مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 1

1444 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**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
مستوى مهاراتِ الاستماعِ لدى متعلّميّ الصّفِّ الثّاني الأساسيّ في مادّةِ الدّراساتِ الاجتماعيّة	د. روعه جناد علاء جبيلي	54-11
الشعور بالسعادة وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية	د. منى الحموي	92-55
التوافق النفسي وعلاقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي، لدى طلبة معهد التربية الخاصة مرحلة التعليم الاساسي الحلقة الثانية في محافظة دمشق	مهند ميا د. رنا قوشحة	128-93
دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (6-5) سنوات من وجهة نظر المعلمات	نجود شعبان د. رندة العمري	162-129

مستوى مهاراتِ الاستماعِ لدى متعلّميّ الصّفِّ الثّاني الأساسيّ في مادّةِ الدّراساتِ الاجتماعيّة

د. روعه عارف جناد* علاء غسان جبيلي**

ملخّص

هدفَ البحث إلى تعرّفِ مستوى مهارات الاستماع في الدّراساتِ الاجتماعيّة لدى عيّنةٍ من متعلّميّ الصّفِّ الثّاني الأساسيّ، إلى جانبِ تقصّي الفروق لديهم في مستوى هذه المهارات تبعاً لمتغيّري الجنس، والانتظام في روضة. ولتحقيق ذلك، اتّبعَ الباحث المنهجَ الوصفيّ؛ إذْ أعدَّ قائمةً بمهاراتِ الاستماع تضمّنت مهارتين فرعيّتين، هما: (الفهم السمعيّ، والتصنيف) موزّعتين على (8) مؤشراتِ أداء، وفي ضوئها أعدَّ اختباراً لقياسِ مستوى أداء المتعلمين لهذهِ المهارات؛ إذْ تكوّن الاختبار في صورتهِ النهائيّة من نصٍّ استماع طُرِحَ حولهُ (11) سؤالاً، وبعد التأكّد من صدقهِ وثباته، تمَّ تطبيقه على عيّنةٍ مؤلّفةٍ من (312) متعلماً ومتعلّمةً من متعلّميّ الصّفِّ الثّانيّ الأساسيّ في مدارسِ مدينةِ اللّاذقيّة الرسميّة. وأظهرت النتائج أنَّ مستوى مهارات الاستماع لدى أفرادِ عيّنةِ البحث كانَ متوسطاً على الاختبارِ الكلّيّ، وعلى مهارتيه الفرعيّتين أيضاً، ولم تُظهر النتائج وجودَ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيّةٍ في مستوى مهارات الاستماع كليّاً بينَ الذكورِ والإناث، في حين تبيّنَ أنَّ المتعلمين المُسجلين في روضة سابقاً يمتلكون مهارات الاستماع بدرجةٍ أكبر مما يمتلكُها أقرانهم غير المُسجلين في روضة. وأُقترح في ضوء ما توصّل إليه البحث من نتائج ضرورة توظيفِ الطرائقِ والإستراتيجياتِ التّعليميّة الحديثة، الّتي أظهرت نتائجُ الدّراسات السّابقة فاعليتها في تنميةِ مهاراتِ الاستماع.

الكلمات المفتاحيّة: مهارات الاستماع، الدّراسات الاجتماعيّة، متعلّمو الصّف الثّاني الأساسيّ.

* **أستاذ - قسم المناهج وطرائق التدريس - كليّة التّربية - جامعة تشرين - اللّاذقيّة - سورية.**

** **طالب ماجستير /معيد/- قسم المناهج وطرائق التدريس- كليّة التّربية - جامعة تشرين - اللّاذقيّة - سورية.** AlaaJbely@gmail.com

The Level of listening Skill of Basic Second-Grade learners in Social Studies

Alaa Ghassan Jbely[**] **Dr. Rawah Aref Jnad**[*]

ABSTRACT

The aim of the research to reveal the level of listening skills in Social Studies of a sample of basic second-grade learners, in addition to investigating in the level of these skills according to the variables of gender & attendance in kindergarten. To achieve this, the researcher followed the descriptive approach, and prepared a list of listening skills that included two sub-skills: (listening comprehension & classification) distributed on (8) performance indicators, and in light of them, he prepared a test to measure the level of learners' performance of these skills; the test in its final form consisted of a listening text were asked about (11) questions, and after making sure of its validity & stability, it was applied to a sample of (312) Second-Grade male & female learners from public schools in latakia City. The results showed that the level of listening skills of the members of the research sample was average on the total test, and on its two sub-skills as well, and the results did not show a statistically significant difference in the level of listening skills entirely between male & female, while it was found that the learners registered in the kindergarten have prior listening skills to a greater degree than their peers who are not enrolled in kindergarten. In light of the research findings it was suggested that modern educational methods & strategies should be employed, which results from previous studies showed their effectiveness in developing listening skills.

Keywords: Listening Skills, Social Studies, Basic Second-Grade learners.

[*]**Professor of Curricula and Teaching Methods Department, Faculty of Education, Tishreen University, Latakia, Syria.**

[**]**Master Student /Demonstrator/ of Curricula and Teaching Methods Department, Faculty of Education, Tishreen University, Latakia, Syria: AlaaJbely@gmail.com**

1. مُقَدِّمة:

تتجهُ دولُ العالم قديماً وحديثاً، من خلالِ مؤسساتِها التعليميّة، إلى إعطاءِ اللغةِ ومهاراتها مكانةً عظيمةً، ليسَ لكونها تمثّلُ الوسيلةَ الرئيسةَ في التّواصلِ مع الآخرين، وإنمّا لدورها المهم كأداةٍ تعليميّةٍ تعلّميّةٍ، لاسيّما في مرحلةِ التعليمِ الأساسيّ، فهي الأداة المُثلى القادرة على نقلِ المعارفِ والخبراتِ من جيلٍ إلى جيلٍ ومن مجتمعٍ لآخر، فكمْ الحاجة ماسّة اليوم لمتعلّمٍ قادرٍ على استخدامِ مهاراتِه اللغويّة في توصيلِ ما لديهِ من علمٍ ومعرفة.

هذا وينظرُ التربويون إلى مهارةِ الاستماع باعتبارها المهارةَ الأولى والأكثر أهميّة ضمنَ مهاراتِ التواصلِ اللغويّة تليها مهارة التحدّث، ثمَّ مهارتيّ القراءةِ والكتابة؛ إذْ يُعدُّ الاستماع الأساس في عمليّة التعلّم اللفظيّة، لا سيما في مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ، وأنَّ المتعلّم المتأخّر في القراءةِ بإمكانهِ التعلّم من الاستماعِ أكثر مما يتعلّم من عمليّةِ القراءةِ ذاتها (المالكي، 2022، ص5). ولعلّ الاهتمام بمهاراتِ التواصلِ هذه يأتي انسجاماً مع الدعوات والتوجّهات العالميّة لتضمينِ مناهجِ التعليم عموماً والأساسيّ خصوصاً بالمهاراتِ الحياتيّة، سيّما أنّ تعليم تِلك المهاراتِ لا يقلُّ أهميةً عن تعليم المادة الدّراسيّة عينها.

في هذا السياق، أكّد بشارة (2009) من خلالِ ورقةِ عمل قدّمها للمؤتمرِ الّذي عُقد في كليّةِ التّربية بجامِعةِ دمشق تحتَ شعار "نحو استثمارٍ أفضل للعلومِ التربويّة والنفسيّة في ضوءِ تحديّات العصر"، أهميّةَ إدماج المهارات الحياتيّة، ومن ضمنِها مهارات التواصل الشفويّ (الاستماع، والتحدّث) في مناهجِ التعليمِ المعاصرِ، الأمر الّذي مهّدَ لظهورِ بوادِر تعاون محليّة وعالميّة، تمثّلت بعقدِ وزارة التّربية السوريّة ومنظّمة اليونسكو ورشةَ عملٍ بعنوانْ: « الكتابُ المدرسي وفقَ المناهج التربويّة المطوّرة » الّتي أُقيمت في شهر أيّار (2017)، وتمّ خلالها التركيز على قواعدِ الاستماع وتنميتها مع عمر المتعلّم، وذلك ضِمنَ درسٍ قدمتهُ معلّمةُ الصّفِّ الأوّل الأساسي من وحدةِ المواطنة والانتماء.

وإذا تمَّ النظر إلى محتوى منهاج الدّراساتِ الاجتماعيّة وما تضمّنَهُ من خطوطٍ عريضةٍ في مرحلةِ التعليم الأساسيّ (الحلقةُ الأولى) في سورية، وتفحّص أهداف تعليمها، يُلاحظ أنّ من أبرزها: إعداد المتعلّم القادر على الاستماعِ والتعلّمِ والقراءةِ والفهمِ الجيّد لما يدور حولهُ، والمؤمن بالحوارِ مع الآخر (المركزُ الوطنيّ لتطويرِ المناهج التربويّة، 2017، ص808، 812). وينبغي أن تفرض هذهِ الأهداف واقعاً مختلفاً في تعليمِ هذهِ المّادة داخل الغرفة الصفيّة لا يعني مجرّد حفظ المتعلّم لمعلوماتٍ معيّنةٍ عن بيئتهِ أو وطنهِ وسردَها أمامَ مُعلّميهِ أو زملائه فقط، بل يعني توظيفه الأمثل للمهاراتِ الحياتيّة داخل الغرفة الصفيّة وخارجها، مثل مهاراتِ الاستماعِ وغيرها.

في ضوءِ ما سبق، فإنّ أيَّ مجتمع يسعى لنيلِ مكانةٍ تعليميّةٍ مميزةٍ، لا بُدَّ وأن يُعطي علوم اللغة ومهاراتها اهتماماً خاصاً، وأن يعمل بكلِّ طاقتهِ لمواجهةِ التحدّياتِ الّتي تواجهُ عمليّة تعليمها للأجيالِ المتعاقِبة؛ إذْ إنَّ وجودَ عجزٍ ما أو تدنٍ في مهارةِ الاستماع لدى المتعلّم أو غيرها منَ المهاراتِ اللغويّة التواصليّة قدْ يكون لهُ أثرهُ السّلبي في بقيّة المراحِلِ التّعليميّة الأُخرى، وكذلك في بقيّةِ الموادِ الأُخرى، ومن ضمنها الدّراساتُ الاجتماعيّة ومِنْ هُنا تتأتى المشكلة.

2. مشكلةُ البحث وأهميّته والجديد فيه:

تُعدُّ مرحلةُ التّعليمِ الأساسيّ–كما يدلُ اسمُها– الركيزةَ الرئيسة الّتي ينمّي خلالها المتعلّم معارفهُ، ويطوّر خِبراتهُ، ويكوّن فيها قِيمهُ واتجاهاته، وهو في هذهِ المرحلة مُطالبٌ وبشكلٍ رئيس بتعلّمِ علومِ لغتهِ الأُم وإتقان مهاراتها؛ ليكون قادراً على التواصلِ مع أفراد مجتمعهِ والتعبيرِ عن أفكارهِ ومشاعرهِ بشكلٍ صحيحٍ وسليم؛ إذْ إنَّ نجاحَ العمليّة التعليميّة برمتها أو فشلها يتوقّفُ على مدى تمكّنه من هذهِ المهارات.

وبالتالي، وبالرّغمِ مما أوصى بهِ المؤتمر وورشة العمل سابقةُ الذّكرِ فيما يتعلّقُ بأهميّةِ امتلاكِ المتعلّم لمهاراتِ الاستماع، وقدرتهِ على استخدامها بالشكلِ الّذي يحققُ لهُ تواصلاً ناجحاً مع محيطهِ الاجتماعيّ إلّا أنَّ هذهِ المهارات لا تلقَ الاهتمام المطلوب ولم توضع في المكانةِ الّتي تستحقها؛ إذْ أشارت دراساتٌ عديدة، كدراسة (جبرائيل وسلطان، 2012؛ حسن، 2018؛ latha، 2018؛ kannan، 2019) إلى أنَّ الاستماع أكثر

المهاراتِ اللغويّة إهمالاً في المناهجِ الدّراسيّة، لا سيّما في مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ، وأنَّ التركيز على اللّغةِ المكتوبة أكبر من المسموعة؛ لذا يعجزُ غالبيّةُ المتعلمين عن التعبيرِ بأسلوبهم الخاصّ عمّا يريدون، الأمر الّذي يتسبب ببقائِهم عندَ مستوى لُغويّ معيّن، ما يجعلهم غيرَ قادرين على مواجهةِ تحدّياتِ العصر.

هذا وقد اختلفت نتائجُ الأبحاثِ والدّراسات السّابقة الّتي أجريت في البيئةِ السوريّة فيما يتعلّقُ بمستوى مهاراتِ الاستماع لدى متعلّمي مرحلةِ التعليمِ الأساسيّ؛ إذْ أظهرت نتائجُ دراسة القصير وآخرون (2017) أنّ مستوى مهارات الاستماعِ لدى المتعلمين كانَ ضعيفاً، في حين أظهرت نتائجُ دراسة زمرّد وآخرين (2020) أنّ مستواها كانَ جيّداً لديهم، وأنّ مستوى وجودها عند الإناث أكبر من مستوى وجودها عندَ الذكورِ، وهذهِ النتيجة الأخيرة تتناقض مع دراسة بورديد هوي وآخرين (Bourdeaud'hui et al., 2021) الّتي أشارت إلى أنَّ مستوى مهاراتِ الاستماع لم يكن مرتبطاً بجنسِ المتعلّم.

لذا، وللوقوفِ على مستوى مهاراتِ الاستماع الّتي يمتلكُها متعلّمو الصّفِّ الثّاني الأساسيّ، قامَ الباحثُ بإجراءِ دراسةٍ استطلاعيّةٍ بتاريخ 3 شباط 2021 استمرّت يومين متتالين، طبّقَ خلالها اختباراً لأداءِ مهارةِ الاستماع مكوّناً من نصٍّ استماع، طُرِحَ حولهُ ثمانية أسئلة[1]، وذلك في مدرستينِ للتّعليمِ الأساسيّ (الحلقةُ الأولى) في مدينةِ اللاذقية، هما: مدرستيّ الشّهيد ابراهيم محفوض، والإمامِ جعفر الصّادق، وقد تمَّ اختيار شعبة واحدة من كُلِّ مدرسة، وبذلك بلغَ حجمُ العيّنة الاستطلاعيّة (60) متعلماً ومتعلّمةً، وقد خَلُصَتْ الدّراسة إلى وجودِ تفاوتٍ في مستوى مهاراتِ الاستماع عندَ المتعلمين؛ إذْ جاءَت النتائج وفقَ النسبِ الآتية: (بدرجة ضعيفة 33.33%، وبدرجة متوسّطة 35%، وبدرجة جيّدة 15%، وبدرجة جيّدة جدّاً 10%، وبدرجة ممتازة 6.67%).

إنَّ ما أظهرتهُ نتائجُ الأبحاثِ والدّراساتِ السابقة من جهةٍ، والدّراسة الاستطلاعيّة من جهةٍ أخرى، تُعطي بعضَ المؤشرات الّتي قد تنبئ بوجودِ مشكلةٍ في مستوى مهاراتِ

[1] تجدر الإشارة إلى أنَّ الاختبار المُستخدم في الدّراسةِ الاستطلاعيّة تمَّ أخذهُ من دراسةِ السبعان (2015) المُطبّقة على متعلّميّ الصّفِّ الثّاني الابتدائي، وهو مُختلف عن الاختبارِ الّذي أعدّه الباحثُ لاحقاً، وطبّقهُ كأداةٍ رئيسةٍ للبحثِ الحاليّ.

الاستماع لدى متعلّميّ مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ سواءَ أكانت متواجدة بدرجةٍ كبيرةٍ أو متوسّطة. وهذا ما دفعَ الباحث لاختيارِ موضوع بحثهِ الحاليّ الّذي يأتي استكمالاً لهذهِ الدّراسات بغرضِ تعرّفِ مستوى مهاراتِ الاستماع في الدّراساتِ الاجتماعيّة لدى متعلّميّ الصّفّ الثّاني الأساسيّ باعتبارِها نقطة الانطلاق الّتي تُظهرُ الحاجةَ إلى تنميتها لاحقاً، وكذلك بغرضِ تعرّفِ مدى تأثّر هذا المستوى بمتغيريّ الجنسِ، والانتظامِ في روضة. وبالتالي، تتحدّد مشكلة البحث بالسّؤالِ الرّئيس الآتي:

ما مستوى مهاراتِ الاستماعِ لدى متعلّميّ الصّفّ الثّاني الأساسيّ في الدّراساتِ الاجتماعيّة؟

أهميّةُ البحث: تكمن أهميّةُ البحثِ في النقاطِ الآتية:

- أهميّة مهارات الاستماع بوصفها واحدةً من أبرزِ المهارات الحياتيّة الّتي ينبغي أنّ تحفّز المناهجُ الوطنيّة المتعلّم على اكتسابِها.
- أهميّة الدّراسات الاجتماعيّة، بوصفِها الأساس الّذي يعد المتعلّم للمواطنة الصالحة؛ لهذا السبب تعدُّ واحدةً من الأدواتِ الرئيسةِ للنهوضِ به فكريّاً وعلميّاً وثقافيّاً.
- تزويدُ المُعلّمين باختبارٍ لأداءٍ عددٍ من مهارات الاستماع لدى متعلّميّ الصّفّ الثّاني الأساسيّ.
- تزويدُ الجهات المعنيّة في وزارةِ التّربيةِ السوريّة بصورةٍ حقيقيّة عن مستوى مهاراتِ الاستماعِ لدى متعلّميّ الصّفّ الثّاني الأساسيّ؛ لتكونَ هذهِ الصّورة أساساً تُبنى عليه دراساتٌ مستقبليّة.
- توجيهُ مخطّطي ومطوّري مناهجِ التّعليم في مرحلةِ التّعليم الأساسيّ إلى ضرورةِ تضمينها بمهاراتِ الاستماعِ، في حالِ أظهرت نتائجُ البحث تدنيها لدى متعلّميّ الصّفّ الثّاني الأساسيّ.
- قد يُفيدُ في لفتِ نظر المُعلّمين إلى أهميّةِ تنمية مهاراتِ الاستماع لدى المتعلّمين، وضرورةِ التّركيزِ عليها في أثناءِ تخطيطِ دروسِهم وتنفيذها.

- قد يُمهِّدُ لإجراءِ بحوثٍ ودراساتٍ أُخرى في مجالِ التّواصلِ الشّفويّ (تحديداً، وتقويماً، وتنميةً) لدى متعلّميّ مرحلةِ التعليمِ الأساسيّ.

3. أهدافُ البحثِ وأسئلتهُ: يسعى البحث الحاليّ إلى تحقيقِ الأهداف الآتية:

- تحديد مهارات الاستماع اللّازمة لمتعلّميّ الصّفِّ الثّاني الأساسيّ (عيّنةُ البحثِ).
- تعرّف مستوى مهارات الاستماع لدى متعلّميّ الصّفِّ الثّاني الأساسيّ في الدّراساتِ الاجتماعيّة.
- تقصّي الفرق في مستوى مهارات الاستماع لدى متعلّميّ الصّفِّ الثّاني الأساسيّ تبعاً لمتغيريّ الجنس والانتظام في روضة.

أسئلةُ البحث: يُحاول البحثُ الحاليّ الإجابةَ عن السؤالين الآتيين:

- ما مهارات الاستماع اللّازمة لمتعلّميّ الصّفِّ الثّاني الأساسيّ؟
- ما مستوى مهارات الاستماع لدى متعلّميّ الصّفِّ الثّاني الأساسيّ في الدّراساتِ الاجتماعيّة على الاختبارِ ككل، وعلى كلِّ مهارةٍ فرعيّة على حِدة؟

4. فرضياتُ البحثِ وحدودهُ:

فرضياتُ البحث: سعى البحث الحالي لاختبارِ الفرضيتين الآتيتين عند مستوى الدّلالة (α=0.05):

- **الفرضيّة الأولى:** لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسِّطيّ درجات المتعلّمين (أفراد العيّنة) على اختبارِ أداء مهارات الاستماع في الدّراساتِ الاجتماعيّة يُعزا لمتغيّر الجنس.
- **الفرضيّة الثّانية:** لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسِّطيّ درجات المتعلّمين (أفراد العيّنة) على اختبارِ أداء مهارات الاستماع في الدّراساتِ الاجتماعيّة يُعزا لمتغيّر الانتظام في روضة.

حدودُ البحثِ: تمَّ الاقتصار في البحثِ الحاليّ على الحدودِ الآتية:

- **العلميّة:** وتتمثّلُ في قياسِ مستوى مهاراتِ الاستماع (الفهم السمعيّ، والتصنيف) ككل، وكلٌّ واحدةٍ منها على حِدة، وعلاقتها بمتغيريّ الجنس والانتظام في روضة.

- **البشريّة:** عيّنةٌ من متعلميّ الصّف الثّاني الأساسيّ في المدارسِ الرسميّة في مدينةِ اللاذقيّة.
- **الزمانيّة:** تمَّ تطبيقُ البحثِ الحاليّ في الفصلِ الدّراسيّ الثّاني من العامِ الدّراسيّ (2022/2021)، واستمرَّ تطبيقُ أداتِه خلال شهريّ آذار ونيسان من العامِ (2022).
- **المكانيّة:** مجموعة من مدارسِ الحلقةِ الأولى من مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ في مدينةِ اللاذقيّة، وهي مدارسُ: (الشهيد علاء سلمان، والشهيد سلمان العجي، والشهيد سومر الوزّة، والإمام جعفر الصّادق، وعبد الرحمن الغافقي[2]).

5. مُصطلحاتِ البحثِ وتعريفاتهُ الإجرائيّة:

1.5 مهارات الاستماع: هي "عمليّةُ تلقيّ الأصوات بقصد، وإرادة فهم وتحليل" (أبو محفوظ، 2017، ص16). وتُعرّف إجرائيّاً بأنّها: مجموعةٌ من مؤشّرات أداء مهارة الاستماع موزّعة على مهارتين فرعيتين، هما: (الفهم السمعيّ، والتصنيف)، وتُقاس بالدّرجةِ الكليّة الّتي يحصلُ عليها المتعلّم على اختبارِ أداء مهاراتِ الاستماع في الدّراساتِ الاجتماعيّة المُعَدِّ لهذا الغرض.

1.1.5 مهارةَ الفهمِ السمعيّ: تُعرّف بأنها "فنٌّ يشتملُ على عملياتٍ معقّدةٍ يُعطي فيها المُستمع اهتماماً خاصّاً وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاهُ أذنهُ من أصواتٍ؛ بقصدِ الإدراكِ، والفهمِ، والتحليلِ، والتطبيقِ، والنقدِ، والتقويمِ (مدكور، 2006، ص 84). وتُعرّف إجرائيّاً بأنّها: قدرةُ متعلّمِ الصّفِ الثّاني الأساسيّ على تركيزِ انتباهه على الفكرةِ الرئيسة للنّص، وذكرِ مصطلحٍ أو شخصيّةٍ أو معلومةٍ سمعها، وتفسيرِ أحداثٍ أو موضوعاتٍ واستنتاج قيمٍ وردت في النصِّ، وإكمال جملٍ سمعَ جزءاً منها، وتُقاس بالدّرجةِ الفرعيّة الّتي يحصلُ عليها المتعلّم على اختبارِ أداء مهاراتِ الاستماع في الدّراساتِ الاجتماعيّة.

[2] زارَ الباحث المدارس الخمس المُشار إليها آنفاً، بعدَ الحصول على كتابِ تسهيل مهمّة صادر من مديريّةِ التّربية في محافظةِ اللّاذقيّة برقم (6625/ص13) وتاريخ 19 كانون الأوّل 2021، موجّه لإداراتِ مدارسِ التّعليم الأساسيّ (الحلقة الأولى) في مدينةِ اللاذقيّة.

2.1.5 مهـارة التصـنيف: تُعـرّف بأنّهـا عمليّـة إيجـاد العلاقـاتِ المعنويّـة بـينَ الكلمـاتِ والحقائقِ والمفاهيمِ والأفكارِ وفقاً لخاصيّة مُشتركة فيما بينها (مدكور، 1991، ص 92). وتُعرّف إجرائيّاً بأنّها: قدرةُ متعلّمِ الصّفِ الثّاني الأساسيّ على تمييزِ الرأي من الحقيقة، والأفكارِ المرتبطةِ من غير المرتبطةِ بنصِّ الاستماع، وتمييزِ الأفكارِ الصّحيحة من الخطأ الواردة في نصِّ الاستماع، وتُقاس بالدّرجةِ الفرعيّة الّتي يحصلُ عليها المتعلّم على اختبارِ أداء مهاراتِ الاستماع في الدّراساتِ الاجتماعيّة.

2.5 متعلّمـو الصّـفِّ الثّـاني الأساسـيّ: هُم متعلّمو الصّفِ الثّاني من مرحلةِ التعليم الأساسيّ (الحلقةُ الأولى)، والمسجلون للعامِ الدّراسيّ (2021/2022) في مدارسِ مدينةِ اللاذقيّة الرسميّة، الّذينَ تتراوحُ أعمارُهم بين السّابِعة والثامِنة.

6. الإطار النظريّ والدّراسات السّابقة:

مفهوم الاستماع:

ذكرت الأدبيـاتُ التّربويّـة تعريفـاتٍ عديـدة للاسـتماع، فقد عرّفـهُ أبـو صـواوين (2005) بأنّـه عمليّـة عقليّـة مقصـودة وإيجابيّـة، تتطلّـب تركيـز الانتبـاه فـي الرسـالةِ المسموعة وفهمها (ص 235).

أمّا شحاته والسمان (2012) فقد عرّفا الاستماع بأنّهُ "عمليّةٌ واعية معقّدة، يتمُّ من خلالها استقبال اللغة المنطوقة من خلالِ اهتزازاتٍ هوائيّةٍ، وتتطلّبُ انتباهاً وتركيزاً لآراء وأفكارِ ومشاعرِ الآخرين وصولاً إلى حُسنِ الإصغاءِ والاستجابة الفعالة ومتابعة المتحدّث وسرعةِ الفهم" (ص 15).

وتعرّفهُ الجمعيّة الدوليّة للاستماع Internationl listening Association بأنّهُ عمليّة استقبال وبناء المعنى من خلالِ الرّد على الرسائلِ اللفظيّة أو غيرِ اللفظيّة (في: Trenholm & Jensen, 2011)

وبناءً على ما سبق، يعرّف الباحثُ الاستماع بأنّهُ مهارةٌ فرعيّة من مهاراتِ التواصلِ الشفويّ تتطلّب من المستمعِ الانتباهَ والتركيزَ في الكلامِ المسموع؛ كي يكونَ قادراً على تحليلهِ ومناقشتهِ، وإبداءَ رأيهِ فيه.

أهميّة الاستماع:

تبرزُ أهميّةُ الاستماعِ في كونهِ:

– وسيلة للاتصال؛ إذ يعدُّ الوسيلة الرئيسة الأولى لاتصالِ الطفلِ بلغتهِ وخاصّةً في السنةِ الأولى من عمرهِ.

– وسيلة للتعليم والتعلّم؛ لدوره الأساسيّ في فهمِ المحاضراتِ والأنشطة التدريسيّة والحياتية المُختلفة (حراشة، 2007، ص 135– 136).

– فنٌ ترتكزُ عليه كلُّ فنونِ اللّغة الأخرى من تحدّثٍ، وقراءةٍ، وكتابةٍ (أبو شنب والعتيبي، 2015، ص 123).

ويتّضح مما سبق، أنَّ الاستماع يُعدُّ من أبرز المهاراتِ اللغويّة، لذا ينبغي الاهتمام بهِ من خلالِ تضمينِ مهاراتهِ في مناهجِ التّعليمِ عامةً والأساسيّ خاصّةً، لما لهُ من دورٍ كبيرٍ في العمليتينِ التّواصليّةِ والتعليميّة.

أنواع الاستماع: تعدَّدت وتباينت وجهاتُ نظرِ الباحثين في تصنيفهم لأنواعِ الاستماع؛ فمنهم من اتّجهَ إلى تصنيفِ الاستماعِ وفقاً للغرضِ من تلكَ العمليّةِ ذاتها، مثل تصنيفِ العطيّة (2012) الّذي أوردها وفقاً للآتي:

– **الاستماع الهامشي:** ويُقصد به ذلكَ الاستماع العرضيّ الّذي يكون فيهِ المستمع غيرَ مركّزٍ على الكلام.

– **الاستماع بقصدِ الفهم:** وهو الاستماع الّذي يبذلُ صاحبهُ جهداً لإدراكِ العلاقاتِ ومعرفةِ أهدافها.

– **الاستماع التحليلي النقديّ:** أي الاستماع الّذي يُحلل فيه المستمع كلامَ المتحدّث ويرد عليه (ص 13).

في حين ذهبَ زاير وآخرون (2020) إلى تصنيفِ الاستماع وفقاً لعنصرِ المواجهة بينَ طرفيّ عمليّة الاستماع:

– **استماع مباشر:** وهو الاستماع الّذي يتوافر فيهِ طرفا عمليّة الاستماع وجهاً لوجه.

– **استماع غير مباشر:** أي الاستماع الّذي يتمُّ عبر أجهزة ووسائلِ الاتصالِ المختلفة (ص 87).

ويؤكّد الباحث أهميّة فهمِ المعلّمِ لهذهِ الأنواع؛ لأنّها تُساعدهُ في أثناءِ التخطيطِ لدروسهِ، وصولاً إلى تنفيذها، وانتهاءً بتقويمها.

معوقات الاستماع: تتمثّل هذهِ المعوقاتِ في:

- **التشتت:** ويكون نتيجةً لانشغالِ المُستمعِ في مشكلاتهِ وحياتهِ الشخصيّة.
- **الملل:** ويكون نتيجةً لعدمِ أهميّة موضوعِ الاستماع، أو لوجودِ ضعفٍ ما في طريقةِ صياغتهِ (متولي، 2012، ص 160-161).

ويضيف عبد المجيد (2015) إلى ما تقدّم؛ الآتي: "ضعف الطاقة أو القدرة على الاستماع، والتربّص بالمتحدّث وحب النّقد" (ص 27).

ويرى الباحث أنَّ عمليّة الاستماع لا يمكن أن تحقق غايتها الرئيسةَ في العمليّةِ التعليميّة، إلّا في حال أحسنَ المعلّم اختيارهُ لموضوعِ الاستماعِ والأسئلة الّتي ستطرحُ حولهُ؛ لأنّها الأساس في جذبِ المتعلّم وإبعادِ الملِ عنهُ.

المهارات الأساسيّة للاستماع:

ذكرت الأدبياتُ التربويّة تصنيفاتٍ عديدة لمهاراتِ الاستماع، وفيما يلي عرضٌ موجزٌ لبعضِ هذه التصنيفات، فقد قسّم عويس (1999) مهارةَ الاستماع إلى المهاراتِ الفرعيّة الآتية:

- مهارات التصنيف: وتشمل القدرة على التمييزِ بينَ الأفكارِ الصحيحةِ والخطأ، وبينَ الحقائقِ والآراءِ، وبينَ الأفكارِ المرتبطةِ بالقصّة وغيرِ المرتبطةِ بها.
- مهارات التفكير الاستنتاجيّ: وتشمل القدرة على التنبؤ بالنتائجِ بعدَ الاستماعِ إلى أحداثٍ متسلسلةٍ، واستخلاصِ الأفكارِ المطروحة في النصِّ المسموع، وتعرّفِ هدفِ المتكلّم.
- مهارات الحكم على صدقِ المحتوى: وتشمل القدرة على تعرّفِ الأفكارِ المتناقضة وغير المتناقضة، وذكرِ أسبابِ رفضهِ وقبولهِ لرأيٍ ما استمع إليهِ في القصّة، وترتيبِ الأفكارِ الواردةِ في المادّةِ المسموعة.

- مهارات تقويم المحتوى: وتشمل القدرة على ذكرِ جوانبِ القوّةِ والضّعفِ في النصِّ المسموع، ومعالجةِ جوانب الضّعفِ فيه باقتراحِ المُناسبِ من الكلماتِ أو المفاهيمِ لموضوعِ النصّ (في: علي، 2012، ص 37).

أمّا تصنيف عطيّة (2006) فقد حدّد مهاراتِ الاستماعِ الفرعيّة بالآتي:

مهارةُ استخلاصِ النقاطِ الرئيسةِ وتذكّرها، ومتابعةِ المتحدّث مع تركيزِ الانتباه، وإدراكِ معاني التراكيبِ والتعبيراتِ، والالتزامِ بآدابِ الحوارِ، وتحليلِ المسموعِ مع تحديدِ نقاطِ القوّةِ والضّعفِ فيهِ، وتذكّرِ المسموعِ وحفظهُ، وتلخيصِ المسموعِ شفويّاً أو تحريريّاً.

اللّغة والدّراسات الاجتماعيّة:

يُعدُّ تعليمُ المهاراتِ اللغويّة، الوظيفةَ الرئيسةَ لمعلّم مرحلةِ التعليمِ الأساسيّ، ولعلّ الأشخاص المؤيدين لفكرةِ اللّغةِ الكليّة يؤكّدونَ أهميّةَ اشتراك المتعلمين في توظيفِ اللغة لتلبيةِ احتياجاتهم، وبهذهِ الطريقة يطوّر المتعلمون لغتهم بوصفها جزءاً مكمّلاً للتّعليمِ، وعليه، فإنَّ الاهتمامات المنهجيّة للدّراساتِ الاجتماعيّة والفنون اللغويّة متشابهة جدّاً؛ إذ يهتمُّ كُلٌّ منهما في التطوّرِ والنمو الكُليّ للمتعلّم (تيرنر، 2005/1994، ص211-212).

ويرى الباحث أنَّ تعلّم أيّ لغة، وخاصّة الجانب الشفويّ منها، لا يقتصر على مادّةٍ بعينها؛ لذا تمَّ اختيار مادّة الدّراسات الاجتماعيّة في البحثِ الحاليّ لتمثّل أنموذجاً، كونها إحدى الموادِ اللغويّة الّتي تضعُ المتعلّم في كثيرٍ من المواقفِ وتتيحُ لهُ بالوقتِ نفسهِ التعبيرَ عن أفكارهِ ومشاعرهِ.

شروط نجاح درسِ الاستماع: يجب على المعلّم مراعاة الآتي:

- أن يُوضّح للمتعلمين الهدف من النّشاطِ الّذي يحدثُ فيهِ الاستماع، على أن يكون هذا الهدف واضحاً ومفهوماً في أذهانهم.
- أن يُوجّه المتعلمين إلى عناصرِ الحديثِ المسموع، وإلى أهمِّ النقاطِ الواردة فيه (مصطفى، 2002، ص 82-81).
- إتاحة المجال للمتعلّمين حتّى يتعلّموا القواعد العامّة للاستماع.
- استخدام أسئلة مفتوحة لمساعدةِ المتعلمين على تطويرِ مهاراتهم في ربطِ الأفكارِ، والاستنتاجِ، والمقارنة.

– تحديد المهارات الّتي يُريد تنميتها عندَ المتعلمين (المالكي، 2022، ص 8).

أمّا المتعلّم فيجبُ عليه مراعاة الآتي:

– أن يجلس في المكانِ المناسبِ الّذي يُجنّبهُ المشوشات.

