مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 40

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
الأمن النّفسي لدى عيّنة من أطفال الأسر المطلقة في مدينة اللاذقية	دعاء سلمان د. هلا محمد	60-11
فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي	ايناس عمري د. هبة سعد الدين	112- 61
بعض مهارات التعاون الاجتماعي وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ الصف السادس	رنا عزيز العلي د. لميس الحمود	150-113

الأمن النّفسي لدى عيّنة من أطفال الأسر المطلقة في مدينة اللاذقية

د. هلا محمد*

دعاء سلمان**

الملخص

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الأمن النفسي في العلاقة مع الأم والأب لدى الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري والأطفال غير المرتادين المركز، وتعرف الفروق في الأمن النفسي بينهم، تكونت عينة البحث من 46 طفل (23 طفل من الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري و 23 طفل غير مرتاد في مدينة اللاذقية)، تم سحب العينة الأطفال المرتادين المركز بطريقة العينة المتاحة، أما عينة الأطفال غير المرتادين فتم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، تم استخدام مقياس الأمن النفسي من تطوير الباحثة. أظهرت النتائج وجود مستوى مخفض ومرتفع من الأمن النفسي في العلاقة مع الأم والأب لدى أطفال مركز اللقاء الأسري، ومستوى مرتفع من الأمن النفسي في العلاقة مع الأم والأب لدى الأطفال غير المرتادين المركز، إضافة إلى عدم وجود فروق في الأمن النفسي بين الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري والأطفال غير المرتادين، كما لا توجد فروق في الأمن النفسي بين الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري تبعاً للحالة الاجتماعية للوالدين، وعدم وجود فروق في الأمن النفسي بين أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري تبعاً للحالة الاجتماعية للوالدين (الوالد المتزوج مرة ثانية بعد الطلاق).

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي ـ الطلاق ـ مركز اللقاء الأسري.

* مدرسة– قسم الإرشاد النفسي ، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

** طالبة دراسات عليا(ماجستير) ، قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية ، جامعة تشرين، سورية.

The Psychological security for a sample of divorced families' children in Latakia

[1]Dr. Hala Muhamad

[2]Doaa selman

□ ABSTRACT □

The aim of the research is to show the psychological security level in the relation between the father and mother of the children who go to the family meeting center and the children who do not. In addition to know the psychological security differences between them. The research sample consisted of 46 children (23 children who go to the family meeting center and 23 who do not in Latakia). The sample of children who go to the center was taken by the available sample method. Nevertheless, for the children who do not go to the center, it was taken in a simple random sample. Furthermore the psychological security measure was used by the researcher. The results showed that there were a high and a low level of the psychological security in the relation between the father and the mother of the children who go the family meeting center, and a high level of psychological security in the relation between the father and the mother whom children don't go to the family meeting center. Also, There were no differences in the psychological security between children who go to the family

[1] Assistant Professor - faculty of Education - Tishreen University- Lattakia- Syria.

[2] Master Student, Psychological Counseling Department, Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia, Syria.

meeting center and the children who don't. And there were no differences in the psychological security between children who go to the family meeting center according to the social status of the parents, in addition, there were no differences in the psychological security between the children of the divorced families who don't go the family meeting center according to the social status of the parents (one of them remarried after the divorce).

Key words: Psychological Security - Divorce - Family Meeting Center

مقدمة:

تعدّ الأسرة شبكة المؤسسات الناظمة لحياة الإنسان والمؤطّرة لأنشطته وسلوكه، فيها تبني أسس الشّخصية وتوجهاتها وقيمها، وفيها ترسى أسس السّواء واللاسواء، والصحة النفسية والاضطراب النّفسي والسّلوكي (حجازي، 2015)، وهي من أهم عوامل التّنشئة الاجتماعية للطفل، ومن أكثر الجماعات تأثيراً في تكوين شخصيته وتوجيه سلوكه ونموه النفسي، ومن جوانب هذا التأثير شعور الطّفل بالطّمأنينة والأمن النّفسي (زهران، 2011). يعدّ الأمن النّفسي من الحاجات المهمة والضّرورية التي لابد من إشباعها لدى الأبناء، لما له من دور كبير في تطور شخصية الفرد ونموه المعرفي(ابريعم، 2011، فقد رأى ماسلو(Maslow) أنّ الشّعور بالأمن النفسي مركب يتضمن ثلاثة أبعاد أولية هي: شعور الفرد بأنه محبوب مقبول من الآخرين، له مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة لا يشعر فيها بالخطر والقلق والتهديد (شقير، 2005)، كما عده مفهوم مرادف للصحة النفسية وأحد مظاهر الشخصية السوية، مشيراً إلى أنه حاجة أساسية ملحة في حياة الفرد (شريبة، 2018). أما بولبي (Bollby) فقد اعتبر أن شعور الطّفل بالأمن النّفسي يعود إلى وجود الوالدين الفيزيولوجي والنّفسي بجانبه، وإشباع حاجاته الأساسية وتقديم الحب والاهتمام، والرّعاية، والحماية له (جاسم، خليل، 2009). وهذا ما يتطلب أسرة مستقرة متفاهمة متكاملة يقوم كل من الوالدين بدوره وواجباته تجاهها، لكن قد يحدث في مرحلة معينة من الحياة الزوجية أن تنشأ خلافات وتوترات تصل إل درجة مرتفعة بحيث تستحيل حياتهما معاً، وعند ذلك قد يلجأ الزوجان للطلاق كحل هذه المشاكل (عبد الرحيم وآخرون، 2015).

يعد الطّلاق من المشكلات المزمنة التي تصيب الأسرة، فهو هدم وإرباك للكيان الأسري، يترك آثاره على جميع أفراد الأسرة ولاسيما الأطفال، فهم أكثر أعضاء الأسرة تأثراً بالطّلاق والمشاحنات الأسرية والصّراعات بين الوالدين، إذ يؤثر على نموهم النّفسي والمعرفي والسّلوكي (الغرايبة عليمات، 2012) ، وقد اعتبر(حجازي، 2015) أن الطّلاق

وما يصحبه من صرعات وتوترات وعنف يشكل تهديد جدي للأمن النّفسي والطّمأنينة اللازمة للنمو والصحة النفسية للأطفال. سعت الجمهورية العربية السورية إلى تنظيم عملية الطلاق من خلال اتباع قانون الأحوال الشّخصية رقم (4) للعام (2019)، الذي ينص على إسناد حق الحضانة للأم من الولادة حتى الخامسة عشرة عاماً (ولكن إذا ما تزوجت الأم برجل آخر تذهب الحضانة للأب)، أو قد تتخلى الأم عن الحضانة للأب لأسباب مختلفة أبرزها موضوع النفقة. كما يعطي القانون للطرفين فرصة للاتفاق على تنظيم الأمور المتعلقة بالأطفال (حضانة، رؤية، نفقة)، في بعض الحالات ينجح ذلك ويحصل الاتفاق بين الوالدين على تنظيم هذه الأمور، بينما في حالات أخرى تحدث نزاعات وخلافات بين الزوجين على تنظيم هذه الإجراءات، ويتم استغلال هذه الإجراءات بقصد التشفي من الطرف الآخر وإلحاق الأذى به، هنا تكون الكلمة للقانون بإسناد الحضانة لأحد الوالدين حسب عمر الأطفال ويحق للطرف الآخر غير الحاضن رؤية الأطفال في مركز اللقاء الأسري(الإراءة)، إما إراءة ساعية (إذا كان عمر الطفل أقل من خمس سنوات)، أو إراءة منزلية (إذا تجاوز الطفل الخمس سنوات وتقدم الطرف غير الحاضن بطلب للقاضي بذلك) (قانون الأحوال الشخصية، رقم4، 2019)، إن يفتقر مركز اللقاء الأسري للتجهيزات والخدمات المناسبة للطفل، إضافة إلى عدم توافر ظروف وأجواء اللقاء المريحة لجميع الأطراف ولا سيما الطفل إذ يعج بالمشكلات والخلافات، فضلاً عن تواجد عناصر شرطة بالمركز، أي أن الأطفال هنا قد يتعرضوا لضغوط مضاعفة بسبب الطلاق من ناحية، وأجواء اللقاء السلبية في المركز من ناحية أخرى وهذا ما قد يشكل تهديد للطفل وشعوره بالطمأنينة.

مشكلة البحث:

يُعدّ الطّلاق من أهم المشكلات النّفسية والاجتماعية التي تواجه الأسرة والمجتمع عموماً(عبد الباقي، 2013)، كما أنه يأتي بالمرتبة الثانية ـ بعد وفاة أحد الوالدين ـ من حيث شدته كعامل مثير للضغط (زهران، 2011)، فقد وجد(Amato,1991) أنّ الطّلاق يولد أحداث عديدة تكون بمثابة خبرات مرهقة للفرد، تزيد من المخاطر والنّتائج السّلبية على صحة وسلوك وعاطفة الأطفال، وتوصل أيضاً إلى ثلاثة مفاهيم مركزية تفسر

التأثير السلبي للطلاق على حياة الأطفال هي: غياب الوالدين، الحرمان الاقتصادي، الصراع الأسري، كما وجد (Amato, 1994) أن الطلاق يقلل من بروز الآباء في الصحة النفسية للأطفال. فهو يحرم الطفل من الرعاية الأسرية اللازمة لنموه السليم نفسياً واجتماعياً (عبد الباقي، 2013)، ويكون احتمال تعرض الطفل للخطر كبير بسبب قلة إمكاناته لحماية ذاته (حجازي، 2004). هذه الضّغوطات والتّبدلات الحياتية التي يفرضها الطّلاق تضعف وتزعزع شعور الطّفل بالطّمأنينة والاستقرار وتهدد أمنه النّفسي على اعتبار أن الأمن النّفسي للطفل يصبح مهدداً إذا ما تعرض لضغوط نفسية تفوق قدرته على التّحمل (شقير، 2011)، وهو من أهم الخبرات الحياتية التي يجب أن تتشكل خلال مرحلة الطّفولة، أي إنّ الفرد الذي خبر الأمن النّفسي في طفولته يحتفظ بأمنه النّفسي حتى لو عاش في بيئة نابذة تنطوي على التّهديد والخطر، أما الذي لم يخبره في الطّفولة يصل إلى مرحلة الرّشد ويظل غير آمن حتى لو توافرت له أسباب الأمن والحب والانتماء (الدليم وآخرون، 1993).

في بعض الحالات قد يتفق الطرفان على سياسة انفصال معقولة دون إثارة المزيد من المشكلات والصراعات، لذلك يتم تنظيم الإجراءات المتعلقة بالأطفال (حضانة، رؤية) باتفاق الطرفين على موعد ومكان ملائم ومريح للطفل تجنباً للوصول به إلى مركز اللقاء الأسري، حيث يأتي الطرف غير الحاضن لاصطحاب الطفل من مكان إقامته دون إثارة المشكلات أو تدخل أي طرف أو جهة رسمية، هنا قد يكون الطلاق حل للتخلص من أجواء الصراعات والخلافات بين الوالدين وأقل ضرراً وتأثيراً على الطفل، لكن في حالات أخرى يكون الطلاق بداية لنوع آخر من الخلافات حول الأمور المتعلقة بالأطفال (الحضانة، الرؤية)، فيتم بطريقة لا تراعي حاجات الأطفال، وقد يُستخدم الأطفال أداة في الصراع بين الزوجين لانتقام كل طرف من الآخر ومنع رؤية الطفل، ليصل الحال بالأطفال إلى مركز اللقاء الأسري حيث تكون رؤية الوالد غير الحاضن للطفل بإشراف قانوني رسمي، يفتقر المركز للتجهيزات والخدمات الازمة للقاء الأسري (حمامات، مقاعد، كراسي...)، ويعج بمشاهد الخلافات والمشكلات، وقد ذكر بعض الموظفين عن قيامهم بمحاولات لإقناع الكثير من الوالدين للوصول إلى اتفاق بينهم لرؤية الطفل بعيداً عن

أجواء المركز غير الملائمة للطفل، إن تعرض الطفل لهذه الأجواء والتجارب القاسية بسبب صراعات والديه قد تُهدد شعوره بالأمن النفسي،

من هنا رأت الباحثة أهمية دراسة الفروق في الأمن النفسي لدى أبناء الأسر المطلقة لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في الأمن النفسي بين الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري والأطفال غير المرتادين.

وتتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما الفرق في مستوى الأمن النفسي بين أطفال الأسر المطلقة المرتادين مركز اللقاء الأسري وأطفال الأسر المطلقة غير المرتادين له؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في عدة جوانب أساسية أهمها:

الأهمية النظرية: تتضح في النقاط التالية:

1ـ أهمية موضوع البحث (الأمن النفسي) بحد ذاته، فهو أحد الحاجات الأساسية اللازمة للنمو السوي والصحة النفسية للفرد.

2ـ أهمية عينة البحث المتمثلة بأطفال الأسر المطلقة، ولاسيما الأطفال في مركز اللقاء الأسري باعتبارهم يتعرضون لنزاعات مستمرة بين الوالدين إضافة للأجواء غير المناسبة في المركز.

3ـ لفت نظر الباحثين إلى عينة الأطفال في مركز اللقاء الأسري وضرورة إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بهم للتعرف على حاجاتهم ومشكلاتهم.

4ـ أهمية الفئة العمرية التي يتناولها البحث مرحلة الطفولة المتأخرة فهي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى المراهقة.

الأهمية التطبيقية: تتضح في النّقاط التّالية:

1ـ قد يخرج البحث بنتائج تفيد الباحثين والأخصائيين النفسيين في إعداد البرامج الإرشادية المناسبة لأطفال الأسر المطلقة عموماً وأطفال مركز اللقاء الأسري خصوصاً.

2ـ قد ينتهي البحث بنتائج تفيد العاملين في المجال القانوني في إعادة النظر بالقانون الناظم لإجراءات الطلاق المتعلقة بالأطفال، بحيث يراعي الحاجات النفسية والمادية للأطفال.

3- قد يساعد البحث الحالي الأخصائيين النفسيين في إعداد البرامج الإرشادية المناسبة للوالدين، لتزويدهم بالمعلومات والمهارات اللازمة للتعامل مع الأطفال عند الطلاق، وكيفية قيامهم بدورهم تجاه الأطفال من أجل تعزيز العلاقة بينهم.

4- قد يخرج البحث الحالي بنتائج تشجع الجهات المعنية على الاهتمام بتوفير الخدمات والتجهيزات اللازمة للمركز ليصبح ملائم أكثر للقاء الأسري، وأهمية ضبط مشاهد الصراعات المتكررة في المركز، إضافة إلى تفعيل دور الإرشاد النفسي في المركز لدعم الأطفال نفسياً.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرف ما يلي:

1ـ مستوى الأمن النفسي في كل من صورة الأم والأب لدى أطفال الأسر المطلقة المرتادين مركز اللقاء الأسري.

2- تعرف مستوى الأمن النفسي في كل من صورة الأم والأب لدى أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري.

2ـ تعرف الفرق في مستوى الأمن النفسي في كل من صورة الأم والأب بين أطفال الأسر المطلقة المرتادين مركز اللقاء الأسري والأطفال غير المرتادين له.

3ـ تعرف الفرق في مستوى الأمن النفسي في كل من صورة الأم والأب لدى أطفال الأسر المطلقة المرتادين مركز اللقاء الأسري تبعاً للحالة الاجتماعية للوالدين بعد الطلاق (الوالد المتزوج مرة ثانية بعد الطلاق).

4ـ تعرف الفرق في مستوى الأمن النفسي في كل من صورة الأب والأم لدى أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين بعد الطلاق (الوالد المتزوج مرة ثانية بعد الطلاق).

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالي:

1ـ ما مستوى الأمن النفسي في صورة الأم لدى أطفال الأسر المطلقة المرتادين مركز اللقاء الأسري؟

2- ما مستوى الأمن النفسي في صورة الأب لدى أطفال الأسر المطلقة المرتادين مركز اللقاء الأسري؟

3ـ ما مستوى الأمن النفسي في صورة الأم لدى أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري؟

4- ما مستوى الأمن النفسي في صورة الأب لدى أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري؟

فرضيات البحث:

سيتم اختبار جميع الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05).

1ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال الأسر المطلقة المرتادين مركز اللقاء الأسري والأطفال غير المرتادين على مقياس الأمن النفسي (صورة الأم وصورة الأب).

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري في الأمن النفسي (صورة الأم وصورة الأب) تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين بعد الطلاق (الوالد المتزوج مرة ثانية بعد الطلاق).

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال أبناء الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري في الأمن النفسي (صورة الأم وصورة الأب) تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين بعد الطلاق (الوالد المتزوج مرة ثانية بعد الطلاق).

مصطلحات الدّراسة:

الأمن النفسي: هو شعور الفرد بأنه محبوب مقبول ومقدر من الآخرين، ندرة شعوره بالخطر والتهديد، وإدراكه أن الآخرين ذوي الأهمية النفسية في حياته (خاصة الوالدين) مستجيبين لحاجاته، ومتواجدين معه بدنياً ونفسياً لرعايته وحمايته ومساندته عند الأزمات، ومهتمين بالتواصل معه (Kerns, Aspelmeier, 2001).

وتعرفه الباحثة إجرائيا؛ بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على مقياس الأمن النفسي المستخدم في البحث.

الطلاق: هو الإعلان الرسمي عن فشل الحياة الزوجية، وهو انحلال الأسرة تحت تأثير الرحيل الإرادي لأحد الزوجين (سليم، خيرة، 2013، 8). ويعرف أيضا بأنه أسلوب اجتماعي ديني لحل رابطة الزواج وإنهاء العلاقة الزوجية، ووقف التفاعل بين الزوجين في الزواج الفاشل (العجمي، 2014، 23).

الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري: هم أطفال والدين مطلقين (أب وأم مطلقين)، يعيشون بحضانة أحد الوالدين أو الجد (كطرف حاضن)، يرتادون مركز اللقاء الأسري أسبوعياً لرؤية الطرف (الوالد، الجد) غير الحاضن بقرار من المحكمة تبعاً لقانون الأحوال الشخصية رقم 4 للعام 2019.

وتعرفهم الباحثة إجرائيا: بأنهم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (9 ـ 12 سنة)، يعيشون بحضانة أحد الوالدين (منفذ الإراءة)، يرتادون مركز اللقاء الأسري لرؤية الوالد غير الحاضن (طالب الإراءة) لمدة ساعتين من الوقت أسبوعياً وذلك بعد طلاق والديهم.

الأطفال غير المرتادين مركز اللقاء الأسري: أطفال زوجين مطلقين (أب وأم مطلقين)، يعيشون مع أحد الوالدين أو الجد، يرون الطرف الأخر (الوالد الآخر) تبعاً لاتفاق معين بينهم دون تحديد مكان وزمان الرؤية (خارج مركز اللقاء الأسري وسلطة القانون)

وتعرفهم الباحثة إجرائيا: بأنهم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (9 ـ 12 سنة)، يعيشون مع أحد الوالدين (الوالد غير الحاضن)، وتتم رؤية الوالد الآخر (غير الحاضن) تبعا لاتفاق معين بين جميع الأطراف خارج مركز اللقاء الأسري وسلطة القانون.

مركز اللقاء الأسري: مركز أنشأته وزارة العدل السورية عام (1999) بدعم وتنظيم من منظمة اليونسف الأممية، بهدف ضمان حق الطفل في رؤية والده غير الحاضن في مكان محايد، بغض النظر عن المشاكل القائمة بين الوالدين.

- **حدود البحث:**

الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفترة الواقعة بين 2021/2/1 و 30/ 2021/4

الحدود المكانية: شملت عينة البحث الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري في مدينة اللاذقية تتراوح أعمارهم بين (9 –12سنة)، والأطفال في مدارس مدينة اللاذقية تتراوح أعمارهم بين (9– 12 سنة).

الحدود العلمية: اقتصرت الحدود العملية للبحث على معرفة مستوى الأمن النفسي للأطفال المرتادي مركز اللقاء الأسري، وأطفال الأسر المطلقة غير المرتادين (العاديين).

- **الدّراسات السّابقة:**

1ـ دراسة الجبالي (2017) في مصر بعنوان: الأمن النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى الأطفال المحرومين أسرياً والعاديين.

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الأمن النفسي وتقدير الذات لدى الأطفال المحرومين أسرياً والعاديين، تكونت عينة الدراسة: من 150 طفلا (100 طفل لوالدين مطلقين، وأطفال مجهولي النسب، 50 طفل من الأطفال العاديين) تتراوح أعمارهم بين (6ـ 12 سنة)، استخدمت الباحثة مقياس الأمن النفسي، مقياس تقدير الذات، دراسة الحالة، اختبار تفهم الموضوع للأطفال.

نتائج الدراسة: وجود فروق في الأمن النفسي ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأطفال العاديين ومجموعة الأطفال أبناء المطلقين لصالح العاديين، وجود فروق بين الأطفال مجهولي النسب والأطفال أبناء المطلقين في الأمن النفسي لصالح الأطفال مجهولي النسب.

2ـ دراسة شنين (2012) في الجزائر بعنوان: الأمن النفسي لدى التلاميذ أبناء المطلقين في مرحلة التعليم الأساسي.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الأمن النفسي لدى أبناء الوالدين المطلقين، والكشف عن الفروق في الأمن النفسي بين أبناء والدين المطلقين وأبناء والدين غير المطلقين، اتبع الباحث المنهج الوصفي المقارن، تكونت عينة البحث من 122 تلميذ تتراوح أعمارهم بين 14ـ 17 سنة (60 طفل أبناء والدين مطلقين، 62 طفل أبناء والدين غير مطلقين)، استخدم الباحث مقياس الأمن النفسي إعداد فهد الدليم.

توصل الباحث إلى انخفاض مستوى الأمن النفسي لدى أبناء الوالدين المطلقين، كذلك وجود فروق في مستوى الأمن النفسي بين أبناء المطلقين وأبناء غير المطلقين لصالح أبناء المطلقين.

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة فرلي وهيفرنان (Fraley, Heffernan, 2013) في أمريكا بعنوان: Attachment and parental divorce: A test of the diffusion and sensitive period hypotheses.

التعلق وطلاق الوالدين: اختبار فرضيات الانتشار والفترة الحساسة.

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين اضطراب العلاقة الأبوية والتعلق غير الأمن مستقبلاً في مرحلة البلوغ، ويتفرع عنه هدفين أساسيين: أولا فحص ما إذا كان الطلاق الوالدي يرتبط بالأمن في مجالات الحياة المختلفة (العلاقة مع الأم، مع الأب، الشريك، الأصدقاء)، ثانياً: إجراء اختبار رسمي لفرضية الفترة الحساسة في الطلاق، أي إن الطلاق الأبوي له تأثير أكبر على الأمن إذا حدث الطلاق في عمر مبكر للأطفال. تم سحب عينتين، تكونت العينة الأولى من 12308 فرداً، أما العينة الثانية تكونت من 7335 فرداً تراوحت أعمارهم بين 18 ـ 65 سنة، أدوات البحث عبارة عن استطلاع يتضمن مقياس أسلوب التعلق عبر موقع الويب.

نتائج الدراسة: تشير النتائج إلى أن طلاق الوالدين له تأثير انتقائي على التعلق غير الأمن، كما أن طلاق الوالدين مرتبط بالعلاقة غير الآمنة مع الوالدين عند البلوغ، وكان التعلق غير الآمن أكثر وضوحاً عندما يقع طلاق الوالدين في مرحلة الطفولة المبكرة.

2. دراسة نير ومواري (Nair, Murray, 2005) في أمريكا بعنوان: Predictors of attachment security in preschool children from Intact and divorce families.

التنبؤ بالتّعلق الآمن لدى أطفال ما قبل المدرسة من أسر سليمة ومطلقة.

هدفت الدّراسة إلى تعرف تأثير الطّلاق على التعلق الآمن لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، واكتشاف المسارات التي تؤدي إلى التّعلق الأمن، تكونت عينة الدراسة من (58) أم وطفل من العائلات السليمة والمطلقة تتراوح أعمارهم بين (3–6 سنوات) 28 طفل من أسر مطلقة و(30) طفل من أسر سليمة، استخدم الباحث مقياس التعلق، مقياس الضغط، مقياس الاكتئاب لدى الأمهات، مقياس النزاعات، مقياس الوالدية.

توصل الباحث إلى أنّ الأطفال من أسر مطلقة حصلوا على درجات منخفضة من التعلق الآمن، كما تبين أنّ الأسلوب الوالدي يتوسط العلاقة بين الطّلاق والتعلق الأمن.

3ـ دراسة أماتو (Amato, 1996) في أمريكا بعنوان: A Prospective study of Divorce and parent-child relationships.

دراسة مستقبلية للطلاق والعلاقات بين الوالدين والطفل.

هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل التي تنبئ بالطلاق وجودة الزواج، إضافة إلى فحص العلاقة بين الوالدين والأطفال قبل الطلاق وبعده. تكونت عينة الدراسة من 2033 فرداً متزوجاً، استخدم الباحث المقابلة الهاتفية مع أفراد العينة.

