مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 21

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. هايل الطالب	**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
اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في صفوف الدمج بمحافظة طرطوس	علا سلمان د. غسان أبو فخر	58-11
دور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق	د. فاضل حنا مها أكرم درويش	110- 61
الضغوط النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى عينة من زوجات الشهداء في محافظة طرطوس	د. رياض نايل العاسمي احمد محمد يوسف	172-111

اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في صفوف الدمج بمحافظة طرطوس

علا سلمان* غسان أبو فخر**

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

****الأستاذ بقسم التربية الخاص/ كلية التربية/ جامعة دمشق**

الملخص

هدفت البحث إلى ترتيب طرائق التدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وبحث الفروق في تلك الاتجاهات وفق متغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وضمت العينة (50) معلماً اختيروا من (13) مدرسة للدمج بمحافظة طرطوس، وتم تصميم استبانة شملت (50) بنداً موزعة إلى (5) مجالات (النمذجة والتعزيز، تجزئة المهمة، العمليات المعرفية، التدريس التكاملي، تعدد الحواس)، وبينت النتائج أن الترتيب التنازلي لطرائق التدريس تلك بحسب أهميتها النسبية كان (التدريس التكاملي، تعدد الحواس، تجزئة المهمة، العمليات المعرفية، النمذجة والتعزيز). وبالنسبة لطريقة (النمذجة والتعزيز) ظهرت فروق في اتجاهات المعلمين نحو أهمية هذه الطريقة في تعليم التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) ضمن صفوف الدمج وفق متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي الأدنى. وبالنسبة لطريقة (تجزئة المهمة) في التدريس فلم تظهر فروق في تلك اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي). أما طرائق التدريس (العمليات المعرفية، التدريس التكاملي، تعدد الحواس) فقد ظهرت فروق في تلك اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي الأعلى.

الكلمات المفتاحية: (طرائق التدريس، النمذجة والتعزيز، تجزئة المهمة، العمليات المعرفية، التدريس التكاملي، تعدد الحواس، التلاميذ ضِعاف السمع، الأقران العاديين، معلمي التربية الخاصة، مدارس الدمج).

Attitudes of Special Education Teachers towards the Most Effective Teaching Methods for Teaching Hearing- Impaired Pupils In the Ranks of Integration in Tartous Governorate

Abstract

The research aimed at arranging teaching methods for students (ordinary, hard of hearing) in the integration classes from the point of view of special education teachers, and examining the differences in those directions according to the two variables (years of experience, academic qualification), and the sample included (50) teachers chosen from (13) schools For integration in Tartous governorate, a questionnaire was designed that included (50) items distributed into (5) areas (modeling and reinforcement, task segmentation, cognitive processes, integrative teaching, multisensory), and the results showed that the descending order of these teaching methods according to their relative importance was (Integrated Teaching Multisensory, task segmentation, cognitive processes, modeling and reinforcement). With regard to the method of (modeling and reinforcement), differences appeared in teachers 'attitudes towards the importance of this method in teaching students (ordinary, hard of hearing) within the inclusion classes according to the years of experience variable in favor of teachers with less experience, and according to the scientific qualification variable in favor of those with the lowest scientific qualification. As for the method of (task segmentation) in teaching, no differences appeared in those teachers 'attitudes according to the two variables (years of experience, academic qualification). As for the teaching methods (cognitive processes, integrative teaching, and the multiplicity of the senses), differences appeared in those teachers 'attitudes according to the years of experience variable in favor of teachers with more experience, and according to the scientific qualification variable in favor of those with higher academic qualifications.

Key words: (Teaching methods, modeling and reinforcement, task segmentation, cognitive processes, integrative teaching, multisensory, hard of hearing students, ordinary peers, special education teachers, inclusion schools).

1- مقدّمة البحث:

عملت الجمهورية العربية السورية على تفعيل خطة الدمج منذ عام (2001)، حيث سعت إلى دمج الأطفال والتلاميذ والطلبة ذوي الإعاقة الخفيفة أو المتوسطة مع أقرانهم العاديين ضمن صفوف الدمج، وذلك وفق خطة علمية ممنهجة، بهدف اللحاق بركب الدول المتقدمة للأخذ بيد الأشخاص ذوي الإعاقة للاندماج تدريجياً في المجتمع من النواحي التعليمية والتربوية، ثم المهنية والاجتماعية لاحقاً، وذلك بما يتوافق مع قدراتهم وحاجاتهم الخاصة.

وتجربة الدمج في سورية رغم أهميتها إلا أنها تواجه بمجموعة عراقيل التي قد تقف في وجه نجاحها، والتي يأتي في مقدمتها أن معلم التربية الخاصة في صفوف الدمج قد لا يمتلك الخبرة والمهارة الكافية لتطبيق أفضل طرائق التدريس التي يمكن أن تناسب التلاميذ العاديين وضعاف السمع، واختيار الأنسب منها بما يحقق أهداف الخطط التعليمية والتربوية الموضوعة من قبل وزارة التربية، ومن هنا برزت فكرة البحث الحالي التي يمكن تحديد موضوعها (باتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في صفوف الدمج بمحافظة طرطوس).

2- مشكلة البحث:

تتضمن المقررات الدراسية للحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي كثيراً من المفردات والمفاهيم المجردة التي تتطلب استخدام طرائق تدريس تناسب الغالبية العظمى من التلاميذ العاديين، وباعتبار أن التلاميذ ضعاف السمع يعانون من مستوى منخفض من مهارات الفهم القرائي بسبب تراجع واحدة أو أكثر من العلميات المعرفية (ذاكرة سمعية أو انتباه أو إدراك سمعي..) نتيجة ضعف مهارات اللغة، لذا كان لزاماً على معلم التربية الخاصة ضمن صفوف الدمج اتقان وتوظيف طرائق تدريسية تناسب التلاميذ ضعاف السمع والأقران العاديين معاً، وكان لزاماً على القائمين على تجربة الدمج تعرف اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو أكثر طرائق التدريس كفاءة وفاعلية لتحقيق هذا الهدف.

وفي دراسة استطلاعية مبسطة قامت بها الباحثة ضمن مدرسة للدمج في محافظة طرطوس، تضمنت سؤال عدد من معلمي التربية الخاصة حول أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق طرائق التدريس الفعالة مع التلاميذ ضعاف السمع وأقرانهم العاديين ضمن

صفوف الدمج، بينت النتائج أن نقص الخبرة بالخصائص النفسية والانفعالية وخصائص مهارات التواصل واللغة للتلاميذ ضعاف السمع هي المعوق الرئيسي لتطبيق أفضل طرائق التدريس، يضاف إليها أن التلاميذ ضعاف السمع قبل الدمج كانوا يتعلمون بطرائق تدريسية خاصة قد لا تكون مناسبة للتلاميذ العاديين، بالتزامن مع ضيق زمن الحصة الدراسية الذي لا يتجاوز (45) دقيقة، وحاجة معلمي التربية الخاصة إلى مزيد من التأهيل والتدريب أثناء الخدمة، ومعوقات أخرى عديدة. ونظراً لندرة الدراسات السابقة العربية والأجنبية والمحلية التي هدفت إلى تعرف اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أفضل طرائق التدريس الفعَّالة لتعليم التلاميذ العاديين وضعاف السمع في صفوف الدمج، والذي قد يفيد السلطات التربوية القائمة على تجربة الدمج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومما سبق؛ يمكن تحديد مشكلة البحث بالأسئلة التالية:

2-1- ما المستوى والترتيب التنازلي لطرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف ؟.

2-2- هل توجد فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات) (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات) ؟.

2-3- هل توجد فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ثانوية ومعهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا ماجستير ودكتوراه) ؟.

3- أهمية البحث:

3-1- أهمية التعرف على مفهوم الإعاقة السمعية عموماً، وضعف السمع على وجه التحديد، وذلك من حيث التعريف، وسبل التشخيص، والأفراد القابلين للدمج منهم.

3-2- أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة الحالية وهم التلاميذ العاديين وضعاف السمع ضمن صفوف الدمج، وما يمكن أن يعانوا منه من تدني مستوى التحصيل الأكاديمي نتيجة عدم قدرة معلم التربية الخاصة على توظيف طرائق تدريسية ملائمة لكلا الفئتين.

3-3- إلقاء الضوء على أحدث الدراسات السابقة ذات العلاقة، إذ يعتبر البحث الحالي الأول من نوعه في سورية – بحسب علم الباحثة – حتى تاريخه.

3-4- أهمية تعرف النتائج المتعلقة باتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية في صفوف الدمج لكل من التلاميذ العاديين وضعاف السمع، بما يساعد على إعداد البرامج التدريبية المناسبة لهؤلاء المعلمين أثناء الخدمة.

4- أهداف البحث:

4-1- تعرف مستوى والترتيب التنازلي لطرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف.

4-2- تعرف الفروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية وفق متغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

5- فرضيات البحث:

5-1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية وفق متغير سنوات الخبرة (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات) (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات).

5-2- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في

صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي (ثانوية ومعهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا ماجستير ودكتوراه).

6- حدود البحث:

6-1- الحدود البشرية:

6-1-1- المجتمع الأصلي: جميع معلمي التربية الخاصة الذين يقومون بتعليم التلاميذ ضعاف السمع والعاديين في مدارس الدمج التابعة لمديرية تربية طرطوس للعام الدراسي (2019–2020)، والبالغ عددهم (198) معلماً ومعلمة موزعين في (66) مدرسة للدمج في محافظة طرطوس بحسب إحصائيات مديرية البحوث في وزارة التربية.

6-1-2- عينة البحث: عينة مقصودة متيسرة قوامها (50) من معلمي التربية الخاصة الذين يقومون بتعليم التلاميذ ضعاف السمع والعاديين في (13) مدرسة حكومية تابعة لمديرية تربية طرطوس تطبق خطة الدمج للعام الدراسي (2019–2020)، وتم الوصول إلى أفراد العينة خلال توزيع الرواتب عليهم، وقد تم تصنيف أفراد العينة وفق متغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) كما يُظهر الجدول (1):

الجدول (1) العينة الأساسية من معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج في محافظة طرطوس

رقم المدرسة	اسم المدرسة	عنوان المدرسة	العدد	سنوات الخبرة	العدد	المؤهل العلمي	العدد
1	أبو فراس الحمداني	مركز طرطوس الرمل الأوسط	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	2
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	1
2	الخنساء	مركز طرطوس المنشية	3	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	∴	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2	إجازة جامعية	2
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	∴
3	مراد عيزوقي	مركز طرطوس حي الغدير	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	3	ثانوية ومعهد متوسط	∴
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	4
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	∴
4	وادي الشاطر	مركز طرطوس وادي الشاطر	5	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	3	إجازة جامعية	3
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	1
5	الطليعي	مركز صافيتا حي الطليعي	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	1	ثانوية ومعهد متوسط	2
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2	إجازة جامعية	1
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	1
6	الثورة	مركز صافيتا	3	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1

		الحي الشرقي		(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	1
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	1
7	بسام زغبور	مركز طرطوس الرمل الشرقي	5	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	1	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	3	إجازة جامعية	3
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	1
8	وجيه حمود	مركز القدموس الحاطرية	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	3
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	∴
9	الشيخ سعد	مركز طرطوس الحي الغربي	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	2
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	1
10	الوحدة	مركز بانياس المقعبرية	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	1	إجازة جامعية	2
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	1
11	الفيحاء	مركز بانياس مزعرة الأفندي	6	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	1
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	4	إجازة جامعية	5
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	∴
12	البحتري	مركز صافيتا الحي الغربي	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	ثانوية ومعهد متوسط	2
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2	إجازة جامعية	2
				(أكثر من 10 سنوات)	∴	ماجستير أو دكتوراه	∴
13	الخنساء	مركز طرطوس المنشية	4	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	1	ثانوية ومعهد متوسط	∴
				(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2	إجازة جامعية	3
				(أكثر من 10 سنوات)	1	ماجستير أو دكتوراه	1
الإحصائيات		(13) مدرسة	50	المجموع	50	المجموع	50

2-6- الحدود المكانية والزمانية: عدد من مدارس الدمج بمحافظة طرطوس للعام الدراسي (2019–2020).

3-6- الحدود العلمية: تم البحث في المفاهيم التالية (طرائق التدريس الخاصة، صفوف الدمج، التلاميذ ضعاف السمع، التلاميذ العاديين، معلم التربية الخاصة).

7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7-1- الدمج: إتاحة فرص للمتعلمين المعاقين للانخراط في التعليم العام وفق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، لمواجهة احتياجاتهم التربوية الخاصة ضمن المدرسة العامة، وبأساليب ومناهج ووسائل تعليمية مُعدلة، ويشرف على تنفيذ الدمج جهاز تعليمي مختص إلى جانب الكادر التعليمي للمدرسة العامة، وتلك العملية تتضمن جمع المتعلمين في

المدارس العامة بغض النظر عن (الذكاء، الموهبة، الإعاقة، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، الخلفية الثقافية) للمُتعلم (Kaufman et al, 1975, p12).

2-7- صفوف الدمج: هي صفوف مخصصة في الطوابق الأرضية ضمن المدارس العامة (رياض أطفال، تعليم أساسي، تعليم ثانوي) لدمج الأطفال والتلاميذ والطلبة من ذوي الإعاقات المتوسطة والخفيفة (الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقة الحركية، التوحد، صعوبات التعلم، اضطرابات النطق واللغة) ممن يصنفون بأنهم قابلين للدمج مع الأقران العاديين، وذلك بعد العرض على لجنة خاصة في وزارة التربية، وتلك الصفوف تم تهيئتها بالبنية التحتية والكوادر البشرية والوسائل التعليمية الخاصة والمناهج المُعدلة.. لتتناسب الأشخاص المعاقين القابلين للدمج (وزارة التربية، القرار رقم /2640/543/ 4/3/ لعام /2001/).

3-7- معلم التربية الخاصة: كل معلم يحمل إجازة في التربية وعلم النفس بإحدى التخصصات (معلم صف، علم نفس، إرشاد نفسي)، ويعمل بصفة دائمة في إحدى مدارس التعليم الأساسي (حلقة أولى أو حلقة ثانية) التي تطبق تجربة الدمج، وخضع لعدة دورات تدريبية في مجال رعاية المعوقين ببعض أو معظم صنوف الإعاقة (وزارة التربية، القرار رقم /2640/543/ 4/3/ لعام /2001/).

ويعرف معلم التربية الخاصة إجرائياً بأنه كل معلم يعمل في إحدى مدارس الدمج التابعة لمديرية تربية بمحافظة طرطوس، أو في إحدى مراكز التربية الخاصة التابعة لمديرية الشؤون الاجتماعية والعمل بطرطوس، ومُعين بصفة دائمة، أو بصفة مؤقتة وفق برنامج تشغيل الشباب، وذلك استناداً إلى أحكام القانون الأساسي للعاملين بالدولة رقم (50) لعام (2004)، ووفق النظام الداخلي الخاص بكل من وزارة التربية ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل.

4-7- الإعاقة السمعية المتوسطة (ضعف السمع): يتراوح الفقدان السمعي فيها (بين 56 إلى 70 ديسبل)، وفي هذه الحالة لا يستوعب الفرد المصاب الكلام إلا على شكل صراخ، وبالتالي يعاني من اضطرابات كلامية لأنه يفقد معظم الأصوات الكلامية للمحادثة، ويُظهر ضعفاً في الانتباه أو تشتت انتباه وتخلفاً لغوياً، ويجد صعوبة في تعلم

معنى الكلمات وقواعد اللغة كونه لا يسمع بعض الأصوات الكلامية، أو سماع أصوات الكلام بشكل غير صحيح، وأن نطق الكلام لديهم يأتي محذوفاً مع تشوه الأصوات الأحرف، والغرباء يظهرون صعوبة في فهم كلام الأطفال أصحاب هذه الإعاقة (الزريقات، 2003، ص54).

ويعرف التلميذ ضعيف السمع إجرائياً بأنه كل تلميذ مقيد في مستوى الحلقتين الأولى والثانية في إحدى مدارس التعليم الأساسي التي تطبق تجربة الدمج للعام الدراسي (2020 – 2021)، ويقع مداه العمري (بين 6 سنة إلى 14,11 سنة)، ويحمل بطاقة إعاقة سمعية (ضعف سمع) صادرة عن مديرية الشؤون الاجتماعية والعمل في محافظة طرطوس وفق قانون رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (34) لعام (2004).

7-5- طرائق التدريس: سياق من أساليب التدريس الخاصة، والعامة، والمتداخلة، والمناسبة لأهداف الموقف التعليمي، التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات، وبأجود مستوى ممكن، وطرائق التدريس هي كل ما يحدث في غرفة الصف أو صفوف الدمج من استغلال إمكانيات معينة لتحقيق المخرجات المطلوبة (السليتي، 2008، ص1).

وتعرف طرائق التدريس الخاصة إجرائياً بأنها مجموعة نشاطات مُخطّطة بدقة، والتي تبدأ بتحليل المهارات الأكاديمية تحليلاً دقيقاً، ثم تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للحصة الدراسية، ثم تطبيق طريقة أو مجموعة من طرائق التدريس التي تحقيق أهداف الحصة الدراسية لدى التلاميذ العاديين وضعاف السمع في صفوف الدمج.

8- الإطار النظري والدراسات السابقة:

8-1- الإطار النظري: يعاني المتعلمين ضعاف السمع من بطء علميات التواصل والفهم، ما يقود بالضرورة إلى بطء في تمثيل المعلومات في بنيتهم المعرفية، ومن ثم ضعفاً التحصيل الدراسي، وإذا لم يتمكن معلم التربية الخاصة من اختيار طرائق التدريس المناسبة سيؤدي ذلك – حكماً – إلى الفشل الدراسي للتلاميذ ضعاف السمع داخل صفوف الدمج، وإذا ما أُخذ بالاعتبار تواجد الأقران العاديين فذلك سيكون سبباً إضافياً لتراجع التحصيل الدراسي، أو التسرب من المدرسة، وفشل تجربة الدمج كلياً، فاختيار طرائق التدريس المناسبة لكلا الفئتين عملية حساسة ودقيقة (Stephens, 2016, p166). فالتلاميذ

ضعاف السمع يعانون من ضعف القدرة على استيعاب المعلومات، وعدم الدقة في ترميزها وتجهيزها وتمثيلها ثم تخزينها، بسبب قصور معظم العمليات العقلية المعرفية نتيجة تراجع نمو المهارات اللغوية (إصداراً واستقبالاً)، ما يسبب صعوبة في فهم واستخدام وتوظيف المعلومات المستقبلة خلال عمليات التعلم، مع سطحية في التمثيل المعرفي لها، مع صعوبة فهمها والاحتفاظ بها، ثم توظيفها لاحقاً بفعالية في مجالات الحياة اليومية (Gadeen, 2011, p52).

إن فمفهوم (الدمج Mainstreaming) من القضايا الشائكة في الممارسات التربوية لا سيما مع المتعلمين ضعاف السمع، فمعلم التربية الخاصة ضمن صفوف الدمج قد لا يملك القدرة أو الرغبة لتطبيق تجربة الدمج عملياً، أو لم يتلقى تدريباً كافياً للتعامل مع الحاجات الخاصة للمتعلمين ضعاف السمع بوجود الأقران العاديين، حيث لوحظ فشل الكثير من محاولات تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتوظيف طرائق التدريس المناسبة، وتعميق معرفتهم بالخصائص النفسية والانفعالية والمعرفية لكلا الفئتين داخل صفوف الدمج، فأهم مشكلات الدمج تتمثل في كونه نتاجٌ للتشريعات وليس ناتجٌ لرغبة المعلمين والمدارس، فالتشريع غالباً يبين ما ينبغي تجنبه أو تبنيه، لكنه لا يبين الحلول المناسبة، وقد لا يخلق استعدادات أو ترتيبات لنجاح تجربة الدمج (Cindy, 2013, p135).

إذ يتوجب على معلم التربية الخاصة في صفوف الدمج أن يأخذ بالاعتبار الفروق الفردية لجميع المُتعلمين (العاديين، ضعاف السمع)، وخلفياتهم الثقافية، ومعايير الحوار، وقواعد لغة الإشارة، واعتبار الدمج عملية تفاعلية وليس مجرد إيصال للمعلومات (Forestal, 2001, p7). ويتوجب على هؤلاء المعلمين عند قيامهم بتعليم التلاميذ ضعاف السمع ضمن صفوف الدمج أن يمتلكوا خبرة كافية بلغة الإشارة، لتمكين تلامذة هذه الفئة من مهارات التواصل غير اللفظي باستخدام أبجدية الأصابع أو قراءة الشفاه، أو كليهما، وتسهيل عملية التواصل والتعلم بحضور الأقران العاديين، وأن أي دورة تمهيدية بلغة الإشارة أو أبجدية الأصابع، أو المعرفة بطرائق التدريس، والتخصص العلمي لإحدى المقررات الدراسية.. لا تؤهله لاختيار طرائق التدريس المناسبة لكلا الفئتين، فالدمج يتطلب من معلم التربية الخاصة كثيراً من التدريب والخبرة بالخصائص النفسية والانفعالية والمعرفية

والاجتماعية لضعاف السمع والعاديين، ورغبة في العمل، وحب المهنة قبل الوصول لمستوى الإتقان (Burch, 2015, p13). فمعلم التربية الخاصة في صفوف الدمج لا يقوم بتعليم ضعاف السمع المقررات الدراسية مع الأقران العاديين فقط، بل تتعدى مهامه لتصل حدود قيامه بمساعدة المتعلمين من كلا الفئتين للشعور بالانتماء والهوية الفردية والجماعية، وتنمية ما لديهم من قدرات عقلية ومعرفية، وتخطي عزلتهم الاجتماعية، وتسهل معرفتهم بالمجتمع المحيط، وهذا يتطلب من المعلم الصبر والتأني عند اختيار طرائق التدريس الملائمة لكل ذلك (Eysseldyke et al, 2009, p240).

وطرائق التدريس (Teaching Methods) هي تلك الأساليب والوسائل المادية واللفظية التي يوظفها المُعلم أثناء عرض محتوى المادة التعليمية لمساعدة المُتعلم على اكتساب المعرفة وخزنها واسترجاعها، فيكون التعليم تفاعلياً، مع مراعاة القنوات السمعية والبصرية واللمسية والحركية بما يسهّل اكتساب وضبط وخزن واسترجاع المعلومات التي تلقاها المتعلم في الموقف التعليمي (البطاينة وآخرون، 2009، ص185). ويستطيع المعلم الكفء تحديد حاجاته من طرائق التدريس الفعَّالة لتمكين التلاميذ ضعاف السمع المُدمجين من التحصيل الدراسي بالمستوى المطلوب، سيما في المقررات التي تعتمد على توظيف العمليات المعرفية (قراءة، كتابة، تعبير كتابي، رياضيات، فيزياء، كيمياء، علوم اجتماعية..)، بإجراء تقييم لأداء التلاميذ (كلٌّ على حدة)، وتعيين نقاط القوة والضعف، ثم وضع الأهداف، وتعيين وسائل التعليم المناسبة، وأخيراً؛ اختيار طرائق التدريس الملائمة (Hayes & Norther, 2013, pp13-16).

فالتلاميذ ضعاف السمع من أكثر فئات التربية الخاصة حاجةً للتعلم وفق طرائق التدريسية المعرفية، لعدم قدرتهم على انجاز المهمات الأكاديمية بذات المستوى الموجود لدى الأقران العاديين داخل صفوف الدمج، رغم ما لديهم من قابلية للتعلم إذا ما قدمت لهم المعلومة بطرق مناسبة؛ ويؤكد عدد كبير من الباحثين أن أهم أسباب عزوف المعلم عن توظيف طرائق التدريس الخاصة في صفوف الدمج هو ما يعاني منه التلاميذ ضعاف السمع من تراجع في معالجة المعلومات السمعية، وعدم وجود مهارة لدى معظم المعلمين لتوظيف طرائق التدريس التي لتراعي هذا العجز بحضور الأقران العاديين الذين قد يشعرون بالتذمر نتيجة بطئ الحصة الدرسية، ما قد يجعل التلاميذ ضعاف السمع يختبرون

معاملة سيئة من أقرانهم العاديين، أو إهمالاً خلال حياتهم الدراسة، وغالباً ما يُنظر إليهم على أنهم منخفضي الذكاء (Karen, 2001, p27). فالتلاميذ ضعاف السمع إذا لم يُعلَّموا وفق طرائق تدريسية خاصة تراعي ذلك النقص، قد لا يُحرزون تقدماً ملموساً في اختبارات التحصيل لأن معلم التربية الخاصة استخدم طرائق تدريسية خاطئة، ما أعاق عمليات الاستيعاب والتدرب على نقل أثر التعلم لمواقف أخرى جديدة، وتعتبر كل من مهارات (الحفظ، التخزين، التصنيف، التوليف، التوليد، الاستخدام أو التوظيف) أهم طرائق التدريسية الخاصة داخل صفوف الدمج (Parkin, 2016, pp201-203).

8-2- الدراسات السابقة:

8-2-1- الدراسات السابقة العربية:

8-2-1-1- دراسة (العتيبي 2004) السعودية: هدفت إلى بحث عدة معوقات لتدريس الرياضيات ضمن برنامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في عدة مجالات، وبحث الفروق في تلك الاتجاهات وفق عدة متغيرات تصنيفية، وطُبقت الدراسة على (179) فرداً مقسمين إلى (151 معلماً، 28 مشرفاً) اختيروا من عدة مدارس للدمج في مدينة الرياض، وتم تصميم استبانة ضمت (40) بنداً موزعة إلى (4) مجالات (معوقات تعزى لعملية التخطيط لتدريس الرياضيات، معوقات تعزى لتنفيذ تدريس الرياضيات، معوقات تعزى لتعلم التلاميذ مقرر الرياضيات، معوقات تعزى لتقويم تدريس الرياضيات)، وبينت النتائج وجود معوقات خاصة بتدريس الرياضيات في صفوف الدمج مرتبة بحسب أهميتها النسبية كما يلي (معوقات تعزى لعملية التخطيط لتدريس الرياضيات، معوقات تعزى لتنفيذ تدريس الرياضيات، معوقات تعزى لتعلم التلاميذ مقرر الرياضيات، معوقات تعزى لتقويم تدريس الرياضيات)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستبانة (3,52) ما يشير لوجود معوقات كبيرة عند تدريس الرياضيات في برنامج الدمج عوماً، كما بينت النتائج وجود فروق دالة بين المعلمين والمشرفين التربويين نحو معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق بمدارس التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل الدراسي (ما قبل الجامعي، الجامعي)، كما لم تظهر مثل هذه الفروق بين أفراد العينة تعزى لمتغيري التخصص العلمي (رياضيات، سمعي) وسنوات الخبرة.

8-2-1-2- دراسة (الرفاعي 2010) سورية: هدفت إلى تحديد أهم ما يواجه تلامذة التعليم الأساسي الصم من مشكلات عند تدريس مقرر العلوم من مشكلات من وجهة نظر معلميهم في عدة مجالات، وبحث الفروق في تلك الاتجاهات وفق متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وطُبقت الدراسة على جميع معلمي الصم في معاهد التربية الخاصة للمعاقين سمعياً التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل وعددهم (60) معلماً ومعلمة لجميع المراحل الدراسة (18 ذكور، 42 إناث)، وتم تصميم استبانة لتعرف تلك الاتجاهات ضمت (123) بنداً موزعة إلى (5) محاور هي (محتوى الكتاب وشكله، طرائق التدريس، تقنيات التعليم، المدرس وواقعه المهني، التقويم وأدواته)، وبينت النتائج وجود عدة مشكلات أهمها؛ أن حجم الكتاب وعدد صفحاته لا يناسب التلاميذ الصم، وأن الصور المستخدمة فيه وألوانها غير مشوقة أو جذابة لهم، واعتماد المعلم على الطريقة الإلقائية في التدريس لاعتقاده بأنها الطريقة المناسبة لهؤلاء التلاميذ، وعدم إدراكه لأهمية الأنشطة الإضافية ومشاركة التلاميذ بالتجارب العلمية، وعدم توافر أفلام تعليمية تتناسب مع محتوى الكتاب المدرسي، وعدم استعانة المعلم بالتقنيات الحديثة عند شرح المادة العلمية، وعدم رغبة معظم أفراد العينة بتعليم الصم، وعدم كفاية الأسلوب الحالي للاختبارات الكتابية في تقويم الصم بشكل صحيح في مقرر العلوم.

8-2-1-3- دراسة (إدريس 2015) السودان: هدفت لتعرف مدى إلمام معلم مرحلة الأساس ببرنامج التخاطب لضعاف السمع المدمجين بالمدارس العامة، ومدى قدرته على جعل البيئة المدرسية مهيأة للدراسة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ المعوقين سمعياً، ومدى قدرته على جعل الطفل ضعيف السمع متكيفاً مع البيئة المدرسية باستخدام مهارات التخاطب، وتعرف الفروق في تلك المجالات وفق متغيري (جنس المعلم، المستوى التعليمي للمعلم)، وطُبقت الدراسة على (62) معلماً يعملون على تأهيل التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بمدارس الأساس بمحلية الخرطوم غرب، وتم توزيع العينة وفق متغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي)، وتم تصميم استبيان لقياس اتجاهات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم عند تأهيل التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بمدارس الأساس، ضم (15) سؤالاً موزعة إلى (3) مجالات (أهمية التدريب على التطوير اللغوي، أهمية التدريب على التكيف المدرسي، هل المدرسة مهيأة لدمج المعاقين سمعياً)، وبينت النتائج أن أبرز الصعوبات

التي تواجه هؤلاء المعلمين هي عدم وجود برامج تدريبية تمكنهم من أداء مهامهم بكفاءة، وكثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد، ما يعيق قدرة المعلم في مراعاة الفروق الفردية بينهم، وعدم ملائمة وسائل التعليم المستخدمة في التدريس، كما تبين عدم وجود فروق بين المعلمين تعزى لمتغيري (الجنس، المستوى التعليمي) في مدى معرفتهم ببرنامج التخاطب لضعاف السمع المدمجين، ومدى قدرته لجعل البيئة المدرسية مهيأة للدراسة للمعاقين سمعياً، وجعل الطفل ضعيف السمع متكيفاً مع البيئة المدرسية باستخدام مهارات التخاطب.

8-2-1-4- دراسة (المزيرعي وحنفي 2019) السعودية: هدفت إلى تعرف توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتعرف الفروق في متوسط استجابات المعلمين تبعاً لمجموعة متغيرات، وطُبقت الدراسة على (217) معلماً اختيروا بطريقة الحصر الشامل من (6) مدارس للتعليم العام تُطبق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض وفق متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)، وتم تصميم استبانة لقياس توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام ضمت (43) بنداً موزعة إلى (8) مجالات (موقف المعلمين من التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع، مدى ثقة المعلمين في تدريس التلاميذ الصم وضعاف السمع، معرفة استراتيجيات التعليم للتلاميذ الصم وضعاف السمع، تأثير التعلم الشامل على التلاميذ الصم وضعاف السمع، تأثير التعليم الشامل على التلاميذ السامعين، دور معلم الصم وضعاف السمع نحو معلم التعليم العام، دور معلم التعليم العام نحو التلاميذ الصم وضعاف السمع)، وجاءت توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام إيجابية عموماً بالنسبة للمحاور (الأول، الثاني، الرابع، السادس)، بينما جاءت توقعاتهم محايدة للمحورين (الثالث، الخامس)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام وفق متغير الجنس، لكن ظهرت مثل هذه الفروق وفق متغير المؤهل العلمي لصالح حملة الإجازة الجامعية، وفروق وفق متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي

سنوات الخبرة الأطول (أكثر من 10 سنوات)، وفروق وفق متغير التخصص لصالح معلمي التعليم العام.

8-2-1-5- دراسة (الجبر والخضير 2019) السعودية: هدفت إلى تعرف التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع عند استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية، وبحث الفروق في تلك الاتجاهات وفق عدة متغيرات، وطُبقت الدراسة على (35) معلمة اخترن بطريقة الحصر الشامل وتم تصنيفهن وفق عدة متغيرات، وتم استخدام استبيان التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية تصميم (التويجري 2014) بعد إجراء تعديل عليه ليضم (24) بنداً موزعة إلى (4) مجالات (المعلمة، الطلبة، الخطة والمنهج الدراسي، الجانب المالي والفني والإداري)، وبينت النتائج أن أبرز التحديات التي تواجه المعلمات تمثلت بالتحديات المالية والإدارية والفنية، كما لم تظهر فروق في اتجاهات المعلمات الطالبات الصم وضعاف السمع نحو التحديات التي تواجهن عند استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض وفق متغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم).

8-2-2- الدراسات السابقة الأجنبية:

8-2-2-1- دراسة (مورجان وهوركز Morgan & Horrocks 2007) أمريكا: هدفت إلى تدريب المعلمين على أجراء تقييم وتدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتنوعة والشديدة وذلك عن طريق استخدام حزمة تدريبية متنوعة العناصر، وطُبقت الدراسة على (11) معلماً للتربية الخاصة إضافة إلى (4) تلاميذ ضعاف سمع، وتم تصميم مقياس لروز مهارات المعلمين نحو تدريس عدة مقررات (قراءة، كتابة، رياضيات) لهؤلاء التلاميذ، وتم تقسيم الدراسة إلى مرحلتين؛ المرحلة الأولى تدريب (7) معلمين على إجراءات التقييم في ثلاث مجالات (تقييم التفضيل، تقييم حركة الجسم المضبوطة، تقييم مهارات الأسلوب)، والمرحلة الثانية ضمت (4) أزواج من المعلمين والتلاميذ حيث دُرب المعلمين على استخدام عدة استراتيجيات تدريسية، وأشارت النتائج بأن الحزمة التدريبية كانت فعالة في زيادة مهارات المعلمين في تقييم وتدريس التلاميذ ضعف السمع، كما أظهرت بيانات التلاميذ أنهم متفاعلين مع تدريس معلميهم.