– أن يكون محدّداً الهدف ويعرفُ لماذا يستمع؟

– أن يتذكّر النقاط المهمّة في الحديثِ الّذي يستمعُ إليه.

– أن يفهم ما يستمع إليهِ جيّداً قبلَ نقدهِ وإصدارِ الحكمِ عليه (متولي، 2012، ص 156).

الدّراسات السابقة: تمَّ الاطلاع على عددٍ من الدّراسات والأبحاث السابقة المتعلّقة بموضوع البحث الحاليّ، وعرضَتْ وفقَ الآتي:

– دراسة **بورديد هوي وآخرون (Bourdeaud'hui et al., 2021)** في بلجيكا، بعنوان: **"Exploring The Validity of a Comprehensive Listening Test To Identify Differences In Primary School Students Listening Skills"** "استكشاف صلاحيّة اختبار الاستماع الشّامل لتحديدِ الاختلافات في مهاراتِ الاستماع لدى طلّابِ المدارسِ الابتدائيّة**"**. وقد هدفت إلى تطويرِ اختبارِ استماعٍ شاملٍ، واستخدامهُ في تحديدِ الاختلاف في مستوى مهاراتِ الاستماع تبعاً لمتغيريّ (لغةِ المنزل، والجنس)، ولتحقيق ذلك، أُستخدمَ المنهجُ الوصفيّ، وتكوّنت العيّنة من (1001) طالباً وطالبةً من طلابِ الصفِّ السّادس الابتدائي في فلانديرز، وقد تكوّن اختبار الاستماع من (24) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدّد، والأسئلة المقاليّة، وأظهرت النتائج وجودَ فرقٍ دالٍ إحصائيّاً بينَ متوسّطي درجات الطّلاب الناطقين باللّغةِ الهولنديّة وغيرِ النّاطقينَ بها، لصالحِ الطلابِ الناطقين بالهولنديّة، في حين لم تُظهر النتائج وجودَ فرقٍ دالٍ إحصائيّاً بينَ متوسّطي درجات الطّلاب الذكور والإناث على الاختبار.

– دراسة **زمرّد وآخرون (2020)** في سورية، بعنوان: **"درجة امتلاك تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ لمهارات التواصل الشفوي في مادةِ العلوم"**. هدفَت الدّراسة إلى الكشفِ عن درجةِ امتلاك تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ لمهارات التواصل الشفوي

(الاستماع والتحدّث) في مادةِ العلوم، واستُخدمَ المنهجُ الوصفي، وتكوّنتْ العيّنة من (670) تلميذاً وتلميذة من الصّفِ الرّابع الأساسي في مدارسِ مدينة اللاذقيّة، وتمثّلت أداةُ الدّراسة باختبارِ أداء مهارات التواصل الشفوي، وأظهرتْ النّتائج أنّ درجة امتلاك أفراد العيّنة لمهارةِ الاستماع جاءت بدرجةٍ جيدة، كما أظهرت وجود فرقٍ في درجةِ امتلاك أفراد العيّنة لمهارةِ الاستماع تعزا لمتغيّر الجنس.

- دراسة **حسن (2018)** في العراق، بعنوان: **"مدى اكتساب مهارات الاستماع لدى تلميذات المرحلة الابتدائيّة"**. هدفَت الدّراسة إلى تحديدِ مهاراتِ الاستماع اللّازمة لتلميذاتِ المرحلة الابتدائيّة، وكذلك تعرُّفِ مدى اكتسابهم لهذهِ المهارات، واُتّبعَ المنهجُ الوصفيّ، وقد تكوّنت العيّنة من (80) تلميذة من تلميذاتِ الصّفِّ السّادسِ الابتدائي تمّ اختيارهم بطريقةٍ عشوائيّة، وأُعدّت قائمة بمهاراتِ الاستماع الواجب توافرها لتلميذاتِ المرحلة الابتدائيّة، كما تمَّ إعداد اختبار تحصيلي لقياسِ مستوى هذه المهارات لديهم كأداةٍ للدّراسة، وأظهرت النتائجُ أنَّ عدد التّلميذات ضمنَ المستويين الضعيف والمتوسّط هو (54) تلميذة بنسبة مئويّة بلغت (67.5%).
- دراسة **القصير وآخرون (2017)** في سورية، بعنوان: **"مدى توفّر مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ"**. هدفَت الدّراسة إلى تعرُّفِ مدى توفّر مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ في مدينة حمص، واُستخدمَ المنهجُ الوصفيّ، وتكوّنت العيّنة من (120) تلميذاً وتلميذة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة العنقوديّة، وأُعدّت قائمة بمهاراتِ الاستماع تضمّنت (32) مهارة توزّعت على مجالات خمسة هي: (التمييز السمعي- فهم المعنى المباشر- التفكير الاستنتاجي- تقويمُ محتوى المسموع ونقده- التفكيرُ الإبداعيّ)، كما تمَّ إعداد اختبار لقياسِ مدى توفّر هذه المهارات لدى التلاميذ كأداةٍ للدّراسة، وأظهرت النتائجُ أنّ المستوى العام للتلاميذ في مهاراتِ الاستماع كان ضعيفاً.

تعقيب على الدِّراساتِ السّابقة وموقع البحث الحاليّ مِنها:

مـن العـرضِ السّـابقِ للبحـوثِ والدّراسـات السّـابقة ذاتِ الصِـلة بموضـوعِ البحـثِ الحـاليّ يتّضحُ الآتي:

أكّدت الدّراسـات السّـابقة أهميّـةَ تحديـدِ مهـاراتِ الاسـتماع لكُـلِّ مرحلـةٍ تعليميّـة، وبحـثِ إمكانيّـةِ تقويمهـا وتنميتهـا، **ويتشـابهُ** البحـثُ الحـاليّ مـع الدّراسـاتِ السّـابقة فـي اسـتخدامِ المـنهج الوصـفيّ، ومـع الدّراسـات المحليّـة السّـابِقة فـي اختيـارِ متعلّمـيّ مرحلـةِ التعليمِ الأساسـيّ (الحلقةُ الأولـى) للتطبيقِ عليهم، إلّا أنّـهُ **يختلف** عن الدّراساتِ كَكُل في حجمِ العيّنة البالغ (312) متعلّماً ومُتعلّمةً، وفي اختيارِهِ لمتعلّميّ الصَّفِ الثّاني الأساسـيّ بشكلٍ خاص، سيّما أنّ لكلِ صَّفِ خصـائِصٌ مُختلفة عن الآخرِ، كما **ويختلـفُ** البحـثُ الحـاليّ عن الدّراساتِ السّابقة في أداةِ البحثِ أيضاً، والّتي هي اختبارٌ لعددٍ من مهاراتِ الاستماعِ من إعدادِ الباحث، وأخيراً **يتشـابهُ** مـع دراسـةِ (بورديد هوي وآخرون، 2021؛ زمرّد وآخرون، 2020) في اختيارِ متغيرِ الجنس لبحثِ مستوى مهارات الاستماعِ لدى المتعلمين في ضوئهِ، **ويختلـف** عنها في بحثِهِ لمتغير الانتظامِ في روضـة، والّذي لم تتطرق لـه أيٌّ من الدّراساتِ السّابقة، وقد أفادَ الباحثُ منَ المراجعِ والأدواتِ المُستخدمةَ والإجراءاتِ المُتبعـةَ فـي الدّراسـاتِ السّـابقة واختـارَ مِنهـا مـا يُناسِـبُ بحثـهُ الحـاليّ، كمـا وأفادت نتائِجُ تِلكَ الدّارسات الباحث في اختيارِ المشكلة، وتفسيرِ النتائج.

7. منهجيّة البحث وإجراءاتهُ:

منهج البحث:

اتّبـع الباحـثُ المـنهجَ الوصـفيّ؛ فهـو يلائـم طبيعـةَ البحـثِ الحـاليّ، ويعتمـد هـذا المنهج على "دراسـةِ الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتمُ بوصفها وصفاً دقيقاً من خـلالِ التّعبيرِ النوعيّ الّذي يصفُ الظّاهرةَ ويوضّحُ خصائصها، أو التّعبير الكميّ الّذي يُعطي وصفاً رقميّاً يوضّحُ مقدارَ وحجمَ الظّاهرة" (عبّاس وآخرون، 2007، ص 74).

المجتمعُ الأصلي للبحث والعيّنة:

تكوّنَ مجتمعُ البحثِ من جميعِ متعلّميّ الصّف الثّاني الأساسيّ المسجلين في مدارسِ مدينةِ اللّاذقيّة الرسميّة خلال العامِ الدّراسيّ (2021/2022)، والبالغ عددهم (7175) متعلماً ومتعلّمةً وفق إحصائيّات مديريّة التربية في مدينةِ اللّاذقيّة، ولكي يمثّل حجم العيّنة المجتمعَ الأصليّ تمثيلاً صادقاً؛ اعتمدَ الباحث معادلة ستيفين ثامبسون في تحديدِ حجمِ العيّنة، وهي كالآتي (Thompson, 2012, p. 59-60):

$$n = \frac{Np\,(1-p)}{(N-1)(d^2/z^2) + p(1-p)}$$

حيثُ: N حجم المجتمع، و d نسبة الخطأ وتساوي (0.05)، و p القيمة الاحتماليّة وتساوي (0.50)، و Z الدّرجة المعياريّة المقابلة لمستوى الدّلالة 0.95 وتساوي (1.96).

وقد بلغَ عدد أفراد عيّنة البحث (312) متعلماً ومتعلّمةً، تمَّ سحبهم بطريقةٍ عشوائيّة من خمسِ مدارسٍ للتّعليمِ الأساسيّ في مدينةِ اللّاذقيّة. ويوضّح الجدول **(1)** توزّع أفراد عيّنة البحث تبعاً لمتغيريّ الجنس والانتظامِ في روضة:

الجدول (1): توزّع أفراد عيّنة البحث

المتغيّر	الجنس		الانتظام في روضة	
	ذكور	إناث	مُسجّل/ة	غير مُسجّل/ة
العدد	169	143	256	56
المجموع	312		312	

أدواتُ البحثِ: تطلّبَ إنجاز هذا البحث بناء أداتين هما:

1. قائمة مهارات الاستماع اللّازمةِ لمتعلّميّ الصّفّ الثّاني الأساسيّ.
2. اختبار لقياس مستوى أداء أفراد عيّنة البحث لبعضِ مهاراتِ الاستماع.

1. قائمة مهارات الاستماع اللّازمةِ لمتعلّميّ الصّفِّ الثّاني الأساسيّ:

1.1. إعداد الصّورة الأوليّة للقائمة: تمَّ إعدادها بعدَ الرجوعِ إلى الكتبِ والدّراسات الّتي تناولت تصنيفَ مهاراتِ التواصلِ الشفويّ عموماً والاستماع خصوصاً، كتصنيف: (عويس، 1999؛ أبو صواوين، 2005؛ عطيّة، 2006؛ حراشة، 2007؛ عبد الباري، 2011)، وكذلك بعدَ الاطلاعِ على كتابِ الدّراساتِ الاجتماعيّة للصّفِّ الثّاني الأساسيّ، وعلى قائمةِ المعايير الوطنيّة لمناهجِ التّعليمِ العام ما قبلَ الجامعيّ، ولضبطِ تلكَ القائمة والتأكّدِ من صدقِها تمَّ وضعها **في صورةِ استبانة**؛ إذ اشتملت على ثلاثةِ بدائلٍ، هي: (مُناسب جدّاً، مُناسب، غير مُناسب)، في حين تضمّنت مهارتين فرعيتين، هما: (الفهم السمعيّ، والتصنيف) موزّعة على (9) مؤشراتِ أداء.

2.1. صِدقُ القائمة: تمَّ عرضُ القائمةِ الأوليّة بعد وضعها **في صورةِ استبانة** على (10) من أعضاءِ الهيئة التدريسيّة في كليّتيّ التّربية في جامعتي تشرين والفرات، **انظر ملحق رقم (1)**. وقد طُلبَ إلى السّادة المُحكّمين بيان ملاحظاتهم حول صلاحيّة القائمة وصدقها من حيث: مدى ارتباط كُل مؤشّرٍ بالمهارةِ الفرعيّة الّتي يندرجُ ضمنها، ومدى ملاءمة هذه المهارات للمستوى التّعليميّ لمتعلّمِ الصّفِ الثّاني الأساسيّ، ولمفردات مادّةِ الدّراساتِ الاجتماعيّة، وكذلك مدى دقّة ووضوح الصّياغة اللغويّة لمهاراتِ الاستماع ومؤشراتِها الأدائيّة، وكذلك بيان ما يرونهُ مناسباً لقائمةِ المهارات ومؤشراتِها من حذفٍ أو تعديلٍ أو إضافة.

وفي ضوءِ ملاحظاتِ السّادة المحكمين وآرائهم أُجريت التعديلاتُ المُقترحة؛ إذ أُضيفت بعضُ المؤشراتِ الأدائيّة إلى القائمةِ وحُذِفت أُخرى منها مثل حذف مؤشّر (يُلخّص بأسلوبهِ الخاص ما يستمعُ إليه)، وكذلك مؤشّر (يُسمّي الأفكار الفرعيّة في نصٍّ الاستماع) من مهارةِ الفهمِ السمعيّ، وإضافة مؤشّر آخر (يُكملُ جملةً سمعَ جزءاً منها) إلى المهارةِ الفرعيّة ذاتها، كما تمّ تعديلُ صياغةِ المؤشّر من (يميّز بين ما هو رأي وحقيقة في نصِّ الاستماع) إلى (يميّزُ الرأي من الحقيقة في نصِّ الاستماع) في مهارةِ التصنيف، وبناءً على ما سبق، تمَّ وضع القائمة في صورتِها النهائيّة؛ إذ تضمّنت

مهارتين فرعيتين، هما: (الفهم السمعيّ، والتصنيف) موزّعة على (8) مؤشراتِ أداء، **انظر ملحق رقم (2)**.

2. اختبار لقياس مستوى أداء أفراد عيّنة البحث لبعضِ مهاراتِ الاستماع: مرَّ بناء الاختبار بالمراحلِ الآتية:

1.2. إعدادُ الصّورةِ الأوليّةِ للاختبار: صمّمَ الباحثُ اختباراً أوّليّاً لقياس عددٍ من مهاراتِ الاستماع لدى متعلّميّ الصّفّ الثّاني الأساسيّ في ضوءِ قائمة مهاراتِ الاستماع السّابقةِ، والأدبياتِ التربويّة والدّراسات السّابقة ذاتِ الصلة بموضوعِ البحث، ولا سيّما الاختبارات المصمّمة لقياسِ مستوى مهاراتِ الاستماع، ومنها: (السبعان، 2015؛ المجدلاوي، 2015؛ جمعة، 2017؛ إبراهيم، 2021)، وقد تكوّن الاختبار في صورتهِ الأوّليّة من نصّ استماع، طُرح حولهُ (11) سؤالاً، تمَّ صوغها على شكلِ عباراتٍ وتفسيراتٍ، وهي متنوّعة بينَ الأسئلةِ الموضوعيّة والمقاليّة القصيرة، وموزّعة على قسمينِ رئيسين وفقاً للآتي:

القسمُ الأوّل: يتضمّن مكاناً خاصّاً لبياناتِ المفحوص (المُستجيب) الأوليّة، والمتمثّلةِ ب: اسم المتعلّم والشعبةِ ومتغيراتِ البحثِ التصنيفيّة، بالإضافةِ إلى تعليماتٍ خاصّةٍ توضّح للمتعلّم كيّفية الإجابةِ عن الأسئلةِ.

القسمُ الثّاني: ويتضمّن (3) أقسام فرعيّة موزّعة وفقاً للآتي:

- **القِسمُ الأوّل:** وفيه يُعرض على المتعلّمِ **(5) عبارات** من نمطِ الاختيار من متعدّد، يتبعُ كلّاً منها (4) بدائلٍ، تشملُ الإجابةَ الصحيحة، وثلاثةَ مموهاتٍ، وعلى المتعلّمِ اختيارُ واحدٍ فقط من بينِ هذهِ البدائل، وذلك بوضعِ دائرةٍ حولَ الحرفِ الممثّل للإجابةِ الصحيحة.
- **القِسمُ الثّانيّ:** وفيه يُعرض على المتعلّمِ **(3) عبارات؛** تضمُّ العبارةُ **الأولى** منها (4) عبارات فرعيّة، وعلى المتعلّم تحديدُ أيّ عبارة (مُرتبطة) أو (غير مرتبطة) بنصِّ الاستماع، وذلك عن طريقِ كتابةِ إحدى هاتين الكلمتين ضمنَ الفراغِ المرادفِ لكلٍّ منها. أمّا بقيّة العبارات فيضمُّ كلٌّ منها (3) عبارات فرعيّة، ينبغي على المتعلّم في العبارةِ **الثّانية** التمييز بينها بوضعِ كلمةِ (حقيقة) أو (رأي) بجانبِ كُلِّ عبارةٍ فرعيّةٍ،

وفي العبارةِ **الثّالثة** التمييز بينها بوضعِ كلمة (صحيحة) أو (خطأ) بجانبِ كُلِّ عبارة فرعيّةٍ.

- **القِسمُ الثّالث:** وفيه يُعرض على المتعلّمِ **(3) عبارات؛** تضمُّ العبارةُ **الأولى** منها (3) عبارات فرعيّة، وعلى المتعلّم إكمال العبارات وفقاً لما سمعهُ من نصِّ الاستماع، في حين تمّت صياغة كل واحدةٍ من العبارتين **الثّانية** و**الثّالثة** بعبارةٍ واحدةٍ، وعلى المتعلّم تقديمُ إجابةٍ قصيرةٍ لهما.

راعى الباحث عند صياغةِ أسئلةِ الاختبارِ الدقّة اللغويّة والعلميّة للعباراتِ والبدائلِ، وأن تكون محدّدةً وواضحةً وخاليةً من الغموضِ، وملائمةً للمستوى العقليّ والتّعليميّ لمتعلّميّ الصّفِّ الثّانيّ الأساسيّ، وكذلك للمفرداتِ الموجودةِ في كتابِ الدّراسات الاجتماعيّة للصّفِّ الثّانيّ الأساسيّ؛ لتجنّب وجود صعوبةٍ من قبلِهم في فهمِ مفرداتِ نصِّ الاستماعِ أو أسئلةِ الاختبار، على أن يتولّى الباحث قراءةَ نصِّ الاستماعِ وكُلَّ سؤالٍ في الاختبارِ.

2.2. التحقق من صدقِ اختبار أداءِ مهارات الاستماع: تمَّ التحقق من صدقِ الاختبارِ بطرائقٍ عديدة، هي:

1.2.2. الصّدقُ الظاهريّ: تمَّ عرضُ الاختبار بصورتهِ الأوّليّة ضمنَ الفترةِ الواقعةِ بينَ (2022/1/9) و (2022/1/27) على (10) من أعضاءِ الهيئة التدريسيّة في كليّتيّ التّربية في جامعتيّ تشرين والفرات من ذوي الخبرةِ والاختصاصِ لإبداءِ مُلاحظاتهم حولَ الاختبارِ من حيثِ: مدى كفايةِ عددِ أسئلتهِ، ومدى صلاحيّتها لقياسِ ما وضعت لقياسهِ، وكذلك مدى سلامة صياغةِ بدائلِ الإجابةِ وأسئلةِ الاختبارِ علميّاً ولغويّاً، ومدى وضوحها ومناسبتِها للمستوى المعرفيّ لعيّنةِ البحثِ، إلى جانبِ اقتراحِ ما يرونهُ مناسباً لصالحِ الاختبارِ من حذفٍ أو تعديلٍ أو إضافة، وقد تركزت الملاحظاتُ في معظمها حولَ النقاطِ الآتية: (إعادةُ صياغةِ عددٍ من المفردات الواردةِ في نصِّ الاستماع، وتعديلُ الصياغةِ اللغويّةِ لعددٍ من الأسئلةِ، واستبدالُ عددٍ من البدائلِ بأُخرى أكثر وضوحاً، كما أُقترحَ تعديلُ طريقةِ الإجابةِ عن عددٍ من الأسئلةِ في الاختبارِ). ويوضّحُ الجدول (2) بعض التعديلاتِ الّتي أُجريت على الاختبارِ بناءً على توجيهاتِ السّادة المحكمين:

الجدول (2): تعديلات اختبار أداء مهارات الاستماع وفق توجيهاتِ السّادة المحكمين

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
ميّز بينَ العباراتِ التّالية بوضعِ كلمة (صحيحة) أو (خطأ) بجانبِ كُلِّ عبارة.	ميّز بينَ العباراتِ التّالية بوضعِ إشارة (✓) أو (×) بجانبِ كُلِّ عبارة.
الفكرة الرئيسة للنّصِ السّابق، هي: ب- رحلةُ قطراتِ المياه. د- أثرُ تلوّثِ الماء في البيئةِ.	الفكرة الرئيسة للنّصِ السّابق، هي: ب- حالاتُ الماء في الطّبيعةِ. د- أثرُ تلوّثِ الماء في النّباتِ.
وأخيراً يا أصدقائي يمكنُنا جميعاً أن نُسهمَ في حملاتٍ للتوعيةِ بأهميّةِ ترشيدِ استهلاكِ الماءِ.	وأخيراً يا أصدقائي يمكنُنا جميعاً أن نُشاركَ في أنشطةٍ للتوعيةِ بأهميّةِ الاستهلاكِ المعتدل للماءِ.
الإجراءات الواجب علينا اتّباعها للحفاظِ على ثروتِنا المائيّة.	السلوكات الصحيحة الواجب اتّباعها للحفاظِ على الماء.

وبناءً على ما سبق، تمَّ وضعُ الاختبارِ في صورتهِ النهائيّة؛ إذ تضمّن نصَّ استماع، طُرِحَ حولهُ (11) سؤالاً لقياسِ مهارتينِ فرعيتين من مهاراتِ الاستماع، **انظر ملحق رقم (3)**.

2.2.2. التطبيقُ الاستطلاعيّ لاختبارِ أداءِ مهارات الاستماع:

تمَّ تطبيقُ الاختبارِ استطلاعيّاً بتاريخ 30 كانون الثّاني 2022 على عيّنةٍ مكوّنةٍ من (22) متعلّماً ومتعلّمةً من متعلّمي الصفِّ الثّاني الأساسيّ من مدرسةِ **الشهيد ابراهيم محفوض** في مدينةِ اللّاذقيّة، وهي من خارجِ عيّنةِ البحثِ الأصليّة، وذلكَ بهدفِ التحققِ من مدى ملاءمةِ مفرداتِ نصِّ الاستماعِ وتعليماتِ الاختبار لهم، ومدى فهمِهم لأسئلةِ الاختبار وقدرتهم على الاستجابةِ لها، إضافةً إلى تقديرِ زمنِ الإجابةِ، وحسابِ الخصائص السّيكومتريّة للاختبارِ (الصّدق، والثبات).

أظهر التطبيقُ الاستطلاعيّ للاختبار ضرورة قراءةِ نصِّ الاستماع مرتيّن؛ مرّةً بصوتِ الباحثِ والأُخرى عن طريقِ مُسجّلِ الصّوتِ، وأهميّةِ توجيهِ المتعلمين إلى تجنّبِ اختيارِ أكثر من إجابةٍ في أسئلةِ الاختيارِ من متعدّد، مع ضرورة توضيحِ عددٍ من المفرداتِ؛ إذ طلبَ عدد من المتعلّمين إلى الباحث توضيحَ معنى كلمتيّ **(مرتبطة)** أو

(غير مرتبطة) بالنّصِ، وكذلك كلمتيّ **(حقيقة)** و **(رأي)**، وقد قامَ الباحثُ بتوضيحها لهم، كما أظهرَ مناسبة صياغةِ الأسئلةِ للمستوى المعرفيّ للمتعلّمين.

3.2.2. الاتّساقِ الدّاخليّ:

لإيجادِ الاتّساقِ الدّاخليّ لأسئلةِ الاختبار، استخدمَ الباحث قانون بيرسون لحسابِ معاملات الارتباط بينَ درجات كلِّ سؤالٍ في الاختبارِ والدّرجة الكليّة للمهارةِ الفرعيّةِ الّتي ينتمي إليها من جهةٍ وبينَ درجاتِ كلِّ مهارةٍ والدّرجةِ الكليّةِ للاختبارِ ككل من جهةٍ أُخرى، **انظر ملحق رقم (4)**، وذلكَ على عيّنةٍ مكونةٍ من (22) متعلّماً ومتعلّمةً من متعلّميّ الصفِّ الثّاني الأساسيّ، وكانت جميعُ القيمِ موجبةً ودالّةً إحصائيّاً، وهذا يدلُّ على وجودِ اتّساق داخليّ جيّدٍ للاختبارِ.

4.2.2. الصّدق الذاتيّ:

بما أنَّ قيمة معامل ثبات الاختبار وفق ألفا كرونباخ، كما سيتّضح لاحقاً، هي (0.85)، فيكون الصّدق الذاتيّ (0.92)؛ مما يؤكّد صدق الاختبار.

3.2. التحقق من ثبات اختبار أداء مهارات الاستماع:

تمَّ حسابُ معاملِ ثباتِ الاختبارِ وفقَ طريقةِ ألفا كرونباخ لبياناتِ أفرادِ العيّنةِ الاستطلاعيّة ذاتِها، والمكونةِ من (22) متعلّماً ومتعلّمةً، وقد بلغَ معامل ألفا كرونباخ (0.74) لأسئلةِ مهارة الفهمِ السمعيّ، و (0.70) لأسئلةِ مهارة التصنيف، و (0.85) للاختبارِ ككل، وهي قيم ثبات جيّدة ومقبولة.

4.2. حسابُ معاملاتِ الصّعوبةِ والتّمييز لأسئلةِ اختبارِ أداءِ مهارات الاستماع

1.4.2. معاملات الصّعوبة:

يُشير معامل الصّعوبة إلى نسبةِ المتعلّمين الّذين أجابوا عن البندِ أو المفردة إجابةً صحيحةً (Kubiszyn & Borich, 2013, p. 226)، وقد استخدمَ الباحثُ لحسابِ معاملات صعوبة الأسئلة الموضوعيّة المعادلة الآتية (علام، 2000، ص 269؛ Crocker & Algina, 2008, p. 90, 311):

$$P = \frac{\sum p_i}{n} \times 100$$

حيثُ: P معامل الصعوبة، و $\sum p_i$ مجموع المتعلّمين الّذين أجابوا عن المفردةِ إجابةً صحيحةً، و n عدد المتعلمين الّذين حاولوا الإجابةَ عنها.

أمّا الأسئلة المقاليّة تمَّ حساب معاملات صعوبتها باستخدامِ المعادلة الآتية (النبهان، 2013، ص 227):

$$P = \frac{T_u + T_L}{2(n)(s)}$$

حيثُ: T_u مجموع درجات المتعلّمين الّذين أجابوا عن المفردةِ إجابةً صحيحةً من أفرادِ المجموعة العليا، و T_L مجموع درجات المتعلّمين الّذين أجابوا عن المفردةِ إجابةً صحيحةً من أفرادِ المجموعة الدنيا، و n عدد المتعلمين في المجموعةِ العليا أو الدنيا، و s درجة المفردة.

تراوحت معاملات صعوبة أسئلةِ الاختبار بينَ (0.21−0.77)، في حين بلغَ متوسّط قيم هذهِ المعاملات (0.49)، **انظر ملحق رقم (5)**، وهي نسبة جيّدة ومقبولة؛ إذ ترى الناشف (2001) أنَّ قيمةُ معاملِ الصّعوبةِ المُثلى لأسئلةِ الاختبار هي الّتي تقترب من (0.50) (ص 155).

2.4.2. معاملات التّمييز:

يُعبّر معامل التّمييز عن قدرةِ السؤال على التّمييزِ بينَ المتعلميّن الّذين أظهروا أداءً جيّداً والمتعلميّن الّذين أظهروا أداءً ضعيفاً في الاختبارِ الكلّي (مراد وسليمان، 2005، ص 218)، ولحسابِ معاملاتِ التّمييز لأسئلةِ الاختبار صحّح الباحثُ أوراق الاختبار، ثمَّ قسّمَ المتعلمين إلى ثلاثِ مجموعات (عليا، ووسطى، ودنيا)، وفقاً لدرجاتهم على الاختبارِ ككل: مجموعة عليا تضمُّ (6 متعلمين) ونسبتها (27%)، ومجموعة وسطى تضمُّ (10 متعلمين) ونسبتها (46%)، ومجموعة دنيا تضمُّ (6 متعلمين) ونسبتها (27%)، وتمَّ بعدها استبعاد المجموعةَ الوسطى، والاقتصار على المجموعتين العليا والدّنيا، ثمَّ حُسبت معاملات التمييز للأسئلةِ الموضوعيّة وفقاً للمعادلةِ الآتية (Kubiszyn & Borich, 2013, P. 228):

$$D = \frac{Number\ correct\ (upper)\ _\ Number\ correct\ (lower)}{Number\ in\ either\ group}$$

أمّا الأسئلة المقاليّة تمَّ حساب معاملات تمييزها باستخدامِ المعادلة الآتية (النبهان، 2013، ص 243):

$$D = \frac{T_u - T_L}{(n)(s)}$$

تراوحت معاملات تمييز أسئلة الاختبار بينَ (0.33–0.83)، في حين بلغَ متوسّط قيم هذه المعاملات (0.58)، **انظر ملحق رقم (5)**، مما يُشير إلى أنَّ الاختبار ذو تمييزٍ جيّدٍ، على اعتبارِ أنّ معاملات التّمييز الجيّدة لأسئلةِ الاختبار يجب أن تكون من 0.30 أو أكثر (Ebel & Frisbie, 1991. P. 240).

5.2. تصحيح الاختبار:

اعتمدَ الباحث في تصحيحِ كلُّ عبارةٍ متضمّنة في القسمينِ الفرعيين الأوّل والثّانيّ من الاختبارِ بإعطاءِ درجتين فقط لكلِّ إجابةٍ صحيحة، ودرجة الصفر للإجابةِ الخطأ، أمّا العبارة المتضمّنة في القِسمُ الفرعيّ الثّالث يتمُّ تصحيحُها وفقاً للآتي: "درجتين للإجابةِ المتميّزة، ودرجة واحدة للإجابةِ المتوسّطة (وهي الإجابة غير مكتملةِ الفكرة)[3]، ودرجة الصفر للإجابةِ الخطأ"، وهكذا امتدّت درجةُ الاختبارِ بينَ (0 – 40).

6.2. تقدير زمن الاختبار:

اعتمدَ الباحث نتائج التطبيق الاستطلاعيّ لتقديرِ الزمنِ اللّازم للإجابةِ عن أسئلةِ الاختبار، وذلك من خلالِ تسجيلِ زمن انتهاء أوّل متعلّم وآخر متعلّم، وتطبيقِ المعادلةِ الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن انتهاء أوّل متعلّم + زمن انتهاء آخر متعلّم}}{2} = \frac{48 + 37}{2} = 42.5$$

[3] مثال: ينال المتعلّم درجتين في حال كتبَ (الكائنات الحيّة) ضمن الفراغ، ودرجةً واحدةً في حال كتبَ (الكائنات) أو (الحيّة)، ودرجة الصّفر في حال لم يكتب أي ممّا سبق.

وهكذا يكون الزّمن التقريبي اللّازم لتطبيق الاختبار (43) دقيقة، يُضاف إليها (7) دقائق زمن توزيعِ الأسئلة وقراءة تعليمات الاختبار، فيصبحُ الزّمنُ الكلّي للاختبار (50) دقيقة.

8. عرض البحث والمناقشة والتحليل:

1.8. النتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل: ما مهارات الاستماع اللّازمة لمتعلّميّ الصّفّ الثّاني الأساسيّ (عيّنة البحث)؟

أُجيبَ عنهُ بشكلٍ مفصّلٍ ضمنَ خطوة منهجيّة البحث وإجراءاته؛ إذ حدّدَ الباحثُ قائمةً بالمهاراتِ الفرعيّةِ اللّازمة لمتعلّميّ الصّفّ الثّاني الأساسيّ، والمؤشراتِ الأدائيّة الدّالة على كلِّ مهارةٍ منها على حِدة؛ إذْ تضمّنت القائمة النهائيّة مهارتين فرعيتين، هما: (الفهم السمعيّ، والتصنيف) موزّعة على (8) مؤشراتٍ لأدائها، كما هو موضّح في **الملحقِ رقم (2)**.

2.8. النتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني: ما مستوى مهارات الاستماع لدى متعلّميّ الصّفّ الثّاني الأساسيّ في الدّراسات الاجتماعيّة على الاختبار ككل، وعلى كلِّ مهارةٍ فرعيّة على حِدة؟ للإجابةِ عن هذا السؤال أُتّبعَ الآتي: حدّدَ الباحثُ معياراً للحكمِ على مستوى أداء متعلّميّ الصّفّ الثّاني الأساسيّ لهذهِ المهارات استناداً إلى التقديراتِ الّتي وضعتها وزارة التّربية في الجمهوريّةِ العربيّة السوريّة (مركز القياس والتّقويمِ التّربويّ، 2018، ص 85)، كما هو موضّح **في الجدول (4)**:

الجدول (4): معيار الحكم على مستوى أداء مهاراتِ الاستماع لدى متعلّميّ الصّفِّ الثّاني الأساسيّ

المهارة	مهارات الاستماع الكليّة والفرعيّة	مستوى الأداء	المهارة	مهارتيّ (الفهم السمعي، والتصنيف)	الكلّي	مستوى الأداء
المعيارُ وفقَ النسبِ المئويّة	**0** – 40%	ضعيف	**المعيارُ وفقَ درجاتِ المتعلّمين**	**0** – 8	**0** – 16	ضعيف
	أكبر من 40% – 70%	متوسّط		أكبر من 8 – 14	أكبر من 16 – 28	متوسّط
	أكبر من 70% – 80%	جيّد		أكبر من 14 – 16	أكبر من 28 – 32	جيّد
	أكبر من 80% – 90%	جيّد جدّاً		أكبر من 16 – 18	أكبر من 32 – 36	جيّد جدّاً
	أكبر من 90% – **100%**	ممتاز		أكبر من 18 – **20**	أكبر من 36 – **40**	ممتاز

ثمَّ حسبَ الباحث المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والنسب المئويّة للدّرجات الّتي حصلَ عليها المتعلّمون في الصّفِّ الثّاني الأساسيّ على الاختبارِ الكلّيّ، وعلى كلِّ مهارةٍ فرعيّة منهُ، وبيّن مستوى أدائهم لكلٍّ منها، فكانت النّتائج على النحو الّذي يوضّحه **الجدول (5)**:

الجدول (5): المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والنسب المئويّة لدرجات أفرادِ العيّنة لمجملِ مهارات الاستماع ومستوى أدائهم لها

المهارة	المتوسّطُ الحسابيُ	الانحراف المعياري	النسبةُ المئويّة	مستوى الأداء
مهارة الفهم السمعيّ	9.64	4.43	%48.2	متوسّط
مهارة التصنيف	13.42	4.21	%67.1	متوسّط
الكلّي	23.06	7.33	%57.65	متوسّط

يُلاحظ من الجدول **(5)** أنّ المتوسّط الحسابيّ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ البحثِ على اختبارِ أداءِ مهارات الاستماع ككل هو (23.06) بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت (57.65%)، في حين بلغَ المتوسّط الحسابيّ لمهارةِ الفهم السمعيّ (9.64) بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت (48.2%)، بينما بلغَ المتوسّط الحسابيّ لمهارةِ التصنيف (13.42) بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت (67.1%). ويتّضح مما سبق، أنَّ مستوى أفراد عيّنة البحث ارتفعَ في مهارةِ التّصنيف مقارنةً بمهارةِ الفهم السّمعي، وربّما يعود ذلك إلى أنّ هذهِ المهارة تركّز على تصنيفِ الأفكار ضمنَ مجالينِ فقط، بينما مهارة الفهم السمعيّ تتطلّب من المتعلّم إكمالَ الجملِ النّاقصة، والإجابة عن أسئلةٍ تتضمّن أربعةَ بدائلٍ الأمر الّذي يجعل عمليّةَ استبعاد البدائلِ غيرِ الصّحيحة واختيارَ البديلِ الصّحيح تستلزمُ وقتاً وجهداً كبيرين.