توصلت الدراسة إلى أن جودة زواج الوالدين له عواقب مباشرة وغير مباشرة طويلة الأجل على عاطفة الوالدين والطفل، أي إن الطلاق يُؤثر على العلاقة بين الآباء والأبناء، ويقلل من شعور الطفل بالمودة تجاه الأب، لكنه لا يقلل من شعور الطفل بعاطفة الأم تجاهه.

4ـ دراسة أماتو (Amato, 1994) في أمريكا بعنوان: Father-child relations, mother-child relation, and offspring psychological well-Being in early adulthood.

العلاقة بين الطفل والأب، العلاقة بين الطفل والأم، والصحة النفسية للأبناء في مرحلة البلوغ.

هدفت الدراسة إلى تعرف تأثير العلاقة بين كل من الأم والأب مع الطفل على الصحة النفسية للأبناء، تكونت عينة البحث من 2033 فراداً متزوجاً و 471 من أبنائهم، استخدم الباحث المقابلة الهاتفية.

توصلت الدراسة إلى أنّ الطلاق لم يضعف ارتباط الأب بالطفل، وأن العلاقة بينهم ترتبط بالصحة النفسية للأبناء، كما أن العديد من الآباء غير الحاضنين لهم مكانة وأهمية في حياة أطفالهم حتى لوكان الاتصال ضئيل.

5-دراسة أماتو (Amato,1991) في أمريكا بعنوان: parental divorce and the will-being of children: A meta-analysis

طلاق الوالدين وعلاقته بالصحة النفسية للأطفال.

هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة بين الأطفال الذين يعيشون في عائلات مطلقة والأطفال في الأسر السليمة في الصحة النفسية، قام الباحث باختيار مجموعة من الدراسات النفسية والاجتماعية والمقالات العلمية وإجراء تحليل لها من حيث (العينة والأدوات والنتائج) بعد أن تحقق مجموعة شروط مثل (مرحلة الطفولة، أن تكون العائلات مطلقة)، تكونت عينة البحث من 13000 طفل تتراوح أعمارهم بين الحضانة والطفولة المبكرة،

توصل الباحث إلى أن الأطفال في العائلات المطلقة أسوأ من الأطفال في العائلات السليمة، حيث يعاني هؤلاء الأطفال من مشاكل في التحصيل ومشاكل سلوكية، لكن الفروق بين المجموعتين كان صغيرة نسبياً، كما توصل أيضاً إلى أن زواج الوالدين مرة ثانية يجعل الأطفال أسوأ حالاً، إذ كان الأطفال في الأسر الربيبة أسوأ حالاً من الأطفال الذين لم يتزوج آبائهم مرة ثانية بعد الطلاق.

التعقيب على الدّراسات السابقة:

تتناول جميع الدّراسات السابقة الأمن النفسي لدى أطفال الوالدين المطلقين وبذلك فهي تتفق مع الدراسة الحالية، هدفت بعض الدراسات السابقة إلى دراسة العلاقة بين الأمن النفسي وبعض المتغيرات مثل دراسة (الجبالي، 2017) التي درست الأمن النفسي وعلاقته بتقدير الذات، دراسة (شنين2012، Nair,Murray,2005،) هدفت إلى تعرف الفرق بين أبناء المطلقين وغير المطلقين في الأمن النفسي، ، بينما هدفت دراسة (Fraley, Heffernan, 2013) إلى دراسة تأثير الطلاق على التعلق الآمن في مجالات مختلفة، أما دراسة (Hetherington, Cox ,Cox, 1985) هدفت إلى دراسة تأثير الطلاق على الأطفال على المدى الطويل، بينما هدفت دراسة (Amato, 1996) و(Amato, 1994) إلى فحص العلاقة بين الآباء والطفل، وهدفت دراسة (Amato,1991) إلى تعرف الفروق في الصحة النفسية بين أطفال أسر سليمة وأطفال أسر مطلقة.

بالنسبة الدراسة الحالية تهدف إلى تعرف الفرق في الأمن النفسي بين أطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري وأطفال الأسر المطلقة غير المرتادين.

من حيث العينة: تنوعت المراحل العمرية للعينة في الدراسات السابقة تبعاً لهدف البحث، فقد كانت عينة الدراسة فئة الأطفال في دراسة كل من (شنين 2012) الأطفال في مرحلة تعليم الأساسي، ودراسة (Nair, Murray 2005) مرحلة الطفولة المبكرة (3- 6 سنوات)، أما في دراسة (الجبالي) فقد كانت عينة البحث الأطفال في مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة(6 –12 سنة). بينما في دراسة (Hetherington, Cox ,Cox, 1985) كانت عينة الدراسة الأطفال والآباء، وفي دراسة (Heffernan, Fraley,2013) كانت العينة من البالغين (18- 65 سنة)، في دراسة (Amato, 1996 و (Amato, 1994) بلغ حجم العينة 2033 فرداً متزوجاً، وفي دراسة (Amato,1991) بلغ 1300 طفل بين الحضانة والطفولة المبكرة.

في الدراسة الحالية تتكون عينة البحث من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (9 - 12 سنة) المرتادين مركز اللقاء الأسري (الإراءة) وأطفال الأسر المطلقة غير المرتادين له.

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة جميعها في دراستها لعينة جديدة غير مدروسة محلياً–على حد علم الباحثة– وهي الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري، وتعرف مستوى الأمن النفسي لديهم، والكشف عن الفرق في الأمن النفسي بينهم وبين أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين للمركز، تطوير مقياس الأمن النفسي للأطفال بالاعتماد على مقياس الأمن النفسي ل Kerns، إضافة إلى أنها الدراسة الأولى من بين الدراسات السابقة التي تدرس الأمن النفسي لدى أطفال الأسر المطلقة في البيئة السورية، وأطفال مركز اللقاء الأسري خصوصاً.

الإطار النظري:

مفهوم الأمن النفسي: يرى ماسلو أن الأمن النفسي هو شعور الفرد بأنه محبوب متقبل من الآخرين، له مكانه بينهم، يدرك أنّ بيئته صديقة لا يشعر فيها بالخطر والتهديد (شقير، 2005)، وهو مفهوم مركب يتداخل مع مفاهيم مثل: الطمأنينة الانفعالية، والأمن الذاتي، والتكيف الذاتي، والتوازن الانفعالي، وهو حاجة إنسانية يشترك فيها جميع الأفراد بمختلف مراحلهم العمرية ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية (شريبة، 2018)، ويعد الأمن النفسي من الواجبات الأساسية للأسرة، لأنه من المطالب الأساسية للصحة النفسية التي يحتاج إليها الفرد كي يتمتع بشخصية إيجابية متزنة (المومني، 2006).

وهناك عدة عوامل تؤثر في تشكيل الأمن النفسي منها: المناخ الأسري، الإعاقات الجسدية والأمراض (مالكي، بانقيب، 2013)، الصراع بين الوالدين (Davis & Cumming, 1994)، أساليب التنشئة الأسرية (المومني، 2006)، كما يرى Davis) (Woitach, 2008 & أن الأمن النفسي تقييم يضعه الأطفال للعلاقات الأسرية على أنها إيجابية وآمنة ومستقرة، في مواجهة الضغوطات اليومية مثل الخلافات الزوجية، حيث يتوقع الأطفال الآمنون نفسياً أن يظل أفراد الأسرة مستجيبين ومتواجدين نفسياً في أوقات التوتر والضغط، وإن فقدان الأمن النفسي في مرحلة الطفولة أكثر خطورة من فقدانه في المراحل العمرية الأخرى، حيث إن فقدان الشعور بالأمن النفسي في الطفولة يحدد استجابات توافق الفرد مستقبلاً، فقد ذكر (محمد، 2105) أن نوع الاستجابات التي تصدر عن إشباع الحاجة للأمن النفسي تصبح صفة مستقلة إلى الحد الذي يصبح الفرد غير آمن حتى لو توافرت له فيما بعد كل عوامل المحبة والأمن. ومن خصائص الأمن النفسي:

1. ضرورة إشباع حاجات الفرد الإنسانية.

2. الحاجة إلى الأمن ترتبط ارتباط وثيقاً بغريزة المحافظة على البقاء.

3. ضرورة حماية الفرد من الأخطار الاجتماعية والأسرية والاقتصادية التي تهدده.

4. الآلام النفسية والصراعات الحادة تهدد أمن الفرد ويصبح غير راض عن نفسه (مالكي، بانقيب، 2011).

الأمن النفسي والطّلاق:

يعد الصراع بين الوالدين مصدر قلق كبير للصحة العامة بحكم تهديده للصحة النفسية للأطفال، عندما يحتوي هذا الصراع على عداء وعنف وفك الارتباط فإنه يخلق بيئة سامة تعرض الأطفال للخطر وتهدد سلامتهم ورفاهيتهم النفسية (Davis & Woitach, 2008)، حيث إن الصّراعات والخلافات بين الوالدين والتي يمكن أن تتطور لحدوث تفكك عائلي كالطلاق، أو فقدان الوجود المادي والعاطفي للوالدين هي عوامل تهدد الأمن النفسي للأطفال، وتؤدي إلى إصابته بالاضطرابات والمشكلات النفسية (عبود، 2014)، من جراء الطلاق سيعاني الأبناء من غياب أحد الوالدين في الوقت الذي هم فيه بحاجة لوجودهما معاً، فالأم مصدر الدفء والحنان للأطفال، والأب مصدر المثل والقدوة، وبالتالي الإخلال بهذه المعادلة داخل الأسرة يشوه نفسية الطفل (شنين، 2012)، يسبب الطلاق مشاعر هجر وتخلي وانعدام الأمن في الطفولة قد تستمر حتى مرحلة البلوغ (Hewett,2010,10)، إذ أكد (شنين، 2012) إلى أن أطفال الأسر المتصدعة بسبب الطلاق يعانون من اضطرابات انفعالية نفسية منها الشعور بالقلق والاكتئاب والصراع العاطفي ومشاعر الذنب الحرمان.

منهجية البحث وإجراءاتها:

منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، والعمل على وصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها كمياً وكيفياً، ويعرف بأنه عملية البحث والتقصي حول الظواهر التعليمية والنفسية كما هي في الحاضر، ووصفها وصفاً دقيقاً

وتشخيصها، وتحليلها، وتفسيرها، بهدف اكتشاف العلاقات القائمة بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر التعليمية والنفسية الأخرى، والتوصل إلى تعليمات ذات معنى بالنسبة لها (سليمان، 2009، ص140)

- **مجتمع البحث وعيّنتهُ:**

مجتمع البحث: يتكون من جميع الأطفال في الأسر المفككة بالطّلاق المرتادين مركز اللقاء الأسري والأطفال غير المرتادين في مدينة اللاذقية.

عينة البحث: تم سحب عينة الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري في اللاذقية بطريقة العينة المتاحة بلغ حجمها 23 طفل، تراوحت أعمارهم بين (9 –12 سنة).

أما عينة الأطفال غير المرتادين فقد تم سحبها بطريقة عشوائية بسيطة، بلغ حجمها 23 طفل تراوحت أعمارهم بين (9 –12 سنة) من مختلف مدارس مدينة اللاذقية، الملحق (1).

أداة البحث:

قامت الباحثة بتطوير مقياس الأمن النفسي للأطفال ل (Kathryn Kerns, 2001) بالاعتماد على الأدبيات والدّراسات السّابقة المتعلقة بالأمن النفسي للأطفال، ويتكون المقياس من صورتين (صورة الأب، صورة الأم) تتألف كل صورة من ثلاثة أبعاد هي: التواجد النفسي، التواصل الفعال، الثقة بمساعدة الآباء (الأم/ الأب) عند الأزمات، ويوضح الجدول(2) أبعاد المقياس في صورة الأم، والجدول (3) أبعاد المقياس في صورة الأب، تضم كل صورة 28 بند، وفق سلم تقدير ثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً)، وبذلك تكون الدّرجة الدنيا لكل صورة على حدى 28، والدرجة العليا 84، أي إنّ الدرجة التي يحصل عليها الطفل تتراوح بين (28–84) ويوضح الجدول(1) مستويات الأمن النفسي في صورة الأم (منخفض، متوسط، مرتفع)، كما يوضح الجدول (2) مستويات الأمن النفسي

في صورة الأب وكلما ارتفعت درجة الطّفل على المقياس دلّ ذلك على تمتعه بالأمن النفسي.

الجدول (1) مستويات الأمن النفسي في صورة الأم (منخفض، موسط ، مرتفع)

الدرجة	المستوى
من (28-46.66)	مستوى منخفض
من(46.67-65.32	مستوى متوسط
من (65.33-84)	مستوى مرتفع

الجدول (2) مستويات الأمن النفسي في صورة الأب (منخفض، موسط ، مرتفع)

الدرجة	المستوى
من (28-46.66)	مستوى منخفض
من(46.67-65.32	مستوى متوسط
من (65.33-84)	مستوى مرتفع

الجدول(3) توزيع بنود المقياس حسب الأبعاد في صورة الأم:

الرقم	البعد	العدد
الأول	التواجد النفسي	10
الثاني	التواصل الفعال	9
الثالث	الثقة بمساعدة الأم في الأزمات	9

الجدول(4) توزيع بنود المقياس حسب الأبعاد في صورة الأب:

الرقم	البعد	العدد

الأول	التواجد النفسي	10
الثاني	التواصل الفعال	9
الثالث	الثقة بمساعدة الأب في الأزمات	9

الخصائص السيكومترية للأداة (مقياس الأمن النفسي):

أولاً- الصدق:

1ــ الصدق المنطقي: قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية المكونة من (32 بند) على مجموعة من السّادة المحكمين البالغ عددهم (8) محكمين مختصين بالإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة تشرين، وذلك للتأكد من أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه، وتحكيم العبارات، وإبداء الرأي فيها من حيث صياغة البنود ووضوحها، ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، وبناءً على ملاحظاتهم تم حذف 4 بنود، وإضافة بند واحد، وتعديل 8 بنود، لتصبح الأداة مؤلفة من 28 بند، ثم قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية خارج حدود الدراسة مؤلفة من 15 طفل من أبناء الأسر المطلقة للتحقق من صلاحية الأداة للتطبيق.

2ــ الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي تم إجراء ما يلي لكل من صورة الأم والأب في المقياس كلاً على حده:

صورة الأم:

ـ **ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لكل بعد:** تم حساب الاتساق الداخلي لكل بند، ومدى ارتباطه بالبعد الذي تنتمي إليه، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة أفراد العينة في كل بند على حدة مع الدرجة الكلية لكل بعد، وذلك بهدف حذف العبارات التي

لا تظهر ارتباط دال إحصائياً مع البعد الذي تنتمي إليه، على اعتبار أنها لا تتمتع بقدر مناسب من الصدق. والنتائج موضحة في الجدول(5):

جدول(5) قيم معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد

البند	معامل الارتباط (التواجد النفسي)	البند	معامل الارتباط (التواصل الفعال)	البند	معامل الارتباط (الثقة بمساعدة الأم)
1	0.75**	11	0.84**	21	0.95**
2	0.68**	12	0.67**	22	0.94**
3	0.57**	13	0.77**	23	0.85**
4	0.87**	14	0.91**	24	0.74**
5	0.90**	15	0.83**	25	0.97**
6	0.89**	16	0.84**	26	0.83**
7	0.71**	17	0.86**	27	0.95**
8	0.81**	18	0.81**	28	0.86**
9	0.88**	19	0.91**	29	0.79**
10	0.82**	20	−0.36		

يبين الجدول (5) معاملات ارتباط مرتفعة بين البند والبعد التابع له، ماعدا البند رقم 20، حيث أظهرت النتائج معامل ارتباط ضعيف بين هذا البند والبعد التابع له، بالتالي سيتم حذف هذا البند.

ـ ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للأداة:

يبين الجدول(6) معاملات ارتباط كل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للأداة، ونجد أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01.

الجدول(6) معاملات الارتباط بين الدّرجة الكلية للمقياس مع درجة كل بعد

البعد	التواجد النفسي	التواصل الفعال	الثقة بمساعدة الأم عند الأزمات
معامل الارتباط	0.97**	0.95**	0.97**

صورة الأب:

بالنسبة لحساب للاتساق الداخلي لصورة الأب تم القيام بكل الخطوات كما في صورة الأم و كانت النتائج كما هو موضح في الجدولين (7) و (8):

الجدول (7) معاملات ارتباط كل بند مع البعد التابع له

البند	معامل الارتباط (التواجد النفسي)	البند	معامل الارتباط (التواصل الفعال)	البند	معامل الارتباط (الثقة بمساعدة الأب أثناء الأزمات)
1	0.86**	11	0.68**	21	0.94**
2	0.90**	12	0.81**	22	0.87**
3	0.72**	13	0.83**	23	0.79**
4	0.73**	14	0.85**	24	0.96**
5	0.92**	15	0.80**	25	0.89**
6	0.81**	16	0.69**	26	0.75**
7	0.53*	17	0.83**	27	0.79**
8	0.95**	18	0.75**	28	0.86**

9	0.91**	19	0.76**	29	0.92**
10	0.87**	20	0.08		

نجد أن جميع البنود أظهرت معاملات ارتباط مرتفعة ذات دلالة إحصائية في صورة الأب أيضاً، باستثناء البند 20، بالتالي سيتم حذفه.

الجدول(8) معاملات الارتباط بين الدّرجة الكلية للمقياس مع درجة كل بعد

البعد	التواجد النفسي	التواصل الفعال	الثقة بمساعدة الأب أثناء الأزمات
معامل الارتباط	0.98**	0.94**	0.98**

ثانياً: الثبات:

1ـ معامل ألفا كرونباخ: تقوم طريقة ألفا كرونباخ على حساب معامل الثبات من خلال متوسط معاملات الارتباط الداخلية بين بنود المقياس وعدد مكونات المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.98)، وتعطي هذه القيمة مؤشر قوي بأن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. كما تم حساب قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية المكونة لكل من صورة الأم والأب على حدى كما في الجدولين (9) و(10).

يتضح من الجدولين (9) و (10) أنّ معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ المحسوبة لبنود أبعاد المقياس في كل من صور الأم والأب والمقياس ككل مرتفعة، مما يدل على اتساق جيد للمقياس.

الجدول(9) قيم معاملات الثبات للمقياس المحسوبة لأبعاد صورة الأم بمعامل ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
التواجد النفسي	0.92
التواصل الفعال	0.94
الثقة بالمساعدة أثناء	0.96

الأزمات	
الثبات الكلي للأداة	0.98

الجدول(10) قيم معاملات الثبات للمقياس المحسوبة لأبعاد صورة الأب بمعامل ألفا كرونباخ

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
التواجد النفسي	10	0.94
التواصل الفعال	9	0.92
الثقة بمساعدة الأب عند الأزمات	9	0.95
الثبات الكلي لصورة الأب	28	0.97

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية للأداة باستخدام معامل سبيرمان براون بين درجات البنود الفردية، ودرجات البنود الزوجية لأفراد عينة الدراسة السيكومترية، وتم حساب معاملات الارتباط بين البنود الفردية والبنود الزوجية للأداة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية لصورة الأم (0.98)، وقيمة معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية لصورة الأب (0.98)، أما قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.98)، كما تم حساب قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية المكونة لكل من صورة الأم وصورة الأب على حدى وكانت النتائج كما هو موضح في الجدولين(11) و(12)

جدول(11) قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية المكونة لمقياس الأمن النفسي (صورة الأم) المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	عدد البنود	معامل ثبات التجزئة
التواجد النفسي	10	0.96
التواصل الفعال	9	0.94
الثقة بمساعدة الأم عند الأزمات	9	0.96
الثبات الكلي لصورة الأم	28	0.98

جدول(12) قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية المكونة لمقياس الأمن النفسي (صورة الأب) المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	عدد البنود	معامل ثبات التجزئة
التواجد النفسي	10	0.93
التواصل الفعال	9	0.92
الثقة بمساعدة الأب عند الأزمات	9	0.97
الثبات الكلي لصورة الأب	28	0.98

من خلال ما سبق من نتائج لمعاملات الصدق والثبات للأداة يتبين أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مرتفعة تؤهله لأن يكون قابلاً للاستخدام على عينات مطابقة للعينة التي تم استخراج معاملات الصدق والثبات عليها.

ـ المعالجات الإحصائية تمت باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

فيما يلي عرض للنتائج عن سؤالي البحث وفرضياته، والتي ستتم مناقشتها عند مستوى دلالة a= 0.05.

أولاً: نتيجة سؤال البحث الأول: ما مستوى الأمن النفسي في صورة الأم لدى الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري؟

للإجابة على هذا السؤال تم تطوير مقياس الأمن النفسي المكون من (28)، وحساب الدرجة الكلية له، والتي تتراوح بين (28-84)،)، ثم تم تقسيمه إلى ثلاثة مستويات (منخفض ومتوسط ومرتفع)، وحساب التكرارات والوزن النسبي لكل مستوى وفق القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للمقياس} - \text{أدنى درجة للمقياس}}{\text{عدد المستويات}}$$

وكذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية spss، والجدول(13) يبين مستوى الشعور بالأمن النفسي تجاه الأم لدى أطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري:

الجدول (13): مستوى الأمن النفسي تجاه الأم لدى أطفال مركز اللقاء الأسري

المستويات	المجال	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الأول: المنخفض	(28-46.66)	8	%34.8
المستوى الثاني: المتوسط	(46.67-65.32)	5	%21.7
المستوى الثالث: المرتفع	(65.33-84)	10	%43.5
المجموع	(28-84)	23	100.00%

يتبين من الجدول (13) أن مستوى الأمن النفسي تجاه الأم لدى الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري كان مرتفع، وبوزن نسبي بلغ (43.5%)، ويليه المستوى المنخفض وبوزن نسبي بلغ (34.8%).

وتفسر الباحثة وجود مستوى منخفض من الأمن النفسي تجاه الأم لدى الأطفال بأنه قد يعود إلى سبب الطلاق بين الوالدين والطرف الذي بادر لطلب الطلاق، ففي بعض الحالات في المركز كانت الأم هي الطرف الذي بادر بطلب الطلاق وهذا ما اعتبره الأطفال عدم حب واهتمام بهم وهذا ما ذكره الكثير من الأطفال في المركز حيث اعتبروا أن الأم هي سبب الطلاق وهي الطرف الذي بادر بذلك، وقد يعود إلى توجه الأم إلى حياتها الخاصة أكثر من اهتمامها بالأطفال وبالتالي فإن هناك ما يشغل الأم عن الاهتمام حاجات الأطفال والتواصل معهم، وقد بين (Amato. 1994) أن الخلافات الزوجية تشغل الأم وتشتت انتباهها عن أطفالها وتجعلها غير متوافرة عاطفياً للأطفال وغير قادرة على التعامل مع احتياجاتهم المختلفة.

كما نلاحظ أيضاً من الجدول السابق أن (43.8%) من الأطفال لديهم مستوى مرتفع من الأمن النفسي وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الأم تبقى الملجأ الآمن الداعم للطفل حتى في ظل الضغوطات والتوترات التي يتعرض إليها، فقد بينت دراسة (Amato,1996) أن الطلاق لا يؤثر على شعور الطفل بعاطفة الأم تجاهه، وقد يعود ذلك إلى الأسلوب المعاملة الوالدية الذي تتبعه الأم في التعامل مع الأطفال، حيث أكدت دراسة (Nair, Murray 2005) أنّ الأسلوب الوالدي يتوسط العلاقة بين الطلاق والأمن النفسي للأطفال.

ثانياً: نتيجة سؤال البحث الثاني: ما مستوى الأمن النفسي في صورة الأب لدى الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري؟

الجدول (14): مستوى الأمن النفسي تجاه الأب لدى أطفال مركز اللقاء الأسري

المستويات	المجال	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الأول: المنخفض	(46.66-28)	8	%34.8
المستوى الثاني: المتوسط	(65.32-46.67)	5	%21.7

المستوى الثالث: المرتفع	84-65.33)	10	%43.5
المجموع	(84-28)	23	100.00%

يتبين من الجدول (14) أن مستوى الأمن النفسي تجاه الأب لدى الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري كان مرتفع، وبوزن نسبي بلغ (43.5%)، ويليه المستوى المنخفض وبوزن نسبي بلغ (34.8%).

وتعزو الباحثة سبب وجود مستوى منخفض من الأمن النفسي تجاه الأب لكون معظم الآباء يسعون للزواج وبناء أسرة أخرى بعد الطلاق، وهذا ما يجعل الطفل يشعر بأنه فقد حب الأب واهتمامه وأصبح أب لأطفال آخرين، وقد ذكر (Amato, 1996) أن الطلاق يؤثر على شعور الطفل بمودة الآباء لهم.

نلاحظ أيضاً من الجدول السابق أن (43.8%) من الأطفال لديهم مستوى مرتفع من الأمن النفسي وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه قد يعود إلى المستوى الاقتصادي المرتفع للأب الذي ينعكس في اهتمامه بحاجات أطفاله ومحاولته إحضار كل ما يحبه الأطفال ويحتاجونه، فقد بين (Amato, 1994) أنّ مساهمة الآباء الاقتصادية تجاه الأطفال يؤثر في شعور الطفل بالرفاهية.