8-2-2-2- دراسة (كوب Cobb 2012) أمريكا: هدفت إلى تحديد فيما إذا كان سبب فشل التلاميذ في القراءة يعود لعدم تركيز المدرسين على الذكاء الفردي للتلاميذ، أو لعدم تخطيط المعلمين للفعاليات والأنشطة التي تحتاج لأكثر من مهام الورقة والقلم، أو لعدم استخدام المعلمين إستراتيجيات تدريسية ملاءمة لقدرات التلاميذ الفردية ليتعلموا كيف يقرؤون، وطُبقت الدراسة على (16) مدرساً لمستوى الرابع الابتدائي، وتم تصميم برنامج تدريسي وفق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، وقائمة ملاحظة، وبينت نتائج أن استخدام إستراتيجيات التدريس وأنشطته القائمة على الذكاءات المتعددة ساعد في تحسين القراءة ونظَّم السلوك لعملية القراءة ثم التفوق بالقراءة، وأن التلاميذ حصلوا على درجات عالية باستخدام مقاطع القراءة الإثرائية وعدة أنشطة مستمدة إلى نظرية الذكاءات المتعددة، أما معلمي التربية الخاصة في المدارس التي حصل التلاميذ على درجات منخفضة لا يستخدمون إستراتيجيات التدريس وأنشطته القائمة على الذكاءات المتعددة، لقلة إلمام بعض هؤلاء المعلمين بتلك الإستراتيجيات وأنشطتها.

تعقيب: بعد الاطلاع على الدِّراسات السَّابقة العربية والأجنبية لوحظ تقاطع في بعض الجوانب مع البحث الحالي الذي هدف إلى (تعرف طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمحافظة طرطوس)، كما لوحظ انعدام أي دراسة محلية سعت إلى تحقيق ذات الهدف أو قريباً منه، ومن هنا تأتي أهميَّة البحث الحالي وجدّته. وتتمثل أوجه الاستفادة من الدِّراسات السَّابقة في تمكين الباحثة من عدة مجالات نظريَّة وعمليَّة؛ إذ ساهمت تلك الدِّراسات في تعميق فهم الباحثة لمفهوم الإعاقة السمعية عموماً، وضعف السمع على وجه الخصوص، وتعرف معايير (محكات) التشخيص، وأهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج. كما ساهمت دراساتٌ أُخرى في تمكين الباحثة في كيفية تصميم الاستبانة التي سيتم من خلالها تعرف اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج بمحافظة طرطوس، وفي كيفية صياغة البنود وتعليمات التطبيق والتصحيح، وكيفية التحقق من صدق وثبات هذه الأداة على البيئة المحلية، وفي تعرف خطوات اختيار أفراد العينة من معلمي التربية الخاصة في

عدة مدارس للدمج ومن عدة مراكز للتربية الخاصة بمحافظة طرطوس ووفقاً لمتغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وفي التعرف على المنهج المناسب وهو المنهج الوصفي التحليلي، واختيار المعادلات الإحصائية المناسبة، وكيفية تنفيذ خطوات الدراسة، وتفسير نتائجها ومناقشتها.

9- منهج البحث:

المنهج الوصفي الذي يستخدم في الدراسات التي تستهدف رصد الواقع كما هو على طبيعته دون تدخل في أثر متغيراته، لتحديد العلاقة التي يمكن أن تحدث بين تلك المتغيرات، وتعرّف جوانبها السلبية والإيجابية، وظروفها المحيطة، فهو بذلك يعتبر جهداً علمياً منظماً للحصول على بيانات لوصف الظاهرة، ويحللها ويفسرها، ويربط بين مدلولاتها، للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره لتحقيق أفضل النتائج (Wiersma, 2004, pp15-17).

10- أداة الدراسة (استبانة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج):

تم تصميم الاستبانة محلياً من قبل الباحثة لعدم وجود استبانة أخرى تغطي معظم المجالات التي يسعى البحث الحالي لقياسها، وقد مر تصميم الاستبانة بعدة خطوات منظمة وفق الأصول العلمية؛ كما يلي:

10-1- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة: بهدف حصر نطاق مجتمع البنود بتحليل الدراسات السابقة الشبيهة في بعض جوانبها بالبحث الحالي، وتحليل نتائجها الميدانية وما تتضمنه من استبيانات، سيما دراسات (**العتيبي 2004**)؛ (**مورجان وهوركز Morgan & Horrocks 2007**)؛ (**الرفاعي 2010**)؛ (**كوب Cobb 2012**)؛ (**إدريس 2015**).

10-2- تصميم الاستبانة بصورتها الأولى: بصياغة عينة من البنود لكل مجال فرعي وتضمينها في الاستبانة، مع تعليمات التطبيق، وزمن التطبيق، ومفتاح التصحيح، محاكاةً لبعض الاستبيانات الواردة في تلك الدراسات السابقة، لتلاءم شكلاً ومضموناً الهدف العام والأهداف الفرعية للبحث الحالي، حيث نُظمت الاستبانة لتضم (75) بنداً، يأخذ كل منها

الدرجة (نعم 1) أو (لا ∴)، موزعة بالتساوي ضمن (5) مجالات فرعية، بزمن تطبيق مفترض (60) دقيقة.

10-3- تحكيم الاستبانة: بهدف التحقق من مدى ملاءمة بنود الاستبانة لأهداف البحث الحالي، ولنطاق القياس المُستهدف، ولقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح تعليمات التطبيق والتصحيح من حيث المعنى واللغة، وكفاية زمن التطبيق..إلخ، حيث عُرضت الاستبانة على (5) محكمين هم أعضاء هيئة تدريسية في كلية التربية بجامعتي دمشق طرطوس، ومن عدة تخصصات علمية. وقد أكّد المحكّمون على ضرورة إعادة النظر في تعليمات تطبيق الاستبانة، وإعادة صياغة بعضاً من بنودها من حيث المعنى واللغة، وأن بنوداً أخرى لا تناسب الهدف العام للاستبانة، وحذف بعض البنود وإضافة بنود جديدة لتكون الاستبانة أكثر تمثيلاً للنطاق المستهدف قياسه، وتعديل طريقة الإجابة على البنود لتكون خماسية التصميم (دائماً 4) (معظم الوقت 3) (أحياناً 2) (نادراً 1) (لا أبداً ∴)، بدلاً من ثنائية التصميم (نعم 1) أو (لا ∴)، كما اقترح المحكمون تقليص عدد بنود الاستبانة وتقليص مجالاتها الفرعية ككل ليصبح (50) بنداً موزعة بالتساوي على (5) مجالات فرعية، بدلاً من (75) بنداً موزعة على (5) مجالات فرعية.

10-4- الدراسة الاستطلاعية: بعد أن تم تعديل الاستبانة وفق آراء السادة المحكمين، تم تطبيق الاستبانة على (10) من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة طرطوس (5 ذكور، 5 إناث)، كما تم الاستعانة بـ(5) من معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج اختيروا بطريقة متيسرة من مديرية التربية بمحافظة طرطوس، حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة عليهم، وطُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول المشكلات التي يمكن أن تعترض تطبيق الاستبانة، ومدى ملاءمة البنود وتعليمات التطبيق للهدف العام لها، وللفئة المستهدفة. وقد أكد أفراد هذه العينة على ضرورة إعادة الصياغة اللغوية لبعض البنود، واستبدال بعض البنود ببنود أخرى جديدة، وتم جمع الملاحظات والاسترشاد بها لإجراء التعديلات، ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية حساب متوسط زمن تطبيق كامل الاستبانة والذي بلغ حدود (30) دقيقة.

ويمكن العودة إلى الملحق رقم (2) والمحلق رقم (3) للإطلاع على الاستبانة بصورتها الأولى والاستبانة بصورتها النهائية بعد التحكيم والدراسة الاستطلاعية.

10-5- اختيار عينة الصدق والثبات: تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة ومجالاتها الفرعية بالتطبيق على (30) معلماً للتربية الخاصة يعملون في (2 جمعية لرعاية المعوقين سمعياً، 1 مركز حكومي لرعاية المعوقين سمعياً، 1 مركز خاص لرعاية المعوقين سمعياً) بمحافظة طرطوس، وقد اختير أفراد العينة بطريقة متيسرة، مع التنبيه بأنه لا أحد من أفراد عينة الصدق والثبات أُعيد اختياره ليكون جزءً من العينة الأساسية التي تظهر في الجدول (1) سابق الذكر.

10-6- الصدق البنائي: تم التوصل إليه بحساب الارتباطات الداخلية بين المجالات الفرعية للاستبانة، وبينها بين الدرجة الكلية، وذلك كما يُظهر الجدول (2):

الجدول (2) الصدق البنائي للاستبانة وما تتضمنه من مجالات فرعية

المجال الفرعي	النمذجة والتعزيز	تجزئة المهمة	العمليات المعرفية	التدريس التكاملي	تعدد الحواس	الدرجة الكلية
النمذجة والتعزيز	-	0,78	0,82	0,83	86	0,792
تجزئة المهمة		-	0,793	0,821	0,849	0,774
العمليات المعرفية			-	0,932	0,741	0,832
التدريس التكاملي				-	0,766	0,85
تعدد الحواس					-	0,671
الدرجة الكلية						-

يتضح من الجدول (2) أن جميع الارتباطات الداخلية بين المجالات الفرعية كانت موجبة ودالة (فوق +0,3 بحسب توجه ميتشل في تفسير الارتباطات)، وتراوحت (بين 0,932 إلى 0,766)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي. كما أن جميع الارتباطات الداخلية بين كل مجال فرعي والدرجة الكلية كانت موجبة ودالة (فوق +0,3 بحسب توجه ميتشل في تفسير الارتباطات)، وتراوحت (بين 0,671 إلى 0,85)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي. وإن تلك النتاج تشير لاتساق بنود الاستبانة داخلياً في قياس الظاهرة موضوع القياس، ما يدعم صدق الاستبانة ويؤسسه عموماً.

10-7- الثبات: الذي حُسب بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا– كرنباخ)، وبطريقة إعادة التطبيق بعد مرور (14) يوماً من انتهاء التطبيق الأول، وذلك كما يُظهر الجدول (3):

الجدول (3) مؤشرات ثبات الاستبانة وما تتضمنه من مجالات فرعية

المقياس الفرعي	عدد البنود	قيمة ثبات (ألفا- كرنباخ)	قيمة ثبات (إعادة التطبيق)
النمذجة والتعزيز	10	**0,763	**0,885
تجزئة المهمة	10	**0,772	**0,911
العمليات المعرفية	10	**0,849	**0,908
التدريس التكاملي	10	**0,817	**0,951
تعدد الحواس	10	**0,8	**0,881
الدرجة الكلية	50	**0,763	**0,868

يلاحظ من الجدول (3) أن مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة وما تتضمنه من مجالات فرعية وفق معادلة (ألفا- كرنباخ) كانت جميعها مرتفعة ودالة، وتراوحت (بين 0,763 إلى 0,849)، وهي معاملات ثبات دالة عند مستوى دلالة (0,05)، ما يشير إلى اتساق بنود الاستبانة داخلياً في قياس الظاهرة موضوع القياس، كما أن تلك النتائج تدعم الصدق البنائي الذي يظهر في الجدول (2) سابق الذكر.

كما يلاحظ من الجدول (3) أن مؤشرات ثبات إعادة تطبيق الاستبانة وما تتضمنه من مجالات فرعية كانت جميعها مرتفعة ودالة، وتراوحت (بين 0,951 إلى 0,881)، وهي معاملات ثبات دالة عند مستوى دلالة (0,05)، ما يشير إلى ثبات الاستبانة عبر الزمن في قياس الظاهرة موضوع القياس.

10-8- وصف الاستبانة بصورتها النهائية: الاستبانة من تصميم الباحثة، وهي فردية/جماعية التطبيق، بزمن (30) دقيقة، ويُجاب عنها من قبل معلمي التربية الخاصة الذين يعملون على تعليم التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج، وتضم الاستبانة تعليمات التطبيق الموجهة للمعلمين، وبيانات ديموغرافية عنهم (الاسم، الجنس، تاريخ البدء بالعمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، كما تضم الاستبانة (50) بنداً موزعة بالتساوي على (5) مجالات فرعية، يُجاب عنها وفق التدرج الخماسي (دائماً 4) (معظم الوقت 3) (أحياناً 2) (نادراً 1) (لا أبداً ∴)، وتم توزيع البنود على المجالات الفرعية كما يلي:

10-8-1- المجال الأول (النمذجة والتعزيز): يضم (10) بنود، وأعلى درجة له (10 × 4 = 40 درجة) وأدنى درجة له (10 × ∴ = ∴ درجة).

10-8-2- المجال الثاني (تجزئة المهمة): يضم (10) بنود، وأعلى درجة له (10 × 4 = 40 درجة) وأدنى درجة له (10 × ∴ = ∴ درجة).

10-8-3- المجال الثالث (العمليات المعرفية): يضم (10) بنود، وأعلى درجة له (10 × 4 = 40 درجة) وأدنى درجة له (10 × ∴ = ∴ درجة).

10-8-4- المجال الرابع (التدريس التكاملي): يضم (10) بنود، وأعلى درجة له (10 × 4 = 40 درجة) وأدنى درجة له (10 × ∴ = ∴ درجة).

10-8-5- المجال الخامس (تعدد الحواس): يضم (10) بنود، وأعلى درجة له (10 × 4 = 40 درجة) وأدنى درجة له (10 × ∴ = ∴ درجة).

وعليه؛ فإن الدرجة الكلية على كامل بنود الاستبانة ومجالاتها الفرعية هو (200 درجة)، وأدنى درجة على لها هو (∴ درجة)، كما تتضمن الاستبانة حقولاً لتفريغ الدرجات الخام، وجداول للتقدير الوصفي لمستوى الاتجاه، ويمكن العودة إلى الملحق (2) للاطلاع على الاستبانة بصورتها النهائية.

11- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

11-1- السؤال الأول: ما المستوى والترتيب التنازلي لطرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف ؟.

للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد العينة لكل مجال فرعي ومقارنته مع جداول التقدير الوصفي لمستوى الاتجاهات، ثم ترتيب تلك المجالات تنازلياً كما يُظهر الجدول (4):

الجدول (4) المتوسطات والحسابية للمجالات الفرعية للاستبانة وترتيب تلك المجالات تنازلياً

النمذجة والتعزيز			تجزئة المهمة		
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط	التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	----	اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	----

اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	----	اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	----
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	----	اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	20,61
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	13,69	اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	----
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	----	اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	----
العمليات المعرفية			التدريس التكاملي		
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط	التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	----	اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	38,6
اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	----	اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	----
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	19,89	اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	----
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	----	اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	----
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	----	اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	----
تعدد الحواس			الترتيب التنازلي للمجالات الفرعية		
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	المتوسط	المجال الفرعي	المتوسط	الترتيب
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	37,91	التدريس التكاملي	38,6	الأول
اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	----	تعدد الحواس	37,91	الثاني
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	----	تجزئة المهمة	20,61	الثالث
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	----	العمليات المعرفية	19,89	الرابع
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	----	النمذجة والتعزيز	13,69	الخامس

لوحظ من الجدول (4) حصول (التدريس التكاملي) على المرتبة الأولى كأنسب طريقة لتدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (38,6) الذي يقابل مستوى (اتجاه مرتفع جداً). ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة من أحدث طرائق التدريس الخاصة التي تجمع بين توظيف القدرات المعرفية للتلميذ (انتباه، ذاكرة، إدراك، تفكير، لغة) وبين تحليل المحتوى التعليمي لأي مقرر دراسي، وتُمكِّن المعلم من توظيف البقايا السمعية للتلميذ ضعيف السمع، كما تتيح له تجزئة المهارة التعليمية لوحدات تعليمية أصغر وبطريقة إجرائية، لتمكين التلميذ من فهم واستيعاب المهمات الأكاديمية كالقراءة أو الكتابة أو الرياضيات، كما أثبتت فاعليتها التجريبية لدى معظم التلاميذ العاديين وضعاف السمع بالدمج التكاملي للقواعد الأساسية لمعظم طرائق التدريس، فلا يُنظر للقدرات العقلية كملكات يمكن تدريبها بشكل منفصل، بل تهتم بتجزئة المحتوى الأكاديمي من جهة وبجوانب العجز المعرفي لدى التلميذ من جهةٍ أخرى، وصياغة الأهداف التعليمية، بما يراعي ما لدى التلميذ من مشكلات في الذاكرة أو الانتباه أو الإدراك السمعي.. عند تنظيم علمية التعلم.

كما لوحظ من الجدول (4) حصول طريقة (تعدد الحواس) على المرتبة الثانية كأنسب طريقة لتدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (37,91) الذي يقابل مستوى (اتجاه مرتفع جداً)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة تعتبر أيضاً من طرائق التدريس الحديثة التي تعمل على توظيف أكثر من حاسة أثناء التعلم، بما يساهم في خفض اضطراب القدرات المعرفية لدى التلاميذ ضعاف السمع والعاديين، بتفعيل أكثر من حاسة أثناء التعلم (السمع، البصر، التآزر البصري/الحركي، التآزر السمعي/البصري..)، وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية، وزيادة قابلية التلميذ للتعلم، وإتاحة الفرصة للمعلم للتعامل بمرونة مع حواس التلميذ عبر الوسائل التعليمية، ومراعاة ما بينهم من تباين حسي عند إكسابهم المعلومات أو المثيرات، ما يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر تشويقاً عند استقبال المعلومات بدلاً من الاعتماد على حاسة واحدة.

كما لوحظ من الجدول (4) حصول طريقة (تجزئة المهمة) على المرتبة الثالثة من بين طرائق التدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (20,61) الذي يقابل مستوى (اتجاه متوسط)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة تعتبر ثانوية مقارنةً بالتدريس التكاملي وتعدد الحواس، فتجزئة المهمة التعليمة وحده لا يكفي لتنمية المهارات الأكاديمية للتلاميذ العاديين وضعاف السمع في صفوف الدمج، إذ تساهم فقط بالتدرب التعليمي المباشر من خلال (تحديد الأهداف، تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة، تحديد المهارات الفرعية التي يمكن للتلميذ أداءها وتلك التي يعجز عن أدائها، بدء التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها التلميذ من عدة مهارات فرعية ومتسلسلة للمهارة التعليمية)، ثم يقوم المعلم بإعادة تركيب هذه العناصر دون مراعاة ما قد يعاني منه التلميذ من اضطراب في المهارات المعرفية (انتباه، ذاكرة، إدراك، تفكير، لغة).

كما لوحظ من الجدول (4) حصول طريقة (العمليات المعرفية) على المرتبة الرابعة من بين طرائق تدريسية التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (19,89) الذي يقابل مستوى (اتجاه متوسط)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة تعتبر ثانوية مقارنةً بالتدريس التكاملي وتعدد

الحواس، فتوظيف العمليات المعرفية وحده لا يكفي لتنمية المهارات الأكاديمية للتلاميذ العاديين وضعاف السمع، لكنه يساهم فقط في تمكين المعلم من تحديد أي عجز معرفي لدى التلميذ، فإذا لم يتم تصحيح هذا العجز (كمشكلات التمييز السمعي) فقد تستمر لتؤدي إلى تراجع التحصيل الدراسي، فعلاج مشكلة التمييز السمعي للحروف أثناء القراءة مثلاً لا يكون فعالاً دون توظيف أكثر من حاسة أثناء القراءة، كما أنها لن تكون فعالة دون تفعيل طريقة تجزئة المهمة التعليمية في التدريس.

كما لوحظ من الجدول (4) حصول طريقة (النمذجة والتعزيز) على المرتبة الخامسة والأخيرة من بين طرائق تدريسية التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (13,69) الذي يقابل مستوى (اتجاه ضعيف)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة تعتبر ثانوية مقارنةً بالتدريس التكاملي وتعدد الحواس، فالنمذجة والتعزيز الإيجابي وحدها لا تعد كافية لتنمية المهارات الأكاديمية لدى التلاميذ العاديين وضعاف السمع في صفوف الدمج، إذ تتضمّن قيام المعلم (النموذج) بتعليم التلميذ – بالمحاكاة والتقليد – كيف يفعل شيئاً ما، ثم يُطلب منه أن يقلّد ما شاهده، ولتحقيق ذلك يحتاج التلميذ إلى التشجيع والانتباه والتعزيز، وتُعد النمذجة من فنّيات العلاج السلوكي، والتي لا تعتمد كثيراً على تفعيل القدرات المعرفية للتلميذ (انتباه، ذاكرة، إدراك، تفكير، لغة).

11-2- الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية وفق متغير سنوات الخبرة (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات) (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معادلة تحليل التباين الأحادي (One Way Analyses Variance) لدرجات أفراد العينة، وباستخدام تحليل تباين أنوفا (ANOVA) داخل وخارج المجموعات لمقارنة الاتجاهات كمتغير تابع ضمن سنوات الخبرة كمتغير مستقل، وبيان الدلالة الإحصائية لتجانس العينة كما يُظهر الجدول (5):

الجدول (7) تحليل تباين أنوفا (ANOVA) لاتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استراتيجيات

التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الدرجة الكلية للاستبانة	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	27260,567	3 – 1 = 2	9086,856	21,58	0,000
داخل المجموعات	786,346	50 – 3= 47	7,863		
المجموع	28046,913	47 + 2 = 49			

بين الجدول (5) أن قيمة (F) بلغت (21,85) عند مستوى دلالة (0,000) التي هي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يجعلنا نقبل القول بأن اتجاهات أفراد العينة غير متجانسة، وللتأكد من عدم التجانس تم تطبيق معادلة ليفين (Levene) بدرجة حرية (49/2) كما يُظهر الجدول (6):

الجدول (6) تطبيق معادلة ليفين (Levene) لتجانس اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

قيمة (Levene) للتجانس	درجة الحرية داخل المجموعات	درجة الحرية بين المجموعات	الدلالة
3,994	49	2	0,000

بين الجدول (6) أن قيمة (ليفين) للتجانس بلغت (3,994) عند مستوى دلالة (0,000) التي هي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ويمكن القول بأن اتجاهات أفراد العينة غير متجانسة، وتوجد فروق في تلك الاتجاهات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولكشف مسار تلك الفروق طُبقت معادلة شيفيه (Scheffe) كما يُظهر الجدول (7):

الجدول (7) مقارنات شيفيه (Scheffe) لبحث فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لسنوات الخبرة

المجال الفرعي	الفروق بين المجموعات		قيمة الفرق	الدلالة	القرار
النمذجة والتعزيز	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	9,51*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	11,32*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	7,41*	0,000	دالة
تجزئة المهمة	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	0,34*	1,24	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	0,69*	1,61	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	1,01*	0,841	غير دالة
العمليات المعرفية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-8,14*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-10,49*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-9,12*	0,000	دالة
التدريس التكاملي	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-11,77*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-13,28*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-9,47*	0,000	دالة
تعدد الحواس	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-12,3*	0,000	دالة
		أكثر من 10 سنوات	-10,51*	0,000	دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-9,39*	0,000	دالة

يُلاحظ من الجدول (7) بالنسبة لطريقة (النمذجة والتعزيز) ظهرت فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطريقة في تدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة الأقل كلما انتقلنا من (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات) إلى (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) إلى (أكثر من 10 سنوات)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة من أبسط طرائق التدريس الخاصة بالنسبة لهؤلاء المعلمين عند التعامل مع التلاميذ من كلا الفئتين في صفوف الدمج، ولا تحتاج لكثير من الجهد والوقت، ويلجأ إليها أولائك المعلمين ذوي الخبرة المحدودة في التعليم ضمن صفوف الدمج.

أما بالنسبة لطريقة (تجزئة المهمة) فلم تظهر فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطريقة في تدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة يلجأ إليها معظم معلمي التربية الخاصة بصرف النظر عن سنوات الخبرة التي قضوها في التعامل مع التلاميذ في صفوف الدمج، إذ تساهم في التدريب المباشر على المهمات الأكاديمية الأساسية من خلال (تحديد الأهداف، تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة، تحديد المهارات الفرعية التي يمكن للتلميذ أدائها وتلك التي يعجز عن أدائها، وبدء التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها التلميذ ضمن مجموعة مهارات فرعية للمهارة التعليمية)، وهي شائعة الاستخدام لدى معظم معلمي التربية الخاصة.

أما بالنسبة لطريقة (العمليات المعرفية، التدريس التكاملي، تعدد الحواس) فقد ظهرت فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطرائق في تدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر كلما انتقلنا من (أكثر من 10 سنوات) إلى (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) إلى (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون تلك الطرائق التدريسية حديثة نسبياً مقارنةً بطريقة (النمذجة والتعزيز، تجزئة المهمة)، وتتطلب خبرة مهنية واسعة من معلمين قضوا سنوات طويلة بالتعامل مع التلاميذ في صفوف الدمج، وخبروا فاعلية (العمليات المعرفية، التدريس التكاملي، تعدد الحواس) في تدريس

التلاميذ في الواقع الميداني داخل صفوف الدمج وفي غرف المصادر وفي مراكز التربية الخاصة، وذلك مقارنةً بالمعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل.

11-3- السؤال الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي والدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي (ثانوية ومعهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا ماجستير ودكتوراه). للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معادلة تحليل التباين الأحادي (One Way Analyses Variance) لدرجات أفراد العينة، وباستخدام تحليل التباين أنوفا (ANOVA) داخل وخارج المجموعات لمقارنة الاتجاهات وفق الاستبانة كمتغير تابع، وضمن فئات المؤهل العلمي كمتغير مستقل، وبيان الدلالة الإحصائية لتجانس العينة كما يُظهر الجدول (8):

الجدول (8) تحليل تباين أنوفا (ANOVA) لاتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الدرجة الكلية للاستبانة	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	33091,211	2 = 1 – 3	88311,201	27,381	0,000
داخل المجموعات	671,113	47 =3 – 50	6,338		
المجموع	33762,324	49 = 2 + 47			

بين الجدول (8) أن قيمة (F) بلغت (27,381) عند مستوى دلالة (0,000) التي هي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يجعلنا نقبل القول بأن اتجاهات أفراد العينة غير متجانسة، وللتأكد من عدم التجانس هذا تم تطبيق معادلة ليفين (Levene) بدرجة حرية (49/2) كما يُظهر الجدول (9):

الجدول (9) تطبيق معادلة ليفين (Levene) لتجانس اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

قيمة (Levene) للتجانس	درجة الحرية داخل المجموعات	درجة الحرية بين المجموعات	الدلالة
5,571	49	2	0,000

بين الجدول (9) أن قيمة (ليفين) للتجانس بلغت (5,571) عند مستوى دلالة (0,000) التي هي أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ويمكن القول بأن اتجاهات أفراد العينة غير متجانسة وتوجد فروق فيها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولكشف مسار الفروق طُبقت معادلة شيفيه (Scheffe) كما يُظهر الجدول (10):

الجدول (10) مقارنات شيفيه (Scheffe) لبحث فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استراتيجيات التدريس المناسبة لتمنية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم تبعاً للمؤهل العلمي

المجال الفرعي	الفروق بين المجموعات		قيمة الفرق	الدلالة	القرار
النمذجة والتعزيز	ثانوية ومعهد متوسط	إجازة جامعية	8,22*	0,000	دالة
		دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	10,14*	0,000	دالة
	إجازة جامعية	دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	6,38*	0,000	دالة
تجزئة المهمة	ثانوية ومعهد متوسط	إجازة جامعية	0,271*	1,17	غير دالة
		دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	0,428*	2,02	غير دالة
	إجازة جامعية	دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	1,591*	1,588	غير دالة
العمليات المعرفية	ثانوية ومعهد متوسط	إجازة جامعية	-9,93*	0,000	دالة
		دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-15,21*	0,000	دالة
	إجازة جامعية	دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-10,48*	0,000	دالة
التدريس التكاملي	ثانوية ومعهد متوسط	إجازة جامعية	-14,89*	0,000	دالة
		دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-16,01*	0,000	دالة
	إجازة جامعية	دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-11,71*	0,000	دالة
تعدد الحواس	ثانوية ومعهد متوسط	إجازة جامعية	-14,66*	0,000	دالة
		دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-13,41*	0,000	دالة
	إجازة جامعية	دراسات عليا ماجستير ودكتوراه	-11,11*	0,000	دالة

يُلاحظ من الجدول (10) بالنسبة لطريقة (النمذجة والتعزيز) ظهرت فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطريقة في تدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي الأدنى كلما انتقلنا من (ثانوية ومعهد متوسط) إلى (إجازة جامعية) إلى (دراسات عليا ماجستير ودكتوراه)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة من أبسط طرائق التدريس الخاصة بالنسبة لهؤلاء المعلمين، ولا تحتاج لكثير من الجهد والوقت، ويلجأ إليها المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأدنى عند التعامل مع كلا الفئتين من التلاميذ.

أما بالنسبة لطريقة (تجزئة المهمة) فلم تظهر فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطريقة عند تعليم التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون هذه الطريقة لا تحتاج إلى إعداد أكاديمي ومهني متخصص، ويلجأ إليها معظم معلمي التربية الخاصة بصرف النظر عن المؤهل العلمي لهم عند التعامل مع التلاميذ في صفوف الدمج، إذ تعتمد هذه الطريقة بشكل رئيسي على (تحديد الأهداف، تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة،

تحديد المهارات الفرعية التي يمكن للتلميذ أداؤها وتلك التي يعجز عن أدائها، بدء التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية).

أما بالنسبة لطرائق (العمليات المعرفية) (التدريس التكاملي) (تعدد الحواس) فقد ظهرت فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية هذه الطرائق في تدريس التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي الأعلى كلما انتقلنا من (دراسات عليا ماجستير ودكتوراه) إلى (إجازة جامعية) إلى (ثانوية ومعهد متوسط)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون تلك الطرائق التدريسية الخاصة حديثة نسبياً مقارنةً بطريقتي (النمذجة والتعزيز، تجزئة المهمة)، وتتطلب تأهيلاً علمياً لمعلمي التربية الخاصة (أكاديمياً، تطبيقياً) قبل وأثناء الخدمة، لذلك لوحظ ميل المعلمين ممن يحملون مؤهلات علمية أعلى (إجازة جامعية، دراسات عليا ماجستير ودكتوراه) إلى تفضيل تطبيق هذه الطرائق في التدريس كونهم على خبرة ودراية بها خلال سنوات دراستهم الجامعية، وذلك بالمقارنة مع المعلمين من ذوي المؤهل العلمي الأدنى (ثانوية ومعهد متوسط).

12- مقترحات البحث:

12-1- لا يوجد طريقة تدريس أكثر فاعلية من غيرها بالنسبة للتلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) في صفوف الدمج، ولابد من التنبه لعدة عوامل عند توظيف أي طريقة في التدريس وهي (قدرات التلميذ المعرفية، مستوى المهارة المطلوب إنجازها، عمر التلميذ، القدرات العقلية للتلميذ، الاضطرابات الانفعالية المصاحبة).

12-2- يجب على معلمي التربية الخاصة في صفوف الدمج اختيار طريقة التدريس بناءً على نتائج التقييم والتشخيص، فضعف السمع يقع على خط متصل تتراوح شدته بين البسيط إلى المتوسط، فمدى قابلية التلاميذ (العاديين، ضعاف السمع) للاستفادة من طرائق التدريس قائمة على نتائج ذلك التقييم.

12-3- إن طرائق التدريس التكاملية التي تقوم على توليفة من مجموعة طرائق تدريس تقليدية وتفاعلية وفردية وجماعية..إلخ هي الأنسب وفق ما بينته نتائج البحث الحالي، بما

يتيح لكل تلميذ (عادي، ضعيف السمع) التدرّب على مختلف المهارات التعليمية الأساسية، وبما يراعي فروقهم الفردية بين هؤلاء التلاميذ.

12-4- تنظيم دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة في صفوف الدمج (وفق احتياجاتهم التدريبية) لتنمية مهاراتهم المهنية لاختيار وتوظيف طرائق التدريس الأكثر فاعلية التي تناسب التلاميذ العاديين وضعاف السمع في صفوف الدمج، وتمكينهم من امتلاك مهارات تصميم الوسائل التعليمية الملائمة، بما يمكن التلاميذ من الوصول لمستوى الإتقان في المهمات التعليمية.

المراجع العربية

- إدريس، هيلين. (2015). ***لصعوبات التي تواجه المعلمين في تأهيل التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بمدارس الأساس بمحلية الخرطوم غرب***، رسالة ماجستير غير منشورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.
- البطاينة، أسامة والرشدان، أحمد مالك والسبايلة، عبيد عبد الكريم والخطاطبة، عبد المجيد محمد. (2009). ***صعوبات التعلم النظرية والممارسة***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، عمان، الأردن.
- الجبر، إيمان عبد العزيز والخضير، أسماء عبد العزيز. (2019). ***التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية***، بحث منشور في المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد (3)، العدد (9)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الرفاعي، عالية. (2010). ***مشكلات تدريس مادة العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم/ بحث ميداني في معاهد التربية الخاصة للصم بدمشق***، بحث منشور في مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (32)، العدد (5)، اللاذقية، سورية.

●- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج. (2003). ***الإعاقة السمعية***، ط (1)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

●- السليتي، فراس. (2008). ***إستراتيجية التعلم والتعليم النظرية والتطبيق***، ط (1)، منشورات جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

●- العتيبي، بندر. (2004). ***معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية***، مجلة أطفال الخليج، العدد (4123)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

●- وزارة التربية. (2001). ***القرار رقم (543/2640/3/4 لعام 2001)***، أرشيف وزارة التربية لعام (2001)، مديرية البحوث، دمشق، سورية.

References

●- Burch, D. (2015). ***Competencies, Responsibilities and Necessary Education: Sign Language Interpreters in Pre-College Educational Levels***, (PHD) Dissertation, United States- Southern University and Agricultural and Mechanical College of Louisiana, USA.

●- Cindy, T. (2013). ***Attitudes of Elementary School Principals to Word the Inclusion of Student with disabilities, Council for Exceptional Children***, Vol (69) No (2), Boston, USA.

●- Cobb, B. (2012). ***The Effect of Multiple Intelligences Teaching Strategies on the Reading Achievement of Fourth Grade Elementary School Students (Normal, Hard of Hearing) in Inclusion Schools***, Dissertation Abstract International, Vol (62), No (8), USA.

●- Eysseldyke, R & Kathryn, P & Meadow, J. (2009). ***Behavioral and Emotional Problems of Hearing Impaired Children***, New York. Grune & Stration, USA.

●- Forestal, L. (2001). ***A Study of Deaf Leaders' Attitudes Towards Sign Language Interpreters and Interpreting***, (PHD Dissertation), United States- New York, University of New York, USA.

●- Gadeen, D. (2011). ***Examining the Relationship between Emotional Intelligence and Some Verbal***. Australian Journal of Psychology, Abst, Vol. (52), No (3), New York, USA.

●- Hayes, P. (1991). ***Educational Interpreters for Deaf Students: Their Responsibilities: Problems and Concerns***, (EDD). Dissertation, United States- Pennsylvania University of Pittsburgh, USA.

●- Karen, G. (2001). ***Multiple Intelligences Theory: A frame Work for Personalizing science Curricula***, School Sciences &Mathematics, Vol. 101 Issue 4, I4P.

●- Kaufman, M & Gottleib, J & Acard, J & Kukie, M. (1975). ***Toward an Application of the Construct***, Focus on Exceptional Children, Vol (7), USA.

●- Morgan, R & Horrocks, E (2007). ***Effects of In-service Teacher Training on Correct Implementation of Assessment and Instructional Procedures for Teachers of Students with Profound Multiple Disabilities***. Teacher Education and Special Education, Vol (34), No (4), USA.

●- Parkin, J. (2016). ***Essential Cognitive Psychology***, Psychology Press, Hove, UK.

●- Stephens, T. (2016). ***Teaching Main Streamed Students***. New York: John Wiley & Sons, USA.

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

الملحق (1)

أسماء السادة المحكّمين واختصاصاتهم العلمية

اسم المحكّم	التخصص العلمي	الكلية
أ.د. غسان أبو فخر	دكتوراه تربية خاصة	كلية التربية – جامعة دمشق
د. حسن عماد	دكتوراه علم النفس	كلية التربية – جامعة دمشق
د. عزيزة رحمة	دكتوراه قياس وتقويم	كلية التربية – جامعة دمشق
أ. د. أنور حميدوش	دكتوراه مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية – جامعة طرطوس
أ.د. صفاء صبح	دكتوراه علم نفس	كلية التربية – جامعة طرطوس

الملحق (2)

الصورة الأولى من

استبانة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج (إعداد الباحثة)

تعليمات التطبيق:

إن الاستبانة التي بين أيديكم تهدف إلى التعرف على آرائكم نحو استخدام طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج، وذلك من وجهة نظركم، وفق التدرج التالي:

(نعم) تأخذ الدرجة **(1)**

(لا) تأخذ الدرجة (∴)

ويرجى منكم الإجابة عن كامل بنود الاستبانة، وملئ البيانات الشخصية في الأسفل.

شاكرين تعاونكم...

البيانات الشخصية

الاسم:..... **الجنس: (ذكر) (أنثى).**

اسم المدرسة التي تعمل بها حالياً:..... **عنوان المدرسة:**.....

تاريخ البدء بالعمل في المدرسة: (..../..../.....).

سنوات الخبرة:.....**المؤهل العلمي:**.....

رقم البند	محتوى البند	الإجابة	
		نعم (1)	لا (∴)
النمذجة والتعزيز			
1	يقوم المعلم بتحديد جميع الواجبات المنزلية المطلوبة من التلميذ وفق ما خَطط لها.		
2	يستخدم المعلم التعزيز المعنوي لتثبيت الاستجابة الصحيحة للتلميذ عند نجاحه في المهمة التعليمية.		
3	تقديم التعزيز للتلميذ وفق تقدير المعلم لأهمية التعزيز في اكتساب المهارات الأكاديمية.		
4	يجب على المعلم تنفيذ المهمة ويجب على التلميذ تقليديها.		
5	تصاغ الأهداف التعليمية لتتمحور حول ما يقوم به المعلم لا على ما يقوم به التلميذ.		
6	يقوم المعلم بقراءة المهمة ثم الطلب من التلميذ التقليد مباشرةً.		
7	يقدم المعلم التعزيز المباشر للتلميذ فور صدور الاستجابة الصحيحة.		

8	يستخدم المعلم التعزيز المادي لتثبيت الاستجابة الصحيحة لدى التلميذ عند نجاحه في المهمة التعليمية.		
9	يجب على المعلم اعتبار المعززات شيء ضروري لنجاح التعليم.		
10	يجب على المعلم تبديل التعزيز لتثبيت الاستجابة الصحيحة لدى التلميذ عند نجاحه في المهمة التعليمية.		
11	يحدد المعلم مستوى المهمات المطلوب من التلميذ تلقيها.		
12	يتدرج المعلم في المهمات بالنمذجة من البسيطة إلى المركبة.		
13	يقدم المعلم النموذج التعليمي وفق القدرات الخاصة للتلميذ.		
14	النماذج التعليمية التي يجب أن يقدمها المعلم للتلميذ يجب أن تكون مبسطة وتناسب القدرات العقلية الخاصة للتلميذ.		
15	يجب أن يدرك المعلم أن التعزيز والنمذجة شيء مهم في مهارات التعلم.		
تجزئة المهمة			
1	يجب على المعلم أن يركب عناصر المهمة لمساعدة التلميذ على أداءها بأكملها.		
2	يجب على المعلم أن يدرك تجزئة المهمة تساعد في تقييم أداء التلميذ والتحقق من وصوله لمستوى الإتقان.		
3	يجب على المعلم أن يجزأ المهمات التعليمية إلى وحدات أصغر وتدريب التلميذ عليها حتى تكتمل المهارة.		
4	يجب على المعلم أن يحدد المهارات الفرعية التي يعجز التلميذ عن أدائها.		
5	يجب على المعلم أن يحدد المهارات الفرعية التي يستطيع التلميذ أدائها.		
6	يجب على المعلم أن يحدد أهداف الدرس ثم تجزئتها إلى أهداف سلوكية.		
7	يجب على المعلم أن يراقب تقدم التلميذ عند أداء المهمات التعليمية.		
8	يجب على المعلم أن يقدم واجبات منزلية للتلميذ بطريقة متسلسلة.		
9	يجب على المعلم أن يعمل المعلم على تكييف طريقة تجزئة المهمة بما يناسب التلاميذ ضعاف السمع في صفوف الدمج.		
10	يجب على المعلم أن يدرك بأن طريقة تجزئة المهمة في التدريس لا يجب أن تستخدم إلا مع طرائق تدريسية أخرى.		

11	يجب على المعلم أن يبدأ بتدريس المهارة الفرعية التي يمكن أن يتقنها التلميذ.		
12	يجب على المعلم تدريب التلميذ على المهارة التعليمية بطريقة واضحة ومبسطة.		
13	يجب على المعلم أن يعمل باتجاه تكييف وسائل التعليم بما يناسب طريقة تجزئة المهمة التعليمية.		
14	يجب على المعلم أن يدرك بأن تجزئة المهمة تساعد في تفريد التعليم.		
15	يجب على المعلم أن يدك بأن استراتيجية تجزئة المهمة تناسب جميع التلاميذ في صفوف الدمج.		
العلميات المعرفية			
1	يجب على المعلم أن يضع خطة لعلاج مشكلات التمييز السمعي لدى التلميذ قبل أداء مهمات القراءة الأساسية.		
2	يجب على المعلم أن يضع خطة لعلاج مشكلات الذاكرة لدى التلميذ قبل أداء تعليمه القراءة أو الكتابة أو الرياضيات.		
3	يجب على المعلم أن يضع خطة لعلاج الإدراك البصري والسمعي لدى التلميذ.		
4	يجب على المعلم أن يصمم الوسائل التعليمية لتحسين العمليات المعرفية والنمائية لدى التلميذ.		
5	يجب على المعلم أن يضع خطة لعلاج مشكلات الانتباه لدى التلميذ قبل أداء المهمات التعليمية.		
6	يجب على المعلم أن يعالج العجز المعرفي في العمليات النمائية لدى التلميذ قبل تعليمه أي مهارة.		
7	يجب على المعلم أن يضع خطة لعلاج مشكلات الإدراك البصري والإدراك الحركي لدى التلميذ.		
8	يجب على المعلم أن يضع خطة فردية لعلاج مشكلات اللغة لدى التلميذ عند تعليمه مهارات اللغة الشفهية.		
9	مهارات القراءة الأساسية تتطلب من المعلم فحص مهارات الإدراك السمعي والبصري قبل تنظيم أي برنامج علاجي فردي.		
10	يجب على المعلم أن أحدد العجز المعرفي في العمليات النمائية لدى التلميذ قبل تحديد مستوى المهمة التعليمية.		

11	مهارات اللغة الأساسية تتطلب من المعلم تدريب العمليات المعرفية للغة ومهارات الإدراك السمعي.		
12	يجب على المعلم أن يدرك بأن تدريب العلميات المعرفية والنمائية يعتبر أساسياً قبل تدريب التلميذ على المهارات الأكاديمية.		
13	كل مهارة تعليمية تتطلب تصميم وسائل تعليمية مناسبة للقدرات المعرفية للتلميذ.		
14	يجب على المعلم أن يدرك أن طريقة المعليات المعرفية النمائية مرتبطة بشكل وثيق مع طريقة تجزئة المهمة في التدريس.		
15	يجب على المعلم أن يدرك بأن طريقة العمليات المعرفية جزء مهم من استراتيجية التعليم العلاجي.		
التدريس التكاملي			
1	طريقة التدريس التكاملية تفرض على المعلم التنويع في الأهداف التدريسية داخل غرفة الصف.		
2	يجب على المعلم أن يدرك أن العمليات النمائية لا يمكن تدريبها بشكل منفصل بل يتم دمجها مع استراتيجيات التدريسية الأخرى التي ستُعلّم للتلميذ.		
3	على المعلم التنبه بأن نوع الاضطراب الذي يعاني منه التلميذ هو الذي يحدد الإستراتيجية التدريسية الأكثر ملاءمة.		
4	على المعلم أن يهتم بما يجب على التلميذ تأديته لتحقيق الهدف التعليمي.		
5	يجب على المعلم أن يوظف إجراءات التدريس بما يراعي العجز الذي يعاني منه التلميذ.		
6	يجب على المعلم أن يراقب تقدم التلميذ في المهمات التعليمية ليصل إلى مستوى الإتقان.		
7	يجب على المعلم أن يأخذ بالاعتبار أن توظيف عدة طرائق تدريسية خلال الحصة أمر مهم بالنسبة للتلاميذ.		
8	على المعلم أن يأخذ بالاعتبار أعداد التلاميذ في الصف عند توظيف طرائق التدريس التكاملية.		
9	إن طريقة التدريس التكاملية تفرض على المعلم أن يوظف الوسائل التعليمية الحديثة والإلكترونية كالحاسوب التعليمي.		

10	على المعلم أن يهتم بمحتوى المقرر الدراسي من جهة وبجوانب العجز النمائي لدى التلميذ من جهة أخرى.		
11	طريقة التدريس التكاملية تتطلب من المعلم التقويم المستمر للتحقق من فاعليتها لدى المتعلمين.		
12	يجب على المعلم أن ينظم وسائل التعليم بما تراعي العجز الذي يعاني منه التلميذ.		
13	لابد للمعلم من إعطاء أهمية للظروف البيئية التي يؤدي التلميذ المهمات التعليمية خلالها.		
14	لابد للمعلم من اعتبار أن تجزئة الهدف التعليمي إلى مهارات فرعية وفق تسلسل هرمي.		
15	يتوجب على المعلم أن يحدد مستوى القدرات المعرفية لكل تلميذ بما يساعد في تعيين مستوى المهارات التي يستطيع أدائها.		
تعدد الحواس			
1	يجب على المعلم تقدير الفروق الفردية بين التلاميذ عند تفعيل استراتيجية الحواس المتعددة في التدريس.		
2	عند تصميم الوحدات التعليمية يجب على المعلم أم يترك الحرية للتلميذ لاختيار المثيرات الحسية التي يرغب بها عند أداء المهمات التعليمية.		
3	عندما يتقن التلميذ مهارة تعليمية عند المستوى الحسي، يجب على المعلم أن يتقدم معه إلى المستوى شبه المحسوس أو التصويري.		
4	يجب على المعلم استخدام أكثر من حاسة أثناء تعليم المهارات للتلميذ.		
5	يجب أن ي راعي المعلم التفضيلات الحسية للتلاميذ عند تنظيم المحتوى التعليمي.		
6	عند أداء المهمات التعليمية يجب على المعلم أن يعزز قدرات التلميذ لاستيعاب المفاهيم المجردة بتقديم أمثلة حسية.		
7	يجب على المعلم ن يصمم الوسائل التعليمية بما يساعد التلميذ على توظيف أكثر من حاسة أثناء التعلم.		
8	وسائل التعليم المحوسبة تمكن من توظيف أكثر من حاسة لدى التلميذ أثناء		

	التعلم.		
9	يجب على المعلم أن يستخدم تعدد الحواس بما يلاءم القصور الحسي لدى التلميذ داخل غرفة الصف.		
10	يجب على المعلم أن يدرك أن طريقة تعدد الحواس في التدريس أكثر فاعلية من توظيف حاسة واحدة.		
11	يجب على المعلم أن يختار الوسيلة التعليمية وطريقة التدريس بما يلاءم تعدد الحواس لدى التلميذ ويمكنه من فهم المحتوى التعليمي.		
12	لزيادة قدرة التلميذ على الفهم يجب على المعلم استخدام أكثر من حاسة أثناء الحصة الدراسية.		
13	أثناء التدريس يجب على المعلم أن يسعى لإحداث تكامل بين الحواس.		
14	يجب على المعلم أن يشجع التلميذ لتوظيف عدة حواس أثناء التعلم بما يعزّز مهارات الفهم.		
15	يجب على المعلم أن يصمم الوحدات التعليمية لمساعدة التلميذ لعلاج القصور المترتب على اعتماده على حاسة دون أخرى.		

الملحق (3)

الصورة النهائية

لاستبانة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج (إعداد الباحثة)

تعليمات التطبيق:

عزيزي المعلم... عزيزتي المعلمة...

إن الاستبانة التي بين أيديكم تهدف إلى التعرف على تفضيلاتكم نحو استخدام طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ ضعاف السمع في مدارس الدمج، وذلك من وجهة نظركم، لذلك يرجى منكم قراءة كل بند قراءة دقيقة، والتقدير الدقيق لمدى ممارستكم له، حيث يتم الإجابة على كل بند بوضع إشارة (✓) بجانب كل بند، وأسفل الدرجة التي تعبر عن مدى ممارستكم له، وذلك وفق التدرج التالي:

(دائماً) تأخذ الدرجة **(4)**

(معظم الوقت) تأخذ الدرجة **(3)**

(أحياناً) تأخذ الدرجة **(2)**

(نادراً) تأخذ الدرجة **(1)**

(لا أبداً) تأخذ الدرجة (∴)

مع التنبيه؛ بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة تعبر عن رأيكم بدقة، كما يرجى منكم الإجابة عن كامل بنود الاستبانة، ولا تترك أي بند دون إجابة، كما يرجى منكم ملئ البيانات الشخصية في الأسفل، ويمكنكم عدم كتابة الاسم، فإجاباتكم على هذه الاستبانة ستعامل بسرية تامة، ولأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين تعاونكم...

البيانات الشخصية

الاسم:..... **الجنس: (ذكر) (أنثى).**

اسم المدرسة التي تعمل بها حالياً:..... **عنوان المدرسة:**.....

تاريخ البدء بالعمل في المدرسة: (..../..../.....).

سنوات الخبرة: (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات) (من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات).

المؤهل العلمي: (ثانوية) (معهد متوسط) (إجازة جامعية) (ماجستير) (دكتوراه).

تاريخ التطبيق: / /

رقم البند	محتوى البند	الإجابة				
		دائماً (4)	معظم الوقت (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا أبداً (.:)
المجال الأول (النمذجة والتعزيز)						
1	أصيغ الأهداف التعليمية بطريقة تتمحور حول ما يقوم به المعلم لا على ما يقوم					

	به التلميذ.					
2	أقرأ المهمة (حرف، أو كلمة، أو جملة) ثم أطلب من التلميذ التقليد مباشرةً.					
3	أقوم بتحديد جميع الواجبات المنزلية المطلوب تنفيذها من قبل التلميذ كما خَططتُ لها في المحاضرة.					
4	مبادرة التلميذ شيء ثانوي ويجب عليَّ أن أنفذ المهمة ويجب عليه تقليديها.					
5	أحدد للتلميذ مستوى المهمات الواجب عليه تلقيها وتشخيص قدراته النمائية يأتي لاحقاً.					
6	أقدم التعزيز المناسب للتلميذ خلال المحاضرة وفق تقديري لأهمية التعزيز في اكتساب المهارات الأكاديمية.					
7	أقدم التعزيز المباشر للتلميذ فور صدور الاستجابة الصحيحة من قبله عند أداء المهمة التعليمية بدقة.					
8	استخدم التعزيز المادي (حلوى، بطاقات..) لتثبيت الاستجابة الصحيحة لدى التلميذ عند نجاحه في أداء المهمات التعليمية.					
9	استخدم التعزيز المعنوي (الابتسام، التشجيع..) لتثبيت الاستجابة الصحيحة لدى التلميذ عند نجاحه في أداء المهمات التعليمية.					
10	أبدل في استخدام نوع التعزيز (المعنوي، المادي) لتثبيت الاستجابة الصحيحة لدى التلميذ عند نجاحه في أداء المهمات التعليمية.					
المجال الثاني (تجزئة المهمة)						
11	أعمل على تدريب التلميذ مباشرةً على المهارات الأكاديمية بطرق محددة ودقيقة.					
12	أحدد الأهداف التعليمية لمحتوى الدرس ثم أقوم بتجزئة كل هدف إلى أهداف سلوكية (إجرائية) أكثر دقة.					
13	أجزأ المهمات الأكاديمية إلى وحدات تعليمية أصغر وأدرب التلميذ عليها حتى ينجز المهمة التعليمية بأكملها.					
14	أحدد للتلميذ المهارات الفرعية التي يمكنه أداءها وتلك المهمات التي يعجز عن أدائها.					
15	أبدء بتدريس المهارة الفرعية التي يمكن أن يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة.					

16	أركب عناصر ومكونات المهمة التعليمية ما يساعد التلميذ على أداء المهمة التعليمية بأكملها وإتقانها وفق تسلسل منظّم.					
17	أراقب تقدم التلميذ عند أداء المهمات التعليمية والسير معه بحسب قدراته حتى ينجز المهمة بكاملها.					
18	أقدم واجبات منزلية للتلميذ بطريقة متسلسلة تراعي التقدم المتسلسل في أداء المهمات التعليمية التي أتقنها.					
19	استراتيجية تجزئة المهمات التعليمية تساعد في تقييم أداء التلميذ والتحقق من وصوله لمستوى الإتقان.					
20	استراتيجية تجزئة المهمات التعليمية تساعد على تفريد التعليم ومراعاة القدرات الخاصة لكل تلميذ.					
المجال الثالث (العلميات المعرفية)						
21	أحدد العجز النمائي لدى التلميذ قبل البدء بتحديد مستوى المهمات التعليمية المناسبة له.					
22	أعالج العجز النمائي لدى التلميذ قبل البدء بتعليمه أي مهارة أكاديمية.					
23	أضع خطة فردية لعلاج الإدراك البصري أو السمعي التي يعاني منها التلميذ.					
24	أضع خطة فردية لعلاج اضطرابات التمييز السمعي التي تؤثر على التلميذ عند أداء مهمات القراءة الأساسية مثلاً.					
25	أضع خطة فردية لعلاج مشكلات الانتباه التي تؤثر على التلميذ عند أداء المهمات التعليمية.					
26	أضع خطة فردية لعلاج صعوبات الذاكرة التي تؤثر على التلميذ عند أداء مهمات القراءة أو الكتابة أو الرياضيات الأساسية.					
27	أضع خطة فردية لعلاج صعوبات الإدراك البصري/الحركي التي يعاني منها التلميذ.					
28	أضع خطة فردية لعلاج صعوبات اللغة التي تؤثر على التلميذ عند أداء المهمات التعليمية التي تتطلب مهارات اللغة الأساسية.					
29	أصمم الوسائل التعليمية التي تعمل على تحسين أداء العمليات النمائية للتلميذ.					
30	إن تعزيز تدريب العلميات النمائية للتلميذ يعتبر أساسياً قبل تدريبه على المهارات					

	الأكاديمية.					
المجال الرابع (التدريس التكاملي)						
31	إن العمليات النمائية كقدرات عقلية لا يمكن تدريبها بشكل منفصل بل يتم دمجها مع استراتيجيات التدريسية الأخرى التي ستُعلّم للتلميذ.					
32	أهتم بمحتوى المقرر الدراسي من جهة وبجوانب العجز النمائي لدى التلميذ من جهة أخرى.					
33	أهتم بالسلوك المطلوب من التلميذ تأديته لتحقيق الهدف التعليمي.					
34	أهتم بالظروف البيئية التي يتوجب على التلميذ أداء المهمات التعليمية ضمنها (استخدام الورقة والقلم، ضبط الضوضاء..).					
35	أجزء الهدف التعليمي إلى مهارات فرعية وفق تسلسل هرمي يتوافق مع القدرات المعرفية للتلميذ.					
36	أحدد مستوى القدرات المعرفية الخاصة لكل تلميذ بما يساعد في تعيين مستوى المهارات الأكاديمية القادر على أدائها.					
37	إن نوع الاضطراب النمائي (المعرفي) الذي يعاني منه التلميذ هو الذي يحدد الإستراتيجية التدريسية الأكثر ملاءمة لعلاجها.					
38	أنظم الوسائل التعليمية بطريقة تراعي مستوى العجز النمائي (المعرفي) الذي يعاني منه التلميذ ومستوى المهمات الأكاديمية المطلوبة منه.					
39	أوظف إجراءات التدريس بطريقة تراعي مستوى العجز النمائي (المعرفي) الذي يعاني منه التلميذ ومستوى المهمات الأكاديمية المطلوبة منه.					
40	أراقب تقدم التلميذ في المهمات الأكاديمية حتى يصل لمستوى الإتقان (لا يقل عن 90%).					
المجال الخامس (تعدد الحواس)						
41	أعتمد على استخدام أكثر من حاسة أثناء تعليم المهارات الأكاديمية للتلميذ.					
42	لزيادة قابلية التلميذ على الفهم استخدم أكثر من حاسة أثناء الحصة الدراسية.					
43	أثناء التدريس أسعى لإحداث نوع من التكامل بين الحواس، ما يجعل التلميذ أكثر نشاطاً لاستقبال المعلومات.					
44	أشجع التلميذ لتوظيف عدة حواس أثناء أداء المهمات الأكاديمية بما يعزّز					

	مهارات الفهم لديه.					
45	أصمم الوحدات التعليمية بما يساعد التلميذ على توظيف عدة حواس وعلاج القصور المترتب على اعتماده على حاسة دون أخرى.					
46	عندما يتقن التلميذ مهارة تعليمية عند المستوى الحسي، أتقدم معه إلى المستوى شبه المحسوس أو التصويري.					
47	أصمم الوسائل التعليمية التي تمكن التلميذ من توظيف أكثر من حاسة أثناء أداء المهمات الأكاديمية.					
48	أراعي التباين في التفضيلات الحسية فيما بين التلاميذ عند تنظيم المحتوى التعليمي للمهمات التعليمية.					
49	عند أداء المهمات التعليمية أعزز قدرات التلميذ لاستيعاب المفاهيم المجردة بتقديم عدة أمثلة حسية.					
50	عند تصميم الوحدات التعليمية أترك الحرية للتلميذ لاختيار المثيرات الحسية التي يرغب بها عند أداء المهمات التعليمية.					

التقدير الوصفي لمستوى اتجاهات معلمي التربية الخاص

استراتيجية النمذجة والتعزيز		استراتيجية تجزئة المهمات التعليمية	
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة
اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة
استراتيجية توظيف العمليات المعرفية		استراتيجية التدريس التكاملي	
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة
اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة
استراتيجية تعدد الحواس		الدرجة الكلية	
التقدير الوصفي	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
اتجاه مرتفع جداً	من 32 درجة إلى 40 درجة	اتجاه مرتفع جداً	من 140 درجة إلى 200 درجة
اتجاه مرتفع	من 24 إلى 31,99 درجة	اتجاه مرتفع	من 120 إلى 139,99 درجة
اتجاه متوسط	من 16 إلى 23,99 درجة	اتجاه متوسط	من 80 إلى 119,99 درجة
اتجاه ضعيف	من 8 إلى 15,99 درجة	اتجاه ضعيف	من 40 إلى 79,99 درجة
اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 7,99 درجة	اتجاه ضعيف جداً	من ∴ إلى 39,99 درجة

دور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلِّمي مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق

طالبة الدارسات العليا: : مها أكرم درويش كلية التربية – جامعة دمشق

إشراف : الدكتور فاضل حنا

الملخَّص

هدف البحث إلى معرفة دور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلِّمي مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق من وجهة نظر المعلّمين. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، وأعدّت استبانة مكوّنة من أربعة محاور، اشتملت على (29) فقرة، بواقع (7) فقرات لمجال طرائق التدريس والتقنيات التعليمية، و(7) لمجال العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي، و(6) لمجال الزيارات الصفية، و(9) لمجال التنمية المهنيّة للمعلِّمين. وبعد التأكّد من صدقها وثباتها، قامت الباحثة بتطبيقها على عيّنة عشوائيّة، تكوّنت من (255) معلّماً ومعلّمة من معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق للعام الدراسيّ 2019–2020. وخلص البحث إلى النتائج الآتية:

– جاء تقدير معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ لدور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لهم، بمتوسط حسابي (2.92)، وبوزن نسبي (58.4%)، وبدرجة تقدير (متوسطة).

– عدم وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسطَي تقديرات معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق لدور المشرف التربويّ في التنمية المهنية تبعاً لمتغيِّر الجنس.

- وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطات تقديرات معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق لدور المشرف التربويّ في التنمية المهنية تبعاً لكلّ من متغيّرَي المؤهل العلمي وسنوات الخبرة لصالح ذوي المؤهل (دراسات عليا)، وذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

وبناءً على نتائج البحث قدّمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات تتعلّق بضرورة توفير التدريب اللازم للمشرفين التربويين على الأساليب الإشرافية الحديثة، وضرورة إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

الكلمات المفتاحيّة: المشرف التربويّ، التنمية المهنية، معلّمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

The role of the educational supervisor in the professional development of basic education teachers in Damascus Governorate

Abstract

The aim of the research is to know the role of the educational supervisor in the professional development of teachers of the basic education stage in the Damascus governorate from the teachers' point of view. To achieve this goal, the researcher used the descriptive method, and prepared a questionnaire consisting of four axes, which included (29) paragraphs, with (7) paragraphs for the field of teaching methods and educational techniques, (7) for the field of relations with colleagues and the local community, and (6) for the field of Class visits, and (9) for the field of teacher professional development. After making sure of its validity and stability, the researcher applied it to a random sample of (255) teachers from the first cycle of basic education in the Damascus governorate for the academic year 2019-2020. The research concluded the following results:

- The teachers of the first cycle of basic education rated the role of the educational supervisor in achieving professional development for them, with an average (2.92), a relative weight (58.4%), and a rating (medium).
- There was no statistically significant difference between the two averages of the first cycle teachers 'estimates of basic education in Damascus governorate of the educational supervisor's role in professional development depending on the gender variable.
- There are statistically significant differences between the averages of the first cycle teachers 'estimates of basic

education in the Damascus governorate of the educational supervisor's role in professional development according to each of the two variables of academic qualification and years of experience in favor of those with a qualification (postgraduate) and those with experience (more than 10 years).

Based on the results of the research, the researcher presented a set of recommendations and suggestions related to the necessity of providing the necessary training for educational supervisors on modern supervisory methods, and the necessity of conducting more studies in this area.

Keywords: educational supervisor, professional development, first cycle teachers of basic education.

مقدمة:

ظهرت الحاجة إلى التنمية المهنيّة التي تعد مدخلاً مهماً وأساسيّاً من مدخلات العملية التعليمية حيث تعني تطوير الأداء المهني للمعلِّمين مما يجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم التعليمية ومتطلبات عملهم بكفاءة وفاعلية، إذ إن التنمية المهنيّة عملية تنموية مستمرة تبدأ منذ تخرج المعلم من مؤسسات الإعداد والتحاقه بالخدمة ولا تنتهي إلا عند انتهاء خدمته. ومن خلال هذه العملية التنموية تتضافر الجهود البشرية والإمكانات المادية بهدف تطوير أداء المعلم في الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية، وعليه فإن التنمية المهنيّة عملية تتسم بالاستمرارية والتراكمية حيث يشترك فيها الأفراد لكي يتعلموا كيف يرتقون بمستوى أدائهم على أكمل وجه، بما يفي احتياجات المجتمع، لهذا فهي عملية تحسين مستمرة لمساعدة المعلِّمين على بلوغ معايير عالية للجودة والإنجاز.

لذلك فوجود المشرف التربويّ أمر ضروري نظراً للدور الذي يقوم به اتجاه المعلِّمين لرفع مستوى التعليم، حتى يستطيع المشرف أن يتمكن من مساعدة المعلِّمين في تحسين أدائهم ولإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني، ولتنفيذ المنهج المدرسي، فهذه الخدمات تسهم كلها في تحسين تعلم التلاميذ ونيل ثقة المواطنين في المدرسة.

إن تفوق عملية التعليم وتقدمها يتوقف على كثير من العوامل المختلفة والمتنوعة، إلا أن وجود معلم كفء يعد الأساس لهذا التقدم والتفوق، فالكتب المدرسية والوسائل التعليمية والمباني والأنشطة مهما بلغت من الجودة لا تحقق الأهداف التربويّة المرسومة مالم يكن هناك معلم ذو خبرة وكفايات تعليمية وصفات متميزة تمكنه من إكساب طلبته الخبرات والمهارات المتنوعة (الحيلة، 2002، 3). ويظهر دور الإشراف التربويّ في العملية التعليمية من خلال تنشيط أداء المعلِّمين وحثهم وتوجيههم نحو إنجاز الأهداف التربويّة بكفاءة وفاعلية، إذ يمثل الإشراف التربويّ العملية الديمقراطية التعاونية المنظمة التي تقوم على التخطيط والدراسة والتحليل، كما أنه قائم على احترام كافة العاملين التربويّين، وفي ضوء برامج إعداد المعلِّمين قبل التحاقهم بالمهنة فإن البعض منهم ينقصه الإلمام بمهارات وطرائق التدريس، ولديه ضعف في المعرفة التخصصية، لذلك يأتي دور المشرف التربويّ في إعادة تأهيل هؤلاء المعلِّمين عن طريق البرامج التدريبية المتعددة

المبنية أساساً على احتياجات حقيقية ناتجة عن تلمس هذا الضعف في الإعداد. وترى الباحثة أن الإشراف التربويّ هو عملية فعالة قادرة على تحسين عملية التعلم والتعليم، حيث يعد الإشراف التربويّ عنصراً مهماً من عناصر البرنامج التربويّ، وبقدر ما يكون الإشراف فاعلاً تكون الفرصة أفضل لتحسين مخرجات العملية التربويّة كماً وكيفاً، لذلك فإن الدراسة الحالية تتطرق إلى دور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق من وجهة نظر المعلّمين.

1- مشكلة البحث:

يعد المعلم أهم عنصر من عناصر العملية التربويّة، وعلى كفاءته وفاعليته تعتمد اعتماداً كبيراً مخرجات النظام التربويّ، سواء تجسدت تلك المخرجات في أعداد التلاميذ أو في مستوياتهم النوعية، ويحتاج المعلم خلال عمله التربويّ إلى من يأخذ بيده، ويوجهه التوجيه السليم، ليؤدي مهامه بكفاءة عالية، ويعد الإشراف التربويّ من العناصر الهامة في العملية التربويّة، حيث يلعب المشرف التربوي دوراً مهماً وفاعلاً في العملية التعليمية التربوية، فهو ركيزة من ركائزها الأساسية، فإنه يقوم بإرشاد معلمي التعليم الأساسي وتوجيههم، وتعديل المسارات الخاطئة لديهم، وتزويدهم بالعلوم والمعارف، ويسعى لتحسين العملية التعليمية والتربوية وتطويرها من خلال الارتقاء بمستوى المعلمين ورفع كفاءتهم وكفايتهم الإنتاجية.

