# مجلة جامعة البعث

## سلسلة العلوم التربوية

**مجلة علمية محكمة دورية**

المجلد 43 . العدد 35

1442 هـ - 2021 م

**الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب**

**رئيس جامعة البعث**

**المدير المسؤول عن المجلة**

| | |
|---|---|
| **أ. د. ناصر سعد الدين** | **رئيس هيئة التحرير** |
| **أ. د. درغام سلوم** | **رئيس التحرير** |

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

**بشرى مصطفى**

| | |
|---|---|
| **د. محمد هلال** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. فهد شريباتي** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. معن سلامة** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. جمال العلي** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. عباد كاسوحة** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. محمود عامر** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. أحمد الحسن** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. سونيا عطية** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. ريم ديب** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. حسن مشرقي** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. هيثم حسن** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. نزار عبشي** | **عضو هيئة التحرير** |

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

**رئيس تحرير مجلة جامعة البعث**

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

**. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++**

**. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy**

**. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy**

**ISSN: 1022-467X**

# شروط النشر في مجلة جامعة البعث

**الأوراق المطلوبة:**

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

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

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

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

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي ( كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات ( الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي ( كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. 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 البعث

1- دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.

2- دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .

3- دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .

4- دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

# المحتوى


| اسم البحث | اسم الباحث | الصفحة |
|---|---|---|
| دور الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية | أحمد بكر آذار<br>عبد اللطيف<br>ربى سلطان | 50-11 |
| معوقات قيام مؤسسات رياض الأطفال بدورها في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال من وجهة نظر المربّيات | د . مطيعة أحمد<br>د. رغداء نصور<br>أمة الله غانم | 88- 51 |
| سمة الصلابة النفسية لدى عينة من المراهقين<br>مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية | أحمد بكر آذار<br>عبد اللطيف<br>ربى سلطان | 122-89 |
| درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا<br>في كلية التربية بجامعة دمشق | د . غسان الخلف<br>أريج جبل | 160-123 |

# دور الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية
# دراسة ميدانية في محافظة دمشق

**أحمد بكر* آذار عبد اللطيف** ربى سلطان*****

***طالب دكتوراه بقسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة دمشق**

****** الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة دمشق**

******* الأستاذ المساعد بقسم الإرشاد النفسي/ كلية التربية/ جامعة دمشق**

**الملخص**

هدف البحث إلى تعرف المستوى والترتيب التنازلي لأدوار الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية، وبحث الفروق في تلك الأدوار وفق متغيري (الاستقرار السكني، المؤهل العلمي)، وبلغت العينة (120) أماً اخترن بدلالة (مركز إعادة التأهيل والأطراف الصناعية) التابع لمشفى (ابن النفيس) ومن (جمعية خطوة للأطراف الصناعية) بمشفى (حاميش) بدمشق خلال تركيب الطرف الصناعي للابن، وتم تصميم استبانة ضمت (70) بنداً موزعة إلى (7) أبعاد ضمن مجالي (المساندة النفسية، المساندة الاجتماعية)، وبينت النتائج حصول بُعدي (تعزيز الشعور بالأمن النفسي، مواجهة الخوف) على المرتبتين الأولى والثانية بمستوى (مرتفع جداً)، وجاء بعدي (مواجهة الإحباط، مواجهة العدوان) بالمرتبتين الثالثة والرابعة بمستوى (مرتفع)، وجاء بعدي (تحقيق القبول الأسري، ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية) بالمرتبتين الخامسة والسادسة بمستوى (متوسط)، وفي المرتبة السابعة جاء بُعد (الدمج مع الأقران العاديين) بمستوى (منخفض)، كما ظهرت فروق في أدوار الأمهات في تقديم المساندة تبعاً لمتغير الاستقرار السكني لصالح الأمهات غير المُهجَّرات، لكن لم تظهر مثل هذه الفروق تبعاً متغير المؤهل العلمي للأم، وتم تفسير النتائج في ضوء الواقع الميداني وبالمقارنة مع الأدب النظري والدراسات السابقة.

**الكلمات المفتاحية:** (المساندة النفسية والاجتماعية، المراهقة، مبتوري الأطراف، الأزمة السورية، دور الأم).

# Mothers' Role in Providing Psychological and Social Support for Adolescents with Amputated Limbs during the Syrian Crisis

Abstract

The research aimed at identifying the level and descending order of mothers' roles while providing psychological and social support for adolescents with amputated limbs during the Syrian crisis. The research also aimed at investigating the differences in those roles according to the two variables of (residential stability, academic qualification). The sample consisted of (120) mothers who were chosen from (the Rehabilitation and Artificial Limbs Center) subordinated to (Ibn Al-Nafis) hospital and (Khutua Society for Artificial Limbs ) at (Hamish) hospital in Damascus while providing the artificial limb to the child. A questionnaire was designed which included (70) items distributed to (7) sub-dimensions within the two fields of (psychological support, social support). The descriptive analytical approach was used. The findings showed that the two dimensions of (reinforcing psychological safety feeling, facing fear) ranked first and second at a (very high) level, the two dimensions of (facing frustration, facing aggression) ranked third and fourth at a (high) level, the two dimensions of (attaining family acceptance; practicing social, educational, and professional roles) ranked fifth and sixth at a (medium) level, and the dimension of (merging with normal peers) ranked seventh and last at a (low) level. In addition, there were differences in mothers' roles in providing support according to residential stability variable where the differences were in favor of the non-displaced mothers. However, there were no such differences according to mother's academic qualification variable. The findings were explained in light of field reality and by making comparisons with theoretical literatures and previous studies.

**Key words**: (Psychological and social support, adolescence, individuals with amputated limbs, the Syrian crisis, mother's role,).

## 1- مقدّمة البحث:

تعد البحوث والدراسات النفسية والاجتماعية المُنجزة خلال فترات الحروب والنزاعات المُسلحة – سيما المرتبطة بالمراهقين – وإدارة ما ينتج عنها من آثار سلبية من النواحي النفسية والاجتماعية من الموضوعات عالية الأهمية، والتي دخلت ميدان الإرشاد النفسي والتربية الخاصة منذ بداية الأزمة السورية، ما أثار حافزاً لدى المختصين للبحث في تلك الآثار على التوافق الشخصي والاجتماعي لهذه الفئة من أبناء المجتمع، سيما من أصيب منهم بإعاقة حركية مكتسبة (بتر أحد الأطراف)، وما ارتبط بها من اضطرابات نفسية واجتماعية وسلوكية.. أو حالات التسرب الدراسي بعد صدمة التحول من شخص طبيعي إلى شخص معاق حركياً، بالتزامن مع حالة التهجير من المنزل التي ألمت بنسبة كبيرة من الأسر، وما رافقها من مشكلات اقتصادية واجتماعية وصحية ونفسية وانفعالية.

وقد حاولت معظم الأمهات التعامل مع المشكلات النفسية والاجتماعية للأبناء المراهقين مبتوري الأطراف، واحتضانهم نفسياً وانفعالياً بما هو متاح لديهن من وسائل واستراتيجيات للدعم النفسي والاجتماعي، ما أضاف أعباءً أخرى على الأمهات. وفي سياق كل تلك الظروف تكون الأم متأثرة بخبراتها السابقة وبنسق الخلفية الاجتماعية والثقافية ومستوى تأهيلها العلمي، فقد تعتمد الأساليب التقليدية لتقديم المساندة النفسية والاجتماعية، أو قد تلجأ لأسلوب الهروب المباشر أو غير المباشر لتتخلص من التوتر الناتج عن صدمة تحول ابنها من إنسان طبيعي إلى شخص معاق فعلاً وقد غدا أمراً واقعاً، لعجزها عن تلبية متطلبات المساندة النفسية والاجتماعية له، أو قد تلجأ لتحويل هذه المهمة إلى أحد أفراد الأسرة (الأب أو الأخوة البالغين، الجد أو الجدة..إلخ)، وإذا كانت خلفيتها الثقافية وتأهيلها العلمي من مستوى مرتفع فقد تلجأ للتعامل مع هذه المشكلة بأسلوب علمي يتضمن الدراسة المبدئية لأبعاد الإعاقة وانعكاساتها النفسية والانفعالية والأكاديمية على المراهق، وتحليلها، ثم التخطيط لمواجهتها بما يحقق التكيف النفسي والاجتماعي لابنها بعد بتر أحد أطرافه، ومن هنا برزت فكرة البحث الحالي التي يمكن تحديد موضوعها **بدور الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية/ دراسة ميدانية في محافظة دمشق.**

## 2- مشكلة البحث:

إن المراهقين الذين أصيبوا بإعاقات حركية مكتسبة (بتر أحد الأطراف) وهُجروا مع أسرهم من مناطق شهدت أعمالاً إرهابية خلال الأزمة السورية، وعايشوا أحداثاً مُروعة لم تكن مألوفة بالنسبة لهم، وتسببت بظهور معدلات مرتفعة من أعراض شدة ما بعد الصدمة (PTSD)، هؤلاء المراهقون قد يكونون مُمانعين للبوح بتجاربهم المؤلمة وخبراتهم السلبية بسبب آثار الأحداث الصادمة على بنيتهم النفسية والانفعالية والمعرفية، ما انعكس سلباً على توافقهم الشخصي والاجتماعي، وقد تضطرب قدرتهم على التعايش مع الظروف الجديدة للإعاقة، أو السير خلف أفكارهم اللاعقلانية نتيجة شعورهم باليأس والإحباط، وقد لا يجد هؤلاء المراهقين من يخفف من تلك الآثار النفسية والانفعالية السيئة الناجمة عن الحرب والتهجير وبتر أحد الأطراف، لعدم الخبرة بها، أو بسبب تعقد المظاهر السلوكية المصاحبة لها، سيما مع غياب المختصين بالإرشاد النفسي.

وخلال الأزمة السورية أصبحت مصادر الدعم التي تتلقاها الأم من البيئة الاجتماعية المحيطة أقل مما كانت عليه سابقاً بسبب الضغوط الناجمة عن ظروف الحرب والحصار الاقتصادي، والبحث عن مصادر العيش والسكن اللائق وتعليم الأبناء والإنفاق عليهم..إلخ، ما زاد من حاجة الأمهات لتدخل المختصين بالإرشاد النفسي والتربية الخاصة لتزويدهن بخدمات المساندة النفسية والاجتماعية لابنهن المراهقين الذين أصيبوا بصدمة بتر أحد الأطراف، وبالرغم من أهمية هذا الموضوع في الأوساط العلمية إلا أن كم الأبحاث التي أجريت حوله على المستوى الأجنبي والعربي والمحلي لازال دون المستوى المأمول مقارنةً بأهميته، سيما في المجتمعات التي شهدت حروباً ونزاعات مُسلحة انعكست آثارها النفسية والانفعالية على جميع أفراد المجتمع وتحديداً المراهقين مبتوري الأطراف، وعليه؛ يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي: **ما دور الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية في محافظة دمشق ؟، وهل من فروق في تلك الأدوار وفق متغيري (الاستقرار السكني، المؤهل العلمي) ؟.**

## 3- أسئلة البحث:

3-1- ما المستوى والترتيب التنازلي لأهمية دور الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين ممن تعرضوا لصدمة بتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل بُعد فرعي ؟.

3-2- هل من فروق في دور الأمهات في تقديم المساندة النفسي والاجتماعي للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف وتبعاً لمتغير الاستقرار السكني ؟.

3-3- هل من فروق في دور الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي ؟.

## 4- فرضيات البحث:

4-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في دور الأمهات في تقديم المساندة النفسي والاجتماعي للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف وتبعاً لمتغير الاستقرار السكني.

4-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في دور الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

## 5- أهمية البحث:

5-1- أهمية الفئة المستهدفة بالبحث الحالي وهن الأمهات وأبنائهن المصابين بإعاقة حركية مكتسبة نتيجة بتر أحد الأطراف بفعل العمليات الإرهابية خلال الأزمة السورية، وما يمكن أن يعاني منه أفراد هذه الفئة من عدم القدرة على تجاوز الآثار النفسية والانفعالية بغياب المساندة النفسية الانفعالية والاجتماعية من جانب المختصين.

5-2- فهم التأثير المتبادل بين الآثار النفسية والانفعالية للإعاقة الحركية المكتسبة على المراهقين من جهة، والمساندة النفسية والاجتماعية المقدم من جانب الأم من جهةٍ

أخرى، وتحديد منحى هذا التأثير ووجهته، ما يساهم في تنظيم برامج الإرشاد والتوجيه النفسي والاجتماعي المقدمة لهؤلاء الأمهات.

5-3- يعد البحث الحالي الأول من نوعه (بحسب علم الباحث) على المستوى العربي والمحلي في سورية، فما أجري من دراسات سابقة حول هذا الموضوع كان على المستوى الأجنبي فقط، وبشكل مقتضب.

## 6- أهداف البحث:

6-1- بحث المستوى والترتيب التنازلي لأهمية أدوار الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية لأبنائهن المراهقين ممن تعرضوا لصدمة بتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل بُعد فرعي.

6-2- بحث الفروق في أدوار الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية لأبنائهن المراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية تبعاً لمتغير الاستقرار السكني.

6-3- بحث الفروق في أدوار الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية لأبنائهن المراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

## 7- مصطلحات البحث:

**7-1- المساندة النفسية (Psychological Support):** عرفها **(سكريت Seegert 2006)** بأنها مقدار الدعم النفسي والانفعالي المقدم من قبل شخص تجاه شخص آخر في المواقف المختلفة، بما يُمكِّن هذا الأخير من تجاوز حالات القلق، والخوف، والإحباط، والعدوان تجاه الذات والآخرين.. وبما يعزز أمنه النفسي وتوافقه الشخصي والاجتماعي، ويساهم في تدعيم السمات الشخصية المرغوبة"[1]".

**وتعرف المساندة النفسية إجرائياً** بأنها الدرجة المعبرة عن دور الأم في تقديم المساندة النفسية لابنها المراهق الذي أُصيب ببتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية

1- Seegert, 2006, p(7).

بين عامي (2011 – 2020) وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي (الخوف، الإحباط، العدوان تجاه الذات والآخرين، الأمن النفسي) وللدرجة الكلية.

**7-2- المساندة الاجتماعية (Social Support):** عرفها **(موس Moss 2000)** بأنها الشعور الذاتي بالانتماء والإحساس بالقبول والحب وإبداء المساندة في المواقف الصعبة"[1]". كما عرفها **(كابلن Caplen 2001)** بأنها نظام يتضمن عدة روابط وتفاعلات اجتماعية مع الآخرين تتسم بأنها طويلة المدى، ويمكن الاعتماد عليها والثقة بها وقت إحساس الفرد بالحاجة لتمده بالسند العاطفي"[2]".

**وتعرف المساندة الاجتماعية إجرائياً** بأنها الدرجة المعبرة عن دور الأم في تقديم المساندة الاجتماعية للابن المراهق الذي أُصيب ببتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية بين عامي (2011 – 2020) لكل مجال فرعي (تحقيق القبول الأسري، التهيئة لممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية، الدمج الاجتماعي مع الأقران العاديين) وللدرجة الكلية.

**7-3- المراهقة:** كل فرد يقع مداه العمري ويمتد من نهاية الطفولة المتأخرة (Childhood) عند عمر (10,11) سنة، إلى مرحلة ما قبل سن الرشد ونهاية مرحلة المراهقة المتأخرة عند عمر (17,11) سنة"[3]".

**7-4- الإعاقة الحركية المكتسبة (بتر أحد الأطراف):** حالة طبية تستوجب فصل أحد أطراف الجسد (قدم، يد، أصبع، رسغ، ساعد..) بسبب الكوارث الطبيعية أو المصطنعة (إصابات، أمراض، حروب..) أو بسبب غياب أحد الأطراف لأسباب خلقية تحدث عند ولادة رضيع بدون أحد أطرافه، والبتر هو استئصال جزء من الجسم لإنقاذ حياة المُصاب، أو لتحسين أداء العضو الذي تمنعه الإصابة من القيام بوظيفته"[4]".

**ويعرف المراهق ذو الإعاقة الحركية المُكتسبة (بتر أحد الأطراف) إجرائياً** بأنه شخص من عمر (11,11 إلى 17,11 سنة)، وأصيب بإعاقة حركية مكتسبة (بتر

1- Finmian, 2007, p(11).
2- Naugler, 2012, p(3).
3- الشيباني، 2000، ص(181).
4- Dennis & Joanna & Bassert 2014, p(1251).

طرف أو أكثر من الأطراف العلوية أو السفلية) بسبب العمليات الإرهابية المُسلحة خلال الأزمة السورية، ويحمل بطاقة إعاقة حركية وفق قانون رعاية المعوقين رقم (34) لعام (2004) صادرة عن مديرية الشؤون الاجتماعية في إحدى المحافظات السورية خلال الفترة الممتدة حصراً (2011/3/15 إلى 2020/11/1).

**8- الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**8-1- الإطار النظري:** تعد الحروب والنزاعات المُسلحة ظواهر اجتماعية تخلف آثاراً سلبية على الأفراد والمجتمعات من النواحي النفسية والتربوية والتعليمية والاقتصادية والثقافية والصحية..إلخ، وفي ذات الوقت؛ لا يجب اعتبار تلك الظواهر كحقيقة تُوثَّق تاريخياً فقط بل لابد من دراسة تأثيرها العميق والمُفاجئ على المراهقين ممن أصيبوا بصدمة بتر أحد الأطراف، وذلك من النواحي النفسية (قلق، خوف، إحباط..) أو الاجتماعية (عزلة، رُهاب اجتماعي، انعدام الأمن النفسي..)"[1]". فتحول المراهق من شخص طبيعي إلى شخص معوق حركياً ليس حدثاً سهلاً على الأسرة بأكملها، ويشكل منعطفاً خطيراً في حياتها الاجتماعية والاقتصادية والسلوكية والعاطفية والانفعالية"[2]".

ومع إدراك أهمية دور الأسرة على حياة المراهق مبتور الأطراف من النواحي النفسية والاجتماعية، سيما وقد أصبح مفهوم المساندة النفسية والاجتماعية والتربوية في الآونة الأخيرة أكثر شمولية، وامتد ليشمل تقديم الخدمات للأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة وأسرهم أيضاً، فهذه الفئة من المراهقين لا يمكن فهم معاناتها بمنأى عن ظروفهم الأسرية والاجتماعية"[3]". وتعتبر الأم من أهم مصادر تقديم المساندة النفسية/الانفعالية والاجتماعية للأبناء المراهقين ممن تعرضوا لعدة أحداث صادمة أهما (بتر أحد الأطراف) في فترات الحروب والنزاعات المُسلَّحة، فالأم هي الشيء الثابت في حياة الابن، وتأخذ دور الحامية البدنية والوصية على حاجاته، وأول وسيط للتنشئة الأسرية والاجتماعية، إذ تتلقاه بالرعاية والاهتمام، وتبدأ بتنبيه العواطف الرمزية له منذ الطفولة

1- Galis, 2009, p(9).
2- Siegle, & William, 2011, p(7).
3- Cook, & Jeffry, 2010, p(4).

ليصبح عضواً فاعلاً بالمجتمع"[1]". ومشاركة الأم في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهق المصاب بالبتر يتطلب أولاً قياس دورها نحوه وعلاقاتها به"[2]". فتقديم المساندة النفسية والاجتماعية عملية بالغة الصعوبة لمعظم الأمهات في مختلف المجتمعات، وتزداد هذه المهمة صعوبةً في فترات الحروب والنزاعات المُسلَّحة"[3]". فهذه المساندة النفسية والاجتماعية المقدمة من جانب الأمهات تسهل على المراهقين مبتوري الأطراف التعايش مع الظروف الجديدة للإعاقة، وتقلل من عزلتهم الاجتماعية للهروب من الواقع، وعدم الاستكانة للفشل أو المصير المحتوم، وتخفف عليهم وطأة ما تعرضوا له من صدمات نفسية/انفعالية، والاحتضان النفسي والعاطفي يرفع من معنويات هذه الفئة من المراهقين، وتساهم في مشاركتهم التربوية مع أقرانهم العاديين سيما في الحالات التي أدى فيها البتر إلى التسرب الدراسي"[4]". فقد بين **(جرام وآخرين Gram et al 2013)** أن المراهقين من عمر (11 إلى 16 سنة) ممن أصيبوا بإعاقة ما خلال الحروب والنزاعات المسلحة يواجهون على المستوى المعرفي صعوبات في التركيز تؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي وعلى العمليات العقلية لديهم بسبب الذكريات المؤلمة والمزاج المُكتئب، وعلى المستوى السلوكي نجد السلبية وعدم التلقائية ومن الممكن أن يصبحوا أكثر قسوةً وعنفاً من السابق، ما يؤثر سلباً في علاقاتهم بالأقران والأصدقاء، أو تدفعهم الظروف الجديدة للإعاقة إلى نوع من العزلة الاجتماعية بغياب مساندة الأم النفسية والاجتماعية"[5]". وفي دراسة تتبعية أجراها **(باترز Patreez 2011)** على أطفال ومراهقين أصيبوا بإعاقات مُكتسبة زمن الحروب والأزمات، تبين أن (87%) منهم قد تحسن توافقهم النفسي والاجتماعي بسبب المساندة النفسية المقدمة من الأمهات بعد خضوعها لبرنامج لتنمية تلك المهارات لديهن"[6]".

1- Galis, 2009, p(17).
2- Harvey, 2007, p(31).
3- Finmian, 2007, p(4).
4- Naugler, 2012, p(222).
5- Gram & Brown & Hayes & Norther, 2013, p(600)
6- Patreez, 2011, p(370).

ومع تباين درجة ثقافة الأم وخلفيتها الاجتماعية والاقتصادية، فقد تتباين مهاراتها في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للأبناء ممن تعرضوا لصدمة البتر، سيما إذا كان الابن/ة بمرحلة المراهقة؛ فقد بين **(فينماين Finmian 2007)** أن المستوى التعليمي والثقافي المرتفع نسبياً للأم يجعلها أكثر قدرة للتنبه بالإشارات النفسية والانفعالية الصادرة عن الابن/ة المعاق، وأقدر على تفعيل أحاسيسها وعواطفها للاستجابة ثم تهيئة الشروط المناسبة لتنمية سلوكه في التعلق الآمن وتعزيز الثقة بالنفس، وتعميم هذه الثقة من خلال علاقته بالآخرين، بينما لوحظ أن الأمهات ذوات المستوى الثقافي والتعليمي الأدنى كنَّ أقل قدرة على توظيف تلك المهارات، فقد لا يكترثن لما يصدر عن الابن/ة من استجابات، أو لا تظهر استجاباتهن في الوقت المناسب"[1]".

**8-2- الدراسات السابقة:**

**8-2-1- دراسة (باتريز Patreez 2011) أمريكا:** هدفت إلى فحص طبيعة وشدة الأحداث المؤلمة التي ترتبط بالصدمة لأسر نجت من حرب الإبادة العرقية في (رواندا)، وفحص مقدار المساندة النفسية والاجتماعية المقدم من الأم لطفلها المصاب بإعاقة مكتسبة وفق متغيرات (عمر الأم ونوع إعاقة الطفل)، وبلغت العينة (59) أماً من المقيمات بمخيمات اللجوء التابعة للمنظمة الدولية لإغاثة (اليونسيف UNESEV)، وتم تصميم استبيان للخصائص الديمغرافية، واستبانة مقدار الصدمة النفسية والاجتماعية للأم، واستبانة مقدار المساندة النفسية والاجتماعية للأم تجاه طفلها المصاب بإعاقة مكتسبة، وبينت النتائج أن معظم الأمهات تعرضن لأحداث مؤلمة متعددة تتعلق بالصدمة، وأظهرن معدلات مرتفعة من الاضطرابات النفسية (خوف، قلق، إحباط) والاجتماعية (ميل للعزلة، سوء تكيف اجتماعي) مع أعراض سلوكية مرتبطة، وكانت نسبة هذه الأعراض أكثر لدى الأمهات الأصغر سناً مقارنةً بالأكبر سناً، وأن جميع الأمهات تعرضن لمستويات شديدة من العنف، وأن (41%) منهن شهدن طفلهن خلال الإصابة، كما ظهرت علاقة دالة بين معايشة الأم لصدمة إصابة الطفل بالإعاقة وردود أفعالها تجاه تقديم المساندة النفسية والاجتماعية له، فالأم التي شهدت إصابة طفلها أكثر

1- Finmian, 2007, p(17).

قدرة على تقديم المساندة النفسية والاجتماعية مقارنةً بالأم التي أُبلغت عن تلك الإصابة، كما ظهرت فروق بين الأمهات في مقدار تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للطفل يعزى لنوع الإعاقة (حركية، سمعية، بصرية)، وأن (87%) من الأطفال قد تحسن توافقهم النفسي والاجتماعي بسبب الدعم المقدم من الأم بعد خضوع الأمهات لبرنامج مدته (6 أشهر ) لتنمية مهاراتهن في تقديم الدعم النفسي والمساندة الاجتماعية.

**8-2-2- دراسة (كاتاني 2014 Catani) أمريكا:** هدفت إلى تحديد التجارب المرهقة والمؤلمة المتراكمة الناجمة عن صدمة الحرب لعينة أمهات وأطفالهن ممن تعرضوا لإعاقة نتيجة الضربات العسكرية الأمريكية على المدارس بكابول (أفغانستان)، وتحديد مقدار المساندة النفسية والاجتماعية المقدم من الأسرة للطفل المعاق، وبلغت العينة (20) طفلاً تعرضوا لإعاقة مكتسبة من عمر (7 إلى 15 سنة) وأمهاتهم، وتم تصميم استبيان للأطفال المتأثرين بالحرب، كما استخدم استبيان (كاليفورنيا) لاضطراب كرب ما بعد الصدمة للأطفال، وبينت النتائج وجود فروق بين الأطفال وفق متغير الجنس تتعلق بتواتر تجارب الطفولة المضطربة وأنواع عوامل الكرب والشدة النفسية وارتباطها بنوع الإعاقة لصالح الذكور، الذين أشاروا إلى تعرضهم لمقدار أكبر من العنف وتجارب الحرب والأحداث الصادمة، وإن انتشار الشدة النفسية كان أعلى بشكل دال لدى الذكور مقارنةً بالإناث، وأن طفلاً واحداً من كل (4) ذكور ونسبة (15%) من الإناث شخصوا بمعاناتهم من أعراض (PTSD) مع وجود علاقة بالحالة الصحية السيئة للطفل، وأن الأمهات رغم الشدة النفسية المرتبطة بالحرب وإصابة أطفالهن بإعاقة مكتسبة، إلا أن دافع الأمومة كان قوياً لديهن لتقديم مختلف أشكال المساندة النفسية والاجتماعية للطفل، مع وجود مقدار من ردود الفعل الأسرية لتقديم مثل هذا الدعم.

**8-2-3- دراسة (تارتين 2014 Tarteen) أمريكا:** هدفت إلى تحديد أثر جهود الأمومة الموجهة نحو إعادة تأقلم الطفل المصاب بإعاقة مكتسبة بعد مرور (6) أشهر على إعصار (تسونامي) داخل أو خارج المشفى، وبلغت العينة (18) أماً لديهن طفل أصيب بإعاقة بسبب الإعصار، وتم تصميم مقياس ردة فعل الأم على صدمة إصابة الطفل بإعاقة مكتسبة، وبرنامج تدريبي لتنمية مهارات الأم نحو إعادة التأقلم النفسي

والاجتماعي للطفل بعد مرور (6) أشهر على الكارثة، وبينت النتائج أن معظم الأمهات عانين أعراضاً متوسطة إلى شديدة جداً من اضطراب الصدمة بعد مرور (6) أشهر من الكارثة، وأن مقدار وشدة التعرض للكارثة كان عاملاً ينبئ بزمن استمرار الاضطرابات النفسية لديهن، وأن الأمهات الأصغر سناً أظهرن اضطرابات نفسية أكثر شدة وعمقاً من الأكبر سناً، لكن الأمهات عموماً استخدمن مع أطفالهن إستراتيجيات متقاربة لتوجيه جهود الأمومة لإعادة تأقلم الطفل لمواجهة نتائج الكارثة، وأن الأطفال المصابين بإعاقات حركية مكتسبة بعد الكارثة تحسن توافقهم النفسي والاجتماعي بالعلاج الطبي خارج المستشفى (في المنزل) بعد (3) أشهر من بقائهم بجانب أمهاتهم مقارنةً بالأطفال الذين بقوا تحت الرعاية الطبية في المستشفى ولقاءات متقطعة مع أمهاتهم.

**تعقيب:** لوحظ من عرض الدراسات السابقة قلة في الدراسات الأجنبية، وانعدام الدراسات العربية والمحلية التي بحثت في دور الأم لتقديم المساندة النفسية والاجتماعية لابنها المراهق الذي تعرض لبتر أحد الأطراف خلال الحروب والنزاعات المسلحة أو الأزمة السورية، ومن هنا تأتي أهمية البحث الحالي وجدته. وبالمقابل؛ يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تحديد درجة اختلاف المساندة النفسية والاجتماعية المقدمة من الأم تجاه الابن المراهق المصاب ببتر أحد الأطراف وفقاً لمتغيري (المستوى التعليمي، الاستقرار السكني)، وهذا لم يلاحظ في الدراسات السابقة، وإضافة جديدة للبحث الحالي. كما يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في سعيه لتصميم استبانة لروز دور الأم في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهق الذي تعرض لبتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية بين عامي (2011 – 2020)، والتحقق من صدقه وثباته، واستخدامه كأداة رئيسية لتحقيق أهداف البحث الحالي والإجابة عن تساؤلاته.

أما التشابه بين البحث الحالي والدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها فقد تمثلت في إتباع ذات الخطوات المقننة لتصميم الاستبانة، وكيفية اختيار أفراد العينة من الأمهات، حيث طُبقت جميع الدراسات على أمهات لديهن أطفال تعرضوا لإعاقة مكتسبة خلال الحروب والنزاعات المُسلحة أو الكوارث الطبيعية، كما أن جميع الدراسات السابقة لجأت إلى المنهج الوصفي في معالجة وتفسير النتائج، وهذا ما يتفق تماماً مع البحث الحالي.

## 9- منهج البحث:

المنهج الوصفي الذي يستخدم في الدراسات التي تستهدف رصد الواقع كما هو على طبيعته دون التدخل في أثر متغيراته، لتحديد العلاقة بين تلك المتغيرات وتعرّف جوانبها السلبية والإيجابية وظروفها المحيطة، فهو بذلك يعتبر جهداً علمياً منظماً للحصول على بيانات لوصف الظاهرة، ويحللها ويفسرها، ويربط بين مدلولاتها للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره لتحقيق أفضل النتائج"[1]".

## 10- حدود البحث:

**10-1- الحدود البشرية (عينة البحث):** هي من نوع العينة المقصودة، التي تُحدّد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمّنهم العينة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما المشكلة تكمن في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تنسجم مع أغراض البحث"[2]".

وطُبق البحث الحالي على (120) أماً ممن لديهن ابن/ـة في مرحلة المراهقة من عمر (11,11 إلى 17,11 سنة)، وأُصيب بإعاقة حركية مكتسبة (بتر طرف أو أكثر من الأطراف العلوية أو السفلية) بسبب العمليات الإرهابية المُسلحة خلال الأزمة السورية، ويحمل بطاقة إعاقة حركية وفق قانون رعاية المعوقين رقم (34) لعام (2004) صادرة عن مديرية الشؤون الاجتماعية في إحدى المحافظات السورية خلال الفترة الممتدة حصراً (2011/3/15 إلى 2020/11/1)، وتم توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية المستهدفة بالبحث الحالي كما يُظهر الجدول (1):

**الجدول (1) خصائص العينة الأساسية من الأمهات ممن لديهن ابن أو ابنة في مرحلة المراهقة مصاب/ـة بحالة بتر أحد الأطراف**

| الاستقرار السكني | مهجرين | غير مهجرين | المجموع | | |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 23 | 97 | 120 | | |
| المستوى التعليمي | أمية | تعليم أساس | ثانوية ومعهد متوسط | درجة جامعية ودراسات عليا | المجموع |
| العدد | 22 | 12 | 39 | 47 | 120 |

1- Wiersma, 2004, pp(15-17).

2- الزراد ويحيى، 1986، ص(72).

**10-2- الحدود المكانية والزمانية:** تم تطبيق البحث الحالي في (مركز إعادة التأهيل والأطراف الصناعية) التابع لوزارة الصحة بمستشفى (ابن النفيس) وفي (جمعية خطوة للأطراف الصناعية) بمستشفى (حاميش) بدمشق، وتم الوصول إلى أفراد العينة خلال تركيب الأطراف الصناعية وتوزيع المقياس عليهم، وخلال عام (2020).

**10-3- الحدود العلمية:** تم البحث في المفاهيم العلمية التالية (المراهقة، مبتوري الأطراف، الأزمة السورية، دور الأم، المساندة النفسية والاجتماعية).

## 11- أداة البحث (استبانة دور الأم في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للابن/ة المراهق الذي تعرض لصدمة بتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية):

صُممت من قبل الباحث، وقد مر تصميم الاستبانة بعدة مراحل منظمة وفق الأصول العلمية؛ كما يلي:

**11-1- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة:** بهدف حصر نطاق القياس ومجالاته الفرعية، بتحليل الأدب النظري وعدة دراسات سابقة شبيهة بالبحث الحالي، وتحليل نتائجها الميدانية وما تتضمنه من استبانات لقياس دور الأم في تقديم الدعم والمُساندة النفسية لأبنائها في فترات الحروب والنزاعات المُسلحة سيما المراهقين منهم، ومن أهم الدراسات التي قام الباحث بمراجعتها دراسات **(باتريز 2011 Patreez)**؛ **(كاتاني 2014 Catani)**؛ **(تارتين 2014 Tarteen)**.

**11-2- بناء الاستبانة بصورتها الأولى:** بعد حصر نطاق مجتمع البنود ومجالاتها الفرعية من مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، تم تصميم الاستبانة بصورتها الأولى (تعليمات التطبيق، عدد البنود ضمن كل مجال رئيسي وبُعد فرعي، محتوى البنود، زمن التطبيق، ومفتاح التصحيح..إلخ) وذلك مُحاكاةً لبعض الاستبيانات الواردة في تلك الدراسات السابقة، لتلائم شكلاً ومضموناً الهدف العام والأهداف الفرعية للبحث الحالي، حيث نُظمت الاستبانة لتضم (140) بنداً يأخذ كل منها الدرجة (نعم 1) أو (لا ∴)، موزعة بالتساوي إلى (7) أبعاد فرعية، وبزمن تطبيق مُفترض (50) دقيقة.

**11-3- تحكيم الاستبانة:** بهدف التحقق من مدى ملاءمة بنود الاستبانة لأهداف البحث ولنطاق القياس المُستهدف، وقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح تعليمات التطبيق

والتصحيح من حيث المعنى واللغة، وكفاية زمن التطبيق، حيث تم الاستعانة بـ(5) محكمين هم مدرسين بكلية التربية في جامعة دمشق. وقد أكد المحكمون على ضرورة إعادة النظر في تعليمات تطبيق الاستبانة، وإعادة صياغة بعضاً من بنودها من حيث المعنى واللغة، وأن بنوداً أخرى لا تناسب الهدف العام للاستبانة، وضرورة حذف بعض البنود وإضافة بنود جديدة ليكون نطاق القياس أكثر تمثيلاً للخصائص السلوكية المُستهدفة، كما اقترح السادة المحكمين تعديل طريقة الإجابة على بنود الاستبانة لتكون خماسية التصميم (معظم الوقت 4) (بعض الوقت 3) (أحياناً 2) (في فترات متقطعة 1) (لا تحدث أبداً ∴)، وذلك بدلاً من التصميم الثنائي (نعم 1) (لا ∴)، كما اقترح المحكمون تقليص العدد الكلي لبنود الاستبانة ليصبح (70) بنداً بدلاً من (140) بند، وتوزيعها بالتساوي على قسمين رئيسيين ضمن (7) أبعاد فرعية.

**11-4- الدراسة الاستطلاعية:** تم التوصل إليها باتباع الخطوات التالية:

11-4-1- دراسة استطلاعية أولى: تم إجراء تحكيم إضافي بالاستعانة بعينة (عرضية متيسرة) من طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق قوامها (15) طالباً وطالبة (5 علم النفس، 5 تربية الخاصة، 5 إرشاد النفسي)، حيث أبدى الزملاء ملاحظاتهم حول العقبات التي يمكن أن تعترض تطبيق الاستبانة على العينة المُستهدفة، كتعديل الصياغة اللغوية لبعض الكلمات الواردة في تعليمات تطبيق الاستبانة ولبعض من بنودها، واستبدال بعض البنود بأخرى جديدة، لتكون الاستبانة أكثر ملاءمة للهدف العام للبحث وللفئة المُستهدفة، وتم جمع الملاحظات والاسترشاد بها لإجراء التعديلات.

11-4-2- دراسة استطلاعية ثانية: تم إجراء تحكيم إضافي للاستبانة بالاستعانة بعينة (عرضية متيسرة) قوامها (5) أمهات لديهن ابن/ـة تعرض لصدمة بتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية، اخترن من (مركز إعادة التأهيل والأطراف الصناعية) التابع لوزارة الصحة بمشفى (ابن النفيس) بدمشق خلال تركيب الطرف الصناعي للابن/ـة المراهق، ومن مختلف المستويات العلمية، حيث أبدت الأمهات ملاحظاتهن حول العقبات التي يمكن أن تعترض تطبيق الاستبانة على العينة المُستهدفة، وقد تمحورت معظم تلك التعديلات على إعادة الصياغة اللغوية لبعض البنود، واستبدال (3)

بنود – غير واضحة المعنى وتحتمل أكثر من تفسير – ببنود أخرى جديدة، لتكون الاستبانة أكثر ملاءمة للهدف العام للبحث الحالي وللفئة المُستهدفة، وتم جمع الملاحظات والاسترشاد بها لإجراء التعديلات.

ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى والثانية حساب متوسط زمن تطبيق كامل بنود الاستبانة مع تعليمات التطبيق، والذي وصل لحدود (30) دقيقة كحد أقصى.

**11-5- عينة الصدق والثبات:** قوامها (40) أماً ممن لديهن ابن في مرحلة المراهقة من عمر (11,11 إلى 17,11 سنة) أُصيب ببتر أحد الأطراف أو أكثر (العلوية أو السفلية) خلال الأزمة السورية، ويحمل بطاقة إعاقة حركية وفق قانون رعاية المعوقين رقم (34) لعام (2004) صادرة عن مديرية الشؤون الاجتماعية في إحدى المحافظات السورية خلال الفترة الممتدة حصراً (2011/3/15 إلى 2020/11/1).

