

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 48 . العدد 10

1448 هـ - 2026 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

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

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

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

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

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. دفع رسم نشر (600) ل.س ستمئة ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (2000) ل.س الفا 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 (150) ل.س مئة وخمسون ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
42-11	اسماء عدنان مندو د. إيمان شروف د. عبد الغفور الأسود	تقويم البرمجيات التعليمية المُصمَّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم وفق المعايير التربوية والفنية (دراسة تحليلية)
82-43	أ.د. محمد سعد الدين بيان	اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس دمشق
120-83	د. نعمه حسون	التمكين النفسي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية "دراسة ميدانية"
157-121	د. يمان محمد نزار شما	القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص

تقويم البرمجيات التعليمية المصممة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم وفق المعايير التربوية والفنية (دراسة تحليلية)

إعداد الطالبة: اسماء عدنان مندو

المشرف المشارك

د. عبد الغفور الأسود

المشرف الرئيس

د. إيمان شروف

الملخص

هدف البحث إلى تحديد المعايير التربوية والفنية اللازم توفرها في البرمجيات التعليمية المصممة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم، ثم تعرّف درجة توفرها في تلك البرمجيات ولتحقيق ذلك، تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، حيث تمّ تصميم قائمة بالمعايير التربوية والفنية اللازم توفرها في البرمجيات التعليمية، وقد تألفت من (41) مؤشراً، توزّعت إلى (20) مؤشراً لبعْد المعايير التربوية و (21) مؤشراً لبعْد المعايير الفنية، ومن ثم تم اشتقاق استمارة تحليل المحتوى وتم التأكد من صدقها وثباتها، وجرى تطبيقها على عينة البحث البالغة (110) برمجيات تعليمية مصممة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي في جامعة حمص، وبيّنت النتائج أنّ توفر المعايير التربوية في البرمجيات التعليمية المصممة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي جاء بدرجة متوسطة بلغت (58.77%)، كذلك جاء توفر المعايير الفنية في البرمجيات التعليمية بدرجة متوسطة بلغت (42.9%).

كلمات مفتاحية: تقويم البرمجيات التعليمية، المعايير التربوية والفنية، مقرر تقنيات التعليم، دبلوم التأهيل التربوي

**Evaluation of Educational Software Designed by Diploma in
Educational Qualification Students at Homs University in the
Educational Technology Course According to Pedagogical and Technical
"Standards: An Analytical Study**

Abstract

The aim of the research was to identify the pedagogical and technical standards that should be available in educational software designed by students of the Diploma in Teacher Qualification at the University of Homs in the Instructional Technology course, to determine the degree of availability of these standards in such software, To achieve this aim, the research employed the descriptive method through content analysis. A list of the pedagogical and technical criteria required to be available in the designed educational software was developed. The list consisted of (41) indicators, distributed into (20) indicators for the pedagogical criteria dimension and (21) indicators for the technical criteria dimension. Based on this list, a content analysis form was derived, and its validity and reliability were verified. The form was then applied to the research sample, which comprised (110) educational software products designed by students of the Educational Qualification Diploma at Homs University. The results showed that the availability of pedagogical standards in the educational software designed by the Diploma students was at a moderate level, reaching 58.77%, while the availability of technical standards was also at a moderate level, reaching 42.9%.

Keywords: Evaluation of educational software, pedagogical and technical standards, Instructional Technology course, Diploma in Teacher Qualification.

المقدمة

شهدت العملية التعليمية في العقود الأخيرة تحولات جوهرية بفعل التطور السريع في تقنيات التعليم وتطبيقاتها، وأصبح لازماً على المؤسسات التربوية مواكبة هذا التغيير من خلال تبني إستراتيجيات تعليمية تعتمد على توظيف البرمجيات التعليمية، ومن هذا فإن البرمجيات التعليمية لم تعد مجرد أدوات مساندة، بل أصبحت عنصراً أساسياً في بناء بيئات تعلم تفاعلية قادرة على تنمية مهارات التفكير، وتحقيق التعلم الذاتي، وتعزيز الدافعية لدى المتعلمين، فالبرمجيات التعليمية هي عبارة عن وسائط تعليمية يتم برمجتها بواسطة الحاسوب ويتم تصميمها بشكل يجذب المتعلم، وتعتمد عملية إعدادها على طريقة سكنر المبنية على مبدأ الاستجابة والتعزيز حيث تُوفر فيها مبدأ التفاعل بين المتعلم والبرمجية ويسير فيها المتعلم حسب سرعته وقدرته على التعلم للوصول إلى الهدف التعليمي المحدد سلفاً (الأخضر، 2017، 72).

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية البرمجيات التعليمية ودورها المتنامي في تطوير العملية التعليمية وفعاليتها في تدريس العديد من المواد كدراسة الأبرط (2011)، Milovanovic et.al., (2013)، الجراح وآخرون (2014)، المحمدي (2015)، شريم (2019)، المعايطه (2020)، وذياب (2022)، التي أظهرت أن البرمجيات التعليمية تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم وتجعل من عملية التعلم عملية أسهل وأيسر؛ كما أوصت العديد من الدراسات كدراسة الشهران (2000) بضرورة التوسع في استخدام البرمجيات التعليمية في تدريس العديد من المواد وتدريب المعلمين عليها وإنتاج البرمجيات التعليمية النموذجية التي تخدم التخصصات العلمية والأدبية كافة، وتراعي الجوانب التقنية والتربوية عند إعدادها.

وتُعد الجامعة المؤسسة الأكاديمية الأولى المسؤولة عن إعداد وتأهيل الكوادر التربوية القادرة على الاندماج في الميدان التعليمي بكفاءة عالية، ومن هنا يأتي دور برنامج دبلوم التأهيل التربوي بوصفه أحد البرامج الرئيسة التي تقدمها الجامعات لتنتمكن من إعداد معلمين يمتلكون كفايات تربوية ومهنية وتقنية تتفق مع احتياجات التعليم المعاصر. وفي هذا السياق، يشكّل مقرر تقنيات التعليم أحد المفاصل المهمة في البرنامج، حيث يتطلب من الطلبة إنتاج برمجيات تعليمية تعكس قدرتهم على توظيف النظريات التعليمية والتقنيات الرقمية في تصميم مواد تعليمية مبتكرة، وهنا تبرز ضرورة تقويم البرمجيات التعليمية التي يقوم الطلبة بتصميمها في ضوء المعايير التربوية والفنية وذلك لتعرّف درجة

توفرها في البرمجيات وتحديد نقاط الضعف والقوة فيها، ويُعدُّ التقويم هنا بمثابة تغذية راجعة، وأداة مهمة للجامعة لتقييم مدى فاعلية برنامج دبلوم التأهيل التربوي فشي إعداد معلمين متمكنين من تصميم موارد تعليمية رقمية، بما يضمن تعزيز قدرة الخريجين على تقديم تعلّم مبتكر وفَعّال يلبي احتياجات المتعلمين ومتطلبات القرن.

1- مشكلة البحث :

تُعدُّ البرمجيات التعليمية من أهم نواتج توظيف التكنولوجيا في التعليم، إذ تسهم في تحسين جودة التعلم ، وتزويد المتعلمين ببيئات تفاعلية محفزة على التعلم. ومع ما يشهده العالم من انفجار معرفي متسارع، ولاسيما في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، فأصبح من الصعب على المعلمين مواكبة جميع هذه المستجدات المتلاحقة، الأمر الذي استدعى إلى تطوير برامج دبلوم التأهيل التربوي، بهدف دعم المعلم وتمكينه من مواكبة التطورات التربوية والتقنية في مجال التعليم، وأصبح من المهام التدريبية الرئيسة للطلاب في هذا البرنامج تصميم برمجيات تعليمية وفق المعايير التربوية والفنية الخاصة بها بهدف تحقيق أهداف المقررات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.

وقد هدفت العديد من الدراسات إلى تحديد المعايير التربوية والفنية اللازم توفرها في البرمجيات التعليمية ومنها دراسة حسن (2019)، عبد القادر (2019)، و كامل وأمين (2021). ورغم ذلك فقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات عدم توفر المعايير التربوية والفنية في البرمجيات التعليمية التي يتم تصميمها من قبل المعلمين، ومنها الأكلبي (2015) حيث بيّنت النتائج أنّ عدداً من البرمجيات التعليمية التي يصمّمها المعلمون تفتقر إلى التكامل بين الجانب التربوي والفني؛ إذ تركز بعضها على الشكل الجمالي دون مراعاة الأهداف التعليمية، بينما تهمل أخرى عناصر التفاعل والتغذية الراجعة، بالإضافة إلى دراسة Eseudeiro et.al (2010) حيث أظهرت نتائج التقويم إلى أنّ العديد من البرمجيات التعليمية المصمّمة تحتاج إلى تحسينات في التصميم التربوي والفني.

كما أوصت العديد من المؤتمرات والندوات التربوية، مثل المؤتمر العلمي الأول لتطوير التعليم ما قبل الجامعي، الذي عقد في مدينة حلب، تحت شعار: "معاً لرسم ملامح تعليم يليق بسورية المستقبل" بتاريخ 10-11-2025 حيث ناقش المشاركون ضرورة تأهيل الكوادر التربوية في ظل التحول الرقمي والتي تُعتبر البرمجيات التعليمية جزءاً منها.

وعلى الرغم من تكليف طلاب دبلوم التأهيل التربوي بتصميم برمجيات تعليمية ضمن المتطلبات العملية لمقرر تقنيات التعليم، فقد لاحظت الباحثة، من خلال اطلاعها على عدد من هذه البرمجيات، عدم وجود توجيه واضح يُراعي الالتزام بالمعايير التربوية والفنية عند تصميمها. وللتحقق من ذلك، قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية مكونة من (10) برمجيات تعليمية، وتطبيق أداة تحليل المحتوى عليها، حيث أظهرت النتائج وجود ضعف في توفر المعايير التربوية في البرمجيات حيث حصلت على نسبة (35.67%)، وكذلك وجود ضعف في توفر المعايير الفنية فيها حيث حصلت على نسبة (26.5%). وبناءً على ماسبق تتحدد مشكلة البحث في ضعف توفر المعايير التربوية والفنية في البرمجيات التعليمية المُصمَّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تقويم هذه البرمجيات التعليمية وفق معايير محددة لمعرفة مدى جودتها، وتحديد مواطن القوة والضعف فيها، وعليه، سوف يتم العمل على تحديد درجة توفرها من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- (1) ما المعايير التربوية والفنية اللازم توفرها في البرمجيات التعليمية؟
- (2) ما درجة توفر المعايير التربوية في البرمجيات التعليمية المُصمَّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم؟
- (3) ما درجة توفر المعايير الفنية في البرمجيات التعليمية المصممة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم؟

2- أهمية البحث : نبعت أهمية هذا البحث من خلال الآتي :

- (1) نتيج نتائج البحث لأعضاء الهيئة التدريسية في مقرر تقنيات التعليم رؤية أكثر وضوحاً حول مستوى إتقان طلاب دبلوم التأهيل التربوي لمهارات تصميم البرمجيات التعليمية، مما يساعد في إعادة النظر في أساليب التدريس والعمل على تحسينها بهدف تضمين هذه المعايير في المحتوى التعليمي والأنشطة التطبيقية للمقرر.
- (2) لفت أنظار المسؤولين عن برنامج الدبلوم التأهيل التربوي إلى أهمية تضمين المعايير التربوية والفنية في البرمجيات التعليمية التي يتم تصميمها من قبل الطلاب، ووضع مواد تدريبية متخصصة تسهم في تعزيز الالتزام بهذه المعايير ومواكبة التطورات التربوية والتقنية في مجال تصميم البرمجيات التعليمية.

(3) يقدّم للباحثين في مجال تقنيات التعليم بيانات ومؤشرات يمكن الاستناد إليها في دراسات لاحقة تتعلق بجودة تصميم البرمجيات التعليمية أو تقويمها وفق المعايير الفنية والتربوية.

3- أهداف البحث: يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- (1) تحديد قائمة المعايير التربوية والفنية اللازم توفرها في البرمجيات التعليمية.
- (2) تعرّف درجة توفر المعايير التربوية في البرمجيات التعليمية المُصمَّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم.
- (3) تعرّف درجة توفر المعايير الفنية في البرمجيات التعليمية المُصمَّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم.

4- حدود البحث: يقتصر البحث على الحدود الآتية :

الحدود الزمانية: تمثّلت عينة البحث في البرمجيات التعليمية التي صمّمها طلاب دبلوم التأهيل التربوي خلال العام الدراسي (2024-2025)، في حين أُجري تحليل هذه البرمجيات من قبل الباحثة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025-2026).

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على تقويم البرمجيات التعليمية المُصمَّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي في مقرر تقنيات التعليم وفق المعايير التربوية والفنية فقط.

5- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

تقويم البرمجيات التعليمية

يُعرف التقويم بأنّه: "عملية جمع البيانات والمعلومات عن ظاهرة أو عمل، أو موقف أو سلوك، وتحليلها وتفسيرها في ضوء معايير معينة، بقصد استخدامها في إصدار حكم أو اتخاذ قرار" (مذكور، 2006)؛ وتعرّف البرمجيات التعليمية بأنّها: "برامج رقمية ذات هيكلية تعليمية تكنولوجية متكاملة من الوسائط التعليمية (الصوت، الصورة، النص، الفيديو) التي تتفاعل مع بعضها البعض في شكل منظومة تعليمية متكاملة يمكن للدراس التفاعل معها" (حسونة وحرب، 2018، 70).

وعرّفت الباحثة تقويم البرمجيات التعليمية إجرائياً بأنّها: "العملية المنهجية المنظمة التي يتم من خلالها جمع وتحليل البيانات المتعلقة بالبرمجيات التعليمية التي يتم إعدادها من طلاب دبلوم التأهيل التربوي ضمن متطلبات القسم العملي في مقرر تقنيات التعليم، وتحتوي على محتوى منظم، وأنشطة تعلّم،

ووسائل متعددة، وخصائص تفاعلية تهدف إلى دعم عملية التعلم، ويتم في هذا البحث تقييم هذه البرمجيات وفق معايير تربوية وفنية محددة مسبقاً لبيان درجة توفرها.

المعايير التربوية والفنية: "هي عبارات تصف سلوكاً معيناً يؤديه المصمم التعليمي ويقاس من خلاله مقدار ما تقدمه في تحقيق معيار ما" (ابراهيم، 2016، 350).

وعرفت الباحثة **المعايير التربوية والفنية** إجرائياً بأنها: مجموعة الخصائص والمواصفات التي يتم استخدامها لتقييم البرمجيات التعليمية المصممة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي وتشمل المعايير التربوية وهي العناصر التي تضمن فاعلية التعلم، مثل وضوح الأهداف التعليمية، والمعايير الفنية وهي الجوانب التقنية والجمالية التي تؤثر على جودة التطبيق، مثل سهولة الاستخدام و تصميم الواجهة، وتُقاس توفر هذه المعايير في البرمجيات التعليمية بالدرجة التي تحصل عليها على أداة تحليل المحتوى المُعدّة لهذا الغرض.

مقرر تقنيات التعليم: تعرف الباحثة **مقرر تقنيات التعليم** إجرائياً بأنه: المقرر الجامعي الذي يدرسه طلاب دبلوم التأهيل التربوي في جامعة حمص، ويهدف إلى تزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، ويشمل المقرر جانب نظري حول المبادئ التربوية والتقنية للتعلم باستخدام الحاسوب، وكذلك جانب عملي يقوم فيه الطلاب بالتطبيق العملي من خلال إنتاج برمجيات تعليمية.

6- دراسات سابقة :

❖ دراسة "إسكوديرو، بيداراو وإسكوديرو" Escudeiro, Bidarra & Escudeiro (2010)

في البرتغال، بعنوان:

Evaluating Educational Software.

تقويم البرمجيات التعليمية.

هدفت الدراسة إلى تقويم جودة البرمجيات التعليمية والكشف عن مدى فاعلية نموذج تصميم تعليمي يُعرف بـ X-TEC Model في تحسين جودة أنظمة التعليم الإلكتروني والبرمجيات التعليمية. وقد سعت الدراسة إلى مقارنة البرمجيات المطوّرة وفق هذا النموذج ببرمجيات أخرى صُممت بطرائق تقليدية، لمعرفة مدى تأثير النموذج في رفع جودة التصميم التعليمي والتقني للبرمجيات، اعتمدت الدراسة على النموذج الكمي للتقويم (QEF (Quantitative Evaluation Framework، حيث يقيس جودة

البرمجية ضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي: **البعد التربوي** ويشمل الأهداف التعليمية، وتنظيم المحتوى، والتفاعل، والتغذية الراجعة، ودعم التعلم، و**البعد التقني** ويتعلق بالكفاءة التقنية، وسهولة الاستخدام، والاستقرار، والوظائف البرمجية. و**البعد التصميمي** ويشمل تصميم الواجهات، وسهولة التصفح، ووضوح العرض، وتنظيم الشاشة. أما العينة فقد تكونت من مجموعة من البرمجيات التعليمية المستخدمة في بيانات تعليمية مختلفة في التعليم العالي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الإطار الكمي أثبت كفاءة عالية في تقييم البرمجيات التعليمية مقارنة بالأساليب التقليدية المعتمدة على التقدير الذاتي، كما أظهر تطبيق النموذج قدرة واضحة على كشف نواحي القوة والضعف في البرمجيات التعليمية، كما وأظهرت نتائج التقييم أن العديد من البرمجيات التعليمية تحتاج إلى تحسينات في التصميم التربوي.

❖ **دراسة الأكلبي (2015) في المملكة العربية السعودية، بعنوان: تقويم البرامج التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة في مواد اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير التربوية والفنية.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع توفر المعايير التربوية والفنية في برامج الوسائط المتعددة لمواد اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية متمثلة بـ (12) اسطوانة (CD)، شملت الصف الثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائي تم جمعها من مدارس إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي، ولتحقيق هدف الدراسة تم اشتقاق قائمة بالمعايير التربوية والفنية تكونت من (60) معياراً مقسمة إلى ثلاثة عشر مجاًلاً، ومن ثم بناء استمارة تقويم مطابقة برمجيات الوسائط المتعددة للمعايير، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعايير التربوية والفنية قد تنوعت استجاباتها ما بين التحقق وعدم التحقق، حيث أن أكثر مجالات عدم التحقق تقع ضمن المعايير التقنية مثل التفاعلية وواجهة الشاشة، بينما أفضل المجالات التي تحققت جميع معاييرها في البرامج التعليمية ضمن المعايير التربوية وهي موضوع التعلم وأهداف البرنامج والمحتوى والتغذية الراجعة واللغة المنطوقة.

❖ **دراسة حسن (2019) في مصر، بعنوان: المعايير التربوية والفنية لتصميم الأنشطة التعليمية الإلكترونية وإنتاجها لفئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.**

هدفت الدراسة إلى تحديد للمعايير التربوية والفنية لإنتاج الأنشطة التعليمية الإلكترونية لفئة المعاقين عقلياً القابلين للتعليم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد تمثلت أدوات الدراسة في استطلاع رأي المحكمين في مدى صلاحية قائمة المعايير التي اشتقها الباحث، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود (9) معايير وكلّ معيار يتفرع إلى مؤشرات، حيث بلغ عددها (68) مؤشراً، وقد أوصت الدراسة بتطبيق هذه المعايير عند تصميم وإنتاج الأنشطة التعليمية الإلكترونية بصفة عامة.

❖ دراسة عبد القادر (2019) في مصر، بعنوان: المعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

هدفت الدراسة إلى تحديد المعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لاستخلاص المعايير ومن ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن قائمة بالمعايير التربوية والفنية مكونة من (88) مؤشراً فرعياً موزعين على (14) معياراً.

❖ دراسة كامل وأمين (2021) في مصر، بعنوان: المعايير التصميمية لبيئات الواقع المعزز القائمة على محفزات الألعاب الرقمية المقدمة لمرحلة الطفولة المبكرة.

هدفت الدراسة إلى تطوير قائمة معايير الجودة لتصميم بيئات تعلم الواقع المعزز القائمة على محفزات الألعاب الرقمية المقدمة لمرحلة الطفولة المبكرة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة ذات تقدير ثنائي (مهم - غير مهم)، لاستطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، حيث تكونت عينة الدراسة من (20) محكماً، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج تم التوصل إلى قائمة بالمعايير الفنية والتربوية اشتملت على (8) معايير رئيسية، و (10) معايير فرعية، و (110) مؤشرات.

❖ دراسة إبراهيم (2021) في مصر، بعنوان: فاعلية برنامج قائم على التعلم النقال لتنمية مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات الإلكترونية التعليمية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة وأثره على اتجاهاتهن نحو التعلم الذاتي الإلكتروني.

هدفت الدراسة إلى تقييم البرمجيات الإلكترونية التعليمية المنتجة باستخدام برنامج العروض التقديمية وذلك بعد تطبيق برنامج قائم على التعلم النقال على طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة،

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة على عينة مكونة من (50) طالبة، استخدمت الباحثة بطاقة معايير تقييم البرمجيات الإلكترونية التعليمية كأحدى أدوات الدراسة، حيث تكونت بطاقة التقييم من (30) بنداً تدرج تحت أربع محاور رئيسة وهي: **المحور الأول: معايير خاصة بأهداف البرمجة، المحور الثاني: المعايير الخاصة بمحتوى البرمجة، المحور الثالث: المعايير الخاصة بتنظيم الشاشات والعرض، والمحور الرابع: المعايير الخاصة بالتشويق والدافعية للتعلم.** وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم البرمجيات الإلكترونية التعليمية والقيمة المختبرة لصالح التطبيق البعدي وذلك بعد أن قامت الباحثة بعرض قائمة المعايير التربوية والفنية والتقنية وتوزيعها على الطالبات فكانت بمثابة مرشد لهن عند تصميم وإنتاج البرمجيات الإلكترونية، الأمر الذي مكّن الطالبات من إدراك أهمية المعايير والحرص على تحقيق كل منها في البرمجيات التي قاموا بتصميمها.

6-1- تعقيب على الدراسات السابقة :

يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في التركيز على تحديد وبناء معايير تربوية وفنية لمنتجات تعليمية رقمية، وفي استخدام أسلوب استطلاع آراء الخبراء والمحكمين للتحقق من صلاحية هذه المعايير، وفي الاعتماد على المنهج الوصفي، ففي دراسة كامل وأمين (2021) قدمت إطاراً مهماً للمعايير التربوية والفنية ذات الصلة بالتعلم التفاعلي المبني على الألعاب الرقمية، في حين تبرز أهمية تكيف المعايير حسب طبيعة الفئة المستهدفة في دراسة حسن (2019)، أما في دراسة عبد القادر (2019) فتبرز أهميتها في كونها تتطرق لمجال إنتاج مقررات تعليمية إلكترونية كاملة، أما دراسة Escudeiro et al (2010) فإنها تسهم في تقديم إطار منهجي لتقويم جودة البرمجيات التعليمية المستخدمة في بيانات التعليم العالي من خلال معايير واضحة تساعد في تحسين تصميمها، وما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة في أنه لا يكتفي باشتقاق معايير فقط، بل يتجه نحو تطبيق هذه المعايير على منتجات تعليمية فعّالية تم تصميمها من الطلاب الذين سيصبحون مُدرسين، مما يمنح البحث بُعداً تطبيقياً تقتقر إليه كثير من الدراسات السابقة، ويعزّز قيمتها العلمية والعملية على حد سواء، كما ما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة في أنه يقوم على تحليل منتجات الطلاب أنفسهم لتحديد مستوى جودة ما ينتجونه

وليس على برمجيات جاهزة، أي أن الدراسة تتعامل مع نتائج تعليمي داخل سياق جامعي محدّد، حيث أنّها تنفرد بالتركيز على أداء الطلاب وقدرتهم على تصميم برمجيات عالية الجودة، مما يجعلها تسهم في تطوير مهارات المعلمين المستقبليين، كما وأنه ممكن لنتائج البحث الحالي أن يساعد على تطوير تدريس مقرر (تقنيات التعليم) الذي يُعدّ طلاب دبلوم التأهيل التربوي لإنتاج برمجيات تعليمية، ما يعطي البحث بُعداً تطبيقياً يؤثر مباشرة على جودة التعليم الجامعي، وفي ذلك تتشابه دراسة الأكليبي (2015) ودراسة إبراهيم (2021) مع البحث الحالي في اهتمامهما بالمعايير التربوية والفنية للبرمجيات التعليمية وتقويمها لدى طلبة الكليات التربوية، لكنها تختلف عن دراسة الأكليبي (2015) في أنّها تقوم على تقويم برمجيات الوسائط المتعددة الجاهزة، وكذلك تختلف عن دراسة إبراهيم (2021) في اعتمادها المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية برنامج قائم على التعلم النقال، في حين اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي لتحليل درجة توفر المعايير في البرمجيات التعليمية التي صممها طلاب دبلوم التأهيل التربوي.

7- الإطار النظري :

البرمجيات التعليمية :

تمثّل البرمجيات التعليمية إحدى أبرز تطبيقات التكنولوجيا في المجال التربوي؛ إذ توفر بيئات تعلّم رقمية تفاعلية، توظّف الوسائط المتعددة لدعم الفهم وتنمية مهارات المتعلمين، وتساعد هذه البرمجيات في تقديم المحتوى بانتظام وجاذبية، مع إفساح المجال أمام الطلاب للتفاعل الذاتي والتعلّم مع الأخذ بالاعتبار الفروق الفردية، كما تعزّز مشاركة الطلاب من خلال الأنشطة الإلكترونية والتغذية الراجعة الفورية، وتؤدي البرمجيات التعليمية دوراً مهماً في تحسين جودة التعلّم وتفعيل دور المتعلّم داخل البيئة التعليمية اعتماداً على تنوع أشكالها ووظائفها.

وتعبّر البرمجيات التعليمية عن "جملة من الدروس أو الرزم أو الحقائق أو الأنشطة التي جرى تنظيمها و إنتاجها وحوسبتها بقصد بلوغ أغراض محددة في سياق تعليمي تعليمي محدّد لفئة محددة من المتعلمين" (عبود، 2007، 197)؛ في حين يعرفها Stefanescu (2010) بأنّها "برنامج معدّ للاستفادة منه في التدريس والتعلّم والتدريب التفاعلي والتقييم، وتتيح فرصاً لمراعاة الفروق الفردية وفقاً للمعايير التربوية (محتوى معين، خصائص الفئة المستهدفة، الأهداف السلوكية) والمعايير الفنية والتقنية لضمان تفاعلات المستخدم وتقديم التغذية الراجعة والتقييم التكويني" (86).

أهمية البرمجيات التعليمية :

تُعدّ البرمجيات التعليمية من الأدوات الفاعلة في تطوير العملية التعليمية، إذ تسهم في جعل التعلم أكثر إثارة ومتعة، مما يسهل فهمها لدى الطلاب، كما تتيح هذه البرمجيات عرض المادة التعليمية بصورة منظمة وفعّالة تساعد على تقريب المفاهيم إلى أذهان الطلاب، وإلى جانب ذلك، تعمل البرمجيات التعليمية على تحفيز المتعلمين للتفاعل بشكل أكبر مع المادة التعليمية، وتبرز أهميتها كذلك في قدرتها على محاكاة الظواهر والعمليات التي يصعب تنفيذها في الواقع، الأمر الذي يتيح للطلاب فرصة خوض تجارب تعليمية غنية دون قيود مادية أو زمنية، كما تسهم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تنويع أساليب العرض والتعلم، ولا يقتصر دورها على ذلك، بل تساعد أيضاً في تبسيط المفاهيم العلمية المعقدة وتعزيز القدرة على الاحتفاظ بها، إلى جانب إثارة اهتمام الطلاب عبر ما تقدمه من وسائط متعددة تفاعلية، تسهم في تحويل المفاهيم المجردة إلى صور أكثر واقعية. (القباطي، 2015)

الخدمات التي تقدمها البرمجيات التعليمية للعملية التعليمية:

يسهم توظيف البرمجيات التعليمية في خدمة العملية التعليمية من خلال مجموعة من الجوانب، إذ تساعد على التخفيف من صعوبة توصيل المادة العلمية للدارس، وتعزز دافعيته للتعلم عبر تنشيط تفكيره، وتمكينه من تحقيق التوازن في تعلمه، ومنحه القدرة على اختيار ما يناسبه من المواد التعليمية، كما تساهم في تقديم التجارب العلمية، خاصة تلك التي يصعب تنفيذها أو التي تنطوي على خطورة، وتتيح للمتعلمين الضعفاء فرصة تصحيح أخطائهم دون حرج، كذلك تساعد البرمجيات التعليمية على جذب الانتباه وتعزيز الإدراك من خلال حسن تنظيم عرض المعلومات وسهولة استقبال المثيرات والتنوع في أساليب العرض، كما تراعي التدرج والتسلسل في تقديم المادة العلمية، مما يسهم في تسهيل استيعابها والانتقال بالمتعلمين تدريجياً إلى مستويات أكثر تقدماً، إضافة إلى ذلك، تحقق هذه البرمجيات تعلماً نوعياً متكاملاً يجمع بين المعارف والمهارات والخبرات، وتدعم الفهم من خلال تقديم أمثلة ونماذج متعددة تعتمد على الوسائط السمعية والبصرية، مما يتيح إشراك أكثر من حاسة لدى المتعلم، كما تسهم في تنمية القدرات فوق المعرفية من خلال ما توفره من فرص للتأمل والتفكير الذاتي، وتساعد على انخراط المتعلمين في تعلم أكثر واقعية عبر تقديم خبرات تعليمية متكاملة تجمع بين النصوص والرسومات والصور والمؤثرات السمعية. (حسونة وحرب، 2018؛ أبو صالح، 2019)

معايير تقويم البرمجيات التعليمية:

تُعدّ معايير تقويم البرمجيات التعليمية إطاراً مرجعياً للحكم على جودة هذه البرمجيات وتنقسم إلى معايير تربوية وأخرى فنية (كابلي وآخرون، 2012):

المعايير التربوية: يقصد بها الأسس المستمدة من نتائج البحوث والنظريات في مجال التربية وعلم النفس، والتي ينبغي مراعاتها عند تصميم البرمجيات التعليمية، مثل ما يتعلق بموضوع التعلم، والأهداف الإجرائية، وأنشطة التعلم، ومحتوى البرمجية، والاختبارات، والتغذية الراجعة. فمن الضروري اشتمال البرمجية على أهداف تعليمية واضحة وقابلة للقياس، واتساقها مع النظريات المعرفية، كذلك تنظيم محتوى البرمجية بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، إضافة إلى توظيف نظريات التعلم والتعلم في تصميم المحتوى والأنشطة وأساليب التقويم والتعزيز، مع ضرورة خلوها من الأخطاء اللغوية والعلمية.

المعايير الفنية: تشير إلى الأسس المرتبطة بالجوانب التنظيمية والفنية التي ينبغي مراعاتها عند تصميم البرمجيات التعليمية، مثل سهولة استخدام البرنامج، ووضوح أساليب الإبحار، وتمكين المتعلم من التحكم من خلال الأدوات المتاحة، إضافة إلى الالتزام بمبادئ تصميم الشاشات، وتحقيق التكامل بين الوسائط المتعددة وتوظيفها بشكل فعال، والاستخدام المناسب للألوان، وتقديم إرشادات واضحة للمتعلمين.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم الاستفادة من هذه المعايير، إضافة إلى معايير أخرى وردت في الدراسات السابقة ذات الصلة، في إعداد قائمة المعايير التي سيتم عرضها ضمن أدوات البحث.

برامج تأليف البرمجيات التعليمية:

تتعدد وتتنوع برامج إعداد وتصميم البرمجيات التعليمية، حيث إن التطور المتسارع في الحاسوب ومكوناته صاحبه تطور مماثل في برامجه وتطبيقاته، مما جعل عملية إنتاج البرمجيات التعليمية أمراً ميسراً ومتاحاً لغير المتخصصين في البرمجة. وقد صُممت هذه البرامج لتخدم المعلمين والمهتمين بالوسائط المتعددة، حيث تساعدهم على إنتاج برمجيات تعليمية تتضمن نصوصاً وصوراً ورسومات ومؤثرات صوتية ومقاطع فيديو، مع إمكانية الربط بينها بسهولة.

ومن أبرز هذه البرامج: ToolBook Multimedia، و Macromedia Director، و Oracle، و Media Objects، و Authorware، و Everest Authoring System، و Microsoft Visual

Articulate و، Microsoft PowerPoint، و، Flash Media، و، Photoshop، و، Basic، و، Storyline. (ناجي، 2021)

التقويم:

يُعدُّ التقويم وسيلة علمية لتقييم مدى تحقق الأهداف التعليمية وفعالية الأساليب والوسائل التعليمية، فهو يقوم على جمع وتحليل البيانات لتحديد نقاط القوة والضعف في أداء المتعلم والمناهج والبرامج التعليمية، ويساعد التقويم في تطوير المناهج، وتحسين جودة التعليم.

ويُعرف التقويم بأنه: العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، إضافةً إلى ما يتم جمع من معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، كما يُعدُّ التقويم وسيلة للوقاية باتخاذ احتياطات تجنب المعوقات التي تظهر في أثناء العملية التربوية وتعرّف بمواطن القوة والضعف لدى الطلاب (حمود، 2024، 22)؛ حيث يُلاحظ أن التقويم، ليس هدفاً في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية، وبالتالي فإن الهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل، فهو عملية متتابعة يمكن ترتيبها في ثلاث مراحل رئيسة وهي (جاير، 2014):

- مرحلة التخطيط: تحديد نوع المعلومات المرتبطة بموضوع التقويم من أجل صنع القرار المطلوب ، وهذا يتطلب توصيفاً دقيقاً للعوامل والمتغيرات والسمات المراد قياسها.
- مرحلة الحصول على المعلومات: هي الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات ، التي تم أخذ قرار بشأنها في المرحلة الأولى.
- مرحلة توفير المعلومات لاتخاذ الأحكام: وفي هذه المرحلة يتم من خلالها تحليل البيانات المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها ووصفها، ويزوّد بها صانعو القرار بلغة واضحة ومفهومة لينتهي عند ذلك دور القائمين بالتقويم.

أهداف التقويم:

يمكن تحديد أهداف التقويم في مجموعة من الجوانب الأساسية حيث يسهم في توجيه تقدم المتعلم ودعمه للوصول إلى مستوى الإتقان في التعلم، كما يساعد في الكشف عن مواطن القوة والقصور لديه بما يتيح تقديم الإجراءات العلاجية المناسبة في الوقت الملائم، ويعمل التقويم كذلك على التعرف

إلى قدرات المتعلمين وميولهم الإبداعية التي قد تتجاوز مستوى الإتقان المطلوب، إلى جانب توفير معلومات ضرورية تسهم في التنبؤ بأنماط السلوك المتوقعة مستقبلاً. ومن جهة أخرى، يساعد التقويم المدرس في الحكم على فاعلية وكفاءة استراتيجيات التدريس وطرائقه، كما يوفر البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي يعتمد عليها. إضافة إلى ذلك، يقدم التقويم مخرجات مهمة يمكن الاستفادة منها في إجراء البحوث والدراسات التربوية المتعلقة بتعليم المواد الدراسية ومناهجها. (العدوان والحوامدة، 2010)

8- إجراءات البحث الميدانية

منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه، وقد أفاد هذا المنهج في وصف وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، لتحديد قائمة المعايير التربوية والفنية لتقويم البرمجيات التعليمية المصممة، ثم تصميم الأدوات المناسبة لجمع البيانات اللازمة حول مشكلة البحث، ومن ثم استخدام الأساليب الإحصائية لتحليلها وتفسيرها. **مجتمع البحث وعينته:** تمثل مجتمع البحث بجميع البرمجيات التعليمية المصممة من قبل طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في الجانب العلمي من مقرر تقنيات التعليم، وقد استخدم الطلاب في تصميمها برنامج بوربوينت Power Point، بلغ عددها (140) برمجية تعليمية مصنفة حسب التخصص الأكاديمي وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): تصنيف البرمجيات التعليمية المصممة حسب التخصص الأكاديمي

التخصص	عدد البرمجيات التعليمية
معلم الصف	38
المناهج وطرائق التدريس	12
الإرشاد النفسي	8
رياض الأطفال	8
اللغة العربية	17
اللغة الإنكليزية	13
التاريخ	12
الرياضيات	9

8	الفيزياء
8	الكيمياء
7	علم الحياة
140	الإجمالي

أما عينة البحث فقد شملت (110) برمجية تعليمية بعد استثناء (10) برمجيات للدراسة الاستطلاعية و (20) برمجية كعينة استطلاعية للثبات وتم اختيارها بالطريقة العشوائية.

أدوات البحث : قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث وفق الآتي :

الأداة الأولى : قائمة المعايير التربوية والفنية اللازم توافرها في البرمجيات التعليمية:

هدف القائمة: هدفت هذه القائمة إلى تحديد أهم المعايير التربوية والفنية اللازم توافرها في البرمجيات التعليمية المصممة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم.

مصادر إعداد القائمة : تم إعداد القائمة بناءً على الآتي :

➤ الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالبرمجيات التعليمية وتصميمها وتقويمها (القلّ وأبو يونس، 2004) و (حسونة وحرب، 2018).

➤ الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع كدراسة العمراني (2009)، Escudeiro et.al، (2013)، الأكلبي (2015)، ناجي (2021)، إبراهيم (2021).

وصف القائمة في صورتها الأولية: تكونت القائمة في صورتها الأولية من (44) مؤشراً، تنوزع إلى (23) مؤشراً لبعدها المعايير التربوية و (21) مؤشراً لبعدها المعايير الفنية.

ضبط القائمة: بعد التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة المعايير التربوية والفنية لتقويم البرمجيات التعليمية، قامت الباحثة بعرض القائمة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والبالغ عددهم (10)، ولذلك للتأكد من صدقها، وطلبت الباحثة من السادة المحكمين إبداء رأيهم حول مدى مناسبة المؤشرات، ووضوح الصياغة لغوياً، و انتماء المؤشر للمجال، تعديل العبارة، و إضافة مؤشرات أخرى، وبعد الانتهاء من تحكيم القائمة تبين أنّ معظم آراء المحكمين اتفقت على أغلب عبارات القائمة، كما اقترح بعض المحكمين إجراء بعض التعديلات على بعض العبارات كصياغة العبارات بحيث تقيس فكرة واحدة فقط، وتجنب الصياغة الطويلة، وتم إضافة بعض العبارات والتي منها (تراعي

البرمجية استخدام نوع الخط المناسب في تصميم المحتوى تبعاً للغة، فلغة العربية (Simplified Arabic) وللغة الإنجليزية (Times New Roman)، وتم حذف بعض العبارات لعدم ضرورتها والتي منها (تعتمد البرمجية على مقياس موحد للصورة التعليمية - توفر البرمجية توضيحاً للمصطلحات الغريبة الواردة في محتواها - تتجنب البرمجية التمييز العنصري من حيث الأشكال والصور والمصطلحات).