وتكمن مشكلة البحث الحالي في عدم قدرة المعلم على متابعة التغيرات المتسارعة في متطلبات مهنته، مع أن عمله يتطلب متابعة مستمرة لما يستجد من أبحاث من دراسات ونظريات في الحقل التربويّ، والمدة الزمنية التي يقضيها المعلم في مرحلة الإعداد لا تكفي ليقوم بدوره المطلوب على الوجه الأفضل، لذلك كان لزاماً على المشرف التربويّ أن يوجه المعلم لاستكمال نموه المهني، وسد النقص في قصوره العلمي، والعمل على تحفيزه لمواكبة ما يستجد، وما ينتج من تطور لأن إعداده في المؤسسات التربويّة لا يعدو أن يكون بمثابة مفتاح البدء الذي يؤهل للعمل التعليمي، ولا تكتمل من خلاله الجوانب التطبيقية، إذ أن ما يواجهه المعلم في الواقع يجعله أمام مواقف كثيرة تحتاج إلى توجيه وإشراف تربويّ من ذوي الخبرة والتأهيل.

وقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة (أبو شاهين، 2008)، ودراسة (الدوسري، 2007)، ودراسة (المساعيد، 2012)، ودراسة (العوض، 2013) التي أجريت في هذا المجال ضرورة الاهتمام بكفايات المشرف التربويّ باستمرار ليتمكن من مساعدة المعلم في نموه المهني ورفع مستوى كفاياته، وتجديد معارفه وخبراته، واطلاعه على الجديد في مجال التربية والتعليم.

وكذلك توصلت بعض الدراسات كدراسة (عبد الناصر أحمد، 2010) إلى وجود بعضاً من أوجه القصور في الإشراف التربويّ من أهمها أن عملية الإشراف التربويّ يغلب عليها الطابع الشكلي، وتفتقر إلى الأهداف الواضحة، وقصور دور الإشراف التربوي في متابعة الاحتياجات التدريبية والنمو المهني للمعلمين.

وبهدف تطوير خبرات المشرفين التربويّين في سورية فقد أجريت العديد من الدورات التدريبية لتدريب الموجهين والمشرفين التربويّين، وتحسين أدائهم، ليتمكنوا من توجيه المعلِّمين والمساهمة في التنمية المهنيّة لهم، وآخر هذه الدورات الدورة المركزية للمشرفين والموجهين التربويّين في محافظات القطر جميعها الذين يشرفون على مرحلة التعليم الأساسيّ والتي عقدتها وزارة التربية عام 2009، لذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما دور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلِّمي مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق من وجهة نظر المعلِّمين؟

2- أهمية البحث:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى العديد من الاعتبارات لعل من أبرزها ما يلي:

1- إلقاء الضوء على واقع عمل المشرف التربويّ في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

2- قد يفيد الموجهين في بيان سبل وطرائق تطوير عمل المعلِّمين.

3- يمكن أن تفيد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم لوضع برامج تدريبية للمشرفين التربويّين.

4- رفد المكتبة التربويّة بدراسة تتعلق بدور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ.

3- أهداف البحث:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية بالآتي:

1- تعرف مدى مساهمة المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ.

2- الكشف عن الفروق في استجابات المعلمين بالنسبة لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم) اتجاه مساهمة المشرفين التربويّين في التنمية المهنيّة للمعلّمين.

4- تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تزيد من مساهمة المشرفين التربويّين في التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظرهم.

4- أسئلة البحث:

1- ما مدى مساهمة المشرف التربويّ لدوره في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط تقدير إجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه مساهمة المشرفين التربويّين في التنمية المهنية للمعلّمين تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

3- ما السبل المقترحة التي يمكن أن تزيد من مساهمة المشرفين التربويّين في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ؟

5- فرضيات البحث:

جرى اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0,05):

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلِّمي مرحلة التعليم الأساسيّ تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلِّمي مرحلة التعليم الأساسيّ تعزى لمتغير الخبرة.

6- متغيرات البحث:

تتحدد المتغيرات المستقلة بالجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

أما المتغيرات التابعة فتتحدد بتقديرات أفراد عينة البحث لدور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسي.

7- حدود البحث:

الحدود المكانية: محافظة دمشق.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي (2019-2020).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على إجابات المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مدارس التعليم الأساسي.

الحدود الموضوعية: تمثلت في عمل المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسي.

8- مصطلحات البحث:

المشرف التربويّ: هو الشخص الذي يشغل وظيفة مشرف، ويهدف من خلال وظيفته إلى تحسين العملية التعليمية والتعلمية والعمل على تطويرها من جوانبها المختلفة، من خلال عمليات التفاعل والاتصال (الخطيب، 2003، 36).

وتعرف الباحثة المشرف التربويّ إجرائياً: هو الشخص المعين من قبل وزارة التربية والتعليم ضمن شروط ومؤهلات معينة ومن بين مسؤولياته تطوير المعلم، تحسين المنهاج، والتسهيلات التربويّة.

التنمية المهنيّة (Professional Development): هي عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين القيام الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتحديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين (نصر، 2010، 30).

وتعرف الباحثة التنمية المهنيّة إجرائياً: بأنها عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، من خلال الأنشطة والبرامج المتاحة لتطوير وتحديد مستوى أدائهم المهني والإداري ويزيد من طاقاتهم الإنتاجية.

التعليم الأساسيّ (Basic Education): يعرف النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسيّ في سورية بأنه: تعليم إلزامي مجاني هدفه بناء شخصية المتعلم بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية، مدة الدراسة فيه تسع سنوات، ويتألف من حلقتين: الحلقة الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس، والثانية تبدأ من الصف السابع وتنتهي بنهاية الصف التاسع الأساسيّ بامتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسيّ. (وزارة التربية، 2015، 8).

وتعرف الباحثة التعليم الأساسيّ إجرائياً بأنه: تعليم موجّه إلزامي ينبغي توفيره لكل فرد من أفراد المجتمع، بغية تطوير قدراته، وتلبية احتياجاته، وتكوين شخصيته المتكاملة والمتوازنة. وفي سورية يعد التعليم الأساسيّ مرحلة تعليمية، إلزامية، مجانية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع.

9- دراسات السابقة:

9-1- الدراسات العربية:

- دراسة الرميح، (2004): دور المشرف التربويّ المقيم في التنمية المهنيّة للمعلّمين بمدينة الرياض، السعودية:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة المشرف المقيم (مدير المدرسة) في التنمية المهنيّة للمعلِّمين، والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المديرين في تحقيق التنمية المهنيّة للمعلم، اعتمد الباحث الاستبانة أداة للدراسة التي تم تطبيقها على عينة مكونة من 522 معلماً و16 مديراً، و17 مشرفاً مقيماً في جميع المراحل الدراسية الثلاث وفي أربع مجمعات حكومية ثانوية في مدينة الرياض في السعودية، توصلت الدراسة إلى أن المشرف المقيم يسهم في تنمية المعلم في مجال تخطيط الدرس وتنفيذه وإدارة الصف، والنمو المهني الذاتي، وصياغة الأهداف، وفي مجال العلاقات الإنسانية، وجاءت الدرجة الكلية بدرجة متوسطة، وإن من أهم الصعوبات التي تحد من التنمية المهنيّة للمعلِّمين ارتفاع أنصبة المعلِّمين في الحصص، وعدم وجود خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلِّمين، ثم ميل المعلِّمين إلى المحافظة على النمط القديم ورفضه للتجديد.

– دراسة أبو شاهين، (2011): نظم الإشراف التربويّ وفلسفته، الأردن:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة الموجه التربويّ في مساعدة معلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ على اكتساب مهارات النمو المهني التالية: مهارة التخطيط للدرس، مهارة تطبيق طرائق التدريس المناسبة، مهارة استخدام تقنيات التعليم، مهارة إدارة الصف الدراسي، مهارة تقييم التلاميذ، والتعرف على آراء المعلِّمين اتجاه مساهمة الموجهين التربويّين في نموهم المهني، وأثر المتغيرات التالية: الجنس، المؤهل العلمي والتربويّ، الخبرة في التعليم، وتقديم مقترحات يمكن أن تزيد من مساهمة الموجهين التربويّين في النمو المهني للمعلِّمين من وجهة نظر المعلِّمين، تكونت عينة الدراسة من (173) معلماً ومعلمة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن درجة مساهمة الموجه التربويّ في النمو المهني للمعلِّمين على مجالات الاستبانة ككل متوسطة، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المحدد في الدراسة في متوسطات إجابات المعلِّمين والمعلمات المتعلقة بمدى مساهمة الموجه التربويّ في النمو المهني للمعلِّمين تعزى لمتغير الجنس، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة إجابات المعلِّمين والمعلمات عن مجالات الاستبانة كلها متعلقة بمدى مساهمة الموجهين التربويّين في النمو

المهني للمعلّمين تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلّمين والمعلمات الذين لديهم خدمة في التعليم عشر سنوات فأكثر. كما قدم المعلمون مجموعة اقتراحات يمكن أن تزيد من مساهمة الموجهين التربويّين في النمو المهني للمعلّمين من وجهة نظرهم، تتعلق بتقنيات التعليم الحديثة وطرائق التدريس، ومجال تقييم عمل المعلّمين، والعلاقات الإنسانية، وكفاءة الموجه التربويّ في عمله وقدرته على مساعدة المعلّمين في النمو المهني لهم.

- دراسة حميدة، (2012): دور الإشراف التربويّ في تحسين أداء معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ، الأردن:

هدفت هذه الدراسة التعرف على دور المشرف التربويّ في تحسين أداء معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من 213 معلمة رياض أطفال من مديريات التعليم الخاص في محافظات عمان والمفرق وإربد، وتم بناء استبانة تكونت من 36 فقرة موزعة على خمسة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة قيام المشرف التربويّ بدوره في تحسين أداء معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ جاءت متدنية على معظم المجالات، وعلى المجالات مجتمعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي دور المشرف التربويّ في تحسين أداء معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر المعلمات في دور المشرف التربويّ، تعزى للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والموقع، وبناء على نتائج الدراسة تم تقديم توصيات خاصة لتحسين أداء المعلمات في تنمية مهارات الأطفال اللغوية.

- أبو سمرة، (2013): دور الإشراف التربويّ في دعم المعلم الجديد في فلسطين:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور الإشراف التربويّ في دعم المعلم الجديد في فلسطين، تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلّمين الجدد الذين تعيينهم والبالغ عددهم 1590 معلماً، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغ عدد أفرادها 296 معلماً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من 47 فقرة موزعة على ستة مجالات،

وتم التحقق من صدقها بالطرائق التربويّة والإحصائية المناسبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الإشراف التربويّ في فلسطين في دعم المعلِّمين الجدد كما يراها المعلمون أنفسهم كان بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية، وأن دعم المشرف التربويّ ومدير المدرسة للمعلم الجديد أعلى من دعم الأقران، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإشراف التربويّ في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص.

- دراسة الغفاري، (2014): دور المشرفين الإداريين في التنمية المهنيّة لمديري مدارس تعليم الأساس بمحافظة الظاهر في سلطنة عمان:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور المشرفين الإداريين في التنمية المهنيّة لمديري مدارس التعليم الأساسيّ بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان، وذلك من وجهة نظر ميرو المدارس، والتوصل لمقترحات لتطوير هذا الدور، استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة مكونة من 64 عبارة وزعت على ثماني مجالات وهي: (التخطيط، والتنظيم الإداري، والتوجيه، والعلاقات الإنسانية، والتقويم، الاتصال الإداري الفعال والتنمية المهنيّة للمعلِّمين، واستخدام التقنيات) والتي تم توزيعها على عينة قوامها 63 مديراً ومديرة من مدارس التعليم الأساسيّ، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج كان أهمها أنه يمارس المشرفون الإداريون دورهم في التنمية المهنيّة لمديري مدارس التعليم الأساسيّ بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان بدرجة متوسطة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من الذكور والإناث وذلك في مجالات: التخطيط، والتقويم، والتنمية المهنيّة للمعلِّمين، واستخدام التقنيات، وكانت الدرجة الكلية لصالح الإناث.

9-2- الدراسات الأجنبية:

- دراسة كارول، (2005): أدوار مشرفي المدارس الابتدائية في كارولينيا في الولايات المتحدة الأمريكية:

- Carol, (2005): The roles of primary school supervisors in Carolinia, Usa:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهام المشرف التربوي في كارولينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أجل ذلك قام الباحث بتطوير استبانة لقياس الرأي، وقد تكونت هذه الاستبانة من عدد من المهام الإشرافية، وقد صنف هذه المهام في سبعة فئات هي (المناهج، التدريس، الزيارات الصفية، التنمية المهنية، الأفراد، العلاقات العامة، القيادة)، أوضحت النتائج أن مجالات المناهج والتنمية المهنية والعلاقات العامة والزيارات الصفية جاءت على درجة متوسطة، أما المجالات التالية (التدريس، الأفراد، القيادة) فقد حصلت على درجات متدنية.

- دراسة ناسكا دون، (2006): كيف يقوم المعلمون والاستشاريون بتقييم دور الإشراف الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية:

- How do teachers and counselors assess the role of primary supervision in the United States of America:

هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير تعامل المشرفين مع المعلِّمين العاملين في الخدمة في ستة مجالات ذات علاقة بالتدريس والتطوير المهني الوظيفي، وتأثير ذلك على أداء المعلِّمين. تكون المجتمع الأصلي للدراسة من المعلِّمين والمشرفين في الولايات المتحدة الأمريكية، أما عينة الدراسة فقد قام الباحث باختيار الوصف الوظيفي للمشرفين الابتدائيين من مدارس محلية في (10) مناطق، وتمت مقابلة (6) مشرفين لمناقشتهم بدور المشرفين الابتدائيين، ثم تم إجراء مسح خضع له (39) معلماً ابتدائياً، و(22) مشرفاً، وظهر أن المهام تقع في (6) مجالات هي: (الاختبار، القيادة، المنهاج، إدارة الصف، المهنيّة، الشؤون الإدارية. وأن هناك درجة معتدلة من العلاقة ما بين تكرار المشاركة في مسؤوليات إشراف محددة وقيمة إدراك المعلم لمسؤوليات الإشراف. كما أن هناك اتفاقاً كبيراً لتكرار المشاركة في مسؤوليات الإشراف في مجال التعليم وإدراك المعلم لقيمة هذه المسؤوليات. وظهر تعارض في (4) مهام إشراقية ما بين تكرار المشاركة في مجال التطور المهني، وإدراك المعلم لمهمته في هذا المجال أكثر من تكرار المشرف.

- دراسة سادلر وكولوستيرمان، (2009): الانتقال من الطالب المعلم إلى المدرس المحترف:

-Sadler& Kolosterman, (2009): Transitioning from student teacher to teaching professional:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع معلِّمي العلوم الجدد في غاينسفيل (فلوريدا)، ومرحلة الانتقال من طالب معلم إلى معلم خبير بعد التحاقهم في برنامج التأهيل خلال العام الأول من تعيينهم، تكونت عينة الدراسة من 6 معلِّمين جدد، استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، إضافة إلى 8 معلِّمين جدد آخرين لفحص المسائل المتعلقة باستمرار بقاء المعلِّمين في وظيفتهم، تم جمع البيانات من عينة الدراسة على مدار عامين كاملين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فجوة بين آراء المعلِّمين حول التدريس والممارسات الحقيقية في التدريس، والتدريب قبل الخدمة، واحتفاظ المعلِّمين الجدد في المهنة، كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية المرشد المعلم للمعلِّمين الجدد. وبينت نتائج الدراسة أنه من خلال إكساب المعلِّمين الجدد مهارات وخبرات عملية لها علاقة وثيقة بالتدريس والتنويع في مستويات الإرشاد المقدم لهم، فإنه ينعكس إيجابياً على تحسن أدائهم ورفع كفايتهم المهنيّة بما يحقق أهداف المدرسة.

- دراسة كابسوز جلي ويلبان، (2010): أدوار مشرفي المرحلة الأساسيّة في تدريب المعلِّمين المرشحين على العمل:

- Kapusuzoglu& Balaban: Roles of primary education supervisors in training Candidate teachers on job:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تحديد أدوار مشرفي المرحلة الأساسيّة في تدريب المعلِّمين المرشحين لوظيفة معلم من خلال تعرف آرائهم واحتياجاتهم. وتكونت عينة الدراسة من 152 معلماً، و26 مشرفاً تربويّاً من مديرتي باولو دوزجي في تركيا، وأظهرت نتائجها أن المشرفين التربويّين لم يدعموا المعلِّمين المرشحين لوظيفة معلم بصورة كافية، كما أظهرت إشكالات المعلِّمين المرشحين لوظيفة معلم بسبب قلة الخبرة لديهم.

- دراسة فاساسي، (2011): تصورات المعلِّمين للأدوار الإشرافية في المدارس الابتدائية في نيجيريا:

- **Fasasi, (2011): Teachers perception of supervisory roles in primary schools in osuns state of Nigeria:**

هدفت هذه الدراسة الكشف عن تصورات معلّمي المرحلة الأساسيّة اتجاه الأدوار التي يؤديها المشرف التربويّ في تحسين أدائهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، سنوات الخبرة في التدريس، موقع المدرسة). وتكونت عينة الدراسة من 330 معلماً ومعلمة من معلّمي المرحلة الأساسيّة في ولاية أوسون في نيجيريا تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلّمي المرحلة الأساسيّة للأدوار التي يؤديها المشرف التربويّ يعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الدراسة (سنوات الخدمة في التدريس، وموقع المدرسة) حيث جاءت لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الأكبر والمعلّمين الذين يدرسون في مدارس المدن.

- دراسة أوفاندو وهاكستين، (2013): تصورات مديري المدارس في ولاية تكساس عن الممارسات الإشرافية في سياق اللامركزية لمشرفي التعليم في المكتب المركزي للتعليم:

- **Huckestein& Ovando, (2013): Perceptions of the Role of the Central office Supervisor in Exempaly Texas School Districts:**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تصورات مديري المدارس في ولاية تكساس عن الممارسات الإشرافية في سياق اللامركزية لمشرفي التعليم في المكتب المركزي للتعليم، كما هدفت إلى تحديد الدور المركزي للمشرفين في مديريات التربية والتعليم، وقد تم استخدام استبانة لتحقيق أهداف الدراسة تتكون من 12 بعداً، وتألفت عينة الدراسة من 59 مديراً في مناطق ولاية تكساس، وتم استخدام منهج تحليل المضمون، وبينت النتائج وجود مستوى عال من الاتفاق بشأن الممارسات الإشرافية، من حيث كون المشرفين

مخططي المنهاج، ومطورين للموظفين، وموفرين للموارد، وكشفت النتائج أن مساهمة المشرفين تساعد في نجاح الطالب، من خلال المشاركة في مجموعة واسعة من الإجراءات الهادفة إلى مساعدة المدارس والمعلِّمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأنها ركزت على دور المشرف التربويّ ومدى إسهامه في تحسين العملية التعليمية، واتفقت في أن معظم الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات مثل دراسة (الرميح، 2004)، ودراسة (أبو شاهين،2011)، ودراسة (حميدة، 2012)، ودراسة (Fasasi،2011).

– تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث البيئة، والمكان، والمرحلة الدراسية مثل دراسة (الرميح، 2004)، و(دراسة الغفاري، 2014)، ودراسة (Huckestein&Ovando، 2013).

– أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، واختيار المنهج المناسب والأداة المناسبة، وفي تفسير النتائج وتحليلها.

– لاحظت الباحثة مما تم استعراضه قلة الدراسات التي تناولت موضوع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية وخاصة التي تناولت مساهمة المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلم.

– لم تجد الباحثة في حدود معرفتها أي دراسة تناولت موضوع دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلم في محافظة دمشق في مرحلة التعليم الأساسي أو أي مراحل التعليم الأخرى.

10- الإطار النظري:

10-1- مفهوم التنمية المهنيّة للمعلِّمين:

التنمية المهنيّة هي الوسائل المنهجية وغير المنهجية الهادفة إلى مساعدة المعلِّمين على تعلم مهارات جديدة، وتنمية قراتهم في الممارسات المهنيّة، وطرائق التدريس، واستكشاف مهام متقدمة تتصل بالمحتوى والمصادر والطرائق لكفاءة العمل التدريسي.

كما عرف بأنها: عملية تحسين مستمرة لمساعدة المعلم على بلوغ معايير عالية الجودة للإنجاز الأكاديمي، وتؤدي إلى زيادة قدرة جميع أعضاء مجتمع التعلم على السعي نحو التعلم مدى الحياة، أي أنها عملية تستهدف إضافة معارف، وتمنية مهارات، وقيم مهنيّة لدى المعلم لتحقيق تربية فاعلة لطلبته، وتحقيق نواتج تعلم إيجابية.

10-2- أهداف التنمية المهنيّة للمعلّمين:

تحقق التنمية المهنيّة للمعلم مجموعة من الأهداف أهمها:

- مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم والعمل على تطبيقها لتحقيق الفعالية في التعلم.
- مواكبة المستجدات في مجال التخصص وتطبيق كل ما هو جديد ومستجد.
- الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية.
- تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة، واستخدامها في إيصال المعلومة للمتعلم بشكل فاعل.
- تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور.
- المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع.
- المساهمة بشكل فاعل في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي متطور (نشوان، العاجز، 2005، 261).

10-3- مبررات التنمية المهنيّة للمعلّمين:

إن من أهم مبررات التنمية المهنيّة للمعلم ما يلي:

- الثورة المعرفية والتفجر المعرفي في جميع مجالات العلم والمعرفة، وقد ساهمت ثورة الاتصالات في انتشارها واتساع نطاقها.
- تعددية أدوار المعلم وتعدد مسؤولياته في المجال التعليمي فبعد أن كان ملقناً للمعلومة ومصدرها أصبح مساعداً للمتعلم على استكشافها من خلال طرائق تدريسية متطورة.

– مواكبة كل ما هو جديد ومتطور في العملية التعليمية وتطبيقه وفق المعايير الدولية(شحاته، 1999، 123).

10-4- مفهوم الإشراف التربويّ:

على الرغم من ظهور أهمية الإشراف التربويّ لتطوير وتحسين جودة العملية التربويّة والتعليمية منذ فترة طويلة من الزمن، حيث تعود بداياته إلى الثورة الفرنسية وما تلاها من توسع في بريطانيا عام 1834 من خلال ما كان يعرف مشرف التاج البريطاني، إلا أنه لا يوجد اتفاق تام على تحديد مفهوم الإشراف التربويّ، ولقد ظهرت العديد من التعريفات للإشراف التربويّ منها أنه عبارة عن عملية ديمقراطية إنسانية علمية تهدف إلى تقديم خدمات فنية متعددة تشمل المعلم، والمتعلم، والبيئة التعليمية، وذلك من أجل تحسين الظروف التعليمية، وزيادة فعالية التعليم، وتحقيق أهدافه من حيث تنمية قدرات الطلبة في مختلف المجالات، وقد تطور الإشراف التربويّ من نظام التفتيش إلى عملية التوجيه ومن ثم الإشراف بهدف مساعدة المعلِّمين في مواجهة مشكلاتهم التعليمية ومعالجتها(أمبيض، 2014، 11).

ومن التعريفات الأخرى للإشراف التربويّ بأنه مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويّون مختصون لمساعدة المعلِّمين على تنمية ذواتهم، وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها، وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربويّة المرسومة. (الأسدي، 44،2003).

ومن خلال ما سبق ترى البحثة أن الإشراف التربويّ هو جهود مبذولة لتحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها من خلال مساعدة المعلِّمين على تنمية مهاراتهم، وتحسين قدراتهم وحل مشكلاتهم.

10-5- دور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة للمعلِّمين:

يحتاج المعلم خلال عمله التربويّ إلى من يأخذ بيده ويوجهه التوجيه السليم نحو أفضل السبل لأداء مهامه بكفاءة عالية، ويلعب المشرف التربويّ في هذا المجال دوراً كبيراً، حيث أشارت كارول كروس (Carol Crews) أن المشرفين التربويّين يمثلون

مركزاً مهماً في الأنظمة التعليمية، وأن أنظار العاملين في الحقل التربويّ تتجه إليهم باعتبارهم خبراء ومستشارين ومتخصصين في المنهاج وطرائق التدريس الحديثة، وينبغي أن يطوروا ويحسنوا العملية التربويّة عن طريق مساعدة المعلّمين وتوجيههم نحو السبل التي تزيد من فعاليتهم وتنمي كفاءتهم ليعطوا إنجازاً أفضل في عملهم، حيث أكد لوسيل.ج جودن (Lucille.G. Jordan) أهمية العلاقات الإنسانية التي يقوم بها المشرف التربويّ عندما يترجمها إلى واقع عملي بدلاً من الاقتصار على جانبها اللفظي فقط، وأن يدرك المشرف التربويّ بوعي دور العلاقات الإنسانية وتأثيرها في تطوير قابلية المعلّمين عن طريق التعرف إلى مشاكلهم ومشاعرهم ورغباتهم وسلوكياتهم وأمنياتهم، وأكد أن النشاطات التي يمارسها المشرفون التربويّون ينبغي أن تركز في اتجاهين، الأول مهارات الاتصال بينهم وبين العاملين معهم سواء في العملية التعليمية الإدارية، والثاني على استخدام التقنيات الحديثة في حل المشكلات التي يصادفها المعلمون وإحباط كل المعوقات التي تعرقل سير التدريس في المدرسة، وخلق المناخ التعليمي الجيد.

ويقوم برنامج الإشراف الناجح على أساس مراعاة حاجات المعلّمين ومشكلاتهم، فهدف النمو المهني للمعلم هو مساعدة المعلّمين على مواجهة مشكلاتهم، وتلبية احتياجاتهم التي تختلف عادة لاختلاف إعدادهم، وخبراتهم، إضافة إلى مقدراتهم وميولهم واستعداداتهم الجسمية وظروفهم العامة، فالمشرف يبدأ العمل من حيث يقف المعلمون، ويبدأ مع حاجاتهم المشتركة و الفردية، والذي يتطلب معرفة مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم والظروف التي يعملون بها، واتجاهاتهم المهنيّة والشخصية، وهذا للمعلّمين الجدد والقدامى على حد سواء، ومن مهام المشرف التربويّ البحث عن سبل من شأنها تطوير المعلّمين واستمرار نموهم، حتى يتمكنوا من مواجهة متطلبات التفجر المعرفي وخاصة في مجال مهنة التربية والتعليم، ويمكن أن يكون ذلك عن طريق النظرية المصحوبة بالممارسة الفعلية والتطبيق العملي الهادف إلى زيادة كفاءة المعلّمين وإتاحة الفرصة لهم للبحث والتجريب (أبو سمرة، 2013، 278).

11- منهج البحث وإجراءاته:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحديد الإطار النظري للبحث، والكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم) فيما يتعلق بدور المشرف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، والوصول إلى النتائج التي يمكن أن تحقق الأهداف المرجوة من الدراسة. وقد سار البحث وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات النظرية المتعلقة بالمشرف التربوي والتنمية المهنية، والتي لها علاقة مباشرة بموضوع البحث.
- إعداد أداة البحث بصيغتها الأولية ثم النهائية بعد تحكيمها وإجراء التعديلات عليها، كما تم التحقق من ثبات الأداة.
- تحديد مجتمع الدراسة ثم اختيار أفراد العينة.
- تطبيق الأداة على عينة البحث للإجابة عن أسئلة البحث.
- جمع البيانات وتفريغها في جداول وتصنيفها وتنظيم نتائج البحث.
- تحليل النتائج ومناقشتها واستخلاص الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

12- مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلِّمي ومعلمات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في مدينة دمشق والبالغ عددهم 4208 معلماً ومعلمة. وتتكون عينة الدراسة من 480 معلماً ومعلمة بنسبة 11% من مجتمع المعلِّمين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة.

حيث تمّ اختيار عينة البحث وفقاً للمعيار الذي حدده (Christensen, 1997) الوارد في (أبوعلام، 2004، 156)، وبالتالي تم تحديد عينة البحث بحوالي (300) فرداً.

وزّعت الباحثة (300) استبانة على معلِّمي ومعلمات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في مدينة دمشق، استرد منهم (263) استبانة، واستبعدت ثماني استبانات لعدم اكتمالها، ليبلغ العدد النهائي لأفراد عينة البحث (255) فرداً. والجدول رقم (1) يوضّح توزّع العينة وفق المتغيِّرات.

الجدول رقم (1) توزع العينة وفق متغيِّرات البحث

خصائص العينة	عدد أفراد العينة	النسبة المئويّة

الجنس	ذكر	73	%28.63
	أنثى	182	%71.37
	المجموع	255	%100
المؤهل العلمي	معهد	89	%34.90
	إجازة جامعية	129	%50.59
	دراسات عليا	37	%14.51
	المجموع	255	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	85	%33.33
	من 5 إلى 10 سنوات	98	%38.48
	أكثر من 10 سنوات	72	%28.23
	المجموع	255	%100

13- أداة البحث:

لمعرفة دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لمعلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق؛ قامت الباحثة بتصميم استبانة آراء معلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ. وقد اعتمدت الباحثة في إعدادها الخطوات المنهجية الآتية:

13-1- **مراجعة الأدب النظريّ:** اطّلعت الباحثة على الأدبيات النظرية في مجال الإشراف التربويّ والتنمية المهنية، وراجعت بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة (الرميح، 2004؛ وحميدة، 2012؛ وأبو سمرة، 2013؛ والغفاري؛ 2014)؛ بغية الإفادة منها في إعداد قائمة تشتمل على أبرز مجالات التنمية المهنية لمعلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ. وقد أسفرت تلك المراجعة عن قائمة مبدئيّة، تشتمل على أهم أربعة مجالات التنمية المهنية، وهي: طرائق التدريس والتقنيات التعليمية، والعلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي، والزيارات الصفية، والتنمية المهنيّة للمعلِّمين.

13-2- **بناء الاستبانة في صورتها الأوليّة:** صاغتِ الباحثةُ الفقراتِ التي تقع تحت كلّ مجال من المجالات السابقة مراعيةً انتماء كلّ فقرة للمجال المندرجة تحته، ثمّ قامت بتنظيمها في استبانة اشتملت على قسمين:

- القسم الأوّل، اشتمل على مقدمة تضمّنت تحديد الهدف من البحث، وكيفية ملء الاستبانة، ومعلومات عامة (الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد الدورات التدريبية).

- القسم الثاني، تضمّن مجالات الاستبانة: وكان عددها أربعة مجالات، يندرج تحتها (29) فقرة، بواقع (7) فقرات لمجال طرائق التدريس والتقنيات التعليمية، و(7) لمجال العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي، و(6) لمجال الزيارات الصفية، و(9) لمجال التنمية المهنيّة للمعلّمين

الجدول رقم (2) توزع فقرات الاستبانة على محاورها الفرعية:

	المجال	أرقام العبارات	المجموع
دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين	طرائق التدريس والتقنيات التعليمية	7-1	7
	العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي	14-8	7
	الزيارات الصفية	20-15	6
	التنمية المهنية للمعلمين	29-21	9
	الاستبانة ككل	29-1	29

13-3- **ترميز الاستبانة:** أعطيت إجابات المعلّمين والمعلّمات عن الاستبانة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسيّ: (كبيرة جداً= 5، كبيرة= 4، متوسطة= 3، صغيرة= 2، صغيرة جداً= 1). وتمّ حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (5-1=4). وحساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على عدد الفئات (5): (4 ÷ 5 = 0.80). وبإضافة طول الفئة وهو (0.80) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، يتمّ الحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى (من 1 إلى 1.80)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة، كما هو موضّح في الجدول رقم (3).

جدول (3): فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجات عينة البحث الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الدرجة الموافقة لها
1 – 1.80	أقل من 36%	صغيرة جداً
1.81 –2.60	36.2% –52%	صغيرة
2.61 –3.40	52.2% –68%	متوسطة
3.41 –4.20	68.2% إلى 84%	كبيرة
4.21 –5.00	84.2 % فأعلى	كبيرة جداً

13-4- **صدق الأداة:** إذ قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأوليّة على مجموعة من السّادة المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في كلية التربية في جامعة دمشق، لتعرّف مدى صلاحيتها في تحقيق أهداف البحث، من خلال إبداء آرائهم حول مجالاتها من حيث شموليتها، وكذلك مدى ارتباط الفقرات الفرعيّة بمجالاتها الرئيسة، وسلامة صوغها اللغويّ. وقد أبدى المحكّمون آراءهم ومقترحاتهم التي تتلخّص في: حذف بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى، بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض الفقرات، ونقل بعضها من مجال إلى آخر. وقد أخذت الباحثة بهذه الآراء، ولبّت جميع الملاحظات، وبذلك تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (29) فقرة، بواقع (7) فقرات لمجال طرائق التدريس والتقنيات التعليمية، و(7) لمجال العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي،

و(6) لمجال الزيارات الصفية، و(9) لمجال التنمية المهنيّة للمعلِّمين. وبهذا تحقّق الصدق الظاهري للاستبانة.

13-5- **التطبيق الاستطلاعيّ للاستبانة:** قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث على عينة استطلاعيّة قوامها (28) معلّماً من خارج عينة البحث الأصليّة؛ وذلك للتحقّق مما يأتي:

13-5-1- **صدق الاتساق الداخليّ:** للتأكد من صدق الاتساق الداخليّ تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط المحاور مع بعضها البعض، ومع الدرجة الكلية لجميع محاور الاستبانة. والجدول (4) يبيّن معاملات الارتباط الناتجة.