**11-6- الصدق البنائي:** تم التوصل إليه بحساب ارتباط كل بُعد فرعي مع باقي الأبعاد من جهة، ومع الدرجة الكلية من جهةٍ أخرى، وذلك كما يُظهر الجدول (1):

**الجدول (1) مؤشرات الصدق البنائي للاستبانة**

| المجال الفرعي/ البعد الفرعي | | المساندة النفسية | | | | المساندة الاجتماعية | | | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مواجهة الخوف | مواجهة الإحباط | مواجهة العدوان | تعزيز الشعور بالأمن النفسي | تحقيق القبول الأسري | ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية | الدمج مع الأقران العاديين | |
| المساندة النفسية | مواجهة الخوف | – | 0,776 | 0,822 | 0,79 | 0,7 | 0,687 | 0,8 | 0,86 |
| | مواجهة الإحباط | | – | 0,93 | 0,56 | 0,77 | 0,764 | 0,82 | 0,68 |
| | مواجهة العدوان | | | – | 0,814 | 0,76 | 0,59 | 0,88 | 0,88 |
| | تعزيز الشعور بالأمن النفسي | | | | – | 0,67 | 0,81 | 0,655 | 0,9 |
| المساندة الاجتماعية | تحقيق القبول الأسري | | | | | – | 0,743 | 0,838 | 0,8 |
| | ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية | | | | | | – | 0,8 | 0,8 |
| | الدمج مع الأقران العاديين | | | | | | | – | 0,64 |
| الدرجة الكلية | | | | | | | | | – |

يُلاحظ من الجدول (1) أن الارتباطات الداخلية بين الأبعاد الفرعية كانت موجبة ودالة ومرتفعة، وتراوحت بين (0,93 إلى 0,59)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي، وهي فوق (0,3) بحسب توجه (ميتشل Mitchell) الذي يؤكد أن الارتباط يكون دالاً إذا كان يساوي أو يتجاوز (0,3). كما يُلاحظ أن الارتباط الداخلية بين الأبعاد الفرعية والدرجة

الكلية كانت موجبة ودالة ومرتفعة، وتراوحت بين (0,9 إلى 0,64)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي، وهي فوق (0,3) بحسب توجه (ميتشل Mitchell) الذي يؤكد أن الارتباط يكون دالاً إذا كان يساوي أو يتجاوز (0,3). وهذه النتائج تدعم الصدق الداخلي للاستبانة وتؤسسه عموماً، وتؤكد أن بنود الاستبانة متجانسة داخلياً وتقيس ما وضعت لقياسه (دور الأم في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية لابنها المراهق الذي تعرض لصدمة بتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية).

**11-7- الثبات:** الذي حُسب بعدة طرق (التجزئة النصفية /فردي- زوجي/، الاتّساق الداخلي /ألفا- كرنباخ/، إعادة التطبيق بعد 14 يوماً)، وذلك كما يُظهر الجدول (2):

**الجدول (2) مؤشر ثبات الاستبانة**

| المجال الفرعي | البُعد الفرعي | عدد البنود | ثبات التجزئة النصفية (فردي - زوجي) | معامل التصحيح (سبيرمان - براون) | ثبات (ألفا- كرنباخ) | ثبات إعادة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المساندة النفسية | مواجهة الخوف | 10 | 0,761 | 0,723 | 0,725 | 0,9 |
| | مواجهة الإحباط | 10 | 0,755 | 0,703 | 0,736 | 0,931 |
| | مواجهة العدوان | 10 | 0,7 | 0,687 | 0,748 | 0,85 |
| | تعزيز الشعور بالأمن النفسي | 10 | 0,602 | 0,594 | 0,9 | 0,92 |
| المساندة الاجتماعية | تحقيق القبول الأسري | 10 | 0,741 | 0,709 | 0,8 | 0,9 |
| | ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية | 10 | 0,75 | 0,711 | 0,719 | 0,941 |
| | الدمج مع الأقران العاديين | 10 | 0,717 | 0,698 | 0,83 | 0,9 |
| الدرجة الكلية | | 70 | 0,651 | 0,622 | 0,649 | 0,828 |

يُلاحظ من الجدول (2) أن مؤشرات ثبات التجزئة النصفية (فردي- زوجي) بلغت بعد التصحيح (مواجهة الخوف 0,723) (مواجهة الإحباط 0,703) (مواجهة العدوان 0,687) (تعزيز الشعور بالأمن النفسي 0,594) (تحقيق القبول الأسري 0,709) (ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية 0,711) (الدمج مع الأقران العاديين 0,698) (الدرجة الكلية 0,622)، وهي مؤشرات مرتفعة ودالة عند مستوى (0,05).

أما مؤشرات ثبات (ألفا- كرنباخ) فقد بلغت (مواجهة الخوف 0,725) (مواجهة الإحباط 0,736) (مواجهة العدوان 0,748) (تعزيز الشعور بالأمن النفسي 0,9) (تحقيق القبول الأسري 0,8) (ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية 0,719) (الدمج مع الأقران العاديين 0,83) (الدرجة الكلية 0,649)، وهي مؤشرات مرتفعة ودالة

عند مستوى (0,05) وتشير إلى اتّساق بنود الاستبانة في روز الظاهرة (دور الأم في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية لابنها المراهق الذي تعرض لصدمة بتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية)، كما أن تلك النتائج تدعم الصدق البنائي الذي يظهر في الجدول (1) السابق.

أما مؤشرات ثبات الإعادة فقد بلغت (مواجهة الخوف 0,9) (مواجهة الإحباط 0,931) (مواجهة العدوان 0,85) (تعزيز الشعور بالأمن النفسي 0,92) (تحقيق القبول الأسري 0,9) (ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية 0,941) (الدمج مع الأقران العاديين 0,9) (الدرجة الكلية 0,828)، وهي مؤشرات مرتفعة ودالة عند مستوى (0,05)، وتشير إلى ثبات الاستبانة عبر الزمن في روز موضوع القياس (دور الأم في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية لابنها المراهق الذي تعرض لصدمة بتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية).

**11-8- وصف الاستبانة بصورتها النهائية:** صُممت من قبل الباحث، وتهدف لقياس دور الأم في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للابن/ـة المراهق الذي أصيب بصدمة بتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية، والاستبانة فردية/جماعية التطبيق بزمن (30) دقيقة كحد أقصى، وتضم الاستبانة (70) بنداً موزعة بالتساوي إلى (7) أبعاد فرعية ضمن مجالي (المساندة النفسية – المساندة الاجتماعية)، وتتم الإجابة على بنود الاستبانة من قبل الأم بوضع إشارة (✓) أمام كل بند وأسفل الدرجة التي تعبر عن رأيها ومدى انطباق محتوى البند على السلوك الصادر عنها وفق تدرج خماسي التصميم (معظم الوقت 4) (بعض الوقت 3) (أحياناً 2) (في فترات متقطعة 1) (لا تحدث أبداً ∴)، كما تضم الاستبانة بيانات شخصية متعلقة بالأم (الاسم، العمر، المستوى التعليمي، الاستقرار السكني)، والدرجة الكلية على كامل الاستبانة هي (280 درجة)، وقد تم توزيع بنود الاستبانة والدرجات المُتحصلة منها على مجالين رئيسيين كما يلي:

11-8-1- المجال الأول (المساندة النفسية): ضم (40) بنداً، والدرجة القصوى لهذا المجال هي (4×40=160)، والدرجة الدنيا له هي (∴×40=∴)، والأبعاد هي:

11-8-1-1- البُعد الأول (مواجهة الخوف): ضم (10) بنود، والدرجة القصوى لهذا المجال هي (4×10=40)، والدرجة الدنيا له هي (∴×10=∴).

11-8-1-2- البُعد الثاني (مواجهة الإحباط): ضم (10) بنود، والدرجة القصوى لهذا المجال هي (4×10=40)، والدرجة الدنيا له هي (∴×10=∴).

11-8-1-3- البُعد الثالث (مواجهة العدوان): ضم (10) بنود، والدرجة القصوى لهذا المجال هي (4×10=40)، والدرجة الدنيا له هي (∴×10=∴).

11-8-1-4- البُعد الرابع (تعزيز الشعور بالأمن النفسي): ضم (10) بنود، والدرجة القصوى لهذا المجال هي (4×10=40)، والدرجة الدنيا له هي (∴×10=∴).

11-8-2- المجال الثاني (المساندة الاجتماعية): ضم (30) بنداً، والدرجة القصوى لهذا المجال هي (4×30=120)، والدرجة الدنيا له هي (∴×30=∴)، والأبعاد هي:

11-8-2-1- البُعد الخامس (تحقيق القبول الأسري): ضم (10) بنود، والدرجة القصوى لهذا المجال هي (4×10=40)، والدرجة الدنيا له هي (∴×10=∴).

11-8-2-2- البُعد السادس (ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية): ضم (10) بنود، والدرجة القصوى لهذا المجال هي (4×10=40)، والدرجة الدنيا له هي (∴×10=∴).

11-8-2-3- البُعد السابع (الدمج مع الأقران العاديين): ضم (10) بنود، والدرجة القصوى لهذا المجال هي (2×10=20)، والدرجة الدنيا له هي (∴×10=∴).

وتضم الاستبانة جداولَ لتفريغ الدرجات الخام وتحويلها إلى تقدير مستوى المساندة المقدمة من الأم تجاه الابن/ـة المراهق المصاب ببتر أحد الأطراف لكل بُعد فرعي وللدرجة الكلية، وتتمتع الاستبانة بمؤشرات جيدة للصدق والثبات، ويمكن العودة إلى الملحق (1) للاطلاع على الصورة النهائية للاستبانة (تعليمات التطبيق، البنود، جداول تفريغ الدرجات الخام، جداول التقدير الوصفي لمستوى المساندة المقدمة من الأم).

## 12- المعالجة الإحصائية لأسئلة البحث وفرضياته ومناقشتها:

**12-1- السؤال الأول:** ما المستوى والترتيب التنازلي لأهمية دور الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين ممن تعرضوا لصدمة بتر أحد الأطراف خلال

الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل بُعد فرعي ؟. للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية لكل بُعد فرعي ثم مقابلتها مع معايير الاستبانة كما يُظهر الجدول (3):

**الجدول (3) المعالجة الإحصائية للسؤال الأول**

| الفئة | مدى الدرجات الخام | المتوسط | الفئة | مدى الدرجات الخام | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|
| البُعد الأول (مواجهة الخوف) | | | البُعد الثاني (مواجهة الإحباط) | | |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | --- | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | --- |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | --- | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | --- |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | --- | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | --- |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | --- | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | 29,62 |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | 35,58 | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | --- |
| البُعد الثالث (مواجهة العدوان) | | | البُعد الرابع (تعزيز الشعور بالأمن النفسي) | | |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | --- | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | --- |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | --- | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | --- |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | --- | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | --- |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | 28,47 | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | --- |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | --- | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | 36,71 |
| البُعد الخامس (تحقيق القبول الأسري) | | | البُعد السادس (ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية) | | |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | --- | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | --- |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | --- | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | --- |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | 19,52 | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | 18,01 |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | --- | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | --- |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | --- | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | --- |

| الترتيب التنازلي | | | |
|---|---|---|---|
| البُعد الفرعي | المتوسط | المستوى | الترتيب |
| تعزيز الشعور بالأمن النفسي | 36,71 | مرتفع جداً | الأول |
| مواجهة الخوف | 35,58 | مرتفع جداً | الثاني |
| مواجهة الإحباط | 29,62 | مرتفع | الثالث |
| مواجهة العدوان | 28,47 | مرتفع | الرابع |
| تحقيق القبول الأسري | 19,52 | متوسط | الخامس |
| ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية | 18,01 | متوسط | السادس |
| الدمج مع الأقران العاديين | 14,88 | منخفض | السابع |

لوحظ من الجدول (3) ما يلي:

12-1-1- حصول بُعد (تعزيز الشعور بالأمن النفسي) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (36,71) الذي يقابل مستوى (مرتفع جداً)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من

وجهة نظر الباحث بأن صدمة بتر أحد الأطراف لدى الابن/ـة يؤدي إلى معايشة المراهق لخبرات نفسية وانفعالية مؤلمة، وظاهرة، وتستوجب التدخل السريع والحاسم من جانب الأم، بهدف تعزيز مكونات الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى الابن/ـة للتعايش مع الوضع الجديد، وعدم الوصول لمرحلة الانهيار النفسي والانفعالي، سيما الحالات التي هُجرت من المنزل خلال الأزمة السورية.

12-1-2- حصول بُعد (مواجهة الخوف) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (35,58) الذي يقابل مستوى (مرتفع جداً)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأنها مرتبطة بالنتيجة السابقة، فمعايشة المراهق/ـة لصدمة بتر الأطراف تؤدي إلى معايشته لعدة اضطرابات نفسية أهمها الخوف والقلق من المستقبل، ما يدفع الأم للتدخل لزرع مكونات الصلابة النفسية وتعزيز الثقة بالنفس لديه، سيما الحالات التي هُجرت من المنزل خلال الأزمة السورية.

12-1-3- حصول بُعد (مواجهة الإحباط) على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (29,62) الذي يقابل مستوى (مرتفع)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأن صدمة بتر أحد الأطراف ساهمت في زيادة مستوى الشعور السلبي نحو جودة الحياة لدى المراهقين، وانخفاض مستوى شعورهم بالأمل نحو المستقبل، أو أن الآخرين ينظرون إليهم باستعطاف، ما زاد من شعورهم بالإحباط بسبب تفاقم شعور العجز بالقدرة عن تحقيق الأهداف، سيما تلك الأهداف المتعلقة بالتحصيل الدراسي أو المهني، لوجود عجز جسدي ناجم عن مقارنة الذات مع الأشخاص الطبيعيين، ما دفع الأمهات للتدخل بمستوى مرتفع لكن ليس بجودة المساندة النفسية لتعزيز الأمن النفسي ومواجهة الخوف.

12-1-4- حصول بُعد (مواجهة العدوان) على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (28,47) الذي يقابل مستوى (مرتفع)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأن صدمة بتر أحد الأطراف ساهمت بانخفاض قدرة المراهقين لضبط الانفعالات والعواطف، سيما عند التعرض لأي موقف ضاغط، وتوقع الأداء السيئ عند مواجهة أي مشكلة، سيما تلك التي ترتبط بالعمل أو التحصيل الدراسي، والاستكانة

للانفعالات بشكل أكبر من إعمال القدرات العقلية والمعرفية، وتراجع مهارات تحمل أي أذية نفسية أو انفعالية يمكن أن تصدر عن الآخرين، دون محاولة ضبط العقلاني للانفعالات، ما ساهم في بروز عدة أشكال من السلوك العدواني لديهم (العدوان الجسدي، العدواني اللفظي، العدوان الرمزي)، ما دفع بالأمهات لمحاولة ضبط انفعالات الأبناء المراهقين لكي لا تتحول إلى سلوك عدواني مباشر أو غير مباشر.

12-1-5- حصول بُعد (تحقيق القبول الأسري) على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (19,25) الذي يقابل مستوى (متوسط)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأن الأم على دراية تامة بأن الابن/ة المراهق رغم إصابته ببتر أحد الأطراف، إلا أنه لا يزال يحظى بالقبول الأسري، ما جعل معظم الأمهات من أفراد العينة يبذلن جهود متوسطة لتحقيق القبول الأسري لأبنائهن بسبب شعورهن بالاطمئنان تجاه هذه القضية.

12-1-6- حصول بُعد (ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية) على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (18,01) الذي يقابل مستوى (متوسط)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأن معظم الأمهات من أفراد العينة كان هدفهن الرئيسي هو الحماية النفسية والاجتماعية والجسدية للابن/ة المراهق بعد تعرضه لصدمة بتر أحد الأطراف، وأن ممارسته لأدواره الاجتماعية والتربوية والمهنية لم تحظى باهتمام كبير من قبلهن، مقارنة مع الأبعاد السابقة للاستبانة.

12-1-7- حصول بُعد (الدمج مع الأقران العاديين) على المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (14,88) الذي يقابل مستوى (منخفض)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأنها مشابهة في أهميتها للنتيجة السابقة، فمعظم الأمهات من أفراد العينة كان هدفهن الرئيسي هو الحماية النفسية والاجتماعية والجسدية للابن/ة المراهق بعد تعرضه لصدمة بتر أحد الأطراف، وأن اندماجه مع الأقران العاديين في الحي أو المدرسة حظي باهتمام ضعيف من قبلهن، وذلك بالمقارنة مع الأبعاد السابقة للاستبانة.

وبالمقابل؛ فإن نتائج السؤال الأول تتوافق في بعض جوانبها مع نتائج دراسة **(باتريز Patreez 2011)** التي بينت ظهور علاقة بين معايشة الأم لصدمة إصابة الطفل بالإعاقة وردود أفعالها تجاه تقديم المساندة النفسية والاجتماعية له، وأن (87%) من الأطفال تحسن توافقهم النفسي والاجتماعي بسبب الدعم المقدم من الأم. ومع دراسة **(كاتاني Catani 2014)** التي بينت أن الأمهات رغم الشدة النفسية المرتبطة بالحرب وإصابة أطفالهن بإعاقة مكتسبة، إلا أن دافع الأمومة كان قوياً لديهن لتقديم مختلف أشكال المساندة النفسية والاجتماعية للطفل، مع وجود مقدار من ردود الفعل الأسرية لتقديم مثل هذا الدعم. ومع دراسة **(تارتين Tarteen 2014)** التي بينت أن الأمهات استخدمن مع أطفالهن إستراتيجيات متقاربة لإعادة تأقلم الطفل لمواجهة نتائج الكارثة، وأن الأطفال المصابين بإعاقات حركية مكتسبة بعد الكارثة تحسن توافقهم النفسي والاجتماعي بالعلاج الطبي خارج المستشفى (في المنزل) بعد (3) أشهر من بقائهم بجانب أمهاتهم مقارنةً بالذين بقوا تحت الرعاية الطبية بالمستشفى مع لقاءات متقطعة بأمهاتهم.

**12-2- الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في دور الأمهات في تقديم المساندة النفسي والاجتماعي للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف وتبعاً لمتغير الاستقرار السكني. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معادلة (T.test) للعينات المستقلة غير المتساوية كما يُظهر الجدول (4):

**الجدول (4) نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى**

| البُعد الفرعي | الاستقرار السكني | العدد | المتوسط | انحراف معياري | قيمة (T) | الدلالة (Sig) | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| واجهة الخوف | مهجرين | 23 | 28,28 | 1,3 | 11,231 | 0,000 | دالّة |
| | غير مهجرين | 97 | 42,88 | 1,15 | | | |
| مواجهة الإحباط | مهجرين | 23 | 21,55 | 1,5 | 13,21 | 0,000 | دالّة |
| | غير مهجرين | 97 | 37,69 | 1,16 | | | |
| مواجهة العدوان | مهجرين | 23 | 17,11 | 1,67 | 15,22 | 0,000 | دالّة |
| | غير مهجرين | 97 | 39,83 | 1,39 | | | |
| تعزيز الشعور بالأمن النفسي | مهجرين | 23 | 24,76 | 1,29 | 18,261 | 0,000 | دالّة |
| | غير مهجرين | 97 | 48,66 | 1,28 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحقيق القبول الأسري | مهجرين | 23 | 14,43 | 1,22 | 8,16 | 0,000 | دالّة |
| | غير مهجرين | 97 | 24,61 | 1,72 | | | |
| ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية | مهجرين | 23 | 15,47 | 1,3 | 4,21 | 0,000 | دالّة |
| | غير مهجرين | 97 | 20,55 | 1,78 | | | |
| الدمج مع الأقران العاديين | مهجرين | 23 | 11,95 | 1,24 | 5,709 | 0,000 | دالّة |
| | غير مهجرين | 97 | 17,81 | 1,12 | | | |
| الدرجة الكلية | مهجرين | 23 | 133,55 | 4,61 | 87,88 | 0,000 | دالة |
| | غير مهجرين | 97 | 231,58 | 4,77 | | | |

يُلاحظ من الجدول (4) ظهور فروق في دور الأمهات عند تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف تبعاً لمتغير الاستقرار السكني، حيث بلغت قيم (T) للفروق (مواجهة الخوف 11,231) (مواجهة الإحباط 13,21) (مواجهة العدوان 15,22) (تعزيز الشعور بالأمن النفسي 18,261) (تحقيق القبول الأسري 8,16) (ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية 4,21) (الدمج مع الأقران العاديين 5,709) (الدرجة الكلية 87,88) على التوالي، وذلك عند مستويات الدلالة لها جميعاً (0,000) على التوالي أيضاً، والتي هي أصغر من مستوى (0,05)، حيث كانت الفروق لصالح الأمهات من غير المهجرات. وعليه؛ يمن رفض الفرضية الأولى وقبول الفرضية البديلة التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في دور الأمهات في تقديم المساندة النفسي والاجتماعي للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف وتبعاً لمتغير الاستقرار السكني، حيث كانت الفروق لصالح الأمهات من غير المهجرات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بكون الأمهات ممن فُجعن بصدمة بتر أحد الأطراف للابن/ـة المراهق، ومنن هجرن وأسرهن من أماكن إقامتهن الأصلية كن أقل قدرة على تحمّل الضغوط النفسية والانفعالية الناجمة عن جميع تلك الصدمات، كما تميزن بانخفاض القدرة على ضبط الانفعالات لاستيعاب كل تلك الأحداث الصادمة، سيما عند التفكير بها بشكل مستمر، ما أثر سلباً في مستوى ثباتهن الانفعالي وقدرتهن على تحمّل الأذى النفسي مستقبلاً، فالتفكير اللاعقلاني بأبعاد كل تلك المشكلات وأسبابها هو المسيطر، ما دفعهن – في أغلب الأحيان – للانسحاب أو

تأجيل عملية المساندة النفسية والاجتماعية للأبناء وترك الأمور للأقدار، حتى تسنح لهن الفرص المناسبة لمواجهتها، ما جعلهن أقل قدرة على تقديم الدعم والمساندة النفسية والاجتماعية للأبناء المراهقين مقارنةً بالأمهات غير المهجرات، واللواتي كان لديهن الوقت الكافي للبحث في مصادر الدعم والمساندة النفسية والاجتماعية للأبناء بعد تعرضهم صدمة بتر أحد الأطراف، من خلال المجتمع المحلي، والمختصين، وأصحاب الخبرات السابقة في هذا المجال، وكانت ضغوط التهجير من المنزل وانخفاض المستوى المعيشي عاملاً ثانوياً في منع هؤلاء الأمهات من تقديم شكل مقبول من الدعم النفسي والاحتضان العاطفي للأبناء.

وبالمقابل؛ فإن نتائج الفرضية الأولى تتوافق في بعض جوانبها مع دراسة **(باتريز Patreez 2011)** التي بينت أن جميع الأمهات تعرضن لمستويات شديدة من العنف، وأن (41%) منهن شهدن طفلهن خلال الإصابة، كما ظهرت علاقة دالة بين معايشة الأم لصدمة إصابة الطفل بالإعاقة وردود أفعالها تجاه تقديم المساندة النفسية والاجتماعية له، فالأم التي شهدت إصابة طفلها أكثر قدرة على تقديم المساندة النفسية والاجتماعية مقارنةً بالأم التي أُبلغت عن تلك الإصابة.

**12-3- الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في دور الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب تحليل التباين الأحادي ( One Way Analyses Variance) لدرجات أفراد العينة السابقة ضمن (4) فئات من المستوى التعليمي، وباستخدام معادلة تحليل التباين أنوفا (ANOVA) داخل وخارج المجموعات قورنت متوسطات درجات الأمهات في المساندة النفسية والاجتماعية كمتغير تابع، ضمن كل فئة من فئات المستوى التعليمي (أمية) (تعليم أساسي) (ثانوية ومعهد متوسط) (درجة جامعية ودراسات عليا) كمتغير مستقل، واستخلاص الدلالة الإحصائية لتجانس عينة الأمهات كما يُظهر الجدول (5):

**الجدول (5) تحليل تباين أنوفا (ANOVA)**

**لعينة الأمهات وفق أدائهن على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| الاستبانة | مجموع مربعات الانحرافات | درجات الحرية | متوسط مجموع مربعات الانحرافات | قيمة (F) |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 25200,98 | 3 = 1 – 4 | 8733,098 | 2,55 |
| داخل المجموعات | 343,553 | 136 = 4 – 120 | 8,445 | |
| المجموع | 25544,533 | 139 = 136 + 3 | | |

يُلاحظ من الجدول (5) أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (2,55) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يجعلنا نقبل القول بأن العينات متجانسة، ولا توجد فروق في متوسطات الدرجات على الاستبانة تعود لزيادة مستوى تعليم الأم، وأن الفروق داخل المجموعات وخارج المجموعات ترجع لعوامل الصدفة وليس لخطأ في اختيار العينة أو في طبيعة البنود، وللتأكد من تجانس العينات تم تطبيق معادلة ليفين (Levene) للتجانس بدرجة حرية (136/3) كما يُظهر الجدول (6):

**الجدول (6) تطبيق معادلة ليفين (Levene) لبحث تجانس**

**عينة الأمهات وفق أدائهن على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| قيمة (Levene) للتجانس | درجة الحرية داخل المجموعات | درجة الحرية بين المجموعات | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 4,111 | 136 | 3 | 0,137 |

يُلاحظ من الجدول (6) أن قيمة (ليفين) للتجانس بلغت (4,111) عند مستوى دلالة (0,137) التي هي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي يمكن القول بأن العينات متجانسة ومأخوذة من مجتمع أصلي واحد، ولكشف الفروق بين فئات المستوى التعليمي للأمهات نختار معادلة (دونت سه T3 -Dunnet) كما يُظهر الجدول (7):

**الجدول (7) نتائج مقارنات (دونت سه T3 -Dunnet) لكشف الفروق في مستوى المساندة النفسية والاجتماعية المقدمة من الأم وفق متغير المستوى التعليمي**

| مقارنات المجموعات الأربع | | متوسط الفروق | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|
| (أمية) | (تعليم أساسي) | -1,454* | 0,443 | غير دالّة |
| | (ثانوية ومعهد متوسط) | -0,6988* | 1,5779 | غير دالّة |
| | (درجة جامعية ودراسات عليا) | -1,3982* | 1,8099 | غير دالّة |
| (تعليم أساسي) | (ثانوية ومعهد متوسط) | -1,302* | 1,781 | غير دالّة |
| | (درجة جامعية ودراسات عليا) | -2,331* | 1,342 | غير دالّة |
| (ثانوية ومعهد متوسط) | (درجة جامعية ودراسات عليا) | -1,6671* | 1,1907 | غير دالّة |

يُلاحظ من الجدول (7) عدم ظهور فروق في دور الأمهات عند تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للمراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف وذلك وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي كلما انتقلنا من فئة (أمية) إلى فئة (تعليم أساسي) إلى فئة (ثانوية ومعهد متوسط) إلى فئة (درجة جامعية ودراسات عليا)، حيث بلغت قيمة الفروق (1,454−) (0,6988−) (1,3982−) (1,302−) (2,331−) (1,6671−) على التوالي، وذلك عند مستويات الدلالة (0,443) (1,5779) (1,8099) (1,781) (1,342) (1,1907) على التوالي أيضاً، وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05). وعليه؛ يمكن قبول الفرضية الثانية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأن دافع الأمومة الموجه للابن/ـة المراهق بعد تعرضه لصدمة بتر أحد الأطراف، أدى بالنتائج إلى أن تنحوا بهذا المنحى، وأنه مهما كان المستوى العلمي والثقافي للأم إلا أنها في حالات الحروب والأزمات والاضطرابات الأمنية تحتضن ابنها المعاق وتقدم له كافة أشكال الدعم والمساندة النفسية والاجتماعية، بصرف النظر عن المستوى العلمي والثقافي الذي تتمتع به، وقد تعتمد جميع الأمهات مهما كان مستواهن العلمي والثقافي إلى تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للابن/ـة وفق الأساليب التقليدية، وأن معظم الأمهات يقمن بتفعيل دافع الأمومة ولا يظهرن عجزهن عن تلبية متطلبات المساندة النفسية والاجتماعية للابن/ـة المعاق، ودون السعي لتحول هذه المسؤولية إلى أحد أفراد الأسرة (الأب – الأخوة البالغين).

وبالمقابل؛ لم يتم رصد أي دراسة سابقة توافقت في نتائجها أو اختلفت مع النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، إلا أن الباحث يتحفظ على هذه النتائج وعلى إمكانية تعميمها، بسبب صغر حجم العينة نسبياً، ولكونها غير ممثلة لجميع الأمهات خلال الأزمة السورية، وإن مزيداً من الدراسة والبحث قد تكشف عن نتائج تغني نتائج البحث الحالي.

## 13- مقترحات البحث:

13-1- إجراء المزيد من الدراسات حول درجة المساندة النفسية والاجتماعية المقدمة من الأمهات تجاه أبنائهن المصابين بصدمة بتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية،

وذلك لتغطية جميع المحافظات السورية، وعلى عينات أكثر تمثيلاً للخصائص الديموغرافية للمجتمع السوري، لإمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسات لتوظيفها في عملية التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي.

13-2- إجراء المزيد من الدراسات حول درجة المساندة النفسية والاجتماعية المقدمة من الأمهات تجاه أطفالهن المصابين ببتر أحد الأطراف بعد انتهاء الأزمة السورية، ومرور فترة زمنية من استيعاب الصدمة وبلوغهم سن الرشد، لبلورة صورة واقعية للطريقة التي يدرك فيها المعاق الأخطار المادية والمعنوية على تكيفه الشخصي والاجتماعي.

13-3- إتاحة فرص كافية للمراهقين المصابين ببتر أحد الأطراف لتعلم واكتساب مهارات تدعيم تكيفهم الشخصي والاجتماعي، وتكوين الشخصية التي تتناسب بشكل واقعي مع فكرتهم عن ذاتهم، ما يمكنهم من تجاوز مشكلاتهم العاطفية والاجتماعية التي يمكن أن تواجههم في حياتهم الاجتماعية والأسرية والمهنية والتعليمية.

13-4- تصميم برامج لتنمية مهارات الأمهات في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية المقدمة لأبنائهن المعاقين ببتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية.

13-5- الاستفادة من نتائج البحث الحالي لتصميم برامج في الإرشاد النفسي (الفردي والجماعي)، والتي يمكن لها أن تعزّز سمة الصلابة النفسية لدى المراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية.

## المراجع العربية

●- الزراد، فيصل محمد خير ويحيى، علي محمد. (1986). ***الإحصاء النفسي والتربوي مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم***، دار القلم، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

●- الشيباني، بدر إبراهيم (2000): ***سيكولوجيا النمو تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة***، ط (1)، منشورات مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الكويت.

## References

●- Catani. (2014). ***The Handicap Trauma on Mothers and Their Children and Family Reactions to Provide Psychological and Social Support during Afghanistan War***. Child Psychology and Psychiatry Institute, Hampshire, USA.

●- Cook & Jeffry. (2010). ***The effect of Psychological and Social Support in Academic Achievement of Students with Acquired Disability***. Special Learning Corporation, Guilford, Boston, USA.

●- Dennis M., Joanna M & Bassert, M. (2014**). *Clinical Textbook for Veterinary Technicians***. Missouri, Elsevier, USA.

●- Finmian. (2007). ***Mothers' Social Support to the Disabled Children with Severe Trauma***. Exceptional Children, Vol (52), No (2).

●- Galis. (2009). T***he Effects of Family Psychological and Social Support on Handicapped Children in Facing Their Fears***. Rehabilitation Research Center, Washington, USA.

●- Gram & Brown & Hayes & Norther. (2013). ***Sensory Temporal Processing in Adults with Early Hearing Loss***. Brain and Cognition, Vol. 59, Canada.

●- Harvey. (2007). ***Mother's and Family Role in Achieving Psychological and Social Rehabilitation to Their Child with Acquired Handicap***. Special Rehabilitation Center, Washington, USA.

●- Hunter & Gartner. (2008). ***The Role of Mother's Psychological Support to Her Child with Acquired Disability in Achieving Self- Acceptance in Society***. Psychiatric Rehabilitation Journal, Vol (19), No (2).

●- Maylor. (2008). ***Inclusion of Handicapped Children in Elementary School: the Role of Parents in Providing Psychological Safety to Their Children***. Assessing Special Students. New York: Macmillan Publishing Center, USA.

●- Naugler. (2012). ***The Role of Family and Parents' Acceptance in Providing Social Support and Preparation for the Child with acquired disability***. Career Development for Exceptional Individuals, Vol (19), No (4).

●- Patreez. (2011). ***Mother's Psychological and social Support to Her Handicapped Child during Ten Years of War in Rwanda***. University of South Carolina, South Carolina, USA.

●- Seegert. (2006). ***Aspects of Mother's Psychological support to the Disabled Child***. Education and Training in Mental Retardation Center. New Jersey: Merrill- Hall, USA.

●- Siegle & William. (2011). ***The Relationship between Mothers' Psychological Support and Their Handicapped Children's Levels of Depression***. Office of Special Education and Rehabilitative Services, USA.

●- Tarteen. (2014). ***Psychological and Social Adaptation Efforts Provided by Mother to Her Child Who Acquired a Handicap due to Tsunami***. Psychological and Developmental Research Center, Massachusetts, USA.

●- Wiersma, W. (2004). ***Research in Education: An Introduction.*** University of Toledo, sixth edition.

# الملحق (1)

# استبانة دور الأم في تقديم المساندة النفسية والاجتماعية للابن/ـة المراهق الذي تعرض لصدمة بتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية

# (إعداد الباحث)

## القسم الأول (البيانات الخاصة بالأم)

الاسم:..... العمر: .....

المؤهل العلمي (آخر شهادة حصلت عليها):.....

هل أنت مُهجّر من منزلك ؟ (نعم.....) (لا.....).

إذا كانت الإجابة (نعم) اكتب اسم هذا المكان الذي هُجّرت منه وعنوانه:

.....

.....

## القسم الثاني (تعليمات التطبيق)

عزيزتي الأم...

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف بعضاً من مشاعرك والتغيرات المفاجئة التي طرأت على حالتك النفسية والانفعالية وسلوكك وتصرفاتك ومهارات التفكير لديك.. بعد تعرّض ابنك أو ابنتك لصدمة بتر أحد الأطراف خلال الأزمة السورية، وكيف ظهرت مهاراتك في التخفيف عنه/ها تلك المعاناة التي ارتبطت بصدمة البتر، سيما طرق المساندة النفسية والاجتماعية التي ظهرت من قبلك لمواجهة تلك المواقف النفسية والاجتماعية الضاغطة أو محن أو شدائد..إلخ، لذلك

يُرجى منك قراءة كل عبارة بدقّة، والتفكير جيداً في محتوى كل منها قبل الإجابة، ثم وضع إشارة (✓) بجانب كل عبارة وأسفل الدرجة التي تعبّر عن مدى انطباقها عليك، وتتكون هذا الاستبانة من (70) بنداً يُجاب عنها وفق التدرج التالي:

**(معظم الوقت) تأخذ (4) درجات**

**(بعض الوقت) تأخذ (3) درجات**

**(أحياناً) تأخذ (2) درجة**

**(في فترات متقطعة) تأخذ (1) درجة**

**(لا تحدث أبداً) تأخذ (∴) درجة**

مع التنويه؛ بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فكل إجابة لها معيار، كما يُرجى منكِ ملئ البيانات الشخصية قبل البدء بالإجابة، ومدة تطبيق كامل الاستبانة لا تتجاوز (30) دقيقة، ويمكنك أخذ قسط من الراحة أو زيادة المدة المخصصة للإجابة وفق ما ترينه مناسباً.

