مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 11

144 هـ - 2022 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
درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم	سمر المرعي أ.د محمد إسماعيل د. محمد بيان	54-11
درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين	عدنان عبود د. محمد اسماعيل د. ربا التامر	88- 55
دراسة الفروق بين معادلتي أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه -ى	د. أسماء محمد	124-89
درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة طرطوس	الدكتور أنور حميدوش	150-125

درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم

إعداد: سمر احمد المرعي

إشراف:

أ.د محمد إسماعيل د. محمد سعد الدين بيان(مشرف مشارك)

أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس مدرس في قسم مناهج وطرائق تدريس علم الأحياء

هدف البحث إلى التعرّف على درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ لمعلمي هذه المدارس، بالإضافة إلى بيان أثر متغيري (الجنس، وعدد سنوات الخبرة) في وجهات نظر المعلمين، وتكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في مدينة حمص، وقد اختيرت منه عينة البحث والبالغ عددها(70) معلم ومعلمة، وتمّ استخدام المنهج الارتباطي في تحديد درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية لمهارات الإدارة الاستشرافية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ لدى معلميّ هذه المدارس.

قامت الباحثة بإعداد استبانة بقائمة مهارات الإدارة الإستشرافيّة اللازمة لعمل مدير مدرسة المستقبل باستخدام أسلوب دلفاي، كما تمّ إعداد استبانة لمحور الرضا الوظيفيّ للمعلمين، وتمّ التأكد من صدق وثبات أداتي البحث.

توصل البحث إلى أنّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر أفراد عينة البحث كانت منخفضة في مهارتي الإدارة الالكترونيّة و إدارة الأزمات، بينما كانت درجة ممارستهم لبقية المهارات متوسطة، كما أنّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ككل جاءت متوسطة .

- كما أنّ مستوى الرضا الوظيفيّ لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ جاء بدرجة متوسطة.
- كما توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطيّة عالية بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين والرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس.
- كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق دالة احصائيّاً في ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة، كما لا توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة، الرضا الوظيفي للمعلمين

The practice of the school principals of the second cycle of basic education for the skills of forward-looking management and its relationship to the level of job satisfaction of teachers from their point of view.

Abstract

The aim of the research is to identify the degree to which school principals of the second cycle of basic education practice the skills of forward-looking management and its relationship to job satisfaction for teachers of these schools, in addition to a statement of the impact of the variables (gender, number of years of experience) on teachers' perspectives, and the research community consisted of all teachers of the second cycle schools. From the basic education in the city of Homs, the research sample of (70) male and female teachers was selected from it, and the correlative approach was used to determine the degree of practice of the second cycle school principals of the skills of forward-looking management from the teachers' point of view and its relationship to job satisfaction among the teachers of these schools.

of the rest of the skills was medium, as it is also noted from the table that the degree of practice of school principals The second cycle of the forward-looking management skills as a whole was medium.

• for the skills of forward-looking management from the teachers' point of view and the job satisfaction of the teachers of these schools.

• The research also found that there are no statistically significant differences in school principals' practice of proactive management skills due to the variables of gender and the number of years of experience, and there are no statistically significant differences in

the level of teachers' job satisfaction due to the variables of gender and number of years of experience.
Keywords: Prospective management skills necessary for the work of the school principal, job satisfaction for teachers

مقدمة:

إنّ التغيرات المتسارعة في عالمنا المعاصر تحتم على القيادة التربويّة أن تتطوّر بما يتناسب مع تبعات هذا التغيير، فلم يعد من السهل أن تحقق القيادة المدرسيّة المخرجات التربوية المنشودة دون أن تطّور ذاتها، لذا انطلقت في السنوات الأخيرة مجموعة من التجارب العلميّة في مجال المدرسة الحديثة القادرة على الوفاء بمتطلبات المستقبل وأعبائه والتي أطلق بعضهم عليها مصطلح "مدرسة المستقبل" والتي تستلزم إحداث تغييرات جمّة في بنية النظام التربويّ ومناهجه وإعداد وتأهيل القيادات الإداريّة العاملة في هذه المدارس، لذا وجب على مدير المدرسة أن يتصف بالتميز والمبادأة والإبداع والابتكار ويمتلك مجموعة من الاستراتيجيّات والمهارات التي تمكنه من التعامل مع المستجدات التربويّة كمهارة التخطيط الاستراتيجيّ ، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في العمل المدرسيّ ، ومشاركة جميع المعنيين في تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة، وتوطيد العمل بين المدرسة والمجتمع المحليّ، وتطبيق الشفافيّة في العمل وتحفيز العاملين في المدرسة وهذا ما يطلق عليه اسم مهارات الإدارة الاستشرافيّة.(عبد العظيم مبروك،2014،ص65)

كما ينبغي أن يبذل مدير المدرسة مجهوداً بنّاءً وتعاون مثمر لتهيئة المناخ المناسب لرفع كفاءة المعلمين وتوجيه نشاطهم بما يمكنهم من دفع العمليّة التعليميّة للأمام لتحقيق أهداف المدرسة والتي لا تتم إلاّ برضا المعلم بوظيفته، والذي من شأنه جعله يبذل مزيداً من الجهد لتقديم أداء جيّد، وهذا ما قد أشارت إليه دراسة(الريح، 2018) بأنّ المدير لا يستطيع إجراء التغيرات المطلوبة في مدرسته إلاّ إذا كان المعلمون راضون عن عملهم، فالرضا الوظيفي للمعلم هو غاية ما تسعى المؤسسة التعليميّة إلى تحقيقه لدى المعلمين.

ويمثّل الرضا الوظيفي مجموعة المشاعر والاتجاهات الإيجابيّة التي يبديها المعلمون نحو العمل بالمدرسة، حيث يزداد شعورهم بالكفاءة وتزداد دافعيتهم للإنجاز عندما يشعرون بالرضا عن عملهم، هذا ما توصلت إليه دراسة(نشوان،2004) بأنّ السبب الرئيسي لدراسة الرضا الوظيفي هو تزويد المديرين بالآراء والأفكار التي تساعد على تحسين اتجاهات العاملين نحو العمل (نشوان،2004،ص146)

كما أكدت أيضاً دراسة(بن زوة،2018) أنّ ممارسة المدير للمهارات القياديّة والاجتماعيّة لها تأثير كبير في تحسين العملية التعليميّة والرضا الوظيفيّ لجميع العاملين بالمدرسة وخاصة المعلمين الذين يعدون مرتكزاً أساسيّاً لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، لأنّ نجاح مهنة التدريس أو فشلها يتوقف على مدى رضا المعلمين وارتباطهم بمهنتهم وولائهم لها واقتناعهم بها.

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ للمعلمين من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث:

حظي موضوع الرضا الوظيفيّ باهتمام الكثير من الباحثين في المجال التربوي لما له من أثر إيجابيّ في رفع الروح المعنويّة وتحقيق التوافق النفسيّ للمعلمين وارتفاع مستوى انتاجهم، وانخفاض مستوى الضغوط النفسيّة المتعلقة ببيئة العمل.

ويمثّل مدير المدرسة رأس الهرم في المدرسة، والمرجع الذي يستند إليه العاملون في المدرسة للقيام بأعمالهم، وأي خلل في عمله وشخصيته سينعكس سلباً على أداء أعضاء المجتمع المدرسيّ(معلمين، إداريين، طلبة) ففي حال انعكاسه إيجاباً على المعلمين سيدركون معنى الالتزام بالواجبات الأخلاقيّة والمهنيّة والسلوكيّة، وتتكون لديهم مشاعر تترجم على مستوى السلوك والالتزام بمعايير مهنة التدريس، ويتكون لديهم رضاً وظيفيّاً عن أعمالهم ومديرهم وإدارتهم بشكل عام (الحراحشة،2012،ص165)

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها المدرسيّ قلة اطلاع المدير على المستجدات التربويّة الواردة في الدراسات الحديثة المتعلقة بمعايير المهنة وذلك من خلال عدم تطبيقه لمهارات الإدارة الاستشرافيّة في عمله المدرسيّ والتي تتمثل بعدم قيامه بوضع خطة مستقبليّة لعمل المدرسة، وعدم اشراكه أفراد المجتمع المدرسيّ في القرارات المتعلقة بالمدرسة وعدم تحفيزه للمعلمين وتشجيعهم على العمل، كذلك عدم اهتمامه بتوطيد العلاقة

مع أولياء أمور الطلبة وأفراد المجتمع المحليّ، الأمر الذي يؤدي إلى نقص في الأداء الإداريّ والمهنيّ، ونقص في الرضا الوظيفي للمعلمين، وبالتالي تأخر في سير الأمور الروتينيّة، وهذا ما قد أشارت إليه دراسة كل من (شقير،2011) و(Hopkins,2000).

كما أشارت دراسة (Judge,2001) إلى أنّ تغيب الحوافز المادية والمعنويّة عن المعلمين إلاّ ما ندر، واتباع مدير المدرسة للأساليب الروتينيّة التقليديّة في عمله المدرسيّ، قد أفقد المعلمين المساندة والدعم والتعزيز اللازمة لتمكين المعلم من أداء وظيفته برضا ودافعيّة نحو التدريس.

وبناءً على ما سبق قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعيّة على عينة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في مدينة حمص والبالغ عددهم(25) معلماً ومعلمة لمعرفة مدى ممارسة مديري مدارسهم لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ومستوى رضاهم الوظيفيّ، حيث أشارت النتائج إلى وجود ضعف في ممارسة مديري المدارس لبعض مهارات الإدارة الاستشرافيّة والتي تمثلت بـ: مهارة التخطيط الاستراتيجي حيث بلغت نتائج ممارسته 45%، ومهارة القيادة الإبداعيّة 43%، ومهارة إدارة الأزمات 42%، ومهارة اتخاذ القرار 41%، ومهارة التواصل الإنساني39%، وقد يكون هذا الضعف في بعض المهارات سبباً في عدم رضا المعلمين وظيفيّاً,

وعلى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث بانخفاض مستوى رضا المعلمين وظيفيّاً أثناء أداء أعمالهم المدرسيّة والذي قد يعود إلى اقتصار اهتمام مدير المدرسة بالجوانب الإداريّة وعدم امتلاكه لمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعيّ والإنسانيّ في التعامل مع أعضاء المجتمع المدرسيّ والذي قد يؤثر على سير العملية التعليميّة، ويمكن صياغة مشكلة البحث بالأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين؟

2- ما مستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ؟

3- ما العلاقة بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة والرضا الوظيفي لدى معلمي هذه المدارس؟

4- ما أثر متغيري(الجنس- عدد سنوات الخبرة) على درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة والرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس؟

أهمية البحث:

1- تزويد مديري المدارس بقائمة مهارات الإدارة الاستشرافيّة والتي تفيدهم في إدارة مؤسساتهم التعليميّة وتحسين أداء مدرستهم والارتقاء بواقع العمليّة التعليميّة نحو الأفضل.

2- إفادة مديريات التدريب المستمر في وزارة التربية بضرورة تضمين مهارات الإدارة الاستشرافيّة في برامج الدورات التدريبيّة المقدّمة لمدراء المدارس.

3- إفادة مديرية التربية بضرورة الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفيّ للمعلم كونه يشكّل أحد الأسباب والدوافع المهمة لتحسين أداء المعلم ومؤشر لنجاحه في مختلف جوانب حياته وأداء مهامه التربويّة والتعليميّة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- تعرّف درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين.

2- تعرّف مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ.

3- الكشف عن العلاقة بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة والرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس.

4- تعرّف أثر متغيري (الجنس، وعدد سنوات الخبرة) على درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين، وعلى مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين من وجهة نظرهم.

فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط تقييم المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، ومستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

2- لا توجد فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط تقييم المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، ومستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

3- لا توجد علاقة ارتباطية بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين والرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس؟

حدود البحث:

حدود مكانية: طبق البحث في بعض مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في مدينة حمص والبالغ عددهم (12) مدرسة موزعة في المناطق التالية(عكرمة، الزهراء، كرم الشامي)

حدود زمانية: طبق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسيّ(2021-2022).

مصطلحات البحث:

الإدارة الاستشرافيّة: أسلوب قياديّ يتميز بقدرة القادة على صياغة رؤية جديدة لمستقبل مؤسساتهم التعليميّة من منظور يتميز بالجرأة والفهم الكامل لتحديات الواقع والمستقبل.(محمد،2012، 27)

مهارات الإدارة الاستشرافيّة: أداء مدير المدرسة لمجموعة من المهام التي تهدف إلى وضع تصور لمستقبل المدرسة انطلاقاً من الواقع والاستفادة من خبرات الماضي.(عبد الرحمن، 2003، 76)

وتعرفها الباحثة إجرائياً: مجموعة من الممارسات السلوكيّة والمهنيّة التي يتبعها مدير المدرسة والتي تساعده على القيام بأعماله المدرسيّة المستقبليّة بكفاءة وفاعليّة والمتمثلة بـ(مهارة التخطيط الاستراتيجيّ- التنظيم- التنمية المهنيّة للعاملين في المدرسة- المتابعة

والمساءلة–التواصل الإنسانيّ– إدارة الأزمات–إدارة إبداعيّة– إدارة الوقت– اتخاذ القرار) وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث بعد إجابتهم على أبعاد استبانة مهارات الإدارة الاستشرافيّة المعد من قبل الباحثة.

الرضا الوظيفيّ للمعلم: مجموعة من المشاعر الوجدانيّة التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حالياً، وهي تعبّر عن مدى الإشباع الذي يتصوّر الفرد أنّ يحققه من عمله، وكلّما كان تصوّر الفرد أنّ عمله يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجاته كلّما كانت مشاعره نحو هذا العمل إيجابيّة، أي كلّما كان راضياً عن عمله، ولكن كلّما كان تصوّر الفرد أنّ عمله يحرمه من هذا الإشباع كلّما كانت مشاعره نحو هذا العمل سلبيّة، أي كلّما كان غير راضٍ عن عمله(الشرايدة، 2010).

وتعرّفه الباحثة إجرائيّاً: الحالة التي يشعر فيها المعلمون بأنّهم قد أشبعوا حاجاتهم المهنيّة والماديّة داخل المدرسة نتيجة تطبيق المدير لمهارات الإدارة الاستشرافيّة في عمله المدرسيّ, و تقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث بعد إجابتهم على مقياس الرضا الوظيفيّ المعدّ من قبل الباحثة.

إجراءات البحث:

تمّ إنجاز هذا البحث وفق الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على الأدبيات التربويّة والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.
2- وضع قائمة بمهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير مدرسة المستقبل وفق أسلوب دلفاي, وعرضها على المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها.
3- استخدام القائمة في إعداد الاستبانة اللازمة للتعرف على وجهات نظر عينة البحث(المعلمين) حول ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة.
4- إعداد مقياس الرضا الوظيفيّ للمعلم وعرضها على المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها.
5- توزيع الاستبانة على عينة البحث.
6- تطبيق مقياس الرضا الوظيفيّ على المعلمين(عينة البحث)
7- تحليل البيانات ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة للحصول على النتائج.

8- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم المقترحات على ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

الجانب النظري

المحور الأول: مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة

التخطيط الاستراتيجيّ:

يعدّ التخطيط الاستراتيجيّ بداية العمل الإداريّ، والسابق لأي قرار، والمحدّد للتنفيذ لأنّه القاعدة التي تقوم عليها الوظائف الإداريّة الأخرى.

ويعرّف التخطيط الاستراتيجيّ المدرسيّ بأنّه: تصوّر مستقبليّ يقوم به مدير المدرسة والمعلمون من خلال دراسة البيئة الداخليّة والخارجيّة للمدرسة وتحليلها، والتعرّف على نقاط القوة المتوفرة لدى المدرسة ونقاط الضعف التي تواجه المدرسة لوضع الحلول المناسبة لتحقيق أهداف المدرسة والانتقال من الوضع الحالي إلى وضع أفضل في المستقبل (العمران، 2014)

وتتمثل مكونات التخطيط الاستراتيجيّ بـ: 1- التحليل الاستراتيجيّ:

التحليل الداخلي ويتضمن تحديد نقاط القوة والضعف لتنفيذ العمل في المدرسة، والخارجي يتضمن التعرّف على الفرص المتاحة للمدرسة من خلال بناء العلاقات في البيئة الخارجيّة للمدرسة والتعرّف على التهديدات الخارجيّة التي تواجه البيئة المدرسيّة.

2- الخطة الاستراتيجيّة: يقوم مدير المدرسة بوضع رؤية مستقبليّة للمدرسة، ووضع أهداف محددة ودقيقة تراعي متطلبات الخطة في ضوء الإمكانات المادية والبشريّة المتوفرة.

3- صياغة الخطة الاستراتيجيّة: يقوم مدير المدرسة بوضع الخطة بمشاركة أعضاء المجتمع المدرسيّ

4- تطبيق الخطة الاستراتيجيّة: يتم تطبيق الخطة الاستراتيجيّة عن طريق إشراك فريق التخطيط وأعضاء اللجان المختصة وأعضاء المجتمع المدرسيّ وأولياء الأمور في تنفيذ أهداف الخطة الاستراتيجيّة للمدرسة.

التنظيم: يسعى التنظيم كعملية إداريّة إلى توزيع الأدوار والمسؤوليات بين أفراد المجتمع المدرسيّ، ويوّضح نسق العلاقة الرأسيّة والأفقيّة بينهم، ويحقق التنظيم للإدارة المدرسيّة فوائد منها: أنّه يحدّد العلاقات بين العاملين بشكل منظم وواضح لجميع العاملين، حيث يوزّع الأعمال والأنشطة بشكل عمليّ ومنسق، كما أنّه يقضي على الازدواجيّة في الاختصاصات (سويلم،2014)

المتابعة والمساءلة وتقويم العمل المدرسيّ:

إنّ متابعة مدير المدرسة للعاملين يعني التواصل المباشر معهم والاستفادة من خبرتهم، حيث إنّ المتابعة تشعرهم بأهمية عملهم وتثير لديهم الدافعية للعمل والجودة في الأداء، ويتفق ذلك مع دراسة سلامة(2013) التي بينت أنّ التقويم يعطي المدير فرصة للوقوف على الأخطاء التي وقع فيها العاملون في المدرسة فيعمل على توجيههم وتطويرهم لأجل تحقيق الأهداف المرسومة، كما أشارت دراسة كحيل (2007) إلى ضرورة الاهتمام بتطوير أساليب التقويم والتركيز على التقويم الذاتي، كما أشارت أيضاً دراسة البورسعيدي (2011) إلى ضرورة تعدد جوانب التقويم اللازم لمدير المدرسة الإلمام بها كتقويم المناهج الدراسيّة وتقويم أداء المعلمين وتقويم علاقة المدرسة بالمجتمع المحليّ.

التنمية المهنيّة للمعلمين: لا بدّ من امتلاك مدير مدرسة المستقبل للكفايات المتعلقة بالتنمية المهنيّة للمعلمين ويتوقع منه أن يقوم بأدوار مهمة في هذا المجال، بحيث لا يقتصر على دور الإشراف والمتابعة بل لا بدّ من مشاركته في التنمية المهنيّة للمعلمين، وتحديد مجالات تدريب المعلمين وفق احتياجاتهم، وتقويم عائد التدريب وتقديم تغذية راجعة، حيث لا يستطيع المدير تحقيق أهداف المدرسة إذا لم يوجد المعلم المساند له الذي يمتلك القدرات والمهارات التي تؤهله للعمل في المدرسة (حسن،2015)

إدارة الأزمات: أدت التطورات والتقلبات السريعة إلى ظهور أزمات قد تكون فجائية أو متوقع حدوثها في بعض الأحيان، ممّا دفع الباحثين للبحث عن آليات تمنع أو تحدّ من حدوث الأزمات وإجراءات التعامل معها للحد من أضرارها والوقاية من حدوثها مستقبلاً، وتتمثّل مراحل إدارة الأزمة وفق الآتي:

المرحلة الأولى: اكتشاف الإنذار المبكر: وتتضمن استشعار الإنذار المبكر الذي ينبئ بقرب وقوع الأزمة وبالتالي فإنّ التعامل مع هذه الإشارات يتوقف على مدى مهارة وكفاءة المديرين في التقاط الإشارات الحقيقية حتى يسهل التعامل معها (اليوسفي، 2015)

المرحلة الثانية: التعامل مع الأزمة: وتتضمن عدة إجراءات:

- الاستعداد والوقاية: حيث يكون الهدف التحضير والاستعداد لكل الاحتمالات التي أسفرت عنها المرحلة، ويكون التحضير والاستعداد بوضع خطة متكاملة لمجابهة الأزمة.
- مرحلة المجابهة: حيث يتم التدخل لمعالجة الأزمة من خلال المعرفة والإحاطة الشاملة بالسيناريوهات المستقبليّة واسناد المهام وتوزيع الأدوار.
- المرحلة الثالثة: ما بعد الأزمة: وتشمل:- استعادة النشاط: تقوم المدرسة باستعادة توازنها وقدرتها على ممارسة أعمالها ونشاطاتها الاعتيادية قبل تعرّض المدرسة للأزمة.
- التعلم(الاستفادة من الأزمة): يتم التقييم لتحسين ما تمّ إنجازه في الماضي.
- **التواصل الإنسانيّ:** إنّ المهارة الرئيسة لمدير المدرسة تتمثل بالقدرة على التفاعل مع كافة الأفراد العاملين في المدرسة والتعامل معهم حتى يتمكن من دفعهم للقيام بالعمل.

القيادة الإبداعيّة: يعتبر مدير المدرسة مسؤول عن إيجاد بيئة تربوية مناسبة تتصف بالمرونة والانفتاح على الأفكار الجديدة، وتوجد من الإمكانيات الماديّة والبشرية ما يؤهلها للقيام بدورها في استثارة الفكر الإبداعيّ للمعلم والمتعلم، وقد أورد ابراهيم (2012) مجموعة من المهارات الأساسيّة للإبداع التي ينبغي أن يمتلكها مدير المدرسة:

- التحسس للمشكلات: تتمثل في قدرة المدير على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد وتحديدها تحديداً دقيقاً، ويتطلب الإحساس بالمشكلة من مدير المدرسة المبدع القدرة على الرؤية الواضحة لأبعاد المشكلة.

- الطلاقة: تتمثل بقدرة المدير على انتاج مجموعة من الأفكار والجمل والألفاظ ذات المعنى الواحد خلال فترة زمنية محددة.
- المرونة: السهولة في تغيير الوجهة الذهنيّة لأكثر من مرة بتغير الموقف مهما تنوعت واختلفت.
- الأصالة: القدرة على إنتاج أفكار حديثة تتصف بالتميز، و لا تخضع للأفكار الشائعة والحلول المبتكرة للمشكلات.

اتخاذ القرار: تأتي أهمية عملية اتخاذ القرار في كونها عملية تتخلل كافة العمليات الإداريّة الأخرى، وأهم المهارات اللازمة لمدير المدرسة في مجال اتخاذ القرار:

–مهارة وضع الأهداف العمليّة: وذلك من خلال الحرص على فهم أهداف المدرسة وتوضيحها للعاملين، ووضع معايير قياس الأداء لجميع العاملين بالمدرسة والتمييز بين القرارات الرئيسة والروتينيّة.

– مهارة تحديد المشكلة وجمع الحقائق: وذلك من خلال تحديد المشكلة بسهولة ووضوح.

– مهارة اتخاذ القرار والقيام بالعمل: وذلك من خلال تحديده لعدة بدائل لحل المشكلة وقدرته على اقناع العاملين بالقرارات التي يتخذها، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات مع تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات وتقويمها (العوّاد، 2015)

المحور الثاني: الرضا الوظيفيّ للمعلمين

نال مفهوم الرضا الوظيفيّ اهتمام الكثير من العلماء السلوكيين كونه أكثر مواضيع علم الإدارة غموضاً، كونه يعبّر عن حالة انفعاليّة سلوكيّة تكمن في وجدان الشخص الذي يتصف بأنّه ذو طبيعة نفسيّة معقدة لديه حاجات ورغبات متعددة ومتغيرة من وقت لآخر.

فقد عرفه نشوان(2007): بانّه الحالة العاطفية الإيجابيّة الناتجة من تقييم الفرد لوظيفته أو ما يحصل عليه من تلك الوظيفة (نشوان،2007، ص243)

عوامل وعناصر الرضا عن العمل

يعدّ الرضا الوظيفي للمعلمين من أهم مؤشرات نجاح المدرسة كمؤسسة تربويّة تعليميّة والتي تمثّل مجموعة الاتجاهات التي يبديها المعلمون نحو العمل بالمدرسة، ويذكر التربويون مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفيّ للمعلمين منها:

1ً – الرضا عن الأجر: وجد العديد من الباحثين أنّ هناك علاقة طرديّة بين مستوى الدخل وبين الرضا الوظيفيّ للفرد.

2– الرضا عن محتوى العمل: يعدّ محتوى العمل العامل الرئيسي للسعادة في العمل بل إنه ربما يكون الوحيد بالنسبة لبعض المعلمين، ويمكن إيراد عدة متغيرات متصلة بمحتوى العمل.

*– درجة تنوع مهام العمل: إذا تنوعت مهام العمل لن يحدث للمعلم في المدى القصير أي ملل في العمل، وسيشعر برضا أكثر في العمل.

* درجة السيطرة الذاتية المتاحة للمعلم: كلما أعطي للمعلم الحرية في اختيار طرق أداء العمل كلما ازدادت سرعة أداء العمل، وذلك لأنّه قادر على اتخاذ الطريقة التي يشعر أنّها الأفضل والأسرع لإنهاء العمل المطلوب منه.

* استخدام المعلم لقدراته: كلمّا قام المعلم بتطبيق مهاراته وخبراته في العمل كلما ازداد رضاه عن العمل.

3– الرضا عن فرص الترقية: كلمّا شعر المعلم أنّ ما يقوم به من أعمال في محل شكر وتقدير وأنّه لا بدّ وسيحصل على ترقية كلمّا أصبح راضياً أكثر في عمله وبالتالي ارتفعت كفاءته في العمل.

4– الرضا عن الإشراف: كلمّا كان المدير قادر على استيعاب العاملين لديه، كلما كان لدى هؤلاء العاملين رضاً كافيا عن أعمالهم، وبالتالي يستطيعون أن يؤدوا مهامهم بدون توقع أي مفاجآت من مديرهم.

5- الرضا عن جماعة العمل: إذا تواجد المعلم في مدرسة يرتاح لها ومع معلمين وإداريّين يستطيع التفاهم معهم، لا بدّ وأنّه سيرضى عن عمله.

5- الرضا عن ظروف العمل: تؤثر ظروف العمل المادية مثل: درجة الحرارة والتهوية والرطوبة والنظافة على درجة رضا المعلم عن بيئة العمل. (أبو شقير،2011،ص 123)

دراسات سابقة:

- دراسة الحارثي(2007) بعنوان: الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة بمدينة الطائف وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم

هدف الدراسة: تعرّف الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين، والوقوف على مستوى الرضا والولاء التنظيمي للمعلمين، والكشف عن العلاقة الارتباطيّة بين الرضا الوظيفيّ والالتزام التنظيميّ للمعلمين.

مكان الدراسة: مدينة الطائف

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحيّ.

عينة الدراسة: 350 معلم ومعلمة

أداة الدراسة: استبانة

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى أنّ الممارسات الإداريّة لمديري المدارس كانت عالية، وأنّ درجة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيميّ للمعلمين كان بدرجة عالية، وأنّه توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات الإداريّة ودرجة الرضا الوظيفيّ تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين جميع المستويات الإدارية لمديري المدارس الثانويّة وبين الرضا الوظيفيّ للمعلمين.

- دراسة شقير (2011) بعنوان: درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ في محافظات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها

هدف الدراسة: التعرّف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة ومديراتها للقيادة التشاركيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ في محافظات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلمين فيها، بالإضافة إلى بيان أثر الجنس والخبرة العملية من وجهة نظر المعلمين، ودراسة العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية والرضا الوظيفيّ للمعلمين،

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الارتباطيّ.

عينة الدراسة: 232 معلماً ومعلمة

أداة الدراسة: استبانة

أهم النتائج: هناك مستوى عالٍ في ممارسة المدير للقيادة التشاركيّة، ووجود مستوى عال لرضا المعلمين وظيفيّاً، كما لا توجد فروق في ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركيّة ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين وفق متغير الجنس، ولكن توجد فروق وفق لمتغير الخبرة العملية لصالح الخبرة أقل من 7سنوات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركيّة ومستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين.

- دراسة أبو غنّام (2018)بعنوان: درجة التزام مديري المدارس الخاصة في مدينة القدس بمعايير مهنة الإدارة المدرسيّة وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ من وجهة نظر المعلمين.

هدفت الدراسة: تعرّف درجة التزام مديري المدارس بمعايير مهنة الإدارة المدرسيّة ومعرفة مستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس، والكشف عن العلاقة بين التزام مديري هذه المدارس بمعايير مهنة لإدارة المدرسيّة ومستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلميّ هذه المدارس.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ.

عينة الدراسة:350 معلم ومعلمة

أداة الدراسة: استبانة

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى أنّ درجة التزام مديري المدارس بمعايير مهنة الإدارة المدرسيّة كانت عالية، وأنّ مستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس كان عالياً، ولا يوجد فروق دالة احصائياً في درجة الالتزام تعزى لمتغيرات(الدرجة العلميّة، النوع الاجتماعيّ، سنوات الخبرة)، كما تبيّن وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح فئة أقل من 5سنوات، كما تبيّن وجود علاقة موجبة بين التزام المديرين بمعايير مهنة الإدارة المدرسيّة ومستوى الرضا الوظيفيّ لدى المعلمين.

- دراسة "بهوتاني"(Bhutani,2010)

هدف الدراسة: تعرّف درجة الرضا الوظيفيّ لدى المعلمين العاملين في مدرسة بينين في دولة بينين، وركزت الدراسة على مدى رضاهم عن العمل والعلاقة مع المديرين حول تصوراتهم عن الرضا الوظيفيّ.

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليليّ.

عينة الدراسة: 200 معلم ومعلمة

أداة الدراسة: استبانة

أهم النتائج: كشفت نتائج الدراسة أنّ العلاقة مع المديرين لم يكن لها تأثير كبير على الرضا الوظيفيّ.

- دراسة" بوشنان"(Buchanan,2011) بعنوان: أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي للمعلمين.