جدول (4): معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط مجالات الاستبانة مع بعضها البعض، ومع الدرجة الكلية

الاستبانة	المجالات	(1)	(2)	(3)	(4)	الدرجة الكلية
التنمية المهنية	(1) طرائق التدريس والتقنيات التعليمية	1	.733**	.753**	.928**	.952**
	(2) العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي	-	1	.681**	.583**	.874**
	(3) الزيارات الصفية	-	-	1	.765**	.944**
	(4) التنمية المهنيّة للمعلِّمين	-	-	-	1	.891**
	الدرجة الكلية	-	-	-	-	1

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبيّن من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مجال من المجالات، وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة، موجبة ودالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وتتراوح بين (0.583-0.952). وهذا يعني أنّ الاستبانة تتصف باتساق داخلي، ما يدلّ على صدقها البنيويّ.

13-5-2- **ثبات أداة البحث:** تحقّقت الباحثة من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا-كرونباخ، وطريقة الإعادة.

تمّ حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha لدرجات العيّنة الاستطلاعيّة عن الاستبانة. كما حسبت الباحثة الثبات بطريقة الإعادة؛ إذ قامت بتطبيق الاستبانة بعد عشرة أيام على العينة السابقة نفسها، وحسبت معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين، والجدول رقم (5) يبيّن ثبات الاستبانة عند استخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة الإعادة.

جدول (5): ثبات أداة البحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة الإعادة

الاستبانة	المجالات	عدد البنود	معامل الثبات	
			معامل ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة
التنمية المهنية	(1) طرائق التدريس والتقنيات التعليمية	7	.783	.855**
	(2) العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي	7	.741	.796**
	(3) الزيارات الصفية	6	.717	.754**
	(4) التنمية المهنيّة للمعلّمين	9	.761	.813**
	الدرجة الكلية	29	.813	.847**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتّضح من الجدول السّابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.717-0.813)، وتدلّ على درجة ثبات من جيدة جداً إلى ممتازة. كما يتّضح في الثبات بالإعادة وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين الأول والثاني، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.754- 0.855)، وتدلّ على درجة ثبات من جيدة جداً إلى ممتازة، الأمر الذي يشير إلى أنّ الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

14- الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية "SPSS" لمعالجة البيانات بالأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ومن ثباتها بالإعادة.
- معامل ألفا كرونباخ؛ للتأكد من ثبات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للإجابة عن أسئلة البحث.
- اختبار t test؛ لاختبار فرضية الفروق حسب متغير الجنس.
- اختبار (One- way ANOVA) لاختبار فرضية الفروق حسب متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

15-عرض النتائج وتفسيرها:

النتائج المتعلّقة بالسؤال الأوّل: ما دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لمعلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق من وجهة نظرهم؟

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة المتفرّعة عنه.

- **السؤال الفرعي الأوّل:** ما دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لمعلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ فيما يخص مجال طرائق التدريس والتقنيات التعليميّة؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبيّة لاستجابة أفراد عينة البحث حول دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية المتعلّقة بمجال طرائق التدريس والتقنيات التعليمية، والجدول (6) يوضّح تلك النتائج.

الجدول (6)

المجال	ت	دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية فيما يخصّ طرائق التدريس والتقنيات التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير

طرائق التدريس والتقنيات التعليمية	1	يوجه المعلم إلى ضرورة ربط محتوى المادة العلمية للدرس بحياة التلميذ اليومية	4.29	0.545	85.8	كبيرة جدّاً
	2	يعرف المشرف التربويّ المعلم بطرائق التدريس المختلفة	3.98	0.583	79.6	كبيرة
	3	يشجع المعلم على إعداد الوسائل التعليمية وفق متطلبات المنهاج	3.03	0.737	60.6	متوسطة
	4	يرشد المعلم لطرائق تدريس تنمي مهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ.	2.82	0.959	56.4	متوسطة
	5	يوجه المعلم لتوظيف خدمات البيئة في إنتاج وسائل تعليمية	2.76	0.977	55.2	متوسطة
	6	يزود المعلم بمواقع إنترنيت من شأنها أن تزيد اطلاعهم بمهارة اختيار طرائق التدريس المناسبة	2.65	0.951	53	متوسطة
	7	ينظم زيارات صفية بين المعلّمين لتبادل خبرات المعلّمين بطرائق التدريس.	2.55	0.961	51	صغيرة
الدرجة الكلية			**3.15**	**0.656**	**63**	**متوسطة**

لدى قراءة الجدول رقم (6) نجد على الترتيب أنّ **فقرة واحدة** من فقرات أدوار المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية فيما يخصّ طرائق التدريس والتقنيات التعليميّة حصلت على درجة تقدير (كبيرة جدّاً) من وجهة نظر معلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ، بمتوسط حسابي (4.29)، وبوزن نسبي (85.8)؛ كما حصلت **فقرة أخرى** على درجة تقدير (كبيرة)، بمتوسط حسابي (3.98)، وبوزن نسبي (79.6)؛ وحصلت **أربع فقرات**

على درجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي تراوح بين (3.03-2.65)، وبوزن نسبي تراوح بين (60.6-53)؛ وحصلت **فقرة واحدة** على درجة تقدير (صغيرة)، بمتوسط حسابي (2.55)، وبوزن نسبي (51).

كما يتبين من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمستوى تقدير معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ لدور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لهم فيما يخصّ طرائق التدريس والتقنيات التعليمية، جاءت بدرجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي (3.15)، وبوزن نسبي (63%)؛ وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (أبو شاهين، 2011) وهذه النتيجة مُرضية نوعاً ما، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى تركيز المشرفين في زيارتهم الصفية على مدى استخدام المعلمين طرائق التدريس والتقنيات التعليمية الحديثة، وخصوصاً بعد التطوير الأخير للمناهج الذي غيّر دور المعلم من ملقن إلى ميسر وموجه للعملية التعليمية، وهذا لا يتحقق إلا بتخلي المعلم عن الطرائق التقليدية. وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع دراسة (سادلر،2009) التي تؤكد على أنه من خلال إكساب المعلمين مهارات وخبرات عملية لها علاقة بالتدريس والتنويع في مستويات الإرشاد المقدم لهم فإنه ينعكس إيجاباً على تحسين أدائهم بما يحقق أهداف المدرسة.

- **السؤال الفرعي الثاني:** ما دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لمعلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ فيما يخص مجال العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبيّة لاستجابة أفراد عينة البحث حول دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية المتعلّقة بمجال العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي، والجدول (7) يوضّح تلك النتائج.

الجدول (7)

المجال	ت	دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية فيما يخصّ العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير

العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي	1	يشجع المشرف التربويّ المعلم على التواصل مع أولياء الأمور.	4.23	0.535	84.6	كبيرة جدّاً
	2	يوجه المشرف التربويّ المعلّمين إلى ضرورة المشاركة في المناسبات الوطنية.	3.44	0.623	68.8	كبيرة
	3	يقيم المشرف التربويّ العلاقات بين المعلّمين والإداريين تسودها المحبة والود	3.05	0.958	61	متوسطة
	4	يذكر المشرف التربويّ المعلم بضرورة احترام عادات المجتمع وتقاليده.	2.87	1.087	57.4	متوسطة
	5	ينظم المشرف التربويّ حواراً بين المعلّمين الزملاء للتعلم من بعضهم بعضاً.	2.62	1.251	52.4	متوسطة
	6	يدرب المشرف التربويّ المعلم على وسائل الاتصال المتعددة.	2.17	1.275	43.4	صغيرة
	7	يشجع المشرف التربويّ المعلم على زيارة المؤسسة المؤسسات الاجتماعية داخل المجتمع المحلي.	1.82	1.214	36.4	صغيرة
	الدرجة الكلية		**2.88**	**0.748**	**57.6**	**متوسطة**

لدى قراءة الجدول رقم (7) نجد على الترتيب أنّ **فقرة واحدة** من فقرات أدوار المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية فيما يخصّ العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي حصلت على درجة تقدير (كبيرة جدّاً) من وجهة نظر معلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ، بمتوسط حسابي (4.23)، وبوزن نسبي (84.6)؛ كما حصلت **فقرة أخرى** على درجة تقدير (كبيرة)، بمتوسط حسابي (3.44)، وبوزن نسبي (68.8)؛ وحصلت **ثلاث فقرات** على درجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي تراوح بين (3.05–2.62)، وبوزن نسبي تراوح بين (61–52.4)؛ وحصلت **فقرتان** على درجة تقدير (صغيرة)، بمتوسط حسابي تراوح بين (2.17–1.82)، وبوزن نسبي تراوح بين (43.4–36.4).

كما يتبين من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمستوى تقدير معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ لدور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لهم فيما يخصّ العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي، جاءت بدرجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي (2.88)، وبوزن نسبي (57.6%)؛ ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنّ حرص المشرف التربوي على التكامل بين المدرسة والمجتمع، وعلى حسن العلاقات بين المعلّمين أنفسهم؛ لأنّ هذه العلاقات الإيجابية سبيل لتبادل الخبرات ولتحقيق مناخ تعليميّ جيّد. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الرميح، 2004)، ودراسة (الغفاري، 2014) التي تؤكد على الدور الذي يقوم به المشرف التربوي في مجال التنمية المهنية للمعلم في مجال العلاقات الإنسانية.

- **السؤال الفرعي الثالث:** ما دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لمعلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ فيما يخص مجال الزيارات الصفية؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبيّة لاستجابة أفراد عينة البحث حول دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية المتعلّقة بمجال الزيارات الصفية، والجدول (8) يوضّح تلك النتائج.

الجدول (8)

المجال	ت	دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية فيما يخصّ الزيارات الصفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
الزيارات الصفية	1	يقوم المشرف التربويّ بزيارات مفاجئة للمعلم بين الحين والآخر.	4.33	0.542	86.6	كبيرة جدّاً
	2	يرشد المشرف التربويّ المعلم إلى كيفية ضبط الصف.	3.94	0.680	78.8	كبيرة
	3	يرشد المشرف التربويّ المعلم إلى كيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	2.89	0.964	57.8	متوسطة
	4	يوجه المشرف التربويّ المعلم إلى	2.5	1.225	50	صغيرة

		استخدام أساليب تدريس حديثة.			
	5	يطلع المشرف التربويّ المعلم على مضمون الزيارة الصفية.	1.88	1.111	37.6	صغيرة
	6	يوفر المشرف التربويّ جواً من الألفة مع المعلم قبل حضور الحصة.	1.54	0.840	30.8	صغيرة جدّاً
الدرجة الكلية			**2.85**	**0.584**	**57**	**متوسطة**

لدى قراءة الجدول رقم (8) نجد على الترتيب أنّ **فقرة واحدة** من فقرات أدوار المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية فيما يخصّ الزيارات الصفية حصلت على درجة تقدير (كبيرة جدّاً) من وجهة نظر معلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ، بمتوسط حسابي (4.33)، وبوزن نسبي (86.6)؛ كما حصلت **فقرة أخرى** على درجة تقدير (كبيرة)، بمتوسط حسابي (3.94)، وبوزن نسبي (78.8)؛ وحصلت **فقرة** على درجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي (2.89)، وبوزن نسبي (57.8)؛ وحصلت **فقرتان** على درجة تقدير (صغيرة)، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابيّة بين (2.5–1.88)، بوزن نسبي (50–37.6)؛ وحصلت **فقرة** على درجة تقدير (صغيرة جدّاً)، بمتوسط حسابي (1.54)، وبوزن نسبي (30.8).

كما يتبين من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمستوى تقدير معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ لدور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لهم فيما يخصّ الزيارات الصفية، جاءت بدرجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي (2.85)، وبوزن نسبي (57.00)؛ وهذا يتفق مع دراسة (Carol, 2005)، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى خبرة المعلمين المباشرة بالزيارات الصفيّة؛ فهي الجانب المحقَّق والواضح من أدوار المشرف التربوي، كما أن المشرف حريص على الالتزام بالزيارات الدورية؛ لأنها تقدم له تغذية راجعة عن مدى استفادة المعلمين من مشاهداته.

- **السؤال الفرعي الرابع:** ما دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لمعلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ فيما يخص مجال التنمية المهنيّة للمعلِّمين؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبيّة لاستجابة أفراد عينة البحث حول دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية المتعلّقة بمجال التنمية المهنيّة للمعلِّمين، والجدول (9) يوضّح تلك النتائج.

الجدول (9)

المجال	ت	دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية فيما يخصّ التنمية المهنيّة للمعلِّمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
التنمية المهنيّة للمعلِّمين	1	يحث المشرف التربويّ المعلِّمين على استعمال الأجهزة التعليمية المتوفرة في المدرسة.	3.91	0.676	78.2	كبيرة
	2	يشجع المشرف التربويّ المعلِّمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية.	3.46	0.624	69.2	كبيرة
	3	يشجع المشرف التربويّ المعلِّمين على الالتحاق بدورات الحاسب الآلي.	3.3	0.594	66	متوسطة
	4	يساعد المشرف التربويّ المعلِّمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية.	3.04	0.730	60.8	متوسطة
	5	يعمل المشرف التربويّ على تنمية روح المبادأة والإبداع لدى المعلِّمين.	2.92	0.754	58.4	متوسطة
	6	يشجع المشرف التربويّ المعلِّمين على تبادل الزيارات الصفية في المدرسة.	2.78	0.816	55.6	متوسطة
	7	ينظم المشرف التربويّ دروساً نموذجية للمعلِّمين باستخدام التقنيات التربويّة الحديثة.	2.29	0.907	45.8	صغيرة
	8	يشجع المشرف التربويّ المعلِّمين على الالتحاق بالدراسات العليا.	1.88	0.324	37.6	صغيرة

	9	يدرب المشرف التربويّ المعلّمين على حل المشكلات، وكيفية اتخاذ القرارات التي تواجهه في الغرفة الصفية.	1.44	0.499	28.8	صغيرة جدّاً
		الدرجة الكلية	**2.78**	**0.410**	**55.6**	**متوسطة**

لدى قراءة الجدول رقم (9) نجد على الترتيب أنّ **فقرتين** من فقرات أدوار المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية فيما يخصّ التنمية المهنيّة للمعلّمين حصلت على درجة تقدير (كبيرة) من وجهة نظر معلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ، بمتوسط حسابي تراوح بين (3.46–3.91)، وبوزن نسبي تراوح بين (69.2–78.2)؛ كما حصلت **أربع فقرات** على درجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي تراوح بين (2.78–3.30)، وبوزن نسبي تراوح بين (55.6–66)؛ وحصلت **فقرتان** على درجة تقدير (صغيرة)، بمتوسط حسابي تراوح بين (1.88–2.29)، وبوزن نسبي تراوح بين (37.6–45.8)؛ وحصلت **فقرة** على درجة تقدير (صغيرة جدّاً)، بمتوسط حسابي (1.44)، وبوزن نسبي (28.8).

كما يتبين من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمستوى تقدير معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ لدور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لهم فيما يخصّ التنمية المهنيّة للمعلّمين، جاءت بدرجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي (2.78)، وبوزن نسبي (55.6%)؛ وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى عصر المعلومات والتقانة الذي فرض على المشرفين توجيه معلميهم إلى مواكبة معطيات هذا العصر، ولا سيما في ظلّ المناهج المطورة التي تتطلّب معلّماً ماهراً متمكناً من استخدام الحاسوب، وعلى دراية بطرائق التدريس الحديثة، وقادراً على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

الجدول رقم (10)

تسلسل	درجة تقدير المعلمات لدور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية المتعلّقة بالمجالات الأربعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
1	**(1) طرائق التدريس والتقنيات التعليمية**	3.15	0.656	63	متوسطة
2	**(2) العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي**	2.88	0.748	57.6	متوسطة
3	**(3) الزيارات الصفية**	2.85	0.584	57	متوسطة
4	**(4) التنمية المهنيّة للمعلّمين**	2.78	0.410	55.6	متوسطة
	المتوسط العام	**2.92**	**0.490**	**58.4**	**متوسطة**

ولدى قراءة الجدول رقم (10) نجد أنّ **جميع محاور استبانة** دور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية حصلت على درجة تقدير (متوسطة) من وجهة نظر معلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ، بمتوسط حسابي تراوح بين (3.15–2.78)، وبوزن نسبي تراوح بين (63–55.6).

كما يتبين من الجدول السابق أن المتوسط العام لمستوى تقدير معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ لدور المشرف التربويّ في تحقيق التنمية المهنية لهم فيما يخصّ المحاور الأربعة، جاء بدرجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي (2.92)، وبوزن نسبي (58.4%)؛ وهذا يتفق مع دراسة (أبو شاهين، 2011)، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى إدراك المشرفين التربويين لأهمية التنمية المهنية للمعلّمين؛ فهي السبيل لمساعدة المعلِّمين على مواجهة مشكلاتهم، وتلبية احتياجاتهم المختلفة. ومن شأن التنمية المهنية تطوير المعلِّمين واستمرار نموهم، حتى يتمكنوا من مواجهة متطلبات التدفق المعرفي وخاصة في مجال مهنة التربية والتعليم.

15-1- نتائج فرضيات البحث

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق دالّ إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات معلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة

دمشق لدور المشرف التربويّ في التنمية المهنية يعزى إلى متغير تابعية الجنس (ذكر، أنثى).

للتحقّق من هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار **(t-test)** للعينات المستقلة، حيث حُسب الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من المعلّمين، ودرجات أفراد عينة البحث من المعلّمات على الدرجة الكلية لاستبانة دور المشرف التربويّ في التنمية المهنية، كما هو موضح في الجدول(11).

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t test) وفق متغير الجنس

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
ذكور	73	3.10	.49189	.359	253	.720	غير دال
إناث	182	3.13	.45365				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "ت" المحسوبة بلغت (.359) عند درجة حرية (253)، وقيمة الدلالة تساوي (0.720)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق غير دالّ، وهكذا نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا يوجد فرق دالّ إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات معلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق لدور المشرف التربويّ في التنمية المهنية يعزى إلى متغير الجنس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه واقع التنمية المهنية في المدارس سواء أكان المعلّم ذكراً أم أنثى، وإلى تعرّض كلا الجنسين للممارسات الإشرافية نفسها، وبناء على ذلك جاءت تقديرات المعلّمين والمعلّمات لدور المشرف التربويّ في التنمية المهنية متقاربة في متوسطيها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من أبو سمرة (2013)، ودراسة أبو شاهين (2011)، ودراسة فاساسي (2011). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغفاري (2014): التي أظهرت وجود فروق لصالح الإناث.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات معلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة

دمشق لدور المشرف التربويّ في التنمية المهنية يعزى إلى متغير المؤهّل العلميّ (معهد، إجازة جامعية، دراسات عليا).

للتحقّق من هذه الفرضية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات العينة على استبانة دور المشرف التربويّ في التنمية المهنية حسب متغير عدد المؤهّل العلميّ، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (12).

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير عدد المؤهل العلمي

المؤهّل العلميّ	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
معهد	89	2.51	.02115	.00224
إجازة جامعية	129	3.07	.25445	.02240
دراسات عليا	37	3.50	.06496	.01068
المجموع	255	2.94	.38902	.02436

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (11) إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكليّة لاستبانة دور المشرف التربويّ في التنمية المهنية وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية. حيث بلغ أعلى متوسط حسابيّ (3.50) لأصحاب المؤهل العلمي (دراسات عليا)، يليه أصحاب المؤهل (إجازة جامعية) بمتوسط حسابي (3.07)، وأقلّ متوسط حسابي كان (2.51) لأصحاب المؤهل العلمي (معهد).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير المؤهّل العلميّ، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) فكانت النتائج كما يبيّنها الجدول رقم (13).

الجدول (13): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات متغير المؤهّل العلميّ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	29.962	2	14.981	445.254	0.000	**دال**
داخل المجموعات	8.479	252	.034			

المجموع	38.440	254				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" بلغت (445.254)، وقيمة الدلالة تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق دالّ، وهكذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق لدور المشرف التربويّ في التنمية المهنية يعزى إلى متغير المؤهّل العلميّ.

ولمعرفة اتجاه الفروق في الدرجة الكليّة ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تم إجراء المقارنات البعدية، باستخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14): نتائج اختبار "Scheffe"؛ لمعرفة دلالة اتجاه الفروق بين متوسطات متغير المؤهّل العلميّ:

المؤهّل العلميّ (I)	المؤهّل العلميّ (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
معهد	إجازة جامعيّة	-.55556-	.02528	0.000	دال
	دراسات عليا	-.98702-	.03588	0.000	دال
إجازة جامعيّة	معهد	.55556	.02528	0.000	دال
	دراسات عليا	-.43146-	.03421	0.000	دال
دراسات عليا	معهد	.98702	.03588	0.000	دال
	إجازة جامعيّة	.43146	.03421	0.000	دال

يتبيّن من الجدول السابق من خلال المقارنات البعديّة بين فئات متغيّر المؤهل العلمي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطاتها لصالح المعلمين ذوي المؤهّل العلميّ (دراسات عليا)، والمتوسط الحسابي الأعلى في الجدول (13) يؤيّد كون اتجاه الفروق لصالح ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو شاهين (2011) التي أظهرت فروقاً لصالح أصحاب المؤهل العلمي الأعلى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ برامج الدراسات العليا التي تركّز على الأدوار الحديثة لكلّ فرد العملية التعليمية، ولا سيما في ظلّ عصر المعلومات والتكنولوجيا، أكسبت المعلّمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى خبرة واعية وفهماً عميقاً للإشراف التربويّ وطبيعته، ومعرفة شمولية بدوره في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، أكثر من المعلّمين ذوي المؤهل العلمي الأقل.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق لدور المشرف التربويّ في التنمية المهنية يعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

للتحقّق من هذه الفرضية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات العينة على استبانة دور المشرف التربويّ في التنمية المهنية حسب متغير عدد سنوات الخبرة، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (15).

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أقل من 5 سنوات	85	2.51	.02150	.00233
من 5 إلى 10 سنوات	98	2.96	.19288	.01948
أكثر من 10 سنوات	72	3.42	.22060	.02600
المجموع	255	2.94	.39174	.02453

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (15) إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكليّة لاستبانة دور المشرف التربويّ في التنمية المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. حيث بلغ أعلى متوسط حسابيّ (3.42) للذين لديهم خبرة (أكثر من 10 سنوات)، يليه من لديهم خبرة (من 5 إلى 10 سنوات) بمتوسط حسابي (2.96)، وأقلّ متوسط حسابي كان (2.51) لأصحاب الخبرة (أقل من 5 سنوات).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) فكانت النتائج كما يبيّنها الجدول رقم (16).

الجدول (16): اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	31.875	2	15.938	565.473	0.000	دال
داخل المجموعات	7.103	252	.028			
المجموع	38.978	254				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" بلغت (565.473)، وقيمة الدلالة تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق دالّ، وهكذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق لدور المشرف التربويّ في التنمية المهنية يعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ولمعرفة اتجاه الفروق في الدرجة الكليّة ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تم إجراء المقارنات البعدية، باستخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (17).

الجدول (17): نتائج اختبار "Scheffe"؛ لمعرفة دلالة اتجاه الفروق بين متوسطات متغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-.44596-	.02488	0.000	دال
	أكثر من 10 سنوات	-.90342-	.02689	0.000	دال
من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.44596	.02488	0.000	دال
	أكثر من 10 سنوات	-.45747-	.02606	0.000	دال
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.90342	.02689	0.000	دال
	من 5 إلى 10 سنوات	.45747	.02606	0.000	دال

يتبيّن من الجدول السابق من خلال المقارنات البعديّة بين فئات متغيِّر سنوات الخبرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطاتها لصالح المعلّمين الذين لديهم خبرة (أكثر من 10 سنوات)، والمتوسط الحسابي الأعلى في الجدول (16) يؤيّد ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من فاساسي (2011) وأبو شاهين (2011) التي أظهرت فروقاً لصالح أصحاب الخبرة الأعلى، وتختلف مع دراسة حميدة (2012).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلّمين الذين لديهم قِدم وظيفيّ، أكثر دراية من غيرهم في معرفة دور المشرف التربويّ في التنمية المهنية؛ لاكتشافهم بفضل هذه الخبرة ما للمشرف التربوي وما عليه. كما أنّ المعلمين الأقدم يكونون قد التقوا بالمشرفين من خلال الزيارات الصفيّة أكثر من المعلمين الأحدث؛ لذا هم أكثر قدرة على تحديد دور المشرف التربويّ في التنمية المهنية، وتمييز المجالات التي يكون فيها دور المشرف التربويّ فعالاً أكثر من غيرها.

- **توصيات البحث ومقترحاته**

استكمالاً لجوانب البحث، ومن خلال ما أظهرته النتائج؛ تقترح الباحثة ما يلي:

1- توفير التدريب اللازم والمستمر للمشرفين التربويين على الأساليب الإشرافية الحديثة التي تمكنهم من أداء أدوارهم في التنمية المهنية للمعلمين.

2- وضع أسس ومعايير موضوعية لاختيار المشرفين التربويين وتعيينهم.

3- التخطيط لإعداد أطر مؤهلة لتدريب المشرفين التربويين، وتزويدهم بأحدث المستجدات العلمية والتربوية.

4- إجراء دراسة لمعرفة معوقات تحقق التنمية المهنية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين.

قائمة المصادر والمراجع:

– أبو سمرة، محمود، ومعمر مجدي، (2013)، دور الإشراف التربويّ في دعم المعلم الجديد في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية.

– أبو شاهين، دلال أحمد، (2008)، الكفايات الضرورية للموجه التربويّ وفق معايير الجودة الشاملة– دراسة ميدانية لآراء الموجهين التربويّين والمعلِّمين في مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الأولى) في محافظة دمشق، جامعة دمشق، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.

– أبو شاهين، دلال، (2011)، نظم الإشراف التربويّ وفلسفته، مجلة جامعة دمشق، العدد 27.

– أبو علام، رجاء محمود، (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط. 4). القاهرة، جامعة القاهرة: دار النشر للجامعات.

– أحميدة، فتحي، 2012، دور المشرف التربويّ في تحسين أدوار معلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ، مجلة دامعة دمشق.

– الأسدي، إبراهيم، (2003)، الإشراف التربويّ (ط1)، القاهرة، مصر، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

– أمبيض، يسرى، (2014)، دور المشرف التربويّ في تحسين أداء المعلِّمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلِّمين والمديرين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بيزيرت، فلسطين.

– الحيلة، محمد، 2002، طرائق التدريس واستراتيجياته، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

– الخطيب، إبراهيم، (2003)، الإشراف التربويّ، فلسفته، أساليبه، تطبيقاته، عمان، دار قنديل للنشر والتوزيع.

– الدوسري، 2007، دور المشرف التربويّ في تطوير النمو المهني للمعلِّمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة.

– الرميح، عبد الرحمن بن عيسى، (2004)، دور المشرف التربويّ المقيم في التنمية المهنيّة للمعلّمين، دراسة تقويمية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

– العوض، محمد القاسم، (2013)، الكفايات اللازمة للمشرف التربوي ومدى ممارستها من وجهة نظر المعلمين، كلية التربية، جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة.

– الغفاري، وضحاء علي بن سلطان، (2014)، دور المشرفين الإداريين في التنمية المهنيّة لمديري مدارس التعليم الأساسيّ بمحافظة الظاهرة في السلطنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

– المساعيد، أحمد عطا، (2012)، دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة.

– نصر، أحمد، (2010)، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي، مجلة مستقبل التربية العربي، المجلد الرابع عشر، العدد11، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

Sources and refences:

- Abu Samra, Mahmoud, and Muammar Majdy, 2013, The role of educational supervision in supporting the new teacher in Palestine, An – Najah university journal for research, Humanities.

- Abu Shaheen, Dalal Ahmad, 2008, the necessary competencies for an educationl mentor according to comprehensive quality standards. Afiled study of the opinions of educational mentors and teachers in the basic education stage (first cycle) in Damascus Governorate, Damascus university, college of education and Unpubished master's thesis.

- Abu Shaheen, Dalal, 2011, Educational supervision systems and its philosophy, Damascus university journal, issue 27.
- Hamida, Fathy, 2012, the role of the educational supervisor in improving the roles of teachers of the first stage of basic education, Damascus university journal.
- Abu Allam, Rajaa Mahmoud, 2004, Research methods in psychological and educational sciences, 4 th Edition, Cairo, Cairo university, universities publishing house.
Al- Asadi, Ibrahim, 2003, Educational supervision, 1 st Edition, Cairo, Egypt, House of science and culture for publication and distribution.
- Ombayed, Yusra, 2014, The role of the educational supervisor in improving jersualmen Government schools from the teachers and principals point of view, Master Thesis, College of education, Bizerte university, Palestine.
- Al- Heli, Muhammad, 2002, Teaching methods and strategies, Emirates. University Book House.
- Al- Khatib, Ibrahim, 2003, Educational supervision, philosophy, methods, and Applications, Amman, Kandil House for publishing and distribution.
- Al- Dossary, 2007, The role of the educational supervisor in developing the professional Growth of teachers in wadi Al- Dawasir Governorate in kingdom of Saudi Arabia, college of education, Yarmouk

- Al Awad, Mohammad A-Qasim, (2013): The competenies required for the educational supervisor and the extent of their practice from the teacher's point of view, faculty of education, Yarmouk University, Amagiste message that is not published.
- Al- Rumaih, Abd al-Rahman bin issa, 2004, the role of the resident educational supervisor in the professional development of teachers an University, Riyadh, Saudi arabia.
- Al- Ghafari and Wadha Ali Bin Sultan, 2014, the role of principals of basic education schools in Al- Dhahrah Governorate in the sultanate, Unpubished master thesis, college of education, University of Nizwa, Sultanate of Oman.
- The Ministry of education in the Arab republic, 2015, the internal system for elementary education schools , amended by resolution No.13/44 dated 23/8/2015
- Al- Masaaed, Ahmad Atta,(2012), The role of the educational supervisor in developing the teaching skills of Arabic language teachers, Faculty of education, Umm Al Qura university, the holy grail, Amagister message that is not published.
-Naser, Ahmad, 2010, Professional development for teaching secondary eduction, Journal of the future of Arab education, Volume xiv, issue 11, Modern university office, Alexandria.

المراجع الأجنبية:

- Carol, Hefman,(2005): The role of primary school superviors in Carolinia, Usa, Academic Research intenational, 45(12).

- Fasasi, y. (2011): Teachers perception of supervisory roles in primary schools in osun state of Nigeria, Academic Research in ternational, 1(1).

- Huckestein& Ovando, (2013): Perceptions of the Role of the Central office Supervisor in Exempaly Texas School Districts, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

- Sadler, Troy D.Klosterman, Michelle,(2009): ' Transitioning from student teacher to teaching professional. Evolving perspectives of beginning science teachers' Eric Document Reproduction service No. Ed 506764.

- Kapsuzoglu, S. Balaban, C. (2010): ' Roles of primary education supervisors in training candidate teachers on job'. European Journal of scientific Research 42(1).

الملحق (1) استبانة دور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (**دور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ من وجهة نظر المعلّمين**). آمل منك التكرم بالمساهمة في هذه الدراسة، وذلك بالإجابة عن جميع عبارات الاستبانة التي تهدف إلى الكشف عن استبانة دور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ، ومن أجل أن تثمر مساهمتك القيمة في الدراسة، فإني أرجو أن تجيب عن جميع عبارات الاستبانة بدقة ووضوح، علما أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكرة تعاونك .

==========

أولاً– البيانات الشخصية: رجاءً ضع إشارة (√)عند الخيار المناسب لك:

- **الاسم** (حسب رغبتك): .....
- **الجنس:** ☐ ذكر. ☐ أنثى.
- **المؤهل العلمي:** ☐ معهد. ☐ إجازة جامعية. ☐ دراسات عليا.
- **سنوات الخبرة:** ☐ أقل من 5 سنوات. ☐ من 5 إلى 10 سنوات. ☐ أكثر من 10 سنوات.

==========

ثانياً– بنود الاستبانة: رجاءً ضع إشارة (√)عند الخيار الموافق لرأيك لكلّ بند من البنود الآتية:

ت	بنود الاستبانة	درجة التقدير

			صغيرة جداً	صغيرة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
طرائق التدريس والتقنيات التعليمية	1	يعرف المشرف التربويّ المعلم بطرائق التدريس المختلفة					
	2	يشجع المعلم على إعداد الوسائل التعليمية وفق متطلبات المنهاج					
	3	يوجه المعلم إلى ضرورة ربط محتوى المادة العلمية للدرس بحياة التلميذ اليومية					
	4	يزود المعلم بمواقع إنترنيت من شأنها أن تزيد اطلاعهم بمهارة اختيار طرائق التدريس المناسبة					
	5	يوجه المعلم لتوظيف خدمات البيئة في إنتاج وسائل تعليمية					
	6	يرشد المعلم لطرائق تدريس تنمي مهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ.					
	7	ينظم زيارات صفية بين المعلِّمين لتبادل خبرات المعلِّمين بطرائق التدريس.					
العلاقات مع الزملاء والمجتمع المحلي	8	يذكر المشرف التربويّ المعلم بضرورة احترام عادات المجتمع وتقاليده.					
	9	ينظم المشرف التربويّ حواراً بين المعلِّمين الزملاء للتعلم من بعضهم بعضاً.					
	10	يدرب المشرف التربويّ المعلم على وسائل الاتصال المتعددة.					
	11	يشجع المشرف التربويّ المعلم على زيارة المؤسسة المؤسسات الاجتماعية داخل المجتمع المحلي.					
	12	يقيم المشرف التربويّ العلاقات بين المعلِّمين والإداريين تسودها المحبة والود.					