**ملاحظة: إن المعلومات المتعلقة ببياناتك الشخصية وإجاباتك على بنود هذا المقياس ستُعامل بسرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط، ويمكنك عدم كتابة الاسم.**

## القسم الثالث (بنود الاستبانة)

| رقم البند | محتوى البند | معظم الوقت | بعض الوقت | أحياناً | في فترات متقطعة | لا تحدث أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 4 | 3 | 2 | 1 | ∴ |
| المجال الأول | المساندة النفسية | | | | | |
| البعد | مواجهة الخوف | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الأول** | | | | | | |
| 1 | عندما يخاف ابني/ابنتي من النوم بمفرده/ها أسعى لأن أكون بجانبه. | O | O | O | O | O |
| 2 | عندما يتذكر ابني/ابنتي حدثاً مخيفاً أتحدث معه وأخفف من شعوره بالخوف. | O | O | O | O | O |
| 3 | عندما يشعر ابني/ابنتي بالخوف من أشياء أو أحداث لا تخيف أقرانه العاديين أناقشه ليتجاوز شعوره اللاعقلاني بالخوف. | O | O | O | O | O |
| 4 | عندما يشعر ابني/ابنتي بالخوف من الأشخاص الجدد (الغرباء) أتدخل معه (بالقول أو بالفعل) ليتجاوز هذا الشعور. | O | O | O | O | O |
| 5 | عندما يخاف ابني/ابنتي من الظلمة أسعى لأكون بالقرب منه طمأنته ليتجاوز هذا الشعور. | O | O | O | O | O |
| 6 | عندما يشعر ابني/ابنتي بالخوف من الذهاب للمدرسة أصطحبه أو أبدأ معه ناقشاً حول أسباب خوفه اللاعقلاني من الذهاب للمدرسة. | O | O | O | O | O |
| 7 | عندما يحدثني ابني/ابنتي عن أحداث تثير مخاوفه أتبادل معه الحديث لأطمئنه وأُزيل مشاعر الخوف التي تعتريه. | O | O | O | O | O |
| 8 | عندما يشعر ابني/ابنتي بالخوف من أصوات لا تخيف أقرانه العاديين أناقشه في أسباب خوفه غير المنطقية. | O | O | O | O | O |
| 9 | عندما يحلم ابني/ابنتي بكابوس مروع ويستيقظ مرتعشاً احتضنه عاطفياً وأتحدث إليه لأخفف من وطأة شعوره بالخوف. | O | O | O | O | O |
| 10 | عندما يخاف ابني/ابنتي من المرور بجانب أماكن مشابهة للمكان الذي حدثت فيه صدمة البتر (بقالية، جامع، حافلة..إلخ) أناقشه بأسباب خوفه اللاعقلانية. | O | O | O | O | O |
| **البعد الثاني** | **مواجهة الإحباط** | | | | | |
| 11 | عندما ألاحظ ابني/ابنتي والحزن يعتريه أتدخل لجعله في حالة من السرور والبهجة. | O | O | O | O | O |
| 12 | عندما ألاحظ عدم مبالاة ابني/ابنتي بالنشاطات التي كان يهتم بها أناقشه لأعيده للاهتمام بتلك النشاطات. | O | O | O | O | O |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | عندما يتحدث ابني/ابنتي عن نفسه بأنه شخص فاشل أناقشه بأسباب شعوره غير اللاعقلاني بالفشل ليتجاوز هذا الشعور. | O | O | O | O | O |
| 14 | عندما يتحدث ابني/ابنتي عن نفسه بأنه شخص مُحبط أتدخل معه بالحوار للبحث في أسباب هذا الشعور. | O | O | O | O | O |
| 15 | عندما يتحدث ابني/ابنتي بأنه مُتشائم من المستقبل أتبادل معه الحوار ليكتشف الجانب المُشرق من حياته المستقبلية. | O | O | O | O | O |
| 16 | عندما يشعر ابني/ابنتي بالإنهاك أو الإرهاق من الأعمال المحببة له أسعى لاحتضانه ليتجاوز هذا الشعور. | O | O | O | O | O |
| 17 | عندما يتحدث ابني/ابنتي عن نفسه بأن حالته مثيرة للشفقة أناقشه في أسباب قوته لزيادة ثقته بنفسه. | O | O | O | O | O |
| 18 | عندما يلوم ابني/ابنتي نفسه على بعض الأحداث الماضية أناقشه في أسباب النجاح لينظر إلى نفسه بفخرٍ واعتزاز. | O | O | O | O | O |
| 19 | عندما ألاحظ ابني/ابنتي يتحدث بأنه يتمنى الموت للخلاص من حياته البائسة أناقشه في أسباب زيادة حبه للحياة والأمل بها. | O | O | O | O | O |
| 20 | أُسند لابني/ابنتي بعض المهام التي تزيد من حماسته وإقباله على الحياة بشغف. | O | O | O | O | O |
| **البعد الثالث** | **مواجهة العدوان** | | | | | |
| 21 | عندما أشاهد ابني/ابنتي وهو يحاول إيقاع الأذى بنفسه أتدخل فوراً (بالقول أو بالفعل) لمنعه عن هذا السلوك العدائي تجاه ذاته. | O | O | O | O | O |
| 22 | عندما يمتنع ابني/ابنتي عن تناول الطعام أتدخل فوراً (بالقول أو بالفعل) لجعله يتناول طعامه بكامل إرادته. | O | O | O | O | O |
| 23 | عندما أُلاحظ ابني/ابنتي وهو يشتم نفسه أحتضنه عاطفياً لأهدئ من روعه. | O | O | O | O | O |
| 24 | عندما أُلاحظ ابني/ابنتي وهو يلحق الضرر بأشيائه الخاصة (كتب، ملابس، ألعاب..) أناقشه في أسباب سلوكه اللاعقلاني هذا. | O | O | O | O | O |
| 25 | عندما يمتنع ابني/ابنتي عن ممارسة مهام أو ألعاب محببة أسعى لتحفيزه للاهتمام بتلك المهام أو الألعاب وممارستها. | O | O | O | O | O |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | عندما يحاول ابني/ابنتي إيقاع الأذى بالآخرين أناقشه في أسباب سلوكه اللاعقلاني هذا. | O | O | O | O | O |
| 27 | عندما أشاهد ابني/ابنتي وهو يشتم الآخرين أناقشه في أسباب سلوكه اللاعقلاني هذا ليبادلهم المودة. | O | O | O | O | O |
| 28 | عندما أشاهد ابني/ابنتي وهو ينظر للآخرين بازدراء أناقشه في أسباب سلوكه اللاعقلاني هذا. | O | O | O | O | O |
| 29 | عندما أشاهد ابني/ابنتي يهدد الآخرين أتدخل فوراً ليبادلهم المودة. | O | O | O | O | O |
| 30 | عندما أشاهد ابني/ابنتي يقتني أداة مؤذية (سكين، عصا، سلاح..) أتدخل فوراً (بالقول أو بالفعل) وإقناعه للتخلي عنها طواعيةً. | O | O | O | O | O |
| **البعد الرابع** | **تعزيز الأمن النفسي** | | | | | |
| 31 | عندما ينتاب ابني/ابنتي شعورٌ بالوحدة حتى ولو كان بين الناس أتبادل معه الحوار لإقناعه بأن الآخرين مصدر للثقة. | O | O | O | O | O |
| 32 | عندما ينتاب ابني/ابنتي شعورٌ بأن الآخرين من حوله لا يحبونه أناقشه في أسباب شعوره اللاعقلاني هذا وأن الآخرين يبادلونه المحبة. | O | O | O | O | O |
| 33 | عندما ينتاب ابني/ابنتي شعورٌ بأن الأحداث من حوله غير آمنة أتدخل فوراً (بالقول أو بالفعل) لإقناعه بمواجهة خطرها دون التهرب منها. | O | O | O | O | O |
| 34 | عندما ينتاب ابني/ابنتي شعورٌ بأنه لم يحصل على حقه من الحياة أسعى لإقناعه للحصول على كامل حقوقه دون الاستكانة. | O | O | O | O | O |
| 35 | عندما ينتاب ابني/ابنتي شعورٌ بأن أهدافه صعبة المنال أسعى لتحفيزه لتحقيق تلك الأهداف بعزيمة. | O | O | O | O | O |
| 36 | أحاول إقناع ابني/ابنتي أن بإمكانه الثقة بمعظم الناس من حولنا فهم أشخاص طيبون. | O | O | O | O | O |
| 37 | أحاول إقناع ابني/ابنتي بأنه نافع وليس عبئاً على الآخرين. | O | O | O | O | O |
| 38 | أحاول إقناع ابني/ابنتي بأن يواجه الناس على حقيقته دون تصنع أو مبالغة. | O | O | O | O | O |
| 39 | أحاول إقناع ابني/ابنتي بأن يعيش كما يريد لا كما يريد | O | O | O | O | O |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الآخرون (مع مراعاة حقوقهم). | | | | | |
| 40 | أحاول إقناع ابني/ابنتي بأن يكون واثقاً بما يفعل مهما كانت النتائج غير سارة (مع مراعاة حقوق الآخرين). | O | O | O | O | O |
| **المجال الثاني** | **المساندة الاجتماعية** | | | | | |
| **البعد الخامس** | **تحقيق القبول الأسري** | | | | | |
| 41 | في حالة ظهور علامات رفض أفراد الأسرة ابني/ابنتي بوضعه الجديد أتدخل معهم بالحوار والنقاش لتقبله واحتضانه عاطفياً. | O | O | O | O | O |
| 42 | أحفز أفراد الأسرة لتجنب معاملة ابني/ابنتي بقسوة حين يخطئ. | O | O | O | O | O |
| 43 | عندما يشعر ابني/ابنتي بالخوف أسعى لجعل أفراد الأسرة يتدخلون لمساعدته لتجاوز هذا الشعور. | O | O | O | O | O |
| 44 | أشجع أفراد الأسرة لمرافقة ابني/ابنتي أو صحبته في الأماكن العامة دون خجل. | O | O | O | O | O |
| 45 | أحاول استغلال جميع المناسبات لتدفع أفراد أسرتي لتعزيز شعور ابني/ابنتي بأهمية وجوده بينهم. | O | O | O | O | O |
| 46 | أحفز أفراد الأسرة لمعاملة ابني/ابنتي وكأنه شخص عادي عند ممارسة نشاطات العائلة اليومية للعائلة. | O | O | O | O | O |
| 47 | أشجع أفراد أسرتي لتحفيز ابني/ابنتي والاعتزاز به وبأعماله حتى لو كانت البسيطة. | O | O | O | O | O |
| 48 | عندما يشعر ابني/ابنتي بالوحدة أحفز أفراد الأسرة لأن يتواجدوا معه لمؤازرته معنوياً عند الحاجة. | O | O | O | O | O |
| 49 | أحفز أفراد الأسرة لتجنب إظهار سلوك عدم المبالاة ابني/ابنتي أو إهماله. | O | O | O | O | O |
| 50 | أحفز أفراد الأسرة لتجنب إظهار سلوك الاستياء من ابني/ابنتي أو كراهيته. | O | O | O | O | O |
| **البعد السادس** | **ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية** | | | | | |
| 51 | أحفز ابني/ابنتي لممارسة أدواره الاجتماعية تجاه الآخرين | O | O | O | O | O |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | والتي كان يمارسها قبل أن يصبح معاقاً. | | | | | |
| 52 | أحفز ابني/ابنتي ليعتمد على ذاته دون الاتكال على الآخرين للتفكير بمشكلاته الاجتماعية وحلها. | O | O | O | O | O |
| 53 | أحفز ابني/ابنتي لأن يتجاوز دوافعه الذاتية التي لا يرضى عنها المجتمع. | O | O | O | O | O |
| 54 | أحفز ابني/ابنتي ليقيم علاقات اجتماعية مع الآخرين والمحافظة عليها. | O | O | O | O | O |
| 55 | أحفز ابني/ابنتي لمتابعة التحصيل الدراسي وفق حاجاته التربوية الخاصة. | O | O | O | O | O |
| 56 | أحفز ابني/ابنتي ليتقبل استعمال المعينات التعليمية لمتابعة تحصيله الدراسي. | O | O | O | O | O |
| 57 | أحفز ابني/ابنتي ليتقبل وجوده في معهد خاص لرعاية المعوقين. | O | O | O | O | O |
| 58 | أحفز ابني/ابنتي ليطلع على المهن المتاحة له والمناسبة لوضعه الجديد. | O | O | O | O | O |
| 59 | أحفز ابني/ابنتي ليختار المهنة المناسبة له في المستقبل والتي تلائم إعاقته. | O | O | O | O | O |
| 60 | أحفز ابني/ابنتي ليستعد نفسياً وجسدياً للاعتماد على ذاته في كسب معيشته مستقبلاً دون الاتكال على الآخرين. | O | O | O | O | O |
| **البعد السابع** | **الدمج مع الأقران العاديين** | | | | | |
| 61 | أتيح الفرص المناسبة لالتقاء ابني/ابنتي مع الأقران العاديين في الحي. | O | O | O | O | O |
| 62 | أشجع ابني/ابنتي لمشاركة الأقران العاديين في المناسبات الجماعية (رحلات، حفلات..إلخ). | O | O | O | O | O |
| 63 | أشجع ابني/ابنتي لتعديل أنماط السلوك غير المقبولة اجتماعياً. | O | O | O | O | O |
| 64 | أشجع ابني/ابنتي لمشاركة الأقران العاديين عند التفكير بالصعوبات التي تواجههم والمشاركة في حلها. | O | O | O | O | O |
| 65 | أشجع ابني/ابنتي للاندماج مع الأقران العاديين في التحصيل الدراسي بما يتناسب مع الظروف الجديدة للإعاقة. | O | O | O | O | O |
| 66 | أشجع ابني/ابنتي لمشاركة الأقران العاديين عند اتخاذ | O | O | O | O | O |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | القرارات الخاصة بمستقبل حياتهم. | | | | | |
| 67 | أشجع ابني/ابنتي لمشاركة الأقران العاديين في ألعابهم بما يتناسب مع الظروف الجديدة للإعاقة. | O | O | O | O | O |
| 68 | أشجع ابني/ابنتي لمشاركة الأقران العاديين عند تمثل قيم الجماعة وأخلاقها. | O | O | O | O | O |
| 69 | أشجع ابني/ابنتي لتبادل المشاعر والعواطف مع الأقران العاديين في المواقف السارة أو المُحزنة. | O | O | O | O | O |
| 70 | أشجع الأقران العاديين لعدم إشعار ابني/ابنتي بالعجز من كونه شخص معاق. | O | O | O | O | O |

## القسم الرابع (مفتاح التصحيح وتفسير الدرجات الخام)

1- البعد الأول (مواجهة الخوف): الدرجة الخام (.....).

2- البعد الثاني (مواجهة الإحباط): الدرجة الخام (.....).

3- البعد الثالث (مواجهة العدوان): الدرجة الخام (.....).

4- البعد الرابع (تعزيز الأمن النفسي): الدرجة الخام (.....).

5- البعد الخامس (تحقيق القبول الأسري): الدرجة الخام (.....).

6- البعد السادس (ممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية): الدرجة الخام (.....).

7- البعد السابع (الدمج مع الأقران العاديين): الدرجة الخام (.....).

8- الدرجة الكلية (.....).

## التقدير الوصفي لمستوى المساندة المقدمة من الأم

| البعد الأول (المساندة لمواجهة الخوف) | | البعد الثاني (المساندة لمواجهة الإحباط) | |
|---|---|---|---|
| الفئة | مدى الدرجات الخام | الفئة | مدى الدرجات الخام |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) |
| **البعد الثالث (المساندة لمواجهة العدوان)** | | **البعد الرابع (تعزيز الأمن النفسي)** | |
| **الفئة** | **مدى الدرجات الخام** | **الفئة** | **مدى الدرجات الخام** |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) |
| **البعد الخامس (تحقيق القبول الأسري)** | | **البعد السادس (التهيئة لممارسة الأدوار الاجتماعية والتربوية والمهنية)** | |
| **الفئة** | **مدى الدرجات الخام** | **الفئة** | **مدى الدرجات الخام** |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) |
| **البعد السابع (المساندة للدمج مع الأقران العاديين)** | | **الدرجة الكلية** | |
| **الفئة** | **مدى الدرجات الخام** | **الفئة** | **مدى الدرجات الخام** |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 48 درجة) |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | مستوى منخفض | (من 49 درجة إلى 96 درجة) |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | مستوى متوسط | (من 97 درجة إلى 144 درجة) |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | مستوى مرتفع | (من 145 درجة إلى 192 درجة) |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | مستوى مرتفع جداً | (من 193 درجة إلى 240 درجة) |

الجمهورية العربية السورية
جامعة تشرين
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

# معوقات قيام مؤسسات رياض الأطفال بدورها في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال من وجهة نظر المربّيات
## دراسة ميدانيَّة في مدينة طرطوس

إعداد الطالبة:
أمة الله معلا غانم

إشراف:

الدكتورة:مطيعة أحمد
الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس

الدكتورة: رغداء نصور
الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس

# معوقات قيام مؤسسات رياض الأطفال بدورها في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال من وجهة نظر المربّيات
## دراسة ميدانيَّة في مدينة طرطوس

**الملخص**

يهدف البحث الحاليّ إلى تعرُّف معوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة، ورصد الحلول التي تحدُّ منها، من وجهة نظر المربّيات، واستقصاء أثر متغيِّرات (سنوات الخبرة، ملكية الروضة) في درجة تقدير المربّيات لمعوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة. ولتحقيق أهداف البحث تمَّ تطبيق الاستبانة المُعدّة لهذا الغرض والتي تضمَّنت خمسة محاورٍ، معوقات متعلِّقة بـ: (الإدارة، المربّية، أولياء الأمور، الطفل، المنهاج)، تمَّ استخدام المنهج الوصفي وطُبِّقت الأداة على عيِّنة مؤلَّفة من (98) مربية روضة في رياض أطفال مدينة طرطوس خلال العام الدراسي 2020/2019.

وقد أظهَرت النتائج: أنَّ معوقات قيام مؤسسات رياض الأطفال بدورها في تنمية المهارات الاجتماعيَّة جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت في المرتبة الأولى المعوقات المرتبطة بالمنهاج، وفي المرتبة الثانية المعوقات المرتبطة بأولياء الأمور، وفي المرتبة الثالثة جاءت المعوقات المرتبطة بالإدارة، ثمَّ المعوقات المرتبطة بالمربّية، وأخيراً المعوقات المرتبطة بالطفل، وقد توصَّل البحث إلى عدم وجود فروق عند كلِّ مجال من مجالات الاستبانة، وعلى المستوى الإجمالي، بين متوسطاتِ تقدير المربّيات لمعوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الرّياض تعزى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة، ووجود فروق تبعاً لمتغيِّر ملكية الرّوضة لصالح الرَّوضات الحكومية عند محوري الإدارة والمنهاج.

**كلمات مفتاحية:** المعوقات، المهارة، المهارات الاجتماعيَّة، أطفال الرّياض، مربيَّة الرَّوضة.

# The Obstacles Doing Kindergarten Institutions In Turn, In Development Social Skills Among Children From Point View Of Nannies – Afield Study In Tartous City


## Abstract

The current research aims to identify the obstacles of social skills development among kindergarten children, and observe the suggestions that limit them, from the point view of nannies, and investigate the effect of variables (years of experience, kindergarten ownership) in the degree of appreciation nannies to obstacles of developing social skills among kindergarten children.

To achieve the objectives of the research, was applied questionnaire prepared for this purpose, which included five axes, obstacles related to: (administration, nanny, parents, child, curriculum), Descriptive approach was used, the tool was applied to a sample of (98) governesses in Tartous city during the academic year 2019/2020.

The results showed: the obstacles that limit the role of kindergarten institutions in developing social skills, had come a high degree, In the first ranked came the obstacles related to the curriculum, In the second ranked came the obstacles related to parents, In the third ranked came the obstacles related to administration, then the obstacles related to the nanny, and finally the obstacles related to the child. The research found that there weren't differences in each field of the questionnaire, and on the overall level, between the averages of nannies estimates to obstacles social skills development among kindergarten children due to variable: number of years' experience, and there are differences according to the kindergarten dependency variable in favor of government kindergartens at the axes of administration and curriculum.


**Key words:** Obstacles, Skill, Social skills, Kindergarten children, Kindergarten nannies.

**- مقدمة البحث:**

الطفل هو ثروة المستقبل والاستثمار الحقيقي للمجتمع، وتُعدُّ مرحلة ما قبل المدرسة من أهمِّ المراحل النمائيَّة تأثيراً في تشكيل شخصيَّة الفرد الحاليَّة والمستقبليَّة، والتي تحتاج إلى رعاية خاصَّة وبذل كلِّ ما من شأنه أن يحقِّق النمو الشامل للطفل، سواءً من قِبَل الأسرة أو المربِّين أو من قِبَل المؤسسات التعليميَّة كافَّةً، فطفل اليوم هو رجل الغد وصانع المستقبل.

وقد واكب الاهتمام العربيّ بالطفولة الاهتمام العالميّ، إذ جاء المؤتمر العربيّ الثالث المنعقِد في تونس واعتمد خطّة العمل العربيَّة الثانية للطفولة (2004-2015)؛ التي أكَّدت أهميَّة تمكين الأطفال من ممارسة حقوقهم في التَّعبير وفق قدراتهم المتاحة، وإكسابهم المعارف والمهارات والقدرة على اتِّخاذ القرارات والتواصل مع الآخرين (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، 2004، 37)، كما شدَّد المؤتمر العربيّ الإقليمي حول رعاية وتربية الطفولة المبكِّرة المنعقِد في دمشق (2010) على ضرورة التركيز على تنمية وعي الذات والثِّقة بالنفس لدى الأطفال، وتفاعلهم مع محيطهم، وتنمية التفكير النقديِّ والاستكشافيِّ ومهارات الأطفال في حلِّ المشكلات (الياس؛ مرتضى، 2010).

وإذا نظرنا إلى الطفل منذُ ولادته فإنَّهُ يبدأ بالتفاعل على نطاقٍ ضيقٍ، ومع نموّه تزداد دائرة تفاعله الاجتماعي حتى يصل إلى سنِّ دخول رياض الأطفال ليتفاعل مع مؤسسة ذات قواعد تختلف نوعاً ما عمّا أَلِفَهُ في محيط أسرتِه؛ حيث تُعدُّ الروضة خبرة فريدة للطفل توفِّر له فرصة يختلط فيها مع أعداد كبيرة من الأطفال جاءوا من بيئات متنوِّعة، ويشترك معهم في نشاطات مختلفة ويتقاسم معهم الرعاية والاهتمام، كما وأنَّ منهاج رياض الأطفال لا يقوم على أسس أكاديمية أو خبرات محدَّدة، وإنَّما يقوم على توفير مختلف الخبرات والتجارب للطفل التي تكسبه الخبرة اللازمة وتعمل على تنميته في مختلف مجالات النمو؛ ممَّا يُسهِم في بناء اللَّبنات الأولى في حياة الأجيال القادمة.

إلَّا أنَّه وبالرغم من هذه الأهمية لمرحلة رياض الأطفال ودورها التربوي والنفسي الذي ينبغي أن تطَّلع به؛ فإنَّها لن تعطي ثمارها إذا لم تتوافر المقوِّمات الملائمة التي تساعد في الكشف عن قدرات الطفل وتساعده في التَّعبير عن ذاته ومشاعره، وتنمِّي لديه حبّ العمل الجماعي ومهارات التواصل الاجتماعي وتغرس فيه روح التَّعاون وتحمُّل المسؤولية

واكتساب الكثير من المهارات الاجتماعيَّة التي تُهيّء الطفل للاندماج والتفاعل بالصّورة الإيجابيَّة مع المجتمع؛ ففي أحد الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن أثر البيئة على نموِّ المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال في المرحلة العمرية (3–5) سنوات في بيئتين مختلفتين، وُصفَت إحداهما بأنَّها غير داعمة اجتماعياً وعاطفياً والأخرى وصفَت بأنَّها داعمة للطفل؛ توصَّلت الدراسة إلى أنَّ الأطفال في البيئة الداعمة يمتلكون مهارات اجتماعية مرغوب فيها كالتعاون والتفاعل مع الرفاق والضَّبط الذَّاتيِّ واللَّعب الاجتماعيِّ، بينما الأطفال في البيئة غير الداعمة لم تكن مهاراتهم الاجتماعيَّة بالمستوى المطلوب، إذ لوحظ بأنَّهم عدائيون ويميلون إلى ممارسة اللَّعب الفرديِّ بشكل أكبر(قطامي واليوسف، 2010، 21). وعليه فإنَّهُ لابدَّ من البحث في المعوقات التي تحد من قيام مؤسسات رياض الأطفال بدورها في تنمية المهارات الاجتماعيَّة من وجهة نظر مربّيات الروضة اللواتي تقع على عاتقِهنَّ مسؤولية تفعيل هذه المهارات وتطويرها، وخاصَّةً بعد الأزمة التي عاشها ويعيشُها مجتمعنا السوريّ والتي غدت فيها المهارات الاجتماعيَّة من أهمِّ المهارات التي يجب العمل على تنميتِها؛ فكما يشير آيدوغان وزملائه (Aydogan, et all, 2009) أنَّ تلك المهارات تعمل على توطين العلاقات مع الآخرين، وتُعلِّم تحمُّل المسؤولية والمشاركة والتّعاون ومساعدة الآخرين في تحقيق أهدافهم.

**مشكلة البحث:**

تشهد الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة في الآونة الأخيرة أزمةَ حرب لم يقتصر أثرها على شريحة بشريَّة معيَّنة، بل طالت مختلف فئات المجتمعِ، ولعلَّ الأطفال هم الفئة الأكثر تأثُّراً بها، باعتبارهم العنصر الأكثر ضعفاً في المجتمع والأقل تأهيلاً بمختلف المجالات الحياتيَّة، وفي ظلِّ هذه الأزمة والواقع الاجتماعيُّ الذي تمخضَّ عنها؛ أصبحت المهارات الاجتماعيَّة من أهمِّ المهارات التي يساعد اكسابها والعمل على تطويرها على إعادة النَّماسك في النَّسيج الاجتماعيِّ والتَّكيف مع الظُّروف الحاليَّة.

وهذا ما أكَّدته العديد من الدراسات، وأوصت بضرورة تنمية المهارات الاجتماعيَّة وإدماجها في المناهج المقدَّمة لطفل الروضة، من أجل إعداد الطفل للحياة ومساعدته على التَّفاعل النَّاجح والإيجابيِّ مع المواقف والمشكلات الَّتي تعترضُه، وإكسابه القدرة على

التَّواصل الفعَّال مع الآخرين، كدراسة (بن زاهي؛ لقوقي، 2016) في الجزائر، ودراسة (البواعنة، 2014) في الأردن، ودراسة (كاظم؛ رحيم، 2013) في العراق و(مرسي؛ مشهور، 2012) و(سليمان، 2011) في سورية. وهو ما أشارت إليه دراسة عابدية (Abdia, 2010) أنَّ مستوى المهارات الاجتماعيَّة يؤثرُ فيما بعد على المستوى الأكاديميِّ للطفل، وهذا ما أكَّده فيتيلوم وزملائه (Vitiellom, et all, 2010) أنَّ اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعيَّة يزيد من مستوى إنجازه، كما ويرى أصحاب نظرية التعلّم الاجتماعيِّ، أنَّ السّلوك العدوانيّ ينشأ نتيجة لافتقار الفرد إلى المهارات الاجتماعيَّة.

من هنا شعرت الباحثة بوجود مشكلة خلال عملها كمشرفة تربويَّة في إحدى الرّياض، فقد كانت هناك شكوى متكرِّرة من قِبل عدد من أمَّهات الأطفال؛ بظهور سلوكيات اجتماعيَّة غير محبَّبة لدى أطفالهنَّ، كالأنانية ورفض الاعتذار عند الخطأ، وعدم الرّغبة في تحمّل المسؤولية، بالإضافة إلى غياب لغة الحوار والتفاوض مع الطفل، ومن جهة أخرى لمست الباحثة خلال ملاحظتها الميدانية للأطفال؛ أنَّ عدداً لا بأس به من الأطفال يفضِّل القيام بالأنشطة والمهام الموكلة له بشكل إفرادي، كما قامت الباحثة بملاحظة أداء عدد من مربّيات الروضة (10) مربّيات في (3) روضات بمدينة طرطوس (روضة شامنا، رواد المستقبل، القرية الصغيرة)، ولاحظت ضعف تفعيل المهارات الاجتماعيَّة لدى بعض المربّيات مع اهتمامهنَّ بإكساب الطفل مبادئ القراءة والكتابة والحساب، وقامت بمقابلة بعضهنَّ لتعرّف مدى إلمامهنَّ بمفهوم المهارات الاجتماعيَّة وبأهميَّة تنميتها لدى أطفال الرّياض؛ وتبيَّن وجود عدد من الصعوبات والمعوقات الَّتي تَحدُّ من قيام المربّية بدورها في تفعيل المهارات الاجتماعيَّة وتطويرها لدى الأطفال، كما تبيَّن للباحثة خلال مقابلة المربّيات أنَّ ثَمَّةَ قصور في امتلاك الأطفال لهذه المهارات، وممَّا سبق تتحدَّد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

**ما معوقات قيام مؤسسات رياض الأطفال بدورها في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال من وجهة نظر المربّيات؟**

**أهمية البحث:**

يمكن تحديد أهمية البحث بالآتي:

- يتماشى البحث الحالي مع نداءات المنظَّمات العالميَّة كاليونسكو واليونيسف ومع توصيات المؤتمرات والندوات التي تنادي بضرورة الاهتمام بالمهارات الاجتماعيَّة والعمل على تنميتها لدى الأطفال.
- أُهميَّة المرحلة التي يتناولها البحث (رياض الأطفال)، كونها المرحلة الأساسية لبناء الإنسان الفعال في المجتمع، والتي يُعتمد عليها في وضع خطط وبرامج التنمية.
- توجيه مؤسسات رياض الأطفال والمختصين إلى ضرورة الاهتمام بمهارات الطفل الاجتماعيَّة لما لها من دور في تنمية قدرته على مواجهة متطلَّبات المجتمع، وذلك من خلال تعرُّف الصعوبات والمعوقات التي تحدّ من تفعيل هذه المهارات والمقترحات التي تسهم في تنميتها لدى الأطفال.
- جدِّة الموضوع على الصعيد المحلي؛ إذ لم يتطرَّق بحث – على حدّ علم الباحثة – لصعوبات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال في الروضات السورية عموماً.

**أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى:

- تحديد معوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المربّيات.
- رصد الحلول والمقترحات التي تسهم في الحدّ من صعوبات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة.
- استقصاء أثر متغيِّرات (سنوات الخبرة، وملكية الروضة) في درجة تقدير المربّيات لمعوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة.

**أسئلة البحث:**

- ما أهم معوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المربّيات؟
- ما الحلول التي تسهم في تذليل معوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة؟

**متغيرات البحث:**

المتغيِّرات التصنيفية:

- عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

- ملكية الروضة (حكوميَّة، خاصَّة).

**فرضيات البحث:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = 0.05) بين متوسطات تقدير المربّيات لمعوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة تعزى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = 0.05) بين متوسطي تقدير المربّيات لمعوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة تعزى لمتغيِّر ملكية الروضة.

**حدود البحث:**

- **الحدّود الزمانية:** أُجري البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2019/ 2020.
- **الحدّود المكانية:** مؤسسات رياض الأطفال الحكوميَّة والخاصَّة في مدينة طرطوس.
- **الحدّود البشرية:** اقتصر البحث الحالي على عيِّنة من مربّيات رياض الأطفال القائمات على رأس عملهن.
- **الحدّود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على معوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال، تتعلَّق بـ (الإدارة، المربّية، الطفل، أولياء الأمور، المنهاج).

**مصطلحات البحث:**

**المعوقات:** حاجز أو مانع ماديّ أو معنويّ أو نفسيّ أو اجتماعيّ، يقف كالسد بين المرء وبين طموحه أو تحقيق أهدافه وحاجاته (جرجس، 2005، 360). وتعرَّف إجرائياً بأنَّها كلّ ما يمنع أو يحدّ من تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى طفل الروضة، وهي ما تعكسه الدرجة التي تحصل عليها مربّية الروضة على استبانة المعوقات المستخدمة في هذه الدراسة، حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى قلّة تواجد هذه المعوقات، والدرجة المرتفعة إلى كثرة تواجدها.

**المهارات الاجتماعيَّة:** قدرة الفرد على أن يعبِّر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره وانفعالاته وآرائه وأفكاره للآخرين، وأن يُدرِك في الوقت نفسه الرسائل الصادرة عنهم، ويفسّرها على نحو صحيح، وأن يتصرَّف بصورة ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي، ويتحكَّم في سلوكه ويعدّله بما يساعد على تحقيق أهدافه (فرج، 2003). وتعرَّف إجرائياً

بأنَّها مجموعة من المعارف والأفعال والقيم المرتبطة بالمهارات بالاجتماعيَّة والتي ينبغي على مؤسسات رياض الأطفال تنميتها لدى الطفل؛ ليكون مؤهَّلاً للتكيُّف مع مجتمعه ومهيأً للمواقف الاجتماعيَّة المناسبة، وقادراً على التفاعل مع الآخرين والتعاون معهم، والتَّعبير عن مشاعره السَّلبية والإيجابية بالإضافة إلى ضبط انفعالاته، وتحمُّل المسؤولية.

**رياض الأطفال:** مرحلة ممهِّدة للتعليم الأساسي لما لها من دور كبير في رسم وتكوين شخصية الطفل وتحديد سماتها ومقوماتها، وتهدف هذه المرحلة إلى رعاية الأطفال من (3–6) سنوات وتتعهَّد لهم نمواً متوازناً، وتلبِّي احتياجاتهم المختلفة وتطوِّر شخصياتهم من جميع الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعيَّة والعقلية وفقاً لخصائص نموِّهم، وبما يتناسب مع سمات المجتمع لإعداد جيل واعٍ يؤمن بمبادئ أمته ووطنه (وزارة التربية النظام الداخلي، 2006، 2). وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنَّها مؤسسة تربوية تهتم بالطفل من سن (3 – 6) سنوات وتمثِّل البيئة الصالحة لتربيته وتأهيله تأهيلاً مناسباً للمرحلة الإلزامية والإسهام في إعداده للتكيُّف مع متطلبات الحياة وتحديات العصر.

**الإطار النظري:**

1- **مفهوم المهارات الاجتماعيَّة:** ليس هناك اتِّفاق كامل حول تحديد مفهوم واضح وشامل لمصطلح المهارات الاجتماعيَّة؛ فمعظم المحاولات والاجتهادات التي قضت بتعريفه نظر كلّ منها للمهارات الاجتماعيَّة من زاوية مختلفة حسب طبيعة الاهتمام والتخصُّص، وحسب اختلاف المواقف الاجتماعيَّة، ومن هذه التعريفات: مورجان (Morgan) فقد عرَّفها بأنَّها سلوك مكتسب مقبول اجتماعياً، يمكِّن الفرد من التفاعل مع الآخرين تفاعلاً ايجابياً (علام، 2008). ويعرّفها الدخيل الله (2014): بأنَّها تلك التصرفات التي تنبِّئ عن قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين في سياق محدد وبطرق معيَّنة مقبولة اجتماعياً أو ذات قيمة، وتُعدّ المهارات مظهراً رئيساً من مظاهر التعليم الاجتماعي والانفعالي ومؤشراً على مدى الكفاءة الاجتماعيَّة في التفاعل مع الآخرين. أما أُكنور وفرانكل ( O'Connor & Frankel, 2006) فيعرّفها بأنَّها: تلك القدرات الخاصَّة التي تجعل الطفل قادراً على الأداء بكفاية في أعمال اجتماعية خاصَّة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين وأداء الأعمال من خلال المواقف المختلفة. بالنظر إلى التعريفات السابقة يتَّضح أنَّ المهارات

الاجتماعيَّة هي مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يسلكها الطفل لتحقيق أهداف مرغوبة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي، كما أنَّها تعدّ محكّاً مهمَّاً في الحكم على السلوك السويِّ؛ لذا فإنَّها ضروريَّة للفرد منذ صغره، ولا بدَّ من غرسها في الأطفال باعتبارها استجابة متعلَّمة تتطلَّب من كافَّة المؤسسات الاهتمام بتنميتها وتطويرها لدى الأطفال.

1- **أهميّة تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال:** أظهرت الدراسات المختلفة أهميَّة تنمية المهارات الاجتماعيَّة للطفل، إذ أنَّه يوجد في مرحلة الطفولة ما يسمَّى بالمرحلة الحرجة وأنَّ الطفل إذا لم يتلقَّ في أثنائها التنبيه الكافي فإنَّه لا يستطيع تعويض ما ينجم عن عدم استثمار هذه المرحلة (نخلة، 2001، 36). وفي الدراسة التي أجراها مكيلاند وميرسون والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعيَّة في مرحلة الطفولة المبكرة وأدائه الأكاديمي في المدرسة الابتدائية، فتوصَّلت أنَّ الأطفال الذين التحقوا بالصف الأول الابتدائي وهم مزودون بنسبة عالية من المهارات الاجتماعيَّة أظهروا أداءً أكاديمياً أفضل من نظرائهم والذين يمتلكون قدراً محدوداً من هذه المهارات، ويشير (عبد السلام، 2001، 58) إلى أهميَّة المهارات الاجتماعيَّة بالنسبة لطفل الروضة؛ بأنَّها عامل هام في تحقيق التكيّف الاجتماعي، كما أنَّ اكتسابها يسهم في تحقيق وإشباع الحاجات النفسية لهم، بالإضافة إلى اكتساب الثقة بالنفس وتحقيق التوافق الاجتماعي والنفسي في أحداث الحياة، وفي هذا الصدد يؤكِّد (مزيد، 2008) أنَّ اكتساب أطفال الروضة لتلك المهارات يساعد على استمتاعهم بالأنشطة ويحفِّزهم على مشاركة الآخرين في الأعمال التي تتَّفق مع قدراتهم وإمكانياتهم. وعندما يكون هناك قصور في المهارات الاجتماعيَّة فإنَّ الطفل يتعرَّض لمجموعة من الصعوبات والمشكلات ومنها: صعوبة إدراك الطفل للرسائل الغير لفظية التي يصدرها جسم الطفل لمن أمامه. 2 - بذل نشاط غير مناسب للموقف أو سوء تقدير الموقف. 3- إظهار انفعالات مبالغ بها مثل الضحك الهستيري أو البكاء الشديد. 4- عدم قبول الآخرين والرغبة في السيطرة. 5- صعوبة التركيز وتشتت الانتباه (قطامي؛ يوسف، 2010).

2- **تصنيف المهارات الاجتماعيَّة:** تعدَّدت التَّصنيفات التي اهتمَّت بالمهارات الاجتماعيَّة، وهذه بعضاً منهاً: يصنِّف تريفيثك (Trefethik, 2005) المهارات

الاجتماعيَّة على أنَّها: (أ – **مهارات أساسية:** وترتبط بالحاجة إلى التصرُّف في كثير من المواقف الاجتماعيَّة كمهارات معرفة الذَّات وضبطها والتحكُّم في الانفعالات ومهارات البحث والحصول على المعلومات. **ب – مهارات وسيطة:** ترتبط بالحاجة إلى التعامل مع مواقف أكثر صعوبة، كالبدء في التحدث والمحادثة، وما تتطلَّبه من فهم واستماع وانصات، ومهارات التعاطف مع الآخرين. **ج – مهارات متقدِّمة:** ترتبط بالحاجة إلى التعامل مع مشكلات متعدِّدة الأبعاد كمواقف الخلاف والصراع وحل المشكلات واتخاذ القرار (الدخيل الله، 2014، 34) أ. كما أشارت فرحات (2014) أنَّ من أهم المهارات التي تساعد الطفل على الاندماج في المجتمع من حوله هي: (– **مهارة التعاون:** يبدأ الطفل في اكتساب تلك المهارة من خلال مواقف اللَّعب التعاوني والذي يظهر عادة في نهاية السنة الثالثة. – **مهارة التنافس الحر:** تبدأ هذه المهارة عادة في العام الرابع، والتنافس يجب أن يكون بغرض الوصول إلى التفوق، وأن يتعلَّم الطفل دون أن يهدر حق الآخرين – **مهارة المشاركة:** وهي قريبة من مهارة التعاون، إلا أنَّ مهارة المشاركة تعود على الطفل نفسه بالفائدة، وأن يتعلَّم الأطفال المشاركة بأسلوب هادئ بعيد عن الصِّراع والأنانية – **مهارة التقليد:** التقليد هو نمط سلوكي في محصلة الطفل، ويتحوَّل إلى مهارة عندما يتم بغرض التعلّم، ويجب أن يكون النموذج الذي يتم تقليده قدوة حسنة للطفل).

ومن الملاحظ تعدد تصنيفات الباحثين حول أنواع المهارات الاجتماعيَّة، إلا أنَّها جميعاً تشترك في العديد من المهارات الرئيسية اللازمة للفرد ليتمكَّن من التوافق والتكيف مع مجتمعه.