ومن خلالِ مقارنةِ النتائجِ الواردةِ في الجدولين **(4)** و **(5)** يتبيّن أنّ مستوى أداء أفرادِ عيّنةِ البحثِ لمهاراتِ الاستماع جاءَ متوسّطاً على الاختبارِ ككل، وعلى كُلِ مهارةٍ فرعيّة منهُ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة زمرّد وآخرين (2020) الّتي أظهرت أنَّ مستوى هذه المهارات كانَ جيّداً، ودراسة القصير وآخرون (2017) الّتي أظهرت أنَّ مستوى هذه المهارات كانَ ضعيفاً، ويمكن أن تعزا هذهِ النّتيجة إلى الواقعِ التّعليميّ، الّذي فرضتهُ أزمة كورونا، والّتي دفعت وزارةُ التّربية في الجمهوريّةِ العربيّة السوريّة بتاريخ 3 نيسان 2021 إلى إصدارِ قرارٍ يقضي بإنهاءِ الدّوام في الفصلِ الدّراسيّ الثّاني لصفوفِ مرحلةِ التّعليم الأساسيّ من الصّفِّ الأوّل حتّى الرّابع، الأمر الّذي تسبّب بحرمان أفرادِ العيّنة من فصلٍ دراسيّ كامل، وربّما يكون السّبب متعلّقاً بالمنهاجِ كوجودِ قصورٍ في تضمينِ عددٍ من مهارات الاستماع ضمنَ المناهج الدّراسيّة المقررة لمتعلّميّ الصّفِّ الثّاني الأساسيّ.

وأخيراً حسبَ الباحث التكرارات، والنسب المئويّة للدّرجات الّتي حصلَ عليها المتعلّمون في الصّفِّ الثّاني الأساسيّ على الاختبارِ الكلّيّ، وبيّن مستوى أدائهم لكلٍّ منها، وذلك على النحو الّي يوضّحهُ **الجدول (6):**

الجدول (6): التكرارات، والنسب المئويّة لدرجات أفرادِ العيّنة على اختبارِ أداء مهارات الاستماع ككل ومستوى أدائهم لها

المهارة	مستوى الأداء	التكرارات	النسبة المئويّة
مهارات الاستماع ككل	ضعيف	60	%19.2
	متوسّط	180	%57.7
	جيّد	48	%15.4
	جيّد جدّاً	18	%5.8
	ممتاز	6	%1.9
المجموع		**312**	**%100**

يُلاحظ من الجدولِ **(6)** أنَّ مستوى مهارات الاستماع لدى (240) متعلّماً ومتعلّمة من أفرادِ عيّنةِ البحثِ جاءت ضمنَ المستويين الضّعيفِ والمتوسّط بنسبةٍ مئويّة بلغت (76.9%)، وتقترب هذهِ النتيجة ممّا توصلت إليه دراسةُ حسن (2018)، الّتي أظهرت أنَّ عدد التّلميذات ضمنَ المستويين الضعيف والمتوسّط هو (54) تلميذة بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت (67.5%)، وربمّا يكون السّبب وراء هذهِ النّتيجة ناتجاً عن قلّةِ وعي المعلّمين بأهميّةِ مهاراتِ الاستماع، أو عن اتّباعِ عددٍ منهم لطرائقٍ وإستراتيجيّاتٍ تعليميّة تقليديّة تعتمدُ على الحفظِ والسّرد، وتجعلُ من المتعلّمِ عنصراً غيرَ فعّالٍ في العمليّةِ التّعليميّة، بحيث تبعدهُ عن التفاعلِ الجّادِ مع أقرانهِ أو مع المادّةِ المسموعة؛ إذ يقتصرُ دوره على حفظِ معلوماتٍ معيّنةٍ وسردَها أمامَ مُعلّميهِ أو زملائه فقط، أضف إلى ذلك ما ذُكر من أسبابٍ سابقاً.

3.8. النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى: لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسِّطيّ درجات المتعلّمين على اختبارِ أداء مهارات الاستماع في الدّراسات الاجتماعيّة يُعزا لمتغيّر الجنس.

لاختبارِ صحّة هذهِ الفرضيّة، تمَّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجاتِ أفرادِ عيّنةِ البحث (الذكور والإناث) على الاختبارِ ككل، وعلى كُلِّ مهارة فرعيّة منهُ، ولتعرّف دلالة الفرق بينَ متوسطيّ درجاتهم، تمَّ تطبيق اختبار (T) للعيّناتِ المستقلّة، ويوضّح **الجدول (7)** النتائج.

الجدول (7): نتائج اختبار (T) لدلالة الفرق بينَ متوسطيّ درجات المتعلمين على اختبار أداء مهاراتِ الاستماع تبعاً لمتغيّر الجنس

المهارة	الجنس	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجات الحريّة	مستوى الدلالة	القرار
الفهم السمعيّ	الذكور	169	9.53	4.441	−0.46	310	0.649	غير دالّة
	الإناث	143	9.76	4.437				
التصنيف	الذكور	169	12.90	4.434	−2.40	310	0.017	دالّة
	الإناث	143	14.04	3.875				
الكلّيّ	الذكور	169	22.43	7.655	−1.65	310	0.10	غير دالّة
	الإناث	143	23.80	6.883				

يُلاحظ من **الجدول (7)** أنَّ قيم **(T)** في الاختبارِ ككل، وفي مهارةِ الفهم السّمعيّ، غير دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)؛ لأنّ قيمة مستوى الدّلالة الحقيقيّة أكبر من قيمةِ مستوى الدّلالة المُفترضة، ممّا يعني قبول الفرضيّة الصفريّة القائلةِ بعدمِ وجودِ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيّة بين متوسّطي درجات المتعلمين (الذكور، والإناث) على اختبارِ أداءِ مهاراتِ الاستماعِ ككل، وعندَ مهارةِ الفهم السّمعي، وتتفق هذهِ النتيجة مع دراسة بورديد هوي وآخرين (Bourdeaud'hui et al., 2021)، ويُمكن أن تعزا هذهِ النتيجة إلى طبيعةِ المرحلةِ العمريّة الّتي يقعُ فيها أفرادُ عيّنةِ البحث، والّتي تميلُ فيها قدراتهم اللغويّة في عددٍ من المهامِ إلى التّقاربِ بينَ الذكورِ والإناث، إضافةً إلى تعرّضهم لمؤثّراتٍ تربويّة مُتشابهة (المعلّم، والمنهاج التعليميّ المُشترك، والطرائق، والأنشطة التعليميّة)؛ مما يُقلل الفروقَ بينهم. ويُلاحظ من الجدولِ ذاتهِ أيضاً أنَّ مستوى الدّلالة (Sig= 0.017 < 0.05) بالنّسبةِ إلى مهارةِ التصنيف، ممّا يعني أنَّ قيمةَ **(T)** دالّة إحصائيّاً، وبالتالي نقبل الفرضيّة البديلة القائلة بوجودِ فرقٍ ذي دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات المتعلمين (الذكور، والإناث)، وهي لصالحِ الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسةِ زمرّد وآخرين (2020)، ويمكن أن تعزا هذهِ النتيجة إلى طبيعةِ عملِ نصفيّ الدّماغ الأيمن والأيسر؛ إذ ترى فئة من الباحثين أنَّ النصفَ الأيسرَ للدّماغِ المسؤول عن تحليلِ الأفكار وتنظيمها، والوصفِ اللفظيّ للأشياء، والبحثِ عمّا هو حقيقة ينمو عندَ

الإناث بشكلٍ أفضل من الذكورِ على مدارِ سنواتِ الدّراسة (عبد الواحد، 2007، ص 20، 21، 42).

4.8. النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّانية:

لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسِّطيّ درجات المتعلّمين على اختبارِ أداء مهارات الاستماع في الدّراسات الاجتماعيّة يُعزا لمتغيّر الانتظام في روضة.

لاختبارِ صحّة هذهِ الفرضيّة، تمَّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجاتِ أفرادِ عيّنةِ البحث (المُسجلين وغير المُسجلين في روضة) على الاختبارِ الكلّيّ، وعلى كُلِّ مهارة فرعيّة منهُ، ولتعرّفِ دلالةِ الفرق بينَ متوسطيّ درجاتهم، تمَّ تطبيق اختبار (T) للعيّناتِ المستقلّة، ويوضّح **الجدول (8)** النتائج.

الجدول (8): نتائج اختبار (T) لدلالة الفرق بينَ متوسطيّ درجات المتعلمين على اختبار أداء مهاراتِ الاستماع تبعاً لمتغيّر الانتظام في روضة

المهارة	الانتظام في روضة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجات الحريّة	مستوى الدلالة	القرار
الفهم السمعيّ	مُسجّل	256	10.39	4.133	6.83	310	0.000	دالّة
	غير مُسجّل	56	6.22	4.172				
التصنيف	مُسجّل	256	14.29	3.452	6.76	66.45	0.000	دالّة
	غير مُسجّل	56	9.46	5.095				
الكلّيّ	مُسجّل	256	24.68	6.07	7.85	69.14	0.000	دالّة
	غير مُسجّل	56	15.68	8.09				

يُظهر **الجدول (8)** أنَّ قيم **(T)** في مهارتيّ الاستماع الفرعيّتين (الفهم السمعي، والتصنيف)، وفي الاختبارِ ككل، دالّة إحصائيّاً (Sig = 0.000 < 0.05)، ممّا يعني رفض الفرضيّة الصفريّة، وقبول الفرضيّةِ البديلة القائلةِ بوجودِ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيّة بين متوسّطي درجات المتعلمين (المُسجلين وغير المُسجلين في روضة) على اختبارِ أداءِ مهاراتِ الاستماعِ ككل، وعندَ كُلِّ مهارةٍ فرعيّة منهُ، وهي لصالحِ المُسجلين في روضة؛ لأن المتوسّط الحسابيّ لدرجاتهم كانَ أكبر، ويُمكن أن تعزا هذهِ النتيجة إلى أنَّ المتعلمين الّذين انتظموا في روضة تعرّضوا لخبراتٍ تعليميّةٍ وأنشطةٍ لغويّةٍ لم يتعرّض لها

أقرانهم غير المنتظمينَ في روضة؛ مما أسهم في نمو مهارةِ الاستماعِ لديهم، ويُشير المركزُ الوطنيّ لتطويرِ المناهجِ التربويّة (2017) إلى أنَّ التهيئة لتنميةِ المهاراتِ اللغويّة الأربع: (الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة) للطفلِ، تُعدُّ من الأهدافِ الرئيسة لرياضِ الأطفال.

9. خلاصة نتائج البحثِ: توصّل البحث الحاليّ إلى مجموعةِ نتائج، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- كانَ مستوى مهاراتِ الاستماع لدى متعلّميّ الصّفِّ الثّانيّ الأساسيّ في الدّراسات الاجتماعيّة متوسطاً على الاختبارِ الكلّيّ، وعلى مهارتيهِ الفرعيّتينِ أيضاً.
- كانَ مستوى مهاراتِ الاستماع لدى (76.9%) من أفرادِ عيّنةِ البحثِ ضمنَ المستويين الضّعيفِ والمتوسّط على الاختبارِ الكلّيّ.
- لم يُظهر البحث وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α=0.05) بينَ متوسِّطيّ درجات المتعلّمين (الذكور والإناث) على الاختبارِ الكلّيّ، وعلى مهارةِ الفهم السمعيّ، إلّا أنّهُ وجدَ فرقاً ذا دلالةٍ إحصائيّة لصالحِ الإناث فيما يخصُّ مهارةَ التّصنيف.
- وُجدَ فرق ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α=0.05) بينَ متوسِّطيّ درجات المتعلّمين (المُسجلين وغير المُسجلين في روضة) على الاختبارِ الكلّيّ، وعلى مهارتيهِ الفرعيّتينِ لصالحِ المُسجلين في روضة سابقاً.

10. مقترحاتُ البحثِ:

في ضوءِ النتائج الّتي تمَّ التوصّل إليها في البحثِ الحاليّ، يقترحُ الباحثُ الآتي:

- توجيهُ معلّميّ الدّراساتِ الاجتماعيّة للاهتمامِ بمهاراتِ الاستماعِ لدى متعلميهم؛ لأنَّ مسؤوليّةَ تنميةِ هذه المهارات ينبغي ألّا تقتصر على معلّميّ اللّغة العربيّة وحسب، وينسجم هذا المقترح مع ما أشار إليه مدكور (1991) بأنَّ الدّراسات الاجتماعيّة هي واحدةٌ من الموادِ الدّراسيّة الّتي يمكن اتّخاذها مادّة للدّراساتِ اللغويّة (ص 63).

- الطّلبُ إلى مخططيّ ومطوريّ مناهج التّعليمِ الأساسيّ بضرورةِ صياغةِ قصصٍ وأنشطةٍ تعليميّة في المحتوى التّعليميّ لهذهِ المناهج، بما يُساعدُ على تنميةِ مهاراتِ الاستماع لدى متعلّمي هذهِ المرحلة.
- التأكيدُ على المُعلمين بضرورةِ توظيفِ الطرائقِ والإستراتيجياتِ التّعليميّة، الّتي أظهرت نتائجُ الدّراسات السّابقة فاعليتها في تنميةِ مهاراتِ الاستماع، وخاصّةً أنَّ مستوى هذهِ المهاراتِ لدى (76.9%) من أفرادِ عيّنةِ البحثِ جاءت ضمنَ المستويين الضّعيفِ والمتوسّط.
- التأكيدُ على أهميّةِ مرحلة رياض الأطفال في النمو اللغويّ للطّفلِ، خاصّةً أنَّ المتعلمين المُسجلين في روضة سابقاً–كما أظهرت نتائج البحثِ الحاليّ– يمتلكون مهارات الاستماع بدرجةٍ أكبر مما يمتلكُها أقرانهم غير المُسجلين في روضة.
- إجراءُ مزيدٍ من البحوثِ والدّراسات الّتي تتناول مهارات الاستماع (تحديداً، وتقويماً، وتنميةً) لدى فئاتٍ مختلفة من المتعلمين، وفي المراحلِ التّعليميّة عامةً، والأساسيّ خاصّةً.
- دراسةُ أثرِ تنميةِ مهاراتِ الاستماع في نمو مستوى المهاراتِ اللغويّة الأخرى (التحدّث، والقراءة، والكتابة).

11. قائمةُ المصادرِ والمراجعِ[4]

المراجعُ العربيّة:

إبراهيم، زينة (2021). *أثر استخدام إستراتيجيّة الكرسي السّاخن في تنميةِ مهاراتِ الحوار لدى تلاميذ الصفِّ السّادس الأساسي "دارسة شبه تجريبية في مدارس التعليم الأساسي في مدينة بانياس"* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تشرين، سورية.

أبو صواوين، راشد (2005). *تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدّث والاستماع) (دراسة عمليّة تطبيقيّة)*. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو محفوظ، ابتسام (2017). *المهاراتُ اللغويّةُ*. دارُ التدمريّة.

أبو شنب، ميساء والعتيبي، فرات (2015). *مشكلات التواصل اللغويّ*. مركز الكتاب الأكاديمي.

بشارة، جبرائيل (2009، تشرين الأوّل 25–27). *إدماج بعض المهاراتِ الحياتيّة المعاصرة في مناهجِ التعليم (الحوار وإكساب التلميذ مهاراته الحياتيّة)* [عرض ورقة]. مؤتمر "نحو استثمارٍ أفضل للعلومِ التربويّة والنفسيّة في ضوءِ تحديّات العصر"، كليّة التّربية، جامعة دمشق، سورية.

بشارة، جبرائيل وسلطان، منال (2012). أثر اكتساب مهاراتِ التّواصل الشفويّ في تحصيلِ تلاميذِ الصّفِّ الرّابع في مادّةِ العلومِ والتّربيةِ الصحيّة: دراسةٌ شبهُ تجريبيّة في مدينةِ اللاذقيّة. *مجلّة جامعة تشرين، 34*(6)، 96–73.

تيرنر، توماس (2005). *أساسيّات التدريس الصفي: الدّراسات الاجتماعيّة في المرحلةِ الابتدائيّة* (فخري خضر، مترجم). دار القلم. (نُشر العمل الأصلي 1994)

حراشة، ابراهيم (2007). *المهارات القرائيّة وطرقُ تدريسها (بينَ النظريَةِ والتطبيق)*. دار الخزامى للنشرِ والتوزيعِ.

[4] تمَّ اعتماد نظام التوثيق American Psychological Association (APA) الإصدار السّابع.

حسن، زينة (2018). مدى اكتساب مهارات الاستماع لدى تلميذاتِ المرحلةِ الابتدائية. *مجلّة كليّة التّربية الأساسيّة للعلوم التربويّة والإنسانيّة/جامعة بابل، 39*، 1005-1028.

زاير، سعد، حاتم، عهود، والمندلاوي، علاء (2020). *الاتصال والتواصل التّعليمي*. دار الرضوان للنشرِ والتوزيع.

زمرد، أميرة، سلطان، منال، وجمل، محمد (2020). درجة امتلاك تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ لمهارات التواصل الشفوي في مادةِ العلوم. *مجلّة جامعة تشرين، 42* (4)، 493-518.

السبعان، خالد (2015). *فاعليّة برنامج قائم على القصّة في تنميةِ مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصّفّ الثّاني الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

شحاته، حسن والسمان، مروان (2012). *المرجع في تعليمِ اللغة العربيّة وتعلّمها* (ط 2). مكتبة الدّار العربيّة للكتاب.

عباس، محمد، نوفل، محمد، القبسي، محمد، وأبو عواد، فريال (2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة.

عبد الباري، ماهر (2011). *مهارات الاستماع النشط*. دار المسيرة للنشرِ والتوزيع والطباعة.

عبد الواحد، سليمان (2007). *المخ وصعوبات التعلّم: رؤية في إطارِ علم النّفس العصبي المعرفيّ*. دار المسيرة.

العطيّة، أيّوب (2012). *اللّغة العربيّة تثقيفاً ومهاراتٍ: كتابٌ يساعدُ على إتقانِ اللّغة العربيّة نطقاً وكتابةً*. دار الكتب العلميّة.

عطيّة، محسن (2006). *الكافي في أساليبِ تدريسِ اللغةِ العربيّة*. دار الشروق للنشرِ والتوزيع.

علام، صلاح (2000). *القياسُ والتقويمُ التربوي النّفسي: أساسيّاتهُ وتطبيقاتهُ وتوجُّهاتُه المعاصرة*. دارُ الفكرِ العربيّ.

علي، هداية (2012). استراتيجيّة مُقترحة في ضوءِ المدخل التواصلي لتنميةِ مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة*، (24)، 96- 13.

القصير، هبه، البصيص، حاتم، وموسى، أحمد (2017). مدى توافر مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ. *مجلّة جامعة البعث*، *39*(66)، 139- 168.

المالكي، سلمان (2022). *مهارات الاستماع*. (د. ن.). https://books.google.com/books?id=wAVj

متولي، نعمان (2012). *المرشد المعاصر إلى أحدثِ طرائقِ التّدريس وفق معايير المناهج الدوليّة*. دار العلم والإيمان للنشرِ والتوزيع.

المجدلاوي، هدى (2015). *أثر توظيف الطرائف الأدبية في تنميةِ مهاراتِ التّواصل الشفويّ في مبحثِ اللغة العربية لدى تلاميذِ الصف الثّاني الأساسي في غزّة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

مدكور، علي (2006). *تدريس فنون اللغة العربيّة*. دار الفكر العربي.

مدكور، علي (1991). *تدريس فنون اللغة العربيّة*. دار الشوف للنشرِ والتوزيع.

مراد، صلاح وسيلمان، أمين (2005). *الاختبارات والمقاييس في العلومِ النفسيّة والتربويّة: خطوات إعدادها وخصائصها*. دار الكتاب الحديث.

مركز القياس والتّقويم التّربوي (2018). *الدّليل الوطني للتقويم من أجلِ التّعلّم: دليل مرجعي في عمليّات التّقويم*. وزارة التّربية السوريّة.

المركزُ الوطنيّ لتطويرِ المناهج التربويّة (2017، أيّار 10-12). *الكتابُ المدرسيّ وفقَ المناهج المطوّرة* [ورشة عمل]، دمشق. https://m.facebook.com/nccd.gov.sy/posts/680828985437243&ved

المركزُ الوطنيّ لتطويرِ المناهج التربويّة (2017). *المعايير الوطنيّة لمناهجِ التعليم ما قبل الجامعيّ في الجمهوريّةِ العربيّةِ السوريّة*. دمشق، سورية.

مصطفى، فهيم (2002). *مهارات التفكير في مراحلِ التّعليم العام: رياض الأطفال_الابتدائي_الإعدادي (المتوسّط)_الثانوي: رؤية مستقبليّة للتعليمِ في الوطنِ العربيّ*. دار الفكر العربي.

الناشف، سلمى (2001). *دليلك في تصميمِ الاختبارات*. دار البشير.

النبهان، موسى (2013). *أساسيات القياس في العلومِ السلوكيّة* (ط 2). دار الشروق للنشرِ والتوزيع.

المراجعُ الأجنبيّة:

Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., & Braak, J. (2021). Exploring The Validity of a Comprehensive Listening Test To Identify Differences In Primary School Students Listening Skills. *Language Assessment Quarterly*. *18*(3), 228-252. https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1860059

Crocker, L. & Algina, J. (2008). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Cengage Learning.

Ebel, R. & Frisbie, D. (1991). Essentials of Educational Measurement (5th Ed). Prentice-Hall.

Kannan, M. (2019). The Importance of Listening Skills in Language Teaching: An Observation. *Language in India*. *19*(6), 197-202.

Kubiszyn, T. & Borich, G. D. (2013). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. Wiley.

Latha, M. (2018). Importance of Listening Skills Over Oher **[***sic***]** Skills. *International Journal of Advance Engineering and Research Development*. *5*, 1-5.

Thompson, S. K. (2012). *Sampling (*3th *Ed)*. Wiley.

Trenholm, S. & Jensen, A. (2011). *Interpersonal Communication (*7th *Ed)*. Oxford University Prees.

ملحق رقم (1)

السّادة محكّمو أدواتِ البحثِ

الاسم	الاختصاص الدقيق	الجامعة
د. رغداء نصور	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة تشرين
د. أميرة زمرّد	فلسفة التّربية	جامعة تشرين
د. ميساء حمدان	أصول التدريس	جامعة تشرين
د. منال سلطان	التّربية الصحيّة	جامعة تشرين
د. هيام زريقي	طرائق تدريس اللغة الفرنسيّة	جامعة تشرين
د. سمر يوسف	أصول التدريس	جامعة تشرين
د. لميس حمدي	تربية عامّة/مهارات التّواصل	جامعة تشرين
د. سهى حسامو	تقنيات التعليم	جامعة الفرات
د. روز حمراء	مناهج تربويّة	جامعة تشرين
د. منار العدي	مناهج تربويّة	جامعة تشرين

ملحق رقم (2):

قائمة مهارات الاستماع اللّازمة لدى متعلّميّ الصّفِّ الثّانيّ الأساسي بصورتها النهائيّة

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعيّة	مؤشرات أداء المهارة
مهارة الاستماع	الفهم السمعيّ	1. يسمّي الفكرة الرئيسة في نصِّ الاستماع.
		2. يسمّي شخصيّة أو مصطلح أو معلومة وردت في نصِّ الاستماع.
		3. يُفسّر أحداث معيّنة وردت في نصِّ الاستماع.
		4. يستنتج القيم الواردة في نصِّ الاستماع.
		5. يُكمل جملة سمعَ جزءاً منها.
	التصنيف	6. يميّز الرأي من الحقيقة في نصِّ الاستماع.
		7. يميّز الأفكار المرتبطة من غير المرتبطة بنصِّ الاستماع.
		8. يميّز الأفكار الصحيحة من الخطأ في نصِّ الاستماع.

ملحق رقم (3):

اختبار أداء مهارة الاستماع (نسخة المتعلّم)

القسمُ الأوّل: البيانات والتعليمات:

الاسم الثلاثي:	
الشعبة:	
ذكر ☐	**أنثى** ☐
مُسجّل في روضة ☐	**غير مُسجّل في روضة** ☐

العلامة	
40	
الزّمن	**50 دقيقة**

أعزائي المتعلمين:

أرجو منكم الإصغاءَ الجيّد لتعليماتِ الاختبار قبل البدء بالإجابةِ.

/يقومُ المعلّمُ بقراءةِ التّعليمات الآتية، وتوجيه المتعلمين لكيفيّةِ التعاملِ مع الاختبار/

تعليمات الاختبار:

- ❖ أكتبُ اسمي الثلاثيّ وشُعبتي في المكانِ المخصّصِ أعلاه.
- ❖ أقرأ كلَّ سؤالٍ جيّداً، وإذا واجهني سؤالٌ صعبٌ، أنتقلُ إلى الّذي يليه، ثمَّ أحاول العودة إليه مجدداً للإجابةِ عنه.

- ❖ أختار ***إجابةً واحدةً فقط*** في الأسئلةِ الخمسةِ الأولى من الاختبارِ، وذلك بوضعِ دائرةٍ حول الحرف الممثّلِ للإجابةِ الصحيحة.
- ❖ لا أترك أيَّ سؤالٍ دونَ إجابةٍ.
- ❖ أسألُ عن أيّةِ كلمةٍ غير مفهومةٍ بالنسبةِ إليّ.

ملحوظة: لا تتضمّن نسخة المتعلّم نصَّ الاستماع

القسم الثّاني: الأسئلة:

أوّلاً: أختارُ **إجابةً واحدةً فقط** من بينِ الإجابات الأربعِ المُقترحة، بوضعِ دائرةٍ حول الحرف الممثّلِ للإجابةِ الصحيحة: (**10** درجات)	
1. الفكرة الرئيسة للنّصِ السّابق، هي: أ- الأمراضُ الناتجة عن تلوّثِ الماء. ب- حالاتُ الماء في الطّبيعةِ. ج- أهمّيةُ الماء في حياةِ الإنسان. د- أثرُ تلوّثِ الماء في النّبات.	**2.** تتسبّبُ المياه الملوّثة كما ورد في النّصِ بوفاةِ: أ- ثلاثةِ آلافِ شخصٍ يوميّاً. ب- أربعةِ آلافِ شخصٍ يوميّاً. ج- خمسةِ آلافِ شخصٍ يوميّاً. د- ستّةِ آلافِ شخصٍ يوميّاً.
3. من الشخصياتِ الّتي ورد اسمها في النّصِ السّابق: أ- رمزي. ب- راشد. ج- راغب. د- رامز.	**4.** وردت في النّصِ السّابق، كلمةُ: أ- البرنامج. ب- المحيط. ج- الشلال. د. الطّقس.
5. يدلُّ قولُ الخبير: "يُستخدمُ الماء في نقلِ البضائع عبرَ الأنهارِ والبحارِ" على أهميّةِ الماء:	

أ- الزراعيّة.	ب- التجاريّة.
ج- الصناعيّة.	د- الجماليّة.

ثانياً:

6. أميّز بينَ الأفكارِ التّالية بوضعِ كلمة (مرتبطة) بالنّص أم (غير مرتبطة) به بجانبِ كُلِّ فكرة: (**8** درجات)

- الماءُ سائلٌ لا طعمَ لهُ ولا رائحة. (.....)
- السّلوك الصحيح الواجب اتّباعه للحفاظِ على الماء. (.....)
- القيام بأنشطةٍ للتوعيةِ بأهميّةِ الاستهلاك المعتدل للماء. (.....)
- يتواجدُ الماء في الحالاتِ: الصلبةِ، والسّائلةِ، والغازيّةِ. (.....)

7. أميّز بينَ العباراتِ التّالية بوضع كلمة (حقيقة) أم (رأي) بجانبِ كُلِّ عبارة: (**6** درجات)

- أفضّلُ زيارةَ المنتزهاتِ القريبةِ من الأنهارِ. (.....)
- يُغطّي الماء (71%) من سطحِ الكرةِ [illegible] .....)
- يستخدمُ الإنسانُ الماء للشّربِ والتنظيفِ والاستحمامِ. (.....)

اقلب الصّفحة ←

8. أميّز بينَ الأفكارِ التّالية بوضعِ إشارة (**√**) أم (**×**) بجانبِ كُلِّ فكرة: (**6** درجات)

- أخطر ما نبّهنا إليه الخبير في النصِّ السّابق: هو تلوثُ الهواء. (.....)
- انخفاض عددِ السكان والمصانع سيؤدّي إلى زيادةِ استهلاكِ المياه. (.....)
- يستخدمُ الإنسانُ الماء لسقايةِ محاصيلهِ الزراعيّة. (.....)

ثالثاً:

9. أكمل ما يلي وفقَ ما سمعتهُ من النّص السّابق: **(6** درجات**)**

- المخاطر الّتي تتعرّض لها مياهُنا، هي: تلّوث مصادر المياه ب .....
- تستخدمُ قوّة المياهِ الجارية في توليد .....
- الماء عنصرٌ ضروريّ لحياةِ .....

10. أبيّن سبب تسميةِ قطراتِ الماء ب (قطراتِ الحياة)**: (درجتان)**

.....

.....

11. تعلّمتُ من النّصِ السّابق (قطرات الحياة)، أن: **(درجتان)**

.....

.....

انتهتِ الأسئلة

شكراً لتعاونكم

ملحق رقم (4)

قيم معاملات الارتباط لأسئلةِ اختبار أداء مهارات الاستماع

المهارة	رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط بينَ درجة السؤال والدّرجة الكليّة للمهارةِ الفرعيّة	قيمة معامل الارتباط بينَ درجة السؤال والدّرجة الكليّة للاختبار الكلّيّ
الفهم السمعي	س1	0.66**	0.63**
	س2	0.44**	0.43*
	س3	0.61**	0.53*
	س4	0.47*	0.49*
	س5	0.51*	0.47*
	س9- 1	0.44**	0.43*
	س9- 2	0.45*	0.45*
	س9- 3	0.51*	0.51*
	س10	0.57**	0.50*
	س11	0.71**	0.72**
التصنيف	س 6- 1	0.66**	0.57**
	س 6- 2	0.45*	0.45*
	س 6- 3	0.51*	0.51*
	س 6- 4	0.53*	0.59**
	س 7- 1	0.68**	0.66**
	س 7- 2	0.64**	0.70**
	س 7- 3	0.52*	0.47*
	س 8- 1	0.49*	0.47*
	س 8- 2	0.45*	0.43*
	س 8- 3	0.49*	0.43*

** دال عند مستوى الدّلالة 0.01 * دال عند مستوى الدّلالة 0.05

ملحق رقم (5)

معاملات الصّعوبة والتمييز لكلٍّ سؤالٍ من أسئلةِ اختبار أداء مهارات الاستماع

رقم السؤال	معامل الصّعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصّعوبة	معامل التمييز
س1	0.64	0.83	س 7- 2	0.50	0.83
س2	0.77	0.67	س 7- 3	0.36	0.50
س3	0.55	0.67	س 8- 1	0.41	0.67
س4	0.41	0.50	س 8- 2	0.55	0.33
س5	0.41	0.50	س 8- 3	0.67	0.67
س 6- 1	0.55	0.50	س9- 1	0.21	0.41
س 6- 2	0.73	0.33	س9- 2	0.21	0.41
س 6- 3	0.55	0.50	س9- 3	0.25	0.50
س 6- 4	0.68	0.67	س10	0.50	0.67
س 7- 1	0.50	0.67	س11	0.42	0.83
المتوسّط العام لمعاملاتِ الصّعوبة			0.49		
المتوسّط العام لمعاملاتِ التمييز			0.58		

الشعور بالسعادة وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية

الدكتورة: منى الحموي

قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة دمشق

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرف العلاقة بين الشعور بالسعادة وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية ، والكشف عن الفروق في الشعور بالسعادة والثقة بالنفس حسب متغير الجنس، وبلغت العينة 197 طالباً وطالبة توزعت كالتالي: (101 إناث + 96 ذكور) تم سحبها بالطريقة المتيسرة ، أما أدوات البحث فاستخدم مقياس الشعور بالسعادة قائمة اكسفورد :من إعداد أرجايل وهيلز Argyle & Hills (2002) ومقياس الثقة بالنفس :من إعداد زينات يمينة (2021) ، وتوصل البحث للنتائج التالية : جاء مستوى الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث متوسطاً وبنسبة بلغت (68.53%)، ومستوى الثقة بالنفس أيضاً متوسطاً وبنسبة بلغت (56.85%)، كما وجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياسي الشعور بالسعادة والثقة بالنفس؛ أي كلما ارتفعت درجة السعادة عند أفراد عينة البحث ارتفعت درجة الثقة بالنفس لديهم ، ولم توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي السعادة والثقة بالنفس تبعاً لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الشعور بالسعادة – الثقة بالنفس .

Feeling of happiness and its relationship to self-confidence
I have a sample of students in the second year of secondary school in the official schools of the city of Damascus

Abstract

The aim of the research is to know the relationship between feeling happiness and its relationship to self-confidence among a sample of second-year secondary students in the official Damascus city schools, and to reveal the differences in feelings of happiness and self-confidence by gender variable. The sample amounted to 197 male and female students, distributed as follows: (101 females + 96 males).) It was withdrawn in the available way, and the research tools used the Oxford List of Feeling of Happiness Scale: prepared by Argyle & Hills (2002) and the Self-Confidence Scale: prepared by Zeinat Yamina (2021), and the research reached the following results: The level of happiness among the members of the research sample was average. At a rate of (68.53%), the level of self-confidence is also medium, at a rate of (56.85%), It also found a positive and significant correlation between the scores of the research sample members on the scales of happiness and self-confidence; That is, the higher the degree of happiness among the members of the research sample, the higher the degree of their self-confidence, and there were no significant differences between the mean scores of the research sample members on the scales of happiness and self-confidence according to the gender variable.

Keywords : feeling happy - self-confidence .

