مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 16

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
مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة المضمنة في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة (دراسة تحليلية)	د محمد اسماعيل د. أحمد خليفة جنان الجاويش	44-11
التشوه الجسمي الوهمي وعلاقته بالاحتراق النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق	الدكتورة: غنى خالد نجاتي	90- 45
علاقة القدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف دراسة ميدانية في جامعة تشرين	رنا مفيد عباس	120-91

مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة المضمنة في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة (دراسة تحليلية)

طالب الدكتوراه: جنان الجاويش كلية: التربية – جامعة البعث

الدكتور المشرف: محمد اسماعيل + د. أحمد خليفة

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة المضمّنة في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة. لذلك, استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، وقامت بإعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة، بناءً على ما اطّلعت عليه من دراسات سابقة, ثمّ صمّمت على أساسها استمارة لتحليل محتوى المنهاج –موضوع البحث– بوحداته ودروسه كافّة, وتحقّقت من صدق التّحليل وثباته. وأشارت النّتائج إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة قد توفرت بنسب متفاوتة في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ، وفق التّرتيب الآتي: حصلت مهارة (الثّقافة الإعلاميّة) على التّرتيب الأول بنسبة مئوية بلغت (15.35%), بينما حصلت مهارة (الثّقافة المعلوماتيّة)على التّرتيب الثّاني بنسبة مئوية بلغت (6.64%)، وحصلت مهارة (ثقافة تقنية المعلومات) على التّرتيب الثالث بنسبة مئوية بلغت (5%). وبالنسبة للمؤشرات, فقد كان أعلى تكرار لمؤشر هو: (الوصول إلى المعلومات المناسبة خلال وقت محدد), ومن ثم (ابتكار المنتجات الإعلاميّة), بينما كان هناك (10) مؤشرات بلا أي تكرار موزعين على المهارات الثلاث. واقترح البحث ضرورة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة بشكل مصفوفة تحقق التّكامل في مناهج الدّراسات الاجتماعيّة، مع التركيز على تضمين مهارات الثّقافة المعلوماتيّة وثقافة تقنية المعلومات بشكل أكبر في المنهاج.

الكلمات المفتاحيّة: مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة، الدّراسات الاجتماعيّة, الصّفّ الخامس الأساسيّ.

Twenty-first century technical skills included in the developed social studies curriculum for the fifth grade in the Syrian Arab Republic (analytical study)

Abstract

The aim of the research is to identify the technical skills of the twenty-first century that are included in the developed social studies curriculum for the fifth grade in the Syrian Arab Republic. Therefore, the researcher used the descriptive approach, and prepared a list of technical skills of the twenty-first century, based on what she learned from previous studies, then designed a form on its basis to analyze the content of the curriculum - the subject of the research - with all its units and lessons, and verified the validity and stability of the analysis. The results indicated that the technical skills of the twenty-first century were available in varying proportions in the developed social studies curriculum for the fifth grade, according to the following order: The skill (media culture) ranked first with a percentage of (15.35%), while the skill (information culture) got The skill (information technology culture) ranked third with a percentage of (5%). As for the indicators, the highest repetition of an indicator was: (Access to the appropriate information within a specific time), and then (Innovation of media products), while there were (10) indicators without any repetition distributed over the three skills. The research suggested the need to include the technical skills of the twenty-first century in the form of a matrix that achieves integration in the social studies curricula, with a focus on including information culture skills and information technology culture more in the curriculum.

Keywords: Twenty-first century technical skills, social studies, fifth grade.

1- مقدّمة

يتسم القرن الحادي والعشرون بتطوّرات علمية سريعة ومتجددة أثرت في مجالات الحياة الاجتماعيّة والاقتصادية والسياسية والثقافيّة والعلمية، مما يضع تحديات أمام المجتمعات المختلفة؛ ومنها المجتمع السوري للتعامل مع معطيات هذا القرن، والاستجابة لمتطلباتها، والإفادة منها، ومواكبتها لتحيا تلك المجتمعات بشكل منسجم في القرن الحادي والعشرين.

وطالب اليوم يعيش في كلّ مكان في العالم تقريباً, في عصر التقانة الذي لا تغيب عنه شبكة الاتّصالات, وبرامج غوغل, والرسائل القصيرة, إذ تؤدي التقانة الحديثة إلى انتشار التواصل بين الأفراد والمجتمعات, وتقريب العلاقات غير المنظمة. ونتيجة لذلك, تبدو خبرات طلاب اليوم مغايرة لخبراتنا المتينة في القراءة والكتابة, والتي تكوّنت من بنى معرفيّة خطيّة وهرميّة, كانت مقبولة عموماً, ومؤسسة في النّظم التّربوية التي وُضعت قبل أجيال عدّة, وشكلت إطار عمل لنظام التّعليم الحالي (جاكوبز, 2012, ص90).

ومهارات القرن الحادي والعشرين هي مجموعة من القدرات التي يحتاجها الطلاب للتطوير لنجاح في عصر المعلومات. وتشمل مهارات التّعلم والابتكار (حل المشكلات والتّفكير النقدي, والتّفكير الإبداعي والتعاون والاتّصال) ومهارات محو الأميّة (محو الأميّة المعلوماتيّة, والإعلاميّة, والتّكنولوجية) والمهارات الحياتية والوظيفية (القيادة والمرونة والمبادرات والمهارات الاجتماعيّة والإنتاجيّة)، فهي بذلك تمثل النّتائج الطلابية اللازمة للقرن الحادي والعشرين (الطويرقي, 2017, ص39).

لذا يعدّ الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين من الاتّجاهات التي بدأت تنال اهتمام التّربويين, وذلك بهدف دعم الطلاب في المراحل التّعليميّة المختلفة وفي الحياة العمليّة, فلقد فرض القرن الحادي والعشرون تطوراً اجتماعياً واقتصادياً على منظومة التّعليم عامّة, ومناهج الدّراسات الاجتماعيّة خاصّة, إذ أصبحت هذه المناهج مطالبة بمواكبة التّطوير بما يتلاءم مع مستجدات القرن الحالي ومهاراته المتنوّعة.

فالدّراسات الاجتماعيّة كغيرها من المواد ركن أساسي في بناء شخصية الطالب وهويته, فهي تقدّم له معلومات أساسيّة عن أسرته ومدرسته ووطنه سورية (وزارة التّربية-

كتاب المعلّم, 2011, ص5)؛ وهي جزء من المناهج الدّراسية التي تتعامل مع الإنسان وعلاقاته الديناميكية مع بيئاته الاجتماعيّة والطبيعية (أبو دية, 2011, ص20), وتأتي أهميّتها لكونها تعدّ مصدر التّعلم الاجتماعي والتّربية الاجتماعيّة, وتزيد من الوعي الثقافيّ لدى المتعلّمين, وتساعد على فهم الموروث الحضاري للمجتمع المحلي والعالمي, وتساعد على تنمية مهارات التّفكير العلمي, وتعمل على ربط الجوانب النّظرية بالعمليّة, وتنمي قدرة المتعلّمين على النقد والتّحليل والمقارنة, وإصدار واتخاذ القرارات بعيداً عن التحيز والتعصب (الخضيرات, 2019, ص27).

إن التّطوير التّربوي للدراسات الاجتماعيّة مطلب ضروري تقتضيه طبيعة الحياة المتطورة للإفادة من المعارف والتقنيات المستحدثة, وهذا يتطلّب اهتماماً واضحاً بها كمحتوى وأهداف وأنشطة وتقويم فضلاً عن استراتيجيات التّعليم (حجي, 2004, ص315)؛ إذ يقع على عاتق التّربية مسؤوليّة إعادة النّظر في المهارات التي يحتاجها المتعلّمون لإعدادهم إعداداً مناسباً للحياة المعاصرة.

بناء على ما تقدم، يسعى هذا البحث إلى تعرّف مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين التقنية في محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ بكونها من أبرز سمات هذا القرن.

2- مشكلة البحث وأسئلته:

إن تطوير محتوى مناهج تعليم الدّراسات الاجتماعيّة بما تتضمّنه من معارف ومهارات واتجاهات يعدّ مطلباً ضرورياً لمواكبة الاتّجاهات الحديثة ومنها مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة, وللتأكيد على أهميّة هذه المهارات أشارت العديد من الدّراسات والمشروعات، وورش العمل إلى ضرورة تعرّف درجة تضمين المناهج لمهارات القرن الحادي والعشرين من ناحية، ولإحداث التّكامل بين المجالات الدّراسية المختلفة والمهارات, ومنها المؤتمر الدوليّ لتقويم التّعليم (2018) الذي أكدّ على أهميّة دمج مهارات المستقبل في المناهج الدّراسية للتعليم العام والجامعيّ؛ لأجل تعليم يهيّئ الجيل الجديد لوظائف المستقبل.

وتقرير المجلس الثقافيّ البريطانيّ (2016) الذي أشار إلى أنه يجب على النّظم التّعليميّة أنّ تكون واضحة حول أغراض التّعليم, وتنشئة الشباب بمهارات القرن الحادي والعشرين التي هي المهارات الأساسيّة والكفاءات التي لا تتعلق فقط بالعالم الذي يعيشون فيه, ولكنّ أيضاً بمستقبل العالم الذي سوف يعيشون فيه. والمنتدى الأكاديميّ المنعقد على هامش مؤتمر التحديات, وفرص التّعليم في القرن الحادي والعشرين (2014) الذي أكدّ أنه لم يعدّ بالإمكان الاستمرار في تعليم المتعلّمين بنهج تعليميّ يعتمد على منحى تخصصيّ واحد, وإن التّعليم في عصر العولمة يحتاج إلى التّوافق مع الحياة, إذ ينبغي إضافة مكوّنات في صلب المناهج التّعليميّة, والممارسات التّربوية لمساعدّة الطلاب على تطوير بيئات العمل المستقبليّة (المنتدى الأكاديمي, 2014, ص ص22–25).

إلا أنه على الرغم من أهميّة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للمتعلّمين من خلال توفير الأنشطة والخبرات المتنوّعة التي تشجعهم على الإبداع والقدرة على إطلاق الأحكام؛ فإن الواقع الحالي يؤكّد وجود قصور وضعف مخرجات هذا التّعلم, وعدم قدرة الطلاب على الإفادة من الخبرات العمليّة والدّراسات النّظرية, فقد أكّدت دراسة شيخ العيد (2019) عدم ارتقاء الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين إلى مستوى الإتقان المحدد بالدراسة 75%. وكذلك دراسة الزهرانيّ (2019) التي وجدت أنّه من الضروريّ إعداد خطّة شاملة؛ لنشر ثقافة مهارات القرن الحادي والعشرين في الميدان التّربوي, وزيادة الوعي بضرورة إكسابها للطلاب لإعدادهم للحياة.

ولم يتوقف الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين عند حدّ التّعرّف إليها وتحديدها، وتحديد درجة توفرها لدى المتعلّمين, بل تعدّى ذلك إلى تحليل المناهج للوقوف على درجة تضمينها.

إذ أكّدت دراسات عدَّة ضرورة إكساب المتعلمين مهارات التّعلم للقرن الحادي والعشرين من خلال المواد الدّراسية المتنوّعة والمواقف المرتبطة بحياتهم, كما أشارت هذه الدّراسات إلى أن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين لم يصل إلى المستوى المطلوب، وأن المناهج الحالية تُعاني قصوراً واضحاً في تناولها لمهارات هذا القرن، وأغفلت دورها البارز في إعداد المتعلّم إعداداً علمياً وتقنياً متميزاً لمواجهة تحديات هذا القرن، كما أشارت إلى ضرورة الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين وتضمينها في

مناهج التّعليم، وقدمت تصوّرات مقترحة لذلك. ومنها دراسة كل من: (حسن, 2015؛ سبحي, 2016؛ عبد الله, 2019؛ الخزيم والغامديّ, 2016؛ خليل والعمريّ, 2018؛ شيخ العيد, 2019).

كما أكّدت دراستا "غوت وهيونغ وعثمان" (Gut, 2011؛ Hiong &Osman, 2013) أهميّة دمج مهارات القرن الحادي والعشرين داخل المحتوى التّعليمي, وناقشت دراسة "فوجت وروبيلين" (Vooget & Roblin, 2012) الآثار المترتبة على تنفيذ مهارات القرن الحادي والعشرين في سياسات المناهج الوطنيّة، وأشارت النّتائج إلى وجود انسجام كبير بين المناهج الدوليّة ومهارات القرن الحادي والعشرين، ولكنّ الممارسات والتطّبيق الفعلّي ما زالا بعيدان كلّ البعد عن تطبيقها, وأوصت دراسة "كلارو وآخرون(Claro, et al. , 2012) بضرورة تنفيذ استراتيجيات لمواجهة التّفاوت في مهارات الطلاب، من خلال تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل واضح في المناهج الدّراسية, وأظهرت دراسة "أندراد" (Andrade, 2016) الحاجة إلى فحص المناهج الدّراسية والتّربوية, ونظريّات التّعلم, وربطها بالتّعلم المنظمّ ذاتياً؛ لتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين.

كما قامت الباحثة بدراسة استطلاعية هدفت إلى تعرّف درجة تناول كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ لمهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة من وجهة نظر المعلّمين والموجهين التّربويين, إذ أعدت استبانة موجهة لمعلمي الصّفّ الخامس الأساسيّ وموجهيهم التّربويين, وقد اتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يأتي:

– إن درجة توفر الثّقافة الإعلاميّة كانت بمستوى ضعيف من وجهة نظر (43.75%) من المعلّمين والموجهين التّربويين.

– إن درجة توفر ثقافة تقنية المعلومات والثّقافة المعلوماتيّة كانت بمستوى متوسط من وجهة نظر (50%) من المعلّمين والموجهين التّربويين.

استناداً إلى ما سبق, بدت الحاجة ضرورية لتحليل محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر لتعرّف مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة المضمنة فيها, ولا

سيّما أن تعليم الثّقافة المعلوماتيّة والإعلاميّة في التّعليم الأساسيّ يمثل اللبنات الأولى لتنمية المهارات التّكنولوجية لدى المتعلّمين، فإن البدء في هذه الصّفّ قد يكون السبيل الأمثل لبدء تعلّم هذه المهارات, فتأهيل متعلم قادر على التّعامل مع التّطور التّكنولوجي في القرن الحادي والعشرين، يستطيع العيش والتّعلم والعمل بنجاح ومسؤوليّة، في مجتمع متزايد التعقيد هو مطلب من مطالب التّربية حالياً, وتتحدد مشكلة البحث في تدني تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين التقنية في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية المطوّرة للصّف الخامس الأساسيّ, ولهذا فقد حاول البحث الإجابة على التّساؤلات الآتية:

1- ما مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة اللازم تضمينها في محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة ؟

2- ما درجة تضمين تلك المهارات في محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ؟

3- أهداف البحث:

1- تحديد أبرز مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة اللازم تضمينها في محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ.

2- تحديد درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ.

4- أهميّة البحث: تأتي أهميّة البحث من:

1- أهميّة موضوعه، إذ تعدّ مهارات القرن الحادي والعشرين من المعطيات الفكرية والعلمية المسايرة للتّطور والتغيير والتّجديد كاتجاه من الاتّجاهات الحديثة في المجال التّربوي.

2- الكشف عن مواطن القوة والضعف في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة من حيث تضمينها لمهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة.

3- استجابة للتوجهات العالمية التي تنادي بأهميّة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات التّعليم عامّة.

4- إفادة مخططي مناهج الدّراسات الاجتماعيّة من حيث تزويدهم بقائمة مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تضمينها في محتوى مناهج الدّراسات الاجتماعيّة في مرحلة التّعليم الأساسيّ.

5- إن المشاركة في تحليل أي منهاج من مناهج التّعليم الأساسيّ يعدُّ أحد المشاركات الفعّالة في عملية التّطوير؛ لذا فإن أهميّة البحث تبرز في الإفادة من نتائجه, ومن المقترحات التي ستسهم في التحسين والتّطوير.

6- يوجّه اهتمام المعلّمين إلى مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة المتضمنة في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ, بما يمكن أن يساعد في تعدّيل أساليبهم في تقديم المنهاج, وزيادة تركيزهم على تلك المهارات.

7- يمكن أن يمثل البحث استجابة لتوصية التّربويين بضرورة الاهتمام بتطوير مناهج الدّراسات الاجتماعيّة وفق المستجدات التّربوية.

5- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

تعرّف مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة بأنها: "السلوكات أو الأداءات التي يحتاج إليها طلاب القرن الحادي والعشرين لكي يصلوا بشكل مناسب إلى المعلومات والوسائل المتوافرة لهم, إذ يقومونها ويحللونها ويستخدمونها ويديرونها ويضيفوا إليها بصمتهم, ومن خلالها سوف يمتلكون قوة غير مسبوقة لتضخيم قدراتهم على التّفكير والتّعلم والاتّصال والتعاون والابتكار, وبوجود تلك القوة, تنبع الحاجة إلى تعلم المهارات المناسبة لمعالجة الكم الهائل من المعلومات والوسائل التقنيّة, ولهذا تنقسم إلى: الثّقافة المعلوماتيّة, الثّقافة الإعلاميّة, ثقافة تقنية المعلومات" (ترلينج؛ فادل, 2013, ص65-66).

وتعرّف إجرائياً: بأنها السلوكات أو الأداءات التي تتميز بالثّقافة المعلوماتيّة والثّقافة الإعلاميّة وثقافة تقنية المعلومات وما يتبع كلّ منها من مؤشرات متضمنة في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ, والتي يظهرها تحليل المحتوى وفق الاستمارة المعدّة لهذا الغرض.

منهاج الدّراسات الاجتماعيّة: برنامج دراسي تكاملي يجمع فروع المعرفة في العلوم الاجتماعيّة في وحدات دراسية يكتسب المتعلّمون من خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المشتقة من التاريخ, والجغرافيا, والاقتصاد, وعلم الاجتماع, وعلم السياسة, وعلم النفس, والفلسفة, بشكل مندمج في الصّفّوف من (1–4) (الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ), ومتداخل في الصّفّوف (4–9) (الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسيّ), ومترابط في التّعليم الثانوي (10–12)(وزارة التّربية, 2007, ص3).

الصّفّ الخامس الأساسيّ: هو الصّفّ الذي يضمّ التّلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 9–10 سنوات, ويتعلّمون في مدارس التّعليم الأساسيّ (الحلقة الأولى) الرّسميّة, في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

6- الإطار النّظريّ

6-1- مهارات القرن الحادي والعشرين.

تحتم متطلبات القرن الحادي والعشرين تهيئة الفرد بخاصة, والمجتمع بعامة لحقائق ومفاهيم, ومتغيرات وتفاعلات جديدة, وإطار قيمي يختلف جذرياً عن مقومات حياتنا المعاصرة, نظراً لأن عالمنا يموج بألوان وأنواع عدة ومعقدة من التحديات والصراعات, والتي تؤثر في جوانب الحياة جميعها في العالم أجمع سواء العالم المتقدم أو النامي. ويعدُّ عالمنا العربي والمحلي جزء لا يتجزأ من هذا العالم يؤثر ويتأثر في النواحي جميعها, لذلك كان لزاماً علينا فهم واستيعاب المتغيرات والظواهر العالمية, وما ينتج عنها من قضايا تهم العالم بحكم ما يعرف بالعولمة نظراً لحدوث الثورة المعرفية, وازدياد وتيرتها في القرن الحادي والعشرين وارتباط ذلك بتطور الثورة التكنولوجية الثالثة أو ثورة الاتصالات, وما ارتبط بها من تغيرات عدة أثرت في جوانب الحياة السياسية والاقتصادية, والاجتماعية, والفكرية, والأيديولوجية وغيرها.

وإذا أردنا أن نعيش في القرن الحادي والعشرين, فعلينا أن نتحدث بـ (لغة) و(علم) و(تكنولوجيا) القرن الحادي والعشرين وثورته التكنولوجية المعرفية, والمعلوماتية. وكما أن الفرد لا يستطيع أن يرتدي الملابس التي كان يرتديها في طفولته, فإن أي نظام تعليمي تربوي لا يستطيع أن ينجح في مقاومة الحاجة إلى التغيير, وإصلاح ذاته عندما

يتغير ويتطور وينمو كل شيء من حوله, وتظهر مستجدات, وتحديات عالمية معاصرة؛ مما يتطلب الإصلاح والمراجعة, وإعادة التفكير, والتنظيم, والتأهيل لمواجهة المتغيرات, والمستجدات المعاصرة المذهلة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية شتى (زيتون, 2010, ص15).

إذ يعيش طالب اليوم, في كلّ مكان من العالم تقريباً, في عصر التقانة الذي لا تغيب عنه شبكة الاتصالات, وبرامج جوجل, والرسائل القصيرة, إذ تؤدي التقانة الحديثة إلى انتشار التواصل بين الأفراد والمجتمعات, وتقريب العلاقات غير المنظمة. ونتيجة لذلك, تبدو خبرات طلاب اليوم مغايرة لخبراتنا المتينة في القراءة والكتابة, والتي تكوّنت من بنى معرفية خطية وهرمية, كانت مقبولة عموماً, ومؤسسة في النظم التربوية التي وُضعت قبل أجيال عدّة, وشكلت إطار عمل لنظام التعليم الحالي (جاكوبز, 2012, ص90).

ويُعد عصرنا الحالي عصر المعرفة والمنافسة الاقتصادية بين الدول, والحاجة إلى عاملين يمتلكون مهارات تمكنهم من العمل والحياة, والاعتماد في التواصل مع الآخرين على التقنيات الحديثة, وإلى امتلاك مهارات لحل المشكلات بطرائق إبداعية, كما يتطلب هذا العصر من المدرسة تعليم الطلاب المهارات التي يحتاجونها في الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين(يونس؛ جاسم, 2020, ص90).

حتى لو كانت الثورة التكنولوجية هي العلامة الأكثر وضوحاً في العصر، فقد تم تكليف التعليم أيضًا بمسؤولية أساسية أكثر أهمية، وهي بناء ثقافة السلام والتسامح في عالم سياسي واجتماعي وجغرافي واقتصادي, وفي ظل التغيرات المفاهيمية والصراعات. والغرض الثقافي للمدارس هو مساعدة الطلاب على تطوير تصورهم لفكرة الثقافة في عمقها، والعمليات التي تشكل منظومة القيم، والطريقة التي نشأنا بها لأخذ بعض الأشياء كأمر مسلم به، وإدراك أن هذا ليس هو نفسه بالنسبة كل شخص في هذا العالم (Chalkiadaki, 2018,3).

وهذا يلقى على التربية بعامة والمناهج بخاصة عبء استيعاب هذه التطورات وتلك القضايا لمواجهة هذه التحديات والمتطلبات المرتبطة بها, ومن أجل ذلك لا بد من محاولة توضيح انعكاس هذه القضايا العالمية والتحديات المرتبطة بها على التربية وعلى قضية تطوير مناهج التعليم.

6-2- مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة

إن المحتوى أحد العناصر الرئيسة للمنهاج, ويتمثل بجميع المعارف والمعلومات والمفاهيم والنظريّات والحقائق والقوانين والقواعد والتعميمات التي يتضمنها المنهاج. ويستخدمه المعلم والطلاب لتحقيق الأهداف المنشودة في القرن الحادي والعشرين المتمثلة بالمهارات اللازمة للطلاب في عصر الرقميّة, لذلك يجب أن يتصف هذا المحتوى بمجموعة من الملامح التي تجعله مساعداً رئيساً في تحقيق الأهداف.

وتحيط بالموضوعات الجوهرية والموضوعات البينية للقرن الحادي والعشرين ثلاث مجموعات من المهارات المطلوبة بإلحاح في القرن الحادي والعشرين, هذه المهارات هي: مهارات التّعلم والإبداع, مهارات المعلومات والإعلام والتقنيّة, مهارات الحياة والمهنة.

يحتاج طلاب القرن الحادي والعشرين إلى اكتساب المهارات لكي يصلوا بشكل مناسب إلى المعلومات والوسائل المتوافرة لهم الآن, ويقومونها ويحللونها ويستخدمونها ويديرونها ويضيفوا إليها بصمتهم. ومع الأدوات الرقميّة الآن وغداً, سيكون لطلاب الجيل الشبكي قوة غير مسبوقة لتضخيم قدراتهم على التّفكير والتّعلم والاتّصال والتعاون والابتكار. بوجود تلك القوة, تنبع الحاجة إلى تعلم المهارات المناسبة لمعالجة الكم الهائل من المعلومات والوسائل التقنيّة. ولهذا, تضع المجموعة الثّانية من مهارات القرن الحادي والعشرين في الاعتبار: الثّقافة المعلوماتيّة, الثّقافة الإعلاميّة, ثقافة تقنية المعلومات والاتّصال(ترلينج؛ فادل, 2013, ص65- 66).

