود حصول المهارة رقم (36) على درجة متوسّطة إلى أنّ المربّيات يرون بأنّهنّ يتجنّبن بالأساس القيام بالأنشطة ذات الخطر على الطّفل ويكتفين بالأنشطة الآمنة عليه، وبذلك لا يحتجن إلى تطبيق قواعد الأمن والسّلامة بالأصل. في حين قد يعود حصول كلّ من المهارة رقم (38، 39، 40، 41، 42) على

درجة ضعيفة إلى أنّ مثل هذه المهارات يحتاج تنفيذها من قبل المربّيات إلى دورات تدريبيّة في مجال إدارة المخاطر لتزداد خبرتهنّ على القيام بها.

- **السّؤال السّابع ونصّه:** ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارة التّقويم لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟

جدول (9) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات "عيّنة البحث" في محور التّقويم لإدارة المخاطر

المهارة	رقم المهارة	البنود	المتوسّط الحسابيّ	الانحرافات المعياريّة	الرّتبة	درجة امتلاك المهارة
التّقويم لإدارة المخاطر	43	أُحدّد جوانب القوّة في إدارة خطر سابق تمّت مواجهته في الرّوضة.	1.63	0.81	3	ضعيفة
	44	أكرّر السّلوكات النّاجحة الّتي تمّ اتّباعها أثناء مواجهة خطرٍ سابق الحدوث في الرّوضة.	1.61	0.74	5	ضعيفة
	45	أُحدّد جوانب الضّعف في إدارة خطرٍ سابق تمّت مواجهته في الرّوضة.	1.64	0.83	2	ضعيفة
	46	أتجنّب السّلوكات المغلوطة الّتي تمّ اتّباعها أثناء مواجهة خطرٍ سابق الحدوث في الرّوضة.	1.62	0.78	4	ضعيفة
	47	أجري تقويماً مستمرّاً للكشف المبكّر عن المخاطر ممكنة الحدوث في الرّوضة.	1.06	0.32	6	ضعيفة

	48	أقيّم فاعليّة خطط وبرامج موضوعة سابقاً في الرّوضة بهدف تطويرها.	1.03	0.18	7	ضعيفة
	49	أقيّم أدائي في التّعامل مع خطر واجهته في الرّوضة.	1.65	0.81	1	ضعيفة
	المحور ككلّ		1.465	0.73	ضعيفة	

يُلاحظ من الجدول (9) أنّ درجات امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات التّقويم لإدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ جاءت على التّوالي وفقاً للتّرتيب الآتي: مهارة " أقيّم أدائي في التّعامل مع خطر واجهته في الرّوضة " بدرجة ضعيفة، وبمتوسّط حسابي قدره (1.65)، وانحراف معياري قدره (0.81)، تلتها مهارة " أُحدّد جوانب الضّعف في إدارة خطرٍ سابق تمّت مواجهته في الرّوضة " بدرجة ضعيفة وبمتوسّط قدره(1.64)، وبانحراف معياريّ قدره (0.83)، ثمّ مهارة " أُحدّد جوانب القوّة في إدارة خطر سابق تمّت مواجهته في الرّوضة " بدرجة متوسّطة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.63)، وبإنحراف معياريّ قدره (0.81)، ثمّ مهارة " أتجنّب السّلوكات المغلوطة الّتي تمّ اتّباعها أثناء مواجهة خطرٍ سابق الحدوث في الرّوضة" بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.62)، وبانحراف معياري قدره (0.78)، وجاءت مهارة " أكرّر السّلوكات النّاجحة الّتي تمّ اتّباعها أثناء مواجهة خطرٍ سابق الحدوث في الرّوضة " في المرتبة الخامسة بدرجة ضعيفة، بمتوسّط حسابيّ قدره (1.61)، وبانحراف معياريّ قدره (0.74)، وجاءت مهارة" أجري تقويماً مستمرّاً للكشف المبكّر عن المخاطر ممكنة الحدوث في الرّوضة " في المرتبة السّادسة بدرجة ضعيفة بمتوسّط قدره (1.06)، وبانحراف معياريّ قدره (0.32)، وأخيراً جاءت مهارة" أقيّم فاعليّة خطط وبرامج موضوعة سابقاً في الرّوضة بهدف تطويرها " في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ قدره (1.03)، وبانحراف معياري قدره (0.18). وقد يعود حصول مهارات هذا المحور على درجة ضعيفة إلى عدم امتلاك المربّيات الأساس المعرفيّ السّليم والكافي حول المخاطر وطبيعتها وأسبابها، والّذي يحتجنه لتحديد جوانب القوّة والضّعف في إدارة خطر معيّن، والّذي يتمّ على أساسه تكرار السّلوكات الصّحيحة، وتجنّب المغلوطة من قبلهنّ.

- **السّؤال الثّامن ونصّه:** ما درجة امتلاك مربّيات رياض الأطفال لمهارات إدارة المخاطر من وجهة نظرهنّ؟

جدول (10) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات "عيّنة البحث" في مهارات إدارة المخاطر ككلّ

رقم المحور	المحور	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	درجة امتلاك المهارة
1	تشخيص المخاطر	1.53	0.73	1	ضعيفة
2	التّخطيط لإدارة المخاطر	1.36	0.67	6	ضعيفة
3	التّنظيم لإدارة المخاطر	1.45	0.73	5	ضعيفة
4	التّواصل لإدارة المخاطر	1.463	0.70	4	ضعيفة
5	اتّخاذ القرار لإدارة المخاطر	1.50	0.70	2	ضعيفة
6	التّنفيذ لإدارة المخاطر	1.21	0.54	7	ضعيفة
7	التّقويم لإدارة المخاطر	1.465	0.73	3	ضعيفة
المحاور ككلّ		1.42	0.69	ضعيـــــــفة	

يلاحظ من الجدول (10) حصول مهارات إدارة المخاطر على درجة ضعيفة وتختلف هذه النّتائج عن دراسة رمزي (2021) الّتي أكّدت أنّ درجة امتلاك الأساتذة لمهارات إدارة المخاطر جاءت مرتفعة، وقد يعود حصول مهارات إدارة المخاطر في البحث الحالي على درجة ضعيفة إلى عدم وعي المربّيات بثقافة إدارة المخاطر، وعدم حضور دورات تدريبيّة لتنمية مهارتهنّ فيها.

- **السّؤال التّاسع ونصّه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة مهارات إدارة المخاطر تعزى إلى متغيّر الخبرة (أقلّ من 5 سنوات، من 5 سنوات وأقلّ من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ التّحقّق من صحّة الفرضيّة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة مهارات إدارة المخاطر تعزى إلى متغيّر الخبرة (أقلّ من 5 سنوات، من 5 سنوات وأقلّ من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

لاختبار هذه الفرضيّة أجري اختبار ANOVA، باتّجاه واحد، إذ حُسبت الفروق بين متوسّطات درجات المربّيات على استبانة مهارات إدارة المخاطر كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (11) دلالة الفروق لأفراد العيّنة على استبانة مهارات إدارة المخاطر تعزى لمتغيّر الخبرة

مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّيّة	متوسّطات المربّعات	قيمة ف F	القيمة الاحتماليّة	القرار
بين المجموعات	12.06	2	6.03	0.52	0.60	غير دال
داخل المجموعات	312.90	85	11.59			
الإجمالي	324.96	87				

يُلاحظ من الجدول (11) أنّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة هي (0.60) وهي غير دالّة عند مستوى دلالة (0.01) وعليه تمّ قبول الفرضيّة الصّفريّة، وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة مهارات إدارة المخاطر تعزى إلى متغيّر الخبرة، وقد يعود ذلك إلى أنّ المربّيات جميعهنّ لا يمتلكن هذه المهارات لأنّهنّ لم يتلقّين دورات تدريبيّة لتنميتها، ويكون تركيز جميعهنّ على مهارات أخرى كإدارة غرفة النّشاط، وضبط الأطفال، وتخطيط الأنشطة، وغيرها من المهارات الأخرى.

مقترحات البحث: على ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث تقترح الباحثة الآتي:

1. عقد دورات تدريبيّة للمربّيات؛ لتعريفهنّ بمفهوم إدارة المخاطر، وتدريبهنّ على مهاراتها.
2. بناء برامج قائمة على إستراتيجيّات حديثة، وتعرّف فاعليّتها في تنمية مهارات إدارة المخاطر لدى مربّيات رياض الأطفال.
3. وضع لجان متخصّصة من قبل وزارة التّربية والتّعليم؛ لمتابعة مؤسّسات رياض الأطفال، والتّأكّد من تطبيق الجهاز الإداري فيها مهارات إدارة المخاطر.

المراجع

إبراهيم، عيدة محمد أحمد. (2019، نيسان 20-21). *إدارة المخاطر مدخل لتعزيز تنافسيّة الجامعات المصريّة*[بحث مقدم]. المؤتمر القوميّ العشرين العربي الثاني عشر، مصر.

أبو العلا، ليلى. (2012). واقع إدارة الأزمات في المدارس الحكوميّة للبنات في الطّائف من وجهة نظر المشرفات. *المجلّة العلميّة للكلّيّة التّربويّة جامعة أسيوط، 28*(3)، 212- 248.

أبو محمود، محمود مصطفى. (2023). *التّقويم التّربويّ في السّنّة النّبويّة*. دار إقدام للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

الأنصاري، ابن منظور. (1970). *لسان العرب*. دار صادر للنّشر والتوزيع.

بركات، سناء أيّوب. (2014). *دور المعلّمة في توفير البيئة الصّفّيّة الآمنة اجتماعيّاً لطفل الرّوضة في ضوء كفاياتها المهنيّة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

البطاينة، سناء. (2016). دور مديرات المدارس في تحقيق بيئة مدرسيّة آمنة في مدارس منطقة الباحة. *مجلّة العلوم التّربويّة، 1*(1)، 268-297.

بغو، ألفة. (2012). *دور إدارة المخاطر في تحقيق جودة خدمات المؤسّسات الاستشفائيّة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي.

تيم، حسن محمد عبد الله، حشايكة، شيرين عدنان إسماعيل، وضاهر، وجيه. (2020). دور الإدارة المدرسيّة في توفير بيئة مدرسيّة آمنة في المدارس الحكوميّة الأساسيّة من 1-10 الأساسيّ في محافظات شمال الضّفّة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين فيها. *دراسات تربويّة واجتماعيّة بحلوان، 26*(0)، 62-96.

جاد الله، محمود. (2012). *إدارة الأزمات التّعليميّة في المدارس*. دار الفكر العربيّ.

حسن، وائل محمد حسن محمد. (2018). *إدارة مخاطر مقترحة لمسؤولي التّربية الرّياضيّة بمدارس محافظة الاسكندريّة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الاسكندريّة.

حسين، سلامة عبد العظيم. (2005). *تحدّيات القيادة للإدارة الفعّالة*. دار الفكر للنّشر والتّوزيع.

حشايكة، شيرين. (2016). *دور الإدارة المدرسيّة في توفير بيئة مدرسة آمنة في المدارس الحكوميّة الأساسيّة في محافظات شمال الضّفّة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين والمعلّمات فيها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النّجاح الوطنيّة.

الخفاف، إيمان عبّاس. (2013). التّعليم البيئيّ في رياض الأطفال. دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

الدماك، عيد مناحي ظاهر. (2017). *دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير متطلّبات البيئة المدرسيّة الآمنة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

رمزي، سي العابدي. (2021). *إدارة المخاطر لدى أساتذة التّعليم المتوسّط أثناء تدريس حصّة التّربية البدنيّة والرّياضيّة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر.

الزغلول، رافع النصير، والزغلول، عماد عبد الرحيم. (د.ت.). *علم النّفس المعرفيّ*. دار الشّروق.

شحاتة، حامد أحمد محمد، وبدير، المتولي إسماعيل. (2021). إدارة المخاطر الصّحّيّة والبيئيّة بمؤسّسات التّعليم قبل الجامعيّ بمصر الواقع والمأمول. *مجلّة جامعة الفيوم للعلوم التّربويّة والنّفسيّة، 15*(2)، 74- 135.

الشنيفي، علي عبد الله سعد. (2018). دور قادة المدارس في توفير بيئة آمنة لطلّاب المدارس الثّانويّة بمدينة الرّياض. *مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات التّربويّة والنّفسيّة، 26*(2)، 327-348.

الصرايرة، خالد أحمد، والشلوح، سمر.(2020). واقع التّخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصّة التّابعة لمديريّات التّربية والتّعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلّمين. *المجلّة الدّوليّة لضمان الجودة، 3*(1)، 22- 36.

العمرات، محمد سالم. (2016). دور المعلّم في توفير بيئة مدرسيّة آمنة في مدارس مديريّة تربية الطفيلة. *مؤتة للبحوث والدّراسات سلسلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 11*(3)، 225- 250.

العواملة، نائل عبد الحافظ. (2010). *إدارة التّنمية الأسس النّظريّات التّطبيقات العمليّة*. دار زهران للنّشر والتّوزيع.

غنيمة، رهف. (2014). متطلّبات إدارة الأزمات التّعليميّة في المدارس الثّانويّة في مدينة دمشق [رسالة ماجستير غير منشورة]. دمشق.

فرج، شعبان. (2013). *العمليّات المصرفيّة وإدارة المخاطر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البيرة.

المخلفي، تركي. (2019). درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى قادة المدارس الحكوميّة في منطقة القصيم. *مجلّة القراءة والمعرفة، 0*(207)، 15- 51.