1 – المقدمة :

الشعور بالسعادة هو الأمنية التي تداعب خيال وتفكير كل إنسان ويجدُ السعي إليها ، ليعيش هذه المشاعر الجميلة والتي يصفها البشر عموماً بصفات كالفرح والسرور والمتعة والطمأنينة والرضا عن الحياة وتحقيق الذات ....وغيرها من الصفات ،وقليلاً ما تم الاتفاق حول مفهوم الشعور بالسعادة حيث تعددت وجهات النظر حوله، فالبعض يرون السعادة في الأشياء المادية وحيازتها والتمتع بها ، والبعض الآخر يراها في التحليق بمشاعر سامية ومعنوية وروحية أحياناً ، وكثيرون يرونها ثمرة النجاح في الحياة من(عمل، وتحصيل أكاديمي والأسرة وتحقيق الأحلام التي خططوا لها) .

كما تعد الثقة بالنفس من أهم سمات الشخصية للفرد وأساس في بناءه النفسي ونموه الشخصي ، وهي من صفات الشخصية السليمة والمتكيفة في كافة مجالات الحياة ، حيث أن الكثير من الصفات الإيجابية في شخصية الفرد مثل تحقيق الذات والتوافق النفسي و القدرة على الانجاز وغيرها .... لا تتحقق لدى الفرد في غياب الثقة بالنفس ، ولا شك أننا كأفراد نغتنم فرص الحياة لنعمل ونتعلم وننمي مهاراتنا المختلفة وسماتنا الشخصية ، وتنال سمة الثقة بالنفس جلَ اهتمامنا وهذا يترافق مع سعينا في الحياة لامتلاك المشاعر الإيجابية والتي تتجلى في الشعور بالسعادة والرضا ،ويبدو ذلك واضحاً وملحاً لدى طلاب المرحلة الثانوية والذين يتناولهم البحث الحالي بالدراسة ، وهم ينتمون نمائياً لمرحلة المراهقة المتوسطة والتي يختبرون خلالها تغييرات متعددة جسدية وفكرية ونفسية واجتماعية تؤثر في تكوينهم لأفكارهم الخاصة وشخصيتهم وسماتها ، فهم بأمس الحاجة لمثل هذه الجوانب الإيجابية التي يتناولها البحث كالثقة بالنفس والشعور بالسعادة.

2 – مشكلة البحث : إن الشعور بالسعادة يرتبط بشخصية الفرد وطريقة تفكيره ويلعب دوراً رئيسياً في نجاحه بكافة مجالات الحياة، حيث يعتبر مؤشراً للصحة النفسية والتكيف الجيد مع الآخرين ويسهم بشكل ايجابي في تنمية الشخصية السوية الراضية ،و تعرفه محمود بأنه: عبارة عن انفعال وجداني إيجابي ومستمر نسبياً ، يمثل إحساس الفرد بالبهجة والانشراح ، والأمل المصحوب بالتفاؤل والرضا.[17] ص 123 فالشعور بالسعادة والوصول الى شخصية سوية راضية هل يتم دون امتلاك الفرد لمقدرات وسمات قوية وفعالة كالثقة بالنفس ،والتي يقول عنها عالم النفس ناثانيال براندن: أنه من بين

جميع آرائك ، ما لديك عن نفسك هو الأهم، ويعرفها بأنها شعورنا الداخلي بالقدرة على تحقيق رغباتنا، وهذا الشعور هو ما يسمح لنا بالتصرف في مواقف الحياة وما يصادفنا ، ويرى أن امتلاكها مسألة بقاء. [26] ص 1

وتتجلى أهمية الشعور بالسعادة وامتلاك الثقة بالنفس بصورة أكبر وأهم لدى طلاب الثاني الثانوي أفراد عينة البحث والذين هم نمائياً في" مرحلة المراهقة المتوسطة بين 15 – 17 سنة ويملؤهم الاهتمام بمعنى الحياة والتفكير به ، والانغماس في الذات وتكوين المراهق لأفكاره الخاصة و زيادة الدافع للاستقلالية لديه ، وهذا يترافق مع العديد من التغيرات الاجتماعية والعاطفية . " [22] ص 2 وأكدت دراسات متعددة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالسعادة و الثقة بالنفس مثل دراسة : [16](مبروك،2008) و[7](الجندي ،2009) و[13](قاسم و عبد الله ، 2018) و[3](جودة ،2007) و[27] (فرنهام وتشينغ، 2002) و[36] (محمد سوم وآخرون،2022) والبعض منها توصل الى أن الثقة بالنفس منبئ للشعور بالسعادة مثل : (قاسم و عبد الله ، 2018) و(محمد سوم وآخرون ،2022) ،ويفيد في أهمية إجراء البحث الحالي عدم توافر أي دراسة محلية بحدود علم الباحثة تتناول هذين المتغيرين معاً و بنفس خصائص العينة ، ومما سبق شعرت الباحثة بضرورة إجراء هذه الدراسة في البيئة المحلية ، ومحاولة توضيح المسار الصحيح لتنمية الشعور بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلاب الثاني الثانوي والذين ينتمون إلى مرحلة عمرية نمائية هامة ، وهنا يمكن صياغة سؤال البحث كالتالي:

– ما العلاقة الارتباطية بين الشعور بالسعادة والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية.

3 – أهداف البحث : –تعرف العلاقة بين الشعور بالسعادة والثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث .

– الكشف عن الفروق في الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث حسب متغير (الجنس)

– الكشف عن الفروق في الثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث حسب متغير(الجنس)

4 – أهمية البحث :

1 – تظهر أهمية البحث الحالي لدراسته متغيري الشعور بالسعادة والثقة بالنفس، فهو يعزز البحوث المتسارعة حالياً حول مقومات علم النفس الايجابي ، وتأثيره النفسي في بناء الشخصية الإيجابية المتكاملة ، ذلك مما يعود بالفائدة على الفرد والمجتمع .

2 – أهمية مرحلة المراهقة المتوسطة نمائياً والدور التأثيري الإيجابي المتوقع لهذين المتغيرين في دعم الاحتياجات النفسية والمعرفية والاجتماعية والشخصية للطلبة ، ومحاولة إيجاد السبل المؤدية لامتلاك طلاب هذه المرحلة الثقة بالنفس كسمة والشعور بالسعادة كنهج وطريقة في الحياة .

3 – جدة البحث وقلة الدراسات المحلية التي تناولت العلاقة بين الشعور بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلاب الثاني الثانوي في البيئة السورية ، ولا شك بأنه هناك دراسات تناولت أحد هذين المتغيرين مع متغيرات أخرى مختلفة .

4 – يمكن لهذه الدراسة أن تكون بداية لدراسات لاحقة يقوم بها باحثون آخرون في ضوء متغيرات جديدة .

5 – أسئلة البحث :

1 – ما مستوى الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث

2– ما مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث

6 – الفرضيات :

1 – لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالسعادة و درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس .

2– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالسعادة تعزى لمتغير الجنس .

3 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الثقة بالنفس تعزى لمتغير الجنس .

7 – حدود البحث :

حدود بشرية : طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية .

حدود موضوعية : متغيري الشعور بالسعادة و الثقة بالنفس

حدود زمانية : تم تطبيق البحث خلال الفترة من 6/ 3 / 2022 ولغاية 3/17/ 2022

8- التعريف بمصطلحات البحث :

-**الشعور بالسعادة feeling happy**: يعرفه مايكل أرجايل : بأنه انعكاس لدرجة الرضا عن الحياة أو بوصفه انعكاس لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة ، وشدة هذه الانفعالات . وللسعادة ثلاثة عناصر هي الرضا عن الحياة ،الاستمتاع والشعور بالبهجة ، العناء بما يتضمنه من قلق واكتئاب.[21] ص 24 ، ويعرف إجرائياً : بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في أدائه على مقياس الشعور بالسعادة المستخدم في هذه الدراسة.

- **الثقة بالنفس self-confidence** : تعرفها زينات يمينة (2021) بأنها :إدراك الفرد لكل ما يملكه من قدرات ومهارات ويستطيع تثمينها والتي من خلالها يستطيع التعامل بشكل إيجابي مع ما يتلقاه في الحياة .[24] ص 9 ويعرف إجرائياً : بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في أدائه على مقياس الثقة بالنفس المستخدم في هذه الدراسة.

9 – الإطار النظري و الدراسات السابقة :

9 - 1 – الشعور بالسعادة :

مفهوم الشعور بالسعادة وتعريفه :الشعور بالسعادة هو حالة من الارتياح النفسي تتجلى مظاهره بالبهجة والانشراح والمزاج الإيجابي وحب التواصل مع الآخرين وشعور عام بالرضا عن الحياة بما فيها من (عمل ودراسة وعلاقات...) ولازالت البحوث النفسية تتسارع لتوضيح مفهوم الشعور بالسعادة أكثر و تكشف مزيداً من الارتباطات الإيجابية المتعلقة بشخصية الفرد وسماته ومقدراته وحالته النفسية والاجتماعية . " حيث وجدت دراسات مختلفة أن المتغيرات المرتبطة بالمزاج الإيجابي مثل الانبساط والتواصل الاجتماعي ، والعوامل المعرفية الإيجابية ، كالشعور بالكفاءة ووجود هدف ، ومفهوم الذات الإيجابي مرتبطة بشكل كبير بالشعور بالسعادة . " [34] وهذا ما يشعر بأهمية السعادة في حياة الأفراد ، و ضرورة فهم هذا الشعور الذي يضفي على الحياة جمالاً وعلى النفس ارتياحاً ،ومن الدراسات المبكرة في علم النفس حول السعادة دراسة واطسون عام 1930حيث أجرى بحث حول السعادة لدى الطلاب البالغين ، ولم تتطور الدراسات

بعد ذلك ولفترة طويلة بسبب اعتقاد الناس بأن الشعور بالسعادة قدر من الله أو حظ ولا يجدون تفسير لها ،" وكانت البداية الحقيقة قد انطلقت لدى ظهور وتطور علم النفس الإيجابي ،الذي ركز وبقوة على الجانب الإيجابي من حياة الفرد وتنمية نقاط القوة لديه وليس فقط الاكتفاء بعلاج النواحي السلبية " .[23] ص 46 ويؤكد كمال مرسي بأن : السعادة النفسية تنبع من داخل الفرد أي من أفكاره ومشاعره ، فهي ترتبط أكثر بشخصية الفرد وطريقة تفكيره ، فإن ما يسعد الإنسان ينمي صحته النفسية ، وما يشقيه يضعف نفسه ويحرفها عن المسار السوي .[18] ص39 – 40 ونجد تعريفات متعددة للشعور بالسعادة حيث ركز البعض على الجانب الانفعالي للسعادة وعرفه آخرون وفق الجانب المعرفي و فيما يلي نستعرض البعض من هذه التعريفات : إذ عرفها معجم علم النفس بأنها حالة من المرح والهناء ، تنشأ أساساً من إشباع الدوافع ، لكنها تسمو إلى مستوى الرضا النفسي .[15] ص 13 وعرفتها أماني عبد الوهاب بأنها : شعور داخلي إيجابي شبه دائم يعكس الرضا عن الحياة والطمأنينة النفسية والبهجة و الاستمتاع والضبط الداخلي وتحقيق الذات والقدرة على التعامل مع المشكلات والصعوبات بكفاءة وفعالية .[12] ص 273 .

مكونات السعادة النفسية: تعددت الدراسات التي بحثت في تحليل مكونات السعادة و توافقت غالبيتها على أن للسعادة مكونين وهما :

1 – المكون المعرفي : والذي يتمثل بالرضا عن الحياة بشكل عام ، وهو يعبر عن التقدير العقلي للفرد لرضاه وتوفيقه ونجاحه في مجالات الحياة المختلفة (الانجاز ،تحقيق الذات ، الدخل ن الصحة ، الأسرة ، الأبناء ، الزواج ، الأصدقاء ، العلاقات)

2 – المكون الانفعالي : ويسمى أيضاً الوجدان الانفعالي ، ويتمثل في مشاعر الفرح والابتهاج والسرور والاستمتاع واللذة . و من الممكن إضافة مكون ثالث يتمثل بغياب الوجدان السلبي ، أي غياب المشاعر غير السارة كمشاعر الألم و الحزن، أو المرور بمثل هذه الخبرات بشكل قليل .[20] ص 197وهذا يتفق مع مكونات السعادة كما حددها [21](أرجايل ، 1993) و[2](البهاص ، 2009) و آخرون .

مصادر السعادة : تتفق أدبيات علم النفس بغالبيتها على أن للسعادة مصدرين رئيسيين وهما :المصدر الداخلي ويتمثل بسمات الفرد وقدراته ومستوى الصحة العامة لديه ،

والمصدر الخارجي المتمثل بظروف الحياة الخارجية للفرد من حيث العمل والدخل والمكانة و العلاقات الاجتماعية .[20] ص 211 واختلفت الدراسات حول أهمية أحد المصدرين وتفوقه في التأثير على السعادة ، فالبعض يرى أن سمات شخصية الفرد وتفكيره لها الدور الأكبر في السعادة من الظروف الخارجية والبعض الآخر يرى العكس ، " ولكن الاتجاهات الحديثة أضافت مصدراً ثالثاً للسعادة وهو أن الفرد يسعى متعمداً للوصول للسعادة فكل إنسان يخلق سعادته بنفسه و إرادته وبطريقته في التفكير ونظرته للأمور والأحداث " [1] ص 335 .

النظريات المفسرة للسعادة : تنوعت النظريات المفسرة للسعادة ولا سيما بعد تتالي البحوث والدراسات في علم النفس الإيجابي ، وحاولت جميعها تقديم تحليل وتفسير للشعور بالسعادة واعتمدت على وجهات نظر مختلفة منها فلسفي ومنها نفسي اجتماعي أو فيزيولوجي ....الخ وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه النظريات : نظريات المتعة أو اللذة ، نظريات الرغبة ، نظريات القمة – القاع والقاع – القمة ، نظرية السعادة الحقيقية ،نظرية الحالة – الانفعالية ، نظرية المعيار الوجداني الديناميكي ،نظرية المقارنة الاجتماعية ، وفي هذا البحث يتم تناول نظرية السعادة الحقيقية ل مارتن سيلجمان 2002 والتي قدم من خلالها تحليل علمي للسعادة .

نظرية السعادة الحقيقية ل مارتن سيلجمان (2002) :

وفق رؤية سيلجمان تقسم السعادة إلى ثلاث مكونات : أولها الحياة السارة أو الممتعة ، ومن ثم الحياة المليئة بالالتزامات (الحياة المشغولة أو النشطة) ، ثم الحياة ذات المعنى . يركز المكونين الأول والثاني للسعادة على الحياة الشخصية للفرد ، بينما يتضمن المكون الثالث للسعادة بشكل جزئي على ما هو أكبر و أكثر قيمة من إشباع المتع الذاتية . [33] P2

وفيما يلي عرض لمكونات السعادة كما يراها سيلجمان :

1 – الحياة السارة أو الممتعة :تتجلى في نجاح الفرد في السعي للانفعال الإيجابي في الماضي والحاضر والمستقبل ، والحفاظ عليه وتعلم المهارات التي تزيد من شدة وتكرار ومدة الانفعالات الإيجابية ،وخفض السلبية منها .وتتضمن الانفعالات الإيجابية حول

الماضي (الرضا ، القناعة ، الشعور بالإنجاز ،الهدوء و السكينة)كما تتضمن الانفعالات الإيجابية تجاه المستقبل (الايمان ،الثقة والأمل و التفاؤل) في حين أن الانفعالات الإيجابية في الحاضر تتضمن (المتع و الإشباعات) وهي عبارة عن مصادر البهجة ولها مكونات حسية وانفعالية وتتميز بأنها سريعة الزوال .فقد تكون متع جسدية تأتي عن طرق الأحاسيس مثل (الروائح العطرية والنكهات) أو متع أسمى تظهر في الأحداث الأكثر تعقيداً وهي أقرب للإدراك مثل (المرح والابتهاج والاثارة).

2 – الحياة المليئة بالالتزامات (الحياة النشطة):تشمل الحياة النشطة جميع الالتزامات التي يقوم بها الفرد في الحياة بدءاً من الأسرة والعمل والعلاقات الشخصية و الانجاز والحب .. ... وغيرها وتعتمد على استخدام نقاط القوة الشخصية المميزة للفرد للحصول على إشباعات متنوعة لهذه الالتزامات ، وتوصل سيلجمان و آخرون في هذا المجال لتحديد أربع وعشرين قوى شخصية إنسانية ، تتجمع ضمن ستة تصنيفات عامة وهي :(الحكمة والمعرفة – الشجاعة – الحب و الانسانية – العدل – الاعتدال – الروحانية والسمو).

3 – الحياة ذات المعنى : تتضمن استخدام الفرد للقوى والمواهب الخاصة به ، وتسخير ذلك لتحقيق شيء يؤمن به و بأنه أكبر من ذاته مثل :(الدين ، السياسة ، الأسرة) حيث تعطي الأنشطة المرتبطة بها إحساس عالي لمعنى الحياة وأن لحياته هدف ومعنى [6]. ص 41 – 34

9 – 2 – الثقة بالنفس :

مفهوم الثقة بالنفس وتعريفها : يعرف مارتن سيلجمان رائد علم النفس الإيجابي الثقة بالنفس بأنها :ثقة الفرد بقدراته وأحكامه الخاصة ، أو الاعتقاد بأنه قادر على مواجهة التحديات والمطالب اليومية بنجاح . وكلما ارتفع مستوى الثقة بالنفس عند الأفراد ، زاد شعورهم بقيمتهم الذاتية ، إلى جانب تحررهم من الخوف و القلق الاجتماعي وحصولهم على مزيد من الطاقة والتحفيز على العمل . [8] ، وتعرفها وداد الوشيلي 2007 بأنها : إحدى سمات الشخصية الأساسية التي يبدأ تكوينها منذ نشأة الفرد ،وترتبط ارتباطاً وثيقاً مع تكيف الفرد النفسي والاجتماعي ،وتعتمد بشكل كلي على مقدراته العقلية والجسمية والنفسية ، و إنها أيضاً إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفعالية مع

المواقف المختلفة التي يتعرض لها.[5] ص 19 ولابد هنا من إيضاح مفهوم الثقة بالنفس لأنه قد يتداخل ويتشابه بعض الشيء مع مفاهيم أخرى مرتبطة به أو تتكامل معه ، وفي هذا السياق " أكد أبراهام ماسلو والعديد من بعده على الحاجة إلى التمييز بين الثقة بالنفس بصفتها خاصية شخصية عامة ، والثقة بالنفس فيما يتعلق بمهمة أو قدرة أو تحدي معين (أي الكفاءة الذاتية) حيث تشير الثقة بالنفس عادة إلى الثقة العامة بالنفس وهذا يختلف عن الكفاءة الذاتية ، التي عرّفها عالم النفس ألبرت باندورا على أنها إيمان بقدرة الفرد على النجاح في مواقف محددة أو إنجاز مهمة ما " . [30] 169– PP127 كما أن الثقة بالنفس ليست مثل تقدير الذات ، حيث أن تقدير الذات هو تقييم لقيمته الشخصية ، في حين أن الثقة بالنفس هي على وجه التحديد الثقة في قدرة الفرد بشكل عام على تحقيق أهدافه. [29] 710– PP693 وهذه المفاهيم الثلاثة متمايزة ، لكنها مرتبطة ارتباطًا وثيقًا ببعضها البعض ، وتؤثر على بعضها البعض بطرق مختلفة. فقد يكون الشخص واثقًا بشكل عام ولكنه يفتقر إلى الكفاءة الذاتية عندما يتعلق الأمر بمهمة معينة ، والعكس صحيح. فعادة ما يسير تقدير الذات والثقة جنبًا إلى جنب.[28] pp.670-675

مكونات الثقة بالنفس : كما تراها نعمت علوان وعبد الرؤف الطلاع (2014) بأنها تنقسم إلى الثقة الجوهرية التي تتصل بكيان الانسان وما في داخله ، والثقة الموقفية التي تتعلق بالمواقف الاجتماعية والانسانية حسب احتياج الشخص لها ، وهذا يشير إلى أن الثقة بالنفس تتضمن جانب متعلق بذات الفرد ومقوماته الداخلية ، يتمثل بإدراك الفرد لقدراته ومهاراته واستخدامها في التعامل مع مواقف الحياة بفعالية ونجاح ، وتتضمن جانب آخر اجتماعي يتعلق بالمواقف الاجتماعية والتواصل مع الآخرين والتوافق معهم وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة .[11] ص 178

أهمية الثقة بالنفس : تظهر أهمية الثقة بالنفس في نواحي متعددة من شخصية الفرد ومجالات حياته وسيتم ذكر البعض منها ، بدايةً هي حليفة النجاح فلا نجاح في الحياة بدون ثقة الفرد بنفسه و إمكاناته وأنه قادر على تخطي أي صعوبات أو مشكلات أو مواقف في الحياة ، وفقدان الثقة بالنفس هو لا شك بداية الفشل .كما ترتبط سمات الشخصية المتكاملة مع الثقة بالنفس فهي من السمات الهامة والتي تظهر في سلوكيات

الفرد المتكيف والمتوافق مع الآخرين .فالثقة بالنفس تسهم بشكل كبير ومباشر في التوافق النفسي للفرد .أيضاً الثقة بالنفس تعطي الفرد شعوراً بالسعادة والرضا لشعوره بالقدرة على الأداء الناجح وتحقيق الذات.[13] ص 107 –108 وتؤكد ذلك مصطفي: على أن الثقة بالنفس تعطي الفرد إحساساً بالارتياح في حال النجاح. [19] ص 294

وهنا تجد الباحثة أنه من الصعب الإحاطة بكل جوانب الأهمية للثقة بالنفس وتأثيرها على الفرد سواء في سماته الشخصية وتوافقه النفسي وقدرته على النجاح والانجاز و تعزيز احترامه وتقديره لذاته و ترى أيضاً أنها تؤثر بشكل كبير على الشعور بالسعادة فالشخص الناجح سيشعر بالسعادة والرضا عن حياته ويعزز احترامه لذاته ويشعر بالطمأنينة النفسية لأنه واثق من قدرته على مواجهة المشكلات التي تواجهه في الحياة والوصول الى التكيف النفسي والاجتماعي السليم .

9 – 3 – دراسات سابقة :

9 – 3 – 1 دراسات عربية :

–دراسة قاسم ، و عبد اللاه ، 2018 ، مصر ، بعنوان : السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية و الثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج .

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج ، والكشف عن الفروق في السعادة النفسية و المرونة المعرفية والثقة تبعاً لمتغير النوع (ذكر أو أنثى) ،أيضاً التعرف إلى مقدار إسهام كل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس بالتنبؤ بالسعادة النفسية ، وقد بلغت عينة الدراسة 297 طالباً وطالبة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس، ولا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السعادة النفسية تعزى لمتغير الجنس ، بينما وجدت فروق بين الذكور و الإناث في المرونة المعرفية والثقة بالنفس تعزى لمتغير النوع . كما توصلت النتائج إلى تباين إسهام متغيري المرونة المعرفية و الثقة بالنفس بنسب مختلفة ودالة إحصائياً في التنبؤ بالسعادة النفسية لدى أفراد العينة .

– دراسة الحمادات و القضاة ، 2016 ، الأردن ، بعنوان : مستوى السعادة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء بعض المتغيرات في المملكة الأردنية الهاشمية .

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى السعادة، لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، في ضوء بعض المتغيرات، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، في المملكة الأردنية الهاشمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (193) طالبًا وطالبة، موزعين على مرحلتين هما: مرحلة البكالوريوس (105) طالباً وطالبة، ومرحلة الدبلوم (88) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة، طور الباحثان أداة تكونت من (35) فقرة موزعة على (5) مجالات هي: المجال الديني، مجال العلاقات الاجتماعية، مجال تحقيق الطموحات والأماني، المجال الترفيهي، مجال تحقيق الرغبات الشخصية ، وأظهرت النتائج أن: مستوى السعادة لدى طلبة كليتي إربد وعجلون،جاء بتقدير متوسط، وأظهرت النتائج كذلك، وجود فرق ذو دلالة على جميع مجالات الأداة، ما عدا المجال الأول (السعادة المرتبطة بالدين) والمجال الخامس (السعادة المرتبطة بتحقيق الرغبات الشخصية) يعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، ولصالح الطلبة ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس).

– دراسة الكساسبة ، 2015 ، الأردن ، بعنوان : الذكاء الوجداني و علاقته بكل من السعادة و الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة مؤتة .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني و كل من السعادة و الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة مؤتة ، و تكونت عينة الدراسة من (854) طالبا و طالبة تم استخدام مقاييس الذكاء الوجداني و .تم اختيارهم عشوائيًاً ، و لتحقيق أهداف الدراسة .السعادة و الثقة بالنفس.

و أشارت النتائج إلى المستوى المرتفع في الذكاء الوجداني، و المتوسط في السعادة و الثقة بالنفس، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني و كل من السعادة و الثقة بالنفس، و إلى عدم وجود اختلاف في العلاقة بين الذكاء الوجداني و السعادة تعزى للنوع الاجتماعي، و إلى وجود اختلاف في العلاقة بين الذكاء الوجداني و السعادة تعزى للكلية، و لصالح الكليات العلمية .

– دراسة جودة، (2007) فلسطين ، بعنوان : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة و الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى .

هدفت الدراسة إلى معرفة مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى ، وتعرف العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس ، والكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد العينة في الذكاء و السعادة والثقة والتي يمكن أن تعزى إلى متغير النوع (ذكر أو أنثى) ،وقد بلغت عينة الدراسة 231 طالباً وطالبة ، (85 طالباً و 146 طالبة) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي بلغ 70.67 % والسعادة بلغت 63.16 % و الثقة بالنفس 62.34 % ، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس ، ولم تجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي و السعادة والثقة بالنفس تعزى لمتغير النوع .

– دراسة عبد الخالق وآخرون ، 2003 ،الكويت ، بعنوان : معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي .

هدفت الدراسة الى التعرف على معدلات السعادة الحقيقية لدى فئات عمرية مختلفة ومعرفة الفروق تبعاً لمتغير الجنس و العمر، وتكونت العينة من (1420) مواطناً كويتياً ينقسمون الى ثلاث مجموعات من الجنسين (طلاب ثانوي – طلاب جامعة – موظفون) واستخدم الباحثون الأدوات التالية : قائمة اكسفورد للسعادة من إعداد أرجايل و آخرون 1995 . وتوصلت الدراسة الى أنه : يوجد فروق دالة في السعادة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في العينات الثلاثة ، كما وجدت فروق دالة في السعادة لصالح الموظفين الذكور من بين باقي المجموعات ، وجود أثر مشترك ذو دلالة للعمر والجنس معاً على درجة السعادة . بينما لم توجد فروق جوهرية في السعادة تعزى لمتغير العمر بين المجموعات .

9 – 3 – 2 : دراسات أجنبية :

– دراسة Yap, C.–C., Mohamad Som, R. and al محمد سوم وآخرون – ماليزيا (2022).بعنوان : العلاقة بين تقدير الذات والسعادة بين المراهقين في ماليزيا: الدور الوسيط للتحفيز

Association Between Self-Esteem and Happiness Among Adolescents in Malaysia: The Mediating Role of Motivation .(2022)

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين تقدير الذات والسعادة ، واستكشاف الدور الوسيط للتحفيز في الارتباط بين تقدير الذات والسعادة بين المراهقين في ماليزيا، وتكونت العينة من 480 طالبًا من طلاب المدارس الثانوية باستخدام طريقة أخذ العينات العنقودية متعددة المراحل والإجابة على مقاييس السعادة الذاتية والتحفيز الموجز وتقدير الذات في روزنبرغ ، و توصلت النتائج إلى أن تقدير الذات والتحفيز يرتبطان بشكل إيجابي بالسعادة ، و أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير أعلى للذات لديهم دافع أعلى قد يؤدي إلى سعادة أكبر ، وأظهرت النتائج أيضاً أن تقدير الذات المدرك يلعب دورًا في توقع السعادة وأن وجود الدافع يعزز السعادة .

- دراسة Verrastro, V, and all فاليريا فيراسترو و آخرون – إيطاليا (2020) ، بعنوان : الشخصية و الأسرة و ارتباطهما بالسعادة لدى الاطفال و (المراهقين الصغار) في ايطاليا

Personal and Family Correlates to Happiness amongst Italian Children and Pre-adolescents

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية ارتباط – دور الأسرة والعلاقة بين الوالدين والطفل والعوامل الشخصية – بالسعادة ، وشملت العينة (154فردا من الاطفال و المراهقين (مرحلة المراهقة المبكرة) و تراوحت أعمارهم بين 7 و 14 عامًا في إيطاليا ، و تم استخدام مجموعة من الاستبيانات حول السعادة المصنفة ذاتيًا ومفهوم الذات والشعور بالوحدة. وشارك أحد الوالدين (على الأقل) بالإجابة على استبيانات حول دور الأسرة والتعلق ومستوى سعادة أطفالهم من وجهة نظرهم ، و توصلت الدراسة الى النتائج التالية : لا يوجد فروق بين الجنسين في المقياس المباشر للسعادة ،والأطفال كانوا أكثر سعادة من المراهقين الصغار. كما توصلت وفقًا لتقييم كل من الأطفال والآباء، بأن

السعادة تتأثر بالمفهوم الإيجابي للذات وبتقدير الذات وبالمستويات المنخفضة من الرضا ،و للأسرة دوراً هاماً في سعادة ابنائهم

– دراسة Batik , and all باتيك و آخرون , (2017)– تركيا، بعنوان : التسامح و السعادة الذاتية لطلبة الجامعة .

Forgiveness and subjective happiness of university students

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التسامح و السعادة الذاتية لطلبة الجامعة من حيث الجنس والكلية والإقامة واتجاهات الوالدين ولتحديد هل يتنبأ التسامح بالسعادة الذاتية . وتكونت عينة الدراسة من 828 طالب جامعي منهم (56.3 % إناث ، 43.7 % ذكور) وطبق عليهم مقياس التسامح و السعادة الذاتية . وتوصلت الدراسة للنتائج التالية : أن مستوى التسامح و والسعادة الذاتية لدى الطلبة لم يختلف من حيث الجنس و الإقامة ، وكما أفاد الطلاب الذين يمتلك آباؤهم اتجاهات سلوكية وقائية و ديمقراطية بمستويات أعلى بكثير من التسامح والسعادة الذاتية .أيضاً وجد علاقة ايجابية ولكن منخفضة بين المتغيرين ، كما تم الوصول الى أن التسامح مؤشر مهم للتنبؤ بالسعادة الذاتية .

– دراسة فرنهام وتشينغ (Frunham & Cheng ,2002) بريطانيا بعنوان : الشخصية و العلاقات مع الأقران و الثقة بالنفس كمنبئات للسعادة و الوحدة .

هدفت الدراسة لتبيان العلاقة بين الشخصية والعلاقات مع الأقران والثقة بالنفس والسعادة والوحدة لدى المراهقين . ، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة من مدارس بريطانيا وتتراوح أعمارهم بين (16 – 18) سنة ويتوزعون كالتالي (49 ذكور – 41 إناث) ولبيان العلاقة تم استخدام الأدوات التالية : مقياس آيزنك للشخصية 1975 ، وقائمة إكسفورد للسعادة ل أرجاايل و آخرون 1989 ، وتوصلت الدراسة إلى : أن الانبساطية منبىء هام و إيجابي للسعادة و الثقة بالنفس ، على عكس العصابية فهي مؤشر سلبي للسعادة .، كما توصلت الى أن الصداقة منبىء إيجابي للسعادة ، ولم تجد فروق ذات دلالة في السعادة تعزى لمتغير الجنس .

9 – 3 – 3 تعقيب على الدراسات السابقة :

تناول البحث مجموعة من الدراسات السابقة من أدبيات علم النفس الإيجابي و التي تمحورت حول متغيري الشعور بالسعادة و الثقة بالنفس معاً وأحياناً مع متغيرات أخرى ، وتوافقت من حيث صفات العينة ، مثل دراسة : [27](فرنهام وتشينغ ، 2002)، [9](عبد الخالق وآخرون، 2003) ، [35] (فاليريا فيراسترو و آخرون، 2020)، [36] (محمد سوم وآخرون ، 2022) وبعض الدراسات التي تشابهت من حيث المتغيرات مع الدراسة الحالية ولكن اختلفت قليلاً من حيث العينة ، وتم انتقاء هذه الدراسات لكونها مساعدة و مفيدة للبحث وإن اختلفت قليلاً مثل دراسة : [13](قاسم ، و عبد اللاه ، 2018) – [14](الكساسبة ، 2015) – [3](جودة، 2007) – [4](الحمادات و القضاة ، 2016)– [25] (باتيك و آخرون ، 2017) ، وهذا يشير إلى جدة البحث الحالي و ندرة الدراسات التي تناولت متغيري البحث محلياً على الأقل ،وساعدت هذه الدراسات الباحثة في تحديد مشكلة البحث ومنهجيته واختيار الأدوات واتفقت مع البعض منها حيث خصائص العينة ،كما اتفقت معها في بعض النتائج التي توصلت اليها .

10 – إجراءات البحث :

10 – 1 – منهج البحث : استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها كما توجد في الواقع والتعبير عنها كمياً وكيفياً.

10 – 2 – المجتمع الأصلي : المجتمع الأصلي : طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية .

10 – 3 – العينة : بلغ العدد الكلي للعينة 197 منهم (101 إناث + 96 ذكور) تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من ثانوية جودت الهاشمي للبنين وثانوية برزة المحدثة للبنات وتوزعت وفق الجدول التالي :

الجدول رقم (1)

توزع أفراد العينة	ذكور	إناث	العدد الكلي
مجموع أفراد العينة	96	101	197

إضافةً إلى ذلك تم اختيار عينة الدراسة السيكومترية للمقاييس، حيث بلغ عدد أفرادها (64) طالباً وطالبة وهم من خارج عينة البحث الأساسية .

10- 4 أدوات البحث :

- **مقياس الشعور بالسعادة قائمة اكسفورد :** من إعداد أرجايل وهيلز (2002) Argyle & Hills

وقامت بتقنينه على البيئة الجزائرية أسماء عليوة (2019)، ويتألف المقياس من 27 عبارة تدور حول الشعور بالسعادة ، ويتم التصحيح وفق سلم الدرجات التالي : الدرجة 1 وتعني أعارض بقوة – الدرجة 2 وتعني أعارض بدرجة متوسطة – الدرجة 3 وتعني أعارض بدرجة خفيفة – الدرجة 4 وتعني أوافق بدرجة خفيفة – الدرجة 5 وتعني أوافق بدرجة متوسطة – الدرجة 6 وتعني أوافق بقوة ، وبهذا تكون أدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي 27 وأعلى درجة هي 162 والمتوسط الفرضي 67.5.

- **مقياس الثقة بالنفس :** من إعداد زينات يمينة (2021) ، ويتألف المقياس من 22 عبارة تتوزع على خمسة أبعاد وهي : الطلاقة اللغوية – الجانبي الاجتماعي – الجانب النفسي – الجانبي الفيزيولوجي – الاستقلالية ، ويقابل بنود المقياس خيارات للإجابة وهي : (دائماً– أحياناً – نادراً) في حال العبارات الموجبة تقابلها الدرجات (3 – 2 – 1) وتعكس في حال العبارات السالبة ، وهكذا تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 22 – 66 درجة ، والعبارات السالبة هي : (2 ، 3 ، 4 ، 6 ، 7 ، 9 ، 10 ، 12 ، 14 ، 16 ، 18 ، 19 ، 21).