إذ أنها مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين, بل مبدعين إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح, تمشياً مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين.

6-3- دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في التّعليم

إن الحديث عن تعليم القرن الواحد والعشرين, ما هو إلا دعوة صريحة لتكييف المدرسة مع الوضع العالمي الجديد. ليس لأن المدرسة مدعوة إلى تعليم نوعي يستجيب لشروط العصر, ويحافظ على استمراريتها كمؤسسة لإنتاج المعرفة وأدواتها, فهذا يبقى شعاراً للاستهلاك, وإنما لتدخل المدرسة في شبكة المؤسسات المعولمة, لا سيما أنها أصبحت نقطة جذب لا مثيل لها لاعتبارين يذكرهما(دعمس, 2011, ص15):

الأول: أنها سيوكل إليها تشكيل الذهنية المأمولة, باعتبار الدور التاريخي الذي عرفت به كأداة لخلق جيل صالح لمجتمعه.

الثاني: أنها تشكل سوقاً استهلاكية عالمية ضخمة, وهذا ما يفسر المنافسة الشرسة بين كبريات الشركات لاحتلال هذا الكنز المكنون.

إن تصميم وتنظيم تسلسل نشاطات محفّزة للمشاركة بحيث تقابل معايير التّعلم, وتعمق الفهم على نحو متزايد, وتساعد على بناء مهارات القرن الحادي والعشرين في أثناء تقدّم المتعلم في التّعلم المدرسي, سوف يكون تحدياً للعديد من نظم التّعلم, ولحسن الحظ, يتنامى عدد المكتبات الإلكترونية والمستودعات التي تحوي ثروة من مشاريع التّعلم الفعّالة على الإنترنت, مما يساعد على تطوير هذا النوع من مشاريع تعلم ثانوية متعدّدة, أو منهج مبني على وحدة دراسية (ترلينج؛ فادل, 2013, ص136- 137).

ولتكون مهرات القرن الحادي والعشرين فعالة وذات قيمة للطلاب, لا بّد من تحويلها إلى نشاطات صفيّة فعالة مرتبطة بالمنهاج بعناصره كافة, لذلك يعدّ دمج هذه المهارات في المناهج الدّراسية الطريقة الأنسب لضمان تطبيق التلاميذ لها وتعلمهم إياها, وهذه المهارات هي:

6-3-1- الثّقافة المعلوماتيّة

عرّفها (الأتربي, 2020, 205) كمجموعة مهارات: هي محو الأمية المعلوماتية والتي تعني تدريب وتعليم الطالب كيفية اكتشاف المعلومات, حينما يكون بحاجة إليها, وأن تكون لديه القابلية لتحديد مكانها, وتقييمها, واستعمالها بفعالية حينما يحتاج إليها.

يحتاج الطلاب إلى أن يكونوا قادرين على العمل بفاعلية مع المعلومات, واستخدامها على جميع مستويات تصنيف بلوم. وتشمل الثّقافة المعلوماتيّة المهارات التّقليديّة مثل القراءة والبحث والكتابة؛ ولكن أُدخلت إلى الطرائق الجديدة للقراءة والكتابة أيضاً مهارات جديدة:

6-3-1-1- استهلاك المعلومات

يجد الطلاب أنفسهم أمام كم هائل من المعلومات بل ومن الممكن أن نعتبره فائضاً, ليس فقط في الكتب الدّراسية ولكن أيضاً من خلال منشورات ومصادر رسمية مثل المجلات والصحف والتلفزيون, وهذه جميعها تحت إشراف مختصين. في حين أنهم أيضاً يتلقون معلومات أخرى من قبل هواة, بعض من هذه المعلومات موثوق فيه ولكن الكثير جداً ليس كذلك.

وهذا يتطلب من الطلاب اكتساب مهارات جديدة في التّعامل معها. ويجب عليهم تولي دور المحرر, وفحص المعلومات والتحقق منها. كما يحتاجون إلى النظر في جميع المعلومات باعتبارها نتاج لموقف الاتّصال مع المرسل والموضوع والغرض والوسيط والمتلقي والسياق, والقدرة على الإفادة من المعلومات, والتعامل معها بشكل متكامل, سواء عن طريق تحليلها أو التحكم الجيد فيها أو انتقائها قصد توفير قاعدة واسعة من المعلومات لضمان اتخاذ قرارات سليمة (الدليمي وصالح, 2014, 35).

6-3-1-2- توليد المعلومات

في الماضي, كان الطلاب في الغالب مستهلكين للمعلومات. وعندما تنوعت طرائق التدريس أصبحوا منتجين للمعلومات فهم يكتبون المواضيع والقصص, كان ذلك إلى حد كبير لقارئ واحد. وهو–المعلم– والإنتاج على مستوى الصف فقط, وهذا لم يعدّ موقف اتصال حقيقي.

لذا, فإن الطلاب يرون أن الكتابة هي واحدة من الطرائق الرئيسة التي يتواصلون بها, ولديها تطبيقات في العالم الحقيقي وعواقب غالباً ما تكون سيئة إذا ساء استخدامها. ومن أجل ذلك فإنه يجب أن يفهم الطالب أن ما يكتبه يمكن أن يشكل ضرراً كبيراً في العالم الحقيقي, وأن كيفية الكتابة تحدد مدى قوة كلماتهم, ويأتي دور المهارة في التّعامل مع الكتابة وكيف أنهم يجب أن يتبنوا دور الكُتاب المحترفين, ويتعلموا أن يكونوا فعالين ومنتجين للمعلومات بصورة أخلاقية (الطويرقي, 2017, ص53-54)

إن الوصول للمعلومات بفاعلية وكفاءة وتقويمها واستخدامها بدقة وإبداع, يمثل بعض المهارات التي تحدد الثّقافة الرقميّة, ومن الضرورة بمكان توجيه الطلاب إلى فهم كيفية استخدام أنواع مختلفة من الوسائل لتوصيل الرسائل وكيفية اختيار المناسب من بينها(يونس؛ جاسم, 2020, ص92).

6-3-2- الثّقافة الإعلاميّة

تعني مهارة الثّقافة الإعلاميّة أن تكون مُنتجاً ومستهلكاً فعَّالاً للمحتوى الإعلاميّ, ومن هنا يظهر مكونين لمهارة الثّقافة الإعلاميّة؛ يختصُّ أحدهما بمدخلات وسائل الإعلام, أو الاستهلاك, والآخر بمخرجات وسائل الإعلام, أو الإنتاج, تتضمّن مهارة الثّقافة الإعلاميّة اكتساب مهارات التواصل بفاعليَّة في عالم الوسائط المتعدّدة التفاعلي (كروكيت؛ جوكس, 2019, ص7-8).

وتوفر مهارة الثّقافة الإعلاميّة مهارات تصميم ونقل الرسائل واختيار طرائق التواصل لنشر الأعمال ومشاركتها مع طلاب آخرين؛ ثقافة تبني وتعزز فهم دور الإعلام في المجتمع وتنمي المهارات الشخصية والتّطوير الذاتي(يونس؛ جاسم, 2020, ص93).

وينظر إلى الثّقافة الإعلاميّة على أنها قادرة على الوصول إلى وسائل الإعلام, وفهمها, وتقييمها بصورة نقديّة, وتحليل سياقاتها الاجتماعيّة والثقافيّة, وامتلاك مهارة التواصل مع الآخرين عبر الوسائط الإعلاميّة والتقنيّة المتنوّعة". ويقوم هذا التعريف على ثلاثة عناصر: أولاً, القدرة على الوصول إلى وسائل الإعلام والمحتوى الإعلاميّ؛ ثانياً, القدرة النقديّة على فك شفرة الرسائل الإعلاميّة وفهم كيفية عمل وسائل الإعلام؛ ثالثاً, القدرة على الإبداع والتواصل وإنتاج المحتوى الإعلاميّ. وفي إطار مفهوم الثّقافة

الإعلاميّة, ينظر إلى الرسائل الإعلاميّة على أنها تشير إلى المحتوى المعلوماتي والإبداعي الذي يظهر في صورة نص أو صوت أو صورة, وينقل من خلال جميع أشكال الوسائط بما في ذلك التلفزيون والسينما والفيديو والمواقع الإلكترونية والراديو وألعاب الفيديو ووسائل التواصل الاجتماعي. ولأن مفهوم الثّقافة الإعلاميّة يرتبط بجميع الوسائط الإعلاميّة, فإن هذا المفهوم يتضمن جميع أشكال محو الأميّة, بما في ذلك محو الأميّة الرقميّة (المركز العربي للبحوث التّربوية لدول الخليج, 2019, ص47)

كما أن الثّقافة الإعلاميّة تهدف إلى زيادة فهم الطلاب واستمتاعهم بطريقة عمل الوسائل الإعلاميّة, وطريقة إنتاجها للمعاني, وآلية تنظيمها, وكيفية تصور الواقع, وتهدف المعرفة بوسائل الإعلام أيضاً إلى تزويد الطلاب بالقدرة على ابتكار منتجات إعلاميّة.

وتستخدم عبارة الثّقافة الإعلاميّة مجموعات عدّة بطرائق كثيرة لتعني أشياء مختلفة, وبسبب المخاوف من إساءة استخدام شبكة الاتّصالات, فإن المدارس تعنى بالمعرفة بالوسائط الإعلاميّة بصفتها طريقة لتعليم الشباب القواعد المتعلقة بالسلوك الملائم على الشبكة.

وتشمل الثّقافة الإعلاميّة تحليل الرسائل الإعلاميّة, وابتكار المنتجات الإعلاميّة, إذ يحتاج الطلاب إلى معرفة كيفية قراءة الرسائل الإعلاميّة, وفهم عملية صنع الإعلام, ومن المزايا الأساسيّة للثقافة الإعلاميّة أن الطلاب المثقفين إعلاميّاً قادرون بصورة أفضل على مقاومة الرسائل الإعلاميّة المتحيزة والمؤذية وغير الملائمة (جاكوبز, 2012, ص 151- 156).

6-3-3- ثقافة تقنية المعلومات والاتّصال

على الرغم من تميز جيل عصر المعرفة بالتقنيّة إلا أنه يحتاج دائماً إلى التوجيه حول الاستخدام الأفضل لتطبيق الأدوات الرقميّة في مهام التّعلم, وإلى تقويم مخاطر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي, فالطلاب سيستفيدون من نصائح وتوجيهات الكبار.

وقد اهتم التّعليم بمهارات الاتّصال الأساسيّة كالتحدث والكتابة, في حين استدعت الأدوات الرقميّة ومتطلبات عصرنا الحالي مخزوناً شخصياً من مهارات الاتّصال والتشارك أكثر اتساعاً لتشجيع التّعلم, ويمكن تعليم وتنمية هذه المهارات من

خلال الاتّصال والتعاون المباشر مع آخرين واقعياً أو افتراضياً بواسطة الشبكة (يونس؛ جاسم, 2020, ص92-93), وتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات التي ترفع من مستوى الكفاءات اللازمة للنجاح في القرن الحادي والعشرين(Germane, 2016).

وبهذا تكون الثّقافة المعلوماتيّة هي البحث عن المعلومات الدقيقة والموثوقة بواسطة شبكة الاتّصالات, ويؤمن جيل جوجل بأنّ محرك البحث الشهير هذا يعدّ مكتبة رسمية إذ يجدون الإجابة عما يبحثون عنه؛ وقد خاض المختصون بالإعلام في مكتبات المدارس هذه المعركة سنين عدّة, وسيستمرون في ذلك (جاكوبز, 2012, ص151).

خاتمة

وهكذا بفضل التقانة وشبكة الاتّصالات, أصبح أغلب الأطفال اليوم عالميين, فهم ليسوا الأطفال الذين يعيشون في الحي فقط, إذ تتوفر للأطفال اليوم البارعين في استخدام التقانة أدوات التّعلم العالمي بسهولة؛ فقد ولّى عصر التّعليم الذي كان اسماً مرادفاً للسبورة وللمبنى الذي يضم المعلمين. والآن, تتعدّى فرص التّعلم ما هو أبعد من جدران المدرسة واليوم المدرسي المحدد بزمن؛ بحيث تمكّن الطلاب من التواصل مع العالم ومحيطهم.

7- دراسات سابقة

اطلعت الباحثة على مجموعة من الدّراسات السابقة المتعلقة ببحثها وفيما يأتي بعض الدّراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

7-1- دراسة غوت (Gut, 2011) في الولايات المتحدة الأمريكية, بعنوان:

Integrating 21st century skills into the curriculum. Bringing schools into the 21st century

دمج مهارات القران ال21 في المناهج. تحضير المدارس للقرن ال21.

هدفت إلى تعرّف أهمية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين داخل المحتوى التعليمي، وقدمت نماذج من دروس تعليمية مدمج بها مهارات القرن الحادي والعشرين، وعرضت توصيات ومصادر للمعلمين يمكنهم استخدامها لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى الدروس، ونظمت الباحثة مهارات القرن الحادي والعشرين كالآتي:

(محتوى الموضوعات) ويتضمن :الوعي العالمي والثقافة الاقتصادية والمالية والتجارية، الأعمال الحرة، الثقافة المدنية، الصحة. (التعلم ومهارات التفكير) ويتضمن :التفكير الناقد وحل المشكلات، الاتصال والتعاون، الابتكار والإبداع. (وسائل الاعلام ومهارات تكنولوجيا معلومات) وتتضمن :الثقافة المعلوماتية والثقافة الإعلامية، وثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (مهارات حياتية ومهارات مهنية) وتتضمن :المرونة والقدرة على التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي، والتفاعل الاجتماعي عبر الثقافات والإنتاجية والمساءلة والقيادة والمسؤولية.

7-2- دراسة فان لار وآخرين (Van Laar et al, 2017) في هولندا, بعنوان:

The Relation Between 21st Century Skills and Digital Skills

العلاقة بين مهارات القرن الحادي ولعشرين والمهارات الرقمية.

هدفت إلى دراسة العلاقة بين مهارات القرن الحادي والعشرين والمهارات الرّقمية، كما هدفت إلى تطوير إطار من المهارات الرّقمية في القرن الحادي والعشرين بأبعاد مفاهيمية، ومكونات تشغيلية رئيسة، موجهة إلى عامل المعرفة. وقد تمت هذه الدراسة في جامعتي تونتي، وإراسموس روتردام الهولنديتين، وعليه تم إجراء مراجعة منهجيّة لبعض الأدبيات في العلوم الاجتماعية؛ لتجميع المؤلفات الأكاديمية ذات الصّلة بالمهارات الرّقمية في القرن الحادي والعشرين. وقد تم وضع عدد من المعايير لتحديد الدراسات الأكثر صلة، وقد تم فحص (1592) مقالة مختلفة، استوفت منها (75) مقالة فقط معايير الاشتمال المحددة مسبقاً. وتُظهر نتائج هذه الدّراسة أن مهارات القرن الحادي والعشرين أوسع من المهارات الرّقمية، بالإضافة إلى ذلك، وعلى النّقيض من المهارات الرّقمية، فإن مهارات القرن الحادي والعشرين لا تدعمها بالضّرورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

7-3- دراسة (Chalkiadaki, 2018) في اسبانيا, بعنوان:

A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education

مراجعة منهجية للأدب لمهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين في التعليم الابتدائي

هدفت إلى مناقشة مهارات القرن الحادي والعشرين في سياق التعليم الابتدائي. تم تحليل عينة من النصوص التي تفي بمعايير التضمين المحددة مسبقًا بلغت (40) نصاً، بهدف تجميع الأطر المقترحة التي يستشهد بها المؤلفون المهتمون بمهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين في التعليم الابتدائي. أظهرت النتائج اهتماماً خاصاً بالمهارات والكفاءات المتعلقة بظروف تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعولمة والحاجة إلى الابتكار. فضلاً عن الاعتراف بالحاجة إلى بحث يركز بشكل خاص على سياق التعليم الابتدائي.

7-4- دراسة أحمد (2020) في سورية, بعنوان: **تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء التّربية الإعلامية.**

هدفت إلى تحديد أهم المفاهيم الإعلامية التي يعتقد أنها ضرورية في مناهج الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي, ودراسة مدى توفرها في كتب الدراسات الاجتماعية في الصفوف من الأول حتى السادس, واستخدم تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات, وأظهرت النتائج أن هناك 12 مفهوماً في تلك الكتب وهي: مواقع التواصل الاجتماعي, الانترنت (الشابكة), الحوار, الاتصال, التواصل- الخبر, التلفزيون, الصحافة المدرسية, الرسالة, التقرير, المقال, وسائل الإعلام, وتوزعت بنسبة (61.5%) في الصف السادس, و(53.8%) في الصف الخامس, و(30.7%) في الصف الرابع والثاني, و(23.1%) في الصفين الثالث والأول.

7-5- دراسة زيتون, حمدان (2020) في سورية: درجة توفّر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر الرياضيات للصّف الرابع الأساسي.

هدفت إلى تعرّف درجة توفّر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر الرياضيات للصّف الرابع الأساسي. وتكونت العينة من كتاب الرياضيات المقرر من قبل وزارة التربية السورية على تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي. واتبعت المنهج الوصفي التحليلي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى. واستخدمت استمارة تحليل المحتوى في ضوء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين المحكّمة, والتي بلغ عددها (11) مهارة فرعية موزعة على ثلاث مهارات رئيسة. وأظهرت النتائج أن مهارات

تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام جاءت في المرتبة الأولى إذ بلغت نسبتها (55.03%) بدرجة توفّر كبيرة, بينما جاءت في المرتبة الثانية مهارة التعلّم والإبداع بنسبة بلغت (44.55%) وبدرجة توفّر متوسطة, أمّا المرتبة الثالثة فقد احتلتها مهارات المهنة والحياة بنسبة بلغت (0.41%) وبدرجة توفّر منخفضة.

7-6- التعليق على الدّراسات السابقة:

- تمت الإفادة من الأدبيّات التّربوية والمنهجية العلمية لهذه الدّراسات بما يخدم البحث الحالي.
- تمّ الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة, ومعرفة المناسب منها للبحث.
- اتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في المنهج المتبع, وهو المنهج الوصفي.
- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أنّ جميعها قد ركزت على مدى أهمية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المواد الدراسية.
- أغلب الدّراسات كما هذا البحث استخدمت أسلوب تحليل المحتوى كأداة للبحث.
- أشارت عدد من الدّراسات السابقة إلى وجود قصور في تناول مقررات مختلفة لمهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة في مراحل التّعليم المختلفة.
- قد تميز البحث الحالي عن الدّراسات السابقة بتركيزه على الثّقافة المعلوماتيّة وثقافة تقنية المعلومات فضلاً عن الثقافة الإعلامية.

8- إجراءات البحث:

8-1- منهج البحث: اتّبع البحث المنهج الوصفيّ من خلال تحليل محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ, لكونه أسلوباً من أساليب البحث العلمي يندرج تحت منهج البحث الوصفيّ والغرض منه معرفة خصائص مادة الاتّصال أو الكتب المدرسية, ووصف هذ الخصائص وصفاً كمياً معبراً عنه برموز كمية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج بأساليب أخرى تكون مؤشرات تحدد اتجاه التّطوير المطلوب (الهاشمي؛ عطية, 2014, ص175), وهو المنهج الأنسب للبحث.

8-2- حدود البحث

8-2-1- الحدود الزمانية: أُجري في الفصل الأول من العام الدّراسي 2021/ 2022

8-2-2- الحدود العلمية: يقتصر البحث الحالي على:

- قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة اللازم تضمينها في محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ.
- تعرّف درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين التقنية في محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ باستخدام استمارة تحليل المحتوى المعدّة في البحث الحالي.

8-3- مجتمع البحث وعيّنته:

تكون مجتمع البحث وعينته من جميع الأنشطة الواردة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية المطوّرة للصّف الخامس الأساسي والبالغة عددها (241) نشاطاً في الكتاب المعتمد للعام الدّراسيّ 2020/2019 آخر طبعة.

8-4- قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة, التي سيجري التّحليل وفقها, وفي سبيل بنائها قامت الباحثة بمراجعة الأدبيّات ودراسات سابقة ذات صلة, من مثل: دراسة (سبحي, 2016), دارسة (شلبي, 2014), دراسة (الباز, 2013).

أعدّت الباحثة القائمة بصورتها الأوّليّة, ثم عرضتها على عدة محكّمين من جامعتيّ البعث ودمشق, باختصاص المناهج وطرائق التّدريس؛ وذلك لمراجعتها وضبطها لجهة ارتباط المؤشرات بالمهارات, وملاءمتها لأغراض البحث. وقد أسفرت عمليّة التّحكيم عن حذف بعض المؤشرات لتكرار أفكارها (مثل: الوصول إلى المعلومات من مصادر متعدّدة- بناء الرسائل الإعلاميّة- التوجيه لما ينشر في الإعلام والإفادة منه).

هكذا اشتملت القائمة النّهائيّة على (32)مؤشراً, تندرج تحت ثلاثة مهارات هي: الثّقافة المعلوماتيّة, والثّقافة الإعلاميّة, وثقافة تقنية المعلومات.

8-5- استمارة تحليل المحتوى

الهدف من هذه الاستمارة هو تنظيم عمليّة تحليل محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ, لرصد تكرارات مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة فيه؛ لذا جرى تصميم الاستمارة, كما يوضّح الجدول (1), على وفق

تقسيمات هذه المهارات في القائمة التي سبق إعدادها. وفي سبيل التّحقّق من صدقها, جرى عرض الاستمارة على المحكّمين لتحديد مدى مناسبتها لأغراض البحث الحاليّ.

الجدول (1): استمارة تحليل المحتوى

الدّرس	العنوان	الصّفحة	المهارة	المؤشرات	التكرار	النسبة

8-6- عملية تحليل المحتوى

تحديد الهدف من عملية التّحليل:

تهدف عملية التّحليل إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة المضمنة في محتوى مناهج الدّراسات الاجتماعيّة والتي تمّ تضمينها في القائمة التي تمّ إعدادها سابقاً في هذا البحث، لتحديد مدى التزام مصمّمي مناهج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّرة بمهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة, وتمّ ذلك من خلال خطوات، هي:

1. حصر جميع مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في محتوى مناهج الدّراسات الاجتماعيّة.
2. تحديد نوع كل مؤشر من المؤشرات المتضمنة.
3. تعداد تكرار كل مؤشر من المؤشرات المتضمنة.
4. تحديد النسبة لكلّ مؤشر من المؤشرات المتضمنة.

8-7- تحديد فئات التحليل ووحداتها:

فئات التحليل هي:

- مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها.
- مهارات الثقافة الإعلامية ومؤشراتها.
- مهارات ثقافة المعلومات ومؤشراتها.

تحديد وحدة التّحليل:

وحدة التّحليل المتبعة في هذا البحث هي الأنشطة إذ قامت الباحثة بتحليل المحتوى بناء على تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة في محتوى مناهج الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ.

8-8- ضوابط التّحليل:

تمّ استخدام الأداة وفقاً لعدد من الضوابط المقترحة من قبل السادة المحكمين, وهي كما يأتي:

- عملية التّحليل لمحتوى كتب الدّراسات الاجتماعيّة وبالتحديد الأنشطة كونها مكان تضمين المهارات، ولم تشمل الأهداف السلوكية.
- تمّ استبعاد الصّفّحات التي تحتوي على الغلاف والمقدّمة والفهارس، كما تمّ استبعاد الصّفّحات التي تحتوي على عنوان الوحدة.

8-9- خطوات عملية التّحليل:

- دراسة وقراءة قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة عدّة مرات.
- قراءة متأنية لمحتوى كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ للحكم على تحقّق وجود المهارة من عدمه.
- تسجيل رقم الدرس, وموضوعه, وعدد المؤشرات التي وردت فيه مع ذكر نوع كل مهارة الذي تندرج تحته المؤشر.
- تفريغ ما تم تسجيله من تحليل وإحصاء عدد التكرار، والنسبة المئوية بحيث يمكن تفسيرها والتعليق عليها.

