مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 16

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 (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة 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 (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من قبل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة طرطوس	ديما مرهج	44-11
القيمة التّنبّؤيّة للعوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة بالدّافعيّة للإنجاز "دراسة ميدانيّة على عيّنة من تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في مدنية اللّاذقيّة"	د. ريم عيسى د. مدار عيسى	86- 45
عدم تكافؤ الفرص التعليمية في ظل الأزمات ودور الإدارة المدرسية في تحقيق هذا التكافؤ من وجهة نظر المدرسين	د. سحر قره باش	130-87
التعاطف مع الذات وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة كُلّيتي التربية والحقوق بجامعة دمشق	يمامة الجمعات د. بشرى علي	172-131

درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من قبل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

(*) الباحثة: ديما عيسى مرهج

الملخص

هدف البحث إلى تعرف درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية ومن أجل تحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبيان مكون من /36/ فقرة وزعت على عينة حجمها /308/ معلماً ومعلمة، وبنتيجة التحليل الإحصائي تم التوصل إلى النتائج الآتية:

1- أهم الأنشطة الفعالة التي تخص استراتيجيات التعلم كالآتي:

- إشراك المتعلمين في دروس مادة الدراسات الاجتماعية في اختيار نظام العمل وقواعده، وتنمية مهارات الاتصال والتواصل بين المتعلمين في حصص مواد الدراسات الاجتماعية.
- استخدام أسلوب العصف الذهني عند طرح القضايا التعليمية المرتبطة بمواد الدراسات الاجتماعية، وتنويع استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم تحصيل المتعلمين في المادة.
- استثمار وقت الحصة في تحقيق (النتاجات التعليمية/مؤشرات الأداء) لدروس مواد الدراسات الاجتماعية، وتنويع استخدام الوسائل التعليمية .

2- لا يوجد فروق بين معلمي الصف في درجة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط تعود لمتغيرات (الدورات التدريبية- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- الجنس)

الكلمات مفتاحية: التعلم النشط- الاستراتيجية - استراتيجيات التعلم النشط- الدراسات الاجتماعية- التعليم الأساسي

* ماجستير في تربية الطفل- كلية التربية – جامعة طرطوس.

The degree of using active learning strategies in teaching social studies from the point of view of teachers of the first cycle of basic education in Tartous city schools

(*) Dima issa Merhej

Abstract

The aim of the research is to study the study of active learning strategies in teaching social studies. One of the objectives of achieving the objectives of the approved study is the researcher's descriptive analytical approach using a questionnaire consisting of / 36 / paragraphs distributed to a sample size of / 308 / male and female teachers, and as a result of the statistical analysis, the results were reached to the following :

1- The most important effective activities related to learning strategies are as follows:

- Involving learners in social studies lessons in choosing the work system and its rules, and developing communication and communication skills among learners in social studies classes.
- Using the brainstorming method when raising educational issues related to social studies subjects, and diversifying the use of realistic assessment strategies and tools in evaluating learners' achievement in the subject.
- Investing class time in achieving (educational outcomes /performance indicators) for social studies lessons, and diversifying the use of educational aids.

2- There are no differences between classroom teachers in the degree of their use of active learning strategies due to the variables (training courses - educational qualifications - years of experience - gender).

Keywords: active learning, strategy, active learning strategies, social studies, basic education

* MA in Child Education - Faculty of Education - Tartous University.

مقدمة

تسعى مناهج التعليم الحديثة إلى إكساب المتعلمين مهارات القرن الواحد والعشرين والتي تمكنهم من الحياة والعمل في مجتمع أبرز سماته أنه مجتمع اقتصاد المعرفة؛ حيث يجب أن يحل التعاون محل التنافس، وأن يعتمد التواصل الفعال مع الأخرين على التكنولوجيا، وأن ترتفع لديهم درجات امتلاك مهارات حل المشكلات غير النمطية والوصول إلى حلول إبداعية. [1]

وقد ركزت العديد من الدراسات السابقة كدراسة عمامرة وطليبة (2021) وزروالي (2020) ومينون وآخرون (2015) ودراسة شبول (2013) ودراسة رافي Ravi (2009) على الجانب المعرفي، ولم تهتم بطرائق التدريس على الرغم من أهميتها، فالمعرفة العلمية المقترحة في المناهج الدراسية تؤكد على الحقائق والمفاهيم في صورتها النهائية، حيث أصبح المتعلم في ظل التربية الحديثة هو المحور الأساسي في العملية التعليمية ولم يعد متلقٍ سلبي غير متعاون تقاس درجة نجاحه باجتيازه الامتحان الذي يعد مقياساً للنجاح والفشل، بل أصبح متعاوناً إيجابياً، ويقاس مدى نجاحه بوصوله للأهداف المنشودة. كما لم تعد وظيفة المعلم مجرد نقل المعلومة بل أصبح موجهاً ومرشداً نحو تحقيق تلك الأهداف.

وانطلاقاً مما سبق جاء البحث الحالي لتقصي درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس

مشكلة البحث

تُعنى مرحلة التعليم الأساسي بتأسيس المتعلم وتكوين شخصيته وإكسابه المهارات المختلفة، لذلك فقد واجه معلمو الصف في هذه المرحلة العديد من التحديات لإكساب المتعلمين السلوكيات والقيم المطلوبة. ولأجل التثبت من ذلك أجرت دراسة استطلاعية في مدرستي (ذات النطاقين والخنساء) على عينة مكونة من (20) معلمة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من داخل مجتمع البحث وخارج عينة البحث، تبين أن ما نسبته (40%) من المعلمين المشمولين بالدراسة الاستطلاعية لا يستخدمون

استراتيجيات التعلم النشط، ولا يميلون لاستخدامه لأسباب متعددة كان أهمها ارتفاع أعداد المتعلمين في الصف، وعدم توفر مستلزمات التطبيق، كما تبين أن (75%) منهم لم يقدموا صياغة واضحة لمصطلح التعلم النشط.

لذلك كان لا بد من التعرف على درجة ممارسة المعلمين والمعلمات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في مدارس مدينة طرطوس.

ونظراً لأهمية مادة الدراسات الاجتماعية في إكساب التلاميذ العديد من المهارات والقيم وخصوصاً المهارات الحياتية عمدت الباحثة إلى دراسة مدى استخدام معلمو الصف لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ومما سبق تتلخص مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في مدارس مدينة طرطوس؟

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية موضوعها المتعلق بدرجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي، ويواكب الموضوع اهتمام وزارة التربية في سورية، والجهات المعنية بالعملية التربوية، حول الارتقاء بأداء المعلمين حول استخدام استراتيجيات التعلم النشط، ويمكن لهذا البحث أن يساعد في توفير مادة علمية تفيد القائمين على العملية التعليمية من خلال تقديم خلفية نظرية ومعرفية تفيد صانعي القرار والمسؤولين في وزارة التربية، والقائمين على العملية التعليمية التعلمية نحو إجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال، لأجل تحسين نوعية التعلم، وكذلك تساعد في إعداد برامج تدريبية حول استراتيجيات التعلم النشط، ومساعدة وتحفيز المعلمين على تطبيق استراتيجياته.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تعرّف:

1- درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في مدارس مدينة طرطوس.

2- الفروق في درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بحسب متغير اتباع الدورات التدريبية.

3- الفروق في درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بحسب متغير الخبرة.

4- الفروق في درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بحسب متغير اتباع المؤهل العلمي.

5- الفروق في درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بحسب متغير النوع (ذكر- أنثى).

سؤال البحث

ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

فرضيات البحث

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغير اتباع الدورات التدريبية.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية تعزى لسنوات الخبرة.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية تعزى المؤهل العلمي.

- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير النوع (ذكر –أنثى).

متغيرات البحث

اشتمل البحث على المتغيرات الديموغرافية (التصنيفية) الآتية: الجنس– المؤهل العلمي– الخبرة (القدم الوظيفي)– الدورات التدريبية.

حدود البحث

- الحدود الزمنية: العام الدراسي: 2021–2022
- الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس
- الحدود البشرية: معلمو ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- الحدود الموضوعية: استراتيجيات التعلم النشط

مصطلحات البحث النظرية والإجرائية

- التعلم النشط Active learning:

عبارة عن عملية احتواء ديناميكي للمتعلمين في المواقف التعليمية، والتي تتطلب منهم الحركة والمشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة بتوجيه واشراف من المعلم. [2]

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه: تعلم يقوم على استخدام استراتيجيات وأساليب تعليمية حديثة تجعل المتعلم المحور الرئيسي للعملية التعليمية بحيث يعتمد على ذاته من خلال العمل والبحث والتجريب تحت إشراف وتوجيه من قبل المعلم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

- الاستراتيجية The strategy :

في التدريس مجموعة متجانسة من الخطوات المتتابعة يمكن للمعلم تحويلها على طرائق ومهارات تدريسية تلائم طبيعة المعلم والمتعلم والمقرر الدراسي وظروف الموقف التعليمي والإمكانات المتاحة لتحقيق أهداف محددة مسبقاً [3]

وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها مجموعة الإجراءات المتبعة لتحقيق الأهداف والوصول إلى الغايات.

- المعلم the teacher:

هو أحد عناصر العملية التربوية والأساس فيها ويتوقف نجاح هذه العملية التربوية في تحقيق أهدافها على مدى نجاح المعلم فهو القائد الأول والموجه لها. [4]

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه الشخص القائد والموجه للعملية التعليمية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

- مرحلة التعليم الأساسي Basic education :

هي المرحلة التعليمية الممتدة من الصف الأول ولغاية الصف التاسع وتعد الحد الأدنى والإلزامي من المراحل التعليمية المختلفة لأنه يجسد المضمون الحقيقي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة الطفولة. [5]

دراسات سابقة

دراسات عربية

1- **دراسة شبول (2013)، سورية، بعنوان:** "واقع تطبيق التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين".[6]

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع تطبيق التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي تلك المرحلة، وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث طبقت الدراسة على عينة من 600 معلم ومعلمة وشملت أدوات الدراسة على استبانة لتعرف آراء العينة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو تطبيق التعلم النشط تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

2- **دراسة الجعبري (2018)، فلسطين، بعنوان:** "درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين"[7]

هدفت الدراسة إلى الوقوف على درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وشملت أدوات الدراسة استبانة مكونة من (11) استراتيجية، واستخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل، وتكونت العينة من (450) معلماً ومعلمة، إضافة إلى (24) مشرفاً ومشرفة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: عدم وجود فرق جوهرية بين آراء المعلمين والمشرفين في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط، كما تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات حول (درجة ممارستهم لاستراتيجيات التعلم النشط) تعزى للجنس، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى إلى الخبرة لصالح الأكثر من 10 سنوات، وأخيراً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في "درجة ممارستهم لاستراتيجيات التعلم

النشط" تعزى إلى الدورات التدريبية لصالح (1–3) وأكثر من(3) مقابل الذين لم يتلقوا أي دورة.