هدف الدراسة: تعرّف أثر المناخ التنظيميّ على الرضا الوظيفيّ للمعلمين في المدارس الحكومية، والكشف عن العوامل التي تسهم في إيجاد مستوى مرتفع من الرضا الوظيفيّ كخطوة أولى قبل اتخاذ أي اجراء في معالجة المستوى المتدني للرضا الوظيفيّ،

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التحليليّ.

عينة الدراسة: 530 معلم ومعلمة

أداة الدراسة: استبانة

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود رضا عام عن المناخ التنظيميّ في تلك المدارس، وأنّ أبرز العوامل التي تسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفيّ السلوكيات الحسنة لدى المدير، والمصداقيّة بالتعامل، والالتزام الأخلاقي.

تعقيب على الدراسات:

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات الإداريّة والمدرسيّة والتشاركيّة، كما تتفق مع جميع الدراسات في تحديد مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين.
- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من أبو غنّام(2018) وشقير(2011) في اتباع المنهج الوصفي الارتباطيّ، بينما تختلف مع دراسة كل من الحارثي(2007) وبوشنان(2011) و بوهانتي(2010) التي اتبعت المنهج الوصفي التحليليّ.
- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في معرفة أثر متغير الجنس وعدد سنوات الخبرة في درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات من وجهة نظر المعلمين وفي معرفة مستوى الرضا الوظيفيّ لهم.
- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات بوجود علاقة ارتباطية عالية بين ممارسة المدير للمهارات ومستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين

الجانب الميدانيّ

منهج البحث:

تمّ استخدام المنهج الوصفيّ الارتباطيّ والذي يعرّف بأنّه أحد أنواع المناهج الوصفيّة، يستخدم في قياس العلاقة بين متغيرين(متغير مستقل، ومتغير تابع)، وهل هذه العلاقة موجبة أم سالبة، ومن ثمّ التنبؤ بمستوى معين من الدلالة في صورة رقميّة، وتعتبر العلاقات الارتباطيّة خطوة أوليّة تنحى بالباحث نحو دراسة أكثر شمولاً، ومن ثمّ الارتقاء

في خطوات تالية نحو دراسة سببيّة أو تجريبيّة تعدّ أكثر قدرة على الوصول لنتائج أكثر منطقيّة (أبو علاّم، 2013)، وتمّ استخدامه في البحث باعتباره أنسب المناهج التي تساعد في التعرّف على درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الإستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ للمعلمين، بالإضافة إلى أسلوب دلفاي الذي يقوم بالتنبؤ المستقبليّ.

مجتمع البحث وعينته: تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في مدينة حمص

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (70) معلماً ومعلمة: (35) ذكور، (35) إناث.

أدوات البحث:

- قائمة بمهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة والمناسبة لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ (من إعداد الباحثة).
- مقياس الرضا الوظيفيّ للمعلم من إعداد الباحثة .

وقد اختارت الباحثة أسلوب دلفاي لتحقيق هدف الدراسة الميدانية، حيث إنّ المنهجية المستخدمة في أسلوب دلفاي تتطلب استطلاع آراء عدد من الخبراء المختصين في مجالات تعليميّة مختلفة في سورية، حيث مرّ تصميم الاستمارة وفقاً لأسلوب دلفاي بثلاث خطوات هي الآتية:

- استمارة الجولة الأولى: تضمنت تعريف بعنوان الدراسة والاختصاص واسم الباحثة، وخطاب موجه إلى السادة المحكمين لتعريفهم بالبحث والمطلوب من الاستبانة، حيث تضمن سؤال مفتوح اشتمل على تصورات الخبراء حول المهارات اللازمة والمناسبة لعمل مدير مدرسة المستقبل
- استمارة الجولة الثانية: تضمنت قائمة بأحد عشر مهارة رئيسة تتمثل بـ: (مهارات عمليّة– التخطيط الاستراتيجي– المتابعة والمساءلة وتقويم الأداء المدرسيّ– التنظيم– التنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسيّ– التواصل الإنساني– الإدارة الالكترونية–إدارة الأزمات– الإدارة الإبداعيّة– إدارة الوقت– اتخاذ القرار) ويتفرع عن هذه المهارات الرئيسة

(58) مهارة فرعية، وقد تمّ وضع هذه المهارات استناداً إلى إطار البحث النظري وآراء الخبراء في الجولة الأولى.

- استمارة الجولة الثالثة: ركزت على المهارات التي لم يتم الاتفاق عليها في الجولة الثانية استناداً إلى النتائج الإحصائية التي تمّ التوصل إليها في الجولة الثانية، فالمهارة التي لم تحصل على نسبة 90% فما فوق من درجة الموافقة هي التي تمّ إعادة تضمينها في الجولة الثالثة، وبعد الانتهاء تمّ إعداد الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق رقم 1)

صدق أداتي البحث:

تمّ قياس صدق أداة البحث من خلال: – **صدق المحتوى:**

1ً– صدق محتوى استبانة مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة

حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة البعث للتأكد من موضوعيتها ومناسبتها علميّاً ولغوياً لموضوع البحث، إضافة إلى ابداء ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير صدق البنود للغرض الذي أعدت من أجله، وعلى ضوء ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة على ضوء توصياتهم وآرائهم والتي كان من أهمها:

تعديل العبارة: يعدّل الهياكل التنظيمية للمدرسة لتصبح أكثر مرونة تتيح مشاركة المجتمع المحلي في المدرسة، لتصبح يتيح المجال لمشاركة المجتمع المحلي بما يخدم أهداف المدرسة

حذف عبارة: يفهم فلسفة المجتمع وعاداته– حذف عبارة يحاول تطبيق أسلوب اللامركزية في العمل

بنود مقياس الرضا الوظيفيّ تمّ إعادة صياغة بعض بنوده.

2ً– صدق مقياس الرضا الوظيفيّ للمعلمين

حيث قامت الباحثة بعرض مقياس الرضا الوظيفيّ للمعلمين بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة البعث للتأكد من

موضوعيته ومناسبته علمياً ولغوياً لموضوع البحث، إضافة إلى ابداء ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير صدق البنود للغرض الذي أعدت من أجله، وعلى ضوء ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة على ضوء توصياتهم وآرائهم والتي تتمثل في إضافة بنود للمقياس: – يوفر المدير لي فرص الاطلاع على الأبحاث الحديثة التي تنتشر في الميدان التخصصّي.

- يقوم المدير بمراجعة توصيات الموجهين التربويّن

– يقّدم لي المدير تغذية راجعة عن عملي

– **صدق الاتساق الداخليّ:** تمّ التحقق من صدق الاتساق الداخليّ لأداتي البحث من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل درجة من درجات بنود الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، وبين المحور والعلامة الكلية للاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم(1).

الجدول رقم(1) يبيّن نتائج الاتساق الداخلي لمجال مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة والمناسبة لمدير المدرسة

المحور	عدد البنود	ترابط كل محور مع مجموع المجال	ترابط كل محور مع الاستبانة كل
مهارات عملية	6	(0,84 –0,45)	0,66
التخطيط الاستراتيجيّ	6	(0,82 –0,43)	0,66
المتابعة والمساءلة وتقويم الأداء المدرسيّ	5	(0,79 –0,41)	0,61
التنظيم	3	(0,54 –0,36)	0,62
التنمية المهنيّة لأعضاء المجتمع المدرسيّ	6	(0,83 –0,44)	0,67
التواصل الإنسانيّ	5	(0,77 –0,40)	0,76

إدارة الأزمات	5	(0,77 −0,41)	0,73
الإدارة الالكترونية	3	(0,58 −0,36)	0,62
الإدارة الإبداعيّة	8	(0,84 −0,51)	0,78
إدارة الوقت	5	(0,75 −0,42)	0,63
اتخاذ القرار	6	(0,86 −0,47)	0,61
مهارات الإدارة الاستشرافيّة ككل		**(−0,36 0,86)**	**0,76**

يتبيّن من الجدول السابق أنّ ترابط المحاور الدالة على مهارات الإدارة الاستشرافيّة مع الاستبانة ككل تراوحت بين(0,36− 0,86)، والعلامة الكلية للمحور(0,76) وهي نسبة مقبولة تدل على اتساق داخلي لبنود مجال الإدارة الاستشرافية.

مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين: حيث تمّ بناء المقياس بالاعتماد على دراسة كل من(بن زوة،2018)،و(أبو (غنّام،2016)،و(شقير،2011)، و(الحراحشة، 2008).

المحور	معامل الارتباط بيرسون
مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلم	0,73

نلاحظ من الجدول السابق انّ قيمة علامة المحور بلغت(0,73) وهي نسبة مقبولة تدل على اتساق داخلي لبنود محور الرضا الوظيفيّ للمعلم

الثبات:

ثبات استبانة مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة

تمّ حساب الثبات بطريقتين:

أ- ألفا كرونباخ: بعد إدخال البيانات على الحاسوب تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ على spss فكان معامل الثبات (0,96)

ب-طريقة التجزئة النصفية: تمّ استخدام معادلة سبيرمان- براون حيث بلغ معامل الثبات(0,965)

نلاحظ أن قيمة معامل الثبات جاءت مرتفعة وهي نسبة مقبولة تدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

ثبات مقياس الرضا الوظيفيّ للمعلمين

تمّ حساب الثبات بطريقتين:

أ- ألفا كرونباخ: بعد إدخال البيانات على الحاسوب تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ على spss فكان معامل الثبات(0,93)

ب-طريقة التجزئة النصفيّة: تمّ استخدام معادلة سبيرمان- براون حيث بلغ معامل الثبات (0,927)

نلاحظ أنّ قيمة معامل الثبات جاءت مرتفعة وهي نسبة مقبولة تدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفريغها قامت الباحثة بتحليلها باستخدام برنامج(SPSS) للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته وفق الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين ؟

للإجابة على هذا السؤال أعطيت كل درجة من درجات تطبيق ممارسة عمليات إدارة الوقت في استبانة الرأي قيماً متدرجة (3نعم، 2إلى حد ما، 1لا)، وتمّ حساب طول الفئة على النحو الآتي:

أ- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة 3-1=2

ب-حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي(3)

طول الفئة= 2/3=0,66

ج- إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس (وهي واحد صحيح)، فكانت الفئة الأولى من(1-1,66)، وللحصول على الفئة الثانية تمّ إضافة(1,66) لحدود الفئة الأولى، وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

والجدول رقم( ) يبيّن المعيار المعتمد للحكم على درجة ممارسة مهارات الإدارة الاستشرافيّة

فئات المتوسط	التقدير للتعليق
3-2,34	درجة ممارسة مرتفعة
2,33 -1,67	درجة ممارسة متوسطة
1,66-1	درجة ممارسة منخفضة

وقامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعياريّة لكل محور في مجال مهارات الإدارة الاستشرافيّة، وكذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياريّ لمجال مهارات إدارة الوقت ككل، فكانت النتائج وفق الجدول الآتي

الجدول رقم(2) يبيّن درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين

محاور الاستبانة	عدد البنود	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
مهارات عملية	6	1,89	متوسطة
التخطيط الاستراتيجيّ	6	1,80	متوسطة
المتابعة والمساءلة وتقويم الأداء المؤسسيّ	5	2,01	متوسطة
التنظيم	3	1,8	متوسطة
التنمية المهنيّة لأعضاء المجتمع المدرسيّ	6	2,08	متوسطة
التواصل الإنسانيّ	5	2,26	متوسطة

إدارة الأزمات	5	1,60	ضعيفة
الإدارة الالكترونيّة	3	1,56	ضعيفة
الإدارة الإبداعيّة	8	1,76	متوسطة
إدارة الوقت	5	2,08	متوسطة
اتخاذ القرار	6	1,97	متوسطة
المجموع الكلي	58	1,89	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم(2) أنّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر أفراد عينة البحث كانت منخفضة في مهارتي الإدارة الالكترونيّة و إدارة الأزمات، بينما كانت درجة ممارستهم لبقية المهارات متوسطة، كما يلاحظ أيضاً من الجدول أنّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ككل كانت متوسطة .

ثانياً: ما مستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ؟

الجدول رقم(3) يبيّن مستوى الرضا الوظيفيّ لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ

المجال	عدد البنود	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
الدرجة الكلية للرضا الوظيفيّ	**36**	**2,29**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول رقم (3) أنّ مستوى الرضا الوظيفيّ لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ جاء بدرجة متوسطة.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، ومستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

تمّ استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وإيجاد قيمة "ت" المحسوبة لمعرفة الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافية ، وكذلك معرفة الفروق في مستوى الرضا الوظيفيّ من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس كما هو موضح في الجدول (4)

الجدول رقم(4) يبين الفروق في متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ومستوى الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس

المحور	معلمين ن=35		معلمات ن=35		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري			
مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير مدرسة المستقبل	**173,97**	56,41	174,08	53,07	0,009	0,993	غير دال
مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين	**229,77**	37,62	235,65	13,21	0,87	0,836	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول رقم(4) أنّ مستوى الدلالة لمحور مهارات الإدارة الاستشرافيّة بلغت(0,993)، ومستوى الدلالة لمحور الرضا الوظيفيّ للمعلمين بلغت(0,836)، وكلاهما أكبر من (0,05) وبذلك نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق بين متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، وفي مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير الجنس

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، وفي مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

بعد إدخال البيانات على الحاسب، تمّ تقسيم العينة حسب سنوات الخبرة(1-5)، ومن(5-10)، وأكثر من 10، ثمّ تمّ حساب تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بينهما كما يوضحها الجدول الآتي:

الفئة (عدد سنوات الخبرة)	العينة
أقل من خمس سنوات	18معلم ومعلمة
من 5-10	42 معلم ومعلمة
أكثر من 10سنوات	10 معلم ومعلمة

الجدول رقم(5) يبيّن نتائج تحليل التباين الأحاديّ لأثر متغير عدد سنوات الخبرة على محوري ممارسة مدير المدرسة لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة	ا
مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة	بين المجموعات	6940,82	2	3470,413	1,181	0,313	غب
	داخل المجموعات	196835,117	67	2937,83			
	المجموع	203775,94	69				
مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين	بين المجموعات	2495,89	2	1247,948	0,779	0,463	غب
	داخل المجموعات	10727,634	67	1601,129			
	المجموع	109771,529	69				

نلاحظ من خلال الجدول رقم(5) أنّ قيمة مستوى الدلالة لـ (ف) المحسوبة لمحور مهارات الإدارة الاستشرافيّة بلغ(0,313)، كذلك بلغ مستوى الدلالة لـ(ف)المحسوبة لمحور الرضا الوظيفي للمعلمين (0,463) وكلاهما أكبر من (0,05) وبذلك نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق في متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة، وفي مستوى الرضا للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة من وجهة نظر المعلمين ومستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس؟

spss وكانت الجدول رقم(6) تمّ إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياريّ، وحساب معامل الارتباط بيرسون على برنامج النتائج وفق

الجدول رقم(6) يبّين معامل الارتباط بيرسون

المحور	المتوسط	الانحراف	الارتباط
مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة مستقبلاً	174,03	54,34	0,64
مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين	225,99	46,23	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) أنّ قيمة معامل الارتباط بلغت(0,64) وهي قيمة عالية ودالة إحصائيّاً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة القائلة: توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ومستوى الرضا الوظيفيّ لدى معلمي هذه المدارس.

تفسير النتائج:

- تشير نتائج السؤال الأول إلى أنّ درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ككل جاءت متوسطة وقد يعزى ذلك إلى عدم قيام مديرية التربية بعقد دورات تدريبيّة منظمة وهادفة لتدريب مديري المدارس حول المهارات والأساليب والاتجاهات الإداريّة الحديثة كالإدارة التحويليّة والإبداعيّة والتخطيط الاستراتيجيّ وإدارة الأزمات والتي سيكون لها دورا إيجابيّ في رفع الأداء المستقبليّ لمديري المدارس.
- حيث جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة إدارة الأزمات ضعيفة وقد يعزى ذلك إلى عدم اتباع مديري المدارس دورات وبرامج متقدمة في كيفية إدارة الأزمات، واكسابهم مهارات التعامل مع الأزمات من خلال الأزمات التي حدثت سابقاً، كذلك قد يعزى أيضاً إلى عدم تزويد المدارس بكل ما هو جديد في مجال إدارة الأزمات من خلال الكتيبات

والنشرات، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة(اليوسفي،2015) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بإعداد وتصميم برامج تدريبيّة لمديري المدارس في مجال إدارة الأزمات وكيفيّة اتخاذ القرارات الصحيحة.

- كما جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة الإدارة الالكترونية ضعيفة وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود استعداد لبعض المديرين على تطبيق التكنولوجيا في عملهم الإداريّ بالرغم من قيام مديرية التربية بعقد دورات تدريبيّة لإكساب مديري المدارس بعض المهارات الأساسيّة في استخدام الحاسوب لحفظ الملفات والبيانات والسجلات، إضافة إلى توظيف التقنيات الحديثة للتواصل مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع المدرسيّ والمحليّ كالبريد الالكترونيّ والرسائل النصيّة، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة(الحارثي،2015) بضرورة استخدام مدير المدرسة لأساليب الكترونيّة حديثة في عمله المدرسيّ وتواصله مع الجميع.
- كما جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة التخطيط الاستراتيجيّ متوسطة وقد يعزى ذلك إلى اقتصار اهتمام مديري المدارس بإدارة مدرستهم بالوقت الحاضر، وعدم اهتمامهم بالوضع الذي تريد المدرسة الوصول إليه مستقبلاً من خلال الاهتمام بتطوير مهاراتهم وقدرتهم على التفكير في المستقبل والتخطيط له بصورة تعاونيّة وبنظرة تفاؤلية، ويتفق ذلك مع دراسة(الفار، 2008) التي أكدت على حاجة مديري المدارس لمزيد من التدريب في كيفية إعداد خطة المدرسة، وإشراك العاملين في المدرسة في عملية التخطيط.
- كما جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة التنظيم متوسطة وقد يعزى ذلك إلى أنّ اغلب المديرين لا يحبذون تفويض الصلاحيات للعاملين لديهم في المدرسة من أجل السرعة في إنجاز العمل، ويتفق ذلك مع دراسة(الراشد، 2006) التي أكدت على حاجة مديري المدارس لتطوير كفاياتهم في التنظيم.
- كما جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة إدارة الوقت متوسطة وقد يعزى ذلك إلى عدم امتلاك مدير المدرسة لمهارات وأساليب إدارة الوقت في مهام عمله اليوميّ، ويتفق ذلك مع دراسة(عز الدين ، 2007) التي أكدت على ضرورة تدريب مديري

المدارس على كيفية تنظيم وقتهم ووضع جداول زمنيّة لتنفيذ مهامهم الإداريّة والفنيّة والاجتماعيّة.

- تشير نتائج السؤال الثاني إلى أنّ مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين جاء بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى عدم رغبة مديري المدارس الاطلاع على المستجدات التربوية الحديثة واتباع الأساليب والمهارات القياديّة في العمل المدرسيّ، وكذلك عدم تلبيته لحاجات ورغبات المعلمين المهنيّة وعدم تزويدهم بكل ما هو جديد في ميدان التربية والتعليم عن طريق النشرات والقراءات الموجهة، هذا من شأنه أن يقلل من مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بن زوة،2018) التي أكدت على ضرورة قيام المدير بتوفير جو نفسيّ انفعاليّ في المدرسة يرفع من مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين ويحقق حاجاتهم ورغباتهم .
- تشير نتائج الفرضية الأولى إلى عدم وجود فروق في متوسط تقييم أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وفي مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير الجنس وقد يعزى ذلك إلى تشابه ظروف وبيئة العمل لدى كل من المعلمين والمعلمات، حيث إنّ التغيرات والمستجدات التربويّة المستقبليّة ستشمل كلا الجنسين في المدرسة، فالمعاملة الحسنة التي يلقاها المعلمون والمعلمات دون تمييز من قبل مدير المدرسة وشعورهم بالمساواة أثناء أداء مهام عملهم المدرسيّ، وذلك من خلال اتباعه الممارسات والإجراءات نفسها مع المعلمين والمعلمات، كقيامه بالزيارات الصفيّة والاجتماع معهم ودعمهم و تفهمه لمشكلاتهم، ومراعاته للنواحي الإنسانيّة في العمل، والالتزام الواضح بالقيم الأخلاقيّة، والعمل معهم بروح الفريق يحسّن من اتجاهاتهم نحو المدرسة، وتختلف نتيجة هذه الفرضية مع دراسة شقير(2011) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين لصالح الذكور.
- تشير نتائج الفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق في متوسط تقديرات عينة البحث لدرجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإدارة الاستشرافيّة وفي مستوى الرضا

الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وقد يعزى ذلك إلى أنّ عمل المديرين موّحد لجميع المعلمين ومع كل المعلمين تقريباً، وأنّ عامل خبرة المعلم رغم أهميته لا يحتل مكاناً بارزاً في علاقة المدير بالمعلم وهذا يتفق مع دراسة الزعبي(2007)

- تشير نتائج الفرضية الثالثة إلى وجود علاقة ارتباطيّة عالية بين ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ لمهارات الإدارة الاستشرافيّة ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد يعزى ذلك إلى أنّ شعور المعلمين بالرضا الوظيفيّ والارتياح في العمل مرتبط بما يمارسه مدير المدرسة من مهارات استشرافيّة في عمله المدرسيّ والذي قد تؤثر على أداء المعلمين في المدرسة ويحفزّ نشاطهم ويشجعهم على العمل، كقيام مدير المدرسة بتوفير مناخ إيجابيّ داعم للعمل بروح الفريق، واخذ رأيهم واستشارتهم في الأمور والقرارات المدرسيّة، فهذه الأمور تتناسب مع العمل الإداري وتصب في مصلحة المعلم، مما يجعلها دافعاً للمعلمين للالتزام بالعمل والتعبير عن رضاهم الوظيفيّ، وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة أبو غنّام(2016) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيّة بين التزام مدير المدرسة بمعايير الإدارة المدرسيّة ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم.
- **توصيات البحث:**

- إجراء دورات تدريبية وندوات وورشات عمل بشكل دوري لتعريف مديري المدارس بالمهارات القياديّة الحديثة في ضوء المستجدات التربويّة .
- العمل على رفع مستوى رضا المعلم عن وظيفته لكي يستمر في عطائه، ويحسّن أدائه في التدريس، وذلك من خلال أخذ رأيه وإشراكه في القرارات المدرسيّة وتحفيزه على العمل والتعامل معه باحترام.
- تخصيص وزارة التربية والتعليم حوافز ماديّة ومعنوية ومكافآت تشجيعيّة للمديرين الذين يلتزمون بالاطلاع على الأساليب التربوية الحديثة وتطبيقها في مدارسهم ويسعون لرضا المعلمين وظيفياً.

مراجع البحث:

- أبو علاّم، رجاء محمود (2013). مناهج البحث في العلوم النفسيّة والتربويّة، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- أحمد، أحمد(2003). الإدارة المدرسيّة في مطلع القرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربي، مصر
- البورسعيدي، حمد بن عبد الله(2011). الكفايات الإداريّة لدى مديري مدارس التعليم الأساسيّ في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عمان، رسالة ماجستير،عمان

– الحراحشة، محمد عبود(2008). النمط القياديّ الذي يمارسه مديروا المدارس وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفيّ للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة: مجلة جامعة دمشق، العدد الأول، المجلد 24

– الراشد,علاء(2006). الملامح الأساسية للمدرسة الثانوية المستقبليّة في الأردن وتطوير أنموذج لمدرسة المستقبل: رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان

– الزبون، سليم و محمد، سليمان (2010). درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش لأسلوب العلاقات الإنسانيّة في الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر معلميهم: مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد3

– الزعبي، محمد(2007). مستويات الرضا الوظيفيّ لدى معلميّ المرحلة الثانويّة في المدارس الحكوميّة والخاصة في دولة الكويت: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن

– الشرايدة، سالم(2010). الرضا الوظيفي أطر ونظريات وتطبيقات عمليّة: دار الصفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان

– العواد، ياسين(2015). تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية : رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق

– الفار، سهاد ابراهيم(2008). الكفايات المهنيّة الحالية والمستقبليّة لمديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها من وجهة نظر المديرين ورؤوسائهم في الضفة الغربية، رسالة ماجستير، جامعة القدس.

– اليوسفي، رنيم(2015). تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية: رسالة دكتوراه، جامعة دمشق

– بن زوة، أحلام(2018). ممارسة مديري المدارس لأساليب إدارة التغيير وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفيّ لدى المعلمين من وجهة نظرهم: رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر

– حسن، وسام(2015). نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنيّة لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربيّة السوريّة في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكيّة والبريطانيّة: رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق

– خليل، نبيل(2009). المهارات القيادية والإداريّة لمديري مدارس المستقبل في جمهورية مصر العربية – رؤية مستقبليّة– جامعة بني سويلف، العدد(16)، الجزء2

– عبد الرحمن، توفيق(2003). إدارة المستقبل: مركز الخبرات المهنيّة الإداريّة، القاهرة

– عبد العظيم مبروك، أحلام(2014). مهارات استشراف المستقبل وعلاقتها بالمنظور المستقبليّ لدى معلمات التربيّة الأسريّة: رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الأردن.

– عز الدين، اسماعيل(2007). دور مدير المدرسة كقائد تربوي في مدرسة المستقبل ودوره القيادي في تغيير وتطوير البرامج والأنشطة المدرسيّة: مجلة التربية، العدد الرابع

– نشوان، جميل(2004).عوامل الرضا الوظيفيّ وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة: جامعة الأقصى، غزة

- ابراهيم، محمد (2012). تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ بمحافظة الفيوم في ضوء مدخل الإبداع الإداري، رسالة ماجستير، الأردن

–أبو غنّام، منال خليل(2016). درجة التزام مديري المدارس الخاصة في مدينة القدس بمعايير مهنة الإدارة المدرسيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

–الريح، غيداء(2018). الرضا الوظيفيّ لدى معلمي مرحلة الأساس وأثره في تحسين الأداء المهنيّ: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

–الزبون،محمد سليم(2011). ملامح مدرسة المستقبل من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن: مجلة العلوم التربوية ، المجلد 38، ملحق1 ص ص 75–71

–سلامة، جهاد(2013). دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره: رسالة ماجستير غير منشورة، الأزهر

- –شقير،علاء توفيق(2011).درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين
- العمران، محمد(2014). مهارات التخطيط الاستراتيجيّ المحققة لدى مديري ومديرات مدارس تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات: مجلة العلوم التربوية والنفسيّة، المجلد15، العدد2
- محمد، تقي (2012). مدرسة المستقبل في الوطن العربي– رؤى وتطلعات– ونظرة مستقبليّة: دار العالم العربي، القاهرة
-

21– Bhutani F2010 The relations of transformational leadership and empowerment with employee job satisfaction. Business and Econmics Journal,vol(52),p612–631

22–Hopkins,G 2000 Principa|s |ndintify Topten Leadership – trates. Colarado state University, Education world

23– Buchanan K 2011 Job statisfaction Among Elementary school teachers . The University of North Caroline at Chapel HiLL

24– Bander A 2009 The Implementation of school–Based management in Indonesia. Greating Conflictes in regional levels, Journal of NTT studies 1(1),16–27

25-Judge T 2001 The Job satisfaction job performance relationship. Aqualitative riview. Psychological Bulletin.127,376-407

26- Wells R 2014 Leader make the future Ten new Leadership skills second Edition, Barrett-Koehler pupilshers

27- Kenper w 2000 Teaching future studies secondary school curriculum Available at center room, Stanford University

الملحق رقم (1) استبانة مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة لعمل مدير المدرسة

م	مهارات الإدارة الاستشرافيّة اللازمة والمناسبة لعمل مدير مدرسة المستقبل	نعم	إلى حد ما	لا
	مهارات عملية ومعرفية			
1	يتنبأ بمستقبل المدرسة في ظل الأوضاع الراهنة			
2	يستفيد من تجارب الدول المتقدمة بسعيها لربط التعليم باحتياجات سوق العمل			
3	يوّجه أفراد المجتمع المدرسيّ للحصول على المعرفة من مصادرها المتنوعة.			
4	يوطّد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحليّ			

5	يتبع الأسلوب العلميّ في حل المشكلات المعترضة				
6	يوظف مصادر التعلم في خطته الإداريّة				
	مهارة التخطيط الاستراتيجيّ				
7	يضع رؤية مستقبلية للمدرسة في ضوء الإمكانات المتاحة				
8	يصوغ رسالة المدرسة				
9	يحلّل بيئات المدرسة				
10	يحدّد الاستراتيجيّة المناسبة لتحقيق رؤية ورسالة المدرسة				
11	يحرص على تنفيذ الاستراتيجيّة				
12	يقيّم الاستراتيجيّة				
	المتابعة والمساءلة وتقويم الأداء المدرسيّ				
13	يتحمّل مسؤولية العمل المدرسيّ				
14	يطوّر الأداء المهنيّ لأعضاء المجتمع المدرسيّ وفق معايير واضحة				
15	يشكّل لجان متابعة لتقويم الأعمال المنجزة				
16	يطبّق نظام المساءلة الذكية في عمله المدرسيّ				
17	يعدّ تقارير دورية عن أداء المدرسة				
	التنظيم				
18	يشرك أعضاء المجتمع المدرسيّ في دعم العملية التعليميّة				
19	يفوّض الصلاحيات للعاملين في المدرسة				
20	يوظّف الاتجاهات الإداريّة الحديثة في عمله المدرسيّ				
	التنمية المهنيّة لأعضاء المجتمع المدرسيّ				
21	يوفّر بيئة إيجابيّة محفزة للعمل				
22	يعزّز العمل التنافسي بشكله الإيجابيّ البنّاء في مدرسته				

23	يدعم المعلمين عند التحاقهم ببرامج تطوير أدائهم المهنيّ				
24	يشرك المعلمين في أعمال تدريبيّة مستمرة				
25	يحفّز أداء العاملين في مدرسته ويثير دافعيتهم لتحقيق الأهداف الموكلة لهم				
26	يطوّر الأداء المهنيّ لأعضاء المجتمع المدرسيّ وفق معايير واضحة				
27	يساعد المعلمين الجدد للقيام بأعمالهم المدرسيّة.				
	مهارة التواصل الإنسانيّ				
28	يوسع فرص الحوار بينه وبين أعضاء المجتمع المدرسيّ				
29	يعزّز العلاقات الإنسانيّة المبنية على الاحترام				
30	يضع خطط مدرسيّة تخدم بيئة المجتمع المدرسيّ				
31	يطّبق المبادئ والقيم الأخلاقيّة الإيجابيّة داخل المجتمع المدرسيّ				
32	يتعامل مع الطلبة بمحبة ويساعدهم في حل مشاكلهم				
	مهارة إدارة الأزمات				
33	يتوقع الأزمات التي قد تواجه المدرسة مستقبلاً				
34	يضع خطط وقائية لإدارة الأزمات				
35	يعالج الأزمة بطريقة علميّة				
36	يواصل النشاطات الاعتياديّة للمدرسة				
36	يحاول الاستفادة من الأزمات				
	الإدارة الالكترونية				
37	ينشئ شبكة من الاتصالات بين إدارة المدرسة والقيادات التربوية الأعلى				
38	يوظّف وسائل التواصل الاجتماعي في عمله المدرسيّ (فيس بوك، واتس أب،..)				