المر، نرمين علي محمد. (2020). نموذج مقترح لقياس أثر تطبيق نظم إدارة المخاطر المؤسّسيّة على إدارة عمليّة المراجعة مع دراسة اختباريّة. *المجلّة العلميّة للدّراسات المحاسبيّة، 2*(1)، 996- 1058.

مسلم، عبد الله حسن. (2015). *مهارات الاتّصال الإداريّ والحوار*. دار المعتز للنّشر والتّوزيع.

المطيري، خالد مطر. (2019). *درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسّطة في دولة الكويت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

ملائكة، عبد العزيز محمد. (2007). *مبادئ ومهارات القيادة والإدارة*. دار كنوز المعرفة.

مهنا، محمد نصر. (2004). *إدارة الأزمات قراءة في المنهج*. مؤسّسة شباب الجامعة للنّشر.

موسى، شقيري نوري، نور، محمود إبراهيم، الحداد، وسيم محمد، وذيب، سوزان سمير. (2012). *إدارة المخاطر*. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

الهباهبة، أماني فوزي. (2020). *إدارة المخاطر في المدارس الحكوميّة في محافظة مأدبا وعلاقتها بالبيئة التّعليميّة الآمنة من وجهة نظر المعلّمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشّرق الأوسط.

اليوسفي، رنيم. (2015). *تصوّر مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التّعليم الثّانويّ العام في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة في ضوء بعض التّجارب العالميّة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. دمشق.

Addo, P. (2021). Risk Management in Higher Education The Role of Educational Leaders in Translating Policy into Practice in the Ghanaian Context. *Journal of ISEA*, *49*(2), 146-162.

Aven, T. (2016). Risk Assessment and Risk Management: Review of Recent Advances on Their Foundation. *European Journal of Operational Research*, *253*(1), 1-13.

Connolly, M., & Haughten, C. (2017). The Perception Management and Performance of Risk amongst Forest School Educators. *British Journal of Sociology of Education, 0*(38), 45-67.

Kageyama, A. (2014). The Implementation Process of EnterPrise Risk Management in Higher Education Institutions. *Journal of International Review of Business, 0*(14), 61-80.

Law, J. (2016). *A Dictionary of Business and Management*. Oxford University Press.

Ojukwu, M. (2017). Effect of Insecurity of School Environment on the Academic Performance of Secondary School Students in Imo State. *International Journal of Education & Literacy Students*, *1*(5), 20-28.

Shanahan, P., & Mcparlane, J. (2005). Serendipity or Strategy? An Investigation into Entrepreneurial Transnational Higher Education and Risk Management. *Journal of ON THE HORIZON*, *13*(4), 220-228.

Slack, N., & Stuart, G. (2010). *Operation Management*. Prentice-hill.

Wehmeier, S. (2007). *Oxford Advanced Learnere's Dictionary*. Oxford University Press.

Wilkins, I. (2010). An Analysis of Program Risks Management Wading Towards the Development of a Model for Secondary School. *Dissertation Abstract International*, *8*(58), 32-48.

(الملاحق) (ملحق1)

الصّورة النّهائيّة لاستبانة مهارات إدارة المخاطر

السّيّدة الفاضلة ..... المحترمة تحيّة طيّبة وبعد:

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات بحث علميٍّ في التّربية، اختصاص تربية طفل، وتهدف إلى استطلاع رأيكِ في درجة امتلاككِ لمهارات إدارة المخاطر المحتملة الحدوث في الرّوضة. وتُعرّف **إدارة المخاطر** بأنّها: قدرتك كمربّية رياض أطفال على التّنبّؤ بالمخاطر الممكنة الحدوث في الرّوضة، وتعرّف طبيعتها، وتفهّم مجرياتها، وأسبابها، بحيث تكون لديكِ القدرة على تحديد ما ينبغي عمله حيالها، واتّخاذ الإجراءات والتّدابير اللّازمة لمواجهتها؛ للحدّ منها ومن جميع المشكلات، والتّوتّرات، والاضطرابات النّاتجة عنها، والّتي تهدّد سلامة الأطفال الجسديّة، والنّفسيّة، وسلامة العاملين في الرّوضة (مدير، مربّيات زميلات، مستخدمين)، والمكوّنات المادّيّة لها، بهدف ضمان سير العمليّة التّعليميّة على أكمل وجه، ومن أنواع المخاطر ممكنة الحدوث في مؤسّسة رياض الأطفال:

1. **<u>مخاطر بيئيّة:</u>** وهي المخاطر الّتي تحدث في بيئة الرّوضة، والنّاتجة عن الظّواهر الطّبيعيّة، أو عن إهمال الأفراد العاملين في الرّوضة، أو عن الحوادث، والّتي تؤثّر في حال عدم التّعامل السّليم معها من قبل المربّية سلباً على سلامة المكوّنات المادّيّة والبشريّة فيها، ومن هذه المخاطر: **الزّلازل، الحرائق، الصّواعق، السّيول، درجات الحرارة المرتفعة.**
2. **<u>مخاطر صحّيّة:</u>** وهي المخاطر المرتبطة بصحّة أطفال الرّوضة، والّتي تنشأ نتيجة تعرّضهم للحوادث أثناء ممارستهم الأنشطة، داخل غرفة النّشاط أو خارجها، أو نتيجة انتشار الأمراض المعدية بينهم، أو إصابتهم بالأمراض المزمنة، والّتي تؤثّر في حال عدم التّعامل السّليم معها من

قبل المربّية سلباً على سلامتهم، ومن هذه المخاطر: **الاختناق، الجروح، الكسور، الكدمات، النّوبات القلبيّة، لسعات ولدغات الحشرات، نوبات الرّبو.**

3. <u>مخاطر اجتماعيّة:</u> وهي المخاطر النّاتجة عن قيام أطفال الرّوضة بسلوكاتٍ خاطئةٍ، وغير مرغوبةٍ اجتماعيّاً، حيث ينتج عن ارتكابها نتائجٌ سلبيّةٌ على مجتمع الرّوضة، وعلى العلاقات الاجتماعيّة لمرتكبيها بالأطفال الآخرين، وعلى نظرة الأطفال إليهم في حال عدم التّعامل السّليم معها من قبل المربّية، ومن هذه المخاطر: **السّرقة، الكذب، التّنمّر، النّميمة والغيبة، الثّرثرة.**

فالرّجاء التّفضّل بالإجابة عن عبارات الاستبانة عن طريق وضع علامة (x) بجانب الاستجابة الّتي تعبّر عن درجة امتلاكِ المهارة.

مع فائق الاحترام والتّقدير

المهارة	البنود	درجة الامتلاك		
		مرتفعة	متوسّطة	ضعيفة
تشخيص المخاطر	1. أتنبّأ بالمخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة بناءً على أسسٍ علميّةٍ سليمة.			
	2. أعِدّ قائمة بالمخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.			
	3. أستعين بالخبراء لتشخيص المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.			
	4. أحدّد أسباب المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.			
	5. أحدّد عواقب المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.			
	6. أحدّد درجة خطورة المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة (ضعيفة، متوسّطة، ضعيفة).			
	7. أُعدّ سجلّات تتضمّن معلومات حول المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.			

التّخطيط لإدارة المخاطر	8. أُصمّم علامات تحذيريّة توجّه أطفال الرّوضة إلى عدم الاقتراب من المخاطر محتملة الحدوث في الرّوضة.				
	9. أصمّم لوحات إرشاديّة توجّه أطفال الرّوضة إلى كيفيّة مواجهة المخاطر والوقاية منها.				
	10. أبني قاعدة لبيانات أطفال الرّوضة يمكن الرّجوع إليها عند مواجهة المخاطر محتملة الحدوث.				
	11. أصمّم خططاً قائمةً على العمل الجماعيّ بين العاملين في الرّوضة لمواجهة المخاطر محتملة الحدوث.				
	12. أصمّم خطةً أساسيّة لمواجهة خطر محتمل الحدوث.				
	13. أصمّم خطةً بديلةً لمواجهة خطرٍ محتمل الحدوث.				
	14. أضع جدولاً زمنيّاً لمراقبة وتقييم المخاطر بشكلٍ دوريٍّ.				
التّنظيم لإدارة المخاطر	15. أنسّق مع متخصّصين (أطبّاء، مرشدين نفسيّين...إلخ) لتعليم الأطفال كيفيّة مواجهة المخاطر محتملة الحدوث.				
	16. أنظّم حملات توعية في الرّوضة للوقاية من المخاطر محتملة الحدوث.				
	17. أحتفظ بالتّجهيزات والوسائل اللّازمة لمواجهة المخاطر محتملة الحدوث في مكان يسهل الوصول إليه.				

	18. أرتّب الأولويّات الّتي ينبغي عليّ القيام بها عند مواجهة المخاطر في الرّوضة.			
	19. أوزّع المهام التّنظيميّة لمواجهة كلّ خطرٍ محتمل في الرّوضة على الأفراد المحيطين به.			
	20. أميز السّلوكات الصّحيحة من الخاطئة عند مواجهتي المخاطر في الرّوضة.			
	21. أستبدل الوسائل التّعليميّة الّتي تحجب الخطر عن الأطفال بالوسائل الّتي تعرّضهم للخطر.			
التّواصل لإدارة المخاطر	22. أرفع تقريراً لمدير الرّوضة بالاحتياجات اللّازمة للتّعامل مع المخاطر فيها.			
	23. أتعاون مع مؤسّسات المجتمع المحلّيّ في مواجهة المخاطر في الرّوضة.			
	24. أتواصل بسرعةٍ مع خدمات الطّوارئ (المستشفيات، الدّفاع المدنيّ...إلخ) عند مواجهة المخاطر في الرّوضة.			
	25. أتعاون مع أولياء أمور أطفال الرّوضة في مواجهة المخاطر الّتي يتعرّضون لها.			
	26. أتواصل مع الأطفال لمساعدتهم على تجاوز مخاطر يتعرّضون لها.			
	27. أعتمد أدوات تواصل كالنّقارير الالكترونيّة والاجتماعات ونشرات التّوعية مع العاملين في الرّوضة (مدير، مربّيات، مستخدمين) عند مواجهة المخاطر.			

	28. أتواصل مع مختصّين لأستفيد من خبرتهم في التّعامل مع مخاطر تحدث في الرّوضة.				
اتّخاذ القرار لإدارة المخاطر	29. أحدّد عدداً من الحلول البديلة اللّازمة للتّعامل مع المخاطر في الرّوضة.				
	30. أحلّل البدائل المتاحة للتّعامل مع المخاطر في الرّوضة.				
	31. أقترح البديل المناسب للتّعامل مع خطرٍ أواجهه في الرّوضة بما يتوافق مع حجمه.				
	32. أعرض القرارات المتّخذة لمواجهة المخاطر في الرّوضة على زميلاتي المربّيات للاستفادة من خبراتهنّ.				
	33. أقترح إجراءات وقائيّة لتجنّب حدوث المخاطر في الرّوضة.				
	34. أتّخذ القرار المناسب أثناء تصاعد حدّة خطرٍ أواجهه.				
	35. أقترح أكثر من بديل لأدوات ومواد تستخدم لمواجهة خطرٍ في الرّوضة.				
التّنفيذ لإدارة المخاطر	36. أنفّذ أنشطة الرّوضة مراعيةً قواعد الأمن والسّلامة.				
	37. أوجّه أطفال الرّوضة إلى كيفيّة التّعامل مع مخاطر قد يواجهونها.				
	38. أنفّذ تجارب افتراضيّة أتدرّب من خلالها على كيفيّة التّعامل مع المخاطر في الرّوضة.				
	39. أتدرّب على كيفيّة استخدام الأجهزة الخاصّة بمواجهة المخاطر (كمطفأة الحرائق).				

	40. أستخدم التّقنيّات الحديثة عند التّعامل مع المخاطر في الرّوضة.			
	41. أنفّذ الخطط الموضوعة والمتّفق عليها مع العاملين في الرّوضة (مدير، مربّيات، مستخدمين) لمواجهة المخاطر الحاصلة فيها.			
	42. أنشر ثقافة الالتزام بقوانين إدارة المخاطر بين الأطفال.			
التّقويم لإدارة المخاطر	43. أُحدّد جوانب القوّة في إدارة خطر سابق تمّت مواجهته في الرّوضة.			
	44. أكرّر السّلوكات النّاجحة الّتي تمّ اتّباعها أثناء مواجهة خطرٍ سابق الحدوث في الرّوضة.			
	45. أُحدّد جوانب الضّعف في إدارة خطرٍ سابق تمّت مواجهته في الرّوضة.			
	46. أتجنّب السّلوكات المغلوطة الّتي تمّ اتّباعها أثناء مواجهة خطرٍ سابق الحدوث في الرّوضة.			
	47. أجري تقويماً مستمرّاً للكشف المبكّر عن المخاطر ممكنة الحدوث في الرّوضة.			
	48. أقيّم فاعليّة خطط وبرامج موضوعة سابقاً في الرّوضة بهدف تطويرها.			
	49. أقيّم أدائي في التّعامل مع خطر واجهته في الرّوضة.			

(ملحق2)

المعادلات الإحصائيّة المستخدمة في البحث

معادلة متوسّط الزّمن اللّازم للتطبيق:

$$\frac{\text{الزّمن الّذي استغرقته أوّل مربّية} + \text{الزّمن الّذي استغرقته آخر مربّية}}{2}$$

الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية دراسة ميدانية في مدينة حمص

إعداد طالبة الدكتوراه: فاطمه أحمد الشامي كلية التربية / جامعة حمص

إشراف: أ. د منال مرسي كلية التربية / جامعة حمص

الملخص باللغة العربية

هدف البحث إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية في مدينة حمص من وجهة نظرهن، وكذلك الكشف عن الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية تعزى لمتغيرات البحث (نوع الروضة، المؤهل العلمي)، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمّ تطبيق البحث على عيّنة من معلمات رياض الاطفال العاملات في الروضات الحكومية والخاصة في مدينة حمص، وبلغ عددهن (184) معلمة، وقد تمّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف البحث، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأهم النتائج التي توصل إليها البحث الآتي:

1- بلغت الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العمليةمن وجهة نظرهن درجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره (3,37).