ثانياً: نتيجة سؤال البحث الثالث: ما مستوى الأمن النفسي في صورة الأم لدى أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والوزن النسبي لكل مستوى وفق قانون طول الفئة المذكور أعلاه، وكذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS، والجدول(10) يبين مستوى الأمن النفسي لدى أطفال الأسر المطلقة العاديين:

الجدول (15) مستوى الأمن النفسي تجاه الأم لدى أطفال الأسر المطلقة العاديين

المستويات	المجال	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الأول: المنخفض	(46.66-28)	6	%26.1
المستوى الثاني: المتوسط	(65.32-46.67)	-	-

المستوى الثالث: المرتفع	84-65.33)	17	%73.9
المجموع	**(84-28)**	**23**	**100.00%**

يتبين من الجدول (15) أن مستوى الأمن النفسي في صورة الأم لدى أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري كان مرتفعاً بوزن نسبي بلغ (73.9%)، يليه المستوى المنخفض بوزن نسبي بلغ (26.1%).

تفسر الباحثة المستوى المرتفع من الأمن النفسي في صورة الأم بأن انتهاء المشاكل والخلافات الزوجية تجعلها تتفرغ لأطفالها ورعايتهم. حسب ما ذكر (Amato,1991) إن إنهاء الزواج المضطرب يسبب تحسين في الرفاهية النفسية لدى الأطفال والبالغين، وأن هناك عوامل تكون أكثر تهديداً للطفل من عدم الاستقرار الزواجي مثل (سوء المعاملة، الإهمال، والعنف) فقد يشكل طلاق الوالدين لدى هؤلاء الأطفال خلاص وراحة بالنسبة لهم من المشاكل والخلافات الوالدية، وهم الآن يعيشون مع أحد الوالدين (غالباً الأم) باستقرار ويتواصلون مع الوالد الآخر حسب اتفاق معين يرضي جميع الاطراف (الطفل، الأب، الأم)، ودون إثارة المشكلات.

ثالثاً: نتيجة سؤال البحث الرابع: ما مستوى الأمن النفسي في صورة الأب لدى أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري:

الجدول (16): مستوى الأمن النفسي تجاه الأب لدى أطفال الأسر المطلقة العاديين

المستويات	المجال	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الأول: المنخفض	(46.66-28)	7	%30.4
المستوى الثاني: المتوسط	(65.32-46.67)	3	%13.0
المستوى الثالث: المرتفع	84-65.33)	13	%56.5
المجموع	**(84-28)**	**23**	**100.00%**

يتبين من الجدول أعلاه أن مستوى الأمن النفسي تجاه الأب لدى أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري كان مرتفعاً بوزن نسبي بلغ (56.5%) يليه المستوى المنخفض بوزن نسبي بلغ (30.4%).

تفسر الباحثة المستوى المرتفع من الشعور بالأمن النفسي تجاه الأب بأنه قد يعود إلى أساليب المعاملة الوالدية التي يستخدمها الأب في التواصل مع الطفل والتي تعطيه إحساس بالحب والاهتمام، وهذا ما أكدته دراسة (Nair, Murray 2005) في أن الأسلوب الوالدي يتوسط العلاقة بين الطلاق والأمن النفسي، كما بين (Amato, 1994) أن علاقة الأب بالطفل تستمر حتى بعد الطلاق وترتبط بالرفاهية النفسية للأبناء، حيث إن الطلاق لا يضعف الارتباط بين الطفل والأب، إضافة إلى الدور الاقتصادي الهام للأب في حياة الأطفال وتأمين احتياجاتهم المادية.

ثالثاً: نتيجة الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال الأسر المطلقة المرتادين مركز اللقاء الأسري والأطفال غير المرتادين في مقياس الأمن النفسي صورة الأم وصورة الأب.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t_ test لعينتين مستقلتين، والجدول (11) يبين النتائج التالية:

الجدول (17): نتائج اختبار t_ test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينتين على مقياس الأمن النفسي.

الأمن النفسي	التردد على مركز اللقاء الأسري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	قيمة Sig	القرار الإحصائي
صورة الأم	نعم	69.08	19.03	0.30	0.76	قبول

	لا	67.26	21.26			الفرضية الصفرية
صورة الأب	نعم	58.26	20.37	0.92−	0.36	قبول الفرضية الصفرية
	لا	64.00	21,79			

يتبين من الجدول (17) بعد مقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينتين في مستوى الأمن النفسي صورة الأم، أن قيمة مستوى الدلالة في الأمن النفسي تجاه الأم بلغت (sig= 0.76) وهي أكبر من قيمة (a= 0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فرق جوهري بين متوسطي درجات أفراد العينتين على مقياس الأمن النفسي صورة الأم.

كما نجد في الجدول (17) السابق وبعد مقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينتين في مستوى الأمن النفسي صورة الأب، أن قيمة مستوى الدلالة في الأمن النفسي تجاه الأب بلغت (sig= 0.36) وهي أكبر من قيمة (a=0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فرق جوهري بين متوسطات درجات أفراد العينتين على مقياس الأمن النفسي صورة الأب.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية للأطفال عينة الدراسة (الطفولة المتأخرة) لما تتميز به من قدرة على ضبط الانفعالات وعدم التعبير عنها، فقد يكون الأطفال لم يعبروا عن كامل مشاعرهم وأفكارهم حول طلاق والديهم أو طلاق والديهم وارتيادهم مركز اللقاء الأسري، أو أن تأثير الطلاق عليهم لم يتجلى بعد بشكل واضح بسبب المرحلة العمرية التي ينتمون لها، إذ وجد (Amato, 1991) أن تأثير الطلاق على الأطفال ضعيف بشكل عام، وأن العواقب الطويلة المدى لطلاق الوالدين على بلوغ

الأبناء تكون أكثر خطورة من الحياة العاطفية والمشكلات الاجتماعية قصيرة المدى عند الأطفال، فقد تظهر آثار طلاق الوالدين على الأطفال في المراحل العمرية اللاحقة وخلال تجارب الحياة المختلفة (كالزواج مثلا).

رابعاً: نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي في كل من صورة الأم والأب بين الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين بعد الطلاق (الوالد المتزوج مرة ثانية بعد الطلاق).

لاختبارها تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، والجدول (18) يبين النتائج التالية:

الجدول (18): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لاختبار دلالة الفروق على مقياس الأمن النفسي بين متوسطات درجات الأطفال المترددين على مركز اللقاء الأسري وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين

الأمن النفسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمةF	قيمة Sig	القرار الإحصائي
صورة الأم	بين المجموعات	893.50	297.83	3	0.68	0.57	قبول الفرضية الصفرية
	داخل المجموعات	6665.00	433.21	19			
	المجموع	6958.50	–	22			
صورة الأب	بين المجموعات	759	253	3	0.76	0.53	قبول الفرضية الصفرية
	داخل المجموعات	6312.21	332.22	19			
	المجموع	7071.21	–	22			

يتبين من الجدول (18) بعد مقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين، أن قيمة (sig= 0.53) وهي أكبر من قيمة (a= 0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق

جوهرية على مقياس الأمن النفسي بين متوسطات درجات الأطفال المرتادين مركز اللقاء الأسري تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية في هذه الدراسة (الطفولة المتأخرة) إذ تعد هذه المرحلة مرحلة فاصلة بين الطفولة والمراهقة أو كما تسمى أحيانا (مرحلة ما قبل المراهقة)، حيث يبدأ الاهتمام بالأسرة والوالدين بالتحول تدريجياً للاهتمام بالأقران وجماعات الرفاق، أو قد تعود إلى الفترة الزمنية منذ وقوع الطلاق، فقد ورد في (Amato, 1991) أنه من الصعب الوصول إلى تعميمات حول دور زواج الوالدين في تكيف الأطفال، لأن هذه التأثيرات تختلف باختلاف عدة عوامل منها أعمار الأطفال، وجنس الطفل، والفترة الزمنية منذ الطلاق.

خامساً: نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال أبناء الأسر المطلقة في مستوى الشعور بالأمن النفسي في كل من صورة الأم والأب لدى الأطفال غير المرتادين مركز اللقاء الأسري تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأب والأم بعد الطلاق (الوالد المتزوج مرة ثانية بعد الطلاق).

لاختبارها تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، والجدول (13) يبين النتائج التالية:

الجدول (19): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لاختبار دلالة الفروق على مقياس الأمن النفسي بين متوسطات درجات أطفال الأسر المطلقة العاديين وفقاً لمتغير تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأب والأم بعد الطلاق (الوالد المتزوج مرة ثانية بعد الطلاق).

الأمن النفسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة F	قيمة Sig	القرار الإحصائي
صورة الأم	بين المجموعات	1738.37	579.46	3	1.34	0.29	قبول الفرضية
	داخل المجموعات	8214.0.5	432.31	19			

	المجموع	9952.43	–	22		الصفرية
صورة الأب	بين المجموعات	1777.67	592.55	3		قبول
	داخل المجموعات	8670.32	456.33	19	1.29	0.39	الفرضية
	المجموع	10448.00	–	22		الصفرية

يتبين من الجدول أعلاه أنه بعد مقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال الأسر المطلقة العاديين وفقاً لمتغير الطرف المتزوج، أن قيمة (sig= 0.82) وهي أكبر من قيمة (a=0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق جوهرية على مقياس الأمن النفسي بين متوسطات درجات أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تأثير الوضع الاقتصادي الذي قد يخفف من أثار الطلاق على الأبناء ويحقق لهم بعض الرفاهية، فقد وجد (Amato, 1991) أن زواج الأم يحسن الوضع الاقتصادي للأم والطفل وبالتالي يزيد من رفاهية الأطفال ويقلل من آثار الطلاق بالنسبة للأطفال، كما أن الطلاق الوالدين قد يجعل الأطفال يتوقعون احتمالية زواج الوالدين (الأب والأم) مرة ثانية بعد الطلاق، وهذا ما ذكره بعض الأطفال حيث أكد بعضهم أنهم يتوقعوا ذلك وفي حال حدث ذلك فإن هذا أمر طبيعي متوقع بالنسبة لهم.

المقترحات:

- توفير الخدمات والظروف اللازمة لمركز اللقاء الأسري من أجل تحسين ظروف اللقاء في المركز بحيث تكون مناسبة للأطفال.
- الاهتمام القانوني بالحالة النفسية للأطفال من خلال سن قوانين ترغم الوالدين على عرض الطفل على مختص نفسي لتقديم الخدمات الإرشادية اللازمة للطفل أثناء فترة الطلاق.
- إعداد برامج إرشادية للآباء لتعريفهم بكيفيه الحفاظ على علاقة إيجابية بعد الطلاق وتزويدهم بالمهارات التي تساعدهم في ذلك.

المراجع العربية:

- ابريعم، ساميا (2011). أساليب معاملة الأب كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبسة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، مجلد 20 (7)، ص1786- 1816.

- الجبالي، صفاء. (2017). **الأمن لنفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى الأطفال المحرومين أسرياً والعاديين (دراسة مقارنة، سكومترية، إكلينيكية)**. رسالة ماجستير، كلية التربية قسم الصحة النفسية، جامعة طنطا.
- الدليم، فهد؛ عبد السلام، فاروق؛ مهنى، يحيى؛ الفتة، عبد العزيز. (1993). **مقياس الطمأنينة النفسية**. وزارة الصحة، مستشفى الصحة النفسية بالطائف، المملكة العربية السعودية.
- العجمي، راشد. (2013). **فعالية برنامج إرشادي لتحسن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى أبناء الأسر المطلقة في المراحل المتوسطة (11–14 سنة)– دراسة تجريبية على عينة من الأسر المطلقة في دولة الكويت**. رسالة دكتوراه، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة دمشق.
- الغرايبة، فاكر؛ عليمات، حمود. (2012). التأثيرات النفسية والاجتماعية للطلاق على الأطفال دراسة على عينة من الأطفال في دار الضيافة في اتحاد المرأة الأردنية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، مجلد9(2)، ص97 ـ 119.
- المومني، محمد. (2006). أثر التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، المجلد 7 (2)، ص 132ـ 154.
- جاسم، خليل، شاكر، عفراء (2009). الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم النفسية، العدد1، ص 1ـ 37.
- حجازي، مصطفى (2011). **الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة**. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- زهران، سناء حامد (2011). **الصحة النفسية والأسرة**. القاهرة: عالم الكتب.
- سليمان، سناء. (2009). **مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية**. القاهرة: دار الكتب.

- شريبة، بشرى (2018). البنية العاملية لمقياس الشعور بالأمن النفسي (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، مجلد 40(3)، ص225 ـ 240.
- شقير، زينب (2005). **مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)**. كراسة التعليمات، كلية التربية، جامعة طنطا.
- شقير، زينب(د.ت). الأمن النفسي لدى الكفيف. المؤتمر العلمي الأول، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة طنطا، ص77 ـ 86.
- شنين، فاتح.(2012). الأمن النفسي لدى التلاميذ أبناء المطلقين في مرحلة التعليم الأساسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.
- عبود، ضحى. (2014). الأمن النفسي وعلاقته بالعنف الأسري لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق وريفها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، مجلد (12) 1، ص 44–69.
- عبد الباقي، صفية (2013). فعالية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية لدى أبناء المطلقين. مجلة كلية التربية، مجلد13، ص735 ـ 759.
- عبد الرحمن، سعد؛ زهران، سماح؛ المذكوري، سميرة. (2015). **سيكولوجيا البيئة الأسرية والحياة**. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- قانون الأحوال الشخصية رقم (4). 2019. الجمهورية العربية السورية.
- مالكي، بانقيب، حمزة، علي. (2013). التنبؤ بالأمن النفسي من المناخ الأسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية الزقازيق*، المجلد28 (78)، ص 1ـ 64.
- محمد، صلاح الدين عبد القادر .(2015). مداخل الأمن النفسي لدى الطفل أنموذج مقترح. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية*. العدد 2، ص38 –62.

المراجع الأجنبية:

- Amato, Paul; Keith, Bruce 1991 Parental divorce and the well-Being of children: A meta-Analysis. *Psychological Bulletin America*, vol (110) No (1), 1991, P26-46.

- Amato, Paul.(1994). Father-child relationship, Mother-child relationship, and Offspring psychological well-Being in early adulthood. *Journal of marriage and the family*. Vol 6(4), p1031-1042.
- Amato, Paul. (1996). A Prospective study of Divorce and parent-child relationships. *Journal of marriage and the* family, vol 58 (2), pp356-365.
- Davies, Patrick; Cumming, Edward. (1994) Marital conflict and child adjustment (An Emotional security Hypothesis, *Psychological Bulletin America*, vol(116) No(3), 1994, P387-411.
- Davises, Patrick; Woitash, Meredith. (2008). children's emotional security in the interparental relationship, *Association for psychological science America*, vol(17) No(4), 2008, p269-274.
- Fraley, Chris; Heffernan, Marie. (2013). Attachment and parental divorce: A test of the diffusion and sensitive period hypotheses. *Personality and social psychology Bulletine*. Vol 39 (9). Pp1199-1213.
- Hewett, July. (2010). Parental divorce, attachment and self-other conceptualization. School of Science and Technology, Faculty of Graduate studies, thesis of Master of Art in general psychology, Loma Linda university America
- KERNS, K; ASPELMEIER, J 2001 parent-children Attachment and Monitoring in middle childhood, *Journal of Family psychology*, Vol (15) No(1), 2001, PP69-81.
- Nair, Hira; Murray, Annd. (2005). Predictors of attachment security in preschool children from Intact and divorce families. *The journal of Genetic psychology: Research and theory on Human Development*, vol 166 (3), pp245-263.

الملاحق

ملحق (1) أسماء المدارس التي تم سُحبت منها عينة أطفال الأسر المطلقة غير المرتادين مركز اللقاء الأسري:

اسم المدرسة	المنطقة المتواجدة فيها

فارس صبيح	الفاروس
توفيق حمود	الرمل الشمالي
الحسين الأولى	أوتستراد الثورة
عمار خليل	القنينص
عماد علي	ساحة الحمام
أنور قاسم	ضاحية تشرين
سليمان هانبو	مشروع الصليبة
وهيب خليل مصطفى	الدعتور

ملحق (2) أسماء السّادة المحكمين لمقياس الأمن النفسي:

***الأسماء مرتبة وفق الترتيب الأبجدي:**

اسم المحكم	الاختصاص	المرتبة العلمية
د. أميرة زمرد	فلسفة التربية	أستاذ مساعد
د. أنساب شرّوف	علم نفس ذوي الاحتياجات الخاصة	أستاذ مساعد
د. رنيم أيوب	القياس والتقويم	مدرس
د. ريم كحيلة	علم النفس الاجتماعي	استاذ مساعد
د. ريما سعدي	الإرشاد النفسي	استاذ مساعد
د. لينا بدّور	تفوق وموهبة	استاذ مساعد
د. منذر بوبو	القياس والتقويم	استاذ مساعد
د. هنادي حسون	الصحة النفسية	استاذ مساعد

ملحق (3) مقياس الأمن النفسي بصورته الأولية:

❖ فيما يلي مجموعة من العبارات، اقرأ كل عبارة بهدوء ثم ضع إشارة (X) عند الخيار الذي يعبر عن رأيك سواء كان (دائماً، احياناً، أبداً) علماً انه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

وكل الإجابات هي موضع سرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط.

الوالد المتزوج مرة ثانية بعد الطلاق (الأم، الأب، كلاهما، لا أحد).

صورة الأم

البعد الأول: التّواجد النّفسي	دائماً	أحياناً	أبداً
1. أشعر أنّ أميّ تحبني			
2. أشعر بالرّاحة بوجود أميّ			
3. أشعر أنّ أميّ تعرف بما أشعر وأفكر			
4. أشعر أنّ أميّ مقربة مني			
5. أشعر أنّ أميّ تهتم بي			
6. أغضب من أميّ إذا ابتعدت عني			
7. أرغب بقضاء وقت طويل مع أميّ			
8. تعاملني أميّ بلطف وحنان			
9. تحضنني أميّ وتقبلني			
10. أشعر أنّ أميّ ترغب بوجودي معها			
البعد الثاني: التّواصل المريح المهتم			

11. تنادي أمي بألقاب محببة إليّ			
12. أخبر أميّ عن أسراري			
13. تفهمني أميّ عندما أتحدث معها			
14. تشجعني أميّ على إبداء رأيّ			
15. عندما أتحدث مع أمي، تستمع إليّ حتى أنتهي			
16. أرغب بالبقاء مع أميّ			
17. أخبر أميّ بما يجري معي يومياً			
18. تحدثني أميّ بهدوء وصوت دافئ			
19. تصغي إليّ أميّ في أي وقت			
20. أتحدث مع أميّ بحريّة			
21. أشعر أنّ أميّ تحترمني			
البعد الثالث: الثّقة بمساعدة الأم أثناء الأزمات			
22. أشعر بالحاجة لأميّ			
23. أطلب مساعدة أميّ عندما أحتاج لها			
24. ألجأ لأميّ عندما أشعر بالانزعاج			
25. تساعدني أميّ في حل مشاكلي			
26. تقف أميّ لجانبي عندما أتعرض لأذى			
27. أفضل وجود أميّ معي في المناسبات			
28. أحصل على التّشجيع والمديح من أميّ			
29. أخشى أنّ تتخلى أمي عني			
30. تسامحني أميّ عندما أخطئ			
31. أشعر أنّ أميّ تضحي من أجلي			
32. عندما أمرض، أتمنى أنّ تكون أميّ بجانبي			

صورة الأب

البعد الأول: التّواجد النّفسي	دائماً	أحياناً	أبداً
1. أشعر أنّ أبي يحبني			
2. أشعر بالرّاحة بوجود أبي			
3. أشعر أنّ أبي يعرف بما أشعر وأفكر			
4. أشعر أنّ أبي مقرب مني			
5. أشعر أنّ أبي يهتم بي			
6. أغضب من أبي إذا ابتعد عني			
7. أرغب بقضاء وقت طويل مع أبي			
8. يعاملني أبي بلطف وحنان			
9. يحضنني أبي ويقبلني			
10. أشعر أنّ أبي يرغب بوجودي معه			
البعد الثاني: التّواصل المريح المهتم			

11. ينادني أبي بألقاب محببة إليّ			
12. أخبر أبي عن أسراري			
13. يفهمني أبي عندما أتحدث معه			
14. يشجعني أبي على إبداء رأيّ			
15. عندما أتحدث مع أبي، يستمع إليّ حتي أنتهي			
16. أرغب بالبقاء مع أبي			
17. أخبر أبي بما يجري معي يومياً			
18. يحدثني أبي بهدوء وصوت دافئ			
19. يصغي إليّ أبي في أي وقت			
20. أتحدث مع أبي بحريّة			
21. أشعر أنّ أبي يحترمني			
البعد الثالث: الثّقة بمساعدة الآباء أثناء الأزمات			
22. أشعر بالحاجة لأبي			
23. أطلب مساعدة أبي عندما أحتاج له			
24. ألجأ لأبي عندما أشعر بالانزعاج			
25. يساعدني أبي في حل مشاكلي			
26. يقف أبي لجانبي عندما أتعرض لأذى			
27. أفضل وجود أبي معي في المناسبات			
28. أحصل على التشجيع والمديح من أبي			
29. أخشى أنّ يتخلى أبي عني			
30. يسامحني أبي عندما أخطئ			
31. أشعر أنّ أبي يضحي من أجلي			
32. عندما أمرض، أتمنى أن يكون أبي بجانبي			

ملحق (4) مقياس الأمن النفسي بصورته النهائية:

تعليمات الإجابة:

فيما يلي مجموعة من العبارات، اقرأ كل عبارة بهدوء، ثم ضع إشارة عند الخيار الذي يعبر عن رأيك سواء كان (دائماً، أحيانا، أبداً).

علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وكل الإجابات هي موضع سرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط.

الوالد المتزوج مرة ثانية بعد الطلاق (الأب، الأم، كلاهما، لا أحد).

صورة الأم

البعد الأول: التّواجد النّفسي	دائماً	أحياناً	أبداً
1. أمي تحبني			
2. أرتاح بوجود أمي			
3. تعرف أمي بما أشعر			
4. أمي مقربة مني			
5. تهتم أمي بشؤوني			
6. يزعجني ابتعاد أمي عني			
7. تعاملني أمي بقساوة			
8. ترغب أمي بوجودي معها			
9. أحتاج لأمي			
10. تحضنني أمي وتقبلني			
البعد الثاني: التّواصل الفعال			
11. تنادني أمي بألقاب محببة إليّ			
12. أشارك أمي أسراري			
13. تفهمني أمي عندما أتحدث معها			
14. تشجعني أمي على إبداء رأيّ			

15. عندما أتحدث مع أمي تستمع إليّ باهتمام			
16. أخبر أمي بما يجري معي يومياً			
17. تحدثني أمي بهدوء وصوت دافئ			
18. تصغي إليّ أمي في أي وقت			
19. تعاملني أمي باحترام			
البعد الثالث: الثقة بمساعدة الأم في الأزمات			
20. أعلم أن أمي ستساعدني عندما أحتاج لها			
21. ألجأ لأمي عندما أشعر بالانزعاج			
22. تساعدني أمي في حل مشاكلي			
23. تقف أمي لجانبي عندما أتعرض لأذى			
24. أفضل وجود أمي لجانبي في المناسبات (أعياد. حفلات.....)			
25. أحصل على التشجيع من أمي			
26. أخشى أن تتخلى أمي عني			
27. تضحي أمي من أجلي			
28. تكون أمي لجانبي عندما أمرض			

صورة الأب:

البعد الأول: التّواجد النّفسي	دائماً	أحياناً	أبداً
1. أبي يحبني			
2. أرتاح بوجود أبي			
3. يعرف أبي بما أشعر			
4. أبي مقرب مني			
5. يهتم أبي بشؤوني			
6. يزعجني ابتعاد أبي عني			

7. يعاملني أبي بقساوة			
8. يرغب أبي بوجودي معه			
9. أحتاج لأبي			
10. يحضنني أبي ويقبلني			
البعد الثاني: التّواصل الفعال			
11. ينادني أبي بألقاب محببة إليّ			
12. أشارك أبي أسراري			
13. يفهمني أبي عندما أتحدث معه			
14. يشجعني أبي على إبداء رأيّ			
15. عندما أتحدث مع أبي يستمع إليّ باهتمام			
16. أخبر أبي بما يجري معي يومياً			
17. يحدثني أبي بهدوء وصوت دافئ			
18. يصغي إليّ أبي في أي وقت			
19. يعاملني أبي باحترام			
البعد الثالث: الثقة بمساعدة الأم في الأزمات			
20. أعلم أنّ أبي سيساعدني عندما أحتاج له			
21. ألجأ لأبي عندما أشعر بالانزعاج			
22. يساعدني أبي في حل مشاكلي			
23. يقف أبي لجانبي عندما أتعرض لأذى			
24. أفضل وجود أبي لجانبي في المناسبات (أعياد. حفلات.....)			
25. أحصل على التشجيع من أبي			
26. أخشى أن يتخلى أبي عنّي			
27. يضحي أبي من أجلي			
28. يكون أبي لجانبي عندما أمرض			

فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي .

الطالبة : ايناس خالد عمري

ماجستير تربية الطفل – كلية التربية – جامعة البعث

المشرفة: الدكتورة هبة سعد الدين

ملخص البحث :

هدف البحث إلى تعرف فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى عينة مكونة من (30) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة حماة ، وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية درست باستراتيجية التساؤل الذاتي و الأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية) ،و للإجابة على سؤالي الدراسة تم إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية في الوحدة الثالثة في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي و قد تم إعداد اختبار تحصيلي ثم إعداد دليل معلم قائم على استراتيجية التساؤل الذاتي و تم عرض أدوات البحث على المحكمين للتحقق من صدقها و أظهرت النتائج : وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 5% بين المجموعة التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، و وجود فروق في التطبيق القبلي و البعدي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي .

الكلمات المفتاحية (استراتيجية التساؤل الذاتي_ المفاهيم العلمية _ تلاميذ الصف الرابع)

The effectiveness of the self_ inquiry strategy in developing scientific concepts among forth grade students

Abstract

The aim of the research was to identify the effectiveness of the self_ inquiry in developing scientific concepts in the subject of science in a sample of (30) students of the fourth grade in Hama governorate. The sample was divided into tow equal experimental groups that were studied using the self_ questioning strategy and another control studied in the traditional way , to answer the tow questions of the study , a list of the scientific concepts included in the third unit of the fourth grade science subject was prepared ,an achievement test was prepared based on the self_ questioning strategy ,and the research tools were presented to the referees to verify their validity Significance level of 5% between the experimental and control groups in favor of the experimental group

and there are differences between the per and post application between the average scores of the experimental group members in favor of the post application

key words (self_ inquiry strategy_ scientific concepts_ forth grade students)

المقدمة :

يشهد العالم اليوم تطوراً متسارعاً و مذهلاً في شتى المجالات العلمية والتقنية والمعرفية بسبب انتشار المعلومات والانفجار المعرفي الذي انعكس بدوره على العملية التعليمية وطرق التدريس، ولمواكبة هذا التقدم و التطور بالوسائل والإمكانيات المتاحة عن طريق متابعة مستجدات التربوية، وأحدث الطرق والأساليب والاستراتيجيات المتعددة لضمان تحقيق تقدم ملحوظ نحو نظام تعليمي متطور مقارنة بباقي الدول المتطورة .

لذلك أصبح من الضروري امتلاك المتعلمين المهارات و المفاهيم اللازمة لتحفيزهم و زيادة دافعيتهم نحو العلم و المعرفة فقد أصبحت صفة التغيير اليوم من السمات الرئيسية التي تؤثر في حياة الإنسان المعاصر.

(الزعانين، 2002 ،72)

وقد زاد الاهتمام العالمي مؤخراً بتعليم المفاهيم من خلال المواد الدراسية بصفة عامة و من خلال تدريس العلوم بصفة خاصة حتى باتت تعد هدفاً رئيسياً من أهداف تدريس العلوم .

ويعتبر تكوين المفاهيم العلمية و تنميتها لدى المتعلمين من أساسيات العلم و المعرفة و التي تفيد في فهم هيكله العام ، ولهذا فإن تكوين المفاهيم العلمية و تهذيبها لدى المتعلمين على اختلاف مستوياتهم التعليمية يتطلب أسلوباً تدريسياً يتضمن سلامة تكوين المفاهيم العلمية وبقائها والاحتفاظ بها. (النجدي وأخرون ، 2005، 349).

على اعتبار أن استخدام استراتيجيات تعلم تساعد على زيادة نشاط المتعلم واحتوائه مع الأخرين في الموقف التعليمي من شأنه أن يساعد على اكتساب المفاهيم العلمية لدى المتعلمين بصورة فعالة و جيدة ،ومن تلك الاستراتيجيات استراتيجية التساؤل الذاتي التي تساعد التلاميذ على تحقيق التعلم بنجاح و تعمل على تنفيذ العمليات المعرفية المناسبة

لتحقيق الغرض منها ، كما تعد استراتيجية التساؤل الذاتي(ماذا أعرف ؟_ ماذا أريد أن أعرف؟ _ ماذا تعلمت ؟)التي وضعها دونا أجل(donna ogle 1986)إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة الحديثة في التدريس و التي تهدف إلى تنشيط معرفة التلاميذ و ربطها بالمعرفة الجديدة وزيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم و شعورهم بالاستفادة مما تعلموه. (الزهراني ، 2012، 6)

وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في العديد من مجالات المعرفة منها دراسة (البركاتي 2008) ،(عرام 2012)التي هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الرياضي و في اكساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد .

مشكلة البحث :

يحتل تعلم المفاهيم العلمية الصدارة في الأهداف التعليمية في كل مستويات التعليم ،وأصبح الشغل الشاغل للمعلمين و خبراء المناهج هو تحديد المفاهيم التي يمكن أن يتعلمها المتعلمين بشكل متتابع فلم يعد حفظ الحقائق و المعلومات هدفاً للتعلم إذ أن هذه الحقائق و المعلومات سرعان ما تنسى لذا فإن تصميم التعليم الذي يركز على الحقائق و المفاهيم يجعله أكثر فاعلية و يضع حداً لمشكلة استظهار المعلومات و حفظها دون تمييز لذلك يتجه التعلم المدرسي إلى ضرورة تعليم المفاهيم و تطويرها (الصاحب و جاسم ،2012، 40_41) ، وعدم اكتساب المتعلمين للمفاهيم العلمية بشكل عام مشكلة ناتجة عن ممارسة الطرق التقليدية التي تهدف إلى إعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات للمتعلم ومن ثم تطالبه باستظهارها في مرحلة التقويم دون النظر إلى ماهية المفهوم و علاقاته التي تربطه بالمفاهيم الأخرى كل هذه الأسباب تعيق عملية اكتسابه و من ثم عدم دمجه في بنية المتعلم المعرفية فتكون النتيجة إحداث خلل في البنية المعرفية للمتعلم مما يستدعي استخدام طرق قادرة على توصيل المفهوم بطريقة صحيحة للمتعلم

ومن تلك الطرق استراتيجية التساؤل الذاتي واتي أثبت فاعليتها في تنمية المفاهيم العلمية وهذا ما أكدته دراسة (البركاتي 2008) و(قشطة 2008) حيث أثبتت فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المفاهيم العلمية بالعلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي . وهناك العديد من الدراسات تأكد على ضرورة تدريس المفاهيم العلمية بشكل الصحيح منها دراسة (الأغا،2013) ودراسة (الدبسي ،2012)التي أكدت على ضرورة تنمية المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف العاشر نتيجة وجود قصور في ذلك. و للوقوف على هذه المشكلات عملياً ، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية ، وتم من خلالها: تطبيق اختبار أولي للمفاهيم العلمية على عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي و بلغ عددهم (10) تلاميذ بهدف التعرف على مدى امتلاك التلاميذ للمفاهيم العلمية و قد أظهرت الدراسة :أن أكثر من 60% من التلاميذ لم يستطيعوا الإجابة إلا على عدد قليل من أسئلة الاختبار ، وعلى ضوء ما توصلت إليه البحوث و الدراسات السابقة و الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة ، فقد تحددت مشكلة البحث في : وجود قصور لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في امتلاك بعض المفاهيم العلمية ولعلاج هذه المشكلة ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1_ ما المفاهيم العلمية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟

2_ ما فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟

فرضيات البحث : سيتم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة 5%:

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية .

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية .

أهمية البحث : يمكن أن يفيد البحث في الأمور الآتية :

1_ يوفر البحث إطار نظري لكيفية توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس اليومي .

2_مساعدة المعلمين على اختيار استراتيجيات حديثة و مناسبة تقوم على استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس .

3_ توجيه موجهي مادة العلوم إلى توضيح بعض المفاهيم العلمية و إدخال بعض المفاهيم العلمية الجديدة بحيث يتم عرضها بشكل يتناسب مع المستوى التعليمي للمتعلمين .

_قد يفيد الطلبة و الباحثين في الاستفادة من اختبار المفاهيم العلمية و إعداد دليل المعلم القائم على استراتيجية التساؤل الذاتي .

أهداف البحث : سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- تحديد المفاهيم العلمية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي .
- تعرف فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي .

حدود البحث : اقتصر البحث على الحدود الأتية :

_الحدود الزمنية : تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2020\2021

_الحدود المكانية :تم تطبيق البحث في الجمهورية العربية السورية ، في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في محافظة حماة .

_الحدود البشرية : تم تطبيق البحث على تلاميذ الصف الرابع الأساسي .

_الحدود الموضوعية : الوحدة الثالثة من كتاب العلوم الصف الرابع و قد تم اختيار الوحدة لما تحتويه دروسها من مفاهيم وفيرة مما يجعلها مناسبة لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي .

مصطلحات البحث :

تعريف استراتيجية التساؤل الذاتي بأنها : استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام ، وتهدف إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة وجعلها نقطة ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمونها . (إبراهيم ، 2005 ، 124)

وتعرف أيضاً بأنها : إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تمكن المتعلم من طرح أسئلة على ذاته ليقوم بحل المسائل التي تواجهه ، مما يشعر المتعلم بالمسؤولية تجاه حل السؤال فيصبح دوره أكثر فاعلية ويعمل على جمع المعلومات و معالجتها . (أبو عجوة ، 2009 ، 29)

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : مجموعة الممارسات والإجراءات المتتابعة والمناسبة للتساؤل الذاتي و التي اتبعتها الباحثة في ضوء أهداف تدريس العلوم بما تشمل من طرائق و أساليب ، وأنشطة ،وأساليب تقويم بهدف تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي .

تعريف المفاهيم العلمية بأنها : مجموعة من المعلومات التي توجد بينها علاقات حول شيء معين تتكون في الذهن وتشمل على الصفات المشتركة و المميزة لهذا الشيء . (نشوان ، 2001، 40)

ويعرفها أخر بأنها : مجموعة من الأشياء و الرموز التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة والتي يمكن التمييز بينها و بين المجموعات الأخرى . (حسن،2003 ،12)

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها :الصورة الذهنية التي تتكون لدى التلميذ من خلال السمات ،أو الخصائص المشتركة للظواهر العلمية المتضمنة في الوحدة الثالثة من كتاب العلوم للصف الرابع جزء أول ، ويتكون المفهوم من جزأين" الاسم و الدلالة اللفظية "، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بالاختبار المعد له .

خطوات البحث :

يسير البحث وفق الخطوات الآتية :

1_الاطلاع على البحوث والدراسات المتعلقة بموضوع البحث ،بهدف بناء خلفية نظرية عن استراتيجية التساؤل الذاتي و المفاهيم العلمية .

2_ إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية التي تناسب تلاميذ الصف الرابع الأساسي وعرضها على المحكمين و تعديلها في ضوء آرائهم ،و التوصل إلى الصورة النهائية لها .

3_ تصميم اختبار المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ،و التأكد من صدقه و ثباته.

4_ تصميم دليل المعلم القائم على استراتيجية التساؤل الذاتي و التأكد من صدقه و تطبيقه استطلاعياً من أجل ضبطه و تعديله بما يناسب تلاميذ الصف الرابع الأساسي .

5_ تطبيق أدوات قياس المفاهيم العلمية قبلياً على المجموعتين التجريبية و الضابطة .

6_ تطبيق الدليل المقترح القائم على استراتيجية التساؤل الذاتي على المجموعة التجريبية بينما تُركت المجموعة الضابطة للأساليب التقليدية .

7_تطبيق أدوات قياس المفاهيم العلمية بعدياً على المجموعة التجريبية والضابطة لمعرفة مدى فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي.

8_جمع البيانات و معالجتها إحصائياً للحصول على النتائج .

9_ عرض النتائج و تفسيرها و مناقشتها .

10_تقديم مقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث .

الدراسات السابقة :

الدراسات المتعلقة بالتساؤل الذاتي :

1_دراسة (الأغا ،2007) بعنوان : أثر المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية و الاحتفاظ بها في مادة العلوم لطالبات الصف التاسع الأساسي بغزة ،

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية و الاحتفاظ بها في مادة العلوم لطالبات الصف التاسع الأساسي بغزة ، حيث تم اختيار عينة الدراسة و البالغ عددها (80)طالبة، و تم تقسيمهم إلى مجموعتين التجريبية و الضابطة بالتساوي ،، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في دراستها ، و لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار المفاهيم العلمية ، و دليل المعلم ،وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في اكتساب المفاهيم العلمية ، و تعزى لاستخدام استراتيجية المتشابهات لصالح المجموعة التجريبية .

2_ دراسة عطية و صالح (2008)

عنوان الدراسة : فعالية استراتيجيتي التساؤل الذاتي (k w l) و استراتيجية (فكر_ زاوج _ شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل و الإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استراتيجيتي التساؤل الذاتي (k w l) و استراتيجية (فكر_ زاوج _ شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل و الإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

و لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي ، و تكونت عينة الدراسة من (111) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من محافظة الشرقية ، و تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متكافئة كل مجموعة تتألف من (37) تلميذاً ، حيث أن المجموعة الأولى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية ، و الثانية تجريبية أولى تدرس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي(k w l A) ، و الثالثة تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية (فكر _ زاوج _ شارك) ، و تمثلت أدوات الدراسة بإعداد الباحثان اختبار للتواصل الرياضي و اختبار للإبداع الرياضي ، **ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :**

_ تفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على المجموعة التلاميذ الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية في اختبار التواصل الرياضي و اختبار الإبداع الرياضي .

2_دراسة عرام (2012)

عنوان الدراسة : أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي (k w l) في اكتساب المفاهيم و مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في اكتساب المفاهيم و مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي

وتم استخدام المنهج التجريبي و كانت عينة الدراسة قصدية مكونة من (97) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة عيلبون الأساسية بمدينة خان يونس ، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (48) ومجموعة ضابطة و بلغ عدد أفرادها (49) طالبة ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية بمهارات التفكير الناقد للمفاهيم العلمية و كذلك مهارات التفكير الناقد و دليل المعلم و صحائف عمل الطالبات وبعد التحقق من صدقها و ثباتها تم تطبيق الاختبار القبلي و البعدي للدراسة على المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند متوسطات الدلالة (a>0.05) بين متوسطات طالبات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية . و وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (a<0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية عن التفكير الناقد للمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية . و أوصت الدراسة بالاهتمام بممارسة الطلبة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة بصفة عامة و استراتيجية التساؤل الذاتي بصفة خاصة و حث المعلمين على توظيف استراتيجيات تدريس حديثة في التدريس.

3_ دراسة ستاهل (Stahel ، 2008) / الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة : The Effects of Three instructional Methods on the Reading Comprehension and Content Acquisition of Novice Readers

أثر استخدام ثلاث استراتيجيات تدريسية هي : (التفكير الموجه _ k w l _ الصور المتحركة) على قراءة و فهم العلوم .

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى ثلاث استراتيجيات تدريسية هي : (التفكير الموجه_ k w l_ الصور المتحركة) على قراءة و فهم العلوم.

تكونت عينة الدراسة من (32) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني بنيويورك ، تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات ، مجموعة تجريبية أولى تدرس باستخدام التفكير الموجه ، و مجموعة تجريبية ثانية تدرس باستخدام استراتيجية (k w l) و مجموعة تجريبية ثالثة تدرس باستخدام الصور المتحركة ، و مجموعة رابعة ضابطة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام الصور المتحركة و التفكير الموجه و بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار لصالح المجموعتين التجريبيتين ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية (k w l) و متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة .

4_دراسة توك (Tok ، 2008) مكان الدراسة : تركيا

عنوان الدراسة : The Effect Note Taking and (k w l) strategy on Attitude and Academic Achievement Hacettepe university Journal of Education in Torkya

أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي (k w l) و استراتيجية تدوين الملاحظات في التحصيل الدراسي للتلاميذ و اتجاهاتهم نحو مقررات العلوم و التكنولوجيا

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي (k w l) واستراتيجية تدوين الملاحظات في التحصيل الدراسي للتلاميذ و اتجاهاتهم نحو مقررات العلوم و التكنولوجيا

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (121) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس العامة بمقاطعة هاتاي بتركيا . تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين الأولى تدرس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي (k w l) و الثانية تدرس باستخدام استراتيجية تدوين الملاحظات و مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية ، و توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية استراتيجية (k w l) واستراتيجية تدوين الملاحظات في تنمية التحصيل الدراسي و الاتجاه نحو مقرر العلوم و التكنولوجيا .

الدراسات المتعلقة بالمفاهيم العلمية :

1_دراسة(قشطة ،2008)بعنوان : أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية و المهارات الحياتية لذى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في غزة، هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية و المهارات الحياتية لذى تلاميذ الصف الخامس الأساسي و تكونت عينة الدراسة من (74)طالباً و تم تقسيم العينة إلى مجموعتين بالتساوي و عددها (37)طالباً للتجريبية و (37)طالباً للضابطة و استخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي ، و لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة بالمفاهيم العلمية ، والمهارات الحياتية و اختباراً للمفاهيم العلمية و كذلك اختباراً للمهارات الحياتية وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية و متوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية .

2_دراسة (رمضان ،2008) بعنوان : فاعلية استراتيجية (كون _شارك _ استمع _ ابتكر) (f_s_l_c) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا و المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ،هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية (كون _شارك _ استمع _ ابتكر) (f_s_l_c) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا و المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وتكونت عينة الدراسة من (96)طالاً تم تقسيمها إلى مجموعتين التجريبية و عددها (49)طالباً و الضابطة وعددها (47)طالباً ، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في دراستها ،لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار مهارات التفكير العليا و اختبار المفاهيم العلمية ، وأظهرت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم العلمية و اختبار المهارات العليا لصالح المجموعة التجريبية .

3_دراسة رووول وفيرلتي(Rule & Furletti) The use of for formal and function analogies in learing scientific concepts

أثر استخدام صناديق التشبيهات الشكلية والوظيفية في تعلم المفاهيم العلمية في نيويورك،

وقد هدفت إلى تقصي أثر استخدام صناديق المماثلات الشكلية والوظيفية مقابل استخدام طريقة المحاضرة العادية وصحائف الأعمال في تعلم التلاميذ للمفاهيم المرتبطة بأربعة من أجهزة جسم الإنسان هي: الهيكل العظمي ،والجهاز الهضمي ،و جهاز المناعة و الجهاز العصبي ، وقد طبقت الدراسة على (32) تلميذاً من تلاميذ الصف العاشر في إحدى مدارس نيويورك، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين استناداً إلى نتائج اختبار تقدموا له ،و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق كبيرة ذات دلالة إحصائية بين أداء التلاميذ في مجموعات الدراسة على الاختبار البعدي لصالح الحلات التجريبية ،كما

أشارت عملية استطلاع آراء التلاميذ حول استخدام صناديق المماثلات الشكلية والوظيفية إلى أن استخدام هذه الطريقة سهل عملية التعلم والفهم، إضافة إلى استمتاعهم بعملية التعلم ،كما أن استخدام هذه الطريقة عمل على ربط خبراتهم الحياتية بموضوع التعلم .

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أن هذه الدراسات و الدراسة الحالية تتفق من حيث موضوعها فبغض الدراسات تناولت استراتيجية التساؤل الذاتي مثل دراسة(عطية وصالح، 2008) ، (الأغا،2007)(عرام ،2012) ، ستاهل (Stahel، 2008) ، توك (Tok ، 2008)

وبعض الآخر تناول المفاهيم العلمية كأحد متغيرات الدراسة مثل دراسة (رمضان،2008) ، (قشطة،2008) ، رووول وفيرلتي(Rule & Furletti)

وقد اختلفت الدراسات السابقة من حيث البيئات التي طبقت عليها،وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الإطار النظري للبحث وفي تصميم منهج الدراسة وفي إعداد أدواتها و إجراءات تطبيقها ، إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في المشكلة التي تتعرض لبحثها ،إذ تهتم الدراسة في الكشف عن فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المفاهيم العلمية .

الإطار النظري:

أولاً: استراتيجية التساؤل الذاتي :

مفهوم التساؤل الذاتي :

تعتبر استراتيجية التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات المعرفية التي ظهرت نتيجة للتقدم العلمي والتطور الحاصل في ميدان علم النفس التربوي و المعرفي هدفها تحسين عملية

التعليم و التعلم بالاعتماد على ما لدى المتعلم من معلومات وتهدف إلى رفع الكفاءة العلمية للمتعلمين عن طريق ممارسة التعلم بصورة ذاتية ويمكن استعمالها وتطبيقها في المراحل الدراسية جميعها ومع طلبة الصف جميعهم (عطية ، 2009، 253)

فقد عرفها كل من (عطية وصالح،2008) بأنها : إحدى استراتيجيات التعلم البنائي حيث يسجل التلميذ كل ما لديه من معلومات سابقة عن الموضوع ثم يقرر ويسجل ما يحتاجه في ضوء ما يطرحه المعلم من معلومات وبعد ذلك يسجل ما تعلمه بالفعل ثم يسجل أهم التطبيقات على ما تعلمه ، ويمكن أن يتم ذلك في شكل فردي أو مجموعات ينظمها المعلم حسب ما يتطلبه الموقف. (ص59)

لكن بيرز(perez ، 2008) قد عرفها بأنها مجموعة من الخطوات و الإجراءات المرتبة و المخططة المدرجة في دليل المعلم ، و التي طلب من المعلم تنفيذ الأنشطة ، و استخدام الطرق ، و الأساليب ، و الوسائل ، و الأساليب التقويم المتنوعة ، والتي تسهم في تنظيم التفكير و تلخيصه ، في ثلاثة أعمدة تتطلب الإجابة على ثلاث أسئلة ، حول معرفة المتعلم عن الموضوع ، و ما الذي سوف يتعلمه ، و ماذا تعلم عن الموضوع محل الدراسة ، مما يؤدي إلى ترتيب الأفكار ، و تقنين جهود المتعلم في الدراسة و البحث . (perez ، 2008, 21)

من خلال التعريفات السابقة نجد أن استراتيجية التساؤل الذاتي هي من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعتمد على الدور الإيجابي و الفعال للمتعلم في ضوء مجموعة من الخطوات المتتابعة التي تم عرضها على المتعلمين و دفعهم لطرح مجموعة من الأسئلة على أنفسهم قبل التعلم و أثنائه وبعده بهدف تنشيط معارفهم السابقة حول الموضوع وربطها بالمعارف الجديدة الأمر الذي يعزز نشاطهم في الربط و الاستنتاج و تطبيق ما تم تعلمه في الحياة العملية .

أهمية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس:

فقد أشارت دراسة حسن(2003) بأن هذه الاستراتيجية قد ساهمت في تنمية بعض المفاهيم العلمية و مهارات التفكير العلمي مما ساعدهم في بناء معنى لما يتم تعلمه ، كما أكدت دراسة برنس (Burns ، 2002) أن لاستراتيجية التساؤل الذاتي تأثيراً إيجابياً على المتعلمين في فهم ما يتم تعلمه من خلال ما تم عرضه يتضح أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي في أنها :

_ ذات فعالية عالية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي .

_ تساعد المتعلمين على التفكير في بداية الدرس و في أثنائه و بعده .

_ تؤكد مبدأ التعلم الذاتي و الاعتماد على النفس في التعلم .

_ ذات فعالية في تنشيط المعرفة السابقة و إثارة الفضول في التفكير . (عطية ، 2009 ، 175)

ومن خلال ما سبق نجد أن أهمية هذه الاستراتيجية تكمن في أنها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية حيث تؤكد على مبدأ التعلم الذاتي و تنشط المعرفة السابقة لدى المتعلمين وتساعدهم على عملية استذكار المعلومات كما تؤكد على مبدأ العمل الذاتي و الاعتماد على النفس حيث تثير فضول المتعلمين و تمكنهم من تعلم موضوعات دراسية مهما كانت درجة صعوبتها كما و تمكن المتعلمين من قيادة عملية تعلمهم و تحمل مسؤوليتها من خلال التأكيد على نشاط المتعلمين في تكوين المعنى من المعلومات ويتم ذلك بإعادة تنظم المعرفة التي تم اكتسابها سابقا لتلائم المعلومات الجديدة كما تنمي عند المتعلمين حث البحث و الاكتشاف عن كل ما هو جديد.

أهداف استراتيجية التساؤل الذاتي kwl :

تهدف استراتيجية التساؤل الذاتي إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة و جعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعلومات الجديدة كما تهدف إلى تعزيز كفاية المتعلمين في وضع أهداف الموضوع و جمع المعلومات عنه و توجيه المتعلمين نحو هدف تعليمي بمعنى (ما الذي يريده المعلم من المتعلمين أن يتعلموه تحت أفضل الظروف)

لذا تتمثل أهداف استراتيجية التساؤل الذاتي بالاتي :

_ مساعدة المتعلمين على مراقبة عملية تعلمهم .

_ استثارت معرفة المتعلمين السابقة

_ استرجاع المتعلمين للمعرفة السابقة عن موضوع الدرس .