3– دراسة زروالي.(2020). الجزائر، بعنوان: درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم النشط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات. [8]

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم النشط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، وإلى الكشف عن مدى الاختلاف في درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم النشط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات باختلاف متغير الخبرة.

أجريت الدراسة على عينة قوامها (117) أستاذاً من أساتذة المرحلة الابتدائية بمدينة أم البواقي.

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم النشط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات جاءت بدرجة عالية، كما بينت النتائج وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم النشط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة

دراسات أجنبية

1– دراسة رافي (Ravi, 2009) بريطانيا بعنوان:

Comparing the impact of active learning in a secondary school with research-led teaching in a medical school

أثر التعلم النشط في كل من المدارس الثانوية والمدارس الطبية في المملكة المتحدة دراسة مقارنة".[9]

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أثر التعلم النشط في كل من المدارس الثانوية والمدارس الطبية في المملكة المتحدة وكانت عينة الدراسة /10/ من طلاب إحدى المدارس الثانوية وأعمارهم /8 –16/ و /17/ طالب من المدرسة الطبية وأعمارهم من /19–21/ وقد حددت لطلاب المجموعتين ست مهارات أساسية تستخدم أثناء تنفيذ الأنشطة، وتم تحديد هذه المهارات على النحو الآتي: قياس ضغط الدم، إدارة الموارد، التنظيم، المهارات الشخصية والعلاقات الشخصية، ومهارات الاتصال. وشملت أدوات الدراسة استبيان يتضمن هذه المهارات.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن هناك أثر كبير لاستخدام التعلم النشط في اكتساب المهارات اللازمة لتلاميذ المدارس، وطلاب المدرسة الطبية على حد سواء.

2- دراسة بيكو وفارجا، (2014) Peko ,Varga ، كرواتيا

Active Learning in Classrooms

التعلم النشط في الفصول الدراسية [10]

هدفت الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الفصول الدراسية، وكذا الكشف عن مدى الاختلاف في استخدام استراتيجيات التعلم النشط وفقا لعمر الطالب، تكونت عينة الدراسة من 306 تلميذاً وتلميذة. أظهرت النتائج أن إبداع المعلم يتجلى في استخدام طرق التدريس المختلفة من خلال تحفيز إبداع الطلاب؛ حيث يتم تنظيمهم للعمل في مجموعات، كما يتولى الطلاب دور المعلم من أجل تعزيز الاستقلالية وروح المبادرة لديهم، وتشجيع التفكير النقدي.

3- دراسة مينون وآخرون (2015) menon, et, al. الولايات المتحدة الأمريكية،

Effectiveness Of Smart Classroom Teaching On The Achievement In Chemistry Of Secondary School Students

"أثر فعالية الصف النشط في التدريس على تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية".[11]

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية الصف النشط في التدريس على تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية، حيث أجريت الدراسة على عينة من (320) من طلبة المرحلة الثانوية في أمريستار وقد تم جمع بيانات التحصيل في الاختبار المكون من (50) فقرة حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والمجموعة الضابطة باستخدام الطرق التقليدية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات التحصيل كانت أعلى لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة تنوعها من حيث المنهج ومن حيث الأدوات فقد اعتمد بعضها المنهج الوصفي التحليلي كدراسة كل من الجعبري (2018) وشبول (2013) وبيكو وفارجا (2014) وزروالي (2020). في احين اعتمدت دراسات أخرى على المنهج شبه التجريبي كدراسة كل من رافي (2009) ومينون وآخرون (2014)،

كما اعتمدت دراسات المنهج الوصفي على استبيان تم من خلالها استطلاع آراء المعلمين، في حين اعتمدت دراسات المنهج شبه التجريبي على اختبارات تم من خلالها دراسة التأثير الناجم عن استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة.

المناقشة والنتائج

التعلم النشط النشأة والمفهوم:

يعد التعلم النشط من أكثر أنماط التعلم حداثةً، حيث ظهر من خلال مصادر أساسية تمثلت في تقرير كوكروفت (Cockcroft report) حول تدريس الرياضيات (1982م) ومع نهاية عقد الثمانينيات بدأ مشروع المنهج القومي Curriculum National الذي اشتمل على برامج حديثة لتدريس الرياضيات، أكدت على ضرورة استخدام الصف النشط بشكل متزايد في تدريس الرياضيات بمراحل التعليم المختلفة، كما أن الأدوار والمهمات تتغير وفق متطلبات المرحلة والغايات التي نسعى إلى تحقيقها، فلم يعد مقبولاً دور المعلم المتفرد الذي يستحوذ على الموقف التعليمي دون مشاركة حقيقية من المتعلمين، وبات جلياً ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلم كي يشارك في الحوار ويستمع ويقرأ ويعبر ويكتب ويتأمل ويلعب أثناء وجوده في الغرفة الصفية، كما وأن يتفاعل في المواقف التعليمية التعلمية، من خلال مشاركته في أنشطة تستهدف حل المشكلات، وتحاكي الواقع الحياتي، وتمثيل الأدوار، والانخراط في مجموعات عمل صغيرة يستطيع المتعلم من خلالها تطبيق مجموعة المعارف والمهارات التي تعلمها والمرتبطة بالحياة، لما لذلك من أثر فاعل يسهم في تكوين ذات المتعلم وينعكس بصور مختلفة على اتجاهاته وسلوكه في ظل بيئة تعليمية تعلمية جاذبة وآمنة [12] .

ويحوّل مفهوم التعلم النشط بؤرة التعليم من "ماذا يجب عليك بوصفك (معلم) أن تعلمه أو توصله للمتعلمين" إلى "ماذا تريد للمتعلمين أن يكونوا قادرين على عمله عن طريق مادة المقرر" [13] .

ويعرف زروالي(2020) التعلم النشط على أنه "التعلم القائم على إشراك المتعلم في مختلف الأنشطة والقضايا التعليمية أو هو طريقة تعلم وتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل حجرة الدراسة أو خارجها بحيث تأخذهم

تلك المشاركة إلى أكثر من دور الشخص المستمع السلبي، من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع، واستخدام قدراته العقلية العليا للوصول إلى المعرفة. [14]

كما يعرفه معهد البحوث للتعلم والتدريس بجامعة ميتشغان بأنه التعلم النشط هو عملية مشاركة المتعلم في أنشطة مثل القراءة، والكتابة والمناقشة، أو حل المشكلات التي تعزز التحليل والتركيب، وتقييم محتوى الصف، التعلم التعاوني، والتعلم القائم على الحل. [15]

وتعرّف الباحثة التعلم النشط: بأنه التعلم القائم على إشراك المتعلم في عملية تعلمه بحيث ينتقل من دور المستمع السلبي الى المتفاعل الإيجابي، ويصبح فيه دور المعلم ميسر ومسهل وموجه ومشجع لعملية التعلم.

استراتيجيات التعلم النشط

يشير مفهوم الاستراتيجية التعليمية إلى كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المحتوى للمتعلمين من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته؛ هذا وبالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه المتعلمون والترتيبات التي تساهم بعملية تقريب المتعلم للأفكار والمفاهيم المبتغاة. ومن أهم الاستراتيجيات التعليمية الحديثة:

أولاً: استراتيجية العصف الذهني Brain Storming Strategy: وتسمى أيضا الزوبعة الذهنية Brainstorming، ويقصد بها وضع الذهن في حالة من الإثارة بُغية التفكير في كل الاتجاهات والاحتمالات للوصول–في جو من الحرية– إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار والآراء حول مشكلة أو موضوع معين [16]

ثانياً: استراتيجية التعلم بالنمذجة Modling: وهي إعادة عرض الموقف الواقعي وتشكيله مع الحرص على توضيح العمليات التي تدور في هذا الموقف، ويعتقد باندورا (Bandora) أن معظم حالات التعلم عند الإنسان تكون عن طريق ملاحظة الآخرين ومن ثم تقليدهم وعندما يتعلم الإنسان سلوكاً جديداً من خلال الملاحظة وحدها فان هذا التعلم على الأرجح هو تعلم معرفي لذلك فان باندورا على عكس سكنر يرى أن التعلم لابد أن يتضمن عمليات معرفية داخلية، وبمعنى أخر فان باندورا يعتقد أن المدرسة

السلوكية لم تقدم تفسيراً كاملاً للتعلم بسبب تجاهلهم لدور العمليات المعرفية والتي تعد من المحددات الرئيسية للتعلم. [17]

ثالثاً: استراتيجية العمل الجماعي: وتسمى أيضاً التعلم التعاوني، وتتجلى في تقسيم المتعلمين إلى مجموعات مصغرة تتكون غالباً من (3 إلى 4) أعضاء، تُعطى لهم واجبات محددة (أهداف مشتركة) وعليهم الاعتماد على التعاون (التبادل المعرفي والمهاري) من أجل إنجاز المَهمة المطلوبة منهم [18]

رابعاً: استراتيجية الكرسي الساخن (hot seat): وهي استراتيجية تفاعلية يمارس المتعلمون فيها أنشطة التحدث والاستماع، حيث يحصل كل متعلم على دوره للجلوس في "المقعد الساخن." أمام زملائهم الاخرين في الصف الدراسي في حين الآخرين يسألون الأسئلة. ويكون دور المعلم ارشاد المتعلمين وتوجيههم من خلال منحهم توجيهات للتركيز على أسئلتهم، من خلال هذه الاستراتيجية يتمكن المتعلمون من تكوين أسئلة متنوعة كثيرة ويقوم المعلم بتصحيح قواعد اللغة لأسئلة المتعلمين، واستراتيجية الكرسي الساخن هي نوع من الدراما ولها دور فعال في التدريس والتعلم النشط اذ تعزز المهارات عن طريق استخدام الحوار التفاعلي في الصف [19]

خامساً: استراتيجية الرؤوس المرقمة (The Numbered Heads Strategy): هي استراتيجية تقوم على ترقيم المتعلمين بأرقام غير معروفة لدى المعلم، وهو اجراء يجعل كل متعلم عرضة للمشاركة في مجريات الدرس والاجابة عن الاسئلة التي تطرح عندما يتم اختيار رقم كونه يشمل أكثر من متعلم بسبب تكرار كل رقم على عدد المجاميع الموجودة داخل الصف [20] .