2- كان ترتيب مجالات استبانة الصعوبات التي تواجه تطبيق العروض العملية وفق التالي: جاء المجال(صعوبات تنفيذ العرض العملي) بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، يليه المجال (صعوبات تقويم العرض العملي) بالمرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، وأخيراً جاء المجال (صعوبات تخطيط العرض العملي) بالمرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة صعوبا تطبيق

العروض العملية تعزى لمتغير نوع الروضة وذلك لصالح الروضات الحكومية.

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استب صعوبات تطبيق

العروض العملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التطبيق - العروض العملية- معلمات رياض الأطفال

Difficulties Faced By Kindergarten Teachers In Implementing Practical Demonstrations

Field Study In The City Of Homs

Abstract

The research aimed to reveal the difficulties faced by kindergarten teachers in implementing practical demonstrations in the city of Homs from their point of view, as well as to reveal the differences between the average responses of the research sample regarding the questionnaire on difficulties in implementing practical demonstrations attributed to the research variables (type of kindergarten, academic qualification)

The descriptive analytical method was used, where the research was applied to a sample of kindergarten teachers working in public and private kindergartens in the city of Homs, and their number was (184) teachers. The sample was chosen using simple random methods, and to achieve the research objectives, the questionnaire was used as a tool for collecting data, and the most important results reached by the research are as follows:

1- The difficulties faced by kindergarten teachers in implementing practical demonstrations, from their point of view, reached a moderate level, with an arithmetic mean of (3.37).

2- The order of the areas of the questionnaire on difficulties facing the implementation of practical presentations was as follows: The area (difficulties in implementing the practical presentation) came in first place and with a high degree, followed by the area (difficulties in evaluating the

practical presentation) in second place and with a high degree, and finally the area (difficulties in planning the practical presentation) came in third place and with a moderate degree.
3- There are statistically significant differences between the average responses of the research sample on the questionnaire regarding difficulties in implementing practical demonstrations, attributable to the type of kindergarten variable, specifically favoring government-run kindergartens.
4- There are no statistically significant differences between the average responses of the research sample on the questionnaire regarding difficulties in implementing practical presentations that can be attributed to the educational qualification variable.

Keywords: implementation difficulties - Practical Demonstrations - Kindergarten Teachers

المقدمة:

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التعليمية في حياة الإنسان، إذ تشكل اللبنة الأولى في بناء شخصية الطفل وتنمية قدراته ومهاراته المختلفة سواء كانت معرفية أو وجدانية أو حركية، فهي المرحلة التي يكتشف فيها العالم من حوله، وتُنمى لديه مهارات التفكير والاستقصاء ومن هذا المنطلق تزايد الاهتمام بتطوير طرائق التعليم المستخدمة في مرحلة رياض الأطفال لتكون أكثر فاعلية وجاذبية للطفل وأكثر توافقاً مع خصائص نموه واحتياجاته.

ومن بين أهم الأساليب التعليمية الحديثة التي أثبتت فعاليتها في هذه المرحلة طريقة العروض العملية، والتي تجمع بين المشاهدة والتطبيق والمشاركة النشطة للطفل، مما يسهم في تحويل المفاهيم المجردة إلى خبرات حسية ملموسة، كما تساعد العروض العملية الأطفال على اكتساب مهارات التفكير العلمي، وتنمية قدرتهم على الاستكشاف، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من خلال التعلم القائم على التجربة المباشرة والملاحظة (الهويدي،2005).

وتكمن أهمية تطبيق العروض العملية في رياض الأطفال في قدرتها على جعل عملية التعلم أكثر تشويقاً وارتباطاً بحياة الطفل حيث تشجعه على المشاركة والتفاعل وتنمي لديه روح التعاون والعمل الجماعي وتسهم في إكسابه قيماً واتجاهات إيجابية نحو التعلم.

ورغم الأهمية الكبيرة لتطبيق العروض العملية في تعليم أطفال الروضة، إلا أن الكثير من المعلمات قد يواجهن صعوبات متعددة عند تنفيذها مما يحد من فاعليتها، وتتنوع هذه الصعوبات بتنوع مراحل العملية التعليمية، ففي مرحلة التخطيط قد تبرز تحديات تتعلق بضيق الوقت، ونقص الموارد والأدوات اللازمة لتنفيذ العرض، أما في مرحلة التنفيذ قد تظهر مشكلات في إدارة الصف وضبط سلوك الأطفال أثناء العرض، إضافةً لضيق المساحة الصفية، وفي مرحلة التقويم قد تظهر صعوبات في قياس مدى تحقيق العروض لأهدافها التعليمية، وصعوبة استخدام أدوات تقويمية متنوعة.

وبالتالي فإن هذه التحديات مجتمعة تؤثر على جودة توظيف العروض العملية في مرحلة رياض الأطفال، مما يستدعي الوقوف عليها ودراستها، لذا جاء هذا البحث للكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية.

1- مشكلة البحث

تشكل العروض العملية جزءا أساسياً من استراتيجيات التعليم المطبقة في رياض الأطفال، حيث تعتمد على تقديم الخبرة التعليمية بصورة مباشرة وتفاعلية، ولا يخفى على أحد كم الدراسات العلمية التي تناولت أهمية تطبيق العروض العملية ودورها في زيادة تحصيل الأطفال من خلال التعلم التفاعلي والتجريبي كونها تمنح الأطفال فرصة رؤية المفاهيم وتطبيقها عملياً مما يساعدهم على فهم المعلومات والقدرة على تذكرها واستثمارها في مواقف تعليمية جديدة، فقد أشارت كلاً من دراسة سميث (Smith, 2010) ودراسة جونز (Jones, 2012) إلى أن استخدام العروض العملية أدى إلى تحسين مستوى الأطفال في مهارات القراءة والكتابة، وساعد في زيادة دافعية الأطفال للمشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة.

وبالرغم من ذلك قد تواجه المعلمات صعوبات عند تطبيق العروض العملية، إذ أن أي استراتيجية تعليمية مهما كانت فعاليتها النظرية، تواجه صعوبات عند تطبيقها في الروضة، فقد ذكرت دراسة (مديني، 2021) أن معلمة رياض الأطفال تواجه تحديات في تطبيق التعليم عن بعد، وتمثل ذلك في التحديات المتعلقة بالأطفال، وأخرى متعلقة بالبيئة التعليمية، كما ذكرت دراسة (العنزي، 2023) أن أهم الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة غالباً ما تكون متعلقة بغياب البنية التحتية المادية الملائمة، مما يجعل من الصعب توفير بيئات تعليمية حديثة وجذابة للأطفال، وكذلك ذكرت دراسة (سليمان، 2021) الطرق والوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة. وقد أشارت دراسة (البنا، ومصطفى، 2018) إلى أهم الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط تتمثل في ضيق الغرفة الصفية ، والعدد الكبير للأطفال في الغرفة الصفية، ودراسة (الديب، 2021) حددت عدداً من المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال أثناء تنفيذ الأنشطة ومنها مشكلات متعلقة بالوسائل التعليمية والتربوية بشكل عام.

للوقوف على مشكلة البحث بصورة أدق، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة قوامها (25) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025-2026). حيث تم طرح سؤالين رئيسيين: هل يوجد اهتمام كاف بتطبيق العروض

العملية أثناء تنفيذ الأنشطة في الروضة؟ وما أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق العروض العملية بشكل فعال؟ وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

أشارت الغالبية العظمى من المعلمات، بنسبة (88%)، إلى أنهن لا يقمن بتطبيق العروض العملية، ويعتمدن بدلاً من ذلك على استراتيجيات تعليمية لا تتطلب استخداماً مكثفاً للوسائل التعليمية، وذلك كحل عملي في ظل نقص الموارد المتاحة في الروضة، كما كشفت الدراسة الاستطلاعية عن جملة من الصعوبات التي تواجه تطبيق العروض العملية، توزعت على مراحل العملية التعليمية المختلفة: حيث أفادت (44%) من المعلمات أن نقص المواد والوسائل التعليمية يشكل عائقاً رئيسياً أثناء مرحلة التخطيط للعرض، وبينت (32%) من المعلمات أن عدم توفر المساحة الكافية في غرفة النشاط يمثل صعوبة جوهرية تحول دون التنفيذ الفعلي للعروض، كما أشارت (24%) من المعلمات إلى وجود صعوبة في قياس أثر العروض على تعلم الأطفال قياساً موضوعياً دقيقاً، ذلك بسبب كثرة عدد الأطفال في غرفة النشاط، مما يعيق عملية المتابعة والتقييم. يتضح من هذه النتائج أن هناك صعوبات تؤثر على قدرة المعلمات في تطبيق العروض العملية بكفاءة، وتشمل جوانب تخطيط العرض، وتنفيذه، وتقويمه.

وبناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة لاحظت الباحثة غياب الدراسات التي تناولت صعوبات تطبيق العروض العملية في رياض الأطفال، وهو ما يشير إلى وجود فجوة معرفية واضحة تستدعي دراسة هذه الصعوبات، لأن محاولة تحديد هذه الصعوبات قد يساعد على تجنبها أو العمل على التقليل من آثارها السلبية، مما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية، ورفع مستوى الأطفال العلمي والمعرفي، وبذلك تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية من وجهة نظرهن؟

2- أهمية البحث وتتجلى أهمية البحث في النقاط التالية:

2-1-أهمية العروض العملية في رياض الأطفال، لكونها تتيح للأطفال التعلم من خلال التجربة والملاحظة وتحفزهم للاستكشاف مما يعزز لديهم الدافعية للتعلم، وتجعل العملية التعليمية أكثر جاذبية وفاعلية.

2-2- تعد معلمة رياض الاطفال عنصراً محورياً في العملية التعليمية إذ تقوم بتخطيط وتنفيذ وتقويم جميع الأنشطة بما في ذلك العروض العملية بما يضمن تحقيق أهداف التعلم.

2-3- قد تفيد نتائج هذا البحث في لفت نظر المسؤولين عن مؤسسات رياض الأطفال في سوريا بصعوبات تطبيق العروض العملية، وذلك للعمل على اتخاذ الإجراءات المناسبة لتوفير الدعم والموارد اللازمة لدعم المعلمات في أداء مهامهن بشكل أفضل.

2-4- قد تفيد نتائج هذا البحث في لفت نظر الباحثين لإجراء دراسات حول صعوبات تطبيق العروض العملية لم يتم دراستها في هذا البحث ولمراحل دراسية أخرى.

3- أهداف البحث يهدف البحث إلى الآتي:

3-1- الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية في مجال(تخطيط العروض العملية)

3-2- الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية في مجال (تنفيذ العروض العملية)

3-3- الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية في مجال(تقويم العروض العملية)

3-4- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية تعزى لمتغيرات البحث (نوع الروضة، المؤهل العلمي).

4- أسئلة البحث يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

4-1- ما الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية من وجهة نظرهن؟

4-2- ما الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في مجال (تخطيط العروض العملية) من وجهة نظرهن؟

4-3- ما الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في مجال (تنفيذ العروض العملية) من وجهة نظرهن؟

4-4- ما الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في مجال (تقويم العروض العملية) من وجهة نظرهن؟

5- متغيرات البحث: وتشمل:

المتغيرات المستقلة: وهي **متغير نوع الروضة:** ويشمل (روضة حكومية، روضة خاصة)/ **ومتغير المؤهل العلمي:** يشمل(إجازة في رياض الأطفال، إجازة جامعية غير رياض الأطفال، دبلوم فأعلى).

المتغيرات التابعة: وتشمل إجابات أفراد عينة البحث على استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية.

6- فرضيات البحث: يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0,05) وفقاً للآتي:

6-1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية تعزى لمتغير نوع الروضة.

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

7-حدود البحث

7-1-الحدود البشرية: شملت معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص.

7-2-الحدود المكانية: شملت الروضات الحكومية والخاصة في مدينة حمص.

7-3-الحدود الزمانية: طُبق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي(2025-2026).

7-4-الحدود العلمية: شملت الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية وهي: (صعوبات تخطيط العروض العملية، صعوبات تنفيذ العروض العملية، صعوبات تقويم العروض العملية)

8- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

العروض العملية (اصطلاحاً): "نشاط يعرضه أو يقدمه المعلم أو المتعلم، بطريق استخدام وسائل تعلمية متنوعة مثل: تقديم عناصر حية واقعية ملموسة، أو لوحات ذات مدلول تربوي تعليمي تتمثل

فيها هذه العناصر، أو صور تمثل عناصر الموضوع المطلوب، أو مستندات تتحدث عنها" (مارون، 2008، 181).

العروض العملية (إجرائياً): هي نشاط تعليمي تقدمه المعلمة للأطفال بهدف شرح مفهوم أو ظاهرة علمية بطريقة عملية ومباشرة، بالاعتماد على استخدام الأدوات والمواد الحقيقية لتمثيل الظاهرة أو المفهوم بشكل واقعي، مما يساعد الأطفال على فهمها بشكل أفضل وتذكرها لفترة أطول.