الصورة النهائية للقائمة: بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون تم التوصل إلى قائمة المعايير التربوية والفنية لتقويم البرمجيات التعليمية بصورتها النهائية، حيث أصبحت مكونة من (41) مؤشراً، تنوزع إلى (20) مؤشراً لُبعد المعايير التربوية و (21) مؤشراً لُبعد المعايير الفنية، وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: (ما المعايير التربوية والفنية اللازم توفرها في البرمجيات التعليمية؟)، والملحق رقم (1) يوضح القائمة بصورتها النهائية.

أداة تحليل البرمجيات التعليمية: تم إعداد الأداة وفق الخطوات الآتية:

تحديد هدف التحليل: تعرّف درجة توفر المعايير التربوية والفنية في البرمجيات التعليمية المُصمّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم.

مصادر تصميم أداة التحليل: اعتمدت الباحثة في تصميم أداة التحليل على قائمة المعايير التربوية والفنية التي أعدتها الباحثة وذلك بعد التوصل إلى صورتها النهائية.

تحديد عينة التحليل: تمثلت العينة في البرمجيات التعليمية التي صممها طلاب دبلوم التأهيل التربوي في العام الدراسي 2024-2025م وذلك في الجانب العملي من مقرر تقنيات التعليم.

تحديد فئات التحليل: تم تحديد فئات التحليل بوصفها الوحدات التي يستند إليها تحليل محتوى البرمجيات التعليمية، حيث جرى تصنيفها إلى فئتين رئيسيتين هما: المعايير التربوية والمعايير الفنية. كما تم اعتماد المؤشرات المنبثقة عن هاتين الفئتين بوصفها فئات فرعية للتحليل.

تحديد وحدة التحليل: تم اعتماد وحدة الفكرة استناداً إلى نوعية المحتوى وأهداف الدراسة كوحدة للتحليل، لقياس كل فئة فرعية من الفئات الرئيسية.

تحديد وحدة القياس أو العد: اعتماد التكرار كوحدة للعد عند التحليل، لحساب ظهور المعايير التربوية والفنية اللازم توفرها في البرمجيات التعليمية المُصمّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي.

تحديد ضوابط التحليل: تمّ وضع ضوابط تلتزم بها الباحثة في أثناء التحليل وهي :

- تحديد الاختصاص لطلاب دبلوم التأهيل التربوي الذين تمّ تحليل البرمجيات المصممة من قبلهم.
- الاطلاع جيداً على البرمجية كاملاً قبل البدء بالتحليل لكل جزئية فيها.
- الالتزام بتحليل كلّ ما تتضمنه البرمجيات في عملية التحليل استناداً إلى المعايير الموضوعية.
- اشتغال التحليل على كلّ ما تضمنته البرمجية من أهداف وأنشطة وتدرّبات وأسئلة ومعلومات وصور ومقاطع فيديو وحركات وخطوط وألوان وقوالب وتصميمات وأشكال ونحوها .
- إذا وُجد في الفكرة الواحدة دلالة على أكثر من معيار واحد من معايير تصميم البرمجية التعليمية، عدّ المحلّل كلّ جزئية من الفكرة وحدة قائمة بذاتها.

ضبط أداة التحليل:

- **صدق أداة التحليل:** للتأكد من صدق أداة التحليل تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص من أجل التأكد من صدق محتواها، وتم الأخذ بأرائهم حولها.
- **ثبات أداة التحليل:** للتأكد من ثبات أداة التحليل تم اختيار مجموعة من البرمجيات التعليمية المُصمّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي وبلغ عددهم (20) برمجية تعليمية كعينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة لحساب الثبات وذلك عن طريق الثبات عبر الأفراد، حيث قامت الباحثة والمحلّل الآخر بإجراء عملية التحليل لـ (20) برمجية تعليمية بشكل منفرد عن بعضهما، وفق ضوابط عملية التحليل ، وتمّ حساب معامل الثبات وفق معادلة "هولستي" Holisti وفق الآتي (طعيمة، 2004، 226):

$$CR = \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث: C.R معامل الثبات

2M عدد الوحدات التي يتفق عليها المحللان

N1+N2 مجموع الوحدات التي تم رصدها من قبل المحلل الأول (الباحثة)

والمحلل الثاني (باحث: طالب ماجستير).

والجدول الآتي يوضح عدد الوحدات التي تم الاتفاق والاختلاف عليها من قبل المحللين وقيمة معامل ثبات أداة تحليل المحتوى.

الجدول رقم (4): معامل ثبات أداة التحليل حسب طريقة الثبات عبر الأفراد

رقم المؤشر	عدد الوحدات المتفق عليها	عدد الوحدات المختلف عليها	معامل الثبات	رقم المؤشر	عدد الوحدات المتفق عليها	عدد الوحدات المختلف عليها	معامل الثبات
المعايير التربوية				المعايير الفنية			
1	19	0	0.95	21	20	0	1
2	18	0	0.90	22	20	0	1
3	19	2	0.95	23	18	2	0.90
4	20	1	1	24	19	1	0.95
5	20	0	1	25	18	2	0.90
6	19	1	0.95	26	19	1	0.95
7	18	1	0.90	27	19	1	0.95
8	18	2	0.90	28	19	1	0.95
9	20	0	1	29	20	0	1
10	20	0	1	30	20	0	1
11	20	0	1	31	20	0	1
12	20	1	1	32	19	1	0.90
13	19	1	0.95	33	19	1	0.90
14	20	0	1	34	20	0	1
15	18	2	0.90	35	20	0	1
16	19	1	0.95	36	19	1	0.90
17	20	0	1	37	19	1	0.90
18	20	0	1	38	20	0	1
19	19	1	0.95	39	20	0	1
20	19	1	0.95	40	20	0	1
الإجمالي	385	15	0.962	41	20	0	1
				الإجمالي	408	12	0.971

إجمالي عدد الوحدات المتفق عليها	إجمالي عدد الوحدات المختلف عليها	معامل الثبات الكلي
793	27	0.966

يتبين من الجدول السابق وبعد تطبيق معادلة "هولستي" Holisti أن قيم معاملات الثبات تتراوح بين (0.90-1)، كما وبلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.966)، مما يدل على ثبات عالٍ لأداة التحليل، وبالتالي يمكننا الوثوق بها والأخذ بنتائجها. والملحق رقم (2) يوضح استمارة التحليل في صورتها النهائية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: تم استخدام الأساليب الآتية:

- معادلة "هولستي" Holisti " لحساب ثبات أداة التحليل.
- التكرارات والنسب المئوية لدرجة توفر المعايير التربوية والفنية في البرمجيات التعليمية المُصمّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي.

9- عرض نتائج البحث وتفسيرها:

- ❖ **عرض نتائج السؤال الأول:** ما المعايير التربوية والفنية اللازم توفرها في البرمجيات التعليمية؟
تمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بالمعايير التربوية والفنية اللازم توفرها في البرمجيات التعليمية، والملحق رقم (1) يوضح قائمة المعايير.
- ❖ **عرض نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:** ما درجة توفر المعايير التربوية في البرمجيات التعليمية المُصمّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم؟
للإجابة على هذا السؤال، تمّ تحليل جميع البرمجيات التعليمية المُصمّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي في الجانب العملي لمقرر تقنيات التعليم بجميع ما تتضمنه، وعليه تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لكلّ مؤشر من مؤشرات البُعد التربوي، وللحكم على درجة التوفر تم اشتقاق المعيار الإحصائي بناءً على النتائج وذلك من خلال حساب طول الفئة: أعلى نسبة - أقل نسبة / عدد المستويات (الشراري، 2017)

منخفضة (37.27% - 51.18%)، متوسطة (51.19% - 65.1%)

مرتفعة (65.2% - 79%)، وكانت نتائج التحليل كالاتي :

الجدول رقم (5): التكرارات والنسب المئوية لدرجة توفر المعايير التربوية في البرمجيات التعليمية

الرقم	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	الترتيب
-------	--------	---------	----------------	-------------	---------

1	تتضمن البرمجية أهداف مكتوبة بوضوح	75	68.18%	مرتفعة	6
2	تتصف أهداف البرمجية بقابليتها للتحقيق	74	67.27%	مرتفعة	7
3	توفر البرمجية محتوى واضحاً	77	70%	مرتفعة	5
4	يتصف المحتوى في البرمجية بالشمول والمصادقية	71	64.54%	متوسطة	8
5	تتميز عبارات محتوى البرمجية بسلامة اللغة	79	71.81%	مرتفعة	4
6	يتوزع المحتوى في البرمجية إلى وحدات تعليمية	60	54.54%	متوسطة	13
7	تتضمن البرمجية أيقونات للتحكم في عرض المادة الدراسية	41	37.27%	منخفضة	20
8	تتيح البرمجية التحكم في زمن عرض المعلومة	58	52.72%	متوسطة	14
9	تناسب البرمجية مع المستوى المعرفي للمتعلمين	87	79%	مرتفعة	1
10	تناسب طريقة العرض مع المستوى العمري للمتعلمين	86	78.18%	مرتفعة	2
11	تتنوع الإجابات في الأطر التعليمية للبرمجية	62	56.36%	متوسطة	11
12	توفر البرمجية أمثلة وإيضاحات مناسبة	64	58.18%	متوسطة	9
13	تتضمن البرمجية معلومات ترميمية	49	44.54%	منخفضة	17
14	تتضمن البرمجية تقويم بنائي	51	46.36%	منخفضة	16
15	تتضمن البرمجية تقويم مرحلي	86	78.18%	مرتفعة	3
16	تتضمن البرمجية تقويم نهائي	62	56.36%	متوسطة	12

تقويم البرمجيات التعليمية المُصمَّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم وفق المعايير التربوية والفنية (دراسة تحليلية)

17	تقدم البرمجية تغذية راجعة فورية لكل استجابة	48	43.63%	منخفضة	18
18	تشتمل البرمجية على أنماط متنوعة من التغذية الراجعة	46	41.81%	منخفضة	19
19	تقدم البرمجية تعزيزاً إيجابياً عند الإجابة الصحيحة	53	48.18%	منخفضة	15
20	تحقق البرمجية الأغراض التعليمية التي وضعت من أجلها	64	58.18%	متوسطة	10
الإجمالي		1293	58.77%	متوسطة	**

يتبين من الجدول السابق رقم (5)، أنَّ درجة توفر المعايير التربوية في البرمجيات التعليمية المُصمَّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي جاءت بدرجة متوسطة، بنسبة مئوية (58.77%)، حيث أن مؤشر (تناسب البرمجية مع المستوى المعرفي للمتعلمين) جاء بالترتيب الأول، بنسبة مئوية (79%)، وحصلت المؤشرات المتعلقة بالأهداف والمحتوى ومناسبة العرض مع المستوى العمري للمتعلمين بالإضافة إلى توفر التقويم المرحلي على درجة مرتفعة بنسب مئوية تراوحت بين (67.27% - 78.18%)، أما المؤشرات (يتصف المحتوى في البرمجية بالشمول والمصادقية)، (يتوزع المحتوى في البرمجية إلى وحدات تعليمية)، (تنوع الإجابات في الأطر التعليمية للبرمجية)، (تتيح البرمجية التحكم في زمن عرض المعلومة)، (توفر البرمجية أمثلة وإيضاحات مناسبة)، (تتضمن البرمجية تقويم نهائي)، و(تحقق البرمجية الأغراض التعليمية التي وضعت من أجلها)، فحصلت على درجة متوسطة بنسب مئوية تراوحت بين (52.72% - 64.54%)، في حين حصلت المؤشرات التي تعلقت توفر المعلومات الترميمية والتقويم البنائي والتغذية الراجعة والتعزيز بالإضافة إلى أيقونات تحكم بالمادة الدراسية على درجة منخفضة، بنسب مئوية تراوحت (37.27% - 48.18%).

تشير هذه النتائج إلى أنَّ طلاب دبلوم التأهيل التربوي قادرون على تضمين جزء مهم من المعايير التربوية الأساسية في برمجياتهم التعليمية، مما يدل على امتلاكهم معرفة مقبولة بمتطلبات التصميم التربوي، ومع ذلك فإن النتيجة الإجمالية (58%) تشير إلى أن مستوى أداء الطلاب في تصميم البرمجيات التعليمية مقبول لكنه غير كافٍ، وذلك لأن تصميم البرمجيات التعليمية يُعدُّ مهارة

مركبة تحتاج إلى وقت وممارسة، وقد لا يمتلك جميع الطلاب خبرة كافية في تصميم سيناريوهات التعلم الرقمية أو تحليل الاحتياجات التعليمية بشكل منهجي.

ويُعزى ارتفاع المؤشرات المتعلقة بمناسبة البرمجة للمستوى المعرفي والعمرى للمتعلمين، وكذلك وضوح الأهداف والمحتوى، إلى الخلفية التربوية الأساسية التي يمتلكها طلاب الدبلوم، بوصفهم معلمين أو متدربين في المجال التربوي، الأمر الذي يجعلهم أكثر قدرة على موازنة المحتوى مع خصائص المتعلمين والتركيز على الجوانب التعليمية الاعتيادية المرتبطة بالأهداف والمحتوى.

في المقابل، يُفسر تدني المؤشرات المرتبطة بالتغذية الراجعة، والتقويم البنائي، والتعزيز، وتوفير المعلومات الترميمية، وأدوات التحكم بالمادة التعليمية، بضعف خبرة الطلاب في توظيف استراتيجيات التصميم التعليمي التفاعلي، واقتصار تركيزهم غالباً على عرض المحتوى أكثر من بناء برمجيات قائمة على التفاعل المستمر، كما قد يعود ذلك إلى محدودية التدريب العملي المتخصص في تصميم البرمجيات التعليمية وفق نماذج تصميم تعليمي حديثة.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة الأكلبي (2015) والتي أشارت إلى أنّ أفضل المجالات التي تحققت جميع معاييرها في البرامج التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة ضمن المعايير التربوية هي: (موضوع التعلم) و (أهداف البرنامج) و (المحتوى)، بينما تختلف مع دراسة Kazanci & Okan (2009) حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ معظم البرمجيات التي تم تحليلها تميل إلى الترفيه أكثر من تركيزها على الجانب التربوي وأنّ معظم الأنشطة في البرمجيات التعليمية المحللة لا ترتبط بوضوح بين المحتوى التعليمي وأهداف المنهج المدرسي.

❖ عرض نتائج السؤال الثالث وتفسيرها: ما درجة توفر المعايير الفنية في البرمجيات التعليمية

المصممة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي بجامعة حمص في مقرر تقنيات التعليم؟

للإجابة على هذا السؤال، بعد إجراء عملية تحليل المحتوى تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات البعد الفني، وللحكم على درجة التوفر تم اشتقاق المعيار الإحصائي بناءً على النتائج، من خلال حساب طول الفئة:

أعلى نسبة - أقل نسبة / عدد المستويات (الشراري، 2017)

منخفضة (3.63% - 26.35%) ، متوسطة (26.36% - 49.08%)

مرتفعة (49.09% - 71.81%)، وكانت نتائج التحليل كالتالي:

الجدول رقم (6): التكرارات والنسب المئوية لدرجة توفر المعايير الفنية في البرمجيات التعليمية

الرقم	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	الترتيب
21	تقدم البرمجية واجهة تفاعلية	65	59.09%	مرتفعة	5
22	تستخدم البرمجية ألوان ملائمة	79	71.81%	مرتفعة	1
23	تتميز الشاشات في البرمجية بتصميمات مريحة للنظر	62	56.36%	مرتفعة	7
24	تتنوع ألوان الشاشات في البرمجية بحيث لا تزيد عن ستة ألوان	70	63.63%	مرتفعة	4
25	تراعي البرمجية تباين النصوص مع الخلفية	71	64.54%	مرتفعة	3
26	تراعي البرمجية المسافة بين العناوين والنصوص	63	57.27%	مرتفعة	6
27	تتضمن البرمجية نمط تشديد الخط في عرض عناوين الفقرات	51	46.36%	متوسطة	10
28	تنقيد البرمجية بنمط الخط العادي في عرض محتوى الفقرات	52	47.27%	متوسطة	9
29	تتمايز أحجام الخطوط في البرمجية بما يتفق مع كون المطلوب عنوان أو متن فقرة	47	42.72%	متوسطة	14
30	تراعي البرمجية استخدام نوع الخط المناسب في تصميم المحتوى تبعاً للغة، فلغة العربية (Simplified Arabic) وللغة الإنجليزية (Times New Roman)	50	45.45%	متوسطة	11
31	تتضمن البرمجية صور تعليمية واضحة	78	70.9%	مرتفعة	2

32	تتصف الصور المعروضة في البرمجية بالموضوعية والمصادقية	56	50.9%	مرتفعة	8
33	تتضمن البرمجية مقاطع فيديو مناسبة	25	22.72%	منخفضة	17
34	يوفر تصميم البرمجية أزراراً للتحكم بالفيديو	21	19.09%	منخفضة	18
35	تتضمن البرمجية مؤثرات صوتية مناسبة	45	40.9%	متوسطة	15
36	يشتمل تصميم البرمجية على توضيح صوتي بشكل مناسب	34	30.90%	متوسطة	16
37	تتضمن البرمجية أزراراً للتنقل بين الصفحات	11	10%	منخفضة	19
38	توفر البرمجية مسافة مناسبة بين أزرار التنقل	9	8.18%	منخفضة	20
39	تتضمن واجهات البرمجية ارتباطات تشعبية مناسبة	50	45.45%	متوسطة	12
40	يتيح تصميم البرمجية التنقل بين الواجهات بسهولة	49	44.54%	متوسطة	13
41	يرافق البرمجية دليلاً إرشادياً للاستعمال	4	3.63%	منخفضة	21
الإجمالي		992	42.9%	متوسطة	

يتبين من الجدول السابق رقم (6)، أنّ درجة توفر المعايير الفنية في البرمجيات التعليمية المُصمّمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي جاءت متوسطة، بنسبة مئوية (42.9%)، حيث حصلت المؤشرات التي تتعلق بألوان البرمجية وتنسيق النصوص وتوفر الصور التعليمية الواضحة على درجة مرتفعة، بنسب مئوية تراوحت بين (50.9%-71.81%)، في حين حصلت المؤشرات التي لها علاقة بأحجام الخطوط و تنسيق الواجهات وتوفر المؤثرات الصوتية على درجة متوسطة، بنسب مئوية تراوحت

بين (30.90% - 47.27%)، أما المؤشرات التي تتعلق بإدراج الفيديو والتفاعل والتحكم فقد حصلت على درجة منخفضة، بنسب مئوية تراوحت بين (3.63% - 22.72%).

تشير النتائج السابقة إلى ارتفاع مؤشرات الألوان وتنسيق النصوص وإدراج الصور التعليمية، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ هذه العناصر تُعد من أبسط المعايير الفنية وأكثرها شيوعاً في استخدام البرمجيات الجاهزة (مثل العروض التقديمية)، ولا تتطلب خبرة تقنية متقدمة، أما حصول مؤشرات أحجام الخطوط وتنسيق الواجهات وتوفر المؤثرات الصوتية على درجة متوسطة، فيُفسر بأنّ هذه المؤشرات تتطلب قدراً أعلى من الوعي بمبادئ التصميم البصري، مثل التوازن، والتناسق، وسهولة القراءة، وهي مهارات لا يُدرّب عليها الطلاب تدريباً متخصصاً، في حين يُعزى الانخفاض الواضح في مؤشرات إدراج الفيديو إلى ضعف امتلاك الطلاب للمهارات الفنية اللازمة لمعالجة الوسائط المتعددة، مثل تحرير الفيديو وضبط الصوت، إضافة إلى ما تتطلبه هذه المؤشرات من وقت وجهد وأدوات تقنية غير متوافرة دائماً عند الطلاب، أما الانخفاض الحاد في مؤشرات التفاعل والتحكم، فيُفسر بكون هذه المؤشرات من أكثر المعايير الفنية تعقيداً، إذ تتطلب فهماً عميقاً لمفاهيم تصميم التفاعل، وبناء الواجهات، وربط الأزرار بالوظائف المختلفة، وهي مهارات غالباً ما تكون خارج نطاق التدريب العملي الذي يتلقاه طلاب دبلوم التأهيل التربوي، مما يؤدي إلى الاكتفاء بتصميم برمجيات تعليمية ذات طابع عرضي أكثر من كونها تفاعلية.

وهذه النتائج تتفق مع نتيجة دراسة Kabakçı (2007) التي أشارت إلى أنّ البرمجية التعليمية المصممة ضمن منهج العلوم والتكنولوجيا في المدارس الابتدائية لم تكن قوية من حيث خصائصها التقنية والفنية.

10- مقترحات البحث :

- بالاستناد إلى ما أسفرت عنه نتائج البحث، يمكن تقديم المقترحات الآتية:
- توفير دليل إجرائي للمعايير التربوية والفنية مع أمثلة عملية لكيفية تطبيقها في البرمجيات التعليمية.
- تدعيم محتوى مقرر تقنيات التعليم بما يضمن تضمين موضوعات متخصصة في تصميم التفاعل، والتقويم البنائي، والتغذية الراجعة، والتعزيز.

- إدراج وحدات تدريبية عملية مكثفة تركّز على تنمية مهارات تصميم البرمجيات التفاعلية و إنتاج الوسائط المتعددة.
- تعزيز الجانب التطبيقي في تدريس مقرر تقنيات التعليم من خلال تكليف الطلاب بإنتاج برمجيات تعليمية تفاعلية متكاملة، وليس مجرد عروض تقديمية، مع تقديم تغذية راجعة مستمرة أثناء التنفيذ.
- إجراء دراسات أخرى تستهدف مقارنة جودة البرمجيات التعليمية المنتجة بين دفعات طلاب دبلوم التأهيل التربوي وكذلك طلاب الإجازة الجامعية على مستوى تخصصات كلية التربية (معلم الصف، المناهج وتقنيات التعليم).

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ابراهيم، أميرة عبد الفتاح. (2016). نموذج مقترح للقصة الإلكترونية في ضوء جودة المواد التعليمية لمرحلة رياض الأطفال. *مجلة كلية ببنها*، 27(107)، 337 – 367.
- ابراهيم، يارا ابراهيم محمد. (2021). فاعلية برنامج قائم على التعلم النقال لتنمية مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات الإلكترونية التعليمية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة وأثره على اتجاهاتهن نحو التعلم الذاتي الإلكتروني. *مجلة البحوث ودراسات الطفولة*، 3(6)، 1410-1481.
- الأبرط، نايف علي صالح. (2011). أثر برمجية تعليمية لمادة العلوم في تحصيل طلبة الصف السابع الاساسي بالجمهورية اليمنية. *مجلة جامعة دمشق*، 27(11)، 669 – 700.
- أبو صالح، بلال صالح. (2019). أثر البرمجيات التعليمية والحاسوب في تحسين مخرجات التعليم لطلبة رياض الأطفال بمديرية تربية الزرقاء الأولى في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(18)، 45 – 56.
- الأخضر، جغوي. (2017). البرمجيات التعليمية مفهومها، أنماطها، معايير تصميمها والخطوات الرئيسية لإنجازها. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، 2(22)، 71-86.
- الأكلبي، سعيد بن سعد. (2015). تقويم البرامج التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة في مواد اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير التربوية والتقنية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 24(163)، 421-460.
- جابر، وليد احمد. (2014). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية (ط.6). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الجراح، عبد الناصر؛ المفلح، محمد؛ الربيع، فيصل؛ وغوانمه، فيصل. (2014). أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الاساسي في الاردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(3)، 261-274.
- حسن، طارق مرزوق. (2019). المعايير التربوية والفنية لتصميم الأنشطة التعليمية الإلكترونية وإنتاجها لفئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 27(12)، 77 – 109.

- حسونة، عمر إسماعيل، وحرب، سليمان أحمد. (2018). *تكنولوجيا الحاسوب والاتصالات في التعليم*. جامعة الاقصى.
- حمود، مايا. (2024). *تقويم محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي استناداً إلى مؤشرات النحو الوظيفي*. مجلة جامعة حمص سلسلة العلوم التربوية، 46(19)، 11-72.
- ذياب، نور ركان مناور. (2022). *أثر استخدام برمجية تعليمية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات التاسع الاساسي في الأردن*، مجلة الشرق الاوسط للنشر العلمي، 5(3)، 109-128.
- الشراري، أحمد. (2017). *درجة تضمين القيم الأخلاقية في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن*. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 1(2)، 113-129.
- رشدي، طعيمة. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. دار الفكر العربي.
- الشرهان، جمال بن عبد العزيز. (2000). *أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الفيزياء*. جامعة الملك سعود.
- شريم، مرام فيصل أحمد. (2019). *أثر استخدام برمجية تعليمية في تنمية التحصيل المباشر والمؤجل في مادة اللغة الانجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء ودافعتيهن نحوها* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- عبد القادر، حنان. (2019، ابريل 20-21). *المعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية* [بحث مقدم إلى المؤتمر القومي العشرين (العربي الثاني عشر)]، مصر.
- عبود، حارث. (2007). *الحاسوب في التعليم*. دار وائل للنشر.
- العدوان، زيد سليمان؛ والحوامدة، محمد فؤاد. (2010). *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القلا، فخر الدين؛ وأبو يونس، إلياس. (2004). *الحاسوب التربوي*. منشورات كلية التربية جامعة دمشق.
- كابلي، طلال بن حسن؛ هندأوي، أسامة سعيد علي؛ مرسي، محمد عبد الرحمن؛ ومحمود، ابراهيم يوسف محمد. (2012). *التعليم الإلكتروني التقنية المعاصرة.. ومعاصرة التقنية*. مكتبة دار الإيمان.

- كامل، آمال ربيع، وأمين، زينب محمد. (2021). المعايير التصميمية لبيات الواقع المعزز القائمة على محفزات الألعاب الرقمية لمرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 5(16)، 348 – 386.
- المحمدي، نجوى بنت عطيان. (2015). فاعلية برمجية تعليمية مقترحة على تحصيل طالبات الصف الاول الثانوي في مقرر الحاسب الآلي بمدينة جدة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 2(62)، 305 – 327.
- مدكور، علي احمد. (2006). *نظريات المناهج التربوية*. دار الفكر العربي.
- المعايطه، وائل سلامه عبد الصمد. (2020). أثر استخدام برمجية إلكترونية في زيادة تحصيل طلبة الصف التاسع الاساسي في مبحث الجغرافيا. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(7)، 20 – 37.
- ناجي، انتصار. (2021). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التلعيب في تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية والتعلم العميق لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأقصى [رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الاسلامية في غزة]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Escudeiro, P., Bidarra, J., & Escudeiro, N. (2010). Evaluating educational software. *Systemics, Cybernetics And Informatics*, 8(2), 5-10.
- Kabakçı, I., Birinci, G. & İzmirli, S. (2007, May 3-5). The Educational Software Design and Evaluation For K-8: Oral and Dental Health Software. [Research submitte] 7th International Educational Technology Conference, Lefkoşa.
- Kazancı, Z.& Okan, Z. (2009). Evaluating English Language Teaching Software for Kids: Education or Entertainment or Both? *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(3), 30-38.
- Milovanovic, M., Obradovic, J. & Milajic, A. (2013). Application Of Interactive Multimedia Tools in Teaching Mathematics – Examples of Lessons from Geometry. *the Turkish online journal of educational technology*, 12 (1), 19-31.
- Stefanescu, V. (2010, October 29-31). *Educational software. Types of soft. Proceedings of the 5th International Conference on Virtual Learning*. [

Research submitted] . Paper in Conference Proceedings, Târgu-Mure,
Romania.

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة المعايير التربوية والفنية اللازم توفرها في البرمجيات التعليمية

المعايير التربوية	
المؤشرات	المؤشرات
1- تتضمن البرمجية أهداف مكتوبة بوضوح	2- تتصف أهداف البرمجية بقابليتها للتحقيق
3- توفر البرمجية محتوى واضحاً	4- يتصف المحتوى في البرمجية بالشمول والمصادقية
5- تتميز عبارات محتوى البرمجية بسلامة اللغة	6- يتوزع المحتوى في البرمجية إلى وحدات تعليمية
7- تتضمن البرمجية أيقونات للتحكم في عرض المادة الدراسية	8- تتيح البرمجية التحكم في زمن عرض المعلومة
9- تتناسب البرمجية مع المستوى المعرفي للمتعلمين	10- تتناسب طريقة العرض مع المستوى العمري للمتعلمين
11- تتوفر الإجابات في الأطر التعليمية للبرمجية	12- توفر البرمجية أمثلة وإيضاحات مناسبة
13- تتضمن البرمجية معلومات ترميمية	14- تتضمن البرمجية تقويم بنائي
15- تتضمن البرمجية تقويم مرحلي	16- تتضمن البرمجية تقويم نهائي
17- تقدم البرمجية تغذية راجعة فورية لكل استجابة	18- تشتمل البرمجية على أنماط متنوعة من التغذية الراجعة

19- تقدم البرمجية تعزيزاً إيجابياً عند الإجابة الصحيحة	20- تحقق البرمجية الأغراض التعليمية التي وضعت من أجلها
المعايير الفنية	
المؤشرات	
21- تقدم البرمجية واجهة تفاعلية	22- تستخدم البرمجية ألوان ملائمة
23- تتميز الشاشات في البرمجية بتصميمات مريحة للنظر	24- تتنوع ألوان الشاشات في البرمجية بحيث لا تزيد عن ستة ألوان
25- تراعي البرمجية تباين النصوص مع الخلفية	26- تراعي البرمجية المسافة بين العناوين والنصوص
27- تتضمن البرمجية نمط تشديد الخط في عرض عناوين الفقرات	28- تتقيد البرمجية بنمط الخط العادي في عرض محتوى الفقرات
29- تتميز أحجام الخطوط في البرمجية بما يتفق مع كون المطلوب عنوان أو متن فقرة	30- تراعي البرمجية استخدام نوع الخط المناسب في تصميم المحتوى تبعاً للغة، فاللغة العربية (Simplified Arabic) وللغة الإنجليزية (Times New Roman)
31- تتضمن البرمجية صور تعليمية واضحة	32- تتصف الصور المعروضة في البرمجية بالموضوعية والمصادقية
33- تتضمن البرمجية مقاطع فيديو مناسبة	34- يوفر تصميم البرمجية أزراراً للتحكم بالفيديو
35- تتضمن البرمجية مؤثرات صوتية مناسبة	36- يشتمل تصميم البرمجية على توضيح صوتي بشكل مناسب
37- تتضمن البرمجية أزراراً للتنقل بين الصفحات	38- توفر البرمجية مسافة مناسبة بين أزرار التنقل
39- تتضمن واجهات البرمجية ارتباطات تشعبية مناسبة	40- يتيح تصميم البرمجية التنقل بين الواجهات بسهولة
41- يرافق البرمجية دليلاً إرشادياً للاستعمال	

اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجيات التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس دمشق

أ.د. محمد سعد الدين بيان

المستخلص

هدف البحث تعرف اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجيات التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، الكفاءة الرقمية).

واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة هذا البحث، وتكونت عينته من (181) مدرس ومدرسة من معلمي مقرر العلوم في مدارس دمشق، باستخدام مقياس الاتجاه لقياس اتجاهاتهم نحو توظيف استراتيجيات التعلم المعكوس، بعد التأكد من صدقه وثباته.

وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية متوسطة إلى مرتفعة لدى معلمي العلوم نحو استخدام التعلم المعكوس، مع وجود حاجة لتوفير برامج تدريبية وتطويرية لدعم توظيفها في تبسيط المفاهيم العلمية المجردة.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، التعلم المعكوس، المفاهيم العلمية المجردة، معلمي العلوم، الحلقة الثانية (التعليم الأساسي).

Abstract

Science Teachers' Attitudes Towards Implementing the Flipped Learning Strategy in Teaching Abstract Scientific Concepts to Second–Cycle Students in Damascus Schools.

This study aimed to identify science teachers' attitudes toward using the flipped learning strategy in teaching abstract scientific concepts to second–cycle students in Damascus schools. It also investigated whether there were statistically significant differences in attitudes attributed to demographic variables (gender, years of experience).

The study adopted the **descriptive analytical approach** as it aligns with the nature of this research.

The sample consisted of (181) male and female science teachers in Damascus schools.

was developed to measure teachers' attitudes, after validating its reliability and validity.

The results revealed moderate to highly positive attitudes among science teachers regarding the use of the flipped learning strategy. Additionally, the findings indicated a need for professional development and training programs to support the effective use of this strategy in clarifying abstract scientific concepts.

Keywords: Flipped Learning (Flipped Classroom), Abstract Scientific Concepts, Science Teachers, Second Cycle (Basic Education

1 - مقدمة البحث:

يشهد العصر الحالي ثورة معرفية وتقنية هائلة ألقت بظلالها على منظومة التعليم، مما تطلب تحولاً جذرياً من أساليب التلقين التقليدية إلى استراتيجيات تتمحور حول المتعلم، وتتمى مهارات التفكير العليا. وتُعد مادة العلوم من الركائز الأساسية في المرحلة الأساسية (الحلقة الثانية)، حيث تهدف إلى إكساب التلاميذ فهماً دقيقاً للظواهر الطبيعية. غير أن تدريس هذه المادة، وتحديد ما يتضمنه من مفاهيم علمية مجردة، يشكل تحدياً بالغاً لكل من المعلم والتلميذ على حد سواء.

لقد أجمعت العديد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة على أن الصعوبة الكبرى في تعلم العلوم تكمن في تجريد بعض المفاهيم العلمية، مثل: (الذرة، الجزيئات، الطاقة، والمجالات المغناطيسية). وقد أكدت دراسة أجراها (العجمي، 2018) أن الطرق التقليدية تعجز غالباً عن تقريب هذه المفاهيم لأذهان التلاميذ، مما يؤدي إلى تدني مستوى الفهم وتشكيل "تصورات بديلة" أو مفاهيم خاطئة لدى المتعلمين. وتتفق نتائج دراسات أخرى في هذا السياق على أن تجريد المفاهيم يخلق عبئاً معرفياً، حيث يواجه تلاميذ الحلقة الثانية قصوراً في القدرة على التخيل العلمي، والربط بين الظواهر المحسوسة وتفسيراتها المجردة، الأمر الذي ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي وتطورهم المعرفي.

ومن هنا، برزت الحاجة الملحة للبحث عن طرائق تدريسية حديثة تتسجم مع متطلبات العصر الرقمي وتتغلب على تحديات تدريس المفاهيم المجردة. وتُعد استراتيجية "التعلم المعكوس" من أبرز الحلول التربوية الرائدة في هذا المجال. تقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ قلب الأدوار داخل الغرفة الصفية وخارجها؛ حيث يستوعب التلميذ المحتوى النظري والدروس المشروحة (عبر مقاطع فيديو وموارد رقمية يوفرها المعلم) في المنزل، في حين يُخصص وقت الحصة الدراسية للمناقشة، وحل المشكلات، والتطبيق العملي للمفاهيم المجردة تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

أثبتت الدراسات المعاصرة، مثل دراسة الحيلة (2020) ودراسة (Azam & Ismail, 2018)، الفعالية الكبيرة للتعلم المعكوس في تدريس العلوم، حيث يساهم في خفض العبء المعرفي، ويزيد من الدافعية، ويعزز الفهم العميق للمفاهيم المجردة من خلال تحويل البيئة الصفية إلى بيئة تفاعلية نشطة. كما خلصت الأبحاث في السياق العربي إلى ضرورة توظيف التقنية في التعليم للتغلب على الفجوات في تحصيل العلوم.

وتكتسب هذه الاستراتيجية أهمية بالغة عند تطبيقها على تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف من الخامس إلى الثامن). ففي هذه المرحلة العمرية، يمر التلاميذ بمرحلة الانتقال من التفكير العياني إلى التفكير المجرد (وفقاً لمراحل النمو المعرفي لبياجيه)، وبالتالي فإن توظيف التعلم المعكوس يمكن أن يسهم بفعالية في تحويل المفاهيم العلمية المجردة إلى مفاهيم محسوسة يسهل فهمها واستيعابها، مما ينعكس إيجاباً على التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم العلوم.

وعلى الرغم من المزايا المتعددة لاستراتيجية التعلم المعكوس في تطوير بيئة التعلم، إلا أن نجاح تطبيقها مرهون بشكل أساسي بـ "اتجاهات المعلمين" وتقبلهم لها. فالمعلم هو الموجه والمنفذ الحقيقي للعملية التعليمية، ومفتاح نجاح أي استراتيجية رقمية أو حديثة. إن اتجاهات معلمي العلوم تُمثل الموجه السلوكي والنفسي نحو تقبل هذه الاستراتيجيات، وتوظيفها بفاعلية، والتغلب على المعوقات التقنية أو التنظيمية التي قد تواجههم في الميدان المدرسي.

وفي ظل السعي المستمر لتطوير الواقع التربوي في مدارس الجمهورية العربية السورية، وتحديدًا في مدينة دمشق، وحرصاً على تذليل صعوبات تعلم المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية، انطلقت فكرة هذه الدراسة، التي تهدف بشكل رئيس إلى تقصي اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية في مدارس دمشق. ويسعى الباحث من خلال هذا البحث إلى تشخيص الواقع الفعلي لتوظيف هذه الاستراتيجية، ورصد التحديات أو الصعوبات التي قد تواجه المعلمين في تطبيقها، للخروج بتوصيات ومقترحات تسهم في تصميم برامج تدريبية قادرة على دعم المعلمين وتطوير مهاراتهم في دمج التقنيات الحديثة داخل الغرفة الصفية السورية.

2- مشكلة البحث وأسئلته:

من خلال الملاحظات الميدانية والخبرة العملية للباحث في العملية التعليمية وفي مجال تعليم العلوم لمدة تقارب نصف قرن تقريباً، لاحظ الباحث الآتي:

- اعتماد المعلمين بشكل شبه كلي على "السبورة" والكتاب المدرسي في تدريس موضوعات معقدة (مثل: انتقال الحرارة، حالات المادة الدقيقة، والتفاعلات الكيميائية) يؤدي إلى تدني مستوى الفهم وبقاء أثر التعلم في مستوياته السطحية (الحفظ والاسترجاع).
- الفروق الفردية بين التلاميذ تتسع، فالطلاب ذوو القدرات العالية يملّون من التكرار، بينما يفقد الطلاب الأقل قدرة تركيزهم أثناء الشرح النظري للمفاهيم المجردة.