39	يوظّف تكنولوجيا المعلومات في عمله الإداري				
	القيادة الإبداعيّة				
	الطلاقة				
40	يجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات الجديدة لتحديد جوانب المشكلة				
41	يجمع أكبر عدد ممكن من الحلول الفعّالة لمواجهة المشكلة				
42	يواجه أكثر من مشكلة في وقت واحد ووضع الحلول المناسبة				
	المرونة				
43	يستفيد من آراء الآخرين في حل مشاكل العمل				
44	يتقبل الآراء النقديّة لتطوير العمل المدرسيّ				
	الأصالة				
45	يقترح أفكار جديدة بنّاءة لتطوير واقع العمل المدرسيّ				
46	يزوّد المعلمين بأفكار جديدة تساعد في تطوير أدائهم				
47	يقترح حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجه المدرسة بشكل تعاونيّ				
	إدارة الوقت				
48	يقيّم نفسه ذاتياً في كيفية استثمار الوقت				
49	يخطّط للأعمال المدرسيّة اليوميّة بدقة				
50	ينجز الأعمال وفق الخطة الزمنيّة المحددة				
51	يحسن التعامل مع الأمور الطارئة غير المخطط لها				
52	يتابع الأعمال بدقة				
	اتخاذ القرار				
53	يتابع الأهداف المراد تحقيقها من العملية التعليميّة				
54	يحلّل المشكلة				
55	يجمع المعلومات لحل المشكلة				

56	يختبر الفروض الموضوعة			
57	يضع خطة عمل لتنفيذ القرارات			
58	يقوّم القرارات			

الملحق (2) مقياس الرضا الوظيفي للمعلم

الرقم	بنود مقياس الرضا الوظيفي للمعلم	نعم	إلى حد ما	لا
1	مديري يقدّر عملي			
2	مكانتي محترمة بين المعلمين			
3	المدير يرتاح لي ويكلمني			
4	أشعر بالسرور وأنا أقدّم خدمات للطلبة			
5	أشعر بأنّ العمل في هذه المدرسة مريح			
6	أشعر بالرضا عندما أتغلب على الصعوبات في العمل			
7	ينعكس الأسلوب الذي يتعامل به المدير مع العاملين على الرضا الوظيفيّ			
8	يثّمن المدير الجهود التي أبذلها بالتدريس			
9	يؤدي مراعاة المدير للنواحي الإنسانية في المدرسة			

	إلى تشجيعي في العمل			
10	يسهم المدير في تحسين أدائي التدريسي			
11	يفرض المدير أحياناً أساليب مهنيّة لا تناسبني			
12	يساعدني المدير في التغلب على المشكلات المهنيّة.			
13	يعمل المدير بروح الفريق			
14	أشعر أنّ لديّ استقرار وظيفيّ في مهنتي			
15	يقدّم لي مدير المدرسة تغذية راجعة عن عملي			
16	يقوم المدير بمراجعة توصيات الموجهين التربويين			
17	يوظف مدير المدرسة المرافق التعليميّة مثل المكتبة والمختبر بهدف تحسين الأداء التعليميّ للمعلمين			
18	يسود علاقة جيّدة بين المدرسة والمجتمع المحليّ نتيجة لسياسة المدير المتبعة في المدرسة			
19	يشجعني المدير على الالتحاق بدورات تربوية وتدريبيّة			
20	يتيح المدير الفرصة الكافية للمشاركة في صنع القرار			
21	يتعاون المدير في حل المشكلات السلوكية لدى بعض الطلبة			
22	ينعكس الأسلوب الذي يتعامل به المدير على الرضا الوظيفيّ لديّ.			
23	يراعي المدير النواحي الإنسانيّة في العمل دون تمييز			
24	يتعامل المدير معي بوضوح			
25	يسهم المدير بتحسين أدائي المهنيّ.			
26	يحرص المدير على سماع اقتراحاتي حول تطوير العمل في المدرسة			
27	يوفّر المدير لي فرص الاطلاع على الأبحاث الحديثة التي تنتشر في الميدان التخصصيّ			
28	يساعدني المدير في التغلب على الصعوبات الإداريّة			

	التي تواجهني أثناء عملية التدريس			
29	يعمل المدير على تحسين المرافق المدرسيّة لتسهيل عملية التدريس			
30	يهتم المدير بمراعاة العوامل المادية من تهوية وإنارة .			
31	أشعر بالارتياح في مهنتي بسبب وجود غرف كافية للمعلمين والإداريين وغرف الأنشطة			
32	أشعر بالارتياح من توزيع جدول الحصص المدرسيّة.			
33	– يراعي مدير المدرسة أن يكون عدد الطلبة في غرفة الصف مناسباً وهذا يشعرني بالرضا.			
34	أشعر بالتقدير والاحترام بين الإداريين.			

درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة طرطوس

الدكتور أنور حميدوش*

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وشمل مجتمع البحث جميع تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، أما عينة البحث فهي عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثامن الأساسي بلغت (150) تلميذ وتلميذة، حيث تمّ تطبيق الاستبانة أداة البحث عليهم، وتمّ استرجاع (144) استبانة كاملة وصالحة للتحليل الإحصائي.

أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس للألعاب الإلكترونية كانت بدرجة ضعيفة، كما بينت وجود علاقة ارتباطية طردية وضعيفة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الإلكترونية، السلوك العدواني، الصف الثامن الأساسي، درجة الممارسة، التلاميذ.

* أستاذ مساعد، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة طرطوس، طرطوس، سورية.

The Degree of Playing Electronic Games and its Relationship to the Aggressive Behavior of Eighth Grade Students in Tartous

*Dr. Anwar Hmidoush

ABSTRACT

The aim of the research is to identify the degree of playing electronic games and its relationship to aggressive behavior among eighth grade primary students in Tartous schools.

The research adopted the descriptive and analytical approach, and the research community included all students of the eighth grade basic in the schools of Tartous city, as for the research sample, it is a random sample of students of the eighth primary grade, amounting to (150) male and female students, where the questionnaire was applied to the search tool on them, and (144) were retrieved. A complete and valid questionnaire for statistical analysis.

The results showed that the degree of electronic games by eighth grade pupils in the schools of Tartous was weak, and there was a positive and weak statistically significant correlation between the degree of playing electronic games and the aggressive behavior of eighth grade students in the schools of Tartous.

Keywords: Electronic Games, Aggressive Behavior, Eighth Grade, The degree of practice, pupils.

*Assistant Professor, Department of Child Education, College of Education, Tartous University, Tartous, Syria.

أولاً: مقدمة:

يُعدّ اللعب أبرز الجوانب المساهمة في نضج الطفل اجتماعياً واتزانه انفعالياً، فمن خلال اللعب مع الأقال الآخرين والمشاركة في الألعاب الجماعية، يتم تجاوز حالة الأنانية والتمركز حول الذات وتنمية الحس الجماعي لدى الفرد من خلال المشاركة والتعاون والتدرب على الأخذ والعطاء.

وتكمت أهمية اللعب في أنه حاجة أساسية، ومظهر من مظاهر السلوك، كما أنه استعداد فطري وضرورة من ضروريات حياة كل إنسان، بحيث يمكن اكتساب العديد من الفوائد بواسطة اللعب من البيئة المحيطة التي تؤمن الوصول إلى حالة من محاكاة الواقع بطريقة غير جدية، كما يساهم اللعب في النمو الجسمي والعقلي واللغوي والاجتماعي، وله دور كبير في تسهيل عملية التكيف مع البيئة والمجتمع؛ فاللعب في نظر العديد من الباحثين وعلماء النفس ليس مجرد وسيلة لقضاء وقت الفراغ، إنه وسيط تربوي يساهم في نمو الشخصية والصحة النفسية للأطفال، كما أنه وسيلة لتعليم الكثير من المفاهيم العلمية والرياضية واللغوية والدينية والاجتماعية، وليس معنى ذلك أنّ اللعب قليل الفائدة بالنسبة للكبار، بل إنه ضروري لكل إنسان في كل مرحلة من مراحل العمر (الخوالدة، 2003، ص7-8).

لقد شهدت السنوات الأخيرة انتشاراً واسعاً وكبيراً للألعاب الإلكترونية، ونمت نمواً ملحوظاً وأغرقت الأسواق بأنواع مختلفة منها، ودخلت إلى معظم المنازل وأصبحت الشغل الشاغل لأطفال اليوم، حيث إنها استحوذت على عقولهم واهتماماتهم، وهي لم تعد حكراً على الصغار، بل صارت هوس الكثير من الشباب وتعدى ذلك للكبار (الهدلق، 2013، ص158).

وساعد على انتشار الألعاب الإلكترونية بصورة هائلة توافرها على أجهزة الجوال الذكية التي تكاد لا تفارق الإنسان لحظة واحدة، وأصبح الكثير منها متاحاً مجاناً من خلال تطبيقات التلفونات المحمولة؛ مما جعل الحصول عليها غير مكلف في كثير من الأحيان، ولا يتطلب شراءها، وبذلك حلت تلك الألعاب محل الألعاب التقليدية التي كانت

تكسب الطفل العديد من المهارات الحياتية، وتعمل على بناء شخصيته بشكل كبير (العنزي، 2020، ص484).

إنّ هذا الانتشار الواسع للألعاب الإلكترونية وتطورها وتنوعها جعل الأطفال يقبلون على ممارستها لفترات طويلة، وتعدى ذلك إلى ما تسببه الألعاب الإلكترونية، خاصةً ذات المحتوى العنيف والعدواني من جعل الأطفال يتسمون بالسلوك العدواني، وذلك من خلال تقليديهم وتمثيلهم لما يعرض ويمارس في مختلف الألعاب الإلكترونية، مثل: استخدام القوة والحركات القتالية واستعمال ألفاظ نابية، بالإضافة إلى تبني أفكار قد تجعل منه عنيفاً سواء في أسرته أو مع أقرانه في المدرسة.

بناءً على ما سبق يقوم الباحث بدراسة العلاقة بين درجة استخدام الألعاب الإلكترونية وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

ثانياً: مشكلة البحث:

نتيجة التطور التكنولوجي المتسارع تطورت أساليب اللعب والترفيه؛ فظهرت الألعاب الإلكترونية والتي تتمتع بإقبال الأطفال عليها، وأصبحت تأخذ حيزاً كبيراً من أوقاتهم، حيث أثرت في سلوكياتهم وأخلاقياتهم، فتدرجت وتطورت بشكل كبير وواضح حتى وصلت إلى ما هي عليه من تقدم تقني باهر (الصوالحة، 2016، ص180).

وفي هذا الصدد تُشير (الريماوي والشحروري، 2011، ص638) إلى أنّ هناك انتشار واسعاً للألعاب الإلكترونية وزيادة في عدد الساعات التي يقتضيها الأطفال (ذكوراً وإناثاً) في اللعب بدأ يثير التساؤلات من قبل المربين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع حول آثارها الانفعالية أو المعرفية، مما جعل لهذا الموضوع مثار جدل قائم بين العلماء انقسموا فيه إلى فريقين ما بين متفائلين للعب الأطفال بالألعاب الإلكترونية وما بين متشائمين؛ وقد أقام كلاً من الفريقين وجهة نظره على أساس من الحجج والافتراضات التي لا يمكن تجاهلها.

وقد تجسدت مشكلة البحث من خلال ملاحظة الباحث لحجم المشاهد العنيفة في البرامج المعدة للأطفال، والكم الهائل من الألعاب العنيفة التي يمارسها الأطفال في البيوت وفي محال الألعاب الإلكترونية، فضلاً عن المدة التي يقضونها في ممارسة الألعاب

الإلكترونية، وهذا ما كشفت عنه دراسة الشيخة (2011) التي أجريت في سورية، حيث بينت انّ هناك علاقة بين الألعاب الإلكترونية العنيفة اليت تعرضها برامج التلفاز وبين السلوك العدواني وإضعاف الحساسية لدى الأطفال.

ويمكن تحديد مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:

هل هناك علاقة بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

ثالثاً: أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تعرف العلاقة بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، حيث تُشكّل المرحلة العمرية التي يتناولها هذا البحث (تلاميذ الصف الثامن الأساسي) أهمية خاصة كونها تتناول تطوراً مهماً في شخصية التلميذ.

كما تكمن أهمية البحث في إطلاع المعلمين والمرشدين النفسيين وأولياء الأمور والتلاميذ أنفسهم على أهم الآثار السلوكية والصحية والاجتماعية المترتبة على ممارسة تلاميذ الصف الثامن الأساسي للألعاب الإلكترونية، وبالتالي يمكن الاسترشاد بنتائج هذا البحث من خلال إعطائهم صورة واضحة عن درجة ممارسة التلاميذ للألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لديهم، مما يساهم في وضع الخطط الوقائية والعلاجية المناسبة، التي يمكن أن تسهم في الحد من مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ، وتساعدهم على التخفيف من الممارسات المرتفعة لاستخدام الألعاب الإلكترونية.

رابعاً: أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الإجابة إلى:

1- تعرّف درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

2- تعرّف مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

3- دراسة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

خامساً: فرضيات البحث:

يسعى البحث لاختبار الفرضية الآتية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

سادساً: مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث جميع تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، أما عينة البحث فهي عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثامن الأساسي بلغت (150) تلميذ وتلميذة، حيث تمّ تطبيق الاستبانة أداة البحث عليهم، وتمّ استرجاع (144) استبانة كاملة وصالحة للتحليل الإحصائي.

سابعاً: منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج "لدراسة أوصاف دقيقة للظواهر التي من خلالها يمكن تحقيق تقدم كبير في حل المشكلات، وذلك من خلال قيام الباحث بتصور الوضع الراهن، وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر في محاولة لوضع تنبؤات عن الأحداث المتصلة" (أبو علام، 2006، ص285).

ثامناً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الألعاب الإلكترونية: تُعرّف بأنها: جميع أنواع الألعاب المتوفرة على هيئات إلكترونية، وتشمل ألعاب الحاسب، وألعاب الانترنت، وألعاب الفيديو وألعاب الهواتف النقالة وألعاب الأجهزة الكفية (المحمولة) (عثمان، 2018، ص132).

وتعرف إجرائياً بأنها: جميع الألعاب التي يلعب بها التلاميذ والتي تتوافر بشكلها الإلكتروني، وتتوفر بين أيديهم في منازلهم أو في محال أو قاعات مخصصة يذهبون إليها لممارستها، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في بنود الاستبانة المعدة لقياس درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية.

السلوك العدواني: نشاط هدام يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بالآخرين سواء بالاستهزاء أو السخرية أو إحداث الأذى والألم الجسدي (الشيخلي، 2009، ص19).

ويعرف إجرائياً بأنه: كل التصرفات التي يقوم بها الفرد لإلحاق الضرر بالآخرين، سواء في المنزل أو في المدرسة أو محيطه الاجتماعي، وقد يكون لفظي أو جسدي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في بنود الاستبانة المعدة لقياس مستوى السلوك العدواني.

تاسعاً: أداة البحث:

تتمثل أداة البحث باستبانة لقياس درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، وقد تكونت من قسمين، تضمن القسم الأول مجموعة من العبارات التي تتناول ممارسة الألعاب الإلكترونية وعددها (15) عبارة، أما القسم الثاني فتضمن مجموعة من العبارات التي تتناول السلوك العدواني لدى التلاميذ، وعددها (14) عبارة.

وقد تمّ إخضاع هذه الاستبانة لاختبار الموثوقية من الناحية العلمية والإحصائية للتأكد من مدى صلاحيتها، حيث تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين، وعددهم (6) محكمين لأخذ ملاحظتهم، وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء الملاحظات المقترحة، وقد شملت التعديلات اختصار وتعديل بعض البنود، كما تمّ اختبار ثبات أداة البحث باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وبلغت قيم معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (1) قيم معاملات الثبات للمقياس ككل وللمحاور الفرعية

المحاور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
ممارسة الألعاب الإلكترونية	15	0.793
السلوك العدواني	14	0.823
الثبات الكلي	**29**	**0.833**

يبين الجدول رقم (1) أنّ قيم معاملات الثبات للمحاور الفرعية وللاستبانة ككل كانت مرتفعة، مما يدل على أنّ أداة البحث ذات ثبات جيد.

وللإجابة عن أسئلة الاستبانة تمّ الاعتماد على مقياس (ليكرت) الخماسي، والمثقل بأرقام تصاعدية لتحديد درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية ومستوى السلوك العدواني لدى أفراد عينة البحث، حيث تمّ إعطاء الدرجة (1) للإجابة بدرجة ضعيفة جداً، والدرجة (2)

للإجابة بدرجة ضعيفة، والدرجة (3) للإجابة بدرجة متوسطة، والدرجة (4) للإجابة بدرجة عالية، والدرجة (5) للدرجة عالية جداً.

استخدم الباحث في تحليل النتائج برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.25، أما معيار الحكم على متوسط الاستجابات فقد كان بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي:

درجة المقياس = (درجة الاستجابة العليا – درجة الاستجابة الدنيا)/عدد فئات الاستجابة

درجة المقياس = (5 – 1) /5 = 0.8

وبناءً عليه تكون فئات الدرجات وفق مقياس ليكرت على النحو الآتي:

الجدول (2) التبويب المغلق لتدرجات سلم ليكرت الخماسي

المجال (مقياس ليكرت)	الدرجة أو المستوى	الأهمية النسبية
1 – 1.8	ضعيفة جداً	%(20-36)
1.81 – 2.60	ضعيفة	%(36.2-52)
2.61 – 3.40	متوسطة	%(52.2-68)
3.41 – 4.20	عالية	%(68.2-84)
4.21 – 5	عالية جداً	%(84.2-100)

عاشراً: حدود البحث:

الحدود الزمانية: تمّ إجراء البحث حلال الفصل الأول من العام الدراسي 2019–2020

الحدود المكانية: مدينة طرطوس، مدارس التعليم الأساسي (الصف الثامن الأساسي).

الحدود البشرية: تلاميذ الصف الثامن الأساسي.

حادي عشر: الدراسات السابقة:

1– دراسة جنتيلا وآخرون (Gentilea, etal, 2004) بعنوان:

The Effects of Violent Video Games Habbits on Adolescent Hostility, Aggressive Behavior, and School Performance.

عنوان الدراسة: آثار عادات ألعاب الفيديو العنيفة على عداء المراهقين والسلوك العدواني والأداء المدرسي _ الولايات المتحدة الأمريكية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير العنف في الألعاب الإلكترونية على العدائية لدى المراهقين.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (617) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثامن والتاسع موزعين على أربع مدارس.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أنّ الطلبة الذين يتعرضون لوقت أطول للألعاب الإلكترونية كان لديهم مستوى أعلى من العدائية، وارتبط ذلك بمعامل التوافق مع تقديرات المعلمين الذين أشاروا إلى أنّ الطلبة الذين يقضون وقتاً أطول باستخدام ألعاب الفيديو كانوا يشعرون بالإعياء الجسمي، والأداء المتدني في التحصيل الدراسي، كما تتوسط العدائية العلاقة بين العنف المستمد من ألعاب الفيديو والنتائج المرتبطة بذلك.

2- دراسة كارنيجي وأندرسون (Carnagey & Anderrson, 2005) بعنوان:

The Effects of Reward and Punishment in Violent Video Games on Aggressive Affect, Cognition, and Behavior.

عنوان الدراسة: آثار المكافأة والعقاب في ألعاب الفيديو العنيفة على المشاعر والسلوك المرتبطة بالعدوان _ الولايات المتحدة الأمريكية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير المكافآت والعقاب في الألعاب الإلكترونية على المشاعر والسلوك المرتبطة في العدوان.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة اختيرت ثلاث تجارب من أجل التعرف على تأثير الأفعال العدوانية في الألعاب الإلكترونية والتي تسهم في إحداث المكافآت والعقاب، حيث قام المشاركون في واحد من ثلاثة إصدارات للعبة الإلكترونية نفسها، حيث أظهر الإصدار الأول أنّ جميع الأفعال العدوانية تعزز الإصدار الثاني، كما أنّ جميع الأفعال العدوانية تتم معاقبتها، أما الإصدار الثالث فيشكل ظروفاً لا يوجد فيه عدوان، وبعد الانتهاء من تقديم الظروف التجريبية الثلاثة قيست الانفعالات والأفكار والمشاعر العدوانية (العدائية) لدى الأفراد الذين يشاهدون العوان المعزز.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنّ السلوك العدواني يعزز في حالة وجود مكافأة للسلوك العدواني ويسهم في زيادته.

3- دراسة الشيخة (2011)، سورية.

عنوان الدراسة: برامج التلفاز والألعاب الإلكترونية العنيفة وعلاقتها بالسلوك العدواني وإضعاف الحساسية لدى الأطفال.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة على تحديد طبيعة العلاقة بين برامج التلفاز والألعاب الإلكترونية العنيفة وبين السلوك العدواني وإضعاف الحساسية لدى الأطفال.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (764) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات الآتية (مقياس السلوك العدواني، وأداة قياس إضعاف الحساسية، وأداة دور العنف في التلفاز والألعاب الإلكترونية)، وقد تحققت الباحثة من دق وثبات أدوات الدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس تعزى لأثر ممارسة اللعاب الإلكترونية على السلوك العدواني ولصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة الجبور وآخرون (2020)، الأردن.

عنوان الدراسة: العلاقة بين لعبة البوبجي والميل إلى العنف لدى الأبناء من وجهة نظر الآباء والأمهات في المجتمع الأردني: دراسة مسحية على عينة من أهالي إقليم الشمال.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين لعبة البوبجي والميل إلى العنف لدى الأبناء من وجهة نظر الآباء والأمهات في المجتمع الأردني، من خلال إجراء دراسة مسحية على عينة من الأسر في إقليم الشمال.

منهج الدراسة: تمّ الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي بالعينة القصدية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (280) مفردة من الآباء والأمهات.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أنّ لعبة البوبجي منتشرة على نطاق واسع بين الأبناء، وأنّ هناك آثاراً سلبية للعبة البوبجي على الأبناء، إذ جاءت بدرجة مرتفعة، وأنّ هناك درجة مرتفعة للميل إلى العنف لدى الأبناء الممارسين للعبة البوبجي، كما وأظهرت

النتائج أنّ هناك علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين الآثار السلبية للعبة البوبجي ودرجة الميل إلى العنف لدى الأبناء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استطلاع مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني، لا حظ الباحث أنّ الدراسات التي ربطت بين المتغيرين هي دراسات قليلة في البيئة المحلية، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات من ناحية الهدف وخصوصاً دراسة الجبور وآخرون (2020)، ودراسة (Gentilea, etal, 2004)، واختلفت مع بعضها الآخر من الدراسات التي تناولت علاقة الألعاب الإلكترونية بمتغيرات أخرى، كما اختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم مع أغلب الدراسات والتي استخدمت المنهج التجريبي، أما من ناحية العينة فقد اختلفت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات التي ركزت في معظمها على الآباء والأمهات والمعلمين وطلبة المرحلة الثانوية. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم أداة الدراسة "الاستبانة"، وفي الاطلاع على المفاهيم المختلفة للألعاب الإلكترونية وتأثيراتها على الأطفال بشكل خاص، والاستفادة منها في تكوين الإطار النظري للدراسة.

ثاني عشر: الإطار النظري للبحث:

يُعدّ اللعب أو مرحلة من مراحل تفاعل الأطفال مع البيئة المحيطة بهم، وهو جزء أساسي من حياتهم اليومية، وله دور مهم في نمو جوانبهم المعرفية والانفعالية والجسمية والاجتماعية، وقد مارس الأطفال وما زالوا يمارسون الألعاب الشعبية التي تمارس في الساحات المفتوحة بعفوية وانطلاق، وهي عبارة عن تراث ثقافي ينتقل من جيل إلى جيل، وفيها يستخدم الأطفال بعض الأدوات البسيطة كالكرة أو الحيل أو الحجر، وغيرها من الأدوات، وتحكم هذه الألعاب قواعد بسيطة وغير معقدة تجعل من السهل على جميع الأطفال المشاركة فيها. وفي السنوات الأخيرة تأثير العالم أجمع بانفجار معرفي وتكنولوجي طال جميع جوانب الحياة، مما أثر بصورة طبيعية على طريقة لعب الأفال، وبذلك انتشرت الألعاب الإلكترونية وتطورت بشكل ملفت للنظر، فأصبح الأطفال يلعبون باستخدام الأجهزة الإلكترونية المتوافرة بين أيديهم وأيدي أولياء أمورهم، كالهواتف الذكية

والحواسيب المحمولة والمكتبية والتلفاز وأجهزة الألعاب المتنوعة، وفي السنوات الأخيرة انتشرت محلات بيع اللعاب الإلكترونية بشكل كبير بمختلف أشكالها وأحجامها وأنواعها، وقابل هذا الانتشار طلب متزايد من قبل الأفال والمراهقين على اقتناء هذه الألعاب التي اكتسبت شهرة واسعة وقدرة على جذب من يلعبونها، حيث أصبحت بالنسبة لهم هواية تستحوذ على معظم أوقاتهم فهي تجذبهم بالرسوم والألوان والخيال والمغامرة، كما جذبت قطاعاً واسعاً من الأطفال، بل والمراهقين على المستوى العالمي، لما فيها من مؤثرات سمعية وبصرية قوية، وتوظيفها لعدد كبير من الفنيين المهرة في إنتاج ألعاب مشوقة ومثيرة (بخاري وعلي، 2019، ص56).

تُعرّف الألعاب الإلكترونية بأنها: نوع من الألعاب الحديثة الأكثر شعبية في العالم، والتي تُعرض على شاشات التلفاز (ألعاب الفيديو)، أو على شاشة الحاسوب (ألعاب الحاسوب)، وقد تلعب أيضاً على حوامل التحكم الخاصة بها أو في قاعات الألعاب الإلكترونية المخصصة لها، بحيث تزود هذه الألعاب الفرد بالمتعة من خلال تحدّ استخدام اليد مع العين (التآزر البصري الحركي)، أو تحدّ للإمكانات العقلية، وهذا يكون من خلال تطوير البرامج الإلكترونية (قويدر، 2013، ص116).

كما تُعرّف بأنها: نوع من الألعاب التي تُعرض على شاشة الحاسوب (ألعاب الحاسوب)، أو على شاشة التلفاز (ألعاب الفيديو)، والتي تزود الفرد بالمتعة من خلال تحدّ استخدام اليد مع العين (التآزر البصري/الحركي)، أو تحدّ الإمكانيات العقلية، وهذا يكون من خلال تطوير البرامج الإلكترونية (الشحروري، 2008، ص31).

ويعدها (الزيودي، 2014) بأنها: جميع أنواع الألعاب الإلكترونية المتوفرة في هيئات إلكترونية، والتي تشمل ألعاب الفيديو وألعاب الإنترنت وألعاب الفيديو وألعاب الهواتف المحمولة (الزيودي، 2014، ص21).

ويُعرّفها الباحث بأنها: ألعاب مبرمجة إلكترونياً يقوم الفرد بلعبها من خلال أجهزة الحاسوب أو أجهزة خاصة موصلة بالتلفاز أو الهواتف النقالة أو الأجهزة المحمولة أو عن طريق الانترنت بهدف الاستمتاع وقضاء أوقات الفراغ، وقد يكون لها آثار إيجابية إذا

أحسن استخدامها، أما آثارها فقد تكون كارثية إذا استخدمت دون مراقبة الأهل ولفترات زمنية غير محددة.

إنّ للألعاب الإلكترونية العديد من الفوائد المختلفة وخاصة للأطفال، حيث تمّ إجراء العديد من الدراسات على الأطفال والمراهقين وآثار الألعاب الإلكترونية عليهم، وقد كشفت هذه الدراسات عدداً من الإيجابيات والسلبيات للألعاب الإلكترونية وعلى وجه التحديد ألعاب الفيديو والتي تحتل الجزء الأكبر من حياة الأطفال والشباب؛ فمن فوائد الألعاب الإلكترونية أنها تنمي الالتزام بالأوامر والتعليمات، وتنمي المنطق لممارسيها والقدرة على حل المشاكل، وتساعد هذه الألعاب على تنمية بعض القدرات الذهنية الأخرى كالقدرة على مزامنة حركة الأعين مع اليدين والقدرة على القيام بعدد من المهام في الوقت ذاته، بالإضافة إلى القدرة على التخطيط وإدارة الموارد وسرعة البديهة والتحليل والعديد من الفوائد في تنمية العقل والقدرات الذهنية المختلفة والتي تختلف بحسب اللعاب التي يمارسها الأشخاص.

كما يمكن استخدام الألعاب الإلكترونية في العديد من الأمور المختلفة كالتعليم؛ فبالإمكان استخدام الألعاب الإلكترونية على سبيل المثال كوسائل تعليمية مما يجعل من التعليم أمراً ممتعاً لدى الأطفال وحتى الشباب، حيث يمكن استخدام بعض الألعاب الإلكترونية كألعاب المحاكاة في تعليم أعقد الأمور؛ فتوجد على سبيل المثال بعض الألعاب التي تحاكي الطيران والتي تعتبر أشهر اللعاب، ولكن توجد العديد من ألعاب المحاكاة الأخرى كمحاكاة صيانة السيارات وغيرها (عباس، 2018، ص315–316).