8-10- صدق أداة البحث:

تمّ عرض الأداة على عدد من المحكمين التّربويين والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس لإعطاء آرائهم حولها, من حيث سلامة الصياغة اللغوية ووضوح العبارات, ومدى ارتباط المهارات بموضوع البحث, ومدى مناسبتها للمرحلة العمرية, وقد تم إجراء بعض التعدّيلات, وأصبحت الأداة في صورتها النهائية تضم (32) مؤشراً.

8-11- ثبات أداة البحث:

في سبيل التّحقّق من ثبات التّحليل, عمدت الباحثة إلى:

- اختيار عيّنة عشوائيّة من محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ, وهي الوحدتان الأولى والخامسة من الكتاب.
- تحليل محتوى العينة من قبل الباحثة.

- تحليل محتوى العيّنة من قبل محلّل آخر[1] بعد توضيح طريقة وضوابط عمليّة التّحليل له.
- حساب معامل الثّبات بين تحليل الباحثة وتحليل المحلّل (معادلة الثبات لهولستي)

$$CR=2M/(N_1+N_2)$$

معامل الثبات= 2(مجموع الفئات المتفق عليها)/ مجموع فئات التّحليل الأول + مجموع فئات التّحليل الثّاني

إذ أن CR= النّسبة المئويّة للاتفّاق بين المحلّلين ، M = عدد التكرارات المتّفق عليها بين المحلّلين، N_1: عدد تكرارات التّحليل الأوّل, N_2: عدد تكرارات التّحليل الثّاني(طعيمة, 2004, ص226)

جدول (2): معامل ثبات التّحليل عبر المحلّلين

	عدد تكرارات مهارات التّحليل	عدد تكرارات المتّفق عليها	عدد التكرارات المختلف عليها	معامل الثّبات
الباحثة	26	19	7	0.7
المحلّل الآخر	23			

يتّضح من القيم أعلاه وجود ثبات جيّد لأداة تحليل المحتوى, يمكن قبوله, ومن ثمّ يمكن اعتماده لأغراض البحث الحالي (طعيمة, 2004, ص231)

- إعادة تحليل العيّنة من قبل الباحث نفسه بعد مضي شهر كامل, ومن ثمّ حساب معامل الثبات وفق الصّيغة سابقة الذّكر, والتي يوضّح نتيجتها الجدول الآتي.

الجدول (3):معامل ثبات التّحليل بالتّكرار

	عدد تكرارات مهارات التّحليل	عدد التّكرارات المتّفق عليها	عدد التّكرارات المختلف عليها	معامل الثّبات
التّحليل الأوّل	26	24	2	0.9
التّحليل الثّاني	24			

يتّضح أيضاً من القيم أعلاه وجود ثبات مرتفع للتّحليل, يمكن الاعتماد لأغراض البحث الحاليّ, وبالتالي أصبحت أداة تحليل المحتوى جاهزة للتطبيق بصيغتها النهائية.

9- نتائج البحث ومناقشتها:

[1] طالبة دكتوراه في قسم تربية الطفل بجامعة تشرين.

9-1- الإجابة عن السّؤال الأول:

وينص على: **ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تضمينها في محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطور للصّفّ الخامس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة؟**

وتتمثل الإجابة في مجالات ومؤشرات أداة التّحليل بعد عرضها على المحكمين وهذه المهارات التي تم اعتمادها ضمن أداة التّحليل في الجداول اللاحقة ذات الأرقام (6-7-8)

9-2- الإجابة عن السّؤال الثّاني:

وينص على: **ما درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة؟**

وللإجابة عن هذه السّؤال, تمّ تحليل جميع الأنشطة الواردة في محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّرة للصّفّ الخامس الأساسيّ باستخدام أداة التّحليل, وحساب التكرارات والنسب المئوية في كل مهارة من المهارات الرئيسة ولتوضيح النتائج تم رصد درجة تضمين المهارات بالنسبة للأنشطة كالآتي:

الجدول (4) النسبة المئوية لمهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة بالنسبة للعدد الكلي للأنشطة

العدد الكلي للأنشطة	الثّقافة المعلوماتية		الثّقافة الإعلامية		ثقافة تقنية المعلومات		مجموع المجالات	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
241	16	%6.64	37	%15.35	12	%5	65	%26.99

بلغ عدد الأنشطة الكلي في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية المطوّر للصف الخامس الأساسي(241) نشاطاً, وبلغ عدد الأنشطة التي روعيت فيها مهارات القرن

الحادي والعشرون التقنيّة (65) نشاطاً, بنسبة (26.99%) من إجمالي الأنشطة التي اشتمل عليها المنهاج

يوضح الجدول السابق أن مهارات (الثقافة الإعلامية) هي أكثر المهارات تكراراً من بين مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة إذ بلغ عددها(37) بنسبة مئوية (15.35%). بينما كانت مهارة الثّقافة المعلوماتية بنسبة (6.64%) وثقافة تقنية المعلومات بنسبة (5%), إلا أنه كانت نسبة مهارات القرن الحادي والعشرين التقنية بأكملها (26.99%).

وقد يعود ذلك لعدم الاهتمام الممنهج بالوسائل الإعلاميّة وفقاً للمرحلة العمرية التي يمرّ بها المتعلّم. وبالرغم من انتشار تقنيات المعلومات والاتصال في الأوساط الاجتماعيّة جميعها, وضمن الفئات العمرية المختلفة, إلا أنه كان غالبية التعرض لهذه المهارات في محتوى المنهاج بمجرد الإشارة للمفهوم, دون تعريفه أو شرحه, مما يقلل من إمكانية تحقيق أهداف مهارات القرن الحادي والعشرين لدى التلاميذ.

على الرغم من أهميّة القوّة الجديدة لوسائل الإعلام الاجتماعيّة وتقانة الشبكات في التّعليم, فإنّها لا تزال أقل أنواع التقانة استغلالاً في أنظمة التّعليم الرسمية اليوم, ولا شكّ في أنّ تقانة الشبكات الاجتماعيّة تعدّ أدوات قوية لتحسين عملية التّعليم المستقبلي, فقد أصبحت الشبكات الاجتماعيّة الرقميّة اليوم جزءاً أساسياً من تجربة أيّ شخص تحت سن العشرين, وقد تكون الشبكات الاجتماعيّة الرقميّة من أكبر عناصر التغيير في التّعليم.

وللمزيد من التوضيح والتفعيل, يمكن عرض كل مهارة من المهارات مع مؤشراتها على النحو الآتي:

الجدول (5)التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمهارة الثّقافة المعلوماتية

المهارة	المؤشر	التكرار	الرتبة	الحكم
الثّقافة المعلوماتية	الوصول إلى المعلومات المناسبة خلال وقت محدد.	10	1	مرتفع جداً
	تصحيح المعلومات الواردة.	0	غير مضمنة	ضعيف جداً
	الوصول القانوني والأخلاقي إلى المعلومات واستخدامها.	1	4	ضعيف جداً
	تضمين مواقف ترتبط بجمع المعلومات من مصادرها.	2	3	ضعيف جداً

المهارة	المؤشر	التكرار	الرتبة	الحكم
	إصدار الأحكام حول مصداقية مصادر المعلومات.	0	غير مضمنة	ضعيف جداً
	استخدام المعلومات بدقة وابداع لمعالجة قضية او حل مشكلة.	3	2	ضعيف

الجدول (6)التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمهارة الثّقافة الإعلامية

المهارة	المؤشر	التكرار	الرتبة	الحكم
الثّقافة الإعلاميّة	تفسير الرسائل الإعلاميّة بوجهات نظر عدّة.	1	6	ضعيف جداً
	تضمين القيم ووجهات النظر في الرسائل.	8	2	مرتفع
	تأثير الإعلام بالمعتقدات والسلوكيات.	2	5	ضعيف جداً
	تطبيق الفهم للقضايا الأخلاقية والقانونية المرتبطة بالوصول إلى الرسائل الإعلاميّة واستخدامها.	6	3	متوسط
	استخدام التعبيرات والتفسيرات الأكثر ملاءمة في بيئات متنوعة ومتعدّدة الثقافات.	5	4	متوسط
	استخدام وسائل وتقنيات إعلاميّة متعدّدة.	5	4	متوسط
	المتابعة والاستفادة مما ينشر في الإعلام من معلومات لتوظيفها في الدرس	1	6	ضعيف جداً
	إصدار الحكم على فاعلية الوسائل والتقنيات الإعلاميّة المستخدمة في الحصول على المعرفة	0	غير مضمنة	ضعيف جداً
	استخدم مواقع التواصل الاجتماعي للتعبير عن الأفكار والآراء.	0	غير مضمنة	ضعيف جداً
	ابتكار المنتجات الإعلاميّة	9	1	مرتفع جداً
	مقاومة الرسائل الإعلاميّة المتحيزة وغير الملائمة	0	غير مضمنة	ضعيف جداً
	استنتاج الحجج المتسقة مع الأدلة المعطاة عن الظواهر العلمية في الإعلام.	0	غير مضمنة	ضعيف جداً
	التمييز بين الحقائق والآراء المطروحة في الإعلام.	0	غير مضمنة	ضعيف جداً

الجدول (8)التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمهارة ثقافة تقنية المعلومات

المهارة	المؤشر	التكرار	الرتبة	الحكم

ثقافة تقنية المعلومات	تطبيق الفهم الجوهري للقضايا الأخلاقية والقانونية المرتبطة بالوصول إلى تقنيات المعلومات واستخراجها.	6	1	متوسط
	تعزيز الاتّجاهات الايجابية نحو التقنيّة.	1	3	ضعيف جداً
	تضمين مواقف لتنمية مهارات الاتّصال.	0	غير مضمنة	ضعيف جداً
	الحث على إصدار الأحكام على فاعلية الوسائل والتقنيات.	0	غير مضمنة	ضعيف جداً
	استخدام التقنيات في دراسة الموضوعات المختلفة.	1	3	ضعيف جداً
	استخدام التقنيات في حل المشكلات واتخاذ القرار.	0	غير مضمنة	ضعيف جداً
	استخدام التقنيات لنقل الأفكار العلمية.	1	3	ضعيف جداً
	استخدام الأدوات التقنيّة لجمع ومعالجة البيانات.	1	3	ضعيف جداً
	استخدام الأدوات التقنيّة لعرض النّتائج	2	2	ضعيف جداً

وللحكم على التكرارات لكل مؤشر من المؤشرات يجب وضع فتاح تصحيح للتكرارات على النحو الآتي:

مدى الفئة= أعلى تكرار –أدنى تكرار=10–0=10

ثم نحسب طول الفئة=مدى الفئة/عدد الفئات=5/10=2

فتصبح الفئات:

[0، 1]	تكرار ضعيف جداً
]2، 4]	تكرار ضعيف
]4، 6]	تكرار متوسط
]6، 8]	تكرار مرتفع
]8، 10]	تكرار مرتفع جداً

يتضح من الجداول السابقة وجود تضمين قليل لمؤشرات مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة في محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّفّ الخامس الأساسي إذ كانت على النحو الآتي:

- أعلى تكرار لمؤشر هو: (الوصول إلى المعلومات المناسبة خلال وقت محدد) بنسبة بمستوى مرتفع جداً؛ إذ إن الوصول للمعلومات بفاعلية وكفاءة وتقويمها واستخدامها بدقة وإبداع, يمثل بعض المهارات التي تحدد الثّقافة المعلوماتيّة, ومن الضرورة بمكان توجيه التلاميذ إلى فهم كيفية استخدام أنواع مختلفة من المصادر للحصول على المعلومات, وكيفية اختيار المناسب من بينها.
- ومن ثمّ ابتكار المنتجات الإعلاميّة بمستوى مرتفع جداً؛ وذلك يمكن لرغبة مصممي المنهاج لجعل الأنشطة التي يتضمّنها الكتاب تهدف إلى تشجيع المتعلم ليصبح جزءاً من الرسائل الإعلامية وأن يمتلك القدرة على إيصال معلوماته بطريقة جيدة للمتعلمين الآخرين, وهي دعوة من الكتاب للمتعلّم عبر أنشطته وتدريباته إلى التّفكير بإيجابيات وسلبيات الوسائل والتقنيات, ومعرفة مدى تأثيرها في التعلم. إذ إننا أمام حقيقة لا مفر منها وهي استحواذ هذه التقنيات على جزء كبير من وقت الفرد، إذ إنها لا تغيب كثيراً عن عاداته وممارسته، وتتدخل في رسم نمط معيشته وتسهم في طريقة تفكيره وتواصله وتصرفه مع الآخرين، وأدخلته في عالم افتراضي جديد وجذاب، ليس من السهولة رفض الانخراط فيه أو الخروج منه.
- بينما كان هناك (10) مؤشرات بلا أي تكرار, موزعين على المهارات الثلاث. أي إنها لم ترد على الإطلاق في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة, بالرّغم من أهميتها الكبرى في تنمية مهارات التلاميذ التقنيّة وضرورتها لإشباع رغباتهم وحاجاتهم التّعليميّة وتحقيق طموحاتهم المستقبليّة, كما أن هناك قلة اهتمام من قبل المؤلفين للمناهج بهذه المهارات, رغم حاجة التلاميذ لمثلها لحل الكثير من الإشكاليات في علمهم وتعلمهم.

المقترحات:

استناداً إلى نتائج البحث, تقترح الباحثة الآتي:

1. العمل على تحقيق توازن بين المهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة (الثّقافة المعلوماتيّة– الثّقافة الإعلاميّة– ثقافة تقنية المعلومات) في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ, بصورة يتحقّق فيها الانسجام والتّكامل عبر بناء مصفوفة منهجية.

2. قياس مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة لدى تلاميذ الصّف الخامس الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.
3. ضرورة توجيه عناية الخبراء التّربويين والقائمين على تخطيط المناهج ومطوري مناهج نحو دمج مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة في الخطط الدّراسية لجميع المراحل التّعليميّة، وإعادة النّظر في محتوى كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الخامس الأساسيّ بحيث يتم معالجة تنظيم مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة في محتوى الدّراسات الاجتماعيّة وتحسينها.
4. تصميم نشرات إثرائية وعلاجية تساعد المعلّمين على دمج مهارات القرن الحادي والعشرين التقنيّة في المناهج الحالية، وعقد ورش عمل لتوعية المعلّمين بالاتّجاهات الحديثة في طرائق التدريس, وتدريبهم على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ الصّف الخامس الأساسيّ.

المراجع

1. أبو دية, عدنان أحمد. (2011). *أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات*. دار أسامة النشر والتوزيع. الأردن.
2. أحمد, رنيم. (2020). تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء التّربية الإعلامية. *مجلة جامعة البعث . 42(19)*. 79-118.
3. الباز, مروة محمد محمد. (2013). تطوير منهج العلوم للصّفّ الثالث الإعدادي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. *مجلة التّربية. 16(6)*. 191-213.
4. الأتربي, شريف محمد. (2020). *التعليم الإلكتروني ومهارات القرن ال21 أدوات واستراتيجيات التعليم الحديثة*. العربي للنشر والتوزيع.

5. ترلينج, بيرني؛ فادل, تشارلز. (2013) *مهارات القرن الحادي والعشرين التّعلم للحياة في زمننا*. (ترجمة: بدر بن عبد الله الصالح). الرياض: جامعة الملك سعود للنشر العلميّ والمطابع.

6. جاكوبز, هايدي هايز. (2012). *منهاج القرن الحادي والعشرين التّعليم الأساسيّ لعالمٍ متغيّر*. (ترجمة: نيفين الزاغة). عام الترجمة (2015). الرياض: العبيكات للنشر.

7. حجي, أحمد اسماعيل. (2004). *تطوير التّعليم في زمن التحديات- الأزمة وتطلعات المستقبل*, القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

8. حسن, شيماء محمد علي. (2015). تطوير منهج الرياضيات للصّفّ السادس الابتدائي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. *مجلة كلية التّربية*- بور سعيد. *18*. 297-345.

9. حمدان, رويدا؛ زيتون, لمى. (2020).درجة توفّر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر الرياضيات للصّف الرابع الأساسي.. *مجلة جامعة البعث*. *42(1)*. 147-184.

10. الخزيم, خالد بن محمد بن ناصر؛ الغامدي, محمد بن فهم بن ثواب. (2016). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصّفّوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربيّة السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *رسالة التّربية وعلم النفس*. *53*. 61-88.

11. الخضيرات, محمد عبد الله. (2019). *استراتيجيات التّفكير العميق "التفكير في التفكير طريقك للإبداع في التدريس*. دار الكتاب الثقافيّ. الأردن.

12. خليل, إبراهيم بن الحسين بن إبراهيم؛ العمري, ناعم بن محمد. (2018). أثر وحدة دراسية مطورة قائمة على مهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي وتقدير الذات الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التّربوية*. *2(31)*. 209-231.

13. دعمس, مصطفى نمر. (2011). *استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

14. الدليمي, عصام حسن أحمد؛ صالح, علي عبد الرحيم. (2014). *المعلوماتية والبحث العلمي*. ط1. دار الرضوان للنشر والتوزيع: عمان.

15.الزهراني, عبد العزيز عثمان. (2019). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التّربوية والنفسية. 1(11).* 1-47.

16.زيتون, عايش محمود. (2010). *الاتجاهات العالميّة المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع..

17.سبحي, نسرين بنت حسن. (2016). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصّفّ الأول المتوسط بالمملكة العربيّة السعودية. *مجلة العلوم التّربوية. 1(1).* 9-44.

18.شلبي, نوال محمد. (2014). إطتر مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتّعليم الأساسيّ في مصر. *المجلة الدوليّة التّربوية المتخصصة. 10(3).* 1-33.

19.شيخ العيد, سمية إبراهيم سلام. (2019). تحليل محتوى كتب التّكنولوجيا للمرحلة الأساسيّة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين, ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. كلية التّربية. مناهج وطرائق التدريس. غزة.

20.طعيمة, رشدي أحمد. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. دار الفكر العربي. سلطنة عمان.

21.الطويرقي, نسيم ونس. (2017). *تدريس مهارات الحياة*.ط1. E-kutub: لندن.

22.عبد الله, هناء عبد الله محمد. (2019). برنامج مقترح في ضوء مدخل الإنسانيات والعلوم الاجتماعيّة لتنمية بعض القيم ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التّربية ببنها. 119 (ج2).* 401-451.

23.كروكيت, لي؛ جوكس, إيان. (2011). *محو الأميّة لا يكفي مهارات القرن الحادي والعشرين في العصر الرقمي*. ط1. كوروين: الولايات المتحدة. ملخص كتاب في دقائق . مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة. الإمارات.(2019).

*24.*المجلس الثقافيّ البريطاني. (2016). *المهارات الأساسيّة للتعلّم والعمل والمجتمع.*

25.المركز العربي للبحوث التّربوية لدول الخليج (2019). التّربية الإعلاميّة في العصر الرقمي. العدد الثالث المجلد الرابع. مستقبلات تربوية. رئيس التحرير د. سليمان ابراهيم العسكري.

26.المنتدى الأكاديمي. (2014). مؤتمر التحديات والفرص في تعلم اللغات والتّعليم في القرن الحادي والعشرين. مركز المعرفة, دبي 13–15 نوفمبر.

27.المؤتمر الدوليّ السعوديّة لتقويم التّعليم. (2018). إضاءات لمهارات المستقبل. في السعوديّة خلال المدة من 28–26 من شهر ربيع الأول من عام 1440هـ, والموافق من 4–6 من شهر ديسمبر.الواحد والعشرين. *مجلة التّربية. 6(6)*. 191–231.

28.الهاشمي, عبد الرحمن؛ عطية, محسن علي. (2014). *تحليل مضمون المناهج المدرسية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

29.وزارة التّربية. (2007). *وثيقة المعايير والمخرجات التّعليميّة لمادة الدّراسات الاجتماعيّة والإنسانية*. مشروع تطوير المناهج. دمشق.

30.وزارة التّربية. (2011). الدّراسات الاجتماعيّة: كتاب المعلّم للصّفّ الثالث الأساسيّ, سوريا: المؤسسة العامّة للطباعة.

31.يونس, إيمان؛ جاسم, سعدي. (2020). *التفكير الناقد لدى طفل الروضة*. ط1. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

32. ANDRADE, M 2016 Curricular Elements for Learner Success—21st Century Skills. Journal of Education and Training Studies, Vol 4.8. 143-149.

33. CHALKIADAKI, A 2018 A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education, International Journal of Instruction, Vol 11.3. 1-16. https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a

34. CLARO, M ; PREISS, D ; SAN MARTIN, E; JARA, I; Hinostroza, J; Valenzuela, S 2012 Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. Computers & Education, 59(3), 1042-1053.

35. GERMAINE, R ;RICHARDS, J; KOELLER, M; IRASTORZA, C 2016 - Purposeful Use of 21st Century Skills in Higher Education. Journal of research in Innovative Teaching. 9(1). 19-29.

36. GUT, D 2011 Integrating 21st century skills into the curriculum. Bringing schools into the 21st century, 13 (3), 137-157.

37. HIONG, L ; OSMAN, K 2013 A Conceptual Framework for the Integration of 21st Century Skills in Biology Education. Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology. 6 (16). 2976-2983.

38. VAN LAAR, E ; AlEXANDER, J ; VAN DIJK, A ; De HAAN . J 2017 The Relation Between 21st Century Skills and Digital Skills:Asystematic Literature Review, Computers in Human Behavior, 72. 577-588.

39. VOOGT, J; ROBLIN, N. P 2012 A comparative analysis of international.

التشوه الجسمي الوهمي وعلاقته بالاحتراق النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة دمشق

الدكتورة: غنى خالد نجاتي

عضو هيئة تدريسية في كلية التربية – جامعة الشام الخاصة

Al-Sham Private University

mailto:g.n.fod@aspu.edu.sy

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي. تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبةً من طلبة كليتي التربية (إرشاد نفسي – المناهج وطرائق التدريس) والاقتصاد بجامعة دمشق. ولجمع البيانات استخدم مقياس التشوه الجسمي الوهمي ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير الجنس والاختصاص، بينما لم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في التشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية والاختصاص.

Abstract

the study aimed to find out the relationship between the disorder distorted body image and burnout. The sample of the study consisted of (420) students from the faculties of education (guidance myself – curricula and teaching methods) and Economics at Damascus University. And data collection, use the scale dimorphic disorder body image scale and not ask for Burnout.

The results of the study pointed to the existence of statistically significant correlation between the disorder distorted body image and burnout among the members of the study sample

The results also pointed to the existence of significant differences in body image dymorphic disorder depending on the variable gender and jurisdiction, while the study shows significant differences in body image dymorphic disorder according to the variable year.

In addition, the results indicated the existence of significant differences in Burnout due to sex, while variable did not show significant differences in Burnout depending on school year and variable.

المقدمة:

ترتبط الصحة النفسية بصورة الجسد الموجبة، فالشخص حينما يكون لديه صورة جسم صحيحة وتقدير موجب، فإنه ينمو ويعيش حياة سوية. ومن هنا تأتي أهمية تكوين صورة إيجابية عن الجسد، لما في رضا الفرد وقبوله لجسمه من تأثير على توافقه الذاتي والبيئي، وفي المقابل فإن صورة سلبية عن الجسد قد تؤدي إلى اضطرابات سلوكية تعكس عدم اتزانه وسوء توافقه. وقد يؤدي عدم تقبل الشخص لصورة الجسد دوراً كبيراً في حدوث التشوه الجسمي الوهمي، والذي يعتبر اضطراباً لصورة الجسد، ويتمثل في الانشغال الزائد على الحد بعيوب متخيلة في مظهر الجسد (الدسوقي، 2017، ص116). وإن استمرار هذه المواقف والمشكلات وعدم قدرة الأفراد على مواجهتها والتكيف معها تشعرهم بالضغط، وأن استمرار الضغط قد يؤدي إلى احتراقهم النفسي وبالتالي يؤدي إلى اضطرابهم النفسي والجسدي. وقد تنبه العاملون في مجال علم النفس، والإرشاد النفسي، إلى أهمية هذا الموضوع كونه ينعكس بالسلب على سلوك المحترق نفسياً وتصرفاته وأدائه، ولما كان الطالب الجامعي يواجه تحديات وصعوبات كثيرة أثناء التعليم، لذلك يجب العمل على توفير أقصى درجات الراحة النفسية والجسمية لهذا الطالب، من أجل توظيف طاقاته وتسخيرها للقيام بواجباته التربوية فيما بعد في إعداد النشء الصالح القادر على القيام بواجباته المستقبلية في كافة ميادين الحياة الاجتماعية والصحية

والاقتصادية والعلمية، وهذا لا يأتي إلا عندما يكون الطالب متمتعاً بالراحة النفسية. وانطلاقاً من هذه الخلفية، ترى الباحثة ضرورة دراسة العلاقة بين التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي، وذلك لفهم طبيعة العلاقة بينهما وبالتالي اعتماد هذا كأساس لبناء البرامج التربوية والإرشادية التي يمكن من خلالها توجيه الأفراد لحل هذه المواقف والمشكلات.