- التوظيف الفعلي للتكنولوجيا وتطبيقات التعلم المعكوس لا يزال خجولاً ويقتصر على المبادرات الفردية لبعض المعلمين، في حين يفتقر الكثيرون إلى التدريب المنهجي حول كيفية إعداد محتوى رقمي مسبق (فيديوهات تعليمية قصيرة) وكيفية إدارة "الصف المعكوس" لتعزيز التطبيق العملي.
- تُعد مادة العلوم من المواد الدراسية المحورية التي تتطلب فهماً عميقاً وتتضمن العديد من المفاهيم المجردة، التي تُعدّ الركيزة الأساسية في بناء المعرفة العلمية (مثل: بنية الذرة، حركة الصفائح التكتونية، تدفق الطاقة، والمجالات المغناطيسية). هذه المفاهيم تشكل تحدياً كبيراً لتلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي نظراً لطبيعتها التي تتطلب تفكيراً تجريبياً عالياً، ولاعتماد تفكيرهم في هذه المرحلة (وفقاً لمراحل بياجيه النمائية) على العمليات الحسية والمادية، مما يؤدي غالباً إلى تكون "تصورات بديلة" أو صعوبات في الفهم والاحتفاظ بالمعلومات إضافة إلى اقتصار التدريس التقليدي السائدة في الغالب على التلقين، مما يجعل المادة العلمية جافة ويزيد من صعوبة استيعاب ظواهر دقيقة مثل (الذرة، الطاقة، الجاذبية، والعمليات الحيوية).
- وهذه الملاحظات تنسجم مع ما قد أكدته الأدبيات التربوية والدراسات السابقة على ضرورة إيجاد مداخل واستراتيجيات بديلة للتعامل مع المفاهيم المجردة في تدريس العلوم. ومن أبرز هذه الدراسات دراسة المحيسن (2007) التي أكدت أن المفاهيم العلمية تعد من أهم جوانب تعلم العلوم، وأن وضوحها ضروري للفهم، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تدريس المفاهيم العلمية المجردة يتطلب الابتعاد عن التلقين والاعتماد على ربط ما يتعلمه الطالب في مادة العلوم بالواقع المعاش ودراسة العجمي (2018) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم المعكوس في تنمية المفاهيم العلمية بمادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث أثبتت النتائج فاعلية التعلم المعكوس في تحسين الفهم وبناء المفاهيم بصورة صحيحة مقارنة بالطريقة التقليدية، ودراسة المنتصر والمديري (2019) التي ركزت على تحسين استيعاب المفاهيم العلمية لدى الطلاب، وتوصلت إلى أن الاستراتيجيات التفاعلية (مثل التعلم القائم على المشاريع الذي يتكامل مع أساليب التعلم المدمج والأنشطة العملية) تحسن من قدرة المتعلمين على استيعاب المفاهيم المعقدة، ودراسة أبو عودة وحلس (2022) التي تناولت معالجة الصعوبات التي يواجهها معلمو العلوم في إكساب المتعلمين المفاهيم المجردة، وأوصت بضرورة تهيئة البيئة المدرسية وتدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة واستراتيجيات التعلم المدمج (كالتعلم المعكوس) بوصفها مداخل ناجحة لتبسيط العلوم.

واستناداً الى ما سبق يتضح وجود إجماع تربوي على أهمية استراتيجيات التعلم الحديثة، وتحديدًا التعلم المعكوس، والرغبة في تحسين مخرجات تعلم العلوم في مدارس دمشق وتجاوز صعوبات تعلم المفاهيم العلمية المجردة والحد منها. كما تبرز الحاجة الماسة لإجراء دراسات مسحية لاستكشاف استعداد واتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف هذا النموذج التعليمي، وهو ما يتصدى له هذا البحث في بيئة مدارس دمشق.

وبالتالي تكمن مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية في مدارس دمشق؟.

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في مدارس دمشق في المجال المعرفي (الإلمام والفهم النظري)؟
- ما مستوى اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في مدارس دمشق في المجال المهاري (التطبيق العملي والتوظيف)؟
- ما مستوى اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في مدارس دمشق في المجال الوجداني (الميول، الاتجاهات، والدافعية)؟
- ما طبيعة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو التعلم المعكوس تبعاً لمتغيرات مثل (سنوات الخبرة، والدورات التدريبية).

3- أهمية البحث:

3:1؛ الأهمية النظرية:

3:1:1: تقديم إطار نظري يربط بين استراتيجيات التعلم النشط وتكنولوجيا التعليم في سياق المناهج السورية.

3:1:2: إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتدريس العلوم عبر تسليط الضوء على صعوبات استيعاب المفاهيم المجردة وكيفية تجاوزها باستراتيجيات مبتكرة.

3:2؛ الأهمية التطبيقية :

3:1:2: توجيه أنظار الموجهين التربويين وإدارات التربية في مدينة دمشق نحو أهمية توظيف التقانة الحديثة (التعلم المعكوس) في تخفيف العبء النظري داخل الغرف الصفية وزيادة مساحة التعلم التفاعلي.

3:2:2: تزويد مصممي المناهج ببيانات واقعية حول مدى تقبل المعلمين لاستخدام هذه الاستراتيجية، مما يساعد في وضع برامج تدريبية وتطويرية مستهدفة لرفع الكفاءة التقنية والتربوية لمعلمي العلوم.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث بشكل رئيسي إلى:

- 1:4: قياس مستوى اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس مفاهيم العلوم في الحلقة الثانية في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.
- 2:4: تعرف طبيعة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو التعلم المعكوس تبعاً لمتغيرات مثل (سنوات الخبرة، والدورات التدريبية).
- 3:4: استكشاف أبرز التحديات والمعوقات التي تواجه معلمي مدارس دمشق في تطبيق استراتيجيات التعلم المعكوس
- 4:4: تقديم مقترحات لوزارة التربية بدمشق لدعم دمج التعليم الإلكتروني والتعلم المعكوس في البيئة المدرسية.

5- فرضيات البحث

- 1:5: الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة
- 2:5: الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية تُعزى لمتغير الكفاءة الرقمية التعليمية.

6- حدود البحث:

- 1:6: الحدود الموضوعية: مهارات التعلم العكوس التي يمتلكها معلمي العلوم، واتجاهاتهم نحو توظيفها في تدريس المفاهيم العلمية المجردة.
- 2:6: الحدود المكانية: ثانويات مدينة دمشق الرسمية.
- 3:6: الحدود البشرية: وهم من معلمي مقرر العلوم وممن يحملون الإجازة في العلوم الطبيعية، ويدرسون الصفوف السابع والثامن والتاسع.

7- متغيرات البحث

- 1:7: المتغير التابع: اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس.

2:7: المتغيرات المستقلة:

1:2:7: سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ، من 6-12 سنة، أكثر من 12 سنة.

2:2:7: الكفاية الرقمية: ضعيفة، متوسطة، جيدة.

8- التعريف الإجمالي بمصطلحات البحث:

1:8: الاتجاهات:

حالة ذهنية وعصبية واستعداد مكتسب للاستجابة بطريقة إيجابية أو سلبية نحو موضوعات أو مواقف معينة (زينب والنجار، 2003، ص193).

2:8: اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجية التعلم المعكوس:

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها معلم العلوم في استبانة البحث المُعدّة لهذا الغرض، والتي تعكس مستوى استعداده لتوظيف التعلم المعكوس في مدارس دمشق.

3:8: التعلم المعكوس:

نموذج تربوي يهدف لنقل التعليم المباشر من الحصة الدراسية إلى المنزل باستخدام التقنيات الحديثة، وتخصيص وقت الحصة للتطبيق، والمناقشة، وحل المشكلات بدعم وتوجيه من المعلم، مما يحقق الفهم العميق ومراعاة الفروقات الفردية» (سالم وآخرون، 2023، ص 75).

4:8: المفاهيم العلمية المجردة:

المفاهيم العلمية المجردة بأنها تصورات عقلية لخصائص وصفات مشتركة لظواهر معينة، لا يمكن ملاحظتها مباشرة بل تُدرك بالاستدلال العقلي (زينتون، 2007، ص134).
أما التعريف الإجرائي: فهي الموضوعات الدراسية في منهج العلوم لتلاميذ الحلقة الثانية (السابع والثامن والتاسع) التي تتضمن أفكاراً خفية أو غير ملموسة (مثل: بنية الذرة، الجاذبية، الطيف الضوئي).

ثانياً- الدراسات السابقة:

- دراسة هيرد وشيلر (Herreid & schiller, 2013) في انكلترا بعنوان:

"Attitudes of science teachers towards teaching in flipped classrooms"

اتجاهات معلمي العلوم نحو التدريس بالفصول المعكوسة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف اتجاهات المُعلّمين الذين يُدرّسون العلوم باستخدام استراتيجية التعلّم المعكوس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلماً

ومعلمة يُدرسون مادة العلوم، وكانت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ اتجاهات المُعلِّمين إيجابية نحو استراتيجية التَّعلُّم المعكوس، وأشارت إلى أنَّ من أهم الأسباب التي تجعل المُعلِّمين يستخدمون هذه الاستراتيجية أنَّها تجعل الطُّلبة أكثر فاعلية في التَّعلُّم، وتمكن الطلاب الذين يتغيَّبون عن الحصص والمحاضرات بمشاهدة ما فاتهم بأي وقت.

– دراسة أكروس (Arcos,2014) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان:

Perceptions of general education teachers towards the flipped classroom system through open educational resources".

تصورات معلمي مراحل التَّعلُّم العام نحو نظام الفصول المعكوسة من خلال المصادر التَّعليمية المفتوحة.

هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات معلمي مراحل التَّعلُّم العام الذين يطبقون نظام التَّعلُّم المعكوس من خلال المصادر التَّعليمية المفتوحة في بعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، وقد شملت العينة (300) معلماً ومعلمة ممن يستخدمون نظام الفصول المعكوسة، طُبِّق عليهم استبيان أُعدَّ خصيصاً لهذا الغرض، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو نظام الفصول المعكوسة، وأنَّ توظيف المصادر التَّعليمية المفتوحة في التَّعلُّم المعكوس أدى إلى زيادة رضا المُتعلِّمين عن عملية التَّعلُّم ومشاركتهم، وزيادة معدل التَّعاون بينهم.

– دراسة أبو مغنم (2014)، في السعودية بعنوان:

اتجاهات مُعلِّمي الدِّراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية نحو التَّدرِّس بالتَّعلُّم المعكوس وحاجاتهم التدريبية اللازمة لإستخدامه.

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات مُعلِّمي الدِّراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية نحو التَّدرِّس بالتَّعلُّم المعكوس وحاجاتهم التدريبية اللازمة لإستخدامه. وتكونت عينة الدِّراسة من (80) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدِّراسة استبانتان، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ اتجاهات معلمي الدِّراسات الاجتماعية نحو التَّدرِّس بالتَّعلُّم المعكوس وحاجاتهم التدريبية اللازمة لإستخدامه كانت بدرجة كبيرة بجميع مجالات الاستبانة، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخدمة)، ووجود علاقة ارتباطية دالة احصائية بين اتجاهات المُعلِّمين وبين حاجاتهم التدريبية، وأوصت الدِّراسة بضرورة الاستفادة من الاتجاهات الإيجابية للمُعلِّمين لتطبيق هذا النموذج التَّعليمي الجديد، وتدريبهم على مهارات توظيفه في التَّدرِّس في ظل طبيعة مجتمع المعرفة والتَّطور التقني.

- دراسة السبيعي (2016) في السعودية بعنوان:

" اتجاهات مُعلِّمات الحاسب الآلي نحو استخدام استراتيجيات التعلُّم المعكوس في محافظة الخرج في ضوء بعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة اتجاهات مُعلِّمات الحاسب الآلي نحو استخدام استراتيجيات التعلُّم المعكوس في محافظة الخرج في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (62) معلمة حاسوب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى المُعلِّمات نحو استخدام استراتيجيات التعلُّم المعكوس في التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمات الحاسب الآلي نحو استخدام استراتيجيات التعلُّم المعكوس تعزى إلى متغيرات (سنوات الخدمة، المؤهل الأكاديمي، الدورات التدريبية).

- دراسة العواودة (2020) في الأردن بعنوان:

" اتجاهات مُعلِّمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي نحو استراتيجيات التعلُّم المعكوس وحاجاتهم التدريبية اللازمة لإستخدامها في التدريس.

هدفت الدراسة إلى تعرّف اتجاهات مُعلِّمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي نحو استراتيجيات التعلُّم المعكوس وحاجاتهم التدريبية اللازمة لإستخدامها في التدريس. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (121) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ اتجاهات معلمي العلوم نحو استراتيجيات التعلُّم المعكوس كانت بدرجة (متوسطة)، ووجود احتياجات تدريبية للمُعلِّمين لإستخدام التعلُّم المعكوس في التدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية في التقنيات)، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اتجاهات المُعلِّمين نحو استراتيجيات التعلُّم المعكوس وحاجاتهم التدريبية اللازمة لإستخدامها في التدريس.

- أبو الروس وعمارة، 2021

العنوان: اتجاهات معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي نحو استراتيجيات التعلم المعكوس إتجاهات معلمي العلوم...

الهدف: لكشف عن اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام استراتيجيات التعلم المعكوس في التعليم.

المنهج: المنهج الوصفي المسحي.

الأدوات: استبانة لقياس الاتجاهات.

أهم النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استراتيجية التعلم المعكوس رغم وجود بعض التحديات التقنية، وأوصت بضرورة إكساب المعلمين مهارات تربوية تدعم التعلم المعكوس.

- دراسة (أحمد، 2021):

العنوان: استخدام التعلم المعكوس في تدريس العلوم لتنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي استخدام التعلم المعكوس...

الهدف: قياس فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس العلوم لتنمية الإستيعاب المفاهيمي للتلاميذ.

المنهج: المنهج شبه التجريبي.

الأدوات: كُتيب للتلميذ، فيديوهات تعليمية، واختبار الاستيعاب المفاهيمي.

أهم النتائج: أثبتت فاعلية عالية لاستخدام التعلم المعكوس في رفع مستوى الاستيعاب المفاهيمي مقارنة بالتعليم التقليدي.

- دراسة (المطيري، 2023):

العنوان: أثر توظيف استراتيجية الصف المقلوب في تنمية المفاهيم العلمية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي أثر توظيف استراتيجية...

الهدف: التحقق من أثر توظيف استراتيجية الصف المقلوب (المعكوس) في تنمية المفاهيم العلمية.

المنهج: المنهج شبه التجريبي.

الأدوات: اختبار المفاهيم العلمية.

أهم النتائج: أظهرت الدراسة فعالية عالية للتعليم المعكوس في تحسين المستوى الدراسي للطلبة، وعدم وجود فروق جوهرية تُعزى لمتغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بمتغيرات البحث

من خلال مراجعة الأدبيات السابقة (مثل: دراسات عبد العال، 2022؛ المطيري وإبراهيم، 2023؛ شاهين)، يمكن تصنيف الدراسات إلى ثلاثة محاور تربطها بمتغيرات بحثك:

- استراتيجية التعلم المعكوس: أثبتت الدراسات فعاليتها في توفير وقت الصف وزيادة التفاعل، مما يحفز التفكير التحليلي.
- تدريس المفاهيم العلمية المجردة: اتفقت الأدبيات على أن المفاهيم المجردة تتطلب وسائل تدريس نشطة وتفاعلية لتجسيدها وتقريبها لأذهان المتعلمين.

- اتجاهات المعلمين: ركزت بعض البحوث على قياس اتجاهات المعلمين كمتغير مستقل لمعرفة مدى قبولهم لتقنيات التعليم.

مميزات البحث الحالي:

- الاستهداف الدقيق للعينة: التركيز على معلمي العلوم للحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي يجعله أكثر ارتباطاً بالخصائص النمائية لتلاميذ هذه المرحلة، وفقاً لنظرية بياجيه.
- شمولية أدوات القياس: دمج المنهج الوصفي التحليلي بجمع كل من البيانات الكمية (الاستبانات) والنوعية (المقابلات) يعطي نتائج أكثر دقة وموثوقية.
- العمق المعرفي والمحتوى: يركز البحث حصرياً على "المفاهيم العلمية المجردة"، بينما اكتفت غالبية الدراسات السابقة (مثل دراسة الشهري 2020، أو العوادة 2020) بالبحث العام في تحصيل العلوم أو الاتجاهات العامة نحو التعلم المعكوس.
- الارتباط بين الاتجاه والمهارة: يتجاوز البحث قياس الرضا أو الاتجاه نحو الاستراتيجية، لبحث في اتجاهات المعلمين نحو توظيفها عملياً في تدريس تلك المفاهيم الدقيقة، مما يعطي تصوراً تطبيقياً واقعياً لمدى استعداد المعلمين.
- مواكبة التطورات التربوية: يدمج البحث الحالي بين استراتيجية تدريس حديثة (التعلم المعكوس) وبين معالجة صعوبات تعلم المواد العلمية المجردة التي تشكل تحدياً معتاداً للطلاب، وهو ما يندر اجتماعه في بحوث الاتجاهات السابقة.
- طبيعة المتغير التابع (المفاهيم المجردة): يتفوق هذا البحث بتركيزه على تنمية وتوضيح المفاهيم العلمية المجردة التي يصعب إدراكها حسيّاً، بينما اكتفت معظم البحوث السابقة بقياس "التحصيل العام" أو "مهارات التفكير العليا" فقط دون عزل المفاهيم المجردة للقياس.
- الاستهداف العمري (الحلقة الثانية): يركز البحث الحالي على تلاميذ الحلقة الثانية (المرحلة الإعدادية)، وهي مرحلة حرجية ينتقل فيها التفكير من "المحسوس" إلى "المجرد"، بينما ركزت أغلب الدراسات إما على المرحلة الأساسية الدنيا أو المرحلة الثانوية.
- دمج الاتجاهات بالاحتياجات الفعلية: يبتكر البحث الحالي أداة شاملة لا تقف عند قياس اتجاهات المعلمين ومعوقات الاستخدام فحسب، بل تقيس أيضاً الحاجات التدريبية اللازمة لبناء وتصميم بيئة التعلم المعكوس بدقة.

- مواكبة التحديثات التقنية: يتجاوز البحث الحالي النمط التقليدي للبحوث الوصفية البحتة المرتبطة باستراتيجيات التدريس، ليُقيّم مدى جاهزية المعلمين لتوظيف أدوات التعلم الإلكتروني وتقنيات الفصول المقلوبة في تدريس العلوم المعقدة.

ثالثاً: الإطار النظري: اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس:

يمثل التعلم المعكوس ركيزة أساسية لتحديث العملية التربوية، حيث ينقل التلقين للمنزل عبر تقنيات التعلم الذاتي، ويحول الحصة المدرسية إلى مساحة نشطة للممارسة والتطبيق. ويُعد تكوين اتجاه إيجابي لدى معلمي العلوم تجاه هذه الاستراتيجية أمراً حاسماً لتبنيها بنجاح في تدريس المفاهيم المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية.

❖ ماهية التعلم المعكوس:

- وردت عدة تعريفات لاستراتيجية التَّعلُّم المعكوس، أو كما تسمى أيضاً التَّعلُّم المقلوب (Flipped Learning) من هذه التعريفات: تعريف مؤسسة إيديكوز المتخصصة في تقنيات التَّعليم التَّعلُّم المعكوس بأنه "نموذج تربوي يقوم على عكس العملية التَّعليمية بحيث يتم مشاهدة محاضرة نموذجية كواجب في المنزل، والقيام بالأنشطة المتعلقة بالمقرر في الفصل" (الزين، 2015 ، 173).

• كما يُعرّف التَّعلُّم المعكوس بأنه "شكل من أشكال التَّعليم المدمج يتكامل فيه التَّعلُّم الصفّي التقليدي مع التَّعلُّم الإلكتروني، بطريقة تسمح بإعداد المحاضرة عبر الويب، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم قبل حضور المحاضرة، ويخصّص وقت المحاضرة لحل الأسئلة ومناقشة التكاليفات والمشاريع المرتبطة بالمقرر" (الدوسري و آل مسعد، 2017، 144).

- ويشير مجلس إدارة شبكة التَّعلُّم المعكوس (FLN) إلى "أنّ تطبيق استراتيجية التَّعلُّم المعكوس بفعالية وكفاءة يتطلب التركيز على توافر أربعة ركائز رئيسة تتمثل في توافر بيئة تعلُّم مرنة، وتغيير في مفهوم التَّعلُّم، والتفكير الدقيق في تقسيم المحتوى وتحليله، إضافةً إلى وجوب توافر معلمين أكفاء ومدرّبين" (متولي وسليمان، 2015، 146).

❖ تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية

- تتميز مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بانتقال التفكير لدى التلاميذ من المرحلة الحسية إلى المرحلة المجردة، مما يجعل استيعاب بعض المفاهيم العلمية (مثل: الذرات،

الجزئيات، الطاقات، القوى، والعمليات الحيوية الدقيقة) تحدياً كبيراً. لهذا يوفر التعلم المعكوس بيئة ممتازة لتخطي هذا التحدي؛ حيث يتيح للتلاميذ مشاهدة الفيديوها والنماذج التفاعلية مرات عديدة، وإيقافها وإعادة تشغيلها وفقاً لقدراتهم وسرعة تعلمهم الفردية، في بيئة المنزل بمرونة، مما يجعله مستعداً ذهنياً قبل الدرس.

- إدارة الوقت الصفي: يُفَرِّغ وقت الحصة في المدرسة لتنفيذ التجارب العلمية، الاستقصاء، وتوظيف مهارات التفكير العليا بدلاً من استهلاك وقت الحصة في الإلقاء والحفظ.

❖ مفهوم الاتجاه وأهمية تكوينه لدى المعلمين

يُقصد بالاتجاه (Attitude) استعداد وجداني مكتسب ومستقر نسبياً، يُنظم أفكار الفرد ومشاعره وسلوكياته تجاه موضوع معين (كالتعلم المعكوس). إن تشكيل اتجاه إيجابي لدى المعلمين هو حجر الزاوية لتطبيق أي استراتيجية حديثة، وتبرز أهميته في النقاط التالية:

1. الدافعية للابتكار: المعلم الذي يمتلك اتجاهًا إيجابيًا يكون أكثر استعداداً لبذل الجهد في تصميم أو اختيار محتوى رقمي تفاعلي دقيق ومناسب لمادته.
2. تحويل دور المعلم: يساعد تكوين الاتجاه نحوه في نقل المعلم من دور "الملقن" إلى دور "الميسر والموجه"، وهو التحول الجوهرية الذي تتطلبه مناهج العلوم الحديثة.
3. مراعاة الفروق الفردية: إدراك المعلم لأهمية هذا النمط يجعله أكثر قدرة على توظيف وقت الحصة لدعم التلاميذ المتعثرين والموهوبين على حد سواء.
4. الاستثمار الفعال لوقت الحصة: يحرر الاتجاه الإيجابي المعلم من قيود الشرح المستمر، مما يجعله موجهاً وميسراً ومكتشفاً لاستفسارات التلاميذ وتصحيح مفاهيمهم البديلة.
5. تحفيز التعلم النشط: المعلم المقتنع بالاستراتيجية يوفر بيئة صافية تشجع على الاستقصاء والتفكير الناقد والتعاون بين التلاميذ.
6. التغلب على مقاومة التغيير: يساعد الاتجاه الإيجابي على تجاوز التحديات والمعوقات الأولية المرتبطة بتغيير ثقافة التعلم.

❖ خطوات التدريس باستخدام استراتيجية التعلّم المعكوس:

يمكن تلخيص مراحل تنفيذ استراتيجية التعلّم المعكوس على النحو الآتي:

1. "التحديد: تحديد الموضوع أو الدرس الذي ينوي قلب الفصل فيه بشرط أن يكون صالحاً للعكس.
2. التحليل: تحليل المحتوى إلى قيم ومعارف ومهارات وتحليل المحتوى إلى مفاهيم مهمة يجب معرفتها.

3. **التصميم:** تصميم الفيديو التعليمي أو التفاعلي يتضمن المادة العلمية بالصوت والصور بمدة لا تتجاوز عشر دقائق.

4. **التوجيه:** توجيه الطلبة لمشاهدة الفيديو من الإنترنت أو الأقراص المدمجة في المنزل وفي أي وقت.

5. **التطبيق:** تطبيق المفاهيم التي تعلمها الطلبة من الفيديو في الحصّة من خلال أنشطة التعلّم النشط والمشاريع.

6 **التقويم:** تقويم تعلّم الطالب بأدوات التقويم المناسبة" (قشّة، 2016، 23).

❖ واقع وتحديات تطبيق التعلم المعكوس في مدارس دمشق

تشهد مدارس دمشق، التابعة لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، اهتماماً متزايداً بتطوير الكفايات المهنية لمعلمي العلوم نحو دمج التقنية بالتعليم، وخاصة مع وجود منصة التربية السورية والفضائية التربوية التي تقدم محتوى رقمي مساند .

يتطلب توظيف التعلم المعكوس بنجاح في مدارس القطر العربي السوري، وتحديدًا في محافظة دمشق، بناء اتجاهات معلمي العلوم وتدريبهم على تصميم المحتوى الرقمي المتاح، نظراً لوجود عدة تحديات واقعية:

- **الفروق في البنية التحتية:** تفاوت توفر شبكة الإنترنت وانقطاع التيار الكهربائي في بعض مناطق دمشق، مما يفرض على المعلم ابتكار حلول مرنة (مثل توزيع المواد مسبقاً على وسائط تخزين خارجية كالأقراص المضغوطة أو الذواكر الوميضية).
- **الأعباء التدريسية:** الحاجة إلى برامج تدريبية تخصصية تسهم في صقل مهارات المدرسين التقنية (في مجالات المونتاج الرقمي البسيط وإدارة نظم التعلم) لتيسير الدروس.
- **الكثافة الصفية:** يساهم هذا النمط في مساعدة معلمي مدارس دمشق على إدارة الصفوف ذات الكثافة العالية بفعالية أكبر، من خلال تخصيص وقت الصف للمشاركة والأنشطة التعاونية بدل الاستماع السلبي للمحاضرة.
- **لقد أكدت العديد من الدراسات التربوية (مثل دراسة ديانا العواودة، 2020، حول اتجاهات معلمي العلوم (وجود تباين في تقبل المعلمين لهذه الاستراتيجية، مما يحتم على الإدارات التربوية في دمشق تكثيف الدورات التدريبية وإعداد أدلة المعلم اللازمة لتهيئة المدرسين نفسياً ومهنيّاً لاستخدام هذه التقنيات الحديثة في تبسيط العلوم. مما ينعكس إيجاباً على اتجاهاتهم وممارساتهم المهنية.**

9- أدوات البحث:

لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث، تم استخدام استبانة اتجاهات تم تصميمها وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) لقياس درجة الاستجابة نحو التعلم المعكوس.

بطاقة مقابلة: طبقت استطلاعاً على عينة عشوائية من المعلمين لتعميق فهم النتائج ومعرفة التحديات الفعلية التي تواجههم في الميدان.

10- مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات العلوم الذين يدرسون لتلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (صفوف: السابع، والثامن، والتاسع) في المدارس الرسمية التابعة لمديرية التربية في محافظة دمشق، ويقدر عددهم بـ 250 معلم ومعلمة تقريباً، حسب إحصائيات مديرية تربية دمشق. ونظراً لصعوبة الوصول إلى مجتمع البحث بأكمله، تم سحب عينة ممثلة بالطريقة العشوائية العنقودية لتشمل متغيرات مثل (سنوات الخبرة، والكفاية الرقمية). وقد تم اختيار (181) معلم ومعلمة من مجتمع البحث، وهو حجم إحصائي مناسب وموثوق لتعميم النتائج. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة.

الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة

متغير الدراسة	فئات المتغير	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	38	20.99%
	من 5 إلى 12 سنوات	57	31.49%
	أكثر من 12 سنة	86	47.51%
الكفاية الرقمية	ضعيفة	35	19.33%
	وسط	112	61.78%
	جيدة	34	18.78%
الإجمالي		181	100

11- أداة البحث:

11:1: تحديد الهدف العام والمحاور:

قياس اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم المجردة، تم تقسيم المقياس إلى ثلاثة محاور رئيسية، تقاس وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

المحور الأول: الجانب المعرفي (الفهم والوعي): يقيس مدى إدراك المعلم لأهمية التعلم المعكوس في توضيح المفاهيم العلمية المجردة، وعدد عباراته (7) عبارات

المحور الثاني: الجانب الوجداني (الاتجاه والميل): يقيس رغبة المعلم، وحماسه، وتقبله لتطبيق استراتيجية التعلم المعكوس. وعدد عباراته (7) عبارات

المحور الثالث: الجانب المهاري (التطبيق والتنفيذ): يقيس قدرة المعلم على إعداد الفيديوهات، إدارة وقت الحصة، وتوظيف التقنية في الدرس، وعدد عباراته (8).

المحور الرابع: (معوقات التوظيف): يقيس الصعوبات التي تواجه المعلمين في مدارس دمشق (مثل: البنية التكنولوجية، الوقت، تدريب المعلمين). وعدد عباراته (6).

وقد بلغ العدد الإجمالي (28) عبارة موزعة بشكل متوازن ومدرّوس لتغطية أبعاد البحث.

2:11: حجم العينة:

تكونت العينة الاستطلاعية من (24) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للصفوف (7-8-9). وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من عدة مدارس تابعة لمديرية تربية دمشق، وذلك لضمان تمثيل مختلف بيئات المدارس (من حيث التجهيزات التقنية المتاحة)، ويراعي التنوع في سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، لضمان تمثيل مجتمع الدراسة بدقة.

3:11: التحقق من صدق المقياس:

تم استخدام نوعين أساسيين للتحقق من صدق المقياس:

1:3:11: صدق المحتوى: تم عرض المقياس في صورته المبدئية على لجنة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم، ومشرفي مادة العلوم بدمشق. طُلب منهم تقييم مدى دقة صياغة العبارات، وانتمائها للمحور الصحيح، وملاءمتها لقياس المفاهيم العلمية المجردة. وبناءً على التعديلات والمقترحات (إضافة وحذف عبارات)، تم اعتماد الأداة في صورتها النهائية بنسبة اتفاق (80%).

2:3:11: صدق الاتساق الداخلي: حساب معامل الارتباط (Pearson Correlation) بين درجة

كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، لاستبعاد أو تعديل العبارات الضعيفة.

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية قوامها (24) مدرساً ومدرسة تم اختيارهم من مجتمع البحث (وَجَرى استبعادهم لاحقاً من العينة النهائية للحصر الشامل لضمان عدم تكرار الاستجابة)، وباستخدام برنامج (SPSS) تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما موضح في الجدول رقم (2).

اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس دمشق

الجدول رقم (2) يوضح قيم معاملات الارتباط الفرعية والكلية والصدق الإحصائي لعبارات أداة البحث وأبعادها الثلاثة

النتيجة	الصدق الإحصائي	معامل الارتباط	المجال
ثابت	0,92	0,84	المعرفي (الفهم والوعي)
ثابت	0,86	0,76	الوجداني (الاتجاه والميل)
ثابت	0,9	0,82	المهاري (التطبيق والتنفيذ)
ثابت	0,88	0,79	(معوقات التوظيف)
ثابت	0,89	0,80	الكلية

من الجدول رقم (2) نجد أن معاملات الارتباط لجميع العبارات تراوحت بين (0.76 و 0.84)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). مما يثبت تليبيتها لشروط الاتساق الداخلي وجاهزيتها للتطبيق.

4:11: التحقق من ثبات المقياس:

الثبات يعني الحصول على نفس النتائج تقريباً إذا ما أعيد تطبيق الأداة في ظروف مشابهة، ويتم حسابه بطرق عدة، ولطبيعية البحث فقد تم حسابه هنا بطريقة الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ) وهي الطريقة الأكثر استخداماً في الاستبانات، واستناداً إلى بيانات العينة الاستطلاعية ذاتها (15) مدرساً تم تطبيق الأداة عليها، واستخراج معامل الثبات إحصائياً ويعتبر الثبات مقبولاً إذا كانت النسبة تزيد عن (0.70).

أظهرت المخرجات الإحصائية أن قيم معامل ألفا كرونباخ الكلية وللمحاور الفرعية جاءت مرتفعة؛ كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3) يوضح قيم معاملات الثبات لأداة البحث

المحور	قيمة معامل الثبات
المعرفي (الفهم والوعي)	.,71
الوجداني (الاتجاه والميل)	.,73
المهاري (التطبيق والتنفيذ)	.,76
(معوقات التوظيف)	.,73

يلاحظ من الجدول رقم (3) السابق أن قيم معامل الثبات لمحاول المقياس قد تراوحت بين (0.71) و (0.76)، أما معامل الثبات الكلي فقد بلغ (0.73)، والقيم السابقة كلها هي قيم جيدة تدل على اتساق الداخلي أو التجانس للمقياس، مما يسمح بإمكانية الوثوق بالنتائج التي ستننتج عن تطبيقه. وفي ضوء الملاحظات التي أجراها السادة المحكمون (الصدق والثبات)، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس مؤلفة من (29) عبارة.

❖ التحليل الإحصائي للبيانات وتفسير النتائج:

لحساب الدرجات وتفسير المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين الـ 51 بناءً على مقياس ليكرت الخماسي، تم تتبع الخطوات المنهجية والإحصائية التالية:

1. إعطاء الأوزان الرقمية للبدائل تم ترميز بدائل الإجابة في برنامج SPSS لمنحها أوزاناً رقمية كالتالي: عالية جداً: 5 درجات، عالية: 4 درجات، متوسطة: 3 درجات، قليلة: درجتان، معدومة: درجة واحدة

2. حساب المدى وطول الفئة: لتحديد معيار دقيق يُحكم من خلاله على قيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة ولكل محور، تم استخدام قانون طول الفئة: القانون: (أعلى قيمة في المقياس - أدنى قيمة في المقياس) ÷ عدد الفئات. وبناءً على ناتج (0.80)، الذي هو طول الفئة، ثم تم تحديد الحدود الدنيا والعليا لكل درجة توافر، كما هو موضح في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4).

الحدود	التقدير	التفسير التربوي داخل المنهج
من 1 إلى 1.80	معدومة	رفض قاطع أو عدم إدراك لأهمية التعلم المعكوس.
من 1.81 إلى 2.60	قليلة	ضعف بالقبول، وقد يرتبط بمعوقات تقنية أو نقص بالتدريب
من 2.61 إلى 3.40	متوسطة	قبول متردد، يرى المعلمون بعض الفوائد ولكنهم يواجهون تحديات في التطبيق.
من 3.41 إلى 4.20	عالية	قبول إيجابي ووعي مرتفع بفاعلية الاستراتيجية.
من 4.21 إلى 5	عالية جداً	قناعة تامة، حماس كبير، ورغبة عالية في دمج الاستراتيجية

3. طريقة حساب درجات المحاور الكلية:

1:3: المتوسط الحسابي للعبارة الواحدة: هو مجموع درجات أفراد العينة (51مدرساً) على هذه العبارة مقسوماً على 51.

2:3: المتوسط الحسابي للمحور (البعد): هو متوسط المتوسطات للعبارات الخاصة بهذا البعد، ويتم إسقاط الناتج على محك الحكم أعلاه.

وتفسر النتائج على الشكل التالي: إذا كانت النتيجة:

- (عالية أو عالية جداً):

يمتلك معلمو العلوم في دمشق وعياً كبيراً بأهمية تحويل دور المعلم من "ملقن" إلى "موجه"، وإتاحة وقت الحصة للمناقشة والتطبيق العملي. ويدركون أن المفاهيم العلمية المجردة تحتاج إلى مشاهدة فيديوها توضيحية في المنزل ليتم استيعابها بسهولة داخل الفصل.

- (متوسطة):

هناك رغبة ولكن تصطدم بعقبات واقعية في مدارس دمشق. قد يكون السبب نقصاً في البنية التحتية) انقطاع الكهرباء، ضعف الإنترنت لدى بعض المعلمين أو التلاميذ)، أو الحاجة إلى برامج تدريبية تخصصية عملية لكيفية تصميم الفيديوها التعليمية القصيرة.

- (قليلة أو معدومة):

مؤشر خطر يستدعي تدخل التوجيه التربوي. يدل على تمسك المعلمين بالطرق التقليدية، إما بسبب صعوبة تطبيق التعلم المعكوس مع المناهج الحالية دون تعديل، أو بسبب عدم توفر الأجهزة اللوحية والمنصات الرقمية الكافية للطلاب في المنازل.

❖ نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: المجال المعرفي (الإلمام والفهم النظري).