معلمة رياض الأطفال: أهم عنصر في العملية التربوية، فهي التي تتعامل مع الأطفال وتنفذ المنهاج، وتكيف الموقف التعليمي، وتختار طريقة التعلم المناسب، وتثري موقف الخبرة باستخدام التقنيات التربوية (فهمي، 2013، 15)

صعوبات تطبيق العروض العملية (إجرائياً): هي المشكلات والمعوقات المتعلقة بـ (تخطيط، وتنفيذ، وتقويم) العروض العملية التي تواجه معلمات رياض الأطفال، وتحول دون تطبيق العروض العملية بشكل فعال، وتقاس بالدرجة التي تعكسها تقديرات المعلمات على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

صعوبات تخطيط العروض العملية (إجرائياً): هي المشكلات والمعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال أثناء الإعداد للعروض العملية والتحضير لها قبل تنفيذها، وتقاس بالدرجة التي تعكسها تقديرات المعلمات على هذا المجال في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

صعوبات تنفيذ العروض العملية (إجرائياً): هي المشكلات والمعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال أثناء التطبيق الفعلي للعروض العملية داخل غرفة النشاط، وتقاس بالدرجة التي تعكسها تقديرات المعلمات على هذا المجال في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

صعوبات تقويم العروض العملية (إجرائياً): هي المشكلات والمعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال المرتبطة بتقييم الأطفال أثناء وبعد تنفيذ العروض العملية، وتقاس بالدرجة التي تعكسها تقديرات المعلمات على هذا المجال في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

9- الدراسات السابقة

دراسة (حسن، 2010) فلسطين :

عنوان الدراسة: واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا للعروض العملية والصعوبات التي واجهنها من وجهة نظرهن في مدارس القدس.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا للعروض العملية، وكذلك معرفة الصعوبات التي يواجهنها في تنفيذ العروض العملية من وجهة نظرهن، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (60) معلمة علوم في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس القدس، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة التالي:

جاء واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا للعروض العملية من وجهة نظرهن بدرجة منخفضة.

تتمثل أهم الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في استخدام لعروض العملية التالي: (نقص الموارد والأدوات اللازمة لتنفيذ العروض، قلة التدريب ونقص البرامج التدريبية المتخصصة في استخدام العروض العملية، ضعف الدعم من الإدارة المدرسية في توفير البيئة المناسبة لتنفيذ العروض العملية)

دراسة ايردين (Erden،2010) تركيا:

عنوان الدراسة: Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي يواجهها معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في تطبيق المناهج الدراسية، وما إذا كانت هذه التحديات تختلف باختلاف المؤهل العلمي وتكونت عينة الدراسة من (223) معلماً لمرحلة ما قبل المدرسة، تم استخدم البحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات وكذلك تم إجراء مقابلات مع مجموعة من المشاركين ممن يقومون بالتدريس في رياض الأطفال العامة والخاصة في أنقرة، وأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أكثر المشكلات التي يتم الإبلاغ عنها بشكل متكرر من قبل المعلمين هي المشكلات المادية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.

دراسة (زيد،2016) ليبيا:

عنوان الدراسة: الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمدينة زليتن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمدينة زلتين، تكونت عينة الدراسة من (187) معلمة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والمنهج الوصفي، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود معلمات غير متخصصات في رياض الأطفال، ومظهر الفصول غير مثير لانتباه الأطفال، وجود نقص في الإمكانيات التي تساعد المعلمة على أداء دورها، عدم تعاون أسر الأطفال مع المعلمات، وعدم توفر الألعاب والأدوات التربوية، والوسائل التعليمية.

دراسة (البنا، ومصطفى، 2018) مصر:

عنوان الدراسة: معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في محافظة البحيرة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية في محافظة البحيرة وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة التالي: وجود موافقة لدى أفراد عينة الدراسة تجاه معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط وأهم هذه المعوقات هي(ضيق الغرفة الصفية والتي لا تسمح بتطبيق بعض أنشطة التعلم، عدد الأطفال في الغرفة الصفية كبيراً ولا يناسب بعض أنشطة التعلم).

دراسة(اللوزي، 2019) عمان:

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام استراتيجية العروض العملية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة التربية الإسلامية في لواء ناعور.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية العروض العملية في تحصيل طلبة الصف السادس في مادة التربية الإسلامية في لواء ناعور، تكونت عينة الدراسة من (42) طالباً من الصف السادس ووزعت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (21) طالباً تم تدريسهم باستخدام استراتيجية العروض العملية، وضابطة تكونت من (21) طالباً تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واختبار تحصيلي كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعتي

الدراسة على التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية العروض العملية.

دراسة(النفيعي، والروقي، 2021) السعودية:

عنوان الدراسة: معوقات تدريس الأطفال في ظل جائحة كورونا بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تدريس رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا بمدينة الطائف من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، وتكونت عينة البحث من (317) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمدينة الطائف، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي: بلغت معوقات تدريس رياض الأطفال في مرحلة التخطيط من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة درجة متوسطة، وتمثلت أبرز هذه المعوقات (بصعوبة وضع خطة لتقويم الأطفال، وصعوبة صياغة أهداف تقيس مراحل التفكير العليا لدى الأطفال، واختيار الوسائل والتقنيات المناسبة لأهداف البرنامج اليومي). وقد بلغت معوقات تدريس رياض الأطفال في مرحلة التنفيذ من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة درجة متوسطة وتمثلت أبرز هذه المعوقات(بصعوبة استخدام الوسائل التي تثير الأطفال، وصعوبة إدارة المناقشة بين الأطفال). في حين بلغت معوقات تدريس رياض الأطفال في مرحلة التقويم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة درجة منخفضة وتمثلت أبرز هذه المعوقات صعوبة قياس نواتج تعلم الأطفال بسهولة.

دراسة (العجي، ومرتضى، 2022) سوريا:

عنوان الدراسة: معوقات استخدام الأنشطة الاجتماعية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام الأنشطة الاجتماعية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، وكذلك الكشف عن الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات استخدام الأنشطة الاجتماعية تعزى للمتغيرات(المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية المتبعة)، وقد تكونت عينة البحث من (167) معلمة من معلمات رياض الأطفال العامة في محافظة دمشق، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

بلغت معوقات استخدام الأنشطة الاجتماعية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال درجة كبيرة، وأبرز هذه المعوقات كانت(المعوقات المتعلقة بالإمكانات المادية والاقتصادية، وقلة الموارد المالية للروضة وعدم الاهتمام بالترتيب والتنسيق من قبل إدارة الروضة لرسم الخطط الخاصة بالأنشطة الاجتماعية وتحديد أماكن تنفيذها)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة الموجهة لهن تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية المتبعة)

دراسة(الشهري، والزهراني، 2023) السعودية:

عنوان الدراسة: الاستراتيجيات التدريسية الشائعة لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الطائف من وجهة نظرهن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات التدريسية الشائعة لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الطائف من وجهة نظرهن، وكذلك التعرف على معوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تطبيق الاستراتيجيات التدريسية لدى من وجهة نظرهن، تكونت عينة الدراسة من (113) معلمة، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود درجة موافقة كبيرة لدى أفراد عينة الدراسة تجاه درجة توافر طرق التدريس التقليدية، واستراتيجية التعلم التعاوني، وحل المشكلات، واستراتيجيات التدريس باللعب، كما بلغ مستوى معوقات استخدام بعض الأساليب التدريسية درجة كبيرة وتمثلت هذه المعوقات في (زيادة عدد الأطفال في الصف، رفض إدارة الروضة من استخدام المعلمة لبعض استراتيجيات التدريس، نقص الموارد المالية يعوق تنفيذ بعض الاستراتيجيات التي تحتاج إلى مواد معينة).

دراسة(الداود،2024) السعودية:

عنوان الدراسة: المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات وسبل علاجها.

هدف الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمديرات بمدينة الرياض، والتوصل إلى توصيات لعلاج المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات، تكونت عينة الدراسة من (155)

معلمة من معلمات رياض الأطفال و(20) مديرة من مديرات رياض الأطفال بمدينة الرياض، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، ، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي: تواجه معلمة الروضة عدد من المشكلات التعليمية في تنفيذ طرق التدريس بدرجة متوسطة وأبرز هذه المشكلات (كثرة الغياب المتكرر للأطفال، كثرة محتوى المادة العلمية للمنهج، نقص وعدم كفاية التجهيزات داخل الروضة وبيئة الصف، ساعات العمل الكثير بقاعات رياض الأطفال، صغر مساحة الغرف الصفية مقارنة مع أعداد الأطفال الموجودة، لا توفر إدارة الروضة الوسائل التعلمية المناسبة للتدريس)

التعقيب على الدراسات السابقة: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت العروض العملية يتضح مدى الاهتمام الذي حظي به هذا الموضوع، ويمكن إبراز أوجه التشابه والاختلاف من خلال الآتي:

أوجه التشابه والاختلاف من حيث: **1-المنهج:** تشابه هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (العجي، ومرتضى، 2022) ودراسة (حسن، 2010) ودراسة (البنا، ومصطفى، 2018)، بينما اختلف هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة في المنهج مثل دراسة(اللوزي، 2019) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة(النفيعي، والروقي، 2021)، ودراسة (زيد،2016)، ودراسة ايردين (Erden،2010) التي استخدمت المنهج الوصفي.

2-الأداة: تشابه هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات مثل دراسة (العجي، ومرتضى، 2022) ودراسة (حسن، 2010)،ودراسة (البنا، ومصطفى، 2018)، ودراسة(النفيعي، والروقي، 2021)، ودراسة (زيد،2016)، ودراسة ايردين(Erden،2010)، ودراسة(الداود،2024)، ودراسة(الشهري، الزهراني، 2023)، بينما اختلف هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة في الأداة مثل دراسة(اللوزي، 2019) التي استخدمت اختبار تحصيلي كأداة للدراسة.

3-العينة: تشابه هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة في العينة مثل: ودراسة (البنا، ومصطفى، 2018)، ودراسة(النفيعي، والروقي، 2021)، ودراسة(زيد،2016)، ودراسة ايردين (Erden،2010)، ودراسة (الداود،2024)، ودراسة(الشهري، الزهراني، 2023) حيث شملت عينة الدراسة معلمات رياض الأطفال، بينما اختلف هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة في العينة مثل: دراسة (حسن،

2010)حيث شملت عينة الدراسة معلمات العلوم، ودراسة(اللوزي، 2019) حيث شملت عينة الدراسة طلبة الصف السادس.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: تكوين إطار عام وشامل عن موضوع البحث، الاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة البحث وفرضياته، واختيار منهج البحث وتعريف مصطلحاته.

ما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة: تناول هذا البحث تحديد الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية من وجهة نظرهن وشملت الصعوبات في (تخطيط العروض العملية، تنفيذ العروض العملية، تقويم العروض العملية) بينما بعض الدراسات السابقة تناولت فاعلية العروض العملية في رفع التحصيل الدراسي أو إكساب الأطفال لبعض المفاهيم، مثل دراسة(اللوزي، 2019) التي تناولت فاعلية استخدام استراتيجية العروض العملية في تحصيل الطلبة.

كما تناولت بعض الدراسات السابقة الصعوبات والمشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند استخدام بعض استراتيجيات التدريس أو تنفيذ أنشطة معينة، أو المشكلات التي تواجه المعلمات خلال مراحل الدرس دون تحديد الاستراتيجية، مما يعني عدم وجود دراسات تناولت صعوبات تطبيق العروض العملية بشكل مباشر – في حدود علم الباحثة–، فدراسة (البنا، ومصطفى، 2018) تناولت تحديد معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، ودراسة (العجي، ومرتضى، 2022) تناولت معوقات استخدام الأنشطة الاجتماعية في رياض الأطفال، بينما دراسة(الشهري، الزهراني، 2023) تناولت المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تطبيق استراتيجيات(التعلم التعاوني، حل المشكلات، التدريس باللعب)، ودراسة ايردين (Erden،2010)، ودراسة(الداود،2024)، ودراسة (زيد،2016) تناولت المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال.

10- الإطار النظري

10-1- العروض العملية :

تتعدد تعريفات العروض العملية بتعدد زوايا النظر إليها واختلاف مجالات استخدامها، وتتنوع التعريفات تبعاً للمادة الدراسية والمرحلة التعليمية، وأهداف العملية التعليمية ذاتها، فالعرض العملي في العلوم أو الرياضيات يركز على توضيح المفاهيم والتجارب بطريقة محسوسة، بينما في مراحل الطفولة المبكرة يهدف إلى تنمية الملاحظة والتجريب، كما يختلف مفهوم العروض العملية بحسب دور المعلم والمتعلم، وفيما يلي عرض لأهم تعريفات العروض العملية

يرى شاهين (2010) بأنها: عرض لأداء المعلم عن الموضوع الذي يقوم بتوضيحه ويترك المعلم الفرصة للطلبة لأداء الموقف التعليمي ويتم تكرار الأداء حسب حاجة الطلبة إلى ذلك.

وعرفها عسقول (2003، 271): " ما يقوم به المعلم أو المتعلم من ممارسات يستخدم خلالها مجموعة من الأدوات أو الأجهزة التي تساهم في تقديم خبرات متنوعة سعياً لتحقيق الأهداف التعليمية"

وتعرف أيضاً بأنها : "مجموعة الأفعال والعروض المخبرية التي يقوم بها المدرس والطلبة بغية إثبات صحة الحقائق العلمية" (المقداد، والدبسي، 2013، 481).

وتعرفها (اللوزي، 2019) بأنها: الطريقة التي يقوم بها المعلم أو الطلبة بعرض توضيحي، عن طريق الأداء أو استخدام الفيديو أو الصور، لتسهيل بيانها للطلبة وكيفية إجرائها.