	13	يشجع المشرف التربويّ المعلم على التواصل مع أولياء الأمور.						
	14	يوجه المشرف التربويّ المعلّمين إلى ضرورة المشاركة في المناسبات الوطنية.						
الزيارات الصفية	15	يوفر المشرف التربويّ جواً من الألفة مع المعلم قبل حضور الحصة.						
	16	يقوم المشرف التربويّ بزيارات مفاجئة للمعلم بين الحين والآخر.						
	17	يوجه المشرف التربويّ المعلم إلى استخدام أساليب تدريس حديثة.						
	18	يطلع المشرف التربويّ المعلم على مضمون الزيارة الصفية.						
	19	يرشد المشرف التربويّ المعلم إلى كيفية ضبط الصف.						
	20	يرشد المشرف التربويّ المعلم إلى كيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.						
التنمية المهنيّة للمعلّمين	21	يشجع المشرف التربويّ المعلّمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية.						
	22	يشجع المشرف التربويّ المعلّمين على الالتحاق بدورات الحاسب الآلي.						
	23	يساعد المشرف التربويّ المعلّمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية.						
	24	يحث المشرف التربويّ المعلّمين على استعمال الأجهزة التعليمية المتوفرة في المدرسة.						
	25	يعمل المشرف التربويّ على تنمية روح المبادأة والإبداع لدى المعلّمين.						
	26	يشجع المشرف التربويّ المعلّمين على تبادل الزيارات الصفية في المدرسة.						

	27	ينظم المشرف التربويّ دروساً نموذجية للمعلِّمين باستخدام التقنيات التربويّة الحديثة.						
	28	يشجع المشرف التربويّ المعلِّمين على الالتحاق بالدراسات العليا.						
	29	يدرب المشرف التربويّ المعلِّمين على حل المشكلات، وكيفية اتخاذ القرارات التي تواجهه في الغرفة الصفية.						

الضغوط النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى عينة من زوجات الشهداء في محافظة طرطوس

طالب في ماجستير الإرشاد النفسي: احمد محمد يوسف
كلية التربية – جامعة دمشق دمشق – 0981528591
إشراف الدكتور: رياض نايل العاسمي الأستاذ بقسم الإرشاد النفسي
كلية التربية – جامعة دمشق

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية ومستوى اليقظة العقلية عند أفراد عينة البحث، وكذلك التعرف إلى العلاقة بين اليقظة العقلية والضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء في محافظة طرطوس، ودلالة الفروق لدى أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط النفسية واليقظة العقلية، وفق متغيرات البحث: (العمل، مكان السكن، مستوى التعليم)، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (52) زوجة من زوجات الشهداء الأرامل، وللتحقق من فرضيات الدراسة تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية ومقياس الوجوه الخمسة لليقظة العقلية.

وخلص البحث إلى النتائج التالية: وجود مستوى مرتفع من الضغوط النفسية ومستوى متوسط من اليقظة العقلية لدى أفراد عينة البحث، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية واليقظة العقلية لدى عينة البحث من زوجات الشهداء، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً متغير العمل (عاملة – غير عاملة)، إضافة

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً متغير مكان السكن (ريف – مدينة) لصالح الساكنات في المدينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حسب متغير مستوى التعليم (تعليم أساسي– ثانوي– جامعي) لصالح ذوات التعليم الجامعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اليقظة العقلية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حسب متغير العمل (عاملة – غير عاملة)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اليقظة العقلية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حسب متغير مستوى التعليم (تعليم أساسي – ثانوي– جامعي).

الكلمات المفتاحية: (الضغوط النفسية، اليقظة العقلية).

Mental Mindfulness and its relationship to psychological stress A field study on a sample of martyrs' wives in Tartous Governorate

Abstract

Psychological stress and its relationship to mental mindfulness for a sample of martyrs' wives in Tartous Governorate Summary The aim of the current research is to identify the level of psychological stress and the level of mental mindfulness among the members of the research sample, as well as to identify the relationship between mental mindfulness and psychological stress among the members of the research sample from the wives of martyrs in Tartous Governorate, and the indication of the differences among the members of the research sample on the scale of psychological stress and mental mindfulness, According to the research variables: (work, place of residence, level of education), and the researcher relied on the descriptive approach, and the sample consisted of (52) wives from the widowed wives of martyrs, and to verify the hypotheses of the study, the psychological stress scale and the five faces scale of mental mindfulness were applied. The research concluded the following results: the presence of a high level of psychological pressure and a medium level of mental mindfulness among the members of the research sample, and the presence of a negative correlation with statistical significance between psychological stress and mental mindfulness among the research sample of martyrs' wives, in addition to the absence of statistically significant differences on The psychological stress scale between the mean scores of the research sample according to the work variable (employed - non-working), in addition to the presence of statistically significant differences on the psychological stress scale between the mean scores of the research sample according to the variable of the place of residence (rural - city) in favor of the inhabitants of the city. And the existence of statistically significant differences on the psychological stress scale between the mean scores of the research sample according to the education level variable (basic - secondary - university education) in favor of women with university education, and the absence of statistically significant differences on the mental mindfulness scale between the mean scores of the research sample according to the variable Work (employed - not employed), the absence of statistically significant differences on the scale of mental mindfulness between the mean scores

of the research sample according to the education level variable (basic - secondary - university).

Key words: (psychological stress, mental Mindfulness).

المقدّمة

يُعد موضوع الضغوط النفسية من الموضوعات الهامة التي شغلت بال الكثير من علماء النفس، وخاصة في الوقت الحالي؛ بظل كثرة الكوارث والحروب التي أرخت بثقلها على كاهل الناس، وتعتبر الأزمة السورية التي حدثت في السنوات التسع الأخيرة نقطة تحول سلبية أفرزت الكثير من الضغوط المعيشية والنفسية والاجتماعية في حياة المواطنين؛ لما ترتب عليها من خسائر مادية ونفسية واجتماعية، ولم تقتصر الخسائر البشرية بظل هذه الحرب على الأرقام الرسمية لإحصائيات الشهداء والجرحى والمصابين كما يعتقد الكثير من الناس، فهناك فئات أكبر من الضحايا لا تتضمنهم القوائم الرسمية للخسائر البشرية، لأنهم يعيشون ظروف نفسية قاسية لا ينتبه لها أحد، رغم أنهم أكثر عدداً وأكثر تأثراً من أصحاب الإصابات المباشرة وبدرجة قد تسبب لهم العجز والإعاقة الكاملة، ومنهم زوجات الشهداء اللواتي فقدن أزواجهن في ميدان الحرب، حيث أنَّ فجيعة الوفاة وما يترتب عليها من خسارة ليست حدثاً عاديًّاً بل هو حادثاً غير عاديّاً من حيث تأثيره على الحياة الزوجية والأسرية؛ فقد تتعرض المرأة خلالها لاتجاهات سلبية وانفعالات شديدة التعقيد يتصدَّرها الأسى الناجم للفقدان وما يتبعه من ضغوط نفسية لتحمل الفاجعة، حيث أكَّدت دراسة (النيال، 1998، 119) أن الضغوط النفسية هي الاستجابة المميزة لفقدان شيء أو شخص غالي، فضلاً عن كونها حالة انفعالية معقدة تتضمن استجابات فسيولوجية ووجدانية وأخرى معرفية، الأمر الذي يتطلب من المرأة أن تكون بحالة من التماسك والوعي والقوة لمواجهة هذه التحديات، لذلك ففقدان الزوج يعتبر من أهم التغيرات التي تطرأ على الحياة الزوجية بشكل عام وعلى الزوجة بشكل خاص، حيث تزداد الضغوط على الزوجة الأرملة وخاصة في حال وجود أطفال يحتاجون إلى تربية ورعاية مستمرة.

وقد اهتمت الاتجاهات المختلفة في الإرشاد النفسي بموضوع الضغوط النفسية وعلاجها، وتزامن ذلك مع زيادة التطور العلمي في كل المجالات، وزيادة تعقيد الحياة وضغوطاتها، ما دفع الباحثين في مجال علم النفس إلى البحث عن العوامل التي تساعد على تماسك الإنسان وصلابته، وابقائه متيقظًا ذهنياً، وتزويده بمهارات انفعالية تساعده

على التركيز والاتزان، وحسن التواصل مع الآخرين، ومن هذه العوامل التي حظيت باهتمام الباحثين خلال العقود الثلاث الماضية مفهوم اليقظة العقلية (Mindfulness)، وهي عنصر أساسي في بعض الروحانيات الشرقية والتقاليد لا سيما البوذية، واستمد هذا المفهوم جذوره منها؛ وذلك عبر الانخراط في ممارسات التأمل التي تركز على العلاقة بين العقل، والجسد، والأفكار، والمشاعر؛ إذ يستطيع الفرد عبر التأمل أن يفسر ما في العالم من ظواهر ومواقف؛ من خلال إيجاد واستعمال مفاهيم أو طرق جديدة (Bishop et al,2004)، وتُعرَّف اليقظة العقلية على أنها الوعي والانتباه الذي يصرفه الشخص دون إطلاق الأحكام على الخبرات التي تمر به في هذه اللحظة أو التي يفكر بها في تلك اللحظة (Shapiro et al.1998) ، حيث أكدت دراسة ووبيرمان ونيورمان (Wupperman & Neurmann.2008) أنّ الأشخاص الذين لديهم مستويات عالية من اليقظة العقلية تظهر لديهم في الغالب صفات الرحمة والقبول والتعاطف نحو أنفسهم والآخرين، كما يتميزون بضغوطات ومشكلات أقل في مجال العلاقات الشخصية، ولديهم مهارات شخصية متطورة، ويتواصلون بفعالية أكثر مع الآخرين، كما يتميزون بنمط حياة أفضل مقارنة مع الأشخاص الذين لا يتمتعون بمستويات يقظة مرتفعة عقلية، ما يجعل من اليقظة العقلية اتجاهاً ملائماً لمساعدة الأشخاص ذوي الظروف النفسية الصعبة في مواجهة ضغوطاتهم، ومنهم زوجات الشهداء الأرامل؛ اللواتي يواجهن الكثير من الصعوبات و الضغوط النفسية التي تقف بوجه صحتهم النفسية، وهذه كانت فكرة الانطلاق في البحث الحالي .

1-مشكلة البحث:

نتيجة الحرب التي تعرّضت لها سوريا في السنوات التسع الماضية، فقد تأثرت فئات الناس كلّها بآثار هذه الحرب، ومنهم من فقد منزله، ومنهم من فقد وظيفته، ومنهم من تهجّر، ولكن كانت من الخبرات الأصعب هو فقدان الزوجة لزوجها نتيجة استشهاده، وتعرّضها للصدمة، بعد أن فقدت الرجل الذي كان أساس بنية الأسرة، حيث أكدَّ هولمز وراهي (Holmes & Rahe, 2001) أن تكدس وتراكم الضغوط النفسية يحدث المشقة والضيق للفرد وأن أحداث الحياة الضاغطة التي تكون مهددة والتي تكون غير مرغوبة

اجتماعيا ولا يمكن التحكم أو التنبؤ بها ترتبط أكثر بالمشقة النفسية وكذلك تؤدي إلى الاضطرابات النفسية الكثيرة وفي مقدمتها القلق والاكتئاب، ومن هنا كان فقدان المرأة لزوجها بشكل غير متنبأ به من أصعب الخبرات وأكثرها توليداً للضغوط النفسية.

ويؤكد (الحسين، 2013) أنه قد تتمثل المشكلة التي تواجهها المرأة في صعوبة الجمع بين دورين فممارسة دورين داخل المنزل وخارجه في حالة كون المرأة تعيل أسرتها هو من العوامل المؤدية إلى الضغوط، إضافة لما أكدّته دراسة (عابد،2008،7) إلى أنّ معاناة زوجة الشهيد تكمن في الشعور بالوحدة المترتبة على فقد الزوج إذ وجد أن هناك علاقة بين شعور الفاقدة لزوجها بالكآبة وبين الإحساس بالوحدة التي تعانيها، كما أظهرت دراسة (الأغا،2011) أنَّ الظروف الاجتماعية المتمثلة بالعادات والقيم والموروث الثقافي تشكل عبئًا إضافياً على المرأة عندما تفقد زوجها ولا سيما في مجتمعاتنا ذات الطابع الذكوري، إذ يُفرض على المرأة أن تعيش واقع مرير بكل تفاصيله يتجلّى في مراسيم وطقوس معينة توجب على المرأة الانعزال والصمت وتجنب الآخرين وانغلاق حدود العائلة، وغيرها من الإجراءات التي تؤدي إلى محدودية النشاطات الاجتماعية والى التعامل مع الحزن بخصوصية يؤدي إلى تضخيم مشكلتها وتهديد أمنها النفسي وصحتها النفسية، كما ترتبط بالموقف الاجتماعي العام والوصمة التي يدمغ بها المجتمع المرأة الأرملة، تلك الوصمة التي قد تتحول إلى ممارسات تعسفية تضع المرأة الوحيدة أمام احتمالين إما الاستسلام لنظرة المجتمع السلبية أو الاستمرار والمواجهة لمجتمع بأكمله.

وقد تناولت الكثير من الدراسات في علم النفس الإيجابي دور اليقظة العقلية وأهميته في صحة الفرد النفسية مثل دراسة (Langer,1997) و دراسة (Lindsy,2019) اللتين أكدّتا على دور اليقظة العقلية في زيادة قدرة الإنسان على إيجاد حلول مبتكرة وجديدة في وجه الضغوطات والمشاكل اليومية، وأكدت دراسات (Cash & Whittingham,2010) (Baer, Smith, & Allen,2004) ، (صادق،2012) على التغذية الراجعة المفيدة لليقظة العقلية على حياة الإنسان بشكل عام وعلى دورها الكبير في تخفيف التأثيرات السلبية في الظروف الصعبة بشكل خاص، كما أشارت دراستي (Bodenlos, et al,2013) و (Luoma & Vilatte,2012) إلى العلاقة الموجبة العالية بين اليقظة العقلية

والاستقرار النفسي، والسعادة النفسية، وتقدير الذات، والرّضا عن الحياة، كما أشارت بعض دراسة (Macce,2008) إلى العلاقة الارتباطية السالبة بين اليقظة العقلية والاكتئاب، والضغط النفسي، كما أن اليقظة العقلية تحسن من شعور الفرد بالتماسك، والشعور بمعنى الحياة، وبالقدرة على إدارة البيئة، وتحسن من مستوى التركيز، كما أشارت العديد من الدراسات التجريبية إلى فوائد اليقظة العقلية، فهي ترتبط إيجابياً مع الأداء النفسي الإيجابي والمرونة النفسية (العاسمي وجمال، 2018)، وفاعليتها في خفض أعراض الوهن النفسي (أخرس،2016) وزيادة التنظيم والذكاء الانفعالي (الربيع،2018) وإمكانية التنبؤ باليقظة العقلية من خلال المرونة النفسية(اسماعيل،2017،3).

كما ترتبط أهمية اليقظة العقلية بمجموعة من الأنشطة التي تحفز الذهن، وتقلل من الضغوط، كعدم التسرع في إصدار الأحكام على الآخرين، والتحلي بالصبر، والاستمتاع بحرية اللحظة، والثقة بالنفس (Bernay,2009,4).

ومن خلال عمل الباحث في ميدان الدعم النفسي وما يقدّمه من خدمات ضمن فريقه للأشخاص المتضررين من الحرب أكثر من سواهم فقد رأى أنّه من الضروري استهداف فئة زوجات الشهداء بالدراسة العلمية لما لدى هذه الفئة من المتاعب والضغوط النفسية التي التمسها من خلال عمله معهن، وانطلاقاً مما سبق فقد هدف البحث إلى دراسة وتسليط الضوء على العلاقة بين اليقظة العقلية والضغوط النفسية لدى عينة من زوجات الشهداء في محافظة طرطوس، **ويمكن صياغة مشكلة البحث عبر التساؤل الرئيس التالي:**

هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية واليقظة العقلية لدى عينة من زوجات الشهداء في محافظة طرطوس؟

2. **أهمية البحث:**

1/2 .**الأهمية النظرية:**

1- يهتم البحث الحالي بدراسة اليقظة العقلية والضغوط النفسية لدى شريحة هامة من شرائح المجتمع السوري، وهي زوجات الشهداء، والتي تضررت أكثر من سواها على المستوى

النفسي والاجتماعي بعد الأزمة، ما يشكل هذا البحث محاولة علمية لتسليط الضوء على معاناتهن في مواجهة تحدّيات الحياة.

2- قلة الدراسات التي تناولت موضوع العلاقة بين الضغوط النفسية واليقظة العقلية خصوصا في البيئة السورية – على حد علم الباحث–، لذلك يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجي الذي ربما يسهم في إثراء المكتبات النفسية السورية والعربية.

2/2. **الأهمية التطبيقية:**

1- يقّدم البحث صورة أولية يمكن الاستفادة منها في تصميم البرامج الإرشادية القائمة على اليقظة العقلية والتي تستهدف زوجات الشهداء، والهادفة لرفع مستوى الصحة النفسية وخفض الضغوط النفسية، وكجزء من الخدمات النفسية الداعمة التي تقدم لهذه الفئة من المجتمع.

2- محاولة البحث أن يكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والضغوط النفسية لدى زوجات الشهداء، حسب متغيرات مستوى التعليم والعمل ومكان السكن، الأمر الذي يشكّل منطلق في تطوير أبحاث أخرى تسعى لرصد فعالية اليقظة العقلية في خفض الضغوط النفسية لدى شرائح الناس المختلفة، وتمكين الجهات الداعمة للاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير خدمات جديدة لتحسين جودة الحياة لدى هذه الفئة.

3- أهداف البحث:

1- تعرّف العلاقة بين الضغوط النفسية واليقظة العقلية عند زوجات الشهداء في مدينة طرطوس وريفها.

2- تعرّف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية حسب متغير العمل (عاملة – غير عاملة).

3- تعرّف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية حسب متغير مكان السكن (ريف – مدينة).

4- تعرّف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية حسب متغير مستوى التعليم (تعليم أساسي – ثانوي– جامعي) باعتبار

كانت جميع أفراد العينة منحصرة في هذه الفئات الثلاثة–بشكل غير مقصود– فلم يكن هناك مستوى أُمي ولا دراسات عليا.

5- تعرّف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية حسب متغير العمل (عاملة – غير عاملة).

6- تعرّف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية حسب مكان السكن (ريف – مدينة).

7- تعرّف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية حسب متغير مستوى التعليم (تعليم أساسي – ثانوي– جامعي).

4. أسئلة البحث: يهدف البحث إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما هو مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء؟

2- ما هو مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء؟

5. فرضيات البحث: سعى البحث إلى اختبار الفرضيات التالية:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية واليقظة العقلية لدى عينة من زوجات الشهداء في محافظة طرطوس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حسب متغير العمل (عاملة – غير عاملة).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء وفقاً لمتغير مكان السكن (ريف – مدينة).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حسب متغير مستوى التعليم (تعليم أساسي – ثانوي– جامعي).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اليقظة العقلية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء وفقاً لمتغير العمل (عاملة – غير عاملة).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اليقظة العقلية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء وفقاً لمتغير مكان السكن (ريف – مدينة).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اليقظة العقلية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء وفقاً لمتغير مستوى التعليم (تعليم أساسي – ثانوي – جامعي).

6. حدود البحث:

1- الحدود العلمية: وتتجلى بدراسة العلاقة بين متغيري البحث الضغوط النفسية واليقظة العقلية.

2- الحدود البشرية: تمّ إجراء البحث على عينة من زوجات الشهداء في محافظة طرطوس بين المدينة وريفها.

3- الحدود الزمانية: قام الباحث بتطبيق أدوات البحث في الفترة الزمنية من تاريخ (2-9-2020 حتى 22-9-2020).

4- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في ريف ومدن محافظة طرطوس.

7. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1/7 – الضغوط النفسية (Psychological Stress) : يعرفه هانز سيليHans Selly : أنّه" استجابة نوعية يقوم بها الجسم لأي مطلب أو حدث خارجي لحدوث تكيف مع متطلبات البيئة عن طريق استخدام أساليب جديدة لجهاز المناعة. (Stora,1993,p82)

وتعرف الضغوط النفسية إجرائياً: بأنها الدرجة التي تحصل عليها زوجات الشهداء أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط النفسية الموجه إليهم، بأبعاده الثلاثة (الأعراض النفسية، الأعراض السيكوسوماتية، الضغوط الاجتماعية) وتعتبر الدرجة من (76-95) تدل على وجود ضغوط نفسية بدرجة مرتفعة، والدرجة من (57-75) تدل على وجود ضغوط نفسية بدرجة متوسطة، والدرجة من (19-56) تدل على وجود ضغوط نفسية بدرجة منخفضة.

2/7– اليقظة العقلية (Mindfulness) : تعرّفها نيف (Neff,2013) حالة من الوعي المتوازن الذي يجنب الفرد النقيضين من التوحد الكامل بالهوية الذاتية، وعدم الارتباط بالخبرة، ويتبع رؤية واضحة لقبول الظاهرة النفسية والانفعالية كما تظهر. وتعني أيضاً

الانفتاح على عالم الأفكار والمشاعر والأحاسيس المؤلمة والخبرات غير السارّة لدى الفرد ومعايشة الخبرة في اللحظة الراهنة بشكل متوازن.

وتعرّف اليقظة العقلية إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها زوجة الشهيد من خلال إجابتها على مقياس اليقظة العقلية، وتشير الدرجة بين (91 - 106) إلى يقظة عقلية منخفضة، أما الدرجة بين (107-133) إلى يقظة عقلية متوسطة، والدرجة بين - 147) (134 إلى يقظة عقلية مرتفعة، بعد جمع الدرجات على أبعاد المقياس الفرعية الخمسة وهي: المراقبة أو الرصد، الوصف، العمل بوعي، عدم الحكم، عدم التفاعل.

3/7- زوجات الشهداء "الأرامل":

يعرف ابن منظور (2003،249) الأرملة فيقول" : وامرأة أرملة لا زوج، وأرملت المرأة إذا مات عنها زوجها."

ويرى الباحث أن المقصود بالأرملة" "زوجة الشهيد" تلك المرأة السورية التي تعرضت لفقد شريك حياتها بسبب الموت في الحرب السورية منذ عام (2011) وحتى اليوم، وما قد ينجم عن ذلك من تعرضها للعديد من التغيرات والمشكلات الصحية، النفسية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو والاقتصادية ."

8. الجانب النظري

1/8-الضغوط النفسية (Psychological Stress) :

تعد الضغوط النفسية شيئًا طبيعياً في حياتنا من المستحيل تجنبه، إذ أن التحرّر الكامل منها يعني الموت، لكنَّ أحداث الحياة الضاغطة والمستمرة تستنفذ طاقة الفرد وقدرته على التكيف، وتعرضه للإجهاد والأمراض النفسية والجسمية، حيث تشير الإحصائيات إلى أن حوالي (80) % من أمراض العصر مثل: أمراض القلب، قرحة المعدة، ضغط الدم، السرطان، وغيرها لها علاقة بالضغوط النفسية، وتشير أيضًا الأكاديمية الطبية الأمريكية إلى أن ثلثي المرضى الذين يزورون طبيب العائلة يشتكون من أعراض لها علاقة مباشرة بالضغوط النفسية (Allen & Santorck, 1993: 456) .

ويشير كوليمان وموريس وجلاروس إلى أن الضغوط النفسية هي أي مطلب توافقي يتضمن قدرًا من التوتر أو التهديد وهذه المطالب تتغير أو تتعدل (Coleman, Morris & gloras,1987).

أما بنجامين Benjamin فيعرّف الضغوط بأنها حالات العواطف الممتدة سواء كانت سارّة أو حزينة فهي تسبب الضغوط عندما تستمر لوقت طويل جدًا، وتظهر هذه الضغوط في صورة المشكلات الفسيولوجية والنفسية، ويضيف أنَّ الأحداث التي تسبب الضغوط تسمى الضواغط والتي تشمل عددًا من الأحداث المرتبطة بتغيرات الحياة مثل الطلاق، والإحباط، والصراع، والمواقف الطارئة مثل الكوارث، ومتغيرات الشخصية، بالإضافة إلى سمات الضغوط الكثيرة ومنها ضغوط العمل وضغوط المنزل (حفني ، ٢٠٠٢)، كما أكد كل من Monat & Lazarus (1977) إلى أن الضغوط أو الأحداث الضاغطة تنشأ من مصادر متعددة مثل الإحباط والصراع وهما أحد المصادر الرئيسية للضغوط

مصادر الضغوط النفسية:

صنّف (حسين وحسين،148،2006) مصادر الضغوط إلى عدة مجموعات، وهي:

- **الضغوط الفيزيائية** :وهي عبارة عن منبهاتِ البيئة الخارجية التي تحيط بجسم الإنسان بحيث إذا تعرض لها تسبب له أضراراً أو أذى محدداً، مثل: الحرارة والبرودة الشديدة، وتلويث الهواء، وأشعة الشمس الحارقة، والضوضاء والرطوبة.
- **الضغوط الاجتماعية** :وتشمل المكانة الاجتماعية والاقتصادية والفقر وسوء التغذية والمستوى التعليمي وأماكن الإقامة.
- **الضغوط الشخصية** :التي تنشأ داخلَ الفرد مثل ضغوط أسلوب الحياة الذي يتبعه والضغوط الجسمية والعصبية والنفسية، التي تنتج عن تعاطي بعضِ الأطعمة والمشروبات عن طيبِ خاطر والأدوية والمسكرات التي يتعاطاها بإرادته.
- **ضغوط اجتماعية ونفسية** :متمثلة بالخلافات الأسَرية، والطلاق، والمرض العضوي لأحد أفراد الأسرة، والحرمان الثقافي، وصراعِ القيم وصراع الأجيال، وعدم العدالة في توزيع الدخل العام وغيرها الكثير.
- **ضغوط فيزيقية** :تتمثل في ضغوطِ الغلاف الجوي والحرارة والبرودة ونقصِ الموارد الطبيعية والكوارث الطبيعية

- **ضغوط مادية واقتصادية** :تتمثل في الفقر، وانخفاضِ الدخل، والبطالة والتفاوت الطبقي.
- **ضغوط سياسية** :تنشأ من عدمِ الرضا عن أنظمة الحكم الاستبدادية والصراعات السياسية والنقابية وهيمنة بعض القوى في المجتمع و الاضطرابات السياسية.
- **ضغوط ثقافية** :تتمثل في استيراد الثقافات والانفتاح على الثقافات الهادمة الوافدة دون مراعاةٍ للأطر الثقافية والاجتماعية القائمة في المجتمع.

كما بين لافي (2005) أنّ مصادر الضغوط ينجم عنها مجموعة من الأعراض تنحصر في ما يلي:

1- **الأعراض النفسية:** تتمثل في الشعور بعدم السعادة ومشاعر القلق والإحباط وما يرافقها من عدم الرغبة وضعف الإحساس بالمتعة، ويظهر ذلك بعد التعرّض لحدث غير سار مثل الفقد، ويصحبه تفاعلات نفسية وفيزيولوجية وسلوكية تؤثر على نوعية حياة الشخص وتجعله أكثر توتراً.

2- **الأعراض السيكوسوماتية (النفسجسمية):** وهي اضطرابات تبدو في شكل أعراض جسمية، ولكنها نفسية المنشأ وليس لها أساس عضوي وتظهر كنتيجة لضغوطات نفسية وبيئية واجتماعية وتتمثل بارتفاع الضغط الشرياني واضطرابات في نظم القلب وصعوبات في البلع واضطرابات في الأكل وغيرها.

3- **الأعراض الاجتماعية:** تتمثل بالشعور بالضيق والمعاناة وصعوبة التكيف الاجتماعي مع الذات والآخرين نتيجة التعرض لخبرة صادمة تؤثر على الكفاءة الاجتماعية للشخص وتتمثل بالقلق الاجتماعي والانسحاب من التجمعات والخوف من العلاقات الاجتماعية الجديدة وضعف الرغبة في الاندماج مع الآخرين.

2/8-اليقظة العقلية (Mindfulness)**:**

بدأ الاهتمام بموضوع اليقظة العقلية من دراسة التأمل، فقد حدّد علماء النفس التجريبي التأمل بوصفه حالة شعورية متغيرة، إلّا أنّ آخرون أكّدوا أنَّ التأمل يزيد ويرفع من الشعور ولا يغيره، وأيّدت البحوث الفيزيولوجية هذه الحالة، فقد وصفت هذه البحوث حدوث نمطين

من حالات التأمل: الأول يكون فيه الأفراد غير واعيين بمشتّتات الانتباه الناشئ من إعاقة الأنا، في حين كان الأفراد الذين اتبعوا مناهج يقظة عقلية واعيين بإعاقة الأنا، و لم يعتادوا على مشتتات الانتباه، و بينت الدراسات الفيزيولوجية أنَّ الأفراد الذين ينشغلون بالتأمل وتتوّلد لديهم يقظة عقلية تُنشئ لديهم تغيرات كيميائية في الخلايا الحيَّة التي تؤمِّن الطاقة الضرورية للعمليات الايضية والنشاطات الحيوية فيصبحون على وعي تام ببيئتهم ويخبرون بهدوء كل لحظة يعشونها دون أي تشتت لانتباههم(Berslin, 2002, 17).

وقد تحوَّل اهتمام الباحثين فيما بعد الى دراسة اليقظة العقلية ضمن مجال علم النفس الإجتماعي، اذ اقترحت لانجر (Langer,1989) حالتين لعمل الذّهن تتضمنان العوامل المعرفية والانفعالية، وهما اليقظة العقلية Mindfulness والغفلة العقلية Mindlessness ، وترى لانجر أنِّ اليقظة هي تطوير لحالة من الذهن تمتاز بمرونتها الآنية التي تحدث حينما يبتكر الفرد فئات جديدة من التصنيف، إذ توسّع اليقظة العقلية الرؤى، و من ثم تزيد الفرص بالانفتاح على كل ما هو جديد ويكون على معرفة ووعي بأكثر من منظور واحد (Langer,1984.71).فالأفراد المتيقظون عقلياً يتسمون بكونهم متمسكين بالواقع وحساسين ويتواصلون بنشاط مع التغييرات الجديدة (Langer & Moldoreana , 2000, 4).

فاليقظة العقلية تتميز عن النظرة الأحادية الاتجاه بأنها سلوكاً يحدث بعيداً عن الروتين ولا تتقيد بالزمن أو السياق، في حين تحدث النظرة الأحادية الإتجاه في وعي شعوري ضئيل غالباً ما يؤدي الى فهم جانب واحد من المعلومات تتحكم به القاعدة أو الروتين (Langer.1992. 243).

وحددت لانجر (Langer,1992) أربعة مكونات لليقظة العقلية، هي: البحث عما هو جديد، والارتباط، وتقديم الجديد، والمرونة، بينما اقترح باير (Baer,2003) مكونين لليقظة العقلية: المكون الأول: التنظيم الذاتي للانتباه؛ ويتضمن عدداً من الصفات، مثل: الاهتمام المستمر، والقدرة على الاحتفاظ على الانتباه على موضوع لفترة طويلة من الزمن، والتحول والأفعال، والمرونة العقلية التي تسمح للشخص بتوجيه التركيز من موضوع لآخر، والوعي، والمراقبة. أما المكون الثاني فهو: التوجه نحو التجربة (الخبرة)، ويتضمن الالتزام بالفضول نحو الأنشطة العقلية، والقبول بحرية اللحظة تلو اللحظة.

أبعاد اليقظة العقلية:

حدد بيير (bear.2004.32) أبعاد اليقظة العقلية بمجموعة من العوامل التي تحدد وتقيس اليقظة العقلية وهي:

1- المراقبة أو الملاحظةObserving :: وتعني الانتباه للمعارف والخبرات الداخلية والخارجية والتي تشمل المشاعر والأحاسيس والانفعالات والمشاهد والأصوات والروائح.

2- الوصفDescribing : وتعني قدرة الفرد على وصف الخبرات الداخلية التي يمر بها والتعبير عنها عبر الكلمات.

3- التصرّف بوعيActing with Awareness :: ويعني ما يقوم به الشخص في لحظة ما، وان اختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائي حتى وان كان يركز انتباهه على شيء آخر.

4- عدم إصار الأحكامNo judging : ويعني عدم إصدار الأحكام التقييمية على الخبرات والمشاعر الداخلية والخارجية

5- عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية No reactivity : ويعني الميل إلى السماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب دون أن تشتت تفكير الفرد، أو أن ينشغل بها، وتفقده تركيزه في اللحظة الحاضرة، وعدم تأثير المشاعر والأحاسيس على تركيز انتباه الفرد أثناء ممارسة النشاط.