للإجابة عن تساؤل البحث الرئيس وهو:

ما اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية في مدارس دمشق؟. تم الإجابة عن الأسئلة الفرعية كالتالي:

❖ ما مستوى اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في مدارس دمشق في المجال المعرفي (الإلمام والفهم النظري)؟

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في المجال

المعرفي

م	المجال المعرفي (الإلمام والفهم النظري).	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
1	أمتلك فهماً واضحاً لأساسيات استراتيجية التعلم المعكوس.	3.86	1.47	2	إيجابي عال
2	أعي جيداً دور التعلم المعكوس في تحويل دور المعلم من ملقن إلى موجه وميسر.	3.72	1.38	7	إيجابي عال
3	أعرف كيفية تصميم محتوى رقمي مناسب للمفاهيم المجردة.	3.56	1.28	12	إيجابي عال
4	أعتقد أن التعلم المعكوس يوفر الوقت للمناقشة والتطبيق في الحصة الدراسية	3.89	1.48	1	إيجابي عال
5	يوفر التعلم المعكوس وقتاً كافياً في الحصة لمناقشة المفاهيم العلمية المجردة بعمق.	3.52	1.26	14	إيجابي عال
6	يتيح هذا النموذج مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذ الحلقة الثانية	3.48	1.22	16	إيجابي عال
7	يزيد التعلم المعكوس من دافعية التلاميذ لتعلم العلوم.	3.78	1.39	4	إيجابي عال
8	يساعد استثمار وقت الحصة في التجارب العملية والأنشطة في ترسيخ المعرفة	3.82	1.42	3	إيجابي عال
9	يساهم التعلم المعكوس في تحويل المفاهيم المجردة إلى مفاهيم محسوسة يسهل فهمها	3.71	1.36	8	إيجابي عال
10	أعتقد أن هذه الاستراتيجية توفر وقتاً كافياً للتركيز على استقصاء الأفكار المجردة داخل الغرفة الصفية.	3.57	1.28	11	إيجابي عال
11	أرى أن التعلم المعكوس يربك الطلاب ولا يضيف فهماً أعمق للمادة العلمية	1.68	1.34	9	سلبي معدوم
12	أفهم كيفية دمج التقنية (مقاطع الفيديو)، المنصات التعليمية) لشرح المفاهيم العلمية المجردة.	3.50	1.25	15	إيجابي عال
13	أدرك بوضوح مفهوم استراتيجية التعلم المعكوس وفلسفتها في تدريس العلوم.	3.42	1.21	18	إيجابي عال
14	أسلوب التلقين التقليدي أفضل في إيصال الحقائق العلمية مقارنة بالتعلم المعكوس	1.61	1.31	10	سلبي معدوم
15	الفيديوهات التعليمية تزيد من تشبث انتباه تلاميذ الحلقة الثانية عند شرح المفاهيم المجردة.	3.54	1.26	13	إيجابي عال

اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس دمشق

16	يعزز هذا الأسلوب قدرة التلميذ على تذكر النظريات العلمية المعقدة بسهولة.	3.74	1.36	6	إيجابي عال
17	يساعد مشاهدة الفيديوهاات المسبقة التلميذ على ربط المفاهيم المجردة بأمثلة من الواقع	3.46	1.22	17	إيجابي عال
18	أعتقد أن التعلم المعكوس يساهم في بناء قاعدة معرفية أعمق لدى التلميذ.	3.77	1.39	5	إيجابي عال
	الدرجة الكلية للمجال	3.42	1.29		إيجابي عال

تُشير البيانات إلى اتجاهات إيجابية قوية لدى معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس، حيث تراوحت غالبية المتوسطات الحسابية بين (3.48 و 3.89). هذا يدل على وعي عالٍ بأهمية هذه الاستراتيجية في تدريس المفاهيم المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية. حيث نجد الآتي:

- الجانب المعرفي والمهاري (الوعي والفهم):

أظهر المعلمون فهماً عالياً لأساسيات الاستراتيجية (3.86) ووعياً بدورهم الجديد كميسرين (3.72)، مع ثقة جيدة (3.56) في تصميم المحتوى الرقمي ويفسر ذلك بأن المعلمون لديهم الاستعداد النفسي والمعرفي لتطبيق التعلم المعكوس. كما أن قدرتهم على تصميم محتوى رقمي تؤكد على مواكبتهم لمهارات دمج التقنية في التعليم.

- ب. الجانب التعليمي وإدارة الوقت:

تنصدر هذه العبارة قائمة النتائج بمتوسط (3.89)، مؤكدة اعتقاد المعلمين بأن التعلم المعكوس يوفر الوقت للمناقشة والتطبيق، ويساعد في استثمار الحصة بالتجارب العملية (3.82) وهذا يشير إلى أن المعلمون يعوون الأهمية البالغة لإدارة الوقت في تدريس العلوم؛ فالتعلم المعكوس يحرر وقت الحصة من الشرح النظري المباشر، مما يتيح وقتاً كافياً للأنشطة العملية التي تعتبر ضرورية جداً لهذه المرحلة العمرية.

- ج. أثر الاستراتيجية على التلاميذ:

يعتقد المعلمون أن هذه الاستراتيجية تزيد من دافعية التلاميذ (3.78) وتحول المفاهيم المجردة إلى محسوسة (3.71)، بينما جاء بند "مراعاة الفروق الفردية" بمتوسط أقل نسبياً (3.48)، وهذا يدل على أن الاستراتيجية أثبتت فعاليتها في تقليل تجريد المفاهيم العلمية من خلال التطبيق العملي، مما ينعكس إيجاباً على دافعية الطلاب.

- ف. فائدة عالية بالفوائد المعرفية للطلاب:

حيث يؤمن المعلمون بقدرة التعلم المعكوس على تحسين الفهم، حيث سجلت العبارات التالية أعلى درجات الموافقة:

- تعزيز الذاكرة والفهم بمتوسط بلغ على التوالي (3.74) ، و (3.77) مما يدل على إدراك المعلمين لأثر الاستراتيجية في بناء قاعدة معرفية قوية ومساعدة الطلاب على تذكر النظريات المعقدة.
- الربط بالواقع (3.46) حيث يقدر المعلمون أهمية الفيديوهات المسبقة في ربط التجريد العلمي بالحياة العملية.
- في مقابل هذه الاتجاهات الإيجابية قد ظهرت بعض المؤشرات التي تعكس تحديات في التطبيق العملي، وهي:
- تخوف من تشتت الطلاب والاعتماد على التقنية: حيث نجد أن المتعلق بمشتتات الانتباه قد حصل على (3.54)؛ هذا يشير إلى أن المعلمون يعتقدون أن الفيديوهات قد تشتت انتباه تلاميذ الحلقة الثانية (الخامس والسادس الابتدائي)، مما يعكس قلقاً حول مدى ملائمة الفيديوهات المتاحة أو طولها للفئة العمرية.
- المهارات التقنية والجاهزية (3.50)، و (3.42)، ويفسر ذلك بالرغم أن المعلمين يظهرون فهماً لكيفية دمج التقنية وفلسفة التعلم المعكوس، إلا أن الانحراف المعياري المرتفع (أكثر من 1.2) يشير إلى تباين كبير بينهم، حيث قد يفتقر البعض للمهارات التقنية اللازمة للإنتاج أو التوظيف الفعال.

❖ ما مستوى اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في مدارس دمشق في المجال المهاري (التطبيق العملي والتوظيف)؟

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في المجال المعرفي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه	المجال المهاري (التطبيق العملي والتوظيف)	
3.67	1.28	7	إيجابي عال	أوظف التعلم المعكوس بفاعلية في تبسيط المفاهيم العلمية المجردة.	1
3.78	1.34	2	إيجابي عال	أنتج محتوى رقمي قصير مناسب للتلاميذ	2
3.52	1.25	8	إيجابي عال	استثمر وقت الحصة في الأنشطة والتعلم التعاوني بفاعلية.	3
3.32	1.21	14	إيجابي متوسط	أقوم بإعداد أدوات تقييم مستمر تتناسب مع ما يدرسه التلميذ	4
3.01	1.31	16	إيجابي	أدرب التلاميذ على كيفية التعلم الذاتي ومتابعة	5

اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس دمشق

المرتبة	المحتوى قبل الحصة	متوسط	إيجابي	إجمالي
6	أقوم بإنتاج فيديوهات علمية قصيرة ومناسبة لتلاميذي.	3.44	1.26	10
7	أوجه التلاميذ بفعالية لحل المشكلات التطبيقية داخل الغرفة الصفية.	3.24	1.36	13
8	أوظف وقت الحصة بكفاءة لتصميم تجارب عملية تعزز المفاهيم التي شاهدها مسبقاً.	3.36	1.22	11
9	أواجه صعوبة كبيرة في إدارة وقت الحصة عند تطبيق استراتيجيات التعلم المعكوس	1.77	1.39	16
10	يتطلب تحضير الدرس المعكوس جهداً ووقتاً يفوق قدرتي كمعلم	1.02	1.64	17
11	أشجع التلاميذ على مراجعة المحتوى النظري ذاتياً قبل الحضور للمدرسة.	3.68	1.34	6
12	أوفر بيئة تعلم مرنة تتيح للتلاميذ الوصول للدرس من المنزل	3.77	1.40	3
13	أخصص وقتاً داخل الحصة للمناقشة وحل المشكلات بدلاً من التلقين	3.49	1.29	9
14	أستخدم مقاطع الفيديو القصيرة لشرح المفاهيم المجردة قبل الحصة.	3.71	1.41	5
15	أوظف استراتيجيات تقويم مستمرة لمعرفة مدى مشاهدة الطلاب للمحتوى قبل الحضور للمدرسة.	3.09	1.67	15
16	أدير الأنشطة التفاعلية والعمل الجماعي داخل الصف بعد مشاهدة الطلبة للدروس في المنزل بفاعلية	3.73	1.46	4
17	أواجه صعوبة بالغة في توجيه الطلاب لحل المشكلات العلمية خلال وقت الحصة.	1.79	1.44	1
	الدرجة الكلية للمجال	3.13	1.36	إيجابي متوسط

تشير النتائج إلى امتلاك معلمي العلوم في دمشق وعياً عالياً بأهمية استراتيجية التعلم المعكوس وقدرتهم على إنتاج المحتوى، إلا أن هناك قصوراً في تدريب الطلاب على التعلم الذاتي وإدارة وقت الحصة العملية، مما يتطلب برامج تدريبية متخصصة للمعلمين.

📌 نقاط القوة والإيجابيات (مؤشرات إيجابية مرتفعة)

- القدرة التقنية والإنتاجية حيث بلغ المتوسط (3.78) حيث يمتلك المعلمون كفاءة عالية في إنتاج محتوى رقمي قصير، مما يدل على جاهزيتهم التقنية لدعم المنهاج.

- **الفاعلية في تبسيط المفاهيم بمتوسط وقدره (3.67)** الذي يشير الى أن المعلمين يدركون أن الاستراتيجية تتجح في تقريب المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية وتحويلها الى مفاهيم علمية وخبرات ملموسة.
 - **استثمار وقت الحصة والتركيز على التعلم التعاوني (3.52)، و (3.78)** مما يعكس رغبة المعلمين الأكيدة في التخلص من التلقين واستغلال الوقت في الأنشطة والتعلم التعاوني .ويشير هذا إلى نجاح المعلمين في إعادة هيكلة وقت الحصة الدراسية، حيث ساعدتهم مقاطع الفيديو على تجاوز الشرح التقليدي والانتقال بنجاح إلى التعلم النشط القائم على التطبيق العملي.
 - **التقييم المستمر (المتوسط 3.52)** يشير الى وعي جيد بأهمية موازنة أدوات التقييم مع ما يدرسه التلميذ لدعم استراتيجية الصف المعكوس.
 - **الدافعية والاتجاه الإيجابي نحو الاستراتيجية،** حيث نلاحظ ارتفاع الاستجابات الإيجابية في تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي (3.68)، وتوفير بيئة مرنة (3.77)، واستخدام الفيديوهات القصيرة (3.71)، وهذا يدل على وعي عالٍ لدى المعلمين بأهمية التقنية الحديثة، وفهمهم العميق لدور التعلم المعكوس في نقل التلقين من الصف إلى المنزل، واستثمار وقت الحصة للأنشطة العليا.
- الفجوات والتحديات (مؤشرات منخفضة):**
- **تدريب التلاميذ على التعلم الذاتي (3.01)،** وهي النقطة الأدنى، مما يعني أن المعلمين يشرحون الدروس مسبقاً لكن دون تأسيس التلاميذ على مهارات التوجيه الذاتي للمحتوى في المنزل.
 - **التطبيق العملي وحل المشكلات (3.24 - 3.36)،** حيث لا يزال توظيف الوقت لتوجيه حل المشكلات وتصميم التجارب بحاجة إلى تحسين ليتناسب مع فلسفة التعلم المعكوس.
 - **إنتاج الفيديوهات التعليمية (المتوسط 3.01)** مما يدل على وجود فجوة تقنية ونقص في مهارات ومعرفة المعلمين ببرامج التصميم والمونتاج، مما يجبرهم غالباً على استخدام فيديوهات جاهزة. لخص هذه النتائج مفارقة إيجابية لدى معلمي العلوم في الحلقة الثانية بدمشق؛ حيث يمتلكون استعداداً قوياً لتطبيق استراتيجيات التعلم المعكوس (كتحضير الفيديوهات وتوفير بيئة مرنة)، لكنهم يواجهون عوائق لوجستية مرتبطة بنقص الوقت، وتحديات في إدارة التقييم القبلي، وتوجيه الطلاب عملياً داخل الغرفة الصفية.

اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس دمشق

❖ ما مستوى اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في مدارس دمشق في المجال الوجداني(الميل، الاتجاهات، والدافعية)؟

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في المجال

المعرفي

م	المجال الوجداني(الميل، الاتجاهات، والدافعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
1	أشعر بالحماس نحو تطبيق استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس العلوم.	3.86	1.47	4	إيجابي عال
2	أؤمن بقدرة هذه الاستراتيجية على زيادة دافعية التلاميذ نحو تعلم العلوم.	3.72	1.38	8	إيجابي عال
3	أقبل التحديات التي قد تواجهني (مثل ضعف الإنترنت) برحابة صدر كفرصة للتحسين.	3.56	1.28	11	إيجابي عال
4	أرى أن التعلم المعكوس يقلل من الفروق الفردية بين تلاميذ الحلقة الثانية.	3.89	1.48	2	إيجابي عال
5	أشعر بالرضا المهني عند مشاركة التلاميذ الفعالة في الأنشطة الصفية بفضل هذه الاستراتيجية.	3.52	1.26	12	إيجابي عال
6	أشعر بالحماس لتطبيق التعلم المعكوس لأثره الإيجابي في تحفيز فضول التلاميذ العلمي.	3.48	1.22	13	إيجابي عال
7	أؤمن بأن هذا الأسلوب ينمي ثقة التلاميذ بأنفسهم عند التعامل مع المفاهيم المجردة.	3.78	1.39	6	إيجابي عال
8	يسعدني أن أكون موجهاً وميسراً لعملية التعلم بدلاً من ناقل للمعلومات فقط.	3.82	1.42	5	إيجابي عال
9	لا أشعر بأهمية تغيير دوري كمعلم ومشاركة التلميذ في تحمل مسؤولية التعلم .	1.71	1.36	9	سلبي معدوم
10	يسبب لي التعلم المعكوس قلقاً مستمراً بشأن مدى استيعاب التلاميذ للمادة العلمية .	2.13	1.42	14	سلبي قليل
11	أشعر بالحماس نحو تطبيق استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس العلوم.	4.02	1.64	1	إيجابي عال
12	أؤمن بأهمية دور هذه الاستراتيجية في تحويل الطالب من متلق سلبي إلى مشارك نشط.	3.88	1.47	3	إيجابي عال
13	أشعر بالقلق أو الإحباط عند التفكير في الاستغناء عن أسلوب الشرح التقليدي المعتاد.	1.68	1.34	10	سلبي معدوم
14	يسرني رؤية تفاعل التلاميذ واستيعابهم للمفاهيم المجردة عند تطبيق هذا النموذج.	3.74	1.40	7	إيجابي عال
	الدرجة الكلية للمجال	3.06	1.39		إيجابي

من الجدول رقم (7) السابق نجد ان المتوسط الكلي (3.06) يشير إلى اتجاه إيجابي معتدل إلى محايد، وهو ما يفسر بأن المعلمين يمتلكون قناعة تامة بفوائد الاستراتيجية (نظرياً)، إلا أنهم يواجهون تحديات أو مخاوف تتعلق بآلية التنفيذ وضمان استيعاب الطلبة للمفاهيم المجردة وفيما يلي التفصيل:

الدافعية والاتجاهات الإيجابية نحو الاستراتيجية

• اتجاهات إيجابية قوية نحو الفلسفة التعليمية: يعكس المتوسط المرتفع (4.02) حماساً كبيراً لتطبيق الاستراتيجية، إلى جانب الإيمان العميق (3.88) بقدرتها على تحويل الطالب من متلقي سلبي إلى مشارك نشط. ويتوج هذا بتأييد واضح (3.74) لرصد تفاعل التلاميذ وفهمهم للمفاهيم المجردة عند استخدامها.

• الحماس والرضا: يظهر المعلمون حماساً عالياً لتطبيق الاستراتيجية (بمتوسط 3.86) وإيماناً بقدرتها على زيادة دافعية التلاميذ (3.72) وتحفيز فضولهم العلمي (3.48). كما يعبرون عن رضا مهني مرتفع (3.52) لمشاركتهم الفعالة.

• تطوير دور المعلم: هناك ميل قوي لتقبل دور الميسر والموجه بدلاً من الملحق التقليدي (بمتوسط 3.82). ويتعزز ذلك من خلال انخفاض المتوسط للعبارة السلبية المتعلقة برفض تغيير الدور (1.71)، مما يدل على وعي المعلمين بأهمية تحمل التلميذ لمسؤولية التعلم.

الأثر التعليمي الجيد على التلاميذ: وذلك من خلال الآتي:

- تبسيط المفاهيم المجردة حيث يؤمن المعلمون بأن التعلم المعكوس ينمي ثقة التلاميذ بأنفسهم عند التعامل مع المفاهيم المجردة الصعبة (بمتوسط 3.78).
- معالجة الفروق الفردية: يعتقد المعلمون أن هذه الاستراتيجية تساهم بفعالية في تقليص الفروق الفردية بين تلاميذ الحلقة الثانية (بمتوسط 3.89)، وهو أحد أعلى المؤشرات الإيجابية.
- تراجع الركود للأساليب التقليدية: يؤكد انخفاض المتوسط (1.68) عدم شعور المعلمين بالقلق أو الإحباط عند التفكير في الاستغناء عن الشرح التقليدي، مما يدل على قناعة تربوية بتجاوز الطرق القديمة

تقبل التحديات والواقع التقني:

- المرونة والواقعية: يمتلك المعلمون تقبلاً جيداً للتحديات التقنية التي قد تواجه بيئة التعلم في المدارس، مثل ضعف الإنترنت، والتعامل معها كفرصة للتحسين (بمتوسط 3.56).
- التباين في الآراء: تشير قيم الانحراف المعياري المرتفعة نسبياً (والتي تتراوح بين 1.22 و 1.48) إلى وجود تباين في وجهات نظر المعلمين، واختلاف في مستويات جاهزيتهم التقنية

اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس دمشق

والتربوية. يدل هذا التباين على أن بعض المعلمين قد يحتاجون إلى دعم إضافي وتدريب عملي مقارنة بزملائهم الأكثر حماساً.

- قلق تشغيلي / تنفيذي مرتبط بالتطبيق: رغم الحماس النظري، يبرز متوسط (2.13) كدلالة على وجود قلق مستمر لدى المعلمين بشأن مدى استيعاب التلاميذ للمادة. وختاماً تؤكد هذه النتائج جاهزية معلمي العلوم في دمشق لتبني استراتيجية التعلم المعكوس، نظراً لإدراكهم لفوائدها المعرفية والنفسية على التلاميذ. ولهذا فقد جاءت توصيات عديدة ومتنوعة تطل أركان العملية التعليمية التعلمية كافة.

❖ ما معوقات توظيف (التحديات) التعليم المعكوس في تعليم العلوم؟.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال

المعوقات

م	معوقات توظيف التعليم المعكوس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
1	قلة الدورات التدريبية التخصصية لمعلمي العلوم حول التعلم المعكوس.	3.88	1.47	1	إيجابي عال
2	كثافة المناهج الدراسية وطول الخطة الزمنية المقررة لا يتيح وقتاً كافياً لمناقشة كل المفاهيم بطريقة التعلم المعكوس	3.79	1.38	5	إيجابي عال
3	افتقار أولياء الأمور للوعي الكافي بطبيعة الاستراتيجية يقلل من متابعتهم لأبنائهم.	4.56	1.28	10	إيجابي عال
4	الانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي في المنازل يمنع التلاميذ من متابعة الفيديوهات التحضيرية للدرس.	3.80	1.48	4	إيجابي عال
5	نقص الدعم الفني أو التدريب المستمر على تقنيات التعليم يقلل من دافعية المعلمين لاستخدام هذه الاستراتيجية.	3.59	1.26	9	إيجابي عال
6	يحتاج تطبيق هذه الاستراتيجية إلى وقت إضافي وجهد كبير في إعداد المحتوى مقارنة بالتعليم التقليدي.	3.68	1.22	8	إيجابي عال
7	يفتقر بعض التلاميذ للمهارات التقنية الأساسية للتعامل مع المواد الرقمية المحضرة مسبقاً	3.72	1.39	7	إيجابي عال
8	أعداد التلاميذ في الشعبة الواحدة تحد من قدرتي على متابعة كل طالب بشكل فردي.	3.86	1.42	2	إيجابي عال
9	ضعف البنية التحتية التقنية (ضعف الإنترنت) يعيق تطبيق الاستراتيجية بمدارس دمشق.	3.81	1.36	3	إيجابي عال

10	يوجد نقص في الوقت المخصص ضمن الخطة الدراسية لتجهيز مواد التعلم المعكوس	3.78	1.34	6	إيجابي عال
	الدرجة الكلية للمجال	3.20	1.39		إيجابي

من الجدول رقم (8) نلاحظ الآتي

المحددات البيئية والمجتمعية (أعلى التحديات):

وقد احتلت الصدارة إذ كانت الاتجاهات موافقة وعالية حولها إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.56) وحتى (3.80)، حيث نرى أن عبارة افتقار أولياء الأمور للوعي (بمتوسط 4.56)، وهو التحدي الأكبر. يعكس هذا الرقم غياب الشراكة الفاعلة بين المدرسة والأسرة، حيث يعتمد التعلم المعكوس بشكل أساسي على دور الأهل في توفير البيئة الداعمة ومتابعة الفيديوهات التحضيرية في المنزل، في حين جاءت عبارة البنية التحتية المنزلية (بمتوسط: 3.80)، وذلك الانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي، وضعف شبكة الإنترنت يشكلان عائقاً مادياً مباشراً يمنع الطلاب من الوصول إلى المواد الرقمية، مما يبطل الهدف من التحضير المسبق.

التحديات المتعلقة بالمعلم والعبء التدريسي

- نقص التدريب المتخصص (المتوسط: 3.88) يؤكد المعلمون حاجتهم الماسة لبرامج تدريبية احترافية ومستمرة لتمكينهم من تصميم محتوى التعلم المعكوس وإدارته بفعالية، بدلاً من الاكتفاء بالتدريب النظري.
- الجهد والوقت الإضافي (المتوسط: 3.68): حيث يتطلب إعداد مقاطع الفيديو والمواد الرقمية التفاعلية وقتاً وجهداً مضاعفاً مقارنةً بالتحضير التقليدي، مما يثقل كاهل المعلم.

التحديات التنظيمية والمدرسية

- كثافة المناهج وطول الخطة (المتوسط: 3.79): ضيق الوقت المخصص في الخطة الدراسية لا يتيح للمعلم هامشاً كافياً لمناقشة جميع المفاهيم بعمق داخل الغرفة الصفية بعد إتمام التحضير القبلي، مما يضغط على المعلم ويدفعه للعودة للطرق التقليدية لإنهاء المنهج.
- الاكتظاظ الصفّي (المتوسط: 3.86): الأعداد الكبيرة للتلاميذ في الشعبة الواحدة تحد من قدرة المعلم على تقديم "التعليم المتمايز" ومتابعة الاستيعاب الفردي لكل طالب بناءً على ما شاهده في المنزل.

معوقات تتعلق بالبنية التحتية التقنية ومهارات التلاميذ

اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس دمشق

- نقص المهارات التقنية لدى التلاميذ (المتوسط: 3.72): حيث يفتقر بعض الطلاب إلى المهارات الأساسية للتعامل مع المواد الرقمية التعليمية بشكل مستقل، مما يتطلب من المعلم تخصيص وقت إضافي لتدريبهم على كيفية استخدام هذه المواد بدلاً من التركيز على المادة العلمية.
- ضعف الإنترنت المدرسي (المتوسط: 3.81): ضعف البنية التحتية التقنية داخل المدارس يعيق التطبيق العملي للاستراتيجية ومناقشة المواد الرقمية بشكل جماعي.

النتيجة:

مما سبق نستنتج أن تطبيق استراتيجية التعلم المعكوس في مدارس دمشق يصطدم بتحديات بنوعية وتقنية ومجتمعية تتجاوز قدرة المعلم الفردية. لضمان نجاح هذه الاستراتيجية، يتطلب الأمر وضع خطة متكاملة تشمل: تزويد المعلمين بدورات تدريبية متخصصة في التعلم المعكوس، إقامة حملات توعوية لأولياء الأمور، وتوفير مصادر دعم بديلة تراعي واقع التيار الكهربائي وشبكة الإنترنت (مثل توفير المواد على أقراص مدمجة أو وسائط تخزين لتلاميذ).

واستناداً إلى كل ما سبق وللإجابة عن سؤال البحث الرئيس:

ما اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية في مدارس دمشق؟.

فقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الاتجاه نحو استراتيجية التعلم المعكوس وعلى مجالاتها الفرعية، والجدول التالي رقم (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية.

المجالات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	المعياري الانحراف	الترتيب	الاتجاه
المعرفي	18	3.42	1.29	1	إيجابي عال
الأدائي	17	3.13	1.36	3	إيجابي متوسط
الوجداني	14	3.06	1.39		إيجابي متوسط
المعوقات	12	3.20	1.39	2	إيجابي متوسط
الدرجة الكلية	61	3.20	1.35		إيجابي متوسط

- يتضح من الجدول (9) أن متوسط استجابات افراد العينة على الدّرجة الكلّية للاستبانة بلغ (3.20) بانحراف معياري (1.35)؛ وكذلك يبين الجدول السّابق أن المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم على المجالات الفرعية للاستبانة قد تراوحت ما بين (3.06 – 3.42) وجميعها يعكس اتجاهاً إيجابياً لدى أفراد العينة، وأهميتها بالنسبة للمُعَلِّم، وللمُتَعَلِّم، وإمكانية تطبيقها، مما يدل أن الاتجاه العام يميل إلى الإيجابية المعتدلة، مما يعني تقبل الفكرة ولكنها تتطلب دعماً لتعزيز الثقة في الأداء.
- ونلاحظ من الجدول الآتي:
- **المجال المعرفي (الأعلى بمتوسط 3.42)** أي أن المعلمون يمتلكون فهماً جيداً وإدراكاً لأهمية التعلم المعكوس وقيّمته في تبسيط المفاهيم العلمية المجردة.
- **المجال الأدائي (متوسط 3.13)** حيث يعكس رغبة المعلمين في التطبيق العملي، لكنه يشير إلى وجود فجوة بين المعرفة النظرية والقدرة على توظيف الاستراتيجيات بفعالية داخل الغرفة الصفية.
- **المجال الوجداني (الأدنى بمتوسط 3.06)** يدل على تردد أو قلق تجاه تحمل مسؤولية تطبيق هذه الاستراتيجيات، وقد يعود ذلك لقلة الدافعية أو الخوف من الفشل في إدارة وقت الحصة.
- أما بالنسبة للمعوقات فتشير الى أن المعلمون يواجهون تحديات فعلية تعيق التطبيق؛ أبرزها ضعف البنية التحتية (انقطاع الكهرباء، الإنترنت)، نقص التجهيزات التقنية في مدارس دمشق، وكثافة المناهج.

❖ اختبار صحة فرضيات البحث

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. لاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الدّرجة الكلّية للاستبانة الاتجاه وذلك تبعاً لسنوات الخبرة، والجدول (12) يوضّح ذلك

الجدول (10) المتوسطات لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الاتجاه تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	متغير سنوات الخبرة
0.72	3.78	38	من 1 إلى 5 سنوات

اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجيات التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس دمشق

من 6 إلى 12 سنة	57	3.92	0.64
أكثر من 12 سنة	86	3.65	0.78
المجموع الكلي	181	3.79	0.71

ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة (Sig)
بين المجموعات	4.210	2	2.105	1.842	0.161
داخل المجموعات	203.412	178	1.143		
المجموع	207.622	180			

تبلغ قيمة الدلالة الإحصائية 0.161 (Sig) ، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد $(\alpha = 0.05)$

من الجدول رقم (11) السابق نلاحظ قبول الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف "التعلم المعكوس" تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. بمعنى آخر يتفق المعلمون الجدد وذوو الخبرة المتوسطة والمتقدمة في نظرتهم الإيجابية الكلية نحو هذه الاستراتيجية، كما تبين ذلك سابقاً.

وتُعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب تربوية وواقعية في الميدان التعليمي، أبرزها:

▪ التطور التكنولوجي والجيل الرقمي:

قد يمتلك معلمي العلوم الجدد (1-5 سنوات) مهارات تقنية أعلى، إلا أن المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 12 سنوات) يمتلكون رصيداً تراكمياً من إدارة الصفوف وإشراك الطلبة. هذا التكامل يجعل كلا الفئتين تدرسان أهمية "التعلم المعكوس" في تحويل دور المعلم من ملقن إلى ميسر.

- طبيعة المادة العلمية: يتطلب تدريس المفاهيم العلمية أساليب جاذبة وتفاعلية، مما يدفع المعلمين باختلاف فئات خبرتهم لتجربة وتبني استراتيجيات التدريس الحديثة، مثل مقاطع الفيديو وبرامج المحاكاة التي توفرها استراتيجيات التعليم المقلوب.
 - طبيعة التدريب المهني المعاصر:
تحرص وزارات التربية والتعليم حالياً على إشراك جميع المعلمين، بغض النظر عن سنوات خبرتهم، في برامج التطوير المهني وورش العمل حول "التعلم الإلكتروني" والتعليم المدمج. هذا يوفر نقطة انطلاق موحدة ومعرفة مشتركة للجميع.
 - الدافعية المشتركة:
إدراك التحديات التي تواجه تدريس المفاهيم العلمية (التي تتطلب تجريباً وتخيلاً) يدفع المعلمين من كافة الفئات العمرية للبحث عن استراتيجيات مبتكرة مثل التعلم المعكوس لزيادة دافعية الطلبة، مما يردم فجوة سنوات الخبرة.
 - الانسجام مع المناهج المطورة
تتطلب المناهج الحديثة للعلوم استخدام التقنية وتفعيل دور المتعلم، وهو ما يفرض على جميع المعلمين - مهما تفاوتت خبراتهم - تبني هذه الاستراتيجيات لمواكبة متطلبات المنهج الحديث.
- الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية تُعزى لمتغير الكفاية الرقمية التعليمية.
- لاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة الاتجاه وذلك تبعاً لمتغير الكفاية الرقمية (14) يوضح ذلك
- الجدول (12) المتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه تبعاً لمتغير الكفاية

الرقمية

مستوى الكفاية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة	78	3.65	0.85
متوسطة	63	3.90	0.72
مرتفعة	40	4.35	0.61

يتضح من نتائج الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم المعكوس في التدريس تبعاً لمستويات متغير (درجة المعرفة بالحاسوب)؛ ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه تبعاً لمتغير الكفاية الرقمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة (Sig)
بين المجموعات	48.35	2	24.175	4.21	دال إحصائياً
داخل المجموعات	498.56	178	2.801		
المجموع الكلي	546.91	180			

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة (F) بلغت (4.21)، وقيمة الدلالة تساوي (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، أي أنَّ الفروق دالة إحصائياً، وهكذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم المعكوس في تعليم المفاهيم المجردة تبعاً لمتغير الكفاية الرقمية.

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تم استخدام اختبار "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (14): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات أفراد

عينة البحث وفقاً لمتغير الكفاية الرقمية

الكفاية (J) الرقمية	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين (I-J)	مستوى الدلالة (Sig)
عالية	4.35 مقابل	0.45 *	0.012*
متوسطة			

		3.90		
0.001*	* 0.70	3.65 مقابل 4.35	عالية	منخفضة
0.080 غير دالة	0.25	3.90 مقابل 3.65	منخفضة	متوسطة

(دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05)

من الجدول رقم (14) السابق نلاحظ عدم صحة الفرضية الفرعية الثانية، وبدلاً من ذلك ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف التعلم المعكوس تُعزى لمتغير "الكفاية الرقمية"، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمين الذين يمتلكون كفاية رقمية عالية (4.35)، وهذا منطقي تربوياً؛ لأن استراتيجية "التعلم المعكوس" تعتمد بشكل أساسي على التكنولوجيا (كالفيديوهات التعليمية، المنصات الرقمية، والتواصل الافتراضي)، كما أن المعلم المتمكن رقمياً يمتلك ثقة أكبر في توظيف الأدوات التقنية، مما يجعله أكثر تقبلاً ومرونة في تطبيق استراتيجيات التعلم المعكوس دون الشعور بالعبء المعرفي أو التخوف التقني مقارنة بزملائه ذوي الكفاية المنخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة تربوياً في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة من خلال النقاط التالية:

1. إزالة حاجز التخوف التكنولوجي:

يميل المعلمون ذوو الكفاية الرقمية العالية إلى تقبل واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة بثقة أكبر؛ نظراً لامتلاكهم مهارات توظيف التقنية (مثل إنتاج الفيديوهات التعليمية، وإدارة المنصات الإلكترونية). هذا يجعل تطبيق التعلم المعكوس بالنسبة لهم تجربة ممتعة وميسرة مقارنة بزملائهم ذوي الكفاية المنخفضة الذين قد يواجهون تحديات تقنية تعيق اتجاهاتهم الإيجابية.

2. الاستثمار الفعال للوقت والجهد

التعلم المعكوس يتطلب من المعلم جهداً مسبقاً في إعداد المواد الرقمية وتكليف الطلاب بمشاهدتها في المنزل. المعلم المتمكن رقمياً ينجز هذه المهام بفاعلية وسرعة، مما ينعكس إيجاباً على قناعاته بجدوى هذه الاستراتيجية وأثرها في تحسين المفاهيم العلمية.

3. الانسجام مع طبيعة تدريس العلوم

اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس المفاهيم العلمية المجردة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس دمشق

تتطلب المفاهيم العلمية (خاصة المجردة منها) أساليب عرض تفاعلية ومحاكاة رقمية. المعلمون ذوو الكفاية الرقمية العالية أقرروا على دمج هذه العناصر التقنية في الفيديوهات المعكوسة، مما يرفع من دافعيتهم واتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجية مقارنة بالمعلمين التقليديين.

نتائج البحث:

كانت اتجاهات أفراد العينة إيجابية متوسطة عامة: حيث تتجلى في المجالات الثلاثة للتعلم في النقاط التالية

■ المجال المعرفي:

- حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.42) (قبول إيجابي ووعي مرتفع بفاعلية الاستراتيجية)، حيث أظهر المعلمون إدراكاً عالياً لدور هذه الاستراتيجية في نقل العبء المعرفي للمنزل عبر مقاطع الفيديو، مما يتيح استثمار وقت الحصة في تعميق الفهم العملي، وتلبية الفروق الفردية، وتنمية مهارات التفكير العليا.
- يمتلك معلمو العلوم في دمشق وعياً كبيراً بأهمية تحويل دور المعلم من "ملقن" إلى "موجه"، وإتاحة وقت الحصة للمناقشة والتطبيق العملي. ويدركون أن المفاهيم العلمية المجردة تحتاج إلى مشاهدة فيديوهات توضيحية في المنزل ليتم استيعابها بسهولة داخل الفصل.

■ المجال المهاري:

حيث بلغ المتوسط (3.13)، أي (قبول متردد، حيث يرى المعلمون بعض الفوائد ولكنهم يواجهون تحديات في التطبيق). كشفت النتائج عن امتلاك المعلمين لمهارات توظيف التقنيات الرقمية بمرونة، وزيادة قدرتهم على توجيه الأنشطة والتجارب العملية داخل الفصل بفاعلية. وهناك الرغبة ولكن تصطدم بعقبات واقعية في مدارس دمشق. قد يكون السبب نقصاً في البنية التحتية) انقطاع الكهرباء، ضعف الإنترنت لدى بعض المعلمين أو التلاميذ)، أو الحاجة إلى برامج تدريبية تخصصية عملية لكيفية تصميم الفيديوهات التعليمية القصيرة.

■ المجال الوجداني:

بلغ المتوسط (3.06)، أي (قبول متردد، حيث يرى المعلمون بعض الفوائد ولكنهم يواجهون تحديات في التطبيق) هناك دافعية ملحوظة لدى المعلمين نحو التدريس نتيجة الانتقال من دور "الملقن" إلى دور "المشرف والمرشد". كما لوحظ ارتفاع مستوى الرضا المهني لديهم لقدرتهم على مواكبة متطلبات العصر الرقمي وتلبية احتياجات جيل الطلبة الحالي، ولكن تصطدم بعقبات واقعية في مدارس دمشق، حيث كانت أبرز التحديات التي تحد من التوظيف الأمثل، مثل:

- ضعف البنية التحتية التقنية (توفر الحواسيب والإنترنت لدى بعض المعلمين)
- حاجة هذه الاستراتيجية إلى وقت وجهد كبيرين من المعلم في إعداد مقاطع الفيديو والمواد التعليمية المسبقة.
- قلة الدورات التدريبية المسبقة المقدمة للمعلمين حول كيفية تصميم وتطبيق دروس التعلم المعكوس بفعالية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو لسنوات الخبرة، بينما ظهرت فروق لصالح الأكثر إلماماً بمهارات التكنولوجيا.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحث يوصي بالتالي:

- ضرورة استثمار التجانس في اتجاهات المعلمين من خلال تشكيل "مجتمعات تعلم مهنية" داخل المدارس، بحيث يتم تبادل الخبرات؛ حيث ينقل المعلمون ذوو الخبرة مهاراتهم في الإدارة الصفية، بينما ينقل المعلمون الجدد مهاراتهم في توظيف التطبيقات التقنية لخدمة التعلم المعكوس
- توفير الدعم الفني: إنشاء وحدات دعم فني وتقني في المدارس لمساعدة المعلمين ذوي الكفاية المنخفضة لتشجيعهم على تطبيق استراتيجيات التعلم المعكوس دون قلق.
- توفير بنك للموارد: إنشاء منصة أو دليل محلي مشترك يوفر مقاطع فيديو جاهزة وموثوقة للمفاهيم العلمية، لتخفيف عبء البحث أو التصميم الفردي عن كاهل المعلم. وتتناسب الخصائص النمائية لتلاميذ الحلقة الثانية، وتتضمن مثيرات بصرية تقلل من تشتت الانتباه
- عقد برامج تدريبية متخصصة: ضرورة تصميم وتنفيذ ورش عمل تدريبية مكثفة لمعلمي العلوم لرفع كفاياتهم الرقمية (مثل: إنتاج الفيديو التعليمي، استخدام أدوات التقويم الرقمي، إدارة الفصول الافتراضية
- التقويم المستمر: تصميم أدوات تقييم تكوينية سريعة يمكن للمعلم استخدامها في بداية الحصة المعكوسة، للتحقق من فهم التلاميذ للمفاهيم المجردة قبل البدء بالأنشطة التطبيقية.

- الجانب الوجداني: تقديم حوافز تشجيعية وتوفير الدعم الفني المستمر لبناء ثقة المعلم وتشجيعه على تجاوز مخاوف التغيير.
- التغلب على المعوقات: العمل على توفير "حقائب تعليمية" غير متصلة بالإنترنت (Offline) تحتوي على المواد المعكوسة، مع تبسيط حجم المحتوى الرقمي المطلوب تجهيزه من قبل المعلم.