وتعرفها الباحثة: طريقة عرض تقوم بها المعلمة لتقديم مفهوم أو مهارة أو فكرة للأطفال من خلال تنفيذ نموذج عملي أمامهم، يتبعه فرصة للمتعلمين للتطبيق تحت إشراف المعلمة.

فالتعليم بالعروض العملية من أنجح الأساليب التي تقوم بها المعلمة للتغلب على سلبيات التعلم التقليدي فاستخدام المعلمة لبعض الصور، أو اللوحات التوضيحية أو لقطات الفيديو في صورة عرض أو بيان عملي أمام الأطفال يساعد على جذب انتباههم وإثارة أكثر من حاسة أثناء التعلم، ومخاطبة النمط البصرى والمكاني عند التعليم وتثبيت المعلومات وجعلها أبقى أثراً.

10-2- مزايا العروض العملية:

تستخدم العروض العملية غالباً عندما يتطلب الموقف التعليمي لعرض وشرح، فمن خلال العرض العملي يمكن أن توضح المعلمة للأطفال أداء مهارة معينة حيث يلاحظ الأطفال خطوات الأداء،

التي تقدمها المعلمة خلال العرض العملي للمهارة المصاحبة للشرح، ثم يبدأ كل طفل من الأطفال في تقليد أسلوب الأداء الذي عرض عليهم (خلف، 103)، فالعروض العملية لها العديد من المميزات التي أوضحتها (خلف، د ت، 113) في الآتي:

1- أنها تضفي المتعة والتشويق على عملية التدريس.

2- توفير فرصة المعايشة الواقعية للمادة التعليمية، والمشاركة الإيجابية الفاعلة للمتعلم، مما يساعده في الفهم والاستيعاب والتركيز، وزيادة رغبته في المزيد من التعلم.

3- تتيح للمتعلم اكتساب مهارات الملاحظة، والاستنتاج، والتدرب على مهارات التفكير العلمي.

4- تزود المتعلم بخبرات عملية تفيده في حياته اليومية، فهي تمثل خطوة مهمة في إطار اكساب المتعلم مهارات عملية ويدوية مفيدة.

5- تربط بين خبرات التعليم والتعلم النظرية، والعملية.

6- تتيح للمتعلم تعديل أفكاره البديلة، ومفاهيمه الخاطئة التي بحوزته عن موضوعات محددة، وفقاً لخبرته السابقة حول تلك الموضوعات.

10-3-أنواع العروض العملية

10-3-1-العروض العملية حسب طريقة تقديمها: أوضح (الهويدي، 2005) أن للعروض العملية طرائق تقديم وتتمثل في :

-**عرض المعلمة:** تنفذ المعلمة استراتيجية العروض العملية بما يتناسب وموضوع الدرس، مما يساعد على فهم الموضوع بطريقة أفضل.

-**عروض المعلمة والأطفال:** يشترك الأطفال مع المعلمة في الأداء وهذه الطريقة تجعل الأطفال أكثر انتباهاً.

عرض مجموعة من الأطفال: يشترك في العرض مجموعة من الأطفال، ويكونوا متفاعلين ومهتمين بإجراء العرض العملي.

-**عرض الطفل المنفرد** : يقوم طفل من الأطفال بتقديم العرض العملي.

عرض الضيف: يمكن للمعلمة استدعاء ضيف من الخارج للقيام بالعرض العملي فيكون أقدر على تأدية العرض بمهارة.

10-3-2-العروض العملية حسب نشاط المعلمة أو الأطفال: أوضح (سعيدي، والبلوشي،2009) إلى وجود نوعين من العروض العملية حسب نشاط المعلمة أو الطفل وهما:

-**العروض العملية الساكنة:** تلك العروض التي لا تحدث خلالها حركة أو نشاط ملموس من قبل المعلمة أو الأطفال.

-**العروض العملية الديناميكية أو المتحركة:** عروض تتضمن نشاطاً، وحركة من قبل المعلمة أو الأطفال.

ويستطيعون تقديمها إما بشكل صامت ليتم الحصول على الملاحظات الدقيقة وتدوين المعلومات التي يتلقاها الطلبة من خلال العرض ليكتشفوا الغرض من العرض، أو يكون عرض متحرك فيتم تقديم الخبرات المرئية والمسموعة فمن يقدم العرض العملي يقوم بالأداء والتعليق.

10-3-3-العروض العملية حسب طبيعتها: أوضح (سعيدي، والبلوشي،2009) إلى وجود نوعين من العروض العملية حسب طبيعتها وهما:

العروض العملية الوصفية : تلك العروض التي تستخدم لعرض وظيفة جهاز أو فوائده، أو القيام بتجربة معينة تظهر نتائجها بشكل وصف لون، طعم، رائحة ....).

العروض العملية الكمية: وتلك التي تكون نتائجها كمية مثل تعيين قيمة ثابت من الثوابت عملياً مثلاً.

10-4-مراحل العروض العملية : تنقسم العروض العملية إلى ثلاثة مراحل أساسية، ولكل مرحلة مبادئ يجب مراعاتها، تتمثل في :

10-4-1-المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط/ التحضير للعرض العملي وتشمل:

يتم في هذه المرحلة تحديد أهداف العرض، ووضع خطة لعرض أنشطة العرض العملي مع تصور زمني لمراحل سير العرض أثناء التدريس، وتجهيز الأدوات والمواد والأجهزة المستخدمة في العرض وترتيبها حسب مراحل استخدامها في العرض، مع التأكد من إجراءات الأمن والسلامة الواجب مراعاتها عند استخدام المواد والأدوات والأجهزة المختلفة، وإعداد المادة التعليمية التي ستعرض بواسطة وسيلة العرض، واختيار مكان العرض ليكون موضع سليم للمشاهدة ومسموعاً لجميع

الأطفال، وتجهيز البيئة الفيزيقية المناسبة لتقديم العرض من (الإضاءة، مكان جلوس الأطفال، التهوية)، وأخيراً تجريب وسائل العرض والتأكد من صلاحيتها للاستخدام وسلامة المادة التعليمية المعروضة (عسقول، 2005، 26).

10-4-2-المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ للعروض العملية وتشمل:

يتم في هذه المرحلة تقديم العرض العملي بطريقة جذابة تثير انتباه ودافعية المتعلمين للتعلم، مع استخدام لغة علمية صحيحة ومفهومة أثناء تقديم العرض العملي، والتحدث بصوت واضح ومسموع، والتأكد من متابعة جميع المتعلمين للعرض، واستخدم بعض الوسائل التعليمية التي تثري العرض العملي، و القيام بتلخيص خطوات العرض من آن لآخر أثناء تقديم العرض العملي. (خلف، د ت، 104)

10-4-3- المرحلة الثالثة: مرحلة إنهاء وتقييم العرض العملي

يتم في هذه المرحلة إنهاء العرض بطريقة جذابة تحفز المتعلمين على تطبيق ما تعلموه، وتقدم ملخصاً لخطوات العرض العملي، والقيام بتقييم أداء المتعلمين في ضوء أهداف العرض، ثم توجيه المتعلمين إلى أهمية إعادة ترتيب وتنظيف مكان العمل ووضع الأدوات والأجهزة التي تم استخدامها في مكانها الصحيح (مرجع سابق، 105)

يتضح مما سبق أن تطبيق العروض العملية في رياض الأطفال تمر بعدة مراحل مترابطة يمكن تلخيصها في ثلاث مراحل رئيسية هي:

1-مرحلة الإعداد والتخطيط: وهي المرحلة التي تسبق تنفيذ العرض وتركز على التخطيط الجيد من قبل المعلمة لضمان نجاح العرض وتحقيق أهدافه، والهدف من هذه المرحلة ضمان أن يكون العرض آمناً ومناسباً لخصائص الأطفال وتشمل هذه المرحلة:

- تحديد الهدف التعليمي من العرض العملي.
- اختيار الموضوع المناسب لعمر الأطفال وقدراتهم.
- تحضير الأدوات والمواد التعليمية اللازمة للعرض مثل (وسائل، مجسمات، صور، أجهزة،....إلخ).
- تحديد المكان والزمان المناسبين للعرض داخل غرفة الصف أو خارجها.

– تهيئة الأطفال لموضوع العرض.

2–مرحلة تنفيذ العرض العملي: وفي هذه المرحلة يتم تقديم العرض أمام الأطفال بصورة عملية وتفاعلية، والهدف من هذه المرحلة تمكين الأطفال من التعلم من خلال المشاهدة والتجريب والمشاركة الفعلية، وتشمل على:

– تقديم مقدمة شيقة لجذب انتباه الأطفال وتشويقهم لموضوع العرض.

– شرح الخطوات بلغة بسيطة وواضحة.

– إتاحة الفرصة للأطفال للملاحظة والمشاركة.

– تكرار العرض وتلخيص مراحله.

– مراعاة السلامة أثناء التعامل مع الأدوات أو الأجهزة.

3–مرحلة التقويم: تأتي بعد الانتهاء من العرض وتهدف إلى التحقق من مدى تحقق الأهداف التعليمية، وقياس مدى استيعاب الأطفال للمفاهيم المقدمة، وتشمل على:

– طرح أسئلة بسيطة للتأكد من فهم الأطفال (مثل ماذا تعلمنا؟، ماذا لاحظت؟)

– مناقشة الأطفال حول ما شاهدوه وملاحظاتهم.

– تشجيع الأطفال على إعادة تنفيذ بعض خطوات العرض بشكل مبسط لترسيخ التعلم.

– تقويم أداء المعلمة والعرض نفسه.

– تدوين الملاحظات لتحسين العروض المستقبلية.

– ربط التعلم بخبرات الحياة اليومية للطفل.

11– منهج البحث: اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج المناسب لتحديد الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية من وجهة نظرهن، إذ تم إعداد استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية، بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذا الجانب ومن ثم جُمعت البيانات من أفراد عينة البحث وتم وصفها وتحليلها من خلال العمليات الإحصائية المناسبة وبعد ذلك نُوقشت وفُسرت في ضوء الأدب النظري السابق.

12– مجتمع البحث وعينته: يتكون مجتمع البحث من جميع معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص العاملات في الروضات الحكومية والخاصة والبالغ عددهم (346) معلمة، منهم (74)

معلمة في روضة حكومية، و(272) معلمة في روضة خاصة، بحسب إحصائية مديرية التربية في مدينة حمص للعام الدراسي (2025– 2026) وهو العام الذي طُبق به البحث، ولتحقيق أهداف البحث سحبت عينة عشوائية بسيطة، بلغت (184) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص بنسبة (53.17%) من أفراد المجتمع الأصلي، والجدول التالي يوضح خصائص عينة البحث حسب متغيرات البحث.

الجدول رقم(1) عدد عينة البحث

المتغير		عدد العينة	النسبة من العينة
نوع الروضة	روضة حكومية	53	%28.80
	روضة خاصة	131	%71.20
	المجموع	184	%100
المؤهل العلمي	إجازة في رياض الأطفال	63	%34.24
	إجازة جامعية أخرى	72	%39.13
	دبلوم فأعلى	49	%26.63
	المجموع	184	%100

13–أدوات البحث وخصائصها السيكومترية: لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع مثل دراسة (الداود ، 2024)، ودراسة(النفيعي، والروقي، 2021) ، ودراسة (البنا ومصطفى، 2018) في ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية مكونة من (31) بنداً موزعة على ثلاث مجالات هي (صعوبات تخطيط العروض العملية، صعوبات تنفيذ العروض العملية، صعوبات تقويم العروض العملية) مع بدائل إجابة خماسية(مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) ملحق رقم (2)، ولدراسة الخصائص السيكومترية (الصدق– الثبات) لاستبانة صعوبات تطبيق العروض العملية تم تطبيق هذه الاستبانة على عينة بلغت (58) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص تم اختيارهم بشكل عشوائياً، وهم من خارج أفراد العينة الأساسية للبحث، وفق الآتي:

13-1- صدق الاستبانة: للتحقق من صدق الاستبانة تم الاعتماد على الطرائق التالية:

13-1-1-صدق المحتوى: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين، لبيان رأيهم في صحة صياغة كل بند، ومدى انتماء كل بند للمجال الذي أدرج تحته، والتأكد من مناسبة بنود الاستبانة للأهداف المرجوة منها، واقتراح ما يرونه مناسباً من التعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات تم تعديل بعض البنود من حيث الصياغة اللغوية، وإضافة بنود جديدة، وحذف بعض البنود، وبذلك بلغ المجموع النهائي لبنود الاستبانة (28) بنداً.