أهمية التعلم النشط وأهدافه:

تظهر أهمية التعلم النشط من النتائج الإيجابية التي يحدثها عند المتعلم، من حيث المعرفة والمهارات والاتجاهات، كما أن التعلم النشط يصنع جسراً يساعد المتعلمين على عبور الفجوة بين عملية التعلم والهدف منها وذلك من خلال ما يضيفه لعملية التعلم، لذلك يجب على المتعلم أن يتعلم ما هو أكثر من مجرد الاستماع فعليه القراءة والكتابة، والمناقشة، والتفكير، وتبادل الآراء وتقبل النقد، ومحاولة التوصل إلى النتائج الصحيحة،

بشكل منطقي يقوم على التشاور واحترام آراء الآخرين، وترجع أهمية التعلم النشط بالنسبة للمتعلم إلى عدة أمور منها أنّ العصر الحالي يختلف بخواصه وتطوراته عن العصر السابق، وأن المتعلمين اليوم لديهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التعلمية الغنية بالمستحدثات التكنولوجية التي تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط، وهذا ما جعل الكثير من التربويين والمختصين في مجال المناهج يركزون على النهوض بالتعليم واستراتيجياته لأن المدارس والصفوف الدراسية تظهر فيها الاختلافات في الأفكار والميول بين المتعلمين [21] .

من خلال عرض ما سبق تتوضح الأهمية الكبيرة التي يتمتع بها التعلم النشط في توسيع مدارك المتعلم وزيادة قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة من خلال توظيف المعلم لتكنولوجيا والطرائق المختلفة في عملية التعليم.

منهج البحث

انطلاقاً من مشكلة البحث وأهدافه استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنه يناسب أهداف البحث و يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع [22] .

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الصف (داخل الصف) في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في مدينة طرطوس، والبالغ عددهم (1544 معلماً ومعلمة) خلال العام الدراسي 2021-2022.

تكونت عينة البحث من (308) معلما ومعلمة من معلمي الصف في مدارس مدينة طرطوس وبنسبة مئوية بلغت (20%) من المجتمع الأصلي، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة التي تم اختيار بالاستناد الصيغة الآتية:

$$n = \frac{N*Z^2*p(1-p)}{N*E^2+Z^2*p(1-p)}$$

حيث: N=1544: حجم المجتمع

Z=1.96 : الدرجة المعيارية عند معامل ثقة 95%

E=0.05 : نسبة الخطأ المسموح به

P=0.5 : تقدير نسبة الخاصة في المجتمع وتم اعتماد قيمة 0.5 لجعل العينة أكبر ما يمكن.

$$n = \frac{1544*(1.96)^2*0.5(1-0.5)}{1544*(0.05)^2+(1.96)^2*0.5(1-0.5)}$$

$$n = \frac{1482.86}{4.82} = 308$$

خصائص عينة البحث باستخدام تقنية الجداول المتصالبة CROSSTABS

تم توزيع الاستبيان الأول على أفراد عينة البحث من المعلمين في مدارس الحلقة الأولى التعليم الأساسي في مدينة طرطوس. وفيما يلي نبين خصائص عينة البحث:

1- توزع العينة حسب المؤهل العلمي

الجدول (1) توزع العينة بحسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي * الجنس Crosstabulation					
		الجنس			
		ذكر	أنثى	Total	
المؤهل العلمي	معهد	العدد Count	12	55	67
		المؤهل العلمي % within	17.9%	82.1%	100.0%
		الجنس % within	20.0%	22.2%	21.8%
		% of Total	3.9%	17.9%	21.8%
	جامعة	العدد Count	31	115	146
		المؤهل العلمي % within	21.2%	78.8%	100.0%
		الجنس % within	51.7%	46.4%	47.4%
		% of Total	10.1%	37.3%	47.4%
	دبلوم وما فوق	العدد Count	17	78	95
		المؤهل العلمي % within	17.9%	82.1%	100.0%
		الجنس % within	28.3%	31.5%	30.8%
		% of Total	5.5%	25.3%	30.8%
Total		العدد Count	60	248	308
		المؤهل العلمي % within	19.5%	80.5%	100.0%
		الجنس % within	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	19.5%	80.5%	100.0%

يبين الجدول (1) أن عدد أفراد العينة من المعلمين /308/ منهم /60/ معلم و /248/ معلمة وقد تبين أن /67/ يحمل شهادة معهد منهم /12/ معلم بنسبة (3.9%) من إجمالي العينة و /55/ معلمة بنسبة (17.9%) من إجمالي العينة، كما يتبين أن عدد من يحملون إجازة جامعية هو /146/ منهم /31/ معلم بنسبة (10.1%) من إجمالي العينة، كما تبين أن /95/ من العينة يحمل شهادة الدبلوم فما فوق منهم /17/ معلم بنسبة (5.5%) و /78/ معلمة بنسبة (25.3%) و وقد بلغ نسبة المعلمين الذكور

(19.5%) في حين بلغت نسبة المعلمات الإناث (80.5%)، وهو أمر ملحوظ في المجال التربوي حيث يغلب الطابع الأنثوي على التعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2- توزع العينة حسب متغير الخبرة

الجدول (2) توزع العينة بحسب متغير الخبرة

الخبرة * الجنس Crosstabulation					
			الجنس		Total
			ذكر	أنثى	
الخبرة	أقل من 5 سنوات	العدد Count	15	52	67
		الخبرة % within	22.4%	77.6%	100.0%
		الجنس % within	25.0%	21.0%	21.8%
		% of Total	4.9%	16.9%	21.8%
	5-10 سنوات	العدد Count	25	114	139
		الخبرة % within	18.0%	82.0%	100.0%
		الجنس % within	41.7%	46.0%	45.1%
		% of Total	8.1%	37.0%	45.1%
	أكثر من 10 سنوات	العدد Count	20	82	102
		الخبرة % within	19.6%	80.4%	100.0%
		الجنس % within	33.3%	33.1%	33.1%
		% of Total	6.5%	26.6%	33.1%
Total		العدد Count	60	248	308
		الخبرة % within	19.5%	80.5%	100.0%
		الجنس % within	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	19.5%	80.5%	100.0%

يبين الجدول (2) أن النسبة الأعلى من أفراد عينة البحث في المدارس محل الدراسة هم من ذوو الخبرة من ضمن المجال (5-10 سنوات) حيث بلغ عددهم /139/ منهم /25/ من المعلمين الذكور بنسبة (8.1%) من إجمالي العينة و /114/ معلمة بنسبة (37%) إجمالي العينة في حين بلغ عدد أفراد العينة من ذوو الخبرة (أكثر من 10 سنوات) /102/ منهم /20/ معلم بنسبة (6.5%) من إجمالي العينة و /82/ معلمة بنسبة (26.6%) من إجمالي العينة، كما بلغ عدد من هم ضمن مجال (أقل من 5 سنوات) /67/ منهم /15/ معلمين بنسبة (4.9%) و /52/ معلمة بنسبة (16.9%) من إجمالي العينة.

3- توزع العينة حسب متغير الدورات التدريبية

الجدول (3) توزع العينة بحسب متغير الدورات التدريبية

الدورات * الجنس Crosstabulation					
Total	الجنس				
	أنثى	ذكر			
195	155	40	Count	خاضع	الدورات
100.0%	79.5%	20.5%	% within الدورات		
63.3%	62.5%	66.7%	% within الجنس		
63.3%	50.3%	13.0%	% of Total		
113	93	20	Count	غير خاضع	
100.0%	82.3%	17.7%	% within الدورات		
36.7%	37.5%	33.3%	% within الجنس		
36.7%	30.2%	6.5%	% of Total		
308	248	60	Count	Total	
100.0%	80.5%	19.5%	% within الدورات		
100.0%	100.0%	100.0%	% within الجنس		
100.0%	80.5%	19.5%	% of Total		

يبين الجدول (3) أن النسبة الأعلى من أفراد عينة البحث في المدارس محل الدراسة قد خضعوا لدورات تدريبية حيث بلغ عددهم /195/ منهم /40/ من المعلمين الذكور بنسبة (13%) من إجمالي العينة و /155/ معلمة بنسبة (50.3%) من إجمالي العينة في حين بلغ عدد أفراد العينة ممن لم يخضع لدورات تدريبية /113/ منهم /20/ معلم بنسبة (6.5%) من إجمالي العينة و /93/ معلمة بنسبة (30.2%) من إجمالي العينة.

أداة البحث:

إن أداة البحث التي تم إعدادها واستخدامها في الدراسة الحالية هي استبانة خاصة بدرجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط ومكونة من (36) فقرة بمقياس ليكرت ذي الأبعاد الخمسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

في إطار عملية التحليل الإحصائي فقد تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية SPSS 25 وتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية، لتحديد توزع البيانات (ومعامل ارتباط

بيرسون وألفا كرونباخ لحساب معاملات الصدق والثبات، إضافة إلى اختبار تحليل التباين (أنوفا)، واختبار ت ستودينت لعينتين مستقلتين.

إجراءات البحث

تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية (SPSS 25) وعلى الإجراءات التالية في إطار عملية التحليل الإحصائي:

1. مقياس ليكرت الخماسي للتعويض في أوزان الإجابات وفق الآتي:

الجدول (4) أوزان الإجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي

الإجابة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
الوزن	5	4	3	2	1

2. تحديد رموز متغير المؤهل العلمي في العينة

الجدول (5) يبين رموز المؤهل العلمي في العينة

الإجابة	معهد	جامعي	دبلوم ومافوق
الرمز	1	2	3

3. تحديد رموز مجالات عدد سنوات الخبرة في العينة

الجدول (6) يبين رموز مجالات عدد سنوات الخبرة في العينة

الإجابة	أقل من 5 سنوات	من 5 وأقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
الوزن	1	2	3

1- تحديد رموز متغير الدورات التدريبية في العينة.

الجدول (7) يبين رموز الدورات التدريبية في العينة

الإجابة	خاضع	غير خاضع
الوزن	1	2

2- تحديد رموز متغير الجنس في العينة

الجدول (8) يبين رموز الجنس في العينة

الإجابة	ذكر	أنثى
الوزن	1	2

اختبار اعتدالية التوزيع

بما أن حجم العينة كبير (308 > 30) فإنه وحسب نظرية النهاية المركزية وقانون الأعداد الكبيرة كلما ازداد حجم العينة /n/ فإن التوزيع لمتوسط هذه المتغيرات العشوائية يقترب من التوزيع الطبيعي [23] .