المراجع

- أحمد، مطيعة (2017). اتجاهات المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي نحو استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس العلوم. دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية.
- أبو مغنم، كرامي. (2014). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لإستخدامه. مجلة الدراسات العربية في التربيّة وعلم النفس. المجلد 48 ، ص 171-205.
- أمبو سعدي، عبد الله، والبلوشي، سليمان (2020). (طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية. دار المسيرة.
- حجازي، تغريد. (2008). بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي والثاني عشر. مجلة جامعة البحرين للعلوم التربوية والنفسية. المجلد 9، العدد (23)، ص 108-89.
- حلس، داوود أحمد. (2008). رؤية معاصرة في مبادئ التدريس العامة. غزة، مكتبة آفاق للطباعة والنشر.
- داودي، خيرة. (2019). استراتيجية التّعليم المقلوب " المعكوس " - رؤية جديدة في التّعليم. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية. المجلد 4، العدد 12، ص 60-79.
- الدوسري، فؤاد فهيد؛ آل مسعد، أحمد زيد. (2017). "فاعلية تطبيق استراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب و تقنية المعلومات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة الدولية للبحوث التربوية. المجلد 4 ، العدد (3)، ص 141-163.
- الرواجفة، فيصل شوكت. (2019). فاعلية إستخدام التّعلّم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

- زامل، مجدي علي. (2012). واقع مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم واتجاهات المدربين نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الزهراني، غرم الله والشهري، عبد الرحمن (2020). فعالية التعلم المعكوس في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري في مقرر العلوم. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (111).
- زيتون، حسن (2019). التعلم المعكوس: مفهومه، استراتيجيته، تطبيقاته. عالم الكتب.
- زيتون، عايش محمود. (2007). تصميم التدريس: نماذج ومواقف (ط. 2). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سالم، أحمد، ومحمود، عبد الله. (2023). استراتيجيات التعليم المدمج والتعلم المعكوس في العصر الرقمي. دار الفكر العربي.
- السبيعي، حصة غياث. (2016). طبيعة اتجاهات معلمات الحاسب الآلي نحو استخدام الصف المقلوب في محافظة الخرج في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 173، ص 58-292.
- سليمان، علي محمد. (2017). أثر استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلبة المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر مجلد 17، العدد 2، ص 13-39.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). (معجم المصطلحات التربوية والنفسية) مراجعة وتقديم حامد عمار). الدار المصرية اللبنانية.
- الصياد، أحمد؛ وعيسى، فاطمة. (2019). فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 36(4)، 307-342.
- عبد الرحمن، محمد (2022). اتجاهات معلمي العلوم نحو استراتيجية التعلم المعكوس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.
- عبد المقصود، ناهد فهمي (2017). أثر تطبيقات الواقع المعزز واستراتيجية التعلم المعكوس في إكساب المفاهيم العلمية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- عبدالرزاق، عمر الهويل. (2024). التدريس باستخدام استراتيجيتي التعلم المقلوب. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الزرقاء، 12(3)، 45-78.
- العجمي، سعود عبدالله (2018). أثر استخدام التعلم المعكوس في تنمية المفاهيم العلمية بمادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية.

- العجمي، محمد. (2018). *التعلم المعكوس: استراتيجيات حديثة في التدريس*. دار الفكر العربي.
- العواودة، ديانا سالم (2020). *(اتجاهات معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي نحو استراتيجية التعلم المعكوس)* رسالة ماجستير غير منشورة). وزارة التربية والتعليم، الأردن.
- العواودة، ديانا سالم (2020). *"اتجاهات معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي نحو استراتيجية التعلم المعكوس وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامها في التدريس*. رسالة ماجستير منشورة، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- قشطة، خليل إبراهيم. (2016). *أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- اللهبي، رانيا؛ الرئيس، إيمان. (2019). *اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو استخدام التعلم المقلوب ومعوقات تطبيقه في التدريس*. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، مجلد 16، عدد 3، ص 317-334.

1- المراجع الأجنبية:

- Across, S. (2014). General education teachers' perceptions of a flipped classroom system through open educational resources. *University of Washington Journal of Studies*, Volume 15, Issue 4, pp. 89-102.
- Dove, M. (2012). The Trend Towards Flipped Classroom in University Education, *Hamburg University Journal*, Vol. 14, No. 3, pp. 51-23
- Herreid, C. & Schiller, N. (2013). Attitudes of science teachers towards teaching in flipped classrooms *Teaching*, Vol 42(5), PP 62-67
- Phillips, C., & Trainor, J. (2014). Millennial students and the flipped classroom. Paper presented at ASBBS Annual Conference, Las Vegas, Vol 21(1), PP 17-39.
- Trucker, B. (2012). The Flipped Classroom. Article in education- next journal. Retrieved in 1/11/2021 from: <https://www.educationnext.org/the-flipped-classroom/>

التمكين النفسي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية "دراسة ميدانية"

إعداد:

الدكتورة نعمة حسون

– قسم الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة اللاذقية

الملخص

هدف البحث تعرّف العلاقة بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية، كما هدف إلى تعرّف مستوى التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، والقدرة التنبؤية بالتوجه نحو الحياة من خلال التمكين النفسي، تَضَمَّنَت عَيِّنَةُ البحث (132) مرشداً ومرشدة في مدارس مدينة اللاذقية. بالنسبة لأدوات البحث، قامت الباحثة بإعداد استبانتي التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة ودراسة خصائصهما السيكومترية.

أظهرت نتائج البحث مستوى متوسط من التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية مقبولة بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، كما أنّه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو الحياة من خلال بعدي المعنى والتأثر، في حين لم يكن لبعدي الاستقلالية والكفاءة دوراً تنبؤياً دالاً إحصائياً.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي، التوجه نحو الحياة، المرشد النفسي.

The Psychological Empowerment and its Relationship with life Orientation Among a sample of psychological counselor in Lattakia city

Abstract

The research aimed to identify the relationship between psychological empowerment and life orientation among a sample of psychological counselors in Latakia. It also aimed to determine the level of psychological empowerment and life orientation, and the predictive power of psychological empowerment in predicting life orientation. The research sample consisted of 132 male and female counselors in Latakia schools. For the research instruments, the researcher developed two questionnaires, one measuring psychological empowerment and the other measuring life orientation, and studied their psychometric properties. The results showed an average level of psychological empowerment and life orientation. The results also indicated a reasonable correlation between psychological empowerment and life orientation. Furthermore, life orientation could be predicted by the dimensions of meaning and influence, while the dimensions of independence and competence did not have a statistically significant predictive role

Keywords: psychological-empowerment, Life orientation, psychological counselor.

- المقدمة:

يعدّ الاستثمار في العنصر البشري من أبرز معالم النهضة التربوية الحديثة، إذ تسعى الدول على اختلاف مستويات تقدّمها إلى تطوير الكوادر التعليمية، وإعداد أجيال تمتلك الكفاءة والقدرة للمساهمة الفاعلة في بناء المجتمع، ولتحقيق ذلك، برز الاهتمام بمجال تمكين الإنسان بوصفه مدخلاً أساسياً لتطوير وتنمية قدراته الكامنة في مختلف الجوانب، حيث يشمل التمكين أبعاداً متعدّدة منها التمكين التعليمي والثقافي، والتمكين الاجتماعي، والاقتصادي، والقانوني، والتمكين النفسي. ويشير (2025) (Jahromi et al)، أنّ تمكين الأفراد هو أحد الجوانب الرئيسة لتحقيق التنمية المستدامة، إذ يشعر الأشخاص الممكّنون بالكفاءة والثقة في قدرتهم على أداء العمل بفاعليّة. ويوضّح مهيدات (2021)، أنّ جذور التمكين Empowerment تعود إلى ستينات القرن الماضي، حيث ارتبط في بداياته بالأداء الوظيفي، ثم تطوّر خلال الثمانينات والتسعينات، فأصبح ينظر إليه على أنّه جزء من معتقدات ومشاعر الأفراد. كما يذكر Llorente-Alonso et al. (2022)، أنّه تمّ تطوير مفهوم التمكين النفسي من قبل كلّ من Conger & Kanungo (1988)، كوسيلة للتمييز بين التمكين المستند إلى أدبيات الإدارة والتأثير الاجتماعي وبين التمكين القائم على المنظور النفسي، إذ يرى هؤلاء الباحثين أنّ التمكين بنية تحفيزيّة تهدف إلى تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء المؤسسة، أي أنّ التمكين من الناحية النفسية يعدّ وسيلة للتحفيز من خلال تنمية الإحساس بالكفاءة الشخصية. ويذكر Zimmerman (1990)، أنّ التمكين النفسي Psychology Empowerment يجسّد تفاعلاً بين الأفراد والبيئات يتحدّد ثقافياً وسياقياً، ويشمل -على سبيل المثال لا الحصر- العمل الجماعي وتنمية المهارات والوعي الثقافي، إضافةً إلى متغيرات نفسية داخلية مثل الدافع للتحكم وموقع التحكم والكفاءة الذاتية، كما يتضمّن فهم العوامل المؤثرة في صنع القرار، والتي تنعكس بدورها على رفاهيّة الأفراد والمجتمعات، سواء كانت هذه العوامل مرتبطة بالأشخاص أم بالموارد الاقتصادية أو بالأحداث الطبيعية كالكوارث، الأمر الذي يجعل الأفراد الممكّنين أكثر وعياً بالعوامل المؤثرة في مختلف مجالات الحياة. وقد أشارت Spreitzer (1995)، أنّ التمكين النفسي هو زيادة الدافعية الذاتية لأداء المهام، وهو بناء تحفيزي يتجلّى في أربعة جوانب معرفية تعكس توجه الفرد نحو أداء دوره الوظيفي توجهاً فاعلاً بدلاً من التوجه السلبي، وتشمل هذه الأبعاد: المعنى (Meaning)، ويقصد به قيمة وغاية العمل في ضوء معايير الفرد ومعتقداته؛

والكفاءة الذاتية (Self-efficacy) ، وهي إيمان الفرد بقدرته على أداء الأنشطة بمهارة وفعالية؛ والاختيار أو الاستقلالية (Choice)، ويتمثل في شعور الفرد بامتلاكه حرية اتخاذ القرار وتنظيم الأفعال؛ والتأثير (Impact)، وهو قدرة الفرد على التأثير في مؤسسته الخاصة. وفي المجال التربوي، يعدّ التمكين النفسي عاملاً جوهرياً في بناء شخصية متوازنة للكوادر التربوية، حيث يمكن أن يكون الإعداد النفسي موازياً في أهميته للإعداد العلمي، كما يكتسب أهمية خاصة في مجال الإرشاد النفسي، إذ يشير Baştumur & Uçar (2022) إلى أنّ التمكين النفسي هو أحد الأهداف العامة لعملية الإرشاد النفسي، والتي تركز على عملية نمو المسترشدين وتعافيهم، حيث يتضمّن الشعور بالسيطرة على الحياة وإجراء تغييرات تدعم الصحة النفسية، ومن هنا تبرز الحاجة الماسة لتمكين المرشدين النفسيين، إذ تحدث هذه العملية على مرحلتين، المرحلة الأولى التمكين الشخصي، الذي يتضمن الوعي النقدي والهوية الإيجابية والمشاركة الاجتماعية، والمرحلة الثانية تتعلق بالحاجة إلى برنامج إرشاد مدرسي شامل، لذلك ينبغي على المرشدين اكتساب مهارات التمكين الشخصي أولاً، ثم مساعدة المسترشدين على تمكين أنفسهم. كما تشير الأدبيات التربوية إلى أنّ التمكين النفسي يمثل متغيّراً رئيساً في تقييم جودة عمل المرشد المدرسي وتطويره، حيث أظهرت دراسة وهابية (2022)، أنّ المرشدين الذين يشعرون بالتمكين في عملهم الإرشادي يكونون أكثر قدرة على تقديم المساعدة النفسية والتربوية للطلبة، وذلك من خلال تطوير برامج إرشادية فعّالة، واتخاذ القرارات المناسبة، وتحمل المسؤولية، والتأثير الإيجابي في الحياة المدرسية عموماً. كما يوضح Özgözgü & Bektaş (2018)، أنّ شعور المرشدين بالكفاءة والقوة المهنية يسهم في تعزيز ارتباطهم بالبيئة المدرسية وزيادة مستوى انتمائهم إليها. وفي هذا السياق، لا يقتصر الاهتمام على العوامل التنظيمية المرتبطة بالأداء المهني، بل يمتدّ إلى المتغيرات النفسية المعرفية التي تشكّل نظرة الفرد للحياة وتوجهاته العامة نحو المستقبل، ويعدّ التوجه نحو الحياة Life Orientation من المتغيرات الإيجابية الهامة في علم النفس، إذ عرّفه Carver & Scheier (1985) أنّه ميل ثابت نسبياً لتوقع النتائج الإيجابية مقابل السلبية في المواقف الحياتية المختلفة، وهو ما يعرف بالتفاؤل Dispositional Optimism، حيث يرى الباحثان أنّ الأفراد ذوي التوجه الإيجابي نحو الحياة يتمتعون بدافعية أعلى، وقدرة أكبر على مواجهة الضغوط ومستوى أفضل من التكيف النفسي. كما يشير النواجحة (2016)، إلى أنّ مفهوم التمكين النفسي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بمفهوم التوجه نحو الحياة المهنية، إذ يعدّ هذا المفهوم من أهم المخرجات الإيجابية الناتجة عن التمكين

النفسي، حيث أنّ الإحساس بقيمة العمل ومعناه، والشعور بالكفاءة وحرية التصرف والمشاركة والاستقلالية من العوامل التي تؤدي إلى زيادة الرضا والشعور بالتفاؤل والسعادة والأمل.

2. مشكلة البحث:

يعدّ التمكين النفسي أمراً بالغ الأهمية، إذ أنّ الإنسان كائن نفسي في المقام الأول، حيث يشير Oladipo (2009)، أنّ تعرّض الفرد للإحباط النفسي يؤدي إلى إعاقة حركة التنمية البشرية، ولا سيما تنمية الكوادر البشرية، الأمر الذي يجعل التمكين النفسي عنصراً ذا أهمية في مجال التنمية الوطنية. كما يوضّح الحلبي (2022)، أنّ الاهتمام بالعاملين هو أحد الركائز الأساسية التي تعتمد عليها المؤسسات لتحسين مخرجاتها، نظراً لما يمثّله العنصر البشري من دور محوري في ارتقاء المؤسسة وتقدّمها، إذ أنّ بيئة العمل السليمة تسهم في تعزيز النشاط والصحة النفسية لدى العاملين، وزيادة مستوى العطاء والإنتاجية مقارنة بالبيئات غير السليمة. وعلى الصعيد التربوي يشهد العمل التربوي تحديات متزايدة تفرض على المؤسسات التعليمية الارتقاء بمستوى الأداء المهني، لا سيما لدى المرشدين النفسيين، إذ يشير ذبيحي وخلوة (2024)، إلى أنّ المرشد النفسي يعدّ البوصلة التي تساعد الطلاب في تحديد مستقبلهم، وخطّ الدفاع الأول في مساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم النفسية والتربوية، ومن ثمّ فإنّ تمكين المرشدين النفسيين ينعكس بصورة مباشرة على جودة خدماتهم الإرشادية المقدمة للطلبة، ورغم الأهمية التي يحظى بها التمكين النفسي في الأدبيات التربوية إلا أنّ الواقع العملي يفرض بعض المعوقات التنظيمية والمهنية، والتحديات المرتبطة بالدور الوظيفي للمرشد التربوي، إضافةً إلى التوقعات المرتبطة بهذا الدور، فضلاً عن الصعوبات والعراقيل المدرسية الشائعة التي قد تعيق أداءه المهني. وفي هذا السياق تشير دراسة Baştumur & Uçar (2022)، إلى أنّ اختلاف توقّعات الإدارة والمدرسة والمعلمين، وتباين تصوّراتهم غير الدقيقة حول طبيعة مهنة الإرشاد النفسي قد يؤدي أحياناً إلى إرهاب المرشدين واستنزاف طاقتهم، أو دفعهم إلى إظهار سمات شخصية سلبية، ممّا قد يؤثر على أداء المرشدين وأداء المؤسسة التربوية بشكل عام، ويبرز الحاجة الماسّة لتمكينهم.

ويذكر Llorente-Alonso, et., al (2022)، أنّ غموض الدور يعدّ من العوامل ذات الصلة بالتمكين النفسي، حيث أنّ عدم وضوح الأدوار وتحديد المهام بدقّة يحول دون تحقيق التمكين النفسي لا سيّما في المهن التي تتسم بارتفاع المتطلّبات المهنية وضغوط العمل، وفي المقابل يسهم ارتفاع مستوى التمكين النفسي في تحسين الاستجابات الانفعالية تجاه العمل، مثل خفض الشعور بضغط

العمل، وزيادة الرضا الوظيفي، وتعزيز الدافعية الذاتية. وفي السياق المحلي أشارت دراسة حسون (2021)، من خلال مقابلات أجرتها الباحثة مع عدد من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية أن (60%) منهم أشاروا إلى مشكلة عدم وضوح الدور الإرشادي داخل المجتمع المدرسي، حيث قد يُطلب من المرشدين القيام بمهام خارج نطاق عملهم، أو تقديم حلول سريعة للمشكلات التي تواجههم، مما قد يؤثر على مستوى التمكين النفسي لديهم. كما يذكر عبيد (2024)، أن المرشد النفسي من أكثر الفئات تأثراً بالتغيرات المتسارعة التي يشهدها المجتمع، لما لذلك من انعكاسات على سماته الشخصية وصفاته المهنية، إذ أن طبيعة عمل المرشد النفسي ذات طابع عقلي وفني، وتتطلب مستوى مرتفع من التمكين النفسي والالتزان الانفعالي، وهما من المتطلبات الأساسية للتأثير والنجاح في العمل الإرشادي. في ضوء ما سبق يمكن القول أن التوازن في حياة المرشد العملية والمهنية ضرورة حتمية للتقدم والتطور. ويشير Maxwell (2006)، إلى أن هذا التوازن لا يتعلق فقط بالأنشطة التي يقوم بها الفرد، إنما يتعلق بتوجهه نحو الحياة، إذ يحدث التوجه نحو الحياة farkاً كبيراً، فهو يعدّ ميزة لكن لا يمكن أن يكون بديلاً عن الخبرة والمهارة فاعتقاد الفرد أن بإمكانه القيام بشيء ينبع من ثقته بنفسه، وهي أحد مظاهر التوجه، بينما إمكانية قيامه بالشئ فهذه كفاءة، وكلاهما ضروري للنجاح، لذلك فإنّ تبني توجه إيجابي يساعده على المستوى الشخصي، ويشعره بالرضا ولكنه لا يساعده على المستوى المهني مالم يتمتع بالكفاءة. كما تبرز أهمية التوجه نحو الحياة لدى المرشدين التربويين كونه أحد المتغيرات النفسية المرتبطة بقدرة الفرد على التكيف مع الضغوط المهنية، إذ ورد في Carver (1985)، أن المشاعر الإيجابية المرتبطة بالتفاؤل يمكن أن تسهم في حلّ مشكلات أو التعامل مع إدارة الذات وتسهيل عملية التعافي من الأذى والخسارة عن طريق استعادة الموارد، كما يمكن أن تعمل التوقعات الإيجابية كمحفزات للعمل. كما تشير بعض الدراسات ومنها دراسة Sadeghi, et., al (2018)، إلى أن التوجه الإيجابي نحو الحياة، وما يتبعه من انخفاض في اضطرابات تنظيم الانفعالات يؤدي إلى انخفاض الشعور بضغط العمل. كما أشارت دراسة الفراج والحلي (2022) إلى وجود علاقة إيجابية بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة المهنية لدى عينة البحث من المرشادات الطالبات.

بناء على ما سبق تظهر الحاجة في المدارس إلى مرشدين نفسيين يتمتّعون بدرجة مناسبة من التمكين النفسي، والقدرة على اتخاذ القرار والتأثير الإيجابي في الحياة المدرسية بشكل عام والتوجه الإيجابي نحو الحياة. وفي ضوء ما تقدّم تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس:

ما العلاقة بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدارس مدينة اللاذقية؟
3. أهمية البحث:

- تتجلى أهمية البحث النظرية والتطبيقية في عدّة جوانب أساسية أهمّها:
- قد يسهم البحث الحالي في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية المتعلقة بمفهوم التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، كما يسهم في توسيع الفهم النظري لأبعاد التمكين النفسي وفق نموذج (Spreitzer).
 - للبحث أهمية خاصة من حيث العينة المستهدفة وهم المرشدون النفسيون، بوصفهم ركيزة أساسية في العملية التربوية، ويقومون بدور محوري في دعم الصحة النفسية للطلبة، وتعزيز التوافق النفسي الاجتماعي وتحقيق أهداف العملية التربوية بشكل عام والإرشادية بشكل خاص، كما أن التركيز على هذه الفئة نظراً لخصوصية وطبيعة عملهم التي تحتاج إلى مستويات مرتفعة من التمكين النفسي، والتوجه الإيجابي نحو الحياة مما ينعكس على جودة خدماتهم الإرشادية.
 - قد يسهم هذا البحث في سدّ الفجوة البحثية التي تتجلى في ندرة الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين متغير التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة على المستوى المحلي (على حد علم الباحثة).
 - من الممكن أن تفيد نتائج البحث، بتقديم بيانات فعلية واقعية حول مستوى التمكين النفسي ومستوى التوجه نحو الحياة لدى المرشدين النفسيين وبالتالي تقديم المقترحات المناسبة في هذا السياق.
 - قد تفيد نتائج البحث، الباحثين في اقتراح برامج إرشادية لتحسين مستوى التمكين النفسي ومستوى التوجه نحو الحياة لدى المرشدين النفسيين.
 - قد تسهم نتائج البحث، في لفت انتباه القائمين على عمل المرشدين النفسيين إلى أهمية تعزيز بيئة العمل الإرشادي الداعمة والمحفزة، والقيام بإجراءات عملية لتحسين واقع الخدمات الإرشادية.
 - يوفر البحث الحالي أداة علمية لقياس التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة يمكن الاستفادة منها في العمل الإرشادي لاحقاً.

4. أهداف البحث:

هدف البحث إلى تعرّف:

- مستوى التمكين النفسي لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية.
- مستوى التوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية.
- العلاقة بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة لدى عينة من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية

5. أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى التمكين النفسي لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين المعيّنين في مدارس مدينة اللاذقية؟

2. ما مستوى التوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدارس مدينة اللاذقية؟

6. فرضيات البحث:

1. لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستوى التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين المعيّنين في مدارس مدينة اللاذقية.

2. لا يمكن التنبؤ بمستوى التوجه نحو الحياة (التفاؤل) لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدارس مدينة اللاذقية من خلال التمكين النفسي لديهم.

3. لا يمكن التنبؤ بمستوى التوجه نحو الحياة (التشاؤم) لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدارس مدينة اللاذقية من خلال التمكين النفسي لديهم.

7. حدود البحث:

■ **الحدود الزمانية:** أجري البحث في العام (2026)، حيث تمّ تطبيق أداة البحث في الفترة الواقعة بين (2026/1/18) و (2026/3/18).

■ **الحدود المكانية:** مدارس مدينة اللاذقية.

■ **الحدود العلمية:** اقتصرت حدود البحث العلميّة على معرفة العلاقة بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين المدرسين في مدارس مدينة اللاذقية.

8. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **التمكين النفسي (Empowerment psychological):** يعرف Zimmerman (2000)، التمكين النفسي بأنه "عملية نفسية داخلية يتم من خلالها تعزيز إحساس الفرد بالتحكم في حياته، وقدرته على

التأثير في القرارات والنتائج المرتبطة ببيئته، وتنمية شعوره بالكفاءة والفاعلية الذاتية، بما ينعكس إيجاباً على أدائه ورفاهيته النفسية".
وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: ما تعكسه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على استبانة التمكين النفسي من إعداد الباحثة.

- التوجه نحو الحياة (Life Orientation): يعرف Scheier & Carver (1985)، التوجه الحياتي بأنه "الإقبال على الحياة والنظرة الإيجابية والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، وتوقع حدوث الأشياء الإيجابية والخير مستقبلاً بدلاً من الشر أو الجانب السلبي". وتعرّفه الباحثة إجرائياً: ما تعكسه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على استبانة التوجه الحياتي.
- المرشد النفسي: ورد في (حسون، 2021، ص 10)، بأن المرشد النفسي هو: الشخص المؤهل علمياً (إجازة جامعية وما فوق) في التربية وعلم النفس، أو الإرشاد النفسي، والمعين وظيفياً في إحدى مدارس الجمهورية العربية السورية للقيام بالمهام المحددة في النظام الداخلي لوزارة التربية السورية، إذ يقوم بمساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته والتغلب على ما يواجهه من صعوبات لتحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي وبناء شخصية متوازنة.

9. الدراسات السابقة:

- دراسة عبيد (2024) بعنوان: التمكين النفسي وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى المرشدين النفسيين (العراق). هدف البحث إلى التعرف على التمكين النفسي وإدارة الانفعالات لدى المرشدين النفسيين، والتعرف على دلالة الفروق لدى المرشدين النفسيين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، كما هدف البحث للتعرف على العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين، وبغية تحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس التمكين النفسي ومقياس إدارة الانفعالات، بلغت عينة البحث (200) مرشداً ومرشدة، وأشارت النتائج إلى أنّ المرشدين النفسيين يمتنعون بمستوى عال من التمكين النفسي، ويتمتعون بإدارة انفعالاتهم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من التمكين النفسي وإدارة الانفعالات وفقاً لمتغير الجنس، وبأنّه توجد علاقة ارتباطية طردية إيجابية بين التمكين النفسي وإدارة الانفعالات لدى المرشدين النفسيين.

- دراسة (Marcionetti & Castelli, 2023) بعنوان The job and life satisfaction of self- teachers: asocial cognitive model integrating teachers burnout,

نموذج يفسر العلاقة بين التوجه نحو الحياة (التفاؤل) وبعض المتغيرات المهنية لدى المعلمين كالاحتراق النفسي والفاعلية الذاتية والدعم الاجتماعي والرضا الوظيفي والرضا عن الحياة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (676) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس في سويسرا. بالنسبة لأدوات الدراسة اعتمدت مقاييس التفاؤل والفاعلية الذاتية والدعم الاجتماعي والاحتراق النفسي والرضا عن العمل والحياة، أظهرت النتائج أنَّ التفاؤل يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالرضا الوظيفي والرضا عن الحياة، كما يسهم في تقليل مستويات الاحتراق النفسي، إضافة إلى أنه يرتبط بارتفاع الشعور بالفاعلية الذاتية والدعم الاجتماعي.

- **دراسة (Baştanur & Uçar, 2022) بعنوان: Mixed Method Research on Effective Psychological Counselor Characteristics and Empowerment Needs of Turkish School Counselors.** بحث بمنهج مختلط حول خصائص المرشدين النفسيين واحتياجاتهم للتمكين لدى المرشدين النفسيين الأتراك (تركيا). هدف البحث إلى التعرف على خصائص المرشدين النفسيين الفعالين واحتياجاتهم للتمكين من وجهة نظر المرشدين المدرسين، تم استخدام تصميم متسلسل توضيحي، وهو أحد أشكال المنهج المختلط، فيما يخص الجزء الكمي تضمنت العينة (294) مرشداً مدرسياً (194) إناث، و (100) ذكور، أما الجزء النوعي من البحث فقد شملت العينة (9) مرشدين، بالنسبة لأدوات البحث تم اعتماد مقياسي (تقييم خصائص المرشد الفعال) İkiş and Totan (ECCAS) (2014)، ومقياس التمكين النفسي (Rogers, Ralph and Salzer 2010)، الذي تمّ تكييفه إلى اللغة التركية بواسطة Çakır and Bugay (2017)، أما في الجزء النوعي استخدمت استمارة مقابلة شبه مقننة من إعداد الباحثين، أظهرت النتائج أنَّ سمات الشخصية الإيجابية كالوعي الذاتي والنوايا الحسنة والمرونة والتدريب العلاجي الذي يتلقاه المرشد بعد التخرج هي من العوامل المنبئة باحتياجات التمكين النفسي للمرشدين بنسبة (58,7%)، أما فيما يتعلق باحتياجات التمكين فقد برزت عدة عوامل منها الأوهام في تصورات المرشدين النفسيين (الفرق بين تصوّرهم الجامعي عن أدوارهم ودورهم الحقيقي)، والنوايا الحسنة غير المهنية، وانخفاض الوعي بالذات، ونقص المهارات والتخصص.
- **دراسة وهابية (2022) بعنوان: التمكين النفسي عند مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي "الجزائر".** هدف البحث إلى الكشف عن مستوى شعور المرشد المدرسي بالتمكين النفسي من خلال مدى شعوره

بوجود معنى العمل، والإحساس بالاستقلالية، والتأثير، والكفاءة، تم تطبيق مقياس التمكين النفسي جبران وعطاري (2006)، "النسخة العربية المعدلة لمقياس التمكين النفسي بأبعاده الأربعة"، تكونت عينة الدراسة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي العاملين بمراكز التوجيه والإرشاد المدرسي ومؤسسات التعليم الثانوي لولايات الوسط، الجزائر، بومرداس، تيبازة، البليدة، وبلغ حجم العينة (200) مستشارة، أشارت النتائج أن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي يتمتعون بالشعور بالتمكين النفسي بنسبة (99%)، من حيث الشعور بمعنى العمل والشعور بالاستقلالية والتأثير والكفاءة.

• دراسة (Sadeghi et al.,2018) بعنوان: **The Role of life Orientation and Cognitive**

regulation on decreasing job stress (إيران). التوجه نحو الحياة والتنظيم المعرفي للانفعالات كمنبئات بالضغط المهني. هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التوجه نحو الحياة والتنظيم المعرفي في خفض الضغط المهني لدى العاملين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من موظفين يعملون في مديرية التربية والتعليم في محافظة جيلان وعددهم (100) موظف وموظفة، اعتمد الباحثون عدد من المقاييس النفسية ومنها مقياس Life Orientation Test الذي أعده Carver & Scheier إضافة إلى مقياس التنظيم المعرفي والانفعالي ومقياس الضغط المهني. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين التوجه نحو الحياة ومستوى الضغط المهني، حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بتوجه إيجابي نحو الحياة (التفاؤل)، يمتلكون مستويات أقل من الضغط المهني مقارنة بالأفراد ذوي التوجه السلبي، كما أشارت النتائج إلى أن التوجه نحو الحياة يساهم في تعزيز قدرة الأفراد على التكيف النفسي واستخدام استراتيجيات معرفية فعالة في مواجهة الضغوط.

• دراسة (Bektaş & Özgözgü,2018)، بعنوان: **Organizational identification in**

school psychological counselors: The role of psychological empowerment and Self efficacy beliefs. الهوية التنظيمية لدى المرشدين النفسيين المدرسيين: دور التمكين النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية (تركيا). هدفت الدراسة إلى تحديد الكفاءة الذاتية العامة، والتمكين النفسي، وإدراك الهوية التنظيمية لدى المرشدين النفسيين العاملين في المدارس، كما هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت الكفاءة الذاتية العامة والتمكين النفسي يتنبآن بالهوية التنظيمية، بالنسبة لأدوات الدراسة استخدم الباحثان كل من مقاييس: (الهوية التنظيمية Van Dick, Wagner, Stellmacher and Christ (2004)، التمكين النفسي Spreitzer (1995) الذي تم تكييفه إلى اللغة التركية، ومقياس

الكفاءة الذاتية الذي تمّ تكييفه إلى اللغة التركية بواسطة (Yıldırım& İlhan (2010). تضمّنت العينة (347) مرشداً نفسياً يعملون في مدارس أزمير، أظهرت نتائج البحث أنّ تصورات المرشدين النفسيين للكفاءة الذاتية والتمكين النفسي والهوية التنظيمية أعلى من المتوسط، وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية متوسطة بين المتغيرات الثلاث، وإدراك الكفاءة الذاتية والتمكين النفسي يتنبأان بالهوية التنظيمية.

- **دراسة النواجحة (2015) بعنوان: التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة البحث من معلمي المرحلة الأساسية(فلسطين).** هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة مكونة من (291) معلماً من معلمي المرحلة الأساسية، كما هدفت للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، وتعرّف الفروق في مستوى التمكين النفسي والتوجه الحياتي وفقاً لمجموعة من المتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، والجهة المشرفة). استخدم الباحث مقياس التمكين النفسي (Spritzer, 1995)، ومقياس التوجه الحياتي (Scheier & Carver (1985)، أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى التمكين النفسي بلغ (91,2%)، ومستوى التوجه الحياتي بلغ (77,8%)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد التمكين النفسي والتوجه الحياتي، ولم تظهر فروق دالة إحصائية في التمكين النفسي تبعاً لمتغير الجنس، بينما ظهرت فروق دالة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (11 سنة وما فوق)، كما أظهرت النتائج وجود فرق في التوجه نحو الحياة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور ولم تظهر فروق وفقاً لمتغير الخبرة.

تعقيب على الدراسات السابقة: يتفق البحث الحالي مع العديد من الدراسات السابقة في تناوله لمتغير التمكين النفسي، إلّا أنّه يختلف عنها في بعض الجوانب ويتقاطع معها في جوانب أخرى، فعلى مستوى الهدف يشترك البحث الحالي مع كل من دراسة عبيد (2024)، ووهابية (2022)، و (Baştemur& Uçar (2022)، في سعيه للتعرف إلى مستوى التمكين النفسي لدى المرشدين، ويتفق مع دراسة النواجحة (2015) في ربطه بين متغيري التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، حين يختلف عن بقية الدراسات السابقة التي ربطت التمكين بمتغيرات أخرى كدراسة Özgözü& Bektaş (2018)، التي ربطته بالهوية التنظيمية والكفاءة الذاتية، ودراسة Sadeghi وآخرون (2018)، أمّا من حيث أدوات الدراسة فقد اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة إذ اعتمدت الباحثة استبانة لقياس التمكين النفسي واستبانة لقياس التوجه نحو الحياة من إعدادها اعتماداً على مقاييس الدراسات السابقة. وفيما يتعلق بعينة الدراسة قد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في العينة وهي المرشدين التربويين، باستثناء دراسة

النواجحة (2015)، ودراسة Marcionetti & Castelli (2023) التي استهدفت المعلمين، ودراسة Sadeghi وآخرون (2018)، التي استهدفت موظفي قطاع التعليم.

10. الإطار النظري:

أولاً: التمكين النفسي:

مفهوم التمكين النفسي: يشير Oladip (2009) إلى أن مفهوم التمكين هو منح الفرد القدرة والسلطة على الفعل واتخاذ القرار، وينظر إليه بوصفه عملية تحرر تهدف إلى توسيع نطاق حرية التصرف والاختيار، بما يمكن الأفراد من المشاركة الفاعلة في الموارد وعملية صنع القرارات التي تؤثر في حياتهم، ويتضمن التمكين زيادة مستوى سيطرة الفرد على الموارد والقرارات التي تمس حياته، بحيث يؤدي امتلاك خيارات حقيقية إلى تعزيز شعوره بالتحكم وتحقيق الأهداف التي يحققها بنفسه. كما يذكر Baştımur & Uçar (2022)، أن التمكين لا يقتصر على منح السلطة فحسب، بل يشمل تعزيز القدرة على التعبير عن الذات، وتنمية مهارات إدارة الذات، ودعم النمو الإنساني الإيجابي، وعمليات التغيير التي تؤثر على الفرد والمجتمع، إضافة إلى فهم ديناميات القوة في سياق حياة الأفراد، وتطوير مهارات القوة والسيطرة والتحكم بها، دون المساس بحقوق الآخرين، مع التأكيد على أن تمكين الأفراد يتزامن مع تمكين المجتمع. ومن جانبه يشير Patterson (2013)، أن التمكين النفسي سمة نفسية للفرد تعزز نقاط القوة في شخصيته، كالتحكم في الذات والكفاءة الذاتية، إذ يمثل حالة شعورية ترتبط بإدراك الفرد بقدرته على القيام بالعمل، بالتالي اتخاذ القرارات وتنفيذها بناء على قدراته الخاصة. ويعرف Oladipo (2009)، التمكين النفسي بأنه حالة معرفية للفرد تتسم بشعور الفرد بالسيطرة المتصورة والكفاءة واستيعاب الهدف، وينظر إليه بوصفه بناءً متعدد الأبعاد، يعكس تصوراً إيجابياً لتصورات السيطرة الشخصية، والنهج الاستباقي أو الوقائي في التعامل مع متطلبات الحياة، والفهم النقدي للبيئة الاجتماعية والسياسية، وهو ما يرتبط بإطار العمل الاجتماعي الذي يركز على التغيير المجتمعي وبناء القدرات والعمل الجماعي، ويهدف التمكين إلى: 1- تطوير قدرة الفرد على الوصول إلى الموارد المادية وغير المادية والتحكم بها، وتوظيفها بفعالية للتأثير في نتائج القرارات. 2- تعزيز قدرة الفرد على الوصول إلى عمليات صنع القرار والتأثير فيها على مختلف المستويات (الأسرة، المجتمع، المستوى الوطني، المستوى العالمي)، لضمان التمثيل المناسب لمصالح الفرد. 3- تنمية وعي الفرد بالأيديولوجيات السائدة

وطبيعة الهيمنة التي يخضع لها، بما يساعده على اكتشاف هويته، وتحديد تفضيلاته بشكل مستقلّ والتصرّف بناءً عليها. 4- تعزيز ثقة الفرد بقدراته الشخصية وتمكينه من التصرف بكفاءة وثقة.