10 – 5- الدراسة السيكومترية لمقياس الشعور بالسعادة :

أولاً– صدق المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس الشعور بالسعادة وفق الطرائق الآتية:

1– صدق المحتوى: تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق لإبداء ملاحظاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية لبنود المقياس، وملاءمة المقياس لقياس الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث ولم تكن

هناك ملاحظات من السادة المحكمين ماعدا تعديل صياغة كلمات بسيطة لتوضيح المعنى .

2- الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في ثانويات محافظة دمشق خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد أفرادها (64) طالباً وطالبة، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول الآتي معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (2) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس السعادة

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.769**	10	.477**	19	.709**
2	.748**	11	.575**	20	.538**
3	.488**	12	.523**	21	.793**
4	.461**	13	.696**	22	.777**
5	.582**	14	.607**	23	.709**
6	.593**	15	.519**	24	.786**
7	.423**	16	.486**	25	.836**
8	.662**	17	.572**	26	.865**
9	.811**	18	.711**	27	.614**

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.423-0.865)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود مقياس السعادة.

3- الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية (الصدق التمييزي): قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (64) طالباً وطالبة، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الدرجة الكلية للمقياس، وتم استخدام اختبار (ت) ستودنت لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (3) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس السعادة

المقياس	المجموعة العليا (ن=16)		المجموعة الدنيا (ن= 16)		درجة الحرية	ت	القيمة الاحتمالية	القرار
	م	ع	م	ع				
السعادة	118.75	4.107	64.44	4.366	30	36.244	0.000	دال

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن قيمة (ت) بلغت (36.244) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، مما يشير إلى صدق مقياس السعادة بدلالة محك المجموعات الطرفية.

ثانياً – ثبات المقياس : تم التحقق من ثبات مقياس السعادة وفق الطرائق الآتية:

1– الثبات بطريقة معادلة ألفا–كرونباخ: تم استخدام معادلة ألفا–كرونباخ لدرجات (64) طالباً وطالبة (عينة الاتساق الداخلي نفسها) على مقياس السعادة، وبلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (0.944)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2– الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حسب معامل ثبات التّجزئة النصفية لمقياس السعادة، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وبلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (0.941)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

3– الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (64) طالباً وطالبة، وأعادت تطبيق الاختبار على أفراد العينة أنفسهم بعد مرور (15) يوماً باستثناء (3) طلاب لم يكونوا موجودين في أثناء إعادة التطبيق ليصبح عدد أفراد عينة الثبات بالإعادة (61) طالباً وطالبة، ثم حُسبت قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين درجاتهم في التطبيقين الأول والثاني، وبلغت (0.899)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس، ويوضح الجدول (4) معاملات الثبات الناتجة:

الجدول (4) معاملات ثبات مقياس السعادة بطرائق (ألفا–كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)

المقياس	عدد البنود	ألفا–كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
السعادة	27	0.944	0.941	0.899

ثالثاً – تعقيب على نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس السعادة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي : أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس السعادة أنه يتصف بمؤشرات الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.423–0.865)، كما أظهرت نتائج الصدق المحكي بطريقة المجموعات الطرفية وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الفئتين العليا والدنيا على المقياس لصالح الفئة العليا.

كما أظهرت النتائج اتصاف المقياس بمؤشرات مرتفعة للثبات بطريقة معادلة ألفا–كرونباخ؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (0.944)، وبطريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (0.941)، وبطريقة إعادة التطبيق؛ حيث بلغت قيمة معاملات الثبات بهذه الطريقة (0.899)، وبالتالي يمكن القول إن مقياس السعادة يتصف بخصائص سيكومترية جيدة جداً تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث المتمثلة بطلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة دمشق.

10 – 6– الدراسة السيكومترية لمقياس الثقة بالنفس :

أولاً– صدق المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس الثقة بالنفس وفق الطرائق الآتية:

1– صدق المحتوى: تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق لإبداء ملاحظاتهم بنفس الطريقة مع المقياس الأول، و أبدوا بعض الملاحظات وتم الأخذ بها .

2– الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة دمشق خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد

أفرادها (64) طالباً وطالبة، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (5) معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.761**	7	.581**	13	.619**	19	.505**
2	.816**	8	.537**	14	.526**	20	.563**
3	.818**	9	.794**	15	.713**	21	.665**
4	.719**	10	.449**	16	.590**	22	.476**
5	.667**	11	.749**	17	.684**		
6	.881**	12	.788**	18	.571**		

يُلاحظ من الجدول رقم (5) أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة للكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.449–0.881) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن بنود المقياس متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (6) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

الطلاقة اللغوية		الجانب الاجتماعي		الجانب النفسي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.850**	5	.533**	7	.614**
2	.881**	8	.788**	11	.853**
3	.853**	10	.665**	14	.664**
4	.794**	13	.718**	16	.672**
		15	.743**	20	.519**
الجانب الفيزيولوجي		الاستقلالية			
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط		
6	.896**	17	.770**		
9	.851**	18	.733**		
12	.838**	19	.605**		
		21	.674**		
		22	.590**		

يُلاحظ من الجدول رقم (6) أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت ما بين (0.519–0.896) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن بنود المقياس متسقة مع البعد الذي ينتمي إليه.

الجدول (7) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس

البعد	الجانب الاجتماعي	الجانب النفسي	الجانب الفيزيولوجي	الاستقلالية	الدرجة الكلية
الطلاقة اللغوية	.681**	.796**	.935**	.756**	.921**
الجانب الاجتماعي	-	.728**	.755**	.716**	.857**
الجانب النفسي	-	-	.834**	.775**	.911**
الجانب الفيزيولوجي	-	-	-	.808**	.954**
الاستقلالية	-	-	-	-	.891**

يُلاحظ من الجدول رقم (7) أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.681–0.954) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن الأبعاد الفرعية للمقياس متسقة مع بعضها البعض ومع الدرجة للكلية للمقياس.

3– الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية (الصدق التمييزي): قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (64) طالباً وطالبة، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتم استخدام اختبار (ت) ستودنت لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (8) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس الثقة بالنفس

البعد الفرعي	المجموعة العليا (ن=16)		المجموعة الدنيا (ن= 16)		درجة الحرية	ت	القيمة الاحتمالية	القرار
	م	ع	م	ع				
الطلاقة اللغوية	10.31	1.778	4.50	.730	30	12.094	0.000	دال
الجانب الاجتماعي	11.13	1.455	5.94	.998	30	11.762	0.000	دال
الجانب النفسي	11.44	1.504	6.25	.856	30	11.988	0.000	دال
الجانب الفيزيولوجي	7.69	1.302	3.19	.403	30	13.204	0.000	دال
الاستقلالية	11.19	1.642	6.44	.814	30	10.368	0.000	دال
الدرجة الكلية	50.94	6.816	27.50	3.759	30	12.043	0.000	دال

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن قيم (ت) دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، مما يشير إلى صدق مقياس الثقة بالنفس بدلالة محك المجموعات الطرفية.

ثانياً – ثبات المقياس : تم التحقق من ثبات المقياس وفق الطريقتين الآتيتين:

1– الثبات بطريقة معادلة ألفا–كرونباخ: تم استخدام معادلة ألفا–كرونباخ لدرجات (64) طالباً وطالبة (عينة الاتساق الداخلي نفسها) على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.777–0.938) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2– الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حسب معامل ثبات التّجزئة النصفية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.753–0.912)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية.

3– الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (64) طالباً وطالبة، وأعادت تطبيق الاختبار على أفراد العينة أنفسهم بعد مرور (15) يوماً باستثناء (3) طلاب لم يكونوا موجودين في أثناء إعادة التطبيق ليصبح عدد أفراد عينة الثبات بالإعادة (61) طالباً وطالبة، ثم حُسبت قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين

درجاتهم في التطبيقين الأول والثاني، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.855–0.932)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس، ويوضح الجدول (9) معاملات الثبات الناتجة:

الجدول (9) معاملات ثبات المقياس بطرائق (ألفا–كرونباخ، والتجزئة النصفية، والإعادة)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
الطلاقة اللغوية	4	0.865	0.872	0.913
الجانب الاجتماعي	5	0.814	0.859	0.903
الجانب النفسي	5	0.777	0.753	0.855
الجانب الفيزيولوجي	3	0.825	0.803	0.889
الاستقلالية	5	0.849	0.782	0.913
الدرجة الكلية	22	0.938	0.912	0.932

ثالثاً – تعقيب على نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس الثقة بالنفس: أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس الثقة بالنفس اتصافه بمؤشرات جيدة جداً للصدق البنيوي؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة للكلية للمقياس ما بين (0.449–0.881)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه ما بين (0.519–0.896)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.681–0.954)، وكانت جميع تلك القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الصدق البنيوي للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي، كما أظهرت نتائج الصدق المحكي بطريقة المجموعات الطرفية وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الفئتين العليا والدنيا على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس لصالح الفئة العليا.

كما أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية اتصاف المقياس بمؤشرات مرتفعة للثبات بطرائق (معادلة ألفا–كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة معادلة ألفا–كرونباخ بين (0.777–0.938)، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0.753–0.912)، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق بين (0.855–0.932)، وبالتالي يمكن القول بأن مقياس الثقة

بالنفس يتصف بخصائص سيكومترية جيدة جداً تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث الحالي المتمثلة بطلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة دمشق.

11 – تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات:

السؤال الأول: ما مستوى السعادة لدى أفراد عينة البحث؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة كما يأتي:

الجدول (10) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة

مقياس السعادة	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	27	88.68	13.52

وأعطي كل مستوى من مستويات السعادة لدى أفراد عينة البحث على مقياس السعادة نقطة قطع استناداً إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على النحو الآتي: (المستوى المرتفع = المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري)، و(المستوى المنخفض= المتوسط – الانحراف المعياري)، وما بينهما المستوى المتوسط كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (11) نقاط القطع لمقياس السعادة والقيم الموافقة لها

مستوى السعادة	المستوى منخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع
الدرجات	76 فما دون	102 – 77	103 فأعلى

ولتحديد مستوى السعادة تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة كما يأتي:

الجدول (12) مستوى السعادة لدى أفراد عينة البحث

مستوى السعادة	منخفض	متوسط	مرتفع	المجموع
التكرار	35	135	27	197
النسبة المئوية	17.77%	68.53%	13.70%	100%

يلاحظ من الجدول رقم (12) أن مستوى السعادة لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وبنسبة بلغت (68.53%)، تليها نسبة (17.77) ممن لديهم مستوى منخفض من السعادة، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المرتفع من السعادة (13.70%) ، و توافقت النتيجة مع دراسة (الحمادات و القضاة ، 2016) .

وتفسر النتيجة بأن : الطالب في الصف الثاني الثانوي يتأثر بما تتأثر به مختلف شرائح المجتمع ووفق الظروف المعيشية والضائقة الاقتصادية التي يعاني منها البلد بشكل عام، فهو لا ينال احتياجه الكامل من كافة مجالات الحياة الدراسية والاحتياجات المعيشية ، وذلك لدى غالبية أفراد المجتمع كما أنه لا يشعر باستحقاقه لفرص التعليم المستقبلية والحياة بشكل عام وآفاق العمل و النجاح ، وفي الوقت نفسه يتمتع الطالب في هذه المرحلة بالشعور بالأمان والطمأنينة ضمن أسرته وأن هناك من يسعى لتأمين احتياجاته رغم ظروف الحياة ومصاعبها ، مما يعطيه القدرة على التوازن النفسي ويفتح أمامه نوافذ الأمل، فمن الطبيعي أن يشعر بالسعادة ، وترى الباحثة النتيجة منطقية ومتوقعة .

السؤال الثاني: ما مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الثقة بالنفس كما يأتي:

الجدول (13) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الثقة بالنفس

مقياس الثقة بالنفس	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	22	48.75	8.77

وأعطي كل مستوى من مستويات الثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث على مقياس الثقة بالنفس نقطة قطع استناداً إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على النحو الآتي: (المستوى المرتفع = المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري)، و(المستوى المنخفض= المتوسط – الانحراف المعياري)، وما بينهما المستوى المتوسط كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (14) نقاط القطع لمقياس الثقة بالنفس والقيم الموافقة لها

مستوى الثقة بالنفس	المستوى منخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع
الدرجات	39 فما دون	40 – 57	58 فأعلى

ولتحديد مستوى الثقة بالنفس تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الثقة بالنفس كما يأتي:

الجدول (15) مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث

مستوى الثقة بالنفس	منخفض	متوسط	مرتفع	المجموع
التكرار	38	112	47	197
النسبة المئوية	%19.29	%56.85	%23.86	100%

يلاحظ من الجدول رقم (15) أن مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وبنسبة بلغت (56.85%)، تليها نسبة (23.86) ممن لديهم مستوى مرتفع من الثقة بالنفس، في حين بلغت نسبة الأفراد ذوي المستوى المنخفض من الثقة بالنفس (19.29%). **وتفسر النتيجة : بأن** الثقة بالنفس سمة تنمو وتتطور خلال المراحل النمائية للفرد وتبرز أهميتها وتبلورها في هذه المرحلة النمائية وهي هنا (المراهقة المتوسطة) فصورة الذات مضطربة ولم تكتمل نمائياً ، وتتأثر مسيرة نموها بكل ما يعيشه الطالب و يحيط به و يتعلمه ، فالبيئة المحيطة بالطالب لها الدور الأكبر في صقل هذه السمة وتنميتها لتكون قادرة على أن تشعر بالفرد بالقوة و السيطرة والقدرة على الضبط والإنجاز أو تضعف ثقته بنفسه وهنا يفشل شيئاً فشيئاً أمام مشكلات ومصاعب الحياة ، وباعتبار أن طلاب الثاني الثانوي هم يعيشون هذه المرحلة النمائية الهامة ، وينالون الاهتمام من الأسرة و المدرسة معاً مما يساعدهم في تنمية ثقتهم بأنفسهم بالشكل الجيد ، فترى الباحثة بأن امتلاكهم لمستوى متوسط من الثقة بالنفس ، أعطى تفاؤل كبير بالدور الذي تقوم به الأسرة والمدرسة والمجتمع ، والاهتمام بتأمين التعليم ومجانيته ولا سيما في

ظروف الأزمة التي تلت الحرب وطالت سنواتها حتى استنزفت المخزون المادي والنفسي للأسرة والمجتمع .

فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس: للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس السعادة ودرجاتهم على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، والجدول الآتي يوضح تلك المعاملات:

الجدول (16) نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس السعادة ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس ..

أبعاد مقياس الثقة بالنفس	القيم الناتجة	مقياس السعادة
الطلاقة اللغوية	معامل الارتباط	.425**
	القيمة الاحتمالية	.000
الجانب الاجتماعي	معامل الارتباط	.496**
	القيمة الاحتمالية	.000
الجانب النفسي	معامل الارتباط	.533**
	القيمة الاحتمالية	.000
الجانب الفيزيولوجي	معامل الارتباط	.481**
	القيمة الاحتمالية	.000
الاستقلالية	معامل الارتباط	.577**
	القيمة الاحتمالية	.000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	.572**
	القيمة الاحتمالية	.000

يلاحظ من الجدول رقم (16) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالسعادة ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس؛ أي كلما ارتفعت درجة السعادة عند أفراد عينة البحث ارتفعت درجة الثقة بالنفس لديهم .وتوافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلا من : [13](قاسم ، و عبد اللاه ، 2018) – [14](الكساسبة ، 2015) – [3](جودة، 2007) – [27](فرنهام وتشينغ ، 2002) حيث توصلت جميعها لوجود علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة و الثقة بالنفس ، كما تشابهت أيضاً بشكل قريب ومتناغم مع دراستي

حيث 2022))-[36](محمد سوم وآخرون ، 2020[35](فاليريا فيراسترو و آخرون، توصلت هاتين الدراستين لوجود علاقة دالة بين الشعور بالسعادة والمفهوم الايجابي للذات وتقدير الذات وهي من المفاهيم التي تدعم و تقوي الثقة بالنفس . **وتفسر نتيجة الفرضية:** بأن الثقة بالنفس كما عرفت في أدبيات علم النفس هي إيمان الفرد بذاته و يقينه بقدرته وما يملك من إمكانات مع الشعور بالقدرة على الانجاز وتخطي مشكلات الحياة وهي تدعم التقدير الإيجابي للذات حيث يكون الفرد نظرة إيجابيه عن نفسه وتدفعه بحماس لمواجهة الحياة ومصاعبها لا الهروب منها ، فالذي يمتلك مستوى عالي من الثقة بالنفس لا شك سيشعر بالرضا عن نفسه وعن أعماله وسلوكياته وهذه القناعات والمشاعر الايجابية ستؤدي للشعور بالسعادة ، وهي الطريق الى النجاح والانخراط بفاعلية في مواقف الحياة وحسن التصرف إزاء الآخرين وإقامة علاقات قوية وداعمة تزيد من استقراره النفسي و شعوره بالطمأنينة والسعادة ، هذا وتؤثر المرحلة العمرية لأفراد العينة كمراهقين يافعين مفعمين بالطاقة والحيوية وحب الحياة والبحث عن الأوقات السعيدة مع الرفقاء و حب للمغامرة ، ويحاولون التوفيق بين هذا الحب الجارف للحياة وبين مسؤوليات الحياة ومقاعد الدراسة والنجاح والتحصيل مما يدعم ثقتهم بأنفسهم و يشعرهم بالرضا و السعادة .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة تبعاً لمتغير الجنس. و للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (17) يبين نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مقياس السعادة تبعاً لمتغير الجنس

مقياس السعادة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	tقيمة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	ذكر	96	87.67	12.355	1.021	195	.309	غير دال إحصائياً
	أنثى	101	89.63	14.54				

يتضح من الجدول (17) أن قيمة (ت) بلغت على الدرجة الكلية لمقياس السعادة (1.021) عند القيمة الاحتمالية (0.309) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي: تقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة تبعاً لمتغير الجنس ،

وتوافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلا من :[13](قاسم ، و عبد اللاه ، 2018) ، [3](جودة، 2007) ،[27](فرنهام وتشينغ ، 2002) [35] فاليريا فيراسترو و آخرون، 2020 و[25](Batik , and all باتيك و آخرون – 2017) واختلفت النتيجة مع دراسة[9] (عبد الخالق وآخرون، 2003) والتي وجدت فروق دالة في السعادة لصالح ذكور العينة . **وتفسر النتيجة الفرضية بأن** : السعادة شعور يختبره الفرد منذ طفولته المبكرة وينمو ويتطور حسب نوعية حياته والظروف المعيشية والنمائية وهو لا يتعدى هنا الفرح والابتهاج الطفولي ، أما في " مرحلة المراهقة كما يراها Reese, & Hayne, (2010) تتوسع الحدود الاجتماعية ،للمراهق ويزيد عدد العلاقات و المقارنات والتنافس مع الآخرين ، ولاسيما العلاقات مع الجنس الآخر الذين تؤثر ملاحظاتهم بشكل كبير على تقديره لذاته والرضا عنها . " [32] P23–43 فالشعور بالسعادة قد يتذبذب حسب معطيات الحالة النفسية للمراهق ، علاوة على ذلك ، " قد يختلف المراهقون في العناصر التي تؤثر على السعادة لأنهم في مراحل مختلفة من الإدراك ، والنمو الاجتماعي ، ونمو الشخصية . " ذلك وفق دراسة لوبيز [31] P1–20 وهذا التباين في درجات النمو والنضج بين المراهقين يتكامل مع الاختلاف في ظروف الحياة كما ذكرنا سابقاً ،وبنفس الوقت تتشابه ظروفهم في ما يخص الدراسة فالطالب في الثاني الثانوي ذكراً أم أنثى يعيش في وسط متشابه تعليمياً ويتشابه طلاب هذه المرحلة سلوكياً من حيث التزامهم بالدوام المدرسي وطرق التسلية واللهو في أوقات الفراغ ، فالحياة المدرسية لازالت تنال الاهتمام الأكبر من قبل الطالب والأهل ولاسيما في هذه المرحلة العمرية ، مما سبق يلاحظ أنه من الممكن تساوي الذكور والاناث في مستوى السعادة وعدم ظهور فروق لصالح أحد الجنسين رغم الاختلافات النمائية و الحياتية حيث أنها متقاربة أيضاً .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الثقة بالنفس تبعاً لمتغير الجنس: للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما يلي : الجدول (18) يبين نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مقياس الثقة بالنفس تبعاً لمتغير الجنس

أبعاد مقياس الثقة بالنفس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الطلاقة اللغوية	ذكر	96	8.33	2.106	.350	195	.727	غير دال إحصائيا
	أنثى	101	8.45	2.381				
الجانب الاجتماعي	ذكر	96	11.01	1.971	.697	195	.487	غير دال إحصائيا
	أنثى	101	11.23	2.374				
الجانب النفسي	ذكر	96	11.65	1.704	1.433	195	.154	غير دال إحصائيا
	أنثى	101	12.03	2.032				
الجانب الفيزيولوجي	ذكر	96	6.45	1.297	.694	195	.489	غير دال إحصائيا
	أنثى	101	6.59	1.632				
الاستقلالية	ذكر	96	10.69	1.959	1.130	195	.260	غير دال إحصائيا
	أنثى	101	11.04	2.383				
الدرجة الكلية	ذكر	96	48.13	7.569	.969	195	.334	غير دال إحصائيا
	أنثى	101	49.34	9.774				

يتضح من الجدول (18) أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له: (0.350، 0.697، 1.433، 0.694، 1.130، 0.969) عند القيم الاحتمالية (0.727، 0.487، 0.154، 0.489، 0.260، 0.334)وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)المعتمد في البحث، وبالتالي: تقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الثقة بالنفس تبعاً لمتغير الجنس ، وتوافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلا من : [13](قاسم ، و عبد اللاه ، 2018)،[3](جودة، 2007) .

وتفسر النتيجة بأن : الثقة بالنفس سمة يمكن تنميتها وتقويتها من خلال التربية والتعليم الأسري والمدرسي والطالب في الصف الثاني الثانوي على مقاعد الدراسة لا يزال تحت إشراف الأهل تربوياً وتعليمياً فالأسرة والمدرسة الداعمة للطالب تشعل فيه الحماس والطموح للتفوق والتحصيل مما يشعره بالتقدير الإيجابي لذاته ويقوي إيمانه بقدراته وإمكاناته فترتفع لديه الثقة بالنفس ، وهنا لابد من التنويه لميزة جيدة في مجتمعنا وهو الاهتمام بتعليم الأبناء بسواسية ذكوراً أم إناث ، أيضا التعليم متاح لجميع أبناء المجتمع ، فالإناث ينالون الدعم والمساندة مثل الذكور تماماً وحسب مبدأ تكافؤ الفرص ترى الباحثة بأن ظروف امتلاك الثقة بالنفس للإناث معادلة للذكور و نتيجة الفرضية منطقية وتعبر بصدق عن المجتمع الأصلي .

المراجع العربية:

1- أبو هاشم ، السيد محمد (2010) .النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلد 20 ، العدد 81 ، ص من 269 – 350

2- البهاص ، سيد أحمد(2009) .العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة ، مجلة الإرشاد النفسي ،جامعة عين شمس ، المجلد 23 ، ص من 327 – 378 .

3- جودة ، آمال عبد القادر (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة و الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الانسانية ، المجلد رقم 21 ، العدد 3 ، الصفحات من ص 697 – 738 ، فلسطين.

4- حمادات ، محمد ؛ القضاة ، أحمد (2016). .مستوى السعادة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء بعض المتغيرات في المملكة الأردنية الهاشمية ، مجلة المنارة للبحوث و الدراسات ، المجلد 22 و العدد 3 / أ .
http://hdl.handle.net/123456789/1280

5- الدسوقي ، مجدي محمد (2008). دراسات في الصحة النفسية ،المجلد الثاني ،القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

6- الرباعي ، سعاد ياسين (2014). الشعور بالسعادة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق ، أطروحة ماجستير في علم النفس التربوي ، كلية التربية ، جامعة دمشق .

7- السيد الجندي ، أمسية (2009). مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية بجامعة الاسكندرية ،المجلة المصرية للدراسات النفسية ،صادرة عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة ،المجلد 19 العدد 62 ، ص من 11 – 70 .

8- شريف ، سهام (2022). القلق على المظهر الخارجي يضعف الثقة بالنفس (دراسة لفريق بحثي بريطاني حول الثقة بالنفس والمعتقدات الذاتية) ، مقال منشور . https://skynewsarabia.com

9- عبد الخالق ، أحمد ؛ الشطي ، تغريد ، و آخرون (2003). معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي ، دراسات نفسية ، المجلد 13 و العدد 4 ، 581 – 612 .

10- عليوة ، أسماء (2019). تقنين استبيان أوكسفورد للسعادة ل هيلز و أرجايل في البيئة الجزائرية ، أطروحة ماجستير في علم النفس العيادي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي ،الجزائر .

11- علوان ، نعمات شعبان ؛ الطلاع ، عبد الرؤوف (2014). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وأثره في زيادة المرونة الإيجابية ، مجلة جامعة الأقصى ، سلسلة العلوم الإنسانية ، فلسطين ، المجلد 18 العدد 2 ، من ص 176 – 2011 .

12- عبد الوهاب ، أماني عبد المقصود (2006). السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، تصدر عن كلية التربية – جامعة المنوفية ،المجلد 21 العدد 2 ، ص 254 – 308

13- قاسم ، آمنة قاسم اسماعيل ؛ عبد اللاه ، سحر محمود محمد (2018) . السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج ، المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج ، العدد 35 ، الصفحات ص 79 – 145، مصر.

14- الكساسبة ،حسن عطا (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسعادة و الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة مؤته ،أطروحة ماجستير ، جامعة مؤته ، الأردن. https://search.emarefa.net/detail/BIM-677415

15 – المحروقي ، عائشة (2012). مصادر السعادة لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية في ضوء بعض الخصائص الديموغرافية و الاجتماعية والأكاديمية بمدينة مكة المكرمة ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

16 – مبروك ، رشا محمد (2008). إدارة الحياة والسعادة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير ، بكلية التربية ببورسعيد ، جامعة قناة السويس .

17– محمود ، أحلام (2007). مستويات ومصادر إشباع السعادة كما يدركها المسنون في ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية وبعض المتغيرات الأخرى ، المجلة العربية للدراسات النفسية ، مجلد 7 العدد 56 ، من 115 – 193.

18 – مرسي ، كمال ابراهيم (2000). السعادة وتنمية الصحة النفسية (مسؤولية الفرد في الإسلام وعلم النفس)، الجزء الأول ، القاهرة ، دار النشر الجامعي .

19– مصطفي ، همت مختار (2016). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك وعلاقته بالثقة بالنفس وتقدير الذات والأمن النفسي لدى عينة من طلبة المؤسسات الإيوائية ،مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، الجزء 2 ، العدد 167 ، من ص 279 – 350 .

20– محمود ، عبد الله جاد (2010). بعض المتغيرات المعرفية والشخصية المساهمة في السعادة ،دراسات ربوية ونفسية ، تصدر عن مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق ، المجلد 2 العدد 66 ، ص 195 – 271 .

21– مايكل ، أرجايل (1993). سيكولوجية السعادة ، ترجمة فيصل عبد القادر يونس ، مراجعة شوقي جلال ، سلسلة عالم المعرفة ، (تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت) العدد 175 .

22– الهاجري ، ندى (2020) . خصائص مرحلة المراهقة المتوسطة ، مقال منشور. http: //mufahras.com

23– هريدي ، عادل ؛ شوقي ، طريف (2002). مصادر السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتدين وبعض المتغيرات الأخرى ، مجلة علم النفس ، العدد 61 ، الصفحات من 46 – 78.

24– يمينة ، زينات (2021). اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي ،المركز الجامعي – العقيد أكلي محمد أولحاج بالبويرة ، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية.

المراجع الأجنبية References:

25- Batik ; ,Meryem ,vural , Bingol , tugba , yilmaz ;kodaz,Aynur firinci ;Hosoglu, Rumeysa (2017). Forgiveness and subjective happiness of university students .international journal of Higher education . v 6 . n 6 . p 149 – 162 .
26- Branden, Nathaniel ,( ) .to have confidence in oneself is to know that one deserves happiness , published article in French . https://www.psychologies.com/Moi/Se-connaitre/Estime-de-soi/Articles-et-Dossiers/Oser-les-cles-de-la-confiance-en-soi/Avoir-confiance-en-soi-c-est-savoir-qu-on-merite-le-bonheur
27- Frunham,A. & Cheng ,H, (2002). personality,peer relations,and self – confidence as predictors of happiness and loneliness,Journal of Adolescence, 25,327 – 339 .
28-Guillaume R. Coudevylle, Christophe Gernigon, Kathleen Martin Gini (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. Psychology of Sport and Exercise, Elsevier, 12, pp.670-675. ff10.1016/j.psychsport.2011.05.008ff. ffhal-01343259f
29-Judge, Timothy A.; Erez, Amir; Bono, Joyce E.; Thoresen, Carl J. (2002-). "Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct?". Journal of Personality and Social Psychology. 83 (3): 693–710. doi:10.1037/0022-3514.83.3.693. ISSN 1939-1315. PMID 12219863. S2CID 18551901
30- Luszczynska, A. and Schwarzer, R. (2005). Social cognitive theory. In M. Conner & P. Norman (Eds.), Predicting health behaviour (2nd ed. rev., pp. 127–169). Buckingham, England: Open University Press
31- López-Pérez, B., & Fernández-Castilla, B. (2017). Children's and Adolescents' Conceptions of Happiness at School and Its

Relation with Their Own Happiness and Their Academic Performance. Journal of Happiness Studies, pp. 1–20

32- Reese, E., Yan, C., Jack, F., & Hayne, H. (2010). Emerging identities: Narrative and self from early childhood to early adolescence. In K. C. McLean & M. Pasupathi (Eds.), Advancing responsible adolescent development. Narrative development in adolescence: Creating the storied self (p. 23–43

33-Seligman,M.E.,&Royzman ,.(2003), happiness : the three traditional theories , authentic happiness newsletter July 2003 .

34 -Tomlinson, R. M., Keyfitz, L., Rawana, J. S., & Lumley, M. N. (2017). Unique Contributions of Positive Schemas for Understanding Child and Adolescent Life Satisfaction and Happiness. Journal of Happiness Studies, 18(5), 1255–1274. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9776-3

35 -Verrastro, V.; Ritella, G.; Saladino, V.; Pistella, J.; Baiocco, R.; Fontanesi, L, (2020). Personal and Family Correlates to Happiness amongst Italian Children and Pre-Adolescents , International Journal of Emotional Education, v12 n1 p48-64 Apr

36-Yap, C.-C., Mohamad Som, R. B., Sum, X. Y., Tan, S.-A., & Yee, K. W. (2022). Association Between Self-Esteem and Happiness Among Adolescents in Malaysia: The Mediating Role of Motivation. Psychological Reports, 125(3), 1348–1362. https://doi.org/10.1177/00332941211005124

.

التوافق النفسي وعلاقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي، لدى طلبة معهد التربية الخاصة مرحلة التعليم الاساسي الحلقة الثانية في محافظة دمشق

طالب الدراسات العليا: مهند ميا

كلية: التربية – جامعة: دمشق

الدكتورة المشرفة: رنا قوشحة

الملخص

هدف البحث إلى تعرف العلاقة بين التوافق النفسي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي، من وجهة نظر أفراد عينة البحث وتعرف الفروق في كل من درجات التوافق النفسي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (64) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الاساسي، (الحلقة الثانية)من الصف الثامن استُخدم الباحث مقياس التوافق النفسي ومقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود تقدير مرتفع لدرجة التوافق النفسي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى (أفراد عينة البحث)، وجود علاقة ارتباط بين التوافق النفسي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن من الحلقة الثانية وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي ولمصلحة الذكور

الكلمات المفتاحية: التوافق النفسي . استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

المقدمة:

يؤكد بعض الباحثين والعلماء أنّ المراهقة هي الميلاد النفسي الحقيقي للانسان كذات فردية، ومن أهم المراحل التي يمر بها نظراً للتغيرات التي تحدث أثناءها، فالنمو فيها لا يقتصر على جانب من الشخصية، وإنما يشملها جميعها (زهران، 1977، 292). ويُعد التنظيم الانفعالي أبرز مجالات النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة نتيجة للتغيرات التي تطرأ على الانفعالات من ناحية حدتها وتناقضها، وعدم تناسبها مع مثيراتها، وهذه التغيرات الانفعالية تستدعي أن يجرب المراهق طرائق متعددة لتنظيمها (Gross &Thompson, 2007, p.26).

وتتمثل هذه الطرائق بمجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية، والتي تركز بشكل أساسي على الانفعالات السلبية للتخفيف من حدتها، بما يضمن النمو الانفعالي السوي للمراهق، فالمراهق يسعى إلى إثبات ذاته والرضا عنها والتحكم بانفعالاته وضبطها للحصول على الأمان النفسي والشعور بالانتماء للجماعة التي يعيش فيها، لأن تحقيق التوافق الشخصي والنفسي يُعد عاملاً أساسياً للتفوق والتحصيل الدراسي والتماسك الاجتماعي، فتمتع الطالب بتوافق شخصي يساعده على تركيز الانتباه، وينمي دافعيته للإنجاز ويساعده على تبني استراتيجيات تضبط انفعالاته في مواقف الشدة، واستناداً إلى ماسبق يحاول البحث الحالي دراسة علاقة التوافق النفسي باستراتيجيات التنظيم الانفعالي، لمعرفة دور التوافق النفسي في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي للتخفيف من حدة الخبرات الانفعالية المؤلمة والمحافظة على الاستجابات الانفعالية الجيدة، وذلك لدى عينة البحث.