3– **أساليب اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعيَّة:** فاكتساب الطفل للمهارات الاجتماعيَّة لا يتم عن طريق التلقين ولا تنتقل بالوراثة، وقد ذكر (العناني، 2005، 16) عدَّة أساليب لتنمية المهارات الاجتماعيَّة ومنها: أ– القدوة وملاحظة النموذج: فالطفل يلاحظ الأشخاص المحيطين به ويقلّدهم ويقتدي في سلوكهم. **ب**– التشجيع والتثبيط: مدح الطفل هو بمثابة تشجيع له يزيد ثقته بنفسه ويدفعه لبذل المزيد، أمَّا العقاب فيتم عن طريق تقديم مثير غير سار إذا قام بالسلوك غير المرغوب فيه. **ت**– الممارسة والتجربة: وذلك أهمّ بكثير من الإصغاء والاستماع، فالأهمّ هو ما يقوم به الطفل بنفسه. **ث**– القصص

والأغاني والأشعار: وتعتبر من أهمّ أساليب التربية الحدّيثة، لذا من المهم أن نقص عليه القصص التي تتضمن شخصيات محببة وسوية، وكذلك الأغاني والأشعار. **ج**- المناقشة والحوار: الذي يتضمن بالإضافة إلى التواصل اللفظي تواصلاً غير لفظي، مما يجعله قادراً على التأثير في الأفكار والمشاعر وتغييرها وغرس القيم النبيلة. **ح**- الرحلات ومشاهدة الطبيعة: لاكتساب الخبرات المليئة بالثراء والتشويق والمتعة.

- **دور مؤسسات رياض الأطفال في اكساب الطفل المهارات الاجتماعيَّة:** تُعدّ مؤسسات رياض الأطفال إلى جانب الأسرة من العوامل الأساسية في إكساب المهارات الاجتماعيَّة وتنميتها لدى الطفل، فمن الأمور الهامَّة التي تشغل بال أولياء الأمور والمعلمين على حدٍّ سواء: كيف نجعل الطفل اجتماعياً؟ كيف نساعده على التعايش مع الآخرين؟ ومع طفل ما قبل المدرسة فإن الأمر ليس بهذه السهولة، فهو بحاجة إلى توفير المناخ الملائم الذي يكشف عن قدراته ومواهبه ويساعده على التفكير المنظم الهادف، إذ تساعد الخبرات الاجتماعيَّة التي تقدّمها الروضة على تمثيل الحياة الاجتماعيَّة والتوافق معها، حتى يستطيع الطفل أن يتوجَّه نحو الآخرين ويتعاطف معهم ويقيم علاقات اجتماعية سويَّة مع الأقران، فكما يؤكِّد (فهمي، 2013، 152-153) أنَّ طفل الروضة يحتاج إلى اكتساب مفاهيم ومهارات اجتماعية ضرورية لحياته الاجتماعيَّة، وأن يتعلَّم العادات والتقاليد والقيم السائدة في مجتمعه، وكيف يكون مقبولاً لدى زملائه، ويعرف حقوقه وواجباته وكيف يعبِّر عن رأيه، ويشارك زملاءه في مناسباتهم، ويقدِّر وجهات نظر الآخرين، وأن يتعرَّف على الأحداث الهامَّة التي مرَّ بها مجتمعه والاعتزاز بحضارة بلاده. ويمكن أن تسهم رياض الأطفال في إكساب الطفل المهارات الاجتماعيَّة من خلال الاهتمام بالآتي: (- مساعدة الطفل على اكتساب مهارات حركية ومساعدته على التحكّم والتآزر، وتحسين مقدرته على الانتباه والتركيز. - تعليمه مهارات النمو اللُّغوي، بتدريبه على التخاطب ومساعدته على إدراك معاني الألفاظ والكلمات.- تدريب الطفل على النطق السليم وتشجيعه على الكلام والاتصال مع الآخرين. - تدريب الطفل على العادات الصحيحة السليمة بالممارسة المستمرة. - مساعدة الطفل على ضبط انفعالاته وتقبّل الذّات والثّقة بالنفس. - تنمية المهارات الاجتماعيَّة والعادات السليمة، كاحترام العادات والتقاليد وآداب الحدّيث والسلوك، والحفاظ على ملكية الآخرين، والملكية العامة وتحمّل المسؤولية تجاه تصرفاتهم وأفعالهم.

– توسيع نطاق خبراته الاجتماعيَّة وتشجيعه على تكوين علاقات اجتماعية طيبة ومثمرة مع الآخرين، ومشاركتهم الأنشطة المختلفة والتفاعل الايجابي معهم (المغوش، 2015، 61).

**الدراسات السابقة:**

حاولت الباحثة استقصاء ما أمكن من الدراسات السابقة والإفادة منها في منهجية البحث وأدواته والإطار النظري، ونظراً لعدم تمكُّن الباحثة من العثور على دراسات تتعلَّق بصعوبات ومعوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة؛ فقد تمَّ استعراض الدراسات الأكثر صلة بالموضوع، والتي تتعلَّق بدرجة توافر المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال، وبدور مربية الروضة في تنمية تلك المهارات، ودراسات تتعلَّق بواقع البيئة التربوية في رياض الأطفال السورية، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمربّيات، كونها قد تشير إلى النواقص والصعوبات.

- **دراسة مالكي وآخرون (Maleki et all, 2019) في إيران:** هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال ما قبل المدرسة في البيت وفي مرحلة ما قبل المدرسة وإلى دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعيَّة للأطفال والخلفيات البيئية والثقافية لهم، تم استخدام المنهج الوصفي وطبِّقت الدراسة على (546) طفلاً في رياض الأطفال، واستخدمت استبانة المهارات الاجتماعيَّة. أظهرت النتائج أنَّ غالبية الأطفال يتمتَّعون بمستوى معتدل من المهارات الاجتماعيَّة، كان هناك اتِّفاق بين الوالدين والمعلمين في معظم مجالات المهارات الاجتماعيَّة التي يتمتَّع بها الأطفال، وتبيَّن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجالات المهارات الاجتماعيَّة للأطفال وبين كلّ من (ترتيب الطفل بين إخوته، عمر الأب، عمل الأب، عمر المعلم اختصاصه وخبرته، وعدد الأطفال داخل الصف)، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال.

- **دراسة (مرسي وخضور، 2017) في سورية:** هدفت الدراسة إلى تعرُّف درجة توافر الأهداف الوجدانية في المنهج المطوَّر لرياض الأطفال في سورية ومن ضمنها المهارات الاجتماعيَّة، اعتمد المنهج الوصفي، تضمَّنت قائمة الأهداف (12) هدفاً رئيساً، وقد أظهرت النتائج توافر (18) هدفاً فرعياً من الأهداف الوجدانية الواردة في قائمة الأهداف

وهي موزعة كالآتي: 1- تشجيع الطفل على المشاركة والتعاون مع الآخرين 2- تنمية قدرة الطفل على التعبير عن الانفعالات المختلفة 3- تنمية قدرة الطفل على اتباع قواعد النظام والترتيب محققة بدرجة كبيرة، بينما بقية الأهداف غير محققة، أي غير متوافرة في منهج رياض الأطفال.

- **دراسة (عسكر، 2016) في سورية:** هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة توافر بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة ومن ضمنها مهارة المشاركة في الخدمات المجتمعية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال وأولياء الأمور، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت قائمة المهارات الحياتية التي أعدتها الباحثة على عينة من المعلمات بلغ حجمها (78) معلمة وعينة أولياء الأمور بلغت (230) أباً وأماً. أظهرت النتائج أن درجة توافر المهارات الصحية والوقائية كانت منخفضة، وأن درجة توافر مهارات المشاركة في الخدمات المجتمعية كانت متوسطة.

- **دراسة (بركات، 2015) في سورية:** هدفت الدراسة إلى تعرّف دور المعلمة في توفير البيئة الصفية الآمنة اجتماعياً لطفل الروضة في رياض مدينة دمشق من حيث (دور المعلمة: في تفاعل طفل الروضة الإيجابي معها، وفي تفاعل الطفل مع رفاقه، وفي إكساب الطفل مهارات اجتماعية)، اتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمَّ استخدام بطاقة الملاحظة والاستبانة، طبِّقت على عينة مؤلفة من (34) معلمة. أوضحت نتائج الدراسة ارتفاع تقدير المعلمات لعملهن في توفير بيئة صفية آمنة اجتماعياً لطفل الروضة سواء أكان تأهيلهن تربوياً أو غير ذلك، وسواء أكانت خبرتهن التعليمية أقل أو أكثر من (5) سنوات، في حين أنَّ الواقع كما أشارت له بطاقة الملاحظة يشير إلى أن درجة توظيف المعلمات لكفاياتهن في توفير البيئة جاءت منخفضة بالنسبة للمعلمات غير المؤهلات تربوياً، أو المعلمات ذوات الخبرة التي تقل عن (5) سنوات.

- **دراسة (الجندي وعلي، 2013) في سورية:** هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء تقويم الأداء من وجهة نظر مديرات الرّياض في محافظتي اللاذقية وطرطوس، تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (96) معلمة في المحافظتين، وتمَّ استخدام الاستبانة، أظهرت النتائج أنَّ احتياجات المعلمات جاءت بدرجة مرتفعة في مجال تخطيط الدرس وإدارة الصف، والاتصال بأولياء الأمور في بعض محاور المجالات

المذكورة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغيِّر المؤهل العلمي لصالح حملة الإجازة، كما تبين وجود فروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيِّر الخبرة لصالح ذوات الخبرة (3) سنوات فأكثر.

- **دراسة مرسندتي (Mercendetti, 2010) في أميركا:** هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت المهارات الاجتماعيَّة المقدمة في التعليم الرسمي تساهم في نجاح التعلم التعاوني داخل الصف الدراسي، وإذا ساعد تدريس المهارات الاجتماعيَّة في زيادة التفاعل الاجتماعي، استخدم المنهج شبه التجريبي، تمَّ تطبيق استبانة للطلاب قبل وبعد تقديم دروس المهارات الاجتماعيَّة، بالإضافة إلى بطاقة الملاحظة. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ تدريس المهارات الاجتماعيَّة في الصف الدراسي بشكل منتظم يفيد الطلاب أثناء العمل في مجموعات تعاونية، كما بيَّنت الدراسة أنَّ وجود منهج دراسي لمدّة عام يدمج تدريس المهارات الاجتماعيَّة في المنهج؛ يزيد من تفاعل الطلاب بطريقة إيجابية، كما أنَّ المشاركة الوالدية توفر رؤى إضافية للمعلمين حول طلابهم والتقدُّم الذي يحرزونه في المواقف الاجتماعيَّة خارج المدرسة.

- **دراسة (صاصيلا، 2010) في سورية:** هدفت الدراسة إلى رصد واقع البيئة التربوية في رياض الأطفال في مدينة دمشق، وتحديد أهم الصعوبات التي تحول دون تطبيق المعلمات للأنشطة التربوية في رياض الأطفال. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على (124) معلمة، وبينت النتائج: ضعف مناسبة مواصفات بناء الروضة وتجهيزاتها لمعايير الجودة التربوية في رياض الأطفال، وكانت أهم الصعوبات: عدم كفاية الوسائل والألعاب التعليمية، عدم كفاية الموارد المالية المتوافرة لشراء الوسائل والألعاب، عدم توافر أدلة عمل ترشد المعلمة إلى أساليب تنفيذ بعض الخبرات، عدم كفاية الدورات التدريبية للمعلمة لتدريبها على الأساليب الحدّيثة في تربية الطفل، عدم كفاية أقسام المبنى لتحقيق الأهداف النمائية للطفل، عدم التعاون والتنسيق ما بين الإدارة والمعلمات وكذلك كثرة عدد الأطفال في غرفة النشاط.

**التعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:** باستعراض عدد من الدراسات السابقة يتبيَّن أهمية موضوع المهارات الاجتماعيَّة الذي حظي باهتمام الباحثين على

المستويين العالمي والعربي منذ فترة طويلة، الأمر الذي يؤكِّد أهميَّة اكساب أطفال الرّياض للمهارات الاجتماعيَّة التي تساعد على تحقيق التكيف مع المجتمع، كما تبين للباحثة أهمية التطرّق لموضوع معوقات تنمية المهارات لدى الأطفال، تنوَّعت أهداف الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها كالاستبانة وبطاقة الملاحظة والمقابلات مع المربّيات، كما تنوَّعت المهارات الاجتماعيَّة التي تناولتها الدراسات، والجدير بالذكر أنَّ أغلبية الدراسات إن لم يكن جميعها اشترك في عدد من المهارات الاجتماعيَّة التي يجب العمل على تنميتها وتطويرها لدى الأطفال وهي مهارات (التعاون، التواصل الاجتماعي، ابداء الرأي، احترام آراء الآخرين، ضبط النفس، النظام)، وقد أكَّدت الدراسات السابقة على الدور الجوهري الذي يلعبه كلٌّ من الأسرة والمربّيات في تنمية المهارات الاجتماعيَّة، وشكَّلت الدراسات السابقة قاعدة بيانات مهمة بالنسبة للباحثة، استفادت منها في بدء العمل بالدراسة، وكذلك في تدعيم نتائج البحث.

**منهج البحث:**

يعتمد البحث على **المنهج الوصفي** الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر"، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلّل وتقيس وتُقيم وتفسِّر (دويدار، 2006، 76). وقد تمّ من خلاله وصف الظّاهرة موضوع البحث وهو المعوقات التي تحد من قيام مؤسسات رياض الأطفال بدورها في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال من وجهة نظر مربّيات الرّياض في مدينة طرطوس، من خلال جمع البيانات عنها، وتحليل بياناتها، للوصول إلى استنتاجات تسهم في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال.

**مجتمع البحث وعينته:**

بلغ عدد الروضات الحكومية والخاصة في مدينة طرطوس (117) روضة بحسب إحصائيات مديرية التربية في مدينة طرطوس، موزعة إلى (65) خاصة، و(52) حكومية تضم (366) مربية روضة، وهو يمثل مجتمع البحث للعام الدراسي 2020/2019. سحبت عينة عشوائية بسيطة بنسبة (20%) من مجتمع الروضات، وقد بلغ عددها (23) روضة، تضم (125) مربية روضة، وزعت الاستبانة عليهنَّ، عاد منها (114) استبانة،

تم استبعاد (16) لعدم صلاحيتها للتحليل الاحصائي، وبذلك أصبحت عينة البحث (98) مربية روضة. ويظهر الجدول (1) توزع العينة بحسب متغيّرات البحث المدروسة.

**جدول (1): توزع أفراد عيّنة البحث من مربيّات الرّياض للعام الدراسي 2020/2019**

| المتغيِّر | عوامل المتغيِّر | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| تابعية الروضة | حكومية | 31 | %31.6 |
| | خاصة | 67 | %68.4 |
| عدد سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 24 | %24.5 |
| | من 5 – 10 سنوات | 44 | %44.9 |
| | 10 سنوات فأكثر | 30 | %30.6 |
| المجموع | | 98 | %100 |

**إعداد أدوات البحث وحساب معاملات الصدق والثبات:** أُعدت استبانة البحث انطلاقًا من الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بمجال المهارات الاجتماعيَّة (الخفاف، 2013)، و(قطامي؛ اليوسف، 2010)، و(العناني، 2005)، و(فرج، 2003)، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة (صاصيلا، 2010)، و(سليمان، 2011)، و(علي؛ الجندي، 2013)، وكايث وجون (Keith; John, 2007)، وجينيفر وتوماس ( Jennifer & Thomas, 2009)، ومالكي وآخرون (Maleki et all, 2019)، ووضعت معلومات أساسية تتعلَّق بالبيانات الشخصية لعيِّنة البحث، وهي (ملكية الروضة، وعدد سنوات الخبرة)، كما تضمَّنت عبارات الاستبانة، وطريقة الاستجابة عنها. وقد تمَّ وضع ثلاثة بدائل للإجابة، وتكون درجة تواجد المعوقات كالآتي: (مرتفعة: 3، متوسطة: 2، منخفضة: 1)، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (47) عبارة، توزَّعت إلى خمسة مجالات هي: المعوقات المتعلقة (بالإدارة، بالمربّية، بالطفل، بأولياء الأمور، بالمنهاج). **حيث** استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عن كل بند من بنود الاستبانة وعن كل محور من محاورها، وقيّمت المتوسطات الحسابية في ضوء الإجراءات الآتية:

- حساب المدى: المدى = الدرجة العظمى – الدرجة الدنيا؛ أي 3–1 =2
- حساب طول الفئة: للحصول على طول الفئة يُقسّم المدى على عدد الخيارات:
  $0.66 = 3 \div 2$
- الوزن النسبي للبند: المتوسط الحسابي للإجابة عن البند × 100 :

3

وضع المقام (3) لأنها الدرجة العظمى (أي أعلى وزن افتراضي أعطي لبدائل البنود).

ويوضح الجدول (2) المعايير المعتمدة لتقييم المتوسطات الحسابية لإجابات المربيات عن بنود الاستبانة وعن محاورها.

**جدول (2) معايير تقييم المتوسطات الحسابية لإجابات المربيات عن بنود الاستبانة وعن محاورها**

| الفئة | الوزن النسبي للبند | درجة تحقق محتوى البند |
|---|---|---|
| 1.66-1 | %55.33 – 33.33 | منخفضة |
| 2.33 – 1.67 | %77.66 – 55.34 | متوسطة |
| 3 – 2.34 | % 100 – 77.67 | مرتفعة |

– **صدق استبانة البحث:** تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال:

أ – **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** عرضت استبانة البحث على (7) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة تشرين، للتأكد من مدى اتفاق كل عبارة من عبارات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومدى السلامة اللغوية، وقد تم الأخذ بآرائهم، تكوَّنت الاستبانة من (47) عبارة، وبعد تقديم الآراء والملاحظات تمَّ حذف بعض العبارات وهي (ضعف تنظيم بعض غرف الأنشطة لتطبيق أنشطة المهارات الاجتماعيَّة، ضعف قدرة المربّية على التخطيط لأنشطة المهارات، خوف بعض التلاميذ من الظهور والمشاركة بسبب طبيعتهم، السماح بتدخل الأهل الزائد في نوعية الانشطة، ضيق الوقت المخصص لتنفيذ أنشطة المهارات الاجتماعيَّة)، وتمَّ إضافة بعض العبارات: (عدم اهتمام الإدارة بتزويد المربّيات بما يستجد من أساليب تربوية تسهم في تنمية المهارات، ملل الأطفال من الطرائق الاعتيادية التي تتبعها المربّية، اغفال الاهتمام بتعزيز الطفل عند قيامه بسلوكيات صحيحة)، وتمَّ إجراء بعض التعديلات إلى أن وصلت الاستبانة إلى ما هي عليه بصورتها الأخيرة. ويوضح الجدول (3) العبارات قبل التعديل وبعده بناء على مقترحات المحكمين.

**الجدول (3) عبارات الاستبانة قبل التعديل وبعده**

| المجال | العبارة قبل التعديل | العبارة بعد التعديل |
|---|---|---|
| الأول | ضعف ميزانية الروضة لشراء القصص والكتب والألعاب التعليمية والترفيهية التي | ضعف ميزانية الروضة لشراء القصص والكتب التي تنمي المهارات الاجتماعيَّة. |

| | | |
|---|---|---|
| | تنمي المهارات الاجتماعيَّة. | قلة التجهيزات المطلوبة لتنفيذ أنشطة المهارات المختلفة والمناسبة. |
| | عدم الاهتمام بالأنشطة الفنية والتعبيرية (الرسم، الموسيقى ..) | عدم الاهتمام بالأنشطة الفنية والتعبيرية (الرسم، الموسيقى..) التي تنمي جوانب اجتماعية متعددة. |
| الثالث | ضعف قدرة بعض الأطفال على تحمل المسؤولية. | ضعف قدرة بعض الأطفال على تحمل المسؤولية أثناء المشاركة في الأنشطة الجماعيَّة. |
| الرابع | اعتقاد بعض أولياء الأمور أن أنشطة المهارات الاجتماعيَّة ترفيهية وتزيد من أعباء الطفل. | اعتقاد بعض أولياء الأمور أن أنشطة المهارات الاجتماعيَّة تزيد من أعباء الطفل. |
| | | نظرة بعض أولياء الأمور لأنشطة المهارات الاجتماعيَّة على أنها ترفيهية ولا تفيد الطفل. |
| الخامس | عدم تطوير منهاج الرّياض وتحديثه بما يواكب متطلبات العصر. | عدم تطوير منهاج الرّياض وتحديثه بما يواكب متطلبات العصر ومهارات الحياة. |

**ب – الصدق البنيوي:** تم حساب معامل الارتباط يبين كل مجال مع من الدَّرجة الكليَّة للاستبانة، كما في الجدول (4)، الذي يظهر وجود معاملات ارتباط جيدة، ويدل على اتساق مجالات البحث مع الدَّرجة الكليَّة للاستبانة.

**الجدول (4) معامل الارتباط يبين كل مجال مع الدَّرجة الكليَّة للاستبانة**

| المجال | المعوقات المتعلقة بالإدارة | المعوقات المتعلقة بالمربية | المعوقات المتعلقة بالطفل | المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور | المعوقات المتعلقة بالمنهاج |
|---|---|---|---|---|---|
| معامل الارتباط | **0.96** | **0.969** | **0.745** | **0.948** | **0.967** |
| قيمة الاحتمال | 0.000 | 0.000 | 0.001 | 0.000 | 0.000 |

– **ثبات الاستبانة:** طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عددها (26) مربية روضة، وتم حساب الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) لمعرفة درجة الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة، وقد بلغ (0.983) للاستبانة ككل، كما هو مبين في الجدول (5)، وهو معامل ثبات جيد.

**الجدول (5) يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ**

| مجالات الاستبانة | عدد العبارات | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| المعوقات المتعلقة بالإدارة | 10 | 0.759 |
| المعوقات المتعلقة بالمربية | 10 | 0.983 |
| المعوقات المتعلقة بالطفل | 9 | 0.923 |
| المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور | 9 | 0.985 |
| المعوقات المتعلقة بالمنهاج | 9 | 0.974 |

| | | |
|---|---|---|
| الدَّرجة الكليَّة | 47 | 0.983 |

كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، إذ احتسبت مجموع درجات النصف الأول للاستبانة ككل، وكذلك مجموع درجات النصف الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين، وقد بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.988)، ثم جرى تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) الذي بلغ (0.994)، كما حسب معامل الثبات غوتمان، وقد بلغ (0.995). وهي قيم مقبولة لأغراض البحث الحالي. ويبين الجدول (6) هذه النتائج:

**الجدول (6) يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية**

| استبانة معوقات تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المربيات | عدد العبارات | معامل الارتباط بيرسون | معامل الارتباط سبيرمان براون | غوتمان |
|---|---|---|---|---|
| | | قبل التعديل | بعد التعديل | |
| | 47 | 0.988 | 0.994 | 0.995 |

**النتائج والمناقشة:**

**السؤال الأول: ما أهم معوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المربّيات؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة على كل مجال من مجالات الاستبانة، وعلى مستوى الدرجة الكلية، ويبين الجدول (7) النتائج الإحصائية لإجابات المربّيات حول معوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة في مدينة طرطوس.

**الجدول (7) الدَّرجة الكليَّة لاستبانة معوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المربّيات**

| مجالات الاستبانة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | درجة التواجد |
|---|---|---|---|---|
| المعوقات المتعلقة بالإدارة | 2.3 | 0.32 | 76.67% | متوسطة |
| المعوقات المتعلقة بالمربية | 2.28 | 0.25 | 76% | متوسطة |
| المعوقات المتعلقة بالطفل | 1.66 | 0.40 | 55.33% | منخفضة |
| المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور | 2.71 | 0.27 | 90.33% | مرتفعة |
| المعوقات المتعلقة بالمنهاج | 2.81 | 0.35 | 93.84% | مرتفعة |
| الدَّرجة الكليَّة للاستبانة | 2.35 | 0.15 | 78.33% | مرتفعة |

يلاحظ من الجدول (7) أنَّ المتوسط الحسابي للدَّرجة الكليَّة على استبانة معوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المربّيات جاءت بدرجة

مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (2.35)، وأهمية نسبية بلغت (78.33%)، وجاءت في المرتبة الأولى **المعوقات المرتبطة بالمنهاج** بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (2.81)، وأهمية نسبية بلغت (93.84%)، وفي المرتبة الثانية **المعوقات المرتبطة بأولياء الأمور** بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (2.71)، وأهمية نسبية بلغت (90.33%)، وفي المرتبة الثالثة **المعوقات المرتبطة بالإدارة** بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.3)، وأهمية نسبية بلغت (76.67%)، ثم المعوقات المرتبطة بالمربّية بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.28)، وأهمية نسبية بلغت (76%)، وأخيراً **المعوقات المرتبطة بالطفل** بمتوسط حسابي بلغ (1.66)، وأهمية نسبية بلغت (55.33%). بيَّنت النتائج أنَّ هناك مجموعة من المعوقات التي تحدُّ من قيام مؤسسات رياض الأطفال بدورها في تنمية المهارات الاجتماعيَّة، حيث جاءت **المعوقات المرتبطة بالمنهاج والمرتبطة بأولياء الأمور**، بدرجة مرتفعة في المرتبة الأولى، **ويمكن تفسير ذلك**؛ بأنَّ منهاج رياض الأطفال المعتمَد من قِبَل الوزارة غير كافٍ لتنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال، حيث أنَّه يقتصر على الاهتمام بجوانب أكاديمية مرتبطة بالقراءة والكتابة والحساب، ويغفل تنمية المهارات بشكل عام والمهارات الاجتماعيَّة بشكل خاص، وهذا ما يفسِّر اعتماد أغلبية الرّياض والخاصَّة منها على وجه التَّحديد؛ على مناهج إثرائية إلى جانب منهاج الوزارة، لإدراكها جوانب النقص في المنهاج المقرَّر لرياض الأطفال من قِبَل وزارة التربية، وهذا ما اتّفق مع دراسة (مرسي؛ خضور، 2017) التي أكَّدت أنَّ الجزء الأكبر من الأهداف الوجدانية والمرتبطة بالجوانب الاجتماعيَّة غير متوافرة في منهاج رياض الأطفال السوري، كما أشارت دراسة (مرسي؛ مشهور، 2012) أنَّ المهارات الاجتماعيَّة غير متوافرة في محتوى مناهج رياض الأطفال في سورية بمستوياته الثلاثة، وقد أوضحت دراسة (عسكر، 2016) أنَّ تدني مستوى توافر المهارات الحياتية ومنها المهارات الاجتماعيَّة جاء متفقاً مع ما أشارت إليه وثيقة المعايير الوطنية لمناهج رياض الأطفال في سورية من قصور واضح للمنهاج في تنمية مهارات الطفل الاجتماعيَّة. **وأمَّا المعوقات المرتبطة بأولياء الأمور** والتي جاءت بدرجة مرتفعة، فتشير وتؤكِّد أنَّ الأسرة إلى جانب الروضة تؤدِّيان الدور الأهم في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال، حيث أنَّ السلوكيات الاجتماعيَّة

الإيجابية عند الأطفال تتشكَّل بدعم من الوالدين ومن خلال إعطاء النموذج والقدوة لهم، فالأسرة هي الحاضنة الأولى والأساسية لتعليم الطفل المهارات الضرورية، وقد تُفسَّر تلك الدرجة المرتفعة؛ بأنَّ الضغوط التي تقع على كاهل الأسرة وخاصَّة في الظرف والوقت الحالي، يمنعها من متابعة الاهتمام بمهارات الطفل في المنزل، ويجعلها تركِّز على تنمية الجوانب المعرفية للطفل من قِبَل الروضة، كما أنَّ قلّة التواصل مع الإدارة ومربية الروضة يلعب دوراً في معرفة تقييمهم وملاحظاتهم عن الطفل، ومعرفة أهم الجوانب التي يجب الاعتناء بها لدى الطفل من قِبَل الأسرة، وفي هذا الإطار جاءت دراسة (سليمان، 2011) لرصد مدى اهتمام الرّياض في مدينة دمشق بالمهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال وتنميتها بالتعاون مع أولياء الأمور، وقد أشارت دراسة (الجندي؛ علي، 2013) أنَّ من أهم احتياجات مربية الروضة لتنمية جوانب متعددة لدى الطفل؛ تمثَّلت بالاتصال بأولياء الأمور، كما أوضحت نتائج دراسة (عسكر، 2016) ضعف التنسيق والتعاون بين الروضة وأولياء الأمور في السعي لإكساب الطفل المهارات الحياتية ومن ضمنها المهارات الاجتماعيَّة، في حين أكَّدت دراسة (Mercendetti, 2010) أنَّ المشاركة الوالدية توفر رؤى إضافية للمعلمين حول طلابهم والتقدُّم الذي يحرزونه في المواقف الاجتماعيَّة خارج المدرسة. أمَّا **المعوقات المتعلِّقة بالمربّية وبالإدارة** والتي جاءت بدرجة متوسطة، فقد يعود السبب إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المربّية مع ازدحام الصفوف بالعدد الكبير من الأطفال، وهذا ما يشكِّل صعوبة لدى المربّية في تنمية المهارات الاجتماعيَّة، كما تفسِّر الباحثة تلك النتيجة بأنَّ عدداً لا بأس به من الرّياض، قد تهتم بتنمية جوانب متعدِّدة لدى الطفل (نفسية، لغوية، قيمية) وتُهمل تنمية المهارات الاجتماعيَّة، بالإضافة إلى تقييد المربّية فيما تقدِّمه من أنشطة وعدم فتح المجال لتنفيذ أنشطة لاصفية تنمِّي جوانب اجتماعيَّة متعدِّدة لدى الطفل، مع حرص الأهل على عدم إخراج الطفل من الروضة في ظل الظروف الحالية، فكما أكَّدت دراسة ( Jennifer & Thomas, 2009) أنَّ للمربّية أثر كبير في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الطفل أكثر من التنمية الأكاديمية. كما لمست الباحثة خلال ملاحظتها الميدانية لعدد من الرّياض؛ ضعف التجهيزات وعدم الاهتمام بالأنشطة الفنيَّة والتعبيريَّة، بالإضافة إلى ضيق المساحة المخصَّصة للعب، وهذا ما أشارت إليه دراسة (صاصيلا، 2010) عندما تناولت أهم

الصعوبات التي تحول دون تطبيق المربّيات للأنشطة التربوية في رياض الأطفال والتي تمثَّلت بالآتي: عدم كفاية الوسائل والألعاب التعليمية، عدم كفاية أقسام المبنى لتحقيق الأهداف النمائية للطفل، وكذلك كثرة عدد الأطفال في غرفة النشاط. وبالنسبة **للمعوقات المرتبطة بالطفل**، والتي جاءت بدرجة منخفضة؛ فيمكن تفسير ذلك بأنَّ الطفل في هذه المرحلة شديد التأثُّر فيما يُقدَّم له من مثيرات ومعطيات، وبالتالي عندما تقوم الإدارة بالتعاون مع المربّية وأولياء الأمور بتقديم ما يساعد على تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الطفل، وباعتبار أنَّ العبء الأكبر في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى طفل الروضة يعود بالدرجة الأولى للمربّية، وما تستعين به من أساليب وما تتَّبعه من طرائق، وبالتالي فإنَّ الطفل بحدّ ذاته لا يُشكِّل صعوبة في هذا المجال، مع أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وتقدير حاجاتهم وميولهم عند تنفيذ أنشطة المهارات الاجتماعيَّة، والتي يغفل عنها منهاج رياض الأطفال في سورية، كما أوضحت ذلك المعوقات المرتبطة بمنهاج الرّياض في هذا البحث، كما تشير تلك النتيجة إلى أنَّه لدينا القدرة لتنمية المهارات الاجتماعيَّة تدريجياً لدى الأطفال، إذا ما توافرت الظروف والإمكانات اللازمة لتنميتها.

وفيما يتعلَّق **بالمعوقات المرتبطة بالإدارة**، فقد أظهر الجدول (8) درجات إجابات المربّيات على هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة المتوسط الحسابي والأهمية النسبية، كما يأتي:

**جدول (8): المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لدرجات لإجابات على عبارات المعوقات المتعلقة بالإدارة**

| الرقم | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الترتيب | درجة التواجد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | ضيق المساحة المخصّصة للّعب ولتطبيق الأنشطة. | 2.76 | 0.50 | %92 | 1 | مرتفعة |
| 9 | عدم اهتمام الإدارة بتزويد المربيات بما يستجد من أساليب تربوية تسهم في تنمية المهارات. | 2.7 | 0.58 | %90 | 2 | مرتفعة |
| 5 | ضعف اهتمام الإدارة بالأنشطة الصفية واللاصفية التي تسهم في تنمية المهارات (كالرحلات، المسرحيات). | 2.53 | 0.68 | %84.33 | 3 | مرتفعة |
| 6 | عدم الاهتمام بالأنشطة الفنية والتعبيرية (الرسم، الموسيقى ..) التي تنمّي جوانب اجتماعية متعددة. | 2.52 | 0.65 | %84 | 4 | مرتفعة |
| 3 | قلّة التجهيزات المطلوبة لتنفيذ أنشطة المهارات المختلفة والمناسبة. | 2.3 | 0.75 | %76.67 | 5 | متوسطة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | قلّة الوسائل المساعدة على اللعب الجماعي. | 2.23 | 0.86 | %74.33 | 6 | متوسطة |
| 8 | الاعتماد على مناهج خاصة بكل روضة وبرامج لا تهتم بالمهارات. | 2.14 | 0.86 | %71.33 | 7 | متوسطة |
| 4 | ضعف ميزانية الروضة لشراء القصص والكتب التي تنمي المهارات الاجتماعية | 2.12 | 0.84 | %70.67 | 8 | متوسطة |
| 10 | قلّة الاستعانة بالتقنيات الحديثة. | 1.89 | 0.85 | %63 | 9 | متوسطة |
| 1 | عدم اهتمام الإدارة بتقديم حوافز تشجيعية للمربّية في حال اهتمامها بجوانب غير التعليم. | 1.8 | 0.84 | %60 | 10 | متوسطة |

يتبيَّن من خلال قراءة الجدول (8) أنَّ عبارات هذا المجال تراوحت بين الدرجة المرتفعة، والدرجة المتوسطة، وحصلت العبارات ذات الأرقام (7، 9، 5، 6) على درجة مرتفعة، بمتوسطات حسابية تزيد على (2.52)، وأهمية نسبية تزيد على (84%)، في حين حصلت العبارات الباقية على درجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.3)، و(1.8)، وأهمية نسبية تراوحت بين (76.67%)، و(60%).

وفيما يتعلَّق **بالمعوقات المرتبطة بالمربّية**، فقد أظهر الجدول (9) درجات إجابات المربّيات على هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة المتوسط الحسابي والأهمية النسبية، كما يأتي:

**جدول (9): المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لإجابات على عبارات المعوقات المتعلقة بالمربية**

| الرقم | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الترتيب | درجة التواجد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | عدم وجود دليل تربوي لكيفية تنمية المهارات بشكل عام والمهارات الاجتماعية بشكل خاص. | 2.65 | 0.61 | %88.33 | 1 | مرتفعة |
| 15 | قلّة المرونة وعدم إتاحة الحرية للمربّية لتطبيق أنشطة جماعية متنوعة. | 2.59 | 0.61 | %86.33 | 2 | مرتفعة |
| 11 | كثرة المهام الملقاة على عاتق المربّية. | 2.55 | 0.66 | %85 | 3 | مرتفعة |
| 12 | زيادة كثافة الأطفال في غرفة النشاط الواحدة. | 2.50 | 0.66 | %83.33 | 4 | مرتفعة |
| 14 | قلة الدورات التدريبية للمربيات المتعلقة بتنمية كفاياتهن التعليمية. | 2.49 | 0.66 | %83 | 5 | مرتفعة |
| 18 | عدم الاهتمام بطرح مواضيع وأفكار تتناول العلاقات والقواعد الاجتماعية المقبولة. | 2.39 | 0.85 | %79.67 | 6 | مرتفعة |
| 19 | اغفال الاهتمام بتعزيز الطفل عند قيامه بسلوكيات صحيحة. | 2.36 | 0.69 | %78.67 | 7 | مرتفعة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | عدم مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال عند اختيار أنشطة المهارات. | 2.22 | 0.74 | %74 | 8 | متوسطة |
| 16 | ضعف المام المربّية بالطرائق والاستراتيجيات التي تسهم في تنمية المهارات. | 1.59 | 0.70 | %53 | 9 | منخفضة |
| 20 | ضعف قناعة المربّيات بأهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال. | 1.48 | 0.69 | %49.33 | 10 | منخفضة |

يتبيَّن من خلال قراءة الجدول (9) أنَّ عبارات هذا المجال جاءت أغلبها بدرجة مرتفعة، إذ حصلت العبارات ذات الأرقام (13، 15، 11، 12، 14، 18، 19) على درجة مرتفعة، بمتوسطات حسابية تزيد على (2.36)، وأهمية نسبية تزيد على (78.67%)، في حين حصلت العبارة رقم (17)، على درجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.22)، وأهمية نسبية بلغت (74%)، أما العبارتان (16)، و(20) فقد حصلتا على درجة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (1.59)، و(1.48)، وأهمية نسبية بلغت (53%)، و(49.33%) للعبارتين على التوالي.

وفيما يتعلَّق **بالمعوقات المرتبطة بالطفل**، فقد أظهر الجدول (10) درجات إجابات المربّيات على هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة المتوسط الحسابي والأهمية النسبية، كما يأتي:

**جدول (10): المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لإجابات المربيات على عبارات المعوقات المتعلقة بالطفل**

| الرقم | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الترتيب | درجة التواجد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 | خوف الطفل من العواقب التي يتوقّعها لسلوكه في مواقف التفاعل الاجتماعي. | 2.21 | 0.78 | %73.67 | 1 | متوسطة |
| 25 | ضعف قدرة بعض الأطفال على تحمل المسؤولية أثناء المشاركة في الأنشطة الجماعية. | 2.03 | 0.93 | %67.67 | 2 | متوسطة |
| 21 | خجل الطفل وخوفه من السخرية والاستخفاف برأيه. | 1.79 | 0.90 | %59.67 | 3 | متوسطة |
| 26 | عدم اهتمام الطفل ببعض الأنشطة التي تهمل رغباته وميوله. | 1.64 | 0.82 | %54.67 | 4 | منخفضة |
| 24 | ملل الأطفال من الطرائق الاعتيادية التي تتّبعها المربّية. | 1.57 | 0.75 | %52.33 | 5 | منخفضة |
| 27 | قلّة ثقة الطفل بنفسه وبإمكاناته. | 1.49 | 0.76 | %49.67 | 6 | منخفضة |
| 22 | قلّة رغبة الأطفال في المشاركة في الأنشطة الجماعية. | 1.43 | 0.73 | %47.67 | 7 | منخفضة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 28 | فرط النشاط لدى الطفل مما يؤدي لقلّة تركيزه في تنفيذ أنشطة المهارات. | 1.43 | 0.72 | %47.67 | 7 | منخفضة |
| 29 | عدم تقيّد الطفل بتعليمات وإرشادات المربّية. | 1.36 | 0.71 | %45.33 | 8 | منخفضة |

يتبيَّن من خلال قراءة الجدول (10) أنَّ عبارات هذا المجال تراوحت بين الدرجة المتوسطة والدرجة المنخفضة، إذ حصلت العبارات ذات الأرقام (23، 25، 21) على درجة متوسطة، بمتوسطات حسابية بلغت (2.21)، و(2.03)، و(1.79)، وأهمية نسبية بلغت (73.67%)، و(67.67%)، و(59.67%) للعبارات الثلاثة على التوالي، أما العبارات الباقية فقد حصلت على درجة منخفضة بمتوسطات حسابية تقل عن (1.64)، وأهمية نسبية تقل عن (54.67%).