الجدول(2) العبارات التي تم تعديلها وحذفها في استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية في ضوء آراء السادة المحكمين

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
أوجه صعوبة في عرض نماذج للمواقف الحياتية والتعليمية	استخدام النماذج المباشرة المحببة للأطفال
أواجه صعوبة في جذب انتباه الأطفال والمحافظة على تركيزهم أثناء العرض	جذب انتباه الأطفال أثناء تنفيذ العرض التعليمي
أواجه صعوبة في قلة البرامج التدريبية المتخصصة بتصميم وتنفيذ العروض العملية المناسبة لرياض الأطفال	قلة البرامج التدريبية المتخصصة بتصميم العروض العملية المناسبة لرياض الأطفال
أوجه صعوبة في قلة الوقت المخصص للتخطيط (بسبب ضغط الجدول اليومي)	قلة الوقت المخصص للتخطيط العروض العملية
أواجه صعوبة في قلة الدعم الإداري لتوفير الوسائل والأدوات التعليمية	قلة الدعم الإداري لتوفير الوسائل والأدوات التعليمية المناسبة للعروض العملية
البنود المحذوفة	
أواجه صعوبة في التنسيق بين زميلاتي المعلمات في التخطيط المشترك للعروض	
أواجه صعوبة في توفير (مساعدة للمعلمة)أثناء إجراء العرض	

أواجه صعوبة في إعداد معايير موحدة بين زميلاتي المعلمات لتقدير مستوى نجاح العرض

13-1-2-صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبانة صعوبات تطبيق العروض العملية المطبقة على عينة الدراسة السيكومترية والتي عددها (58) معلمة من معلمات رياض الأطفال، تم حساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في الجدولين (3) (4):

جدول(3) يبين معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية مع الدرجة الكلية للاستبانة

المجالات	الارتباط	مستوى الدلالة
صعوبات تخطيط العرض العملي	0.757**	0.01
صعوبات تنفيذ العرض العملي	0.763**	0.01
صعوبات تقويم العرض العملي	0.752**	0.01

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية مع درجتها الكلية وهذه الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

الجدول رقم(4) معاملات ارتباط درجة كل بند من بنود استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

المجال	م	الارتباط	مستوى الدلالة	القرار	المجال	م	الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
صعوبات تخطيط العروض العملية	1	0.753**	0.01	دال	الثاني	15	0.723**	0.01	دال
	2	0.783**	0.01	دال		16	0.747**	0.01	دال

	3	0.80**2	0.01	دال		17	0.80**1	0.01	دال
	4	0.724*	0.05	دال		18	0.774*	0.05	دال
	5	0.72**5	0.01	دال		19	0.74**9	0.01	دال
	6	0.854*	0.05	دال		20	0.726*	0.05	دال
	7	0.840*	0.05	دال		21	0.82**9	0.01	دال
	8	0.86**3	0.01	دال		22	0.71**7	0.01	دال
	9	0.762*	0.05	دال	الثالث	23	0.83**3	0.01	دال
	10	0.766*	0.05	دال		24	0.84**0	0.01	دال
الثاني	11	0.74**9	0.01	دال		25	0.726*	0.05	دال
	12	0.74**1	0.01	دال		26	0.74**8	0.01	دال
	13	0.732*	0.05	دال		27	0.79**1	0.01	دال
	14	0.81**1	0.01	دال		28	0.76**6	0.01	دال

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وهذه الارتباطات بعضها دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، والبعض الآخر دال عند مستوى دلالة (0.05). مما يشير إلى أن عبارات الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه.

13-2- ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات الاستبانة تم الاعتماد على الطرائق التالية:

13-2-1-الثبات بالإعادة: تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، من خلال إعادة تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة السيكومترية والتي عددها (58) معلمة من معلمات رياض الأطفال نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني. الجدول (5).

13-2-2-طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات عينة الدراسة السيكومترية على استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية والجدول (5) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة

الجدول (5) معاملات ثبات بالإعادة وألفا كرونباخ لاستبانة صعوبات تطبيق العروض العملية

المجالات	الثبات بالإعادة	ألفا كرونباخ
صعوبات تخطيط العرض العملي	0.791	0.755
صعوبات تنفيذ العرض العملي	0.720	0.819
صعوبات تقويم العرض العملي	0.782	0.833
الدرجة الكلية	0.725	0.834

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات بالإعادة تراوحت بين (0.720-0.791) كما تراوحت معاملات ألفا كرونباخ لاستبانة صعوبات تطبيق العروض العملية بلغت (0.755 – 0.834) وبالتالي تتمتع الاستبانة بدرجة ثبات جيدة، ويتضح مما سبق أن استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

13-3- الصورة النهائية للاستبانة: تَكَوَّنت استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية في صيغتها النهائية من (28) عبارة موزعة على ثلاث مجالات وفق التالي:

المجال الأول(صعوبات تخطيط العروض العملية) ويحتوي (10) بنداً

المجال الثاني (صعوبات تنفيذ العروض العملية) ويحتوي (11) بنداً

المجال الثالث(صعوبات تقويم العروض العملية) ويحتوي (7) بنداً

مع بدائل إجابة خماسية (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) إذ تُعْطَى مرتفعة جداً (خمسة درجات)، ومرتفعة (أربعة درجات)، ومتوسطة (ثلاثة درجات)، وقليلة(درجتان)، وقليلة جداً(درجة واحدة)، ملحق (2).

14- الأساليب الإحصائية: تم استخدام برنامج (Spss) الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب إذ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام الاختبارات المعلمية والمتمثلة باختبار معامل الارتباط بيرسون واختبار (T) للعينات المستقلة

15- المعيار المعتمد في البحث: لتحديد المحك المعتمد في البحث فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات الاستبانة (5-1= 4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في الاستبانة للحصول على طول الخلية أي (5/4=0,80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة (بداية الاستبانة وهي العدد 1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا على النحو الذي يوضح الجدول الآتي :

الجدول (6) المعيار المعتمد في البحث

درجة الصعوبة	مرتفعة جد	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
فئات المتوسط الحسابي	أكبر من	3,40	2,60	1,80 إلى	أقل من
الرتبي	4,20	إلى4,19	إلى3,39	2,59	1,80

16- نتائج البحث ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية من وجهة نظرهن؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالاعتماد على برنامج (spss) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

الجدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة الصعوبات التي تواجه تطبيق العروض العملية

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
صعوبات تخطيط العرض العملي	3,23	0,531	3	متوسطة
صعوبات تنفيذ العرض العملي	3,49	0,454	1	مرتفعة
صعوبات تقويم العرض العملي	3,41	0,402	2	مرتفعة
الاستبانة ككل	3,37	0,335		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية بلغت درجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره(3,37)، ويمكن تفسير ذلك إلى أن تطبيق المعلمة للعروض العملية يتطلب تجهيزات ومهارات مهنية ومعرفية ومتابعة دقيقة للأطفال، إلا أن البيئة التعليمية في الروضة قد تتضمن بعض التحديات التي تعيق تطبيق العروض العملية بفاعلية كاملة فأغلب بيئات الروضة تتصف بضيق المساحة وقلة التجهيزات مثل (وجود قاعات للعرض) ونقص الوسائل التعليمية المتطورة أو الأدوات اللازمة لتنفيذ العرض، ومع ذلك يتم تعويض هذا النقص في بعض الروضات باستخدام وسائل بسيطة موجودة ضمن الروضة مما يخفف من حدة الصعوبات ويجعلها ضمن المستوى المتوسط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(الدواد،2024) التي بينت أن معلمة الروضة تواجه عدد من المشكلات التعليمية في تنفيذ طرق التدريس بدرجة متوسطة وأبرز هذه المشكلات كانت (الغياب المتكرر للأطفال، ضخامة محتوى المادة العلمية للمنهج، ساعات العمل الطويلة بقاعات رياض الأطفال)، كما تتفق مع دراسة (زيد، 2016) والتي بينت أن أهم المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال وجود نقص في الإمكانيات التي تساعد المعلمة على أداء دورها، وعدم توفر الألعاب والأدوات التربوية والوسائل التعليمية، وذكرت دراسة ايردين (Erden،**2010**) أن أكثر المشكلات شيوعاً في الروضة هي المشكلات المادية، وذكرت دراسة(العجي، ومرتضى، 2022) المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تطبيق الأنشطة الاجتماعية كانت المعوقات المتعلقة بالإمكانات المادية والاقتصادية، وقلة الموارد

المالية للروضة وعدم الاهتمام بالترتيب والتنسيق من قبل إدارة الروضة لرسم الخطط الخاصة بالأنشطة الاجتماعية وتحديد أماكن تنفيذها.

أما ترتيب مجالات استبانة الصعوبات التي تواجه تطبيق العروض العملية فكانت وفق التالي:

جاء المجال(صعوبات تنفيذ العرض العملي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3,49) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن مرحلة التنفيذ تمثل الجانب العملي والتطبيقي المباشر للعروض العملية وهي المرحلة التي تتفاعل فيها المعلمة مع الأطفال والبيئة في غرفة النشاط والأدوات التعليمية في آن واحد، مما يزيد من احتمالية ظهور المشكلات لا سيما وأن خصائص الأطفال في مرحلة الرياض تتسم (بكثرة الحركة، صعوبة جذب انتباه الأطفال لمدة طويلة) مما يجعل من عملية التنظيم والانضباط أثناء تقديم العرض أكثر تعقيداً، يضاف إلى ذلك ضيق المساحات الصفية وقلة التجهيزات والوسائل التي يتطلبها العرض، إضافة إلى ضيق الوقت قد يؤدي إلى استعجال التنفيذ دون التمكن من تطبيق العرض بصورة متكاملة، كل هذه العوامل تفرض تحديات وصعوبات أثناء تنفيذ العروض العملية ، فمرحلة تنفيذ العروض العملية تمثل أكثر المراحل تأثراً بالظروف الميدانية في بيئة الروضة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (النفيعي، والروقي، 2021) التي بينت أن درجة معوقات تدريس رياض الأطفال في مرحلة التنفيذ جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت صعوبات تنفيذ العرض العملي في البحث الحالي بدرجة مرتفعة.

وقد جاء مجال (صعوبات تقويم العرض العملي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(3,41) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن عملية تقويم العروض العملية في رياض الأطفال ما تزال تواجه صعوبات نتيجة لعدة أسباب، فغالباً لا تعطى مرحلة تقويم العروض العملية الاهتمام الكافي نظراً لضيق الوقت، فتركز المعلمة على مرحلة التنفيذ على حساب مرحلة التقويم التي تتم بصورة سريعة أو غير منهجية مما يجعل نتائجها أقل دقة، كما أن طبيعة التقويم في مرحلة رياض الأطفال معقدة وتتطلب مهارة وخبرة، فهي لا تعتمد فقط على الاختبارات المكتوبة أو الشفهية، بل لا بد من وجود أدوات متعددة مثل (بطاقات الملاحظة، قوائم الرصد، ملفات الانجاز) وهذه الأدوات قد تحتاج وقت وجهد لتطبيقها، ولذلك فإن الكثير من المعلمات قد يواجهن صعوبة في إعداد

واستخدام أدوات تقويم دقيقة وشاملة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (النفيعي، والروقي، 2021) التي بينت أن درجة معوقات تدريس رياض الأطفال في مرحلة التقويم جاءت بدرجة منخفضة، بينما جاءت صعوبات تقويم العرض العملي في البحث الحالي بدرجة مرتفعة.

وأخيراً جاء مجال(صعوبات تخطيط العرض العملي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3,23) وبدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن مرحلة تخطيط العروض العملية تعد نشاطاً منظماً يمكن إنجازه مسبقاً بعيداً عن ضغوط الموقف التعليمي المباشر، مما يتيح للمعلمة مساحة من المرونة في إعداد الأهداف واختيار الانشطة والموارد، ومع ذلك يبقى هناك صعوبات تؤثر في جودة التخطيط تتمثل في نقص الموارد والمواد التعليمية الموجودة في الروضة نتيجة ارتفاع التكاليف المالية لتأمين هذه المستلزمات، إضافة إلى صعوبة توفير بيئة مادية مجهزة مسبقاً لتنفيذ العروض، لاسيما وأن بعض إدارات الروضات تنظر للعروض العملية كأنها نشاط ترفيهي وتوجه المعلمات لتنفيذه داخل غرفة النشاط مع محدودية الموارد والوسائل التعليمية المتاحة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (النفيعي، والروقي، 2021) التي بينت أن درجة معوقات تدريس رياض الأطفال في مرحلة التخطيط كانت متوسطة.

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في مجال (تخطيط العروض العملية) من وجهة نظرهن؟ لتعرف الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية بالنسبة لمجال (صعوبات تخطيط العروض العملية) استُخدم برنامج (Spss) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود مجال صعوبات تخطيط العروض العملية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث على مجال صعوبات تخطيط العروض العملية

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة

1- تحديد الأهداف التعليمية المناسبة لكل عرض تعليمي	3,02	0,314	10	متوسطة
2- اختيار أنشطة تفاعلية مرتبطة بالعرض العملي	3,10	0,354	8	متوسطة
3- تحويل المحتوى التعليمي إلى عرض مبسط يناسب عمر الطفل	3,12	0,471	7	متوسطة
4- توفير الأدوات والمواد التعليمية المناسبة لتنفيذ العرض	3,50	0,469	2	مرتفعة
5- قلة توفر المراجع أو النماذج التي تساعد في إعداد العروض العملية	3,14	0,369	6	متوسطة
6- توفير مكان للتجريب المسبق للعرض قبل التنفيذ	3,51	0,608	1	مرتفعة
7- قلة البرامج التدريبية المتخصصة بتصميم العروض العملية المناسبة لرياض الأطفال	3,17	0,201	5	متوسطة
8- قلة الدعم الإداري لتوفير الوسائل والأدوات التعليمية المناسبة للعروض العملية	3,48	0,523	3	مرتفعة
9- قلة الوقت المخصص للتخطيط العروض العملية	3,23	0,752	4	متوسطة
10- استنباط المعرفة السابقة اللازمة للتعلم الجديد	3,05	0,325	9	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال	**3,23**	**0,531**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول السابق أن قيم المتوسطات الحسابية لجميع بنود مجال صعوبات تخطيط العروض العملية تراوحت بين (3,51) لأعلى متوسط، و(3,02) لأدنى متوسط، كما تراوحت