أولاً. مشكلة البحث:

يعاني العديد من الطلبة من ضعف القدرة على التحكم بالانفعالات، والسيطرة في المواقف الصعبة أو المواقف التي تتطلب قدراً كبيراً من التروي وضبط النفس وانخفاض الشعور بالسعادة مع الذات ومع الآخرين، وتدني الشعور

بالانتماء بسبب عدم اشباع الاحتياجات النفسية، فالفرد الذي لا يشعر بالانتماء لا يستطيع أن ينمو نمواً نفسياً سليماً. (يعقوب، 2011، 173)، كما يعد الانخفاض في الشعور بالأمان النفسي في معيشتهم مع الجماعة، وعدم قدرتهم على التفاعل الاجتماعي وتحمل المسؤولية، وظهور بعض النزعات العدائية، سبباً رئيساً في عدم التوافق النفسي للفرد، الأمر الذي ينعكس سلباً عليهم، فالتوافق الشخصي والنفسي يؤثر في مجالات متعددة تتمثل إحداها بتنظيم الانفعالات، لان التوافق هو المحرض الأساسي لهذا التنظيم، نتيجة للأثر الذي يتركه على الانفعالات من ناحية تضخيمها، والتي تعد الزيادة في الانفعال من العوامل المؤثرة في نوع الاستراتيجية التي يستخدمها المراهق لتنظيم انفعالاته(sorić, etal, 2013). إلا أنه في بعض الأحيان تدفع المعايير والقواعد الاجتماعية التي يأخذها المراهق بعين الاعتبار لينال الاستحسان والتقبل من الآخرين إلى التعبير أو كبت الانفعال في المواقف الاجتماعية المختلفة الأمر الذي يمكن أن يُعرض الطلبة المراهقين للعديد من المشكلات، فمن خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات العربية والأجنبية والأدبيات المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي،كدراسة (النابلسي،2009)، و(الكنج،2010)،و(غارنيفسكي،2000)، (يعقوب،2011)،(الموسى،2011) و(سوبرامانيان، 2008)،و(سوريك، 2013) والتي بينت أهمية التوافق النفسي في حياة الطلبة وأهمية استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي في ضبط الانفعالات السلبية والخبرات المؤلمة، أدرك الباحث ضرورة إجراء دراسة على هذين المتغيرين، و في حدود علم الباحث لم تكن هناك أية دراسات تناولت هذين المتغيرين مجتمعين، وقد قام الباحث باجراء دراسة استطلاعية توجه من خلالها بسؤال مفتوح عن مدى الانسجام والتوافق النفسي لديهم وطرق التنظيم الانفعالي التي يستخدمونها، وكانت الاجابات متفاويه باستخدام بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي الامر الذي أكد احساس الباحث، من هنا انبثق الشعور بأهمية بحث

العلاقة بين التوافق النفسي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي، ويمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

ماطبيعة العلاقة بين التوافق النفسي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الاساسي الحلقة الثانية؟

ثانياً. أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في النقاط الاتية:

1.2. دراسة العلاقة بين التوافق النفسي باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأمر الذي يمكن أن يمدنا بمعلومات عن طبيعة العلاقة بينها، وكيف تؤثر هذه الجوانب ببعضها البعض.

2.2. أهمية المرحلة النمائية لعينة البحث لكونها نقطة تحول يرتكز عليها الطالب المراهق لتحديد هويته، ويمكن الاستفادة من هذا البحث بالشكل الذي يسمح لطالب بتوظيف الجانب الايجابي من التوافق النفسي باستراتيجيات التنظيم الانفعالي بما يساعده على اختيار المجال الدراسي المناسب له.

3.2. يعد بحثاً محلياً جديداً (في حدود علم الباحث) ربط بين المتغيرين، وبالتالي يمكن أن يكون البحث الحالي نقطة انطلاق للقيام بأبحاث أخرى تتناول العلاقة بين متغيرات البحث الحالي.

ثالثاً. أهداف البحث: يهدف البحث إلى تعرّف:

1.3. مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث.

2.3. استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكثر استخداماً لدى أفراد عينة البحث.

3.3. العلاقة بين التوافق النفسي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لأفراد عينة البحث.

4.3. دلالة الفروق في درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي وفق متغير الجنس.

5.3. دلالة الفروق في اجابات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس.

رابعاً. أسئلة البحث: يسعى البحث للإجابة عن الأسؤالين التاليين:

1.4. . ما مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

1.4ما هي إستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكثر استخداماً لدى أفراد عينة البحث ؟

خامساً. فرضيات البحث: يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية:

5.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي وفق متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).

2.5. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على استراتيجيات التنظيم ودرجاتهم على مقياس التوافق النفسي.

3.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس.

سادساً. حدود البحث:

1.6. **الحدود البشرية:** طُبّقت أدوات البحث على عينة من طلبة الحلقة الثانية من التعليم الاساسي في معهد التربية الخاصة في محافظة دمشق.

2.6. **الحدود المكانية:** معهد التربية الخاصة / الحلقة الثانية في محافظة دمشق.

3.6. **الحدود الزمنية:** الفصل الثاني من العام الدراسي (2022/2021م).

4.6. الحدود الموضوعية: تناول البحث الحالي التوافق النفسي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي، والعلاقة بينهما لدى عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة.

سابعاً. تعريف مصطلحات البحث النظرية والإجرائية:

1.7. التوافق النفسي: personal and social adjustment يُعرف التوافق عموماً " بأنه إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة تقل فيها التوترات والصراعات النفسية، واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمية ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه.(صيام، 2010،8)،

والتوافق النفسي"بأنه الاحساس بالانتماء إلى المجتمع والتفاعل المستمر معه سواء كان هذا التفاعل في شكل علاقات خارجية أو اتصالات مباشرة".(النيال، 2002، 147).

و**يعرف إجرائياً:** التوافق النفسي هو متوسط درجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوافق النفسي المستخدم في هذا البحث بأبعاده المختلفة، حيث تشير الدرجة العالية الى الشعور بالتوافق النفسي، بينما تشير الدرجة المنخفضة الى عدم الشعور بالتوافق النفسي.

2.7. استراتيجيات التنظيم الانفعالي: Emotional regulation strategies

يعرّف جيمس كروس(Gross) استراتيجيات التنظيم الانفعالي بأنها الأساليب التي يستخدمها الفرد للتأثير على الاستجابة الانفعالية. (Gross, 2003, p.11)

ويعرف إجرائياً بأنها: متوسط درجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المستخدم في هذا البحث بأبعاده المختلفة، حيث تشير الدرجة العالية الى استخدام بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي، بينما تشير الدرجة المنخفضة الى عدم استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

ثامناً. دراسات سابقة:

. دراسة النابلسي، (2009)، سورية:

عنوان الدراسة: (المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغط النفسي والتوافق مع الحياة الجامعية).

أهداف الدراسة:التعرف على المساندة الاجتماعية لدى أفراد عينة البحث، والتعرف على مستويات الضغط النفسي، و الفروق بين أداء أفراد عينة البحث على مقياس البحث.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (696) طالبا وطالبة ، ومن المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدينة الجامعية.

أدوات الدراسة: مقياس التوافق مع الحياة الجامعية (اعداد الباحثة 2009).

أهم نتائج الدراسة : تبين أن الإناث أكثر توافقاً من الناحية الشخصية والعاطفية أما في الجانب الاجتماعي، و لم يكن هناك فروق في مستويات الضغط النفسي. **- دراسة الكنج (2010)، سورية:**

عنوان الدراسة: (الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي).

هدف الدراسة: معرفة الفروق على مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تألفت العينة من(553) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية والآداب والمعلوماتية والصيدلة.

أدوات الدراسة :مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي من (اعداد الباحث 2010).

أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (5%).

. دراسة الموسى (2011)، الأردن:

عنوان الدراسة: (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وجامعة عمّان الأهلية، والجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن).

هدف الدراسة: الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات وفق متغيرات التخصص والجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (383) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات (اعداد الباحث2011).

أهم نتائج الدراسة: وجدت الدراسة فروقاً في الاستراتيجيات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس فالإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيتي الأفكار الدينية والمقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع بالمقارنة مع الذكور.

. دراسة يعقوب (2011)، العراق:

عنوان الدراسة: (التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين والمتميزات في مدارس محافظة ديالى).

أهداف الدراسة: قياس مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين والمتميزات في مدارس محافظة ديالى، وتعرف الفروق وفقاً لاستراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي وكبت التعبير لدى الذكور والاناث.

عينة الدراسة: تألفت العينة من (100) طالب وطالبة من المتميزين، والذين اختيروا من مدرستين ثانويتين.

أدوات الدراسة: مقياس التنظيم الانفعالي لجيمس كروس (2003).

أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق في مستويات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.

2.8. دراسات أجنبية:

1 . دراسة جو وفوكادا Jou, Fukada(1996)، اليابان:

عنوان الدراسة: (Cross-Cultural Adjustment Of Chinese Students İn Jaban) (التوافق النفسي بين الثقافات للطلاب الصينيين في اليابان).

هدف الدراسة: معرفة ما إذا كان التوافق يختلف بين الطلاب وفقاً لمتغير الجنس.

أدوات الدراسة: مقياس التوافق للطلاب الصينيين في اليابان.

عينة الدراسة: تكونت من (92)طالباً وطالبة من الصينيين المقيمين في اليابان.

أهم نتائج الدراسة: كان هناك فروق بين الجنسين على مقياس التوافق العاطفي والدراسي، ولمصلحة الذكور.

2 . دراسة غارنيفسكي وآخرين Garnefski,et al (2000) ، هولندا:

عنوان الدراسة: (Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems)).

(أحداث الحياة السلبية، تنظيم الانفعال المعرفي والمشكلات الانفعالية)

هدف الدراسة: الكشف عن دور الاستراتيجيات المعرفية في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض القلق والاكتئاب.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (547) طالباً و طالبة من طلبة المدارس الثانوية بنسبة (41.7%) من أفراد العينة من الذكور، و (58.3%) من الإناث.

أدوات الدراسة: مقاييس(التنظيم الانفعالي المعرفي، القلق والاكتئاب).

أهم نتائج الدراسة: وجدت الدراسة أن الاستراتيجيات المعرفية تؤدي دوراً في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض الاكتئاب والقلق.

3.دراسة سوبرامانيان ونيثياناندا Subramanian& (2008): Nithyanandan

عنوان الدراسة: (Hardiness and optimism as moderators of cognitive emotion regulation (strategies in coping negative (life events by adolescents

(الصلابة النفسية والتفاؤل كمنبئات باستراتيجيات التنظيم الانفعالي في مواجهة أحداث الحياة السلبية في المراهقة).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة لأي مدى تتنبأ الصلابة والتفاؤل بأنواع استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى المراهقين الذين واجهوا أحداث حياة سلبية، ودراسة الفروق بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية وغير التكيفية لدى المراهقين الذين واجهوا أحداث حياة سلبية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (160) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين 17-19 سنة.

أدوات الدراسة: استبانة تنظيم الانفعال المعرفي(غارنيفسكي وآخرون 2000)، ومقياس الصلابة النفسية (Kobasa, 1982)، ومقياس التفاؤل (Scheier, Carver, and Bridges, 1994).

أهم نتائج الدراسة: وجود ارتباط ايجابي بين الاستراتيجيات التكيفية والصلابة والتفاؤل، وارتباط سلبي بين الاستراتيجيات غير التكيفية و الصلابة والتفاؤل.

4 . دراسة سوريك Sorić, etal, 2013: كرواتيا:

عنوان الدراسة: (Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions)

(سمات الشخصية الخمس الكبرى، التقييمات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الانفعال كمنبئات بالانفعالات المتحصلة).

هدف الدراسة: هدفت إلى تعرف العلاقة بين التقييمات واسترتيجيات تنظيم الانفعال (إعادة التقييم، الكبت) و سمات الشخصية الخمس الكبرى.

عينة الدراسة: مؤلفة من (500) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية الكرواتية متوسط اعمارهم (16.19).

أدوات الدراسة: مقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرىIPIP ، ومقياس الكفاءة الذاتية في التعلم Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991، ومقياس تنظيم الانفعال الاكاديمي (اعداد الباحثين، 2013)، والذي يتضمن ثمانية مقاييس فرعية من ضمنها (إعادة التقييم، والكبت)، مقياس الخبرة الانفعالية.

أهم نتائج الدراسة: وجود ميول لدى الطلاب لإستخدام إعادة التقييم لتنظيم انفعالات ارتبطت مع مستويات مرتفعة من عدم السعادة، القلق، الاذلال، بينما نزعات كبت الانفعالات لم ترتبط مع أي من الانفعالات المدروسة.

3.8. التّعليق على الدّراسات السّابقة:

أوجه الشبه والاختلاف: تشابهت الدراسة الحالية الدراسات السابقة بتناولها احد المتغيرات التي قد تم دراستها، والتشابه بالعينات من حيث الفئات العمرية، اضافة الى تناول بعض المقاييس المتشابهة من اعداد الباحث صاحب الدراسة، واتباع أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أوجه الاختلاف وأبرزها هو تطبيق هذا البحث على ذوي الاحتياجات الخاصة من طلبة الصف الثاني الاعدادي الحلقة الثانية، اضافةً الى الاختلاف ببعض النتائج وذلك بسبب الخصائص النفسية المختلفة لدى أفراد عينة البحث الحالي.

وتميز البحث الحالي بانه من الابحاث الاولى التي جرت على هذه الفئة الخاصة من الطلبة، والنتائج التي توصل اليها الباحث، والتي أظهرت وجود فروق جوهرية لصالح الطلبة الذكور بالنسبة لمقياس التوافق النفسي.اضافةً الى دراسة هذين المتغيرين مع بعضهما البعض كبحث نفسي جديد.

تاسعاً . الإطار النظري:

1.9. مفهوم التوافق النفسي: يرى علماء النفس أن الإنسان حسن التوافق هو الإنسان الذي يمكنه أن يتمتع بصحة نفسية، كما يرى علماء الصحة النفسية أن الصحة النفسية تتطلب توافقاً إيجابياً مع المحيط الاجتماعي، فالناس عادة مايكونون عرضة لضغوطات وصراعات داخلية وخارجية، وعليهم مواجهة الرغبات والدوافع الشخصية المتعارضة من أجل استمرار التوازن النفسي لديهم، أي تحقيق التوافق الإيجابي (عبد الحميد، 2004، 4).

وعليه فإن مفهوم التوافق النفسي ومفهوم التوافق الاجتماعي يشيران إلى مظاهرواحدة ، فالتوافق النفسي هو التعبير عن التوافق الاجتماعي، وهو الواقع الحركي النشط لحياة الفرد النفسية والاجتماعية في تفاعلهما مع محيطهما، والتوافق النفسي دليل الصحة النفسية فإذا ساء ساءت بدورها، وإذا ما تحسن تحسنت تلك

الصحة، وهي التي تعطي مستوى مرتفع من الشعور بالأمن النفسي للفرد. فالتوافق النفسي مسألة شخصية تعمل فيها خبرة الشخص، والموقف الذي يحيط به، كما تعمل فيها مجموعة أخرى من العوامل

2.9. أبعاد التوافق النفسي:

البعد الأول: المقدرة على التفاعل النفسي الاجتماعي: من المؤشرات التي تدل على توافق الإنسان النفسي هو تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وسعيه في مساعدة الآخرين لتحقيق حوائج الناس والتعامل معهم والعمل من أجل مصلحتهم العامة. وأنَّ العلاقة بينه وبين الآخرين وثيقة الصلة، يتفاعل معهم ويتحمل المسؤولية الاجتماعية، ويحقق التعاون البناء، و يحظى بحب الناس له وحبه لهم، لأنَّ الانطواء والبعد عن الناس دلالة لعدم التكيف السليم وهي سمة الإنسان غير السوي(جبل، 2000، 87).

البعد الثاني:المسؤولية الاجتماعية : هي مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد لقيامه بدور محدد نحو نفسه، ونحو أسرته، ونحو مجتمعه، ومعرفته لحقوقه وواجباته من خلال المواقف التي يتعرض لها(نجاتي، 1989، 257).

البعد الثالث: المهارات النفسية: عرف **هاسيلت hasselt** المهارات النفسية بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الفرد مع غيره من الناس كالرفاق، والأخوة، والوالدين، والمعلمين، والتي تعمل كميكانيزم يُحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك قريباً أو بعيداً عما هو مرغوب في البيئة الاجتماعية، من دون أذى أو ضرر للآخرين من حوله.(شاش، 2000، 110).

البعد الرابع: الميول العدائية: عُرف العدوان بأنه سلوك عمدي بقصد إيذاء الغير او الإضرار بهم، ويأخذ صوراً وأشكالاً متعددة منها العدوان البدني واللفظي. وإنَّ من يمارسون هذه الممارسات العدوانية السلبية يتسمون بانعدام الرشد والعقلانية،

ولديهم أفكار غير عقلانية تدعم لديهم ممارسة هذا السلوك.(العيسوي، 1990، 360).

2.9. استراتيجيات التنظيم الانفعالي: Emotional regulation strategies

تمثل استراتيجيات التنظيم الانفعالي حجر الزاوية في مفهوم التنظيم الانفعالي، فمعظم تعاريفه تركز على الاستراتييجات التي يستخدمها الأفراد ويوظفونها لتعديل التعبير عن الخبرات الانفعالية، ويشمل ذلك الانفعالات الايجابية والسلبية على حد سواء، ويعرفه كروس (2002) "بأنه كل الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الفرد لكي يزيد أو ينقص أو يحافظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية، وتتحد هذه المكونات بثلاثة هي: مكون الخبرة (ويمثل المشاعر الذاتية للفرد وفقاً لخبراته الحياتية)، والمكون السلوكي (يتضمن الاستجابات السلوكية)، والمكون الفيزيولوجية (يتضمن الاستجابات الفيزيولوجية كضربات القلب، وضغط الدم، وتصلب الشعر والجلد) (Gross, 2003, 9).

ويحدد "كروس" في نظريته نوعين من استراتيجيات التنظيم الانفعالي هما:

استراتيجيات التركيز المسبق: ويلجأ إليها الفرد في حالة الإستعداد للاستجابة قبل أن يكون متفاعلاً بشكل كلي مع المثير الانفعالي. ويميّز في هذا النوع بين أربعة أنواع مختلفة، والتي يمكن أن تطبق في مواقف مختلفة من عملية حدوث الانفعال وهي: اختيار الموقف، تعديل الموقف، توزيع أو تشتت الانتباه، والتغيير المعرفي واستراتيجيات التركيز على الاستجابة وفيها يكون الفرد متفاعلاً مع الحالة الانفعالية، والانفعال قائم بشكل اعتيادي، هذه الاستراتيجية لها نوع واحد يسميه كروس تعديل الاستجابة تطبق بعد حدوث الاستجابة الانفعالية، ويدعى هذا النوع أيضاً بكبت التعبير (Suppression).(يعقوب، 2011، 5).

وتتعدد أشكال استراتيجيات التنظيم الانفعالي، كالاستراتيجيات المعرفية والسلوكية، نذكر منها **الاستراتيجيات المعرفية:**

إعادة التقييم (Reappraisal) وهي عبارة عن توليد تفسيرات ايجابية عن المواقف المجهدة نفسياً كطريقة لخفض التوتر.

الاجترار (Ruminating) وتتحدد بتركيز الفرد بشكل متكرر على الانفعالات السلبية، وعلى الأسباب والنتائج المرتبطة بهذه الانفعالات (Aldo & Hoeksema, 2010, pp.974-975)،

الكوارثية (Catastrophizing) وتشير إلى أفكار تركز على فظاعة ما اختبره الفرد.

إعادة التركيز الايجابي (Positive refocusing) وتشير إلى التفكير حول الخبرات الإيجابية بدلاً من التفكير حول الحدث الحالي.

القبول(Acceptance) وتشير إلى أفكار حول درجة رضوخ واذعان الفرد لما حدث.(Omran, 2011, p.106).

أما **الاستراتيجيات السلوكية** نذكر من أنواعها:

الكبت: (Repression) وتشير إلى تثبيط السلوك المعبر عنه انفعالياً والكبت نوعان: إما كبت الأفكار، أو كبت الانفعال. تعتبر الأولى استراتيجية تنظيم انفعال دفاعية تتضمن تجنب الأفكار التي تسبب الاضطراب الانفعالي. وتفشل هذه الاستراتيجية في حالات الانفعال والتوتر الزائد، وتقود إلى زيادة الانفعال السلبي. في حين أن الثانية تركز على كبت الأفكار وعلى تجنب الانفعالات السلبية.

الالهاء (Distraction) التي تتضمن أفعالا تتخذ من أجل أن يشعر الفرد على نحو أفضل، كالتلاعب بالبيئة أو الإنخراط في نشاط يوفر إلهاءاً أو عوناً انفعالياً للفرد يرتبط مع انخفاض التوتر و تحسين الضبط النفسي.

حل المشكلات (Problem Solving) هي عبارة عن استجابات واعية يحاول الفرد من خلالها تغيير المواقف الضاغطة أو احتواء أثارها. ولهذه الاستراتيجية أثار مفيدة على الانفعالات من خلال تعديل الضغوطات أو القضاء عليها (Silk, et al., 2006, pp.69-70 & hoeksema, 2010, p. 975; Rusk, 2012, p.9).

عاشراً. منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كونه يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة البحث كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة. كما يهتمُ بتحديد الممارسات الشائعة ومعرفة المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور ويشمل محاولات للتنبؤ بوقائع المستقبل.(الكيلاني والشريفين، 2007، 27).

الحادي عشر. المجتمع الأصلي للبحث: تكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة معهد التربية الخاصة في محافظة دمشق والبالغ عددهم (64) طالباً وطالبة (40 ذكوراً، 24 إناثاً)، وفق آخر إحصاء رسمي لعام (2020/ 2021م) لدى وزارة التربية (مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية،(2021)ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل).

. **عينة البحث:** لتحقيق أهداف البحث اعتمدت العينة العشوائية القصدية ومن خلالها قسم المعهد إلى الصفوف الدراسية بحسب الوجود الطلابي (الثامن والثالث الاعدادي . الاول والثاني والثالث الثانوي)، وسحبت عينة البحث،.مع مراعاة متغير الجنس، ويكون العدد الإجمالي للعينة المختارة بشكل نهائي (64) طالباً وطالبة من معهد التربية الخاصة موزعة على (40) ذكوراً و(24) إناثاً. وبذلك تكون نسبة عينة البحث (100%). كما هو مبين في الجدول رقم(1):

الجدول(1) توزع أفراد عينة البحث(ذكور. اناث)

ذكور	إناث	المجموع
40	24	64
40	24	64

أدوات البحث:

. مقياس التوافق النفسي: استخدم الباحث مقياس التوافق النفسي وهو من إعداد الباحث، ويتألف من (32) بنداً موزعة على الابعاد الأتية:الرضا عن الذات(**1، 4، 14، 30**)، النضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس(**5، 17، 23، 29**)، الأمان النفسي(**6، 25، 28، 32**)، الشعور بالانتماء(**15، 20، 27، 31**)، و المقدرة على التفاعل الاجتماعي(**3، 8، 16، 21**)، المهارات الاجتماعية(**9، 11، 19، 24**)، المسؤولية الاجتماعية(**7، 10، 18، 22**)، الميول العدوانية(**2، 12، 13، 26**)، أما فيما يتعلق بصدق وثبات المقياس: فلقد بلغت قيمة **Z** (3.787) في الأبعاد كافة والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي، وجميعها دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.000) وهي أصغر (0.01)، مما يدل على وجود صدق تمييزي للمقياس، أي المقياس له قدرة تمييزية لوجود فروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى، أي أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة، أما ثبات الإعادة فقد تم اعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بفارق زمني مدته اسبوع، وبعد التطبيق بلغ ثبات الاداة 0.886 ، والتجزئة النصفية 0.963 ، وألفا كرونباخ 0.799 ، ويجاب عن كل بند من بنود المقياس من خلال مفتاح تصحيح (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق بدرجة كبيرة، غير موافق بدرجة كبيرة جداً)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب السابق لخيارات الإجابة في العبارات الإيجابية على المقياس، ويقابل الإجابات على العبارات السلبية درجات (1، 2، 3، 4، 5)، العبارات السلبية هي: (2، 4، 6، 8، 10،

11، 12، 13، 14، 17، 20، 21، 22، 24، 25، 26، 29، 31) أمَّا العبارات الإيجابية هي: (1، 3، 5، 7، 9، 15، 16، 18، 19، 23، 27، 28، 30، 32).

. **مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي:** تم إعداده بالرجوع إلى عدة مقاييس تشمل:(مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفي (غارنفسكي وكارايج 2000)، مقياس التنظيم الانفعالي كروس 2003، مقياس استراتيجيات تقييم المواجهة شاير وآخرون(1989)، مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي كراتز ورومر(2004)، والتي استفيد منها في تحديد الاستراتيجيات اذا تضمن المقياس أكثر من نوع للاستراتيجيات (معرفية، سلوكية، اجتماعية)، ثم صيغت العبارات بالرجوع إلى الأدبيات النظرية وما تضمنته من تعاريف.

وقد تألف المقياس بصورته النهائية من (24) عبارة موزعة على (8) استراتيجيات تشمل القبول ذات الأرقام (1–9–17)، التركيز الإيجابي ذات الأرقام (2–10–18)، المشاركة الاجتماعية ذات الأرقام (3–11–19)، الالهاء ذات الارقام (4–12–20)،إعادة التقييم ذات الأرقام (5–13–21)، الاجترار ذات الأرقام (6–14–22)، الكوارثية ذات الأرقام (7–15–23)، الكبت ذات الأرقام (8–16–24)، أي بواقع ثلاث عبارات لكل استراتيجية، جميعها إيجابية ويجاب عنها باختيار أحد احتمالات الإجابة الاتية: لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة، وتعطى درجات تتراوح بين (1–2–3–4).

الدراسة السيكومترية للمقياس: تم التأكد من صدق وثبات الأداة بتطبيقها على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية الرسمية وذلك لعدم توفر عينة كبيرة من ذوي الاحتياجات الخاصة التي يمكن تطبيق عينة استطلاعية عليها اذ حسب صدق المقياس **بطريقة الصدق الظاهري (صدق المحكمين)** وذلك

بعرضه على عدد من السادة المحكمين (الملحق 1) لبيان مدى تمثيله لموضوع الأداة ومدى ملاءمته للعينة، و**الصدق البنيوي:** يقاس الصدق البنيوي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (السيد، 1986، 553) ويساوي (0.839). كما تم حساب ثبات الأداة **بطريقة الاعادة** من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، وإعادة التطبيق بعد مرور اسبوعين على التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد بلغت قيمته (0.794). كما تم حساب **ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:** يقوم على حساب معاملات الإرتباط الثنائي لكل بند مع الدرجة الكلية للمقياس؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.704).

. عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة السؤال الأول: مامستوى التوافق النفسي لدى أفراد عيّنة البحث؟

للتحقق من سؤال البحث حُسبت المتوسطات الحسابية، لدرجات أفراد عيّنة البحث على مقياس التوافق النفسي وأبعاده الفرعية كما هو موضح في الجدول(2):

الجدول (2) يبين فئات قيم المتوسط الحسابي(الرتبي) ومستوى التوافق النفسي

1 – 1.8	**ضعيف جداً**
1.81 – 2.60	**ضعيف**
2.61 – 3.40	**متوسط**
3.41 – 4.20	**مرتفع**
4.21 – 5	**مرتفع جداً**

واعتمد في ذلك على استجابات المقياس 5–1 ÷ 5 = 0.8 وجاءت النتائج على الشكل الآتي، كما هي موضحة في الجدول الاتي:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية لأفراد عيّنة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي وأبعاده الفرعية.

م	أبعاد التوافق النفسي	المتوسط	الانحراف	الرّتبة	المستوى
.1	الرضا عن الذات	3.625	2.925	5	مرتفع
.2	النضج الانفعالي و ضبط النفس	3.595	2.750	6	مرتفع
.3	الأمان النفسي	3.48	2.565	7	مرتفع
.4	الشعور بالانتماء	3.675	2.495	3	مرتفع
.5	المقدرة على التفاعل الاجتماعي	3.71	3.393	1	مرتفع
.6	المسؤولية الاجتماعية	3.672	2.707	4	مرتفع
.7	المهارات الاجتماعية	3.68	3.099	2	مرتفع
.8	الميول العدائية	3.39	3.118	8	متوسط
	الدرجة الكلية	3.60	2.88		مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (3) أنَّ مجموع الأبعاد كلّها، ومجموع بنود كلّ بعد تشير إلى وجود مستوى مرتفع للتوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث،عدا بعد الميول العدوانية جاء بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط لاستجابة عينة البحث بشكل عام (3.60) درجة. وكانت من وجهة نظر أفراد عينة البحث أكثر الأبعاد التي استحوذت على رضاهم، البعد المتعلق بالمقدرة على التفاعل النفسي والاجتماعي الذّي جاء في المرتبة الأولى بدرجة(3.71)، وفي المرتبة الثامنة والأخيرة بُعد الميول العدائية بدرجة (3.39)، **وقد يعود السبب في ذلك** إلى توافر الإمكانيات والظروف الملائمة، وتوفير الخدمات الكافية في المدارس، وتهيئة الجو المناسب الذي يساعدهم على استذكار دروسهم، والعمل على نشر ثقافة التعاون والتواؤم

وتحمل المسؤولية بين طلابها، وتكوين العلاقات الطيبة، لذلك يظهر لدى بعض الطلاب السلوك النفسي المقبول اجتماعياً، ويغلب على طباعهم، فتقوية التعاون بين أفراد مجتمع الدراسة يؤدي إلى زيادة الأفراد الإيجابيين الذين يسهمون إيجابياً في تنمية المجتمع وتقدمه،اضافة الى درجة تقبلهم لنوع الاحتياج الخاص لهم **ويرى الباحث** أنَّ المجتمع يؤدي دوراً بالغ الأهمية في تشكيل شخصية وسلوك الطلبة ولاسيما من ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ إنَّ العديد من السمات الشخصية التي تتعلق بالتفاعل بين الوالدين وأبنائهما، والمدرسين وطلبتهم من العوامل المساعدة على حدوث التوافق النفسي والشخصي والاجتماعي لهؤلاء الطلبة، فمن الضروري أن تكون العلاقة بينهم جيدة أو في حدود الوضع الاجتماعي الطبيعي، فإذا عاملت الأسرة أبناءها بقسوة وشدة، وتجاهلت حاجاتهم ومطالبهم ولم تقدم لهم الحب والعطف والرعاية المناسبة فمن المتوقع أن ينعكس ذلك سلباً على سلوك أبنائها وتوافقهم النفسي والشخصي والاجتماعي، وقد لا تكون المدرسة أقل أثراً من البيت في جعل الطالب متوافقاً مع نفسه ومع الآخرين، ومع بيئته أو مكتسباً لميول الانتماء للجماعة من خلال ما تقدمه المدرسة من رعاية في النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، تتوافق هذه النتيجة مع احدى نتائج دراسة(الكنج،2010).

نتيجة السؤال الثاني: ماهي استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكثر استخداماً لدى أفراد عينة البحث؟ للتحقق من سؤال البحث حُسبت المتوسطات الحسابية، لدرجات أفراد عيّنة البحث على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأبعاده الفرعية كما هو موضح في الجدول(4):

الجدول (4) يبين فئات قيم المتوسط الحسابي(الرتبي) ودرجة استخدام الاستراتيجية الموافق لها

فئات المتوسط	درجة الاستخدام
1 – 1.75	ضعيف
1.76 – 2.50	متوسط
2.51 – 3.25	مرتفع
3.26 – 4	مرتفع جداً

واعتمد في ذلك على استجابات المقياس 4-1 ÷ 4 = 0.75 وجاءت النتائج على الشكل الآتي، كما هو موضح في الجدول رقم(5):

الجدول (5) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة البحث على الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأبعاده الفرعية.

م	الاستراتيجيات	المتوسط	الانحراف	الرّتبة	درجة الاستراتيجية الأكثر استخداماً
.1	الالهاء	3.05	2.09	2	مرتفع
.2	التركيز الايجابي	3.25	2.39	1	مرتفع
.3	إعادة التقييم	2.61	1.81	6	مرتفع
.4	القبول	2.53	1.56	8	مرتفع
.5	الكبت	2.96	1.97	3	مرتفع
.6	الكوارثية	2.59	1.61	7	مرتفع
.7	المشاركة	2.63	1.87	5	مرتفع
.8	الاجترار	2.66	1.92	4	مرتفع
	الدرجة الكلية	2.68	1.67		مرتفع

يبين الجدول(5) أن الاستراتيجية الأكثر استخداماً لدى أفراد عينة البحث هي التركيز الايجابي إذ بلغ متوسط استجابة عينة البحث على هذه الاستراتيجية (3.25)، في حين كانت الاستراتيجية الأقل استخداماً لدى عينة البحث على الرغم من درجتها المرتفعة هي القبول، إذ بلغ متوسط استجابة عينة البحث على هذه الاستراتيجية (2.53)، يمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة المرحلة التي يمرون بها، فصغر سنهم وقلة الخبرات السيئة التي تعرضوا لها بشكل عام دفعتهم أن يكونوا تفاؤليين وتفكيرهم ايجابي كالتفكيرفي أشياء جميلة وسارة مرت معهم، والبحث عن الجوانب الايجابية للمشكلات التي تعترضهم، في حين أن طبيعة انفعالات مرحلة المراهقة التي تتصف بالحدة والتناقض دفعت بالمراهقين باتجاه استخدام استراتيجية الالهاء (التي جاءت في المرتبة الثانية) في مواقف الزيادة الانفعالية المرتفعة لكي يشعروا على نحو أفضل كالتلاعب بالبيئة أو الانخراط في نشاط يوفر إلهاءاً أو عوناً للفرد يرتبط بانخفاض التوتر وتحسين الضبط النفسي أو اللجوء إلى النوم أكثر من العادة عند الاحساس بمشاعر سلبية كما بينت دراسة (Scherer, et. al, 2004)، وجاءت استراتيجية الكبت في المرتبة الثالثة لأنها تثبط السلوك المعبر عنه انفعالياً، وجاءت استراتيجية الاجترار بالمرتبة الرابعة اذ يركز المراهقون بشكل متكرر على الانفعالات السلبية، وعلى الأسباب والنتائج المرتبطة بهذه الانفعالات، واسترتيجية المشاركة جاءت في المرتبة الخامسة اذ يلجأ المراهقون إلى الآخرين لكي يتفهموا مشاعرهم من خلال مشاركتها معهم، واستراتيجية إعادة التقييم في المرتبة السادسة حيث يغير المراهقون من طريقة تفكيرهم لكي يشعروا بالسرور والبهجة، ويسيطروا على انفعالاتهم بواسطة تغيير طريقة تفكيرهم بخصوص الموقف الذي يكونون فيه وهذا ما أكدته دراسة سوريك(2013) ، وتشير الأبحاث إلى أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم والتقبل) تشكل عوامل وقاية من الإضطربات النفسية؛ في حين تشكل استراتيجيات (الكبت، الاجترار) عوامل

خطر للاصابة بالإضطربات النفسية في علم النفس المرضي (Gross,1998,) .p.277

عرض نتائج فرضيات البحث:

نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي وفق متغير الجنس، للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث، وذلك باستخدام (t-test)، وجاءت النتائج على النحو الاتي:

جدول (6) اختبار ت لدلالة الفروق في التوافق النفسي تبعاً إلى متغير الجنس

التوافق	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
إناث	24	58.100	11.789	2.411	0.016
ذكور	40	61.161	11.106		

يوضح الجدول السابق قيمة اختبار **ت** بلغت (2.411) عند مستوى دلالة (0.016) وهو أصغر من(0.05) وبالتالي نرفض الفرضية ونقبل بالفرضية البديلة وتوجد فروق في التوافق النفسي ولمصلحة الذكور، **وتتفق هذه النتيجة** مع دراسة جو وفوكادا(1996) وعاقل (2015) التي بينت وجود فروق بين الجنسين ولمصلحة الذكور، بينما تختلف مع دراسة النابلسي(2009) التي بينت أن الإناث أكثر توافقاً من الناحية الشخصة والعاطفية أما في الجانب النفسي فلم يكن هناك فروق، وتختلف ايضاً مع احدى نتائج دراسة الكنج(2010) بين الجنسين.