وفيما يتعلَّق **بالمعوقات المرتبطة بأولياء الأمور**، فقد أظهر الجدول (11) درجات إجابات المربّيات على هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة المتوسط الحسابي والأهمية النسبية، كما يأتي:

**جدول (11): المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لإجابات المربيات على عبارات المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور**

| الرقم | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الترتيب | درجة التواجد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 36 | إهمال متابعة تنمية المهارات الاجتماعية للطفل داخل المنزل. | 2.85 | 0.46 | %95 | 1 | مرتفعة |
| 30 | قلّة التواصل بين الروضة وأولياء الأمور. | 2.83 | 0.38 | %94.33 | 2 | مرتفعة |
| 32 | نظرة بعض أولياء الأمور لأنشطة المهارات على أنّها ترفيهية ولا تفيد الطفل. | 2.81 | 0.55 | %93.67 | 3 | مرتفعة |
| 38 | السماح بالغياب المتكرر للطفل عن الروضة. | 2.74 | 0.54 | %91.33 | 4 | مرتفعة |
| 37 | أسلوب المعاملة /التنشئة الذي يتّسم بالقسوة أو الدلال الزائد. | 2.7 | 0.46 | %90 | 5 | مرتفعة |
| 33 | عدم تشجيع الأهل لأطفالهم على المشاركة في الأنشطة الجماعية داخل الروضة. | 2.7 | 0.61 | %90 | 5 | مرتفعة |
| 34 | اعتقاد الأهالي أنَّ مهمة الروضة إعداد الطفل أكاديمياً وعلمياً فقط. | 2.65 | 0.63 | %88.33 | 6 | مرتفعة |
| 35 | رفض أولياء الأمور لأي نشاط لا يهتم بالقراءة والكتابة والحساب. | 2.63 | 0.62 | %87.67 | 7 | مرتفعة |
| 31 | اعتقاد بعض أولياء الأمور أنّ أنشطة المهارات الاجتماعية تزيد من أعباء الطفل. | 2.49 | 0.78 | %83 | 8 | مرتفعة |

يتبيَّن من خلال قراءة الجدول (11) أنَّ عبارات هذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسطات حسابية تزيد على (2.49)، وأهمية تزيد على (83%)، جاء أعلاها على عبارة (إهمال متابعة تنمية المهارات الاجتماعية للطفل داخل المنزل)، وأدناها على عبارة (اعتقاد بعض أولياء الأمور أن أنشطة المهارات الاجتماعية تزيد من أعباء الطفل).

وفيما يتعلَّق **بالمعوقات المرتبطة بمنهاج الروضة**، فقد أظهر الجدول (12) درجات إجابات المربّيات على هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة المتوسط الحسابي والأهمية النسبية، كما يأتي:

**جدول (12): المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لإجابات المربيات على عبارات المعوقات المتعلقة بمنهاج الروضة**

| الرقم | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الترتيب | درجة التواجد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 39 | عدم تطوير منهاج الرياض وتحديثه بما يواكب متطلبات العصر ومهارات الحياة. | 2.89 | 0.32 | %96.33 | 1 | مرتفعة |
| 43 | اقتصار تقويم أداء الأطفال على الجوانب المعرفية دون الجوانب التطبيقية. | 2.88 | 0.41 | %96 | 2 | مرتفعة |
| 40 | تركيز أهداف منهاج الرياض على الجانب المعرفي دون الجانب المهاري. | 2.87 | 0.34 | %95.67 | 3 | مرتفعة |
| 47 | أسلوب عرض محتوى المنهاج غير مشوق ويبعث الملل في نفوس الأطفال. | 2.85 | 0.36 | %95 | 4 | مرتفعة |
| 46 | افتقار أنشطة المنهج إلى تنمية روح المبادرة والتجريب. | 2.82 | 0.44 | %94 | 5 | مرتفعة |
| 41 | عدم مراعاة المنهاج لميول الأطفال وحاجاتهم. | 2.81 | 0.47 | %93.67 | 6 | مرتفعة |
| 42 | عدم مراعاة المنهاج للفروق الفردية بين الأطفال. | 2.81 | 0.45 | %93.67 | 6 | مرتفعة |
| 44 | عدم وجود خطة زمنية لقيام الأطفال بالأنشطة التي تنمي المهارات الاجتماعية. | 2.73 | 0.65 | %91 | 7 | مرتفعة |
| 45 | عدم فتح المجال للطفل لاختيار الأنشطة التي يفضّل القيام بها. | 2.69 | 0.70 | %89.67 | 8 | مرتفعة |

يتبيَّن من خلال قراءة الجدول (12) أنَّ عبارات هذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسطات حسابية تزيد على (2.69)، وأهمية تزيد على (89.67%)، جاء أعلاها على

عبارة (عدم تطوير منهاج الرياض وتحديثه بما يواكب متطلّبات العصر ومهارات الحياة)، وأدناها على عبارة (عدم فتح المجال للطفل لاختيار الأنشطة التي يفضّل القيام بها).

**السؤال الثاني: ما الحلول التي تساعد في تذليل معوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المربّيات؟**

توصّلاً إلى مقترحات أفراد عيّنة الدّراسة من مربّيات رياض الأطفال، استقصيت آرائهم بسؤال مفتوح: ما أنسب الحلول التي تقترحيها وتريها مناسبة للتغلّب على معوّقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال؟ وقد وبلغ عدد مربّيات الروضة اللواتي قدّمن مقترحاً أو أكثر (62) مربّية، بنسبة (62%) من مجموع أفراد العينة. وفيما يتعلّق بأولئك اللواتي قدّمن إجابات، فتبيّن أنّ لديهن (46) مقترحاً، حلّلت الباحثة مضمونها، وحسبت التكرارات والنسب المئوية، ورتبت هذه المقترحات حسب عدد تكراراتها ترتيباً تنازلياً، ثم صنّفتها إلى اثنتي عشرة نقطة، وجاءت النتائج كما هو مبيّن في الجدول (13).

**الجدول (13) الحلول التي تسهم في تذليل معوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال من وجهة نظر المربّيات**

| الرقم | العبارة | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 1 | تطوير وتحديث مناهج رياض الأطفال بما يؤكّد ويدعم توافر المهارات الاجتماعيَّة فيها. | %16.15 |
| 2 | توفير المستلزمات والتجهيزات الضرورية (الأدوات، الوسائل، الألعاب التعليمية والترفيهية) اللاَّزمة لتنفيذ أنشطة المهارات. | %14.29 |
| 3 | رصد ميزانية لشراء القصص والكتب التي تنمّي المهارات الاجتماعيَّة. | %11.8 |
| 4 | التركيز على الأنشطة الصفية واللاصفية التي تساهم في تنمية المهارات. | %9.94 |
| 5 | إعداد دليل تربوي لمربّيات الرّياض لكيفية تنمية المهارات بشكل عام والمهارات الاجتماعيَّة بشكل خاص. | %8.7 |
| 6 | عقد دورات تدريبية للمربّيات للاطلاع على المستجدات التربوية، وأساليب تنمية المفاهيم والمهارات. | %8.07 |
| 7 | منح الحوافز المادية والمعنوية للمربّيات المهتمات بتنفيذ أنشطة متنوّعة وغنيَّة. | %7.45 |
| 8 | تخفيف المهام الملقاة على المربّية وإعطائها الحرية لتنفيذ ما يغني مهارات الطفل الاجتماعيَّة. | %6.21 |
| 9 | تخطيط وتنفيذ أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الأطفال وتلبّي ميولهم ورغباتهم. | %5.59 |
| 10 | إقامة مجالس أولياء الأمور بشكل مستمر. | %4.97 |
| 11 | إجراء برامج توعية ولقاءات متواصلة مع أولياء الأمور تجاه دعم أنشطة المهارات | %3.73 |

| | | |
|---|---|---|
| | الاجتماعيَّة وتوجيه أبنائهم للمشاركة الفاعلة فيها. | |
| 12 | تقليل عدد الأطفال في غرفة النشاط الواحدة. | **%3.11** |

يظهر الجدول (13) أهم المقترحات التي قدَّمتها المربّيات، ويتَّضح أنَّ الصعوبات تتعلَّق بدايةً بمنهاج رياض الأطفال وبالإدارة، حيث جاءت عبارة (تطوير وتحديث مناهج رياض الأطفال بما يؤكد ويدعم توافر المهارات الاجتماعيَّة فيها) كأول مقترح، بنسبة مئوية (16.15%)، تبعتها عبارة (توفير المستلزمات والتجهيزات الضرورية اللازمة لتنفيذ أنشطة المهارات) بنسبة مئوية (14.29%)، وقد جاءت العبارات الباقية بنسبة مئوية تقل عن (11.8%).

**اختبار فرضيات الدراسة:**

**الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير المربّيات لمعوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الرّياض تبعاً لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة.**

لمعرفة الفروق بين متوسطات تقدير المربّيات لمعوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال وفقاً لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة، تم حساب تحليل التباين (ANOVA)، وجاءت النتائج كما هو وارد في الجدول (14).

**جدول (14): تحليل التباين (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات العينة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة**

| مجالات الاستبانة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيم F | قيمة الاحتمال | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعوقات المتعلقة بالإدارة | بين المجموعات | 30.853 | 2 | 15.427 | 1.492 | 0.23 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 982.136 | 95 | 10.338 | | | |
| | المجموع | 1012.99 | 97 | | | | |
| المعوقات المتعلقة بالمربية | بين المجموعات | 13.149 | 2 | 6.574 | 1.09 | 0.34 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 572.902 | 95 | 6.031 | | | |
| | المجموع | 586.051 | 97 | | | | |
| المعوقات المتعلقة بالطفل | بين المجموعات | 9.651 | 2 | 4.825 | 0.364 | 0.696 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 1261.094 | 95 | 13.275 | | | |
| | المجموع | 1270.745 | 97 | | | | |
| المعوقات المتعلقة | بين المجموعات | 0.192 | 2 | 0.096 | 0.016 | 0.984 | غير |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بأولياء الأمور | داخل المجموعات | 581.482 | 95 | 6.121 | | | دال |
| | المجموع | 581.673 | 97 | | | | |
| المعوقات المتعلقة بالمنهاج | بين المجموعات | 7.063 | 2 | 3.531 | 0.361 | 0.698 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 928.825 | 95 | 9.777 | | | |
| | المجموع | 935.888 | 97 | | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 49.94 | 2 | 24.97 | 0.469 | 0.627 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 5052.55 | 95 | 53.185 | | | |
| | المجموع | 5102.49 | 97 | | | | |

يتَّضح من خلال الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير المربّيات لمعوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال تبعاً لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة عند كل مجال من مجالات الاستبانة، وعلى المستوى الإجمالي، إذ جاءت قيم الاحتمال أكبر مستوى الدلالة عند درجتي حرية (95، 2).

فالصعوبات والمعوقات موجودة وملموسة وتعاني منها معظم المربّيات، لذا لم تختلف تقديراتهنَّ للمعوقات التي تحدّ من قيام مؤسسات رياض الأطفال بدورها في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة، فمهما طالت مدّة خدمة المربّية في تعليم الأطفال وفي محاولة تنميتها لمهارات الطفل الاجتماعيَّة، فإذا لم تتوافر المقوِّمات والبيئة المناسبة والمساعدة على تنمية تلك المهارات، فإنَّ المربّية لن تستطيع تحقيق الهدف المرجو، كما أنَّ المربّيات على اختلاف سنوات الخدمة لديهنَّ مهتمَّات بتطبيق واتِّباع ما يساعد على تنمية هذه المهارات، لذا فهنَّ ملمَّات بالصعوبات والعوائق التي تمنعهنَّ من ذلك، وخاصَّة أنَّ تلك المعوقات كما توصَّل إليها هذا البحث ارتبطت أولاً بمنهاج الرّياض، وبأولياء الأمور وبالإدارة، وهي صعوبات يمكن للمربّية مهما كانت عدد سنوات خبرتها في التدريس، من لمسها ومعرفة أثرها في الحدّ من تنمية المهارات لدى الأطفال. وتشابهت هذه النتيجة مع ما توصَّلت له دراسة (اليتيم؛ الكندري، 2014)، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة.

**الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقدير المربّيات لمعوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال تعزى لمتغيِّر ملكية الروضة.**

للوصول إلى الفروق بين متوسطي تقدير المربّيات لمعوقات تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال تعزى لمتغيِّر ملكية الروضة (حكومية، خاصة)، استُخدم اختبار (t) للعينات المستقلة، وأُدرجت نتائج الحساب في الجدول (15).

**الجدول (15): نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير ملكية الروضة**

| مجالات الاستبانة | ملكية الروضة | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (t) المحسوبة | قيمة الاحتمال (p) | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعوقات المتعلقة بالمعلمين | حكومية | 31 | 22.74 | 2.88 | -0.515 | 0.608 | غير دال |
| | خاصة | 67 | 23.10 | 3.40 | | | |
| المعوقات المتعلقة بالإدارة | حكومية | 31 | 22.61 | 2.63 | -0.583 | 0.561 | غير دال |
| | خاصة | 67 | 22.93 | 2.39 | | | |
| المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية | حكومية | 31 | 15.42 | 4.49 | 0.874 | 0.384 | غير دال |
| | خاصة | 67 | 14.73 | 3.15 | | | |
| المعوقات المتعلقة بالتلاميذ | حكومية | 31 | 25.00 | 2.88 | 1.642 | 0.104 | غير دال |
| | خاصة | 67 | 24.13 | 2.19 | | | |
| الدَّرجة الكليَّة | حكومية | 31 | 26.45 | 1.77 | 2.480 | 0.015 | دال |
| | خاصة | 67 | 24.82 | 3.45 | | | |
| الدَّرجة الكليَّة | حكومية | 31 | 112.23 | 7.52 | 1.606 | .112 | غير دال |
| | خاصة | 67 | 109.72 | 7.04 | | | |

يتَّضح من خلال الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقدير المربّيات للمعوقات التي تحدّ من قيام مؤسسات رياض الأطفال بدورها في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال عند كل مجال من مجالات الاستبانة، وعلى مستوى الاستبانة ككل، عدا محور الإدارة والمنهاج، تبعاً لمتغيِّر ملكية الروضة (حكوميَّة، خاصَّة)، إذ جاءت قيم الاحتمال أقل مستوى الدلالة، وهذه الفروق جاءت لصالح الروضات الحكوميَّة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة، بأنَّ الرّياض الخاصَّة مع ازدياد أعدادها، تولي أهمية لاستقطاب الأطفال؛ فتسعى لتوفير المستلزمات والتجهيزات الضرورية وتخصيص ميزانية لشراء القصص والكتب التي تدعم المهارات الاجتماعيَّة وتسهم في تنميتها لدى الأطفال، لذا لم تكن الصعوبات المتعلِّقة بالإدارة ضمن ما تجده مربّيات تلك الروضات كأحد معوّقات تنمية المهارات لدى الأطفال، كما أنَّ المربّيات في الروضات الخاصَّة قد يكون

لديهنَّ الحريَّة الأكبر في تنفيذ الأنشطة واتِّباع أساليب تربوية مختلفة في التعامل مع الطفل، بالإضافة إلى اعتماد مناهج إثرائية مع منهاج الوزارة، والتي قد يكون محتواها مدعّماً بالأنشطة المتنوعة التي تقوّي المهارات الاجتماعيَّة وتنمّيها، لذا لم تكن –كذلك– المعوقات المتعلقة بالمنهاج كأحد الصعوبات التي تجدها المربّيات تحدّ من تنمية المهارات الاجتماعيَّة في الرّياض الخاصَّة، على عكس ما قد تلمسه المربّيات في الرّياض الحكوميَّة من صعوبات في تنمية تلك المهارات، ولم يتم مقارنة النتيجة الحالية مع دراسات سابقة، إذ لم توجد دراسة سابقة تناولت هذا المتغيِّر على حدّ علم الباحثة.

**المقترحات:**

بناءً على مقترحات أفراد العينة وعلى النتائج التي تمَّ التوصل إليها، تقُدم الباحثة المقترحات الآتية:

1- تطوير وتحديث مناهج رياض الأطفال وتضمينه فعاليات وأنشطة جماعيَّة تساعد الطفل على تنمية مهاراته الاجتماعيَّة، وبخاصَّة التأكيد على أهمية الأنشطة اللاصفية.

2- تهيئة إدارة الروضة للبيئة التعليمية الغنية بالأنشطة والألعاب التعليمية والترفيهية وكذلك التقنيات الحدّيثة التي تسهم في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الطفل.

3- إعداد دليل تربوي لمربّيات الرّياض لكيفية تنمية المهارات بشكل عام والمهارات الاجتماعيَّة بشكل خاص.

4- عقد دورات تدريبية للمربّيات تشدّد على استخدام أساليب مساعدة على تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال، كرواية القصص والأغاني والأشعار، واتباع أسلوب المناقشة والحوار بشكل دائم مع الطفل، وعن طريق تكليف الأطفال القيام بأنشطة جماعيَّة تتطلَّب منهم التعاون فيما بينهم.

5- تخفيف المهام الملقاة على المربّية وإعطائها الحريَّة لتنفيذ ما يغني مهارات الطفل الاجتماعيَّة.

6- تأكيد الدَّور المهم للمشاركة الوالديَّة في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفالهم، ومتابعة الاهتمام بترسيخ المهارات الأساسية في المنزل.

7- تزويد الرّياض بركن خاص للمكتبة، يحتوي على قصص وكتب مشوِّقة تتَّفق وميول الأطفال.

**قائمة المراجع:**


1. الأشقر، هيفاء؛ موسى، محمد (2017). درجة توافر المهارات الاجتماعيَّة في برامج الأطفال المقدمة لطفل الروضة، ***مجلة جامعة البعث***، م (39)،ع (23)، ص ص41-70.
2. الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (2004). ***خطة العمل العربية الثانية للطفولة 2004-2015***، تونس.
3. الياس، أسما؛ مرتضى، سلوى (2010). ***المؤتمر العربي الإقليمي حول رعاية وتربية الطفولة المبكِّرة "السياسات والبرامج" الجمهورية العربية السورية***، دمشق، 20-22 أيلول، مجلة جامعة دمشق، م/26/، 519-525.
4. بركات، سناء (2015). ***دور المعلمة في توفير البيئة الصفية الآمنة اجتماعياً لطفل الروضة في ضوء كفاياتها المهنية***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.
5. بن زاهي، منصور؛ لقوقي، الهاشمي (2016). فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة، ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة***، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، م(8)، ع (24)، ص ص162-172.

6. البواعنة، ايمان (2014). ***فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في محافظة إربد***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

7. جرجس، ميشال (2005). ***معجم مصطلحات التربية والتعليم***. بيروت: دار النهضة العربية.

8. الجندي، نزيه؛ علي، وفيقه (2013). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء تقويم الأداء من وجهة نظر مديرات الرّياض في محافظتي اللاذقية وطرطوس، ***مجلة جامعة تشرين***، م (35)، ع (2)، ص ص 171-191.

9. الخفاف، ايمان (2013). ***الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعالياً***. عمان: دار المناهج للنشر.

10. الدخيل الله، دخيل عبدالله (أ، 2014). ***المهارات الاجتماعيَّة: تدريب وتمارين ومناهج تقييم***. الرّياض: مكتبة العبيكان.

11. الدخيل الله، دخيل عبدالله (ب، 2014). ***المهارات الاجتماعيَّة: المفهوم والوحدات والمحددات***. الرّياض: مكتبة العبيكان.

12. دويدار، عبد الفتاح (2006). ***المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي***. ط4، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

13. سليمان، فريال خليل (2011). بعض المهارات الاجتماعيَّة لدى أطفال الرّياض وعلاقتها بتقييم الوالدين- دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرّياض من عمر (4-5) سنوات في محافظة دمشق، ***مجلة جامعة دمشق***، ع (27)، ملحق، ص ص 13 – 56.

14. صاصيلا، رانيا (2010). تصور مقترح لضمان جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، ***مجلة جامعة دمشق***، م (26)، ص ص 235- 280.

15. عبد السلام، مصطفى (2001). ***تدريس العلوم***. القاهرة، دار الفكر العربي.

16. عسكر، ريم (2016). درجة توافر بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات الروضة وأولياء الأمور، ***مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية***، م (38)، ع (23)، ص ص55 – 89.

17. علام، عباس (2008). ***المهارات الاجتماعيَّة في حياتنا المعاصرة***. دار فرحة للنشر والتوزيع: علام للبحوث والدراسات التربوية.

18. العناني، حنان (2005). ***تنمية المفاهيم الاجتماعيَّة والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة***. عمان: دار الفكر.

19. فرج، طريف شوقي (2003). ***المهارات الاجتماعيَّة والاتصالية***. القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع.

20. فرحات، سعاد (2014). أهمية تنمية المهارات الاجتماعيَّة في تعديل السلوك العدواني للطفل من ذوي الإعاقة البصرية، ***المجلة الجامعة***، م (1)، ع (16)، ص ص 107–110.

21. فهمي، عاطف عدلي (2013). ***معلمة الروضة***. ط5، عمان: دار المسيرة.

22. قطامي، يوسف؛ اليوسف، رامي (2010). ***الذكاء الاجتماعي للأطفال***. عمان: دار المسيرة.

23. كاظم، سميرة عبد الحسين؛ رحيم، نجلاء فاضل (2013). المهارات الاجتماعيَّة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى أطفال الرّياض (4–6) سنوات، كلية التربية للبنات، ***مجلة البحوث التربوية والنفسية***، م (10)، ع (37)، ص ص 41–82.

24. مرسي، منال؛ خضور يوسف (2017). درجة توافر الأهداف الوجدانية في المنهج المطور لرياض الأطفال في سورية "دراسة تحليلية"، ***مجلة جامعة البعث***، م (39)، ع (11)، ص ص 187 – 217.

25. مرسي، منال؛ مشهور، كنده (2012). مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، ***مجلة الفتح***، كلية التربية، ع (47)، ص ص 355 – 373.

26. مزيد، محمود أحمد (2008). ***التلفزيون والطفل أثر الإعلانات التلفزيونية في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المهارات الاجتماعيَّة.*** الدار العالمية للنشر والتوزيع.

27. المغوش، علا سمير (2015). ***فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض المهارات الاجتماعيَّة لدى طفل الروضة: دراسة شبه تجريبية على معلمات رياض الأطفال الحكومية في مدينة دمشق وأطفالها من الفئة الثالثة (5-6) سنوات***، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.

28. نخلة، ناجي شنودة (2001). دور الأسرة في تنمية ذكاء الطفل. ***مجلة خطوة،*** ع (11)، ص ص 29-40.

29. وزارة التربية السورية (2006). ***النظام الداخلي،*** المؤسسة العامة للمطبوعات.

30. اليتيم، عزيزة؛ الكندري، عبد الرحيم (2014). صعوبات إكساب المهارات اللغوية للطفل من وجهة نظر المعلمة ومديرة الروضة، ***مجلة الطفولة والتربية***، م(3) ، ع (20) ص ص 153-206.

31. Abdia, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviors and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, No(5), P.P 1175 -1179

32. Aydogan, Y. Kilinc, F & Tepetas, S. (2009). Identifying parent views regarding social skills, ***Journal Procedia Social and Behavioral Sciences***, No(1), p. p 1507-1512.

33. Jennifer, L. J. & Thomas, A. D. (2010). Effects Of The Teacher On Social Behavioral Skills In Preschool. ***Sociology Of Education***, Vol (83), No(2), p .p 135-159

34. Keith Hayatt j.; Filler, John W. (2007). Comparison of the effect of two Social Skills training approaches on teacher and child behavior, ***journal of research in childhood education***, Vol( 22), No(1), p85.

35. Maleki, M. Mardani, A. Chehrzad, M. Dianatinasab, M. & Vaismoradi, M. (2019). Social Skills In Children At Home And In

Preschool, ***Journal Listbehav Sci (Basel)***, Vol (9), No(7), P . P 144-152.

36. Mercendetti, Danielle (2010). ***Connecting Social Skills and Cooperative Learning, Master of Science in Education, Brockport***, New York University

37. O'Connor, M. J. & Frankel, F. (2006). A Controlled Social Skills Training for Children with Fetal Alcohol Spectrum Disorders***. journal of Consulting and Clinical Psychology***, Vol (24), No (9), p . p 634-648.

38. Vitiellom, V. E, Boorena, L. M, Downera, J. T & Williforda, A. P. (2012). Variation in childrens classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. ***Journal of Early Childhood Research Quarterly***, Vol (27), No(2), p . p 210-220.

# سمة الصلابة النفسية لدى عينة من المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية

أحمد بكر* آذار عبد اللطيف** ربى سلطان***

**الملخص**

هدف البحث إلى تعرف المستوى والترتيب التنازلي لأبعاد سمة الصلابة النفسية لعينة من المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية، وبحث الفروق لديهم تبعاً لمتغيري (الجنس، الاستقرار السكني)، وبلغت العينة (36) فرداً من عمر (11,11 إلى 17,11 سنة) اختيروا من (مركز إعادة التأهيل والأطراف الصناعية) التابع لمستشفى (ابن النفيس) ومن (جمعية خطوة للأطراف الصناعية) بمستشفى (حاميش) بدمشق، وتم تصميم مقياس ضم (60) بنداً موزعة إلى (6) أبعاد (الثبات الانفعالي، التفكير العقلاني، الاستجابة التكيفية، السيطرة، متابعة الإنجاز، الشعور الإيجابي)، وبينت النتائج حصول بُعد (متابعة الإنجاز) على المرتبة الأولى بمستوى (مرتفع)، وفي المرتبة الثانية بُعد (السيطرة) بمستوى (متوسط)، وفي المرتبة الثالثة بُعد (الشعور الإيجابي) بمستوى (منخفض)، وفي المرتبة الرابعة بُعد (الثبات الانفعالي) بمستوى (منخفض)، وفي المرتبة الخامسة بُعد (التفكير العقلاني) بمستوى (منخفض جداً)، وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاء بُعد (الاستجابات التكيفية) بمستوى (منخفض جداً)، كما لوحظ ظهور فروق في مستوى الصلابة النفسية لدى أفراد العينة وفق المقياس المصمم لكل بُعد فرعي وللدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور وتبعاً لمتغير الاستقرار السكني لصالح غير المُهجرين، وتم تفسير النتائج في ضوء الواقع الميداني وبالمقارنة مع الدراسات السابقة الشبيهة في بعض جوانبها بالبحث الحالي.

**الكلمات المفتاحية:** (المراهقين، بتر الأطراف، سمة الصلابة النفسية، الحرب على سورية، متغير الجنس، التهجير من المنزل).

*طالب دكتوراه بقسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة دمشق

** الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة دمشق

*** الأستاذ المساعد بقسم الإرشاد النفسي/ كلية التربية/ جامعة دمشق

# Psychological Hardness Trait of a Sample of Adolescents with Amputated Limbs during the War on Syria

Abstract

The research aimed at identifying the level and descending order of the psychological hardness trait dimensions among a sample of adolescents with amputated limbs during the war on Syria. The research also aimed at investigating the differences among them according to the two variables of (gender, residential stability). The sample consisted of (36) individuals at the age of (11,11 to 17,11 years) who were chosen from (the Rehabilitation and Artificial Limbs Center) subordinated to (Ibn A-Nafis ) hospital, and from (Khotua Society for Artificial Limbs) at (Hamish) hospital in Damascus. A scale was designed which included (60) items distributed to (6) dimensions: (emotional firmness, rational thinking, adaptive response, control, achievement continuation, positive feeling). The findings showed that the (achievement continuation) dimension ranked first at a (high) level, (control) dimension ranked second at a (moderate) level, (positive feeling) dimension ranked third at a (low) level, (emotional firmness) dimension ranked fourth at a (low) level, (rational thinking) dimension ranked fifth at a (very low) level, and (adaptive responses) dimension ranked sixth and last at a (very low) level. Also, there were differences in the psychological hardness level among the sample individuals according to the scale designed for each sub-dimension and for the total score according to gender variable where the differences were in favor of the males, and according to the residential stability variable where the differences were in favor of the non-displaced. The findings were explained in light of field reality and by making comparisons with previous studies that were similar in some of their aspects to the current research.

**Key words**: (Adolescents, limbs amputation, psychological hardness trait, war on Syria, gender variable, displacement from the house).

## 1- مقدّمة البحث:

تسببت حرب الإرهاب على سورية – وما رافقها من إرهاب مُسلح – بتهجير أعداد كبيرة من الأسر ليغادروا أماكن إقامتهم الأصلية ويستقروا في مراكز الإيواء، وظهرت جماعات مُسلحة تتبنى العمل الإرهابي منهجاً للسيطرة على الحكم، مُستهدفة المدنيين العُزَّل وترويعهم بتهديد السلاح، مُوقعين عشرات القتلى والجرحى، كما شوهدت مناظر مُروعة لضحايا وأشلاء بشرية مُمزقة أو محترقة، وهناك من فقد أعزاء له (أب، أم، أخ، أخت، صديق..)، أو كُتبت له النجاة ولا تزال تُجرى له عمليات جراحية مُعقدة، أو أصيب بإعاقة مكتسبة (حركية أو سمعية أو بصرية)، وجميع تلك الأحداث الصادمة شهدها أبناؤنا من أطفالٍ ومراهقين، والتي لم تكن مألوفة بالنسبة لهم، وتسببت لديهم بظهور عدة اضطرابات نفسية وانفعالية، وكانت أكبر من قدرتهم على تحملها.

والمراهقين فاقدي أحد الأطراف بسبب الحرب على سورية؛ هم فئة عاشت أحداثاً نفسية صادمة حملت في طياتها حزمة انفعالية قد تفوق قدرة بنيتهم النفسية والعقلية على تحملها، سيما ما يتعلق منها بمشاعر التحول من شخص طبيعي إلى شخصٍ معاق حركياً، ما أخرجهم من حالة الصحة النفسية وأدخلهم في سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وولّد لديهم عدة مظاهر سلوكية غير سوية (خوف، يأس، رعب، عزلة اجتماعية، أفكار لاعقلانية، كوابيس، أحلام يقظة..)، أو تعطل بعض الوظائف المعرفية كتراجع التحصيل الدراسي، أو تعطل الحياة المهنية أو الاجتماعية، وإن قدرة هؤلاء المراهقين على تحمل تلك الضغوط ترتبط بسمة مهمة من سمات الشخصية هي (الصلابة النفسية Psychological Hardness)؛ وعليه برزت فكرة البحث الحالي (سمة الصلابة النفسية لدى عينة من المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية).

## 2- مشكلة البحث:

إن المراهقين الذين أصيبوا بإعاقات حركية مكتسبة (بتر أحد الأطراف) وهُجروا مع أسرهم من المناطق التي شهدت أعمالاً إرهابية خلال حرب على سورية، وعايشوا أحداثاً مُروعة لم تكن مألوفة بالنسبة لهم، وتسببت بظهور معدلات مرتفعة من أعراض شدة ما بعد الصدمة (PTSD)، هؤلاء المراهقون قد يكونون مُمانعين للبوح بتجاربهم المؤلمة

وخبراتهم السلبية بسبب آثار الأحداث الصادمة على بنيتهم النفسية والانفعالية والمعرفية، ما انعكس سلباً على توافقهم الشخصي والاجتماعي، وقد تضطرب قدرتهم على التعايش مع الظروف الجديدة للإعاقة، أو السير خلف أفكارهم اللاعقلانية نتيجة شعورهم باليأس والإحباط، وقد لا يجد هؤلاء المراهقين من يخفف من تلك الآثار النفسية والانفعالية السيئة الناجمة عن الحرب والتهجير وبتر أحد الأطراف، لعدم الخبرة بها، أو تعقد المظاهر السلوكية المصاحبة لها بغياب المختصين بالإرشاد النفسي.

وفي دراسة استطلاعية مُصغرة قام بها الباحث على عينة قوامها (6) مراهقين (3 ذكور، 3 إناث)، تم الوصول إليهم خلال تركيب الطرف الصناعي في (مركز إعادة التأهيل والأطراف الصناعية) التابع لوزارة الصحة بمستشفى (ابن النفيس) بدمشق، حيث قام الباحث بسؤالهم عن أهم اضطراب نفسي أو انفعالي يعانون منه، ومدى قدرتهم على تحمل تلك الضغوط، وبينت النتائج أن (5) مراهقين من أفراد العينة برزت لديهم الاضطرابات النفسية والسلوكية التالية (الكوابيس الليلية، الخوف، الهلع، التسرب الدراسي، تشتت الانتباه، التبول اللاإرادي، العزلة الاجتماعية، اليأس..)، والتي لم تكن ظاهرة لديهم من قبل، وهي أعراض رئيسية لاضطراب شدة ما بعد الصدمة (PTSD) بسبب بتر أحد الأطراف، كما عبر جميع المراهقين من أفراد العينة الاستطلاعية عن عدم قدرتهم على تحمل تلك الضغوط النفسية والانفعالية الناجمة عن صدمة بتر أحد الأطراف، ما يشير إلى تضرر سمة الصلابة النفسية والثبات الانفعالي لديهم.

وفي المقابل؛ فإن سمة الصلابة النفسية لدى المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية لم تُدرس بشكل مُوسَّع، لتحديد نوع البرامج الإرشادية المناسبة لأفراد هذه الفئة، وبسبب الاعتبارات السابقة، ونتيجة لقلة الدراسات السابقة العربية والأجنبية وندرتها على المستوى المحلي، يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي: (ما مستوى الصلابة النفسية لعينة من المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية ؟، وهل من فروق في هذه السمة لديهم وفق متغيري الجنس و الاستقرار السكني ؟)، ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي التساؤلات التالية:

2-1- ما مستوى وأهمية سمة الصلابة النفسية لدى عينة من المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية وفق المقياس المصمم لهذا الهدف ؟.

2-2- هل من فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) في سمة الصلابة النفسية لدى عينة من المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وفق المقياس المصمم لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية ؟.

2-3- هل من فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) في سمة الصلابة النفسية لدى عينة من المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية تبعاً لمتغير الاستقرار السكني (مُهجر – غير مُهجر) وفق المقياس المصمم لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية ؟.

## 3- أهمية البحث:

3-1- أهمية البحث في سمة الثبات الانفعالي والصلابة النفسية لدى المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية، وتأثير هذه السمة – كمتغير وسيط – في قدرتهم على مواجهة الضغوط النفسية والانفعالية الناجمة عن ظروف الإعاقة والتهجير من المنزل، وكيفية التعامل مع كل تلك الأحداث الصادمة.

3-2- يمكن أن تسهم نتائج البحث الحالي في تقديم معلومات وبيانات أولية تساعد أصحاب القرار في وزارة التربية لوضع برامج إرشادية وعلاجية لتعزيز سمة الثبات الانفعالي والصلابة النفسية لدى هذه الفئة من المراهقين سيما المتسربين من التعليم الأساسي أو الثانوي، وتمكينهم من امتلاك القدرة على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة خلال الحرب على سورية.

3-3- يُعدّ البحث الحالي الأول من نوعه (بحسب علم الباحث) الذي يسعى لدراسة سمة الصلابة النفسية لدى عينة مراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية.

## 4- أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف المستوى والترتيب التنازلي لمكونات سمة الصلابة النفسية لعينة من المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية وفق المقياس المصمم لهذا الهدف لكل مجال فرعي (الثبات الانفعالي، التفكير العقلاني، الاستجابة

التكيفية، السيطرة، متابعة الإنجاز، الشعور الإيجابي)، وبحث الفروق فيها تبعاً لمتغيري (الجنس /ذكور – إناث/، الاستقرار السكني /مهجر – غير مهجر/).

**5- مصطلحات البحث:**

**5-1- الصلابة النفسية:** عرّفتها **(كوبازا Kobaza)** بأنها "سمة رئيسة من سمات الشخصية تتمثل باعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة لكي يدرك بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة إدراكاً غير محرّف أو مشوّه، ويفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية، ويتعايش معها على نحو إيجابي، وتتضمن الصلابة النفسية ثلاثة أبعاد رئيسية هي (الالتزام، التحكّم، التحدي)"[1].

**وتُعرّف الصلابة النفسية إجرائياً** بأنها الدرجة التي يحصل عليها المراهقين مبتوري الأطراف على مقياس سمة الصلابة النفسية لكل مجال فرعي (الثبات الانفعالي، التفكير العقلاني، الاستجابات التكيفية، السيطرة، متابعة الإنجاز، الشعور الإيجابي) وللدرجة الكلية.

**5-2- المراهقة:** هي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد والبلوغ، وتتضمن هذه المرحلة مجموعة من التغيرات الفيزيولوجية والنفسية والانفعالية والاجتماعية والتطور الجنسي..إلخ، كما تتميز تلك التغيرات بأنها تغيرات سريعة نوعاً ما بالمقارنة مع مرحلة الرشد، وتمتد مرحلة المراهقة بحسب معظم الدراسات القائمة على الملاحظة بين عمر (12 سنة إلى 19 سنة)، وقد تزيد أو تقصر تلك السنوات بحسب الفروق الفردية والعرقية والجغرافية"[2].

**5-3- الإعاقة الحركية المكتسبة (بتر أحد الأطراف):** حالة طبية تستوجب فصل أحد أطراف الجسد (قدم، يد، أصبع، رسغ، ساعد..) بسبب الكوارث الطبيعية أو المصطنعة (إصابات، أمراض، حروب..) أو بسبب غياب أحد الأطراف لأسباب خلقية تحدث عند ولادة رضيع بدون أحد أطرافه، والبتر هو استئصال جزء من الجسم لإنقاذ حياة المُصاب، أو لتحسين أداء العضو الذي تمنعه الإصابة من القيام بوظيفته"[3].

1- Kobaza, 1979, p(1).

2- الكيري، 2019، ص(66).

3- Dennis & Joanna & Bassert 2014, p(1251).

**ويعرف المراهق ذو الإعاقة الحركية المُكتسبة (بتر أحد الأطراف) إجرائياً** بأنه شخص من عمر (11,11 إلى 17,11 سنة)، وأصيب بإعاقة حركية مكتسبة (بتر طرف أو أكثر من الأطراف العلوية أو السفلية) بسبب العمليات الإرهابية المُسلحة خلال الحرب على سورية، ويحمل بطاقة إعاقة حركية وفق قانون رعاية المعوقين رقم (34) لعام (2004) صادرة عن مديرية الشؤون الاجتماعية في إحدى المحافظات السورية خلال الفترة الممتدة حصراً (2011/3/15 إلى 2020/11/1).