إنّ العدد الأكبر من الدراسات والبحوث والتجارب الفعلية قد أثبتت أنّ سلبيات الألعاب الإلكترونية تفوق ايجابياتها؛ فيرى (محمد، 2019) أنّ انتشار الألعاب الإلكترونية يُعدّ من أهم المسببات للعديد من المشكلات المجتمعية خاصةً لدى المراهقين والشباب الذين قد يتعرضون لاضطرابات نفسية واجتماعية وجسدية نتيجة إدمان الألعاب الإلكترونية خاصةً العنيفة منها، فقد كشفت الدراسات أنّ مدمني الألعاب الإلكترونية لديهم أعراض اكتئاب متمثلة في كراهية الذات وتوقع الفشل والحزن والتشاؤم ومشاعر العقاب وفقدان الاهتمام

والغضب الزائد وانعدم القيمة وتغيرات نمط النوم، وقد تصل الأعراض والمشكلات النفسية والاجتماعية إلى حد الرغبات الانتحارية (محمد، 2019، ص203).

إنّ سلبيات الألعاب الإلكترونية تنتج في العادة من الاستخدام الخاطئ لها، والخطأ في اختيار الألعاب المناسبة حسب العمر، وذلك بسبب العنف الموجود في العديد من الألعاب الإلكترونية وألعاب الفيديو، فقد لوحظت زيادة في مستوى العنف في سلوك الأطفال، ففي الكثير من ألعاب الفيديو يتحكم الأطفال بالعنف الموجود في اللعبة بأنفسهم ويشاهدونه بأعينهم ويكافئون أيضاً كلما زادوا من العنف أثناء لعبهم (عباس، 2018، ص316).

وبالنسبة لأثر الألعاب الإلكترونية على السلوك العدواني والميل إلى العف، فقد أثبتت العديد من الدراسات أنّ أغلبية الألعاب التي يلعبها المراهقون والأطفال تميل إلى العنف والقتال، حيث أشارت (همال، 2012) إلى أنّ هناك مؤسسات متعددة ظهرت في الأونة الأخيرة تقوم بتربية وتنشئة الطفل غير الأسرة والمسجد مثل الإنترنت والتلفاز والألعاب الإلكترونية، وأصبح لها دور كبير في حياة الطفل؛ فالألعاب التي يمارسها الطفل من خلال هذه المؤسسات والوسائط تؤثر عليه بشكل كبير، وأصبح يعتمد عليها في حل مشكلاته من خلال استخدام أسلوب الحيل والعنف. وبينت (السعد، 2005) أيضاً أنّ للألعاب الإلكترونية التي يكون طابعها العنف تعمل على زيادة الهيجان الفسيولوجي والوظيفي وتراكم المشاعر والأفكار العدوانية مقابل التناقض في السلوك الاجتماعي السوي، حيث تعمل هذه الألعاب على تأصيل القتل لدى الأطفال والمراهقين والشباب على حد سواء. وأشار كل من (Gentilea, Lyderc, Linderc & Walsha, 2004) إلى أنّ الطلبة الذين يتعرضون لوقت أطول للألعاب كان لديهم مستوى أعلى من العدائية، وارتبط ذلك بمعامل التوافق مع تقديرات المعلمين الذين أشاروا إلى أنّ الذين يقضون وقت أطول باستخدام ألعاب الفيديو كانوا يشعرون بالإعياء الجسمي، والأداء المتدني في التحصيل الدراسي (الجبور وآخرون، 2020، ص870-871).

بناءً على ما سبق تناول الباحث في الجزء العملي من البحث العلاقة بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية ومستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي..

ثالث عشر: تحليل نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

لتحديد مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة طرطوس من وجهة نظرهم، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من الفقرات، ومن ثمّ حساب الدرجات الخام على كامل العبارات، وحساب المتوسط الحسابي العام، وذلك وفق الآتي:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لإجابات أفراد العيّنة على عبارات ممارسة الألعاب الإلكترونية

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية%	الرتبة	درجة الممارسة
1. أقضي معظم أوقاتي في ممارسة الألعاب الإلكترونية.	2.463	0.637	49.26	7	ضعيفة
2. أفضل ممارسة الألعاب الإلكترونية على الألعاب الأخرى.	2.743	0.778	54.86	1	متوسطة
3. عندما أبدأ بممارسة الألعاب الإلكترونية فلا أستطيع التوقف عن اللعب.	2.576	0.862	51.52	3	ضعيفة
4. أفضل الأوقات عندي هو الوقت الذي أمارس فيه الألعاب الإلكترونية.	2.332	0.747	46.64	13	ضعيفة
5. اشعر أنّ ممارستي للألعاب الإلكترونية يحرمني من النوم.	2.399	0.784	47.98	10	ضعيفة
6. من الصعب عليّ تقليص عدد الساعات التي أمارس فيها الألعاب الإلكترونية.	2.345	0.706	46.9	12	ضعيفة
7. أشعر أنني أحتاج إلى المزيد من الوقت في ممارسة الألعاب الإلكترونية.	2.386	0.714	47.72	11	ضعيفة
8. أشعر بالتعاسة عندما تمنعني الظروف من ممارسة الألعاب الإلكترونية.	2.235	0.637	44.7	15	ضعيفة
9. أفكر بممارسة الألعاب الإلكترونية حتى لو لم أكن قريباً من جهاز كمبيوتر أو هاتف ذكي.	2.465	0.747	49.3	6	ضعيفة
10. أتجاهل أصدقائي وأفراد أسرتي عند ممارستي الألعاب الإلكترونية.	2.484	0.759	49.68	5	ضعيفة
11. أدخل في شجار مع أفراد أسرتي وأصدقائي إذا	2.591	0.861	51.82	2	ضعيفة

حاولوا منعي من ممارسة الألعاب الإلكترونية.					
12. حاولت الابتعاد عن الألعاب الإلكترونية دون جدوى.	2.512	0.714	50.24	4	ضعيفة
13. أضحي بنشاطات اجتماعية من أجل ممارسة الألعاب الإلكترونية.	2.407	0.717	48.14	9	ضعيفة
14. أشعر بالقلق عند توقفي عن ممارسة الألعاب الإلكترونية.	2.444	0.728	48.88	8	ضعيفة
15. أمارس الألعاب الإلكترونية من أجل الهروب من مشاكل الحياة.	2.287	0.668	45.74	14	ضعيفة
المتوسط العام	**2.445**	**0.737**	**48.9**	-	**ضعيفة**

يبين الجدول رقم (3) أنّ معظم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للألعاب الإلكترونية تقع ضمن المجال (1.81–2.60)، وتقابل شدة الإجابة بدرجة ضعيفة على مجالات سلم ليكرت الخماسي الموضحة في الجدول رقم (2)، وحصلت العبارة رقم (2)، والمتضمنة تفضيل أفراد عينة البحث لممارسة الألعاب الإلكترونية على الألعاب الإلكترونية على المرتبة الأولى بأهمية نسبية بلغت (54.86%)، بينما حصلت العبارة رقم (8)، والمتضمنة شعور أفراد عينة البحث بالتعاسة عندما تمنعهم الظروف من ممارسة الألعاب الإلكترونية بأهمية نسبية بلغت (44.7%). وبشكل عام بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (2.445)، وهي تقابل شدة الإجابة بدرجة ضعيفة، وبناءً عليه يمكن القول أنّ درجة ممارسة تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس للألعاب الإلكترونية كانت بدرجة ضعيفة، وبأهمية نسبية (48.9%).

السؤال الثاني: ما مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

لتحديد مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة طرطوس من وجهة نظرهم، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من الفقرات، ومن ثمّ حساب الدرجات الخام على كامل العبارات، وحساب المتوسط الحسابي العام، وذلك وفق الآتي:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لإجابات أفراد العيّنة على عبارات السلوك العدواني

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية%	الرتبة	مستوى السلوك
1. لدي رغبة في ضرب الآخرين لأتفه الأسباب.	2.476	0.809	49.52	8	ضعيف
2. أرفع الصوت على الآخرين عند الحديث معهم.	2.572	0.769	51.44	4	ضعيف
3. أفضل الهجوم كوسيلة للدفاع في حال تعرضي لمواقف محرجة.	2.495	0.855	49.9	6	ضعيف
4. القوة البدنية هي السمة الغالبة لدي في تعاملي مع أقراني.	2.415	0.714	48.3	9	ضعيف
5. أستخدم العنف اللفظي في تعاملي مع أقراني.	2.863	0.746	57.26	1	متوسط
6. أرغب في السيطرة على أقراني باستمرار.	2.717	0.690	54.34	3	متوسط
7. أميل إلى ممارسة السلوكيات العنيفة بطريقة لا شعورية.	2.738	0.599	54.76	2	متوسط
8. مصطلحات القتال والانتصار والموت والدماء عي الغالبة على ألفاظي.	1.345	0.606	26.9	13	ضعيف جداً
9. أستخدم لغة التهديد بشكل كبير ضد الآخرين.	2.141	0.429	42.82	13	ضعيف
10. أوجه الشتائم للآخرين باستمرار.	2.483	0.646	49.66	7	ضعيف
11. أتعمد إيذاء الآخرين جسدياً.	2.415	0.729	48.3	9	ضعيف
12. أصف الآخرين بألفاظ نابية.	2.569	0.786	51.38	5	ضعيف
13. لدي رغبة في إتلاف ممتلكات الآخرين.	2.368	0.754	47.36	11	ضعيف
14. أكسر وأحطم محتويات المنزل في لحظة الغضب.	2.397	0.762	47.94	10	ضعيف
المتوسط العام	**2.428**	**0.707**	**48.56**	-	**ضعيف**

يبين الجدول رقم (4) أنّ معظم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بمستوى السلوك العدواني لديهم تقع ضمن المجال (1.81–2.60)، وتقابل شدة الإجابة بدرجة ضعيفة على مجالات سلم ليكرت الخماسي الموضحة في الجدول رقم (2)، وحصلت العبارة رقم (5)، والمتضمنة استخدام أفراد عينة البحث العنف اللفظي في تعاملهم مع أقرانهم على المرتبة الأولى بأهمية نسبية بلغت (57.26%)، بينما حصلت العبارة رقم (9)، والمتضمنة استخدام أفراد عينة البحث لغة التهديد بشكل كبير في تعاملهم مع الآخرين بأهمية نسبية بلغت (42.82%). وبشكل عام بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (2.428)، وهي تقابل شدة الإجابة بدرجة ضعيفة، وبناءً

عليه يمكن القول أنّ مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس كانت بدرجة ضعيفة، وبأهمية نسبية (48.56%).

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ اختبار الفرضية الآتية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

الجدول (5) نتائج معامل ارتباط بيرسون لدرجات أفراد العينة في كل من درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية ومستوى السلوك العدواني لديهم

		ممارسة الألعاب الإلكترونية	مستوى السلوك العدواني
ممارسة الألعاب الإلكترونية	ارتباط بيرسون	1	.633**
	القيمة الاحتمالية		.001
	العدد	144	144
	القرار		دالة عند 0.01
مستوى السلوك العدواني	ارتباط بيرسون	.633**	1
	القيمة الاحتمالية	.001	
	العدد	144	144
	القرار	دالة عند 0.01	

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث في كل من درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، ومستوى السلوك العدواني لديهم، حيث يبين الجدول (5) أنّ قيمة معامل الارتباط بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية وبين مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس بلغت (0.633)، وهي تدل على أنّ العلاقة طردية وضعيفة، أي أنّ زيادة استخدام الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى زيادة مستوى السلوك العدواني لدى أفراد عينة البحث، وتبين قيمة معامل التحديد:

$$R^2 \times 100 = (0.633)^2 \times 100 = 40.07\%$$

على أنّ (40.07%) من التغيرات الحاصلة في السلوك العدواني لدى أفراد عينة البحث يعود سببها إلى استخدام الألعاب الإلكترونية، وعليه بما أنّ قيمة احتمال الدلالة تساوي

(0.001) أقل من مستوى الدلالة (0.01)؛ فإننا نرفض فرضية البحث (الصفرية)، والقائلة بعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، ونقبل الفرضية البديلة، أي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، وهذه العلاقة طردية وضعيفة.

نتائج البحث:

1- أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس للألعاب الإلكترونية كانت بدرجة ضعيفة، وبأهمية نسبية (48.9%).

2- أظهرت النتائج أنّ مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس كانت بدرجة ضعيفة، وبأهمية نسبية (48.56%).

4- أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، وهذه العلاقة طردية وضعيفة، حيث أنّ (40.07%) من التغيرات الحاصلة في السلوك العدواني لدى أفراد عينة البحث يعود سببها إلى استخدام الألعاب الإلكترونية

توصيات البحث:

1- إقامة حملات توعوية مستمرة سواء من قبل المؤسسات التربوية أو قنواتها الإعلامية للتعريف بمخاطر وسلبيات الألعاب الإلكترونية، وخصوصاً العنيفة منها.

2- تفعيل الرقابة الأسرية على الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الأبناء في المنزل، وتحديد وقت قصير لممارستها، والتنبيه لمخاطر هذه الألعاب على صحة الطفل وسلوكه الاجتماعي والنفسي.

3- العمل مع القنوات الرسمية لإمكانية حظر الألعاب الإلكترونية والبرامج المتوافرة على شبكة الانترنت، والتي يستطيع الأبناء من الوصول إليها لكون هذه الألعاب تعمل على زرع السلوك العدواني في شخصياتهم.

المراجع:

أ- المراجع العربية:

1- أبو علام، رجاء محمود 2006- مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الخامسة، دار النشر للجامعات، القاهرة، 285.

2- بخاري، فتحي؛ وعلي، شعوة 2019- ماهية الألعاب الإلكترونية ودواعي التعلق بها، مجلة المجتمع والرياضة، المجلد (2)، العدد (2)، 55-62.

3- الجبور، رامي عبد الحميد؛ والكريميين، أيمن أحمد؛ والمجالي، ماجدة عبد العزيز 2020 - العلاقة بين لعبة البوبجي والميل إلى العنف لدى الأبناء من وجهة نظر الآباء والأمهات في المجتمع الأردني: دراسة مسحية على عينة من أهالي إقليم الشمال، دراسات للعلوم الإنسانية، المجلد (47)، العدد الأول، 868-884.

4- الحشاش، دلال 2008- أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الكويت، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

5- الخوالدة، محمد محمود 2003- اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالته لتربوية في إنماء شخصياتهم، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن، 6-8.

6- الزيودي، ماجد محمد 2014- الانعكاسات التربوية للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المملكة العربية السعودية، المجلد (10)، 15-31.

7- الشحروري، مها حسني 2008- الألعاب الإلكترونية في عصر العولمة مالها وما عليها، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن، 31.

8- الشحروري، مها؛ والريماوي، محمد عودة 2011- أثر الألعاب الإلكترونية على التذكر وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (38)، العدد (2)، 637-649.

9- الشيخة، حنان 2007- برامج التلفاز والألعاب الإلكترونية العنيفة وعلاقتها بالسلوك العدواني وإضعاف الحساسية لدى الأطفال، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

10- الشيخلي، خالد خليل 2009- المشكلات السلوكية لدى الأطفال، الظاهرة، الوقاية، العلاج، دار الكاتب الجامعي، الطبعة الثانية، الإمارات العربية المتحدة، 19.

11- صوالحة، محمد أحمد 2016- علم نفس اللعب، الطبعة الخامسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 180.

12- عباس، رنا فاضل (2018- الألعاب الإلكترونية وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (59)، 303-329.

13- عثمان، أماني خميس محمد عثمان 2018- أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (34)، العدد (1)، 126-160.

14- العنزي، إبراهيم هلال 2020- التداعيات السلبية لإدمان الألعاب الإلكترونية: دراسة ميدانية على طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض، المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد (36)، العدد الثالث، 483-502.

15- قويدر، مريم 2013- أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال: دراسة وصفية تحليلية على عينة من الأطفال المتمدرسين بالجزائر، رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، الجزائر، 116.

16- محمد، رشا ناجي 2019- التنبؤ بإضراب التحدي المعارض بمرجعية الاكتئاب والميول الانتحارية لدى عينة من المراهقين ومدمني الألعاب الإلكترونية العنيفة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد (29)، العدد (104)، 203.

17- الهدلق، عبد الله بن عبد العزيز 2013- إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية البنات، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (138)، 158.

ب- المراجع العربية باللغة الإنكليزية:

1. Abu Allam, Rajaa Mahmoud 2006 - Research Methods in Psychological and Educational Sciences, Fifth Edition, University Publishing House, Cairo, 285.

2. Bukhari, Fathi; And Ali, The Fascination of 2019 - What is Electronic Games and the reasons for its attachment, Society and Sports Magazine, Volume (2), Issue (2), 55-62.

3. Jabour, Rami Abdel-Hamid; And the generous, Ayman Ahmed; Al-Majali, Majida Abdel Aziz 2020 - The relationship between the game of PUBG and the tendency to violence among children from the point of view of parents in Jordanian society: a survey study on

a sample of the people of the northern region, Studies for the Humanities, Volume (47), the first issue, 868-884.
4. Al-Hashash, Dalal 2008- The effect of playing electronic games on the aggressive behavior of high school students in government schools in the State of Kuwait, Master Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
5. Khawaldeh, Muhammad Mahmoud 2003- Popular play for children and its educational implications for the development of their personalities, First Edition, Dar Al Masirah, Amman, Jordan, 6-8.
6.Al-Zeyoudi, Majed Muhammad 2014- The educational implications of electronic games as seen by teachers and parents of elementary school students in Madinah, Taibah University Journal for Educational Sciences, Saudi Arabia, Volume (10), 15-31.
7. Al-Shahroury, Maha Hosni 2008- Electronic games in the era of globalization, their money and what they have, first edition, Dar Al Masirah, Amman, Jordan, 31.
8. Al-Shahrouri, Maha; Al-Rimawi, Muhammad Oudeh 2011- The effect of electronic games on remembering, problem solving and decision-making among middle childhood children in Jordan, Journal of Educational Sciences Studies, Volume (38), Issue (2), 637-649.
9. Sheikha, Hanan 2007- TV programs and violent electronic games and their relationship to aggressive behavior and weakening sensitivity of children, Master Thesis, Faculty of Education, Damascus University, Damascus, Syria.
10. Al-Sheikhly, Khaled Khalil 2009- Behavioral problems in children, the phenomenon, prevention, treatment, University Writer House, Second Edition, United Arab Emirates, 19.
11. Sawalha, Muhammad Ahmad 2016- Psychology of Play, Fifth Edition, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan, 180.
12. Abbas, Rana Fadel (2018- Electronic games and their impact on the academic achievement of middle school students, Journal of Educational and Psychological Research, Issue (59), 303-329.
13. Othman, Amani Khamis Muhammad Othman 2018- The effect of electronic games on the behaviors of children of the higher

primary stage, Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Volume (34), Issue (1), 126-160.
14. Al-Enezi, Ibrahim Hilal 2020- Negative implications of electronic games addiction: a field study on high school and university students in Riyadh, The Arab Journal of Security Studies, Volume (36), Third Issue, 483-502.
15. Koueider, Maryam 2013- The effect of electronic games on behaviors in children: An analytical descriptive study on a sample of children studying in Algeria, Master Thesis, Faculty of Political Sciences and Media, University of Algiers, Algeria, 116.
16. Mohamed, Rasha Nagy 2019- Predicting the opposition challenge strike with reference to depression and suicidal tendencies among a sample of adolescents and violent electronic games addicts, The Egyptian Journal of Psychological Studies, The Egyptian Society for Psychological Studies, Volume (29), Issue (104), 203.
17. Al-Hadlaq, Abdullah bin Abdulaziz 2013- The pros and cons of electronic games and the motives for their practice from the viewpoint of public education students in Riyadh, Reading and Knowledge Magazine, Ain Shams University, Girls College, Egyptian Society for Reading and Knowledge, Issue (138), 158.

ج- المراجع الأجنبية:

1. Carangey, Nicholas L, & Anderson, Craig A, 2005 -The Effects of Reward and Punishment in Violent Video Games on Aggressive Affect, Cognition, and Behavior, American Psychological Society, 16 (11), 882- 889.
2. Gentilea, Douglas A. Lynchb, Paul J. Linderc, Jennifer, Ruh & Walsha, David, A, 2004 - The Effects of Violent Video Games Habbits on Adolescent Hostility, Aggressive Behavior, and School Performance, Journal of Adolescence, 27 (2), 5- 22.
3. Przybylski, A. K, Edward L. D, C. Scott. R., Richard M. Ryan. 2014- "Competence – Impeding Electronic Games and Players Aggressive Feelings, Thoughts, and Behaviors ". Journal of Personality and Social Psychology. 2014. VOL. 106, NO. 3, 441 – 457.

دراسة الفروق بين معادلتي أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه –5

الباحثة: د. أسماء محمد

دكتوراه في القياس والتقويم التربوي والنفسي – كلية التربية– جامعة دمشق

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في قيم معادلتي الثبات (أوميجا الموزونة، وألفا كرونباخ) في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه_ 5 في ضوء اختلاف حجم العيّنة وطول الاختبار.

حيث جرى اختيار أحجام العّينات المدروس أثرها في قيم معادلتي أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ، من بيانات مستمدة من دراسة الباحثة نوال المطلق، وذلك على أساس حسابها كنسبٍ مئويةٍ (50%، 75%، 100%، 150%، 200%) من عدد بنود مقياس ستانفورد بينيه– 5 (الصورة الطويلة)، والبالغ عدد بنودها (296 بنداً)، ومن عدد بنود البطارية المختصرة لاختبار ستانفورد بينيه– 5 (الصورة القصيرة)، والبالغ عدد بنودها (80 بنداً)، كما جرى دراسة الفرق في عدد البنود بين الصورة الطويلة (اختبار ستانفورد بينيه– 5)، وبين الصورة القصيرة (البطارية المختصرة من هذا الاختبار). وللإجابة على تساؤلات الدراسة، تمَ الاستعانة بالبرامج الإحصائية: (SPSS) لحساب معادلة ألفا كرونباخ، (JASP) لحساب معادلة أوميجا الموزونة، وأيضاً بالاختبار الإحصائي (M) المقترح من قبل (هاكستين وولين) بحالتيه الثانية والثالثة لمعرفة الفروق بين معادلتي الثبات (أوميجا الموزونة، وألفا كرونباخ)، وتم الوصول إلى النتائج التالية:

_ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ، لصالح معادلة أوميجا الموزونة عند اختلاف احجام العينات المدروسة لصالح العينات ذات الحجم الأكبر.

_ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ عند اختلاف طول الاختبار، لصالح أوميجا الموزونة عند الصورة الطويلة وأحجام العينات (50%، 75%، 100%، 150%، 200%).

الكلمات المفتاحية: الثبات، أوميجا الموزونة، ألفا كرونباخ، اختبار ستانفورد بينيه-5، حجم العيّنة، طول الاختبار.

Study the Differences Between Weighted Omega Cronbach Alpha Equivalents in Estimating the reliability of The Stanford Binet scale Scores

Abstract

The objective of the current study is to identifying the differences between Weighted Omega and cronbach Alpha in estimating the reliability of the Stanford Binet- 5 scale test scores, in light of the difference in sample size and test length.

The studied sample sizes were studied their impact on the equations Cronbach Alpha values and the Stratified Alpha of derived from a study researcher Nawal al Motlak data on the basis of calculated as a percentage (50%, 75%, 100%, 150%, 200%) from the number of items of Stanford Binet-5 scale (296 items), and from the number of short battery items for the Stanford Binet -5 scale (short image), the total number of items (80 items), and the difference in the number of items between the long picture (Stanford Binet -5 test), and short picture (short battery) of this scale. To answer the questions of the study, both statistical programs were used: the (SPSS) program to calculate the Cronbach's alpha equation, and the (JASP) program to calculate the Weighted Omega equation, and the statistical test (M) proposed by Haxstein and Wolen was used in its second and third cases to determine the differences between the Weighted Omega and Cronbach Alpha equations. The following results were obtained:

- There were statistically significant differences between the Weighted Omega and Cronbach Alpha values in favor of the Weighted Omega when the sizes of the studied samples were different for the larger size samples.
- There were differences between Weighted Omega and Cronbach Alpha when the length of the test is different, in favor of the Weighted Omega at the long image and sample sizes (50%, 75%, 100%, 150%, 200%).

Key words: Reliability, The Stanford Binet scale, Weighted Omega, Cronbach Alpha, Sample size, Test length.

1. مقدمة:

يعدّ موضوع حساب الثبات من المواضيع الأساسية لفهم الارتباطات بين المتغيرات المشاهدة وتأثيرها على العلاقات بين المفاهيم النفسية الأساسية، وكيف لهذه التقديرات المشاهدة لدرجة الشخص أن تتجاوز أو تنخفض عن تقديرات درجاتهم الحقيقية الكامنة، وكيفية تقدير فترات الثقة حول أي قياس بعينه. حيث يتيح فهم الطرائق العديدة لتقدير الثبات بالإضافة إلى طرائق استخدام هذه التقديرات إمكانية تقييم الأفراد بشكل أفضل وأيضاً تقييم تقنيات الاختبار والتنبؤ بالأداء، ويمكننا أن ننسب الفضل في هذا إلى سبيرمان (Spearman ,1904) من خلال إضفاء الطابع الرسمي الأول على الثبات، حيث طور معامل الارتباط الرتبي وأنشأ المبادئ الأساسية لنظرية الثبات.

يرى سبيرمان أن درجة الاختبار المشاهدة يمكن أن تقسم إلى بنائين غير قائمين للرصد: الدرجة الكامنة المطلوب قياسها ودرجة الخطأ المتبقية، ويتطلب تحديد جودة أي مقياس أو اختبار نفسي في أن يظهر المقياس الصدق والثبات المناسب لغرض القياس، حيث يتعامل الصدق مع مدى دعم الدلائل ومدى الدعم النظري لتفسير درجات أداة القياس مقابل الاستخدامات المقترحة للمقياس، بينما يعالج الثبات مدى توقع أن تكون درجات الأداة قائمة على التكرار والتعميم **(زارع، 2012، ص 111- 112)**.

وعند الاطلاع على الأدب النظري الحديث في القياس والتقويم، نلاحظ مدى تعدد البنى النظرية لمعاملات تقدير ثبات الدرجات الناتجة عن مجموعة من قياسات، فإذا كانت هذه القياسات المتكررة متوازية يتم استخدام قانون سبيرمان براون لتقدير الثبات، والذي يتطلب العديد من المتطلبات غير واقعية، يستحيل توافرها في الدرجات المتحصلة، أما إذا كانت القياسات متكافئة فإنه يمكن استخدام معادلة ألفا كرونباخ كطريقة لتقدير ثبات التجانس الداخلي، والتي أيضاً لها متطلبات كأن يتساوى التباين الحقيقي في القياسات المتكررة وهذا أمر بالغ الصعوبة.

وكون افتراض التوازي شرط من الصعب تحقيقه، فقد أقدمت العديد من المعادلات الأخرى لحساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية بتوفر شرط أقل تشدداً من شرط التوازي

سُمي شرط التكافؤ بالضرورة (Essential– Equivalence) والمتمثل ب (تساوي التباين الحقيقي لجزأي الاختبار بفرق ثابت دون تساوٍ في تباين الخطأ).

ومع أن شرط التكافؤ بالضرورة أقل تشدداً من شرط التوازي إلا أن قضية تحقيقه يعد أمراً صعباً، إلى أن ظهرت فكرة جديدة تم فيها اعتبار أجزاء الاختبار أجزاء متشاكلة (Congeneric) (وهي التي تسمح باختلاف التباين الحقيقي والتباين الخطأ على جزأي الاختبار) وهو شرط أكثر معقولية، إذا أن تحقيقه أسهل بكثير من تحقيق شرطي التوازي والتكافؤ، وقد قدمت في هذا الاتجاه الكثير من المعادلات التي تفترض تشاكل الأجزاء مثل معادلة راجو (**Raju, 1977**) ومعادلة فيلت (**Fieldt, 1975**)، ومعادلة انجوف– فيلدت (**Qualls, 1995**) (**العمري، 2018، ص 87**)، بالإضافة إلى معادلة أوميجا الموزونة (Weighted Omega) وهي التي سيتم دراستها في هذا البحث نظرياً من خلال إلقاء الضوء على البنية النظرية لهذه المعادلة بالإضافة إلى دراسة الفرق بينها وبين معادلة (ألفا كرونباخ) في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه–5 في ضوء المتغيرات التالية (حجم العينة، طول الاختبار).

2. مشكلة البحث:

تتفق جميع العلوم النفسية في أن المشاكل الأساسية للقياس تتمحور في حساب الثبات **Reliability** حيث أن القياسات دائما ما تكون مشوشة بأخطاء القياس. ولأن علم القياس النفسي أكثر صعوبة من القياسات الخاصة بالعلوم الطبيعية الأخرى، فقد استفاض علماء النفس في دراسة مشكلة قياس الثبات كـ (**Cronbach, 1951**) و (**Guttman, 1945**) و (**McDonald, 1999**)، ولا يزال مشاكل قياس الثبات مسار بحث وجدل بين الباحثين حتى الآن بالرغم من التطورات الحديثة في نظريات القياس ووسائل قياس الثبات– أياً كانت الوسيلة برمجية إحصائية أو معادلة رياضية– والتي قد تجاوزت بكثير مساهمات الباحثين الأوائل، فإن الكثير من هذه الأدبيات تناولت الموضوع من ناحية تقنية أكثر من كونها تطبيقية وكانت معظم الدراسات موجهة للمتخصصين بدلاً من المستخدمين لأدوات القياس المختلفة (**زارع، 2021، ص 110**).

ويذكر الباحثون (**Miller, 1995; Sijtsma, 2009a; Zumbo and Rupp, 2004**) بأن معادلة ألفا كرونباخ تعد من أكثر المعادلات استخداماً على نطاق واسع

وبشكل متكرر لحساب الثبات في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، حيث أصبح الاختبار الافتراضي لحساب معادلة الثبات والذي لا بديل عنه. وبالرغم من هذا الانتشار الواسع يبقى هنالك سوء فهم كبير لمعادلة ألفا كرونباخ يتجلى خاصة في استخدامه من دون التحقق من افتراضاته المهمة **(أحمد، 2017، ص64)**. حيث يعتبر معامل الثبات ألفا كرونباخ الأكثر والأوسع استخداماً في الأدب التربوي وعلم النفس () وبالرغم من أن استخدامه غير مناسب في كثير من الأحيان وخصوصاً في حالة الاختبارات التي تتضمن في أكثر من نوع واحد من الفقرات (إذ تبرز مشكلة اختلاف الأوزان على هذه الفقرات الذي يجعل تحقيقها لشروط تقدير الثبات باستخدام معادلات الاتساق الداخلي سواء في المعادلات التي تشترط التوازي أو التكافؤ بالضرورة أمراً صعباً) إلا أنها تستخدم بانتهاك فرضها الأساسي المتمثل بتوازي الأجزاء ووجود ارتباطات تامة بين العلامات الكلية على هذه الأجزاء مما يؤدي استخدامها إلى الحصول على قيمة ألفا كرونباخ تبخس قيمة معامل الثبات الحقيقي، وتمثل الحد الأدنى له.