اختبار صدق وثبات أدوات البحث.

للتأكد من صدق الأداة تم اعتماد صدق المحتوى الصدق الظاهري، حيث عرضت الاستبانة- بصورتها الأولية- على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة طرطوس ودمشق، وقد طلب إليهم إبداء الرأي في دقة صياغة فقرات الاستبانة، ومدى مناسبة الفقرات لهدف البحث، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وإبداء أية ملحوظات أخرى يرونها ضرورية، وبعد إعادة الاستبانة تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكمون في توصياتهم التي تمثلت في إعادة صياغة بعض الفقرات، واستبدال فقرات أخرى بغيرها، وإجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض الفقرات، حيث تم إخراج الأداة بشكلها النهائي.

ومن أجل التحقق من صدق أداة البحث قامت الباحثة بالتأكد من صدق استبانة المعلمين بطريقة صدق الاتساق الداخلي، والذي يعرف من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمحور المتضمن به وفق الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للاستبيان:

1- صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة:

تم اختبار صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال دراسة الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمحور وفق الآتي:

الجدول (9) معامل ارتباط بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور

Correlations					
الفقرة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية
q1	قيمة معامل الارتباط	.777**	q19	قيمة معامل الارتباط	.835**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q2	قيمة معامل الارتباط	.882**	q20	قيمة معامل الارتباط	.725**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q3	قيمة معامل الارتباط	.632**	q21	قيمة معامل الارتباط	.899**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q4	قيمة معامل الارتباط	.742**	q22	قيمة معامل الارتباط	.715**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q5	قيمة معامل الارتباط	.569**	q23	قيمة معامل الارتباط	-0.571
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q6	قيمة معامل الارتباط	.660**	q24	قيمة معامل الارتباط	.635**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q7	قيمة معامل الارتباط	.489**	q25	قيمة معامل الارتباط	.754**
	القيمة الاحتمالية	0.001		القيمة الاحتمالية	0.000
q8	قيمة معامل الارتباط	.311**	q26	قيمة معامل الارتباط	.658**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q9	قيمة معامل الارتباط	.365**	q27	قيمة معامل الارتباط	.132*
	القيمة الاحتمالية	0.006		القيمة الاحتمالية	0.02
q10	قيمة معامل الارتباط	.778**	q28	قيمة معامل الارتباط	.599**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q11	قيمة معامل الارتباط	.253**	q29	قيمة معامل الارتباط	.879**
	القيمة الاحتمالية	0.001		القيمة الاحتمالية	0.000
q12	قيمة معامل الارتباط	.741**	q30	قيمة معامل الارتباط	.452**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q13	قيمة معامل الارتباط	.585**	q31	قيمة معامل الارتباط	.923**
	القيمة الاحتمالية	0.002		القيمة الاحتمالية	0.000
q14	قيمة معامل الارتباط	.203**	q32	قيمة معامل الارتباط	.567**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q15	قيمة معامل الارتباط	.152**	q33	قيمة معامل الارتباط	.741**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q16	قيمة معامل الارتباط	.846**	q34	قيمة معامل الارتباط	.888**
	القيمة الاحتمالية	.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q17	قيمة معامل الارتباط	.854**	q35	قيمة معامل الارتباط	.590**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000
q18	قيمة معامل الارتباط	.856**	q36	قيمة معامل الارتباط	.663**
	القيمة الاحتمالية	0.000		القيمة الاحتمالية	0.000

من الجدول (9) يتبين وجود علاقة ارتباط معنوية قوية بين كل بند من بنود استبانة استخدام التعلم النشط والدرجة الكلية للمحور، حيث قيمة احتمال الدلالة لمعامل ارتباط كل البنود مع الدرجة الكلية لكل أصغر من مستوى الدلالة (sig < 0.05)، وبما أن بنود المحور تتمتع بدرجة ارتباط معنوية مع الدرجة الكلية، فإنه يمكن القول بأن بنود الاستبيان صادقة ومتسقة لما وضعت لقياسه.

قياس ثبات أدوات البحث

يقصد بثبات المقياس أنه يعطي نفس النتيجة عند إعادة توزيعه أكثر من مرة، تحت نفس الظروف والشروط، وقد تم التحقق من ثبات أدوات البحث، من خلال معامل ألفا كرونباخ.

الجدول (10) يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ لبنود الاستبيان

Reliability Statistics		البنود
عدد البنود N of Items	Cronbach's Alpha	
16	0.821	المحور الأول (الاستراتيجيات المتبعة من قبل المعلم باتجاه المتعلم)
9	0.886	المحور الثاني (طرائق التدريس)
11	0.911	المحور الثالث (أنشطة داعمة)
36	0.885	الاستبيان الكلي

من الجدول (10) يتبين أن قيمة معامل الثبات لبنود المحور الأول في الاستبيان هو /0.821/ وهي قيمة تشير إلى أن قيمة الثبات مرتفعة، كما أن قيمة معامل الثبات لبنود المحور الثاني هو /0.886/ وهي قيمة تشير إلى أن قيمة الثبات مرتفعة وهو حال قيمة معامل الثبات للمحور الثالث وبلغت /0.911/ لكل بنود الاستبيان هو /0.855/، بمعنى أن هذه البنود ذات ثبات كبير يجعلنا على ثقة بصحتها وصلاحيتها لتحليل وتفسير نتائج البحث الخاصة بهذا الاستبيان.

الأهمية النسبية لبنود ومحاور الاستبيان

تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لإعطاء أوزان لإجابات أفراد عينة البحث حسب الجدول (1):

كما تم حساب تقديرات الإجابة من خلال حساب مجالات التقدير وفق الآتي:

طول الفئة طول الفئة = القيمة العليا– القيمة الدنيا/ عدد المستويات (التقديرات)

$$\frac{5-1}{3} = 1.33$$

الجدول (11) مجالات تقديرات إجابة أفراد العينة

ضعيف	متوسط	جيد
2.33-1	3.67 – 2.34	5-3.68

الجدول (12) مجالات تقديرات إجابة أفراد العينة وفق الأهمية النسبية

منخفض	متوسط	جيد
46.6-20	73.4 -46.7	100-73.5

الأهمية النسبية لأبعاد الاستبيان

(الأهمية النسبية): = $\frac{\text{Mean}}{5}$ * 100 (تم اعتماد الرقم 5 في المقام على اعتبار أن مقياس ليكرت خماسي)

الجدول (13) الإحصاءات الوصفية لمحاور الاستبيان

م	بنود الاستبيان	المتوسط Mean	الأهمية النسبية	التقدير
1	أسعى إلى إشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في تحديد النتاجات التعلمية لدروس مواد الدراسات الاجتماعية.	3.87	77.4	جيد
2	أسعى إلى ربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بالمواقف التعليمية الجديدة في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	3.89	77.79	جيد
3	أشرك المتعلمين في دروس مادة الدراسات الاجتماعية في اختيار نظام العمل وقواعده.	4.19	83.7	جيد
4	أستثير دافعية المتعلمين خلال طرح الأسئلة المختلفة التجميعية والتفريقية والسابرة.	3.86	77.21	جيد
5	أنمّي مهارات التعاون لدى المتعلمين في أثناء تنفيذ حصص مواد الدراسات الاجتماعية.	3.58	71.69	متوسط
6	أنمّي مهارات الاتصال والتواصل بين المتعلمين في حصص مواد الدراسات الاجتماعية.	4.02	80.45	جيد
7	أشرك المتعلمين في دروس مواد الدراسات الاجتماعية في اختيار الأنشطة والوسائل ومصادر التعلم المناسبة.	3.57	71.36	متوسط
8	أشجّع المتعلمين على طرح الأسئلة الصفية لبعضهم بعضاً.	3.84	76.88	جيد
9	أوجّه المتعلمين إلى تطبيق ما تعلموه في دروس مواد الدراسات الاجتماعية على مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه.	2.37	47.4	متوسط
10	أكلّف المتعلمين بكتابة تقارير وبحوث قصيرة مرتبطة بمواد الدراسات الاجتماعية والأحداث الجارية.	3.37	67.4	متوسط
11	أكلّف المتعلمين بالواجبات التي تستدعي استخدامهم المواقع الإلكترونية المرتبطة بمواد الدراسات الاجتماعية.	2.08	41.56	ضعيف
12	أوفّر للمتعلمين فرص التعبير عمّا في نفوسهم حول ما تعلموه في أثناء تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	3.54	70.84	متوسط
13	أقدّم التغذية الراجعة التطويرية والتعزيزية للمتعلمين تجاه أعمالهم التي يقدمونها في مواد الدراسات الاجتماعية.	3.51	70.19	متوسط
14	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين (القدرات العقلية، والنفسية، والجسمية، والاجتماعية) في أثناء تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	3.35	67.01	متوسط
15	أطور مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، مثل: الاستكشاف، والابتكار والقدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرار، في دروس مواد الدراسات	3.72	74.35	جيد