3/7-زوجات الشهداء

هنَّ الزوجات اللواتي فقدن أزواجهن في الحرب التي شهدتها سوريا في الفترة الممتدة من (2011) وحتى وقتنا الحالي. وتعتبر زوجة الشهيد المتضرر الأول من الأحداث المأساوية التي حلت بالمجتمع، والتي فرضت على المرأة واقعا صعباً وغيَّر دورها بشكل جذري وجوهري، فأصبحت تتحمل مسؤولية مضاعفة ناتج عن الواجبات المنزلية وتربية الأولاد وتوفير الراحة للأسرة في ظل غياب الزوج والاوضاع المعيشية الصعبة، ولأن الزواج يعتبر ضرورة اجتماعية وجزء من التركيبة النفسية للمرأة فلا تكتمل شخصيتها إلا به فهو يحقق مجموعة من الحاجات والاشباعات تتلخص في توفير الرعاية والطمأنينة

والحنان وذلك ضمن كنف الأسرة ومع عمادها الأول وهو الزوج، لذلك يعتبر فقدان الزوج من أشد العوامل المؤثرة على الزوجة من حيث الشعور بالوحدة النفسية والإحساس بالكآبة والعجز والضعف، حيث تتعدد الأدوار التي تقوم بها، ويؤدي ذلك إلى الشعور بالإعياء والإجهاد وعدم القدرة على تحمل الأعباء المتزايدة على كاهلها والتي فرضت عليها(عابد،2018)، علاوة على ذلك تعاني المرأة من صعوبة في الجمع بين دور الأب ودور الأم، وذلك للتعارض بين الدورين مع أصالتها كأنثى وكأم مما يسبب لها مزيداً من الضغوط، كما وتشكل العادات والتقاليد السائدة عبئاً إضافياً على زوجة الشهيد وتفرض عليها مجموعة من الإجراءات التي تقيد حركتها ضمن إطار محدود وضيق توجب عليها العزلة وتحاشي الاحتكاك بالمجتمع وخاصة من الجنس الآخر، الأمر الذي يعمق إساسها بالوحشة وبالفراغ النفسي والعاطفي، وتعد تلك الإجراءات من أهم الصعوبات التي تقف عائقاَ أمام تحرّك زوجة الشهيد لسد النقص الحاصل، وخاصة تحمّلها وظائف ومسؤوليات جديدة يتطلبها الوضع الحالي الجديد بعد استشهاد الزوج(المزيني،2011).

4/7: دور اليقظة العقلية في خفض الضغوط النفسية لدى زوجات الشهداء

تبدأ معاناة زوجة الشهيد من لحظة استشهاده، وساعات الفراق الطويلة، والضغوط النفسية الناجمة عن الفقدان والوحدة، وفي دراسة (لافي،2005) لمجموعات من الأرامل وزوجات المفقودين بالحرب، وجد أنهن يعانين الكثير من الأعراض النفسية والجسمية الشديدة المتزايدة أهمها الشعور بالوحدة، وغموض الدور، والغضب الكامن، والنشاط الجنسي، والكوابيس الليلية، والبكاء التلقائي، والأرق والقلق، وأفكار انتحارية خطيرة، كذلك كن يعانين من الصداع النصفي، وحالات الربو، والتهاب القولون التشنجي، كما وتزيد معاناة زوجة الشهيد إذا كان لديها أطفال وما عليها من مسؤوليات اتجاههم واتجاه تربيتهم دون وجود الأب، ولا ننسى معاناتها التي تلاحقها من المجتمع وممن حولها من الأقارب المتمثلة في مراقبة خروجها من المنزل في ظل غياب زوجها، وقد تنصب عليها المزيد من المسؤوليات إن كان لدى الشهيد أب وأم كبار في السن. وتتجدد معاناتها في الضغوط التي تتعرض لها من وضعها الاقتصادي وتحمل مسؤولية تأمين كل احتياجات أولادها، كل ذلك يؤدي بزوجة الشهيد إلى أن تعاني من الضغوط النفسية التي تؤثر بشكل واضح

على حياتها وتنشئة أولادها، لذلك كل لا بدَّ من التفكير بطريقة تعمل على خفض تأثير الضغوط النفسية على حياة هؤلاء الزوجات الثكالى، ولعل اليقظة العقلية من أنسب الطرق في التعامل مع الضغوط النفسية والحد منها حيث أكدّت دراسات جيجر وآخرون (Geiger et al.2008) ودراسة (Davis & Hayes.2011) أن اليقظة العقلية تعمل على خفض أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة وتعديل الحالة المزاجية وتغيير علاقة الشخص بأفكاره كما تؤدي إلى تحقيق العديد من الفوائد المتمثلة في خفض الألم المزمن، وأعراض الاكتئاب والقلق والتفكير الإجتراري، وتحسين التسامح مع الذات فضلاً عن تحسين الجهاز المناعي، وهذا الأمر التي يحتاجه زوجات الشهداء لمواجهة الأعراض النفسية الضاغطة بعد فقدان زوجها.

9. الدراسات السابقة:

1- دراسة أنجر وفلورين Unger& Floren,2004 **بعنوان:** العوامل المساعدة للأرامل (في منتصف العمر) في زيادة تكيفهن نفسياً واجتماعياً بعد عدة سنوات من خسارة أزواجهن: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العوامل التي تساهم في تكيف الأرامل في منتصف العمر بعد وفاة أزواجهن من سنة إلى 5 سنوات من الخسارة، حيث بلغت عينة الدراسة (93) أرملة كمجموعة تجريبية و93 امرأة متزوجة ، ممن عملوا كمجموعة ضابطة، حيث قامت المجموعتين بملء استبيانات لتقييم تجربتهم مع الضغوط النفسية والتوتر، ومستوى إحساسهم بالتماسك، والدعم الاجتماعي الذي تلقونه، بالإضافة إلى تدابير التكيف النفسي والاجتماعي، وشملت أدوات الدراسة مقاييس الضغوط النفسية والتماسك والتكيف النفسي الاجتماعي، وأظهرت النتائج أنه بعد عدة سنوات من وفاة أزواجهن، ما زالت العديد من الأرامل ينظرن إلى أحداث الحياة الضاغطة والمتاعب على أنها تجارب أكثر تأثيراُ بكثير على تكيفهم من نظرائهن المتزوجات، علاوة على ذلك، لم تبلغ النتائج عن اختلافات وفروق في تكيفهن بين النساء الفاقدات أزواجهن حسب مستوى تعليمهن، لكنهم أبلغوا عن انخفاض كبير في الإحساس بالتماسك، وانخفاض الدعم الاجتماعي، وانخفاض مستوى الصحة النفسية، مقارنة بالنساء المتزوجات.

2- دراسة لافي (2005): بعنوان: الضغوطات النفسية لدى زوجات الاسرى الفلسطينيين وعلاقتها ببعض المتغيرات: هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الضغوطات النفسية لدى زوجات الأسرى الفلسطينيين بمتغيرات عمر الزوجة وعدد الأولاد المستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي لها وعدد الأولاد ، واشتملت الدراسة على عينة من (93) زوجة، واستخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية لدى زوجات الأسرى، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: مستوى الضغوط النفسية العامة لدى زوجات الأسرى كان بين المرتفع والمتوسط، ، لكنّها وجدت الدراسة فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الزوجات تعزى لمتغير مستوى التعليم للزوجة وكذلك على متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للزوجة.

3- **دراسة نزال (2005): بعنوان:** الآثار النفسية والاجتماعية والجسمية لدى زوجات الشهداء في محافظة جنين : هدفت الدراسة إلى التعرّف على الآثار النفسية والاجتماعية والجسمية لدى زوجات الشهداء في محافظة جنين، وقياس الفروق في متوسط تقديرات زوجات الشهداء لتلك الآثار التي يمكن أن تعزى لمتغير طبيعة السكن والعمل وعدد أفراد الأسرة ومستوى التحصيل العلمي للزوجة ، كما طبقت الدراسة على عينة تكونت من (138) زوجة شهيد من زوجات الشهداء في محافظة جنين (مدينة- مخيم – لواء) خلال الفصل الدراسي الصيفي للعام 2004-2005م، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (45) فقرة اشتملت على ثلاثة مجالات رئيسية هي: المجال النفسي، والمجال الاجتماعي، والمجال الجسمي والتي تعكس كل الآثار الناجمة عن فقدان الزوج لزوجها، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: كانت أشد الآثار النفسية والاجتماعية والجسمية لدى زوجات الشهداء والناجمة عن استشهاد أزواجهن في محافظة جنين في المجال الجسمية مقارنة مع المجالين الاجتماعية والنفسي، ولم تجد الدراسة فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية ما عدا في المجال الجسمي عند متغير طبيعة السكن (ملك ، إيجار) لدى زوجات الشهداء، وذلك لصالح طبيعة السكن (ملك)، ولم تجد الدراسة فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية ما عدا في

المجال الجسمي عند متغير طبيعة السكن (ملك ، إيجار) لدى زوجات الشهداء، وذلك لصالح طبيعة السكن (ملك)، ولم تجد الدراسة فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية في متغير التحصيل العلمي ولا في متغير عدد أفراد الأسرة على الآثار الجسمية والنفسية والاجتماعية لدى زوجات الشهداء.

4- دراسة المزيني (2011) بعنوان: المعاناة النفسية لدى زوجات شهداء حرب غزة 2008 في ضوء بعض المتغيرات: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى المعاناة النفسية لدى زوجات شهداء حرب غزة (2008-2009) في ضوء بعض المتغيرات وترتيب أبعاد المعاناة النفسية ، وقد اختار الباحث عينة من زوجات الشهداء بلغت (193) زوجة من مدينة غزة وطبق عليهم استبانة المعاناة النفسية من إعداد الباحث ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كما استخدم أساليب إحصائية متنوعة منها: اختبار بيرسون وسبيرمان ومان ويتني وألفا كرونباخ واختبار (ت) وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها: أن زوجات شهداء حرب غزة لديهن معاناة نفسية مرتفعة رغم مضي عامين على تلك الحرب ، كما تبين أن أعلى جانب فيه معاناة هو الجانب الوجداني فالجانب الفسيولوجي فالجانب المعرفي فالجانب الحدادي، كما تبين من الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المعاناة النفسية لزوجات الشهداء تعزى إلى الوضع الاقتصادي وتعليم الزوجة وعمر الزوجة في حين لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعاناة النفسية تعزى إلى عدد الأولاد، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بفئة زوجات الشهداء والعمل على تحسين أوضاعهم الاقتصادية وزيادة الدعم الاجتماعي لهم حتى نخفف عنهم ونخرجهم من المعاناة النفسية.

5- دراسة الشيراوي (2012) بعنوان: أسلوب مواجهة الأرملة للضغوطات النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأسلوب التكيفي للأرملة البحرينية في مواجهتها للضغوط النفسية في حياتها اليومية وارتباط ذلك بصلابتها النفسية في ضوء متغيرات متعددة مثل سنوات الترمل وعدد الأبناء والتعليم والحالة المهنية (عاملة – غير عاملة)، وتكونت عينة الدراسة من (50) أرملة بحرينية تمَّ اختيارهن بطريقة عشوائية، وشملت أدوات الدراسة تطبيق مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة

اليومية الضاغطة، واستبانة الصلابة النفسية، وقد أظهرت النتائج ووجود علاقة ايجابية دالة احصائياً بين الصلابة النفسية للأرملة وكل من اسلوب التكيف الايجابي والسلبي لضغوط الحياة النفسية، كما أظهرت الدراسة فروق دالة احصائياً في مستوى الضغوط النفسية لدى ذوات التعليم الجامعي، ، لكن لم يكن هناك فروق دال احصائيا بين العينة في المتغيرات الأخرى ومنهن العمل.

6- دراسة روداز و آخرون (Rudaz, et al.2020) **بعنوان:** دور الممارسات الخاصة باليقظة العقلية الروحية، والممارسات الدينية، والسنوات التي مرت منذ خسارة الزوج، في النمو الشخصي لدى الأرامل البالغين: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور اليقظة العقلية والروحية، والممارسات الدينية، والمد الزمني الذي مرَّ على فقدان الزوج في النمو الشخصي لدى الأرامل البالغين اللواتي فجعن بفقدان أزواجهن، تمَّ استخدام بيانات من اللوحة الثانية من منتصف العمر في دراسة الولايات المتحدة (MIDUS)، وبلغت عينة الدراسة (250) من النساء البالغين الذين تزوجوا مرة واحدة وأصبحوا أرامل، أظهرت النتائج أن اليقظة العقلية الروحية خففت من تأثير الممارسات الدينية الخاصة على النمو الشخصي، وأن الارتباط بين اليقظة العقلية الروحية وإعادة التفسير الإيجابي للمواقف تم تعديله بمرور الوقت منذ الفقد، كما بدا أن المستوى العالي من اليقظة العقلية الروحية يفيد النمو الشخصي للأرامل وإعادة التفسير الإيجابي. بالإضافة إلى ذلك، كلما زاد الوقت منذ الخسارة كلما كانت الأرملة أكثر إيجابية وهو ما يفسرّ الارتباط بين اليقظة العقلية وإعادة التفسير الإيجابي.

7- دراسة ليندزي (Lindsey M,2020) **بعنوان:** دراسة تجريبية عشوائية قائمة على التدخل عبر اليقظة العقلية لتخفيف الحزن عند النساء الأرامل: هدفت الدراسة التجريبية العشوائية لفحص جدوى وقبول وفعالية اليقظة العقلية لتحسين مزاج النساء الارامل وخفض الحزن لديهن، شملت العينة (95) امرأة أرملة يعانون من وفاة الزوج أو الشريك بين مدة تتراوح من ستة أشهر إلى أربع سنوات تم اختيارهم عشوائيًا للخضوع للبرنامج لمدة 6 أسابيع، وشملت أدوات هذه التجربة السريرية مجموعة من المقاييس منها مقياس الحزن المعقد ، ومقياس اجترار الحزن ومقياس التوق بعد الخسارة كما تم أخذ التقارير الذاتية

عن الحالة النفسية والاجتماعية المبلغ عنها ذاتيا قبل التدخل ووضعها كخط أساس، وبعد التدخل لمدة شهر واحد من تطبيق البرنامج، عبر دورة أسبوعية بمعدل (6) جلسات ، مقررة على أساس مجموعة في ممارسات التأمل الذهني وممارسات اليقظة في الحياة اليومية. عناوين الجلسات حسب الأسبوع هي (1) مقدمة إلى اليقظة ، (2) الاستماع والتجسيد والعقبات ، (3) العمل مع الألم ، (4) العمل مع المشاعر الصعبة وتنمية المشاعر الإيجابية ، (5) العمل بالأفكار والتفاعلات الواعية و (6) حب اللطف ومراجعة الصف ومناقشة طوعية لما تعلمه المشاركون من التدريب، كما تم تعيين تأمل اليقظة كممارسة منزلية يومية تبدأ من التأمل الإرشادي لمدة خمس دقائق والتقدم إلى التأمل الإرشادي لمدة 19 دقيقة بنهاية التدريب، تم تزويد المشاركين بقرص مضغوط للتأمل الإرشادي، تم الوصل إلى نتائج تؤكد انخفاضًا كبيرًا في شدة الحزن بنسبة (80–85%) ما يؤكد فاعلية التجربة.

3/9. التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة لوحظ أنَّ هذا البحث يتفق معها من حيث: دراسة الضغوط النفسية عند عينة مماثلة لعينة البحث من زوجات الشهداء مثل دراسة ونزال (2005) والشيراوي (2012) وأنجر وفلورين(Unger& Floren,2004) ، ومن حيث دراسة الضغوط النفسية عند عينات مشابهة لعينة البحث مثل زوجات الأسرى مثل عابد (2016) والمزيني (2011)، كما تتفق الدراسة الحالية مع دراستي روداز و ليدرمان وغرزيوكز (Rudaz, Ledermann & Grzywacz.2020) ليندزي (Lindsey M,2020) والتي تناولتا موضوع اليقظة العقلية عند عينة مشابهة لعينة البحث، وأثبتت أهمية اليقظة العقلي في استمرار النمو الشخصي والنفسي السوي وتخفيف الضغوط النفسية والحزن لدى الأرامل وهو النتيجة التي وصل لها أيضاً البحث الحالي، كما أن البحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة من حيث دراسته للعلاقة بين الضغوط النفسية واليقظة العقلية عند هذه العينة من زوجات الشهداء (الأرامل) وخاصة من حيث متغيري العمل والذي نرى أنه يتقاطع في نتائجه مع دراسة الشيراوي2012 ، ومع متغير

مستوى تعليم الزوجة والذي تتقاطع نتائجه مع نتائج دراسة المزيني(2011) ونزال (2005).

10. إجراءات البحث

1/10. منهج البحث:

تمَّ استخدام المنهج الوصفي للكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية واليقظة العقلية لدى عينة من زوجات الشهداء مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية في محافظة طرطوس، ويعرّف المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، ويعمل على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر، ويساعد في الحصول عمى أكبر قدر ممكن من المعلومات حولها استناداً إلى حقائق الواقع (عباس، 2007، 161).

2/10. المجتمع الأصلي للبحث

المجتمع الأصلي الحالي للبحث هم من زوجات الشهداء في محافظة طرطوس، ونذكر أنّه لا يوجد إحصائيات دقيقة لأعداد الشهداء في المحافظة، ولكن عند الرجوع إلى مكتب الشهداء في محافظة طرطوس تبين أن العدد التقريبي للشهداء في المحافظة هو (10170) عشرة الاف ومئة وسبعون شهيد، لذلك شمل المجتمع الأصلي كل زوجات عناصر الجيش العربي السوري والقوّات الرديفة من الدفاع الوطني واللّجان الشعبية الذي استشهدوا في الحرب ضدَّ الإرهابيين في بقاع الجمهورية العربية السوريّة.

3/10. عينة البحث:

بلغ حجم عينة البحث الحالي والمسحوبة بالطريقة العشوائية البسيطة (52) زوجة من زوجات الشهداء في محافظة طرطوس سواء بالمدينة أو الريّف، وشملت مدن (طرطوس – صافيتا– الدريكيش – الصفصافة) أما الريف فشمل قريتين هما (أرزونة – دوير رسلان – كرتو – ميعار شاكر) وقد اعتمد الباحث على متغيرات (العمل – مكان السكن – مستوى التعليم) كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (1) توزع عينة البحث حسب متغيري (العمل – السكن– مستوى التعليم)

متغير العمل	العدد	النسبة المئوية	متغير مكان السكن	العدد	النسبة المئوية	متغير مستوى التعليم	العدد	النسبة المئوية
العاملات	27	%51.9	الريف	25	%49.1	تعليم أساسي	15	%28.8
غير العاملات	25	%49.1	المدينة	27	%51.9	ثانوي	16	%30.7
المجموع	52	%100		52	%100	جامعي	21	%40.38
							%100	

4/10. أدوات البحث:

1. مقياس اليقظة العقلية:

مقياس الوجوه الخمسة لليقظة العقلية Five Facet Mindfulness (Questionnaire) : إعداد روث بير (2006)، ترجمة وتقنين رياض العاسمي، المؤلّف من (39) بند توّزعت بنوده على خمس أبعاد فرعية وهي المراقبة أو الرصد الذاتي والعمل بوعي والوصف وعدم الحكم المسبق وعدم التفاعل مع الخبرات (وقد تمَّ شرحها في الجانب النظري) وتمّت الاستجابة لبنود المقياس من خلال اختيار واحد من الخيارات التالية (موافق بشدة – موافق – غير متأكد – غير موافق– غير موافق بشدّة) كما أن مفتاح التصحيح على بنود المقياس بالشكل التالي (5–4–3–2–1) للعبارات الإيجابية، ومفتاح التصحيح على البنود السلبية بالشكل التالي (1–2–3–4–5) للعبارات السلبية، والتي أُشير لها بالحرف (R) وتم توزيع البنود على المقياس بالشكل التالي:

جدول (2) توزع البنود على أبعاد المقياس

الرقم	البعد	البنود المطابقة

الأول	المراقبة أو الملاحظة Observing	36-31-26-15-11-6-1
الثاني	الوصف Describing:	-22R-16R-12R-7-2 37-32-27
الثالث	التصرف بوعي Acting with Awareness	-18R-13R-R8-5R 38R-34R-28R-23R
الرابع	عدم الحكم على الخبرات No judging	-17R-14R-10R-3R R39-35R-30R-25R
الخامس	عدم التفاعل مع الخبرات No reactivity	4-9-19-21-24-29-33

الخصائص السيكومترية للمقياس

1- صدق المقياس:

تمَّ التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق البنيوي Construct Validity، حيث تم سحب عينة من زوجات الشهداء بلغت (32) زوجة شهيد وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وإيجاد معاملات الثبات، فقام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل ثم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس بشكل عام ، وكانت النتائج كالآتي:

ويظهر الجدول رقم (3) معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس:

الأبعاد الفرعية	المراقبة	الوصف	العمل بوعي	عدم الحكم	عدم التفاعل	الدرجة الكلية
المراقبة	-----	.778**	.781**	.604*	.292*	.592**
الوصف	778	----	.668**	.414*	.366*	.790*
العمل	781**	.668**	---	.790*	.760**	.464*

بوعي						
عدم الحكم على الخبرات	.604*	.414**	.790*	----	.437**	.790**
عدم التفاعل	.292*	.366**	.760*	.437**	---	.639**

يظهر من خلال الجداول السابقة أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني أن المقياس يتسم باتساق داخلي، مما يدل على صدقه البنيوي (**) ودال عند مستوى الدلالة (0.01)، و(**) دال عند مستوى الدلالة (0.05) .

2. ثبات المقياس:

استخرج الثبات الخاص بمقياس اليقظة العقلية بالطرق التالية: الثبات بطريقة التجزئة النصفية**2** .الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وفيما يلي تبين الجداول التالية نتائج معاملات الثبات.

الجدول رقم (4) معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لأبعاد مقياس اليقظة العقلية

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	الثبات بألفا كرونباخ	الثبات بالتجزئة النصفية
المراقبة	.802	.890
الوصف	.81	.95
العمل بوعي	.709	.910
عدم الحكم	.687	. 644

عدم التفاعل	.712	.608
الدرجة الكلية	.740	.823

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية قد بلغت (0.823) في الدرجة الكلية للمقياس، وتعتبر معاملات ثبات التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة، أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ فقد بلغت (0.790) وهي أيضا معاملات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة، ويتضح مما سبق أن مقياس اليقظة العقلية يتضح بدرجة جيدة من الصدق والثبات مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

2. مقياس الضغوط النفسية:

1. مرحلة إعداد المقياس:

استعرض الباحث العديد من المقاييس الخاصة بالضغوط النفسية الخاصة بالمرأة الأرملة، إضافة إلى اطلاعه للعديد من الأدبيات النظرية بالإضافة إلى مراجعة المقاييس الخاصة بالدراسات السابقة التي أُستخدمت لقياس الضغوط النفسية، وبعد ذلك تم بناء المقياس الضغوط النفسية لدى زوجة الشهيد، والذي يتضمن مجموعة من العبارات التي توضح الضغوطات النفسية التي قد تتعرض لها المرأة الفاقدة لزوجها ومن أهم هذه الدراسات: دراسة (Susan D. et al,2008) و(Jacqueline H. et al.1987) ودراسة (Jacqueline H. et al.2009) و دراسة Hall (1973) عن الأعراض النفسية والسيكوسوماتية لزوجات أسرى الحرب، ودراسة الخرافي (1997) عن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى زوجات فقدن أزواجهن، ودراسة لافي (2005) عن الضغوط النفسية الاجتماعية والاقتصادية لدى زوجات الأسرى وعلاقته ببعض المتغيرات، وبناءً عليه تمَّ إعداد هذا المقياس والذي تضّمن في صيغته النهائية (19) بند توزعت بنوده على ثلاثة أبعاد أساسية وهي الأعراض النفسية والأعراض السيكوسوماتية والضغوط الاجتماعية (التي تم شرحها في الجانب النظري) وتتم الاستجابة لبنود المقياس من خلال اختيار واحد من الخيارات التالية (موافق بشدة – موافق – غير متأكد – غير موافق– غير موافق

بشدّة) كما أن مفتاح التصحيح على بنود المقياس بالشكل التالي (1-2-3-4-5) للعبارات الإيجابية، ومفتاح التصحيح على العبارات السلبية بالشكل التالي -4-3-2-1) (5 ، وقد توزعت بنود المقياس على الأبعاد الخاصة بها على الشكل التالي:

جدول (5) توزع البنود على أبعاد المقياس

	البعد	البنود المطابقة
الأول	الأعراض النفسية	8-7-6-5-4-3-2-1
الثاني	الأعراض السيكوسوماتية	11-10-9
الثالث	الأعراض الاجتماعية	-16-15-14-13-12 19-18-17

كما أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ولقد قام الباحث للتأكد من صدق وثبات المقياس بالإجراءات التالية:

2. صدق المقياس:

- **صدق المحتوى:**

تم ذلك بعرض المقياس على عدد من أساتذة كلية التربية جامعة دمشق في أقسام الإرشاد النفسي والقياس والتقويم النفسي والتربوي، للتأكد من ملائمة المقياس للهدف الذي وضع لأجله، ومدى ملائمة مفردات المقياس لأفراد العينة ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وبعد الانتهاء من إجراءات التحكيم لعبارات المقياس مر المقياس بعدة تعديلات من حيث صياغة بعض العبارات بناءاً على آراء السادة المحكمين.

- **الدراسة الاستطلاعية:**

تم تطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية وقوامها (30) من زوجات الشهداء، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف مدى ملائمة مفردات المقياس لأفراد العينة ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض العبارات لتلائم عينة الدراسة من زوجات الشهداء.

- **الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي:**

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وإيجاد معاملات الثبات تم سحب عينة من زوجات الشهداء بلغت (30) زوجة شهيد وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية ، فقام الباحث بحساب قيمة الصدق لكل مفردة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية لكل مقياس فرعي ، ثم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل ثم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول رقم (6) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة للكلية للبعد التابعة له، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة للكلية للمقياس ككل، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (6) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	معامل الارتباط مع البعد التابعة له	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.716**	776**
2	.679**	.687**
3	.879**	.786**
4	.844**	.659**
5	.781**	.696**
6	.546**	.646**
7	.721**	.735**
8	.583**	. 622**
9	.807**	.334**
10	868**	.290**
11	883**	.488**
12	.782**	.579**

13	.881**	.768**
14	.847**	.696**
15	.782**	.579**
16	.439**	.579**
17	.683**	.718**
18	.590**	.712**
19	.584**	.649**

ويظهر الجدول رقم (7) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

	النفسية	السيكوسوماتية	الاجتماعية	الاختبار ككل
الأعراض النفسية	-----	.223	.841**	913**
الأعراض السيكوسوماتية	.395	------	.570**	.374
الضغوط الاجتماعية	.841**	.581**	------	.945**

يظهر من خلال الجدول السابق أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني أن المقياس يتسم باتساق داخلي، مما يدل على صدقه البنيوي (**) ودال عند مستوى الدلالة (0.01)

3. **ثبات المقياس:**

استخرج الثبات الخاص بمقياس الضغوط النفسية بالطرق التالية: **الثبات بطريقة التجزئة النصفية** و**الثبات بطريقة ألفا كرونباخ**

الجدول رقم (8) معاملات الثبات بطرائق (ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية) لأبعاد مقياس الضغوط النفسية وللدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	الثبات بألفا كرونباخ	الثبات بالتجزئة النصفية
الأعراض النفسية	0.77	0.80
الأعراض السيكوسوماتية	0.79	0.81
الضغوط الاجتماعية	0.79	0.83
الدرجة الكلية	0.85	0.87

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية قد بلغت (0.87) في الدرجة الكلية للمقياس، وتعتبر معاملات ثبات التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة، أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ فقد بلغت (0.85) وهي أيضا معاملات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة، ويتضح مما سبق أن مقياس الضغوط النفسية يتضح بدرجة جيدة من الصدق والثبات مما يجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

5/10: النتائج والمناقشة:

أ- عرض نتائج أسئلة البحث:

نتيجة السؤال الأول: ما مستوى الضغوط النفسية لدى زوجات الشهداء في مدينة طرطوس وريفها؟

للتعرّف على مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء، أعطيت كل درجة من درجات الضغوط النفسية في المقياس الموّجه لهن قيماً متدرّجة وفقاً لمقياس خماسي، حيث تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثمَّ تم تقسيمه على عدد الفئات المطلوبة للحصول على طول الفئة (4/3=1.33) وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس) واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول(9) فئات قيم المتوسط الحسابي (الرتبي) ومستوى الضغوط النفسية

فئات قيم المتوسط الحسابي	النسبة المئوية المقابلة	مستوى الضغوط النفسية
من 1-2.33	من 20% إلى 46.6%	منخفضة
من 2.43 إلى 3.66	أكثر من 46.6 إلى 73.2%	متوسطة
من 3.67 إلى 5	أكثر من 73.2 إلى 100	عالية

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى الضغوط النفسية لكل بعد من أبعاد المقياس وفيما يلي تفصيلاً لذلك:

جدول(10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات زوجات الشهداء على مقياس الضغوط النفسية وأبعاده الفرعية

الترتيب	البعد	عدد البنود	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	مستوى الضغوط
1	الأعراض النفسية	8	4.18	0.28	83.6%	مرتفعة
2	الأعراض السيكوسوماتية	3	4.01	0.34	80.2%	مرتفعة
3	الضغوط الاجتماعية	8	4.00	0.21	80%	مرتفعة
المجموع الكلي		19	4.07	0.26	81.4	مرتفعة

ونلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط النفسية في كل بعد من أبعاد المقياس تراوحت بين (4.00) لبعد الضغوط الاجتماعية كحد أدنى، وبين (4.18) لبعد الضغوط النفسية كحد أعلى، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء بشكل عام (4.07) وهو ضمن الفئة العالية، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة لافي (2005) التي أكدت وجود مستوى متوسط

من الضغوط النفسية لدى النساء فاقدات أزواجهن بالأسر أو الحرب، ويفسِّر الباحث هذه النَّتيجة بأن صدمة فقدان المرأة لزوجها وما يليه من ظروف نفسية واجتماعية واقتصادية قاسية تجعل المرأة في مواجهة الكثير من الضغوط التي قد تتجاوز قدرتها على التحمل، وخاصة في ظروف الحرب الاقتصادية التي يعاني منها أبناء البلد وما ترخيه على كاهل المرأة الأرملة من صعوبات معيشية ومتاعب قد لا تستطيع تتجاوزها، إضافة لما قد تعانيه من الحصول على حقوقها من السكن والمرتب الشهري للزوج الشهيد، وما قد تكابده من مشكلات مع أهل الزوج وغيرها من العوامل التي تجعل مستوى الضغوط النفسية عالي عند المرأة الأرملة.

نتيجة السؤال الثاني: ما مستوى اليقظة العقلية لدى زوجات الشهداء في مدينة طرطوس وريفها؟

للتعرّف على مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء، أعطيت كل درجة من درجات اليقظة العقلية في المقياس الموّجه لهن قيماً متدرّجة وفقاً لمقياس خماسي، حيث تم حساب المدى (5−1=4) ومن ثمَّ تم تقسيمه على عدد الفئات المطلوبة للحصول على طول الفئة (3/4=1.33) وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس) واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول(11) فئات قيم المتوسط الحسابي (الرتبي) ومستوى اليقظة العقلية

فئات قيم المتوسط الحسابي	النسبة المئوية المقابلة	مستوى اليقظة العقلية
من 1−2.33	من 20% إلى 46.6%	منخفضة
من 2.43 إلى 3.66	أكثر من 46.6 إلى 73.2%	متوسطة
من 3.67 إلى 5	أكثر من 73.2 إلى 100	عالية

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى اليقظة العقلية لكل بعد من أبعاد المقياس وفيما يلي تفصيلاً لذلك:

جدول(12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات زوجات الشهداء على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية

الترتيب	البعد	عدد البنود	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	مستوى الضغوط
2	المراقبة	8	2.88	0.42	%57.6	متوسطة
3	الوصف	8	3.54	0.80	%70.8	متوسطة
4	العمل بوعي	8	3.74	0.56	%74.8	مرتفعة
1	عدم الحكم	7	2.45	0.39	%49	متوسطة
5	عدم التفاعل مع الخبرات	8	4.14	0.24	%82.8	مرتفعة
المجموع الكلي		39	3.35	0.68	%67	متوسطة

ونلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لمستوى اليقظة العقلية في كل بعد من أبعاد المقياس تراوحت بين (2.45) لبعد عدم الحكم كحد أدنى، وبين (4.14) لبعد عدم التفاعل مع الخبرات، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمستوى اليقظة العقلية لدى أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء بشكل عام (3.35) وهو ضمن الفئة المتوسطة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أنجر وفلورين (2004) التي أكدت أن ارتفاع مستوى الحزن عند المرأة بعد فقدان زوجها يزيد من ضغوطها النفسية ويجعلها أقل تكيفاً مع واقعها، ويفسر الباحث هذه النتيجة باعتبار أن قدرة المرأة على الانفتاح على خبراتها وتقبل واقعها ومحاولة تجاوز ضغوطاتها بعد ترملها يتطلب وقتاً طويلا وخاصة في ظل الظروف التي يعيشها الناس حاليا وما فيها من متاعب مادية واجتماعية الأمر الذي يجعل المرأة أقل

قدرة على السيطرة على انفعالاتها ومجريات حياتها وتوجيهها بالشكل الصحيح بعد فقدان زوجها الذي يعتبر أساس حياتها الأسرية.