ونظراً لندرة الأبحاث العربية التي تناولت معاملات الثبات المختلفة واعتماد معظمها في حساب الثبات على معامل الثبات ألفا كرونباخ حتى في حالة عدم التحقق من شروط تطبيقه، يتبادر للباحثين السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا يستمر الباحثون في استخدام ألفا بالرغم من وجود معاملات بديلة تتغلب على هذه القيود والاشتراطات اللازمة لاستخدام معامل ألفا؟ ومن الممكن أن تكون أسباب نجاح معامل α وبقائه في الأدبيات العالمية واسعة النطاق، أنه يعتمد في تطبيقه على طريقة بسيطة ومستقرة للقياس مثل مجموع أو متوسط استجابات المفردة، ومن السهل مشاركتها وقراءة تقارير العلوم النفسية، ويتم حسابه بسهولة في حزم برمجية إحصائية، متنوعة مثل SPSS أو أوJASP.

ويشير (Sijtsma, 2009) إلى أن التطور في الطرائق والأساليب الرياضية للقياسات النفسية ودراسة علم النفس قد تباعدت عن بعضها البعض حيث أصبحت طرائق القياسات النفسية أكثر إحصائية وبقي علماء النفس بعيداً عن النظرة الرياضية المتعمقة للقياس النفسي. وبدون مناقشات واضحة للبدائل المتاحة ومع توفر البرامج بسهولة للعثور على تقديرات بديلة للثبات، سيستمر معظم علماء النفس في استخدام معامل ألفا لحساب الثبات **(Sijtsma, 2009، p.107)**.

واتفق كلاً من (Revelle & Zinbarg, 2009) مع (Sijtsma, 2009)، في أنه ينبغي تشجيع الباحثين على استخدام تقديرات أفضل للثبات بالإضافة إلى معامل ألفا، واختلفوا فيما هي المعادلات الأكثر مناسبة للاستخدام (**Revelle & Zinbarg, 2009, p154**). وقد قُدمت العديد من المعادلات لتقدير الثبات مثل معادلة أوميجا الموزونة تقديرات قريبة للحقيقة، ولذلك سيحاول البحث الحالي دراسة الفروق في قيم ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه باستخدام كلاً من معادلة ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة، كون اختبار ستانفورد بينيه يضم نسختين مختلفتين في طول البنود (النسخة المختصرة) (والنسخة الطويلة)، بالإضافة إلى اختلاف أحجام العينات. **وبالتالي يمكن تلخيص سؤال مشكلة البحث بالشكل الآتي:**

ما هي الفروق بين معادلتي الثبات (أوميجا الموزونة، ألفا كرونباخ) في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه في حالة اختلاف أحجام العينة وطول الاختبار؟

3. أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في الجوانب التالية:

1- جدة البحث: تعتبر هذه الدراسة الأولى عربياً ومحلياً التي ستجري مقارنة بين (معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة أوميجا الموزونة) في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه- 5.

2- الحاجة إلى دراسة عملية تقارن بين قيم الثبات التي تقدمها معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة أوميجا الموزونة في تقدير ثبات درجات الاختبارات.

3- تكتسب هذه الدراسة أهميتها أيضاً من إلقاء الضوء على الفروق بين قيم معادلتي الثبات ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة في ضوء اختلاف طول الاختبار وحجم العيّنة.

4. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- دراسة الفروق بين معاملات الثبات (أوميجا الموزونة، ألفا كرونباخ) لاختبار ستانفورد بينيه- 5 تعزى لاختلاف طول الاختبار.

2- دراسة الفروق بين معاملات الثبات (أوميجا الموزونة، ألفا كرونباخ) لاختبار ستانفورد بينيه- 5 تعزى لاختلاف حجم العيّنة.

5. أسئلة البحث:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معادلات ثبات (أوميجا الموزونة، ألفا كرونباخ) لاختبار ستانفورد- بينيه (الطبعة الخامسة) تعزى لاختلاف طول الاختبار؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معادلات ثبات (أوميجا الموزونة، ألفا كرونباخ) لاختبار ستانفورد- بينيه (الطبعة الخامسة) تعزى لاختلاف حجم العيّنة؟

6. حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة في خلال العام الدراسي (2017- 2018)[1].

7. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1- ثبات الدرجات:

اصطلاحاً: يستخدم مفهوم الثبات بالمعنى العام للدلالة على مدى اعتماد الفروق في درجات الاختبار على الفروق الحقيقية في السمة أو الخاصية المقيسة من جهة وأخطاء القياس العشوائية أو الناجمة عن الصدفة من جهة أخرى **(مخائيل، 2006، ص181).**

إجرائياً: قيم معادلات ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه- 5 تبعاً لاختلاف طول الاختبار وحجم العيّنة.

2- معادلة أوميجا الموزونة Weighted Omega:

اصطلاحاً: تدعى أيضاً بـ: **Coefficient-H** أو **Maximal Reliability** أي الثبات الأقصى (**Bacon, Sauer, & Young, 1995; Brunner & Heinz-Martin, 2005**). لا تكتفي معامل (أوميجا) الموزونة بتوظيف مساهمة كل فقرة في تفسير بعدها (بتربيع تشبعها)، وإنما تعمد بدل ذلك إلى تقدير وزن مساهمة كل فقرة في بعدها بنسبة الفقرة إلى تباين الخطأ (باقي التباين الذي لم تشترك به الفقرة مع بعدها). فمقدار تشبع الفقرة مقسوماَ على الخطأ او التباين المتبقي يمثل الوزن الذي يقدر حجم مساهمة كل فقرة في تفسير بعدها، أو مدى أهمية كل فقرة في تحديد المفهوم.

إجرائياً: قيم الثّبات النّاتجة عن تطبيق معادلة أوميجا الموزونة على البنود الاختبارية لاختبار ستانفورد بينيه- 5، بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي **(JASP)**، أو من خلال تطبيق صيغة أوميجا الموزونة بالشّكل الآتي:

[1] لم يتم التطرق إلى ذكر الحدود البشرية والمكانية للبحث، ذلك لأن عينة البحث عبارة عن بيانات جاهزة مستمدة من دراسة الباحثة نوال المطلق، وهو ما سيتم إيضاحه لاحقاً ضمن البحث.

$$\Omega_{\omega} = \frac{\sum \frac{\lambda_i^2}{1-\lambda_t^2}}{1+\sum \frac{\lambda_i^2}{1-\lambda_t^2}}$$

حيث أن:

λ_i^2 دلتا مربع وتدل على مربع التشبع النمطي Pattern Loading لمؤشر معين أو فقرة معينة على عامل معين.

$\frac{\lambda_i^2}{1-\lambda_t^2}$ يدل على مربع تشبع الفقرة على العامل على المساحة المشتركة (التباين المشترك) بين الفقرة والعامل أو بين الفقرة والمفهوم المقاس، ولذلك يدل على الدرجة الحقيقية للفقرة.

إجرائياً: قيم الثّبات النّاتجة عن تطبيق معادلة راجو بوساطة حزمة البيانات الإحصائيّة SPSS على البنود الاختبارية لاختبار ستانفورد بينيه– 5، وفق أحجام العيّنات المختلفة.

3– معادلة ألفا كرونباخ:

اصطلاحاً: أسلوبٌ إحصائيٌّ متوفرٌ من خلال حزمة البرامج الإحصائيّة SPSS، ويمثّل معادلة ألفا متوسط الارتباطات النّاتجة عن تجزئة الاختبار بطرائق مختلفةً، وبذلك فإنّه يمثّل معادلة الارتباط بين أي جزئيين من أجزاء الاختبار، ويتمّ حساب تباين كلّ بندٍ من بنود الاختبار ثم مجموع التّباينات، وكذلك تباين الدّرجة الكليّة للاختبار، ويشترط أن تقيس بنود الاختبار سمةً واحدةً فقط. وتستخدم هذه المعادلة في المقاييس والاختبارات متعدّدة الاختيارات والثّنائيّة **(حسن، 2006، ص9)**.

إجرائيّاً: قيم الثّبات النّاتجة عن تطبيق معادلة ألفا كرونباخ بوساطة حزمة البيانات الإحصائيّة SPSS على البنود الاختبارية لاختبار ستانفورد بينيه– 5، وفق أحجام العيّنات المختلفة. كما يمكن تطبيق صيغة ألفا كرونباخ بالشّكل الآتي:

$$\alpha = \left(\frac{N}{N-1}\right)\left(1 - \frac{\sum \sigma 2i}{\sigma 2\ test}\right)$$

حيث أنّ:

N : عدد المفردات في الاختبار.

$\boldsymbol{\sigma_i^2}$**:** تباين المفردات i.

$\boldsymbol{\sigma_{test}^2}$**:** تباين درجات الاختبار.

3- حجم العيّنة Sample Size:

اصطلاحاً: هو عدد وحدات المعاينة التي يجري اختيارها، ويرمز له عادة بالرّمز (N) **(الزّكري، 2004، ص10).**

إجرائيّاً: عدد الأفراد المطبّق عليهم اختبار ستانفورد بينيه بنّسخته الخامسة، والذين اعتمد عليهم في استخراج قيم معادلات الثّبات، وقد جرى سحب أحجام العيّنات في البحث الحاليّ على أساس حسابها كنسبٍ مئويّةٍ من عدد البنود الكلّيّ للاختبار، وكانت أحجام العيّنات المدروسة كالتّالي: (50%)، (75%)، (100%)، (150%)، (200%)، من عدد بنود اختبار ستانفورد بينيه بصورته الخامسة ومن عدد بنود بطاريته المختصرة والتي تتضمن اختباري تحديد المسار كما حددهما بينيه في دليل الاختبار.

4- طول الاختبار Test Length:

اصطلاحاً: هو عيّنةٌ من الوحدات، تمثّل القدرة أو السّمة المقيسة، وكلّما كانت العيّنة كبيرة، أي عدد الوحدات كثيراً كان الاختبار أكثر دقّة في قياسه للقدرة **(عبد الرّحمن، 1998، ص176).**

إجرائيّاً: عدد البنود المكوّنة لكلّ مقياسٍ من مقاييس اختبار ستانفورد بينيه- 5، البالغ عددها عشرة مقاييس فرعيّة، بالإضافة إلى عدد البنود الكلّيّ المكّون للاختبار، وبذلك يمكن تقسيم اختبار ستانفورد بينيه إلى:

- **صورة قصيرة:** تتضمّن اختباري تحديد المسار (البطارية المختصرة) كما حدّدهم بينيه في دليل الاختبار، ويبلغ بذلك عدد بنود الصورة القصيرة ثمانون بنداً اختبارياً.
- **صورة طويلة:** تتضمّن الاختبارات العشرة المكوّنة للّرائز الأصلي في طبعته الخامسة، وبذلك يبلغ عدد البنود الصورة الطويلة مئتان وست وتسعون بنداً اختبارياً.

8. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1) الإطار النظري:

1- مفهوم ثبات درجات الاختبار:

يمكن القول أن مفهوم الثبات بالمعنى العام يُستخدم للدلالة على مدى اعتماد الفروق في درجات الاختبار على الفروق الحقيقية في السمة أو الخاصية المقيسة من جهة، ومدى خلوها من أخطاء القياس العشوائية أو الناتجة عن الصدفة من جهة أخرى **(ميخائيل، 2008، ص ص 181- 182)**. كما يمكن تعريف الثبات بلغة الإحصاء على أنه: نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي، مع ملاحظة ان التباين الذي ينطوي عليه مفهوم الثبات يشمل التباين الناتج عن فروق حقيقية في أداء المفحوصين والتباين الناتج عن الخطأ المنتظم، ومن الواضح أن الثبات يزداد كلما تناقص تباين الخطأ- أي التباين الناتج عن الخطأ العشوائي_ وينخفض كلما ازداد هذا الأخير **(المرجع السابق، ص 183)**.

2- البنية المنطقيّة لمعادلة ألفا كرونباخ:

The Logical Structure of Cronbach's Alpha Equation.

بعد مرور أربعة عشر عاماً على ظهور معادلة كودر وريتشاردسون للاتساق الدّاخلي، قدم كرونباخ عدداً من المعادلات المترادفة أسماها أو رمز لها بالحرف الإغريقي الصغير الحجم: α (أي ألفا)، مما أعطى دفعاً قوياً لمنهجية تقدير الثّبات من منطور الاتساق الدّاخلي أو التجانس الدّاخلي لأداة القياس. ولقد استقطبت معادلة ألفا لكرونباخ اهتمام الكثيرين من الباحثين أكثر مما استقطبته معادلة كودر ريتشاردسون، على الرغم من قواسمهما المشتركة، ذلك أن ألفا أعم من KR-20 لأنها تستعمل لتقدير التناسق الدّاخلي سواء أكانت درجات التصحيح ثنائية أم متصلة، وبالتالي لا يضطر الباحث إلى تحويل سلم التصحيح القائم على أكثر من درجتين إلى سلم تصحيح ثنائي الدّرجات، أي استعمال الدّرجة صفر والدّرجة واحد مثلاً. ذلك أن تحويل مجال الدّرجات المتصلة أو سلم الدّرجات المتصلة المستعمل في التصحيح (مثل تخصيص أوزان تتراوح من واحد إلى خمسة لفقرات الاتجاه صيغت فئات أجوبتها المتدرجة على شاكلة سلم ليكرت الخماسي الفئات الذي قد يتراوح من موافق تماماً إلى غير موافق إطلاقاً) إلى سلم ثنائي الدّرجات، يؤدي إلى تقليص كبير لتباين الدّرجات وبالتالي إلى انخفاض كبير في معادلة الثّبات أو الاتساق الدّاخلي عند استعمال KR-20 مقارنة بقيمة معادلة ألفا.

وفيما يلي سنوضح البنية اتي يقوم عليها معادلة ألفا كرونباخ، ذلك لأن لهذا المعادلة عدة صيغ مترادفة، والصّيغة الأكثر ألفة وورواداً في كتب القياس وكتب مناهج البحث هي كما يلي:

$$\textbf{Cronbach's Alpha } (\alpha) = \left[1-\frac{\sum \sigma i2}{\sigma 2T}\right]\frac{K}{K-1}$$

ويعبر الرّمز $\sum \sigma i2$ عن مجموع تباين درجات فقرات الاختبار، أي يتم حساب تباين درجات الأفراد لكل فقرة، ثم تجمع قيم التّباين المحسوبة لكافة فقرات المقياس، وذلك للدلالة على مدى خلو الدّرجات من الأخطاء العشوائية أو للدلالة على نسبة تباين الدّرجة الحقيقية إلى الدّرجة الملاحظة.

ويمكن إعادة ترتيب حدود التّعبير $\left[1-\frac{\sum \sigma i2}{\sigma_t^2}\right]$ وتوحيد مقام الحدين في كسر واحد لتتخذ الشكل التالي $\frac{\sigma_t^2 - \sum \sigma i2}{\sigma_t^2}$ ولذلك تظهر المعادلة كالتالي:

$$\textbf{Cronbach's Alpha } (\alpha) = \left[\frac{\sigma_t^2 - \sum \sigma i2}{\sigma_t^2}\right]\frac{K}{K-1}$$

ويدل البسط $(\sigma_t^2 - \sum \sigma i2)$ على التّباين الباقي لدرجات المقياس ككل σ_t^2 بعد حذف مجموع تباين الفقرات $(\sum \sigma i2)$ منها. لكن ماذا يمثل هذا التّباين الباقي؟ إنه يمثل التّباين بين فقرات الاختبار مثنى مثنى، أي يمثل التّباين المنتظم غير العشوائي، وهو ما يشار إليه بتباين الدّرجة الحقيقية. وبالتالي يدل الكسر على مقدار تباين الدّرجة الحقيقية إلى تباين الدّرجة الكلية.

عند فحص معادلة ألفا السابقة، ندرك أن الكسر داخل القوس: $\frac{\sum \sigma i2}{\sigma 2T}$ يلعب دوراً كبيراً في تحديد معادلة ألفا، ذلك لأن الحد الأيسر خارج القوس $\frac{K}{K-1}$ قليل التأثير في قيمة معادلة ألفا لا سيما عند ازدياد عدد الفقرات، بينما يدل الكسر داخل القوس _ كما سبق أن أوضحنا_ على مجموع تباين درجات الفقرات مقسوماً على تباين درجات الاختبار ككل، أي أن نتيجة الكسر بعد حذفها من الواحد الصحيح تقرر قيمة معادلة ألفا، إذ يرتفع معادلة ألفا كلما كانت قيمة نتيجة الكسر منخفضة، وينخفض معادلة ألفا كلما كانت قيمة نتيجة الكسر مرتفعة. ومنطقياً، تكون نتيجة الكسر منخفضة كلما صغرت قيم البسط وارتفعت قيم المقام، وبالتالي يرتفع معادلة الثّبات (معادلة ألفا) كما انخفضت قيم مجموع تباين الفقرات، وارتفعت قيم تباين الاختبار ككل، أي أنه للحصول على معادلة ثبات

مرتفع، لابد من الإبقاء على تباين فقرات المقياس منخفضة، أو العمل على رفع تباين درجات المقياس **(تيغزة، 2009، ص12-15)**.

3- معامل أوميجا (ω) Omega Coefficient:

لقد طور كل من هيس وبوهرنستيدت (Heise & Bohrnstedt, 1970) معاملاً لتقدير الثبات بناء على نتائج التحليل العاملي، وفضلا تسميته بأوميجا. حيث أن الشكل العام لمعامل أوميجا قائم على توظيف تباين كل الفقرات وتغايرها، وقيم شيوعها أو اشتراكياتها Communalities وهو كالآتي:

$$\textbf{Omega Coefficient } (\omega) = 1 - \frac{\sum \sigma_j^2 + \sum \sigma_i^2 \sigma_h^2}{\sum\sum cov(x_i x_j)}$$

حيث يدل التعبير $\sum \sigma_i^2$ على مجموع تباين فقرات المقياس، ويدل التعبير $\sum \sigma_i^2 \sigma_h^2$ على مجموع حواصل ضرب تباين كل فقرة من فقرات المقياس في قيمة شيوعها، علماً بأن لكل فقرة قيمة شيوع معين، والتي تساوي مجموع مربعات تشبع كل فقرة على العوامل المستخرجة في حالة التدوير المتعامد الذي يقوم على استقلال العوامل المستخرجة أو عدم ترابطها. أما المقام $\sum\sum cov(x_i x_j$ فيدل على التغاير بين الفقرات الموجودة في الأعمدة والفقرات الموجودة بالصفوف لمصفوفة التغاير بين فقرات المقياس، وبتعبير آخر يدل التعبير السابق على مجموع جميع قيم التغاير بين فقرات المقياس.

وتجدر الإشارة إلى أن كل الحزم الإحصائية تزود الباحث المستعين بالتحليل العاملي بالإحصاءات الوصفية لجميع الفقرات بما في ذلك التباين والانحراف المعياري لجميع الفقرات، وبمصفوفة الارتباطات ومصفوفة قيم التغاير بين الفقرات، والقيمة المميزة لكل عامل، وقيم الشيوع لكل فقرة أو متغير، علاوة على مصفوفة العوامل بتشبعات الفقرات عليها قبل التدوير وبعده. وبالتالي يقوم المستعمل لأية حزمة بالحسابات البسيطة السهلة التي تتطلبها المعادلة السابقة. وتختصر المعادلة السابقة إلى الشكل التالي إذا أردنا الاستعانة بالارتباطات بدلاً من التباين والتغاير:

$$\textbf{Omega Coefficient } (\omega) = 1 - \frac{k - \sum h_i^2}{k + 2\sum r_{x_i x_j}}$$

تدل k على عدد الفقرات، وتدل $\sum h_i^2$ على مجموع قيم الشيوع لفقرات المقياس، أما التعبير الجديد $\sum r_{x_i x_j}$ فيدل على مجموع الارتباطات بين فقرات المقياس التي تظهرها الحزم الإحصائية بشكل مصفوفة معاملات الارتباط بين الفقرات.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن معامل أوميجا يستعمل لتقدير ثبات درجات المقياس سواء أكانت بنية المقياس بسيطة أي تحتوي على بعد أو عامل واحد، أم كانت بنيته مركبة أم معقدة بحيث يحتوي على عدد من الأبعاد أو العوامل، فإذا احتوى المقياس على بعدين أو عاملين أو أكثر باستعمال طرق التحليل العاملي (باستثناء طريقة المجموعات الرئيسية) فإن استعمال معامل أوميجا يعطي تقديراً للثبات على مستوى المقياس ككل بغض النظر عن تعدد عوامله، ولا يعطي تقديراً للثبات على مستوى كل بعد في المقياس **(تيغزة، 2009، ص 34-36)**.

وفي سياق النمذجة باستخدام المعادلات البنائية (Structural Equation Modeling)، حيث يلجأ إلى التحليل العاملي التوكيدي لاختبار صدق النموذج القياسي المفترض، أو اختبار صلاحية المؤشرات الملاحظة أو المقاسة في الدلالة على المفهوم الكامن (أو مفاهيم أو تكوينات فرضية كامنة)، وذلك بتقدير صدق هذه المؤشرات المقاسة (مجموعات الفقرات مثلاً بحيث كل مجموعة تشكل مقياساً لمفهوم كامن) أو ثباتها، تميل بعض الدراسات المتخصصة في تقدير الثبات إلى تفضيل المعادلة التي تدعى بأوميجا الموزونة (Weighted Omega)، كما تدعى أحياناً بـ: Coefficient-H أو Maximal reliability أي الثبات الأقصى (Bacon, Sauer, & Young, 1995; Brunner & Heinz-Martin, 2005)، وهي كما يلي:

$$\Omega_{\omega} = \frac{\sum \frac{\lambda_i^2}{1-\lambda_t^2}}{1+\sum \frac{\lambda_i^2}{1-\lambda_t^2}}$$

حيث أن:

λ_i^2 : دلتا مربع وتدل على مربع التشبع النمطي **pattern loading** لمؤشر معين أو فقرة معينة على عامل معين.

$\frac{\lambda_i^2}{1-\lambda_t^2}$: يدل على مربع تشبع الفقرة على العامل على المساحة المشتركة (التباين المشترك) بين الفقرة والعامل أو بين الفقرة والمفهوم المقاس، ولذلك يدل على الدرجة الحقيقية للفقرة.

وحذف مربع تشبع الفقرة (الدرجة الحقيقة) من الواحد الصحيح كما هو مبين في المقام يدل على تباين الخطأ أو على الخطأ اختصاراً. فالكسر إذن يعبر عن نسبة الدرجة الحقيقة إلى الخطأ، ويمثل وزن فقرة معينة أو مدى أهميتها في تحديد المفهوم. فإذا كان تشبع فقرة معينة 0.8 مثلاً، فإن نسبة الدرجة الحقيقة إلى الخطأ (الكسر السابق) أي وزن الفقرة يساوي 1.77، أما إذا كان تشبع الفقرة أقل من ذلك كأن يكون مثلاً 0.5، فإن وزن الفقرة يقل إلى 0.33، ومن الواضح أن المعادلة تراعي مدى إسهام كل فقرة في تحديد المفهوم الكامن بدلالة الأوزان التي اشتقت من نسبة الدرجة الحقيقية إلى الخطأ. وهذا ما افتقدناه في المعادلة التي قامت على جمع التشبعات كما هي بدون اشتقاق أوزان لها تعكس تفاوتها في الدلالة على المفهوم، ولم تربع التشبعات إلا بعد أن تم دمجها في مجموع.

ولذلك نجد معادلة أوميجا الموزونة تتمتع بخصائص منها أن استعمالها يسفر عن أقصى تقدير لمعامل الثبات الحقيقي، إذ تعتبر أكثر دقة من معامل ألفا ومن معامل ثبات المفهوم. وأن قيمتها لا تقل عن مربع أعلى تشبع لأهم فقرة أو مؤشر من مؤشرات المفهوم أو المقياس، بينما قد تكون نتائج استعمال المعادلات الأخرى دون ذلك. كما أن معامل أوميجا الموزونة لا تتأثر بوجود تشبع أو تشبعات نمطية سالبة، ولا تنخفض قيمتها إطلاقاً عند إضافة فقرة أو فقرات إلى مجموعة الفقرات التي تقيس المفهوم الكامن (Brunner & Heinz–Martin, 2005). وتستعمل أيضاً سواء أكانت أداة القياس متجانسة تحتوي على بعد واحد أم غير متجانسة بحيث تحتوي على عدة أبعاد **(تيغزة، 2017، ص 15–16)**.

2) دراسات سابقة:

1– دراسة (زارع، 2021): مقارنة معاملات ثبات درجات الاختبار في ظل مجموعة من الاشتراطات: دراسة محاكاة مونت كارلو.

تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين قيم ونسب تحيز ثلاثة عشرة نوع مختلف من معاملات الثبات و هي معاملات ثبات الحدود الدنيا لجتمان(λ6، λ5، λ4، λ3، λ2، λ1)ومعامل ثبات ألفا كرونباخ (α) ومعامل ثبات أوميجا الكلية (ωt) ومعامل ثبات أوميجا الهرمية التقاربي (ωh) ومعامل ثبات أكبر حد أدنى (glb)، ومعامل ثبات ألفا الرتبية للأقسام المتعددة (α_{poly}) ومعامل ثبات أسوء تجزئة نصفية (بيتا) (β)، ومعامل ثبات أوميجا الموزونة (α_{strata})، ومعامل الثبات الأقصى (Maximal Reliability)، وذلك من خلال بيانات مولدة بطريقة مونت كارلو بإطارين لمقياس من نماذج أحادية البعد وأخرى متعددة الأبعاد عبر أربعة شروط لبيانات (نوع بيانات القياس — خيارات الاستجابة– طول الاختبار – حجم العينة)، وأتضح من النتائج أن هناك أربعة أنواع من معاملات الثبات تعطي أعلى معامل تقدير للثبات ويمكن اعتبارها معاملات ثبات غير متحيزة حيث تفوقت على معامل ألفا كرونباخ التقليدي مما يجعلها الأفضل للاستخدام في حالات البيانات المختلفة، وهي معامل ثبات أوميجا الكمية (ωt) ومعامل ثبات أكبر حد أدنى (glb) ومعامل ثبات الحد الأدنى لجتمان (λ4) الأقصى، ومعامل ثبات ألفا للأقسام المتعددة (αpoly) وكان أفضلهم أداء معامل ثبات أوميجا الكمية (ωt) حيث أعطى أعلى قيم للثبات بأقل تحيز نسبي لغالبية التداخلات بين حالات وأنواع البيانات والاختبارات وتنوع احجام العينات

2– دراسة (تيغزة، 2017): توجهات حديثة في تقدير صدق وثبات درجات أدوات القياس: تحليل نظري تقويمي وتطبيقي.

تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين أساليب دراسة الصدق والثبات للكشف عن مواطن قصورها، بالإضافة إلى تقديم بعض البدائل منها أوميجا الموزونة (Stratified Alpha)، ومعادلة الثبات المركب (Composite reliability) أو ما يسمى بثبات المفهوم (Construct reliability)، ومعادلة أوميجا الموزونة (Weighted omega).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1– إن معادلة ألفا كرونباخ يتأثر بمدى (متوسط) الارتباطات بين المتغيرات (الفقرات)، وبالإضافة إلى ذلك يتأثر بدرجة كبيرة بطول المقياس (عدد الفقرات)، فقد تحتوي أداة القياس على شتات من الفقرات لا تنتسب إلى مفهوم محدد.

2- يفضل استعمال معادلة أوميجا الموزونة (Stratified Alpha) في تقدير الثبات على مستوى المقاييس المتعددة الأبعاد، بحيث تعطى نتائج أدق بكثير من معادلة (الفا) العادية.

3- اقترحت الدراسة طرائق أخرى لا تشترط تساوي الدرجة الحقيقية أو التساوي في التشبعات وتزود الباحث بتقديرات دقيقة للثبات مقارنة بألفا، وهذه الطرائق التي ينبغي استعمالها بعد إجراء التحليل العاملي ولا سيما التوكيدي هي: معادلة الثبات المركب (Composite reliability) أو ما يعرف بثبات المفهوم (Composite reliability)، ومعادلة أوميجا الموزونة (Weighted omega)

3- دراسة إيتالو وجيسس (Italo and Jesús, 2016): أفضل بدائل معادلة الثّبات ألفا كرونباخ في ظروف واقعية: مقاييس متجانسة غير متماثلة.

Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements.

تهدف هذه الدّراسة، باستخدام تقنية مونت كارلو لتوليد البيانات، إلى تقييم أداء معادلات الثّبات (ω أوميجا، ∝ ألفا كرونباخ، **GLB**، **GLBA** الحدود الدنيا العظمى**The Greatest Lower Bound method**) التي تندرج تحت نموذج أحادي البعد في ضوء الالتواء ونموذج تاو غير المتكافئ، وتم العمل مع عيّنة الدّراسة مقسمة إلى ثلاث مجموعات (**250، 500، 1000**)، وطولين للاختبار، الاختبار القصير (**6** بنود) والاختبار الطويل (**12** بند)، ومع حالتين من نموذج تاو المتكافئ: الأولى مع نموذج تاو، أما الثانية بدون أي تجانس). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- يملك متغير طول الاختبار تأثيراً أكبر بكثير من تأثير حجم العيّنة على دقة تقديرات معادلات الثّبات المذكورة بما فيهم ألفا كرونباخ.

2- معادلة أوميجا دائماً تقديراته أفضل من معادلة ألفا كرونباخ، وبتحيز (0%) أكثر من معادلة ألفا.

3- من الأفضل استخدام معادلات أوميجا و GLB (**The Greatest Lower Bound**) حتى لو كانت العيّنات صغيرة الحجم.

4- دراسة كريستوفر وآخرون (Christopher& Others, 2013): مقارنة بين الطرائق البديلة لتقدير ثبات البيانات ثنائية القيمة: دراسة على عيّنة من اليافعين.

Comparing Alternate Approaches to Calculating Reliability for Dichotomous Data: The Sample Case of Adolescent Selection.