	الاجتماعية.			
16	أهتم بالمتعلمين ذوي الحاجات الخاصة (بطيئي التعلم والمتفوقين) في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	3.55	70.91	متوسط
متوسط درجات المحور الأول ((الاستراتيجيات المتبعة من قبل المعلم باتجاه المتعلم))		**3.55**	**70.99**	**متوسط**
17	أستخدم أشكال التعلم الذاتي في تعليم مواد الدراسات الاجتماعية، مثل: التعليم المبرمج، والرزم التعليمية، وصحائف الأعمال.	3.15	62.92	متوسط
18	أستخدم أسلوب العصف الذهني عند طرح القضايا التعليمية المرتبطة بمواد الدراسات الاجتماعية	4.00	80	جيد
19	أستخدم أسلوب لعب الأدوار، والتمثيل، والمحاكاة، والمسرح التفاعلي، في أثناء تنفيذ حصص مواد الدراسات الاجتماعية.	3.32	66.43	متوسط
20	أنوّع في استخدام أكثر من طريقة في تدريس موضوعات مواد الدراسات الاجتماعية في أثناء الحصة الواحدة مثل المحاضرة المفعلة، والطريقة التاريخية، والمناظرة، والتخيل .... الخ.	3.30	66.04	متوسط
21	أستخدم أسلوب الزيارات الميدانية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	3.54	70.71	متوسط
22	أراعي أنماط تعلم الطلبة وذكاءاتهم المتعددة في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.	2.9	58.05	متوسط
23	أسعى إلى جعل دروس مواد الدراسات الاجتماعية دروساً ممتعة باستخدام شيء من الدعابة والتذوق الجمالي للنصوص.	3.18	63.57	متوسط
24	أنوّع في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم تحصيل المتعلمين في المادة، مثل: التقويم المعتمد على الأداء، وملف إنجاز الطالب، والملاحظة، وسلالم التقدير.... الخ	3.96	79.22	جيد
25	أبتعد عن عوامل تثبيط التعلم النشط لدى المتعلم في دروس مواد الدراسات الاجتماعية، مثل مظاهر التسلط والتحيز.	3.21	64.22	متوسط
متوسط درجات المحور الثاني ((طرائق التدريس))		**3.40**	**67.91**	**متوسط**
26	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً منطقيا وجميلاً في أثناء تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	3.77	75.33	جيد
27	أستخدم الحاسوب في تدريس بعض دروس مواد الدراسات الاجتماعية، مثل: إعداد المخططات والرسوم البيانية، والجداول، وتوظيف البرامج التعليمية والموسوعات، والإنترنت.	3.20	63.22	متوسط
28	أنوّع في الأنشطة اللاصفية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعي.	3.11	62.14	متوسط
29	أحوّل الصف إلى بيئة ديمقراطية متسامحة ومشجعة للتعلم في أثناء تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	3.58	71.69	متوسط
30	أساعد في تطوير فهم إيجابي لذات الطالب وشخصيته في المدرسة وفي أثناء تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	3.61	72.21	متوسط
31	أراعي التسلسل المنطقي والسيكولوجي في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	3.52	70.45	متوسط
32	استخدم الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً للدروس المرتبطة بمواد الدراسات الاجتماعية.	3.53	70.52	متوسط
33	أستثمر وقت الحصة في تحقيق (النتاجات التعليمية/مؤشرات الأداء) لدروس مواد الدراسات الاجتماعية.	4.28	85.65	جيد
34	أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية، مثل: قراءة الخريطة والأشكال والرسوم البيانية، وتحليل النصوص التاريخية.	3.41	68.25	متوسط
35	أنوّع في استخدام الوسائل التعليمية – التعلمية ومصادر التعلم في أثناء تنفيذ حصص مواد الدراسات الاجتماعية.	4.1	81.95	جيد
36	أولي التطبيقات العملية اهتماماً أكثر من الجوانب النظرية في تعليم مواد الدراسات الاجتماعية.	3.56	71.1	متوسط
متوسط درجات المحور الثالث ((أنشطة داعمة))		**3.60**	**72.00**	**متوسط**
متوسط درجات بنود الاستبيان		**3.513**	**70.259**	**متوسط**

يبين الجدول (13) وجود درجة متوسطة من التوافق حول بنود المحور الخاص ((الاستراتيجيات المتبعة من قبل المعلم باتجاه المتعلم)) حيث يتبين من متوسط البنود وقوعها ضمن التقدير المتوسط وهو تقدير يشير إلى وجود مستوى متوسط من التطبيق لهذه الاستراتيجيات. كما يتبين وجود درجة جيدة من التوافق حول بنود المحور الخاص ((طرائق التدريس)) حيث يتبين من متوسط البنود وقوعها ضمن التقدير المتوسط كما يتبين وجود درجة جيدة من التوافق حول بنود المحور الخاص ((أنشطة داعمة)).

نتيجة سؤال البحث:

ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

تبين من خلال تحليل الاستبيان أن أهم الأنشطة الفعالة التي تخص استراتيجيات التعلم النشط والتي تم التوافق على فعاليتها من قبل المعلمين تم تصنيفها وفق درجة الممارسة من الأكثر ممارسة إلى الأقل وكانت كالآتي:

1- الاستراتيجيات المتبعة من قبل المعلم باتجاه المتعلم:

- إشراك المتعلمين في دروس مادة الدراسات الاجتماعية في اختيار نظام العمل وقواعده.
- تنمية مهارات الاتصال والتواصل بين المتعلمين في حصص مواد الدراسات الاجتماعية.
- تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة الصفية لبعضهم بعضاً.
- تنمية مهارات التعاون لدى المتعلمين في أثناء تنفيذ حصص مواد الدراسات الاجتماعية.
- استثارة دافعية المتعلمين خلال طرح الأسئلة المختلفة التجميعية والتفريقية والسابرة.
- السعي إلى ربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بالمواقف التعليمية الجديدة في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.

- تطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، مثل: الاستكشاف، والابتكار والقدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرار، في دروس مواد الدراسات الاجتماعية.

2- طراق التدريس:

- استخدام أسلوب العصف الذهني عند طرح القضايا التعليمية المرتبطة بمواد الدراسات الاجتماعية
- تنويع استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم تحصيل المتعلمين في المادة، مثل: التقويم المعتمد على الأداء، وملف إنجاز الطالب، والملاحظة، وسلالم التقدير.... الخ

3- أنشطة داعمة:

- استثمار وقت الحصة في تحقيق (النتاجات التعليمية/مؤشرات الأداء) لدروس مواد الدراسات الاجتماعية.
- تنويع استخدام الوسائل التعليمية – التعلمية ومصادر التعلم في أثناء تنفيذ حصص مواد الدراسات الاجتماعية.
- توظيف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً منطقيا وجميلاً في أثناء تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.

نتائج فرضيات البحث

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغير اتباع الدورات التدريبية.

تم اختبار الفرضية باستخدام الاختبار الإحصائي (ت) ستودنت ثنائي الحد (ndependent Samples Test) وفق الحزمة الإحصائية SPSS25 وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة حسب متغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	خاضع	195	220.4564	19.46162
	غير خاضع	113	223.3894	18.06458

الجدول (15) اختبار ت ستودنت ثنائي الحد للفرضية الرئيسة الأولى

الدورات التدريبية (خاضع – غير خاضع)		اختبار ليفني للتجانس		اختبار ت ستودنت		
		F	القيمة الاحتمالية.	T	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	(تساوي التباينات)	1.047	0.307	-1.308	306	0.192
	(عدم تساوي التباينات)			-1.335	248.44	0.183

من الجدول (15) يتبين أن قيمة اختبار ليفني (مقارنة التباين) /1.047/ للاستبيان وقيمة احتمال الدلالة التابعة لها (sig=0.307) > (0.05) وذلك يؤكد تساوي التباينات، لذلك نختار بيانات /t/ في الصف الأول ومنه نبيين الآتي:

بما أن قيمة (t= 1.308) وبما أن قيمة احتمال الدلالة التابعة لـ (t) أكبر من مستوى الدلالة (0.05 > sig= 0.192) فإننا نقبل الفرضية الصفرية (العدم) والتي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغير اتباع الدورات التدريبية.

بمعنى أن الدورات التدريبية المتبعة من قبل المعلمين (أفراد العينة) لا تسهم في تطوير مهاراتهم لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، ويوضح ذلك ما تم التوصل إليه من خلال الجدول (13) حيث تم التقدير العام لدرجة استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم النشط ضمن المستوى المتوسط على الاستبيان.

وتختلف النتيجة التي تم التوصل إليها مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة الجعبري (2018) والتي توصلت إلى وجود فروق لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية، ودراسة دراسة الجعبري (2018)، وفي هذا مؤشر واضح إلى ضرورة الاهتمام بشكل أكبر وأكثر بالدورات التدريبية لتكون أكثر فاعلية وتأثير في دعم اتجاهات المعلمين نحو ممارسة استراتيجيات التعلم النشط بشكل عام.

2- اختبار الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

تم اختبار الفرضية الرئيسة الثانية باستخدام (anova) اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (Oneway- anova) بالاعتماد الحزمة الإحصائية SPSS25 وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (16) اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One way-anova) للفرضية الرئيسة الثانية

سنوات الخبرة	مجموع (المربعات)	df	مجموع (المربعات)	F	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات)	757.066	2	378.533	1.051	0.351
ضمن المجموعات)	109885.609	305	360.281		
الإجمالي	110642.675	307			

من الجدول (16) يتبين أن قيمة اختبار تحليل التباين (anova) /F=1.051/ وقيمة احتمال الدلالة (sig=0.351) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نقبل الفرضية الصفرية (العدم) التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بمعنى أن خبرة معلمي الحلقة الأولى لا تؤثر على استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط وقد تعزى هذه النتيجة إلى جِدة دخول هذه الاستراتيجيات في المجال التعليمي في المدارس محل الدراسة.

تختلف النتائج التي تم التوصل إليها مع نتائج دراسة الجعبري (2018) وزروالي (2020) حيث بينت تلك الدراسة وجود فروق لصالح المعلمين ذوو الخبرة الأعلى كما تختلف مع دراسة الجعبري وشبول (2013) في كون الفروق تميل لصالح المعلمين من ذوي الخبرة الأعلى. وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى عوامل أهمها ارتباط الترقي في السلم الوظيفي وانعكاسه على قدرة المعلم في استخدام طرائق التدريس الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية.

3- اختبار الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم اختبار الفرضية الرئيسة الثانية باستخدام (anova) اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (Oneway- anova) بالاعتماد الحزمة الإحصائية SPSS25 وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (17) اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One way-anova) للفرضية الرئيسة الثانية

المؤهل العلمي	مجموع (المربعات)	df	مجموع (المربعات)	F	القيمة الاحتمالية
(بين المجموعات)	99.176	2	49.588	0.137	0.872
(ضمن المجموعات)	110543.500	305	362.438		
الإجمالي	110642.675	307			

من الجدول (31) يتبين أن قيمة اختبار تحليل التباين (anova) /F=0.137/ وقيمة احتمال الدلالة (sig=0.872) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نقبل الفرضية الصفرية (العدم) التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تختلف هذه النتيجة مع ماتم التوصل إليه في دراسة شبول (2013) حيث بينت نتائج الدراسة وجود فروق تميل لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى جودة المخرجات التعليمية في سورية وتمتها بمستوى مقبول من التأهيل العالي يؤهلها لإزالة الفوارق فيما بينها بغض النظر عن الشهادة.

4- اختبار الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغير الجنس.