درجات الصعوبة في هذا المجال بين الدرجة المرتفعة والدرجة المتوسطة، وقد احتل البند رقم (6) الذي ينص على (توفير مكان للتجريب المسبق للعرض قبل التنفيذ) المرتبة الأولى، كما جاء البند رقم (4) الذي ينص على (توفير الأدوات والمواد التعليمية المناسبة لتنفيذ العرض) في المرتبة الثانية، وجاء البند رقم (9) الذي ينص على (قلة الدعم الإداري لتوفير الوسائل والأدوات التعليمية المناسبة للعروض العملية) في المرتبة الثالثة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن بعض إدارات الروضات نتيجة لضيق مساحة الروضة قد لا تخصص غرفة أو مكان مناسب لتقوم المعلمة بتجهيز العرض وتجريبه قبل عرضه أمام الأطفال مما قد يقلل من فرصة التحضير الجيد ويزيد من احتمالية مواجهة مشاكل أثناء التنفيذ، إضافةً إلى ذلك يعتمد نجاح التخطيط للعروض العملية على معرفة المعلمة للوسائل والأدوات المتاحة فعلياً في الروضة، مع ذلك هناك نقص في تأمين بعض الوسائل والأدوات والأجهزة مما يقيد قدرة المعلمة على تصميم عروض وأنشطة متنوعة وقد يؤدي ذلك إلى صعوبة في إعداد خطط العروض العملية، إضافةً إلى ذلك هناك نقص أو غياب للدعم الإداري والتوجيه من قبل بعض إدارات الروضات نتيجة انشغالهن بتسيير اليوم الدراسي وإنجاز المهام الإدارية، وترك مهمة تأمين مستلزمات تطبيق العروض العملية من مواد تعليمية وسائل للمعلمة، وقد أشارت دراسة(النفيعي، والروقي، 2021) إلى أبرز معوقات التخطيط التي تواجه معلمات رياض الأطفال تتمثل في صعوبة وضع خطة لتقويم الأطفال، وصعوبة صياغة أهداف تقيس مراحل التفكير العليا لدى الأطفال، واختيار الوسائل والتقنيات المناسبة لأهداف البرنامج اليومي، كما ذكرت دراسة (حسن،2010) بأن من صعوبات تطبيق العروض العملية ضعف الدعم من الإدارة المدرسية في توفير البيئة المناسبة لتنفيذ العروض العملية، ونقص الموارد والأدوات اللازمة لتنفيذ العروض، وذكرت دراسة(الشهري، الزهراني، 2023) أهم المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة هي رفض إدارة الروضة من استخدام المعلمة لبعض استراتيجيات التدريس، ونقص الموارد المالية يعوق تنفيذ بعض الاستراتيجيات التي تحتاج إلى مواد معينة.

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في مجال (تنفيذ العروض العملية) من وجهة نظرهن؟

لتعرف الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية بالنسبة لمجال (صعوبات تنفيذ العروض العملية) استُخدم برنامج (Spss) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود مجال صعوبات تنفيذ العروض العملية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث على مجال صعوبات تنفيذ العروض العملية

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
11- جذب انتباه الأطفال أثناء تنفيذ العرض التعليمي	3,71	0,412	1	مرتفعة
12- ضبط الوقت لتنفيذ العرض بشكل كامل	3,59	0,457	3	مرتفعة
13- توفير المساحة الكافية لتقديم العرض العملي	3,57	0,480	4	مرتفعة
14- استخدام الوسائل التعليمية أثناء العرض العملي	3,32	0,521	10	متوسطة
15- ضبط الأطفال أثناء تقديم العرض	3,64	0,473	2	مرتفعة
16- تصميم مشاهد العرض العملي بطريقة تحاكي مواقف من الحياة اليومية	3,46	0,382	7	مرتفعة
17- تبسيط خطوات العرض للأطفال	3,29	0,435	11	متوسطة
18- وجود أعطال فنية أثناء تنفيذ العروض(انقطاع الكهرباء مثلا)	3,50	0,349	6	مرتفعة
19- استخدام مثيرات حسية متنوعة في العرض العملي	3,44	0,522	8	مرتفعة

20- استخدام النماذج المباشرة المحببة للأطفال	3,42	0,581	9	مرتفعة
21- قلة الوسائل التعليمية الموجودة التي تعين على تنفيذ العروض العملية	3,51	0,436	5	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال	**3,49**	**0,454**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول السابق أن قيم المتوسطات الحسابية لجميع بنود مجال صعوبات تنفيذ العروض العملية تراوحت بين (3,71) لأعلى متوسط، و(3,29) لأدنى متوسط، كما تراوحت درجات الصعوبة في هذا المجال بين الدرجة المرتفعة والدرجة المتوسطة، وقد احتل البند رقم (11) الذي ينص على (جذب انتباه الأطفال أثناء العرض التعليمي) المرتبة الأولى، كما جاء البند رقم (15) الذي ينص على (ضبط الأطفال أثناء تقديم العرض) في المرتبة الثانية، وجاء البند رقم (12) الذي ينص على (ضبط الوقت لتنفيذ العرض بشكل كامل) في المرتبة الثالثة، **يمكن تفسير ذلك إلى أن** إدارة سلوك الأطفال في مرحلة رياض الأطفال يعد تحدياً رئيسياً للمعلمة ، إذ أن طبيعة الأطفال في هذه المرحلة تتميز بالنشاط والحركة وقصر فترة الانتباه هذا يتطلب من المعلمة مهارات عالية في إدارة غرفة النشاط، وتنظيم العروض العملية بطريقة تحافظ على التركيز وتحقيق التفاعل والسبب يعود لخصائص الأطفال النمائية في هذه المرحلة، إضافةً إلى أن كثرة عدد الأطفال في الصف يزيد من صعوبة ضبطهم أثناء تقديم فقرات العرض مما قد يؤدي إلى حدوث الفوضى داخل الصف، كما أن صعوبة ضبط الوقت لتنفيذ العرض بشكل كامل إحدى المعوقات التي تواجه المعلمة أثناء التنفيذ وتظهر هذه الصعوبة غالباً نتيجة كثرة خطوات العرض مقارنة بالمدة المتاحة، أو قلة خبرة المعلمة في توزيع الوقت خلال تقديم العرض كما أن جزءاً من الوقت أحياناً يُستهلك في الضبط وتنظيم الأطفال أو انشغال المعلمة بإعداد أو تشغيل أجهزة العرض مما يقلل الوقت المتاح لتنفيذ جميع مراحل العرض، وقد ذكرت دراسة(النفيعي، والروقي، 2021) أبرز معوقات التنفيذ التي تواجه معلمات رياض الأطفال تتمثل في صعوبة استخدام الوسائل التي تثير الأطفال، وصعوبة إدارة المناقشة بين الأطفال، كما ذكرت دراسة (البنا ومصطفى، 2018) أن ضيق الغرفة الصفية قد لا يسمح بتطبيق بعض أنشطة التعلم، وعدد الأطفال الكبير لا يناسب

بعض أنشطة التعلم، وذكرت دراسة(الشهري، الزهراني، 2023) أهم المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة هي زيادة عدد الأطفال، في حين أن دراسة(الدواد،2024) بينت أن أهم المشكلات التي تواجه معلمة الروضة في تنفيذ طرق التدريس هي صغر مساحة الغرف الصفية مقارنة مع أعداد الأطفال الموجودة.

السؤال الرابع: ما الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في مجال (تقويم العروض العملية) من وجهة نظرهن؟ لتعرف الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية بالنسبة لمجال (صعوبات تقويم العروض العملية) استُخدم برنامج **(Spss)** لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود مجال صعوبات تقويم العروض العملية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث على مجال صعوبات تقويم العروض العملية

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
22- إعداد أدوات تقويم مناسبة لعمر الأطفال	3,53	0,429	2	مرتفعة
23-تنظيم الأطفال في مجموعات لتلخيص العرض العملي	3,52	0,394	4	مرتفعة
24- مشاركة الأطفال في تقويم تجربتهم الذاتية بعد العرض	3,55	0,302	3	مرتفعة
25- تنظيم سجل لتوثيق نتائج العروض السابقة	3,35	0,520	5	متوسطة
26- تنويع أساليب تقويم العرض العملي	3,56	0,483	1	مرتفعة

27- إجراء التقويم مباشرة بعد انتهاء العرض التعليمي	3,08	0,317	7	متوسطة
28- ربط نتائج التقويم بخطط التطوير للعروض المستقبلية	3,29	0,470	6	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال	**3,41**	**0,402**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول السابق أن قيم المتوسطات الحسابية لجميع بنود مجال صعوبات تقويم العروض العملية تراوحت بين (3,56) لأعلى متوسط، و(3,08) لأدنى متوسط، كما تراوحت درجات الصعوبة في هذا المجال بين الدرجة المرتفعة والدرجة المتوسطة، وقد احتل البند رقم (26) الذي ينص على (تنويع أساليب تقويم العرض العملي) المرتبة الأولى، كما جاء البند رقم (22) الذي ينص على (إعداد أدوات تقويم مناسبة لعمر الأطفال) في المرتبة الثانية، وجاء البند رقم (24) الذي ينص على (مشاركة الأطفال في تقويم تجربتهم الذاتية بعد العرض) في المرتبة الثالثة، **يمكن تفسير ذلك إلى** اعتماد معلمات رياض الأطفال على نوع واحد من التقويم نتيجة العدد الكبير للأطفال داخل غرفة النشاط، مع تواجد معلمة واحدة فقط مما يمثل صعوبة في تنويع أساليب تقويم العرض العملي، وبالتالي اعتماد المعلمات على نوع واحد وتطبيقه على جميع الأطفال، كما أن عملية التقويم في رياض الأطفال معقدة وتتطلب مهارة وخبرة نظراً لصعوبة تطبيق الاختبارات التقليدية مع الأطفال، وإعداد أدوات تقويمية مناسبة للأطفال يتطلب جهداً ووقتا إضافي من معلمات رياض الأطفال لذا فقد تلجأ بعض المعلمات إلى الاعتماد على الملاحظة الذاتية، كذلك يسهم ضيق الوقت المخصص لتقويم العروض العملية، في الحد من مناقشة النتائج مع الأطفال ومشاركتهم في تقويم أدائهم لأن ذلك قد يحتاج إلى زمن إضافي، وقد أشارت دراسة(النفيعي، والروقي، 2021) إلى أن أبرز معوقات التقويم التي تواجه معلمات رياض الأطفال تتمثل في صعوبة قياس نواتج تعلم الأطفال بسهولة. وقد أشارت دراسة(علي، وآخرون، 2022) إلى استخدام المعلمات لأسلوب واحد للتقويم، وغالباً ما يلجأن إلى أساليب التقويم التقليدية نتيجة قلة خبرتهن في تصميم أدوات تقويمية أخرى.

نتائج فرضيات البحث

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية تعزى لمتغير نوع الروضة. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية، ومن ثم استخدام اختبار (T.Test) ت ستودينت للتحقق من دلالة الفروق بين بين معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير نوع الروضة (روضة حكومية–روضة خاصة) وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (11) يوضح قيمة (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على الاستبانة وفقاً لمتغير نوع الروضة

نوع الروضة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
روضة حكومية	3.56	0,355	0.657	182	0.00	دال
روضة خاصة	3.19	0,428				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار (T.Test) (ت) ستيودينت بلغ(0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية تعزى لمتغير نوع الروضة وذلك لصالح الروضات الحكومية** ويمكن تفسير ذلك نتيجة ضعف توفر التجهيزات والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ العروض العملية داخل الروضات الحكومية، وضيق المساحة اللازمة لتنفيذ الأنشطة العملية، الأمر الذي قد يحد من قدرة المعلمات على تطبيق العروض العملية، كما أشارت بعض المعلمات العاملات في الروضات الحكومية قلة الدورات التدريبية المقدمة لهن في مجال العروض العملية، مما ينعكس سلباً على كفاءتهن في إعداد وتنفيذ العروض العملية، وفي المقابل ظهرت الصعوبات بدرجة أقل في الروضات الخاصة ربما يعود ذلك إلى توفير ميزانية كافية تسمح بتجهيز بيئة تعليمية ملائمة لتنفيذ العروض العملية، وإجراء الدورات التدريبية المستمرة للمعلمات لتطوير قدراتهن على تطبيق أحدث الاستراتيجيات التعليمية، وهذا يأتي نتيجة توجه الروضات الخاصة لتطوير خدماتها بشكل مستمر لجذب أولياء الأمور والأطفال في ظل التنافس بين الروضات.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، للتحقق من دلالة الفروق بين معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (12) يوضح قيمة (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على الاستبانة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	5.32	2	2.66	0.94	0.15	دال
	داخل المجموعات	21.36	181	0.11			
	الكلي	26.68	183				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار(F) بلغ (0.15) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الصعوبات التي تواجه تطبيق العروض العملية هي صعوبات عامة، تواجهها جميع المعلمات بغض النظر عن مستواهن الأكاديمي. ويعزى ذلك إلى أن طبيعة هذه الصعوبات – كنقص الموارد وضيق المساحات وكثافة أعداد الأطفال – وهي معوقات هيكلية ومادية مشتركة في البيئة التعليمية ذاتها، تؤثر على الجميع بالتساوي. كما يشير هذا التجانس في الاستجابات إلى أن الخبرة الميدانية والعوامل المشتركة في بيئة العمل، مثل السياسات الإدارية والموارد المتاحة، تلعب دوراً أكبر في تشكيل إدراك هذه الصعوبات من المؤهل النظري للمعلمة. وبالتالي، تؤكد هذه النتيجة أن

معالجة هذه التحديات تتطلب حلاً مؤسسياً شاملاً يبدأ من تطوير البيئة التعليمية وتوفير الدعم اللازم، وليس مجرد تطوير المؤهلات الأكاديمية للمعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (العجي، ومرتضى، 2022)، ودراسة ايردين (Erden،2010) اللتين بينتا عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

17-مقترحات البحث: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقترح الباحثة الآتي:

17-1-إجراء دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال تركز على تنمية مهارات تنفيذ العروض العملية مع مراعاة خصائص الأطفال.