## 6- الإطار النظري والدراسات السابقة:

**6-1- الإطار النظري:** إن مفهوم الصلابة النفسية حديثُ العهد نسبياً، ونشأ أول مرة بمنهج علمي عام (1977) على يد الأمريكية **(سوزان كوبازا Kobaza, S)** أثناء تحضيرها لرسالة الدكتوراه بجامعة (شيكاغو) بإشراف **(سلفادور مادي Maddi, S)**، تلا ذلك عدة دراسات موسعة قدمتها (كوبازا) في أعوام (1979–1982–1983–1985) انطلقت فيها من آراء رواد الفلسفة الإنسانية وعلم النفس المعرفي مثل **(ماسلو Maslow؛ روجرز Rogers؛ فرانكل Frankel؛ لازاروس Lazarus)** لمعرفة المتغيرات التي تقف خلف احتفاظ الأفراد بصحتهم النفسية والجسدية رغم تعرضهم للضغوط"[1]". إذ أكدت (كوبازا) أن التعرض للضغوط أمرٌ حتميٌّ لا مفرَّ منه، فلا حياة دون ضغوط، وأن أُناساً كُثر يحتفظون بمستوى عالٍ من الأمن النفسي والصحة الجسدية رغم تعرضهم للضغوط ما يُبرز أهمية الشخصية بكل أبعادها"[2]". كما ربطت (كوبازا) بين الصلابة النفسية والوقاية من الأمراض بتحديد السمات المُميزة للأفراد مرتفعي الصلابة كسمة مؤثرة لخفض وقع الأحداث الضاغطة، فالأفراد مرتفعوا الصلابة أكثر نشاطاً ومبادأة واقتداراً وقيادة وضبطاً داخلياً، وأكثر صموداً ومقاومة لأعباء الحياة المُجهدة، وأشد واقعية وإنجازاً وسيطرة وقدرة على تفسير الأحداث، ويجدون أن تجاربهم ممتعة وذات معنى، بعكس منخفضي الصلابة الذين يجدون أنفسهم والبيئة من حولهم بلا معنى، ويشعرون بالسلبية والتهديدِ المستمر والعجز عند مواجهة أحداثها المُتغيرة، إذ

1- Skinner, 2016, p(352).
2- Kobaza, 1982, p(707).

يعتقدون أن الحياة تكون أفضل عندما تتميز بالثبات والخلو من التغيير"[1]". وأن سبب عدم تأثر بعض الأفراد بالضغوط يرجع لعاملٍ يأخذ مكان الوسيط بين التعرض للضغوط وبين نواتجها وهو (الصلابة النفسية)، فالأحداث الضاغطة تقود الفرد لعدة استثارات في الجهاز العصبي، والتي تؤدي بمرور الوقت للإرهاق، ثم أمراض جسدية واضطرابات نفسية، وهنا تقوم الصلابة النفسية ومكوناتها بدور الوسيط لتعديل هذه العلة التي بدأت بالضغط لتنتهي بالإرهاق لتعمل على تخفيف وقع الأحداث الضاغطة على السلامة النفسية والجسدية، فالأفراد قد يتعرضون لذات المواقف الضاغطة، إلا أن الأكثر صلابة منهم لا يمرضون ولا يتأثرون بها"[2]". كما قدمت (كوبازا) نموذجاً للصلابة النفسية استنتجته من عدة دراسات أجرتها على عينات من الطلبة والمدراء والمحامين مع زميلها **(بوكيتيه Puccetti)**، وقد ضمّ هذا النموذج ثلاثة أبعاد رئيسية؛ وهي:

6-1-1- (الالتزام Commitment): اتجاه الفرد لمعرفة ذاته وتحديد أهدافه وقيمته في الحياة، وتحمّل المسؤولية، وفائدة العمل الذي يؤديه لذاته وللمجتمع، وللالتزام نوعان:

6-1-1-1- الالتزام نحو الذات: اتجاه الفرد لمعرفة ذاته وتحديد أهدافه وقيمه الخاصة في الحياة، وتحديد اتجاهاته الإيجابية على نحو يميزه عن الآخرين.

6-1-1-2- الالتزام تجاه العمل: اعتقاد الفرد بقيمة العمل وأهميته سواءً بالنسبة له أو بالنسبة للآخرين، واعتقاده بضرورة الاندماج في محيط العمل وكفاءته في إنجاز العمل، وضرورة تحمّله مسؤوليات العمل.

6-1-2- (التحكّم Control): شعور الفرد بالقوة وقدرة التحكم بذاته وتأثيره بالأحداث من حوله، فالأفراد الذين يمتلكون مستويات عالية من التحكم يمتلكون قدرة القيام بدورٍ نشط في حياتهم اليومية، ويُظهرون مستويات عالية من شعور بالمسؤولية تجاه حياتهم، وينظرون لأنفسهم بأنهم قادرون على التأثير بأحداث الحياة التي يمكن أن تؤثر عليهم.

1- Singh, 2016, pp(1258-1259).
2- Kobaza, 1984, p(66).

6-1-3- (التحدي Challenge): اعتقاد الفرد بأن تغيير أحداث الحياة أمرٌ طبيعي، بل وحتمي، ولابد منه للارتقاء أكثر من كونه تهديداً لأمنه وثقته وسلامته النفسية، ويشير التحدي إلى النظر لجميع المواقف بإيجابية، مع توقع نتائج ناجحة"[1]".

**6-2- الدراسات السابقة:**

**6-2-1- دراسة (القرطاوي 2013) فلسطين المحتلة:** هدفت إلى تعرف مستوى (المساندة الاجتماعية – الإهمال) والرضا عن خدمات الرعاية الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من المعاقين حركياً في عدة محافظات بقطاع غزة وفق متغيرات (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي)، وطُبقت الدراسة على (200) فرداً من المعاقين حركياً اختيروا وفق المتغيرات السابقة من عدة مراكز للخدمة الاجتماعية في قطاع غزة، وتم تصميم عدة مقاييس (المساندة الاجتماعية، الصلابة النفسية، الرضا عن خدمات الرعاية الاجتماعية)، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة بين الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى أفراد العينة، بينما لم تظهر فروق في مقاييس (المساندة الاجتماعية، الصلابة النفسية، الرضا عن خدمات الرعاية الاجتماعية) وفق متغير الجنس لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق لدى أفراد العينة في تلك المقاييس في متغيرات (العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي).

**6-2-2- دراسة (چان Chan 2015) الصين:** هدفت إلى بحث علاقة الصلابة النفسية بالذكاء الانفعالي لعينة من طلبة المدارس الثانوية مبتوري الأطراف في هونغ كونغ، وتقييم إدراك الذات لديهم، وبحث العلاقة بين متغيرات البيئة الأسرية والشخصية بعد الإصابة البتر بسبب حوادث الطرق، وطُبقت الدراسة على (212) مراهقاً من طلبة المرحلة الثانوية من عمر (13 إلى 17 سنة)، وتم استخدام مقياس الذكاء العاطفي (إعداد شوت وآخرين Schutte et al 1998) بعد ترجمته للغة الصينية، كما تم تصميم مقياس للصلابة النفسية، وبينت النتائج أن سمة الصلابة النفسية والذكاء الانفعالي لهما آثار منفصلة على الحالة النفسية للمراهقين بعد بتر أحد الأطراف، وكانت تلك الآثار ثانوية بسبب برامج الدعم النفسي والاجتماعي الموازي للعلاج الفيزيائي والأجهزة

1- Kobaza & Maddi & Puccetti 1985, p(525).

التعويضية، إذ لم ينتج عن تفاعلهما أي زيادة دالّة يمكن أن تفسر التنبؤ، وأن الصلابة النفسية يمكن أن تتفاعل مع أو تؤثر في الذكاء الانفعالي والتنبؤ به، وأن الآثار الرئيسية للجنس والعمر لكلا المقياسين لم تكن دالّة، باستثناء الأثر أن الأفراد الأصغر سناً كانوا متأثرين سلباً بفقد أحد الأطراف مقارنةً بالأكبر سناً.

**6-2-3- دراسة (كوفاكيس وبروكسا Kovacs & Borcsa 2017) هنغاريا:** هدفت إلى بحث العلاقة بين (القلق، الأعراض الجسدية، الصلابة النفسية) لعينة من المراهقين، وكشف تأثير الصلابة النفسية على التوتر والقلق لديهم، وبحث الفروق في مستوى الصلابة النفسية بين ذوي المستوى العالي والمنخفض من القلق، وطُبقت الدراسة على (232) مراهقاً (92 ذكور، 140 إناث) اختيروا من (7) مدارس ثانوية من عمر (11 إلى 17 سنة)، وتم استخدام استبانة حالة وسمة القلق للأطفال (إعداد سبيلبرغر Spielberger 1973) تقنين (سيبوس Sipos)، كما تم تصميم مقياس الصلابة النفسية للمراهقين وفق نموذج (مادي Maddi 2006)، ومقياس أحداث الحياة اعتماداً على نموذج (بيكيل Paykel 1991) لأحداث الحياة المُجهدة، وقائمة الأعراض الجسدية، وبينت نتائج انتشار القلق بصورة مرتفعاً نسبياً، وأن (36,20%) من أفراد العينة هم من ذوي المستوى المرتفع من القلق، وأن سمة القلق تلعب دوراً مهماً في ظهور الأعراض الجسدية، وخفض مستوى الصلابة النفسية، وأن الأفراد الذين يتمتعون بالصلابة النفسية تكون الأعراض الجسدية وسمة القلق لديهم بمستوى أدنى، وكان مستوى التوتر الانفعالي الذي تسببه أحداث الحياة متشابهاً لدى مرتفعي ومنخفضي الصلابة النفسية، لكنهم اختلفوا في ردود الفعل والسلوك خلال الأحداث الضاغطة.

**6-2-4- دراسة (محمود 2018) مصر:** هدفت إلى بحث العلاقة بين الصمود النفسي ونوعية الحياة لدى المراهقين فاقدي أحد أعضاء الجسم وفق عدة متغيرات (الجنس، العمر، مستوى التعليم، دخل الأسرة، الإقامة في دور الرعاية، مكان البتر)، وطُبقت الدراسة على (130) فرداً (65 ذكور، 65 إناث) من المراهقين مبتوري الأطراف (علوية أو سفلية) وفق التقارير الطبية لمستشفيات محافظة القاهرة، وتم استخدام مقياس الصمود النفسي (إعداد سرميني 2015)، ومقياس نوعية الحياة (إعداد منظمة الصحة

العالمية 1996) تعريب وتقنين (بشرى أحمد 2013)، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة وموجبة بين الصمود النفسي ونوعية الحياة لدى أفراد العينة الكلية، وكان تأثير فقدان الطرف أكثر سلبية على مستوى الصمود النفسي ونوعية الحياة لدى الإناث مقارنةً بالذكور، وعلى المراهقين الأصغر سناً مقارنةً بالأكبر سناً، ولدى ذوي الدخل الشهري المنخفض مقارنةً بذوي الدخل الشهري المرتفع، ولدى المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية مقارنةً بالمقيمين في دور سكنية مستقلة.

**تعقيب:** لوحظ وجود عدد محدود من الدراسات العربية والأجنبية والمحلية التي بحثت في سمة الصلابة النفسية لدى المراهقين المعاقين حركياً أو طلبة المرحلة الثانوية كدراسة (**القرطاوي 2013؛ چان Chan 2015؛ كوفاكيس وبروكسا Kovacs & Borcsa 2017؛ محمود 2018**)، كما لوحظ انعدام أي دراسة محلية بحثت في هذه السمة لدى المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية، ومن هنا تنبع أهمية البحث الحالي وجدّته. وعليه؛ فإن البحث الحالي يتقاطع مع تلك الدراسات في بحث سمة الصلابة النفسية خلال الكوارث الطبيعية أو خلال الحروب والنزاعات المسلحة.

وتمثلت أما أوجه الاستفادة من تلك الدراسات في تحديد أبعاد الصلابة النفسية وفق نظرية (كوبازا) وهي (الثبات الانفعالي، التفكير العقلاني، الاستجابات التكيفية، السيطرة، متابعة الإنجاز، الشعور الإيجابي) التي على أساسها بُني (مقياس سمة الصلابة النفسية للمراهقين)، وجعله أداة رئيسية للإجابة على أسئلة البحث، كما تمت الاستفادة من تلك الدراسات في تعيين المنهج الوصفي التحليلي، وتعيين الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث الحالي وتفسير نتائجها.

## 7- منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي الذي يستخدم في الدراسات التي تستهدف رصد الواقع كما هو على طبيعته دون تدخل في أثر متغيراته، لتحديد العلاقة بين تلك المتغيرات، وتعرّف جوانبها السلبية والإيجابية، وظروفها المحيطة، فهو بذلك يعتبر جهداً علمياً

منظماً للحصول على بيانات لوصف الظاهرة، ويحللها ويفسرها، ويربط بين مدلولاتها، للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره لتحقيق أفضل النتائج"[1]".

**8- حدود البحث:**

**8-1- الحدود البشرية (عينة البحث):** عينة مقصودة متيسرة قوامها (36) فرداً من الفئة العمرية (11,11 إلى 17,11 سنة)، وجميعهم من المراهقين مبتوري الأطراف.

**8-2- الحدود المكانية:** تم اختيار أفراد العينة من (مركز إعادة التأهيل والأطراف الصناعية) التابع لوزارة الصحة بمستشفى (ابن النفيس)، ومن (جمعية خطوة للأطراف الصناعية) بمستشفى (حاميش) بدمشق، وتم الوصول إلى أفراد العينة خلال تركيب الأطراف الصناعية، حيث قام الباحث بتوزيع المقياس على أفراد العينة.

**8-3- الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال عام (2020).

**8-4- الحدود العلمية:** تم البحث في المفاهيم العلمية التالية (المراهقة، سمة الصلابة النفسية، مبتوري الأطراف، الحرب على سورية).

**9- أداة الدراسة (مقياس سمة الصلابة النفسية للمراهقين):**

صُمم المقياس من قبل الباحث لعدم وجود مقياس يغطي أبعاد الصلابة النفسية التي استهدفها البحث الحالي، وقد مر تصميم المقياس بعدة مراحل وفق الأصول العلمية:

**9-1- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة:** بهدف حصر نطاق القياس ومجالاته الفرعية، بتحليل الأدب النظري وعدة دراسات سابقة شبيهة بالبحث الحالي، وتحليل نتائجها الميدانية وما تتضمنه من مقاييس لروز سمة الصلابة النفسية لدى المراهقين، حيث تم مراجعة أعمال **(كوبازا Kobaza؛ مادي Maddi؛ لازاروس Lazarus؛ بوكيتيه Puccetti)**، وعدة دراسات سابقة هي **(القرطاوي 2013؛ چان Chan 2015؛ كوفاكيس وبروكسا Kovacs & Borcsa 2017؛ محمود 2018)**.

**9-2- بناء المقياس بصورته الأولى:** حيث تم تعيين الأبعاد الفرعية التي يجب أن يضمها المقياس، ثم تصميمه بصورته الأولية (تعليمات التطبيق، البنود، مفتاح التصحيح) ليضم (131) بنداً موزعة على (7) أبعاد فرعية (استيعاب الضغوط، التعايش

1- Wiersma, 2004, pp(15-17).

مع الضغوط، تحديد أبعاد الضغوط، التفكير العقلاني بالضغوط، ضبط المشاعر والانفعالات حيال الضغوط، التفكير واتّخاذ القرارات العقلانية لمواجهة الضغوط، تطبيق الحلول الممكنة لمواجهة الضغوط)، وتتم الإجابة عن بنود المقياس بتدرج ثنائي (نعم 1 أو لا ∴)، وبزمن مفترض (45) دقيقة كحد أقصى.

**9-3- تحكيم المقياس:** تم تحكيم المقياس بعرضه على (5) أعضاء هيئة تدريسية من كلية التربية بجامعة دمشق، وأكّد المحكّمون على ضرورة تقليص العدد الكلي للبنود ليصبح (60) بنداً موزعة بالتساوي على (6) أبعاد بدلاً من (131) بنداً موزعة على (7) أبعاد، من خلال دمج عدة بنود مع بعضها، وحذف بنود أخرى، واستبدالها ببنود جديدة، وتعديل الصياغة اللغوية لبنود أخرى لتكون أكثر تمثيلاً للسنة المستهدفة، وتعديل صياغة تعليمات التطبيق لتكون أكثر وضوحاً من حيث المعنى واللغة وتناسب العينة المُستهدفة، وتعديل طريقة الإجابة لتكون خماسية التصميم بدلاً من ثنائية التصميم، وتم تنفيذ جميع تعديلات السادة المحكّمين ليظهر المقياس بصورته الثانية.

**9-4- التطبيق الاستطلاعي:** على عينة مُصغّرة قوامها (10) طلاب من الصف الأول الثانوي (5 مهجرين، 5 غير مُهجرين) وبحسب الجنس (5 ذكور، 5 إناث)، ومن نتائج هذا التطبيق إعادة الصياغة اللغوية لتعليمات التطبيق، وإعادة الصياغة اللغوية لما يقارب (13%) من العدد الكلي للبنود، كما حُسب متوسط الزمن تطبيق كامل المقياس ليصل لحدود (30) دقيقة.

**9-5- عينة الصدق والثبات:** عينة عرضية متيسّرة من طلبة الصف الأول الثانوي قوامها (40) طالباً موزعين وفق عدة متغيرات كما يُظهر الجدول (1):

**الجدول (1) عينة صدق وثبات مقياس سمة الصلابة النفسية للمراهقين**

| اسم المدرسة | عنوان المدرسة | جنس الطالب | | الاستقرار السكني | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكور | إناث | مهجّرين | غير مهجّرين |
| ثانوية بور سعيد | دمشق – العفيف – جادة سنبل | 10 | - | 5 | 5 |
| ثانوية أسعد عبد الله | دمشق – البرامكة – حلبوني | 10 | - | 5 | 5 |
| ثانوية أحمد اسكندر أحمد | دمشق – مزة فيلات غربية | - | 10 | 5 | 5 |
| ثانوية زكي الأرسوزي | دمشق – الصالحية – ميسات | - | 10 | 5 | 5 |

**6-9- الصدق البنائي:** بحساب الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس الفرعية فيما بينها، وبين أبعاد المقياس الفرعية مع الدرجة الكلية، وذلك كما يُظهر الجدول (2):

**الجدول (2) الصدق البنائي لمقياس سمة الصلابة النفسية للمراهقين**

| بيرسون | الثبات الانفعالي | التفكير العقلاني | الاستجابات التكيفية | السيطرة | متابعة الإنجاز | الشعور الإيجابي | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الثبات الانفعالي | – | 0,861 | 0,854 | 0,857 | 0,863 | 0,783 | 0,915 |
| التفكير العقلاني | – | – | 0,899 | 0,908 | 0,867 | 0,807 | 0,939 |
| الاستجابات التكيفية | – | – | – | 0,936 | 0,892 | 0,85 | 0,953 |
| السيطرة | – | – | – | – | 0,9 | 0,855 | 0,964 |
| متابعة الإنجاز | – | – | – | – | – | 0,891 | 0,955 |
| الشعور الإيجابي | – | – | – | – | – | – | 0,919 |
| الدرجة الكلية | – | – | – | – | – | – | – |

يُلاحظ من الجدول (2) أن الارتباطات الداخلية بين الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية كانت مرتفعة ودالة، وتراوحت (0,783 إلى 0,964)، ما يشير لاتّساق بنود المقياس داخلياً فيما بينها عند قياس السمة المُستهدفة (سمة الصلابة النفسية للمراهقين).

**7-9- الصدق المحكّي:** بدلالة مقياس الصلابة النفسية (**شلهوب 2016**)، حيث كان المؤشر موجباً ودالاً ومرتفعاً، وبلغت قيمته (0,927)، ما يؤكد أن المقياس صادق باعتبار أن المحكّ يقيس ذات النطاق المُستهدف (سمة الصلابة النفسية للمراهقين).

**8-9- الثبات:** الذي حُسب بعدة طرق (التجزئة النصفية /فردي- زوجي/، الاتّساق الداخلي /ألفا- كرنباخ/، إعادة التطبيق بعد 14 يوم)، وذلك كما يُظهر الجدول (3):

**الجدول (3) مؤشر ثبات مقياس سمة الصلابة النفسية لطلبة الصف الأول الثانوي**

| البُعد الفرعي | عدد البنود | ثبات التجزئة النصفية (فردي – زوجي) | معامل التصحيح (سبيرمان – براون) | ثبات (ألفا- كرنباخ) | ثبات إعادة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| الثبات الانفعالي | 10 | 0,881 | 0,824 | 0,853 | 0,925 |
| التفكير العقلاني | 10 | 0,846 | 0,811 | 0,868 | 0,911 |
| الاستجابات التكيفية | 10 | 0,793 | 0,721 | 0,859 | 0,875 |
| السيطرة | 10 | 0,848 | 0,802 | 0,93 | 0,962 |
| متابعة الإنجاز | 10 | 0,806 | 0,793 | 0,849 | 0,9 |
| الشعور الإيجابي | 10 | 0,844 | 0,813 | 0,8 | 0,92 |
| الدرجة الكلية | 60 | 0,836 | 0,794 | 0,86 | 0,914 |

يُلاحظ من الجدول (4) أن مؤشرات ثبات التجزئة النصفية (فردي- زوجي) بلغت بعد التصحيح (الثبات الانفعالي 0,824) (التفكير العقلاني 0,811) (الاستجابات

التكيفية 0,721) (السيطرة 0,802) (متابعة الإنجاز 0,793) (الشعور الإيجابي 0,813) (الدرجة الكلية 0,794)، وهي مؤشرات مرتفعة ودالة عند مستوى (0,05). كما أن مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا– كرنباخ) بلغت (الثبات الانفعالي 0,853) (التفكير العقلاني 0,868) (الاستجابات التكيفية 0,859) (السيطرة 0,93) (متابعة الإنجاز 0,849) (الشعور الإيجابي 0,8) (الدرجة الكلية 0,86)، وهي مؤشرات مرتفعة ودالة عند مستوى (0,05) وتشير إلى اتّساق بنود المقياس فيما بينها في روز الظاهرة موضوع القياس (سمة الصلابة النفسية للمراهقين)، وتدعم الصدق البنائي الذي يظهر في الجدول (2) سابق الذكر. كما أن مؤشرات ثبات إعادة التطبيق بلغت (الثبات الانفعالي 0,925) (التفكير العقلاني 0,911) (الاستجابات التكيفية 0,875) (السيطرة 0,962) (متابعة الإنجاز 0,9) (الشعور الإيجابي 0,92) (الدرجة الكلية 0,914)، وهي مؤشرات مرتفعة ودالة عند مستوى (0,05)، وتشير إلى ثبات المقياس عبر الزمن في روز الظاهرة موضوع القياس (سمة الصلابة النفسية للمراهقين).

**9-9- تعيير المقياس:** باعتبار أن المقياس يُصنّف ضمن مقاييس الشخصية مرجعية النطاق (Personality Domain-Referenced Tests)، فإن أفضل أسلوب لتعييره يتم بحساب طول الفئة والمدى الكلي، حيث أن:

**المدى الكلي = أعلى درجة على المقياس – أدنى درجة على المقياس**

وباعتبار وجود (5) فئات للإجابة نحتاج لحساب طول الفئة بالمعادلة التالية:

**طول الفئة = المدى الكلي ÷ عدد الفئات**

حيث أن:

الفئة الأولى أو (مستوى منخفض جداً) = أدنى درجة على المقياس + طول الفئة.

الفئة الثانية أو (مستوى منخفض) = الفئة الأولى + طول الفئة.

الفئة الثالثة أو (مستوى متوسط) = الفئة الثانية + طول الفئة.

الفئة الرابعة أو (مستوى مرتفع ) = الفئة الثالثة + طول الفئة.

الفئة الخامسة أو (مستوى مرتفع جداً) = الفئة الرابعة + طول الفئة"[1]".

1– المنيزل وغرايبة، 2005، ص(64).

ويُظهر الملحق (1) جدول تقدير مستوى الصلابة النفسية لكل بُعد فرعي والدرجة الكلية.

**9-10- وصف المقياس بصورته النهائية:** يهدف المقياس إلى روز سمة الصلابة النفسية لدى المرهقين من عمر (11,11 إلى 17,11 سنة)، ويضم المقياس (4) أقسام:

9-10-1- القسم الأول: يضم بيانات شخصية عن المفحوص (الاسم، الجنس، العمر، الصف الدراسي، الاستقرار السكني /مُهجّر أو غير مُهجّر/، تاريخ التطبيق).

9-10-2- القسم الثاني: يضم تعليمات التطبيق الموجهة للمفحوص.

9-10-3- القسم الثالث: يضم (60) بنداً موزعة بالتساوي إلى (6) أبعاد يُجيب عنها المفحوص بوضع إشارة (✓) وفق تدرج خماسي (تحدث دائماً 4) (تحدث غالباً 3) (تحدث بعض الوقت 2) (نادراً ما تحدث 1) (لا تحدث أبداً ∴)، وأعلى درجة على كامل البنود (240) وأدنى درجة (∴)، وتم توزيع درجات الأبعاد فرعية كما يلي:

9-10-3-1- البُعد الأول (الثبات الانفعالي): أحد مظاهر الشخصية السوية وعنصر مهم للتوافق الفعّال مع ضغوط الحياة، ومهارة لإدارة الانفعالات والمشاعر السلبية لتعبّر عن قدرة عالية لتنظيم العواطف والسلوك بعد إدراك مصادر الضغوط، ويضم هذا البُعد (10) بنود بدرجة قصوى (10 × 4 = 40) ودرجة دنيا (10 × ∴ = ∴).

9-10-3-2- البُعد الثاني (التفكير العقلاني): أحد مظاهر الشخصية السوية، ويشير لقدرة التصرف بحكمة في المواقف الضاغطة، واستخدام التفكير المنطقي، وتحليل المعلومات المتاحة حول هذه المواقف، أو استخدام الخبرات السابقة، أو وضع الحلول الممكنة واختيار الحل ذي الكفاءة والفاعلية بدلاً من الرضوخ للانفعالات السلبية، ويضم هذا البُعد (10) بنود بدرجة قصوى (10 × 4 = 40) ودرجة دنيا (10 × ∴ = ∴).

9-10-3-3- البُعد الثالث (الاستجابات التكيفية): التي يُعدل فيها الفرد مظاهر التفكير المرتبطة بمصادر الضغوط، كتغيير طريقة التفكير بالمشكلة، أو فهم المشكلة بشكل مختلف، أو تعديل السلوك غير البنّاء إلى سلوك أكثر منفعة وفاعلية، ويضم هذا البُعد (10) بنود بدرجة قصوى (10 × 4 = 40) ودرجة دنيا (10 × ∴ = ∴).

9-10-3-4- البُعد الرابع (السيطرة): شعور الفرد بالقوة وقدرة التحكم بذاته وتأثيره بالأحداث الاجتماعية أو المهنية أو البيئية من حوله، والقيام بدورٍ نشط لتصحيح حياته

وحياة الآخرين، والشعور بالمسؤولية تجاه الذات والآخرين لتحقيق نتائج إيجابية، ويضم هذا البُعد (10) بنود بدرجة قصوى (10 × 4 = 40) ودرجة دنيا (10 × ∴ = ∴).

9-10-3-5- البُعد الخامس (متابعة الإنجاز): ميل الفرد وشعوره بالقدرة على وضع الأهداف والسعي لتحقيقها، بوضع خطط واستراتيجيات، والبحث عن الميسّرات في البيئة المحيطة رغم الضغوط المادية والنفسية والاجتماعية المحيطة، ويضم هذا البُعد (10) بنود بدرجة قصوى (10 × 4 = 40) ودرجة دنيا (10 × ∴ = ∴).

9-10-3-6- البُعد السادس (الشعور الإيجابي): شعور الفرد بالرضا والسعادة والرغبة بالاستمتاع بالحياة وامتلاك الأمل لتحقيق الأهداف وتجاوز الآلام النفسية ورغبة إشباع الحاجات..إلخ وذلك وفق الإمكانات المتاحة ورغم الضغوط المحيطة، ويضم هذا البُعد (10) بنود بدرجة قصوى (10 × 4 = 40) ودرجة دنيا (10 × ∴ = ∴).

9-10-4- القسم الرابع: يضم جداول لتفريغ الدرجات الخام وتحويلها إلى درجات تقدير مستوى الصلابة النفسية لكل بُعد فرعي.

ويتمتع المقياس بمؤشرات جيدة للصدق والثبات على البيئة المحلية، كما تم تعييره لاستخراج درجات حاصل التقدير الوصفي لمستوى سمة الصلابة النفسية للمراهقين.

## 10- المعالجة الإحصائية لأسئلة البحث ومناقشتها:

**10-1- السؤال الأول:** ما مستوى وأهمية سمة الصلابة النفسية لدى عينة من المراهقين مبتوري الأطراف خلال الأزمة السورية وفق المقياس المصمم لهذا الهدف ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل بُعد فرعي ثم مقابلتها مع معايير المقياس كما يُظهر الجدول (4):

**الجدول (4) نتائج المعالجة الإحصائية للسؤال الأول**

| الفئة | مدى الدرجات الخام | المتوسط | الفئة | مدى الدرجات الخام | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|
| البُعد الأول (الثبات الانفعالي) | | | البُعد الثاني (التفكير العقلاني) | | |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | --- | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | 7,7 |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | 11,68 | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | --- |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | --- | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | --- |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | --- | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | --- |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | --- | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | --- |
| البُعد الثالث (الاستجابات التكيفية) | | | البُعد الرابع (السيطرة) | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | 7,22 | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | --- |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | --- | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | --- |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | --- | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | 19,36 |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | --- | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | --- |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | --- | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | --- |
| البُعد الخامس (متابعة الإنجاز) | | | البُعد السادس (الشعور الإيجابي) | | |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | --- | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | --- |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | --- | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | 13,81 |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | --- | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | --- |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | 28,56 | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | --- |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | --- | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | --- |

| الترتيب التنازلي | | | |
|---|---|---|---|
| البُعد الفرعي | المتوسط المتحصّل | المستوى | الترتيب التنازلي |
| متابعة الانجاز | 28,56 | مرتفع | الأول |
| السيطرة | 19,36 | متوسط | الثاني |
| الشعور الإيجابي | 13,81 | منخفض | الثالث |
| الثبات الانفعالي | 11,68 | منخفض | الرابع |
| التفكير العقلاني | 7,7 | منخفض جداً | الخامس |
| الاستجابات التكيفية | 7,22 | منخفض جداً | السادس |

لوحظ من الجدول (4) ما يلي:

10-1-1- حصول البُعد الفرعي (متابعة الإنجاز) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (28,56) الذي يقابل مستوى (مرتفع)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأن مرور أكثر من (6) أشهر على الإصابة بالبتر مكَّن المراهقين من أفراد العينة من استعادة التوازن النفسي – نوعاً ما – لمواجهة الظروف الصعبة والشعور بالعزيمة لاستمرار الحياة، ووضع الأهداف والخطط لمتابعة الإنجاز، فنسبة جيدة من أفراد العينة لديهم إصرار واضح لمتابعة التحصيل الدراسي وعدم الاستكانة للفشل.

10-1-2- حصول البُعد الفرعي (السيطرة) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (19,36) الذي يقابل مستوى (متوسط)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأن الإصابة بالبتر مكَّن المراهقين من أفراد العينة بشكل متوسط من استعادة التوازن النفسي – نوعاً ما – للسيطرة على الذات والبيئة المحيطة في المجال الأكاديمي أو المهني أو الاجتماعي لمواجهة أي مشكلة، وبذل جهود مضاعفة وعدم الاستكانة للفشل للتَّعايش مع الظروف الجديدة للإعاقة، والنظر إليها على أنها أمر طبيعي.

10-1-3- حصول البُعد الفرعي (الشعور الإيجابي) على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (13,81) الذي يقابل مستوى (منخفض)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأن مرور أكثر من (6) أشهر على بتر أحد الأطراف ساهم في زيادة مستوى الشعور السلبي نحو جودة الحياة لدى المراهقين من أفراد العينة، وانخفاض مستوى شعورهم بالأمل نحو المستقبل، أو أن الآخرين ينظرون إليهم المراهق باستعطاف، ما أثر سلباً على شعورهم بالأمن النفسي بسبب تفاقم الشعور بعجز القدرة عن تحقيق الأهداف، سيما تلك الأهداف المتعلقة بالتحصيل الدراسي أو المهني، لوجود عجز جسدي ناجم عن مقارنة الذات مع الأشخاص الطبيعيين.

10-1-4- حصول البُعد الفرعي (الثبات الانفعالي) على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (11,68) الذي يقابل مستوى (منخفض)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأن مرور أكثر من (6) أشهر على بتر أحد الأطراف ساهم في انخفاض القدرة على ضبط الانفعالات والعواطف لدى المراهقين من أفراد العينة، سيما عند التعرض لأي موقف ضاغط، وتوقع الأداء السيئ عند مواجهة أي مشكلة، سيما تلك التي ترتبط بالعمل أو التحصيل الدراسي، والاستكانة للانفعالات بشكل أكبر من إعمال القدرات العقلية والمعرفية، وتراجع مهارات التحمل لأي أذية نفسية أو انفعالية يمكن أن تصدر عن الآخرين، دون محالة ضبط الانفعالات بشكل عقلاني.

10-1-5- حصول البُعد الفرعي (التفكير العقلاني) على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (7,7) الذي يقابل مستوى (منخفض جداً)، وهذه النتيجة مرتبطة بالنتيجة السابقة، ومكملة لها، باعتبار أن انخفاض قدرة السيطرة على الانفعالات بسبب الإصابة بحالة البتر لدى المراهقين من أفراد العينة اسهم بالضرورة في انخفاض قدرة التفكير العقلاني تجاه أي مشكلة والاستكانة للمشاعر السلبية تجاه جودة الحياة والأمن النفسي من المستقبل والآخرين ومجلات العمل والتحصيل الدراسي.

10-1-6- حصول البُعد الفرعي (الاستجابات التكيفية) على المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (7,22) الذي يقابل مستوى (منخفض جداً)، وهذه النتيجة مرتبطة بالنتيجة السابقة، ومكملة لها، باعتبار أن انخفاض قدرة السيطرة على

الانفعالات وارتفاع مستوى التفكير اللاعقلاني بسبب الإصابة بحالة البتر لدى المراهقين من أفراد العينة ساهم بالضرورة في انخفاض مهارات التكيف والتعايش مع الظروف الجديدة للإعاقة ومع البيئة الاجتماعية والأسرية والبيئية المحيطة.

وبالمقابل؛ فإن نتائج السؤال الأول تتوافق في بعض جوانبها مع نتائج دراسة **(كوفاكيس وبروكسا Kovacs & Borcsa 2017)** التي بينت أن المراهقين ذوي المستوى المرتفع من القلق أقل صلابة نفسية من ذوي المستوى المتدني. ومع دراسة **(محمود 2018)** التي بينت وجود علاقة بين الصمود النفسي ونوعية الحياة لدى المراهقين فاقدي أحد أعضاء الجسد، وكان هذا التأثير أكثر سلبية على مستوى الصمود النفسي ونوعية الحياة.

**10-2- السؤال الثاني:** هل من فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) في سمة الصلابة النفسية لدى عينة من المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وفق المقياس المصمم لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية ؟. للإجابة عن هذا السؤال طُبقت معادلة (T.test) للعينات المستقلة المتساوية كما يُظهر الجدول (5):

**الجدول (5) نتائج المعالجة الإحصائية للسؤال الثاني**

| البُعد الفرعي | الجنس | العدد | المتوسط | انحراف معياري | قيمة (T) | الدلالة (Sig) | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الثبات الانفعالي | ذكور | 18 | 13,51 | 1,7 | 5,36 | 0,000 | دالّة |
| | إناث | 18 | 10,21 | 1,24 | | | |
| التفكير العقلاني | ذكور | 18 | 9,6 | 1,36 | 3,21 | 0,003 | دالّة |
| | إناث | 18 | 5,8 | 1,22 | | | |
| الاستجابات التكيفية | ذكور | 18 | 9,17 | 1,88 | 3,02 | 0,012 | دالّة |
| | إناث | 18 | 5,27 | 1,57 | | | |
| السيطرة | ذكور | 18 | 22,56 | 1,32 | 5,48 | 0,000 | دالّة |
| | إناث | 18 | 16,16 | 2,009 | | | |
| متابعة الإنجاز | ذكور | 18 | 31,14 | 2,36 | 7,67 | 0,000 | دالّة |
| | إناث | 18 | 26,98 | 2,115 | | | |
| الشعور الإيجابي | ذكور | 18 | 17,6 | 2,01 | 6,399 | 0,000 | دالّة |
| | إناث | 18 | 10,2 | 1,98 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | 18 | 103,58 | 5,33 | 29,297 | 0,000 | دالّة |
| | إناث | 18 | 74,62 | 4,98 | | | |

يُلاحظ من الجدول (5) ظهور فروق في سمة الصلابة النفسية لدى المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية تبعاً متغير الجنس وفق المقياس المصمم لهذا الهدف، إذ بلغت قيم الفروق (الثبات الانفعالي 5,36) (التفكير العقلاني 3,21) (الاستجابات التكيفية 3,02) (السيطرة 5,48) (متابعة الإنجاز 7,67) (الشعور الإيجابي 6,399) (الدرجة الكلية 29,297) على التوالي عند مستويات الدلالة (0,000) (0,003) (0,012) (0,000) (0,000) (0,000) (0,000) على التوالي أيضاً، التي هي أصغر من مستوى (0,05)، حيث كانت الفروق لصالح الذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بكون المراهقات أقل قدرة على تحمّل الضغوط النفسية والانفعالية الناجمة عن صدمة بتر أحد الأطراف، وما يرتبط بها من ظروف أسرية أو اجتماعية كقلق المستقبل تجاه الحياة المهنية، وتضاؤل فرص الزواج أو انعدامها، بالتزامن مع حالة التهجير من المنزل، وذلك مقارنةً بالمراهقين الذكور فاقدي الأطراف، فالبنية النفسية والانفعالية للإناث تتميز بانخفاض القدرة على ضبط الانفعالات لاستيعاب تلك الأحداث الصادمة، سيما عند التفكير بها بشكل مستمر، ما أثر سلباً في مستوى ثباتهن الانفعالي وقدرتهن على تحمّل الأذى النفسي، فالتفكير اللاعقلاني بأبعاد المشكلة وأسبابها هو المسيطر، ما يدفعهن – في أغلب الأحيان – للانسحاب أو تأجيل مواجهة أي محنة حتى تسنح لهن الفرص المناسبة لمواجهتها، كما تميل معظم المراهقات للاستكانة للفشل أو التقوقع على الذات، أو يكُنَّ من ذوات الضبط الخارجي بانتظار القدر أو الصدفة لحسم المواقف الإشكالية، كما تلعب التنشئة الأسرية دوراً مهماً في تعزيز سمة الصلابة النفسية لدى الذكور مقارنةً بالإناث، إذ ينشأ الذكور على اقتحام المواقف الإشكالية بالتحدي والسيطرة، وكل تلك المبررات وغيرها جعلت سمة الصلابة النفسية لدى الذكور أعلى مقارنةُ بالإناث. وبالمقابل؛ فإن نتائج السؤال الثاني تتوافق في بعض جوانبها مع دراسة **(محمود 2018)** والتي بينت التأثير السلبي لفقدان الطرف على مستوى الصمود النفسي ونوعية الحياة للمراهقين الإناث مقارنةً بالذكور.