تم اختبار الفرضيتين الفرعيتين باستخدام الاختبار الإحصائي ت ستودنت ثنائي الحد (Independent Samples Test) بالاعتماد الحزمة الإحصائية SPSS25 وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (18) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة حسب الجنس

الجنس		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	ذكر	**60**	**221.5833**	**18.87182**
	أنثى	**248**	**221.5202**	**19.04925**

الجدول (19) اختبار ت ستودنت ثنائي الحد للفرضية الرابعة

الجنس (ذكر – أنثى)		اختبار ليفني للتجانس		اختبار ت ستودنت		
		F	القيمة الاحتمالية.	T	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	(تساوي التباينات)	.053	.818	.023	306	.982
	(عدم تساوي التباينات)			.023	90.361	.982

من الجدول (19) يتبين أن قيمة اختبار ليفني (مقارنة التباين) /0.053/ للاستبيان وقيمة احتمال الدلالة التابعة لها (sig=0.818) > (0.05) فإن ذلك يؤكد تساوي التباينات، لذلك نختار بيانات /t/ في الصف الأول ومنه نبيين الآتي:

بما أن قيمة (t= 0.023) وقيمة احتمال الدلالة التابعة لـ (t) أكبر من مستوى الدلالة (0.05 < sig= 0.982) فإننا نقبل الفرضية الصفرية (العدم) والتي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغير الجنس.

بمعنى أنه لا يوجد فروق بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في استخدام التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية وإن المعلمين الذكور والمعلمات الإناث يمارسون هذه الاستراتيجيات بمستوى متوسط ويمكن أن يعزى الأمر إلى ضعف قدرة الدورات التدريبية على رفع مستوى المعلمين من كلا الجنسين في هذا المجال وقد أوضح ذلك ما تم التوصل إليه من خلال الجدول (13) حيث تم التقدير العام لدرجة استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم النشط ضمن المستوى المتوسط، إضافة إلى عوامل أخرى تسهم في الحد من استخدامهما كضيق الوقت وعدم توفر مستلزمات ووسائل التطبيق.

تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة الجعبري (2018) حيث تبين وجود فروق تميل لصالح المعلمات الإناث في معظم النتائج، ويمكن أن تعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى حصول المعلم بغض النظر عن جنسه على نفس المستوى من التدريب والتأهيل، كما يمكن أن تعزوه إلى انخفاض مستوى التشويق والإثارة لدى المعلمين من كلا الجنس (ذكور- إناث) وانخفاض مستوى تحقيق المتعة في الغرفة الصفية الناجم عن ضيق الوقت وعدم توفر المستلزمات والوسائل التعليمية إضافة إلى الضغوط التي يتعرض لها المعلم والناجمة عن كل ما سبق.

وفي الخلاصة وعلى الرغم من اختلاف النتائج التي تم الوصول إليها في هذا البحث مع الدراسات التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي من حيث الفروق الجوهرية بين أفراد العينة تبعاً للمتغيرات المختلفة المعتمدة في البحث، يتبين بشكل واضح توافقها مع الدراسات الأجنبية التي لوحظ من خلالها وجود أهمية كبيرة لاستراتيجيات التعلم النشط بمختلف أشكالها في التحصيل الدراسي للمتعلمين وما لها من انعكاسات إيجابية في العملية التعليمية الأمر .

نتائج البحث

بعد اختبار الفرضيات وفق الأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها يمكن تلخيص مجمل النتائج في الآتي:

1- لا تسهم الدورات التدريبية المتبعة من قبل المعلمين (أفراد العينة) في تطوير مهاراتهم لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، حيث تم تقدير مدى استخدام أفراد العينة للاستراتيجيات ضمن المستوى المتوسط.

2- لا تسهم سنوات الخبرة في إكساب معلمي الصف الخبرة والمهارة والرغبة في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، حيث تبين أن درجة ممارسة أفراد العينة بغض جاءت ضمن المستوى المتوسط.

3- لا يوجد فروق بين معلمي الصف في المدارس محل الدراسة في درجة ممارستهم استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في الصف تعود لمتغير المؤهل العلمي.

4- يطبق المعلمون الذكور والمعلمات الإناث استراتيجيات التعلم النشط في التدريس بدرجة متوسطة.

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث فإن الباحثة تقترح الآتي:

1- ضرورة دعم الخطة الدرسية بدروس تطبيقية حول التعلم النشط في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2- تبادل الخبرات التدريبية من خلال منتديات للتعلم النشط على الإنترنت لعرض استراتيجيات التعلم النشط المختلفة.

3- تقديم ندوات إرشادية للمتعلمين لتوضيح دورهم في التعلم النشط لدعم هذا الدور والارتقاء به.

4- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط من خلال التعلم التشاركي.

5- تصميم برامج تعليمية قائمة على التعلم النشط لتنمية المهارات التدريسية لدى المعلم.

المراجع

[1] Zerouali, Wassila (2020). The degree to which primary school teachers practice active learning strategies according to the competency-based approach to teaching, *Rawafed Journal of Studies and Scientific Research in Social Sciences and Humanities*, Volume (2), Issue (4), Algeria. p. 211.

[2] Amamra, Samira; Talaba, Dalila. (2021). Modern Teaching Strategy Active Learning as a Model, *Al-Siraj Journal in Education and Community Issues*, Vo(5), Is(4), Algeria. p. 18.

[3] Attia, Mohsen (2009)- **Comprehensive quality and the new in teaching**, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman. p. 184.

[4] Hariri, Raafat. (2010)- **Teaching Methods Between Tradition and Renewal**, Dar Al-Fikr, 1st Edition, Amman., P:52.

[5] Ministry of Education (2015): Bylaws of basic education schools, Article 1, Damascus, p. 8. Available on the official website of the Ministry of Education: Visit date 5/11/2022- 22.00 http://moed.gov.sy/moefiles/docs-2015/pdf/Rules-Procedure.pdf

[6] Shaboul, Rehab. (2013)- **The reality of the application of active learning in basic education from the point of view of teachers**, an unpublished master's thesis, College of Education, University of Damascus.

[7] Al-Jabari, Mahmoud. (2018). The degree of practicing active learning strategies from the point of view of teachers and supervisors, Al-Aqsa University Journal, N(1), Gaza.

[8] Zerouali, Wassila (2020). The degree to which primary school teachers practice active learning strategies according to the competency-based approach to teaching, OP CIT.

[9] Ravi shankar,A & others (2009). Comparing the impact of active learning in a secondary school with research-led teaching in a medical Faculty Journal v68.

[10] Peko, A Varga, R.(2014)-**Active Learning in Classrooms Život i škola**, br. god. Croatia.

[11] Menon, A., Principal, D.,& Amritsar, W.(2015). Effectiveness Of Smart Classroom Teaching On The Achievement In Chemistry Of Secondary School Students, **American International Journal of Research in Humanities**, Arts and Social Sciences.

[12] Saqr, khitam. (2016). The effect of using the active class strategy on the achievement of fifth grade students in mathematics in the city of Nablus and their attitudes towards learning it, an unpublished master's thesis, Faculty of Education, An-Najah University, Gaza, Palestine. P: 10.

[13] Badawi, Ramadan Massad. (2010)- **Active Learning**, Dar Al-Fikr Publishing, Amman, Jordan. p. 332.

[14] Zerouali, Wassila (2020)- **The degree to which primary school teachers practice active learning strategies according to the competency-based approach to teaching**, OP CIT, P:214.

[15] Moore,P. (2016)- **Active Learning**. the UNMC Faculty of Medicine Curriculum Leadership.p:1.

[16] Shaheen, Najat (2014). The effect of using the active learning strategy on the achievement and development of learning processes for fourth graders of primary school, The Egyptian Society for Practical Education, Volume (12), Issue (2), Cairo. p. 141

[17] Shaheen, Najat (2014). The effect of using the active learning strategy on the achievement and development of learning processes for fourth graders of primary school. OP CIT, P:142.

[18] Shaheen, Najat (2014). The effect of using the active learning strategy on the achievement and development of learning processes for fourth graders of primary school. OP CIT, P:142.

[19] Al-Sindi, Naz (2015). The impact of the integration of the hot chair and the one-minute paper on the achievement of human rights among students of the College of Education and the development of their positive thinking, Babl University Journal, Faculty of Education, N 20, Iraq. p. 734.

[20] Al-Yasiri, mutamm. (2016). The effectiveness of teaching using the numbered heads strategy in the achievement of third-grade intermediate students in modern history, Babl University Journal, Faculty of Education, No. 26, Iraq. p 366

[21] El-Gamal, Sumaya. (2017)- **The effectiveness of a proposed training program based on active learning strategies in developing creative teaching skills for mathematics teachers in the basic education stage**, an unpublished master's thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine. p. 217

[22] Al-Ali, Ibrahim; Dribati, yasira.(2021)- **Lectures on the curricula and methods of scientific research**, Faculty of Economics, Tishreen University, Lattakia, Syria, p. 28

[23] Al-Ali, Ibrahim. (2020)- **Mathematical foundations for multivariate statistics**, Faculty of Economics, Tishreen University, Lattakia, p. 578.

القيمة التّنبّؤيّة للعوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة بالدّافعيّة للإنجاز "دراسة ميدانيّة على عيّنة من تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في مدنية اللّاذقيّة"

د. ريم بدر عيسى[1] د. مدار جودت عيسى[2]

ملخّص

هدف البحث الحاليّ إلى قياس مستوى الدّافعيّة للإنجاز لدى عيّنة من تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في مدنية اللّاذقيّة، وتحديد عامل الشّخصيّة الأكثر شيوعاً لديهم، ودراسة العلاقة بين مستوى الدّافعيّة للإنجاز والعوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة، كما وهدف إلى تقصّي إمكانيّة التّنبّؤ بمستوى الدّافعيّة للإنجاز من خلال العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة. استُخدم المنهج الوصفيّ، وكانت أداتا البحث: مقياس الدّافعيّة للإنجاز المطوّر من قبل سليمان (2017)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصية، وشملت عيّنة البحث (380) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في مدنية اللّاذقيّة. توصّلت نتائج البحث إلى أنّ مستوى الدّافعيّة للإنجاز لدى التّلاميذ فوق المتوسّط الفرضي، وأنّ ارتفاع مستوى الانفتاح على الخبرة ويقظة الضّمير والانبساطيّة لدى التّلاميذ يؤدي إلى ارتفاع مستوى دافعيّة الإنجاز لديهم، وأنّ ارتفاع مستوى عدم الاتّزان الانفعاليّ يؤدي إلى انخفاض مستوى دافعيّة الإنجاز لديهم، وبيّنت النّتائج أنّه يمكن التّنبّؤ بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى التّلاميذ إيجابيّاً من خلال عوامل الانبساطيّة، ويقظة الضّمير، والانفتاح على الخبرة، وسلبيّاً من خلال عامل عدم الاتّزان الانفعاليّ. وأمّا عامل الشّخصيّة الأكثر شيوعاً لدى التّلاميذ فقد كان عامل الانبساطيّة. وبناء على نتائج البحث قُدّمت بعض المقترحات كتدريب وتحفيز المعلّمين على خلق مناخ اجتماعيّ صفّيّ، وابتكار ممارسات تعليميّة تنسجم مع عوامل الشّخصيّة السّائدة لدى التّلاميذ بحيث تنمّي دافعيّة الإنجاز لديهم.