مشكلة الدراسة: تعد دراسة موضوع التشوه الجسمي الوهمي وما تمثله من أعراض ونتائج سلبية تنعكس على الطلبة في الجامعات ظاهرة تستحق البحث والدراسة، وقد احتلت هذه الظاهرة اهتماماً بارزاً في الدراسات النفسية، وذلك لما تسببه من آثار سلبية تؤدي إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي. وتجدر الإشارة إلى أن حالة إدراك وجود تشوه في الجسد تتميز بوجود مشاعر سلبية واستغراق في التفكير من قبل الفرد بوجود خلل في مظهره الخارجي. وقد تكون هذه المشاعر السلبية موجهة تجاه الجسد ككل أو تجاه جزء معين منه فقط، وغالباً ما يكون الاهتمام بعيوب بسيطة، إذ تكون لدى الشخص نظرة مشوهة ومبالغ فيها حول ما يبدو عليه شكله، وتتكون لديه هواجس حول شكله الخارجي، مما يدفع الكثيرين إلى اللجوء للقيام بعمليات التجميل غير الضرورية والتي بالرغم من القيام بها تبقى الهواجس تورق تفكيرهم (Nevid, Rathusand and Greene, 2020)، ومع استمرار هذه الهواجس والقلق، قد يؤدي إلى احتراقهم النفسي نتيجة الضغط

المستمر والخوف من الظهور أمام الآخرين. وهذا ما بينته نتائج دراسة هونغ ولين (Huang & Line, 2010) إذ بينت ارتباط الاحتراق النفسي بالضغوط.كما بينت نتائج دراسة كيم وآخرون (kim, et al, 2011) أن الاحتراق النفسي يؤدي إلى تدهور الصحة البدنية. ومن هذا المنطلق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية بـ: **هل هناك علاقة بين التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة؟**

أهمية الدراسة: ترجع أهمية البحث لتناوله متغير الاحتراق النفسي لما له من أهمية، حيث يعد الاحتراق النفسي السبب الذي يعرقل نجاح الفرد عندما يسعى إلى تفسير أسباب نجاحه أو فشله وتحديد مصادره وقدرته في السيطرة على أي موقف حياتي يواجه الفرد.أهمية الموضوع الذي يتصدى البحث لقياسه، فهذا البحث يتناول التشوه الجسمي الوهمي، والذي يلعب دوراً مهماً في سلوك الفرد وفي تكيفه، وله دور فعال في التحكم بالمظاهر السلوكية وإدارتها.كما تنبع أهمية الدراسة في تناولها للمرحلة الجامعية التي تعد من المراحل الهامة في حياة الطلبة، وما تفرضه هذه المرحلة من مطالب وتحديات تحتاج إلى فهم أفضل لصورة الجسد. يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في فهم أفضل لالتشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي، وذلك كونها تعد من العوامل التي تعرقل النجاح الشخصي والمهني والأكاديمي.إمكانية

توظيف نتائج الدراسة في البرامج الإرشادية المختصة للأبناء، والاستفادة منه في تطوير برامج تدريب الأبناء على الأساليب التي تنمي صورة الجسد.

أهداف الدراسة: التعرف لطبيعة العلاقة بين التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي لدى طلبة جامعة. التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على متغير التشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية والاختصاص.التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على متغير الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية والاختصاص.

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على متغير التشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على متغير التشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على متغير التشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير الاختصاص.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على متغير الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على متغير الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على متغير الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الاختصاص.

منهج الدراسة: تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحقيق أهدافه في دراسة التشوه الجسمي الوهمي ومن ثم تناول الاحتراق النفسي، حيث يسعى البحث إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثم يعمل على وصفها. وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، 2007، ص370).

حدود الدراسة: الحدود البشرية: طلبة السنة الأولى والرابعة في كلية التربية (اختصاص ارشاد نفسي – التربية) والاقتصاد بجامعة دمشق.الحدود المكانية: كلية التربية والاقتصاد في جامعة دمشق.الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الأول لعام 2021-2022.

مصطلحات الدراسة وتعريفاته الإجرائية: التشوه الجسمي الوهمي: أنه انهماك مفرط من جانب شخص ذي مظهر جسمي عادي بعيب طفيف أو عادي في مظهره الجسمي (Albertini and philips, 2017, p33) .**ويعرف إجرائيا** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التشوه الجسمي الوهمي المستخدم في الدراسة الحالية.

الاحتراق النفسي: متلازمة أو مجموعة أعراض الإجهاد العصبي واستنفاد الطاقة الانفعالية، والتجرد عن الخواص الشخصية، والإحساس بعدم الرضا عن الإنجاز الشخصي في المجال المهني، وهي مجموعة أعراض يمكن أن تحدث لدى الأشخاص الذين يؤدون نوعاً من الأعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الناس (البتال، 2021). **ويعرف إجرائيا** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

الخلفية النظرية: التشوه الجسمي الوهمي: تعد صورة الجسد من المفاهيم التي يختلف الباحثون حول تعريفها، ويشير برزنسك (Pruzinsk) إلى أن صورة الجسد ليست مجرد المظهر الخارجي للشخص بل هي أعمق من ذلك، فقد يقول البعض أن صورة الجسد ما هي إلا المظهر الخارجي للشخص، إلا أنها تتضمن جانباً إدراكياً وآخر سلوكياً، وهي ليست ثابتة، فصورة الجسد تتغير نتيجة العوامل متعددة ذاتية واجتماعية وثقافية عبر مراحل العمر المتعاقبة (عبدالنبي، 2008، ص189). أن

عدم الرضا عن الجسد لدى الإنسان يترتب عليه الكثير من المشكلات النفسية التي تؤدي إلى تشويش صورة الجسد، وتنشأ هذه المشكلة عندما لا يتوافق شكل الجسد مع ما يعد مثالياً حسب تقدير المجتمع (الأنصاري، 2002، ص181). وهذا ما يدفعنا إلى التأكيد على أنه في كثير من الأحيان يكون مفهوم سلبي للذات راجعاً إلى تشوه في إدراك صورة الجسد، والتي تتأثر إلى جانب ذلك بالعوامل الاجتماعية (Pinto and Jain ,Phillips ,2019). وقد عرف فيل ((Veale, 2019) التشوه الجسمي الوهمي بأنه انشغال زائد على الحد بشأن المظهر الجسمي يؤدي بصاحبه إلى العديد من السلوكيات الانهزامية. يعد التشوه الجسمي الوهمي اضطراباً شائعاً وجوده، وهو موجود بتساو عند كل من الذكور والإناث، ومتوسط سن بداية الاضطراب هو 17 عاماً (Slaughter and Ann, 2017, p112). كما يعد تصور الفرد لحالته النفسية أهم من حالته الجسمية الفعلية في تحديد مشاعره وأحاسيسه (مصطفى، 2021، ص26). بشكل عام يميل المصابون بالتشوه الجسمي الوهمي إلى الابتعاد عن المواقف التي يكون فيها محط انتباه الآخرين، والتي قد تجعل من عيوبهم ظاهرة للعيان، كما أن قيام هؤلاء المرضى بسلوكيات مثل كشط البشرة وتفقد المرآة بشكل مستمر تؤدي بالعادة إلى العزوف عن المشاركة الاجتماعية مع الآخرين. كما لوحظ أن المصابين بالتشوه الجسمي الوهمي قد يعتزلون المخالطة الاجتماعية ويلزمون منازلهم في الحالات الشديدة .(Hadley,

Greenberg and Hollander, 2002) وهناك بعض الغموض الذي يعتري تشخيص التشوه الجسمي الوهمي، إذ يخطئ البعض في تشخيصه على أنه اضطراب القلق الاجتماعي، إذ يتجسد الفرق بين الاضطرابين في أن الثاني يتميز بوجود مشاعر من الخوف عند المصاب من أن يظهر بأنه غبي أو مثير للخجل، أو يقوم بتصرف محرج أمام الناس، أو تصرف يستدعي الضحك على كلامه أو تصرفه. أما التشوه الجسمي الوهمي فيخاف المصاب به من الظهور أمام الناس بسبب وجود اعتقاد لديه أن مظهره الخارجي غير طبيعي (Philips, 2020, 48).وترى الباحثة أن التشوه الجسمي الوهمي تؤثر معرفياً وانفعالياً على تفاعلاتنا الاجتماعية، كما أن صورة الجسد ذات طابع اجتماعي ونفسي، لذا من السهل أن تؤثر على حالته النفس اجتماعية، بل وترتبط باضطرابات نفسية كثيرة كالعزلة الاجتماعية.

- **الاحتراق النفسي:** يعد مفهوم الاحتراق النفسي من المفاهيم التي ظهرت حديثاً وله عدة تعريفات، وكان أكثرها شيوعاً واستخداماً يشير إلى أنه "حالة من الاستنزاف الانفعالي أو الاستنفاذ البدني، بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط، أي أنه يشير إلى التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات من جانب الفرد نحو الآخرين، وذلك بسبب المتطلبات الانفعالية والنفسية الزائدة (السمادوني، 2020، ص733). كما يعرف ماكبرايد (Mcbride) الاحتراق النفسي بأنه: "استنزاف

جسمي وانفعالي بشكل كامل؛ بسبب الضغط الزائد عن الحد، وينتج عنه عدم التوازن بين المتطلبات والقدرات، بحيث يشعر الفرد أنه غير قادر على التكامل مع أي ضغط إضافي في الوقت الحالي، مما يؤدي للاحتراق النفسي (لميعة، 2011، ص121). كما يعرفه قاموس ويستر (1989): بأنه شعور بالعجز والإرهاق والإنهاك بسبب وجود مطالب مفرطة نتيجة تأدية الفرد لمهامه (Pierce, 2020, p381).يرى ماتيسون وانفاسيفيس (Matteson & Ivancevich, 1987) أن ظاهرة الاحتراق النفسي لا تحدث فجأة، وإنما تتضمن المراحل الآتية: مرحلة الاستغراق: وفيها يكون مستوى الرضا عند الفرد مرتفعاً، ولكن إذا حدث عدم اتساق بين ما هو متوقع من العمل وما يحدث في الواقع يبدأ مستوى الرضا في الانخفاض. مرحلة التبلد: هذه المرحلة تنمو ببطء، وينخفض فيها مستوى الرضا عند الفرد تدريجياً، ويشعر الفرد باعتلال صحته البدنية، وينقل اهتمامه إلى مظاهر أخرى في الحياة كالهوايات. مرحلة الانفصال: وفيها يدرك الفرد ما حدث، ويبدأ في الانسحاب النفسي، واعتلال الصحة البدنية والنفسية، مع ارتفاع مستوى الإجهاد النفسي.المرحلة الحرجة: وهي أقصى مرحلة في سلسلة الاحتراق النفسي، وفيها تزداد الأعراض البدنية، والنفسية والسلوكية سوءً وخطرا، ويحتل تفكير الفرد، نتيجة شكوك الذات، ويصل الفرد إلى مرحلة الانفجار ويفكر الفرد في ترك الأشياء، وقد يفكر في الانتحار (زيدان، 2018، ص11).

الدراسات السابقة: دراسة الجعافرة وأخرون (2019): عنوان الدراسة: الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين القاطنين في المنازل الداخلية وعلاقته بعدد من المتغيرات.هدف الدراسة: التعرف إلى مستوى الاحتراق النفسي عند الطلبة الجامعيين في الجامعات الحكومية والخاصة والقاطنين في المنازل الداخلية وعلاقة ذلك بكل من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص والتحصيل الدراسي. تكونت العينة من 329 طالب وطالبة. أدوات الدراسة: مقياس الاحتراق النفسي المعد من قبل ماسلاك. نتائج الدراسة: ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين وذلك بدلالة واضحة إحصائياً. وجود فروق جوهرية في أبعاد الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس، حيث تبين أن هناك ارتفاعاً في مستوى الاحتراق النفسي عند الذكور في بعد الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر مقارنة بالإناث اللواتي حصلن على درجات مرتفعة في بعد نقص الشعور بالإنجاز.عدم وجود فروق جوهرية في أبعاد الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي. وجود فروق جوهرية في أبعاد الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي في بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر وذلك عند الطلبة ذوي المعدلات المتدنية، أما في مجال نقص الشعور بالإنجاز- فإن الفروق لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة عباس والزيون (2012):عنوان الدراسة: مظاهر التشوه الوهمي للجسد وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية.هدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين اضطراب التشوه الوهمي للجسد واضطرابات القلق الاجتماعي، وعلاقة كل منهما بمتغير الجنس من جهة أخرى، وتحديد نسبة انتشار اضطرابات التشوه الوهمي للجسد والقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبةً،.أدوات الدراسة: مقياس اضطرابات التشوه الوهمي للجسد واضطراب القلق الاجتماعي.أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين اضطراب التشوه الوهمي للجسد والقلق الاجتماعي، حيث بلغت معامل الارتباط (0.61).كما أشارت النتائج إلى أن (38.2%) من أفراد العينة لديهم اضطراب التشوه الوهمي للجسد بدرجة منخفضة، وأن (42.2%) من بينهم لديهم الاضراب بدرجة متوسطة، وأن (19.6%) منهم يعانون منه بدرجة مرتفعة.كما أشارت النتائج إلى أن (51.4%) من أفراد عينة الدراسة يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي بدرجة منخفضة وأن (46.5%) منهم يعانون منه بدرجة متوسطة، وأن (2%) لديهم الاضطراب بدرجة مرتفعة.وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة من الدراسة في اضطراب التشوه الوهمي للجسد والقلق الاجتماعي تعزى للجنس لصالح الإناث.

دراسة لياو وأخرين (Liao et al. ,2010):عنوان الدراسة: التشوه الجسمي الوهمي والقلق الاجتماعي وأعراض الاكتئاب لدى طلبة الطب في الصين.

Body dysmorphic disorder, social anxiety and depressive symptoms in Chinese medical students.

هدفت الدراسة إلى دراسة التشوه الجسمي الوهمي والقلق الاجتماعي والأعراض الاكتئابية عند طلاب الطب في الصين.تكونت العينة من (487) طالباً من المسجلين في السنة الأولى في كلية الطب.أدوات الدراسة: استبيان الشكل الجسدي، واستبيان تجاه الذكورة لسوانسيا، ومقياس القلق والتفاعل الاجتماعي، واستبيان الاهتمام الجسدي، ومقياس التشوه الجسمي الوهمي، ومقياس التقدير الذاتي للاكتئاب. أظهرت النتائج أن هنالك 6 فتيات فقط لديهن تقدير ايجابي نحو أجسادهن، أي ما نسبته 1.3% من العينة كاملة، وأن ما يعادل 32.5% من الطلبة يعانون من التشوه الجسمي الوهمي. كما وجد أن هؤلاء الطلاب كانت درجاتهم أعلى بكثير من باقي الطلاب على مقياسي القلق الاجتماعي والاكتئاب.

دراسة فيلبس وآخرون (Philips et al,2017):عنوان الدراسة: العلاقة بين التشوه الجسمي الوهمي والقلق الاجتماعي.

Associations in the longitudinal course of body dysmorphic disorder with major depression, obsessive- compulsive disorder, and social phobia.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين التشوه الجسمي الوهمي والقلق الاجتماعي.تكونت عينة الدراسة من (178) شخصاً أمريكياً ممن يراجعون العيادات الخارجية.أدوات الدراسة: مقياس يل براون لتشوه الجسمي الوهمي، ومقياس القلق الاجتماعي.توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن نسبة 39% من العينة الكاملة قد عانوا فيما مضى من القلق الاجتماعي، وما نسبته 34% منهم يعانون من وجود التشوه الجسمي الوهمي والقلق الاجتماعي معاً، ووجد أن اضطراب القلق الاجتماعي كان موجوداً سابقاً عند معظم أفراد العينة. كما خلصت الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من مرضى التشوه الجسمي الوهمي يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي.

دراسة بتلر وكونستانتين (Butler and Conatantine, 2020):عنوان الدراسة: تقدير الذات والاحتراق النفسي لدى المرشدين في المدارس المهنية.

Collective Self - Esteem and Burnout in Professional School Counselors.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الاحتراق النفسي.تكونت عينة الدراسة من (533) مرشداً مدرسياً.أدوات الدراسة: مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي.توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: ارتفاع تقدير الذات عند المرشدين ذوي الاحتراق النفسي المتدني.كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا بوجد فروق في الاحتراق النفسي ويعزى للجنس.أن المرشدين ذوي الخبرة 20 سنة فما فوق كان مستوى الاحتراق النفسي عندهم أكبر مقارنة بذوي خبرة 10 سنوات فأكثر.أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين القاطنين في المدن أكبر مقارنة بالأخرين القاطنين في المناطق الفقيرة.

دراسة الشعبي (2020):عنوان الدراسة: الاحتراق النفسي عند الطلاب العرب الوافدين وعلاقته بالتخصص الأكاديمي والجنس في جامعة مؤتة.هدف الدراسة: التعرف على ظاهرة الاحتراق النفسي عند الطلبة العرب الوافدين في جامعة مؤتة ومدى ارتباطه بالتخصص الأكاديمي، والجنس.تكونت العينة من 309 طالب وطالبة.أدوات الدراسة: مقياس الاحتراق النفسي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة العرب الوافدين في جامعة مؤتة كانت متدنية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للتخصص الأكاديمي في مستوى الاحتراق النفسي. بينت النتائج وجود أثر للجنس على بعد الإجهاد الانفعالي لدرجة الاحتراق

النفسي لصالح الإناث، بينما أشارت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي على درجة الاحتراق النفسي.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الأولى التي استخدمت مقياس التشوه الجسمي الوهمي ومقياس الاحتراق النفسي في البيئة المحلية، للتعرف على طبيعة العلاقة بينهما، وهي تتقاطع مع دراسة جعافرة وأخرون ودراسة بتلر وكونستانتين والشعبي من خلال المقارنة بين الجنسين في الاحتراق النفسي، كما تتقاطع مع دراسة عباس والزيون ودراسة لياو وأخرون وفيلبس وأخرون من خلال تناول مظاهر التشوه الوهمي للجسد، لكن اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة الذي ركزت على عينات من أشخاص يراجعون العيادات الخارجية كدراسة فيلبس وأخرون، في حين أن البعض من الدراسات قد ركز على عينات من المرشدين كدراسة بتلر وكونستانتين. وقد اهتمت الدراسة الحالية بدراسة اضطراب التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي على عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد بجامعة دمشق، كل ذلك يعد من الأمور التي تميز الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة: مجتمع الدراسة وعينته: يتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في كليتي التربية (ارشاد نفسي والمناهج) والاقتصاد بجامعة دمشق (السنة الأولى والرابعة) والبالغ عددهم (7035)، وقد تم سحب عينة الدراسة

بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغ العينة (420) طالباً وطالبة، وذلك بنسبة (6%).

أدوات الدراسة: مقياس التشوه الجسمي الوهمي: استخدمت الباحثة مقياس التشوه الجسمي الوهمي، ويتكون مقياس التشوه الجسمي الوهمي من (20) فقرة، وبدائل إجابة ثلاثية، إذ تعطى نعم (درجتان)،ولا أدري(درجة)، ولا (صفر)، ويتم تصحيح الاختبار من خلال الجمع البسيط للدرجات التي أعطاها الطالب لسائر االعبارات، وتتراوح الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب على مقياس التشوه الجسمي الوهمي من (0-40) درجة. وقد قامت الباحثة بعرض المقياس والمكونة من 20 بنداً على عدد من أساتذة كلية التربية بجامعة دمشق .وذلك للتأكد من أن بنود المقياس من الناحية اللغوية والبنائية صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى تعديل البنود التي يرون ضرورة تعديلها وإضافة بعض البنود إذا أمكن ذلك، وقد قامت الباحثة بتغيير صياغة بعض البنود التي لم يتفق عليها الأساتذة، بحيث أصبح المقياس جاهزة للتطبيق. كما قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عاملياً، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على عينة مؤلفة من (285) طالباً وطالبةً، وقد حسب التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بطريقة المكونات الأساسية (Principle Component Method) لهوتلنج، حيث تمتاز هذه الطريقة بأنها تستخلص أقصى تباين ممكن، أي أن مجموع المربعات يصل إلى أقصى حد ممكن

في كل عامل، ولذلك نحصل على عدد قليل من المكونات وخصوصاً إذا فسرت تلك المكونات نسبة كبيرة من التباين الكلي، بالإضافة إلى التدوير المائل (Rotation varmax)، لأن التشبعات بعد التدوير تصبح أكثر وضوحاً. واستخدام محك الواحد الصحيح كحد أدنى لقيمة الجذر الكامن لقبول العامل، و(0.35) لمستوى دلالة تشبع البند بالعامل وهو معيار تحكمي اختباري لجيلفورد، وثلاثة بنود لاعتبار العامل عاملاً واحداً.في البداية تم التأكد من ملاءمة العينة، وذلك باستخدام اختبار كايزر – ماير – أولكين لملاءمة العينة Olkin -Measure of Kaiser – Meyer Sampling Adequacy (KMO) واختبار بارتلت Bartletts test للتأكد من اعتدالية التوزيع، والجدول التالي يوضح ذلك للعينة الكلية:

جدول (1) نتائج اختبار كايزر – ماير – أولكين واختبار بارتلت

	اختبار كاير - مايلر أوكين	اختبار بارتلت	
		قيمة كا^2	مستوى الدلالة
ملائمة العينة	0.79	66824.72	0.000

يلاحظ من الجدول السابق إن العينة ملائمة لأن نتيجة اختبار ملائمة العينة أعطت رقماً أعلى من (0.5)، كما أن قيمة اختبار بارتلت مرتفعة ومستوى الدلالة دال إحصائياً وأصغر من مستوى الافتراضي (0.05) أي أن العينة تتوزع بشكل اعتدالي، وتوزع نتائج التحليل العاملي كانت على النحو التالي: أسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن البنود المكونة للمقياس، قد تشبعت على خمس عوامل التي

يزيد جذرهما الكامن عن واحد، ويفسر (75.20%) من التباينات الكلية للبنود الفرعية، ويوضح الجدول التالي درجات تشبع البنود على العوامل الذي تم استخلاصه.

جدول (2) الجذر الكامن للعوامل المكونة للمقياس والتباين المفسر للعوامل بعد التدوير للعينة الكلية

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر
التباين التراكمي		
1	5.49	27.48
	27.48	
2	4.13	20.66
	48.14	
3	2.35	11.76
	59.91	
4	1.59	7.98
	67.90	
5	1.46	7.30
	75.20	

جدول (3) تشبع البنود الفرعية بالعوامل المكونة لمقياس بعد التدوير للعينة الكلية العوامل

البنود الفرعية	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
1		0.961			
2	0.928				
3	0.959				

4	0.750			
5	0.925			
6	0.72			
7	0.927			
8		0.772		
9		0.721		
10				0.712
11				0.723
12			0.88	
13		0.820		
14				0.861
15			0.586	
16		0.70		
17		0.89		
18		0.789		
19	0.544			
20			0.959	

يتبين من الجداول السابقة ما يلي: أسفر التحليل العاملي الاستكشافي للبنود الفرعية المكونة لمقياس عن وجود خمس عوامل التي يزيد جذرهما الكامن عن واحد، ويمكن تسمية وتفسير هذه العوامل كالآتي: (1) العامل الأول: تشبعت عليه (2 -4- 5-6-7)، وبالنظر إلى محتوى هذه البنود، يمكننا تسمية هذا العامل بعامل عدم

الرضا عن جزء محدد من الجسد. (2) العامل الثاني: تشبعت عليه (1-3-15-20)، وبالنظر إلى محتوى هذه البنود، يمكننا تسمية هذا العامل بعامل الشعور بالقلق والاكتئاب.(3) العامل الثالث: تشبعت عليه (12-16-17)، وبالنظر إلى محتوى هذه البنود، يمكننا تسمية هذا العامل بعامل تفحص باستمرار الجزء المحدد من الجسد بلمسه أو مقارنته مع مثيله لدى الآخرين. (4) العامل الرابع: تشبعت عليه (8-9-13-18)، وبالنظر إلى محتوى هذه البنود، يمكننا تسمية هذا العامل بعامل محاولة إخفاء العيب المتخيل أو تصحيح بالجراحة أو المكياج.(5) العامل الخامس: تشبعت عليه (10-11-14-19)، وبالنظر إلى محتوى هذه البنود، يمكننا تسمية هذا العامل بعامل تأثير الجزء المحدد من الجسد على العلاقات الاجتماعية. كما قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية، والجدول يوضح ذلك:

جدول (4) يبين معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس.