_مساعدة المتعلمين على إدارة وضبط عملية تعلمهم. (يوسف ، 2011، 361) (24 ، 1993 ، Darson)

من خلال ما سبق نجد أن أهداف استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي هي زيادة وعي المتعلمين بالعمليات العقلية المعرفية التي يقومون بها وشحذ دافعيتهم للتعلم بالإضافة إلى أنها تساعد المتعلمين على استرجاع المعرفة السابقة عن موضوع الدرس و أدارة عملية تعلمهم كما تهدف استراتيجية التساؤل الذاتي إلى تعديل و تحسين مسارات التفكير عند المتعلمين في ضوء الأسئلة المطروحة عليهم و بالتالي تساعد على تشكيل خبرات التعلم للوصول بالمتعلمين للفهم الصحيح علمياً من خلال ربط المعرفة السابقة للموضوع بالمعرفة الجديدة .

ثانياً: المفاهيم العلمية :

تعد المفاهيم العلمية من أهم نواتج العلم التي يتم بواسطتها تنظيم المعرفة العلمية و اختصارها في صورة ذات معنى ، و للمفاهيم العلمية دور في نمو المعرفة العلمية و

تطويرها لأنها لغة العلم و مفتاح المعرفة العلمية الحقيقية و للغة المشتركة بين العلماء و غيرهم .

تعريف المفهوم :فقد عرفه(النجدي و أخرون ،2003، 342) :بأنه الاسم أو المصطلح الذي يعطي لمجموعة الصفات أو السمات أو الخصائص المشتركة أو العديد من الملاحظات المنظمة.

لكن (سلامة ، 2004، 53) فقد عرفه : بأنه فكرة تختص بطاهرة معينة أو علاقة استنتاج عقلي يعبر عنها عادةً بواسطة كلمة من الكلمات أو مصطلح معين .

مما سبق يعرف المفهوم: بأنه ما يتكون لدى الفرد من معنى و فهم يرتبط بعبارة أو كلمة أو علاقة معينة .

خصائص المفاهيم العلمية :

حدد (اللولو و الأغا ، 2009، 28)خصائص المفاهيم العلمية بالنقاط الأتية :

_يتكون المفهوم العلمي من جزأين الاسم و الدلالة اللفظية .

_يتضمن المفهوم العلمي التعميم .

_ لكل مفهوم مجموعة مميزة من الخصائص .

_تتدرج المفاهيم العلمية بصعوبتها بطريقة هرمية من صف إلى الصف الذي يليه و من مرحلة إلى مرحلة تليها .

في حين حددها بطرس (2008، 56) بالخصائص الأتية :

_المفاهيم عبارة عن تعميمات تنشأ من خلال تجريد بعض أحداث حسية و خصائص حاسمة مميزة .

_ تعتمد المفاهيم في تكوينها على الخبرة السابقة التي يكتسبها المتعلم من خلال الأسرة و الفرص التعليمية التي يتعرض لها .

_ المفاهيم رمزية لدى الفرد فمثلاً الرمز (H) ليس مجرد حرف هجاء بسيط و إنما رمز يمثل عنصر الهيدروجين

_لا يمتلك المتعلمين نفس المفهوم لأن كل متعلم يختلف عن الأخر من حيث القدرات العقلية و الخبرات التعليمية

_تتغير المفاهيم من البسيط إلى المعقد و من المحسوس إلى المجرد ، وأن الوقت الذي تستغرقه هذه التغيرات يعتمد على ذكاء المتعلم و فرص التعلم المتاحة .

_ بعض المفاهيم قد تكون غير معقولة و تتسم بالخرافات ويكون مصدر هذه الخرافات غامض إلا أنها تعتمد بلا شك على المناهج المعتادة في تكوين المفاهيم من خلال الوقائع الأصلية .

_تتكون الكثير من المفاهيم بدون وعي و بنفس الأسلوب تتكون القيم ، و التي تنظم سلوكما اليومي كعادات طفولتنا دون انتباه منا ،وبهذه الطريقة يضاف إلى رصيدنا المتميز أنواع من النفور و التحيز .

مما سبق نجد أن خصائص المفاهيم تتلخص بأنها تتكون من جزئين الاسم و دلالته اللفظية وأن لكل مفهوم خصائص تميزه عن غيره من المفاهيم ، والمتعلمين لا يمتلكون نفس المفاهيم ،وتتدرج المفاهيم من البسيطة إلى المقعدة و من المحسوسة إلى المجردة .

أهمية تعلم المفاهيم العلمية :

تلعب المفاهيم تلعب دوراً بارزاً في أهمية المادة العلمية للمتعلم ،مما يكون الأثر الأكبر في زيادة الدافعية للتعلم والمشاركة الفعالة من قبل المتعلم في العملية التعليمية .

ويوضح برونر المشار إليه في (سلامة ، 2004، 56) أهمية تعلم المفاهيم في الآتي :

_تقلل من تعقد البيئة إذ أنها تلخص و تصنف ما هو موجود في البيئة من أشياء أو مواقف .

_تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد .

_تساعد على التوجيه و التنبؤ و التخطيط لأي نشاط .

_تسمح بالتنظيم و الربط بين مجموعات الأشياء و الأهداف .

_تعلم المفاهيم يساعد على انتقال أثر التعلم .

_ تؤدي إلى زيادة اهتمام التلاميذ بمادة العلوم ، تزيد من دوافعهم و تحفزهم على التخصص

_ تؤدي إلى توفير أساس لاختيار الخبرات و تنظيم الموقف التعليمي ، وتحديد الهدف من المنهج .

مما سبق نجد أن للمفاهيم العلمية أهمية كبيرة فيما يتعلق بتعليمها للمتعلمين من حيث أنها تقلل من تعقد البيئة و تساعد على انتقال أثر التعلم و تزيد من اهتمام المتعلمين بمادة العلوم .

ثالثاً: أهمية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس العلوم :

أكد العديد من خبراء تدريس العلوم على ان الهدف الرئيس لتدريس العلوم هو تعليم التلاميذ كيف يفكرون ، وقد أخذ كثير من الدول بهذا الهدف نظراً لأهميته وفاعليته و الأمر الذي يشير إلى أن تدريس العلوم يجب ألا يقتصر على تدريس محتوى فقط للمتعلمين ، بل يجب أن يتضمن بالإضافة إلى ذلك تدريب المتعلم على توظيف عمليات

التفكير المختلفة ، ليحول المعرفة المقدمة له إلى معنى وسلوك يستطيع المتعلم أن يتحكم فيه من خلال تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي، و استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام (شهاب ، 2000، 5_6)

وفي هذا الصدد يرى كل من (الجندي و صادق ، 2001، 365) أن عمليات البحث و التربية العلمية في مطلع القرن الحادي و العشرين تسعى إلى تجويد عملية تدريس العلوم و التربية العلمية في ضوء نظريات التعلم و نظريات المعرفة في تعليم العلوم ،و ذلك لتحويل التعلم من التعلم القائم على الحفظ و الاستظهار إلى التعلم القائم على المعنى .

إجراءات البحث :

منهج البحث : اعتمد البحث على :المنهج التجريبي :تم اختيار مجموعتين : إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة ، وكذلك إعداد اختبار المفاهيم العلمية و تطبيقه على المجموعتين تطبيقاً قبلياً و بعدياً لمعرفة فاعلية الاستراتيجية

تم التأكد من تكافؤ العينة من خلال تطبيق اختبار المفاهيم العلمية قبلياً على المجموعتين التجريبية و الضابطة وتم ذلك من خلال التحقق من صحة الفرضية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم العلمية .

دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم العلمية

البعد	المجموعة التجريبية ن = 15	المجموعة الضابطة ن = 15	قيمة (t) عند درجة	القيمة	القرار

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حرية 28	الاحتمالية (Sig)p.value	
الاختبار ككل	13.40	1.40	13.26	1.25	0.54	0.59	غير دال

يوضح الجدول السابق أن قيمة ت على الاختبار ككل (0.54) و نلاحظ أن القيمة الاحتمالية (p.value) تساوي (0.59) وهي أكبر من مستوى المعنوية (5%) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم العلمية ،مما يعد دليلاً على تكافؤ المجموعتين في مستوى المفاهيم العلمية لديهم قبل البدء بتطبيق الدليل القائم على استراتيجية التساؤل الذاتي .

مجتمع البحث و عينته :

يتكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة حماة والبالغ عددهم بحسب إحصائية مديرية التربية في محافظة حماة (37492)تلميذاً وتلميذةً موزعين على ثلاث مناطق تعليمية ، والعينة تم اختيارها بطريقة مقصودة من مدرسة (الشهيد صالح قنباز)حيث بلغ عدد أفراد عينة البحث (30)تلميذاً .

أدوات البحث :

1_ قائمة بالمفاهيم العلمية الازمة لتلاميذ الصف الرابع في كتاب العلوم الوحدة الثالث منه (ملحق 1)

هدفت القائمة إلى تحديد بعض المفاهيم العلمية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع أساسي و استندت الباحثة إلى الدراسات و البحوث في هذا المجال و تم التأكد من صدق القائمة بعرضها على السادة المحكمين من جامعة حماة .

2_اختبار المفاهيم العلمية :

هدف الاختبار : هدف إلى قياس امتلاك التلاميذ الصف الرابع أساسي لبعض المفاهيم العلمية المتضمنة في الوحدة الثالث في كتاب العلوم .

مصادر إعداد الاختبار : اعتمد البحث في إعداد اختبار المفاهيم العلمية على البحوث و الدراسات السابقة في المفاهيم العلمية .

مفردات الاختبار : تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع المفاهيم الواردة في الوحدة الثالثة من كتاب العلوم للصف الرابع و تم إعداد مفردات الاختبار بالطريقة الموضوعية (الاختيار من متعدد)و تضمن الاختبار 20 سؤال و تم إعطاء درجة واحدة لكل سؤال والدرجة الكلية للاختبار ككل (20)درجة

صدق الاختبار : صدق ظاهري تم عرض الاختبار على السادة المحكمين من جامعة حماة (د .أحمد خطاب _د. دارين سوداح _ د. أسماء الحسن _ د. أحمد الكنج) و تم تعديل الاختبار بناءً على أراء السادة المحكمين ،

وتم حساب معامل السهولة لمفردات الاختبار حيث كانت تتراوح بين القيمتين (0.37_ 0.62)وهي قيم مقبولة

ثبات الاختبار :تم حساب ثبات الاختبار باستخدام ألفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل ألفا للاختبار ككل(0.850)

وهي قيمة مقبولة مما يدل على ثبات الاختبار .

3_دليل المعلم : تم إعداد دليل المعلم في التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي بالاعتماد على الدراسات السابقة وتضمن الدليل شرح مفصل عن الوسائل و الأدوات و الأنشطة المستخدمة في الدروس من الوحدة الثالثة من كتاب العلوم و تضمنت (4) دروس

وقد تم عرضه على السادة المحكمين و تعديله بناءً على أراء المحكمين .

نتائج البحث :

السؤال الأول : ما المفاهيم العلمية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟

وتمت الإجابة على هذا السؤال في أدوات البحث ملحق(1)

السؤال الثاني : ما أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ؟

وسيتم الإجابة عليه من خلال الفرضيات الآتية :

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية عند مستوى دلالة 5%

دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية

البعد	المجموعة التجريبية ن = 15	المجموعة الضابطة ن = 15	قيمة (t) عند درجة	القيمة	القرار

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حرية 28	الاحتمالية (Sig)p.value	
الاختبار ككل	18.67	0.97	16.47	1.06	5.91	0,00	دال

يوضح الجدول السابق تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية، إذ بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (18.67)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (16.47)، بزيادة مقدارها (2,2) لصالح المجموعة التجريبية، وتبين أن قيمة (t) الاختبار ككل هي (5.91)؛ وبما أن القيمة الاحتمالية (p.value) تساوي (0,00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (5%) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل؛ أي إنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العملية، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية عند مستوى دلالة 5%.

جدول دلالة الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية لدى المجموعة التجريبية

البعد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (t) عند درجة حرية 14	القيمة الاحتمالية (Sig)p.value	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاختبار ككل	13.40	1.40	18.67	0.97	13,29	0,00	دال

يوضح الجدول السابق: تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار، مقارنة بالتطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (18,67)، في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (13,40)، بزيادة مقدارها (5,27) لصالح التطبيق البعدي، وتبين أن قيمة (t) على الاختبار ككل هي (13,29)؛ وبما أن القيمة الاحتمالية (p.value) تساوي (0,00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (5%) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي.

_ تفسير النتائج المرتبطة بالفرضيات الأولى و الثانية:

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الفرضية (الأولى) و تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي(في الفرضية الثانية) على اختبار المفاهيم العلمية و هذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي أعطت نتائج إيجابية حيث أن استراتيجية التساؤل الذاتي kwl أثرت إيجابياً على المتغيرات التابعة على اختلافها في الدراسات السابقة كدراسة (أبو سلطان ، 2012) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة تدل على فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المفاهيم و التفكير المنطقي و دراسة (عرام ، 2012) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي kwl في اكساب المفاهيم و مهارات التفكير الناقد و دراسة (زهراني ، 2011) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي kwl زيادة تحصيل المتعلمين في مقرر اللغة الإنكليزية و دراسة (أبو عجوة ، 2009) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المسائل الرياضية و و

دراسة لكسادو (Luksadao ، 2008) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية و دراسة (الخرزجي، 2014) ، حيث تفوقت جميع تلك الدراسات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة و على التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ، لكن اختلفت نتائج هذه الدراسة في هذه الجزئية مع دراسة ستاهل (stahel ، 2008) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي kwl ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة .

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى :

استراتيجية التساؤل الذاتي التي جعلت العملية التعليمة أكثر تشويقاً للمتعلمين كما إتاحة فرصة للتواصل فيما بينهم و تحملهم مسؤولية تعلمهم على اعتبار أنها استراتيجية تعتمد بشكل كبير على المتعلم و تجعله محور العملية التعليمة و تجعله يقوم نفسه و يصحح المعلومات الغير صحيحة التي كانت في بنيته المعرفية (السابقة) من خلال المقارنة بين المعرفة السابقة و الجديدة و يضيف معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية وكما تساعد هذه الاستراتيجية على التفكير بما وراء الموضوع الأمر الذي ساعد على تنمية المفاهيم العلمية لدى المتعلمين لأن تكوين المفاهيم العلمية لدى المتعلمين يتم من خلال المثيرات التي يواجهونها و المواقف التي يمرون بها فيتكون لديهم صورة ذهنية لتلك المفاهيم مما يجعلهم يقارنون بين الصورة السابقة لذلك المفهوم و الصورة الجديدة حيث أن هذه الاستراتيجية قائمة على التعلم البنائي عندما يكون لدى المتعلم مفاهيم بسيطة تأتي تلك الاستراتيجية بتضمين تلك المفاهيم وتطويرها لينتج عن ذلك مفاهيم علمية تندمج في البنية المعرفية لدى المتعلم بحيث تكون جزءاً من المعرفة السابقة .

مقترحات البحث :

في ضوء النتائج السابقة و المراجعات النظرية للأبيات التربوية في مجال البحث الحالي نقترح الآتي:

_ ضرورة تدريب المعلمين و تشجيعهم على استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لما أثبتته من فاعلية في تنمية المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي .

_ ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم البنائي لما لها من دور في زيادة دور المتعلم في العملية التعليمة

_ ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج و إعادة تنظيمها بما يواكب التطورات الحديثة فلا بد من توجيه المشرفين التربويين على التركيز على تنمية المفاهيم العلمية بحيث تكون المناهج الدراسية متكاملة .

_ ضرورة تدريب المعلمات في برامج التربية العملية على كيفية إعداد دروس وفق استراتيجية التساؤل الذاتي .

_ إجراء بحوث لاحقة تكمل الدراسة الحالية و تعالج الجوانب التي لم تتناولها و خاصة فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية متغيرات أخرى غير التي تم تناولها في البحث الحالي .

المراجع العربية

_ إبراهيم ، مجدي . (2005) .**التفكير من منطور تربوي _تعريفه _طبيعته _مهاراته _تنميته _أنماطه** . القاهرة : عالم الكتب .

_أبو سلطان ، كميليا .(2012) . أثر استخدام استراتيجية kwl في تنمية المفاهيم و التفكير المنطقي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي ،رسالة ماجستير (غير منشورة) ، قسم المناهج و طرق تدريس الرياضيات _غزة .

_ أبو عجوة ، حسام . (2009) . أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر .رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ،غزة .

_الأغا ،إيمان .(2007) . أثر المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية و الاحتفاظ بها في مادة العلوم لطالبات الصف التاسع الأساسي بغزة . رسالة ماجستير (غير منشورة) ،الجامعة الإسلامية ،غزة.

_ البركاتي ، نفين .(2008) .أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة و القبعات الست و k.w.l في التحصيل و التواصل و الترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة ، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى كلية التربية ،مكة المكرمة .

_بطرس ، بطرس .(2008). **تنمية المفاهيم و المهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة** .ط3. عمان: دار المسير للنشر و التوزيع ، .

_الجندي ،أمينة ؛ صادق ، منير . (2001) . فعالية استخدام ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم و تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذو

السعات العقلية المختلفة . ورقة مقدمة إلى **المؤتمر العلمي الخامس للتربية العملية للمواطنة.** القاهرة : الجمعية المصرية للتربية العملية .

الدبسي ، أحمد .(2012) .أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم .**مجلة جامعة دمشق** ،28(2) . 239 259

_حسن، ثناء.(2003).أثر تدريس بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، **مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس ،الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس**.(10)2 ،106 _130 .

_ الخزرجي . نغم.(2014). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب و النصوص .رسالة ماجستير (غير منشورة.) .جامعة ديالي . العراق .

_رمضان ، حياة .(2008). فاعلية استراتيجية (كون _شارك _ استمع _ ابتكر) (f_s_l_c) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا و المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة التربية العلمية** .المجلد(3) ،العدد(11)،196_145

_الزعانين ، جمال .(2002). التغيرات العلمية و التكنولوجية المتوقعة في مطلع القرن الحادي و العشرين في المجتمع الفلسطيني و دور التربية العملية في مواجهتها . **مجلة الجامعة الإسلامية** . المجلد (15)،العدد(2).

_ الزهراني ، غيداء . (2011) . أثر استخدام استراتيجية k.w.l على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنكليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة أم القرى كلية التربية . مناهج و طرق تدريس اللغة الإنكليزية ، مكة المكرمة.

_سلامة ، عادل .(2004) . **تنمية المفاهيم و المهارات العلمية و طرق تدريسها** . ط1.

عمان :دار الفكر .

_شحاتة ،حسن ؛ النجار ،زينب.(2003). **معجم المصطلحات التربوية و النفسية** . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

_شهاب ، منى .(2000). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم و تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية و التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي . **مجلة التربية العلمية** . المجلد(3)،العدد(3).

_الصاحب ،إقبال ؛جاسم ،أشواق .(2012) . **ماهية المفاهيم و أساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة** . ط1 . عمان :دار صفاء للنشر و التوزيع .

_ عرام ، ميرفت . (2012). أثر استراتيجية k.w.l في اكتساب المفاهيم و مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي .رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية كلية التربية . قسم المناهج و طرق تدريس العلوم ، غزة.

_عطية ، ،إبراهيم ؛ صالح ، محمد . (2008) ، فعالية استخدام استراتيجية k w L في اكتساب المفاهيم و مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع الأساسي ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .

_عطية ، محسن .(2009) ، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم** المقروء . ط1 . عمان : دار المناهج للنشر .

_قشطة ، أحمد . (2008) . أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية و المهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة . رسالة ماجستير (منشورة)، الجامعة الإسلامية كلية التربية ، غزة .

_اللولو، فتحية ؛ الأغا، إحسان.(2009) . **تدريس العلوم في التعليم العام** . ط1. غزة : الجامعة الإسلامية . .

_النجدي وأخرون ،أحمد .(2003) .ت**دريس العلوم في العالم المعاصر _طرق و أساليب و استراتيجيات حديثة في تدريس العلوم** . ط1. القاهرة : دار الفكر العربي .

_نشوان، يعقوب.(2001). **الجديد في تدريس العلوم** . عمان :دار الفرقان.

_يوسف ،سليمان . (2011). **الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية** ،عمان : دار المسيرة.

المراجع الأجنبية

_ Dawson , g.(1993): **life skills based videodisc curriculum** , social science record , vol (29) no (2)

_Loksadao . Wilawan .(2008) **. Effects of KWLH Training Technique with Think _ pair _ share on Academic Achievement and Retention in social studies of Mathayomsuksa tow student** . M.Ed (Educational Psychology) ,Master Degree Student , Department of Psychology and Guidance , Faculty of Education ,Prince of Songkla University , Pattani Campus Achara Thummarpon

_Rule ,A& Furletti, C(2004) ,Use from and Function Analogy Object Boxes to Teach Human body system . School science and mathematics ,288(4),305_313.

Stahel , K , (2008) . **The Effects of Three instructional Methods on the Reading Comprehension and Content Acquisition of Novice Readers** , Jounal of Literacy Research , Volume 40 , Issue 3 , P359_ 393 _ http : \\ Jlr . sagepub . com \ full . pdf

_Perez ,K . (2008) **, More THAN 100 Brain _ Friendly Tools and strategies for Literacy Instruction**, California : Corwin press

ملحق(1) قائمة المفاهيم العلمية الواردة في الوحدة الثالثة من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي

الفصل الدراسي الأول

الرقم	اسم المفهوم	تعريفه الإجرائي
1	التكاثر	الزيادة العددية لأفراد النوع الواحد
2	النوع	مجموعة من الأفراد القادرة على التكاثر ولها صفات مشتركة
3	الولادة	طريقة تتكاثر بها الثديات بهدف زيادة أعداد أفرادها
4	التكاثر بالبيوض	طريقة تتكاثر بها الطيور والزواحف والبرمائيات بهدف زيادة أعداد أفرادها
5	التغذية	وسيلة تستطيع الكائنات من خلالها إيصال الغذاء إلى صغارها ويتم ذلك إما بالرضاعة أو من خلال مساعدة والديها
6	الانقراض	تناقص مستمر في أعداد النوع الواحد من الكائنات الحية دون تعويض حتى موت كل أفراد النوع .
7	المحمية الطبيعية	مناطق جغرافية توفر ظروف طبيعية لحماية الحيوانات و النباتات المهددة بالانقراض و تكون تلك المحميات تحت حماية الدولة .
8	الطاقة الشمسية	المصدر الرئيسي للطاقات في الكون و للشمس طاقة حرارية و طاقة ضوئية
9	الطاقة الحرارية	طاقة تصدر عن الشمس وتسبب رفع درجة حرارة الماء و الهواء

10	الطاقة الضوئية	طاقة يحتاجها النبات للقيام بعملية التركيب الضوئي ومصدرها الشمس
11	طاقة الرياح	تيارات هوائية تنشأ نتيجة اختلاف درجة الحرارة بين منطقتين على سطح الأرض.
12	دورة الماء	انتقال الماء من الأرض إلى السحب ومن السحب إلى الأرض مجدداً.

ملحق(2)اختبار المفاهيم العلمية

اختر الإجابة الصحيحة لكل مما يأتي: (درجة واحدة لكل سؤال)

1_حيوانات تتكاثر بالبيوض : (أ_ الخيول ب _القطط ج _ الأبقار د_ الضفادع)

2_حيوانات تتكاثر بالولادة :

(أ_ الفراشات ب _الدجاج ج _العصافير د_ الأبقار)

3_ حيوانات تتكاثر بالبيوض :

(أ _ الأسماك ب_ الماعز ج _الفئران د_ الغزلان)

4_حيوانات تتغذى بمساعدة والديها:

(أ_ الأبقار ب_ الخيول ج_ القطط د_ الضفادع)

5_حيوانات تتغذى بالرضاعة :

(أ_ الدجاج ب_ الضفادع ج_ الأرانب د _السلحفاة)

6_ يسمى صغير البقر :

(أ _مُهراً ب_ شرغوفاً ج_ صوصاً د_ عجلاً)

7_ يسمى صغير القطط :

(أ_ يرقة ب_ هرة ج_ مُهراً د_ شرغوفاً)

8_ يسمى صغير الصقر:

(أ_ دخفلاً ب_ حملاً ج_ هيثماً د_ جحشاً)

9_ من أسباب انقراض الحيوانات :(أ _ وضع القوانين للصيد ب_ إقامة محميات طبيعية

ج_ الصيد الجائر د- تربية حيوانات مهددة بالانقراض)

10_من الحلول المقترحة لحماية الحيوانات المهددة بالانقراض :

(أ _تغيير الموطن للحيوانات ب_ قطع الأشجار ج_الصيد الجائر د_ إقامة محميات طبيعية)

11_ من الحيوانات المنقرضة : (أ _ دب الباندا ب_ النسر

ج_ النمر الأسترالي د_ طائر أبو منجل)

12 _من الحيوانات المهددة بالانقراض:

(أ_ البلبل ب_ وحيد القرن ج_ الخيل د_ السلحفاة)

13_ طاقة الشمس التي يحتاجها النبات للقيام بعملية التركيب الضوئي هي الطاقة :

(أ _ الحرارية ب_ الكهربائية ج_ الضوئية د_ الكيميائية)

14_ المصدر الرئيس لمعظم الطاقات على سطح الأرض :

(أ _ القمر ب_ الشمس ج_ الماء د_ الرياح)

15 _ الطاقة الشمسية هي طاقة :

(أ _ غير اقتصادية ب_ ملوثة للبيئة ج_ غير متجددة د_ صديقة للبيئة)

16_ تنشأ طاقة الرياح نتيجة :

(أ _ تساوي درجة الحرارة بين منطقتين ب_ تقارب درجة الحرارة بين منطقتين

ج_ اختلاف درجة الحرارة بين منطقتين د_ تغير درجة الحرارة بين منطقتين)

17_ المرحلة الأولى من مراحل دورة الماء في الطبيعة :

(أ _ تكاثف الماء ب_ تبخر الماء ج_ عودة جزء من الماء إلى الأرض د_ حدوث المطر)

18_تفيد طاقة الرياح في (أ_ تساقط الامطار ب_ تحريك القارب الشراعي

ج_ تكاثف السحب د_ نمو النبات

)

19_ للرياح طاقة : (أ_ كهربائية ب_ حرارية ج_ حركية د_ ضوئية)

20_تؤدي دوراً مهماً في حدوث دورة الماء في الطبيعة :

(أ _ الرياح ب_ الأشجار ج_ الشمس د_ التربة)

ملحق (3) دليل المعلم في التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي

مقدمة : يعد دليل المعلم بمثابة المرشد الذي يقوم بإرشادك إلى كيفية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي .

يتضمن الدليل : 1_نبذة عن استراتيجية التساؤل الذاتي (k w L)

2_توجيهات عامة للمعلم أثناء التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي (k w L)

3_أهداف تدريس الدليل .

4_ التوزيع الزمني لتطبيق الدروس ضمن الدليل .

5_ خطة السير في التدريس .

6_الأهداف السلوكية لكل درس .

7_الوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس .

8_خطة سير الدرس .

9_ أسئلة التقويم .

أولاً : نبذة مختصرة عن استراتيجية التساؤل الذاتي (k w L) :

تعد استراتيجية التساؤل الذاتي من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعتمد على الدور الإيجابي ،والفعال للمتعلم في ضوء مجموعة من الخطوات المتتابعة التي يتم عرضها على المتعلمين ،و دفعهم لطرح مجموعة من الأسئلة على أنفسهم قبل التعلم و أثنائه وبعد التعلم بهدف تنشيط معارفهم السابقة حول الموضوع وربطها بالمعارف الجديدة، الأمر الذي يعزز نشاطهم في الربط ، والاستنتاج ،وتطبيق ما تم تعلمه في الحياة العملية .

ويشير معنى (K W L) :

(k) للدلالة على كلمة (Know) والتي يبدأ بها السؤال ما نعرف حول الموضوع؟

(What We Know About Subject) التي تمثل الخطوة الأولى من خطوات هذه الاستراتيجية و التي تعد الخطوة الاستطلاعية التي بها يستطيع المتعلمون استدعاء ما لديهم من معلومات مسبقة حول الموضوع .

(W) للدلالة على كلمة (Want) التي يبدأ بها السؤل ماذا نريد أن نعرف ؟ أو ماذا نريد أن نحصل؟(What We want to Find Out) والذي يرشد المتعلمين إلى تحديد ما يريدون تعلمه و تحصيله من خلال هذا الموضوع ، أو ما يريدون البحث عنه و اكتشافه ، في هذه المرحلة يتوجب على المعلم اتخاذ ما يلزم لإثارة الدافعية لدى المعلمين نحو البحث في الموضوع و تقرير ما يرغبون تعلمه عن موضوع الدراسة .

(L) للدلالة على كلمة (Learn) التي يبدأ بها السؤال ماذا تعلمنا؟

(What We Learned؟) و الذي يريد من المتعلمين تقويم ما تعلمه من الموضوع ، ومدى استفادتهم منه .

ثانياً: توجيهات عامة للمعلم أثناء التدريس بالاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي (k w L)

المعلم \ة الفاضل \ة يطلب منك أثناء التدريس بالاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي (k w L)

رسم جدول أمام التلاميذ على السبورة يتضمن حقول ، كل حقل يخصص لمرحلة من المراحل السابقة كالآتي :

(K) ماذا نعرف عن	(W) ماذا نريد أن	(L) ماذا تعلمنا؟

الموضوع؟	نعرف؟	

ملء الحقل الأول وهو (ماذا نعرف عن الموضوع؟)

_ملء الحقل الثاني (ماذا نريد أن نعرف؟).

_بعد دراسة الموضوع يملئ الحقل الثالث (ماذا تعلمنا؟)

_المقارنة بين ما تم تعلموه بما يعرفونه عن الموضوع من قبل (بالتعاون بين التلاميذ و المعلم).

خطوات تنفيذ استراتيجية التساؤل الذاتي (k w L) :

1_ مرحلة الإعلان عن الموضوع و أبعاده العامة حيث يكتب عنوان الدرس مع نبذة عن أطره العامة .

2_مرحلة عرض الجدول حيث يقوم المعلم برسم الجدول السابق على السبورة ويذكر العمليات اللازمة للاستراتيجية .

3_ تحديد أسلوب الدراسة و يفضل أسلوب المجموعات و يطلق اسم على أفراد كل مجموعة .

4_ يُطلب من التلاميذ ملء الحقل الأول من الجدول الذي يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول (ماذا نعرف عن الموضوع؟) "هذا يتم في حال كان الطلبة في مرحلة تعليمية متوسطة أو ثانوية أما إذا كان التلاميذ من مرحلة تعليمية دنيا ،المعلم هو من يقوم بملء الحقول كون التلاميذ غير قادرين على الكتابة "

5_مرحلة تحديد ما يراد تعلمه حيث يقوم التلاميذ بكتابة الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها بعد

دراسة الموضوع أو في أثناء دراستهم للموضوع .

6_ دراسة الموضوع بشكل متعمق حيث يقوم التلاميذ بتفحص الموضوع مستفيدين من خبراتهم السابقة كأساس ينطلقون منه و من الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها بوصفها أهدافاً يسعون إلى تحقيقها .

7_تدوين ما تم تعلمه بعد دراسة الموضوع حيث يطلب المعلم من الطلبة تدوين ما تعلموه من معارف و ما اكتسبوه من خبرات في الحقل الثالث .

8_ مرحلة التقويم : يقوم التلاميذ بتقويم ما تعلموه من خلال موازنة بين ما يعرفونه عن الموضوع و بين ما تم تعلمه .

9_ مرحلة تأكيد التعلم حيث يطلب المعلم من التلاميذ :

* تلخيص أهم ما تعلموه من الموضوع .

* تحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه .

* تقديم عرض شفهي لما تعلموه .

ثالثاً :أهداف تدريس الدليل :

تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي .

رابعاً:التوزيع الزمني لتطبيق الدروس ضمن الدليل : يتم توزيع الدروس بمعدل حصتين أسبوعياً.

خامساً: خطة السير في التدريس :

الدرس الأول : استمرار الحياة

الهدف العام لدرس : يستنتج طرق تكاثر بعض الحيوانات .

الأهداف التعليمية : يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن:

_يعدد الحيوانات التي تتكاثر بالولادة .

_ يذكر الحيوانات التي تتكاثر بالبيوض .

_ يذكر بعض الحيوانات التي تتغذى بمساعدة والديها .

_يذكر الحيوانات التي تتغذى بالرضاعة .

_ يسمي صغار الحيوانات .

الوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس : السبورة _صور مع بطاقات ملونة _لاصق_ معززات للتلاميذ .

ملاحظة : يقوم المعلم بتحديد أسلوب الدراسة المناسب و يفضل أسلوب المجموعات ،ويمكن تقسيم الفصل إلى (3 أو 4) مجموعات متساوية و غير متجانسة و يطلق اسم على كل مجموعة و يقوم المعلم بهذه الخطوة في بداية كل درس من الدروس القادمة .

خطة سير الدرس :

1_ يقوم المعلم بالإعلان عن موضوع (استمرار الحياة) مع نبذة موجزة عن أطره العامة مثل سوف نتعرف اليوم على الحيوانات وطرائق تكاثرها والكيفية التي تتغذى من خلالها.

2_ يقوم المعلم برسم جدول على السبورة وفق الاتي:

ماذا نعرف عن الموضوع؟	ماذا نريد أن نعرف؟	ماذا تعلمنا؟

يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة من الصور لحيوانات مختلفة ويطرح سؤالاً كيف نزيد في العدد تلك الحيوانات وأتوقع الإجابة بواسطة التكاثر نعرّف التكاثر

بعد عرض الصور على التلاميذ يقوم المعلم بطرح سؤال على المجموعات ماذا "نقصد بالمفهوم النوع"؟ ما سبب استمرار الحياة؟.

3_ يقوم المعلم بتدوين ما يعرفه التلاميذ عن الموضوع في الحقل الأول من الجدول المرسوم أمامهم

4_يطرح المعلم سؤالاً على التلاميذ ماذا نريد أن نعرف عن كيفية استمرار الحياة ؟و ماهي الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها بعد دراسة الموضوع مثلاً (ما الحيوانات التي تتكاثر بالولاد ؟ ما الحيوانات التي تتكاثر بالبيوض؟ما الطرائق التي تتغذى بها الحيوانات؟) ويقوم المعلم بتدوين ذلك في الحقل الثاني من الجدول

5_ يقوم التلاميذ بدراسة الموضوع بشكل معمق حيث يقوم المعلم بتوزيع مهام على كل مجموعة من المجموعات حتى يتم فهم الموضوع مستفيدين من خبراتهم السابقة و من الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها كمسار لتفكيرهم :

المجموعة الأولى :يعرض المعلم مجموعة صور ويطلب منهم تحديد الحيوانات التي تتكاثر بالولادة و التي تتكاثر بالبيوض.

المجموعة الثانية : : يوزع عليهم بطاقات و يطلب منهم تصنيفها إلى (حيوانات تتغذى بمساعدة والديها _حيوانات تتغذى بالرضاعة)

المجموعة الثالثة : يعرض عليهم صوراً لحيوانات مع بطاقات تحتوي أسماء صغار تلك الحيوانات و يطلب منهم تحديد اسم صغير كل من الحيوانات التي تحتويها الصور .

6_ يقوم المعلم بتدوين ما تعلمه التلاميذ من خبرات و معارف في الحقل الثالث من الجدول.

7_ مرحلة التقويم و في هذه المرحلة يقوم المعلم بالتعاون مع التلاميذ بمقارنة ما تعلموه فعلاً بما كانوا يعرفونه عن الموضوع و تعديل بعض المفاهيم و الأفكار الخطأ قبل التعلم الجديد .

8_ مرحلة تأكيد التعلم : في هذه المرحلة يقوم المعلم بالتعاون مع التلاميذ بتلخيص أهم ما تعلموه عن الموضوع و تحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه .

نشاط رقم (1) التقويم : يعرض المعلم جدول (العمود الأول حيوانات تتكاثر بالولادة _ العمود الثاني حيوانات تتكاثر بالبيوض) ويُوزع على كل مجموعة بطاقات تحتوي أسماء حيوانات و يُطلب من كل مجموعة وضع هذه البطاقات في العمود المناسب من الجدول .

(أبقار_ دجاج _ ضفادع _ فراشات _ خيول _ قطط)

حيوانات تتكاثر بالولادة	حيوانات تتكاثر بالبيوض

الدرس الثاني: لم نعُد نراها

الهدف العام لدرس : يستنتج أسباب انقراض بعض الحيوانات.

الأهداف التعليمية : يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن:

_ يعرّف الانقراض .

_ يسمي حيوانات منقرضة.

_يعدد بعض الحيوانات المهددة بالانقراض .

_ يستنتج أهمية المحميات الطبيعية .

_يذكر أسباب انقراض بعض الحيوانات .

_يقترح حلولاً مناسبة لمواجهة انقراض بعض الحيوانات .

الوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس : السبورة _صور مع بطاقات ملونة _لاصق_ معززات للتلاميذ .

خطة سير الدرس :

1_ يقوم المعلم بالإعلان عن موضوع (لم نعُد نراها) مع نبذة موجزة عن أطره العامة مثل سوف نتعرف اليوم عن الحيوانات المهددة بالانقراض أو المنقرضة وما أسباب ذلك؟ وما الحلول الواجب اتخاذها لمواجهة ذلك؟

2_ يقوم المعلم برسم جدول على السبورة وفق الاتي:

ماذا نعرف عن الموضوع؟	ماذا نريد أن نعرف؟	ماذا تعلمنا؟

يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة من الصور لحيوانات غير موجودة (منقرضة) ثم يطرح سؤالاً ماذا نشاهد؟ أتوقع الإجابة "حيوانات منقرضة .

بعد عرض الصور على التلاميذ يقوم المعلم بطرح سؤال على المجموعات ماذا نقصد بمفهوم الانقراض

3_ يقوم المعلم بتدوين ما يعرفه التلاميذ عن الموضوع في الحقل الأول من الجدول المرسوم أمامهم

4_يطرح المعلم سؤالاً على التلاميذ ماذا نريد أن نعرف عن الحيوانات المنقرضة؟و ماهي الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها بعد دراسة الموضوع مثلاً (ما أسباب الانقراض ؟ ما الحلول الواجب اتخاذها لمواجهة انقراض الحيوانات ؟) ويقوم المعلم بتدوين ذلك في الحقل الثاني من الجدول

5_ يقوم التلاميذ بدراسة الموضوع بشكل معمق حيث يقوم المعلم بتوزيع مهام على كل مجموعة من المجموعات حتى يتم فهم الموضوع مستفيدين من خبراتهم السابقة و من الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها كمسار لتفكيرهم :

المجموعة الأولى :يعرض عليهم مجموعة بطاقات تحتوي تعريف الانقراض و يطلب منهم تحديد التعريف الصحيح .

المجموعة الثانية : : يعرض عليهم مجموعة صور لحيوانات ويطلب منهم تحديد الحيوانات المنقرضة منها .

المجموعة الثالثة : يعرض عليهم بطاقات تحتوي أسباب انقراض الحيوانات و الحلول لمواجهة ذلك ويطلب منهم تصنيفها ضمن عمودين (الأسباب _ الحلول)

6_ يقوم المعلم بتدوين ما تعلمه التلاميذ من خبرات و معارف في الحقل الثالث من الجدول

7_ مرحلة التقويم و في هذه المرحلة يقوم المعلم بالتعاون مع التلاميذ بمقارنة ما تعلموه فعلاً بما كانوا يعرفونه عن الموضوع و تعديل بعض المفاهيم و الأفكار الخطأ قبل التعلم الجديد

8_ مرحلة تأكيد التعلم : في هذه المرحلة يقوم المعلم بالتعاون مع التلاميذ بتلخيص أهم ما تعلموه عن الموضوع و تحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه .

نشاط رقم (2) التقويم : يعرض المعلم جدولاً (العمود الأول حيوانات غير منقرضة _ العمود الثاني حيوانات منقرضة) ثم يعرض عليهم بطاقات تحتوي أسماء حيوانات و يطلب منهم تصنيفها .

(النمر الأسترالي _ الخيل الأصيل _ الزرافة _ طائر الدودو _ التمساح)

حيوانات غير منقرضة	حيوانات منقرضة

الدرس الثالث: تُضيء الكون

الهدف العام لدرس : يستنتج أنواع طاقات الشمس .

الأهداف التعليمية : يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن:

_يسمي المصدر الرئيسي للطاقة في الكون .

_ يذكر الطاقة التي تدفئ الهواء و ترفع درجة حرارة الماء .

_ يسمي الطاقة التي يحتاجها النبات .

_يعدد أنواع طاقات الشمس .

_يعدد مزايا الطاقة الشمسية.

الوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس : السبورة _صور مع بطاقات ملونة _لاصق_ معززات للتلاميذ .

خطة سير الدرس :

1_ يقوم المعلم بالإعلان عن موضوع و يكتبه على السبورة و هو (تُضيء الكون) مع نبذة موجزة عن أطره العامة مثل سوف نتعرف اليوم عن المصدر الرئيس للطاقات في الكون .

2_ يقوم المعلم برسم جدول على السبورة وفق الاتي:

ماذا نعرف عن الموضوع؟	ماذا نريد أن نعرف؟	ماذا تعلمنا؟

يعرض المعلم على التلاميذ صورة للشمس و يطرح سؤالاً ما هو المصدر الرئيسي للطاقة في

الكون؟بعد عرض الصورة على التلاميذ يقوم المعلم بطرح سؤال على المجموعات ما هي طاقات الشمس؟

3_ يقوم المعلم بتدوين ما يعرفه التلاميذ عن الموضوع في الحقل الأول من الجدول المرسوم أمامهم

4_يطرح المعلم سؤالاً على التلاميذ ماذا نريد أن نعرف عن طاقات الشمس؟و ماهي الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها بعد دراسة الموضوع مثلاً (ما الطاقة الحرارية؟ ما الطاقة الضوئية؟ ما خصائص الطاقة الشمسية؟) ويقوم المعلم بتدوين ذلك في الحقل الثاني من الجدول

5_ يقوم التلاميذ بدراسة الموضوع بشكل معمق حيث يقوم المعلم بتوزيع مهام على كل مجموعة من المجموعات حتى يتم فهم الموضوع مستفيدين من خبراتهم السابقة و من الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها كمسار لتفكيرهم :

المجموعة الأولى :يعرض عليهم المعلم بطاقات لمجموعة من الطاقات و يطلب منهم تحديد طاقات الشمس من تلك البطاقات .

المجموعة الثانية : يعرض عليهم المعلم من بطاقات تحتوي على مجموعة من المزايا ويطلب منهم تحديد المزايا التي تتميز بها الطاقة الشمسية .

المجموعة الثالثة :يعرض عليهم المعلم صور نبات ويطلب منهم تحديد الطاقة التي يحتاجها في عملية التركيب الضوئي ثم يطلب منهم ذكر الطاقة التي ترفع من درجة حرارة الماء .

6_ يقوم المعلم بتدوين ما تعلمه التلاميذ من خبرات و معارف في الحقل الثالث من الجدول

7_ مرحلة التقويم و في هذه المرحلة يقوم المعلم بالتعاون مع التلاميذ بمقارنة ما تعلموه فعلاً بما كانوا يعرفونه عن الموضوع و تعديل بعض المفاهيم و الأفكار الخطأ قبل التعلم الجديد

8_ مرحلة تأكيد التعلم : في هذه المرحلة يقوم المعلم بالتعاون مع التلاميذ بتلخيص أهم ما تعلموه عن الموضوع و تحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه .

نشاط رقم (3) التقويم :ضع دائرة حول مزايا الطاقة الشمسية :

(اقتصادية _ غير متجددة _ ضارة بالبيئة _ صديقة للبيئة _ مصدر لمعظم الطاقات)

الدرس الرابع: دولاب الهواء

الهدف العام لدرس : يستنتج أهمية طاقة الرياح .

الأهداف التعليمية : يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن:

_يستنتج كيفية تحريك القارب الشراعي .

_ يستنتج سبب حدوث طاقة الرياح .

_ يعدد مراحل دورة الماء .

الوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس : السبورة _صور مع بطاقات ملونة _لاصق_ معززات للتلاميذ .

خطة سير الدرس :

1_ يقوم المعلم بالإعلان عن موضوع (دولاب الهواء) مع نبذة موجزة عن أطره العامة مثل سوف نتعرف اليوم على دورة الماء في الطبيعة.

2_ يقوم المعلم برسم جدول على السبورة وفق الاتي:

ماذا نعرف عن الموضوع؟	ماذا نريد أن نعرف؟	ماذا تعلمنا؟

يعرض المعلم على التلاميذ صورة لقارب يحوي شراعاً يتحرك و يطرح سؤالاً ما الطاقة التي سببت تحريك الشراع ؟ بعد عرض الصورة على التلاميذ يقوم المعلم بطرح سؤال على المجموعات ما هي طاقة الرياح ؟

3_ يقوم المعلم بتدوين ما يعرفه التلاميذ عن الموضوع في الحقل الأول من الجدول المرسوم أمامهم

4_يطرح المعلم سؤالاً على التلاميذ ماذا نريد أن نعرف عن طاقة الرياح؟و ماهي الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها بعد دراسة الموضوع مثلاً (ماهي دورة الماء في الطبيعة؟) ويقوم المعلم بتدوين ذلك في الحقل الثاني من الجدول

5_ يقوم التلاميذ بدراسة الموضوع بشكل معمق حيث يقوم المعلم بتوزيع مهام على كل مجموعة من المجموعات حتى يتم فهم الموضوع مستفيدين من خبراتهم السابقة و من الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها كمسار لتفكيرهم :

المجموعة الأولى :يعرض المعلم عليهم صوراً و يطلب منهم تحديد الصور التي سببها طاقة الرياح .

المجموعة الثانية : يعرض المعلم عليهم إبريق يحوي ماء ساخناً ويلاحظون تبخر الماء منه و يطرح سؤالاً ما سبب تبخر الماء؟

المجموعة الثالثة : يعرض المعلم عليهم المعلم من بطاقات تحتوي على مراحل دورة الماء و يطلب منهم ترتيبها .

6_ يقوم المعلم بتدوين ما تعلمه التلاميذ من خبرات و معارف في الحقل الثالث من الجدول

7_ مرحلة التقويم و في هذه المرحلة يقوم المعلم بالتعاون مع التلاميذ بمقارنة ما تعلموه فعلاً بما كانوا يعرفونه عن الموضوع و تعديل بعض المفاهيم و الأفكار الخطأ قبل التعلم الجديد

8_ مرحلة تأكيد التعلم : في هذه المرحلة يقوم المعلم بالتعاون مع التلاميذ بتلخيص أهم ما تعلموه عن الموضوع و تحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه .

نشاط رقم (4) التقويم : يعرض المعلم صوراً لدورة الماء في الطبيعة و يطلب منهم ترتيبها .

بعض مهارات التعاون الاجتماعي وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ الصف السادس

طالبة الدكتوراه: رنا عزيز العلي

قسم تربية الطفل – كلية التربية: جامعة البعث

اشراف الدكتورة: لميس الحمود

الملخص

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين مهارات التعاون الاجتماعي (التسامي بالذات، والاحترام، وتقديم المساعدة، والعمل ضمن فريق، والتعاطف) والدافعية للإنجاز، وفيما إذا كانت مهارات التعاون الاجتماعي تتعلق بالنوع الاجتماعي (ذكور _ إناث). وتم التطبيق على تلاميذ الصف السادس في سوريا، والتعرّف على التلاميذ الذين يمتلكون مستوى متدني من مهارات التعاون الاجتماعي وذلك باستخدام الطريقة العشوائية العنقودية. واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية: مقياس (مهارات التعاون الاجتماعي) من إعداد الباحثة الحالية، ومقياس (الدافعية للإنجاز) من إعداد هرمانز (1970).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية : كانت نسبة التلاميذ الذين يمتلكون مستوى مهارات متدني (60,9%)، ووجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس مهارات التعاون الاجتماعي ككل وبعض مقاييسه الفرعية(وهي مهارة الاحترام ومهارة تقديم المساعدة) ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز، و مهارة التعاطف كان هناك ارتباط ضعيف مع ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز، أما مهارة التسامي بالذات ومهارة العمل ضمن الفريق لا يوجد ارتباط دال مع ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز، فقد وأظهرت النتائج

عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس مهارات التعاون الاجتماعي ككل ومقاييسه الفرعية.