الكلماتُ المفتاحيّةُ: العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة، دافعيّة الإنجاز، تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ.

[1] دكتوراه في تربية الطّفل، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية. E-Mail: reem.b.issa@tishreen.edu.sy

[2] دكتوراه في تربية الطّفل، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية. E-Mail: madar.issa@tishreen.edu.sy

Predictive Value of The Big Five Factors of Personality in Achievement Motivation "A Field Study on A Sample Pupils of The Sixth Grades in Lattakia City"

Dr. Reem Bader Issa[1] **Dr. Madar Jaodat Essa**[2]

Abstract

This Research aimed to measure the level of achievement motivation among sample of Pupils of Sixth Grades in Lattakia city, and determine the most common factor of personality among them, and investigates the relationship between the level of achievement motivation and the Big Five Factors of personality, as well as an investigating the possibility of predicting the level of achievement motivation through the Big Five Factors of Personality.

The descriptive method was used, and the tow search tools were: achievement motivation scale develop by Suleiman (2017), and the big five factors of personality scale . The research sample included (380) male and female pupils of sixth grades in Lattakia city.

The results showed that the level of achievement motivation among pupils was above the hypothetical average, and the high level of Openness to experience, Conscientiousness, Extroversion among Pupils leads to a high level achievement motivation, and the high level of Neuroticism leads to a low level achievement motivation. The results also showed that it is can be predicted positively of level of achievement motivation through factors: Openness to experience, Extroversion, Conscientiousness, and Negatively through Neuroticism. in addition, the most common personality factor among Pupils was Extroversion.

Based on the research results, some suggestions were made, including: training and motivating teachers to create a classroom social climate, and to innovate educational practices that are consistent with the prevailing personality factors.

Key Words: Big Five Factors of Personality, Achievement Motivation, Sixth Grades.

[1] Doctor of child Education. Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia. E-Mail: reem.b.issa@tishreen.edu.sy.

[2] Doctor of child Education. Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia. E-Mail: madar.issa@tishreen.edu.sy.

مقدّمة

إنّ التّطور العلميّ المتسارع ، جعل الفرد اليوم بحاجة إلى التّعلّم المستمرّ مدى الحياة كي يستطيع التّوافق مع نفسه، ومع الآخرين، وكي يستوعب ويفهم التّطوّرات في المجالات كافّة. ومن هنا كان لا بدّ من إثارة اهتمامه لذلك، وتحفيز الدّافعيّة لديه منذ مراحل عمريّة مبكّرة. وللدّافعيّة في علم النّفس التّربويّ مكانة مهمّة، إذ تعدّ أحد أهمّ المفاهيم الأساسيّة فيه، نظراً للدّور المهمّ الّذي تعلبه في التّعلّم والحفظ والتّذكّر والأداء. وتتبدّى أهميّتها من الوجهة التّربويّة من ناحيتين، أوّلهما كونها هدفاً تربويّاً، فاستثارة دافعيّة التّلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة متنوّعة، وثانيهما كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليميّة معيّنة على نحو فعّال (Al-Anani, 2014, 133).

ومن الدّوافع المهمّة وذات الصّلة بالتّعلّم المدرسيّ؛ دافعيّة الإنجاز؛ الّتي تمثّل تبعاً لماكليلاند McClelland أحد الجوانب المهمّة في منظومة الدّوافع الإنسانيّة؛ وقد اهتمّ بها الباحثون في مجال علم النّفس الاجتماعيّ، وبحوث الشّخصيّة، والتّحصيل الدّراسيّ والأداء المعمليّ في إطار علم النّفس التّربويّ، فضلاً عن علم النّفس المهنيّ ودراسة دوافع العمل وعوامل النّمو الاقتصاديّ (Khalefah, 2000, 15)

وقد ظهرت دافعيّة الإنجاز في الكتابات الباكرة لموراي Murray والّتي قدّمها في كتابه" استكشافات في الشّخصيّة، 1938" ضمن قائمة كبيرة من الحاجات، إذ وصف فيه هذا المفهوم بشكل دقيق وعدّه مكوّناً هامّاً من مكوّنات الشّخصيّة (Al-2014, 70 ,Anani. وتعرّف دافعيّة الإنجاز بصفة عامّة بأنّها" استعداد الفرد للتّنافس في موقف ما من مواقف الإنجاز في ضوء معيار أو مستوى معيّن من معايير أو مستويات الامتياز، وكذلك الرّغبة في الكفاح والنّضال للتّفوّق في مواقف الإنجاز والّتي ينتج عنها نوع معيّن من النّشاط والفاعليّة والمثابرة (Allawi, 1997, 251). وتتميّز الرّغبة هنا بالطّموح والاستمتاع في مواقف المنافسة (Al-Fulfuli, 2012, 132).

حظيت دافعيّة الإنجاز باهتمام كبير من قبل الباحثين، إذ دُرست علاقتها مع متغيّرات نفسيّة وإكلينيكيّة واجتماعيّة مختلفة كالاتّجاهات الشّخصيّة، والمعاملة الوالديّة، والتّغيّرات

الانفعاليّة، والفروق الثّقافيّة وسمات الشّخصيّة. وتعدّ من أهمّ القوى المحرّكة للسّلوك الإنسانيّ، مما يجعلها محوراً أساسيّاً من محاور البحث في مجال الشّخصيّة وديناميتها(Maaqil, 2017, 439). وبحسب تعبير (Ghonem, N.M, 66). فإنّ الدّافع إلى الإنجاز يمكن أن يُعدّ أحد جوانب الشّخصيّة الأكثر ثباتاً.

والشّخصيّة من الموضوعات الّتي تحتلّ مكاناً هامّاً في علم النّفس الحديث، إذ تعدّ المصدر الرّئيس لمظاهر السّلوك جميعها، وهي وسيلة لفهم كلّ ما يُفعل، فإذا عُرفت شخصيّة إنسان؛ أمكن التّنبّؤ بسلوكه في أنواع كثيرة من الظّروف (Mansa et al, 2001, 185-192). وعليه فإنّ إحدى محاولات فهم وتفسير دافعيّة الإنجاز قد يكون من خلال فهم سمات الشّخصيّة الإنسانيّة على نطاق واسع.

تناول العديد من الباحثين موضوع الشّخصيّة بالدّراسة والتّنظير، ويعدّ نموذج العوامل الخمسة الكبرى من أبرز النّظريات في مجال الشّخصيّة، إذ يتألف هذا النّموذج من خمسة عوامل أو أبعاد، يشمل كلّ عاملٍ منها عدد كبير من السّمات الإنسانيّة. وهذه العوامل تمّ اكتشافها من خلال طرق عدّة هي: معاجم اللّغة، ومقاييس التّقدير، والاستخبارات، وملاحظة السّلوك الفعليّ، والوصف الذّاتي الحرّ للشّخصيّة (Abdul-Khaliq, 2016, 260-261). هذا ويشير كوستا وماكري Costa & McCare(1999) إلى أنّ كثيراً ممّا يعنيه علماء النّفس بمصطلح الشّخصيّة يلخّصه نموذج العوامل الخمسة الكبرى، وكان لهذا النّموذج فائدة كبيرة في مجال علم نفس الشّخصيّة عبر تكامل المفاهيم المتنوّعة وتنظيمها وقياسها(Colangelo. 2003, 91& Davies)ونظراً لأهميّة هذا النّموذج فإنّه يمكن استخدامه لقياس سمات الشّخصيّة السّوية، وفي المواقف الإكلينيكيّة، فضلاً عن فائدتها في الأغراض البحثيّة(Faraj, 2007, 743).

وتلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في مرحلةٍ عمريّة يزيد فيها اهتمام المدارس عادةً بإكساب التّلاميذ المزيد من المعلومات والمهارات والاتّجاهات Al-Anani, 2014, (46). الأمر الّذي يتطلّب تحفيز اهتمام التّلاميذ وزيادة دافعيّتهم لذلك. وبناء على ما سبق، ونظراً لأهميّة دافع الإنجاز وخصوصاً في مرحلة عمريّة مبكّرة من المدرسة، وأهميّة نموذج العوامل الخمسة الكبرى وشموليّته لطيف واسع من سمات الشّخصيّة

الإنسانيّة، فقد وقع الاختيار عليه في محاولة تفسير دافعيّة الإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في مدينة اللّاذقيّة.

مشكلة البحث

لاحظت الباحثتان، بصفتهما معلّمتين في مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، أنّ بعض التّلاميذ يظهرون دافعيّة مرتفعة للإنجاز؛ إذ يُبدون مستويات عالية من الطّموح والمثابرة وبذل الجهد رغبةً منهم بالتّفوّق والنّجاح بدرجات مرتفعة، والإصرار على إنجاز ما يُطلب إليهم من مهام ووظائف على أكمل وجه وبسرعةٍ ودقةٍ، وبالمقابل يُظهر البعض الآخر من التّلاميذ، على الرّغم من أنّ قدراتهم العقليّة ليست منخفضة، دافعيّةً منخفضةً للإنجاز ويبدون رغبة عاديّة بالنّجاح، ولا يبذلون مستويات عالية من الجهد لإتمام وظائفهم فتنقصها الدّقة والإتقان. وسعياً من الباحثتين لتبيّن مدى الاختلاف في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى التّلاميذ على نطاق أوسع وأدق، والبحث في أسباب هذا الاختلاف وبالتّحديد فيما إذا كانت سمات الشّخصيّة قد تلعب دوراً في تباين مستوى الدّافعيّة للإنجاز بين التّلاميذ، فقد قامتا بإجراء مقابلة مع (30) معلّمة من معلّمات الصّفّ السّادس الأساسيّ في مدارس مدينة اللّاذقيّة.