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.569**	0.000	11	.344**	0.000
2	.665**	0.000	12	.436**	0.000
3	.574**	0.000	13	.473**	0.000
4	.576**	0.000	14	.519**	0.000
5	.656**	0.000	15	.327**	0.000
6	.448**	0.000	16	.582**	0.000

7	**672	0.000	17	**520	0.000
8	**510	0.000	18	**286	0.000
9	**419	0.000	19	**424	0.000
10	**420	0.000	. 20	**559	0.000

يتبين من الجدول السابق: أن جميع بنود المقياس لها ارتباطات دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (0.05).أما بالنسبة لارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية: أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة بين الأبعاد والدرجة الكلية لالتشوه الجسمي الوهمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) يبين معامل ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد	معامل الارتباط
		مستوى الدلالة		
. 1	**689	0.000	. 4	**525
0.000				
. 2	**739	0.000	. 5	**583
0.000				
. 3	**579	0.000		

كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، إذ تراوحت بين (0.740 - 0.890) والثبات بالإعادة للمقياس تراوحت بين (0.890 - 0.910)، والثبات بالتجزئة النصفية تراوحت بين (0.736 - 0.815).

مقياس الاحتراق النفسي: قامت الباحثة باستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، والمكون من (22) فقرة تقيس أعراض الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاث، وهي: بعد الإجهاد الانفعالي وتتضمن 9 فقرات (1-9)، وبعد تبلد المشاعر وتتضمن خمس فقرات وهي (10-14)، وبعد نقص الشعور بالإنجاز وتتضمن (8) فقرات وهي من (15-22). وقد تم تدريج هذا المقياس ليدل على تكرار الشعور حسب مقياس ليكرت إلى سبع درجات بمدى يتراوح من (0-6) درجات. حيث أعطت (لا يحدث) صفراً بينما أعطت (يتكرر كل يوم) ست درجات، لذا فإن درجات الطالب على بعد الاجهاد الانفعالي تتراوح بين (صفر- 54) درجة وعلى بعد تبلد المشاعر (صفر - 30) درجة، وعلى بعد نقص الشعور بالإنجاز بين (صفر- 48) درجة، أما الدرجة الكلية فتتراوح بين (صفر- 132) درجة. لذا فإن حصول الطالب على درجة عالية على بعد الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر يعني احتراق نفسي عال عند الطالب، أما ارتفاع درجة الطالب على بعد نقص الشعور بالإنجاز يعني تدني مستوى الاحتراق النفسي لديه. ومن أجل التأكد من صدق المقياس تم عرضها على عدد من أساتذة كلية التربية بجامعة دمشق (ملحق رقم 1)، وذلك للتأكد من أن بنود المقياس من الناحية اللغوية والبنائية صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى تعديل البنود التي يرون ضرورة تعديلها وإضافة بعض البنود إذا أمكن ذلك، وقد قامت الباحثة بتغيير صياغة البنود التي لم يتفق

عليها الأساتذة، بحيث أصبح المقياس جاهزة للتطبيق.كما قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية، والجدول يوضح ذلك:

جدول (6) يبين معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس.

بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	**547	0.000	.12	**589	0.000
.2	**598	0.000	13	**710	0.000
3.	**620	0.000	14	**638	0.000
4.	**614	0.000	.15	**471	0.000
5.	**579	0.000	16.	**446	0.000
6	**571	0.000	17.	**643	0.000
7.	**698	0.000	18.	**589	0.000
8.	**478	0.000	19.	**613	0.000
9.	**634	0.000	20.	**514	0.000
10.	**621	0.000	21.	**710	0.000
11.	**566	0.000	22.	**610	0.000

يتبين من الجدول السابق: أن جميع بنود المقياس لها ارتباطات دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (0.05).أما بالنسبة لارتباط الأبعاد مع الدرجة

الكلية: أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة بين الأبعاد والدرجة الكلية للاحتراق النفسي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7) يبين معامل ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
. 1	**0.738	0.000	. 3	**0.642	0.000
. 2	**0.821	0.000			

كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، إذ تراوحت بين (0.678 - 0.886) والثبات بالإعادة للمقياس تراوحت بين (0.879 - 0.942)، والثبات بالتجزئة النصفية تراوحت بين (0.698 - 0.839). نستنتج مما سبق، اتصاف المقاييس بالصدق والثبات المناسب الأمر الذي يجعلها أدوات صالحة للاستخدام.

عرض النتائج والمناقشة:

- الفرضية الأولى:لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي لدى أفراد عينة البحث.

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس التشوه الجسمي الوهمي ودرجاتهم على مقياس الاحتراق النفسي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (8) معامل الارتباط بيرسون بين مقياس التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي.

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي	0.687**	0.000	دال

بالنظر إلى النتائج في الجدول السابق نلاحظ أن معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.01) حيث بلغت معامل الارتباط (0.687**)، وهي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس التشوه الجسمي الوهمي ودرجاتهم على مقياس الاحتراق النفسي. وتُعَد هذه النتيجة منطقية، إذ تتشابه أعراض التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي، إذ يبتعد أشخاص ذوي التشوه الجسمي الوهمي عن مخالطة الآخرين والمواقف الاجتماعية، بسبب عدم الرضا عن مظهرهم، ويشابه ذلك سلوك أفراد محترقين نفسياً بسبب المواقف والظروف التي يمرون بها. كما أنه لا بد من الإشارة إلى أن الباحثة لن تجد أي دراسة ترتبط بين المتغيرين، إلا أن دراسة فيليبس وآخرون (2017) أظهرت أن زيادة التشوه الجسمي الوهمي، يقل من المواقف الاجتماعية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على التشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير الجنس.

قامت الباحثة باستخدام اختبار ستودنت، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم حساب قيمة "ت"، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (9)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ستودنت للتشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير

الجنس						
الدلالة	القرار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح
.000	دال	ذكور	186	12.68	1.65	6.63	418
		إناث	234	14.21	1.98		
البعد الأول							
.000	دال	ذكور	186	2.11	0.69	7.89	418
		إناث	234	3.98	0.78		
البعد الثاني							
.000	دال	ذكور	186	1.87	0.32	6.69	418
		إناث	234	2.97	0.69		
البعد الثالث							
.000	دال	ذكور	186	1.04	0.19	7.23	418
		إناث	234	2.20	0.63		
البعد الرابع							
.000	دال	ذكور	186	2.03	1.87	6.84	418
		إناث	234	3.60	1.41		
البعد الخامس							
.000	دال	ذكور	186	1.32	2.31	5.89	418
		إناث	234	3.14	2.09		

يلاحظ من الجدول السابق: وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في التشوه الجسمي الوهمي، حيث كانت القيم الاحتمالية (0.000) وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذه الفروق لصالح الإناث، لأن المتوسط الحسابي

أكبر. وتعزو الباحثة هذه النتيجة للمواقف والضغوط الاجتماعية التي تتعرض لها الإناث، وتربية الإناث على الخجل وعدم الانخراط في المجتمع، وعدم التواصل مع الآخرين. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عباس والزيون (2012).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على التشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

قامت الباحثة باستخدام اختبار ستودنت، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم حساب قيمة "ت"، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (10)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ستودنت لالتشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
التشوه الجسمي الوهمي	الأولى	204	13.38	7.65	1.63	418	.635	غير دال
	الرابعة	216	13.50	7.89				
البعد الأول	الأولى	204	3.08	2.62	2.89	418	.742	غير دال
	الرابعة	216	3.01	2.64				
البعد الثاني	الأولى	204	2.21	1.65	0.69	418	426	غير دال .
	الرابعة	216	2.63	1.98				

البعد الثالث	الأولى	204	1.43	0.63	1.23	418
.362	غير دال					
	الرابعة	216	1.84	0.71		
البعد الرابع	الأولى	204	2.71	2.07	2.84	418
.432	غير دال					
	الرابعة	216	2.90	2.13		
البعد الخامس	الأولى	204	2.10	2.01	1.89	418 .513
غير دال						
	الرابعة	21	2.36	2.11		

يلاحظ من الجدول السابق: وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في التشوه الجسمي الوهمي، حيث كانت القيم الاحتمالية (0.000) وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذه الفروق لصالح الإناث، لأن المتوسط الحسابي أكبر. وتعزو الباحثة هذه النتيجة للمواقف والضغوط الاجتماعية التي تتعرض لها الإناث، وتربية الإناث على الخجل وعدم الانخراط في المجتمع، وعدم التواصل مع الآخرين. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عباس والزيون (2012).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على التشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

قامت الباحثة باستخدام اختبار ستودنت، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم حساب قيمة "ت"، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (11)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ستودنت لالتشوه الجسمي الوهمي تبعاً لمتغير

الاختصاص

	اختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
التشوه الجسمي الوهمي	اقتصاد	310	14.10	4.56	7.42	418	.000	دال
	تربية	110	12.52	5.24				
البعد الأول	اقتصاد	310	3.81	0.69	6.89	418	.000	دال
	تربية	110	2.70	0.53				
البعد الثاني	اقتصاد	310	2.89	1.02	5.98	418	.000	دال
	تربية	110	1.78	0.97				
البعد الثالث	اقتصاد	310	2.04	1.42	5.94	418	.000	دال
	تربية	110	1.46	1.10				
البعد الرابع	اقتصاد	310	3.51	0.96	7.42	418	.000	دال
	تربية	110	1.99	0.88				
البعد الخامس	اقتصاد	310	3.07	1.30	6.69	418	.000	دال
	تربية	110	1.24	1.22				

يلاحظ من الجدول السابق: وجود فروق جوهرية بين طلبة التربية والاقتصاد في التشوه الجسمي الوهمي، حيث كانت القيم الاحتمالية (0.000) وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذه الفروق لصالح لطلبة كلية الاقتصاد، لأن المتوسط الحسابي أكبر. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة كلية التربية يتلقون نفس الأفكار والمفاهيم النفسية في الجامعة بعكس طلبة كلية الاقتصاد، حيث هناك مواد مشتركة بين كافة الاختصاصات في كلية التربية، الأمر الذي قد يساهم في بناء وعي مشترك بين كافة الطلبة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

قامت الباحثة باستخدام اختبار ستودنت، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم حساب قيمة "ت"، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (12)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ستودنت لمقياس الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس

ا	لجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح
الدلالة	القرار					
	ذكور	186	72.74	6.63	7.91	418
.000	دال					

	إناث	234	74.61	6.20		
البعد الأول	ذكور	186	35.31	6.39	5.91	418
.000	دال					
	إناث	234	37.12	7.08		
البعد الثاني	ذكور	186	16.08	5.58	6.49	418
.000	دال					
	إناث	234	18.76	6.21		
البعد الثالث	ذكور	186	21.31	2.74	4.99	418
.000	دال					
	إناث	234	18.73	1.69		

يلاحظ من الجدول السابق: وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الاحتراق النفسي، حيث كانت القيم الاحتمالية (0.000) وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذه الفروق لصالح الإناث ماعدا بعد نقص الشعور بالإنجاز لأن المتوسط الحسابي أكبر. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع المفروضة على الإناث والمواقف والضغوط النفسية التي يمرون بها داخل وخارج نطاق الجامعة، بالإضافة إلى حجم المسؤوليات الملقاة على عاتقهم . وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشعبي (2020)، بينما تتعارض مع دراسة بتلر وكونستانتين (2020) ودراسة جعافرة وآخرون (2019).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

قامت الباحثة باستخدام اختبار ستودنت، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم حساب قيمة "ت"، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (13)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ستودنت للاحتراق النفسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
الاحتراق النفسي	الأولى	204	73.11	2.41	1.61	418	.591	غير دال
	لرابعة	216	73.82	2.71				
البعد الأول	الأولى	204	36.02	1.76	1.23	418	.601	غير دال
	الرابعة	216	36.42	1.81				
البعد الثاني	الأولى	204	16.98	1.13	1.39	418	.612	غير دال
	الرابعة	216	17.61	1.42				
البعد الثالث	الأولى	204	19.89	2.10	1.09	418	0.517	غير دال
	الرابعة	216	20.21	2.31				

يلاحظ من الجدول السابق: عدم وجود فروق جوهرية بين طلبة السنة الأولى والرابعة في اضطراب الاحتراق النفسي، حيث كانت تراوحت القيم الاحتمالية (0.517 - 0.612) وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). وقد تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى قوانين الجامعة التي لا تميز بين مستوى دراسي وآخر في تحمل المواقف والضغوط الجامعية والدراسية والحياتية المختلفة التي يمر بها معظم الطلبة الجامعيين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جعافرة وأخرون (2019).

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الاختصاص.

قامت الباحثة باستخدام اختبار ستودنت، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم حساب قيمة "ت"، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (14)
يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ستودنت للاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الاختصاص

	الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة القرار
الاحتراق النفسي	اقتصاد	310	72.99	8.12	3.26	418	.179 غير دال
	تربية	110	73.64	7.79			
البعد الأول	اقتصاد	310	35.97	6.33	4.96	418	.669 غير دال

	تربية	110	36.43	5.97		
البعد الثاني	اقتصاد غير دال	310	17.14	4.61	4.96	418
.513						
	تربية	110	17.68	5.13		
البعد الثالث	اقتصاد غير دال	310	20.10	3.39	8.12	418 710
.						
	تربية	110	19.94	4.12		

يلاحظ من الجدول السابق: عدم وجود فروق جوهرية بين طلبة التربية والاقتصاد في الاحتراق النفسي، حيث تراوحت القيم الاحتمالية (0.179 - 0.710) وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أغلب الطلبة يدرسون في الجامعة بغض النظر عن رغبتهم ولا يدرسون في التخصص المرغوب. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جعافرة وأخرون (2019) ودراسة الشعبي (2020).

مقترحات البحث:

- القيام بمزيد من الدراسات التي تتطرق إلى التشوه الجسمي الوهمي، وبحث مدى ارتباطه بمتغيرات أخرى ولدى شرائح مختلفة من المجتمع السوري.

- ضرورة توافر مراكز الارشاد النفسي المتخصصة بحالات التشوه الجسمي الوهمي، والاحتراق النفسي.

- تزويد أطباء الجلدية ومراكزالتجميل بمعلومات عن التشوه الجسمي الوهمي، والتنسيق بينهم وبين مراكز الارشاد والعلاج النفسي والعيادات النفسية.

- توجيه المؤسسات الجامعية حول عدم استخدام أساليب التسلط والقمع في التعامل مع الطلبة، وزيادة وعي الإداريين حول تقديم الخدمة للطلبة خاصة الذين لديهم التشوه الجسمي الوهمي والاحتراق النفسي.

قائمة المراجع:

- الأنصاري، منى (2002). بروفيل إدراك الذات البدنية لطالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلد 3، العدد 13.

- البتال، زيد محمد (2021): الاحتراق النفسي لدى معلم التربية الخاصة، بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة" . جامعة الخليج العربي .البحرين.

- الجعافرة، أسمى وأخرون .(2019). الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين القاطنين في المنازل الداخلية وعلاقته بعدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد الأول.

- الدسوقي، مجدي .(2017). اضطراب صورة الجسم (الأسباب - التشخيص - العلاج)، القاهرة/ مكتبة االإنجلو المصرية.

- زيدان، إيمان محمد مصطفى. (2018). مدى فاعلية كل من الارشاد النفسي الموجه وغير الموجه في تخفيف حدة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمات، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- السمادوني، السيد أبراهيم .(2020). إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية، أبحاث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الجزء الثاني، القاهرة.

- الشعبي، عبده .(2020). الاحتراق النفسي عند الطلاب العرب الوافدين وعلاقته بالتخصص الأكاديمي والجنس في جامعة مؤتة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

- عباس، لينا والزبون، سليم.(2012). مظاهر التشوه الوهمي للجسد وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية، دراسات العلوم التربوية، المجلد 39، العدد2، الأردن.

- عبدالنبي، سامية .(2008). صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، مجلد23، العدد1.

- لميعة، الشيوخ .(2011). الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم. رسالة ماجستير، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

- مصطفى، عادل .(2021). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية (ترجمة: آرون بيك)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

- ملحم، سامي محمد .(2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، عمان، الأردن، دار المسيرة.

- Albertini, R.S. and Philips K.A. (2017). Thirty three cases of body dymorphic disorder in children and adolescences, Journal of the American academy of child and adolescent Psychiatry, 38(4): 335-476.

- Hadley, S., Greenberg, J & Hollander, E. (2002). Diagnosis and Treatment of Body Dymorphic, Disorder in Adolescents, Current Psychiatry Reborts.

- Liao, Y., Natalie P, Deng Y., Tang J. Danid J., Riteesh B. and Haow. (2010). Body dimorphic disorder, social anxiety and depressive symptoms in chinese medical students, Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 45 (10).

-Nevid, J. S., Rathus, S. A., & Greene, B (2020). abnormal Psychology in a changing word, upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

-Philips, K. A.(2020). The Broken Mirror, New York: Oxford university.

-Phillips, K.A., Pinto, A., and Jain, S. (2019). Self- esteem in body dymorphic disorder body Image, 1(4): 385-390.

-Phillips, K.A., Stout, R. L. (2017). Associations in the longitudim course of body dimorphic disorder, and social phobia. Journal of Psychiatric Research, 40 (4): 360 - 369.

- Veale, D. (2019). Body Dysmorphic Disorder, Posstgraduate Medical Journal, 80, 67-71.

- Slaughter, J.R, ann A.M.(2017). In Pursun of Perfection: A Primary Care Physicians Guide to Body Dymorphic Disorder, Retrieved October 10.

Kim, H, Ji, J& Kao, d.(2011). Burnout and Physical Health among Social Workers: A Three- Year Longitudinal Study, Social Work, V56, N3, P258-268.

- Huang, Y& Line, S, H. (2010). Canonical Correlation Analysis on Life Stress and Learning Burnout of College Students in Taiwan, International Electronic Journal of Health Education, V13, P145-155.

- Pierce, C (2020). Psychological and Biographical differences between secondary school teachers experiencing high abd low levels of burnout, British Journal of educational Psychology, v10, p66-68.

- butler, S., Kent & Constantine, Madonna, G. (2020). Collective Self - Esteem and Burnout in Professional School Counselors, Professional School Counseling, V9, N1, p 55.

مقياس التشوه الجسمي الوهمي

عزيزي الطالب\ عزيزتي الطالبة: تحية طيبة وبعد
بين يديك مجموعة من العبارات التي تصف ما قد يشعر به الشخص في بعض المواقف. اقرأ كل عبارة بشكل جيد، وتأكد من فهم معناها فهما جيدا قبل اختيار الإجابة. ثم قم بوضع إشارة أمام كل عبارة لتحدد موقفك منها. والرجاء التكرم بالإجابة عن العبارات جميعها دون استثناء بكل صدق وصراحة، مع العلم أن إجاباتك تعد مساهمة فعالة في مجال خدمة البحث العلمي، وستحظى بكل احترام وسرية. وشكرا لتعاونكم

- 1 هل أنت قلق حول مظهرك؟

نعم لا

- 2 هل هناك جزء محدد من جسدك أنت غير راض عنه؟
- 3 هل التفكير في جزء محدد من جسدك يولد مشاعر القلق والضيق أو عدم الرضا؟
- 4 هل تبدو أفكارك مركزة على جزء محدد من جسدك؟
- 5 هل تجد نفسك تعيش سيناريوهات غير سارة فيما يتعلق بجزء محدد من جسدك؟
- 6 هل يقلقك ملاحظة الآخرين أو رؤيتهم جزء محدد من جسدك؟
- 7 هل يقلقك أن الناس يلاحظون ويتحدثون عن جزء محدد من جسدك من وراء ظهرك؟
- 8 هل تستخدم يديك أو الموقف لإخفاء جزء معين من جسدك عن الآخرين؟
- 9 هل تستخدم الملابس أو الماكياج لإخفاء جزء معين من جسدك عن الآخرين؟
- 10 هل تتجنب اللقاءات الاجتماعية لأنك تشعر بعدم الارتياح حول مظهرك؟
- 11 عند الخروج في الأماكن العامة هل تشعر باهتمام بنفسك حول كيف يبدو مظهرك؟
- 12 هل تقارن جزء معين من جسدك مع مثيله لدى الآخرين؟
- 13 هل لا تزال تشعر بعدم الرضا، على محاولتك إخفاء جزء معين من جسدك؟
- 14 هل يؤثر جزء من جسدك على علاقاتك؟
- 15 هل تعيش مع شعور ضمني من التوتر والقلق؟

- 16 هل تتفحص بانتظام مظهرك في المرايا والسطوح العاكسة الأخرى؟
- 17 هل تتلمس بانتظام، وتمسك جزء معين من جسدك ؟
- 18 هل تعد نوعا من الجراحة التجميلية ضروريا لمعالجة جزء معين من جسدك؟
- 19 هل تتجنب أو تكره إلتقاط صورتك ؟
- 20 هل تعتبر نفسك مكتئبا، أو هل يمكن أن تصاب بالاكتئاب في المستقبل نتيجة لجزء معين من جسدك؟

مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي

لا أعاني مطلقاً صفر **مرات قليلة بالسنة 1** **2 مرة قليلة بالشهر** **3 مرات قليلة بالشهر** **4 مرة في كل أسبوع** **5 مرات قليلة بالأسبوع** **كل يوم 6**

العبارة 0 1 2

3 4 5 6

- 1 أشعر أن الجامعة تستنفذني انفعالياً نتيجة عملية التدريس
- 2 أشعر أن طاقتي مستنفذة مع نهاية اليوم الجامعي
- 3 أشعر بالإنهاك حينما استيقظ في الصباح وأعرف أن علي مواجهة عمل جديد
- 4 من السهل معرفة مشاعر أصدقائي
- 5 أشعر أنني أتعامل مع بعض الزملاء وكأنهم أشياء لا بشر
- 6 إن التعامل مع الناس طوال يوم الجامعة يسبب لي الإجهاد
- 7 أتعامل بفعالية عالية مع مشاكل أصدقائي
- 8 أشعر بالاحتراق النفسي من دراستي بالجامعة
- 9 أشعر أن لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة كثير من الناس من خلال الجامعة
- 10 أصبحت أكثر قسوة مع الناس نتيجة وجودي بالجامعة
- 11 أشعر بالإزعاج والقلق لأن الجامعة تزيد من قسوة عواطفي
- 12 أشعر بالحيوية والنشاط.

- 13 أشعر بالإحباط من طريقة مهنة التدريس بالجامعة.
- 14 أشعر أنني أساعد أصدقائي في هذه الجامعة بإجهاد كبير
- 15 حقيقة لا أهتم بما يحدث مع أصدقائي من مشاكل
- 16 إن العمل بشكل مباشر مع الناس يودي بي إلى ضغوط شديدة
- 17 أستطيع بسهولة خلق جو نفسي مريح مع رفقاتي الطلبة.
- 18 أشعر بالسعادة والراحة بعد انتهاء العمل مع
- اصدقائي.
- 19 أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في الجامعة.
- 20 أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة الأحداث التي نمر بها بالجامعة.
- 21 أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية والعاطفية أثناء وجودي بالجامعة.
- 22 أشعر أن أصدقائي يلومونني عن بعض مشاكلهم

علاقة القدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف
دراسة ميدانية في جامعة تشرين

رنا مفيد عباس*

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى القدرة على حل المشكلات لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين، وفحص طبيعة العلاقة الارتباطية للقدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الوجداني، وتعرف القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات، وقد بلغت عينة البحث (65) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف البحث تمّ استخدام اختبارين هما: اختبار القدرة حل المشكلات لِـ هبنر وبيترسون Heppner & Peterson (1982)، اختبار الذكاء الوجداني لِـ سيليجمان Seligman، كما اتُّبع البحث المنهج الوصفي، وتمّت معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي الحاسوبي (SPSS)، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: امتلاك طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين مستوى متوسطاً من القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية)، ووجود علاقة طردية قوية بين القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية) ومستويات الذكاء الوجداني لديهم، وأيضاً وجود قدرة تنبؤية للذكاء الوجداني كمتغير مستقل بالقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين.