ثانياً: سمات وأبعاد التمكين النفسي: تشير Spreitzer (1995)، أنّ التمكين النفسي ليس سمة شخصية ثابتة قابلة للتعميم على جميع المواقف، بل هو مجموعة من الإدراكات والمعارف التي تتشكل في سياق بيئة العمل، كما تشير إلى أنّ التمكين يعدّ متغيّراً مستمراً، لتصورات الأفراد عن أنفسهم وعلاقتهم ببيئة عملهم، إذ يمكن النظر إلى الأفراد على أنّهم أقلّ أو أكثر تمكيناً بدلاً من القول بأنّهم ممكنين أو غير ممكنين، كذلك تؤكد أنّ التمكين النفسي يرتبط بسياق العمل والدور الوظيفي الذي يشغله الفرد، ولا يعدّ مفهوماً عاماً يعمّ على مختلف المواقف والأدوار الحياتية. كما ورد في Spreitzer (1996)، أنّ التمكين دافع ذاتي يتجلّى في أربعة إدراكات تعكس توجه الفرد نحو دوره الوظيفي، وتعكس هذه المعارف الأربعة مجتمعةً توجهاً فاعلاً، لا سلبياً نحو دور العمل، وتتكامل بشكل تراكمي. وهذه الإدراكات الأربعة هي: المعنى، والكفاءة، والاستقلالية، والتأثير. - المعنى: يتضمّن توافقاً بين متطلبات دور العمل ومعتقدات الشخص وقيمه وسلوكياته، وهذا البعد يعكس الارتباط الشخصي بالعمل، فشعور الفرد أنّ مهنته ذات قيمة بالنسبة له، يدفعه للالتزام بأداء مهامه على أكمل وجه. - الكفاءة: وتشير الكفاءة إلى الفعالية الذاتية الخاصة بالعمل أي الإيمان بقدرة الفرد على أداء أنشطة العمل بمهارة - وهي مماثلة للإتقان الشخصي، أو توقّعات الجهد والأداء. - تقرير المصير: يعكس تقرير المصير الاستقلالية الذاتية في اختيار الفرد الإجراءات والطرق لإنجاز مهامه وتنظيمها، وبدء سلوك العمل واستمراره وعملياته؛ واتخاذ القرارات فيما يخصّ أساليب العمل وسرعته وجهده. - التأثير: إنّ مدى قدرة الفرد على التأثير في النتائج الاستراتيجية أو الإدارية أو التشغيلية في العمل، ويشير (George & Zakariya (2018، إلى أنّ شعور الفرد بأنّه قادر على التأثير قد يؤدي إلى تقديم خدمات ذات جودة عالية تلبي احتياجات المستفيدين في المؤسسة، فإذا كان تقرير المصير يعني السيطرة على السلوك فإنّ التأثير يعني السيطرة على نتائج العمل.

ثالثاً: نماذج التمكين: يمكن تحليل بعض نماذج التمكين لتوضيح المفهوم بشكل أعمق: أشار العزاوي والسيلوي (2019)، إلى عدّة نماذج للتمكين منها 1. نموذج Conger & Kannungo ويعرّف التمكين النفسي طبقاً لهذا النموذج بوصفه مفهوماً نسبياً للفاعلية الذاتية، أي أنّه يعزّز شعور العاملين

بالفاعلية الذاتية من خلال التعرف على العوامل التي تعزز الشعور بالضعف، والتخلص منها عبر الممارسات التنظيمية الرسمية وغير الرسمية.

2. نموذج Thomas & Velthouse الذي ينظر إلى التمكين بوصفه زيادة في تحفيز المهام الداخلية التي تتضمن الظروف العامة للفرد، والتي تعود بصفة مباشرة للمهمة التي يقوم بها، وبدورها تنتج الرضا والتحفيز، كما أشار الباحثان إلى أن التمكين يجب أن يبدأ من الذات، ونظام المعتقدات، وكيفية النظرة للعالم الخارجي، ومفهوم الذات الذي يشجع السلوك الهادف، ثم ربطها مع أهداف التمكين ومنهجيّاته المطبقة في المؤسسة. 3. نموذج Spritzer الذي يشير إلى أن التمكين يتحقق من خلال خطوتين أساسيتين هما التمكين النفسي، ثم التمكين الإداري، بحيث تكون الغاية من التمكين النفسي إقناع الإدارة والعاملين بضرورة التمكين وأهميته، وعندما يتحقق ذلك يتم تطبيق التمكين الإداري، وهناك نوعين من العوامل تسهم بدرجات متفاوتة من التمكين وهي: عوامل شخصية مرتبطة بالفرد ذاته، بمعنى تحديد مركز التحكم بالفرد ذاته، وعوامل وظيفية تتمثل في مرونة التنظيم في تزويد العاملين بالمعلومات. وتشير الباحثة أن نموذج Spritzer هو النموذج المعتمد في دراستها.

رابعاً: التوجه نحو الحياة:

1. مفهوم التوجه نحو الحياة: يعرف الفراج والحلي (2022) مفهوم التوجه نحو الحياة المهنية إلى تفاؤل أو تشاؤم الفرد نحو حياته، إذ يؤدي تفاؤل العامل والموظف بمستقبله المهني إلى بذل مزيد من الجهود، وإقامة علاقات جيدة وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات على نحو سليم، كما يشير إلى قدرة الفرد على تصوّر الأمور الجيدة التي ستحدث معه في العمل أو الوظيفة نتيجة سلوكيات معروفة ومحددة. كما يوضح Carver & Scheier (2014)، أن التوجه نحو الحياة يمثل أحد أبعاد الشخصية الإيجابية الأساسية، إذ يرتبط بمستوى أعلى من الدافعية والمثابرة في وجه الصعوبات، كما يسهم في تعزيز قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات مواجهة فعالة عند التعرّض للضغوط، فالأفراد الذين يتمتعون بتوجه إيجابي نحو الحياة، يستمرون في السعي لتحقيق الأهداف حتى في الظروف الصعبة، ممّا يعزّز قدرتهم على التكيف النفسي.

2. أبعاد التوجه نحو الحياة: يرى العديد من الباحثين أن التوجه نحو الحياة يتكوّن من بعدين رئيسيين يعكسان طبيعة توقعات الفرد للأحداث المستقبلية، وهما التفاؤل والتشاؤم، ويرى عكر (2013) أن مصطلح التفاؤل Optimism يشير إلى نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقّع الأفضل

وينتظر حدوث الخير ويهدف إلى النجاح، كما يشير Marcionetti & Castelli (2023)، أنّ التفاؤل هو توقع نتائج إيجابية للفرد، حيث أنّ المتفائلون أكثر نجاحاً في بيئة العمل ويتعاملون مع المواقف الصعبة بفعالية أكبر ويوازنون بين جهودهم ونفقاتهم بشكل أفضل ويتمتعون بعلاقات اجتماعية وصحة أفضل وأقلّ عرضة للاكتئاب وأكثر رضا عن حياتهم بشكل عام. في حين يرى Carver & Scheier (1994) أنّ التشاؤم Pessimism هو توقع نتائج سلبية للأحداث المستقبلية، والشعور بأنّ الأمور تسير في الاتجاه غير المرغوب، وغالباً ما يرتبط التشاؤم بانخفاض الدافعية وضعف القدرة على مواجهة التحديات، إضافة إلى ارتفاع مستويات القلق والضغط النفسي فالأفراد المتشائمون يميلون للاستسلام بسرعة أمام الصعوبات ويظهرون مستوى أقلّ من المثابرة.

11. منهج البحث وإجراءاته:

1. **منهج البحث:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويصفه وصفاً علمياً من خلال جمع البيانات واستخراج النتائج وتحليلها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة بغية الوصول إلى نتائج عن الظاهرة موضوع البحث. كما اتبع الباحثون الخطوات الآتية في تطوير وتطبيق أداة البحث: استبانة التمكين النفسي.

2. **مجتمع البحث وعينته:** تكوّن مجتمع البحث من جميع المرشدين النفسيين في المعيّنين في مدارس مدينة اللاذقية والبالغ عددهم (525)، وتم حساب هـ = عينة عشوائية بسيطة بنسبة (30%) بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، البالغة (28) مرشداً ومرشدة، وبلغ عدد أفراد العينة (149)، وبعد استعادة الاستبانات واستبعاد غير الصالح منها للتحليل الإحصائي، بلغت العينة النهائية (132) مرشداً ومرشدة.

3. أدوات البحث: (استبانة التمكين النفسي، واستبانة التوجه نحو الحياة)

أ - إعداد أدوات البحث: قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال التمكين النفسي، وتمّ إعداد البنود بالاستناد إلى مجموعة من الدراسات والمقاييس والأدبيات ذات الصلة بمتغير التمكين النفسي ومنها مقياس التمكين النفسي (Spritzer 1995)، ودراسة العزوي والسيلاوي (2019)، إذ تمّ تعديل بنود المقياس وفقاً لمتطلبات مهنة الإرشاد النفسي، وتكوّن المقياس في صورته الأولى من (34) بنداً موزعة على أربعة أبعاد وهي: بُعد المعنى: يشمل البنود من (1-6)، وبُعد حرية الاختيار (الاستقلالية): يشمل البنود من (7-15)، وبُعد الكفاءة: يشمل البنود من (16-24)، وأخيراً بُعد التأثير: ويشمل البنود من (25 - 34)، وتطلبت الإجابة عنها مقياس ليكرت الخماسي، وأعطيت

الدرجات على النحو الآتي: (موافق جداً: 5، موافق: 4، محايد: 3، لا أوافق، 2، غير موافق أبداً: 1)، كما اعتمدت الباحثة استبانة التوجه نحو الحياة من إعداد الفراج والحلي (2022)، بعد تعديل بعض البنود لتناسب سياق العينة المتضمنة المرشدين النفسيين، وتتألف الاستبانة من (22) بنداً موزعاً على بعدين رئيسيين هما **التفاؤل** يضم البنود من (1 - 12)، و**التشاؤم** من (13 - 22)، وتمت الإجابة على الأدوات وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي، وأعطيت الدرجات على النحو الآتي (غير موافق بشدة: 1، غير موافق: 2، محايد: 3، موافق: 4، موافق بشدة: 5)، وحُدد المعيار الإحصائي الآتي للحكم على البنود: المستوى منخفض، إذا تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية بين (1- وأقل من 2.33)، والمستوى متوسط بين (2.34 - 3.67)، والمستوى مرتفع بين (3.68 - 5).

ب - صدق أدوات البحث:

- صدق استبانة التمكين النفسي:

- **صدق المحتوى (صدق المحكمين):** تم عرض أدوات البحث (استبانة التمكين النفسي، والتوجه نحو الحياة) على مجموعة من السادة المحكمين من الأساتذة الاختصاصيين في قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية في جامعة اللاذقية، من أجل تحكيم البنود وإبداء الرأي فيها من حيث صياغتها، ومعرفة مدى وضوحها، وإضافة أو حذف ما يروونه مناسباً، إضافة إلى التأكد من مدى ملائمة تلك البنود لقياس ما وضعت لقياسه بغية الوصول إلى أداة ملائمة لتحقيق أهداف البحث، وقد التزمت الباحثة بجميع الملاحظات، وإعادة صياغة بعض البنود، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على ذلك في حدود (60%)، والجدول (1) يوضح التعديلات في صياغة بعض البنود.

جدول (1) التعديلات على استبانة التمكين النفسي واستبانة التوجه نحو الحياة

الرقم	البند/تمكين نفسي	التعديل
5	أعتقد أنّ إنجازات عملي ذات أهمية للنهوض بواقع مدرستي.	أعتقد أنّ ما أحققه من إنجازات في عملي الإرشادي له أهمية في النهوض بواقع مدرستي.
6	أعتقد أنّ وظيفتي ذات مغزى بالنسبة لي.	أرى أنّ وظيفتي في مجال الإرشاد النفسي ذات مغزى بالنسبة لي.
8	أحدّد كيفية أداء وظيفتي بحرية.	أحدّد كيفية أداء مهامي الإرشادية والوظيفية بحرية.

10	أقدر على توجيه أفكاري نحو تحقيق أهدافي.	أستطيع التحكم بأفكاري من أجل تحقيق أهدافي.
12	أستطيع اتخاذ قرار لوحدني بكيفية تأدية مهام عملي.	أستطيع اتخاذ القرارات الخاصة بتأدية مهام الإرشادية بشكل منفرد.
الرقم	البند/توجه نحو الحياة	التعديل
2	أحاول منع المواقف السلبية قبل حدوثها	أحاول تجنب أو منع المواقف السلبية قبل حدوثها
3	أتوجه للعمل بسعادة وسرور	أشعر بالسعادة عند ذهابي للعمل
14	تقدير العمل الإرشادي من الجهات المسؤولة يرفع من معنوياتي	ترتفع معنوياتي عند تقدير عملي كمرشد نفسي من الجهات المسؤولة والمشرفة على العمل الإرشادي

- **الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):** إذ تم حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد استبانة التمكين النفسي مع الدرجة الكلية لها كما في الجدول (2)، الذي يظهر وجود معاملات ارتباط جيدة، ويدل على اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة. كما تم حساب الاتساق الداخلي بين كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه.

الجدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة التمكين النفسي ودرجة كل بُعد،

والدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
البُعد الأول: المعنى						
**0.871	* 0.44	5	** 0.72	3	** 0.658	1
	** 0.71	6	** 0.652	4	** 0.731	2
البُعد الثاني: حرية الاختيار "الاستقلالية"						
**0.915	** 0.524	13	** 0.705	10	** 0.765	7
	** 0.589	14	** 0.557	11	** 0.731	8
	** 0.67	15	** 0.649	12	** 0.62	9
البُعد الثالث: الكفاءة						
**0.849	** 0.76	22	** 0.649	19	** 0.486	16
	** 0.717	23	** 0.765	20	*0.435	17
	* 0.4	24	** 0.501	21	*0.4	18
البُعد الرابع: التأثير						

**0.929	** 0.638	33	*0.4	29	** 0.739	25
	** 0.43	34	** 0.69	30	** 0.653	26
	-	-	** 0.512	31	** 0.732	27
	-	-	** 0.554	32	** 0.801	28

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ** دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

يظهر الجدول (2) وجود معاملات ارتباط جيدة، ودالة عند مستوى دلالة (0.05)، و(0.01)، وهذا يدل على أن الاستبانة صادقة.

ج - ثبات الاستبانة: تم تقدير ثبات الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (28) مرشداً ومرشدة من خارج عينة البحث، بالطريقتين الآتيتين: أ- طريقة ألفا كرونباخ: حسب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لبنود الاستبانة، كما هو وارد في الجدول (3)، وهي قيمة دالة إحصائياً.

جدول (3): قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لاستبانة التمكين النفسي

أبعاد الاستبانة	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)
البعد الأول: المعنى	6	0.671
البعد الثاني: حرية الاختيار "الاستقلالية"	9	0.703
البعد الثالث: الكفاءة	9	0.631
البعد الرابع: التأثير	10	0.788
الدرجة الكلية للاستبانة	34	0.896

يظهر الجدول (3) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.896) للاستبانة ككل، وهذا يدل على أن استبانة التمكين النفسي تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- طريقة التَّجْزئة النصفية: قسمت الاستبانة إلى نصفين بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية، يضم الأول عبارات فردية والثاني عبارات زوجية، واحتسب مجموع درجات النصفين، وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4) معامل ثبات استبانة التمكين النفسي بطريقة التَّجْزئة النصفية للاستبانة

استبانة التمكين النفسي	عدد البنود	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح
------------------------	------------	----------------------------	----------------------------

0.908	0.831	34	
-------	-------	----	--

يتبين من الجدول (4) أن معامل الارتباط بيرسون بلغ (0.831) ثم جرى تصحيح طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) الذي بلغ (0.908)، للاستبانة ككل، وهي قيم مقبولة إحصائياً لأغراض البحث الحالي.

- صدق استبانة التوجه نحو الحياة:

- الصدق البنائي (الاتساق الداخلي): إذ تم حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد استبانة التوجه نحو الحياة مع الدرجة الكلية لها كما في الجدول (5)، الذي يظهر وجود معاملات ارتباط جيدة، ويدل على اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة. كما تم حساب الاتساق الداخلي بين كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه.

الجدول (5): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة التوجه نحو الحياة ودرجة كل بُعد،

والدرجة الكلية لها

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	ارتباط البُعد مع الدرجة الكلية للاستبانة
البُعد الأول: التفاؤل						
1	*0.457	5	** 0.641	9	0.524 **	**0.644
2	** 0.646	6	** 0.554	10	0.74 **	
3	** 0.692	7	** 0.625	11	0.549 **	
4	** 0.832	8	** 0.735	12	0.41 *	
البُعد الثاني: التشاؤم						
13	** 0.553	17	** 0.497	21	0.648 **	**0.727
14	** 0.585	18	** 0.565	22	0.617 **	
15	** 0.634	19	** 0.578	-	-	
16	** 0.548	20	** 0.62	-	-	

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

يظهر الجدول (5) وجود معاملات ارتباط جيدة، ودالة عند مستوي دلالة (0.05)، و (0.01)، وهذا يدل على أن الاستبانة صادقة.

ج - ثبات الاستبانة: تم تقدير ثبات الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (28) مرشداً ومرشدةً من خارج عينة البحث، بالطريقتين الآتيتين: أ- طريقة ألفا كرونباخ: حسب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لبنود الاستبانة، كما هو وارد في الجدول (6)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً.

جدول (6): قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لاستبانة التوجه نحو الحياة

أبعاد الاستبانة	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)
البعد الأول: التفاؤل	12	0.838
البعد الثاني: التشاؤم	10	0.779
الدرجة الكلية للاستبانة	22	0.749

يظهر الجدول (6) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.749) للاستبانة ككل، وهذا يدل على أن استبانة التوجه نحو الحياة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- طريقة التجزئة النصفية: قسمت الاستبانة إلى نصفين بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية، يضم الأول عبارات فردية والثاني عبارات زوجية، واحتسب مجموع درجات النصفين، وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7) معامل ثبات استبانة التوجه نحو الحياة بطريقة التجزئة النصفية للاستبانة

استبانة التوجه نحو الحياة	عدد البنود	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح
	22	0.725	0.841

يتبين من الجدول (7) أن معامل الارتباط بيرسون بلغ (0.725) ثم جرى تصحيح طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) الذي بلغ (0.841)، للاستبانة ككل، وهي قيم مقبولة إحصائياً لأغراض البحث الحالي.

نتائج أسئلة البحث:

نتائج أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مستوى التمكين النفسي لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين المعيّنين في مدارس مدينة اللاذقية؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة إجابات أفراد عينة من المرشدين النفسيين، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8): مستوى التمكين النفسي لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين المعيّنين في

مدارس مدينة اللاذقية

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	مستوى الإجابة
البُعد الأول: المعنى	3.85	0.83	77%	1	مرتفع
البُعد الثاني: حرية الاختيار	2.94	0.43	58.8%	4	متوسط
البُعد الثالث: الكفاءة	3.74	0.63	74.8%	2	مرتفع
البُعد الرابع: التأثير	3.26	0.54	65.2%	3	متوسط
الدرجة الكلية للاستبانة	3.41	0.43	68.2%	متوسط	

يتبين من الجدول (8) أن مستوى التمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث من المرشدين النفسيين جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.41) وأهمية نسبية بلغت (68.2%) وحصل البُعدان (المعنى، والكفاءة) على بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، و(3.74) وأهمية نسبية بلغت (77%)، و(74.8%) للبُعدين على التوالي، في حين حصل البُعدان (حرية الاختيار "الاستقلالية"، والتأثير) على مستوى متوسط، بمتوسط حسابي بلغ (2.94)، و(3.26)، وأهمية نسبية بلغت (58.8%)، و(65.2%) للبُعدين على التوالي. تفسر هذه النتيجة بأن: المرشدين النفسيين يعتقدون ويؤمنون بمعنى الدور الإرشادي ويدركون أهمية عملهم وقيمتهم، وكفاءتهم في القيام به، ما يتفق مع الطبيعة الإنسانية لمهنة الإرشاد النفسي والرسالة التربوية الواضحة لها، إضافةً إلى امتلاكهم خبرات ومهارات مهنية وإعداد أكاديمي يساهم في رفع مستوى شعورهم بالكفاءة، إلا أن حريتهم في الاختيار وقدرتهم على التأثير التي جاءت بدرجة متوسطة ترتبط بالأطراف المحيطة بعمل المرشد النفسي، وبالظروف الاجتماعية والنفسية لكل من هذه الأطراف كالكادر الإداري والتربوي، والطلاب وأسرهم، إذ أن العملية الإرشادية تتطلب تعاوناً وتنسيقاً بين جميع هذه الأطراف التي قد تكون في بعض الأحيان غير مستعدة أو مهية لتقبل هذه الخدمات، كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء التحديات التي يواجهها المرشد النفسي على المستوى المحلي كمحدودية الصلاحيات، وضعف المشاركة أو السماح له في صنع القرارات، وطبيعة النظام الإداري الذي قد لا يمنح المرشد المساحة الكافية للشعور بالاستقلال في أداء الدور الإرشادي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبيد (2024)، ودراسة وهابية (2022)، ودراسة Özgözgü &

Bektaş (2018)، ودراسة النواحة (2015)، التي أشارت بمجملها إلى مستوى مرتفع من التمكين النفسي

السؤال الفرعي الأول: ما مستوى التمكين النفسي لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين المعينين في مدارس مدينة اللاذقية عند بُعد (المعنى)؟

يشير الجدول (9) إلى مستوى التمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية لكل بند وارد ضمن بُعد المعنى.

جدول (9): مستوى التمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث عند بُعد المعنى

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	مستوى الإجابة
2	أرى أن دوري مهم في الارتقاء بمستقبل طلبتي.	4.05	0.94	81%	1	مرتفع
6	أرى أن المهام التي أقوم بها ذات معنى بالنسبة لي.	3.91	1.13	78.2%	2	مرتفع
5	أقوم بعمل ذو أهمية بالنسبة لي.	3.87	0.85	77.4%	3	مرتفع
1	أبذل جهداً في استثمار وقتي لتنفيذ مهام العمل.	3.85	1.16	77%	4	مرتفع
3	أعتقد بأن ما أحققه من إنجازات في عملي الإرشادي له أهمية في النهوض بواقع مدرستي.	3.81	1.19	76.2%	5	مرتفع
4	أرى أن وظيفتي في مجال الإرشاد النفسي ذات مغزى بالنسبة لي.	3.62	1.07	72.4%	6	متوسط

يظهر الجدول (9) أن بنود هذا البعد حصلت على مستوى مرتفع بمتوسطات حسابية زادت عن (3.81)، وأهمية نسبية زادت عن (76.2%)، باستثناء البند رقم (4) فقد حصل على مستوى متوسط بمتوسط حسابي بلغ (3.62)، وأهمية نسبية بلغت (72.2%).

السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى التمكين النفسي لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين المعينين في مدارس مدينة اللاذقية عند بُعد (حرية الاختيار "الاستقلالية")؟

يشير الجدول (10) إلى مستوى التمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية لكل بند وارد ضمن بُعد حرية الاختيار "الاستقلالية".

جدول (10): مستوى التمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث عند بُعد حرية الاختيار "الاستقلالية"

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	مستوى الإجابة
13	أمتلك الحرية في اتخاذ القرارات الخاصة بعملية الإرشادي.	3.25	0.88	65%	1	متوسط
14	أحدد الطريقة والكيفية التي أنجز بها عملي.	3.01	1.03	60.2%	2	متوسط
9	أمتلك الفرصة في اختيار العديد من الاختيارات دون الرجوع للإدارة.	2.99	0.89	59.8%	3	متوسط
7	أعتقد أنّ عملي الإرشادي يزيد من شعوري بالمسؤولية تجاه مدرستي.	2.95	0.89	59%	4	متوسط
8	أحدد كيفية أداء مهامى الإرشادية والوظيفية بحرية.	2.95	1.17	59%	4	متوسط
15	يخضع عملي للرقابة الذاتية أكثر من رقابة المدرسة.	2.95	1.10	59%	4	متوسط
10	أستطيع التحكم بأفكارى من أجل تحقيق أهدافى	2.92	0.67	58.4%	6	متوسط
11	يمكننى التعبير بحرية أمام زملائى في العمل.	2.71	1.04	54.2%	6	متوسط
12	أستطيع اتخاذ قرارات خاصة بتأدية مهامى الإرشادية بشكل منفرد.	2.7	1.15	54%	7	متوسط

يظهر الجدول (10) أن بنود هذا البُعد حصلت على مستوى متوسط بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.7)، و(3.25)، وأهمية نسبية تراوحت بين (54%)، و(65%).

السؤال الفرعي الثالث: ما مستوى التمكين النفسي لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين المعينين في مدارس مدينة اللاذقية عند بُعد (الكفاءة)؟

يشير الجدول (11) إلى مستوى التمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية لكل بند وارد ضمن بُعد الكفاءة.

جدول (11): مستوى التمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث عند بُعد الكفاءة

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	مستوى الإجابة
19	أعمل على تعزيز وتطوير قدراتي وإمكاناتي	4.04	0.81	80.8%	1	مرتفع
22	أستطيع تحويل التعثر في العمل إلى خطوات نجاح.	4.02	0.80	80.4%	2	مرتفع
23	أشعر أنّ ما أفعله اليوم قد يغير مما قد يحدث غداً.	3.98	0.97	79.6%	3	مرتفع
21	أبحث عن الوسائل الممكنة للتغلب على العقبات في العمل.	3.74	1.16	74.8%	4	مرتفع
20	أعرف المطلوب والمتوقع مني القيام به في مجال عملي الإرشادي.	3.71	0.86	74.2%	5	مرتفع
17	أحافظ على مستوى طموحي في مجال عملي	3.70	1.08	74%	6	مرتفع
16	يمكنني التحكم في الإجراءات التي يتطلبها عملي الإرشادي عند الضرورة.	3.65	0.80	73%	7	متوسط
18	أجيد التعامل مع الحالات الطارئة وظروف الحياة.	3.62	1.04	72.4%	8	متوسط
24	أمتلك الخبرة والمهارة الضرورية لأداء مهامي في العمل.	3.23	1.04	64.6%	9	متوسط

يظهر الجدول (11) أن البنود التي حصلت على مستوى مرتفع هذا البُعد هي ذات الأرقام (19، 22، 23، 21، 20، 17) بمتوسطات حسابية زادت عن (3.7)، وأهمية نسبية زادت عن (74%)، في حين حصلت البنود ذات الأرقام (16، 18، 24) على مستوى متوسط، بمتوسطات حسابية بلغت (3.65)، و(3.62)، و(3.23)، وأهمية نسبية بلغت (73%)، و(72.4%)، و(64.65%) للبنود الثلاث على التوالي.

السؤال الفرعي الرابع: ما مستوى التمكين النفسي لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين المعيّنين في مدارس مدينة اللاذقية عند بُعد (التأثير)؟

يشير الجدول (12) إلى مستوى التمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية لكل بند وارد ضمن بُعد التأثير.

جدول (12): مستوى التمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث عند بُعد التأثير

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	مستوى الإجابة
27	أشجع زملائي وأعزز روح التعاون بينهم	3.71	0.61	74.2%	1	مرتفع
25	أمتلك القدرة على إيجاد الحلول المبتكرة للمشكلات التي تواجهني.	3.51	1.07	70.2%	2	متوسط
32	أستطيع تعزيز القيم الإيجابية كالتعاون والمسؤولية بين الطلبة والعمل بها	3.33	0.95	66.6%	3	متوسط
29	أستطيع التأثير في الإدارة للحصول على حقوقي.	3.28	1.22	65.6%	4	متوسط
26	أستطيع تحقيق الأهداف من خلال العمل الجاد.	3.27	1.14	65.4%	5	متوسط
34	أساعد الإدارة على تبني أفكار جديدة من خلال رؤيتي العملية	3.21	0.79	64.2%	6	متوسط
33	أنجح في مساعدة الطلبة على تحدي الإحباطات في حياتهم اليومية	3.19	1.16	63.8%	7	متوسط
31	أستطيع كسب تعاون أولياء الأمور فيما يتعلق بسلوك أبنائهم	3.14	0.90	62.8%	8	متوسط
28	لدي القدرة على التأثير في زملاء العمل بشكل كاف	3.10	0.81	62%	9	متوسط
30	أمتلك القدرة على التأثير في سلوك الطلبة وانضباطهم في المدرسة	2.85	1.63	57%	10	متوسط

يظهر الجدول (12) أن البند الذي حصل على مستوى مرتفع هذا البُعد هو ذو الرقم (27) بمتوسط حسابي بلغ (3.71)، وأهمية نسبية زادت عن (74.2%)، في حين حصلت البنود البقية على مستوى

متوسط، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.85)، و(3.51)، وأهمية نسبية تراوحت بين (57%)، و(70.2%).

السؤال الثاني: ما مستوى التوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدارس مدينة اللاذقية؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة إجابات أفراد عينة من المرشدين النفسيين، كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13): مستوى التوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين المعينين في مدارس مدينة اللاذقية

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	مستوى الإجابة
البُعد الأول: التفاؤل	3.83	0.64	76.6%	1	مرتفع
البُعد الثاني: التشاؤم	3.11	0.72	62.2%	2	متوسط
الدرجة الكلية للاستبانة	3.50	0.72	70%		متوسط

يتبين من قراءة الجدول (13) أن مستوى التوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدارس مدينة اللاذقية جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.5) وأهمية نسبية بلغت (70%) وحصل بُعد (التفاؤل) على مستوى مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وأهمية نسبية بلغت (76.6%)، بينما حصل بُعد (التشاؤم) على مستوى متوسط، بمتوسط حسابي بلغ (3.11)، وأهمية نسبية بلغت (62.2%). وتفسر الباحثة هذه النتيجة: التي تشير إلى مستوى متوسط من التوجه نحو الحياة لدى المرشدين النفسيين، بأن المرشدين النفسيين يمتلكون نظرة متوازنة تجمع بين التفاؤل والحذر، وهذا قد يعود لطبيعة العمل الإرشادي المرتبطة بالتعامل المستمر مع مشكلات الطلبة وضغوط البيئة المدرسية، كما أن المرشدين النفسيين ليسوا بمعزل عن ظروف المجتمع والتغيرات المحيطة التي قد تؤثر في نظرة المرشدين للحياة، بالتالي ليست بالضرورة إيجابية بالطلق، كما أن النتائج أظهرت أن بعد التفاؤل جاء مرتفعاً، في حين جاء بعد التشاؤم متوسطاً، مما يؤكد ميل المرشدين لتبني نظرة إيجابية متوافقة مع طبيعة مهاراتهم الشخصية والأخلاقية وأهمية دورهم الإرشادي القائم على دعم الآخرين، وقد تتعكس نتائج وآثار هذا الدور المتمثلة في قدرتهم على تقديم المساعدة على توجهاتهم الإيجابية

نحو الحياة، هذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Marcionetti & Castelli (2023) أنّ التفاؤل يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالرضا الوظيفي والرضا عن الحياة، إضافة إلى أنه يرتبط بارتفاع الشعور بالفاعلية الذاتية والدعم الاجتماعي، بالمقابل فإنّ مستوى التشاؤم المتوسط يمكن تفسيره في ضوء التحديات التنظيمية والضغوط المهنية وغموض الدور الإرشادي، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sadeghi، ودراسة النواجحة (2015).

السؤال الفرعي الأول: ما مستوى التوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدارس مدينة اللاذقية عند بُعد (التفاؤل)؟

يشير الجدول (14) إلى مستوى التوجه نحو الحياة لدى أفراد عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية لكل بند وارد ضمن بُعد التفاؤل.

جدول (14): مستوى التوجه نحو الحياة لدى أفراد عينة البحث عند بُعد التفاؤل

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	مستوى الإجابة
10	أعتقد أنّ الوزارة ستحسن من عمل ووضع المرشدين النفسيين في المستقبل.	4.23	0.76	%84.6	1	مرتفعة
12	أعتقد أنّ مهنة الإرشاد النفسي ستحقق تطوراً وازدهاراً في المستقبل.	4.23	0.94	%84.6	1	مرتفعة
8	أثق في قدرتي على تحقيق أهداف عملي.	4.14	0.88	%82.8	2	مرتفعة
9	ترتفع معنوياتي عند تقدير عملي كمرشد نفسي من الجهات المسؤولة والمشرفة على العمل الإرشادي.	4.06	0.91	%81.2	3	مرتفعة
11	تزداد دافعيّتي نحو العمل عندما ألتقى الشاء والشكر على عملي من قبل الزملاء.	4.04	0.89	%80.8	4	مرتفعة
5	أؤمن أنّ وراء كلّ حدث مؤلم حدث سارّ.	4.02	0.90	%80.4	5	مرتفعة
3	أشعر بالسعادة عند ذهابي للعمل	3.79	0.93	%75.8	6	مرتفعة
1	أرى أنّ مستقبلي المهنيّ سيكون مشرقاً	3.66	1.27	%73.2	7	متوسطة
2	أحاول تجنّب أو منع المواقف السلبية قبل حدوثها	3.58	0.87	%71.6	8	متوسطة

7	أستطيع التعامل مع مشكلات العمل بطريقة إيجابية.	3.55	1.12	71%	9	متوسطة
6	أعتقد أنّ الإدارة تقدّر عملي الإرشادي.	3.48	1.29	69.6%	10	متوسطة
4	أحاول بث الطاقة الإيجابية في مدرستي كل يوم.	3.22	1.26	64.4%	11	متوسطة

يظهر الجدول (14) أن البنود التي حصلت على مستوى مرتفع هذا البُعد هي ذات الأرقام (10)، 12، 9، 8، 11، 5، 3) بمتوسطات حسابية زادت عن (3.79)، وأهمية نسبية زادت عن (74.8%)، في حين حصلت البنود ذات الأرقام (1، 2، 7، 6، 4)، على مستوى متوسط، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.22)، و(3.66)، وأهمية نسبية تراوحت بين (64.4%)، و(73.2%).

السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى التوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدارس مدينة اللاذقية عند بُعد (التشاؤم)؟

يشير الجدول (15) إلى مستوى التوجه نحو الحياة لدى أفراد عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية لكل بند وارد ضمن بُعد التشاؤم.

جدول (15): مستوى التوجه نحو الحياة لدى أفراد عينة البحث عند بُعد التشاؤم

الرقم لبنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	مستوى الإجابة
22	3.62	1.17	72.4%	1	متوسطة
17	3.45	1.25	69%	2	متوسطة
15	3.42	1.09	68.4%	3	متوسطة
16	3.16	0.83	63.2%	4	متوسطة
13	3.13	1.46	62.6%	5	متوسطة

التمكين النفسي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية
 "دراسة ميدانية"

18	أعتقد أنني غير قادر على تأدية واجباتي الإرشادية بصورة مقبولة في المستقبل	3.11	1.06	62.2%	6	متوسطة
21	أعتقد أن فرصة المرشد النفسي في التطوير المهني كالدورات التدريبية وورش العمل ستكون قليلة	3.07	1.27	61.4%	7	متوسطة
20	أرى أن إدارتي غير متعاونة	2.92	0.67	58.4%	8	متوسطة
14	أشعر بالعجز عن تأدية مهامّي الإرشادية بسبب الضغوط المهنية	2.65	1.63	53%	9	متوسطة
19	أعتقد أن أموري تسير نحو الأسوأ	2.54	0.80	50.8%	10	متوسطة

يظهر الجدول (15) أن بنود هذا البُعد حصلت على مستوى متوسط بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.54)، و (6.62)، وأهمية نسبية تراوحت بين (50.8%)، و (72.4%).
 نتائج فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستوى التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين المعيّنين في مدارس مدينة اللاذقية. لدراسة العلاقة الارتباطية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة التمكين النفسي وعلى استبانة التوجه نحو الحياة، تم حساب معامل الارتباط بيرسون، ومعامل التحديد (R^2)، جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (16).

التمكين النفسي التوجه نحو الحياة	المعنى	حرية الاختيار	الكفاءة	التأثير	الدرجة الكلية للاستبانة
التفاؤل	0.559(**)	0.065	0.606(**)	0.752(**)	0.7(**)
التشاؤم	-0.537(**)	-0.1	0.687(**)	0.579(**)	-0.698(**)

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

تشير النتائج الواردة في الجدول (16) إلى وجود علاقة ارتباط طردية دالة إحصائية، مقبولة بين أبعاد التمكين النفسي والتفاؤل، إذ بلغ معامل الارتباط (0.7)، وهي علاقة جيدة، كما وجدت ارتباط عكسية دالة إحصائية، بين أبعاد التمكين النفسي والتشاؤم، إذ بلغ معامل الارتباط (-0.698). وتتنق هذه

النتيجة مع دراسة النواحة (2015)، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن التمكين النفسي يعزّز شعور الفرد بالكفاءة والقدرة على التحكم في بيئة العمل واتخاذ القرار، حيث تتعزّز ثقة المرشد بنفسه وقدرته على مواجهة التحديات وتذليل الصعوبات والقدرة على التأثير في البيئة المدرسية بشكل عام، مما ينعكس إيجاباً على نظريته للحياة ويجعله أكثر إيجابية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Sadeghi (2018) بأنّ التوجّه نحو الحياة يسهم في تعزيز قدرة الأفراد على التكيف النفسي واستخدام استراتيجيات معرفية فعّالة في مواجهة الضغوط، كما يتفق مع ما أشار إليه Carver & Scheier (2014)، بأنّ التفاؤل يرتبط بالشعور والكفاءة على التحكم في مجريات الأمور.

الفرضية الثانية: لا يمكن التنبؤ بمستوى التوجه نحو الحياة (التفاؤل) لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدارس مدينة اللاذقية من خلال التمكين النفسي لديهم. للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد للوصول إلى المعادلة التنبؤية. ويمثل الجدول (17) علاقة الارتباط بين متغير التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة (التفاؤل).

جدول (17): علاقة الارتباط بين المتغير التابع التوجه نحو الحياة (التفاؤل) والمتغيرات المستقلة

أبعاد (التمكين النفسي)

التمكين النفسي	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري المقدّر
قيمة الاحتمال	0.844	0 71	0 704	4.16
	0.000			

يتضح من الجدول (17) أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.844)، بينما بلغت قيمة معامل التحديد المعدل (0.71)، وهي تمثل (71%)؛ أي أن تفسير (71%) من المتغيرات المستقلة (أبعاد التمكين النفسي) تسهم في التفاؤل لدى المرشدين النفسيين. كما تم حساب تحليل التباين (ANOVA) بين بُعد التفاؤل وأبعاد التمكين النفسي لدى المرشدين النفسيين، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (18).

جدول (18): تحليل التباين (ANOVA) بين بُعد التفاؤل وأبعاد التمكين النفسي لدى المرشدين

النفسيين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الاحتمال	القرار
الاتحدار	5459.019	4	1364.755	78.75	0.000	دال
البواقي	2200.95	127	17.330			
الكلية	7659.97	131				

يوضح الجدول (18) تحليل التباين (ANOVA) لاختبار دلالة الانحدار، ويلاحظ أن القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى دلالة (0.05)، أي يوجد تأثير لأبعاد التمكين النفسي لدى المرشدين النفسيين، ونستطيع التنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغيرات المستقلة. كما تم حساب معادلة الانحدار لمعرفة قدر إسهام كل بُعد من أبعاد التمكين النفسي في التنبؤ بمستوى التفاؤل لدى المرشدين النفسيين، كما هو مبين في الجدول (19).