تهدف هذه الدراسة إلى شرح أهمية استخدام الطرائق الإحصائيّة المناسبة ومصفوفة الارتباط الكامنة في تقدير ثبات البنود ثنائية القيمة، بالإضافة إلى تقديم وصف لنقاط الضعف والقوة للطرائق المستخدمة لتقدير ثبات الاتساق الداخلي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- قدم أوميجا (ω) المحسوب باستخدام التغايرات/التباينات الخام أقل تقدير للثبات لمقياس (**SOC**) ذو البنود التسعة وذلك لأن هذه البنود لها توزع طبيعي.

2- أوضحت النتائج أن تقدير ألفا كرونباخ و أوميجا (ω) باستخدام الارتباطات يقدم تقديرات مقبولة ومتشابهة نسبياً.

5- دراسة محمد تيغزة (2009): البنية المنطقية لمعادلة ألفا كرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس.

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة البنية المنطقية التي ينطوي عليها معادلة ألفا كرونباخ، واستعراض نماذج القياس أو الحالات التي يؤدي فيها معادلة ألفا إلى تقدير دقيق للثبات الحقيقي، و التطرق إلى معادلات الثبات البديلة التي تعطي تقديراً أدق لمعادلة الثبات عندما لا تتوفر الافتراضات التي يطلبها استعمال معادلة ألفا في بيانات القياس.

وتوصلت الدراسة إلى أن يمكن التوصل إلى تقدير أدق للثبات من تقدير معادلة ألفا، إن توفرت لنا أداة تقدير قائمة على افتراضات، أكثر واقعية، وأقل تقييداً مثل معادلات بيتا، ومعادلة أوميجا، ومعادلة ثبات المفهوم، ومعادلة أوميجا الموزونة، التي تحقق تقديرا أدق للثبات، وتنسجم أكثر من معادلة ألفا مع نموذج القياس التقاربي الذي يعد أكثر تحرراً

وواقعية في افتراضاته. كما أنه لا ينبغي التسرع في الحكم على قيمة معادلة ألفا المرتفعة بأنها تدل على ارتفاع الاتساق الداخلي للاختبار (ارتفاع الثبات).

6- دراسة راي (Rae, 2007):

A note on using stratified Alpha to estimate the composite reliability of a test composed of interrelated nonhomogeneous items.

ملاحظة حول استخدام أوميجا الموزونة لتقدير الثبات المركب لاختبار مكون من بنود متجانسة وغير متجانسة.

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين أوميجا الموزونة وثبات الاختبار المكون من بنود متجانسة وغير متجانسة، وتوصلت الدراسة إلى أنه عندما يكون هناك تكافؤ متجانس ضمن الاختبارات الفرعية المكونة للاختبار، فإن الفرق بين المعادلات هو في دالة التباين داخل كل اختبار فرعي، وعندما تكون البنود المتضمنة داخل كل اختبار فرعي مكافئة لنموذج طاو المتكافئ، تكون قيمة التباينات مساوية للصفر، وتكون أوميجا الموزونة و الثبات الحقيقي مساويان، بشرط أن تكون أخطاء القياس غير مترابطة. وإذا كانت أخطاء القياس مرتبطة بشكل إيجابي، وهناك نموذج طاو المتكافئ داخل كل طبقة، فأن أوميجا الموزونة سوف تبلغ أعلى قيمة للثبات.

7- دراسة جافال وجيدجانفار (Javali & Gudaganavar N V& J S M, 2011):

عنوان الدّراسة: تأثير تغيير حجم العّينة في تقدير ثبات معاملات الإتساق الداخلي.

Effect Of Varying Sample Size In Estimation Of Reliability Coefficients Of Internal Consistency.

هدف الدّراسة: تهدف هذه الدّراسة إلى تناول تقديرات معاملات ألفا كرونباخ، وثيتا، وأوميجا، تحت إطار مختلف لأحجام العينات، حيث أن هذه المعاملات هي في غاية الأهمية في مجال البحوث الطبية.

إجراءات الدّراسة: تم حساب هذه المعاملات بسهولة باستخدام البرامج الإحصائية مثل SPSS،STATA،SYSTAT، STATISTICA .

ولمعرفة كفاءة المعاملات الثلاثة (ألفا، أوميجا، ثيتا) في تقدير ثبات الإتساق الداخلي، تم استخدام مجموعة قيم مستمدة من مقياس يتكون من 33 بنداً ذو تدريج خماسي لقياس الضغط عند أطباء الأسنان الخريجين والمتدربين وطلبة الدّراسات العليا في مستشفى داهور في الهند، حيث بلغت عينة الدّراسة 316، ثم تم حساب الثبات عند أحجام مختلفة بدءاً من N=33 ذلك لأن عدد بنود الاختبار يساوي 33. وتم مقارنة قيم معاملات الثبات الثلاثة عند الأحجام المختلفة للعينة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تم الحصول على أفضل تقديرات للثبات عندما يكون حجم العّينة 50 أو أكثر.
- كانت هنالك علاقة عكسية بين حجم العّينة ومتوسط ارتباط البند بعد زيادة حجم العّينة من N=41 إلى حتى N=130.
- كانت قيم ألفا كرونباخ كمقياس للاتساق الداخلي عالية جداً عندما N=33 وحتى N=50 وأيضاً عندما N≥140.
- كان هنالك انخفاض في كفاءة قيم ألفا كرونباخ عندما كانت N=51 إلى حتى N=139
- تم التوصل إلى نتائج مشابهة لكفاءة ألفا كرونباخ في تقدير كفاءة الاتساق الداخلي من خلال معاملات ثيتا وأوميغا.
- كفاءة وفاعلية معامل ثيتا، والذي يعتمد على تحليل المكون الرئيسي، متشابهة بشكل مقبول لفعالية ألفا كرونباخ في تقدير الاتساق الداخلي، ولكن وبكمية لا تذكر من الزيادة في الفعالية كانت لمعامل أوميجا والذي يحسب من خلال التحليل العاملي، بالمقارنة بينه وبين معاملات ألفا وثيتا.
- عندما تكون N=140 أو أكثر، فعالية المعاملات الثلاثة في تقدير الاتساق الداخلي تتحسن بشكل كبير.

9. منهج البحث وإجراءاته:

اتخذ البحث منهجاً وصفياً تحليلياً، فالمنهج الوصفي التحليلي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً

يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة **(ساعاتي، 1999م، ص71)**.

1. مجتمع البحث:

يتكون من تلامذة الصفوف الثلاثة بدءاً من الصف (الأوّل، الثّاني، الثّالث) من مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأوّلى المنتظمين في المدارس الرسمية العامة في محافظة دمشق، في الفئة العمرية (7– 9) سنوات، والبالغ عددهم (107503) تلميذاً وتلميذةً، وفقاً لما ذكرته الباحثة نوال المطلق في بحثها الذي أعدته لنيل درجة الدكتوراه في القياس والتّقويم التّربوي والنّفسي**(المطلق، 2015، ص80)**.

2. عينة البحث:

تعد عيّنة هذه الدّراسة بيانات مستمدّة[2] من دراسة الباحثة نوال المطلق والتي أعدتها لنيل درجة الدّكتوراه في القياس والّتقويم التّربوي والّنفسي، حيث تكوّنت العيّنة بمجملها من (1036) تلميذاً وتلميذةً من تلامذة الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي الّذين يمثّلون مجتمع البحث من مدارس الحلقة الأولى بصفوفها الثّلاث (الأوّل، الثّاني، الثّالث) ممن تتراوح أعمارهم بين 7–9 سنوات، في محافظة دمشق. وكانت أحجام العيّنات المستمدة لهذه الدراسة (50% و 75% و 100% و 150% و200%) من عدد بنود اختبار ستانفورد بينيه بصورته الخامسة وأيضاً من عدد بنود بطاريته المختصرة، وذلك لدراسة الفروق بين قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة.

3. إجراءات البحث: قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية:

1– جرى اختيار أحجام العّينات المدروسة في البحث من بيانات الباحثة نوال المطلق، وذلك على أساس حسابها كنسبٍ مئويةٍ (50%، 75%، 100%، 150%، 200%) من عدد بنود مقياس ستانفورد بينيه– 5 ككل (الصورة الطويلة)، والبالغ عدد بنودها الكلي (296 بنداً)، ومن عدد بنود البطارية المختصرة لاختبار ستانفورد بينيه– 5 (الصورة

[2] يعود السبب في اعتماد الباحثة على بيانات مستمدة من دراسة مسبقة قامت بها الباحثة نوال المطلق، في أن طبيعة البحث الحالي يقتضي الاعتماد على نسختين من اختبار تختلفان في عدد البنود، وأيضاً حاجة البحث الحالي إلى حجم عينة كبير نسبياً، بما يمكن من التحقق من هدف البحث الحالي في دراسة الفروق بين معادلتي الثبات (أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ) تبعاً لمتغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وهذا ما توفر في بيانات الباحثة نوال المطلق وحقق الغاية المطلوبة ووفر عناء الجهد والوقت.

القصيرة)، والبالغ عدد بنودها (80 بنداً) وبذلك كانت أحجام العّينات المدروس أثرها على قيم معادلتي الثبات ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة على النحو الآتي:

الجدول (1): عدد أفراد عينة البحث وفق أحجام العينات المدروسة

النسب المئوية لأحجام العينات	عدد الأفراد وفق الصورة الطويلة للاختبار	عدد الأفراد وفق الصورة القصيرة للاختبار
%50	148	40
%75	222	60
%100	296	80
%150	444	120
%200	592	160

2- جرى دراسة الفرق في عدد البنود بين الصورة الطويلة (اختبار ستانفورد بينيه- 5)، وبين الصورة القصيرة (البطارية المختصرة) من هذا الاختبار، والتي تستخدم مع بعض الاختبارات أو البطاريات الأخرى في إجراء بعض التقييمات مثل التقييم النيوروسيكلوجي **(المطلق، 2015، 23)**، وبالتالي هذا مكن الباحثة من الحصول على نسختين من الاختبار، تساعدان في معرفة أثر الاختلاف في طول الاختبار على قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة. ويوضح الجدول الآتي عدد بنود الصورة الطويلة والصورة القصيرة لمقياس ستانفورد بينيه-5، والنسبة المئوية للفرق في عدد البنود.

الجدول (2): عدد البنود في الصورتين الطويلة والقصيرة

مقياس	عدد البنود	الفرق في عدد البنود	النسبة المئوية للفرق
الصورة الطويلة (ستانفورد بينيه-5)	296	116	%39.18
الصورة القصيرة (البطارية المختصرة لستانفورد بينيه-5)	80		

3– تمّ دراسة مدى التوزع الطبيعي للعّينات ذات الأحجام المختلفة عند الصورة الطويلة والصورة القصيرة، ولهذا الغرض جرى حساب بعض من مقاييس التشتت ومقاييس النزعة المركزية كالمتوسط والانحراف المعياري، استناداً إلى منحنى التوزيع الطبيعي، كما تمّ حساب الالتواء والتفلطح لهذه العّينات ومن خواص منحنى التوزيع الطبيعي أن تكون الالتواءات فيه معدومة أو قريبة من الصفر. ويوضح الجدول الآتي الإحصاءات الوصفية للصورة الطويلة عند أحجام العينات المختلفة:

الجدول (3): الإحصاءات الوصفية للصورة الطويلة لمقياس ستانفورد بينيه عند العّينات ذات الأحجام المختلفة

حجم العيّنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
العيّنة الأوّلى (50%)	148	175.36	13.83	0.026	0.199	-0.437	0.396
العيّنة الثّانية (75%)	222	177.92	15.29	0.110	0.163	0.353	0.325
العيّنة الثّالثة (100%)	296	174.27	17.98	-0.248	0.142	0.064	0.282
العيّنة الرابعة (150%)	444	165.78	22.16	-0.236	0.116	-0.419	0.231
العيّنة الخامسة(200%)	592	160.64	21.97	0.119	0.100	-0.559	0.201

أما الجدول الآتي يوضح الإحصاءات الوصفية للصورة القصيرة (البطارية القصيرة) عند العّينات ذات الأحجام المختلفة:

الجدول (4): الإحصاءات الوصفية للصورة القصيرة لمقياس ستانفورد بينيه عند العّينات ذات الأحجام المختلفة

حجم العيّنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
العيّنة الأوّلى (50%)	40	175.36	13.836	0.026	0.199	-0.437	0.396
العيّنة الثّانية (75%)	60	177.92	15.29	0.110	0.163	0.353	0.325
العيّنة الثّالثة (100%)	80	174.27	17.98	-0.248	0.142	0.064	0.282

العيّنة الرابعة (150%)	120	165.78	22.16	-0.236	0.116	-0.419	0.231
العيّنة الخامسة(200%)	160	160.64	21.97	0.119	0.100	-0.559	0.201

يلاحظ من الجدولين السابقين، أن قيم المتوسط والانحراف المعياري وكذلك الخطأ المعياري كانت متقاربة بين العّينات ذات الأحجام المختلفة ، كما يلاحظ أن جميع الالتواءات وقعت ضمن الحدود الطبيعية التي تتراوح بين (+1، −1)، ومعادلة التفلطح أيضاً وقعت قيمه ضمن التوزع الطبيعي الذي يتراوح بين (+3، −3). وبذلك تكن الصورتين الطويلة والقصيرة لاختبار ستانفورد بينيه– الصورة الخامسة متوزعة توزعاً طبيعياً اعتدالياً.

4– جرى حساب معادلة ألفا كرونباخ لأحجام العينات السابقة ولنسختي الاختبار (البطارية المختصرة، البطارية الطويلة) من خلال برنامج SPSS V.22، وجرى حساب معادلة أوميجا الموزونة من خلال برنامج JASP[3]

10. نتائج البحث وتفسيرها:

عرض نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معادلات ثبات (ألفا كرونباخ، أوميجا الموزونة) لاختبار ستانفورد بينيه– 5 عند اختلاف حجم العيّنة؟

للإجابة عن السؤال الأول: تمت دراسة أثر حجم العيّنة في قيم ثبات ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة لكلاً من الصورة الطويلة والصورة القصيرة لاختبار ستانفورد بينيه– 5 باختلاف حجم العيّنة المطبق عليها كلا المعادلتين، ولذلك تمَ تفريع السّؤال الأول إلى ما يلي:

أ– هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ في قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته الطويلة[4] ، تعزى لاختلاف حجم العيّنة عند مستوى الدلالة (0.05)؟

[3] قام مجموعة من الباحثين بتطوير برنامج JASP كنظام أساسي إحصائي رسومي مفتوح المصدر لأداء المهام الإحصائية الشائعة، مصمم ليكون بسيطاً وبديهياً للاستخدام، ومتاحاً لأنظمة التشغيل الشائعة (Windows و Mac OS X و Linux)، بدأ تطوير برنامج JASP في عام 2013 بدعم من منحة من أوربا (مجلس البحوث)، ابتداء من الإصدار (0.7) يوفر برنامج JASP إحصائيات وصفية جنباً إلى جنب مع طرائق التحليل الأساسية التالية: اختبارات (T- Test) للعينة الواحدة والعينات المتعددة، اختبارات التباين الأحادي والمتعدد، واختبار ثبات الدرجات وفق عدة معاملات: أوميجا، أوميجا الموزونة، ألفا كرونباخ، معامل راجو والعديد منها.

ب- هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ في قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه- 5 بصورته القصيرة[5]، تعزى لاختلاف حجم العيّنة عند مستوى الدلالة (0.05)؟

<u>للإجابة عن السّؤال الفرعي الأول:</u>

الجدول (5): قيم معادلة ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه- 5 بصورته الطويلة عند أحجام العيّنات المختلفة

حجم العيّنة	ألفا كرونباخ عند كل حجم عيّنة	أوميجا الموزونة عند كل حجم عينة
%50 (148)	0.807	0.86
%75 (222)	0.813	0.876
%100 (296)	0.86	0.90
%150 (444)	0.88	0.912
%200 (592)	0.895	0.915

تمّ حساب معادلات ثبات ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة، لاختبار ستانفورد بينيه- 5 بصورته الطويلة، عند كل حجم من أحجام العيّنات التالية: (50%)، (100%)، (150%)، (200%)، والتي تمثل نسباً مئويةً من عدد بنود اختبار ستانفورد بينيه- 5 كما تم ذكره سابقاً في إجراءات البحث، ويوضح الجدول الآتي قيم هذه المعادلات.

[4] **الصورة الطويلة لاختبار ستانفورد بينيه- 5**: ويقصد بها اختبار ستانفورد بينيه بكافة مقاييسه الفرعية والتي يبلغ عدد بنودها بمجملها 296 بنداً .

[5] **الصورة القصيرة لاختبار ستانفورد بينيه- 5:** ويقصد بها البطارية المختصرة لاختبار ستانفورد بينيه- 5، والمؤلفة من 80 بنداً.

استناداً إلى الجدول السابق، تراوحت قيم ألفا كرونباخ ما بين (0.80 و 0.895)، عند أحجام العيّنات الخمسة الأولى، بينما تراوحت قيم أوميجا الموزونة لأحجام العينات الخمسة ما بين (0.86 و 0.905).

ولاختبار دلالة الفروق بين قيم معادلتي ألفا كرونباخ و أوميجا الموزونة، عند كل حجم من أحجام العيّنات المدروسة، تم استخدام الاختبار الإحصائي (M) في حالته الثانية التي تختبر الفروق في قيم معادلات الاتساق الداخلي في حال اختلاف حجم العيّنة المطبق عليها وتساوي طول الاختبار. ويوضح الجدول الآتي قيمة الاختبار الإحصائي (**M**)[6] ودلالته الإحصائيّة.

الجدول (6): نتائج الاختبار الإحصائي (M) لاختبار الفروق في معادلات ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته الطويلة عند أحجام العيّنات المختلفة

معادلات الاتساق الداخلي	قيمة (M)	مربع كاي	درجات الحرية[7]	مستوى الدلالة	القرار
ألفا كرونباخ	79.875	16.92	9	0.00	دال
أوميجا الموزونة					

أثبتت النتائج في الجدول السابق ما يلي: وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (0.05)، بين قيم ألفا كرونباخ وقيم أوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته الطويلة، تعزى لاختلاف حجم العيّنة، وقد تُفسر هذه النتيجة، بأنَّ الزيادة في

[6] **منهج ما وراء التحليل الإحصائيMeta-Analysis.**
يعبر منهج ما وراء التحليل الإحصائي عن منهجية بحثية تهدف إلى الوصول إلى رؤيا تكاملية كمية لنتائج الدراسات التجريبية، حول موضوع بحثي معين، ولهذا الغرض يتم حساب مؤشرات حجم الأثر بالطرائق الإحصائية الخاصة بهذا المنهج لكل جزء من الدراسة، كما يتم فحص وترميز متغيرات الدراسة، لغرض فحص علاقتها مع حجم الأثر، ومن الاختبارات الإحصائية المستخدمة في منهج ما وراء التحليل الإحصائي والمستخدمة في هذا البحث: الاختبار الإحصائي (M) لدراسة دلالة الفرق بين عدة معاملات ألفا كرونباخ لعينات مستقلة وحالاته المختلفة: (سويد، 2016، ص 73).

[7] **درجة الحرية** = عدد معاملات الثبات -1، وعدد معاملات الثبات في هذا البحث (10)، وبالتالي درجة الحرية هي (9).

حجم العيّنة يعني الحصول على معلومات أكثر، وبالتالي يقود إلى دقة أكبر في المعلومات المجموعة، وهذا ما يؤدي إلى زيادة ثبات درجات الاختبار، ويتفق مع دراسة السكت (2014) والتي أيضاً أكدت تأثر قيم معادلات ثبات بازدياد حجم العيّنة **(السكت، 2014، 101)**، ومع دراسة سيزار (Cesar, 2016) التي أكدت وجود فروق بين قيم معادلات الثبات المدروسة باختلاف حجم العيّنة، وأيضاً مع دراسة إتليجان (2013) ودراسة جافال (2011) اللتان أكدتا تأثير حجم العيّنة على قيم معادلات ثبات **(Atilgan, Hakan, 2013, p215- 227)**.

ولمعرفة دلالة الفروق في قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه- 5 بصورته الطويلة، عند كل حجم من أحجام العيّنات الخمسة، تم الاستعانة بالاختبار الإحصائي (M) في حالته الثانية، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الاختبار.

الجدول (7): نتائج الاختبار الإحصائي (M) لاختبار دلالة الفروق بين قيم ألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه- 5 بصورته الطويلة لكل حجمين من أحجام العيّنات المختلفة

حجم العيّنة	معاملات الثبات	قيم المعاملات	عدد البنود	مربع كاي	قيمة (M)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
%50	ألفا كرونباخ	0.80	296	3.84	71.93	1	0.00	دال
	أوميجا الموزونة	0.86						
%75	ألفا كرونباخ	0.813			924.09		0.00	دال
	أوميجا الموزونة	0.876						
%100	ألفا كرونباخ	0.86			8.228		0.03	دال
	أوميجا الموزونة	0.90						
%150	ألفا كرونباخ	0.88			10.52		0.00	دال
	أوميجا الموزونة	0.912						
%200	ألفا كرونباخ	0.895			6.538		0.01	دال
	أوميجا الموزونة	0.915						

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة بين قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة عند كل حجم من أحجام العينات المدروسة، وذلك لصالح أوميجا الموزونة، حيث بلغت أعلى القيم لأوميجا الموزونة عند أحجام العينات (100%) و(150%) و(200%).

للإجابة عن السّؤال الفرعي الثاني:

تم حساب قيم ثبات ألفا كرونباخ و أوميجا الموزونة، لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته القصيرة، عند أحجام العيّنات (50%)، (75%)، (100%)، (150%)، (200%)، ويوضح الجدول الآتي قيم ألفا كرونباخ و أوميجا الموزونة للصورة القصيرة لاختبار ستانفورد بينيه– 5 عند أحجام العيّنات المختلفة.

الجدول (8): قيم ألفا كرونباخ و أوميجا الموزونة للصورة القصيرة عند أحجام العيّنات المختلفة

حجم العيّنة	طول الاختبار	ألفا كرونباخ	أوميجا الموزونة
%50 (40)	80	0.783	0.845
%75 (60)		0.784	0.876
%100 (80)		0.781	0.887
%150 (120)		0.808	0.864
%200 (160)		0.80	0.856

تبين من الجدول السابق أن قيم ألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته القصيرة، عند أحجام العيّنات المختلفة، تراوحت بين (0.78 و0.80)، وكانت أعلى قيمة لها عند حجم العيّنة (200%)، بينما تراوحت قيم أوميجا الموزونة بين (0.84 و 0.88) وكانت أعلى قيمة عند حجم العيّنة (100%).

ولاختبار دلالة الفروق في قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة، لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته القصيرة عند كل حجم من أحجام العيّنات الخمسة، تم الاستعانة بالاختبار الإحصائي (M) في حالته الثانية. ويوضح الجدول الاتي قيمة الاختبار الإحصائي (M) ودلالته.

الجدول (9): نتائج الاختبار الإحصائي (M) لاختبار فروق ألفا كرونباخ و أوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته القصيرة عند أحجام العيّنات المختلفة

معادلات الثبات	قيمة (M)	درجة الحرية	مربع كاي	مستوى الدلالة	القرار
ألفا كرونباخ	22.403	9	16.92	0.01	دال

أوميجا الموزونة					

يتبين من الجدول السابق بأنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، في قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته القصيرة عند اختلاف أحجام العيّنة.

ولمعرفة دلالة الفروق في قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته القصيرة، عند كل حجم من أحجام العيّنات الخمسة، تم الاستعانة بالاختبار الإحصائي (M) في حالته الثانية، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الاختبار.

الجدول (10): نتائج الاختبار الإحصائي (M) لاختبار دلالة الفروق بين قيم ألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته الطويلة لكل حجمين من أحجام العيّنات المختلفة

حجم العيّنة	معاملات الثبات	قيم المعاملات	عدد البنود	مربع كاي	قيمة (M)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
%50	ألفا كرونباخ	0.783	80	3.84	18.26	1	0.00	دال
	أوميجا الموزونة	0.845						
%75	ألفا كرونباخ	0.784			40.32		0.00	دال
	أوميجا	0.876						
%100	ألفا كرونباخ	0.781			8.21		0.03	دال
	أوميجا	0.887						
%150	ألفا كرونباخ	0.808			6.12		0.01	دال
	أوميجا	0.864				1		
%200	ألفا كرونباخ	0.80	80	3.84	4.17		0.04	دال
	أوميجا	0.856						

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة بين قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة عند كل حجم من أحجام العينات المدروسة، وذلك لصالح أوميجا الموزونة، وقد بلغت أعلى القيم لأوميجا الموزونة للصورة القصيرة عند حجم العيّنة (100%).

<u>عرض نتائج السؤال الثاني:</u> هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ في قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه– 5، تعزى لاختلاف طول الاختبار؟

تم حساب معادلة الثبات أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته الطويلة والقصيرة، عند كل حجم من أحجام العيّنات المدروسة (50%)، (75%)، (100%)، (150%)، (200%). ويوضح الجدول الآتي قيم هاتين المعادلتين.

الجدول (11): قيم ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته الطويلة والقصيرة عند تساوي حجم العيّنة

حجم العيّنة	طول الاختبار	قيم أوميجا الموزونة	قيم ألفا كرونباخ
%50	(طويل)	0.849	0.807
	(قصير)	0.856	0.783
%75	(طويل)	0.853	0.813
	(قصير)	0.887	0.784
%100	(طويل)	0.904	0.869
	(قصير)	0.883	0.781
%150	(طويل)	0.90	0.88
	(قصير)	0.854	0.808
%200	(طويل)	0.913	0.862
	(قصير)	0.882	0.80

يتبين من الجدول السابق أن قيم ألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته الطويلة تراوحت بين (0.80 و 0.90)، وبلغت أعلى قيمة له (0.903) عند حجم العيّنة (200%)، بينما تراوحت قيم ألفا كرونباخ عند الاختبار القصير بين (0.78 و 0.81)، وكانت أعلى قيمة له عند حجم العيّنة و(150%) و(200%)، أما بالنسبة لقيم أوميجا الموزونة فقد تراوحت بين (0.85 و 0.926) للصورة الطويلة، وكانت أعلى قيمة لها عند حجم العيّنة (150% و 200%)، بينما تراوحت قيمها بالنسبة للصورة القصيرة (0.839 و0.908)، وكانت أعلى قيمة لأوميجا للصورة القصيرة عند حجم العيّنة

(75%)، ومما سبق يمكن القول أن قيم أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ ارتفعت مع ازدياد طول الاختبار لاختبار ستانفورد بينيه– 5.

ولمعرفة دلالة الفروق بين أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته الطويلة والقصيرة، عند كل حجم من أحجام العيّنات الخمسة، تم تطبيق الاختبار الإحصائي (M) في حالته الثالثة والتي تختبر الفروق في قيم معادلات الاتساق الداخلي باختلاف طول الاختبار وتساوي أحجام العيّنات. ويوضح الجدول الآتي قيم هذا الاختبار ودلالته الإحصائيّةٍ عند مستوى دلالة (0.05).

الجدول (12): نتائج الاختبار الإحصائي (M) لاختبار الفروق في قيم أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه– 5 بصورته الطويلة والقصيرة

حجم العيّنة	طول الاختبار	أوميجا الموزونة	ألفا كرونباخ	مربع كاي	درجة الحرية	قيمة (M)	مستوى الدلالة	القرار
%50	(طويل)	0.849	0.807	7.81	3	8.26	0.00	دال
	(قصير)	0.856	0.783					
%75	(طويل)	0.853	0.813	7.81	3	26.91	0.00	دال
	(قصير)	0.887	0.784					
%100	(طويل)	0.904	0.869	7.81	3	49.59	0.00	دال
	(قصير)	0.883	0.781					
%150	(طويل)	0.90	0.88	7.81	3	49.37	0.00	دال
	(قصير)	0.854	0.808					
%200	(طويل)	0.913	0.862	7.81	3	101.35	0.00	دال
	(قصير)	0.882	0.80					

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين قيم معادلة أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ عند المقارنة بينها باختلاف طول الاختبار وتساوي حجم العيّنة، لصالح أوميجا الموزونة عند صورة الاختبار الطويلة، وقد تفسر هذه النتيجة، بأنه كلما زاد طول الاختبار، زادت الفرصة في الحصول على معلومات دقيقة فيما يتعلق بالمجال المقيس، وهذا بدوره يزيد من التباين الحقيقي على حساب التباين الخطأ، وعلى هذا يؤدي إلى ازدياد في قيمة معادلة الثبات، وهذا يتفق مع دراسة سويد (2016)، ودراسة السكت

(2013) ودراسة عوض (2004)، ودراسة انجوف (1952) **(محمد، 2017، ص216)**.

11. خلاصة نتائج البحث وتفسيرها:

يتمثل الهدف الرئيس من البحث الحالي، في دراسة الفروق في قيم معادلتي الثبات ألفا كرونباخ وأوميجا الموزونة عند اختلاف كلٍ من حجم العيّنة وطول الاختبار، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ، لصالح أوميجا الموزونة عند اختلاف احجام العينات المدروسة وأيضاً لصالح العينات ذات الحجم الأكبر، وقد يفسر ذلك في أن معادلة أوميجا الموزونة تقوم بتصحيح التحيز في تقدير ثبات معامل ألفا، والذي يحدث عندما انتهاك الافتراضات حول تكافؤ تاو وأحادية البعد، وبالتالي حققت أوميجا شروط نموذج "طاو" المترادف في الأساس، بمعنى أن تقيس فقرات كل اختبار فرعي بعداً واحداً، وهو ما حققه اختبارات ستانفورد بينيه الفرعية العشرة والتي تقيس كلاً منها عامل واحداً، وبالنظر إلى البنية المنطقية لمعامل أوميجا الموزونة نجد أنه يراعي تقدير الثبات لكل طبقة (اختبار فرعي)، أما فيما يتعلق بمعادلة (ألفا كرونباخ) عند اختلال شرط البعد الواحد للمقياس، أي اختلال شرط التجانس، بحيث ينطوي المقياس على بعدين أو عدة أبعاد تمثل فقرات المقياس، فإن استعمال معادلة (ألفا) يسفر عن تقدير أدنى من مستوى معادلة الثبات الحقيقي للمقياس ككل، وهذا ما يفسر ارتفاع قيم أوميجا الموزونة بالمقارنة مع ألفا كرونباخ عند تطبيقهما على مقياس مكون من عدد من الاختبارات الفرعية.

2- كلما زاد حجم العيّنة وطول الاختبار، زادت قيم أوميجا الموزونة وألفا كرونباخ، وهذا يتفق مع الدراسات السابقة التي اكدت تأثر قيم معاملات الثبات باختلاف معادلاتها بحجم العيّنة وطول الاختبار.