الكلمات المفتاحية: حل المشكلات، القدرة على حل المشكلات، الذكاء الوجداني، مستوى الذكاء الوجداني طلبة معلم الصف.

* باحثة حاصلة على درجة الدكتوراه، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

The Relationship of Problems Solving Ability with the Level of Emotional Intelligence of Class-Teacher Students A Field Study at Tishreen University

Dr. Rana Mufid Abbas*

Abstract

The current research aimed to defining the level of problem solving ability of class-teacher students, fourth grade, at Tishreen university, investigate the relationship between problems solving ability and levels of emotional Intelligence, and recognizing the predictive ability of emotional intelligence to problems solving ability , and the research has reached (65) male and female students, so to achieve the objectives of the current research, two tests were used: the problems solving ability test designed by Heppner & Peterson (1982), and the emotional intelligence test designed by Seligman, and the research followed descriptive methodology, the research reached several results, the most important of which are: The level of problems solving ability of class-teacher students, fourth grade, at Tishreen university, comes weak, and there is a positive strong relationship between the problems solving ability (subsidiary dimensions, and total degree), and the low and high levels of emotional intelligence, and the predictive ability of independent variables (emotional intelligence) is found in the dependent variable (problems solving ability) of the research sample members.

Key Words: Problems Solving, Problems Solving ability, Emotional Intelligence, the Level of Emotional Intelligence, Class-Teacher Students.

* Researcher with PhD Degree from Department Of Child Education – Faculty Of Education –Tishreen University –Lattakia –Syria.

أولاً– مقدمة

تُعد القدرة على حل المشكلات من أهم جوانب توظيف التفكير واستخدامه في الحياة اليومية، وهي من أكثر القدرات العقلية تعقيداً وأهمها بالنسبة للأفراد، "تقوم على الوعي بالمشكلة وتحديدها وتوليد البدائل وموازنتها والاختيار، ووضع استراتيجية للتنفيذ وتنفيذها، وتقييم الحل والمتابعة" [4] ص. 12، حتى الوصول إلى الأهداف المرغوبة، بما يحقق التوازن النفسي والمعرفي للأفراد.

وللقدرة على حل المشكلات قيمة كبيرة في الخبرات الحياتية، فالكثير من المواقف التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية هي مواقف حل مشكلات، أو وقاية منها، وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنه "تمّ تحديد مكوّنين للقدرة على حل المشكلات الحياتية، هما: "أولاً التوجه نحو المشكلة؛ ويعكس إدراك ومعتقدات وتقييمات الفرد ووجدانياته حول المشكلة المُعاشة، وحول قدرته على حل المشكلة، وثانياً أسلوب حل المشكلة من نشاطات ومهارات" [38] ص. 5، و[3] ص. 353؛ إذ يتطلب حل أي مشكلة حياتية امتلاك الفرد مجموعة من الكفاءات الوجدانية التي تتداخل بتجانس دقيق مع الكفاءات الفكرية وتكمّلها، ومن هنا تأتي أهمية الذكاء الوجداني.

ويُعدّ الذكاء الوجداني جزءاً لا يتجزأ من تكوين الأفراد، ويشير إلى وعي الفرد وقدرته على إدارة الوجدان الشخصي والبينشخصي، إضافة لإدارة الضغوط والمشكلات، "فالذكاء الوجداني هو ما يقود تفكير الأفراد وقيمهم وأفعالهم ومصيرهم" [5] ص. 14، وبذلك فإنّ إدارة الحياة الوجدانية بذكاء وتكامل وتجانس مع العقل المفكر قد يُسهم، بطبيعة الحال، في تنظيم وترشيد حياة الأفراد بجوانبها المختلفة وتفاعلاتها وجميع مواقفها اليومية.

وقد عُقدت العديد من المؤتمرات التي أكدت على أهمية امتلاك مستويات مرتفعة من هذه القدرات العقلية، مثل المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم عام (2000)، والمؤتمر الثاني للإصلاح التربوي واللذان أكدا على حاجة المجتمعات في العصر الحالي

لنوعية من المواطنين يمتلكون أنماط التفكير وخاصة القدرة على حل المشكلات [9] ص. 7، و[23] ص. 48، والمؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين عام (2005) الذي أعطى الذكاء الوجداني أهمية كبرى في أداء المتفوق أو الموهوب وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي. [12] ص. 62.

كل ما سبق يشير إلى أهمية امتلاك الأفراد كافة للقدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني بشكلٍ متوازٍ ومتكامل، وتتعاظم أهمية ذلك بالنسبة لطلبة معلم الصف، لدراسة القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني لديهم؛ إذ لا بدّ أن يكون ذلك بدءاً من مرحلة الإعداد والتدريب، فهي مرحلة النضج النفسي والفكري والاجتماعي، وفي هذه المرحلة تتشكل شخصية معلمي المستقبل بمبادئهم واتجاهاتهم وقدراتهم وكفاءاتهم كمربين ومعلمين مستقبليين سيساهمون في بناء أجيال المستقبل من جوانبهم كافة، كما أنهم قادمون إلى مرحلة جديدة في حياتهم يحتاجون فيها إلى هاتين القدرتين العقليتين للنجاح في حياتهم ومهنتهم، وكذلك ليمثّلوا نموذجاً وقدوة للمتعلمين لاحقاً.

وانعكاساً لطبيعة ومتطلبات العصر الحالي، تبرز أهمية وضرورة دراسة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني؛ إذ أصبح الارتباط بين التفكير والوجدان غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية في البلدان المتقدمة، في سياق تحقيق التقدم والنجاح.

وانطلاقاً من المسوّغات السابق ذكرها أصبح البحث الحالي ضرورة بحثية لها مبرراتها ومنطقيتها العلمية، لتحديد مستوى القدرة على حل المشكلات، وطبيعة علاقتها بمستويات الذكاء الوجداني.

ثانياً– مشكلة البحث:

لا يختلف أحدٌ اليوم، في ظل الحياة المعاصرة بتعقيداتها وتغييراتها المتسارعة، وما يرافق ذلك من صعوبات وتحديات وضغوط، على أهمية امتلاك طلبة معلم الصف للكفاءات والقدرات المتنوعة والمتكاملة، وخاصة القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني، بما يسهم في صنع نماذج قدوة للمتعلمين لاحقاً.

غير أنّ الواقع في البيئة المحلية يعكس خلاف ذلك؛ إذ يُبدي طلبة معلم الصف في جامعة تشرين سلوكيات تنم عن تفكير متمحور حول الذات والمصلحة الشخصية، وعادة ما يمارس هؤلاء ردود أفعال نحو المواقف تتّسم بالبعد عن التفكير بالنتائج أو التبعات، وهي غير ناضجة وغير عقلانية في معظم الأحيان، وتتسم بانفعالية غير سليمة غالباً، ما قد يؤدي إلى تأزم المواقف أو تحوّلها إلى مشكلات، الأمر الذي تمت ملاحظته من قبل الباحثة في إطار تكليفها بالتدريس لطلبة معلم الصف، أو تنفيذها لأعمال المراقبة الامتحانية لهم، الأمر الذي أكدته دراسة عباس (2022)، فقد توصلت إلى امتلاك طلبة معلم الصف في جامعة تشرين مستوى متوسطاً من الذكاء الوجداني، وهو مستوى أدنى من المقبول، وعند إجراء دراسة استطلاعية للتعرف إلى مستوى القدرة على حل المشكلات لديهم، من خلال تطبيق اختبار هبنر وبيترسون Heppner & Peterson (1982)، المكوّن من (40) عبارة موزعة بالتساوي على خمسة أبعاد (التوجه العام نحو المشكلة، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل الممكنة للحل، واتخاذ القرار، وتقييم النتائج)، زكان التطبيق في شهر تشرين الأول؛ أي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021_ 2022)، على (50) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف من السنة الرابعة في جامعة تشرين، وقد أظهرت النتائج مستوى للقدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية) أقل من المتوسط، وهو ما يؤكد ما تمّت ملاحظته سابقاً.

وهنا يبرز تساؤل حول علاقة مستوى هاتين القدرتين العقليتين ببعضهما، وعند العودة للدراسات السابقة فقد ربطت العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني، غير أنه أيّاً من هذه الدراسات لم يتم في البيئة المحلية، ما يترك ثغرة في هذا المجال، وبناءً على النقاط السابق ذكرها حُدّدت مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين؟

ثالثاً– أسئلة البحث وفرضياته:

سؤال البحث:

ما مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث؟

فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار القدرة على حل المشكلات ومستويات الذكاء الوجداني لديهم.

2- لا توجد قدرة تنبؤية للمتغير المستقل (الذكاء الوجداني) بالمتغير التابع (القدرة على حل المشكلات) لدى أفراد عينة البحث.

رابعاً- أهمية البحث: تجلت أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- إنّ ما سيظهر من نتائج مستوى القدرة على حل المشكلات قد يعطي دلالات مهمة عن طبيعة معلمي المستقبل، والثغرات في إعدادهم وتدريبهم، التي قد يتبدى أثرها سلباً في مستقبلهم المهني.

2- إنّ تقديم نظرة تحليلية لمستوى القدرة على حل المشكلات، في حال تبيّن وجود مستويات دون المأمول، قد يفيد القائمين على تحديد مقررات ومفردات برامج إعداد طلبة معلم الصف.

3- إنّ تفحّص طبيعة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني، كقدرتين عقليتين، قد يمثّل حجر أساس عند إعداد برامج تدريبية، للأخذ بعين الاعتبار هذه العلاقة.

4- قلة الدراسات العربية والأجنبية، التي تناولت مستوى القدرة على حل المشكلات، وندرتها في البيئة المحلية، أما من حيث العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني، لم يتم إيجاد أية دراسة محلية قد بحثت طبيعة العلاقة الارتباطية بين هاتين القدرتين العقليتين، في حدود علم الباحثة.

خامساً- أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى:

1- تحديد مستوى القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية) لدى أفرد عينة البحث.

2- التعرف إلى العلاقة الارتباطية للقدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث.

3- الكشف عن وجود نموذج للتنبؤ بالقدرة على حل المشكلات بالاعتماد على الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث.

سادساً- حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول (في شهر تشرين الثاني) من العام الدراسي (2021 – 2022).
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين في محافظة اللاذقية.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة من طلبة معلم الصف، من السنة الرابعة.
- **الحدود العلمية:** تمثلت باستخدام أداتَي البحث: اختبار القدرة على حل المشكلات، واختبار الذكاء الوجداني، بهدف تحديد مستوى القدرة على حل المشكلات لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين، وفحص طبيعة العلاقة الارتباطية للقدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الوجداني، وتعرف القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات.

سابعاً- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

القدرة على حل المشكلات Problems Solving Ability: "هي عملية معرفية سلوكية وانفعالية معقدة، يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وابتكار وسائل وطرق واستراتيجيات فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية" [20] ص. 7، "وهي تقوم بأكملها على عملية ما وراء معرفية، تخدم كوظيفة دافعية مهمة في حل المشكلات" [3] ص. 353، وتُعرّف إجرائياً بأنها القدرة على مواجهة المشكلات

بطريقة سليمة، ومعالجتها بفاعلية، وتُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على اختبار القدرة على حل المشكلات.

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence: "هو مجموعة من القدرات اللامعرفية والكفاءات والمهارات الوجدانية الشخصية والاجتماعية المتكاملة، التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في تحمّل الضغوط والتكيّف مع المتطلبات البيئية" [37] ص. 57، ويُعرّف إجرائياً بأنه قدرة الطلبة على تحقيق التوافق الإيجابي بين العقل المفكر والعقل الوجداني خلال المواقف والتفاعلات والمشكلات اليومية المُعاشة، ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على اختبار الذكاء الوجداني.

طلبة معلم الصف Class-Teacher Students: هم الطلبة الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم من (18–22) سنة، ويتبعون كلية التربية– قسم معلم الصف، ويُعرّف طلبة معلم الصف إجرائياً بأنهم الطلبة من الجنسين الملتحقون بالسنة الدراسية الرابعة في كلية التربية– قسم معلم الصف خلال العام الدراسي (2021– 2022)، دون أن يكون لديهم أي واقعة رسوب.

ثامناً– الإطار النظري للبحث: يسير ضمن محورين كالآتي:

1– القدرة على حل المشكلات: إنّ القدرة على حل المشكلات تجعل الفرد يمارس دوراً جديداً يكون فيه فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلمه، وهي قدرة ضرورية لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة، وتحسين ظروف الحياة، واتخاذ القرارات المهمة، والتزود بآليات الاستقلال [19] ص. 267– 268، ويُعرف جروان (2002) القدرة على حل المشكلات بأنها قدرة الفرد لأداء عملية تفكيرية مركبة يستخدم بها خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز [14] ص. 238.

– **نماذج خطوات حل المشكلات:** هناك أكثر من نموذج لخطوات أو مراحل حل المشكلات، تتقاطع مع بعضها في مراحل معينة، وتتمايز عن بعضها في خطوات أو تفاصيل أخرى، ويمكن عرض بعض أشهرها باختصار كما يأتي:

- دورة حل المشكلة: اقترح هذا النموذج ستيرنبرج Sternberg (2003)، وهو عبارة عن سبع خطوات بشكل دائري: "الإحساس بالمشكلة وتمييزها، تحديد تعريف للمشكلة، صياغة الاستراتيجية المناسبة لحل المشكلة، تنظيم المعلومات حول المشكلة، تجميع مصادر المعلومات، متابعة الحل ومراقبة التقدم، التقييم". [31] ص. 1775.
- IDEAL: كما طوّر برانزفورد وشتين Bransford & Stein (1984) نموذجهما، وضمّناه مجموعة من الاستراتيجيات المتسلسلة، بحيث يُستخدم الحرف الأول لكل استراتيجية في كلمة IDEAL، كما يأتي: "تحديد المشكلة Identification (I)، تعريف المشكلة وصياغتها Definition (D)، استقصاء الحلول Exploring Solve (E)، تنفيذ الأفكار Acting on Ideas (A)، البحث عن النتائج Looking for Effects (L)" [1] ص. 69.
- نموذج هبنر Heppner (1978): "وقد وضع هبنر نموذجه انطلاقاً من فكرة أنه مهما كانت درجة تعقيد المشكلة التي يواجهها الفرد، فإنّ التخطيط هل يمرّ في خمس مراحل تمثّل خمسة أبعاد أساسية في حل أي مشكلة، هي: التوجه العام نحو المشكلة General Orientation، ثم تعريف المشكلة Problem Definition، ثم توليد البدائل الممكنة للحل Generation of Alternations، ثم اتخاذ القرار Decision Making، وأخيراً تقييم النتائج Evaluation" [2] ص. 12.

ويُعد نموذج هبنر النموذج المعتمد في البحث الحالي؛ إذ استُخدم اختبار القدرة على حل المشكلات الذي وضعه هبنر وبيترسون (1982) اعتماداً على هذا النموذج، وإنّ ما يميّزه عن غيره من النماذج تناوله جانباً مهماً في القدرة على حل المشكلات، أطلق عليه هبنر (التوجه العام)، وهو الجانب الوجداني في القدرة على حل المشكلات، يقوم على الرغبة والمثابرة والدافعية لحل المشكلات، والشعور بالمسؤولية والثقة في معالجتها، إلى غير ذلك من كفاءات وجدانية.

– **خصائص الأشخاص المتميزين في حل المشكلات:** "يرى الباحثون في مجال التفكير أن القدرة على حل المشكلات يمكن تعلمها وإجادتها بالتدريب والمراس، وقد ذكروا عدداً من الخصائص العامة للشخص المتميز في حل المشكلات، أهمها:

- الاتجاهات الإيجابية نحو المشكلات، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها.
- الحرص على الدقة، والعمل على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة.
- تجزئة المشكلة والعمل على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات أكثر بساطة.
- التأمل في حل المشكلة، وتجنب التخمين والتسرع في إعطاء الاستنتاجات قبل استكمال الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة.
- يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطاً وفاعلية بأشكال متعددة". [26] ص. 203.

2– الذكاء الوجداني: يجمع كل فرد في شخصيته بين معامل الذكاء والذكاء الوجداني، ولكن بدرجات متفاوتة، ويذكر جولمان: "لن يحقق الذكاء شيئاً لو كُبح جماح الوجدان" [5] ص. 19، "ويرد في المراجع والأدبيات النظرية أنّ بدايات الذكاء الوجداني كانت في تصنيف فؤاد أبو حطب (1973) الذكاء إلى ثلاث فئات، هي: الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني" [21] ص. 84، ثم في أعمال جاردنر Gardner عندما نشر كتابه (أطر العقل)" [30] ص. 190، أما مَن مهّد لانتشار ثقافة ومفهوم الذكاء الوجداني هما ماير وسالوفي Mayer & Salovey بدءاً من عام (1990)، وبعد ذلك جاء دانييل جولمان D. Golman في عام (1995) وأطلق العنان لمفهوم الذكاء الوجداني.

– **نماذج وأبعاد الذكاء الوجداني:** يُقدّم الأدب السيكولوجي نماذج ثلاثة للذكاء الوجداني، وفي كلّ نموذج يطرح أحد التربويين نظرته وفلسفته الخاصة في فهم الذكاء الوجداني وتعريفه سواء كسمة أو كفاءة أو قدرة.

1– نموذج القدرة: قدّمه ماير وسالوفي عام (1990)، وعرّفاه أنه: "القدرة على التفكير حول الوجدان ومن خلال الوجدان لتحسين التفكير، من أجل تطوير النمو

الوجداني المعرفي" [34] ص. 197، والأبعاد هي: (القدرة على الإدراك الوجداني، والقدرة على استخدام الوجدان في تيسير عمليات التفكير، والقدرة على الفهم الوجداني، والقدرة على الإدارة الوجدانية).

2- النماذج المختلطة: تقوم على النظر للذكاء الوجداني كمفهوم واسع، وهنا يبرز نموذجان مهمان متمثلان بنموذج جولمان (1995)، ونموذج بار- أون Bar- On (1997).

أ. نموذج جولمان: يرى جولمان أنّ الذكاء الوجداني يعني "القدرة على إدراك الفرد وجدانياته الخاصة ووجدانيات الأفراد الآخرين، من أجل إدارة الوجدانيات بشكل جيد سواء داخل الذات الفردية، أم في علاقات الأفراد مع غيرهم" [35] ص. 294، ومن ثم هناك خمسة أبعاد للذكاء الوجداني، وهي: (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، وتحفيز الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات).

ب. نموذج بار-أون: الذي اقترحه في عام (1997)، وفق النموذج المختلط التكاملي، يتفق مع تعريفه للذكاء الوجداني "كمجموعة من القدرات اللامعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في تحمل الضغوط والتكيف مع المتطلبات البيئية" [37] ص. 57، ويتكون النموذج من: (المهارات الشخصية، والمهارات البينشخصية، والمهارة التكيفية، وإدارة الضغوط، مهارة المزاج العام).

- **قياس الذكاء الوجداني:** "اتخذت عملية قياس الذكاء الوجداني مناحٍ ثلاثة، وهي: التقرير الذاتي، الكفاءة، والاختبارات الأدائية" [6] ص. 154، وربما كانت الطرق الأكثر شيوعاً هي التقرير الذاتي كالمقابلة والاستبانة، ومن بين أهم المقاييس التي تُصنّف ضمن مقاييس التقرير الذاتي مقياس بار- أون في عام (1997)، كما ظهرت استبانة القدرات الوجدانية من قبل جولمان في عام (1998)، واستبانة ويكمان Wakeman في عام (2006)، وغيرها العديد، بينما برز القليل جداً من الاختبارات الأدائية "ومنها اختبار والي للمشاعر Wally Feelings Test لتقييم مهارات الأطفال في فهم المشاعر" [33] ص. 387، واختبار الذكاء الوجداني الذي وضعه سيليجمان.

تاسعاً– الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والأبحاث السابقة المتمحورة حول مستوى القدرة على حل المشكلات، والعلاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني، يمكن عرضها وفق محورين كما يأتي:

المحور الأول: دراسات تناولت مستوى القدرة على حل المشكلات:

1– دراسات محلية:

– دراسة **جديد وآخرون (2019)** في اللاذقية، بعنوان: "القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بمستويات التفكير الناقد– دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة اللاذقية".

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى القدرة على حل المشكلات والتفكير الناقد لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة اللاذقية، وفحص طبيعة العلاقة الارتباطية للقدرة على حل المشكلات بمستويات التفكير الناقد، وتعرف الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على اختباري (القدرة على حل المشكلات، والتفكير الناقد) تبعاً لمتغير الجنس، وقد بلغت عينة البحث (668) تلميذاً وتلميذة، ولتحقيق أهداف البحث تمّ استخدام اختبارين هما اختبار القدرة على حل المشكلات، واختبار لانغريهر للتفكير الناقد (Langrehr, 2000)، كما اتبع البحث المنهج الوصفي، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث جاء بدرجة ضعيفة.

– دراسة **جديد وآخرون (2020)** في اللاذقية، بعنوان: "القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بمستويات الذكاء الاجتماعي– دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية".

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى القدرة على حل المشكلات والذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية، وفحص طبيعة علاقة القدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الاجتماعي، وتعرف الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على اختباري (القدرة على حل المشكلات، والذكاء الاجتماعي) تبعاً لمتغير الجنس، وقد بلغت عينة البحث (992) تلميذاً وتلميذة، كما تمّ استخدام اختبارين هما اختبار القدرة على حل المشكلات إعداد الباحثة، واختبار الذكاء الاجتماعي (الموقف السلوكي) إعداد الغول (1993)، واتُّبع المنهج الوصفي، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: إن مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث جاء بدرجة متوسطة.

2– دراسات عربية:

– دراسة **غائب (2011)** في العراق، بعنوان: "استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين".

هدفت الدراسة معرفة مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتحديد الفروق وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (300) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة الحالية مقياس حل المشكلات المعتمد من قبل (أبو حماد، 2007)، واتبعت المنهج الوصفي، ومن النتائج التي تمّ التوصل لها: امتلاك عينة الدراسة لمستوى عالٍ من القدرة على حل المشكلات.

– دراسة **مهرية (2016)** في الجزائر، بعنوان: "مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ– دراسة ميدانية بثانوية عبد الرحمان بن رستم بمدينة تمنراست".

هدفت هذه الدراسة تقصي مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي (تخصص العلوم التجريبية)، وتحديد الاختلاف في هذه المهارات حسب الجنس، وبلغ حجم عينة الدراسة (300) تلميذ وتلميذة، واستخدمت الدراسة مقياس حل المشكلات

المطوّر من قبل نزيه حمدي (1997)، بالاعتماد على نموذج هبنر (Heppner, 1978)، وباتباع المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج: أنّ التلامذة يمارسون مهارات حل المشكلات بدرجات متفاوتة من مهارة إلى أخرى.

3- دراسات أجنبية:

- دراسة **إنسِبَكاك وإرسوي Incebacak& Ersoy (2016)** في تركيا بعنوان: "Problem solving skills of secondary school students" "مهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة إلى التحقق من مستويات حل المشكلات واستراتيجيات حل المشكلات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية البالغ عددهم (72) طالباً من محافظتين في منطقة البحر الأسود في تركيا، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام قائمة المشكلات المطوّرة من قبل سميث Smith والمكيّفة للبيئة التركية من قبل الباحثَين، كما تمّ اتباع المنهج الوصفي، وقد أظهرت النتائج: أنّ أغلبية الطلبة كان لديهم صعوبة في حل المشكلات غير الاعتيادية.

المحور الثاني: دراسات تناولت العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني:

1- دراسات عربية:

- دراسة **عيسى (2012)** في مصر، بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية- ببور سعيد".

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات، والكشف عن إمكانية التنبؤ بمهارات الطلاب على حل المشكلات من درجاتهم في الذكاء الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببور سعيد، وطُبّقت الأدوات: مقياس الذكاء الوجداني إعداد الباحثة، ومقياس مهارات حل المشكلات تعريب حسين علي فايد (1999)، واتُّبع المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة

بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية– جامعة بورسعيد، كما لا يمكن التنبؤ بمهارات حل المشكلات من أبعاد الذكاء الوجداني، ماعدا بُعد الدافعية.