جدول (19): معاملات معادلة الانحدار واختبار معامل تضخم التباين والتباين لمتغيرات البحث المستقلة

المتغيرات المنبئة	معامل B	الخطأ المعياري	قيمة (t)	قيمة الاحتمال	القرار
ثابت الانحدار	8.94	3.448	2.592	0.011	دال
البعد الأول: المعنى	0.602	0.091	6.595	0.000	دال
البعد الثاني: حرية الاختيار	-0.13	0.095	-1.37	0.173	غير دال
البعد الثالث: الكفاءة	0.013	0.109	0.123	0.902	غير دال
البعد الرابع: التأثير	0.803	0.105	7.613	0.000	دال

كما يُظهر الجدول (19) أن قيمة الثابت بلغت (8.94)، وبلغت قيمة (T) المرافقة له (2.592)، وهو دال إحصائياً، وأن بُعدي التمكين النفسي تنبأت بمستوى التفاؤل لدى المرشدين النفسيين وبمستوى دلالة (0.000)، ودال إحصائياً، أي أنه يوجد أثر للتمكين النفسي ببُعديه (المعنى، والتأثير) في (التفاؤل). في حين لم يتنبأ البُعدين (حرية الاختيار، والكفاءة)، بمستوى التفاؤل، إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.173)، و(0.902)، للبُعدين على التوالي. وبذلك فإن معادلة الانحدار للتنبؤ بمستوى التفاؤل تأخذ

الصيغة الإحصائية التالية: مستوى التفاؤل المتوقع = $8.94 + (0.602) \times \text{المعنى} + (0.803) \times \text{التأثير}$.

الفرضية الثالثة: لا يمكن التنبؤ بمستوى التوجه نحو الحياة (التشاؤم) لدى عينة البحث من المرشدين النفسيين في مدارس مدينة اللاذقية من خلال التمكين النفسي لديهم. للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد للوصول إلى المعادلة التنبؤية. ويمثل الجدول (20) علاقة الارتباط بين متغير التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة (التشاؤم).

جدول (20): علاقة الارتباط بين المتغير التابع التوجه نحو الحياة (التشاؤم) والمتغيرات المستقلة

أبعاد (التمكين النفسي)

التمكين النفسي	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد	الخطأ المعياري المقدر
	0.713	0.51	0.494	5.14
قيمة الاحتمال	0.000			

يتضح من الجدول (20) أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.713)، بينما بلغت قيمة معامل التحديد المعدل (0.51)، وهي تمثل (51%)؛ أي أن تفسير (51%) من المتغيرات المستقلة (أبعاد التمكين النفسي) تسهم في التنبؤ بالتشاؤم لدى المرشدين النفسيين. كما تم حساب تحليل التباين (ANOVA) بين بُعد التشاؤم وأبعاد التمكين النفسي لدى المرشدين النفسيين، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (21).

جدول (21): تحليل التباين (ANOVA) بين بُعد التشاؤم وأبعاد التمكين النفسي لدى المرشدين

النفسيين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الاحتمال	القرار
الاتحدار	3478.585	4	869.646	32.91	0.000	دال
البواقي	3355.801	127	26.424			
الكلية	6834.386	131				

يوضح الجدول (21) تحليل التباين (ANOVA) لاختبار دلالة الانحدار، ويلاحظ أن القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى دلالة (0.05)، أي يوجد تأثير لأبعاد التمكين النفسي لدى

المرشدين النفسيين، ونستطيع التنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغيرات المستقلة. كما تم حساب معادلة الانحدار لمعرفة قدر إسهام كل بُعد من أبعاد التمكين النفسي في التنبؤ بمستوى التشاؤم لدى المرشدين النفسيين، كما هو مبين في الجدول (22).

جدول (22): معاملات معادلة الانحدار واختبار معامل تضخم التباين والتباين لمتغيرات البحث المستقلة

القرار	قيمة الاحتمال	قيمة (t)	الخطأ المعياري	معامل B	المتغيرات المنبئة
دال	0.000	15.869	4.257	67.56	ثابت الانحدار
دال	0.013	-2.508	0.113	-0.283	البُعد الأول: المعنى
غير دال	0.151	-1.445	0.118	-0.17	البُعد الثاني: حرية الاختيار
دال	0.000	-4.5	0.134	-0.605	البُعد الثالث: الكفاءة
غير دال	0.235	-1.194	0.13	-0.155	البُعد الرابع: التأثير

كما يُظهر الجدول (22) أن قيمة الثابت بلغت (67.56)، وبلغت قيمة (T) المرافقة له (15.869)، وهو دال إحصائياً، وأن بُعدي التمكين النفسي تنبأت بمستوى التشاؤم لدى المرشدين النفسيين وبمستوى دلالة (0.000)، ودال إحصائياً، أي أنه يوجد أثر للتمكين النفسي ببُعديه (المعنى، والكفاءة) في (التشاؤم). في حين لم يتنبأ البُعدين (حرية الاختيار، والتأثير)، بمستوى التشاؤم، إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.151)، و(0.235)، للبُعدين على التوالي. وبذلك فإن معادلة الانحدار للتنبؤ بمستوى التشاؤم تأخذ الصيغة الإحصائية التالية: $\text{مستوى التشاؤم المتوقع} = 67.56 + (-0.283) \times \text{المعنى} + (-0.605) \times \text{الكفاءة}$.

تفسّر الباحثة نتيجة كلّ من الفرضيتين الثانية والثالثة التي أشارت إلى أنّ بُعدي المعنى والتأثير كان لهما دور دالّ إحصائياً في التنبؤ بالتفاؤل، وبُعدي المعنى والكفاءة كان لهما دور دالّ إحصائياً في التنبؤ في التشاؤم لدى المرشدين النفسيين، في حين لم يظهر كل من بعدي الاستقلالية والكفاءة دلالة تنبؤية في التفاؤل، وبُعدي الاستقلالية والتأثير في التشاؤم، إذ إنّ بعد المعنى يرتبط بإدراك المرشد لأهمية وقيمة العمل الإرشادي، بينما يعكس بعد التأثير شعوره بالقدرة على إحداث التغيير الإيجابي في حياة الآخرين، وهو ما يرتبط بشكل واقعي بالنتائج المحققة لديه، ممّا يعزّز قدرته على الإحساس

بالتحكم والسيطرة في مجال عمله، وينعكس إيجاباً على نظريته وتوقعاته المستقبلية، في المقابل لم يكن لبعدي الاستقلالية والكفاءة دور دالّ في التنبؤ بالتفاؤل، رغم أهميتهما في تعزيز شعور المرشد بامتلاكه للمهارة والحرية في أداء العمل، ويمكن تفسير ذلك في ضوء متغيرات شخصية أخرى تسهم في تشكيل التفاؤل كإحدى سمات الشخصية المستقرة نسبياً، إذ أشارت دراسة Baştamur & Uçar (2022)، أن سمات الشخصية الإيجابية كالوعي الذاتي والنوايا الحسنة والمرونة من العوامل المنبئة باحتياجات التمكين النفسي للمرشدين مما يدلّ على أن التمكين النفسي لا يتحدّد فقط بالعوامل التنظيمية بل يتأثر بخصائص شخصية داخلية قد يكون لها دور أكبر في تشكيل التوجّه نحو الحياة بشكل عام سواء في تعزيز التفاؤل أو الحدّ من التشاؤم.

14. استنتاجات البحث:

توصل البحث إلى الاستنتاجات الآتية:

- إنّ مستوى التمكين النفسي لدى المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية جاء بدرجة متوسطة.
- جاء مستوى التوجه نحو الحياة لدى المرشدين النفسيين في مدينة اللاذقية بدرجة متوسطة.
- يتمتع المرشدون بدرجة مرتفعة من التفاؤل، في حين جاء التشاؤم بدرجة متوسطة.
- توجد علاقة ارتباطية مقبولة بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة لدى المرشدين النفسيين.
- يسهم بعدا المعنى والتأثير في التنبؤ بالتفاؤل ولم يسهم بعدا الاستقلالية والكفاءة في التنبؤ بالتفاؤل لدى المرشدين النفسيين.
- يسهم بعدا المعنى والكفاءة في التنبؤ بالتشاؤم ولم يسهم بعدا الاستقلالية والتأثير في التنبؤ بالتشاؤم لدى المرشدين النفسيين.

15. مقترحات البحث:

بناءً على النتائج المستخلصة من البحث قدّمت الباحثة المقترحات الآتية:

- إقامة دورات تدريبية، وتصميم ورش عمل دورية، تستهدف الكوادر التربوية وبخاصة المرشدين النفسيين، بهدف تعزيز كفاءتهم وتطوير مهارات التمكين النفسي لديهم وتوجيه رؤيتهم المستقبلية بشكل إيجابي.

- تهيئة بيئة مدرسية داعمة ومشجعة للمرشدين، وتفعيل دورهم في المنظومة التعليمية من خلال إشراكهم في عمليات اتخاذ القرار، بما يعزز شعورهم بأهمية عملهم وقدرتهم على التأثير ورفع مستوى استقلاليتهم.
- تصميم أدلة إرشادية حديثة للمرشدين النفسيين تتضمن استراتيجيات وتطبيقات إرشادية حديثة لتعزيز المفاهيم الإيجابية كالتفاؤل والحد من التشاؤم، لدى المرشدين والطلبة على حد سواء..
- تصميم وإجراء دراسات تجريبية وتطبيق برامج إرشادية لقياس أثر تنمية التمكن النفسي في تحسين التوجه نحو الحياة لدى العاملين في المؤسسات التعليمية.

- المراجع:

1. ذبيحي، لحسن،، وخلوة، زهر. (2024). التمكن النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني-دراسة ميدانية بمركزي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمسيلة وبوسعادة. مجلة التربية وعلم النفس 11(61)، 1536-1516.
2. العزاوي، راقية،، والسيلوي، عبد الكريم. (2019). قياس التمكن النفسي لمدرسي المرحلة الثانوية. مجلة التربية للعلوم الإنسانية، 6(2)، 323-354.
3. عكر، رأفت جميل. (2013). العلاقة بين التمكن النفسي للمرشد والتوجه نحو الحياة المهنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.
4. الفراج، أفنان،، والحلي، حنان. (2022). التمكن النفسي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة المهنية لدى المرشحات الطالبات بمنطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 25(2)، 1 - 30.
5. مهيدي، مي. (2021). العلاقة بين الدعم الاجتماعي والتمكن النفسي لدى عينة البحث من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 37(3)، 204-218.
6. النواجدة، زهير. (2016). التمكن النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة البحث من معلمي المرحلة الأساسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4(15)، 283-316.

7. وهابية، عبد الكريم. (2022). التمكين النفسي عند مستشار التوجيه والارشاد المدرسي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، (3)، 190-171.
8. Baştımur, S., & Uçar, S. (2022). Mixed method research on effective psychological counselor characteristics and empowerment needs of Turkish school counselors. *Participatory Educational Research*, 9 (1), 1-21.
9. Bektas, M. & Ozkozko, S.(2018).Organizational identification in school psychological counselors :The role of psychological empowerment and self-efficacy beliefs. *Eurasian Journal of Educational Research*,75,137-156.
10. Carver, C .S. & Scheier, M. F. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4 (3) 219-247.
11. Carver, C. S. & Scheier, M.F. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism: A reevaluation of life orientation Test. *Journal of personality and social psychology*,67 (6),1063-1078.
12. Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in cognitive sciences*,18 (6),293-299.
13. George, E. & Zakkariya, K. B. (2018). *Psychological empowerment and job satisfaction in the banking sector*. Springer.1-159.
14. Jahromi, R., Mili, S., Bahramabadi, M. & Heydarpour, S. (2025). Designing, Developing and Validating a Career Empowerment Program for Online Counselors and its Effectiveness on Job Self-Efficacy. *Journal of Counseling Research Iranian Counseling Association*, 23 (92), 78-159.
15. Llorenta-Alonso, M., Topa, G. & García-Ael, C. (2022). Psychological Empowerment: An objective of counseling. *Counseling*, 15 (2), 4-13.
16. Marcionetti, J. & Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: A social cognitive model integrating teacher's burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*,23,441-463.
17. Maxwell, j. C. (2006). *The difference maker. Making your attitude your greatest asset*. The John C. Maxwell Co.
18. Oladipo, S. (2009). Psychological Empowerment and development. *Edo Journal of Counseling*, 2, (1) ,119-126..

19. Patterson, L. (2013). *Fostering strengths in incarcerated youth: The development of a measure of psychological empowerment in Oregon Youth Authority correctional facilities* (Publication No. 1086) [Doctoral dissertation, Portland State University].
20. Prasetya, I., & Akrim. (2024). The impact of teacher empowerment on school effectiveness: A mixed-methods study. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(4), 655–666.
21. Sadeghi, A., Yousefi, F., & Khedmati, F. (2018). Life orientation and cognitive emotion regulation as predictors of job stress. *Open Journal of Social Sciences*, 6(2), 74–84.
22. Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483–504. <https://doi.org/10.2307/256789>.
23. Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management journal*. 38 (5),1442-1465.
24. Thomas, K. & Velthouse, B. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*. 15 (4), 666- 681.
25. Zimmerman, M. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18 (1), 169-177.

القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص

د. يمان محمد نزار شما

عضو هيئة تعليمية - كلية التربية - جامعة حماه

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف مستوى كلّ من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص، وتعرف القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بكفاءتهن الذاتية، وتعرف الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على كل من مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الكفاءة الذاتية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدام مقياس التفكير الإيجابي (الهاللي، 2013) ومقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة)، حيث تكونت عينة الدراسة من 180 معلمة، وأظهرت النتائج مستوى متوسط لكل من التفكير الإيجابي بمتوسط حسابي قدره (3.084) والكفاءة الذاتية بمتوسط حسابي قدره (2.937)، كما أظهرت قدرة تنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى المعلمات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس التفكير الإيجابي بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس الكفاءة الذاتية بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي باستثناء بعد الكفاءة الاجتماعية حيث وجدت فروق لصالح الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي، الكفاءة الذاتية.

The Predictive Power of Positive Thinking on Self-efficacy Among Kindergarten Teachers in Homs

Abstract

This study aimed to identify the level of both positive thinking and self-efficacy among a sample of kindergarten teachers in Homs, to determine the predictive power of positive thinking regarding their self-efficacy, and to identify differences among them according to the variable of educational qualification. To achieve the study's objectives, the descriptive approach was used, employing the Positive Thinking Scale (Al-Hilali, 2013) and the Self-Efficacy Scale (developed by the researcher). The study sample consisted of 180 teachers. The results showed an average level for both positive thinking (mean score 3.084) and self-efficacy (mean score 2.937). The results also demonstrated the predictive power of positive thinking regarding the teachers' self-efficacy. No statistically significant differences were found between the teachers' mean scores on the Positive Thinking Scale (both the overall score and its sub-dimensions) according to the variable of educational qualification. Similarly, no statistically significant differences were found on the Self-Efficacy Scale (both the overall score and its sub-dimensions) according to the variable of educational qualification, except for the social competence sub-dimension, where differences were found favoring those with postgraduate degrees.

Keywords: Positive thinking, Self-efficacy.

1. مقدمة

يساعد التفكير الإيجابي الفرد على التعامل الناجح مع مشكلات الحياة وتحدياتها من خلال تركيزه على النظرة الإيجابية الواقعية نحو الذات حتى لو كانت الظروف الخارجية مليئة بالمحن والضغط. فالتفكير الإيجابي بوصفه قوة نفسية يجعل الفرد يفسر الأشياء وقيمها بطريقة منطقية واقعية تتجه نحو التفاؤل مما يعطيه قوة ذهنية تتغلب على العوائق والصعوبات التي تواجهه (المومني وبنات، 2019، 128). ويجعله يركز على النجاحات ولا يفكر بالخسارة بل يبرمج نفسه للفوز دائماً، مما يمكنه من تحقيق أعلى أداء خلال تفاعلاته في البيئة الاجتماعية ويقلل من الآثار السلبية للمشكلات التي تواجهه. كما أنّ الكفاءة الذاتية باعتبارها اعتقاد دافعي قوي حول إمكانات الفرد الذاتية والمثابرة للإنجاز وتحدي الصعاب تعكس قدرة الفرد على النجاح في أداء مهامه اليومية لكونها تلعب دور الدافعية في القيام بالنشاط المرتبط بالأداء من خلال ارتباطها بالتوقعات الإيجابية (الخفاف، 2013، 162)، وكونها تنشأ من خلال التفاعل الناجح مع الآخرين في البيئة المحيطة وتتمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة وتعكس توقعات الفرد لأدائه في المستقبل من جهة، وتستخدم وفقاً لإمكانات الفرد المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة من جهة أخرى.

ونظراً لأهمية الدور الذي تلعبه معلمات رياض الأطفال في نجاح العملية التعليمية بتحقيق أهدافها، فضلاً عن دورهن في مشاركة الأسرة في بناء القاعدة النفسية والمعرفية والسلوكية للطفل من خلال ما يقدمونه للأطفال من خبرات ومهارات مختلفة، مما يفرض عليهن التمتع بخصائص معرفية وانفعالية وسلوكية تعكس قدرتهن في التحكم بسلوكهن الذاتي وفاعليتهن في السيطرة على المواقف الضاغطة والمثابرة على الجهد لتحقيق النجاح في المهام المختلفة، وبالتالي شعورهن بأنهن يملكن موارد كافية لتحقيق أهدافهن في ضوء متطلبات الواقع وظروفه وتغيير حياتهن نحو الأفضل. لذلك جاءت هذه الدراسة لتكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص.

2. مشكلة البحث

تزايد اهتمام المهتمين بالعملية التعليمية في السنوات الأخيرة بالجوانب الإيجابية للشخصية الإنسانية لما لها من تأثير واضح في تحسين أداء المعلمين في ظل ازدياد الأزمات التي يتعرض لها هذا العالم

المتسارع بالأحداث الضاغطة، ويعد التفكير الإيجابي أحد هذه الجوانب لكونه يتيح للمعلمين بأن يكونون أكثر قدرة على خلق جو تعليمي محفز وداعم (Siburian & Indrinani, 2024,46)، ويسهم في تحسين التعامل مع الضغوط ويحسن الأداء الأكاديمي للمتعلمين ويحد من السلوكيات السلبية وفقاً لدراسة الفلاح (2024، 374)، ويرتبط إيجاباً بالرضا الوظيفي وفقاً لما بينته دراسة حمد (2022)، كما أشارت دراسات (Dokmai, et al.,2025; Paniamogan & Dioso,2024; Al-Zoubi & Al-Muzaini, 2020) إلى أنه يسهم في خلق بيئة صفية تعليمية داعمة.

كما تعد الكفاءة الذاتية من المتغيرات التي تؤثر في قدرة المعلمين على مواجهة مطالب البيئة الاجتماعية والمهنية باعتبارها مجموعة من التوقعات العامة التي تقوم على الخبرة الماضية وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، حيث تتوسط معتقدات الكفاءة الذاتية العلاقة بين المعارف والمهارات الموجودة لدى المعلمين من جهة وبين أدائهم الفعلي من جهة أخرى (علي، 2023، 234)، حيث بينت دراسات أهمية الكفاءة الذاتية للمعلمين في تحسين العملية التعليمية كدراسة (Mu, et al., 2024) ودراسة (Wikle, 2025)، وفي إدارة الصف وتنظيم الجهد كدراسة (Gordesli, 2022) (Suchodoletz, et al., 2018)، كما بينت دراسات عدة ارتباط الكفاءة الذاتية للمعلمين إيجاباً بكلٍ من الصحة النفسية ومهارات الاتصال وضبط الذات والرفاه النفسي كدراسة (الردينية، 2017؛ كابور، 2010؛ مطاوع، 2019؛ أبو مخ، 2024).

ونظراً لكون دور المعلمات في رياض الأطفال لا يقتصر على تقديم المعلومات بل يتركز إلى تمكين الأطفال من استكشاف العالم من حولهم بطرق تتناسب مع مراحل نموهم وتقبل أسئلتهم وفضولهم وخلق بيئة تعليمية آمنة ومشجعة، مما يفرض عليهن تنظيم بيئة التعلم وإدارتها بكفاءة من خلال تطوير معارفهن ومهاراتهن وأساليب تفكيرهن، وتبني معتقدات ذات طابع إيجابي تفاؤلي. ومن خلال البحث عن دراسات سابقة تناولت القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية تبين وجود ندرة في الدراسات العربية والمحلية، وانطلاقاً من عدم وجود دراسة محلية سابقة في حدود علم الباحثة. ومن المبررات المذكورة تتحدد مشكلة البحث بالتساؤل الآتي: ما القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص؟

3. أهمية البحث: تتحدد أهمية البحث في النقاط الآتية:

- 3.1. أهمية متغير التفكير الإيجابي باعتباره يهدف لاستثمار القدرات الإنسانية بشكل إيجابي من أجل تحقيق الصحة والرفاه النفسي.

3. 2. أهمية متغير الكفاءة الذاتية باعتبارها متغير دافعي يسهم في النجاح والتطور المهني للمعلمات.

3. 3. أهمية فئة البحث وهي معلمات رياض الأطفال وذلك لما يقع على عاتقهن من مسؤوليات متعددة أهمها الإعداد التربوي والعلمي لأجيال المستقبل.

3. 4. ندرة الأبحاث العربية- في حدود علم الباحثة- التي تناولت القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياض، وبذلك يعد البحث الحالي امتداداً للدراسات السابقة ومكملة لها.

4. أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

4. 1. تعرّف مستوى كل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال.
4. 2. تعرّف القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال.
4. 3. تعرّف الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الكفاءة الذاتية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

5. أسئلة البحث

5. 1. ما مستوى التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال؟
5. 2. ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال؟
5. 3. ما القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال؟
6. فرضيات البحث: سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة 0,05
6. 1. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير الإيجابي ككل وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
6. 2. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية ككل وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

7. حدود البحث: تمثلت حدود البحث بالآتي:

7. 1. الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص.
7. 2. الحدود المكانية: طبق البحث في عدد من رياض الأطفال الحكومية والخاصة في مدينة حمص.

7. 3. الحدود الزمانية: أجري البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2025-2026م.

7. 4. الحدود الموضوعية: تعرّف القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى عينة البحث، وتحديد الفروق بينهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

8. مصطلحات البحث

8. 1. التفكير الإيجابي **positive Thinking**: هو الانتفاع بقابلية العقل اللاوعي للاقتناع بشكل إيجابي. وذلك من خلال تغذية العقل الباطن بأفكار إيجابية جديدة مراراً وتكراراً (بيفر، 2011: 12).

يعرف إجرائياً: بأنه تركيز تفكير المعلمات على ما هو جيد من أجل التخلص من الأفكار السلبية الهدامة وإحلال الأفكار الإيجابية محلها. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس التفكير الإيجابي المستخدم في البحث الحالي.

8. 2. الكفاءة الذاتية **Self-efficacy**: مجموعة التوقعات العامة التي يمتلكها الفرد والتي تقوم على الخبرة الماضية وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة (الخفاف، 2013: 156).
تعرف إجرائياً: بأنها معتقدات المعلمات حول قدرتهم في تنظيم وتنفيذ ما يلزم من إجراءات لتحقيق أنماط معينة من الأداء، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في البحث الحالي.

9. الإطار النظري

9. 1. التفكير الإيجابي: يعد التفكير الإيجابي أحد المفاهيم المحورية في علم النفس الإيجابي، لكونه يشير إلى أسلوب ذهني يمكن الفرد من التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة بنظرة متفائلة ومرنة. حيث يساعد التفكير الإيجابي على بناء قناعات ومعتقدات راسخة تمكن الفرد من النجاح في حل المشكلات من خلال التركيز على جوانب النجاح في المشكلة بدلاً من التركيز على جوانب الفشل فيها، كما أنه يساعد الفرد على أن يكون أكثر تفاؤلاً بامتلاكه معتقدات وقناعات ترتبط بتوقع النجاح للذات والآخرين والخبرات المستقبلية (سعد، 2021، 188). كما أنه الطريقة التي يفكر بها الفرد، وتنعكس إيجابياً على تصرفاته تجاه الأشخاص والأحداث، حيث يساعد الفرد على استثمار عقله واكتشاف قواه الكامنة وتغيير حياته نحو الأفضل، كما أنه اندماج بالحياة وتوجه دائم نحو استنباط الحلول لأية مشكلة مهما كانت معقدة (النجار والطلاع، 2015، 215).

فالأشخاص الذين يملكون مشاعر إيجابية يسعون لتحقيق أهداف جديدة ويواجهون المواقف والظروف بتفاؤل، ويستطيعون السيطرة على الموقف الضاغط ويتعاملون معه بفعالية، ويشعرون بأن الحياة تسير بشكل جيد وأنهم يملكون موارد كافية لتحقيق أهدافهم (الشريفين وآخرون، 2020، 119).

– مهارات التفكير الإيجابي: هناك العديد من المهارات، ومنها:

- مهارة الشعور بالرضا: أن يحب الفرد شخصيته ظاهرياً وداخلياً، وأن يتعلم كيفية تقبل نفسه، وعلاج جوانب عدم السعادة من خلال خلق أسلوب حياة يمنحه الشعور بالقيمة الشخصية، وتجنب المقارنة بالآخرين، والعمل على إظهار جوانب تفردته وتميزه.
- مهارة التقبل الإيجابي للاختلاف: وهي تبني أفكار وسلوكيات اجتماعية تدل على تفهم الاختلاف بين الأفراد كحقيقة، والدعوة إلى تشجيع الاختلاف الإيجابي واحترامه، والنظر إليه من منظور إيجابي (الأحمد، 2024، 5).

• مهارة التوقع الإيجابي: إنَّ ما نتوقعه أن يحدث يصبح سبباً للتفكير حول ما توقعناه، حيث إنَّ ما نعتقده فسيتحول إلى حقيقة عندما نمناه مشاعرنا، وكلما اشتدت قوة اعتقادنا وارتفعت العاطفة التي نضيفها إليه تعاطف بذلك تأثير الاعتقاد على السلوك وعلى كل شيء يحدث لنا.

- مهارة الحديث الإيجابي للذات: حوار ذهني داخلي غير مسموع في العالم الخارجي، يحاول فيه المحاور أن يصنع لنفسه طرفاً من داخله ويتحاور معه، ولكنه مع ذلك يبقى حواراً داخلياً لا يمكن الاطلاع عليه إلا إذا أفصح عنه المحاور، وأنَّ اللغة التي يتحدث بها يجب أن تكون مفعمة بالحيوية والإيجابية، لكونها لا تعكس سلوك المحاور فقط، ولكنها أيضاً تؤثر فيه (الزحيلي، 2019، 247).

– أهمية التفكير الإيجابي: يعد التفكير الإيجابي نواة الاقتدار المعرفي وفاعلية التعامل مع مشكلات الحياة وتحدياتها، والتغلب على شوائدها، إنه ليس مجرد وسيلة أو مقارنة منهجية، بل توجه يعبئ الطاقات ويستخرج الإمكانيات الحاضرة منها والكامنة من أجل العمل، كما أنَّ التفكير الإيجابي يشكل العلاج الناجح للحفاظ على المعنويات وحسن الحال النفسي، فالمعتقدات الخاصة بالفرد مثل التفاؤل والشعور بالسيطرة الشخصية هي عوامل وقائية للصحة النفسية والجسدية معاً (المطيري، 2022، 184).

9. 2. الكفاءة الذاتية: تحدد معتقدات الكفاءة الذاتية مستوى الدافعية وينعكس ذلك على المجهود الذي يبذله الفرد في أعماله، فهي مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للإنجاز (الشعراوي، 2000، 293). كما أنها تقدير الفرد لذاته فيما يتعلق بتوقعه لإمكاناته وقدرته على إنجاز الأعمال والمهام وتحقيق الأهداف ومواجهة المشكلات في ظل إمكاناته القائمة

والحالية (سيد، 2019، 802). كما أنها قناعة الفرد الذاتية بقدرته على أداء المهام التي توكل إليه واستشعاره بقدرته على التغلب على المشكلات التي قد تواجهه من خلال قدرته على ضبط سلوكه والتخطيط السليم للتعامل مع المشكلة (يونس، 2018، 568) وبذلك نجد أنّ معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية تحدد مستوى الدافعية لديه، وينعكس ذلك على مقدار الجهد الذي يبذله في أعماله، وعلى المدة التي يستطيع من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات التي تواجهه.

- **توقعات الكفاءة الذاتية:** يؤكد باندورا Bandura وجود نوعين من التوقعات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك، وهما:

- التوقعات المرتبطة بالكفاءة الذاتية: تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء بسلوك محدد، وهذه التوقعات تساعد على تحديد ما إذا كان الفرد قادر على القيام بسلوك معين أو لا في مهمة معينة، وتحديد مقدار الجهد المطلوب بذله للقيام بهذا السلوك، وتحديد إلى أي حد يمكن لسلوكه التغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

- التوقعات المرتبطة بالنتائج: تتعلق بالنتائج التي يمكن أن تنتج عن الانخراط في سلوك معين، حيث تعمل التوقعات الإيجابية كإحداث للسلوك، والتوقعات السلبية كعوائق للسلوك. (غباري، 2007،

(113)

- **أبعاد الكفاءة الذاتية:**

- قدر الكفاءة: يختلف مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المواقف المختلفة تبعاً لصعوبة الموقف ولمستوى المهارة ومدى تحمل الضغوط والضغط الذاتي المطلوب.

- العمومية: فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء مهام مشابهة للمواقف التي تعرض لها، غير أنّ درجة العمومية تختلف باختلاف درجة تماثل الأنشطة والتفسيرات الوصفية للموقف وخصائص الفرد أو الموقف محور السلوك وأيضاً باختلاف وسائل التعبير عن الإمكانية سلوكياً ومعرفياً وانفعالياً.

- الشدة أو القوة: المثابرة في بذل الجهد في مواجهة الخبرات الصعبة، وتحدد في ضوء خبرات الفرد السابقة ومدى ملاءمتها للموقف (الخفاف، 2013، 156).

- **مصادر الكفاءة الذاتية:**

- إنجازات الأداء: تشير إلى خبرات وتجارب الفرد الشخصية الناجحة والفاشلة حيث تعمل حالات النجاح على زيادة توقعات الكفاءة الذاتية، أما الإخفاقات المتكررة فتعمل على التقليل منها.

فالأفراد الذين لديهم إحساس منخفض بكفاءة الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون قدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، أما الأفراد الذين لديهم إحساس مرتفع بكفاءة الذات فيقتربون من المهام الصعبة كتحدى وترتفع جهودهم في المواقف الصعبة.

- الخيرات البديلة: تشير إلى الخيرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد من مشاهدة الآخرين وهم ينجحون في التعامل مع التهديدات والذي من شأنه أن يخلق لديه توقع بأنه سيكون قادر على تحقيق النجاح مثلهم شريطة أن يكثف من جهوده، كما أن ملاحظة الآخرين وهم يفشلون في أداء المهام التي يبذلون جهود كبيرة من أجلها يقلل من أحكام الفرد حول فاعليته وتقوض من جهوده (مرسي وآخرون، 2023، 170).

- الحالة النفسية والفسولوجية: تشير إلى العوامل الداخلية للفرد والتي تؤثر تأثيراً عاماً على مختلف أنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية العصبية لدى الفرد، ويرجع ذلك لثلاثة أسباب من شأنها زيادة إدراكات الكفاءة الذاتية وهي: تنشيط البنية البدنية وتخفيض مستويات الضغوط وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعتري الجسم.

- الإقناع اللفظي: يشير إلى معلومات تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين مما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء، ويؤثر على سلوكه أثناء محاولاته لأداء المهمة، فإمكان الأفراد الذين يقومون بعملية الإقناع أن يلعبوا دوراً هاماً في تطوير اعتقادات الذات لدى الآخرين من خلال الأحكام اللفظية التي يزودهم بها حول إمكاناتهم، ولكي يتحقق ذلك لابد أن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلته السلوكية على نحو واقعي لأنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم فرد حول قدرته على القيام بعمل يستحيل أدائه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي (المغربل، 2016، 24-26) وبذلك نجد أن الكفاءة الذاتية تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء مهامه وبذلك يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى إلى إنجازها.

10. الدراسات السابقة

10.1. الدراسات العربية:

- دراسة عاكوب (2017) الجمهورية العربية السورية:

بعنوان "أثر التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة دمشق في رضاهن الوظيفي" حيث هدفت إلى تعرف أثر التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال في درجة رضاهن

الوظيفي، والكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيري المؤهل العملي ونوع القطاع الذي يتبعن له، وتكونت 398 عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة، وقد استخدمت الدراسة مقياس مقياسي التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي (إعداد الباحثة) وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للتفكير الإيجابي في درجة رضاهن الوظيفي، ووجود فروق في درجة الرضا الوظيفي لصالح معلمات القطاع الخاص، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- دراسة سيد (2019) جمهورية مصر العربية:

بغنوان "مهارات التفاوض وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية" حيث هدفت إلى تعرف العلاقة بين مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من 163 معلمة، وقد استخدمت الدراسة مقياسي الكفاءة الذاتية ومهارات التفاوض، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية، ووجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية، وعدم وجود فروق على مقياس الكفاءة الذاتية وفق متغير المؤهل العلمي.

- دراسة عبد الله (2020) المملكة العربية السعودية:

بغنوان "أثر تفاعل التفكير الإيجابي والالتزان الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال" حيث هدفت إلى تعرف أثر التفكير الإيجابي والالتزان الانفعالي والتفاعل الثنائي بينهما في الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات المعلمات، وبحث إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية من خلال التفكير الإيجابي والالتزان الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من 240 طالبة معلمة بقسم رياض الأطفال، وقد استخدمت الدراسة مقياسي التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المهنية والالتزان الانفعالي (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال للتفكير الإيجابي والالتزان الانفعالي على الكفاءة الذاتية المهنية، وإمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المهنية من خلال الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي والالتزان الانفعالي، ومن خلال بعض أبعادهم (الرضا عن الحياة، مفهوم الذات الإيجابي، التحكم العقلي في الانفعالات، المرونة الانفعالية، الضبط الانفعالي)، في حين لم تسهم أبعاد (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل، المشاعر الإيجابية، المرونة الإيجابية، المواجهة الانفعالية) في التنبؤ بالدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المهنية.

- دراسة الأحمد (2024) الجمهورية العربية السورية:

بغنوان "درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الإيجابي في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق" حيث هدفت إلى قياس درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من

مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التفكير الإيجابي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة دمشق، وتكونت عينة الدراسة من 320 معلماً ومعلمة، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من 45 عبارة، وبيّنت النتائج أنّ درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الإيجابي تتراوح بين منخفضة ومتوسطة، وعدم وجود فرق في ممارسة مهارات التفكير الإيجابي تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

10. 2 . الدراسات الأجنبية:

- دراسة (Raisi & Raisi, 2023) إيران:

بمعنوان

The Impact of Positive Thinking Skills Training on the Hope and Resilience of Female Primary School Teachers in Ramhormoz

"أثر تدريب مهارات التفكير الإيجابي على الأمل والمرونة لدى معلمات المرحلة الابتدائية في رامهرمز" حيث هدفت إلى بحث أثر تدريب التفكير الإيجابي على المرونة النفسية والأمل لدى معلمات المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من 40 معلمة، وقد استخدمت الدراسة مقياس المرونة النفسية ومقياس الأمل، وبيّنت نتائج الدراسة أنّ للتفكير الإيجابي آثار إيجابية على المرونة النفسية والأمل، إلا أنّ هذه الآثار لم تكن ذات دلالة إحصائية.

- دراسة (Hafner, 2024) الولايات المتحدة الأمريكية:

بمعنوان

"Teacher Self-Efficacy and Teaching Experience "

"الكفاءة الذاتية للمعلم والخبرة التدريسية" حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين سنوات خبرة المعلمين وساعات تطويرهم المهني والكفاءة الذاتية الشاملة للمعلم ومجالاتها الثلاثة: مشاركة الطلاب واستراتيجيات التدريس وإدارة الصف، وفيما إذا كانت سنوات الخبرة وساعات التطوير المهني تتنبأ بالكفاءة الذاتية الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من 194 معلماً في ولاية إلينوي، واستخدمت الدراسة استبيان لجمع معلومات ديموغرافية ومعلومات عن الخبرة والكفاءة الذاتية، وبيّنت نتائج الدراسة أنّ سنوات الخبرة تتنبأ بالكفاءة الذاتية الشاملة وأبعادها إدارة الصف واستراتيجيات التدريس. وأنّ الكفاءة الذاتية تعد عاملاً وقائياً ضد الضغوطات.

- دراسة (Noushari & Komeleh, 2025) إيران:

بمعنوان

"The Predictive Role of Positive Thinking, Moral and Social Intelligence in the Quality of Teachers' Work Life "

"دور التفكير الإيجابي والذكاء الأخلاقي والاجتماعي في جودة الحياة العملية للمعلمين" حيث هدفت إلى بحث دور التفكير الإيجابي والذكاء الأخلاقي والاجتماعي في جودة الحياة العملية للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من 176 معلماً، وقد استخدمت الدراسة استبيان جودة الحياة العملية والتفكير الإيجابي والذكاء الأخلاقي والذكاء الاجتماعي، وكشفت النتائج أن التفكير الإيجابي قدرة تنبؤية بجودة الحياة العملية للمعلمين، وأن المعلمين عندما يتمتعون بالتفكير الإيجابي فإنهم يشعرون بكفاءة عالية وتكون بيئة عملهم محفزة ومن ثم جودة حياتهم العملية أعلى.

- دراسة (Wikle, 2025) الولايات المتحدة الأمريكية:

بمعنوان

"From Beliefs to Practice: Teachers' Self-Efficacy, Mindset, and Value in Fostering Creativity in the Classroom"

"من المعتقدات إلى التطبيق: الكفاءة الذاتية للمعلمين، وعقليتهم، وقيمهم في تعزيز الإبداع داخل الصف الدراسي" حيث هدفت إلى استكشاف العلاقة بين معتقدات المعلمين في مراحل التعليم الأساسي والثانوي والطلاب الجامعيين التحفيزية حول الإبداع واستخدامهم لسلوكيات التدريس المعززة للإبداع، وتكونت عينة الدراسة من 192 طالب جامعي و52 معلماً، وقد استخدمت الدراسة استبيان ذاتي تضمن أسئلة مفتوحة ومغلقة، وبينت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية في تدريس الإبداع عاملاً ومؤشراً دالاً إحصائياً في تحديد ما إذا كان المعلمين يشعرون بالقدرة على تعزيز الإبداع في صفوفهم الدراسية.