Summary:

The current study seeks to identify the relationship between social cooperation skills (covetency, respect, assistance, teamwork, empathy) and achievement advocacy, and whether social cooperation skills are gender-related (male _ female). Sixth-grade students were applied to Syria, and students with a low level of social cooperation skills were identified using the random cluster method. The researcher used the following tools: A measure (social cooperation skills) from the current researcher's numbers, and a scale (motivation for achievement) from Hermanz (1970). Among the most important findings of the current study were: The proportion of pupils with a low level of skills was (%60,9), and there was a statistically significant correlation between pupils' grades on the overall social cooperation skill scale and some of its sub-measures (skill and skill) There was a statistically positive correlation between pupils' grades on the scale of social cooperation skills as a whole and some of its sub-measures (the skill of respect and the skill of assistance) and their grades on the driving scale of achievement, and the skill of empathy there was a weak correlation with their grades on the driving scale of achievement. The

particular skill and skill of the team there is no association with D with their scores on the driving scale of achievement, and the results show that there are no differences between males and females on the scale of social cooperation skills as a whole and its sub-measures

أولاً– المقدمة:

يعد الإنسان كائناً اجتماعياً فهو يميل إلى العيش وسط الجماعة، فالإنسان يشعر بالاستقرار والأمن والطمأنينة داخل الجماعة فتشبع حاجاته إلى الانتماء، ويجد الإنسان ذاته من خلال هذا الانتماء الاجتماعي، وهناك الكثير من السلوكيات التي تنم عن طبيعة الإنسان الاجتماعية. ويتعلم كيف يعيش بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة المحيطة به ويرتضيها المجتمع، ويتعلم كيف يتعاون مع أفراد

الجماعات الموجودة في محيطه. وأولى الجماعات التي ينشأ الفرد فيها هي جماعة الأسرة، والتي تعد من أكثر الجماعات تأثيراً في سلوكه وتكوين شخصيته. وما إن يدخل الطفل إلى المدرسة حتى تظهر في حياته جماعات أخرى، كجماعة الأقران والتلاميذ والمعلمين. والطفل بطبيعته يرغب في الانضمام إلى جماعة تحقق حاجاته الاجتماعية، وتكسبه وضعاً اجتماعياً معترفاً به، وتزيد من شعوره بالأمن والثقة بالنفس، ولذلك فإنه يستطيع عن طريق تعاونه مع أفراد الجماعة أن يحقق هذه الحاجات، ويكتسب محبة الناس وتقديرهم. ومن هنا تعمل التربية الحديثة على بناء شخصية الطفل من جميع الجوانب المكونة لها، فهي ترعى مراحل نموه جسمياً وعقلياً ونفسياً وانفعالياً واجتماعياً، ليصبح عضواً فعالاً في مجتمعه قادراً على التفاعل والتعاون مع الآخرين، وقادراً على الإنتاج والإبداع. حيث أن التعاون يمثل دوراً مهماً في توجيه سلوك الفرد والجماعة في مختلف مجالات النشاط الإنساني، وتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة. ويؤكد(ديوي) بأن التربية الخُلقية ينبغي أن تعمل:على نكران الذات والحث على التعاون، فالتعاون يعد أسلوب من أساليب السلوك الاجتماعي وتقتضيه طبيعة التفاعل بين الأفراد وجود هدف مشترك وينتج عنه الاهتمامات المشتركة بينهم، وروح الصداقة ومشاعر السعادة، والاتصال، وتبادل المساعدة وتنسيق جهود الأفراد وتقسيم العمل فيما بينهم، والاتفاق في الآراء وانخفاض معدل القلق في الجماعة، وارتفاع الثقة بالنفس، والتمركز حول العمل وتحقيق الهدف والشعور بالانتماء للآخرين(أبو هاشم، 2002 ، ص151). وقد توصلت نتائج دراسة ميشيل (Michelle,2002) إلى وجود علاقات ايجابية بين تفاعل الأقران وتعاونهم والثقة بالنفس لدى الطلاب. وكذلك تلعب الدافعية للإنجاز دوراً مهماً في ثقة التلميذ بنفسه وفي حياة التلميذ، حيث يشعر التلميذ بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفي ما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده البشري. وذلك

لارتباط الدافعية للإنجاز بميول الطالب فهي توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال، حيث تعتبر الدافعية للإنجاز عاملاً مهما في توجيه سلوك التلميذ وتنشيطه وفي إدراكه للموقف فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به، كما ، كما أن لها دور مهم في الإبداع والابتكار وهذا ما أكدته دراسة الحاثي(2010)،و كذلك أشار –ماكليلاند – إلى الدور المهم بالارتباط بين الأداء الابداعي والدافعية المرتفعة للإنجاز وارتباط الاثنين معاً في ظروف المناخ النفسي والاجتماعي الذي يوفره المجتمع بوجه عام والأسرة والمدرسة بوجه خاص (نشيواتي، 2003، ص15). فقد ترتبط الدافعية للإنجاز بما توفره الأسرة والمدرسة من تعاون بين أفرادها، وخاصة في هذه المرحلة العمرية حيث يلتحق التلاميذ بالكشاف في العطلة الصيفية ومن خلاله يتعلم التلاميذ الكثير من المهارات الاجتماعية وخاصة التعاون .

من أجل ذلك تمت دراسة علاقة مهارات التعاون الاجتماعي بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي

ثانياً– المشكلة:

تؤمن الحضارة الحالية وثقافات العصر وقوانينه حماية للحرية الفردية أكثر بكثير من قبل، وأصبحت تلبي وتشبع المصالح الأنانية للفرد، وتسعى لتحقيق السعادة الذاتية والإشباع السريع للرغبات الفردية، إن ثقافة العصر الحالي تقوم على التنافس وتجعله ركيزة في الحياة، مما يؤدي إلى تأجيج الرغبات الأنانية وجعلها سريعة وجامحة وقوية مقارنة بالانفعالات الاجتماعية الأخرى التي تساعد على تماسك المجتمع وبناء اللحمة بين أفراد المجتمع كالتعاون والعمل بشكل جماعي في بناء الوطن، مما يزيد خطر النزعة الفرية على حساب التعاون والتشاركية. وبالتالي ضرورة التوجه إلى ما يناسب التلاميذ ويساعدهم على تنمية مهارات

التعاون والمشاركة والمساهمة في تماسك المجتمع وبناءه وتطويره، وخاصة في ظروف ما بعد الحرب الحالية كي نتجاوز هذه الظروف بثبات وقوة وبلحمة وطنية، ولمواجهة الأزمات التي قد تواجه الوطن، حيث تحول مهارات التعاون الاجتماعي دون أن يؤثر تعرض الأفراد لتلك الأزمات في تماسكهم وشخصيتهم الوطنية، ولبناء مستقبل أفضل وعيش مشترك. وتعد مهارات التعاون الاجتماعي بمثابة الدوافع للعمل والنشاط الاجتماعي، فهي الدعامة لبناء العلاقة بين الفرد والجماعة. وتؤثر في شخصية التلميذ، فتجعله إيجابياً ملتزماً أخلاقياً في انتمائه الاجتماعي والوطني ومتفانياً في المحافظة على وطنه وجاهداً لبنائه وتطويره. ويتم ذلك من خلال تنمية مسؤوليات المشاركة الواعية التي تقوم على حرية التعبير والإيمان بمكانة الفرد وأهميته في النسيج المجتمعي، وصولاً إلى السعي المستمر للارتقاء بالمجتمع والنهوض به(موسى،2013، 116).فالتعاون الاجتماعي هو الرابطة العاطفية لعلاقات توحد الفرد مع مجتمعه وتنمي المواطنة لديه(شوقي،2003، 42)، حيث أكدت دراسة كنابزك ورودز (Knapczuk, Rodes,2001) أن أهم أبعاد المهارات الاجتماعية هي: مهارات التعاون، ومهارات المشاركة. وأيضاً نتائج دراسة لادوداينيل (Ladd,Dinella,2009) وجدت أن أهم المهارات لدى التلاميذ هي: التعاون مع الأقران، وعدم مقاطعة الآخرين. وفي الوقت الذي تبني فيه مهارات التعاون المجتمع نجد أن الدافع للإنجاز يبني الفرد، حيث يعد من أهم الدوافع للعمل وأيضاً مكوناً أساسياً في سعي التلميذ تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها فهي التي تحرك السلوك وتوجهه للغاية التي يقصدها للوصول للهدف المحدد، حيث ان الدافع للإنجاز يجعل التلميذ ميالاً إلى تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدماً ما لديه من قوة ومثابرة واستغلال امكانياته وقدراته العقلية من أجل تحقيق النجاح المنشود. وللدافعية للإنجاز دور مهم في رفع مستوى الطموح عند التلاميذ وهذا ما أكدته دراسة سالم وآخرون (2012). وإن

دافع الإنجاز يؤدي التلميذ إلى أن يحتل مكانة راقية وقيمة عالية في مجالات الإنتاج والتحصيل الدراسي وتقدير الذات، وهذا ما أشارت له دراسة صرداوي(2011)، وبالتالي وجود التلميذ ضمن مجموعة ووجود هدف جماعي وتعاونه مع زملائه هل له علاقة بالدافعية للإنجاز لديه

وعلى ضوء ما سبق نرى إن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما هي العلاقة بين مهارات التعاون والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الأساسي؟

ثالثاً- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تعرّف نسبة التلاميذ الذين لا يمتلكون مهارات التعاون الاجتماعي.

2- تعرّف العلاقة بين درجات التلاميذ في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي ودرجاتهم في مقياس الدافعية للإنجاز.

3- تعرّف الفروق بين درجات التلاميذ الذكور ودرجات التلاميذ الإناث في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي.

رابعاً أهمية البحث:

تنبع أهميّة البحث من النقاط الآتية:

1- أهمية التعاون الاجتماعي لدى الأطفال في حياتهم بشكل عام، حيث يعيش كل طفل ضمن مجموعة من الجماعات المختلفة، وبالتالي من الضروري أن يكون عضواً فاعلاً فيها متعاوناً مع بقية أفرادها.

2- أهمية دراسة مهارات التعاون الاجتماعي خاصةً في ظل الظروف الحالية التي يعيشها مجتمعنا، حيث أن التعاون يعزز الوحدة الوطنية وتماسك المجتمع، بينما التنافس يؤدي إلى تشتته وتفككه من الداخل، كما تعد من

الدعائم الأساسية والضرورية لتقدم المجتمع وتحقيق مزيد من الرقي والازدهار.

3- أهمية دراسة الدافعية للإنجاز لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي وخاصة بعد الحرب التي تعرضت لها الجمهورية العربية السورية في مرحلة التعليم الأساسي

4- أهميّة الفئة العمرية التي تناولتها وتحفيزه الدراسة الحالية بالدراسة وهي مرحلة التعليم الأساسي، إذ أن الخبرات والمهارات التي يكتسبها التلميذ في هذه المرحلة تكون مهمة جداً في تشكيل شخصيته فيما بعد.

5- قلّة الدراسات الّتي تناولت مهارات التعاون الاجتماعي لدى تلاميذ الصف السادس في الجمهوريّة العربيّة السوريّة على حد علم الباحثة.

6- يمكن للبحث الحالي أن يسهم في إثراء مجال القياس النفسي من خلال الأداة الّتي ستقوم الباحثة بإعدادها وهي: مقياس مهارات التعاون الاجتماعي.

7- يمكن أن تفيد الدراسة الحالية الأطراف والجهات الآتية:

أ- تفيد الدراسة الحالية في توجيه اهتمام القائمين على عملية بناء الوحدات التعليمية وتطويرها بتضمينها مهارات التعاون الاجتماعي بطرق مختلفة.

ب- أهميته للباحثين الآخرين حيث يدفعهم البحث الحالي للمزيد من الدراسة والبحث فيما يتعلّق بمتغيّرات البحث وربطها بمتغيّرات أخرى غير المتغيّرات المدروسة.

خامساً- حدود الدراسة :

حدود الزمانية: تم تطبيق البحث في تاريخ: 17- 12- 2019

حدود بشرية: تلاميذ الصف السادس بمدينة حمص

حدود مكانية: مدرسة الشهيد أحمد عيسى بمدينة حمص

حدود موضوعية: تناول البحث المتغيرات التالية:مهارات التعاون الاجتماعي- الدافعية للإنجاز

سادساً- مصطلحات الدراسة :

- **التعاون الاجتماعيSocial Cooperation:**

وهو السعي المتبادل للوصول إلى هدف مشترك، وهو موجود لدى الفرد في العمل مع الآخرين بحيث تستفيد الأطراف المتعاونة في هذه العملية الإيجابية(الدسوقي، 1990،ص93).

ويعرف إجرائياً: هو درجة الطالب على اختبار مهارات التعاون الاجتماعي وهو من إعداد الباحثة وتتراوح درجات الطلاب على هذا الاختبار ما بين أدنى درجة وأعلى درجة (29-87) درجة.

مهارات التعاون الاجتماعيSocial cooperation skills :

التسامي بالذاتSelf-sublimation :

اعتبار سعادة الآخرين من الناس والانشغال بهم في مقابل حب الذات والأنانية . أي الاهتمام بالغير في مقابل الاهتمام بالنفس (دسوقي، 1990، ص165).

التعاطفEmpathy : هو القدرة على تفهم مشاعر الآخرين، وكذلك المهارة في التعامل مع الآخرين فيما يخص ردود أفعالهم الانفعالية.

تقديم المساعدةoffering help : هو اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام، وما يتطلبه من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها وتحقيق رفاهيتها والمحافظة على استمرارها(عثمان، 1995، ص171).

مهارة الاحترام Respect skill : كل ما ينم عن تقدير الآخر، والتعامل معه بسلوكيات تتناسب مع وضعه ومكانته.

مهارة العمل ضمن فريق The skill of working in a team : وتشمل الاندماج مع الآخرين، وبد النشاطات والمشاريع والمباريات ومحاولة بذل أقصي جهد0(شوقي، 2003، ص 53).

-2-الدافعية للإنجاز Achievement motivation:

هي: استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم نجاح الأداء على ضوء مستوى محدد للامتياز.(خليفة ،2000 ،ص14)

ويعرف إجرائياً: هو درجة الطالب على اختبار الدافعية للإنجاز وتتراوح درجات التلاميذ على هذا الاختبار ما بين أدنى درجة وأعلى درجة (28-130) درجة.

سابعاً- الإطار النظري

-1- مهارات التعاون الاجتماعيSocial cooperation skills :

أ- تعريف التعاونDefinition of cooperation :

ويعرف التعاون: هو اشتراك الطفل مع زملائه الآخرين في نشاط معين، وفي مواقف يومية خاصة بهم ويتبادلون الأدوار والأشياء، ويساعد بعضهم بعضاً، وتتكون بينهم علاقة موجبة تتسم بالسرور واللعب المشترك(الجبيري، 1991، ص14).

عرفه حمدان(2015، ص27): هو كل لفظ أو تصرف يقوم به الفرد لتحقيق مصلحة مشتركة متبادلة مع الآخرين، أي مصلحة تهمّ كلا الطرفين. فالأعمال المشتركة التي يساهم بها فردان وأكثر لتحقيق منفعة أو مصلحة لكل منهما أنواعها هي أمثلة لسلوك التعاون

ب- خصائص التعاونProperties cooperation:

1- خصائص وجدانية: يتسم الموقف التعاوني بوجود علاقة إيجابية بين الأفراد تتمثل في اليقظة والانتباه والصداقة والود بينهم، كما يوجد تقدير ايجابي للذات بين الأعضاء المتعاونين ويشعر الفرد المتعاون بالأمان والألفة والثقة في الموقف التعاوني، كما يتسم الموقف التعاوني بوجود روح الجماعة والتوافق في العلاقات الاجتماعية.

2- الخصائص المعرفية: يتسم الموقف التعاوني بوجود مناقشات بين أعضاء الجماعة للتوصل إلى أفكار ومعلومات متفق عليها، كما أنه يقلل من تقييد جهود الأفراد نحو الهدف المشترك، كما يتسم أيضاً الموقف التعاوني بوجود اعتماد ايجابي متبادل متمثل في المشاركة بين الأفراد ومساعدة بعضهم بعضاً كذلك يتميز بتقسيم العمل وتنسيق الجهود بين الأفراد لتسهيل عملية التفاعل الإيجابي بينهم(الجبيري، والديب، 1998، ص35).

ج- أشكال التعاونshapes cooperation :

1- **اللعب التعاونيCollaborative gameplay** : وهي مرحلة هامة يمر بها الأطفال جميعاً حيث يسود بينهم أثناء العب التعاون بكل معانيه، ويظهر اللعب التعاوني في قابلية الأطفال للعب مع الأطفال الآخرين وبالأخص في الألعاب الجماعية ككرة القدم، ويبدأ اللعب التعاوني بألعاب تتطلب التفاعل الثنائي بين طفل وآخر، ثم تتسع الدائرة باشتراك أكثر من طفل في اللعبة الواحدة مع مكافئة السلوك الناجح في اللعب سعياً وراء تثبيت هذه المهارة في سلوكيات الأطفال(بهادر،1994، ص29).

2- التعاون اللفظي Verbal cooperation: وهو أن يتحدث الطفل مع الآخرين والاستماع إليهم، ويظهر شكل من أشكال التعاون بين الأطفال أثناء أداء الأدوار في اللعب، فهم يتحدثون سويةً عن طبيعة هذه الأدوار كأن يقول أحدهم أنا أقوم بدور الأب وأنت تقوم بدور الأبن(الميهوب، 1996، ص40).

د-تصنيف التعاونCollaboration classification

صنفت منظمة اليونسيف (2005) مهارات التعاون إلى:

مهارات التعاون وعمل الفريق وتضم: مهارات التعبير عن الاحترام، ومهارات تقييم الشخص لقدراته، وإسهامه في المجموعة.

مهارة التعاون هي إحدى المهارات الاجتماعية الإيجابية التي يقوم من خلالها الطفل بالعمل مع الجماعة بروح إيجابية ومشاركتهم في انجاز الأعمال والمهام المطلوبة (ميلر، 1987، ص216)

2- الدافعية للإنجاز:Motivation for achievement

أ- معنى دافعية الإنجاز The meaning of achievement motivation:

وعرف ماكليلاند (McClland) كما ورد لدى خليفة (2000م، ص 47) الدافع للإنجاز بأنه: "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم نجاح الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز".

ويعرف قطامي (2000م، ص 36)الدافعية بأنها: "حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمراره، وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين".

كما عرف منسي (1991م، ص 156):"الدافع للانجاز بأنه رغبة الفرد في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعد من المكونات الهامة للنجاح المدرسي".

أمّا عن أهمية الدافعية فيؤكد نشواتي (2003 ،ص 123) على أن أهميتها تنبع من كونها من الوجهة التربوية هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وتعتبر من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي. كما تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز الأهداف التعليمية على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل، لارتباطها بميول الطالب فهي توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال. ويتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والانجاز بصفة خاصة، فتؤثر الدوافع على عمليات الإدراك والانتباه والتخيل والتذكر والتفكير،

فهي بدورها ترتبط بالتعلم والانجاز وتؤثر فيه وتتأثر به (منسي،1991، ص 169). وقد أورد خليفة (2000 م،ص 64) بأنّ أول من استخدم مصطلح الحاجة للانجاز (Need for Achievement)، كان موراي (Morray) في كتابه "استكشافات الشخصية"، وقد حدد تلك الحاجة بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة، وبقدر كبير من الاستقلالية مع تحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والفوز عليهم.

ب- أبعاد دافعية الإنجاز - dimensions of achievement motivation :

يتشكل دافع الإنجاز من أنواع متباينة من السلوك، لذا زاد الاهتمام به ليشمل علاقته بمتغيرات اجتماعية وتربوية ونفسية، خاصة أنه يمكن اكتسابه وتنميته من خلال تفاعل الطالب مع البيئة المحيطة به.

ونظراً لكل هذه الأنواع والأنماط المتباينة وعلاقتها وتفاعلاتها، فقد تكون دافع الإنجاز من الأبعاد التالية:

1- الطموح الأكاديمي: مستوى الإنجاز الذي يرغب المتعلم في الوصول إليه، أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه. كشفت نتائج دراسة العنزي (2003) أن الطلبة ذوي مستوى الطموح العالي للإنجاز كان أدائهم عالياً في حل المشكلات، وبفارق دال إحصائياً عن زملائهم منخفضي الطموح للإنجاز، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح للإنجاز لصالح الإناث، وهذا ما أكدته دراسة كل من :العلي (2006)، السهلي(2003) .

2- التوجه للنجاح :مدى زيادة ميل الطالب للوصول نحو الهدف عن ميله للإحجام عنه، أو أنه قيام الطالب بجهد ما للحصول على النجاح وتجنب الفشل.

3- التوجه للعمل: ويعبر عن شعور الطالب بدافع قوي وبحماس نحو ما يسند إليه من أعمال.(Koys&Decotiis, 1991,P 274)

4- الحاجة للتحصيل: شعور الطالب بميل قوي لإحراز النجاح في انجاز كل ما يقوم به من أعمال.

5- الحافز المعرفي : الحاجة إلى المعرفة، والفهم، والاستيعاب ، وحل المشكلات ، وينشأ من عمليات التفاعل المتبادلة بين الطالب والمهمة التعليمية الموكلة إليه، مما يجعله مدركاً لمتطلبات هذه المهمة و محاولاً السيطرة عليها (Zenzen, , 2002, P 87. فقد أجرى صبحي (2011) دراسة على البيئة الأردنية حاول من خلالها تقصي اثر كل من دافع الإنجاز والذكاء على القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة احصائية عند مستوى (0,001) بين كل من دافع الإنجاز والذكاء وعلى القدرة على حل المشكلة.

6- إعلاء الأنا : هو مثابرة الطالب على مهمة ما ، ليس من أجل المعرفة ، وإنما بدافع تأمين الشعور بالمكانة الاجتماعية، وتأكيد وجودها وسط الجماعة، مما يترتب عليه نشأة الإحساس وتقدير الذات .

7- الحاجة إلى الإنتماء : محاولة الطالب السيطرة على المهام المطلوبة منه تعلمها في المواقف التعليمية، والتي تتطلب موافقة أولياء الأمور من أباء ومعلمين، ممن يؤثرون في تكوين ذاته ، لتحقيق المكانة الاجتماعية التي يريدها ، أو أنها الرغبة أو الميل في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الأخرين بشكل عام، والأفراد والجماعات المهمة في حياة الطالب على وجه خاص. (Erikson, 1980,p 94)

8- تجنب النزعة الوصولية – الانتهازية : فهي حالة نفسية غير مريحة تتسم بتدني الدافعية، والاتكالية على الأخرين، وترتكز على الأنا وحب الذات (Cropley, 2001, p47).

9- الاستقرار العاطفي :حالة شعورية تنجم عن رضا الطالب عن ذاته، ومحيطه الأسري والاجتماعي، ويتمثل بجوانب الحب والمودة والانسجام مع بيئته وأقرانه(الفرماوي ، 2007، ص36-37). وفي دراسة قام بها الرواف (2003) إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة ،وكانت النتائج تفوق الإناث على الذكور في دافع الإنجاز، وكان هناك اثر دال في أساليب المعاملة الوالدية بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي .وهذا ما أكدته دراسة (Nelon,2003).

ثامناً- فرضيات الدراسة :Study hypotheses

1- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي ودرجاتهم في مقياس الدافعية للإنجاز.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الإناث ومتوسط درجات الذكور في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي.

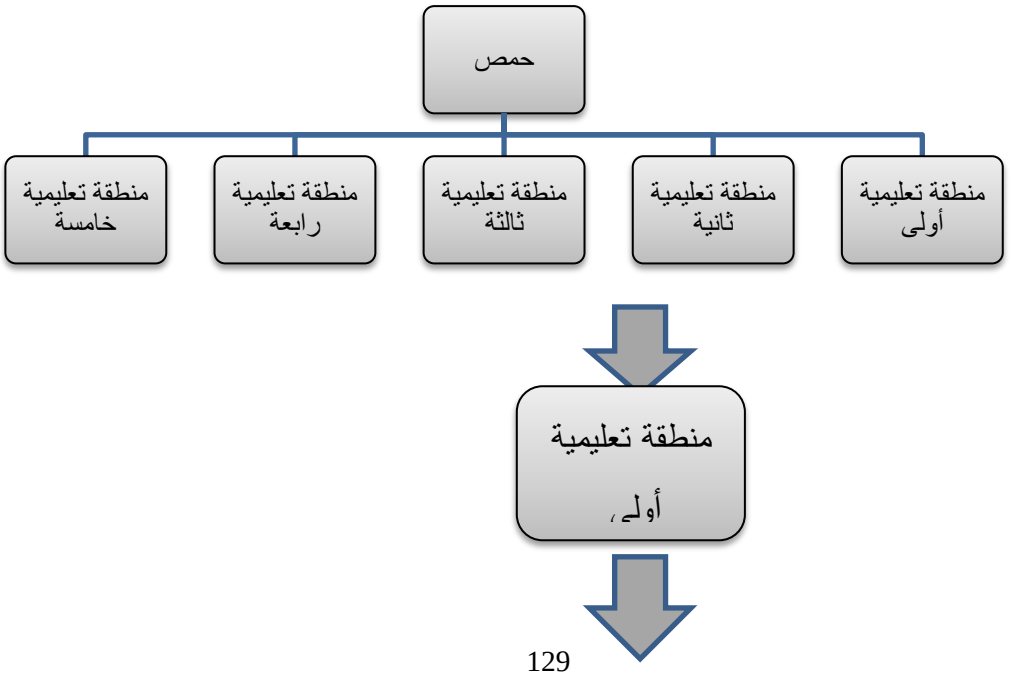
تاسعاً- منهج الدراسةStudy Approach:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد العلاقة بين مهارات التعاون الاجتماعي ودافعية الإنجاز وفقاً لبعض المتغيرات لدى طلاب التعليم الأساسي، وبالتالي اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي يتناسب مع هذا النوع من البحوث، لأن المنهج الوصفي التحليلي في وصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً، لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها البعض . Koys &Decotiis , 1991 , (P152)

عاشراً- عينة الدراسةThe study sample :

مجتمع الدراسة جميع طلاب الصف السادس في التعليم الأساسي في سورية للعام الدراسي 2019-2020، وقد تم اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية أما عن طريقة سحب العينة فتمت عن طريق احصاء المناطق التعليمية في مدينة حمص ووضعها على شكل عناقيد، وقد تم سحب العينة في حمص عن طريق احصاء المناطق التعليمية في مدينة حمص ووضعها على شكل عناقيد، فكانت مدينة حمص مقسمة إلى خمسة مناطق تعليمية، تم كتابة أسماء هذه المناطق على قصاصات ورقية وإغلاقها جيداً، ثم سحب أسماء مناطقة تعليمية، وبعد ذلك تم كتابة أسماء المدارس في المنطقة التي تم سحبها على قصاصات ورقية وإغلاقها جيداً، ثم سحبت أسم مدرسة من المنطقة التعليمية (مدرسة أحمد عيسى). وقد بلغ عدد العينة ككل(64) طالباً وطالبة، وذلك بعد حذف خمس أوراق لأنها غير صالحة ويوجد غياب طالبين.