ب-عرض نتائج فرضيات البحث:

نتيجة الفرضية الأولى، ونصها: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والضغوط النفسية لدى عينة البحث من زوجات الشهداء:

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وفي الجدول رقم (13) تتوضح النتائج كما يلي:

جدول رقم (13) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية والضغوط النفسية:

الأبعاد الفرعية	المراقبة	الوصف	العمل بوعي	عدم الحكم	عدم التفاعل	الدرجة الكلية
الأعراض النفسية	0.298-*	0.232-*	0.30-	0.460-**	0.67-	-0.038-
الأعراض السيكوسوماتية	0.266-	0.413**	0.509-	0.26-	0.39-	-0.018
الضغوطات الاجتماعية	0.354*	0.112-	0.266*	0.309*	0.204-	0.026-
الدرجة الكلية	0.023	00.27-	0.040*	0.010	0.023-	-0.047

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مقياس اليقظة العقلية ومقياس الضغوط النفسية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-0.112-*0.509)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتوجد علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والضغوط النفسية لدى زوجات الشهداء حسب الدرجة الكلية للارتباط (-0.047) مما يعني أنّه كلما ازدادت اليقظة العقلية كلما انخفضت الضغوط النفسية

والعكس صحيح، وهذه النتيجة تتفق مع دراستي روداز وآخرون (Rudaz, et al 2020.) و ليندزي (Lindsey M,2020 ,) واللتين أكدتا على أنَّ الضغوط النفسية تؤثر على إدراك الفرد للواقع بحيث تجعله أكثر تأثرّاً بالخبرات السلبية، بينما يظهر الدور الإيجابي الذي تلعبه اليقظة العقلية في خفض الضغوط النفسية والإجهاد المستمر للمفحوصين من خلال الانفتاح على الخبرات جميعها ومعايشة اللحظة الراهنة دون التفكير بما حدث أو سيحدث والتعاطي مع الموقف بوعي، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن كثرة الضغوط الحياتية وما تكابده المرأة من ضغوط نفسية عاطفية بعد فقدان الزوج تجعلها أكثر انغلاقاً على ذاتها وخبراتها السلبية (Rudaz, et al .2020) ويأتي دور اليقظة الذهنية في تخفيف الآثار النفسية السلبية في المواقف العصيبة عبر التدرب على استراتيجيات اليقظة وتقبل الواقع بالشكل الذي يجعل الشخص منفتح بشكل أكبر على خبراته السلبية ويحاول احتضانها وتقبّلها ثمَّ تخطيّها بأقل الخسائر على المستوى النفسي وهو المأمول من هذا البحث.

نتيجة الفرضية الثانية، ونصها:: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء وفقاً لمتغير العمل (عاملة – غير عاملة).

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستودنت للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (14) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية حسب متغير مستوى العمل

الأبعاد الفرعية	العمل	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
النفسية	عاملة	27	33.96	1.40	2.13	50	.001	دال
	غير عاملة	25	32.92	2.08				

السيكوسوماتية	عاملة	27	12.11	1.67	0.343	50	0.033	دال
	غير عاملة	25	11.96	1.48				
الاجتماعية	عاملة	27	31.22	1.98	-2.02	50	.005	دال
	غير عاملة	25	32.84	3.60				
الدرجة الكلية	عاملة	27	77.29	2.78	-0.391	50	0.020	دال
	غير عاملة	25	77.72	4.83				

يتضح من نتائج الجدول(14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "عاملات" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "غير عاملات" على الدرجة الكلية، وعلى كل الأبعاد الفرعية، وهذا يعني القبول بالفرضية الصفرية التي تقول لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية حسب متغير العمل (عاملة – غير عاملة) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشيراوي،2012) الذي أكدت على عدم وجود فروق بين العاملات وغير العاملات بين النساء الأرامل، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المرأة بفطرتها كائن عاطفي ومهما تغيرت أنماط حياتها تبقى استجاباتها في الظروف جميعها ذات طابع عاطفي وخاصة في الظروف النفسية القاسية، فخروج المرأة إلى بيئة العمل قد يزيد من الضغوط التي تواجهها ولكن في حال الفقدان للزوج فإن الظروف النفسية للمرأة التي تعمل والتي لا تعمل قد تتشابه لأنّ الأمر يتعلّق بحياتها الأسرية وقدرتها على الحفاظ على توازنها والذي تعتبره المرأة المتزوجة في سلّم أولوياتها.

نتيجة الفرضية الثالثة، ونصها:: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء وفقاً حسب متغير مكان السكن (ريف – مدينة).

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستودنت للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (15) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية حسب متغير مستوى السكن

الأبعاد الفرعية	السكن	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
النفسية	ريف	27	33.24	2.03	0.842	50	0.40	غير دال
	مدينة	25	33.88	1.56				
السيكوسوماتية	ريف	27	11.25	1.50	1.05	50	0.297	غير دال
	مدينة	25	12.80	1.63				
الاجتماعية	ريف	27	30.92	2.74	-1.907	50	.092	غير دال
	مدينة	25	33.16	2.79				
الدرجة الكلية	ريف	27	76.85	4.78	-1.261	50	.213	غير دال
	مدينة	25	78.20	2.46				

يتضح من نتائج الجدول(15) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "الريف" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "مدينة" على الدرجة الكلية وعلى كل الأبعاد الفرعية لصالح القاطنات في المدينة، وهذه الدراسة تتفق مع دراسة نزال (2006) والتي أكدّت أنّ مكان السكن يلعب دوراً هاماً في تفاعل المرأة مع فقدان زوجها، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنّ الفروق بين

تأثير الضغوط النفسية على المرأة الأرملة ترجع إلى اختلاف الطبيعة الاجتماعية ما بين الريف والمدينة من حيث العلاقات الاجتماعية بين الناس والتي تكون أكبر وأقوى في الريف مقارنة بالمدينة، بالإضافة إلى المساندة الاجتماعية التي تتلقاها المرأة الريفية من قبل الأهل والأقارب والجيران والتعاطف الذي تلقاه من الآخرين عند تعرّضها للضغوط، الأمر الذي يفسر الفروق لصالح الزوجات القاطنات في المدينة، حيث تتعرّض الأرملة في المدينة لكمية أكبر من الضغوط بسبب عدم وجود الدعم الاجتماعي أو الاقتصادي الكبير من قبل الآخرين والذي يعود للاستقلالية والخصوصية التي تميز حياة المدينة، كما تزداد مشكلاتهن وضغوطاتهن بسبب الازدحام الذي تشهده حياة المدينة وصعوبة تحصيل المرأة لحاجياتها الخاصة أو الاسرية وخاصة في الظروف الاقتصادية الصعبة الراهنة في البلد وما ينعكس على نوعية حياتها ويزيد من قلقها.

نتيجة الفرضية الرابعة، ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء وفقاً لمتغير مستوى التعليم (تعليم أساسي- ثانوي- جامعي).

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة البحث، كما تم استخدام one way Anova لبيان دلالة الفروق بين أفراد العينة حسب متغير مستوى التعليم، كما تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لتجانس التباين وكانت النتائج كما هي في الجدول(16):

جدول رقم (16) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية حسب متغير مستوى التعليم

الأبعاد الفرعية	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف	مصدر التباين	مج المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	الفر
الأعراض النفسية	تعليم أساسي	15	33.80	2.17	بين مجموعات	16.202	2	8.101	2.59	0.085	غير دال
	ثانوي	16	32.62	1.62	داخل مجموعات	152.721	49	3.117			

	جامعي	21	33.85	1.52	المجموع	168.923	51			
الأعراض السيكوسوماتية	تعليم أساسي	15	12.46	1.68	بين مجموعات	15.237	2	7.619	3.37	0.062
	ثانوي	16	12.50	1.36	داخل مجموعات	110.686	49	2.259		
	جامعي	21	11.38	1.46	المجموع	125.923	51			
الضغوط الاجتماعية	تعليم أساسي	15	31.73	2.18	بين مجموعات	18.079	2	9.039	1.030	0.350
	ثانوي	16	32.87	2.55	داخل مجموعات	429.921	49	8.774		
	جامعي	21	31.52	3.64	المجموع	448.000	51			
الدرجة الكلية	تعليم أساسي	15	78.00	4.01	بين مجموعات	19.190	2	9.595	0.630	0.53
	ثانوي	16	78.00	1.54	داخل مجموعات	745.810	49	15.221		
	جامعي	21	76.76	4.91	المجموع	765.000	51			

يتضح من نتائج الجدول (16) أن مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ما يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حسب متغير مستوى التعليم على الدرجة الكلية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة، والتي تقول توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية حسب متغير مستوى التعليم (تعليم أساسي – ثانوي – جامعي) على الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لصالح ذوات التعليم الجامعي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة

المزيني(2011) والتي تؤكد وجود فروق بين الأرامل تعود إلى متغير مستوى التعليم، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنَّ المرأة المتعلمة ذات التحصيل العالي تتميز عن غيرها بطموحها المرتفع ورغبتها الدائمة لتحسين حياتها والعيش بمستوى نفسي واقتصادي وأسري مستقر ومستقل عن الآخرين (المزيني،2011)، سواء كان بالحصول على فرصة عمل مناسبة تجعلها مستقلة ماديّاً، أو بحفاظها على خصوصية حياتها الأسرية، ما يجعلها دائما تبحث عن الحلول الممكنة لتعيد التوازن لحياتها بعد فقدان شريكها الأمر الذي يجعلها تتعرّض لمصادر ضغوط نفسية أكبر سواء بالحفاظ على عائلتها أو تأمين احتياجاتها أو غيرها من الضغوط النفسية والاجتماعية التي تكابدها.

- **نتيجة الفرضية الخامسة، ونصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اليقظة العقلية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء وفقاً لمتغير العمل (عاملة – غير عاملة).**

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستودنت للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (17) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية حسب متغير العمل

الأبعاد الفرعية	العمل	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المراقبة	عاملة	27	20.59	5.43	10.34	51	.002	دال
	غير عاملة	25	25.48	6.32				
الوصف	عاملة	27	28.14	2.86	.173	51	0.680	دال
	غير عاملة	25	28.56	4.20				
العمل	عاملة	27	29.62	3.39	0.47	51	0.493	دال

بوعي	غير عاملة	25	30.32	3.80				
عدم الحكم	عاملة	27	16.22	3.08	3.215	51	0.039	دال
	غير عاملة	25	18.16	4.61				
عدم التفاعل	عاملة	27	34.25	1.95	6.44	51	0.014	دال
	غير عاملة	25	32.04	4.06				
الدرجة الكلية	عاملة	27	128.85	6.41	3.14	51	0.042	دال
	غير عاملة	25	134.92	16.50				

تشير النتائج الواردة في الجدول (17) إلى أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للمقياس وكل الأبعاد كانت دالّة إحصائيا وهي أقل من (0.05) وهي تدل على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "عاملات" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "غير عاملات" ، وهذا يعني قبول الصفرية، ويفس الباحث هذه النتيجة بأن بيئة المنزل هي الأكثر تأثيراً في طريقة تفكير المرأة وتفاعلها مع الأحداث الداخلية والخارجية في حياتها، فقد لا تكون بيئة العمل تترك التأثير الكبير على تفاعل المرأة مع واقعها، ومن هنا لم تجد الدراسة أي فروق تذكر بين العاملات وغير العاملات من زوجات الشهداء وكان الظرف القاسي الذي تعيشه كليهما بعد ترملها هو الحدث الأكثر تأثيراً في شخصيتها وخاصة أن دور الزوج والأم كثيراً ما يطغى على كل الأدوار الأخرى التي تلعبها المرأة في حياتها، ومن هنا كان مستوى اليقظة العقلية على كافة الأبعاد المتضمنة مراقبة الانفعالات أو التصرف بوعي أو الانفتاح على الخبرات الداخلية والخارجية متشابه عند زوجات الشهداء العاملات وغير العاملات.

نتيجة الفرضية السادسة، ونصها:: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اليقظة العقلية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء وفقاً حسب متغير مكان السكن (ريف – مدينة).

وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستودنت للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (18) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية حسب متغير مستوى السكن

الأبعاد الفرعية	العمل	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المراقبة	ريف	27	20.07	4.59	4.70-	50	.002	دال
	مدينة	25	26.40	6.51				
الوصف	ريف	27	28.88	2.35	1.15	50	.003	دال
	مدينة	25	27.76	4.46				
العمل بوعي	ريف	27	28.96	3.37	-2.15	50	.035	دال
	مدينة	25	31.04	3.54				
عدم الحكم	ريف	27	15.33	2.48	-3.87	50	.001	دال
	مدينة	25	19.12	4.38				
عدم التفاعل	ريف	27	32.55	4.06	-1.45	50	.005	دال
	مدينة	25	33.88	2.10				
الدرجة الكلية	ريف	27	125.81	8.94	-4.04	50	.0450	دال
	مدينة	25	138.20	12.93				

تشير النتائج الواردة في الجدول (18) إلى أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للمقياس وكل الأبعاد كانت دالّة إحصائيا وهي تشير على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "الساكنات في الريف" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "الساكنات في المدينة" ، وهذا يعني قبول الصفرية، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنَّ الظروف العامة الحالية سواء بالريف أو المدينة متشابهة من حيث الضغوط المعيشية التي تتسم بعدم الاستقرار الذي ينعكس على حياة الأفراد كلهم، وخاصة أولئك الذين يعانون من ظروف نفسية وأسرية صعبة كالأرملة التي فقدت زوجها ما يجعلها أقل قدرة على مواجهة مشكلاتها وأقل قدرة على الانفتاح على خبراتها السلبية المسببة للضغوط النفسية، وبالتالي تتشابه النساء القاطنات في الريف والمدينة في مستوى يقظتهن العقلية، بالرغم من تأكيد إحدى الدراسات التي درست الفروق بين النساء داخل حدود العراق وخارجها في بريطانيا من حيث مستوى اليقظة العقلية على تأثير مكان السكان في اليقظة العقلية وكانت الفروق واضحة لصالح القاطنات في بريطانيا (خضر،2015).

نتيجة الفرضية السابعة، ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اليقظة العقلية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من زوجات الشهداء وفقاً لمتغير مستوى التعليم (التعليم الأساسي – ثانوي – جامعي)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة البحث، كما تم استخدام one way Anova لبيان دلالة الفروق بين أفراد العينة حسب متغير مستوى التعليم، كما تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لتجانس التباين وكانت النتائج كما هي في الجدول(19):

جدول (19) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية حسب متغير مستوى التعليم

الأبعاد الفرعية	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف	مصدر التباين	مج المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
المراقبة	تعليم أساسي	15	19.73	4.14	بين مجموعات	270.089	2	135.044	3.64	0.033	دال

	ثانوي	16	25.50	7.65	داخل مجموعات	1815.219	49	37.045		
	جامعي	21	23.11	6.39	المجموع	2085.308	51			
الوصف	تعليم أساسي	15	29.26	2.68	بين مجموعات	106.884	2	53.442	4.91	0.011	دال
	ثانوي	16	29.75	4.05	داخل مجموعات	532.886	49	10.875			
	جامعي	21	26.61	3.04	المجموع	639.769	51				
العمل بوعي	تعليم أساسي	15	27.6	3.39	بين مجموعات	141.371	2	70.685	6.75	0.003	دال
	ثانوي	16	30	3.72	داخل مجموعات	512.552	49	10.460			
	جامعي	21	31.61	2.67	المجموع	653.923	51				
عدم الحكم	تعليم أساسي	15	15.45	2.74	بين مجموعات	191.798	2	95.899	7.64	0.001	دال
	ثانوي	16	20	4.61	داخل مجموعات	614.971	49	12.550			
	جامعي	21	16.19	3.07	المجموع	806.769	51				
عدم التفاعل	تعليم أساسي	15	32	4.82	بين مجموعات	39.267	2	19.634	1.84	0.016	دال
	ثانوي	16	34.25	1.98	داخل مجموعات	520.810	49	10.629			
	جامعي	21	33.23	3.31	المجموع	560.077	51				
الدرجة الكلية	تعليم أساسي	15	124.06	9.46	بين مجموعات	1849	2	924.6	7.26	0.002	دال
	ثانوي	16	139.5	15.87	داخل مجموعات	6239	48	127.3			
	جامعي	21	131.7	7.76	المجموع	8089	51	----			

وتشير النتائج الواردة في الجدول (19) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث" على الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية حسب متغير مستوى التعليم وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أنجر وفلورين (2004) التي أكدت على عدم وجود فروق بين النساء الأرامل في اليقظة الذهنية تبعاً لمتغير التعليم، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ تشابه الظروف التي مررن بها النساء الأرامل جعلتهن متشابهات في قدرتهن على إدارة حياتهن أو تقبل المتاعب والمشكلات التي يواجهنها وبالتالي لن يلعب مستوى التعليم دوراً هاماً في إظهار الفروق بين الأرامل ذوات التعليم المرتفع أو المتدني بسبب أن ظروف الفقد والضغوط النفسية والاجتماعية متشابهة عند جميع فئات الأرامل في هذه الدراسة.

11- التوصيات والمقترحات:

1- الاهتمام بفئة زوجات الشهداء سواء القاطنات في الريف لتحسين نوعية حياتهن، أو القاطنات في المدينة لتخفيف الضغوط النفسية سواء من خلال الدعم الذي تقدّمه الجمعيات الأهلية أو المنظمات الخيرية أو البرامج الذي تطلقها وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل.

2- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية لتحسين واقع زوجات الشهداء باختلاف مستوياتهن التعليمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية لخفض الضغوط النفسية لديهن عبر إطلاق فعاليات رسمية أو أهلية تستهدف هذه الفئة بالذات سواء من خلال الدعم النفسي أو توفير فرص العمل المناسبة لظروفهن.

3- القيام بالمزيد من الأبحاث العلمية وتصميم البرامج الإرشادية القائمة على اليقظة العقلية لخفض الضغوط النفسية لدى زوجات الشهداء أو الفئات المتضررة من الحرب، مع تدريب مختصين في الإرشاد النفسي على تقنيات اليقظة العقلية وإتاحة الفرص لتطوير هذه البرامج بدعم من الجهات المعنية.

مراجع البحث

المراجع العربية

1. ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم الأنصاري (2003): **لسان العرب** ، حققه أحمد حيدر ، راجعه عبد المنعم إبراهيم ، منشورات محمد على بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت.
2. أخرس، نائل محمد عبد الرحمن (2016). **أثر برنامج اليقظة الذهنية في خفض أعراض الوهن النفسي لدى عينة من طلاب جامعة الجوف**، المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس، المجلد 4، العدد2.
3. اسماعيل، هالة خير سناري (2017) .**المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)**، مجلة الإرشاد النفسي، المجلد 50 ، الجزء1، 287-335.
4. الأغا ، إحسان (1997) ، " **البحث التربوي** " ط 2 ، غزة ، مطبعة مقداد.
5. الحسين، بشرى عبد (2013). **المشكلات التي تعاني منها المرأة العراقية الارملة في الظروف الراهنة**، مجلة الأبحاث التربوية والنفسية، العدد (30)، جامعة بغداد، العراق
6. حسين، طه عبد العظيم، وحسين، سلامه عبد العظيم.(2006): **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
7. حفني ، قدري (٢٠٠٢).**أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الإعدادية والثانوية دراسة مقارنة بين الريف والحضر**. رسالة دكتوراه، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس :القاهرة .
8. خضر، ألطاف ياسين (2015): **القلق الاجتماعي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى النساء اللواتي يعشن في العراق وبريطانيا (دراسة مقارنة)**، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

9. الخرافي، نورية مشاري (1997). م**ستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى زوجات فقدن أزواجهن في ظل ظروف طبيعية وغير طبيعية وأثرها في التوافق الشخصي والاجتماعي لأطفالهن**. دراسة غير منشورة. الكويت،.

10. الربيع، فيصل (2019) **الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة جامعة اليرموك**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 1، 79-97

11. الشيراوي، أماني عبد الرحمن (2012) .**أسلوب مواجهة الأرملة للضغوطات النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، كلية الآداب، جامعة البحرين، المجلد 12، العدد 1.

12. صادق، مروة شهيد (2012). **الاستقرار النفسي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.

13. عابد، سمر أديب علي (2016). **فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الإنسانية في خفض الضغوط النفسية لدى زوجات الأسرى في سجون الاحتلال الإسرائيلي**، دراسة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

14. العاسمي، رياض و جمال، نغم (2018) **اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب الإرشاد النفسي في كلية التربية الثانية في جامعة دمشق بمحافظة السويداء**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ، سلسة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 40، العدد3

15. العاسمي، رياض والسعيد، عاتكة والعجمي، راشد مانع (2017). **اليقظة العقلية كوسيط للعلاقة بين المرونة والضغوط النفسية دراسة مقارنة بين طلبة جامعتي دمشق والكويت**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 33، العدد2.

16. عباس، محمد .(2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 161.

17.علوان، نعمات شعبان و النواجحة، زهير (2011). **فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية لدى زوجات الشهداء "دراسة على عينة من زوجات الشهداء في محافظة غزة**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد21، العدد 73.

18.لافي، باسم عطية .(2005) الضغوطات النفسية لدى زوجات الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

19.المزيني، أسامة عطية (2008). **المعاناة النفسية لدى زوجات شهداء حرب غزة 2008 في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ص 273 ـ ص 304.

20.نزال، فلسطين إسماعيل (2005): الآثار النفسية والاجتماعية والجسمية لدى زوجات الشهداء في محافظة جنين، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، كلية التربية ،جامعة اليرموك.

21.النيال، مايسة احمد (1998). **الخبرة التالية لفقدان الجنين الأول**، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 8، ص119-207.

المراجع الأجنبية

1- Allen, L., Santrock, J. (1993)- Psychology: The Contexts of Behavior. Medical General Psychology: New York .American Library.83-181.
2- Baer,R., Smith G., & Allen K.(2004)- Assessment of mindfulness by self- reports: the Kentucky inventory of mindfulness skills. Assessment,11 ,191-206.
3- Baer, A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual & empirical review. Clinical Psychology: Science& Practice, 10, 125-143.doi: 10.1093/clipsy /bpg015
4- Bernay, R. (2009), "Using mindfulness to slow down in order to speed up progress for children with special needs", Double Blind Peer Reviewed Proceedings of the Making Inclusive Education, Sept. 28-30, Wellington.
5- Berslin, F .,Curtis, Zack Martin , McMain Shelly.(2002) An information – processing of Mindfulness: Implications for Relapse Prevention in the treatment of Substance Abuse, Clinical Psychology Science and Practice, Center for Addiction and Mental Health. 9(3):275-299
6- Bishop, R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L& ،.erson, D., Carmody, J., Devins, G.(2004. Mindfulness: a proposed operational definition. Clinical Psychology: Science & Practice، 11, 230-241. doi: 10. 1093 /clipsy.bph077.
7- Bodenlos, J., Noonan, M.,& Wells, S.(2013). Mindfulness and alchohol problems in college students: The mediating effects of stress. Journal of American College Health, 61(6) , 371-378.
8- Buchanan, T , Driscoll, D , Mowrer, S , Soller, J(2010). Medial prefrontal cortex damage affects physiological and psychological stress responses differently in men and women. Psychoneuroses endocrinology, Vol(35), No. (1), 2010.
9- Cash, M. & Whittingham, k.(2010). What facts of mindfulness, contribute to psychological well-being and depressive, anxious, and stress- related symptomatology?. Mindfulnes ,1,177-182
10- Colmean, J., C, Morris & G.G. Gloras, A,G. 1987 .Contemporary psychology and effective behavior, 6th ed Seott, Forman and Comp
11- Davis,D., &Hayes, J.(2011).what are the benefits of mindfulness ? a practice review of psychotherapy – related research . psychotherapy , 48 (6) , 198- 208 .

12- Geiger , S., Otto , S. & Schrader , U. (2018). Mindfully green and healthy : an indirect path from mindfulness to ecological behavior . Frontiers in Psychology , 8 , 1 -15.
13- Hall, R. C. W. et al. (1973). The POW wife" , A psychiatric appraisal archives of general psychiatry. 29: 690-694.
14- Holmes. T. Rahe.R (2001) The social readjustment rating scale, journal of psychosomatic Medicine. 40, p210-215.
15- Jacqueline H. Remondet, Robert O. Hansoon. (1987) Rehearsal For Widowhood. Journal of Social and Clinical Psychology, University of Tulsa,Vol. 5, No. 3, 1987, pp. 285-297
16- J. K. Trivedi, Sareen. H Dhyani, M. (2009) Psychological Aspects of Widowhood and Divorce, Mens Sana Monograph Journalist. 2009 Jan-Dec; 7(1): 37–49.
17- Lindsey M. Knowles, (2020) A Randomized Controlled Pilot Trial of a Mindfulness
Intervention for Grief in Widows and Widowers, graduate college, The University Of Arizona.
18- Langer , E .& Mddoveanu , M. (2000). The constructs of mindfulness . Journal of Social Issues , 56 (1) , 1-9 .
19- Langer, J. (1989). Mindfulness. New York: Addison-Wesley.
20- Langer, J. (1992). Matters of mind: Mindfulness. Journal of Social, 56, 1-9.
21- Langer, E.(1997). The power of mindful learning. New York: Addison- Wesley Publishing.
22- Luoma, J.,& Villate, J.(2012). Mindfulness in the treatment of suicidal individual. Cognitive and behavioral practice, 19(2),265-276
23- Mace, C. (2008). Mindfulness and mental health: Therapy, theory and science. Abingdon, Oxford shire: Rutledge.
24- Masuda, A. & Tully, E, (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. Journal of Evidence- Based Complementary & Alternative Medicine, 17(1), 66-71.
25- Monat, A. & Lazarus, R. (1977). Stress and Coping An anthology N.Y., Columbia University Press, 1-10.
26- Rudaz,M Ledermann.TH & Grzywacz. J,.(2020) The Role of Private Religious Practices, Spiritual Mindfulness, and Years Since Loss on Perceived Growth in Widowed Adults. Journal of Religion and Health. Published: 28 January 2020

27- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). ***A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self- compassion program.*** Journal of Clinical Psychology,69(1), 28-44.
28- Pidgeon, A.,& Keye, M.(2014). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in university students. International Journal of Liberal Arts and Social Science, 2(5), 27-32.
29- Wupperman, Peggilee,(2008) PhD1; Craig S. Neumann, PhD2; Seth R. Axelrod, PhD3. Do Deficits in Mindfulness Underlie Borderline Personality Features and Core Difficulties. Journal of Personality Disorders: Vol. 22, No. 5, pp. 466-482.
30- Shapiro. S L, Schwartz G. E, Bonnerm G (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students Behav Med. Dec;21(6):581-99. doi: 10.1023/a:101870082982.
31- Stora, J. Benjamin,1993**, Le stress** , édition dahlab,paris.
32- Susan D. Kowalski, Mary D. Bondmass.(2008) Physiological and Psychological Symptoms of Grief in Widows. Research in Nursing & Health, University of Nevada Las Vegas, 4505 Maryland Parkway, Las Vegas, NV 89154-3018, 31, 23–30.
33- Ungar.L, Florian. V.(2004): what helps middle-aged widows with their psychological and social adaptation several years after their loss?. Death Studies .Volume 28, 2004 - Issue 7.
34- Wupperman, Peggilee,(2008) PhD1; Craig S. Neumann, PhD2; Seth R. Axelrod, PhD3. Do Deficits in Mindfulness Underlie Borderline Personality Features and Core Difficulties. Journal of Personality Disorders: Vol. 22, No. 5, pp. 466-482.

الملاحق

ملحق رقم (1)

استبيان الضغوط النفسية

أختي الكريمة: بين يديكِ مجموعة من العبارات التي تعبّر عن الضغوطات النفسية، يرجى قراءة كل عبارة بتروّي، ووضع إشارة (×) أمام الخيار الأقرب لتحديد مشاعرك أو سلوكك ، يرجى توخّي الدّقة في الإجابة، مع العلم أنَّ هذا الاستبيان ليس أداة لاختبار معيّن، بل هو لأغراض البحث العلمي، ويؤكد الباحث أن المعلومات التي سيتم ورودها في الاستبيان ستكون في غاية السريّة.

الاستقلالية المادية: عاملة: ( ) غير عاملة: ( )

مكان السكن: ريف ( ) مدينة ( )

المستوى التعليمي: اعدادي: ( ) ثانوي: ( ) جامعي: ( )

الرقم	العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدّة
1	أعاني من الإرهاق و التعب عند بذل أي جهد بسيط					
2	أشعر بالقلق على مستقبل أطفالي					
3	أشعر بالخوف عند الخروج من المنزل					

4	أعاني من كثرة تقلب المزاج					
5	تجرح مشاعري بسهولة					
6	تنتابني مشاعر العصبية و توتر الأعصاب					
7	أشعر بتنامي الحزن على فراق زوجي					
8	لا استطيع الاستغراق في النوم بسهولة					
9	أجد صعوبة في بلع وهضم الطعام					
10	أعاني من ارتفاع ضغط الدم					
11	أشعر بزيادة ضربات القلب					
12	يقلقني عدم وجود المساندة الكافية من الآخرين					
13	لا أملك الحرية الكافية للخروج من المنزل					
14	أعاني من ضغوطات الأهل بسبب العيش بمنزلي دون زوج					
15	أشعر و كأن الآخرين يشفقون عليي عند تقديمهم مساعدة لي					
16	أرفض مشاركة الآخرين في المناسبات					
17	لا يمكنني دفع الفواتير الرسمية أو تأمين الاحتياجات الأساسية					
18	أعتمد على الجمعيات الخيرية كمصدر للدخل					

19	أعمل مقابل راتب قليل لا يسد حاجاتي و أولادي					

الملحق رقم (2)
مقياس اليقظة العقلية

أختي الكريمة:

بين يديكِ مجموعة من العبارات التي تعبّر عن اليقظة العقلية، يرجى قراءة كل عبارة بتروّي، ووضع إشارة (×) أمام الخيار الأقرب لتحديد مشاعرك أو سلوكك ، يرجى توخّي الدّقة في الإجابة، مع العلم أنَّ هذا الاستبيان ليس أداة لاختبار معيّن، بل هو لأغراض البحث العلمي، ويؤكد الباحث أن المعلومات التي سيتم ورودها في الاستبيان ستكون في غاية السريّة.

الاستقلالية المادية: عاملة: ( ) غير عاملة: ( )

مكان السكن: ريف ( ) مدينة ( )

المستوى التعليمي: اعدادي: ( ) ثانوي: ( ) جامعي: ( )

الرقم	العبارة	غير موافق بشدة	غبر موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة
1	عندما أمشي ، ألاحظ عمداً أحاسيس جسدي تتحرك.					
2	أنا أجيد العثور على كلمات تصف مشاعري.					
3	أنا غير راِض عن نفسي عندما تكون انفعالاتي غير منطقية.					
4	اسْتَجِيبُ لمشاعري وانفعالاتي دون الحاجة لمُوَاجَهَتِهَا					
5	عندما أقوم بفعل أشياء معينة، فا ن					

	عقلي يتعامل معها بسهولة وبدون تشتت					
6	عندما أستحم ، أظل متيقظًا لأحاسيس الماء في جسدي.					
7	يمكنني بسهولة وضع معتقداتي وآرائي وتوقعاتي في كلمات والتعبير عنها بكلمات مناسبة.					
8	يتشتت انتباهي عندما أقوم بعمل ما، بسبب ما ينتابني من أحلام يقظة أو قلق أو غير ذلك.					
9	أرى أن مشاعري متوازنة في نفسي					
10	أخبر نفسي بان شعوري تجاه الموقف الحالي لا ينبغي أن يكون بهذه الطريقة.					
11	ألاحظ كيف تؤثر الأطعمة والمشروبات على أفكاري ، وأحاسيسي الجسدية ، وعواطفي					
12	من الصعب علي أن أجد الكلمات لوصف ما أفكر فيه.					
13	أتصرف بوعي وسهولة في الأعمال مهما تكن صعبة.					
14	أعتقد أن بعض أفكاري غير طبيعية أو سيئة ولا ينبغي أن أفكر بهذه الطريقة.					

15	أنا أنتبه إلى الأحاسيس ، مثل هبوب الرياح في شعري أو الشمس على وجهي					
16	أجد صعوبة في التفكير في الكلمات الصحيحة للتعبير عن شعوري تجاه الأشياء.					
17	أستطيع الحكم في ما إذا كانت أفكاري جيدة أو سيئة.					
18	أجد صعوبة في التركيز على ما يحدث في الوقت الحاضر.					
19	عندما يكون لدي أفكار أو صور مزعجة ، "أعود إلى الوراء" وأكون واعي للفكرة أو الصورة دون أن تسيطر علي.					
20	أنا أنتبه إلى الأصوات ، مثل دقات الساعة أو تغريد الطيور أو مرور السيارات.					
21	في المواقف الصعبة ، يمكنني التوقف مؤقتًا دون الرد على الفور.					
22	عندما يكون لدي إحساس في جسدي ، يصعب علي وصفه لأنه لا يمكنني العثور على الكلمات المناسبة.					
23	يبدو أنني "أعمل تلقائيًا" بدون وعي					

	كبير بما أفعله.					
24	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة ، أشعر بالهدوء بعد ذلك بوقت قصير.					
25	أقول لنفسي أنه لا ينبغي أن أفكر بالطريقة التي أفكر بها.					
26	أستطيع ملاحظة الروائح ورائحة الأشياء.					
27	عندما أشعر بالاستياء الشديد ، لا يمكنني إيجاد طريقة للتعبير عنها بالكلمات.					
28	عندما أكون في قمة النشاط أفعل الأشياء بتركيز عالي.					
29	عندما يكون لدي أفكار أو صور مزعجة ، أتمكن فقط من ملاحظتها دون أن أقوم بأي رد فعل.					
30	أعتقد أن بعض مشاعري سيئة أو غير مناسبة ولا يجب أن أعيرها انتباه او اهتمام.					
31	ألاحظ العناصر البصرية في الفن أو الطبيعة ، مثل الألوان والأشكال والقوام أو أنماط الضوء والظل.					
32	لدي ميل طبيعي للتعبير عن خبراتي					

	في كلمات.					
33	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة ، ألاحظها فقط وأتركها تذهب.					
34	أقوم بوظائف أو مهام تلقائيًا دون أن أعي ما أفعله.					
35	عندما يكون لدي أفكار أو صور مزعجة ، أحكم من تلقاء نفسي بأنها جيدة أو سيئة اعتمادًا على طبيعة الفكرة أو الصورة.					
36	أهتم بكيفية تأثير مشاعري على أفكاري وسلوكي.					
37	يمكنني عادة وصف شعوري في الوقت الحاضر بتفصيل كبير.					
38	أجد نفسي أفعل أشياء دون انتباه.					
39	أنا أرفض نفسي عندما يكون لدي أفكار غير منطقية أو غير مألوفة					