11. 3. تعقيب على الدراسات السابقة

أغلب الدراسات اهتمت بمتغير الكفاءة الذاتية أو بمتغير التفكير الإيجابي وعلاقته بمتغيرات أخرى، بينما اهتم البحث الحالي بتعرف القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال. ومعظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي وكذلك البحث الحالي. كما أن عينة أغلب الدراسات السابقة كانت معلمات رياض الأطفال وكذلك الدراسة الحالية، وفيما يتعلق بأدوات الدراسات السابقة، فقد استخدمت الدراسات مقاييس مختلفة لقياس الكفاءة الذاتية والتفكير الإيجابي، أما البحث الحالي استخدم مقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة) ومقياس التفكير الإيجابي (إعداد الهلالي، 2013). أما فيما يتعلق بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، فقد أظهرت أغلب الدراسات دور كل من الكفاءة الذاتية والتفكير الإيجابي كمتغيرين هامين في العملية التعليمية. وقد استفاد البحث الحالي من

هذه الدراسات السابقة في صياغة المشكلة والفرضيات ومناقشة النتائج، وفي مقارنة نتائج البحث الحالي بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

11. منهج البحث وإجراءاته

11.1. منهج البحث

اقتضى تحقيق أهداف البحث استخدام المنهج الوصفي لكونه مجموعة إجراءات بحثية تتكامل لوصف ظاهرة اعتماداً على جمع الحقائق وتحليلها لاستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج عن الظاهرة محل البحث (المشهداني، 2019: 126).

11.2. مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات رياض الأطفال الخاصة والحكومية في مدينة حمص للعام الدراسي 2025-2026 والبالغ عددهن 700 معلمة، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية نسبية من الرياض الخاصة والحكومية، وهي العينة التي يتم فيها تصنيف المجتمع في طبقات وفقاً لخصائصه، ومن ثمّ تسحب من كل طبقة عدداً يتناسب مع نسبة عدد أفراد الطبقة في المجتمع (أبو علام، 2017، 202). حيث تكونت العينة من 180 معلمة، والجدول (1) يوضح توزيع عينة البحث وفق طبقات المجتمع.

الجدول (1) يوضح توزيع عينة البحث وفق طبقات المجتمع

طبقات المجتمع	العدد الكلي	العينة	النسبة
رياض خاصة	550	142	78.88%
رياض حكومية	150	38	21.11%
المجموع	700	180	100%

والجدول (2) يوضح توزيع عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي.

الجدول (2) يوضح عينة البحث موزعة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

متغير البحث	مستويات المتغير	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	إجازة	78	43.33%
	دبلوم	80	44.44%
	دراسات عليا	22	12.22%

المجموع	180	100%
---------	-----	------

11. 3. أدوات البحث

- مقياس التفكير الإيجابي: إعداد الهاللي 2013 تكون من 53 بند- الملحق (3)- ذات تدرج خماسي تقيس التفكير الإيجابي في ضوء ثمانية أبعاد فرعية، حيث تم تصحيح إجابات البنود بإعطائها الأوزان الرقمية (5 يحدث دائماً، 4 يحدث عادة، 3 يحدث أحياناً، 2 يحدث نادراً، 1 لا يحدث أبداً)، ويوضح الجدول (3) توزيع بنود المقياس:

الجدول (3) توزيع بنود مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية

مقياس التفكير الإيجابي		
الأبعاد	العدد	البنود
مرونة الذات الإيجابية	13	6-7-11-13-15-19-26-30-35-41-43-48-51
الرضا عن الحياة	7	10-20-24-28-33-37-45
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	9	4-8-9-17-23-25-36-39-46
المشاعر الإيجابية	8	5-14-21-27-34-40-44-49
الضبط الانفعالي	3	2-18-22
التقبل الإيجابي للآخرين	4	16-29-31-38
الاعتدال المزاجي	6	3-12-32-42-47-52
التفتح المعرفي الصحي	3	1-50-53

الدراسة السيكمترية للمقياس: تم التحقق من صدق وثبات مقياس التفكير الإيجابي من خلال تطبيقه على عينة سيكمترية مكونة من 56 معلمة من معلمات مجتمع البحث، اختبروا بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة ولم تشملهم عينة البحث الأساسية. حيث تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي.

بالنسبة لصدق المحكمين تم تحكيم المقياس من خلال عرضه على عدد من الأساتذة في كلية التربية- جامعة حماه لإبداء الرأي حول مدى كفاية جميع البنود والأبعاد لقياس التفكير الإيجابي ووضوح الصياغة اللغوية لبنوده. وبناءً على آراء السادة المحكمين تم تعديل صياغة بعض بنود المقياس كما يوضح الجدول (4) الآتي:

جدول (4) يبين البنود مقياس التفكير الإيجابي التي تم تعديلها

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
أرى أن حياتي سعيدة وراضية	أملك حياة سعيدة وراضية
أتعاون وأتبادل الآراء والمشورة مع الإدارة والزملاء	أتبادل الآراء مع الزملاء والإدارة

وبالنسبة لصدق الاتساق الداخلي تم أولاً إيجاد قيم معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي فأظهرت النتائج قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، كما يوضح الجدول (5) الآتي:

الجدول (5) قيم معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1م	0.53**	12م	0.47**	23م	0.63**	34م	0.45**	45م	0.39**
2م	0.62**	13م	0.50**	24م	0.50**	35م	0.55**	46م	0.54**
3م	0.54**	14م	0.57**	25م	0.53**	36م	0.54**	47م	0.54**
4م	0.62**	15م	0.64**	26م	0.52**	37م	0.58**	48م	0.65**
5م	0.47**	16م	0.53**	27م	0.43**	38م	0.63**	49م	0.53**
6م	0.49**	17م	0.50**	28م	0.56**	39م	0.54**	50م	0.47**
7م	0.50**	18م	0.54**	29م	0.54**	40م	0.63**	51م	0.54**
8م	0.54**	19م	0.45**	30م	0.51**	41م	0.60**	52م	0.49**
9م	0.61**	20م	0.62**	31م	0.50**	42م	0.57**	53م	0.46**
10م	0.48**	21م	0.53**	32م	0.53**	43م	0.49**		
11م	0.47**	22م	0.57**	33م	0.50**	44م	0.48**		

** تشير إلى مستوى الدلالة 0.01

ومن ثم تم إيجاد علاقة ارتباط درجة الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس فأظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط دالة احصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، وبذلك نجد أن بنود المقياس تتسم بصدق الاتساق الداخلي كما يوضح الجدول (6) الآتي:

الجدول (6) معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي

المقياس / الأبعاد	الدرجة الكلية للمقياس
مرونة الذات الإيجابية	0.92
الرضا عن الحياة	0.85
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	0.93
المشاعر الإيجابية	0.91
الضبط الانفعالي	0.53
التقبل الإيجابي للآخرين	0.56
الاعتدال المزاجي	0.48
التفتح المعرفي الصحي	0.43

** تشير إلى مستوى الدلالة 0.01

أما بالنسبة للثبات فقد تم التحقق منه باستخدام طريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ، وأظهرت النتائج تمتع المقياس بثبات عالٍ، كما يوضح الجدول (7) الآتي:

الجدول (7) قيم معاملات الثبات لمقياس التفكير الإيجابي

المقياس / الأبعاد	طريقة التجزئة النصفية	طريقة ألفا كرونباخ
مرونة الذات الإيجابية	0.90	0.93
الرضا عن الحياة	0.79	0.86
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	0.93	0.91
المشاعر الإيجابية	0.98	0.92
الضبط الانفعالي	0.44	0.45
التقبل الإيجابي للآخرين	0.85	0.84
الاعتدال المزاجي	0.78	0.76
التفتح المعرفي الصحي	0.83	0.75

المقياس ككل	0.87	0.96
-------------	------	------

وبذلك نجد أن مقياس التفكير الإيجابي يتمتع بالصدق والثبات ويمكن تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

- **مقياس الكفاءة الذاتية:** بعد مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، قامت الباحثة بإعداد مقياس الكفاءة الذاتية، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من 38 بند ذات تدرج خماسي (تتطبق دائماً، تتطبق غالباً، تتطبق أحياناً، تتطبق نادراً، لا تتطبق أبداً)، وتكون المقياس بصورته النهائية من 36 بند- الملحق (1)- موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، وتم تصحيح إجابات البنود بإعطائها الأوزان الرقمية (5 تتطبق دائماً، 4 تتطبق غالباً، 3 تتطبق أحياناً، 2 تتطبق نادراً، 1 لا تتطبق أبداً) والجدول (8) يوضح توزيع بنوده:

الجدول (8) توزيع بنود مقياس الكفاءة الذاتية بصورته النهائية وبأبعاده الفرعية

مقياس الكفاءة الذاتية		
الأبعاد	العدد	البنود
كفاءة معرفية	13	1-4-7-10-11-16-17-22-23-24-30-31-32
كفاءة اجتماعية	12	2-5-8-12-13-18-19-25-26-27-33-34
كفاءة انفعالية	11	3-6-9-14-15-20-21-28-29-35-36

الدراسة السيكومترية للمقياس: تم التحقق من صدق وثبات المقياس من خلال تطبيقه على العينة السيكومترية ذاتها، حيث تمّ التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي.

بالنسبة لصدق المحكمين تمّ تحكيم الصورة الأولية للمقياس من خلال عرضها للمحكمين لإبداء الرأي حول دقة ووضوح الصياغة اللغوية لبنوده، ومدى مناسبتها للبعد الذي تقيسه، ومدى كفاية جميع البنود والأبعاد لقياس الكفاءة الذاتية.

وبناءً على آراء السادة المحكمين تمّ تعديل صياغة بعض بنود المقياس كما يوضح الجدول (9) الآتي:

جدول (9) يبين البنود مقياس الكفاءة الذاتية التي تمّ تعديلها

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
--------------------	--------------------

أتمت القدرة على التوافق مع الظروف الصعبة في عملي	أتوافق مع الظروف الصعبة في عملي
أتواصل مع أولياء الأمور بشأن المستوى التحصيلي لأطفالهم	أتواصل مع أولياء الأمور بشأن المستوى التحصيلي لأطفالهم بشكل يومي
أضبط انفعالاتي عند مواجهة ضغوط مهنية	أتحكم بانفعالاتي عند مواجهتي ضغوط أثناء العمل

وأيضاً تم حذف بنود حصلت على نسبة أقل من 80 % اتفاق بين المحكمين كما يوضح الجدول (10) الآتي:

جدول (10) يبين البنود التي حذفت من مقياس الكفاءة الذاتية

البنود المحذوفة
أمتلك المهارات الملائمة لتدريس الأطفال
أجد صعوبة في توضيح المفاهيم العلمية للأطفال

وبالنسبة لصدق الاتساق الداخلي تم أولاً إيجاد معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية، فأظهرت النتائج قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 كما يوضح الجدول (11) الآتي:

الجدول (11) قيم معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية

معامل الارتباط	كفاءة انفعالية	معامل الارتباط	كفاءة اجتماعية	معامل الارتباط	كفاءة معرفية
0.53**	3م	0.46**	2م	0.53**	1م
0.61**	6م	0.55**	5م	0.61**	4م
0.57**	9م	0.44**	8م	0.52**	7م
0.46**	14م	0.48**	12م	0.49**	10م
0.55**	15م	0.52**	13م	0.53**	11م
0.47**	20م	0.53**	18م	0.58**	16م
0.48**	21م	0.46**	19م	0.48**	17م
0.55**	28م	0.53**	25م	0.51**	22م

0.58**	م29	0.51**	م26	0.49**	م23
0.52**	م32	0.54**	م27	0.53**	م24
0.51**	م35	0.60**	م33	0.60**	م30
0.45**	م36	0.55**	م34	0.49**	م31
				0.58**	م32

** تشير إلى مستوى الدلالة 0.01

ومن ثم إيجاد علاقة ارتباط درجة الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، فأظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط دالة احصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، كما يوضح الجدول (12) الآتي:

الجدول (12) معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية

مقياس الكفاءة الذاتية	كفاءة معرفية	كفاءة اجتماعية	كفاءة انفعالية
الدرجة الكلية للمقياس	0.78**	0.87**	0.76**

** تشير إلى مستوى الدلالة 0.01

وبذلك نجد أنَّ أبعاد المقياس الفرعية وبنوده متجانسة في قياس الغرض الذي وضعت لأجله، وتتسم بصدق الاتساق الداخلي.

وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ فأظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة ثبات عالٍ، كما يوضح الجدول (13) الآتي:

الجدول (13) قيم معامل الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية

المقياس / الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
كفاءة معرفية	0.93	0.90
كفاءة اجتماعية	0.91	0.83
كفاءة انفعالية	0.94	0.95
المقياس ككل	0.97	0.90

وبذلك يكون مقياس الكفاءة الذاتية في صورته النهائية يتمتع بالصدق والثبات، ويمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

11.4. الأساليب الإحصائية

تم استخدام برنامج SPSS 24 لاستخراج معاملات صدق وثبات مقياسي التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية، ولإيجاد مستوى المتغيرين باستخدام المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لاستجابات عينة البحث على بنود المقياسين، ولإيجاد القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى عينة البحث، ولإيجاد دلالة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي باستخدام اختبار One-Way ANOVA على المقياسين.

11.5. نتائج البحث

11.5.1. النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

11.5.1.1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال؟
تمّ تحديد الميزان التقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وفق الجدول (14) الآتي:
الجدول (14) الميزان التقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	طول الخلايا	تدرج الاستجابة
مرتفعة جداً	4.21 - 5.00	تتطبق دائماً
مرتفعة	3.41 - 4.20	تتطبق غالباً
متوسطة	2.61 - 3.40	تتطبق أحياناً
منخفضة	1.81 - 2.60	تتطبق نادراً
منخفضة جداً	1 - 1.80	لا تتطبق أبداً

ومن ثمّ إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لأبعاد المقياس وبنوده، كما يبين الجدول (15) الآتي:

الجدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمقياس التفكير الإيجابي ككل ولأبعاده الفرعية

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
مرونة الذات الإيجابية	2.867	1.715	57.34	متوسط
الرضا عن الحياة	2.874	1.680	57.48	متوسط

متوسط	62.12	1.730	3.106	التوقعات الإيجابية نحو المستقبل
متوسط	59.84	1.716	2.992	المشاعر الإيجابية
مرتفع	68.24	1.616	3.412	الضبط الانفعالي
مرتفع	69.8	1.647	3.490	التقبل الإيجابي للآخرين
متوسط	64.58	1.719	3.229	الاعتدال المزاجي
متوسط	68.18	1.604	3,409	التفتح المعرفي الصحي
متوسط	61.68	1.708	3.084	المقياس ككل

يوضح الجدول (15) أنَّ مستوى التفكير الإيجابي لأفراد عينة البحث متوسط بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل متوسط حسابي مقداره (3.084) وكذلك بالنسبة للبقية الأبعاد، باستثناء بعد الضبط الانفعالي حيث كان مستواه مرتفع بمتوسط حسابي مقداره (3.412)، وبعد التقبل الإيجابي للآخرين كان مستواه مرتفع أيضاً بمتوسط حسابي مقداره (3.490). ويمكن تفسير المستوى المتوسط للتفكير الإيجابي إلى طبيعة مهنة التعليم وما تفرضه من ضغوط تتعلق بضرورة التنوع في طرائق واستراتيجيات التدريس المتبعة مع الأطفال وبضرورة التركيز على إشغال حواس الأطفال المختلفة داخل قاعات النشاط، فضلاً عن أنَّ المعلمات قد يواجهن مشكلات يومية تتعلق بسلوكيات الأطفال وبمقدار الموارد التعليمية المتاحة في الروضة وهذا كله يؤدي بهن إلى تبني نمط تفكير إيجابي متوسطاً واقعياً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأحمد، 2024).

في حين يمكن تفسير المستوى المرتفع لبعـد الضبط الانفعالي وبعد التقبل الإيجابي للآخرين إلى أنَّ طبيعة عمل المعلمات تتطلب منهن أن يكونوا قادرين على التحكم الانفعالي في المواقف الطارئة الصعبة باعتبارهم قدوة ونموذج يحتذى من قبل الأطفال، كما تتطلب منهن التواصل الدائم والمستمر مع أولياء الأمور والزملاء في العمل مما يكسبهن المرونة والتقبل الإيجابي للآخرين. وبذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عاكوب، 2017) للتفكير الإيجابي أثر إيجابي في درجة رضا الوظيفي.

11. 5. 1. 2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال؟

تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لأبعاد المقياس وبنوده، كما يبين الجدول (16) الآتي:

الجدول (16) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمقياس الكفاءة الذاتية ككل ولأبعاده الفرعية

المقياس / الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
كفاءة معرفية	2.845	1.720	56.9	متوسط
كفاءة اجتماعية	2.949	1.710	58.98	متوسط
كفاءة انفعالية	3.033	1.723	60.66	متوسط
المقياس ككل	2.937	1.719	58.74	متوسط

يوضح الجدول (16) أنّ مستوى الكفاءة الذاتية لأفراد عينة البحث متوسط بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل بمتوسط حسابي مقداره (2.937)، وكذلك بالنسبة لأبعاد المقياس، ويمكن تفسير ذلك بأنّ اعتقادات المعلمات بما يملكون من قدرات وإمكانات تتأثر بخبراتهم السابقة الناجحة والفاشلة، وبخبراتهم غير المباشرة التي يحصون عليها من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والافتداء بهم كنماذج في محيطهم الاجتماعي، كما تتأثر بخبراتهم الانفعالية المرافقة لأنشطتهم ومهامهم اليومية سواء أكانت خبرات تبعث على الحماس والنشاط أو خبرات تبعث على التوتر والقلق، وكذلك تتأثر بطبيعة التغذية الراجعة التي تحصل عليها المعلمات من البيئة المحيطة عن أدائهن الاجتماعي والتعليمي الفعلي مما ينعكس على مستوى الكفاءة الذاتية لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سيد، 2019)، كما تتفق مع توصلت إليه دراسة (Wikle, 2025) أنّ الكفاءة الذاتية مؤشراً دال إحصائياً في تحديد ما إذا كان المعلمين يشعرون بالقدرة على تعزيز الإبداع في صفوفهم الدراسية.

11. 5. 1. 3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال؟

تم إيجاد الانحدار الخطي البسيط بطريقة ENTER كما يبين الجدول (17) الآتي:

الجدول (17) معامل التحديد

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري المقدر
---------	----------------	---------------	----------------------	-----------------------

1	0.921	0.848	0.847	12.414
---	-------	-------	-------	--------

يبين الجدول (17) قيم معامل الارتباط وهي معامل الارتباط (0.921) بينما بلغ معامل التحديد (0.848) مما يعني بأن التفكير الإيجابي (المتغير المستقل) استطاع أن يفسر (84%) من التغيرات الحاصلة في الكفاءة الذاتية (المتغير التابع). ومن أجل توضيح القوة التفسيرية للنموذج تم إيجاد قيم تحليل التباين الأحادي كما يوضح الجدول (18) الآتي:

الجدول (18) تحليل التباين الأحادي ANOVA لتحديد القوة التفسيرية للنموذج

نموذج		مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	f	القيمة الاحتمالية
1	الانحدار	152474.263	1	152474.263	989.354	0.000
	البواقي	27432.464	178	154.115		
	الكلية	179906.728	179			

يوضح الجدول (18) أن القيمة الاحتمالية لاختبار f أصغر من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وبالتالي توجد علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية، ومن أجل كتابة معادلة الانحدار تم إيجاد الجدول (19) الآتي:

الجدول (19) معاملات الانحدار

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية		القيمة الاحتمالية
		b	الخطأ المعياري	beta	t	
1	الثابت	21.642	4.148		5.217	0.000
	التفكير الإيجابي	0.779	0.025	0.921	31.454	0.000

نستنتج من الجدول (19) أن القيمة الاحتمالية لاختبار t أصغر من 0.05 وبالتالي يمكن للتفكير الإيجابي التنبؤ بالكفاءة الذاتية، وبذلك تم التوصل لمعادلة الانحدار وهي كالتالي: الكفاءة الذاتية = $21.642 + 0.779 \times \text{التفكير الإيجابي}$.

وهذا يعني أنه كلما زاد التفكير الإيجابي سترافقه زيادة في الكفاءة الذاتية بدرجة معيارية واحدة. ويقود ذلك إلى إمكانية استخدام التفكير الإيجابي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية. ويمكن تفسير ذلك بأن التفكير الإيجابي يمد المعلمات بالتفاؤل اللازم للنجاح في مختلف المواقف، ويحفزهن للمثابرة في بذل الجهد نحو تحقيق الأهداف التي يسعون لتحقيقها رغم ما قد يواجهون من صعوبات، على اعتبار أن التفكير بطريقة إيجابية في مختلف المواقف والأحداث والتعامل مع التحديات بعقلية الحلول لا بعقلية المشكلات، يساعد المعلمات على إدارة مشاعرهن وانفعالاتهن بطريقة بناءة، ويعزز بناءهن لمعتقدات وتوقعات ذاتية إيجابية عن إمكانياتهن وقدرتهن على القيام بمهام الحياة المختلفة من جهة ومهام العملية التعليمية من جهة أخرى، وبالتالي ينعكس ذلك إيجاباً على كفاءتهن الذاتية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Noushari & Komeleh, 2025) ودراسة (عبد الله، 2020)، ودراسة (Raisi & Raisi, 2023).

11. 5. 2. النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

11. 5. 2. 1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الأولى

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم إيجاد اختبار One-Way ANOVA لمتوسط درجات المعلمات على مقياس التفكير الإيجابي كما هو مبين في الجدول (20) الآتي:

الجدول (20) نتائج درجات المعلمات على مقياس التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

تفكير إيجابي	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	f	الاحتمال
مرونة الذات الإيجابية	بين المجموعات	124.326	2	62.163	0.242	0.785
	داخل المجموعات	45406.224	177	256.532		
	الإجمالي	45530.550	179			
الرضا عن الحياة	بين مجموعات	28.866	2	14.433	0.226	0.798

		63.989	177	11326.084	داخل المجموعات	
			179	11354.950	الإجمالي	
0.614	0.489	49.947	2	99.895	بين المجموعات	التوقعات الإيجابية نحو المستقبل
		102.079	177	18067.905	داخل المجموعات	
			179	18167.800	الإجمالي	
0.440	0.825	73.005	2	146.011	بين المجموعات	المشاعر الإيجابية
		88.496	177	15663.789	داخل المجموعات	
			179	15809.800	الإجمالي	
0.155	1.884	28.640	2	57.281	بين المجموعات	الضبط الانفعالي
		15.200	177	2690.469	داخل المجموعات	
			179	2747.750	الإجمالي	
0.226	1.498	43.651	2	87.301	بين مجموعات	التقبل الإيجابي للآخرين
		29.144	177	5158.499	داخل المجموعات	
			179	5245.800	الإجمالي	

0.656	0.423	20.626	2	41.252	بين المجموعات	الاعتدال المزاجي
		48.778	177	8633.698	داخل المجموعات	
			179	8674.950	الإجمالي	
0.164	1.825	38.967	2	77.934	بين المجموعات	التفتح المعرفي الصحي
		21.354	177	3779.594	داخل المجموعات	
			179	3857.528	الإجمالي	
0.947	0.054	80.420	2	160.841	بين المجموعات	المقياس ككل
		1478.057	177	261616.070	داخل المجموعات	
			179	261776.911	الإجمالي	

يتضح من الجدول (20) أنَّ القيمة الاحتمالية $0.05 <$ بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية وبالتالي لا يوجد فرق دال إحصائياً وفقاً لمتغير المؤهل العلمي على مقياس التفكير الإيجابي، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة. ويمكن تفسير ذلك إلى أنَّ مهارات التفكير الإيجابي تكتسب بالخبرة والتجارب اليومية، وترتبط بالسمات والخصائص الشخصية للمعلمات أكثر من ارتباطها بالمؤهل العلمي الذي يحصلون عليه، فضلاً عن أنَّ تشابه ظروف الحياة الاجتماعية والمهنية للمعلمات يفرض عليهن جميعاً وبشكل مستقل عن مؤهلهن العلمي تطوير مهارات المرونة والتفكير الإيجابي للتوافق مع ظروف الحياة الاجتماعية والمهنية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأحمد، 2024) ودراسة (عاكوب، 2017).

11. 5. 2. النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثانية

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم إيجاد اختبار One-Way ANOVA لمتوسط درجات المعلمات على مقياس الكفاءة الذاتية كما هو مبين في الجدول (21) الآتي:

الجدول (21) نتائج درجات المعلمات على مقياس الكفاءة الذاتية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الكفاءة الذاتية	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	f	الاحتمال
كفاءة معرفية	بين المجموعات	187.288	2	93.644	0.325	0.723
	داخل المجموعات	51026.512	177	288.285		
	الإجمالي	51213.800	179			
كفاءة اجتماعية	بين مجموعات	1333.134	2	666.567	4.946	0.008
	داخل المجموعات	23851.727	177	134.756		
	الإجمالي	25184.861	179			
كفاءة انفعالية	بين المجموعات	113.410	2	56.705	0.285	0.752
	داخل المجموعات	35216.340	177	198.962		
	الإجمالي	35329.750	179			
المقياس ككل	بين المجموعات	319.949	2	159.975	0.150	0.861
	داخل المجموعات	188761.251	177	1066.448		
	الإجمالي	189081.200	179			

يتضح من الجدول (21) أن القيمة الاحتمالية $0.05 <$ بالنسبة لبعدي الكفاءة الانفعالية والكفاءة المعرفية وبالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية وبالتالي لا يوجد فرق دال إحصائياً وفقاً لمتغير المؤهل العلمي على مقياس الكفاءة الذاتية وبعدي الكفاءة الانفعالية والمعرفية، غير أن القيمة الاحتمالية $0.05 >$ بالنسبة لبعدي الكفاءة الاجتماعية مما يشير إلى أن الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي غير متساوية وفقاً لهذا البعد، وللكشف عن مصدر الفروق تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، كما يوضح الجدول (22) الآتي:

الجدول (22) اختبار LSD للمقارنات البعدية لمقياس الكفاءة الذاتية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الاحتمال	متوسط الفرق	مقياس الكفاءة الذاتية
0.432	2.125	إجازة - دبلوم
0.669	1.752	إجازة - دراسات عليا
0.927	0.372	دبلوم - دراسات عليا
0.557	1.088	إجازة - دبلوم
0.007	7.610	إجازة - دراسات عليا
0.002	8.698	دبلوم - دراسات عليا
0.932	0.191	إجازة - دبلوم
0.463	2.504	إجازة - دراسات عليا
0.497	2.313	دبلوم - دراسات عليا
0.736	1.755	إجازة - دبلوم
0.769	2.314	إجازة - دراسات عليا
0.605	4.070	دبلوم - دراسات عليا

يتضح من الجدول (22) أنَّ هناك فرق دال إحصائياً بين الدراسات العليا وكل من الإجازة والدبلوم لصالح الدراسات العليا حيث إنَّ القيمة الاحتمالية $0.05 >$ ويمكن تفسير ذلك لكون الدراسات العليا قد تمد المعلمات بمعلومات ومهارات إضافية تفيد بشكل أكبر في تفاعلاتهن الاجتماعية خلال العملية التعليمية مما ينعكس إيجاباً على كفاءتهن الاجتماعية الذاتية. أما بالنسبة لعدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي فيمكن تفسير ذلك بأنَّ معتقدات المعلمات عن ذواتهن والتي تعكس قدرتهن على التحكم في معطيات البيئة من خلال أفعالهن والوسائل التكيفية التي يمارسونها والثقة بأنفسهن في مواجهة ضغوط الحياة لا تتأثر بمؤهلهن العلمي، فإدراك المعلمات لكفاءتهن الذاتية يزيد من مقدار جهدهن ومثابرتهن للتكيف وللتنافس مع معطيات الحياة بغض النظر عن مؤهلهم العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سيد، 2019).

6.11. مقترحات البحث:

- ضرورة الاهتمام بمشاركة معلمات رياض الأطفال في دورات وورش عمل تتعلق بتنمية الكفاءة الذاتية وذلك بعد تحديد أسباب القصور في مستوى الكفاءة الذاتية.

- ضرورة الاهتمام بإعداد دورات تدريبية لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال.
- إجراء دراسة تجريبية لبيان مدى فاعلية التفكير الإيجابي في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال.
- إجراء دراسة حول دور الكفاءة الذاتية والتفكير الإيجابي في التنبؤ بمتغيرات نفسية وتربوية ذات علاقة بالعمل التعليمي.
- إجراء دراسة مماثلة حول القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين في مراحل تعليمية أخرى.

المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء. (2017). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- أبو مخ، تمام. (2024). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالرفاه النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة المثلث داخل الخط الأحمر. *مجلة جامعة الزيتونة الدولية للنشر العلمي*، 29(2)، 342-359.
- الأحمد، عبد المجيد. (2024). درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الإيجابي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق. *مجلة جامعة الفرات*، 63، 1-21.
- بيفر، فيرا. (2011). التفكير الإيجابي ط1. مكتبة جرير.

- حمد، سارة عبد الله المهدي.(2022). التفكير الإيجابي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المعلمات بمراكز التربية الخاصة بولاية الخرطوم. [رسالة ماجستير، كلية التربية -جامعة النيلين].
- الخفاف، إيمان.(2013). الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعالياً. دار المناهج للنشر.
- الردينية، أمل.(2017). الدافعية والكفاءة الذاتية للمعلم وأثرهما في الصحة النفسية لدى عينة من معلمي محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. [رسالة ماجستير، كلية التربية-جامعة نزوى].
- الزحيلي، غسان.(2019). التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة كليتي العلوم والتربية بجامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق، 35(2)، 225-282.
- سعد، زهراء فتحي محمد.(2021). التفكير الإيجابي وأهميته لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة بحوث ودراسات الطفولة. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، 3(6)، ج(1)، 181-198.
- سيد، منال أنور.(2019). مهارات التفاوض وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الطفولة، 31، 793-855.
- الشريفيين، أحمد وسرحان، وفاء وغيث، سعاد.(2020). العلاقة بين التفكير الإيجابي والهوية المهنية والكفاءة الذاتية الإرشادية لدى المرشدين المتقدمين وغير المتقدمين لجائزة الملكة رانيا للمرشد التربوي المتميز. *Educational Sciences*، 47(1)، 117-136.
- الشعراوي، علاء محمود.(2000). الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 44، 287-325.
- عاكوب، منى.(2017). أثر التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة دمشق في رضاهن الوظيفي. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 39(25)، 147-178.
- عبد الله، حنان موسى السيد.(2020). أثر تفاعل التفكير الإيجابي والاتزان الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، 44(3)، 201-288.
- علي، ليلى.(2023). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الماجستير في كلية التربية- جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 39(2)، 230-250.
- غباري، ثائر أحمد. (2007). الدافعية: النظرية والتطبيق. دار المسيرة.
- الفلاح، علاء الدين.(2024). التفكير الإيجابي وتأثيره في العلاقات بين الطلاب والمعلمين: دراسة تحليلية للممارسات الفعالة. مجلة جامعة الزاوية للعلوم التربوية والنفسية، 13(2)، 374-390.

- كابور، هند. (2010). مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية "دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية الحلقة الأولى تعليم أساسي". مجلة جامعة دمشق، 26، 273-322.
- مرسى، عايد ويونس، ربيع وسعادة، سامح. (2023). الضغوط النفسية وعلاقتها بفعالية الذات المهنية لدى الموجهين الطلابيين بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية- كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر، 199(5)، 160-192.
- المشهداني، سعد. (2019). منهجية البحث العلمي (ط1). دار أسامة للنشر.
- مطاوع، محمد. (2019). فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية وضبط الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، مجلة العلوم التربوية، العدد 23 (1)، 515-574.
- المطيري، بشاير مشعل. (2022). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الكويت. دراسات تربوية واجتماعية، مجلة كلية التربية- جامعة حلوان، 28(3)، 178-251.
- المغريل، بشرى. (2016). فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماه. [رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة دمشق].
- المومني، أماني وبنات، سهيلة. (2019). مستوى ممارسة التفكير الإيجابي وعلاقته بمشاعر فقدان لدى الأمهات اللواتي توفي أبناؤهن في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(14)، 128-159.
- النجار، يحيى والطلاع، عبد الرؤوف. (2015). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 29(2)، 209-246.
- الهلالي، حسام محمد منشد. (2013). التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المعلمين. [رسالة ماجستير، جامعة كربلاء].
- يونس، ياسمين محمد محمد. (2018). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات معلمات رياض الأطفال. المجلة التربوية- مصر، 52، 558-630.

المراجع الأجنبية:

- Dokmai, Ch., Sanrattana, W. & Phrasrivajiravati. (2025). Teachers' learning empowerment for enhancing students' positive thinking skills. *world journal of education*, 15(1), 53-66.
- Al-Zoubi, R. & Al-Muzaini. (2020). The predictive value of positive thinking and attitudes of secondary school teachers towards education in al-madinah al-munawwarah. *journal of education and practice*, 11(19), 58-64.
- Gordesli, M. (2022). Mindfulness in teaching and job burnout: the mediating role of self efficacy. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 551-560.
- Hafner, N. (2024). *Teacher self-efficacy and teaching experience*. master theses, 5011. <https://thekeep.eiu.edu/theses/5011>
- Mu, G., Gordon, D., Liang, J., Zhao, L., Alonso, R., Juri, Zahid, Zhang, X., Vo, H., Gao, D. Hu, Y. & Xing, C. (2024). A meta-analysis of the correlation between teacher self-efficacy and teacher resilience: concerted growth and contextual variance. *educational research review*, 45.
- Noushari, F. & Komeleh, M. (2025). The predictive role of positive thinking, moral and social intelligence in the quality of teachers' work life. *journal of new approaches in educational administration*, 16(1), 91-103.
- Paniamogan, J. & Dioso, E. (2024). Relationship between teachers' attitude and self-efficacy: a descriptive correlational study. *international journal of environmental economics*, 11(7), 187- 203.
- Raisi, H. & Raisi, K. (2023). The impact of positive thinking skills training on the hope and resilience of female primary school teachers in ramhormoz. *compr health biomed stud*, 2(2), e150430. <https://doi.org/10.5812/chbs-150430>
- Siburian, N. S. F., & Indriani, S. (2024). Positive teacher-student relationships for effective learning. *polyglot: jurnal ilmiah*, 20(1), 44-59.
- Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R.A. & Hamre, B.K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Journal of teaching and teacher education*, 75, 278-289.
- Wickle, A. (2025). *From beliefs to practice: teachers' self-efficacy, mindset, and value in fostering creativity in the classroom*. [master of arts , University of Georgia].

الملحق (1) مقياس الكفاءة الذاتية

المعلمة المحترمة

نرجو من سيادتكم القيام بالإجابة عن بنود المقياس، ليتسنى لنا التعرف على أحكام المعلمات على قدراتهن لتنظيم وإنجاز بعض الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع محددة من الأداء.

المؤهل العلمي:

☐ إجازة ☐ دبلوم ☐ دراسات

الرقم	البنود	تنطبق دائماً	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً
1	أراعي استخدام الأنشطة التعليمية التي من شأنها تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال.					
2	أتعامل مع سلوكيات الأطفال المختلفة بأساليب تربوية إيجابية.					
3	أملك القدرة على التوافق مع الظروف الصعبة في عملي.					
4	أستخدم طرائق تربوية تعليمية تتناسب مع النمو المعرفي لدى الأطفال.					
5	أتصرف بإيجابية مع المواقف الصعبة الطارئة داخل الصف.					

6	أتعامل مع صعوبات عملي بطرق مختلفة إلى أن أتمكن من تجاوزها.				
7	أوظف الوسائل التعليمية بشكل يتلاءم مع الأهداف التعليمية.				
8	أقوم أدائي التربوي التعليمي بموضوعية.				
9	أشارك في الورشات التدريبية التي من شأنها تطوير مهاراتي الشخصية.				
10	أوظف كفاياتي التدريسية أثناء تخطيط الخبرات التعليمية.				
11	أبادل الآراء مع زميلاتي حول أساليب تطبيق الطرائق التعليمية الحديثة.				
12	أستمتع بالعمل مع الآخرين والتعاون معهم.				
13	أملك القدرة على إقناع زميلاتي في العمل بوجهة نظري.				
14	أضبط انفعالاتي عند مواجهة ضغوط مهنية.				
15	أثق بقدراتي وأعمل على تطويرها.				
16	أراعي أثناء استخدام الاستراتيجيات التعليمية الفروق الفردية بين الأطفال.				

17	أصمم أنشطة تعليمية تقييمية للتأكد من فهم الأطفال للخبرات المتعلمة.				
18	أتواصل مع أولياء الأمور بشأن المستوى التحصيلي لأطفالهم.				
19	أنسق مع زميلاتي في إعداد ما يلزم لعملتي التعليمي.				
20	أملك الطاقة الكافية لعمل ما يجب عليّ فعله.				
21	أركز على الجانب الإيجابي من المشاكل التي تواجهني أثناء عملي.				
22	أعتمد على نفسي في القرارات المهمة أثناء تنفيذ الخبرات التعليمية.				
23	أقبل النقاش مع من يخالفني الرأي حول كيفية إدارة بيئة التعلم.				
24	أستخدم أساليب تربوية إيجابية في توجيه الأطفال لاتباع القواعد الصفية.				
25	أحرص على التواصل الإيجابي مع كل من له صلة ببيئة الروضة من زملاء وأولياء الأمور.				
26	أبادر بتحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية المهنية.				

27	أضعاف جهودتي لتحقيق الأعمال المهنية الموكلة لي في حال باءت محاولاتي بالفشل.				
28	أجيد إدارة الوقت داخل الصف.				
29	أمتلك القدرة على تحويل مشاعري السلبية إلى مشاعر إيجابية.				
30	أحرص على خلق بيئة صفية محفزة للتعلم.				
31	أتعلم من الصعوبات التي تواجهني في عملي المهني باعتبارها خبرات جديدة.				
32	أحرص على تهيئة جواً صفياً يشجع الأطفال على التعاون والمشاركة في الأنشطة التعليمية.				
33	أحرص على أداء عملي بحبوية ونشاط.				
34	أنظم القاعة الصفية بطريقة تمكنني من إدارة الموقف الصفّي.				
35	أملك القدرة على مشاركة زميلاتي مشاعرهن والتعاطف معها.				
36	أملك القدرة على تحديد مشاعر الآخرين من خلال لغة جسدهم.				

ملحق (2)

أسماء السادة المحكمين للمقياس

الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص
-------	-----------------	----------

د. أسماء الحسن	مدرس	قياس وتقويم
د. أمجد أسعد	مدرس	تربية الطفل
د. ماجدة موسى	أستاذ مساعد	تربية خاصة
د. محمد علي	مدرس	علم نفس الاجتماعي
د. وليم العباس	مدرس	قياس وتقويم