– دراسة **قدوري ولحسن (2016)** في الجزائر، بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية– دراسة ميدانية بثانوية هواري بومدين وثانوية برهوم الجديدة".

وقد هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات، لدى عينة مكونة من (131) تلميذاً وتلميذة من السنة الثانية ثانوي، واستخدمت الدراسة: مقياس الذكاء الوجداني (عثمان ورزق، 1991)، وقائمة حل المشكلات لِـ هبنر وبيترسون Heppner& Peterson ترجمة وتقنين (صمادي، 1992)، واتبعت المنهج الوصفي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة: وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ككل وأبعاده (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) والقدرة على حل المشكلات.

– دراسة **عليان (2016)** في فلسطين، بعنوان: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلة لدى عينات من المراهقين"

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على حل المشكلات، إلى جانب تعرّف علاقة الذكاء الانفعالي بالقدرة على حل المشكلة لدى عينة الدراسة، والتي تكونت من (296) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في خان يونس، وقد استخدمت الدراسة: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس القدرة على حل المشكلة، والمقياسان من إعداد الباحثة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها النتيجة الآتية: وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي في أبعاد (التواصل الاجتماعي، الدافعية الذاتية، الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدرجة الكلية) والقدرة على حل المشكلة، ووجود علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي في بُعد (التعاطف) والقدرة على حل المشكلة.

2- دراسات أجنبية:

- دراسة **تشو وآخرون Chow. et. al (2011)** في الصين، بعنوان: "Emotional Intelligence, Social Problem- Solving Skills, and Psychological Distress -a Study of Chines Undergraduate Students" "الذكاء الوجداني، مهارات حل المشكلات الاجتماعية، والضغوط النفسية –دراسة على الطلبة الجامعيين الصينيين"

هدفت الدراسة إلى فحص كيفية ارتباط كل من الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلة الاجتماعية، بالكآبة والاستياء من الحياة، وتضمنت عينة الدراسة (144) طالباً جامعياً صينياً في هونغ كونغ، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني إعداد وانغ ولو Wang & Law، الصورة الصينية القصيرة من استبانة حل المشكلة الاجتماعية إعداد سو ووونغ Siu & Wong، واستبانة الكآبة بأبعادها الثلاث (الوجدانية، الجسدية، والإدراكية)، وباتباع المنهج الوصفي تم التوصل إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود علاقة متوسطة بين الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلة الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

- دراسة **عارفنسب وآخرون Arefnasab. et. al (2012)** في إيران، بعنوان: "Emotional Intelligence and Problem Solving Strategy -a Comparative Study Based on Tower of Hanoi Test" "الذكاء الوجداني واستراتيجيات حل المشكلة –دراسة مقارنة قائمة على اختبار برج هانوي"

هدفت الدراسة إلى مقارنة استراتيجيات حل المشكلة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني، وقد تضمنت عينة الدراسة (60) طالباً في جامعات طهران، تتراوح أعمارهم بين (20- 30) سنة، نصفهم مرتفعي الذكاء الوجداني، والنصف الآخر من منخفضي الذكاء الوجداني، واستعانت الدراسة بمقياس بار- أون للذكاء الوجداني، إضافة إلى اختبار برج هانوي The Tower of Hanoi Test، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهر الطلاب مرتفعي الذكاء

الوجداني استخداماً أكبر لاستراتيجيات (البصيرة)، بعكس مجموعة الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني التي أظهر أفرادها استخداماً أكثر لاستراتيجيات (خطأ المحاكمة).

– دراسة **دينيز Deniz (2013)** في تركيا، بعنوان: "The Relationship between Emotional Intelligence and Problem Solving Skills in Prospective Teacher" "العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلة لدى المعلمين المحتملين"

هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الوجداني وحل المشكلة، وقد سُحبت عينة الدراسة من كلية التربية بجامعة ميوغلا Mugla، فتضمنت (386) طالباً، منهم (224) إناث و(182) ذكور، واستخدمت الدراسة في تحقيق أهدافها أداتين هما: مقياس بار– أون للذكاء الوجداني، وقائمة حل المشكلات لِـ هبنر وآخرون (1993)، واتبعت المنهج الوصفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة سالبة بين بعض أبعاد حل المشكلة (الاتجاه المتهوّر، الاتجاه المتجنّب) والذكاء الوجداني بأبعاده (الشخصي، البينشخصي، إدارة الضغوط، التكيّف، المزاج العام)، وأيضاً وجود علاقة موجبة بين بعض أبعاد حل المشكلة (الاتجاه المفكر، الاتجاه المقيّم، اتجاه الثقة بالذات، الاتجاه المخطط) والذكاء الوجداني بأبعاده (الشخصي، البينشخصي، إدارة الضغوط، التكيّف، المزاج العام)، ووجود علاقة موجبة وقوية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني العام والدرجة الكلية لحل المشكلة لدى عينة الدراسة.

– دراسة **شاهبازي وآخرون Shahbazi et. al. (2014)** في إيران، بعنوان: "Assessment Relationship between Problem Solving Skill and Emotional Intelligence in Nursing Students" "تقييم العلاقة بين مهارة حل المشكلة والذكاء الوجداني لدى طلبة التمريض"

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مهارة حل المشكلة والذكاء الوجداني لدى طلبة التمريض، وشملت عينة الدراسة كل المجتمع الأصلي وهو (43) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة استبانة مهارة حل المشكلة إعداد الباحثَين، واستبانة الذكاء الوجداني لبار–أون، واتبعت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة جيدة بين مهارة حل المشكلة والذكاء الوجداني لدى طلبة التمريض.

– دراسة **يالين وسوزن Yalin & Sozen (2015)** في تركيا، بعنوان: "A Study of the Degrees of Emotional Intelligence on Problem Solving Skills in the Way of Daniel Golman" "دراسة درجات الذكاء الوجداني على مهارات حل المشكلة وفق نموذج دانيال جولمان"

هدفت الدراسة الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني على حل مشكلة تحديات العمل، وتوجّهت الدراسة إلى تحليل سلوك (135) عامل وعاملة في النسيج والمواد الغذائية في اسطنبول، لذا طُبّقت استبانة من (73) عبارة حول الذكاء الوجداني المُستخدم لحل المشكلات الحياتية المرتبطة بالعمل، تستند إلى نموذج دانيال جولمان، كما اتُّبع المنهج الوصفي، وأهم ما أشارت إليه نتائج الدراسة أنّ: الذكاء الوجداني يُستخدم في حل المشكلات الحياتية المرتبطة بالعمل.

– مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة:

قدّمت الدراسات السابقة الفائدة الكبيرة من حيث اتباع منهجية البحث المناسبة، والإرشاد لأنسب الإجراءات الواجب اتباعها، وصياغة أهداف البحث وفرضياته، وتحديد النقاط والجوانب التي تمثّل ثغرة لتناولها في البحث الحالي، وقد اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة بمجموعة من النقاط، واتّفق معها بنقاط أخرى، كالآتي:

– **من حيث الأهداف:** اتّفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في دراسة مستوى القدرة على حل المشكلات، مثل دراسة غائب (2011)، ودراسة مهرية (2016)، ودراسة جديد وآخرون (2019)، ودراسة جديد وآخرون (2020)، ودراسة إنسِبَكاك وإرسوي Incebacak& Ersoy (2016)، كما اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية دراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات، مثل دراسة عيسى (2012)، ودراسة قدوري ولحسن (2016)، ودراسة عليان (2016)، ودراسة تشو وآخرون Chow. et. al (2011)، ودراسة عارفنسب وآخرون

Arefnasab. et. al (2012)، ودراسة دينيز Deniz (2013)، ودراسة شاهبازي وآخرون Shahbazi. Et. al (2014)، وكان هناك اختلاف مع دراسة يالين وسوزن Yali & Sozen (2015) التي هدفت الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني على حل المشكلة الحياتية في العمل بالتحديد.

– **من حيث العينة المستهدفة:** تنوّعت الفئات المستهدفة من قبل الدراسات السابقة، بين طلبة مرحلة أساسية وثانوية، وطلبة جامعيين بشكل عام، أو طلبة تمريض، أو عمال مصانع، وكان هناك فقط دراسة عيسى (2012)، ودراسة دينيز Deniz (2013) تناولتا طلبة كلية التربية، غير أنهما لم تتناولا بالتحديد الفئة المستهدفة في البحث الحالي؛ أي طلبة معلم الصف.

– **من حيث البيئة موضع البحث:** فقد طُبّقت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة عربية وأجنبية، وتمّ الوصول فقط لدراسة جديد وآخرون (2019)، ودراسة جديد وآخرون (2020) قد طُبّقتا في البيئة المحلية، لدراسة مستوى القدرة على حل المشكلات، على الرغم من أنهما طُبّقتا على تلامذة الصفين الخامس والسادس الأساسي، بينما لم يتم إيجاد أية دراسة محلية قد تناولت العلاقة الارتباطية بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني.

– **من حيث أداة البحث المستخدمة:** استخدم البحث الحالي اختبار القدرة على حل المشكلات لِـ هبنر وبيترسون، واتفق بذلك فقط مع دراسة مهرية (2016)، ودراسة قدوري ولحسن (2016)، ودراسة دينيز Deniz (2013)، بينما اختلف مع الدراسات الأخرى التي استخدمت مقاييس واختبارات أخرى للقدرة على حل المشكلات، هذا من جانب ومن جانب آخر فقد تنوّعت اختبارات ومقاييس الذكاء الوجداني المُستخدمة في الدراسات السابقة، ولم يتم إيجاد أية دراسة قد طبّقت الاختبار المُستخدم في البحث الحالي؛ أي اختبار الذكاء الوجداني لِـ سيليجمان،

– **من حيث المنهج المُتّبع:** فقد اتّبع البحث الحالي المنهج الوصفي، وهو ما اتّبعته الدراسات السابقة أيضاً، عدا دراسة عارفنسب وآخرون .Arefnasab et. al (2012)

التي اتبعت المنهج المقارن، يُضاف إلى ذلك أنّ البحث الحالي درس القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات، وهو ما قامت به فقط دراسة عيسى (2012).

عاشراً- منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي لتعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات، وكذلك تعرف القدرة التنبؤية، واعتُمد المنهج الوصفي كونه "يهتم بدراسة الظاهرة كما هي، ووصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها كيفياً وكمياً، ويمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ثم معرفة درجة تلك العلاقة" [10] ص. 81.

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من طلبة معلم الصف في السنة الرابعة، للعام (2021-2022) في كلية التربية بجامعة تشرين، والبالغ عددهم (307) طالباً وطالبة، واختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية، وقد اختير عشوائياً (20%) من الطلبة، "إذ يُقترح في البحوث الوصفية أن يكون عدد أفراد عينة البحث (20%) من أفراد مجتمع صغير نسبياً (بضع مئات)" [25] ص. 224، وبعد إهمال الاختبارات غير الصالحة للتحليل الاحصائي، وكان عددها ستة، أصبحت العينة (65) طالباً وطالبة.

أدوات البحث:

1- اختبار القدرة على حل المشكلات: وُضع من قبل هبنر وبيترسون Heppner & Peterson (1982)، ترجمة حمدي نزيه (1998)، يتضمن خمسة أبعاد، هي: التوجه العام نحو المشكلة General Orientation، ثم تعريف المشكلة Problem Definition، ثم توليد البدائل الممكنة للحل Generation of Alternations، ثم اتخاذ القرار Decision Making، وأخيراً تقييم النتائج Evaluation، ويتكوّن من (40) عبارة، موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد، لكل عبارة أربعة بدائل، وبعد عرض

الاختبار على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من ذوي الخبرة والاختصاص (للتحقق من ملاءمته للهدف والبيئة والعينة المستهدفة، ووضوحه وسلامته اللغوية، والتحقق من استيفاء أبعاده)، أُجريت تجربة استطلاعية (للتحقق من مناسبته للبيئة والفئة المستهدفتين، ووضوحه ووضوح مفرداته وتعليماته، والزمن اللازم للإجابة) على (40) طالباً وطالبة من طلبة معلم صف من السنة الرابعة في جامعة تشرين، علماً أنه لم يتطلب الأمر إجراء أي تعديل على الاختبار، وكان متوسط زمن الإجابة عن الاختبار (15) دقيقة.

طريقة تصحيح الاختبار: تكون الإجابة عن كل عبارة من خلال الاختيار بين البدائل الأربعة (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبداً)، وتقابل العبارات الموجبة القيم (4، 3، 2، 1) بالترتيب، وتُعكس القيم بالنسبة للعبارة السلبية (المُشار إليها بـ * في الصورة النهائية)، وعليه فإن أدنى درجة يمكن أن يتم الحصول عليها على كل بُعد (8) درجات، وأعلى درجة هي (32)، أما الدرجة الكلية للاختبار فتتراوح بين (40–160) درجة، وعند تقسيم الدرجات على الاختبار ككل إلى ثلاث فئات متساوية في المدى، تصبح كالآتي: [(40–80) منخفض، (80.1– 120) متوسط، (120.1– 160) مرتفع]، أما بالنسبة لكل بُعد، فهي كالآتي: [(8–16) منخفض، (16.1– 24) متوسط، (24.1– 32) مرتفع].

الخصائص السيكومترية: للتحقق من إمكانية استخدام اختبار القدرة على حل المشكلات كأداة بحثية دُرست الخصائص السيكومترية للاختبار على عينة من (35) طالباً وطلبة من طلبة معلم الصف في جامعة تشرين، كما يأتي:

1– صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

أولاً: صدق المحكمين، فقد تمَّ عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين كما ذُكر سابقاً.

ثانياً: الصدق البنائي، من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للاختبار، كما في الجدول الآتي:

الجدول (1): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد فرعي والدرجة الكلية للاختبار

البُعد مع الدرجة الكلية للاختبار	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
التوجه العام	0.961**	0.000	دال
تعريف المشكلة	0.970**	0.000	دال
توليد البدائل	0.982**	0.000	دال
اتخاذ القرار	0.975**	0.000	دال
التقييم	0.969**	0.000	دال

ولحساب الاتساق الداخلي حُسب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، كما يأتي:

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له

العبارة / البُعد 1	1	6	11	16	21	26	31	36
R	0.868**	0.779**	0.908**	0.847**	0.691**	0.838**	0.865**	0.857**
sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال
العبارة / البُعد 2	2	7	12	17	22	27	32	37
R	0.788**	0.813**	0.832**	0.783**	0.795**	0.803**	0.743**	0.851**
sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال
العبارة / البُعد 3	3	8	13	18	23	28	33	38

R	0.839**	0.750**	0.867**	0.757**	0.721**	0.931**	0.851**	0.908**
sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال
العبارة / البُعد4	4	9	14	19	24	29	34	39
R	0.864**	0.785**	0.866**	0.874**	0.787**	0.856**	0.892**	0.777**
sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال
العبارة / البُعد5	5	10	15	20	25	30	35	40
R	0.879**	0.917**	0.801**	0.878**	0.841**	0.841**	0.772**	0.730**
sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال

وكانت معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، ما يدلّ على أنّ الاختبار يتمتع بالصدق البنائي.

2 – ثبات الاختبار: تمّ التحقق من ثبات الاختبار بالطرائق الآتية:

أولاً: ثبات ألفا كرونباخ، وكانت قيم معامل الثبات مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما يأتي:

الجدول (3): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد فرعي وللدرجة الكلية للاختبار

البُعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية للاختبار
معامل ثبات ألفا كرونباخ	0.935	0.919	0.934	0.942	0.936	0.985

ثانياً: ثبات التجزئة النصفية، من خلال حساب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية، بالنسبة لكل بُعد على حِدة، وبالنسبة للاختبار ككل، وكانت معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما يأتي:

الجدول (4): قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لكل بُعد فرعي وللدرجة الكلية للاختبار

البُعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية للاختبار
معامل ثبات التجزئة النصفية	955.0	0.937	0.936	0.938	0.924	0.987

ثالثاً: الثبات بالإعادة، من خلال إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول على العينة نفسها، ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وقد كانت معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الجدول (5): قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين لكل بُعد وللدرجة الكلية للاختبار

البُعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية للاختبار
معامل الارتباط بين التطبيقين	0.935	0.919	0.934	0.942	0.936	0.985
القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال

وعليه، من نتائج الدراسة السيكومترية لاختبار القدرة على حل المشكلات، إنّ الاختبار يتمتع بدرجة من الصدق والثبات كافية لاستخدامه كأداة بحثية في البحث الحالي.

الصورة النهائية لاختبار القدرة على حل المشكلات: اختبار من نوع التقرير الذاتي، مكوّن من (40) عبارة، ولكل عبارة أربعة بدائل (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبداً)، وتتوزع العبارات على الأبعاد كالآتي:

1- التوجه العام، وتقيسه العبارات: 1، 6، 11، *16، *21، 26، *31، *36.
2- تعريف المشكلة، وتقيسه العبارات: 2، 7، 12، 17، 22، *27، *32، *37.
3- توليد البدائل، وتقيسه العبارات: 3، *8، *13، *18، 23، 28، 33، *38.
4- اتخاذ القرار، وتقيسه العبارات: 4، *9، *14، 19، *24، 29، 34، 39.
5- التقييم، وتقييسه العبارات: *5، *10، 15، 20، 25، *30، *35، *40.

2- اختبار الذكاء الوجداني: المُصمم من قبل مارتن سيليجمان، وهو عالم نفس أمريكي في جامعة بنسلفانيا، وقد اختير هذا الاختبار كونه أُعدّ لفئة الشباب المقبلين على دخول العمل والإنتاج، إضافة لكونه اختباراً أدائياً انطلاقاً من النداء الذي أطلقه زايدنر وروبرتس وماثيو Zeidner, Roberts, & Matthew (2008) "بأنه لا بدّ من إيقاف عمل أي أدوات تقييمية جديدة للذكاء الوجداني تقوم على التقارير الذاتية، والعمل على تطوير واستخدام مقاييس أكثر موضوعية" [11] ص. 718- 719، يتكوّن من (37) فقرة، وقد تمّ إجراء بعض التعديلات عليها لتتناسب مع البيئة المستهدفة ومع خصائص الطلبة أفراد عينة البحث والخبرات التي مرّ بها هؤلاء، فتمّ تغيير الكلمات: (دولارات، رياضة التزلج، تعويذة) لتصبح: (ل.س، رياضة الجري، أيقونة)، وتغيير الفقرة (23): (تشكك زوجتك في إخلاصك، فتقول: إنها تغار من الجميع، أو: لعلي فعلت ما يبرر موقفها هذا)، لتصبح: (تشكك والدتك في حسن تنظيفك للمنزل، فتقول: إنها تعاني من الوسواس القهري، أو: لعلي لم أرتقِ إلى المستوى المناسب في عملي)، وكل فقرة تُعبر عن موقف، ويتبعها عبارتان، وعلى الطلبة اختيار إحداهما، ويركز على نواتج الكفاءات الوجدانية المتوافرة لدى الفرد بعد صقلها بخبرات البيئة الخارجية كنواتج قابلة للقياس، وبعد عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من ذوي الخيرة والاختصاص (للتحقق من ملاءمته للهدف الذي أُعدّ له، ومناسبته للبيئة والعينة المستهدفة، ووضوح مفرداته وتعليماته، وسلامة الصياغة اللغوية)، أُجريت تجربة استطلاعية (للتحقق من مناسبته للبيئة والفئة المستهدفتين ووضوحه ووضوح تعليماته والزمن اللازم للإجابة) على (40) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف من السنة الرابعة في جامعة تشرين، وقد تطلبت الإجابة على الاختبار وسطياً (20) دقيقة.

طريقة تصحيح الاختبار: لكل فقرة خياران، ينال أحدهما درجة واحدة، والآخر درجتين؛ وعليه فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها على الاختبار هي (74) درجة، وأدنى درجة هي (37) درجة، وعند تقسيم الدرجات إلى ثلاث فئات متساوية في المدى

تصبح كالآتي: [(37–49.33) ضعيف، (49.34–61.66) متوسط، (61.67–74) مرتفع].

الخصائص السيكومترية: للتحقق من إمكانية استخدام الاختبار الحالي كأداة بحثية دُرست الخصائص السيكومترية للاختبار على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين، كما يأتي:

1 – صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

أولاً: صدق المحكمين، فقد تمّ عرض الاختبار على سبعة من السادة المحكمين كما ذُكر سابقاً، وأُجريت التعديلات في ضوء المقترحات المُقدمة، والتعديلات كالآتي:

الجدول (6): تعديلات السادة المحكمين على الاختبار

موضع التعديل	قبل التعديل	بعد التعديل
جذع الفقرة (2)	تفقد أعصابك أثناء الكلام مع خطيبتك	تفقد أعصابك أثناء الكلام مع أختك
البديل الثاني في الفقرة (15)	لا بدّ أنه يعاني من كثرة الضرائب	لا بدّ أنه يعاني من ارتفاع الأسعار
جذع الفقرة (18)	تقود زوجتك السيارة وتخطئ في الطريق	يقود شقيقك السيارة ويخطئ في الطريق
جذع الفقرة (20)	تتهمك زوجتك بأنك لست لطيفاً معها	تتهمك أختك بأنك لست لطيفاً معها

ثانياً: الصق البنائي، من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات عن كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، ما يدلّ أنّ الاختبار يتمتع بالصدق البنائي (الاتساق الداخلي)، ويمكن توضيحها في الجدول الآتي:

الجدول (7): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار الذكاء الوجداني

الفقرة	R	sig	القرار	الفقرة	R	sig	القرار
1	0.524**	0.000	دال	20	0.645**	0.000	دال
2	0.573**	0.000	دال	21	0.646**	0.000	دال
3	0.556**	0.000	دال	22	0.496**	0.000	دال
4	0.464**	0.000	دال	23	0.495**	0.000	دال

5	0.698**	0.000	دال	24	0.479**	0.000	دال
6	0.491**	0.000	دال	25	0.568**	0.000	دال
7	0.429**	0.000	دال	26	0.553**	0.000	دال
8	0.562**	0.000	دال	27	0.614**	0.000	دال
9	0.533**	0.000	دال	28	0.562**	0.000	دال
10	0.618**	0.000	دال	29	0.455**	0.000	دال
11	0.719**	0.000	دال	30	0.699**	0.000	دال
12	0.547**	0.000	دال	31	0.445**	0.000	دال
13	0.484**	0.000	دال	32	0.406**	0.000	دال
14	0.568**	0.000	دال	33	0.533**	0.000	دال
15	0.608**	0.000	دال	34	0.473**	0.000	دال
16	0.477**	0.000	دال	35	0.463**	0.000	دال
17	0.627**	0.000	دال	36	0.468**	0.000	دال
18	0.553**	0.000	دال	37	0.621**	0.000	دال
19	0.619**	0.000	دال				

2- ثبات الاختبار: تمّ التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين:

أولاً: ثبات ألفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات (0.934)، وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ثانياً: الثبات بالإعادة، عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، على العينة نفسها، ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.985)، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الارتباط ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وبما أنّ عدد فقرات الاختبار فردي (37) فقرة فلم يكن بالإمكان التحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وأشارت الطريقتان السابقتان إلى أنّ الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

وعليه؛ من نتائج الدراسة السيكومترية لاختبار الذكاء الوجداني؛ إنّ الاختبار يتمتع بدرجة من الصدق والثبات كافية لاستخدامه كأداة بحثية في البحث الحالي.

الصورة النهائية لاختبار الذكاء الوجداني الحالي: اختبار أدائي مكوّن من (37) فقرة، لكل فقرة جذع يمثّل موقفاً حياتياً، يتبعه خياران للاستجابة لهذا الموقف، وعلى المفحوص اختيار أحدهما فقط.

تطبيق أداتَي البحث:

طُبّق اختبارا البحث تطبيقاً نهائياً على عينة البحث، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2021– 2022)، في نهاية شهر تشرين الثاني، وبناءً عليه استُخلصت النتائج، وتمّ تحليلها ومناقشتها.