17-2-تزويد رياض الأطفال وخاصة العامة بالبنية التحتية اللازمة لتنفيذ العروض العملية من حيث (توفير الأدوات، المساحات الواسعة، ووسائل السلامة).

17-3-عقد اجتماعات دورية لتشجيع التعاون بين إدارة الروضة والمعلمات لتشجيع التعاون وتبادل الأفكار حول تخطيط العروض العملية.

17-4- عقد ورش عمل لمعلمات رياض الأطفال حول استراتيجيات التقويم البديل مع ضرورة توفير المدربين المختصين في هذا المجال.

17-5-تقليل كثافة الاطفال في الصف الواحد مما يتيح للمعلمة فرصة كافية للتفاعل الفردي مع كل طفل ومتابعته.

17-6- تزويد رياض الأطفال بميزانية مناسبة بالإيفاء بكافة احتياجات تطبيق وتنفيذ العروض العملية.

17-7-إفراد معلمة مساعدة لكل معلمة أساسية، حتى تتمكن من تنفيذ العروض العملية بالشكل الأمثل والمطلوب.

17-8-إجراء المزيد من الدراسات حول الصعوبات التي تواجه تطبيق العروض العملية من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال، والموجهين التربويين.

****

المراجع العربية

- البنا، عمرو، ومصطفى، آية.(2018). معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. بحث مقدم *ضمن فعاليات المؤتمر العلمي الدولي الثاني لكلية رياض الأطفال*. جامعة دمنهور.
- حسن، صفاء.(2010). *واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا للعروض العملية والصعوبات التي واجهنها من وجهة نظرهن في مدارس القدس*. (رسالة ماجستير). جامعة القدس.
- خلف، مروة. (د.ت). *مهارات التعليم والتعلم*. كلية التربية النوعية. جامعة المنيا.
- الداود، رنا.(2024). المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات وسبل علاجها. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*. 5 (1)، 324-356.
- الديب، سمر.(2021). المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في رياض مدينة حمص "العامة والخاصة" من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. *مجلة جامعة حمص*.43 (14) ، 115-154.
- زيد، علي.(2016). الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمدينة زليتن. *مجلة الجامعة الأسمرية*. 27(2)، 123-158.
- سعيدي، عبد الله، والبلوشي، سليمان.(2009). *طرائق تدريس العلوم(مفاهيم وتطبيقات عملية)*. عمان: دار المسيرة للنشر.

- سليمان، جمانه.(2021). واقع البيئة التعليمية لرياض الأطفال في مدينة حمص. *مجلة جامعة حمص*.43 (32) ، 95- 135.
- شاهين، عبد الحميد.(2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم.
- الشهري، نوف، والزهراني، محمد.(2023). الاستراتيجيات التدريسية الشائعة لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الطائف من وجهة نظرهن. مجلة بحوث التعليم والابتكار. 9(9)، 14-37.
- العجي، رزان، مرتضى، سلوى.(2022). معوقات استخدام الأنشطة الاجتماعية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*. 38 (4)، 327-355.
- عسقول، محمد.(2003). *الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بين الإطار الفلسفي والإطار التطبيقي*. غزة : مكتبة آفاق..
- عسقول، محمد.(2005). *برنامج تقني لتنمية مهارة العروض العملية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبة المعلمة*. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.
- علي، شيرين، وآخرون.(2022). كفايات الأداء لدى معلمات رياض الأطفال وانعكاساتها على ممارساتهم التربوية. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة. (118)، 731-754.
- العنزي، منى.(2023). مناهج وطرق التدريس في مرحلة رياض الأطفال والحاجة لتطويرها لتواكب التطورات الحديثة في مجال التربية والاحتياجات الضرورية للأطفال. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*. (57)، 1-20.
- فهمي، عاطف.(2013). *معلمة الروضة*. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اللوزي، فاتن.(2019). *فاعلية استخدام استراتيجية العروض العملية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة التربية الإسلامية في لواء ناعور*. (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط.
- مارون، يوسف.(2008). *طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي*، طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

- المقداد، زرياف والدبسي، أحمد (2013). أثر تطبيق التكامل بين طريقتي المحاضرة والعروض العملية في تحصيل طلبة معلم الصف السنة الأولى في مقرر علم وظائف الأعضاء واتجاهاتهم نحوه. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*. 29 (1)،473- 500.
- النفيعي، أميره، والروقي، راشد. (2021). معوقات تدريس الأطفال في ظل جائحة كورونا بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العربية للنشر العلمي*. (31)، 312-347.
- الهويدي، زيد (2005). *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية*. العين: دار الكتاب الجامعي

المراجع الأجنبية

- Erden, Emine (2010). Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*, A Thesis submitted to the graduate school of social science* of Middle East technical university.
- Jones, M. (2012). The impact of presentations on student engagement in early childhood education. *Journal of Early Childhood Education and Development*, 32(4), 385-396
- Smith, M. (2010). The effectiveness of presentations in teaching early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 74-83

الملاحق

ملحق (1) أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

م	اسم المحكم	الدرجة العلمية
1	خولة علي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية – جامعة حمص

2	رزان المرعي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية – جامعة حمص
3	رهف سلامة	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية – جامعة حمص
4	فاطمة عليان	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية – جامعة دمشق فرع درعا
5	فلورة أسعد	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية – جامعة حمص
6	هديل الرفاعي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية – جامعة حمص

ملحق (2) الاستبانة بصورتها الأولية

العبارات	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
صعوبات تخطيط العروض العملية					
1- أواجه صعوبة في تحديد الأهداف التعليمية المناسبة لكل عرض					
2- أواجه صعوبة في اختيار أنشطة تفاعلية مرتبطة بالعرض العملي					
3- أواجه صعوبة في تحويل المحتوى التعليمي إلى عرض مبسط يناسب عمر الطفل					

4- أواجه صعوبة في توفير الأدوات والمواد التعليمية المناسبة لتنفيذ العرض					
5- أواجه صعوبة في توفر مراجع أو نماذج تساعد في إعداد العروض العملية					
6- أواجه صعوبة في توفير مكان للتجريب المسبق للعرض قبل التنفيذ					
7- أواجه صعوبة في التنسيق بين زميلاتي المعلمات في التخطيط المشترك للعروض					
8- أواجه صعوبة في قلة البرامج التدريبية المتخصصة بتصميم وتنفيذ العروض العملية المناسبة لرياض الأطفال					
9- أواجه صعوبة في قلة الدعم الإداري لتوفير الوسائل والأدوات التعليمية					
10-أوجه صعوبة في قلة الوقت المخصص للتخطيط (بسبب ضغط الجدول اليومي)					
11-أوجه صعوبة في استنباط المعرفة السابقة اللازمة للتعلم الجديد					
صعوبات تنفيذ العروض العملية					
12- أواجه صعوبة في جذب انتباه الأطفال والمحافظة على تركيزهم أثناء العرض					
13- أواجه صعوبة في ضبط الوقت لتنفيذ العرض بشكل كامل					
14- أواجه صعوبة في توفير المساحة الكافية لتقديم العرض العملي					

15- أواجه صعوبة في استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المستخدمة أثناء العرض					
16- أواجه صعوبة في ضبط الأطفال أثناء تقديم العرض					
17- أواجه صعوبة في تصميم مشاهد العرض العملي بطريقة تحاكي مواقف من الحياة اليومية					
18- أواجه صعوبة في تبسيط خطوات العرض للأطفال					
19- أواجه صعوبة في توفير (مساعدة للمعلمة)أثناء إجراء العرض					
20- أواجه صعوبة في تنظيم الأطفال في مجموعات لتلخيص العرض العملي.					
21-أوجه صعوبة في وجود أعطال فنية أثناء تنفيذ العروض(انقطاع الكهرباء مثلا)					
22-أوجه صعوبة في استخدام مثيرات حسية متنوعة في العرض العملي					
23-أوجه صعوبة في عرض نماذج للمواقف الحياتية والتعليمية					
24-أوجه صعوبة في قلة الوسائل التعليمية الموجودة التي تعين على تنفيذ العروض العملية					
صعوبات تقويم العروض العملية					
25- أواجه صعوبة في إعداد أدوات تقويم مناسبة لعمر الأطفال					

26- أواجه صعوبة في ربط نتائج التقويم بخطط التطوير للعروض المستقبلية					
27- أواجه صعوبة في مشاركة الأطفال في تقويم تجربتهم الذاتية بعد العرض					
28- أواجه صعوبة في تنظيم سجل لتوثيق نتائج العروض السابقة					
29- أواجه صعوبة في تنويع أساليب تقويم العرض العملي					
30- أواجه صعوبة في إعداد معايير موحدة بين زميلاتي المعلمات لتقدير مستوى نجاح العرض					
31- أواجه صعوبة في إجراء التقويم مباشرة بعد انتهاء العرض					

ملحق (3) الاستبانة بصورتها النهائية

استبانة صعوبات تطبيق العروض العملية

السيدة المعلمة..... **المحترمة**

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان **(الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق العروض العملية- دراسة ميدانية في مدينة حمص)**

وقد تم إعداد هذه الاستبانة لهذا الغرض لذا نرجو منكن التفضل بالإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستبانة ووضع علامة (✓) في المكان الذي ترونه مناسباً، وذلك إلى يسار كل عبارة، ولا تترك أيَّة عبارة دون الإجابة عنها، علماً أن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي، وشكراً لتعاونكم.

ويقصد بالعروض العملية (إجرائياً): هي نشاط تعليمي تقدمه المعلمة للأطفال بهدف شرح مفهوم أو ظاهرة علمية بطريقة عملية ومباشرة، بالاعتماد استخدام الأدوات والمواد الحقيقية لتمثيل الظاهرة أو المفهوم بشكل واقعي، مما يساعد الأطفال على فهمها بشكل أفضل وتذكرها لفترة أطول.

ويقصد بصعوبات تطبيق العروض العملية (إجرائياً): هي المشكلات والمعوقات المتعلقة ب (تخطيط، وتنفيذ، وتقويم) العروض العملية التي تواجه معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص وتحول دون تطبيق العروض العملية بشكل فعال، وتقاس بالدرجة التي تعكسها تقديرات المعلمات على الاستبانة المعدة لهذا الغرض

البيانات الأساسية

نوع الروضة: ס روضة حكومية ס روضة خاصة

المؤهل العلمي: ס إجازة في رياض الأطفال ס إجازة جامعية أخرى ס دبلوم فأعلى

العبارات	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
صعوبات تخطيط العروض العملية: تتمثل في صعوبة					
1- تحديد الأهداف التعليمية المناسبة لكل عرض تعليمي					
2- اختيار أنشطة تفاعلية مرتبطة بالعرض العملي					

3- تحويل المحتوى التعليمي إلى عرض مبسط يناسب عمر الطفل					
4- توفير الأدوات والمواد التعليمية المناسبة لتنفيذ العرض					
5- قلة توفر المراجع أو النماذج التي تساعد في إعداد العروض العملية					
6- توفير مكان للتجريب المسبق للعرض قبل التنفيذ					
7- قلة البرامج التدريبية المتخصصة بصميم العروض العملية المناسبة لرياض الأطفال					
8- قلة الدعم الإداري لتوفير الوسائل والأدوات التعليمية المناسبة للعروض العملية					
9- قلة الوقت المخصص للتخطيط العروض العملية					
10- استنباط المعرفة السابقة اللازمة للتعلم الجديد					
صعوبات تنفيذ العروض العملية: تتمثل في صعوبة					
11- جذب انتباه الأطفال أثناء تنفيذ العرض التعليمي					
12- ضبط الوقت لتنفيذ العرض بشكل كامل					
13- توفير المساحة الكافية لتقديم العرض العملي					
14- استخدام الوسائل التعليمية أثناء العرض العملي					
15- ضبط الأطفال أثناء تقديم العرض					
16- تصميم مشاهد العرض العملي بطريقة تحاكي مواقف من الحياة اليومية					
17- تبسيط خطوات العرض للأطفال					
18- وجود أعطال فنية أثناء تنفيذ العروض(انقطاع الكهرباء مثلا)					

19- استخدام مثيرات حسية متنوعة في العرض العملي					
20- استخدام النماذج المباشرة المحببة للأطفال					
21- قلة الوسائل التعليمية الموجودة التي تعين على تنفيذ العروض العملية					
صعوبات تقويم العروض العملية : تتمثل في صعوبة					
22- إعداد أدوات تقويم مناسبة لعمر الأطفال					
23- تنظيم الأطفال في مجموعات لتلخيص العرض العملي					
24- مشاركة الأطفال في تقويم تجربتهم الذاتية بعد العرض					
25- تنظيم سجل لتوثيق نتائج العروض السابقة					
26- تنويع أساليب تقويم العرض العملي					
27- إجراء التقويم مباشرة بعد انتهاء العرض التعليمي					
28- ربط نتائج التقويم بخطط التطوير للعروض المستقبلية					

ملحق (4) أسماء الروضات

م	اسم الروضة
1	ملاك
2	الثناء
3	عصافير الجنة
4	البشائر
5	ملائكة الجنة
6	جنتي

7	خطوات
8	العلم الحديث
9	النصر
10	الكنوز
11	نور الهدى
12	أجياد
13	الروافد
14	جيل المستقبل
15	ورق الورد
16	الليلك
17	الغيمة البيضاء
18	المدينة النموذجية
19	براعم المستقبل
20	البحتري