**10-3- السؤال الثالث:** هل من فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) في سمة الصلابة النفسية لدى عينة من المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية

تبعاً لمتغير الاستقرار السكني (مُهجر – غير مُهجر) وفق المقياس المصمم لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية ؟. للإجابة عن هذا السؤال طُبقت معادلة (T.test) للعينات المستقلة غير المتساوية كما يُظهر الجدول (6):

**الجدول (6) نتائج المعالجة الإحصائية للسؤال الثالث**

| البُعد الفرعي | الجنس | العدد | المتوسط | انحراف معياري | قيمة (T) | الدلالة (Sig) | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الثبات الانفعالي | مهجر | 19 | 8,43 | 1,66 | 6,17 | 0,000 | دالّة |
| | غير مهجر | 17 | 14,93 | 1,67 | | | |
| التفكير العقلاني | مهجر | 19 | 6,17 | 1,26 | 2,02 | 0,015 | دالّة |
| | غير مهجر | 17 | 9,23 | 1,31 | | | |
| الاستجابات التكيفية | مهجر | 19 | 5,26 | 1,47 | 3,57 | 0,001 | دالّة |
| | غير مهجر | 17 | 9,18 | 1,72 | | | |
| السيطرة | مهجر | 19 | 17,25 | 1,5 | 3,79 | 0,026 | دالّة |
| | غير مهجر | 17 | 21,2 | 1,33 | | | |
| متابعة الإنجاز | مهجر | 19 | 24,01 | 2,11 | 8,18 | 0,000 | دالّة |
| | غير مهجر | 17 | 33,11 | 2,5 | | | |
| الشعور الإيجابي | مهجر | 19 | 10,65 | 2,01 | 5,179 | 0,000 | دالّة |
| | غير مهجر | 17 | 16,97 | 1,98 | | | |
| الدرجة الكلية | مهجر | 19 | 71,77 | 6,59 | 37,309 | 0,000 | دالّة |
| | غير مهجر | 17 | 104,62 | 5,37 | | | |

يُلاحظ من الجدول (6) ظهور فروق في سمة الصلابة النفسية لدى المراهقين مبتوري الأطراف خلال الحرب على سورية تبعاً لمتغير الاستقرار السكني وفق المقياس المصمم لهذا الهدف، إذ بلغت قيم الفروق (الثبات الانفعالي 6,17) (التفكير العقلاني 2,02) (الاستجابات التكيفية 3,57) (السيطرة 3,79) (متابعة الإنجاز 8,18) (الشعور الإيجابي 5,179) (الدرجة الكلية 37,309) على التوالي، وذلك عند مستويات الدلالة (0,000) (0,015) (0,001) (0,026) (0,000) (0,000) (0,000) على التوالي أيضاً، التي هي أصغر من مستوى (0,05)، حيث كانت الفروق لصالح غير المهجرين. ويمكن تفسير النتيجة من وجهة نظر الباحث بكون المراهقين مبتوري الأطراف والمُهجّرين من أماكن إقامتهم الأصلية ليسترقوا في مراكز الإيواء تعرّضوا لأحداث صادمة مركَّبة، وعايشوا مستويات مرتفعة وغير مألوفة من الضغوط النفسية والانفعالية، وما رافق ذلك من سعي الأسرة لتأمين سكن بديل، بالتوازي مع صعوبات اقتصادية (مادية ومالية) ألمّت بالأُسر المُهجّرة، مع غياب المُعيل لدى أسر أخرى،

ودفع تلك الأُسر بأبنائها للبحث عن مصدر للرزق لتحسين الوضع المعيشي، كل تلك الظروف النفسية والانفعالية السيئة التي ألمّت بالمراهقين مبتوري الأطراف وأُسرهم أثّرت سلباً على سمة الصلابة النفسية لديهم مقارنةً بغير المهجرين والمقيمين في مناطق آمنة. وبالمقابل؛ فإن نتائج السؤال الثالث تتوافق في بعض جوانبها مع دراسة **(محمود 2018)** التي بينت وجود فروق في مستوى الصمود النفسي ونوعية الحياة لدى المراهقين فاقدي أحد أعضاء الجسم وفق متغير (مكان الإقامة) لصالح المقيمين في دور سكنية مستقلة مقارنةً بالمقيمين في دور الرعاية الاجتماعية.

## 11- مقترحات البحث:

11-1- الاستفادة من نتائج البحث الحالي لتصميم برامج في الإرشاد النفسي (الفردي والجماعي)، والتي يمكن لها أن تعزّز سمة الصلابة النفسية لدى المراهقين مبتوري الأطراف، سيما خلال الحرب على سورية.

11-2- تصميم مقاييس لروز سمة الصلابة النفسية لدى المراهقين بمختلف فئاتهم ومستوياتهم العمرية، والتحقق من صدقها وثباتها لتناسب البيئة المحلية في سورية.

11-3- تدريب المرشدين النفسيين في مراكز الإيواء المؤقت وفي مدارس التعليم الأساسي والثانوي لمساعدة المراهقين المتسربين من المدرسة لتجاوز ما يعانونه من اضطرابات انفعالية، وتعزيز سمة الصلابة النفسية لديهم لمواجهة تلك الضغوط والصدمات التي عايشوها خلال الحرب على سورية.

11-4- إتاحة فرص متساوية للمراهقين مبتوري الأطراف من الجنسين (الذكور، الإناث) لمواجهة مواقف إشكالية افتراضية باستخدام الإرشاد الموقفي (لمشكلات شبه حقيقية)، وبإشراف مختصين، لتدريبهم على تعزيز مكونات الصلابة النفسية لديهم.

## المراجع العربية

● القرطاوي، حسن (2013): ***(المساندة الاجتماعية – الإهمال) والرضا عن خدمات الرعاية الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسية للمعاقين حركياً بقطاع غزة***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين المحتلة.

●- الكيـري، حسـن (2019): ***المراهقـة/ مفهومهـا، أنواعهـا، مراحلهـا***، ط (1)، منشورات اتحاد الكتاب العرب في تونس، تونس.

●- المنيـزل، عبـد الله وغرايبـة، عـايش (2005): ***الإحصـاء التربـوي تطبيقـات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية***، ط1، دار المسيرة، عمّان، الأردن.

●- محمود، رشا حسين (2018): ***العلاقة بين الصمود النفسي ونوعية الحياة لدى فاقدي أحد أعضاء الجسم من المراهقين***، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، مصر.

## References

●- Chan, W. (2015). ***Psychological Rigidity and Emotional Intelligence among a Sample of Chinese Amputees' High School Students in Hong Kong***. The Journal of Secondary Gifted Education, Vol. (XVI), No. (2/3), pp. 47-56, USA.

●- Dennis M., Joanna M & Bassert, M. (2014**).** ***Clinical Textbook for Veterinary Technicians***. Missouri, Elsevier, USA.

●- Kobaza, S. (1979). ***Stressful Life Events, Personality, and Health: an Inquiry into Hardiness***. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. (37), No (1), pp (1-11), USA.

●- Kobaza, S. (1982). ***Commitment and Coping in Stress Resistance Among Lawyers***. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. (42), No. (4), pp. (707 -717), USA.

●- Kobaza, S. (1984). ***Haw Much Stress You Survive***. Journal of American Health, Vol. (3), pp. (64 -77), USA.

●- Kobaza, S., Maddi, S., & Puccetti, M. (1985). ***Effectiveness of Hardiness Exercise and Social Support as Resources Against Illness***. Journal of Psychosomatic Research, Vol. (29), pp. (525-533), USA.

●- Singh, P. (2016). ***A Study of Psychological Hardiness Across Different Professions of Kashmir (J & K)***. INDIA. International Journal of Advanced Research (2016), Vol. (4), Issue (2), pp. (1258 – 1263), ISSN (2320 – 5407), USA.

●- Skinner, A. (2016). ***Coping 2nd ed., Encyclopedia of Mental Health: The Development of Coping across Childhood and Adolescence***. New York, Elsevier Academic Press, USA.

●- Wiersma, W. (2004). ***Research in Education: An Introduction.*** University of Toledo, sixth edition.

# الملحق (1)

# مقياس سمة الصلابة النفسية للمراهقين

# (إعداد الباحث)

## القسم الأول (البيانات الخاصة بالمفحوص)

الاسم:..... الجنس (ذكر) – (أنثى) العمر: .....

الصف الدراسي:..... اسم المدرسة:.....

هل أنت مُهجّر من منزلك ؟ (نعم.....) (لا.....).

إذا كانت الإجابة (نعم) اكتب اسم هذا المكان الذي هُجّرت منه وعنوانه:

.....

.....

## القسم الثاني (تعليمات التطبيق)

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف بعضاً من مشاعرك والتغيرات المفاجئة التي طرأت على حالتك النفسية والانفعالية وسلوكك وتصرفاتك ومهارات التفكير لديك.. بعد تعرّضك لبتر أحد الأطراف لديك ومعايشتك ما يرتبط بها من مواقف ضاغطة أو محن أو شدائد..إلخ، لذلك يُرجى قراءة كل عبارة بدقّة، والتفكير جيداً في محتوى كل منها قبل الإجابة، ثم ضع إشارة (✓) بجانب كل عبارة وأسفل الدرجة التي تعبّر عن مدى انطباقها عليك، ويتكون هذا المقياس من (60) بنداً يُجاب عنها وفق التدرج التالي:

**تحدث دائماً:** العرض أو الشعور أو السلوك يحدث لديك بشكل دائم.

**تحدث غالباً:** العرض أو الشعور أو السلوك يحدث لديك معظم الوقت.

**تحدث بعض الوقت:** العرض أو الشعور أو السلوك يحدث لديك في فترات زمنية قليلة.

**نادراً ما تحدث:** العرض أو الشعور أو السلوك يحدث لديك بشكل متقطع وفي فترات زمنية متباعدة.

**لا تحدث أبداً:** العرض أو الشعور أو السلوك لا يحدث لديك أبداً.

مع التنويه؛ بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فكل إجابة لها معيار، كما يُرجى منك ملئ البيانات الشخصية قبل البدء بالإجابة عن هذا المقياس، ومدة تطبيق كامل المقياس لا تتجاوز (30) دقيقة، ويمكنك أخذ قسط من الراحة أو زيادة المدة المخصصة للإجابة وفق ما تراه مناسباً.

**ملاحظة: إن المعلومات المتعلقة ببياناتك الشخصية وإجاباتك على بنود هذا المقياس ستُعامل بسرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط، ويمكنك عدم كتابة الاسم.**

## القسم الثالث (بنود المقياس)

| البُعد الأول (الثبات الانفعالي) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم البند | محتوى البند | الإجابة | | | |
| | | تحدث دائماً | تحدث غالباً | تحدث بعض الوقت | نادراً ما تحدث | لا تحدث أبداً |

| | | 4 | 3 | 2 | 1 | ∴ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أضبط انفعالاتي وعواطفي لأستوعب الأحداث الضاغطة من حولي. | O | O | O | O | O |
| 2 | في المواقف الصعبة أتذكر الأوقات التي تغلبت فيها على صعوبات مماثلة. | O | O | O | O | O |
| 3 | مهما كانت الضغوط فذلك لن يعطل مثابرتي لمزيد من الإنجاز. | O | O | O | O | O |
| 4 | في المواقف الصعبة أتوقع أن يكون أدائي جيداً في معظم الأعمال. | O | O | O | O | O |
| 5 | عند أي محنة أحاول التفريغ الانفعالي عمّا بداخلي من مشاعر سلبية. | O | O | O | O | O |
| 6 | عندما يكون مزاجي جيداً استطيع السيطرة على الضغوط وأتصرف بثقة. | O | O | O | O | O |
| 7 | أي حدث ضاغط أو محنة.. له حل إذا فكرت جيداً به بعيداً عن الانفعال. | O | O | O | O | O |
| 8 | لدي قدرة على تحمّل الأذى النفسي الناجم عن أي حدث ضاغط أو محنة. | O | O | O | O | O |
| 9 | عندما يكون مزاجي جيداً يمكنني أن أطرح أفكاراً جديدة لحل أي معضلة. | O | O | O | O | O |
| 10 | في فترات الضغط والمحن أسعى لضبط انفعالات وعواطف الآخرين. | O | O | O | O | O |
| | **البُعد الثاني (التفكير العقلاني)** | | | | | |
| 11 | عندما تواجهني المحن أفكر بعمق في أبعاد المشكلة وتحديد أسبابها بدقة. | O | O | O | O | O |
| 12 | عندما تواجهني أية مشكلة أنظّم أفكاري كي لا أسلك بطريقة أندم عليها لاحقاً. | O | O | O | O | O |
| 13 | أوظف خبراتي السابقة للتفكير بحلول للمشكلة الحالية. | O | O | O | O | O |
| 14 | إن السير نحو مواجهة المشكلة يؤدي بالنهاية لإيجاد حلول مناسبة لها. | O | O | O | O | O |
| 15 | أفكر بعمق بالنتائج المترتبة على تجاهل المشكلة دون حل. | O | O | O | O | O |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 16 | أسعى لتحديد أسباب المشكلة وترتيبها بحسب أهمية كل منها. | O | O | O | O | O |
| 17 | أسعى لتوليد أكبر قدر ممكن من الحلول المنطقية لمواجهة أية مشكلة. | O | O | O | O | O |
| 18 | أسعى لحل المشكلة بما يساعد على الخروج منها بأقل الخسائر. | O | O | O | O | O |
| 19 | أفكر بحلول أخرى للمشكلة عندما أشعر أن الحلول التي نفّذتها غير مُجدية. | O | O | O | O | O |
| 20 | أشارك الآخرين للتفكير معي بالمشكلة من زوايا مختلفة لتحديد أبعادها بدقة. | O | O | O | O | O |
| **البُعد الثالث (الاستجابات التكيفية)** | | | | | | |
| 21 | أتجاهل مصادر الضغوط النفسية وأُقبل على الحياة بحماس. | O | O | O | O | O |
| 22 | أبحث عن الاسترخاء وأبتعد عن الضغوط النفسية. | O | O | O | O | O |
| 23 | في الأزمات والشدائد لا يتشوه تفكيري لاستخدام الأساليب الملتوية. | O | O | O | O | O |
| 24 | أؤجل مواجهة المشكلة بشكل مباشر إلى أن تسنح لي الفرص المناسبة لحلها. | O | O | O | O | O |
| 25 | أعدّل سلوكي بسهولة لأتفادى الضغوط النفسية. | O | O | O | O | O |
| 26 | أعدّل أهدافي كلياً أو جزئياً إذا كانت المشكلة أكبر من قدرتي على مواجهتها. | O | O | O | O | O |
| 27 | أنسحب بأقل الخسائر إذا كانت المواجهة المباشرة ستؤدي لمزيد من التعقيد. | O | O | O | O | O |
| 28 | ألتزم بالقوانين والأنظمة والقيم وإن لم أكن راضياً عنها. | O | O | O | O | O |
| 29 | الصعوبات والشدائد فرص مناسبة لتنمية شخصيتي بمزيد من الخبرات. | O | O | O | O | O |
| 30 | الحياة المستقبلية ستحمل مزيداً من الضغوط ويجب أن أكون مستعداً لها. | O | O | O | O | O |
| **البُعد الرابع (السيطرة)** | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 31 | أقتحم المشكلات ولا أنتظر الأقدار أو الصدف لحسمها. | O | O | O | O | O |
| 32 | عندما أواجه مشكلة جديدة أجمع معلومات كافية عنها لمعرفة ما لا أعرفه. | O | O | O | O | O |
| 33 | الفشل يكمن في الاستكانة والتقوقع على الذات. | O | O | O | O | O |
| 34 | تساعدني المثابرة لبذل جهود مضاعفة لمواجهة أي محنة عصيبة. | O | O | O | O | O |
| 35 | عندما أجد حلاً للمشكلة أشعر بالمتعة. | O | O | O | O | O |
| 36 | المشكلات الشخصية والاجتماعية أمور طبيعية وتضيف متعة للحياة. | O | O | O | O | O |
| 37 | أواجه مشكلاتي بشكل مستقل ولا أقبل أن تُملى علي الحلول من الآخرين. | O | O | O | O | O |
| 38 | عندما أضع خططاً مستقبلية لدي ثقة بقدرتي على تنفيذها. | O | O | O | O | O |
| 39 | لا أستكين لليأس عندما تحدث أمور سيئة في حياتي خارجة عن سيطرتي. | O | O | O | O | O |
| 40 | لدي قدرة على تغيير آراء الآخرين وطريقة تفكيرهم. | O | O | O | O | O |
| **البُعد الخامس (متابعة الإنجاز)** | | | | | | |
| 41 | الظروف الصعبة والشدائد لن تثبّط عزيمتي. | O | O | O | O | O |
| 42 | كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعباً زاد إصراري على إتمامه. | O | O | O | O | O |
| 43 | أراقب نفسي لأحدد مقدار العمل المُنجز يومياً. | O | O | O | O | O |
| 44 | يعتمد مستقبلي الناجح على قدرتي على إنجاز أعمال ذات قيمة. | O | O | O | O | O |
| 45 | أبذل كل جهود ممكنة لأستمر الحياة دون خنوع. | O | O | O | O | O |
| 46 | ليس مهماً أن أحصل على تقدير الآخرين عند إنجاز عمل ما. | O | O | O | O | O |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 47 | نجاحي في إنجاز الأعمال الصعبة يدفعني لإنجاز أعمال أخرى أكثر صعوبة. | O | O | O | O | O |
| 48 | لن أسمح لأخطائي أن تثبّط عزيمتي. | O | O | O | O | O |
| 49 | الأعمال والواجبات غير المنتهية مصدر إزعاج بالنسبة لي. | O | O | O | O | O |
| 50 | إذا فشلت بالمحاولة الأولى أبحث بأسباب الفشل لأكرر المحاولة حتى أنجح. | O | O | O | O | O |
| | **البُعد السادس (الشعور الإيجابي)** | | | | | |
| 51 | أجعل حياتي مشوقة رغم الظروف الصعبة. | O | O | O | O | O |
| 52 | لدي شعورٌ بأن الغد (المستقبل) أفضل من اليوم. | O | O | O | O | O |
| 53 | الآخرون يحبونني بذات المقدار الذي أحبهم. | O | O | O | O | O |
| 54 | لدي شعورٌ بأنه يجب أن أظل مبتسماً رغم الظروف الصعبة. | O | O | O | O | O |
| 55 | أشعر بأن الحياة جميلة بطبيعتها ويمكن أن نتعلم منها الكثير. | O | O | O | O | O |
| 56 | لدي أمل بقدرتي على تحقيق جميع أهدافي رغم الضغوط الحالية. | O | O | O | O | O |
| 57 | أحب نفسي بذات المقدار الذي أحب به الآخرين. | O | O | O | O | O |
| 58 | أشعر برغبة الاستمتاع بالحياة رغم صعوبة الظروف المحيطة. | O | O | O | O | O |
| 59 | يلبّي أصدقائي طلبي بالمساعدة حين أحتاجهم. | O | O | O | O | O |
| 60 | أحب أفراد أسرتي فهم أجمل شيء في حياتي. | O | O | O | O | O |

## القسم الرابع (مفتاح التصحيح وتفسير الدرجات الخام)

1- البعد الأول (الثبات الانفعالي): الدرجة الخام (.....).

2- البعد الثاني (التفكير العقلاني): الدرجة الخام (.....).

3- البعد الثالث (الاستجابات التكيفية): الدرجة الخام (.....).

4- البعد الرابع (السيطرة): الدرجة الخام (.....).

5- البعد الخامس (متابعة الإنجاز): الدرجة الخام (.....).

6- البعد السادس (الشعور الإيجابي): الدرجة الخام (.....).

7- الدرجة الكلية (.....).

**التقدير الوصفي لمستوى الصلابة النفسية**

| البعد الأول (الثبات الانفعالي) | | البعد الثاني (التفكير العقلاني) | |
|---|---|---|---|
| الفئة | مدى الدرجات الخام | الفئة | مدى الدرجات الخام |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) |
| البعد الثالث (الاستجابات التكيفية) | | البعد الرابع (السيطرة) | |
| الفئة | مدى الدرجات الخام | الفئة | مدى الدرجات الخام |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) |
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) |
| البعد الخامس (متابعة الإنجاز) | | البعد السادس (الشعور الإيجابي) | |
| الفئة | مدى الدرجات الخام | الفئة | مدى الدرجات الخام |
| مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) | مستوى منخفض جداً | (من ∴ درجة إلى 8 درجة) |
| مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) | مستوى منخفض | (من 9 درجة إلى 16 درجة) |
| مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) | مستوى متوسط | (من 17 درجة إلى 24 درجة) |
| مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) | مستوى مرتفع | (من 25 درجة إلى 32 درجة) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) | مستوى مرتفع جداً | (من 33 درجة إلى 40 درجة) |

| الدرجة الكلية | |
|---|---|
| **الفئة** | **مدى الدرجات الخام** |
| مستوى منخفض جداً من الصلابة النفسية | (من ∴ درجة إلى 48 درجة) |
| مستوى منخفض من الصلابة النفسية | (من 49 درجة إلى 96 درجة) |
| مستوى متوسط من الصلابة النفسية | (من 97 درجة إلى 144 درجة) |
| مستوى مرتفع من الصلابة النفسية | (من 145 درجة إلى 192 درجة) |
| مستوى مرتفع جداً من الصلابة النفسية | (من 193 درجة إلى 240 درجة) |

# درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا

# في كلية التربية بجامعة دمشق

**طالبة الماجستير: أريج جبل – كلية التربية – جامعة دمشق**

**الدكتور المشرف: غسان الخلف**

**الملخَّص**

هدف البحث الحالي تعرُّف درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق والتعُّرف على الفروق في درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي وفقاً لجنس الطالب والمرحلة الدراسية (ماجستير– دكتوراه).

واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي وإحدى أدواته المتمثلة بالاستبانة والتي طبقت على عينة بلغت (213) طالب دراسات عليا (ماجستير– دكتوراه) في كلية التربية بجامعة دمشق، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها:

– جاءت درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا في مجال الاتصال اللفظي وغير اللفظي والإيمائي بدرجة متوسطة.

– جاء أسلوب الاتصال غير اللفظي (المكتوب) من أكثر أساليب الاتصال الأكاديمي انتشاراً بين طلبة الدراسات العليا.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي في كلية التربية على المستوى الكلي وعلى

مستوى جميع المحاور (الاتصال اللفظي، الاتصال غير اللفظي، الاتصال الإيمائي) وفقاً لمتغير الجنس.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي في كلية التربية على المستوى الكلي وعلى مستوى جميع المحاور (الاتصال اللفظي، الاتصال غير اللفظي، الاتصال الإيمائي) وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (ماجستير–دكتوراه).

**الكلمات المفتاحية:** الاتصال الأكاديمي – طلبة الدراسات العليا.

## The degree of practicing academic communication among graduate students from their point of view in the faculty of education, University of Damascus

**Abstract**

The aim of the current research is to define the degree of academic communication practice among postgraduate students from their point of view in the Faculty of Education at the University of Damascus and to identify the differences in the degree of academic communication practice according to the student's gender and the stage of study (MA - PhD).

The research used the descriptive and analytical method and one of its tools represented by the questionnaire, which was applied to a sample of (180) graduate students (MA - PhD) in the Faculty of Education at the University of Damascus.

The research reached several results, the most important of which are:

- The degree of practicing academic communication for postgraduate students in the field of verbal, non-verbal and gestural communication came with a moderate degree.

- The non-verbal (written) method of communication is one of the most common methods of academic communication among postgraduate students.

- There are no statistically significant differences between the averages of the responses of graduate students' opinions about the degree of academic communication between them in the College of Education at the macro level and at the level of all axes (verbal communication, non-verbal communication, gestural communication) according to the gender variable.

- There are no statistically significant differences between the averages of the responses of graduate students' opinions about the degree of the practice of academic communication between them at the College of Education at the macro level and at the level of all axes (verbal communication, non-verbal communication, gestural communication) according to the school stage variable (MA - PhD).

**Key words:** Academic Communication - Postgraduate Students.

**- مقدمة:**

يشكل الاتصال الأكاديمي يشكل جوهر استمرار مؤسسات التعليم العالي، إذ يصعب وجود بيئة جامعية فاعلة بدونه، فهو أمر ضروري لا سيما بعد التقدم التقني الهائل في مجال التواصل والاتصال، وبالنظر إلى الزيادة الهائلة التي تشهدها الجامعات في إعداد برامجها، وكلياتها، وتخصصاتها المطروحة، والزيادة في أعداد الطلبة المقبولين فيها، ازدادت الحاجة إلى اتصال أكاديمي فعال بين الطلبة لتعزيز العلاقة بينهم، فالعلاقات الإيجابية بين الطلبة ولا سيما طلبة الدراسات العليا باعتبارهم شريحة مؤثرة وفاعلة في العمل التربوي تُثري العملية التعليمية بشكل كبير، فمتى ما كانت مخرجات التعليم على مستوى عالٍ من العلم والثقافة، فإنَّ المجتمع سيستفيد منهم خير استفادة في مختلف المجالات.

لذلك أكثر العمليات تأثيراً بالاتصال هي العملية التربوية، فلا بدَّ من وجود أسلوب اتصال بين الطلبة بعضهم ببعض، وللاتصال الأكاديمي أثر كبير ذو أهمية حيث يتم التفاعل المباشر بين الطلبة في قاعة المؤتمرات بعد الانتهاء من حضور السيمنارات والمناقشات العلمية أو خارجها. وتعود أهمية الاتصال في كونه أداة فعالة للتأثير في السلوك وتوجيه الجهود نحو الأداء الأكاديمي، وبدون الاتصال تفقد العملية التربوية فاعليتها وتأثيرها.

هذا إلى جانب أهمية الاتصال في تكوين علاقات إنسانية سليمة بين الطلبة تساعد على حل المشاكل وإنجاز الأعمال واتخاذ القرار السليم بناءً على معلومات صحيحة تَرِد بواسطة أسلوب اتصال سليم (يونس والعمري، 361، 1994)، سواء أكان اتصال لفظي أم غير لفظي وحتى إيمائي.

وعليه فإنَّ معرفة درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين الطلبة ولا سيما طلبة الدراسة العليا ضمن مجالات الاتصال (اللفظي، وغير اللفظي، والإيمائي) من وجهة نظرهم والسعي لتوفير الاتصال وتكوين علاقات إنسانية سليمة بينهم يكاد يكون أهم الضمانات لتحقيق الهدف العام للمؤسسات التعليمية.

**- مشكلة البحث:**

يشكل الاتصال عنصراً هاماً داخل مؤسسات التعليم العالي من خلال التفاعل الدائم والمستمر بين الطلبة في أثناء عملية التعليم والمشاركة وبناء العلاقات والتكيف مع البيئة الجامعية. وحتى تكون عملية التعليم في الجامعة ناجحة لابد من علاقات طيبة وروابط قوية تصل بين الطلبة، وهذا ما أكدته دراسة (Len, 2018, p546) في أنَّ الاتصال غير اللفظي والاتصال الشفوي والكتابي يسهم في مشاركة المتعلمين في عملية التعلم، وكذلك نتائج دراسة (Ismail & Idris, 2009) التي اتفق الطلاب فيها على أهمية الاتصال الفعال لضمان حدوث عملية التعليم والتعلم.

وعلم الرغم من أهمية عملية الاتصال الأكاديمي وضرورة تفعيله خصوصاً بين طلبة الدراسات العليا، إلا أنَّ الباحثة ومن خلال قيامها بدراسة استطلاعية على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عددها (30) طالب وطالبة من خارج العينة الأساسية، لاحظت أنَّ هناك تفاوتاً في حالات السهولة والصعوبة في عملية الاتصال بين الطلبة سواء من خلال الاتصال غير اللفظي أو الشفوي أو الكتابي داخل المحاضرات النظرية أو العملية لإيصال أفكارهم ووجهات نظرهم أو الاتصال فيما بينهم خارج أوقات المحاضرات لعرض قضاياهم المتعلقة بدراستهم أو العلاقات الإنسانية فيما بينهم، كما لاحظت أنَّ لبعض الطلبة اتجاهات سلبية ويترددون في الاتصال الأكاديمي فيما بينهم بسبب عدم الاهتمام بآرائهم ومقترحاتهم، وقد كانت ندرة الدراسات السابقة على حد علم الباحثة التي تناولت الاتصال الأكاديمي فيما بين الطلبة بالإضافة إلى ما سبق من مسوغات دفعت الباحثة إلى تناول هذه الظاهرة في البحث، للوقوف على درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي ضمن مجالات الاتصال (اللفظي، وغير اللفظي،

والإيمائي) بين طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم في محاولة لتفعيل هذه العملية، وبناءً على ذلك تتبلور مشكلة البحث في السؤال الآتي:

**ما درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق؟**

- **أهمية البحث:** تكمن أهمية البحث الحالي في:

- كون الاتصال الأكاديمي بين طلبة الدراسات العليا الأداة الأكثر فاعلية في نقل الأفكار وتبادل وجهات النظر وتوفير المعلومات بما يسهم في تحقيق النجاح المطلوب للعملية التعليمية.

- اعتبار طلبة الدراسات العليا شريحة مؤثرة وفاعلة في العمل التربوي، ومدى أهمية ذلك في تكوين علاقات إنسانية إيجابية تسهم في تحسين وتطوير المناخ التعليمي، وتحقيق التفاعل والتواصل الإنساني، بما ينعكس على كفايتهم وإنتاجيتهم التعليمية وبالمستوى الذي تطمح وترقى إليه كلية التربية بجامعة دمشق.

- قد تسهم نتائج البحث في لفت أنظار أعضاء هيئة التدريس إلى تفعيل عملية الاتصال الأكاديمي بين طلبة الدراسات العليا وتطوير الآليات اللازمة لذلك بما يجعلها عادة وأسلوب حياة.

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

- تعرُّف درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق.

- تعرُّف أساليب الاتصال الأكاديمي الأكثر انتشاراً لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق.

– تعرُّف الفروق بين متوسط إجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي وفقاً لجنس الطالب والمرحلة الدراسية (ماجستير– دكتوراه).

– **أسئلة البحث:** يجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

– ما درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق؟

– ما هي أساليب الاتصال الأكاديمي الأكثر انتشاراً لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق؟

– **فرضيات البحث:** يسعى البحث إلى اختبار الفروض الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي يعزى لمتغير المرحلة الدراسية (ماجستير، دكتوراه).

– **حدود البحث:**

– الحدود المكانيَّة: تمثلت في برامج الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه أكاديمي) في كلية التربية بجامعة دمشق.

– الحدود البشريَّة: تشمل جميع طلبة الدراسات العليا الأكاديمي المقيدين في مرحلة الماجستير والدكتوراه في كلية التربية بجامعة دمشق.

– الحدود الزمانيَّة: تَّم تطبيق أداة البحث إلكترونياً من15–10 لغاية 13–11 لعام 2020.

– **مصطلحات البحث:**

– **الاتصال:** عملية مستمرة تتضمن قيام أحد الأطراف بتحويل أفكار ومعلومات معينة إلى رسالة شفوية أو مكتوبة، تنقل من خلال وسيلة اتصال إلى الطرف الآخر (ماهر، 2000، 24).

وتعرُّفه الباحثة إجرائياً: العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعارف والخبرات والمعلومات من شخص لآخر عبر وسيلة اتصال تختلف باختلاف الموقف.

– **الاتصال الأكاديمي:** نقل مجموعة من الأفكار والخبرات، والمعاني من قبل المرسِل (الأستاذ الجامعي) إلى المستقبِل (الطالب)، عبر وسيلة الاتصال (المحاضرة، الانترنت، الهاتف...)، وذلك في بيئة التواصل التي قد يتخللها تشويش يؤثر في عملية الاتصال. (الحولي وصبح، 2009، 368).

وتعرِّف الباحثة الاتصال الأكاديمي إجرائياً بأنه: هو الوسيلة اللفظية أو المكتوبة أو الحركية التي يتبعها طلبة الدراسات العليا في نقل المعلومات والمعارف التربوية والتعليمية فيما بينهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أداة البحث.

– **الدراسات السابقة:**

دراسة **جاسم وخليفة (2019)** هدفت إلى تقويم مهارات التواصل والأداء الأكاديمي للطلبة في جامعة بغداد والتعرف على العلاقة بينهما حسب متغيرات العمر والجنس والمستوى التعليمي والحالة الاقتصادية الاجتماعية، اعتمدت الدراسة على المنهج

الوصفي وبلغ حجم العينة (80) طالب وطالبة، أشارت نتائج الدراسة أن أغلب الطلبة كانت مهارات التواصل لديهم معتدلة وبنسبة (69%).

وهدفت دراسة **السليحات والعدوان (2019)** معرفة درجة الاتصال الأكاديمي والتشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية من وجهة نظر طلبة الكلية. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات الدراسات العليا في الجامعات الأردنية لعام (2015) وعددهم (5970) طالباً وطالبة. تمَّ استخدام الاستبانة كأداة للدراسة والمنهج الوصفي المسحي. أظهرت النتائج أن درجة الاتصال الأكاديمي والتشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول درجة الاتصال الأكاديمي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

أما دراسة **بدر خان وآخرون (2019)** هدفت التعرف إلى درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان الأهلية، ومعيقات ذلك من وجهة نظر الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (445) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لممارسة الاتصال الأكاديمي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط إجابات الطلبة حول درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الجنس.

دراسة فاوتي **(Foutty,2006)** هدفت التعرف على مفهوم الاتصال وأشكاله ودرجة ممارسته في الجامعات الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (820) مشاركاً بينهم (335) طالباً وطالبة، و (281) عضو هيئة تدريس و (110) موظف إداري، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية وقد تمَّ تطبيق استبانة مكونة من (56) فقرة

وبعد جمع البيانات وتحليلها بينت الدراسة أن مفهوم الاتصال يتضمن تناقل الخبرات والأفكار بين المرسل والمستقبل لتحقيق المعرفة، كما بينت الدراسة أن درجة ممارسة الاتصال متوسطة، وأن الذكور يفضلون الاتصال المباشر أو الكتابي، بينما الإناث يفضلن وسائل الاتصال الإلكترونية.

وهدفت دراسة **ماماك (Mamak, 2013)** إلى تحليل مستويات مهارات الاتصال من وجهة نظر الطلبة في جامعة نيغدة التركية. ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ تطبيق استبانة على عينة مكونة من (293) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستويات مهارات الاتصال من وجهة نظر الطلبة متحققة بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.

. تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السّابق للدراسات السّابقة يتَّضح أنَّ معظمها يركز على الاتصال الأكاديمي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وخاصة دراسات (بدر خان وآخرون 2019، السليحات والعدوان 2019)، ويُلاحظ أن البحث الحالي تشابه مع بعض الدراسات السابقة في تناوله الطلبة كعينة للدراسة (جاسم وخليفة 2019، Mamak, 2013).

بينما اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في طبيعة الموضوع لأنه ركز على درجة الاتصال الأكاديمي بين طلبة الدراسات العليا فيما بينهم فقط من وجهة نظرهم، وكذلك اختلفت مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مصطلحات البحث وفي اختيار المنهج المناسب والتعرف إلى العديد من المراجع والبحوث التي تتعلق بمجال الاتصال الأكاديمي بما سيخدم البحث الحالي.

**– الخلفية النظرية للبحث:**

بدأت التربية تهتم بدراسة الاتصال الأكاديمي في أواخر الأربعينيات من القرن العشرين، باعتبار الاتصال هو أساس العلمية التربوية، التي تهتم بإعطاء المعلومات والأفكار وأخذها، بما يؤدي إلى الفهم المشترك للحقائق والمبادئ والنظريات العملية، فالتعليم هو عملية تواصل مضبوطة بين مكونات النظام التعليمي الذي يتكون من عضو هيئة تدريس وبرنامج تعليمي وطالب في حالة تفاعل مستمر (Richmond, 1978, 127).

**. أهمية عملية الاتصال الأكاديمي:**

ترجع أهمية عملية الاتصال الأكاديمي إلى مقدرة الطلبة على المشاركة والتفاعل وتبادل الآراء والأفكار والمعلومات التي تزيد من فرص الطلبة في النجاح، والتحكم في الظروف المحيطة بهم. كما تؤثر في أداء الطلبة التحصيلي، وفي أنماط سلوكهم. فالاتصال الأكاديمي هو واسطة التعليم والتعلم، وعامل مهم لتوليد الشعور بالانتماء إلى الجامعة ونظامها ووسيلة لعضو هيئة التدريس للتعرف على حاجات طلابه واتجاهاتهم، فهو بالتالي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين عضو هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا وبين الطلبة أنفسهم (المرشد، 2010، 270).

وفي حال انعدم الاتصال الأكاديمي فإن ذلك ينعكس سلباً على العملية التربوية التعليمية، ولربما يقلل ذلك من كفاءة البحوث العلمية التي تُجرى على مستوى الماجستير والدكتوراه (الدراسات العليا).

وفي كافة الأحوال فإن عملية الاتصال الأكاديمي تعتبر حاجة تربوية وتعليمية أساسية لا غنى عنها لطلبة الدراسات العليا، وهو وسيلة للتفاهم والتفاعل المستمر بين الطلبة، وعامل مهم في استمرار التفاعل التربوي، مما يؤدي إلى تكوين بيئة تعليمية فعالة تعمل على التقدم التربوي وتطوير الأنظمة التربوية، ومن دون عملية

الاتصال تفقد العملية التربوية فاعليتها وتأثيرها. هذا إلى جانب أهمية عملية الاتصال الأكاديمي في تكوين علاقات إنسانية سليمة بين طلبة الدراسات العليا تساعد على حل مشكلاتهم، وتضمن تحقيق الأهداف وإنجاز الأعمال، واتخاذ القرار السليم بناءً على معلومات صحيحة ترد بواسطة أسلوب تواصل سليم (الزعبي، 2002، 274).