12. مقترحات البحث:

1- إجراء دراسات موسعة حول قيم أوميجا الموزونة عند دراسة ثبات قيم الاختبارات النفسية بكلا النوعين (الذكاء، الشخصية)، للوقوف على اختلاف قيمها باختلاف طبيعة الاختبارات.

2- إجراء دّراسة تختبر الفروق بين معادلة ألفا كرونباخ والمعادلات الحديثة لتقدير الثبات في ظل المتغيرات التي من الممكن أن تأثر على قيم الثبات.

3- دراسة معاملات الثبات في إطار نظرية القياس الحديثة (الاستجابة للمفردة) من حيث ثبات الأفراد وثبات المفردات، وذلك للنماذج أحادية البعد ومتعددة الأبعاد.

13. المراجع:

المراجع العربية:

- تيغزة، محمد. (2009). البنية المنطقية ألفا كرونباخ ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس. *مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، العدد (3)، المجلد (21).
- تيغزة، محمد. (2017). توجهات حديثة في تقدير صدق وثبات درجات أدوات القياس: تحليل نظري تقويمي وتطبيقي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 4، العدد 1، ص: 7- 29.
- حسن، السيد محمد أبو هاشم. (2006). *الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS*. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- زارع، نسرين محمد سعيد. (2021). مقارنة معاملات ثبات درجات الاختبار في ظل مجموعة من الاشتراطات: دراسة محاكاة مونت كارلو، المجلة التربوية، المجلد (2)، العدد (88)، جامعة سوهاج.
- الزكري، علي بن محمد عبد الله. (2004). *كيفية اختيار وتحديد حجم العينات الإحصائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- السكت، فاديا. (2014). *أثر حجم العيّنة وعدد البنود على الخصائص السيكو مترية لمقياس أيزنك للشخصية EPQ_R*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

- سويد، سمية(2016). *أثر التفاعل بين طول الاختبار وخصائص العينة على الخصائص السيكومترية ودرجات القطع لاختبار الشخصية المتعدد الأوجه مينيسوتا* ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي ، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- عبد الرحمن، سعد. (1998). *القياس النفسي– النظرية والتطبيق*. ط(3). القاهرة: دار الفكر العربي.
- العمري، حسان غازي. (2018). المقارنة بين ثلاث طرائق في تقدير ثبات الاختبارات المركبة التي تتضمن نوعين من الفقرات (ألفا، ألفا الطبقي، راجو)، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (16)، العدد (2).
- عوض، رضا. (2004). *أثر عدد المفردات وموقع المفردة من الاختبار وحجم العينة وعدد البدائل على قيمة معامل ثبات القياس*. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- محمد، أسماء (2017). *أثر التفاعل بين حجم العينة والخطأ المعياري للقياس وبديل الإجابة وطول الاختبار على قيم معادلتي الثبات: ألفا كرونباخ وكودر ريتشاردسون*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- مخائيل، امطانيوس. (2006). *القياس النفسي*. ج1، ط(2) منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- المطلق، نوال. (2015). *تقنين مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة على الأعمار 7–9*. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

المراجع باللغة الأجنبية: References

- Atilgan, Hakan. (2013). Sample Size for Estimation of G and PHI Coefficients in Generalizability Theory. *Eurasian Journal of Educational Research*. No(51), pp215-227.
- Cortina ,Jose M.(1993). What is coefficient Alpha? Examination of theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*. Vol (78), No (1), pp 98- 104.
- Christopher M. Napolitano, Kristina S. Callina & Megan K. Mueller. (2013). Comparing Alternate. Approaches to Calculating Reliability for Dichotomous Data: The Sample Case of Adolescent Selection, Optimization, and Compensation, Applied Developmental Science, Vol (17), N (3), pp148- 151.
- Italo Trizano-Hermosilla and Jesus M. Alvarado. (2016). Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements, Front Psychol Published online, May 26. Vol (10), No(10).
- Javali SB, Gudaganavar NV, J SM. (2011) Effect Of Varying Sample Size In Estimation Of Reliability Coefficients Of Internal Consistency. *Webmedcentral Biostatistics*, Vol (2), No(2).
- Rae, g. (2007), A note on using stratified Alpha to estimate the composite reliability of a test composed of interrelated nonhomogeneous items**,** Psychol Methods, Jun;12(2), pp177-84**.**
- Revelle, W., & Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on sijtsma. Psychometrika, 74(1), 145–154.

- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of cronbach’s alpha. Psychometrika, 74(1), 107–120.

درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين

طالب الدكتوراه: عدنان قاهر عبود كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الدكتور: محمد اسماعيل + د. ربا التامر

الملخص

هدف هذا البحث إلى تعرّف درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص، وأثر متغيرات (المؤهل العلمي للمعلم، الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم، عدد سنين الخبرة للمعلم في التعليم) في ذلك من وجهة نظر الموجهين التربويين، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة تألفت من (30) عبارة توزعت على خمسة محاور تمثل مراحل تطبيق أنموذج التسريع المعرفي، أما عينة البحث فقد تكونت من (30) موجهاً وموجهة، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- جاءت درجة تطبيق مرحلة التحضير الحسي بالترتيب الأول، تلاها مرحلة التجسير، ثم مرحلة الصراع الذهني، ثم مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم وجميعها جاءت بدرجة تطبيق متوسطة، أما مرحلة الإدراك فوق المعرفي فقد جاءت بدرجة تطبيق منخفضة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم، بينما وجدت فروق وفقاً لمتغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة لصالح المعلمين الذين اتبعوا أكثر من دورة تدريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم باستثناء مرحلتي (التحضير الحسي، الإدراك فوق المعرفي). وفقاً لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دبلوم التأهيل التربوي.

كلمات مفتاحية: الأنموذج، الطريقة، الاستراتيجية، التسريع المعرفي، أنموذج التسريع المعرفي

The degree of application of the cognitive acceleration model in basic education schools (first cycle) in the city of Homs from the point of view of educational supervisors

Abstract

The aim of this research is to know the degree of application of the cognitive acceleration model in basic education schools (the first cycle) in the city of Homs, and the impact of variables (the teacher's educational qualification, training courses on the developed curricula used by the teacher, the number of years of experience for the teacher in education) on that from the perspective of educational supervisors. In order to achieve the objectives of the research, the descriptive analytical approach was used by designing a questionnaire that consisted of (30) phrases distributed on five axes representing the stages of applying the cognitive acceleration model .As for the research sample, it consisted of (30) male and female mentors, and the research reached the following results:

-The degree of application of the stage of sensory preparation came in the first order, followed by the stage of bridging, then the stage of mental conflict, then the stage of building and forming concepts, all of which came with a medium degree of application, while the stage of metacognitive perception came with a low degree of application.

-There are no statistically significant differences in the degree of application of the cognitive acceleration model in basic education schools (the first cycle) in the city of Homs from the point of view of educational mentors, according to the variable number of years of experience of the teacher in education, while there were differences according to the variable of training courses on the developed curricula used for the benefit of teachers who have followed more than one training course.

-There are statistically significant differences in the degree of application of the cognitive acceleration model in basic education schools (the first cycle) in the city of Homs from the point of view of educational mentors according to the teacher's academic and educational qualification variable, with the exception of the two stages (sensory preparation, metacognitive awareness) according to the teachers who hold an educational qualification diploma.

Keywords: model, method, the strategy, cognitive acceleration, cognitive acceleration model.

مقدمة:

يتسم العصر الحالي بالتغير السريع فهناك تغيرات تتلاحق يومياً وتطورات هائلة في كافة مجالات الحياة، ما يجعل العبء الأكبر يقع على المؤسسات التعليمية بما فيها المدرسة وما تقدمه من طرائق وأساليب تدريسية مختلفة لمساعدة المتعلمين على تنمية مهارات التفكير لديهم كهدف أساسي من أهداف تدريس المواد الدراسية المختلفة، وتسريع نموهم المعرفي لمسايرة هذه التطورات.

ومن هذا المنطلق تم التوجه نحو تبني الاستراتيجيات والنماذج التعليمية الحديثة التي أصبحت من الضروريات لأي تطوير في مجال تحقيق الأهداف التربوية في التعليم، ومن الاستراتيجيات والنماذج التي أثبت أن لها دور في تنمية مهارات التفكير ومساعدة المتعلمين على المشاركة الفعالة في الدرس أنموذج التسريع المعرفي(CASE) الذي صمم على يد عدد من التربويين وفي مقدمتهم شاير(shayer) وآدي (Addey) حيث يعد أنموذج التسريع المعرفي المبني على أفكار (بياجيه) في النمو المعرفي وعلى أفكار (فيجوتسكي) في البناء الاجتماعي أحد الاستراتيجيات الفاعلة لإسراع النمو العقلي وتطوير قدرات التفكير لدى المتعلم عبر الانتقال إلى مراحل أعلى في التفكير, ورفع مستويات التفكير لدى المتعلم حتى يتناسب هذا المستوى مع المرحلة العمرية التي يمر بها (غباري وخالد، 2011، 97).

ويتكون هذا الأنموذج من خمس مراحل هي التحضير الحسي، والصراع الذهني، وبناء وتشكيل المفاهيم، والإدراك فوق المعرفي (التفكير في التفكير)، والتجسير(الموجي، 2018، 5)، إذ يجمع هذا الأنموذج بين أساليب التدريس الحديثة المختلفة مثل: حل المشكلات، والتقصي، والاستكشاف، والمختبر، والأنشطة العلمية، والعروض العلمية، مما يجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية ويصبح دوره إيجابياً وفاعلاً (محمد، 2017، 27) كما يساعد في تعديل سلوك المتعلم للتوجه نحو التفكير العلمي عامة، والتفكير المنطقي خاصة، ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث من أجل التعرّف على درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي، ولاسيما في ظل التطور الكبير الذي تشهده المناهج التربوية.

1- مشكلة البحث:

يبذل المركز الوطني لتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية جهوداً حثيثة لتطوير المناهج ولجميع المراحل التعليمية، وقد شملت عملية التطوير هذه كافة عناصر المنهاج، وكان لابد أن يرافقها تطبيق نماذج تدريس حديثة تواكب المناهج المطورة.

ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي فقد لاحظ اعتماد الكثير من المعلمين على طرائق التدريس التقليدية، كما لاحظ أن بعض المعلمين يتبعون طرائق تعليم حديثة ولكن لا تتناسب مع مستوى المتعلمين أو مع المواقف والأهداف التعليمية المحددة.

ونتيجة تأكيد عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية مثل دراسة مبانو(Mbano, 2003)، وأولاي(Olaoye ,2012)، وفاضل(2020)، والعزاوي(2020)، وداود (2018) والموجي(2018) على فعالية أنموذج التسريع المعرفي في تنمية مهارات التفكير وتحسين التحصيل الدراسي لدى المتعلمين من مختلف المراحل التعليمية وفي جميع المواد الدراسية تقريباً، كما بينت نتائج تلك الدراسات أن هذا الأنموذج يتسم بالمرونة بحيث يمكن من خلاله تطبيق العديد من استراتيجيات التعليم الحديثة بما يناسب الموقف التعليمي، وبما يراعي أنماط تعلم المتعلمين ومستوياتهم.

ومن خلال دراسة استطلاعية شملت مقابلات مع أربعة موجيهن تربويين بينت نتائجها ما يأتي:

- بيّن الموجهون التربويين الذين شملتهم المقابلة أن أكثر من (60 %) من المعلمين يطبقون فقط المرحلة الأولى من أنموذج التسريع المعرفي وهي (مرحلة التحضير الحسي)، أن حوالي (40 %) من المعلمين يطبقون مرحلتي التجسير، وبناء وتشكيل المفاهيم). كما أن أغلب المعلمين (80 %) يهملون تطبيق مرحلة الإدراك فوق المعرفي، أو لا يعطوها الاهتمام الكافي.
- قلة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) بشكل عام قياساً مع استراتيجيات التدريس الحديثة الأخرى .

بناء على ما سبق فقد تحددت مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: ما درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

2- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

- تناوله لأحد نماذج التعليم الحديثة والضرورية في ظل تطوير المناهج بشكل مستمر من جهة، وما رافقه من تطور في المعارف والمعلومات والتي لابد لمواكبتها من تطبيق هذه النماذج والابتعاد على النماذج والاستراتيجيات التقليدية.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث المسؤولين عن الدورات التدريبية في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على التدريس باستخدام استراتيجية التسريع المعرفي.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث الموجهون التربويين من خلال تزويدهم بأداة تساعدهم في تقييم أحد جوانب أداء المعلمين.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث المعلمين في مدارس التعليم الأساسي من خلال هذه الاستراتيجية (التسريع المعرفي) في تعرّف نقاط القوة ونقاط الضعف في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي، والإفادة من نقاط القوة في التغلب على نقاط الضعف ومعالجتها.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث مصممي المناهج من خلال العمل على تطوير المناهج الدراسية في ظل أنموذج التسريع المعرفي.

3- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) قياساً مع استراتيجيات تدريس حديثة يتبعها المعلم في الصف مع تلاميذه في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.
- تحديد أثر متغيرات (المؤهل العلمي للمعلم، الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم، عدد سنين الخبرة للمعلم في التعليم) في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.

4- أسئلة البحث:

تتحدد أسئلة البحث بالآتي:

- ما درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) قياساً مع استراتيجيات تدريس حديثة يتبعها المعلم في الصف مع تلاميذه في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.
- ما أثر متغيرات (المؤهل العلمي للمعلم، الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم، عدد سنين الخبرة للمعلم في التعليم) في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.

5- فرضيات البحث:

سيتم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة من قبل المعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

6- حدود البحث:

- الحدود العلمية: درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022/2021م).
- الحدود البشرية: الموجهون التربويين.

- الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص.

7- متغيرات البحث:

تتحدد متغيرات البحث بـ:

- المتغيرات **المستقلة:**

المؤهل العلمي للمعلم: (معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي).

الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم: (متبع دورة واحدة متبع أكثر من دورة).

عدد سنين الخبرة للمعلم في التعليم(أقل من 5 سنين، من 5 إلى 10 سنين، أكثر من 10 سنين).

- المتغيرات **التابعة:**

درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي.

8- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- الأنموذج (تعريف إجرائي): يعرف الأنموذج في البحث الحالي بأنه مجموعة من المراحل المتسلسلة والمخططة والمنسقة والتي تهدف إلى نقل التلميذ من مستوى معرفي معين إلى مستوى معرفي آخر.
- الاستراتيجية: مجمل القواعد والضوابط الموجهة والمنظمة لأساليب العمل، وتعرف في المجال التربوي بأنها مجموعة من الإجراءات والتدابير الموضوعة مُسبقاً من قِبل المعلم لينفذها في عمليّة التدريس بطريقة متقنة، ويحقق الأهداف المرجوّة ضمن الإمكانيّات والظروف المتاحة (العدوان وداوود، 2016، ص 26).
- التسريع المعرفي: ويعرّف رزوقي وآخرون(2015، 68) التسريع المعرفي "مجموعة من الخطوات المنظمة والمتفاعلة فيما بينها، والتي تؤدي الى تحفيز تفكير المتعلمين وفق أربع خطوات وهي: الإعداد والمناقشة التعارض المعرفي (المتناقضات) ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير) (التجسير) لغرض تحقيق الأهداف المنشودة. وتستند استراتيجية التسريع المعرفي على وفق أفكار بياجيه, وفيجوتسكي Piaget and Vygotskyفي تطوير مستويات النمو العقلي, وذلك

من خلال إعداد وتدريب المتعلمين حتى يستطيعوا الارتقاء والانتقال إلى مستويات عقلية ومعرفية أعلى (فاضل، 2020، 62).

- أنموذج التسريع المعرفي (تعريف إجرائي) يقصد به في البحث الحالي مجموعة من المراحل (التحضير الحسي، الصراع الذهني، بناء وتشكيل المفاهيم، الإدراك فوق المعرفي، التجسير) والتي تهدف إلى إسراع النمو العقلي وتطوير قدرات التفكير لدى المتعلم عبر الانتقال إلى مراحل أعلى في التفكير.

9- منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها كيفياً بوصفها وصفاً دقيقاً وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال جمع بيانات وتحويلها إلى أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (درويش، 2018، 118). وتم استخدام هذا المنهج من خلال تصميم استبانة تم توزيعها على عينة من الموجهين التربويين تهدف إلى تحديد درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص.

10- دراسات سابقة:

- **دراسة أولاي(Olaoye ,2012) بعنوان التسريع المعرفي في الرياضيات للمرحلة الأساسية الثانية في نيجيريا.**

هدفت الدراسة إلى تحديد معرفة التسريع المعرفي في الرياضيات للمرحلة الأساسية الثانية في نيجيريا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق اختبار تحصيل خاص بمادة الرياضيات، استبيان خاص بعمليات العلم، وبرنامج التسريع المعرفي في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (12) من مدارس الثانوية، وتم اختيار (12) معلم لمادة الرياضيات، وتم تقسيم عينة الدراسة لثلاث مجموعات كل واحدة تتكون من (480) طالباً، ومن أهم نتائج الدراسة متوسط الأداء في الاختبار القبلي للطالبات أفضل من أداء الذكور، بينما في الاختبار البعدي كانت النتيجة عكسية حيث تفوق الذكور على الإناث في الأداء بينما في المجموعة التقليدية لم نلحظ أي فروق وتغير بين متوسطات الأداء في الاختبارين القبلي والبعدي.

- **دراسة الموجي(2018) بعنوان استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج التسريع المعرفي لتنمية عادات العقل والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**

استهدف البحث تقديم استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج التسريع المعرفي لتنمية عادات العقل والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لإعداد الإطار النظري للبحث وتصميم الاستراتيجية المقترحة والمنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين من خلال تطبيق مقياس عادات العقل واختبار تحصيلي على عينة البحث المكونة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مدرسة الصف الابتدائية المشتركة بمحافظة الجيزة. توصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نموذج التسريع المعرفي في تنمية التحصيل في مادة العلوم، وجود فرق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

- **دراسة عبدالله؛ العزاوي(2020) بعنوان فاعلية أنموذج التسريع المعرفي(CASE) في قدرة الصف الثاني المتوسط على حل المسائل وتنمية استطلاعهم الفيزيائي.**

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استراتيجية التسريع المعرفي في اكتساب المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الخامس الأدبي. وتم استخدام البحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين من خلال تطبيق اختبار للمسائل الفيزيائية، ومقياس الاستطلاع الفيزيائي على عينة البحث المكونة من(78) طالباً من الصف الثاني المتوسط الابتدائي. توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي قدرة تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على حل المسائل الفيزيائية ولصالح التجريبية، كما وجد فرق بين متوسطي تنمية الاستطلاع الفيزيائي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

11- التعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

تم استعراض عدد من الدراسات السابقة التي تناولت أنموذج التسريع المعرفي، ويلاحظ أن جميع تلك الدراسات تناولت دراسة فاعلية تطبيق التسريع المعرفي، وبالتالي فقد تميز

البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف والمنهج المستخدم والعينة، وأفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تصميم أداة البحث.

12- الإطار النظري:

- **أهمية التدريس باستخدام أنموذج التسريع المعرفي:**

تتحدد أهمية التدريس باستخدام أنموذج التسريع المعرفي في النقاط التالية (عمران، 2016، 22)

- يعمل على رفع مستويات النمو العقلي لدى التلاميذ من خلال ما يقدمه من أنشطة مبتكرة.
- يقود التلاميذ إلى مستويات مرتفعة في التحصيل الدراسي.
- يعمل على زيادة دافعية الطلاب وممارستهم للتعلم.
- يعطي اتساع في أفق التفكير لخبرات الطلاب لتجعلهم يفكرون بطريقة أفضل.
- يساعد الطلاب على الربط بين المتغيرات وفرض الفروض.
- **أهداف أنموذج التسريع المعرفي:**

يهدف استخدام التسريع المعرفي إلى تنمية التفكير في التفكير, إذ يتم تشجيع المتعلمين على أن يفكروا في تفكيرهم, وتنمية الوعي بطريقة تفكيرهم الخاصة من خلال الأحداث والمواقف التي يتفاعلون معها, كما تتاح لهم فرصة لكي يتفاعلوا إيجابيا مع بعضهم البعض, وتتكون لديهم لغة تفاهم مشتركة حول الموضوع من خلال التفاصيل التي يتفاعلون معها أثناء المناقشة مما يؤدي إلى النمو وإسراع تفكيرهم (غباري وخالد، 2011، 97). كما تهدف هذه الاستراتيجية إلى التدريب على العمل التعاوني في مجموعات خاصة وهذا ينمي لدى المتعلمين روح التعاون, والاتجاهات الإيجابية نحو العمل الجماعي, ومن خلال تفاعل المتعلم مع الجماعة يكتسب مهارات ومعارف وقيماً وطرق جديدة للتفكير تجعله أكثر تفاعلاً مع الحياة, فالعمل الجماعي يثير عند المتعلمين مستو عال من النشاط المعرفي .لذا نجد أن التعلم في إطار جماعي يثري التعلم من خلال تفاعل المتعلم وتبادل الأفكار مع أقرانه, كذلك ينمي المشاركة الفعالة بينهم من خلال التواصل المستمر الفعال بينهم, وهذا ما تنادي به نظرية فيجوتسكي (البنائية الاجتماعية)

وهو ما يتوفر في خطوات استراتيجية التسريع المعرفي وخاصة في مرحلة الإعداد الحسي(فاضل، 2020، 59).

- **مراحل أنموذج التسريع المعرفي:**

صمم هذا النموذج بالاعتماد على النظرية البنائية لبياجيه والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي وتتكون من خمسة مراحل كما ذكرها(هلال؛ الجبوري، 2015، 99)، و(الموجي، 2018، 12-13) في الآتي:

- **التحضير الحسي:**

وهذه المرحلة تكون في بداية الموقف التعليمي/ الدرس حيث يقوم المعلم بعرض جميع عناصر الدرس بشكل متسلسل مع توضيح الأفكار والمفاهيم الأساسية للتأكد من معرفة التلاميذ لها، وتهتم هذه المرحلة بالتطور الذاتي والبناء الاجتماعي للمعرفة من خلال تبادل وتشارك المعلومات والمفاهيم بين التلاميذ مما يمكنهم من الاستيعاب الصحيح للمفاهيم والمصطلحات بشكل ملموس.

- **الصراع الذهني:**

ويعد الأساس في هذه المرحلة هو وضع مشكلة أو سؤال لا يستطيع التلميذ إيجاد حل لها أو الإجابة عنه باستخدام طرق تفكيره الحالية، مما يسبب حالة من اللا توازن في البناء الذهني للتلميذ، فعندما لا تتطابق فكرة جديدة مع معرفته السابقة يحدث التضارب أو التعارض المعرفي وهو مهم لمساعدة المتعلم على الانتقال إلى مرحلة تطور ذهني متقدمة مما يدفعه إلى معاودة بناء أفكاره وتعديل خارطة المفاهيم العلمية لديه، وهنا يأتي دور المعلم لمساعدته على تحقيق هذا الهدف.

- **بناء وتشكيل المفاهيم:**

وفي هذه المرحلة ينبغي أن يبني التلميذ معرفته ذاتياً، ويجب تزويده بالأنشطة والوسائل والأدوات التي تعينه على ذلك.

- **الإدراك فوق المعرفي (التفكير في التفكير):**

ويتطلب من التلميذ أن يفكر في عملية ومراحل التفكير التي مر بها لحل مشكلة ما أو الإجابة عن سؤال ما، وتستهدف هذه المرحلة توجيه التلميذ للوعي بكيفية تفكيره، ويعي ويدرك كيفية تعلمه.

التجسير:

والهدف من هذه المرحلة مساعدة التلميذ على إدراك العلاقة بين المعارف والخبرات التي اكتسبها في موقف تعليمي مع خبراته في الحياة، ويعد بناء هذه الجسور أمراً ضرورياً لتطبيق الخبرات التعليمية في الحياة الواقعية.

كما وضع العالمان (بياجيه وفيجوتسكي) ملامح مشتركة للتسريع المعرفي تتمثل في:

- تحدي تفكير الطلبة.
- التركيز على البناء الاجتماعي للمعرفة والفهم.
- تشجيع فرص التفكير فوق المعرفي وتعزيزها(Adey and Shyer,2010).
- **دور المعلم في أنموذج التسريع المعرفي:**
- يدير دفة الحوار والمناقشة بين المتعلمين مع توجيههم الى التعارض العقلي من خلال الأنشطة الصفية.
- يطرح المشكلات الصفية التي تثير التناقضات والتعارضات الدماغية "غير المتناغمة مع الدماغ "
- يحث المتعلمين على إعادة النظر في تفكيرهم والوعي بهم واستراتيجيات تنظيمه من أجل الإسراع في النمو العقلي
- مساعدة المتعلمين على بناء جسور بين خبراتهم المتعلمة والجوانب الحياتية المختلفة(داود، 2018، 21).

13- إجراءات البحث:

- **المجتمع الأصلي للبحث وعينته:**

شمل المجتمع الأصلي للبحث الموجهين التربويين في مديرية التربية في مدينة حمص، والبالغ عددهم (72) موجهاً وموجهة، وقد بلغت العينة النهائية للبحث (30) موجهاً وموجهة، طُلب من كل موجه ملاحظة أداء أربعة أو خمسة مُعلمين أو معلمات من المدارس التي يشرفون عليهم، ليكون عدد عينة المعلمين الذين تم ملاحظة أدائهم (145) معلماً ومعلمة في (30) مدرسة، وقد استمرت فترة التطبيق خمسة أسابيع بمعدل زيارة أو زيارتين لكل مدرسة أسبوعياً، وقد شملت عملية التطبيق الصفوف (الثالث، الرابع،

الخامس، السادس) من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، في مواد العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية.

- **أداة البحث:**

تحددت أداة البحث في استبانة تم تصميمها من قبل الباحث بالاستناد إلى المراجع النظرية والدراسات السابقة، وجهت إلى الموجهين التربويين في مديرية التربية في مدينة حمص، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (30) عبارة توزعت على خمسة محاور، ويبين الجدول (1) توزع عبارات الاستبانة على محاورها الخمسة.

الجدول (1) توزع عبارات الاستبانة على محاورها الخمسة

م	المحور	أرقام العبارات	المجموع
1	مرحلة التحضير الحسي	8-1	8
2	مرحلة الصراع الذهني	14-9	6
3	مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم	21-15	7
4	مرحلة الإدراك فوق المعرفي	26-22	5
5	مرحلة التجسير	30-27	4

وتتم الاستجابة على عبارات الاستبانة من خلال مقياس ليكرت الموضح في الجدول (2).

الجدول (2) مفتاح التفريغ لاستجابات أفراد العينة

درجة التطبيق	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
التقدير	5	4	3	2	1

ومن أجل تحليل نتائج الاستبانة وتحديد درجة كل عبارة تم استخدام قانون الفئة من خلال حساب طول الفئة على النحو الآتي:

تقسيم المدى (أكبر قيمة في مفتاح التصحيح – أصغر قيمة في مفتاح التصحيح) على عدد الفئات (5-1)÷ 5= 0.8 (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في مفتاح التصحيح تم تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (3) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم	من 1إلى 1.79	من 1.8 إلى 2.59	من 2.6 إلى 3.39	من 3.4 إلى 4.19	من 4.2 إلى 5
الدرجة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

- **التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة (الصدق والثبات) :**

جرى التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من السّادة المحكّمين من أعضاء الهيئَة التّدريسيّة في كلية التربية في جامعة البعث، وقد جرى تعديل بعض العبارات، وتغيير موقع بعضها الآخر، وبهدف التحقق من صدق الاستبانة وثباتها بالأساليب الاحصائية تم تطبيقها على عينة من الموجهين التربويين تكونت من (18) موجهاً وموجهة – وهي من خارج العينة النهائية للبحث– فتم التّحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (4) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (4) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
مرحلة التحضير الحسي			
1	**0.771	**5**	**0.793
2	**0.682	**6**	**0.632
3	**0.832	**7**	**0.752
4	**0.752	**8**	**0.875
مرحلة الصراع الذهني			
9	**0.614	**12**	**0.732
10	**0.798	**13**	**0.639
11	**0.725	**14**	**0.823
مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم			
15	**0.752	**19**	**0.639
16	**0.859	**20**	**0.842
17	**0.782	**21**	**0.821
18			
مرحلة الإدراك فوق المعرفي			
22	**0.725	**25**	**0.785
23	**0.638	**26**	**0.693
24	**0.604		
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
مرحلة التجسير			

27	0.682**	**29**	0.682**
28	0.711**	**30**	0.631**

**دال عند 0.01

كما تم استخراج قيم معاملات الارتباط بين المحاور فيما بينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة والجدول (5) يبين نتائج ذلك.

المحور	التحضير الحسي	الصراع الذهني	بناء وتشكيل المفاهيم	الإدراك فوق المعرفي	التجسير	الدرجة الكلية
التحضير الحسي		0.589**	0.638**	0.692**	0.618**	0.852**
الصراع الذهني	0.589**		0.758**	0.713**	0.689**	0.739**
بناء وتشكيل المفاهيم	0.638**	0.758**		0.611**	0.728	0.852**
الإدراك فوق المعرفي	0.692**	0.713**	0.611**		0.814**	0.835**
التجسير	0.618**	0.689**	0.728**	0.814**		0.829**
الدرجة الكلية	0.852**	0.739**	0.852**	0.835**	0.829**	

يتبين من الجدولين (4) (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً، ما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

- **ثبات الاستبيان:**

جرى التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول (6) يبين نتائج ذلك.

الجدول (6) ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

م	المحور	قيم ألفا كرونباخ
1	مرحلة التحضير الحسي	0.748
2	مرحلة الصراع الذهني	0.793
3	مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم	0.823
4	مرحلة الإدراك فوق المعرفي	0.855
5	مرحلة التجسير	0.843

يتبين من الجدول (6) أن قيم ألفا كرونباخ بالنسبة لجميع الاستبانة، أكبر من (0.7) مما يدل على ثبات نتائج الاستبانة، وصلاحيتها للتطبيق.

- **نتائج البحث:**

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- **الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) قياساً مع استراتيجيات تدريس حديثة يتبعها المعلم في الصف مع تلاميذه (التعلم النشط، التعلم التعاوني) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين؟**

بهدف الإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبيان، وبناءً على المعيار الوارد في الجدول (4) جرى تحديد درجة الموافقة على كل عبارة.