ويُمكن تفسير نتيجة الفرضية: بأنَّ الطلبة الذكور يحاولون جاهدين أكثر من الإناث إثبات ذواتهم وتوجيهها، ويبدو ذلك واضحاً في محاولتهم كسر أي قيود توضع على نشاطاتهم المستمرة لتحقيق الاستقلال، كما أنَّ ثقتهم بأنفسهم وشعورهم بالكفاءة عالية جداً، ويظهر ذلك من خلال إحساسهم بحقيقة كيانهم وادراكهم لواقع قدراتهم والتطلع إلى تحقيق طموحاتهم، إضافة إلى أن لديهم قدرة عالية على التحكم بانفعالاتهم والسيطرة عليها في المواقف الصعبة، وعلى اشباع حاجاتهم

البيولوجية والاجتماعية بطريقة سوية لاتلقى رفضاً اجتماعياً. (حسين ، 2011، 183). الأمر الذي يؤدي على استعادة الاتزان الانفعالي والشعور بالآمان النفسي، كما أنهم يسعون إلى تحقيق شعورهم بالانتماء إلى الجماعة من خلال تقديم خدماتهم لها والالتزام بما اصطلحت عليه الجماعة من أنماط سلوك والقيام بالمسؤوليات التي تقع على عاتقهم، وهذا يدل على مدى عقلانيتهم وبعدهم عن أنماط السلوك غير السوي.

نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس، للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث، وذلك باستخدام (t-test)، وجاءت النتائج على النحو الاتي:

جدول (7) قيمة اختبار ت لدلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً إلى متغير الجنس

استراتيجيات التنظيم الانفعالي	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
إناث	24	65.000	6.913	1.411	0.159
ذكور	40	66.239	8.438		

يوضح الجدول السابق قيمة الاختبار (ت) والتي بلغت (1.411) عند مستوى دلالة (0.159) وهو أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ولا توجد فروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، **ويمكن تفسير هذه النتيجة** بطبيعة المرحلة التي ينتمي إليها كل من الجنسين فهما يتعرضان لضغوط متقاربة تقلل من الفروق بينهما، لكونهما ينتميان إلى مرحلة المراهقة (اسماعيل والنفيعي،2001، 145). خاصة وأن ضغوط مرحلة المراهقة تعد من العوامل الهامة في استراتيجيات التنظيم الانفعالي اضافة الى تأثرهما بدرجة الاعاقة **واختلفت نتائج هذه الدراسة** مع دراسة (الموسى، 2011) التي وجدت فروقاً في استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي لمصلحة الاناث.

واتفقت مع دراسة (يعقوب، 2011) التي لم تجد أي فروق في استراتيجييات التنظيم الانفعالي(إعادة التقييم، الكبت) تبعاً للجنس لدى عينة من المتميزين، فالثقافة الواحدة والمرحلة العمرية الواحدة، والمرجعية الدراسية المشتركة. والسلم التعليمي المشترك. أسفر ذلك عن تقارب في فهمهم لانفعالاتهم واعاقتهم والكيفية التي يتعاملون بها مع مواقف الحياة المختلفة، **ويرى الباحث** أن طبيعة التكوين النفسي المتشابه قلل الهوة بين الجنسين فيما يتعلق بالاستراتيجيات المستخدمة.

نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث، للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق معامل الارتباط، كما هو موضح في الجدول:

جدول (8) قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة على مقياس التوافق النفسي ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي

المتغير	العدد	بيرسون	الدلالة	القرار
التوافق النفسي	64	0.454	0.000	دال
استراتيجيات التنظيم الانفعالي				

يبين الجدول السابق أن قيمة اختبار بيرسون للعلاقة الإرتباطية بلغت (0.454) عند مستوى دلالة (0.000) وهو أصغر من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة بأنه يوجد ارتباط ايجابي مرتفع بين المتغيرين، **ويمكن تفسير ذلك** بأن قدرة الفرد على تقبله لذاته واعاقته والرضا، ونضجه الانفعالي وقدرته على ضبط نفسه، وتحقيق احتياجاته ببذل الجهد والعمل المتواصل بجانب شعوره بالقوة واحساسه بقيمته الذاتية وأنه شخص ذو قيمة في الحياة وخلوه من الاضطراب النفسي وتمتعه باتزان انفعالي وهدوء نفسي، وإحساسه بالانتماء إلى المجتمع والتفاعل المستمر معه سواء كان هذا التفاعل في شكل علاقات خارجية أو اتصالات مباشرة **تؤثر** على نوعية الاستراتيجيات التي يستخدمها لتنظيم انفعالاته، فلقد بينت دراسة سوبرامانيان ونيثياناندا(2008) وجود

ارتباط ايجابي بين الاستراتيجيات التكيفية والصلابة والتفاؤل، وارتباط سلبي بين الاستراتيبجات غير التكيفية مع الصلابة والتفاؤل، فالدرجة العالية من الصلابة والتفاؤل كجانب من النضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس تؤدي دوراً هاماً في تحقيق التوافق الشخصي وبالتالي تؤثر في نوعية الاستراتيجية المستخدمة، كما بينت دراسة غارنيفسكي(2000) أن الاستراتيجيات المعرفية تلعب دوراً هاماً في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض القلق والاكتئاب، كاستراتيجية التركيز الايجابي مثلا التي تساعد على تنظيم الانفعالات وضبطها، فتحقيق التوافق لدى المراهقين يؤثر على كثافة الخبرة الانفعالية، وبالتالي على نوع استراتيجيات التنظيم الانفعالي، (silvia, 2002,.3)، ففي المواقف التي يرتفع فيها مستوى الانفعال يميل الأفراد إلى استخدام استراتيجية الالهاء بالمقارنة مع اعادة التقييم ويحدث العكس في المواقف التي ينخفض فيها مستوى الانفعال، وارتفاع درجة الوعي بالحالات الانفعالية التي يتميزون بها تؤثر على نوع الاستراتيجية وفقاً لما أشار إليه رومر وكراتز (2004) أن الوعي الانفعالي من العوامل التي تؤدي إلى الاستخدام المرن لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي (Gratz & Roemer, 2004, p.42). وبالتالي كلما ارتفعت درجة الوعي بالحالة الانفعالية كلما زادت قدرة الطلب على القيام باستجابات، الهدف منها تنظيم انفعالاته رغم وجود الاعاقة (الموسوي، 2002، 51).

. مقترحات البحث: خلُص الباحث إلى المقترحات الآتية:

1- إجراءالمزيد من الأبحاث والدراسات التي تتناول العلاقة بين المتغيرين لتوضيح العلاقة بينهما ولدى عينات مختلفة، وإجراء المزيد من الأبحاث التي تتناول استراتييجات التنظيم الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس ولدى عينات وشرائح عمرية مختلفة، مما يمدنا بمزيد من المعلومات عن أثر هذا المتغير على الاستراتييجات خاصة وأن نتائج الدراسات قد تضاربت فيما يتعلق بهذا المتغير.

2- تصميم برامج ارشادية لتحقيق التوافق الشخصي والنفسي لدى الطلبة في المعاهد كإجراء وقائي لأهميته للصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة.

3- توجيه مرشدي المدارس لتضمين أنشطتهم الصفية بمحاضرات تركز على انفعالات الطلبة ولاسيما من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيف يستخدم الطالب استراتيجيات فعالة لإدارة هذه الانفعالات، بما يتناسب مع وجود الاعاقة.

قائمة المراجع

. المراجع العربية:

. اسماعيل، أحمد السيد، النفيعي، عابد عبد الله.(2001). ***البنية العاملية للقائمة العربية لاكتئاب الأطفال لدى عينة من طلاب التعليم العام وطالباته بمدينة مكة المكرمة***، مجلة علم النفس، القاهرة، العدد 57 ، ص 131-163.

. جبل، فوزي.(2000). ***الصحة النفسية وسيكولوجيا الشخصية***، الاسكندرية، المكتبة الجامعية.

. حسين، علي عبد الحسن. وعبد اليمة، حسين عبد الزهرة.(2011). ***التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية***، العراق، المجلد (11)، العدد (3)، ص174-204.

. السيد، فؤاد البهي. (1986). ***علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري***، ط5، مصر، دار المعارف.

. شاش، سهير.(2002). ***التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج***، مصر.

. شقير، زينب محمود.(2003). ***مقياس التوافق النفسي***، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

. صيام، صفاء.(2010). ***سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق النفسي للمسنين في محافظات غزة***، كلية التربية، غزة، جامعة الأزهر.

. عبد الغفار، عبد السلام.(1990). ***مقدمة في علم النفس***، بيروت، دار النهضة العربية.

. العيسوي، عبد الرحمن.(1990). ***الإرشاد النفسي***، الاسكندرية، دار الفكر العرب.

. الكنج، أحمد.(2010). ***الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي***، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية التربية جامعة دمشق.

. الكيلاني، عبدالله زيد، والشريفين، نضال كمال.(2007). ***مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والإجتماعية***، ط 20، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

. محمود، ابراهيم وجيه، (1981). ***المراهقة خصائصها ومشكلاتها***. دار المعارف، مصر .

. الموسى، نضال.(2011). ***الاسترتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الاردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص***،عمادة اللغات فرع الأردن.

. الموسوي، عباس نوح سليمان.(2002). ***السلوك الاجتماعي وعلاقته بالشعور بالذات والأمن النفسي لدى طلبة جامعة الموصل***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

. النابلسي، حياة.(2009). ***المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغط النفسي والتوافق مع الحياة الجامعية***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق.

. يعقوب ، حيدر مزهر.(2011). ***التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالى***. جامعة ديالى ،العراق.

. المراجع الأجنبية:

1. Garnefski, nadia. Kraaij, vivian p. Spinhoven. (2000): **Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems**. Personality and individual differences. n30 . pp.1311-1327.
2. Gross, James J. (1998): **The Emerging Field of Emotion Regulation**: An Integrative Review of General Psychology Vol. 2, No. 5,271-299.
3. Gross, JAMES J.(2003): **Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences**. Society for Psychophysiological Research.(39). Pp.281-291.
4. Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). **Emotion regulation: Conceptual foundations**. In J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 3–24). New York, NY:Guilford.
5. Jou,Y.H.& Fukada, H.(1996) : **Cross-Cultural Adjustment of Chainese Students in Jaban**. Hiroshima University, Psychological Reports. 78,pp.435-444.
6. Scherer, K. R., Wranik, T., Sangsue, J., Tran, V., & Scherer, U. (2004). **Emotions in everyday life: Probability of occurrence, risk factors, appraisal and reaction pattern**. Social Science Information, 43, 499–570.
7. Silk, Jennifer S., Shaw, Daniel S., Skuban, Emily M., Oland, Alyssa A., and Kovacs, Maria. (2006): **Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed**

mothers. Journal of Child Psychology and Psychiatry. v47. n.1, pp. 69–78.

8. Silvia, P. J., (2002). **Self-awareness and the regulation of emotional intensity**. Self and Identity*, 1, pp.* 3-10.
9. Sorić, Izabela. Penezić. Zvjezdan, Burić, Irena, (2013): **Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions**. Psychological Topics, n1. pp. 325-349.
10. Subramanian, S, Nithyanandan, D, V. (2008): **Hardiness and optimism as moderators of cognitive emotion regulation strategies in coping negative life events by adolescents**. Journal of Indian Health Psychology. N2. Pp. 167-177.

الملحق رقم (1) أسماء السادة المحكمين

اسم المحكم	الصفة العلمية	الكلية والجامعة
أ.د محمود ميلاد	أستاذ في قسم علم النفس	التربية جامعة دمشق
د. بشرى علي	أستاذ مساعد في قسم علم النفس	التربية جامعة دمشق
د. اعتدال عبد الله	مدرس في قسم القياس	التربية جامعة دمشق
د.سليمان كاسوحة	مدرس في قسم الارشاد النفسي	التربية جامعة دمشق
د.محمد سعدا	أستاذ مساعد في قسم علم النفس	التربية جامعة دمشق

الملحق رقم (2): مقياس التوافق النفسي

الرقم	العبـــــــــارة	غير موافق بدرجة كبيرة جداً	غير موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة كبيرة جداً
1	أعتقد بأن سلوكي مقبول و مناسب مع الآخرين.					
2	أعامل الآخرين بعنف دفاعا عن حقوقي.					
3	أشارك زملائي في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.					
4	أشعر بعدم الرضا عن نفسي رغم كل الجهود التي أبذلها لإنجاز أعمالي.					
5	أشعر بالسعادة عند القيام بأعمال تدخل السرور إلى نفوس الآخرين .					
6	أخشى أن يحدث لي مكروه ما .					
7	ألتزم في تنفيذ ما يوكل إلي من مهام.					

8	أجد صعوبة في التعرف إلى أصدقاء جدد.					
9	أجد سهولة في التعامل مع الأشخاص الذين أقابلهم لأول مرة.					
10	أظهر عدم الرضا على من يخالفني بالرأي.					
11	من الصعب علي تكوين صداقات جديدة.					
12	أشعر بالمتعة حين يظلم من ظلمني.					
13	أتشاجر مع البعض حتى يعاملوني معاملة عادلة.					
14	أتمنى لو كنت إنسانا آخر.					
15	تغمرني السعادة لأنه لدي عدد كبير من الأصدقاء.					
16	أجد سهولة في بدء الحديث مع شخص تعرفت إليه لأول مرة .					
17	أشعر بالضيق إزاء المواقف الغامضة.					
18	ألتزم في المواعيد مع الآخرين.					
19	أشعر بالمتعة في تعريف الناس بعضهم على بعض.					
20	أشعر بالخوف من دعوة زملائي لي لممارسة الهوايات المختلفة.					
21	يصعب علي قضاء أوقات فراغي مع زملائي.					
22	أجد صعوبة في الالتزام بالنظام.					

23	أضبط نفسي عند مضايقة الآخرين لي.					
24	أتمنى السعادة للآخرين اكثر مما يتمنوها لي.					
25	أتضايق من نفسي عندما أرتكب خطأ ما.					
26	أحصل على الأشياء التي يمنعني عنها الآخرون بالقوة.					
27	أشعر بالسعادة حينما أكون في المناسبات الرسمية.					
28	أشعر بالأمان نحو المستقبل .					
29	أدافع عن أفكاري بقوة .					
30	أنا راض عن نفسي لأنني أقوم بأعمالي على أكمل وجه.					
31	أصدقائي لا يفرحون لنجاحي.					
32	أشعر بالاستقرار في حياتي .					

الملحق رقم (3): مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي

الرقم	العبارة	لا تنطبق أبدا	تنطبق بدرجة بسيطة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة
1	أتقبل الأمور السيئة التي تحدث معي.	1	2	3	4
2	أفكر بأشياء أجمل مما مررت به.	1	2	3	4
3	أتحدث إلى شخص ما حول مشاعري حتى أفهمها .	1	2	3	4
4	أقوم بأنشطة متنوعة لأبعد تفكيري عن المشاعر السلبية.	1	2	3	4
5	أغير من طريقة تفكيري لكي أشعر بالسرور والبهجة.	1	2	3	4
6	أنشغل بالتفكير في مشاعري حول التجارب التي عشتها.	1	2	3	4
7	أعتقد بأن ما مررت أكثر سوءاً مما عايشه الآخرين.	1	2	3	4
8	أحتفظ بمشاعري داخلي.	1	2	3	4
9	أعتقد بأنني لا أستطيع تغيير أي شيء مما حدث لي.	1	2	3	4
10	أفكر بالأشياء السارة بدلاً عن الاشياء السيئة التي عشتها .	1	2	3	4
11	أحاول الحصول على دعم نفسي من أصدقائي أو أقاربي.	1	2	3	4
12	تراودني أحلام يقظة حول أشياء تختلف عما يقلقني .	1	2	3	4
13	عندما أواجه موقفاً ضاغطا أفكر فيه بطريقة تبقيني هادئاً.	1	2	3	4
14	أنشغل بالتفكير في المواقف غير السارة التي مررت بها.	1	2	3	4
15	أفكر باستمرار بمدى فظاعة التجربة التي مررت بها.	1	2	3	4
16	عندما أحس بمشاعر سلبية أكون حذراً في التعبير عنها.	1	2	3	4
17	من الأفضل لي أن أتعايش مع ما حدث من أمور سيئة.	1	2	3	4
18	أبحث عن الجوانب الإيجابية للمشكلة.	1	2	3	4
19	أحصل على التفهم والتعاطف من شخص ما.	1	2	3	4
20	أنام أكثر من المعتاد عندما أحس بمشاعر سلبية.	1	2	3	4
21	أسيطر على انفعالاتي بواسطة تغيير طريقة تفكيري	1	2	3	4

22	أفكر في المشاعر التي أثارها الموقف في نفسي.	1	2	3	4
23	أشعر بأنني المسؤول عما حدث لي من أمور سيئة.	1	2	3	4
24	عندما أشعر بانفعالات سلبية أكون لا أفصح عنها.	1	2	3	4

دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5–6) سنوات من وجهة نظر المعلمات

طالبة الدكتوراه: نجود عرفان شعبان إشراف الدكتورة: رندة العمري

قسم تربية الطفل– كلية التربية– جامعة دمشق

ملخص:

يهدف البحث إلى تعرف دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5-6) سنوات من وجهة نظر المعلمات، وذلك وفق متغيرات: (تبعية الروضة، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) ولتحقيق ذلك صُمِّمَت استبانة تضمنت (34) بنداً لجمع المعلومات من المعلمات، وتكونت عينة البحث من (150) معلمة من معلمات رياض الأطفال، أُخْتِرن بالطريقة العشوائية البسيطة من الروضات الخاصة والحكومية في مدينة دمشق، وقد تُوصّل إلى النتائج الآتية:

1- أن معلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق يستخدمن مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفالهن بدرجة متوسطة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير تبعية الروضة (عامة، خاصة).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

الكلمات المفتاحية: مسرح الطفل، مهارتي الاستماع والتحدث، معلمات الروضة.

The Role of Children's Theater in Improving The Listening and Speaking skills of Kindergarten Children from the Point of View of Kindergarten Teachers.

Ph.D. student: **Nejoud Arfan Shaaban**

Supervised by **Dr. Randa AL Omari**

Department of Child Education- Faculty of Education- Damascus University

Abstract

The research aims at identifyin the role of children's theater in improving the Listening and Speaking skills of kindergarten children (5-6) years from the point of view of kindergarten teachers according to the variables: the Subordination of the kindergarten, scientific qualification, the number of years of experience. and To achieve this was built a questionnaire and includes (34) items to collect information from the teachers, The research sample consists of (150) of kindergarten' s teachers selected randomly by using a simple random sample , from private and puplic kindergartens in Damascus. After the analysis of the survey, the following results reached:

1-The Kindergarten teachers in Damascus use children's theater in developing the listening and speaking skills of their children in a medium degree.

2-There were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean of the responses of the research sample on the questionnaire of Listening and Speaking skills due to the dependent variable of "General and Special".

3-There were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean of the responses of the research sample on the questionnaire of Listening and Speaking skills due to the variable " years of experience".

4 -There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean of the responses of the research sample on the questionnaire of Listening and Speaking skills due to the variable of scientific qualification in favor of higher scientific qualification.

Keywords: Children's Theater, The Listening and Speaking skills ,kindergarten teachers.

1. مقدّمة:

تعدُّ المهارات اللغوية من أهم المهارات التي يحاول الطفل اكتسابها في مرحلة الروضة، وتصبح جزءاً من مدخراته المعرفية التي يستطيع استخدامها في عملية التواصل مع الآخرين استماعاً ومحادثة، إذ أن طفل الروضة ينهي عامه الخامس أو السادس وقد اقترب من السيطرة الكلية على النظام الصوتي في اللغة، ويأخذ كلامه بالاكتمال التدريجي، وتزداد مفرداته، وتطول جملته، وينطق الكلمة نطقاً جيداً.

وتعد مرحلة الروضة مهمة في تحسين المهارات اللغوية لدى الطفل، وهذه المهارات أشار إليها المتخصصون باللغة العربية، فقد ذكر الجعافرة(2011) أن هناك أربع مهارات للغة هي القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة، وتمثل مهارتا المحادثة والكتابة الإرسال للمعاني، في حين إن مهارتي القراءة والاستماع تمثلان الاستقبال (الجعافرة، 2011، 50).

وأشار الريماي(2003) إلى أن أهم المهارات اللغوية التي تنميها الروضة مهارتا الاستماع والتحدث، فهما المهارتان اللتان يتواصل بهما الطفل مع الآخرين، ويتم بموجبها نقل الأفكار والمشاعر والرغبات، بالإضافة إلى تلقي ما يريده الآخرون من أشكال السلوك والعادات والمعتقدات، فهما أساس التواصل في هذه المرحلة (الريماوي، 2003، 65).

ويتم تحسين هذه المهارات في مرحلة الروضة من خلال استخدام أساليب اللعب التعليمي والنشاط الهادف، ومشاهدة المسرح والدراما وممارسته، بالإضافة إلى استخدام القصة المحكية والقصة الممسرحة، لما لها من دور مهم في جذب الأطفال، وتوسيع خيالهم، مما ينمي لديهم المهارات اللغوية.

وتظهر أهمية رياض الأطفال من خلال مرعاتها لخصائص الطفل في عملية التربية والتعليم، وحاجته المستمرة إلى التغيير في أدوات اللعب، والحاجة لعرض المعلومات عن طريق الأفعال أو التمثيل كما هو مسرح الأطفال، فالمسرح يعد الوسيلة القوية والمؤثرة في

إكساب الطفل مجموعة كبيرة من الخبرات، فهو عامل مهم في نضج الطفل اللغوي، لما له من دور في تشجيع الطفل على الاستماع وتحسين نطقه وإثراء قاموسه اللغوي، كما يساعد المسرح المعلمة للتغلب على بعض الصعوبات اللغوية لدى الطفل، مثل إدراك عيوب النطق، وإخفاق الطفل في التعبير عن نفسه، وفقر قاموسه اللغوي، كما يتيح مسرح الطفل فرصة تزويده بحصيلة لغوية، وتعويده على النطق السليم، وتحسين المهارات اللغوية لديه، حيث يؤدي المسرح إلى رقي الاتصال اللغوي لدى الطفل(أحمد، 2008، 66).

يتضح مما سبق أهمية دور معلمة الروضة في تحسين المهارات اللغوية لدى الطفل، والتخطيط للأنشطة اللغوية وتنفيذها عن طريق تقديم أنواع متعددة من اللعب، وممارسة أنشطة رياضية وفنية ومسرحية متنوعة، فالمعلمة المدركة لمهماتها تستطيع أن تحقق الأهداف المتعلقة بتنمية الاستعداد لتعلم اللغة بسلاسة وكفاءة، لذلك ينبغي الاهتمام بالممارسات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال فهي من أهم العوامل المؤدية إلى نجاح التعلم.

وإنطلاقاً من أهمية تنمية مهارتي الاستماع والتحدث وأهمية الدور الذي تؤديه معلمة رياض الأطفال في هذا المجال، رأت الباحثة القيام بهذا البحث لمعرفة دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5–6) سنوات من وجهة نظر المعلمات.

2. مشكلة البحث:

مسرح الطفل الممنهج هو أحد أشكال العمل الفني، وهو يشبه القصة في احتوائه على فكرة درامية تتعقد فيها الأحداث إلى أن تصل إلى حل، ولكنها تختلف عن القصة في تجسيد العمل الفني أمام الطفل فيشترك في الأداء التمثيلي الذي تصحبه الموسيقى والأغاني (الحريري،2009، 55).

وقد أشار العديد من الباحثين مثل الحسن(2007)، وأحمد(2008)، والحريري(2009) إلى ضرورة الاهتمام بالمسرح لدوره الكبير في تحسين المهارات اللغوية، فهو عامل نضج

الطفل اللغوي، كما أكدت دراسة (حميرة،2011)، ودراسة (الياس، 2004) على فعالية المسرح في تعديل السلوك السيىء وإكساب الطفل بعض المفاهيم.

وترى الباحثة أن اهتمام الباحثين بالمسرح التربوي، وتوظيفه في تعديل السلوك وتحسين المهارات اللغوية يرجع لدوره الكبير في تشجيع الطفل على الاستماع، وتحسين نطقه وإثراء قاموسه اللغوي، ومع هذه الأهمية الكبيرة لدور المسرح في تحسين المهارات اللغوية إلا أن اهتمام الباحثين بدراسة المسرح وأثره في تحسين المهارات اللغوية كان قليلاً، ودلالة على ذلك ما أشار إليه (الياس،2004)، والعمري(2005)، ويوسف(2007) إلى إهمال الكثير من الروضات والمعلمات للمسرح في تحسين مهارات الأطفال، وقد يعود ذلك إلى وجود بعض الصعوبات من أهمها: وضع المسرح على هامش المنهاج، قلة النصوص المسرحية التي تخدم هذا المجال، وتدني مستوى المعلمات في ممارسة المسرح في التعليم.

وعلى الرغم من أهمية تنمية مهارات الاستعداد اللغوي لدى أطفال الروضة إلا أن الواقع يؤكد تدني مهارات الاستعداد اللغوي لديهم، وأن طرائق تقديم هذه المهارات لا تتناسب مع قدرات الطفل واستعداداته. وهذا ما أكدته دراسات عدة دعت للاهتمام بتنمية المهارات اللغوية كدراسة(المحمد،2020) التي أكدت أهمية استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، كما أشارت نتائج دراسة(حسن،2012) إلى فاعلية برنامج لغوي تدريبي في تنمية مهارات الاستماع والتعبير الشفوي والتهيئة للقراءة.

وتأكيداً لذلك قامت الباحثة بدراسةٍ استطلاعيةٍ في الفصل الدراسي الأول من العام 2021، وذلك من يوم الأثنين (3/1) حتى يوم الخميس (3/4)، على عينّةٍ من معلّمات رياض الأطفال في مدينة دمشق (براعم الطفولة– أزهار نيسان – المستقبل المشرق – آفاق الشمس– بلابل الرحمة)، تم التوجه إلى عشرين معلمة من رياض أطفال الدراسة الاستطلاعية بمجموعة من الأسئلة، لتعرُّف درجة قيامهن بتوظيف مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5–6) سنوات من وجهة نظرهن، وذلك من خلال إجراء مقابلات مفتوحة معهن واستعانت الباحثة ببعض بنود الاستبانة في تقديم الأسئلة للمعلمات وقد بلغ عددها(5) أسئلة، وتبين من خلال إجابات

المعلمات أن (90%) من المعلمات لا يقمن باستخدام مسرح الطفل لتدريب الأطفال على مهارتي الاستماع والتحدث المهمة الواجب تنميتها للنجاح في تعلم المهارات اللغوية لاحقاً، وربما يكون السبب في ذلك إلى تدني مستوى خبرة المعلمات في ممارسة المسرح في التعليم، وهذا ما أكدته دراسة(الياس،2004) إلى غياب مسرح الطفل بنسب مرتفعة عن رياض الأطفال، حيث تلخصت إجابات المعلمات بأن أهداف مسرح الطفل هو إكساب مهارات النطق وتعديل السلوك السيىء بالإضافة إلى إكسابه بعض المفاهيم العلمية والترفيه(الياس، 2004)، كما أشارت (نجلة، 2010) إلى بعض الصعوبات التي تؤدي إلى عدم العناية بالمسرح من أهمها عدم وجود أماكن مخصصة للمسرح، وعدم وجود أخصائي المسرح لتدريب وتحسين مهارات المعلمين على توظيف المسرح في التعليم(نجلة، 2010، 32).

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية واستجابة للدعوات الكثيرة التي تنادي بالاهتمام بمهارات اللغة منذ مرحلة الطفولة المبكرة، مما دفع الباحثة إلى اختيار هذا البحث وهو الكشف عن دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.

وبالنظر إلى ماسبق فإن مشكلة البحث تتحدد بالسؤال الآتي:

- ما دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5-6) سنوات من وجهة نظر المعلمات؟

3. أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

3.1. أهمية البحث من خلال تناوله دور مسرح الطفل، وقدراته على إحداث التغيير في سلوك الطفل، وفي تنميته لمهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة.

3.2. مساهمته في إبراز أهمية الدور الذي تؤديه معلمة رياض الأطفال كونها الركيزة الأساسية لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال في هذه المرحلة، ليحققوا من خلاله الأهداف التربوية اللغوية على أسس علمية وتربوية حديثة.

3.3. إمكانية الإفادة من أداة البحث التي ترصد دور المعلمة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث من خلال المسرح.

3.4.نتائج البحث قد تفتح مجالاً لدراسات أخرى تقوم على التدريب وتحسين الأداء في العملية التعليمية.

4. أهداف البحث:

4.1. تعرف دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5–6) سنوات من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.

4.2.تعرف الفروق بين درجات المعلمات حول دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الرياض حسب متغيرات (تبعية الروضة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

5. أسئلة وفرضيات البحث:

5.1. ما دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5–6) سنوات من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال؟

5.2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير تبعية الروضة (عامة، خاصة).

5.3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5.4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

6. حدود البحث:

6.1 الحدود البشرية: طُبِّقَ البحث على عينة قوامها (150) معلمة من معلمات مرحلة رياض الأطفال في مدينة دمشق، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

6.2 الحدود الزمانية: طُبِّقَ البحث في الفصل الدراسي الأول من العام 2020-2021.

6.3 الحدود المكانية: طُبِّقَ البحث على مجموعة من رياض الأطفال الخاصة والحكومية في مدينة دمشق.

6.4 الحدود الموضوعية: يتناول موضوع البحث الحالي دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، باعتماد الاستبانة كأداة للبحث، والتي تكونت من مهارتان هي (الاستماع والتحدث) المناسبة لطفل الروضة الفئة الثالثة.

7. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

7.1. مسرح الطفل (Children Theater): هو" القصة الممسرحة ذات الهدف الذي يرمي إلى تقديم الحدث عن طريق الحركة، والتي تقدم هذا الحدث تقديماً فنياً خاصاً يستوعبه القارئ أو المشاهد ثم يخرج منه وقد حدث في نفسه شيء، وهو ما يرمي إليه مؤلف المسرحية، وما يهدف إليه من وراء الكتابة" (قنديل وبدوي، 2007، 276).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: هي عمليات التمثيل والدراما التي تخطط لها وتنفذها الروضات، وتشتمل على عناصرها الفاعلة المتمثلة بالحوار، والمحادثة، والشخصيات، والصراع، والبناء، لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة.

7.2. مهارة الاستماع (Listening skill): هي" مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية، وتهدف إلى توجيه انتباه الأطفال إلى موضوع مسموع وفهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم.(الهاشمي والعزاوي، 2005، 22)

7.3. مهارة التحدث (Speaking skill): هي" مهارة لغوية تظهر مبكرة في حياة الطفل، وتهدف إلى استخدام لغة الحديث بصورة صوتية لنقل الأفكار والمشاعر، وهي كل ما يصدر عن الإنسان ليعبر عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع، أو على الأقل في ذهن المتكلم".(محمد عطا،2002، 105)

وتعرّف الباحثة إجرائياً مهارتي الاستماع والتحدث بأنّها: مجموعة من المعارف والمعاني والمفردات والأصوات والتراكيب التي يكتسبها طفل الروضة، وتقاس بأداة البحث–الاستبانة– التي أعدتها الباحثة.

7.4. معلمة رياض الأطفال (Kindergarten Teachers) : "هي التي تقوم بتربية الطفل في مرحلة الروضة وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة، وهي التي تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها، فضلاً عن تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى". (مرتضى، 2001، ص 32)
وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المعلمة التي تقوم بتربية الأطفال في الروضة من خلال تعايشها اليومي مع الأطفال وتسعى من خلال عملها إلى تحقيق الأهداف التربوية للروضة ولا سيما الأهداف اللغوية.

8. الإطار النظري والدراسات السابقة:

8.1. مفهوم مسرح الطفل:

" هو أسلوب في التعليم يقوم على مبدأ إشباع دوافع الطفل للتقليد والمحاكاة، فالطفل بطبعه يلاحظ سلوك الآخرين، ويحتفظ بانطباعات عن هذا السلوك، ويختبر قدرته على الاحتفاظ من إعادة تمثيل الدور هو بنفسه"(عريفج وأبوطه، 2001، 38).

ويعرف (حطيبة،2009) مسرح الطفل بأنه :" المسرح الذي يصنف ضمن ألعاب الدور، وهو من ألعاب الخيال، كأن يقوم الطفل بتمثيل دور معين كرجل شرطة أو رجل بريد، أو طبيب، إذ يحتاج في هذا إلى أدوات كثيرة، ويتولى الطفل إدارة عمليى المسرح والدراما في هذا المجال"(حطيبة، 2009، 84).

وترى الباحثة أن مسرح الطفل من أرقى أنواع الفن التمثيلي الذي يقوم على تقمص الشخصيات، وأداء الأدوار التمثيلية حول قصة معينة، ومصاحبة بعض المؤثرات الموسيقية والحركية للمسرحية، وتستهدف المسرحية فئة الأطفال لتؤدي دوراً تربوياً

ووظيفة تعليمية في تحسين العديد من المهارات والمعارف لدى الطفل كمهارتي الاستماع والتحدث وغيرها.

8.2. دور المسرح في تحسين المهارات اللغوية لدى الطفل:

ويتم في هذا النوع تقمص الشخصيات المتنوعة وأساليب حياتهم، وسلوكياتهم التي يراها الطفل وينفعل معها، كما يهتم المسرح والتمثيل بخيال الطفل الواسع ومقدرته الإبداعية، ويتصف هذا النوع بالإيهام أحياناً وبالوقع أحياناً أخرى (الخزاعلة والسخني والزبون والشوبكي، 2011، 22).

ويرى (الحسن، 2007) أن المسرح والدراما والتمثيل يقدم عدداً من الفوائد التربوية في مجال تحسين المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، ومن هذه الفوائد تدريب الطفل على التعبير السليم، وإجادة الكلام، وتحسين الثروة اللغوية وزيادة حصيلة المفردات والتراكيب اللغوية.

كما ترى (حطيبة، 2009) أن المسرح ولعب الدور يعتمد على الاتصال اللفظي بين الأطفال، فيتعرض الطفل لمواقف تمثيلية أمام الأطفال، مما يؤدي إلى انخفاض الخوف لديه، وإدراكه لسلوك الآخرين، كما أن لعب الأدوار يوقظ المعارك الداخلية لدى الطفل التي جربها مع أبيه وأمه، ويستطيع إدراك المواقف التي لا يفهمها (حطيبة، 2009، 88).

ويقدم المسرح العديد من الفوائد التربوية في تحسين المهارات اللغوية لدى الطفل، وتتضح هذه الفوائد فيمايلي:

-يعد مسرح العرائس من أهم وسائل التربية اللغوية للطفل، فهو عامل لنضج الطفل اللغوي، وذلك لما لها من دور في تشجيع الطفل على الاستماع وتحسين نطقه وإثراء قاموسه اللغوي.