من خلال ما سبق يمكن إدراج هذه الأهمية من خلال النقاط التالية:

1- إن عملية الاتصال الأكاديمي تيسر الحصول على المعلومات والفهم اللازم من قبل الطلاب، فالاتصال الأكاديمي الجيد بين طلبة الدراسات العليا يمكّنهم من العمل المشترك بشكل فعّال، ويقلل من المشكلات التي يمكن أن تنجم عن ذلك.

2- يساعد طلبة الدراسات العليا في معرفة الطريقة لإنجاز أبحاثهم، وفي أداء واجباتهم التي يكلفون بها بشكل فعال، كما يساعدهم على الجرأة في إبداء وجهات نظرهم، وتقديم مقترحات بناءّة لتطوير وتحسين العملية التعليمية، كما يساعد على تبادل الأفكار والمعلومات، مما يجعل كلاً منهم قادراً على فهم الهدف من عمله، وإدراك دوره في تحقيق الأهداف المرجوة.

**. أساليب عملية الاتصال الأكاديمي:**

إن تنفيذ عملية الاتصال الأكاديمي في المجال التعليمي يتطلب استخدام لغة للتواصل بين طلبة الدراسات العليا، فاللغة تعتبر المحور الأول لعملية الاتصال الأكاديمي، وذلك لأنها تمارس دوراً أساسياً وفعالاً في صياغة مختلف الرسائل التي ترسل بين الطلبة، فالرسائل تعتمد جميعها على اللغة في طريقة إعدادها وتحريرها، أو مراجعتها ومناقشتها، أو نقدها وتعديلها، أو في شرح مضمونها وتفسيرها.

وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم عملية الاتصال الأكاديمي حسب اللغة المستخدمة إلى قسمين، هما:

**1- الاتصال الأكاديمي اللفظي:**

يشمل كل أنواع الاتصال التي تتخذ من الألفاظ والكلمات وسيلة لانتقال الرسالة (المحتوى التعليمي)، وهي نوعان:

- الاتصال الأكاديمي الشفوي:

هو الاتصال الذي يُعتمد فيه على اللغة المنطوقة أو الشفوية للتعبير عن الأفكار، ونقل المعلومات، باستخدام الكلمات والأصوات والقواعد النحوية، حيث ترتبط هذه المكونات في محتوى مفيد يعبر عمّا يريد إيصاله الطلاب (سالم وسرايا، 2003، 176).

وغالباً ما يتم الاتصال الشفوي وجهاً لوجه، أي في وضع يجتمع فيه الطرفان، وقد يتم دون أن يرى المتصل المتصل به، حيث يكفي سماع الصوت كما يحدث في المحادثات التليفونية (نصر الله، 2010، 223).

ولنجاح هذا النوع من الاتصال يجب أن يُراعى ما يلي (يوسف، 1999، 62-63) و (سالم وسرايا، 2003، 177):

* التحدث بصوت مرتفع يسمعه كل الطلاب.

* التحدث بلباقة، وأسلوب واضح يفهمه كل الطلاب.

* النطق الصحيح للغة (أصوات، كلمات، جمل).

* تجنب استخدام لهجات غير واضحة، أو كلمات غامضة في حديثه إلى الطلاب.

* التنويع في طبقات الصوت خلال الحديث بين العلو والانخفاض حسبما يتطلب الأمر ذلك.

* القدرة على تبسيط الأفكار الصعبة، وشرحها بأسلوب يسهل فهمه.

وخلاصة القول: يُعتبر الاتصال الأكاديمي الشفوي من أقصر الطرق لتبادل الأفكار وأكثرها سهولة وصراحة، وأهمية في الموقف التعليمي خصوصاً في تعلم المقررات والموضوعات.

– الاتصال الأكاديمي الكتابي:

هو الاتصال الذي يعتمد على الكلمات والألفاظ اللغوية المكتوبة لا المنطوقة في صياغة الرسالة أو المحتوى التعليمي، وفي نقل الأفكار، والمعلومات، والبيانات التي توجه إلى مستقبليها (عليان وعبد الدبس، 2003، 87).

ويتمتع الاتصال الأكاديمي الكتابي بقدرته على نقل المعلومات بالضبط إلى عدد كبير من الطلاب، هذا مع إمكان الرجوع إليها في المستقبل فيمكن شرح هذه المعلومات والبيانات بعدة طرق مختلفة مع تقدير الكثير من التفاصيل إن استدعى الأمر لذلك (القاضي وحمدان، 2010، 29).

ولكي يحقق هذا الاتصال الفعالية في نقل البيانات والمعلومات، يجب أن تكون الكتابة كاملة تقدم كل المعلومات الضرورية، بجانب الوضوح في العرض والابتعاد عن العبارات المحيرة أو المضللة التي قد تسبب في سوء فهم الطالب، إضافة إلى حسن الصياغة وتجنب الأخطاء الإملائية والنحوية (أبو النصر، 2012، 29).

**2– الاتصال الأكاديمي غير اللفظي (لغة الجسد):**

لا يقتصر نقل الأفكار والمعاني على استخدام الكلمة المكتوبة أو المنطوقة، بل هناك من الوسائل التي تستخدم في نقل المعلومات دون استخدام الألفاظ، وهي ما يطلق عليها وسائل الاتصال غير اللفظي.

ومن أنماط هذا الاتصال: الأيدي، حيث يستخدم المرسل حركة اليد للتعبير عن موقف معين، أو حالة انفعالية معينة، وحركة الجسم، كحركة الرأس، أو الضرب بالقدم، كل هذه الحركات لها دلالات ثابتة وأثر بالغ عند المُستقبِل، والوجه الذي يُعتبر أكثر أجزاء الجسم نقلاً للمعنى ومعبراً عن المشاعر والتعبيرات، كما يعكس أنواعاً من الانفعالات مثل السعادة، الغضب، الدهشة، الحزن، الخوف (كابور، 2010، 292).

نستنتج مما سبق أن عملية الاتصال الأكاديمي تتخذ أدوات وأساليب متنوعة ومتعددة، تختلف حسب هدف عملية الاتصال، والوسائل المستخدمة، وعدد الأشخاص ونوعيتهم، وطبيعة الموقف التعليمي، ولكي تتحقق هذه العملية بفاعلية يجب أن يكون الطلاب المشتركون بها واعين معرفياً بكل مكوناتها، من وضوح الأهداف، وأدوار العلاقات، حتى الوصول إلى مراحل تحقق النتائج المرجوة منها.

**- إجراءات البحث الميدانية:**

- **منهج البحث:** استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على كشف عملية الاتصال الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بتناول الظاهرة كيفياً وكمياً من خلال جمع الحقائق والبيانات وتحليلها باستخدام أداة الاستبيان التي تطبق على مجتمع البحث.

**- مجتمع البحث:**

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه) في كلية التربية بجامعة دمشق والبالغ عددهم (480 طالباً وطالبة) منهم (255 ماجستير) و(225 دكتوراه) وفق التعداد المتواجد لدى مكتب الدراسات العليا في كلية التربية لعام 2020.

– **عينة البحث:** تم توزيع الاستبانة للتطبيق الميداني بطريقة المعاينة العرضية من خلال استمارة إلكترونية على طلبة الدراسات العليا خلال الشهر العاشر والحادي عشر من عام 2020 وذلك تطبيقاً للإجراءات الاحترازية نتيجة جائحة كورونا وكونه يقتصر الوقت والجهد وأيضاً لتوفر طلبة الدراسات العليا بكلية التربية من خلال مجموعات وسائل التواصل الاجتماعي وأهمها الواتس أب، وقد تم توزيعها على مجموعات طلبة الدراسات العليا بمساعدة الطلبة، حيث بلغ عدد أفراد العينة 213 طالباً وطالبة، موزعين 75 ذكور و138 إناث؛ 150 طالب ماجستير و63 دكتوراه، وقد بلغت نسبة تمثيل العينة للمجتمع الأصلي 44.3%، وتم تحديد حجم العينة باستخدام معادلة "ستيفن ثُمبسون Steven Thompson" ( Thompson,2012,59)، ويوضح الجدول التالي توزع أفراد عينة البحث ونسبتهم إلى المجتمع الأصلي وفق متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

**جدول (1) يوضح توزع أفراد عينة البحث ونسبتهم إلى المجتمع الأصلي وفق متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.**

| المرحلة الدراسية | عدد الذكور | عدد الإناث | العدد الكلي | النسبة إلى المجتمع الأصلي |
|---|---|---|---|---|
| ماجستير | 50 | 100 | 150 | %60 |
| دكتوراه | 25 | 38 | 63 | %28 |
| المجموع | 75 | 138 | 213 | %44.3 |

– **أداة البحث:**

تطلب تحقيق أهداف البحث والتحقق من فرضياته استخدام أداة الاستبانة من (إعداد الباحثة) التي تتعلق بدرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق.

الوصف العام لأداة البحث: قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث واطلعت على العديد من الاستبانات المتعلقة، وبعد ذلك أعدت الباحثة استبانة، مكونة من (26) فقرة بعد الحذف من نوع الاختيار المتعدد، ويكون لكل عبارة إجابة واحدة من ثلاث إجابات وهي: (3) دائماً، و(2) أحياناً، و(1) نادراً.

**إجراءات صدق وثبات الأداة:**

**الصّدق:** تمَّ التحقّق من صدق المقياس باستخدام:

أ- **صدق المحكِّمين:** للتأكد من الصدق الظاهري، جرى عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين (4 محكمين) من أصحاب الخبرة والاختصاص في كلية التربية جامعة دمشق، وذلك للتحقق من مدى مُلاءَمة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وبعد الانتهاء من إجراءات التحكيم لعبارات الاستبانة مرَّت الاستبانة بعدة تعديلات من حيث صياغة بعض العبارات بناءً على آراء السادة المحكّمين وحذف بند من الاستبانة لعدم تمثيله الذي ينتمي إليه.

من ثم طبقت الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها (30) طالب دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه) في كلية التربية بجامعة دمشق، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية؛ بهدف معرفة مدى ملاءمة، ووضوح فقرات الاستبانة لهم، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة. وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات في البنود التي لم تكن واضحة لأفراد العينة.

**ب- الاتِّساق الدّاخليّ:**

وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتصال الأكاديمي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه،

ودرجة كل بند مع الدرجة الكلة للمقياس ككل ودرجة كل ببعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل؛ وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي **SPSS-23**، وكانت النّتائج كالآتي:

**1- معامل الارتباط بين درجة كلّ بند والدّرجة الكليّة للبعد التّابع له:**

**جدول رقم (2) يوضح معامل الارتباط بين درجة كلّ بند والدّرجة الكليّة للبُعد الذي ينتمي إليه.**

| الاتصال اللفظي | | | الاتصال غير اللفظي | | | الاتصال الإيمائي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البند | الارتباط | الدلالة | البند | الارتباط | الدلالة | البند | الارتباط | الدلا |
| 1 | .589** | .001 | 11 | .687** | .000 | 19 | .540* | 041 |
| 2 | .588** | .001 | 12 | .722** | .000 | 20 | .589** | 001 |
| 3 | 579** | .000 | 13 | .722** | .001 | 21 | .622** | 000 |
| 4 | .612** | .000 | 14 | .802** | .000 | 22 | .566** | 001 |
| 5 | .578** | .001 | 15 | .734** | .000 | 23 | .609** | 001 |
| 6 | .582** | .001 | 16 | .699** | .002 | 24 | .531* | 039 |
| 7 | .622** | .001 | 17 | .729** | .000 | 25 | .588** | 001 |
| 8 | .576** | .000 | 18 | .733** | .000 | 26 | .622** | 001 |
| 9 | .389** | | | | | | | |
| 10 | .454** | | | | | | | |

**دال عند مستوى دلالة 0,01 - * دال عند مستوى دلالة 0,05

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (2) أنَّ جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ومستوى دلالة 0,05 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبنود مع أبعادها.

**2- معامل الارتباط بين درجة كلّ بند والدّرجة الكليّة للاستبانة:**

**جدول رقم (3) يوضح معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لاستبانة الاتصال الأكاديمي**

| البند | الارتباط | الدلالة | البند | الارتباط | الدلالة | البند | الارتباط | الدلالة | البند | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .722** | .000 | 9 | .587** | .000 | 17 | .569** | .000 | 25 | .589** |
| 2 | .812** | .000 | 10 | .619** | .000 | 18 | .578** | .000 | 26 | .622** |
| 3 | 633** | .000 | 11 | .801** | .001 | 19 | .712** | .001 | | |
| 4 | .539** | .000 | 12 | .589** | .000 | 20 | .566** | .000 | | |
| 5 | .598** | .000 | 13 | .688** | .000 | 21 | .666** | .000 | | |
| 6 | .533** | .002 | 14 | .632** | .002 | 22 | .559** | .000 | | |
| 7 | .712** | .000 | 15 | .719** | .000 | 23 | .558** | .000 | | |
| 8 | .619** | .001 | 16 | .819** | .000 | 24 | .619** | .000 | | |

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (3) أنَّ جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكليَّة للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكليّة للاستبانة.

**3- معامل الارتباط بين درجة كلّ بعد والدّرجة الكليّة للاستبانة:**

**جدول رقم (4) يوضح معامل الارتباط بين كل بعد والدّرجة الكليّة للاستبانة**

| أبعاد المقياس | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|
| البعد الأول: الاتصال اللفظي | .741** | .000 |
| البعد الثاني: الاتصال غير اللفظي | .862** | .001 |
| البعد الثالث: الاتصال الإيمائي | .747** | .001 |

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (4) أنَّ جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكليَّة للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكليّة للاستبانة.

ج- **الصِّدق التّمييزيّ:** هو " مفهوم كميّ، وإحصائيّ، يعبِّر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسيّة، ومدى قدرة البند على التّمييز، أو التّفريق بين الأفراد في ذلِك الجانب، أو المظهر من السِّمة، الّتي يتصدَّى لقياسها، ولاشكَّ في أنَّ القدرة التمييزيّة للبنود تتّصل مباشرةً بصدق تلك البنود، ونجاحها في قياس ما وُضِعت لقياسه، وذلِك من خلال مقارنة الفئات المتطرّفة في المقياس نفسه"، (ميخائيل، 2006، 152) وقد تمَّ حساب الصِّدق التّمييزيّ من خلال تطبيق الاستبانة على عينة الصدق والثبات ثم تم حساب درجاتهم وترتيبها تصاعدياً، ثم تم أخذ مجموعتين تمثل الأولى مجموعة مرتفعي الاتصال الأكاديمي ومثلت 25% من العينة والثانية تمثل منخفضي الاتصال الأكاديمي ومثلت 25% من العينة ولغرض معرفة الفروق بين المجموعتين تم استخدام " اختبار T- test " .

**جدول رقم (5) يوضح الفروق بين مجموعة مرتفعي ومنخفضي الاتصال الأكاديمي**

| حجم العينة | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | منخفضي الاتصال الأكاديمي | 1,52 | 0,34 | 2,19 | 0.00 |
| 8 | مرتفعي الاتصال الأكاديمي | 2,45 | 0,89 | | |

يتضح من الجدول رقم (5) أنّ الفرق دالٌّ بالنسبة لمجموعة مرتفعي الاتصال الأكاديمي حيث بلغت قيمة (ت) في اختبار " t-test" 2,19 ومستوى الدلالة المحسوب 0,00 وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد 0,05 ووجود الفروق

لصالح مجموعة مرتفعي الاتصال الأكاديمي يدل على قدرة الاستبانة على التميز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الاتصال الأكاديمي.

– **الثبات:** تمَّ التّحقُّق من ثبات المقياس باستخدام طرق ثبات ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية والثبات بالإعادة.

أ– **الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ:** بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنِّسبة للمقياس الكليّ (0.887)، وهي درجة عالية تدل على ثبات عالي حسب مقياس نانلي الذي اعتمد الثبات بدرجة 0,70 كحد أدنى ( Nunnally and Bernstein,1994, 264–265).

ب– **الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة Split – Half Method:** تمَّ حساب الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين النّصف الأوّل من بنود الاستبانة والنّصف الثّاني من بنود الاستبانة، وكذلك بالنسبة لكل بعد وقد بلغ معامل الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة بالنسبة للاستبانة ككل (0.892).

ج– **الثبات بالإعادة:** حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق استبانة الاتصال الأكاديمي نفسها وعلى نفس العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق، وكان معامل الثبات بين متوسطات الدرجة الكلية للاتصال الأكاديمي في الاختبار الأول ومتوسطات الدرجة الكلية في الاختبار الثاني 908.

**جدول رقم (6) يوضح معاملات الثّبات لاستبانة الاتصال الأكاديمي**

| البعد. | عدد البنود. | ألفا كرونباخ. | التّجزئة النّصفيّة | الثبات لإعادة |
|---|---|---|---|---|
| بعد الاتصال اللفظي | 10 | .778** | .763** | .753** |
| بعد الاتصال غير اللفظي | 8 | .785** | .758** | .720** |
| بعد الاتصال الإيمائي | 8 | .844** | .894** | .822** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكليَّة | 26 | .887** | .892** | .908** |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) أنَّ معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة لاستبانة الاتصال الأكاديمي بدرجته الكلية وأبعاده الثلاث عالية جداً ودالة عند مستوى دلالة 0,01 وهذا يدل على تمتع الاستبانة بالثبات بدرجة عالية جداً تجعله صالح للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

الاستبانة في صورتها النهائية:

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (26) فقرة، تغطي محاور الاستبانة الثلاث (الاتصال اللفظي=10 فقرات، الاتصال غير اللفظي=8 فقرة، الاتصال الإيمائي=11 فقرات)، مع بدائل إجابة ثلاثية (دائماً=3، أحياناً=2، نادراً=1) حيث يعطى الطالب في حال اختياره البديل دائماً (3) درجات، وفي حال اختياره البديل أحياناً (2) درجتان، وفي حال اختياره البديل نادراً (1) درجة واحدة.

ولوضع معيار يبين درجة الاتصال الأكاديمي تم إجراء الخطوات الآتية:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة (2=1-3).
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على أكبر قيمة في الاستبانة وهي (3).

2/3=0.66 (طول الفئة).

- ثم إضافة طول الفئة وهو (0.66) إلى أصغر قيمة وهو (1) وبذلك يتم الحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (1-1.66)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية، وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة كما يلي:

- المستوى المنخفض للاتصال الأكاديمي: 1- 1.66.
- المستوى المتوسط للاتصال الأكاديمي: 1.67- 2.32.
- المستوى المرتفع للاتصال الأكاديمي: 2.34- 3.

**الإجابة عن أسئلة البحث:**

**أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم في كلية التربية بجامعة دمشق؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحديد درجة الاتصال الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة فيها على الدرجة الكلية للاستبانة وفي محاورها الفرعية من خلال الرجوع إلى المعيار الذي وضع في الجدول (7)، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

**جدول رقم (7) يوضح نتائج درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث**

| الاستبانة ومحاورها الفرعية | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة (المستوى) |
|---|---|---|---|---|
| الاتصال اللفظي (المنطوق) | 213 | 2,21 | 0,85 | متوسط |
| الاتصال غير اللفظي (المكتوب) | 213 | 2,23 | 0,87 | متوسط |
| الاتصال الإيمائي | 213 | 2,18 | 0,69 | متوسط |
| **الدرجة الكليَّة** | 213 | 2,21 | 0,83 | متوسط |

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (7) أن مستوى الاتصال الأكاديمي بدرجته الكلية وأبعاده الثلاث لدى الطلبة أفراد عينة البحث كان متوسطاً، حيث تتفق نتائج هذا السؤال مع نتيجة دراسة (جاسم وخليفة،2019) التي أكدت أن مستوى الاتصال الأكاديمي لدى أغلب الطلبة كان متوسطاً، وجزئياً مع نتائج دراسات (بدر خان وآخرون، 2019؛ السليحات والعدوان، 2019؛ Foutty,2006) اللواتي أكدنَّ أن درجة الاتصال الأكاديمي بين الطلبة وأعضاء

هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة. وتفسر الباحثة وجود مستوى متوسط لدى الطلبة من الاتصال الأكاديمي إلى كون طالب الدراسات العليا يكون أكثر ضغطاً نتيجة الأعباء الملقاة على عاتقه وانشغاله بأموره الحياتية كون معظمهم موظفين أو معلمين فمتطلبات العمل تؤدي إلى شعور الطالب بالتعب والإرهاق والملل مما يؤدي إلى تشويش أفكاره وتضارب معلوماته من جهة، ولكون طالب الدراسات العليا في سوريا على وجه الخصوص يعاني من ظروف قاسية تمر بها البلاد أثرت على آليات اتصاله الأكاديمي، وأيضاً قد يعود السبب في ذلك إلى قلة اللقاءات والندوات غير الرسمية التي يشترك فيها طلبة الدراسات العليا بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس لتعزيز مهارات الاتصال.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما هي أساليب الاتصال الأكاديمي الأكثر انتشاراً بين طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم في كلية التربية بجامعة دمشق؟**

**جدول رقم (8) يوضح أنماط الاتصال الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث**

| الاستبانة ومحاورها الفرعية | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|
| الاتصال اللفظي (المنطوق) | 213 | 2,21 | 0,85 | 2 |
| الاتصال غير اللفظي (المكتوب) | 213 | 2,23 | 0,87 | 1 |
| الاتصال الإيمائي | 213 | 2,18 | 0,69 | 3 |

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (8) أن أكثر أنماط الاتصال الأكاديمي بين الطلبة كان نمط الاتصال غير اللفظي المكتوب ويليه نمط الاتصال المنطوق وأخيراً نمط الاتصال الإيمائي حيث تفسر الباحثة انتشار نمط الاتصال

الأكاديمي المكتوب لدى الطلبة كونه نمط لغة العصر الأكثر انتشاراً التي باتت وسائل التواصل الاجتماعي المكتوبة البوابة الأكبر فيها وخاصة في ظل الظروف التي تمر بها الدول من جائحة قللت من فُرص الاحتكاك والتواصل الاجتماعي المباشر، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (Foutty,2006) التي أكدت على أنَّ الطلبة الذكور يفضلون نمط الاتصال الكتابي.

**الإجابة عن فرضيات البحث:**

**أولاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بينهم تعزى لمتغير الجنس.**

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس، ومن ثم استخدام اختبار (T.test) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الجنس، وجاءت نتائج الدراسة كما هو موضح في الجدول (9).

**جدول (9) نتائج اختبار(T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس**

| الاستبانة ومحاورها | **الجنس** | **العدد** | **المتوسط الحسابي** | **الانحراف المعياري** | **قيمة (T.test)** | **مستوى الدلالة** | **القرار** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتصال اللفظي | ذكور | 75 | 2,23 | 0,81 | 1,14 | **.111** | غير دال |
| | إناث | 138 | 2,24 | 0.78 | | | |
| الاتصال غير اللفظي | ذكور | 75 | 2,22 | 0,81 | 0,45 | **.092** | غير دال |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | إناث | 138 | 2,23 | 0,84 | | | |
| الاتصال الإيمائي | ذكور | 75 | 2,25 | 0,83 | 1,19 | **.143** | غير دال |
| | إناث | 138 | 2,26 | 0,87 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | 75 | 2,24 | 0,84 | 1,12 | **.158** | غير دال |
| | إناث | 138 | 2,23 | 0,85 | | | |

يُلاحظ من الجدول (9) بأن قيمة مستوى الدلالة في الدرجة الكلية لاستبانة الاتصال الأكاديمي، وفي كل من المحاور الأتية (**الاتصال اللفظي**، و**الاتصال غير اللفظي**، و**الاتصال الإيمائي**) تراوحت بين (0.092 و0.158)، وهي بذلك أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية، التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لاستبانة الاتصال الأكاديمي وفي كل من المحاور الأتية (**الاتصال اللفظي**، و**الاتصال غير اللفظي**، و**الاتصال الإيمائي**) وفقاً لمتغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mamak, 2013) التي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات مهارات الاتصال وفقاً لمتغير الجنس. وتفسر الباحثة ذلك بأنَّ الطالب الجامعي سواء أكان ذكراً أم أنثى هو طالب جامعي يسعى إلى الاتصال الأكاديمي وخاصة طلبة الدراسات العليا الذين هم بحاجة لتبادل المعلومات والخبرات مع زملائهم لاكتساب المعارف بصورة أكثر كفاءة وبناء الخبرات العلمية والعملية مما يؤدي إلى إحساس قوي بالقيمة الشخصية والمسؤولية الاجتماعية، كما أن طلبة الدراسات العليا (ذكوراً وإناثاً) يعيشون تحت ظروف جامعية واحدة بشكل عام، ويدرسون في بيئة تعليمية تتشابه في طرق تدريسها ومقرراتها، لذلك لم تتأثر استجابة الطلبة على درجة ممارستهم للاتصال الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس.

| انة ومحاورها ية | المرحلة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (T.test) | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| صال اللفظي | ماجستير | 150 | 2,22 | 0,82 | 1,16 | **.071** | غير دال |

**ثانياً– مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بينهم تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.**

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية، ومن ثم استخدام اختبار (T.test) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية، وجاءت نتائج الدراسة كما هو موضح في الجدول (10).

**جدول (10) نتائج اختبار(T–Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | دكتوراه | 63 | 2,23 | 0.81 | | | |
| تصال غير اللفظي | ماجستير | 150 | 2,24 | 0,82 | 1.14 | **.074** | غير دال |
| | دكتوراه | 63 | 2,22 | 0,82 | | | |
| ال الحركي | ماجستير | 150 | 2,23 | 0,83 | 1,15 | **.122** | غير دال |
| | دكتوراه | 63 | 2,23 | 0,84 | | | |
| رجة الكلية | ماجستير | 150 | 2,23 | 0,84 | 1,13 | **.287** | غير دال |
| | دكتوراه | 63 | 2,22 | 0,83 | | | |

يُلاحظ من الجدول (10) بأن قيمة مستوى الدلالة في الدرجة الكلية لاستبانة الاتصال الأكاديمي، وفي كل من المحاور الأتية **(الاتصال اللفظي، والاتصال غير اللفظي، والاتصال الإيمائي)** تراوحت بين (0.071 و0.287)، وهي بذلك أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية، التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لاستبانة الاتصال الأكاديمي وفي كل من المحاور الأتية **(الاتصال اللفظي، والاتصال غير اللفظي، والاتصال الإيمائي)** وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية، حيث تتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة (السليحات والعدوان ،2019) التي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء الطلبة حول درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق إلى أنَّ طلبة الدراسات العليا في كِلا المرحلتين (ماجستير ودكتوراه) يدركون أهمية الاتصال الأكاديمي ودوره في مساعدتهم لصياغة وكتابة رسائلهم عن طريق تبادل الأفكار البحثية والمعلومات والخبرات فيما بينهم، وخاصةً أنهم أنهوا مرحلة اللقاءات للمقررات الدراسية والآن أصبحوا في مرحلة التبادل الفكري والبحثي إما عن طريق الاتصال وجهاً لوجه أو عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي.

كما أن محور الاتصال اللفظي لم يختلف عليه الطلبة (ماجستير– دكتوراه) كونه يعتبر من أقصر الطرق لتبادل الأفكار والخبرات والمعلومات، رغم أن إجابات العينة على هذا المحور متوسطة كما في الجدول (10)، وربما يعود السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى عدم تمكين الطلبة من مهارات الحوار وآلياته وآدابه وغياب الأنشطة التي يُفترض أن تكون عاملاً في تعزيز ثقافة الاتصال بين الطلاب مع بعضهم، وأيضاً قد يكون بسبب قلة حضور الطلبة المناقشات العلمية والسيمنارات التي تُعقد في الكلية حيث أن برامج الدراسات العليا ليس مجرد مجموعة من المساقات التي يدرسها الطالب ثم يُمتحن بها في نهاية السنة، بل هي عملية إنتاج فكر ومعرفة من ناحية وعملية تفاعل واتصال أكاديمي بين الطلبة من ناحية أخرى.

أما محور الاتصال غير اللفظي اتفقت عليه إجابات الطلبة (ماجستير–دكتوراه) فضلاً عن احتلاله أعلى درجة من بين أساليب الاتصال الأكاديمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.23) ويرجع ذلك إلى كونه يتمتع بقدرته على نقل المعلومات بشكل دقيق إلى عدد كبير من الطلاب مع إمكانية الرجوع إليها في المستقبل سواء من خلال اللقاءات بينهم والتبادل الورقي أو عن طريق الاتصال الإلكتروني باستخدام مجموعات الواتساب.

أما محور الاتصال الإيمائي لم يختلف عليه الطلبة (ماجستير–دكتوراه) كونه يعتبر من أدوات الاتصال المكملة للاتصال اللفظي وغير اللفظي والمساندة له، رغم أن إجابات العينة على هذا المحور جاءت متوسطة كما في الجدول (10)، وربما يعود ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى خوفه من عدم قبول آرائه والسخرية منها وانتقادها بشكل حاد مما يجعله يتردد في المشاركة والمناقشة والتواصل مع زملائه، وأيضاً قد يرجع ذلك إلى خوف الطلبة من الفهم الخاطئ لأي حركة تصدر عنهم.

**أهم نتائج البحث:**

– جاءت درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا في مجال الاتصال اللفظي وغير اللفظي والإيمائي بدرجة متوسطة.

– جاء أسلوب الاتصال غير اللفظي (المكتوب) من أكثر أساليب الاتصال الأكاديمي انتشاراً بين طلبة الدراسات العليا.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي في كلية التربية على المستوى الكلي وعلى مستوى جميع المحاور (الاتصال اللفظي، الاتصال غير اللفظي، الاتصال الإيمائي) وفقاً لمتغير الجنس.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي في كلية التربية على المستوى الكلي وعلى مستوى جميع المحاور (الاتصال اللفظي، الاتصال غير اللفظي، الاتصال الإيمائي) وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (ماجستير–دكتوراه).

**– مقترحات البحث:**

استناداً إلى النتائج التي توصّل إليها البحث الحالي يمكن اقتراح ما يلي:

– تنظيم ندوات ولقاءات حوارية غير رسمية، يشترك فيها كل من طلبة الدراسات العليا، وإدارة الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس، تسهم في بناء بيئة ملائمة لعملية الاتصال الأكاديمي داخل الجامعة، وخارجها، وكسر الحواجز التي تحول دون الاتصال بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين أعضاء هيئة التدريس وتعمل على تطوير برامج الدراسات العليا.

– تعزيز مهارات الاتصال الأكاديمي عملياً داخل قاعة المحاضرات وخارجها، وإدراجها ضمن خطط التطوير الأكاديمي في الجامعة.

– زيادة مشاركة الطلبة في النشاطات الجماعية والتي تعمل على تقوية مهارات الحوار والتفاعل والاتصال وقبول الآخر والاستماع لوجهة نظر الطلبة المختلفة بكل احترام، والابتعاد عن السخرية والاستهزاء بما يقدمه الطالب وانتقاده أمام زملائه.

– التزام طلبة الدراسات العليا بحضور المناقشات العلمية والسيمنارات التي تعقد في الكلية وتحقق نسبة حضور مقبولة سنوياً.

– إجراء دراسات مماثلة لهذا البحث حول طرق تفعيل الاتصال الأكاديمي في مراحل دراسية أخرى.

**المراجع:**

- أبو النصر، مدحت. (2012). مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

- بدر خان، سوسن سعد الدين؛ وعسيلة، ماجد عبد المجيد؛ ومحمود، حفيظة محمد؛ والغناتي، ختام عبد العزيز. (2019). درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان الأهلية ومعيقات ذلك من وجهة نظر الطلبة، *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 25 (1)، 205-240.

- جاسم، باسمة، وخليفة، محمد. (2019). تقويم مهارات الاتصال والأداء الأكاديمي لدى الطلبة في جامعة بغداد. *المجلة الوطنية العراقية لتخصصات التمريض*، 32 (2)، 1-10.

– الحولي، عليان، وصبح، لينا. (2009). واقع الاتصال الأكاديمي بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وسبل تطويره في جامعات قطاع غزة، *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 4 (2)، 361–390.

– الزعبي، أحمد محمد. (2002). الاتصال الفعال بين المعلم والتلميذ ومعوقاته التربوية والنفسية. *مجلة التربية – قطر*، 31(143)، 270– 298.

– سالم، أحمد؛ وسرايا، عادل. (2003). منظومة تكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

– السليحات، فواز، والعدوان، مجدولين. (2019). درجة الاتصال الأكاديمي والتشارك المعرفي بين طلبة كليات الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وأعضاء هيئة التدريس فيها من وجهة نظر طلبة الكلية. *مجلة دراسات (العلوم التربوية)*، 46 (1)، 175–188.

– عليان، ربحي مصطفى؛ وعبد الدبس، محمد. (2003). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

– القاضي، علاء محمد؛ وحمدان، بكر محمد. (2010). مهارات الاتصال. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

– 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 للعلوم التربوية – سوريا*، 322 .–273

– ماهر، أحمد. (2000). كيف ترفع مهاراتك الإدارية في الاتصال، الإسكندرية، الدار الجامعية.

- المرشد، يوسف بن عقلا محمد. (2010). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الاتصال في تدريس المرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة*، 1(73)، 317- 256.

- ميخائيل، إمطانيوس. (2006) القياس النفسي. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

- نصر الله، عمر عبد الرحيم. (2010). مبادئ الاتصال التربوي والإنساني. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- يوسف، ماهر إسماعيل. (1999). من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الشقيري.

- يونس، عبد الرزاق؛ والعمري، بسام. (1994). اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس. 21(1). 359 -387.

- Foutty, D. (2006). The role Functions and status of telecommunication administrators at four – year institutions in the united states: An electronic study. Ph.D., Ohio university, AAT.

- Ismail, N., Idris, K.H. (2009). The Effects of classroom Communication on students' academic performance the International Islamic (IIUM)", Unitar E- Journal, 5(1), 37-50.

- Len, K. E. (2018). Classroom Communication Techniques: A Tool for Pupils Participation in the Learning Process across the curriculum. Criminal Justice Education, 12(1), 535-548.

- Mamak, H. (2013). Analysis of Communication Skills Levels of University Students who play and Do not play Sport. International Journal of Academic Research, 5(5), 369-372.

-Nunnally, Jum and Bernstein, Ira. (1994). Psychometric Theory (3rded). Mcgraw- Hill.

- Richmond, W. K. (1978). The Concept of Education. P127.

- Thompson, Steven k. (2012). Sampling Third Edition. WLLEY book.

**ملحق رقم (1) استبانة درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة الدراسات العليا في صورتها النهائية.**

**زملائي الطلبة:**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية حول **درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة الدراسات العليا في كلية التربية** وذلك من أجل الاستفادة من وجهة نظركم في تحديد هذه الدرجة.

وترجو الباحثة منكم التكرُّم بقراءة عبارات الاستبانة بدقة وتمعُّن، والإجابة عنها بتحديد درجة رأيك فيها وذلك بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة أمام كل

عبارة، مع العلم أنَّ إجابتكم ستُعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حُسن تعاونكم

**أولاً: البيانات الذاتية:**

- **الجنس: ذكر** ☐ **أنثى** ☐
- **المرحلة الدراسية: ماجستير** ☐ **دكتوراه** ☐

**ثانياً: بنود الاستبانة:** رجاءً ضع إشارة (✓) عند الخيار الموافق لرأيك:

| الرقم | محـــــاور الاستبـــــانة | درجة التوفر | | |
|---|---|---|---|---|
| أولاً | الاتصال الأكاديمي اللفظي (المنطوق) | دائماً | أحياناً | نادراً |
| 1 | أتحدث بلغة واضحة بعيدة عن التعقيد مع زملائي أثناء تقديمي موضوع علمي | | | |
| 2 | أتحدث بأسلوب متواضع عندما يُطلب مني شرح فكرة بحثية | | | |
| 3 | أقوم بعرض الأفكار على زملائي بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية | | | |
| 4 | أحاول أن أتحدث عن أفكاري البحثية بأسلوب لا يدعو إلى الملل | | | |
| 5 | أتحدث بصوت مسموع عند سؤالي أثناء المحاضرة | | | |
| 6 | لا أتعمد مقاطعة زملائي وأعطيهم الفرصة لإكمال حديثهم | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 7 | أنوّع نغمة صوتي أثناء شرح فكرة ما وفقاً لنوع الحديث | | | |
| 8 | أجهز رداً في ذهني حول المعلومات الغامضة في كلامي | | | |
| 9 | أتقبل وجهات النظر المختلفة لزملائي أثناء مناقشتهم أفكاري المقتنع بها | | | |
| 10 | أراعي أن يكون هناك اتصال لفظي متبادل مع زملائي حول المعلومات التي أقدمها | | | |
| **ثانياً** | **الاتصال الأكاديمي غير اللفظي (المكتوب)** | **دائماً** | **أحياناً** | **نادراً** |
| 1 | أكتب بخط واضح ومفهوم المعلومات بحيث يستطيع زملائي قراءة ما أكتب | | | |
| 2 | أراعي قواعد اللغة العربية بالشكل الصحيح أثناء التواصل الكتابي | | | |
| 3 | استخدم بعض الرسوم أو الأشكال التوضيحية عند تواصلي مع زملائي لشرح فكرة ما إن اقتضت الحاجة لذلك | | | |
| 4 | أقوم بتدوين بعض الملاحظات كتابياً أثناء استماعي لمناقشة زملائي | | | |
| 5 | أقوم بتدوين مقترحات زملائي الكتابية حول فكرة ما | | | |
| 6 | أعتمد أسلوب الاختصار أثناء كتابتي لأفكار متبادلة بيني وبين زملائي | | | |
| 7 | استخدم عبارات لها مدلولات واضحة ودقيقة في أسلوبي الكتابي | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 8 | أراعي التسلسل المنهجي في كتابة فقرات المادة العلمية | | | |
| **ثالثاً** | **الاتصال الإيمائي (الحركي، الرموز، المشاعر)** | **دائماً** | **أحياناً** | **نادراً** |
| 1 | استخدم حركات اليدين وتعابير الوجه أثناء شرحي لفكرة ما | | | |
| 2 | أصغي باهتمام لحديث زملائي وابتعد عن مشوشات الاتصال (كالنظر في الساعة، الانشغال بالأوراق والهاتف..) | | | |
| 3 | أصغي لمشكلات زملائي المتعلقة بعملهم الأكاديمي | | | |
| 4 | أقطع حديثي عندما لا أجد الحماس من زملائي في الاستماع لشرح فكرة ما | | | |
| 5 | استخدم أسلوب المرح للتواصل مع زملائي | | | |
| 6 | أوزع نظري على جميع زملائي أثناء الحديث | | | |
| 7 | أقف على مسافة مناسبة عند التحدث مع زميلي | | | |
| 8 | اهتم بمشاعر زملائي عندما يعبّرون عن آرائهم | | | |