- **المحور الأول" مرحلة التحضير الحسي":**

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لدرجة تطبيق مرحلة التحضير الحسي.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على مرحلة التحضير الحسي

التحضير الحسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
يوزع المعلم المتعلمين إلى مجموعات عمل	3.25	0.65	متوسطة
يوجه المعلم النقاشات بين المتعلمين وينظمها	2.55	1.65	منخفضة
يعطي المعلم فرصة للمتعلمين للحديث عن العلاقات والترابطات التي وصلوا لها أو استخدموها أو الإجراءات التي قاموا به	2.65	1.15	متوسطة
يستخدم مواقف تعليمية تقوم على تبادل المعرفة والخبرات بين المتعلمين	2.81	1.11	متوسطة
يحرص المعلم على عدم الانتقال إلى الفكرة التالية قبل التحقق من إتقان المتعلمين للفكرة الحالية	3.55	1.22	مرتفعة
يحرص المعلم على فهم المتعلمين واستيعابهم لجميع المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدرس	3.91	0.86	مرتفعة
يستخدم المعلم تقنيات التعليم في تنشيط حواس المتعلمين	3.11	1.24	متوسطة
يذكر المعلم المعلومات والمعارف السابقة المرتبطة بالدرس الحالي	3.49	1.55	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور الأول	3.17	1.17	متوسطة

يتبين من الجدول (7) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البعد الأول والمتعلق بمرحلة التحضير الحسي (3.17) وهي قيمة تدل على درجة تطبيق متوسطة.
- بلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة للمحور الأول (1.17) وهي قيمة مرتفعة نسبياً تدل على وجود بعض التباين عن المتوسط الحسابي في درجات أفراد عينة البحث على هذا المحور.
- تراوحت درجة تطبيق العبارات التي تتعلق بمرحلة التحضير الحسي ما بين مرتفعة بالنسبة لثلاث عبارات، ومتوسطة بالنسبة لأربع عبارات ومنخفضة بالنسبة لعبارة واحدة.

و يمكن تفسير النتائج السابقة بتعدد الطرائق والأساليب التي يطبق فيها المعلمون مرحلة التحضير الحسي نظراً لتعدد المواقف التعليمية وتبيان مستويات التلاميذ وأنماط تعلمهم ولاسيما في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ولاسيما الصفين الثالث والرابع.

- **المحور الثاني "مرحلة الصراع الذهني ":**

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لدرجة تطبيق مرحلة الصراع الذهني.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على مرحلة الصراع الذهني

مرحلة الصراع الذهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
يعرض المعلم على المتعلمين مشاهدات ومواقف مفاجئة لهم لا تتفق مع توقعاتهم وخبراتهم السابقة	2.15	1.25	منخفضة
يطرح المعلم أسئلة تثير تفكير المتعلمين	3.50	1.55	مرتفعة
يطرح المعلم أسئلة جديدة حول أفكار الدرس	3.55	1.67	مرتفعة
يقدم المعلم مشكلة أو سؤال لا يستطيع المتعلمون حلها أو الإجابة عنه بطرائق تفكيرهم الحالية.	3.30	1.83	متوسطة
يوجه المعلم المتعلمين إلى إعادة بناء أفكارهم وتنظيمها لحل المشكلة أو السؤال المطروح	2.55	1.66	منخفضة

يساعد المعلم المتعلمين على وضع خطط خاصة بهم تساعدهم على حل المشكلة أو السؤال المطروح	2.41	0.85	منخفضة
الدرجة الكلية للمحور الثاني	2.91	1.46	متوسطة

يتبين من الجدول (8) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البعد الثاني والمتعلق بمرحلة الصراع الذهني (2.91) وهي قيمة تدل على درجة تطبيق متوسطة.
- بلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة لهذا المحور (1.46) وهي قيمة مرتفعة نسبياً تدل على وجود بعض التباين عن المتوسط الحسابي في درجات أفراد عينة البحث على هذا المحور.
- تراوحت درجة تطبيق العبارات التي تتعلق بمرحلة الصراع الذهني ما بين مرتفعة بالنسبة لعبارتين تتعلقان بطرح الأسئلة على المتعلمين، ومتوسطة بالنسبة لطرح مشكلة أو سؤال لا يستطيع المتعلمون حلها أو الإجابة عنه بطرائق تفكيرهم الحالية، ومنخفضة بالنسبة لثلاث عبارات تتعلق بعرض مشاهدات ومواقف مفاجئة لهم لا تتفق مع توقعاتهم وتوجيه المتعلمين إلى إعادة بناء أفكارهم وتنظيمها، و وضع خطط خاصة بهم.

وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى قلة تطبيق مرحلة الصراع الذهني، فعلى الرغم من أن المتوسط العام لهذا المحور قد جاء ضمن فئة المتوسط إلا أنه أقرب إلى الحد الأدنى من هذه الفئة، وربما يعود ذلك إلى قلة توفر مهارات تطبيق هذه المرحلة لدى بعض المعلمين، أو إلى العدد الكبير من التلاميذ داخل الصف الواحد وبالتالي صعوبة إدارة الصف.

- **المحور الثالث" مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم":**

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لدرجة تطبيق مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم

مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
يساعد المعلم المتعلمين على استنتاج الخصائص المشتركة بين المفاهيم الواردة في الدرس	2.41	0.73	منخفضة
يوظف المعلم الصور والنماذج والتجارب التوضيحية في إكساب المتعلمين المفاهيم الجديدة	2.63	0.68	متوسطة
يطرح المعلم على المتعلمين أسئلة تساعدهم على تعلم المفاهيم الجديدة	3.43	0.74	مرتفعة
يربط المعلم المفاهيم الجديدة بظروف البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلمين	2.92	0.78	متوسطة
يقدم المعلم أمثلة إيجابية وسلبية عن المفاهيم الجديدة	2.42	0.65	منخفضة
يساعد المعلم المتعلمين على استدعاء خبراتهم السابقة اللازمة لتعلم المفاهيم الجديدة	2.71	0.62	متوسطة
يوجه المعلم المتعلمين لبناء المفاهيم الجديدة التي تمكنهم من حل المشكلة أو الإجابة عن السؤال المطروح	2.61	0.73	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور الثالث	2.73	0.70	متوسطة

يتبين من الجدول (9) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البعد الثالث والمتعلق مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم (2.73) وهي قيمة تدل على درجة تطبيق متوسطة.
- بلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة لهذا المحور (0.70) وهي قيمة منخفضة نسبياً تدل على قلة التباين عن المتوسط الحسابي في درجات أفراد عينة البحث على هذا المحور.
- تراوحت درجة تطبيق العبارات التي تتعلق بمرحلة بناء وتشكيل المفاهيم ما بين مرتفعة بالنسبة لعبارة واحدة تتعلق بطرح الأسئلة على المتعلمين تساعدهم على تعلم المفاهيم الجديدة، ومنخفضة بالنسبة لعبارتين تتعلقان بطرح المعلم أمثلة إيجابية وسلبية عن المفاهيم الجديدة، واستنتاج الخصائص المشتركة بين المفاهيم ومتوسطة بالنسبة لباقي العبارات.

وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى قلة تطبيق مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم، إذ إن المتوسط العام لهذا المحور قد جاء أيضاً في الحد الأدنى من فئة المتوسط ويعود ذلك إلى قلة توفر مهارات بناء وتشكيل المفاهيم لدى بعض المعلمين، وإلى قلة توظيف الأمثلة وتقنيات التعليم في هذه المرحلة.

- **المحور الرابع" مرحلة الإدراك فوق المعرفي ":**

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لدرجة تطبيق مرحلة الإدراك فوق المعرفي.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على مرحلة الإدراك فوق المعرفي

مرحلة الإدراك فوق المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
يوجه المعلم المتعلمين إلى مراجعة خطة الحل	2.41	0.76	منخفضة
يساعد المعلم المتعلمين على تشخيص الصعوبات التي يمكن أن تواجههم في حل المشكلة	3.11	0.67	متوسطة
يوجه المعلم المتعلمين إلى طرق التحقق من فعالية حل المشكلة	2.31	1.00	منخفضة
يرشد المعلم المتعلمين إلى طرق أخرى لحل المشكلة	2.18	0.91	منخفضة
يطلب المعلم من أحد المتعلمين شرح خطة الحل إلى المتعلمين	2.24	0.58	منخفضة
الدرجة الكلية للمحور الرابع	2.45	0.78	منخفضة

يتبين من الجدول (10) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البعد الرابع والمتعلق بمرحلة الإدراك فوق المعرفي (2.45) وهي قيمة تدل على درجة تطبيق منخفضة.
- بلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة لهذا المحور (0.78) وهي قيمة منخفضة نسبياً تدل على قلة التباين عن المتوسط الحسابي في درجات أفراد عينة البحث على هذا المحور.
- جاءت درجة تطبيق عبارات هذا المحور متوسطة بالنسبة لعبارة واحدة تتعلق بمساعدة المعلم المتعلمين على تشخيص الصعوبات التي يمكن أن تواجههم في حل المشكلة ، ومنخفضة بالنسبة لباقي العبارات.

وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى قلة تطبيق مرحلة الإدراك فوق المعرفي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإدراك فوق المعرفي مناسب بدرجة أكبر للمتعلمين من مستويات تعليمية أعلى من الحلقة الأولى لمرحلة التعليم الأساسي.

- **المحور الخامس" التجسير":**

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لدرجة تطبيق مرحلة التجسير.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على مرحلة التجسير

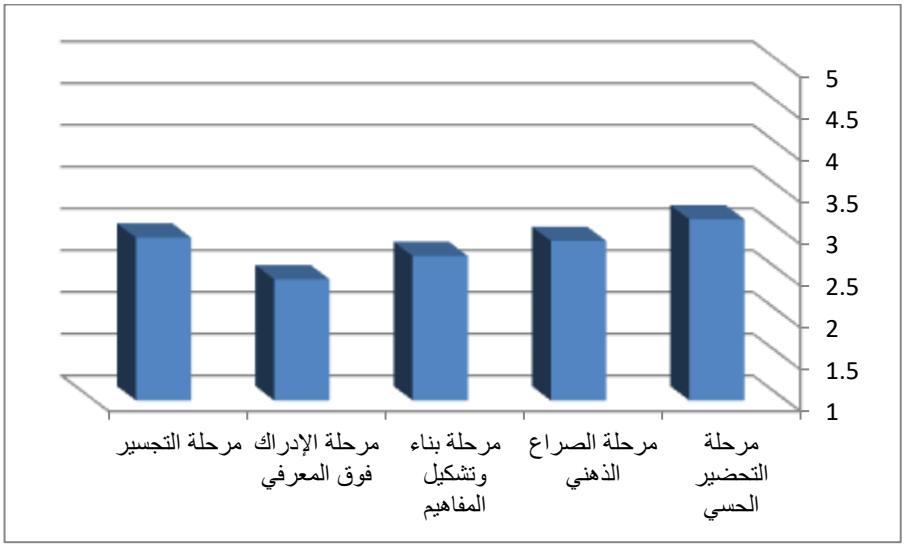
مرحلة التجسير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
يربط المعلم بين الخبرات التي حصل عليها المتعلمون وخبراتهم في حياتهم اليومية	2.88	1.15	متوسطة
يربط المعلم بين الخبرات التي حصل عليها المتعلمون والموضوعات الدراسية الأخرى	2.71	1.25	متوسطة
يطرح المعلم أسئلة أو مواقف تعليمية جديدة تساعدهم على تطبيق ما اكتسبوه فيها	3.22	1.56	متوسطة
يكلف المعلم المتعلمين بتنفيذ أنشطة إثرائية تساعدهم على تطبيق المعارف والخبرات التي اكتسبوها	2.98	0.36	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور الخامس	2.95	1.08	متوسطة

يتبين من الجدول (11) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البعد الخامس والمتعلق بمرحلة التجسير (2.95) وهي قيمة تدل على درجة تطبيق متوسطة.
- بلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة لهذا المحور (1.08) وهي قيمة مرتفعة نسبياً تدل على وجود بعض التباين عن المتوسط الحسابي في درجات أفراد عينة البحث على هذا المحور.
- جاءت درجة تطبيق العبارات التي تتعلق بمرحلة التجسير متوسطة، وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى قلة تطبيق مرحلة التجسير ، إذ إن المتوسط العام لهذا المحور قد جاء أيضاً الحد الأدنى من فئة المتوسط ويعود ذلك إلى قلة استخدام الوسائل

والتقنيات التعليمية، وقلة ربط المعارف بالحياة اليومية للتلميذ وبالمواد الدراسية الأخرى.

ويبين الشكل (1) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة.



يتبين من الشكل (1) أن مرحلة التحضير الحسي قد جاءت بالترتيب الأول، تلاها مرحلة التجسير، ثم مرحلة الصراع الذهني، ومرحلة بناء وتشكيل المفاهيم وجميعها جاءت بدرجة تطبيق متوسطة، أما مرحلة الإدراك فوق المعرفي فقد جاءت بالترتيب الأخير وبدرجة تطبيق منخفضة.

- **الإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر متغيرات (المؤهل العلمي للمعلم، الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم، عدد سنين الخبرة للمعلم في التعليم) في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.**

بهدف الإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الآتية:

- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير الدروات التدريبية المتبعة من قبل المعلم.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة وفق متغير الدروات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم. وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستيودنت) (Independent Samples T test) والجدول (12) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (12) نتائج (ت ستيودنت) وفق متغير الدروات التدريبية المتبعة من قبل المعلم.

المحور	الدروات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت) ستيودنت	الدلالة الإحصائية	القرار
التحضير الحسي	متبع دورة واحدة	90	25.12	2.87	143	3.980-	0.00	توجد فروق
	متبع أكثر من دورة	55	26.75	1.22				
الصراع الذهني	متبع دورة واحدة	90	16.92	2.70	143	3.755-	0.00	توجد فروق
	متبع أكثر من دورة	55	18.36	1.16				
بناء وتشكيل المفاهيم	متبع دورة واحدة	90	18.24	2.95	143	5.444-	0.00	توجد فروق
	متبع أكثر من دورة	55	20.53	1.23				
الإدراك فوق المعرفي	متبع دورة واحدة	90	11.50	2.85	143	4.981-	0.00	توجد فروق
	متبع أكثر من دورة	55	13.51	1.17				
التجسير	متبع دورة واحدة	90	11.51	1.60	143	2.912-	0.00	توجد فروق
	متبع أكثر من دورة	55	12.22	1.07				

يتبين من الجدول (12) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستيودنت) أصغر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور الاستبانة وبالنسبة لدرجتها الكلية ما يعني رفض الفرضية الصفرية وبالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع

المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير الدروات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم، وهذه الفروق لصالح المعلمين الذين اتبعوا أكثر من دورة تدريبية على المناهج المطورة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اتباع أكثر من دورة تدريبية على المناهج المطورة يساهم في التعرف على تلك المناهج على نحو أفضل وبكيفية تخطيط الدروس وتنفيذها وفقاً لاستراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة ومنها أنموذج التسريع المعرفي.

- **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة، وتم استخدام الاختبار الإحصائي "تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) للمقارنات المتعددة وفق متغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم ، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (أنوفا) وفق متغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمF	قيمة الدلالة	القرار
التحضير الحسي	أقل من 5 سنين	28	25.43	2.32	بين المجموعات	16.11	2	8.05	1.29	0.28	لا توجد فروق
	من 5 على 10 سنين	69	25.54	2.46	داخل المجموعات	885.93	142	6.24			
	أكثر من 10 سنين	48	26.21	2.65	المجموع	902.04	144				
الصراع الذهني	أقل من 5 سنين	28	17.18	2.21	بين المجموعات	14.57	2	7.28	1.33	0.27	لا توجد فروق
	من 5 على 10 سنين	69	17.28	2.25	داخل المجموعات	775.54	142	5.46			
	أكثر من 10 سنين	48	17.92	2.52	المجموع	790.11	144				
بناء وتشكيل المفاهيم	أقل من 5 سنين	28	18.75	2.61	بين المجموعات	16.68	2	8.34	1.16	0.32	لا توجد فروق
	من 5 على 10 سنين	69	18.93	2.64	داخل المجموعات	1019.55	142	7.18			
	أكثر من 10 سنين	48	19.58	2.78	المجموع	1036.23	144				
الإدراك فوق	أقل من 5 سنين	28	11.82	2.36	بين المجموعات	27.70	2	13.85	2.17	0.12	لا توجد فروق

المعرفي	من 5 على 10 سنين	69	12.01	2.45	داخل المجموعات	904.34	142	6.37		
	أكثر من 10 سنين	48	12.88	2.72	المجموع	932.04	144			
التجسير	أقل من 5 سنين	28	11.50	1.35	بين المجموعات	10.02	2	5.01		
	من 5 على 10 سنين	69	11.64	1.38	داخل المجموعات	294.92	142	2.08	2.41	0.09
	أكثر من 10 سنين	48	12.15	1.57	المجموع	304.94	144			
										لا توجد فروق

يتبين من الجدول (13) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (أنوفا) أكبر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور الاستبانة ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم. ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن عدد سنين الخبرة في التعليم ليس مؤشراً على قدرة المعلم على تطبيق استراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة ما لم تقترن تلك السنين بتطوير أداء المعلم سواء من خلال الدروات التدريبية أم من خلال التعلم الذاتي.

- **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة، وتم استخدام الاختبار الإحصائي "تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) للمقارنات المتعددة وفق متغير المؤهل العلمي للمعلم، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (أنوفا) وفق متغير المؤهل العلمي للمعلم

المحور	المؤهل العلمي للمعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	قيمة الدلالة	القرار
التحضير الحسي	معهد متوسط	31	25.71	2.33	بين المجموعات	19.20	2	9.60	1.54	0.217	لا توجد فروق
	إجازة جامعية	88	25.52	2.24	داخل المجموعات	882.84	142	6.22			
	دبلوم تأهيل تربوي	26	26.50	3.37	المجموع	902.04	144				
الصراع الذهني	معهد متوسط	31	17.35	2.23	بين المجموعات	48.40	2	24.20	4.63	0.011	توجد فروق
	إجازة جامعية	88	17.15	2.04	داخل المجموعات	741.71	142	5.22			
	دبلوم تأهيل تربوي	26	18.69	3.04	المجموع	790.11	144				
بناء وتشكيل المفاهيم	معهد متوسط	31	18.97	2.37	بين المجموعات	46.01	2	23.01	3.30	0.040	توجد فروق
	إجازة جامعية	88	18.81	2.30	داخل المجموعات	990.22	142	6.97			
	دبلوم تأهيل تربوي	26	20.31	3.79	المجموع	1036.23	144				
الإدراك فوق المعرفي	معهد متوسط	31	12.16	2.52	بين المجموعات	38.01	2	19.00	3.02	0.052	لا توجد فروق
	إجازة جامعية	88	11.98	2.35	داخل المجموعات	894.03	142	6.30			
	دبلوم تأهيل تربوي	26	13.35	2.99	المجموع	932.04	144				
التجسير	معهد متوسط	31	11.61	1.38	بين المجموعات	38.94	2	5.01	10.39	0.000	لا توجد فروق
	إجازة جامعية	88	11.51	1.20	داخل المجموعات	266.00	142	2.08			
	دبلوم تأهيل تربوي	26	12.88	1.82	المجموع	304.94	144				

يتبين من الجدول (14) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (أنوفا) بالنسبة للمحورين (التحضير الحسي، الإدراك فوق المعرفي) أكبر من (0.05) وبالنسبة للمحاور(الصراع الذهني، بناء وتشكيل المفاهيم، التجسير) أصغر من (0.05) ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم باستثناء مرحلتي (التحضير الحسي، الإدراك فوق المعرفي). ومن أجل تعرف مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفه الموضحة نتائجه في الملحق والذي

بين أن مصدر الفروق هو بين المعلمين الحاصلين على شهادة دبلوم التأهيل التربوي من جهة، والمعلمين الحاصلين على إجازة جامعية أو معهد متوسط من جهة ثانية، ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول السابق يتبين أن تلك الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دبلوم التأهيل التربوي، ويمكن تفسير النتيجة السابقة أن المعلمين الحاصلين على شهادة دبلوم التأهيل التربوي يتعرفوا في برنامج دبلوم التأهيل التربوي على العديد من طرائق واستراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة، فضلاً عن خضوعهم لبرنامج التربية العملية والذي يكسبهم الكثير من المهارات مثل مهارات إدارة الصف وإثارة الدافعية وطرح الأسئلة؛ وهي مهارات ضرورية لتطبيق أنموذج التسريع المعرفي على النحو الأمثل.

مقترحات البحث:

- تقديم حوافز مادية ومعنوية تشجع المعلمين على اتباع أكثر من دورة تدريبية على المناهج المطورة.
- تقديم تسهيلات للمعلمين لمواصلة تحصيلهم العلمي من خلال اتباع برنامج دبلوم التأهيل التربوي.
- تقديم الموجهين التربويين توجيهات وإرشادات تساعد المعلمين على تطبيق أنموذج التسريع المعرفي ولاسيما ما يتعلق بتوظيف الأسئلة والتقنيات التعليمية في مرحلة الإدراك فوق المعرفي.
- إجراء دراسة حول درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.
- إجراء دراسة مقارنة بين درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي بين المدارس العاديين ومدراس المتفوقين.
- تصميم حقيبة تدريبية إلكترونية وتوزيعها على المعلمين ترشدهم إلى كيفية تطبيق أنموذج التسريع المعرفي.

- **المراجع العربية:**

- داود، علي حسن فرج.(2018).أثر توظيف استراتيجية التسريع المعرفي في تنمية عمليات العلم والتفكير العلمي في العلوم لدى الطلاب مرتفعي التحصيل في الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- درويش، محمود احمد.(2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. القاهرة،، مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- رزوقي، رعد مهدي وسهى ابراهيم .(2015). التفكير وأنماطه (التفكير العلمي ,التفكير التأملي , التفكير الناقد , التفكير المنطقي),ج 1, عمان الأردن: دار المسيرة.
- عبدالله، عبد الرزاق ياسين ؛ العزاوي، أحمد سالم قاسم .(2020). بعنوان فاعلية أنموذج التسريع المعرفي(CASE) في قدرة الصف الثاني المتوسط على حل المسائل وتنمية استطلاعهم الفيزيائي، مجلة كلية التربية جامعة واسط، أبحاث المؤتمر العلمي الدولي الثاني/ نقابة الاكاديميين العراقيين/ مركز التطوير الاستراتيجي اربيل للمدة 10-11 شباط .
- العدوان، زيد سليمان؛ داوود، أحمد عيسى.(2016). استراتيجيات التدريس الحديثة. الإمارات العربية المتحدة: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- عمران، محمد. (2016). أثر استخدام نموذج ادي وشاير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- غباري ، ثائر أحمد وخالد محمد أبو شعيرة.(2011). أساسيات في التفكير، عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.
- فاضل، فاضل عبد الحسن.(2020).اثر استراتيجية التسريع المعرفي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وتنمية التفكير العلمي لديهن، مجلة الفتح، العدد الحادي والثمانون، ص 56-78.

- محمد، عبد الواحد محمود.(2017). فاعلية استراتيجية مقترحة وفق التسريع المعرفي في تحصيل مادة الرياضيات والتفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وكفايتهم المعرفية المدركة، مجلة الاستاذ، العدد(225)، المجلد(3)، ص 25-54.
- الموجي، أماني محمد سعد الدين.(2018).استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج التسريع المعرفي لتنمية عادات العقل والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، مج 25, ع 3.
- هلال، كريم فخري؛ الجبوري، فاطمة صبيح مهدي.(2015). فاعلية أنموذج تسريع التفكير في التحصيل والذكاء الوجداني لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم والتربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد(19)، ص88-106.

المراجع الأجنبية:

- Olaoye, A. A. (2012). Cognitive Acceleration in-Mathematics Education Lesson (CAMEL) in Nigeria, *British Journal of Humanities and Social Sciences, 3 (2): 77-86.*
- Addey ,P ,& Shayer , M.(2010). *The Effects of Cognitive Acceleration –and speculation about causes of these effects* , Kingis College London.
- Adey, Philip & shayer, Michael. (2005). *Cognative Acceleration Science and other entrances to formal operations*, Kings College London.

الملحق (1) الاستبيان

استبيان موجه إلى الموجهين التربويين في مدينة حمص

يعد هذا الاستبيان أداة بحث بعنوان: **درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.**

الرجاء الإجابة عن عبارات الاستبيان التالي من خلال تقييم أداء المعلمين وتبيان درجة تطبيقهم لمراحل النموذج الواردة في الاستبيان، علماً أن نتائج الاستبيان ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ملاحظة: يمكن لكل موجه تقييم أداء أكثر من معلم أو معلمة من خلال الإجابة عن أكثر من استمارة، ولا داعي أبداً لذكر اسم المعلم أو اسم الموجه.

مع فائق الشكر والامتنان.

بيانات خاصة بالمعلم الذي سيتم تقييم أدائه:

- **المؤهل العلمي:**
  - ○ معهد متوسط.
  - ○ إجازة جامعية.
  - ○ دبلوم تأهيل تربوي.
- **عدد الدورات التدريبية المتبعة على المناهج المطورة:**
  - ○ متبع دورة واحدة
  - ○ متبع أكثر من دورة.
- **عدد سنين الخبرة في التعليم:**
  - ○ أقل من 5 سنين.
  - ○ من 5 إلى 10 سنين.
  - ○ أكثر من 10 سنين.

مرحلة التحضير الحسي:	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
يوزع المعلم المتعلمين إلى مجموعات عمل					
يوجه المعلم النقاشات بين المتعلمين وينظمها					
يعطي المعلم فرصة للمتعلمين للحديث عن العلاقات والترابطات التي وصلوا لها أو استخدموها أو الإجراءات التي قاموا بها					
يستخدم مواقف تعليمية تقوم على تبادل المعرفة والخبرات بين المتعلمين					
يحرص المعلم على عدم الانتقال إلى الفكرة التالية قبل التحقق من إتقان المتعلمين للفكرة الحالية					
يحرص المعلم على فهم المتعلمين واستيعابهم لجميع المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدرس					
يستخدم المعلم تقنيات التعليم في تنشيط حواس المتعلمين					
يذكر المعلم المعلومات والمعارف السابقة المرتبطة بالدرس الحالي					
مرحلة الصراع الذهني:	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
يعرض المعلم على المتعلمين مشاهدات ومواقف مفاجئة لهم لا تتفق مع توقعاتهم وخبراتهم السابقة					
يطرح المعلم أسئلة تثير تفكير المتعلمين					
يطرح المعلم أسئلة جديدة حول أفكار الدرس					
يقدم المعلم مشكلة أو سؤال لا يستطيع المتعلمين حلها أو الإجابة عنها بطرائق تفكيرهم الحالية.					
يوجه المعلم المتعلمين إلى إعادة بناء أفكارهم وتنظيمها لحل المشكلة أو السؤال المطروح					
يساعد المعلم المتعلمين على وضع خطط خاصة بهم تساعدهم على حل المشكلة أو السؤال المطروح					
مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم:	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
يساعد المعلم المتعلمين على استنتاج الخصائص المشتركة بين المفاهيم الواردة في الدرس					
يوظف المعلم الصور والنماذج والتجارب التوضيحية في إكساب المتعلمين المفاهيم الجديدة					

يطرح المعلم على المتعلمين أسئلة تساعدهم على تعلم المفاهيم الجديدة					
يربط المعلم المفاهيم الجديدة بظروف البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلمين					
يقدم المعلم أمثلة إيجابية وسلبية عن المفاهيم الجديدة					
يساعد المعلم المتعلمين على استدعاء خبراتهم السابقة اللازمة لتعلم المفاهيم الجديدة					
يوجه المعلم المتعلمين لبناء المفاهيم الجديدة التي تمكنهم من حل المشكلة أو الإجابة عن السؤال المطروح					
مرحلة الإدراك فوق المعرفي:	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
يوجه المعلم المتعلمين إلى مراجعة خطة الحل					
يساعد المعلم المتعلمين على تشخيص الصعوبات التي يمكن أن تواجههم في حل المشكلة					
يوجه المعلم المتعلمين إلى طرق التحقق من فعالية حل المشكلة					
يرشد المعلم المتعلمين إلى طرق أخرى لحل المشكلة					
يطلب المعلم من أحد المتعلمين شرح خطة الحل إلى المتعلمين					
مرحلة التجسير:	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
يربط المعلم بين الخبرات التي حصل عليها المتعلمون وخبراتهم في حياتهم اليومية					
يربط المعلم بين الخبرات التي حصل عليها المتعلمون والموضوعات الدراسية الأخرى					
يطرح المعلم أسئلة أو مواقف تعليمية جديدة تساعدهم على تطبيق ما اكتسبوه فيها					
يكلف المعلم المتعلمين بتنفيذ أنشطة إثرائية تساعدهم على تطبيق المعارف والخبرات التي اكتسبوها					

الملحق (2) نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للمحاور الصراع الذهني، بناء وتشكيل المفاهيم، التجسير وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المتغير (I)	المتغير (J)	الفرق بين المتوسطين بين (I) و (J)	الدلالة الإحصائية	القرار
الصراع الذهني	معهد متوسط	إجازة جامعية	0.20711	0.910	لا توجد فروق
		دبلوم تأهيل تربوي	-1.33747	0.092	لا توجد فروق
	إجازة جامعية	معهد متوسط	-0.20711	0.910	لا توجد فروق
		إجازة جامعية	-1.54458-*	0.012	توجد فروق
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	1.33747	0.092	لا توجد فروق
		إجازة جامعية	1.54458*	0.012	توجد فروق
بناء وتشكيل المفاهيم	معهد متوسط	إجازة جامعية	0.16092	0.958	لا توجد فروق
		دبلوم تأهيل تربوي	-1.33995	0.166	لا توجد فروق
	إجازة جامعية	معهد متوسط	-0.16092	0.958	لا توجد فروق
		إجازة جامعية	-1.50087-*	0.042	توجد فروق
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	1.33995	0.166	لا توجد فروق
		إجازة جامعية	1.50087*	0.042	توجد فروق
التجسير	معهد متوسط	إجازة جامعية	0.10154	0.939	لا توجد فروق
		دبلوم تأهيل تربوي	-1.27171-*	0.003	توجد فروق
	إجازة جامعية	معهد متوسط	-0.10154	0.939	لا توجد فروق
		إجازة جامعية	-1.37325-*	0.000	توجد فروق
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	1.27171*	0.003	توجد فروق
		إجازة جامعية	1.37325*	0.000	توجد فروق