الحادي عشر– نتائج البحث:

نتائج سؤال البحث ومناقشته:

سؤال البحث: ما مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن السؤال الحالي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وأدرجت النتائج في الجدول الآتي:

الجدول (8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على اختبار القدرة على حل المشكلات

اختبار القدرة على حل المشكلات	المستويات	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التوجه العام	منخفض	16	% 24.6	20.40	5.499	متوسط
	متوسط	31	% 47.7			

	مرتفع	18	% 27.7			
تعريف المشكلة	منخفض	26	% 40.0	18.63	5.275	متوسط
	متوسط	30	% 46.2			
	مرتفع	9	% 13.8			
توليد البدائل	منخفض	21	% 32.3	18.34	4.960	متوسط
	متوسط	42	% 64.6			
	مرتفع	2	% 3.1			
اتخاذ القرار	منخفض	23	% 35.4	18.43	5.385	متوسط
	متوسط	34	% 52.3			
	مرتفع	8	% 12.3			
التقييم	منخفض	24	% 36.9	18.58	4.990	متوسط
	متوسط	32	% 49.2			
	مرتفع	9	% 13.8			
الدرجة الكلية	منخفض	21	% 32.3	94.38	25.390	متوسط
	متوسط	35	% 53.8			
	مرتفع	9	% 13.8			

من قراءة الجدول السابق يتبين أنّ أغلب أفراد عيّنة البحث قد امتلكوا مستوى متوسطاً في القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية)؛ أي أنّ مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين هو متوسط، وهذا مستوى دون المأمول، خاصة لهذه الفئة.

ويمكن أن يُعزى ذلك بالدرجة الأولى إلى أسلوب التنشئة الوالدية السائد، الذي ربما يغفل هذا الجانب المهم في شخصية الأبناء، ويقوم بمعظمه على التسامح والحماية واعتماد الأبناء على ذويهم في حل مشكلاتهم، أو قد يكون بسبب افتقاد النماذج القدوة ذات المستوى المرتفع من القدرة على حل المشكلات، وهو ما تدعمه وترسخه المناهج التعليمية في المدارس؛ إذ تركز على المستويات الدنيا في التفكير، وتعوّد المتعلمين على الحلول التقليدية المكررة، ولا تعرضهم سوى لمشكلات ذات بناء مُحدّد التركيب لها مسار واضح للحل، وتقتصر غالباً على مشكلات ذات صلة بالمنهاج مما قد يسبب صعوبة في

نقل أثر ذلك إلى الحياة اليومية، خاصة في العصر الحالي، عصر المشكلات ومواجهة الضغوط المتزايدة بامتياز، وفي خضمّ ذلك، ومع ضعف خبرتهم في أساليب مواجهة المشكلات، فإنهم في الغالب يستخدمون يواجهون المشكلات بأساليب تتسم بالضعف وعدم التنظيم أو الوضوح أو الجدوى، وربما يعود ذلك إلى غلبة استجاباتهم الانفعالية غير المتزنة عند مواجهة المشكلات، وردود الفعل غير المضبوطة بالتفكير، الأمر الذي ظهر من خلال إجاباتهم عن عبارات الاختبار، وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة جديد وآخرون (2020)، ودراسة إنسِبَكاك وإرسوي Incebacak& Ersoy (2016)، لكنها تختلف مع دراسة غائب (2011) التي وجدت مستوى عالٍ من القدرة على حل المشكلات، ودراسة مهرية (2016) التي توصلت إلى أنّ التلاميذ يوظفون مهارات حل المشكلة بنسب متفاوتة، ودراسة جديد وآخرون (2019) التي توصلت إلى مستوى ضعيف من القدرة على حل المشكلات.

نتائج فرضيتَي البحث ومناقشتهما:

اختُبرت فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار القدرة على حل المشكلات ومستويات الذكاء الوجداني لديهم.

للتأكد من هذه الفرضية تمّ إيجاد الوسيط بالنسبة للدرجة الكلية على اختبار الذكاء الوجداني والذي بلغ (48)، وعليه تمّ تقسيم الدرجات على اختبار الذكاء الوجداني إلى مستوى منخفض ومستوى مرتفع، ثم استُخدم معامل الارتباط بيرسون، كما يأتي:

الجدول (9): معامل ارتباط بيرسون بين أفراد عينة على اختبار القدرة على حل المشكلات ومستويات الذكاء الوجداني

العلاقة بين القدرة على حل المشكلات	ذوي الذكاء الوجداني المنخفض N=25			ذوي الذكاء الوجداني المرتفع N=30		
	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار

التوجه العام	0.883**	0.000	دال	0.835**	0.000	دال
تعريف المشكلة	0.885**	0.000	دال	0.697**	0.000	دال
توليد البدائل	0.915**	0.000	دال	0.721**	0.000	دال
اتخاذ القرار	0.867**	0.000	دال	0.854**	0.000	دال
التقييم	0.824**	0.000	دال	0.756**	0.000	دال
الدرجة الكلية	0.924**	0.000	دال	0.980**	0.000	دال

يتبين من الجدول السابق أنّ قيم معاملات الارتباط بين القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية) وبين كل من المستوى المنخفض والمرتفع للذكاء الوجداني جاءت قوية وطردية؛ أي أنه توجد علاقة بين القدرة على حل المشكلات ومستويات الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث، ويمكن تفسير هذه العلاقة في ضوء النقاط الآتية:

يمكن تفسير نتائج هذه الفرضيات بالانطلاق من النتائج التي توصل إليها العلماء "في أنّ الذين ينظرون إلى المشكلات على أنها تهديد ترتفع نتيجةً لها في أدمغتهم مادة تسمى الكورتيزول، وهي تثبّط نشاط العصبونات الدماغية، ويفعّل هؤلاء في أدمغتهم نظاماً يشلّ قدرتهم على التفكير" [13] ص. 61، ويؤثر سلباً على توجهاتهم في مواجهة المشكلات، فيغلب على تفكيرهم الارتباك والاندفاعية والابتعاد عن الموضوعية، وتتجه توجهاتهم اتجاهاً سلبياً نحو التهرب والتسويف والتهور وتجنب المسؤولية وما نحوه، ونتيجة لذلك فقد تتضخم المشكلات وتزداد سوءاً، الأمر الذي قد يخلق بدوره حالة من التوتر وعدم الاتزان المعرفي والوجداني، وتكون نتائجه غير محمودة على الذكاء الوجداني لهؤلاء الأفراد.

"في حين أنّ الذين ينظرون إلى المشكلات على أنها تحدٍّ ترتفع نتيجةً لها في أدمغتهم مادة الكاتيكولامينات، وهي تنشّط عمل العصبونات الدماغية" [13] ص. 61، ويُفعّل هؤلاء نظاماً مدعوماً بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني، "والذكاء الوجداني منظومة من الكفاءات والمهارات الشخصية والاجتماعية" [22] ص. 113، وهو بذلك يمثّل قوة مؤثرة ودافعة للتفكير السليم والمتروّي، وحسن تقدير الأمور، واتخاذ نظرة

موضوعية تجاه المواقف والمشكلات والعلاقات والأفراد، وتحفيز الطاقات والقدرات العقلية والوجدانية للأفراد، واستخدامها في إدارة الضغوط والتحكم في ردود الأفعال، إذ يساعد الذكاء الوجداني الأفراد على التمتع بكفاءة اجتماعية عالية قائمة على التحضّر والتعبير الإيجابي عن الوجدانيات والأفكار وإدراك منظور الآخر والمرونة واستشعار العلاقات، كما أنه يُعدّ المُيسّر لتحقيق التفكير والإنجازات واتخاذ أفضل القرارات والتخطيط لكل الأفعال والأعمال الحياتية وتنفيذها.

واتفقت النتيجة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، عدا دراسة عليان (2016) التي وجدت علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني (بُعد التعاطف) والقدرة على حل المشكلات، وكذلك اختلفت مع دراسة دينيز Deniz (2013) التي رغم توصلها إلى علاقة موجبة قوية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات، غير أنها توصلت أيضاً إلى علاقة سالبة بين بعض أبعاد الذكاء الوجداني وبعض أبعاد القدرة على حل المشكلات.

الفرضية الثانية: لا توجد قدرة تنبؤية للمتغير المستقل (الذكاء الوجداني) بالمتغير التابع (القدرة على حل المشكلات) لدى أفراد عينة البحث.

لاختبار صحة فرضية التنبؤ بمستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث من خلال درجاتهم على اختبار (الذكاء الوجداني) تم حساب معامل الانحدار المتعدد، ويوضح الجدول الآتي هذه النتائج:

الجدول (10): نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بمستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث من خلال درجاتهم على اختبار الذكاء الوجداني

المتغير المُتنبأ به	المتغيرات المنبّئة	معامل B	الانحراف المعياري	Beta	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار	الارتباط المتعدد	معامل التحديد
القدرة على حل المشكلات	ثابت الانحدار	62.970-	11.022	0.876	5.713-	0.000	دال	0.876	0.767
	الذكاء الوجداني	3.094	0.215		14.416	0.000	دال		

من قراءة الجدول السابق يظهر أنَّ هناك علاقة خطية دالة، بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات بمستويات عالية الدلالة، ويمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية بمتغير (مستوى القدرة على حل المشكلات) في ضوء المتغير (الذكاء الوجداني) كما يأتي:

مستوى القدرة على حل المشكلات = (−62.970) +3.094× الذكاء الوجداني

بمعنى أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني لدى الطلبة، فإن ذلك ينمي قدرتهم على حل المشكلات، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ امتلاك الفرد مجموعة من الصفات والكفاءات الوجدانية كالثقة بالذات والموضوعية في تقييم القدرات الشخصية ومواقف الحياة ومشكلاتها، يولد قدرة على تحمل الصعوبات الضاغطة، ويرفع سقف التفاؤل، ويُسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المشكلات والمواقف المتأزمة، وضبط ردود الأفعال بالشكل الأمثل، وعلى أساس ما سبق يكون الطريق ممهداً للوصول إلى حلول لمشكلات الحياة الحقيقية اليومية بسلاسة وفاعلية، فيزداد رصيد خبرات الفرد، وتنمو قدرته على حل المشكلات، واختلفت النتيجة الحالية مع دراسة عيسى (2012) التي انتهت إلى أنه لا يمكن التنبؤ بمهارات حل المشكلات من أبعاد الذكاء الوجداني، ماعدا بُعد الدافعية.

نتائج البحث:

يمكن تلخيص النتائج التي توصل إليها البحث كالآتي:

1- امتلاك طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين مستوى متوسطاً من القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية).

2- وجود علاقة طردية قوية بين القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية) وكل من المستوى المنخفض والمرتفع من الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين.

3- وجود قدرة تنبؤية للذكاء الوجداني كمتغير مستقل بالقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين.

الثاني عشر- مقترحات البحث:

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تقديم مجموعة من المقترحات:

- إعادة النظر في مناهج وبرامج إعداد وتدريب طلبة معلم الصف لتضمينها مفردات تتعلق بتنمية قدراتهم ومهاراتهم في حل المشكلات، ذات الصلة بالمنهاج والحياة اليومية على حدٍ سواء، بما قد يُسهم في نقل أثر ذلك إلى أساليبهم التعليمية مستقبلاً، ويشكل نماذج قدوة للمتعلمين لاحقاً.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين ولطلبة معلم الصف، بشكل مستمر منذ مرحلة الإعداد والتدريب والتأهيل، لتنمية قدراتهم ومهاراتهم بشكل مُمنهج ومقصود.
- إجراء الدراسة الحالية على عينات وبيئات مختلفة، وكذلك إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة متغيرات الدراسة بمتغيرات أخرى، سواء معرفية أو مزاجية.

المراجع العربية:

1. إبراهيم. مجدي، 2005- **التفكير من منظور تربوي**. عالم الكتب، مصر، 455 ص.
2. أبو أسعد. أحمد، 2011- **دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. الجزء الثاني**. مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، 257 ص.
3. أبو غزال. معاوية؛ فلوه. عايدة، 2014- أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد 10(3). ص 351- 368.
4. بركات، زياد (2009). **الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية**. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 23 ص.
5. جولمان. دانييل، 2000- **الذكاء الوجداني**. ترجمة ليلى الجبالي. عالم المعرفة، الكويت، 364 ص.

6. جعيجع. عمر؛ منصور. هامل، 2015– تقنين مقياس الذكاء الوجداني لـ بار– آون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد 18، مارس، ص 149– 166.
7. جديد. لبنى؛ مبيّض. مهند؛ عباس. رنا، 2019– القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بمستويات التفكير الناقد– دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة اللاذقية، **مجلة جامعة تشرين**، المجلد 41 (3)، ص 493– 511.
8. جديد. لبنى؛ مبيّض. مهند؛ عباس. رنا، 2020– القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بمستويات الذكاء الاجتماعي– دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية، **مجلة جامعة البعث**، المجلد 42 (19)، ص 139– 175.
9. حمدي. محمد محمود، 2012– **أثر استراتيجيات التعلم النشط في تهيئة بيئة تعلم تلبي احتياجات الطلبة والمجتمع**. ورقة عمل مُقدمة للمؤتمر الثاني للإصلاح التربوي، نحو مجتمعات تعلم أفضل، تاريخ (24– 25) مارس، قطر، ص 1–21.
10. الدوسري. ظافر بن إدريس، 2008– **مستوى التفكير الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العامة**. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر، الجزائر، 155 ص.
11. ستيرنبرج. روبرت؛ كوفمان. سكوت باري، 2017– **دليل جامعة كامبردج للذكاء**. ترجمة داود القرنة، وعنتر عبد اللاه. دار العبيكان، السعودية، 1483 ص.
12. الطحان. محمد، 2005– **دور الذكاء العاطفي في تكيف الطفل المتفوق والموهوب**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، نظمه المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، تاريخ (16– 17) تموز، الأردن، ص 57– 69.
13. العيتي. ياسر، 2003– **الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة**. دار الفكر، سورية، 96 ص.
14. العتوم. عدنان، 2010– **علم النفس المعرفي**. دار المسيرة، الأردن، 352 ص.

15. عيسى. هاجر، 2012– الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية ببور سعيد، **مجلة كلية التربية– جامعة بور سعيد**، (12)، يونيو، ص 824– 848.

16. عليان. عنيات، 2016– **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلة لدى عينة من المراهقين.** رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 180 ص.

17. عباس. رنا، 2022– مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين، **مجلة جامعة البعث**، المجلد 44، قيد النشر.

18. غائب. إبراهيم، 2011– استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين، **مجلة ديالى**، (52)، ص 1– 37.

19. قطامي. نايفة،2001– **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. دار الفكر، الأردن، 545 ص.

20. القبالي. يحيى، 2012– فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، المجلد 3 (4)، ص 1– 25.

21. القريطي. عبد المطلب، 2013– **الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. عالم الكتب، مصر، 415 ص.

22. قدوري. رابح؛ لحسن، ذبيحي 2016– الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية– دراسة ميدانية بثانوية هواري بومدين وثانوية برهوم الجديدة، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد 2 (1). ص 94– 117.

23. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000– وثيقة مدرسة المستقبل المقدمة إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والمعارف العرب، **مجلة المعرفة**، (64)، رجب (1421) هـ.

24.مهرية. خليدة، 2016– مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ: دراسة ميدانية بثانوية عبد الرحمان بن رستم بمدينة تمنراست، **مجلة آفاق علمية/ تمنغست**، (12)، ديسمبر، ص 123– 147.

25.ملحم. سامي، 2017– **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. دار المسيرة، الأردن، 512 ص.

26.نبهان. يحيى، 2008– **العصف الذهني وحل المشكلات**. دار اليازوردي، الأردن، 216 ص.

References In Arabic:

1.IBRAHIM. M, 2005- **altafkir min manzur tirbui. ealam alkatab**, masr, 455.

2.ABU ASEAD. A, 2011- **dalil almaqayis waliakhtibarat alnafsiat waltarbawiati. aljuz' althaani**. markaz dibunu litaelim altafkiri, al'urduni, 257.

3.ABU GHAZALA. M; FALUH. E, 2014- 'anmat altaealuq wahalu almushkilat aliajtimaeiat ladaa altalabat almurahiqin wfqaan limutaghayiri alnawe aliajtimaeii walfiat aleumuriata, **almajalat al'urduniyat fi aleulum altarbawiati**, 10(3). 351- 368.

4.BARAKAT, Z (2009). **aljumud aldhihni waealaqatuh bialqudrat ealaa hali almushkilat waltahsil aldirasii waljins ladaa talabat almarhalatayn al'asasiat walthaanawiati**. jamieat alquds almaftuhati, filastin, 23.

5.GOLEMAN. D, 2000- **aldhaka' alwijdani. tarjamat laylaa aljabali**. ealam almaerifati, alkuayti, 364.

6.JAEYJAA. E; MANSUR. H, 2015- tiqnin miqyas aldhaka' alwijdanii li bar- awn wajims barkir ealaa albiyat aljazayiriati, **majalat aleulum al'iinsaniat walaijtimaeiati**, 18, mars, 149- 166.

7.JDEED. L; MUBEYED. M; ABBAS. R, 2019- alqudrat ealaa hali almushkilat waealaqatiha bimustawayat altafkir alnaaqidi- dirasatan

maydaniatan ealaa eayinat min talamidhat alsafi alsaadis al'asasii fi madinat allaadhiqit, **majalat jamieat tishrin**, 41 (3), 493- 511.

8. JDEED. L; MUBEYED. M; ABBAS. R, 2020- alqudrat ealaa hali almushkilat waealaqatiha bimustawayat aldhaka' aliajtimaeii- dirasat maydaniat ealaa eayinat min talamidh alsafi alkhamis al'asasii fi madinat allaadhiqit, **majalat jamieat albaetha**, 42 (19), 139- 175.

9.HAMDI. M, 2012- **'athar astiratijiaat altaealum alnashit fi tahyiat biyat taealum tulabiy aihtiajat altalabat walmujtamaei**. waraqat eamal muqdmt lilmutamar althaani lil'iislah altarbawi, nahw mujtamaeat tuealam 'afdala, tarikh (24- 25) mars, qutra, s 1- 21.

10. AHDAWSARI. Z, 2008- **mustawaa altafkir alnaaqid fi alriyadiaat waealaqatuh bialtahsil aldirasii waikhtibar alqudrat aleamati**. risalat majistir. jamieat aljazayar, aljazayar, 155.

11. STERNBERG. R; KUFMAN. S, 2017- **dalil jamieat kambridj lildhaka'i.** tarjamat dawud alqurnata, waeantar eabd allaahi. dar aleabikan, alsaeudiat, 1483.

12. ALTAHHAN. M, 2005- **dawr aldhaka' aleatifii fi takayuf altifl almutafawiq walmawhuba**. waraqat eamal muqadimat lilmutamar aleilmii alraabie lirieayat almawhubin walmutafawiqina, nazamah almajlis alearabiu lilmawhubin walmutafawiqin wamuasasat almalik eabd aleaziz warijaluh lirieayat almawhubin, tarikh (16- 17) tamuzi, al'urduni, 57- 69.

13.ALEITI. Y, 2003- **aldhaka' aleatifi: nazrat jadidat fi alealaqat bayn aldhaka' waleatifati**. dar alfikri, suriat, 96.

14.ALATTUM. E, 2010- **eilm alnafs almaerifiu**. dar almasirati, al'urduni, 352.

15.EISA. H, 2012- aldhaka' alwijdani waealaqatuh bialqudrat ealaa hali almushkilat ladaa tulaab kuliyat altarbiat bibur saeid, **majalat kuliyat altarbiati- jamieat bur saeid**, (12), yunyu, 824- 848.

16.ELYAN. E, 2016- **aldhaka' alainfiealiu waealaqatuh bialqudrat ealaa hali almushkilat ladaa eayinat min almurahiqina**. risalat majistir. aljamieat al'iislamiat bighazati, filastin, 180.

17.ABBAS. R, 2022- mustawaa aldhaka' alwijdanii waealaqatih bibaed almutaghayirat ladaa talbat muealim alsafi fi jamieat tishrin, **majalat jamieat albaetha**, 44, qayd alnashri.

18.GHAYB. I, 2011- astiratijiaat hali almushkilat ladaa talbat almarhalat al'iiedadiat fi qada' khanqin, **majalat dialaa**, (52), 1- 37.

19.QATAMI. N, 2001- **taelim altafkir lilmarhalat al'asasiati**. dar alfikri, al'urduni, 545.

20.ALQABALI. Y, 2012- faeiliat barnamaj 'iithrayiyun qayim ealaa al'aleab aldhakiat fi tatwir maharat hali almushkilat waldaafieiat lil'iinjaz ladaa altalabat almutafawiqin fi alsaeudiat, **almajalat alearabiat litatwir altafawuq**, 3 (4), 1- 25.

21.ALQIRITI. E, 2013- **almawhubun walmutafawiquna: khasayisuhum waktishafuhum warieayatuhum**. ealam alkatab, masr, 415.

22.QADURI. R; LIHSAN. D, 2016- aldhaka' alwijdani waealaqatuh bialqudrat ealaa hali almushkilat ladaa talamidh almarhalat althaanawiati- dirasat maydaniat bithanawiat hawari bumdin wathanawiat barhum aljadidati, **majalat aleulum alnafsiat waltarbawiati**, 2 (1). 94- 117.

23.ALMUNAZAMA ALARABIA LILTARBIA WALTHAQAFA WALILUM, 2000- wathiqat madrasat almustaqbal almuqadamat

'iilaa almutamar althaani liwuzara' altarbiat walmaearif alearaba, **majalat almaerifati**, (64), rajab (1421).

24.MIHRIEA. KH, 2016- maharat hali almushkilat ladaa altalamidhi: dirasat maydaniatan bithanawiat eabd alrahman bin rustum bimadinat tamnarasti, **majalat afaq eilmiatun/ timinghista**, (12), disambir, 123- 147.

25.MELHEM. S, 2017- **manahij albahth fi altarbiat waeilm alnafsi**. dar almasirati, al'urduni, 512.

26.NABHAN. Y, 2008- **aleasf aldhihniu wahalu almushkilati**. dar alyazurdi, al'urduni, 216.

المراجع الأجنبية:

27- AREFNASAB. Z; ZARE. H; BABAMAHMOODI. A, 2012- Emotional Intelligence and Problem Solving Strategy: A Comparative Study Based on "Tower of Hanoi" Test, **Iran J Psychiatry Behave**, 6 (2). 62- 68.

28- CHOW. B; CHIU. M; WONG. S, 2011- Emotional Intelligence, Social Problem- Solving Skills, and Psychological Distress- A Study of Chinese Ungraduate Students, **Journal of Applied Social Psychology**, 41 (8), 1958- 1980.

29- DENIZ. S, 2013- The Relationship between Emotional Intelligence and Problem Solving Skills in Prospective Teachers, Educational Research and Reviews, 8 (24), 2339- 2345.

30- DHANI. P; SHARMA. T, 2016- Emotional Intelligence- History, Models and Measures, **International Journal of Science Technology and Management**, 1 (5), July, 189- 201.

31- HOODA. M; DEVI. R, 2014- Problem Solving Ability- Significance for Adolescents, **Scholarly Research Journal for Interdiscipinary Studies**, July- August, II/XII, 1773- 1778.

32- INCEBACAK. B; ERSOY. E, 2016- Problem Solving Skills of Secondary School Students, **China- USA Business Review**, 15 (6), 275- 285.

33- KAYILI. G; ARI. R, 2015- Wally Feelings Test- Validity and Reliability Study, **Canadian International Journal of Social Science and Education**, 4, October, 385- 395.

34- MAWER. J; SALOVEY. P; CARUSO. D, 2004- Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications, **Psychological Inquiry**, 15 (3), 197- 215.

35- MCDONALD. B, 2010- Emotional Intelligence and Building Relationships, It Leaders Program, **University of Lowa**, IV, 287- 338.

36- SHAHBAZI. S; HEIDARI. M; SHIRVANI. M, 2014, Assessment Relationship between Problem Solving Skill and Emotional Intelligence in Nursing Students, **Jokull Journal**, 64 (7), 307- 314.

37- THINGUJAM. N, 2002- Emotional Intelligence: What is the Evidence?, **Psychological Studies**. **National Academy of Psychology**, 47 (1-3), 54- 69.
38- WANG. X, 2007- A Model of the Relationship of Sex- Role Orientation to Social Problem- Solving, **National Institute of Statistical Sciences**, 168, May, 1- 37.
39- YALIN. E; SOZEN. I, 2015- A Study of the Degrees of Emotional Intelligence on Problem Solving Skills in the Way of Daniel Golman, **Kastamonu University**, 8, 101- 110.