والشكل التالي يوضح كيفية سحب العينة:



مدرسة أحمد عيسى

الحادي عشر- أدوات البحث

1- مقياس مهارات التعاون الاجتماعي:

وقد قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات التعاون الاجتماعي وفق المراحل الآتية:

أ- مرحلة الاطلاع واختيار البنود:

تمّ الاستناد بشكل خاصٍ في بناء المقياس على بناء تصنيف اليونسيف (2005) لمهارات التعاون وكذلك على الأدبيات و الإطار النظري ثمّ حدّدت الباحثة على ضوئه خمسة مهارات أساسية يتألّف منها المقياس وهي:

مهارة التسامي بالذات:

ويتضمّن البنود ذات الأرقام: (1-6-11-16-21).

مهارة تقديم المساعدة للآخرين:

والبنود التابعة لهذا المقياس هي ذات الأرقام: (2-7-12-17-23-25).

مهارة الاحترام: ويتضمّن البنود ذات الأرقام: (3-8- 13-18-22-26-27).

مهارة العمل ضمن فريق:

ويتضمّن البنود ذات الأرقام: (4-9-14-19-24-28).

مهارة التعاطف:

ويتضمّن البنود ذات الأرقام: (5-10-15-20-29).

ب- طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:

بلغ عدد فقرات المقياس في صياغتها النهائيّة (29) بنداً موزّعة على خمسة مقاييس فرعيّة؛ كلّ واحد منها يتناول أحد مهارات التعاون الاجتماعي، وأعطي

لكلّ بند وزنٌ مدرّج بشكل ثلاثي (موافق تماماً، موافق بشكل متوسّط، غير موافق مطلقاً) وتُعطَى الدرجات للبنود ذات الاتجاه الإيجابي بالترتيب وفق الآتي (3، 2، 1) أما السلبية فيتم إعطاؤها قيم معكوسة من (1 ،2، 3) وبذلك تتدرّج درجات أفراد عيّنة الدراسة ما بين (29–87)،

ويتمّ حساب درجة المفحوص في كلّ مقياس فرعيّ من خلال جمع الدرجات الخاصّة ببنود كلّ مقياس

ج– التأكّد من صدق المقياس:

تمّ التأكّد من صدق مقياس مهارات التعاون الاجتماعي ككلّ ومقاييسه الفرعيّة باستخدام الطرق الآتية: صدق المحكّمين، الاتساق الداخلي، المقارنة الطرفيّة.

1. **صدق المحكّمين:**

تمّ عرض المقياس في صورته الأوليّة على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسيّة من المختصّين في التقويم والقياس وعلم النفس والإرشاد النفسي وتربية الطفل، وقد بلغ عددهم (14) أعضاء حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة بنود المقياس وكذلك وضوح صياغتها اللغويّة، وكانت نسبة الاتّفاق بين المحكّمين (80%) فما فوق وعلى ضوء تلك الآراء تمّ حذف بند واحد ليصبح عدد فقرات المقياس بشكل نهائيّ (29) بنداً بعدما كانت (30)بنداً، وتمّ تعديل بندين كما هو موضّح في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

يوضّح التعديلات على مقياس مهارات التعاون الاجتماعي بعد عرض المقياس على الحكمين

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
أدعو زملائي للمشاركة في النشاط الذي أقوم به	أشارك زملائي بما أقوم به من أنشطة
أعمل على رفع معنويات زملائي عندما يمرون بمشكلة ما	أقف إلى جانب زملائي عندما يمرون بمشكلة ما.
أحترم جميع زملائي بصرف النظر عن دينهم	أحترم جميع زملائي بصرف النظر عن شكلهم
أفضل العمل الجماعي بدلاً من العمل الفردي في الأنشطة المدرسية	أحب العمل مع زملائي أكثر من العمل لوحدي
وتّم حذف البند الذي ينصّ: أعرض المساعدة على زملائي دون تردد	

2. صدق الاتّساق الدّاخلي:

جرى التحقّق من الاتّساق الدّاخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عيّنة مكونة من(40) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس، وتمّ بموجب هذه الطريقة حساب معامل ارتباط درجة كلّ بند مع الدرجة الكليّة للمقياس، كما تمّ حساب معاملات ارتباط درجة كلّ بند من بنود المقياس مع الدرجة الكليّة للمقياس الفرعي الذي ينتمي إليه البند، كما تمّ حساب معامل ارتباط درجة كلّ مقياس من المقاييس الفرعيّة مع الدرجة الكليّة للمقياس، وفي الجدول (2) الآتي يبيّن معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند ودرجة المقياس ككلّ:

جدول(2) معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند والمقياس ككلّ في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي

البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط
1	0,555 **	11	0,773**	21	0,395**
2	0,591**	12	0,377*	22	0,451**
3	0,322 *	13	0,686**	23	0,438**
4	0,665**	14	0,830**	24	0,639**
5	0,614**	15	0,811**	25	0,543**
6	0,514**	16	0,425**	26	0,730**
7	0,835**	17	0,602**	27	0,399**
8	0,717**	18	0,604**	28	0,291*
9	0,807**	19	0,818**	29	0,324*
10	0,428**	20	0,686**		

(**) دالّة عند مستوى 0,01

ومن الجدول السابق يتبيّن أنّ معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند ودرجة مقياس مهارات التعاون الاجتماعي جميعها دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0,01) عدا كل من البنود رقم (3،12 ،29) دالة عند مستوى دلالة(0,05)

والجدول (3) يبيّن معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند ودرجة المقياس الفرعي التابع له في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي:

جدول رقم(3)

معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند ودرجة المقياس الفرعي التابع له في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي

المهارة	البند	معاملات الارتباط	المهارة	البند	معاملات الارتباط	المحور	البند	معاملات الارتباط
التسامي بالذات	1	0,743**	الاحترام	3	0,518**	ضمن فريق	24	0,664**
	6	0,799**		8	0,786 **		28	0,355**
	11	0,634**		13	0,698**	التعاطف	5	0,720**
	16	0,703**		18	0,648 **		10	0,533**
	21	0,422**		22	0,546 **		15	0,798**
تقديم المساعدة للآخرين	2	0,540**		26	0,650 **		20	0,726**
	7	0,798**		27	0,400 **		29	0,468**
	12	0,520**	العمل ضمن فريق	4	0,693 **			
	17	0,727**		9	0,900 **			
	23	0,497**		14	0,837 **			
	25	0,639**		19	0,810 **			

(**) دالّة عند مستوى 0,01

ومن الجدول السابق يتبيّن أنّ معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند ودرجة المقياس الفرعي التابع له في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي جميعها دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0,01)

والجدول (4) الآتي يبيّن معاملات الارتباط بين درجة كل مقياس فرعي و درجة المقياس ككلّ:

جدول(4)

معاملات الارتباط بين درجة كلّ مقياس فرعي ودرجة المقياس ككلّ في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي

المهارة	معاملات الارتباط
التسامي بالذات	0,783**
تقديم المساعدة للآخرين	0,901**
الاحترام	0,927**
العمل ضمن فريق	0,937**
التعاطف	0,833**

(**) دالّة عند مستوى 0,01

ومن الجدول السابق يتبيّن أنّ معاملات الارتباط بين درجة كلّ مقياس فرعي ودرجة المقياس ككلّ في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي كانت جميعها دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0,01)

وبالتالي بناءً على النتائج الموضحة في الجداول (2) و(3) و(4) نجد أنّ المقياس يتّصف بالاتساق الدّاخلي نظراً لارتباط درجة كلّ بند مع الدرجة الكليّة للمقياس،

وارتباط درجة كلّ بند بالمقياس الفرعيّ الذي ينتمي إليه، وارتباط درجة كلّ مقياس من المقاييس الفرعيّة بدرجة المقياس ككلّ.

د- التأكّد من ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب الثبات بالطرق الآتية:

1. الثبات بطريقة ألفا كرومباخ:

د- التأكّد من ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب الثبات بالطرق الآتية:

1. الثبات بطريقة ألفا كرومباخ:

تمّ حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرومباخ لكلّ مهارة على حِدة ثمّ للمقياس ككلّ، والجدول الآتي يوضّح قيمة معامل الثبات:

جدول(5) معامل الثبات بطريقة ألفا كرومباخ في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي ومقاييسه الفرعيّة

المهارة	ألفا كرومباخ
التسامي بالذات	0,724
تقديم المساعدة للآخرين	0,746
الاحترام	0,747
العمل ضمن الفريق	0,777
التعاطف	0,758
المقياس ككلّ	0,749

وقد تبيّن أنّ جميع معاملات الثبات دالّة

2. **الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة:**

وفقاً لهذه الطريقة تمّ تقسيم المقياس إلى نصفين حيث يحتوي القسم الأوّل على البنود ذات الأرقام الفرديّة والقسم الثاني على البنود ذات الأرقام الزوجيّة ثمّ تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاّب على نصفيّ المقياس باستخدام صيغة بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط (0,92) وهو دالّ إحصائيّاً.

وبالتالي يتّصف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفيّة.

وعلى اعتبار أنّه تمّ التأكّد من صدق وثبات المقياس فإنّ المقياس يصبح صالحاً للاستخدام وتطبيقه على أفراد عيّنة البحث.

-2- مقياس الدافعية للإنجاز :

أعد هذا المقياس من قبل هيرمانز(1970)، وقد اعتمدته الباحثة في الدراسة الحالية لصدقه وثباته العاليين وملاءمته للبيئة السورية التي سيتم تطبيق البحث عليها ، بالإضافة إلى شمولية بنوده مقارنة بغيره من المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة من خلال الدراسات السابقة المتعلقة بدافعية الإنجاز. ويستخدم التدريج الخماسي في الاختبار بحيث يعطى البديل (أ) خمس درجات، والبديل(هـ) درجة واحدة في الفقرات الإيجابية التي تحمل الأرقام (2، 5، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26)، بينما يعطى البديل

(أ) درجة واحدة والبديل (هـ) خمس درجات في الفقرات السلبية والتي تحمل الأرقام (1، 3، 4، 9، 10، 15، 16، 27، 28). وتكون الدرجة العليا المحتملة للمفحوص على المقياس (140) بينما تكون الدرجة الدنيا المحتملة (28) درجة.

12-2-1- صدق وثبات المقياس :

اعتمدت الباحثة الحالية على صدق وثبات الصورة المقننة من اختبار دافعية الإنجاز على البيئة السورية، حيث قامت أمل الأحمد(1999) بالتحقق من صدق الاختبار بعرضه على عدد من أساتذة كلية التربية في جامعة دمشق ، وقد أجمع المحكمون على صدق الاختبار وانسجام فقراته وقدرتها على التعبير عن دافعية الإنجاز بصورة جيدة، كما التحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وذلك بتطبيقه على عينة من(33) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة دمشق في كلية التربية، حيث بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي وفق معادلة بيرسون (0.83) عند مستوى دلالة (0.01).

كما وتم التأكد من صدق المقياس وثباته على تلاميذ الصف السادس في سورية وحمص في دراسة (العوجة، 2016) بتطبيق المقياس على عينة مكونة من(100) من تلاميذ الصف الرابع باستخدام معامل ألفا كرمباخ الذي بلغ (0,90)، وتم حساب معامل الارتباط للمقياس مع بعضها حيث كانت تترابط مع بعضها ترابطاً قوياً تتراوح بين(0.47 – 0.65)، ثم تم حساب معامل ألفا كرومباخ الذي بلغ (0,90).

وكذلك قامت الباحثة الحالية بالتأكد من صدق المقياس وثباته بتقنينه على عينة مكونة(40) تلميذ من الصف السادس، وتم حساب معامل الارتباط لعبارات

المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس حيث كانت العبارات تترابط مع الدرجة الكلية للمقياس ترابطاً قوياً تتراوح بين(0,51-0,67) . ثم تم حساب معامل ألفا كرومباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل وكانت وتراوحت بين (0،89) وهذا يؤكد ثبات كافة عبارات

- إجراءات البحث

سار البحث وفق الخطوات الآتية :

1- دراسة الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع من أجل وضع الإطار النظري وإعداد المقاييس الخاصة بالبحث .

2- تصميم مقياس (مهارات التعاون الاجتماعي) الذي تم عرضه على المحكمين وتعديله بناء على أراءهم وحساب صدقه وثباته حتى وصل إلى صورته النهائية وتقنين مقياس الدافعية للإنجاز.

3- تطبيق أدوات البحث (مقياس مهارات التعاون الاجتماعي- مقياس الدافعية للإنجاز) على تلاميذ الصف السادس) بالطريقة العشوائية العنقودية .

4- تحليل البيانات ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة الفرضيات البحث.

5- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

6- تقديم المقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

الثاني عشر- نتائج الدراسة وتفسيرها

1- الإجابة عن السؤال الأول :

ينص السؤال الأول : ما هي نسبة التلاميذ الذين يمتلكون مهارات التعاون الاجتماعي منخفضة، في سبيل الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط للمقياس وكان(63) ومتوسطات المقاييس الفرعية

جدول(6) نتائج درجات الطلاب والنسبة المئوية في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي

المقياس	العينة ككل	المتوسط	عدد التلاميذ أقل من المتوسط	النسب المئوية
مهارات التعاون الاجتماعي	64	63	39	%60,9
مهارة التسامي بالذات	64	12	34	53,1%
مهارة تقديم المساعدة	64	13	37	57,8%
مهارة الاحترام	64	15	40	62,5%
مهارة العمل ضمن فريق	64	13	35	54.6%
مهارة التعاطف	64	11	40	62,5%

يتضح وجود نسبة كبيرة ممن لديهم مهارات التعاون الاجتماعي منخفضة على المقياس ككل وعلى جميع مقاييسه الفرعية. وترى الباحثة أن هذه النتائج قد تكون بسبب الحرب على مجتمعنا، والآثار النفسية السلبية الناجمة عن الحرب التي كان من أكثر المتأثرين بها شريحة الأطفال؛ مما يستلزم المزيد من الدراسات والتدخلات لمساعدتهم ومساندتهم بكل الوسائل ليخرجوا من هذه الأزمة النفسية.

2- اختبار الفرضية الأولى وتفسيرها:

تنص الفرضية الأولى: لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي ودرجاتهم في مقياس الدافعية للإنجاز. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول(7):

الجدول رقم (7) معامل ارتباط مقياس مهارات التعاون الاجتماعي مع مقياس الدافعية للإنجاز

المهارة	معاملات الارتباط
التسامي بالذات	-0,063
تقديم المساعدة للآخرين	0,389**
الاحترام	0,454**
العمل ضمن الفريق	0,244
التعاطف	0,299*
الكلي	0,783**

وقد تبين أن هناك معامل ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين درجات التلاميذ في المقياسيين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.783) ، كما تبين أيضاً نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة .كما تبين أن مهارة الاحترام ومهارة تقديم المساعدة للآخرين هما الأكثر ارتباط في الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، حيث ارتبط مقياسي (مهارة الاحترام ومهارة تقديم المساعدة للآخرين) بالدرجة الكلية للدافعية للإنجاز بشكل أكبر من ارتباط المقاييس الفرعية الأخرى وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,454**) لمهارة الاحترام بينما بلغت قيمة معامل الارتباط(0,389**) لمهارة تقديم المساعدة للآخرين، وكانت مهارة التعاطف ذات ارتباط ضعيف حيث بلغت معامل الارتباط(0,299*)،بينما مهارة العمل ضمن فريق معامل الارتباط (0,244) وغير دال أي لا يوجد ارتباط مع مقياس الدافعية للانجاز، وكذلك مهارة التسامي بالذات يوجد ارتباط سلبي ضعيف ولكنه غير دال حيث بلغت معامل الارتباط(-0,063) أي لا يوجد ارتباط.

ويعود هذا الارتباط لأن الدافعية للإنجاز تدفع التلميذ للعمل من أجل هدفه بكافة الوسائل ومن ضمنها التعاون مع الجماعة.

وكذلك الارتباط بين مهارتي تقديم المساعدة للآخرين والاحترام والدافعية للإنجاز يعود الدافعية للإنجاز تجعل التلميذ نشيط وفعال ومدرك لكل الوسائل المساعدة له في تحقيق انجازاته مما يعطيه القدرة على مساعدة نفسه والآخرين واحترامهم في سبيل تحقيق انجازاته.

وأما الارتباط الضعيف لمهارة العمل ضمن فريق مع دافعية الانجاز يعود لأن تلميذ يجد نفسه أمام أعمال محددة ضمن الجماعة مما يحد من تحقيق إنجازات خاص به فتضعف دافعيته للإنجاز،

وعدم وجود ارتباط بين مهارتي التسامي بالذات والتعاطف والدافعية للانجاز وذلك لأن هذه المهارات تتطلب من التلميذ أن يجعل أهدافه وانجازاته أقل أهمية وهذا ما يتناقض مع الدافعية للانجاز لذلك لا يوجد ارتباط بينهما

14-3- اختبار الفرضية الثانية وتفسيرها :

تنص الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الإناث ومتوسط درجات الذكور على مقياس مهارات التعاون الاجتماعي، وتم تطبيق اختبار(ت) للعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث، والجدول(8)الآتي يبين نتائج المعالجة الإحصائية

جدول(8) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس مهارات التعاون الاجتماعي

	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	مؤشر الدلالة

الذكور	25	74,08	16,13	62	0,159	0,772
الإناث	39	73,58	8,47			

من خلال الجدول (8) نجد أنه (P.value) تساوي (0,772) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق بين درجات التلاميذ في اختبار مهارات التعاون تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بأن أسلوب التنشئة الاجتماعية أصبح يتصف بعدم التمييز بين الذكور والإناث، حيث تساوت الأساليب المشجعة والميزات التي تقدمها الأسرة لأطفالها ، وأصبحت الأنثى حالياً في مجتمعنا مساوية للذكر من حيث قدرتها على الإنجاز والعمل والتميز ضمن مجموعة (الفرماوي، 2004، ص 52)، وهذا يتفق مع عبد الميهوب(1998، ص39). بأن تعاون الأطفال مع بعضهم من أجل تحقيق مسؤولية أو مهمة معينة يبدأ من الأسرة حيث تعود أبناءها تحمل المسؤولية والمشاركة فيتعود الطفل على التعاون، والطفل المتعاون اجتماعياً يدل بدرجة كبيرة على معاملة الكبار له، ويدل بدرجة أكبر على أسلوب التنشئة الاجتماعية، وعليه قد يخرج الطفل متعاوناً أو غير متعاون. وترى الباحثة أن أسلوب التنشئة الاجتماعية يلعب دوراً كبيراً في تشكيل آليات ومهارات التعاون الاجتماعي وأن المعارف والمعلومات والخبرات الاجتماعية التي تعرض لها الجنسين كانت متشابهة في هذه المرحلة العمرية، وبالتالي تساوت ظروف التلاميذ من الجنسين بأساليب التنشئة الاجتماعية، وأساليب المعاملة والخبرات والمهارات الاجتماعية كانت متشابهة، وبذلك لم تتأثر مهارات التعاون الاجتماعي بنوع الاجتماعي عند تلاميذ الصف السادس

ثالث عشر– توصيات ومقترحات الدراسة :

تقترح الباحثة في ضوء نتائج الدراسة الحالية ما يلي :

1– عقد ندوات وورشات للطلبة حول أهمية مهارات التعاون الاجتماعي وفوائده على التلميذ والجماعة.

2– إعداد برامج إرشادية وعلاجية وداعمة تضمن التدريب على مهارات التعاون الاجتماعي والتركيز على المهارات التي تزيد الدافعية للإنجاز بشكل جماعي .

3– إجراء بحوث أخرى مشابهة تتناول متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية(مثل: البيئة المحيطة بها ونوع الشخصية)، أو تتناول عينات أخرى مثل رياض الأطفال

المراجع:

1- أبو هاشم، محمد.(2002). **سيكولوجيا المهارات.** القاهرة: زهراء الشرق.

2- بلقيس، أحمد؛ ومرعي، توفيق.(1982). **علم النفس الاجتماعي.** عمان: دار الفرقان.

3- بهادر، سعدية .(1994). **المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة.** القاهرة: مطبعة مدني.

4- الجبري، أسماء .(1991). تصميم برنامج لإكساب أطفال ما قبل المدرسة مهارات التعاون، **رسالة دكتوراه،** جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة.

5- الجبري، أسماء؛ والديب، محمد.(1998). **سيكولوجيا التعاون والتنافس والفردية.** القاهرة: عالم الكتب.

6- جمعة، سلمى محمود.(2007). **ديناميكية طريقة العمل مع الجماعات.** اسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

7- الحارثي، محمد .(2010). الفروق في دافعية الانجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالصف الثالث المتوسط، **رسالة ماجستير منشورة،** جامعة الملك خالد، السعودية.

8- حمدان، محمد .(2015). بناء تصنيف للسلوك الاجتماعي. عمان: دار الحديثة للنشر.

9- خليفة ، عبد اللطيف. (2000) . **الدافعية للإنجاز** . القاهرة : دار غريب.

10- الدسوقي، كمال.(1990). **ذخيرة علوم النفس** . القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

11- الزعبي ، عبد الله حميد.(2005). الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب رعاية الأيتام بالرياض. **رسالة ماجستير غير منشورة** ،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض .

12- سالم،هبة ؛وقمبيل،كبشور؛ والخليفة عمر.(2012). علاقة دافعية الانجاز بوقع الضبط، ومستوى الطموح والتحصيل لدى طلاب المؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(4). ص81-96.

13- شوقي، طريف.(2003). **المهارات الاجتماعية والاتصالية**. القاهرة : دار غريب للطباعة.

14- طلعت، هبة.(1998). دور المعسكرات اليوم الواحد في تنمية بعض القدرات الحركية والمهارات الاجتماعية للأطفال من سن(5-7) سنوات، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس: كلية البنات.

15- صبحي، علي.(2011). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة في الدرس الجمناستك . **مجلة علوم التربية الرياضية** ، 4 (1). 214 - 245.

16- صرداوي. نزيم.(2011). دافع الانجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدي طلبة التعليم الثانوي، دراسات نفسية وتربوية، مختبر تطوير الدراسات النفسية والتربوية، (6). ص300- 345.

17- العبادي، حامد مبارك.(2004). دور التعاون والتنافس والفردية في أداء حل المشكلة عند طلبة الصف الأول الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(4). ص 64-90.

18- عبد المهيوب، سهير.(1996).تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقلياً. **رسالة ماجستير**، جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا لطفولة.

19- عثمان، أحمد.(1995). الخجل وعلاقته بتقدير الذات والتحصيل الدراسي للأطفال مجلة كلية التربية بالزقازيق، 24 (1)، ص164 - 214 .

20- العلي ، صالح.(2006).أثر الدافعية في التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي في كتابه "تعلم المتعلم طريق العلم". **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، 4 (2) . 150- 113.

21- العنزي، سعود.(2003). الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة أم القرى. السعودية.

22- العوجة، ضياء الدين.(2016). ممارسة الأنشطة المدرسية وعلاقتها بدافعية الانجاز في مقرر الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة البعث ، سوريا.

23- الفرماوي، حمدي علي.(2004). **دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

24- قطامي، يوسف وقطامي، نادية.(2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**.عمان:دار الشروق.

25- منسي، عبد الحليم.(1991).**علم النفس التربوي للمعلمين**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية

26- موسى، محمد .(2013). **التربية المدنية**. منشورات جامعة البعث، كلية التربية.

27- ميلر ،سوزانا .(1987) .**سيكولوجية اللعب** .ترجمة(حسن عيسى) ، الكويت: عالم المعرفة.

28- نشيواتي، عبد المجيد.(2003). **علم النفس التربوي**. ط4.عمان :دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:Foreign references

1- Cropley, AJ.(2001). **Creativity in education & Learning**. Medical Books, London.

2- Erikson, E.(1980). **Identity and The Life**, New York: Cycle, W.W. Norton & Company.

3- Knapczuk, D. and Rodes, P. (2001). Teaching Social Competence: Social Skills and Academic Success, Verona:**IEP Resources publication**.

4- Koys, D.J. and Decotiis ,T.A.(1991). **Inductive Measures of Psychological Climate** . Human Relations, 44, 265 - 285 .

5- Ladd, G. and Dinella, L. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade? **Journal of Educational Psychology**, 101: 190-200

6- Mishelle,p.(2002).the impact of motivation , student-peer,and students faculty interaction on academic self- confidence , **reports research**.p.27.

7- Nelon, S.(2003). Learning of environments motivation & achievement in high school science. **Journal of research in Science Teaching**, 40(4), pp.347-368.

8- Zenzen, Thomas.G.(2002). Achievement Motivation. **Master Research**, university of Wisconsin – Stout, U.S.A.