-يساعد المسرح في التغلب على بعض الصعوبات اللغوية، والتي تعزى إلى إخفاق الطفل في التعبير عن نفسه، وفقر قاموسه اللغوي، وإدراكه لعيوب نطقه،

فهي تمنع الخجل للطفل فتسمح له بالتعبير بصدق، لاعتمادها في العرض على اللغة وليس الكتاب.

-تتيح العروسة للطفل فرص التذوق اللغوي، وتزويده بالحصيلة اللغوية، وتعويده النطق السليم، وتحسين مهاراته اللغوية.

-إثراء لغة الطفل، وتصحيح أخطائه اللغوية بطريقة غير مباشرة، وذلك من خلال تفعيل عمليات التواصل اللغوي بين الأطفال، وتدعو الأطفال إلى المشاركة في الحوار معها.

-يعد المسرح مهم لتهيئة الطفل للقراءة (أحمد، 2008، 23).

ويسهم المسرح في تحسين مهارة التحدث لدى الطفل، إذ يزيد من قدراته على تكوين الجمل التعبيرية، فقد يسمع الطفل ويشاهد، وربما يمارس المسرح باستخدام الدمى والحركة والتمثيل والمشاركة العملية، ومن المهم أن يستمع الطفل إلى لغة سليمة حتى يستطيع التحدث بلغة سليمة، فالنوذج اللغوي الذي يقدمه المسرح مهم جداً، ويكون الأطفال أقدر على التحدث عن الأعمال والأنشطة التي يقومون بها والألعاب التي يمارسونها والمسرحيات التي يمثلونها، وفي التمثيل المسرحي تستغل جميع الفرص لاستخدام جمل كاملة أو كلمات أو مفردات للمساعدة على تكوين جمل معبرة تكون الأساس في عملية التحدث(الناشف،2001، 112)

وترى الباحثة أن المسرح يشتمل على إمكانات هائلة لتحسين المهارات اللغوية لا سيما مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال، فالمسرح يحول التعليم إلى متعة، ويشوق الطفل إلى الروضة، وفي مسرح الأطفال يتم التدريب على القراءة والكتابة، الاستماع والتحدث، وذلك في ضوء قدرات الأطفال واستعداداتهم.

8.3. مهارات الاستعداد للاستماع:

تعرفها (أبو سهمود،2018) بأنها:" عملية عقلية ومهارة عليا تتطلب من المستمع أن يعي ما يصبو إليه المتحدث، ويقوم بتفسيره وتحليله وتقويمه ووصل المعلومات والخبرات ببعضها ليحقق الهدف المقصود من خلال عدة مهارات وهي (التمييز

السمعي، والتصنيف، واستخلاص الفكرة الرئيسية).(أبو سهمود، 2018، ص9)، ومهارات الاستعداد للاستماع المستخدمة في البحث الحالي هي مهارة التركيز السمعي، ومهارة الاستماع من خلال الجلسة الصحيحة البعيدة عن المشتتات، ومهارة التخيل السمعي، ومهارة استجابة الأطفال للرسائل المسموعة، ومهارة تمييز أصوات اللغة المنطوقة، ومهارة إدراك المؤتلف والمختلف من الأصوات، ومهارة تمييز أصوات بداية ومنتصف الكلمة المسموعة، ومهارة تنمية الذاكرة السمعية للأطفال من خلال الاحتفاظ بالمعلومات المسموعة، ومهارة التمييز السمعي من خلال التمييز بين أصوات الطبيعة المختلفة، ومهارة الانتباه السمعي من خلال الاستماع إلى الرسائل المسموعة وتنفيذ مضمونها. وتؤكد الباحثة أنه لا بد هنا من اعتماد إجراءات منطقية في التدريب على الاستماع وتتمثل في:(الإعداد لنشاط الاستماع، إجراء الاستماع، والمتابعة) إذ يتم إسقاط هذه المراحل على برامج وآليات تتناسب وأطفال الروضة فعند الإعداد الجيد للتدريب يجب اختيار مادة الاستماع بما يتفق مع حاجات الأطفال واهتماماتهم إضافة إلى تحديد أهداف الاستماع وإعداد البيئة والأدوات التي تعزز فرص تحقيق هذه الأهداف.

8.4. مهارات الاستعداد للتحدث:

يعرف بأنه:" تدفق الكلام على لسان المتكلم فيصور ما يحس به، أو يفكر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه"(أبو مغلي، 2010، ص69)، وتتفق الباحثة مع (الناشف،2007) في أنه ثمة دور هام يلعبه الاستعداد للتحدث في تنمية مفاهيم الطفل ومعارفه في شتى المجالات إلى جانب تنمية لغته وتفاعله اللفظي مع الآخرين ما ينعكس على توسيع مصادر المعلومات في البيئة مباشرة ويحفز الرغبة في التواصل مع الآخرين.(الناشف،2007، ص78)، ويتخذ الاستعداد للتحدث أشكالاً متعددةً فقد تكون:(بين المعلمة والطفل، بصورة ثنائية بين طفلين، بين الأطفال أنفسهم وبإشراف المعلمة)، وفي الأحوال كافةً لا بد من الأخذ بالحسبان مايلي:(أن تكون موضوعات التحدث متنوعةً ومستمدةً من عالم الصغار، أن يتم التعبير بالعربية الفصيحة المبسطة، أن يسهم المربون كافةً في الارتقاء بالمحادثة من حيث عملية

التقويم وعدم محاصرة التعبيرات الشفوية للأطفال، أن تعتمد طريقة العصف الذهني في معالجة الموضوعات (السيد، 2007-2008،ص35)، ومهارات الاستعداد للتحدث المستخدمة في البحث الحالي تتمثل في مهارة نطق أصوات اللغة نطقاً صحيحاً، ومهارة نطق الطفل الخطأ لأصوات اللغة دون إشعاره بالفشل، ومهارة الحديث الجانبي في المناقشات، ومهارة توظيف الدراما التمثيلية لحث الأطفال على الحديث بتلقائية، ومهارة إعادة سرد القصة بلغتهم الخاصة، ومهارة استبدال كلمات الأطفال العامية بالفصحى، ومهارة صياغة أفكارهم بلغة بسيطة.

ويمكننا القول إن مهارات الاستماع والتحدث وأنشطتها تعدّ أموراً حية معاشة ترتبط بحياة الطفل والتعبير عن نفسه وحاجاته وأفكاره، وحول ما يقع تحت حواسه من خبرات حيث يتعلم الأطفال الكثير من خلال الممارسات العملية الأدائية المتنوعة لذا ينبغي تعريف الطفل بأن الاستماع والتحدث ضرورية لكثير من المجالات الأساسية للنشاط الحياتي، وينبغي أن تقدم بطريقة وظيفية ذات هدف معين.

9. الدراسات السابقة:

9.1. الدراسات العربية:

9.1.1 دراسة الياس(2004) في سوريا بعنوان:" واقع مسرح الطفل في رياض الأطفال ودوره التربوي من وجهة نظر مربيات رياض الأطفال".

هدفت الدراسة إلى تحديد معنى مسرح الطفل وتحديد أهميته ودوره في العملية التعليمية بالإضافة لمعرفة واقع مسرح الطفل في رياض الأطفال، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة موجهة إلى مربيات رياض الأطفال، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث تألفت من (127) مربية، وأظهرت نتائج الدراسة غياب مسرح الطفل بنسب مرتفعة جداً ولم يلق الاهتمام الذي يستحقه مقارنة بأهميته، وتلخصت إجابات المربيات بأن أهداف مسرح الطفل إكساب الأطفال مهارات النطق واستئصال السلوك السيىء وتوسيع مدارك الطفل العقلية وإكساب بعض المفاهيم العلمية والترفية.

9.1.2 دراسة أبو دحروج (2006)، فلسطين بعنوان:" أثر استخدام المسرح في تعليم مهارات متضمنة في منهاج اللغة العربية على تحصيل تلاميذ الصف الأول الأساسي".

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة الصف الأول بمدينة خانيوس في فلسطين، وتم اختيار عينة الدراسة بطريق قصدية من مدرسة خزاعة الإبتدائية، حيث بلغت العينة التجريبية(40) طالباً وطالبة، وبلغت المجموعة الضابطة(40) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد المشاهد المسرحية، واختبار مهارات اللغة العربية المتمثلة بالمهارات الآتية:(مهارة التمييز السمعي، ومهارة التمييز البصري، ومهارة التحليل، ومهارة التركيب)، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المسرح ساهم في تعليم لغة الحروف لطلبة الصف الأول الذين درسوا وفق طريقة المسرح التعليمي، كما كان للمسرح فاعلية في تنمية مهارات التمييز السمعي، ومهارة التحليل، ومهارة التركيب.

9.1.3.دراسة الشنطي (2010)، غزة بعنوان: " أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف التمثيل والدراما في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الإبتدائي بمدرسة مصعب بن عمير في غزة، حيث تم اختيار مجموعتين تجريبية تكون عدد أفرادها من (38) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (36) طالبة، وطبق على المجموعة التجريبية أسلوب التمثيل والدراما، في حين طبق على المجموعة الضابطة الأسلوب الاعتيادي، كما تم تطبيق اختبار مهارات الاستماع على المجموعتين كاختبار قبلي وبعدي، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق تعزى إلى الاختبار البعدي لصالح المجموعة التي درست بالتمثيل والدراما، كما كشفت النتائج عن فاعلية التمثيل والدراما في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الرابع.

9.1.4 دراسة المحمد (2020)، دمشق بعنوان:" فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي لدى طفل الروضة".

هدفت الدّراسة إلى قياس فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، وتعرف مدى الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، فكانت عينّة الدّراسة (51) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة من عمر (5–6) سنوات، مقسّمة إلى (26) تجريبية و(25) ضّابطة، أما أدوات الدّراسة فكانت عبارةً عن برنامج قائم على إستراتيجية البيت الدائري، واختبار مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي لدى طفل الروضة، أظهرت نتائج الدّراسة فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، وفي الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة الخاصة بمهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، وإلى وجود فروق إحصائية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية على اختبار مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، وعلى بطاقة الملاحظة.

9.2. الدراسات الأجنبية:

9.2.1 دراسة سيمون ونايلور كيجو ومالوني وداونينغ Simon,Naylor,Keogh,Maloney and Downing (2002)، بريطانيا: " Puppets Promoting Engagement and Talk in Science"

عنوان الدّراسة: "الكشف عن وجهات نظر المعلمين حول أثر مسرح العرائس والدمى في تحسين مهارات التحدث وتعزيز مشاركتهم الحوارية ونقاشهم الحر في الصف الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (16) معلماً لأطفال المرحلة الأساسية في المدارس الأساسية في لندن ومانشستر ببريطانيا، وتم استخدام عدة أدوات تمثلت ببطاقة ملاحظة للفصول الدراسية، ومقابلة المعلمين، وقد كشفت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي لمسرح العرائس والدمى على واقعية الأطفال ومشاركتهم في عمليات التعلم

الصفي، وتعزيز دورهم في عمليات النقاش والحوار الصفي، مما يؤدي إلى تحسين مهارات التحدث لدى هؤلاء الطلبة.

9.3. تعقيب على الدراسات السابقة:

يظهر من خلال عرض الدّراسات السّابقة ذات الصلة بالمسرح وأثره في تحسين المهارات اللغوية أن تلك الدراسات تنوعت في أهدافها، فقد تناولت إحدى الدراسات أثر المسرح في تحسين بعض المهارات اللغوية كتحسين مهارة التحدث وتعزيز المشاركة الصفية مثل دراسة (سيمون ونايلور كيجو ومالوني وداونينغ Simon,Naylor,Keogh,Maloney and Downing ،2002)، ودراسة (الشنطي،2010) في الكشف عن أثر توظيف التمثيل والدراما في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الإبتدائي، أما دراسة (أبو دحروج،2006) هدفت التعرف إلى فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة الصف الأول، في حين حاولت دراسة (محمد،2020) الكشف عن فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي حيث تشابهت مع الدراسة الحالية من حيث الهدف في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث، وبالنسبة لمنهجية الدراسات السابقة كان أغلب الدراسات شبه تجريبية إلا دراستا (الياس،2004)، ودراسة(سيمون ونايلور كيجو ومالوني وداونينغ Simon,Naylor,Keogh,Maloney and Downing،2002) كانت وصفية، واتفقت مع الدراسة الحالية، وبخصوص عينة الدراسات السابقة، فقد تنوعت في تلك الدراسات، فأغلب الدراسات كانت على عينة من الطلبة مثل دراسة(محمد،2020، وأبو دحروج،2006، ودراسة الشنطي،2010)، وكانت الدراسة التي أجريت على المعلمين دراسة (سيمون ونايلور كيجو ومالوني وداونينغ Simon,Naylor,Keogh,Maloney and Downing،2002) ببريطانيا، أما الدراسة الحالية فتم إجراؤها على عينة من معلمات الروضة حيث اتفقت مع دراسة(الياس،2004). واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، وفي الاطلاع على منهجية البحث المتبعة في كل دراسة، وفي تطوير

أداة البحث، والاطلاع على التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها تلك الدراسات. كما سيتم مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، ومعرفة وجه الاختلاف والاتفاق بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة.

10. إجراءات البحث:

10.1. المجتمع الأصلي وعينته:

يتكون المجتمع الأصلي من معلمات رياض الأطفال العاملات في الروضات الخاصة والحكومية في مدينة دمشق، والبالغ عددهنَّ(538) معلمة حسب إحصائية وزارة التربية في محافظة دمشق.

أما عينة البحث من المعلمات فقد اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وتعرف بأنها " العينة التي يتم اختيارها بطريقة يكون فيها لكل عنصر أو فرد في المجتمع نفس فرصة الاختيار، وإن اختيار أي عنصر أو فرد لا يرتبط باختيار عنصر أو فرد آخر، ومن فوائد العينة العشوائية أنها ممثلة للمجتمع" (الشماس وميلاد، 2013، ص182). وقد شملت عينة البحث (150) معلمة من معلمات مرحلة رياض الأطفال في الروضات الخاصة والحكومية في مدينة دمشق للعام الدراسي 2021/2020.

الجدول رقم (1) خصائص العينة وتوزعها حسب المتغيرات

خصائص العينة		التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	**ثانوية**	**70**	**47 %**
	إجازة جامعية	**50**	**33 %**
	دراسات عليا	**30**	**20 %**
	المجموع	**150**	**100 %**
سنوات الخبرة	**من 1- 5 سنوات**	**70**	**47 %**
	من 6 إلى 10 سنوات	**50**	**33 %**
	فوق 10سنوات	**30**	**20 %**
	المجموع	**150**	**100 %**
تبعية الروضة	**عامة**	**75**	50%
	خاصة	**75**	**50%**
	المجموع	**150**	**100 %**

10.2. منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث لملاءمته طبيعة البحث وظروفه، فالمنهج الوصفي التحليلي "يهدف إلى جمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة موضوع الدراسة في وضعها الراهن وإلى دراسة العلاقات بين الظاهرات المختلفة". (الشماس وميلاد، 2013، ص41)

10.3. أداة البحث: استخدمت الباحثة الاستبانة أداة أساسية لجمع المعطيات عن دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، ثم حلِّلَت هذه المعطيات وفُسِّرت استناداً إلى فرضيات البحث، وقد مرَّ إعداد أدوات البحث بالخطوات الآتية:

10.3.1 إعداد الاستبانة: راجعت الباحثة الأدب النظري حول استخدام مسرح الطفل في تحسين المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، ومن خلال الدراسات السابقة كدراسة (أبو دحروج، 2006)، ودراسة(الشنطي، 2010) بغية الإفادة منها في إعداد الاستبانة، وقد تكونت أداة البحث من جزأين: الجزء الأول: معلومات أساسية تتعلق بالبيانات الشخصية للمعلمات وهي (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم، تبعية الروضة)، والجزء الثاني: ذُكرت فيه بنود الاستبانة، وقد بلغ عدد بنود الاستبانة (34) بنداً، مهارة الاستماع وفقراته من (1–16)، ومهارة التحدث، وفقراته(17–34).

10.3.2 صدق الاستبانة:

يقصد بالصدق: الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعدّ لقياسه، أوما أردنا نحن أن نقيسه (مخائيل، 2006، 255)، وقد دُرِسَ الصدق من خلال:

10.3.2.1 صدق المحتوى: عُرِضَت الاستبانة – في صورتها الأولية المؤلفة من (34) عبارة–على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تربية الطفل والقياس والتقويم وقد بلغ عددهم/6/ محكمين، بهدف التأكد من صلاحيتها علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد اقتصرت ملاحظاتهم على إعادة تعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً وإعادة ترتيب العبارات على نحو منطقي. وبناء على ملاحظات السادة المحكمين تم الوصول إلى استبانة مؤلفة من (34) عبارة.

10.3.2.2 الصدق البنيوي: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) معلمة من خارج حدود عينة الدراسة الأساسية في مدينة دمشق، للتحقق من صلاحية الأداة للتطبيق، وقد قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنيوي للاستبانة من خلال حساب ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة: والجدول (2) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (2) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.69**	13	0.86**	25	0.72**
2	0.64**	14	0.77**	26	0.76**
3	0.72**	15	0.73**	27	0.65**
4	0.61**	16	0.65**	28	0.61**
5	0.88**	17	0.79**	29	0.84**
6	0.77**	18	0.80**	30	0.70**
7	0.83**	19	0.64**	31	0.75**
8	0.81**	20	0.83**	32	0.68**
9	0.64**	21	0.67**	33	0.82**
10	0.69**	22	0.72**	34	0.66**
11	0.63**	23	0.74**		
12	0.75**	24	0.67**		

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.61- 0.84) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن عبارات الاستبانة متسقة مع بعضها.

10.3.3 ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بثلاث طرائق: (إعادة التطبيق، ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول (3):

الجدول (3) قيم معاملات الثبات بطرائق (إعادة التطبيق، ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة لمجمل المحاور، وللدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الدرجة الكلية	0.942	0.823	0.856

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة، فقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0.942) للدرجة الكلية، وبلغت بطريقة ألفا كرونباخ (0.823) للدرجة الكلية، وبلغت بطريقة التجزئة النصفية (0.856) للدرجة الكلية وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات الاستبانة، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

10.4 نتائج البحث ومناقشتها:

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث، جمعت البيانات وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss-21) وكانت النتائج على النحو التالي:

10.4.1. ما دور مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5-6) سنوات من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من الدرجات المتعلقة بدرجة إسهام مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5-6) سنوات في الاستبانة، قيماً متدرجة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{5} = 0.8$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

جدول (4) درجات المقياس المتعلقة بدرجة إسهام مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5–6) سنوات والقيم الموافقة لها

درجات المقياس	القيمة المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة جداً	5	5.00 – 4.21
كبيرة	4	4.20 – 3.41
متوسطة	3	3.40 – 2.61
قليلة	2	2.60 – 1.81
قليلة جداً	1	1.80 – 1.00

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد درجة إسهام مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5–6) سنوات كما يلي:

م	العبارات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة تنمية المهارات
	مهارات الاستماع					
1	أدرب الطفل على فهم اللغة المسموعة بالإنصات والاستماع وعدم مقاطعة الغير.	150	3.14	1.187	15	متوسطة
2	أشجع الطفل على الإصغاء لمختلف المحادثات والأغاني والقصص.	150	3.30	1.345	12	متوسطة
3	أشجع الطفل على طرح أسئلة حول النص المسموع لغرض الايضاح والفهم.	150	2.90	1.241	25	متوسطة
4	أنمي ذاكرة الطفل من خلال زيادة حصيلته اللغوية.	150	3.31	1.029	11	متوسطة
5	أنمي قدرة الطفل على إدراك هدف المتحدث أثناء أداء دوره التمثيلي.	150	2.98	1.250	22	متوسطة
6	أدرب الطفل على الاحتفاظ بالمعلومات المسموعة لمدة أطول.	150	3.11	1.347	16	متوسطة
7	أشجع الطفل على زيادة مفرداته اللغوية بتعرف كلمات جديدة تتعلق بالمشاعر والمرادفات والأضداد.	150	3.35	1.300	10	متوسطة

8	أقوم بزيادة مدة الانتباه بالتدرج في استماعه للموضوعات والمسرحيات.	150	2.77	1.205	29	متوسطة
9	أدرب الطفل على التمييز السمعي بين الأصوات المتخلفة.	150	3.62	1.109	1	متوسطة
10	أدرب الطفل على التمييز بين نبرات الصوت السعيدة والحزينة حسب الموقف الدرامي.	150	2.89	1.142	26	متوسطة
11	أنمي قدرة الطفل على التمييز بين الجمع والمفرد في اللغة المسموعة.	150	2.85	1.089	27	متوسطة
12	أنمي قدرة الطفل على التمييز بين الاستفهام والأمر والخبر في اللغة المسموعة عند سماعه للآخرين.	150	2.95	1.252	24	متوسطة
13	أحرص على تدريب الطفل على التمييز السمعي بين الحروف والأفعال والأسماء.	150	3.41	1.063	8	كبيرة
14	أنمي الوعي اللغوي عند الطفل من خلال التفكير باللغة المسموعة.	150	2.69	1.181	31	متوسطة
15	استخدم المسرح والتمثيل للكشف عن المشكلات السمعية وصحة النطق لدى الطفل.	150	3.43	1.039	6	كبيرة
16	أؤكّد على الالتزام بآداب الاستماع.	150	3.17	1.083	14	متوسطة
	مهارة التحـــــدث					
17	أشجع الطفل على استخدام حركات الجسد عند التحدث بما يناسب الموقف التمثيلي.	150	3.42	1.166	7	كبيرة
18	أدرب الطفل على التعبير بالحركة عن معاني النصوص الممسرحة.	150	2.99	1.141	21	متوسطة
19	أشجع الطفل على تمثيل المعنى من خلال تغيير نبرة صوته بما يتناسب مع المواقف المختلفة.	150	3.28	1.238	13	متوسطة
20	أنمي القدرة التعبيرية للطفل باستخدام اللغة العربية الفصيحة في مواقف التحدث.	150	3.39	1.092	9	متوسطة
21	أشجع الطفل على التحدث بوضوح وبشكل مفهوم بالنسبة للمستمعين له.	150	3.01	1.144	19	متوسطة
22	أدرب الطفل التحدث بصوت مسموع ويعبر عن أفكاره ومشاعره بوضوح.	150	3.00	1.326	20	متوسطة
23	أدرب الطفل على الحوار والتحدث بلغة سليمة وواضحة مع الالتزام بالدور.	150	3.04	1.111	18	متوسطة

24	أدرب الطفل على وصف الأشخاص والأشياء أثناء اللعب الدرامي مستخدماً اللغة العربية الفصحى.	150	2.65	1.274	33	متوسطة
25	أنمي قدرة الطفل على التنغيم"رفع النغمة وتخفيفها عند التحدث حسب الموقف التمثيلي".	150	3.49	1.008	2	كبيرة
26	أشجع الطفل على الاستمرار بالحوار والتواصل من خلال تبادل الآراء والأفكار حول نص مسرحي.	150	2.82	1.159	28	متوسطة
27	أشجع الطفل على إنتاج جمل صحيحة نحوياً أثناء مشاركته في العمل الدرامي.	150	2.97	1.149	23	متوسطة
28	أحرص على استخدام الطفل أفكار وجمل مفيدة مراعياً آداب المحادثة.	150	3.47	1.197	3	كبيرة
29	أشجع الطفل على ذكر سبب ونتيجة حدث ما في نص مسرحي أو قصة سمعها.	150	2.64	1.131	34	متوسطة
30	أدرب الطفل على تتبع الآداب المحددة للمشاركة في الحورات الشفوية.	150	3.44	1.090	5	كبيرة
31	أشجع الطفل على المشاركة بعدة أدوار مع رفاقه.	150	3.07	1.174	17	متوسطة
32	أؤلّف أحداث مسرحيَّة خيالية أو إيهاميَّة تنمي مهارات الاستماع والتحدث لدى الطفل.	150	2.73	1.115	30	متوسطة
33	أقوم بتهيئة الملابس بطريقة واقعية أثناء تقمُّص الشخصيَّات.	150	3.45	1.046	4	كبيرة
34	أدرب الطفل على مواجهة المواقف الحوارية.	150	2.68	1.189	32	متوسطة
	الدرجة الكلية	**150**	**3.10**	**.693**		**متوسطة**

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدرجة إسهام مسرح الطفل في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من (5-6) سنوات تراوحت بين (3.62) للعبارة المتعلقة بـ (أدرب الطفل على التمييز السمعي بين الأصوات المختلفة) كحد أعلى وجاء بدرجة كبيرة، وذلك لأن أغلب موضوعات مسرح الطفل تحاكي تنوع الأصوات، سواء أكانت أصوات حيوانات أم أطفال أم رجال ونساء، وأحياناً أصواتاً من الطبيعة كصوت الرياح، وصوت الرعد، وهذا يساعد الطفل على تنمية مقدرته على التمييز السمعي لمختلف الأصوات، وبين (2.64) للعبارة المتعلقة بـ (أشجع الطفل على ذكر سبب ونتيجة حدث ما في

نص مسرحي أو قصة سمعها) كحد أدنى الذي جاء بدرجة متوسطة، وقد يرجع إلى صعوبة مضمون هذه الفقرة، وانخفاض قدرة الطفل على ممارستها في عملية التعليم، وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمثلها البحث وهي مرحلة الروضة، حيث أن الطفل في هذه المرحلة تصعب عليه بعض المهارات اللغوية، ويستوعبها في مراحل لاحقة، ويكون التركيز على المهارات الأساسية، لتضع الأساس للمهارات اللغوية الأكثر تعقيداً، كما أكدن المعلمات على ضرورة مسرح الطفل لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث، ودروه الكبير في تحسين هذه المهارات، وتعزى هذه النتيجة إلى المؤثرات الصوتية والدرامية في تحسين مقدرة الطفل على الاستماع، وشد انتباهه لأحداث المسرحية، مما يعلمه على مهارة الاستماع والإصغاء للآخرين، كما أن مشاركة الطفل بالمسرح تعوده على طلاقة اللسان وإتقان مهارة التحدث، لأن التحدث والحوار ركنٌ أساسي في المسرح. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (سيمون ونايلور كيجو ومالوني وداونينغ Simon,Naylor,Keogh,Maloney and Downing،2002) ودراسة(الشنطي،2010)، ودراسة(أبو دحروج،2006)، ودراسة (الياس،2004)، ولم تجد الباحثة دراسة اختلفت في نتائجها مع نتائج هذا السؤال.

10.4.2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير تبعية الروضة (عامة، خاصة)" عند مستوى الدلالة(0.05). للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (5) نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير تبعية الروضة (عامة، خاصة)

تبعية الروضة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
عامة	75	3.15	.723	0.873	148	0.384	غير دال إحصائياً
خاصة	75	3.05	.663				

يتبين من خلال الجدول (5) أن قيمة ت بلغت (0.873) عند القيمة الاحتمالية (0.384) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد بالبحث، لذا تقبل الفرضية الصفرية، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير تبعية الروضة (عامة، خاصة).** وترى الباحثة أن السبب قد يعود إلى أنه لم تختلف وجهات نظر المعلمات باختلاف تبعية الروضة نظراً لعدم توظيف المعلمات للمسرح في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث سواء أكانت روضة عامة أم خاصة، بالإضافة إلى اقتصار دور الأطفال في المسرح على المشاهدة للمسرحية أكثر من المشاركة في التمثيل وقراءة الأدوار. رغم ما أشار إليه العديد من الباحثين مثل (الحسن،2007، وأحمد،2008، والحريري، 2009) إلى ضرورة الاهتمام بالمسرح، لدوره الكبير في تحسين المهارات اللغوية، وذلك لما له من دور في تشجيع الطفل على الاستماع وتحسين نطقه. وهذه النّتيجة لم تتطرق إليها أيّ من الدّراسات السّابقة.

10.4.3 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير سنوات الخبرة عند مستوى الدلالة (0.05). للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما يوضح ذلك الجدول (6):

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
أقل من 5سنوات	70	3.18	.739	بين المجموعات	.765	2	.383	.795	.454
من 5- 10 سنة	50	3.02	.641	داخل المجموعات	70.751	147	.481		
أكثر من 10سنوات	30	3.06	.667	المجموع	71.516	149			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) بلغت (0.795) عند القيمة الاحتمالية (0.454) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد بالبحث، أي تقبل الفرضية الصفرية، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير سنوات الخبرة.** قد يرجع إلى أن اختلاف ممارسة المعلمة في تعليم مهارتي الاستماع والتحدث قد ينتج من الدافع الداخلي لها وطريقتها في إضافة وتعديل العديد من الخبرات والأنشطة والألعاب ولا سيما توظيف المسرح في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال، بغض النظر عن سنوات الخبرة.

من خلال الرجوع للدراسات السابقة فلم تجد الباحثة دراسات تناولت متغير سنوات الخبرة، لذلك لا يوجد دراسات اتفقت واختلفت في نتائجها مع نتائج هذه الفرضية.

10.4.4 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة (0.05). للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما يوضح ذلك الجدول (7):

جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
شهادة ثانوية	70	2.78	.534	بين المجموعات	35.406	2	17.703	72.070	.000
إجازة جامعية	50	2.98	.539	داخل المجموعات	36.109	147	.246		
دراسات عليا	30	4.06	.274	المجموع	71.516	149			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) بلغت (72.070) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير المؤهل العلمي.** وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول التالي:

جدول (8) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	مستويات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
شهادة ثانوية	إجازة جامعية	-.198	.092	.101
	دراسات عليا	-1.277*	.108	.000
إجازة جامعية	شهادة ثانوية	.198	.092	.101
	دراسات عليا	-1.079*	.114	.000
دراسات عليا	شهادة ثانوية	1.277*	.108	.000
	إجازة جامعية	1.079*	.114	.000

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة مهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير المؤهل العلمي كما يلي:

- ✓ بين المعلمات حملة الشهادة الثانوية والمعلمات حملة شهادة الدراسات العليا لصالح المعلمات حملة شهادة الدراسات العليا ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.
- ✓ بين المعلمات حملة شهادة الإجازة الجامعية والمعلمات حملة شهادة الدراسات العليا لصالح المعلمات حملة شهادة الدراسات العليا ذوات المتوسط الحسابي الأكبر. قد يرجع إلى أن تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال تحتاج إلى مستوى علمي وثقافي مقبول، ذلك لأنّ المعلّمات اللاتي لديهن مؤهل علمي أعلى يَكُنَّ أكثر دراية وأكثر قدرة من غيرهن على تحديد الفوائد التربوية والتعليمية واللغوية للمسرح والدراما، ويستخدمن المسرح كوسيلة فعالة في التربية والتعليم كونه وسيط تعليمي يقوم على تنمية المتعلم معرفياً وعاطفاً وخيالياً، كما يسهم في تحسين مهارة التحدث إذ يزيد من قدراته على تكوين الجمل التعبيرية(الناشف،2001، 111)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة(سيمون ونايلور كيجو ومالوني وداونينغ Simon,Naylor,Keogh,Maloney and Downing،2002) التي أكدت أنه كلما كانت الدرجة العلمية للمعلمات أعلى كانت المعلمات أكثر تركيزاً على تفعيل دور مسرح الطفل التي تدعم مهارات الاستعداد لتعلم المهارات اللغوي لدى الأطفال، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على تعلم اللغة.

11 توصيات البحث ومقترحاته:

11.1تفعيل مسرح الطفل بشكل حقيقي في عمليات التربية والتعليم لمرحلة الطفولة، وبخاصة مرحلة رياض الأطفال.

11.2تدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية الإعداد لمسرحيات الأطفال، لضمان فاعلية إعداد مسرحيات تربوية للأطفال تتوافر فيها العناصر الفنية والمسرحية الجاذبة للأطفال.

11.3إجراء دراسات مستقبيلة وصفية وتجريبية تتناول أثر مسرح الطفل في تحسين مهارات اللغة الأربعة على طلاب الصفوف الإبتدائية والإعدادية.

12 قائمة المراجع

- المراجع العربية:

– أبو دحروج، سهام.(2006).***أثر استخدام المسرح في تعليم مهارات متضمنة في منهاج اللغة العربية على تحصيل تلاميذ الصف الأول الأساسي***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

– أبو سهمود، خلود.(2018). ***فاعلية برنامج بالرسوم المتحركة في تنمية مهارات الاستماع والفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الأساسي***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،، الجامعة الأسلامية بغزة فلسطين.

– أبومغلي، سميح.(2010). **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**،ط1،الأردن: دار البداية.

– أحمد، نهلة.(2008). **إعداد عرائس المسرح لدور الحضانة ورياض الأطفال**، القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

– الجعافرة، عبد السلام.(2011). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

– الحريري، رافدة.(2009). ***التربية وحكايات الأطفال***، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

– الحسن، هشام.(2007). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

– حسن، فاتن.(2012). ***فاعلية برنامج لغوي تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة(الاستماع، التهيئة للقراءة، التعبير الشفوي)***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

– حطيبة، ناهد.(2009). **منهج الأنشطة في رياض الأطفال**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– حميرة، ديالا.(2011). ***دور المسرح في خفض السلوك العدواني لدى طفل الروضة***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

– الخزاعلة، محمد والسخني، حسين والزبون، منصور والشوبكي، عساف.(2011). ***اللعب عند الأطفال وتطبيقاته التربوية***، عمان: دار الصفاء للنشر.

- الريماوي، محمد عودة.(2003). **علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- السيد، محمود.(2007-2008). **في طرائق تدريس اللغة العربية**. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

- الشماس، عيسى، وميلاد، محمود.(2013). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

- الشنطي، أميرة.(2010). ***أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي***، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- عريفج، سامي وأبو طه، منى.(2001). **برامج طفل ما قبل المدرسة**، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- العمري، عطية.(2005). **توظيف الدراما في تعليم اللغة العربية**، *مجلة رؤى*، 16، (4): 44-72.

- قنديل، محمد وبدري، رمضان مسعد.(2007). **المواد التعليمية في الطفولة المبكرة**، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- المحمد، بشرى.(2020). ***فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي لدى طفل الروضة***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

- محمد عطا،إبراهيم.(2002). **تدريب اللغة العربية والتربية الدينية**.الجزء(1) ط2.القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

- مرتضى، سلوى .(2001). **المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة**. *مجلة الطفولة العربية*، المجلد الثاني، العدد(8).

- ميخائيل، مطانيوس.(2009). **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.

- الناشف، هدى. (2007). **تنمية المهارات اللغوية لأطفال ماقبل المدرسة**.ط1.عمان: دار الفكر.

- الناشف، هدى. (2001). **استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة،** القاهرة: دار الفكر العربي.

- نجلة، عبد الفتاح. (2010). **الدراما علاج نفسي فعال للأطفال،** القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة. (2005). **تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي.** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الياس، أسما. (2004). **مسرح الطفل ودوره التربوي،** *مجلة بناة الأجيال، العدد(53).بحث نشر، دمشق.*

- يوسف، فاطمة.(2007). **مسرحة المناهج،** الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتب.

- **المراجع الأجنبية:**

-Simon,s, Naylor, S, Keogh, B, Maloney, J, and Downing, B 2008 **Puppets Promoting Engagement and Talk in Science**, *International Journal of Science Education,* 30,(9) 1229-1248.