وأظهرت نتائج المقابلة أنّ (80%) من المعلّمات –عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة– يعتقدن أنّ سمات الشّخصيّة تؤثّر في مستوى دافعيّة الإنجاز، وكشفن أنّ التّلاميذ مرتفعي دافعيّة الإنجاز طموحين، مثابرين، ينجزون وظائفهم بدقّة وإتقان، منافسين لزملائهم، صبورين، لا يتغيّبون عن المدرسة إلّا نادراً، يحرصون على عدم إضاعة الوقت، يُظهرون رغبةً في تعلّم المزيد، مع الانتباه والمتعة أثناء التعلّم، في حين أنّ التّلاميذ منخفضيّ الدّافعيّة للإنجاز لديهم مستويات منخفضة من السّمات السّابقة الذّكر لأقرانهم مرتفعي دافعيّة الإنجاز. كما وبيّنت النّتائج أنّ (64%) منهنّ يعتقدن أنّه بالإمكان التّنبّؤ مباشرة بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى التّلاميذ من خلال سماتهم الشّخصيّة. ومن نتائج هذه المقابلة تعتقد الباحثتان أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة قد يفسّر مستوى دافعيّة الإنجاز، وعليه فقد وقع الاختيار على هذا النّموذج لشموليّته لمدى واسع من سمات الشّخصيّة.

وبمراجعة الأبحاث المحليّة، لم يتمّ العثور على أي بحثٍ تقصّى العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى ودافعيّة الإنجاز، في حدود علم الباحثتين، أمّا عربيّاً فقد حظيت دراسة العلاقة بين هذين المتغيّرين ببعض الاهتمام، وأظهرت نتائج الدّراسات السّابقة في هذا المجال تناقضاً فيما يخصّ طبيعة العلاقة بين عوامل الشّخصيّة ودافعيّة الإنجاز، فقد كشفت دراسة Khaled (2022) الّتي تقصّت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة والدّافعيّة للإنجاز لدى طلاب الجامعة؛ أنّ ارتفاع مستويات الانبساطيّة، والانفتاح على الخبرة أدّى إلى ارتفاع دافعيّة الإنجاز لديهم، وأنّ ارتفاع مستوى العصابيّة أدّى إلى انخفاض دافعيّة الإنجاز لديهم. فيما بيّنت نتائج دراسة Katibah (2019) التّي هدفت إلى تعرّف العلاقة بين العوامل الخمسة ودافعيّة الإنجاز لدى المرشدين التّربويّين؛ أنّ كلّ ارتفاع لمستويات عوامل الانبساطيّة والعصابيّة ويقظة الضّمير والطّيبة أدّى إلى ارتفاع دافعيّة الإنجاز، في حين أدى ارتفاع الانفتاح على الخبرة إلى انخفاض دافعيّة الإنجاز. أمّا نتائج دراسة Abdul-Haleem (2021) الّتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة ودافعيّة الإنجاز لدى الطّالبة المعلّمة للأطفال المعوقين وغير المعوقين، فقد أظهرت أنّ ارتفاع مستوى كلّ عامل من العوامل الخمسة أدّى إلى ارتفاع مستوى دافعيّة الإنجاز. ويتبيّن من العرض السّابق عدم وجود دراسة ربطت بين العوامل الخمسة الكبرى ودافعيّة الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة. وعليه فقد جاء البحث الحالي ليدرس العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى ودافعيّة الإنجاز، ويتقصّى أيّاً من هذه العوامل يتنبأ بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ، وتحدّدت مشكلة البحث بالسّؤال الآتي: **ما القيمة التّنبؤيّة للعوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة بالدّافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في مدينة اللّاذقية؟**

أهميّة البحث وأهدافه: استمدّ البحث أهميّته من النّقاط الآتية:

- أهميّة المرحلة العمريّة، كون تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في مرحلة عمريّة؛ يمتلكون فيها إمكانيّات وقدرات ينبغي استغلالها وتوجيهها بالشّكل الأمثل.

- أهميّة دافعيّة الإنجاز؛ نظراً لارتباطها بتحصيل التّلاميذ وتعلّمهم ودورها في رفع مستوى أدائهم العلميّ، وتفهّم بعض المشكلات التّعليميّة والتّربويّة الّتي قد يعانون منها.
- ندرة الدّراسات المحليّة السّابقة الّتي تكشف عن العلاقة بين دافعيّة الإنجاز والشّخصيّة وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة، ممّا يبرز أهميّة نتائج البحث في هذا المجال.
- قد يوجّه القائمين على العمليّة التّربويّة إلى الاهتمام بإيجاد الآليّات وتنويع الأساليب الصّفّيّة والمدرسيّة الّتي تنمّي دافعيّة الإنجاز بما ينسجم مع التنوّع في أنماط شخصيّات التّلاميذ.

وهدف البحث الحاليّ إلى تحقيق ما يأتي:

- قياس مستوى دافعيّة الإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ.
- تقصّي العلاقة بين مستوى دافعيّة الإنجاز والعوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ.
- تقصّي إمكانيّة التّنبّؤ بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ من خلال العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة.
- تحديد عامل الشّخصيّة الأكثر شيوعاً لدى عيّنة البحث وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة.

فرضيّات البحث: اختُبرت فرضيّتيّ البحث عند مستوى الدّلالة (a= 0.05):

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات التّلاميذ على مقياس دافعيّة الإنجاز وبين المتوسّط الفرضيّ (99).
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيّاً بين درجات التّلاميذ على مقياس دافعيّة الإنجاز، ودرجاتهم على مقياس العوامل الخمس الكبرى في الشّخصية.

أسئلة البحث: أجاب البحث الحاليّ عن السّؤالين الآتيين:

- ما أكثر العوامل الخمس الكبرى إسهاماً في التنبؤ بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى التّلاميذ عينة البحث؟

- ما عامل الشّخصيّة الأكثر شيوعاً لدى التّلاميذ عينة البحث وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة؟

التّعريفات الإجرائيّة للبحث:

العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة: مجموعة السّلوكيّات والمشاعر والتّصرفات الّتي يظهرها تلميذ الصّفّ السّادس دائماً أو أحياناً أو نادراً، وتعبّر عن درجة انبساطيّته، أو طيبته، أو يقظة ضميره، أو اتّزانه الانفعاليّ، أو انفتاحه على الخبرة. وتقاس بالدّرجة الّتي يحصل عليها التّلميذ من خلال إجابته على عبارات كلّ من أبعاد: الانبساطيّة، الطّيبة، يقظة الضّمير، عدم الاتّزان الانفعاليّ، الانفتاح على الخبرة) في مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة للأطفال.

دافعيّة الإنجاز: مجموعة الاستعدادات الشّخصيّة الّتي يعبّر عنها تلميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ بالموافقة أو المحايدة أو المعرضة أثناء إجابته على عبارات مقياس دافعية الإنجاز. ويقاس مستوى دافعيّة الإنجاز بمجموع الدّرجات الّتي يحصل عليها التّلميذ من خلال إجابته على عبارات هذا المقياس، إذ يكون التّلميذ ذو دافعيّة إنجاز مرتفعة إذا كان مجموع درجاته أكبر من (99)، وذو دافعيّة منخفضة إذا كان المجموعة أقل من (99).

دراسات سابقة

دراسات عربيّة

دراسة **خالد Khaled** (2022) في مصر بعنوان: **العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة وعلاقتها بالدّافعيّة للإنجاز لدى طلّاب الجامعة أثناء تفشّي جائحة كوفيد-19.** هدفت الدراسة إلى تقصّي العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة والدّافعيّة للإنجاز لدى طلاب الجامعة أثناء تفشّي جائحة كوفيد-19، وإلى بحث الفروق في كلّ من العوامل الخمسة الكبرى والدّافعيّة للإنجاز لدى أفراد عيّنة البحث، فضلاً عن إمكانيّة التّنبّؤ بالدّافعيّة للإنجاز من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة أثناء تفشّي جائحة كوفيد-19. استُخدم المنهج الوصفيّ، وكانت أداتا البحث: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة لكوستا وماكري (1992)، ومقياس الدّافعيّة للإنجاز من إعداد الباحثة، وشملت عيّنة البحث (600) طالباً وطالبةً من كليّة التّربية في جامعة المنصورة. أظهرت

نتائج البحث أنّ كلّ ارتفاع لمستويات عوامل الوعي الذّاتي، والانبساطيّة، والانفتاح على الخبرة، والثّقة بالنّفس لدى عيّنة البحث يؤدّي إلى ارتفاع دافعيّة الإنجاز لديهم، وكلّ ارتفاع لمستوى العصابيّة يؤدّي إلى انخفاض دافعيّة الإنجاز لديهم. وأنّه يمكن التّنبّؤ بالدّافعيّة بالإنجاز من خلال سمات الوعي الذّاتي، والانفتاح على الخبرة إيجابيّاً، ومن خلال العصابيّة سلبيّاً.

دراسة **زريق وآخرونZriq et al** (2022) في ليبيا بعنوان: **دافعية الإنجاز وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة لدى طلبة جامعة المرقب دراسة امبريقيّة.** هدفت الدّراسة إلى تعرّف مدى إسهام العوامل الخمسة الكبرى في الدّافعيّة للإنجاز لدى طلبة الجامعة، وإلى بحث الفروق بين أفراد العيّنة في العوامل الخمسة الكبرى وفقاً لمتغيّريّ اسم الكليّة والمستوى الدّراسيّ. استُخدم المنهج الوصفيّ، وكانت أداتا البحث: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة لكوستا وماكري، ومقياس الدّافعيّة للإنجاز، وشملت عيّنة البحث (200) طالباً وطالبةً لدى طلبة جامعة المرقب. أظهرت نتائج البحث أنّه يمكن التّنبّؤ بالدّافعيّة بالإنجاز من خلال العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة.

دراسات أجنبيّة

دراسة **هارت وآخرون Hart et. Al (2007)** في الولايات المتحدة الأمريكيّة بعنوان: **الخمسة الكبار ودافعيّة الإنجاز– استكشاف العلاقة بين الشّخصيّة ونموذج عاملين للتّحفيز The big five and achievement motivation: Exploring the relationship between personality and a two-factor model of motivation.** هدفت الدّراسة إلى تقصّي العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة ونموذج عاملين للتّحفيز. استُخدم المنهج الوصفيّ، وكانت أداتا مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة، ومقياس دافعيّة الإنجاز متعدّد الأبعاد، وشملت عيّنة البحث (777) طالباً جامعيّاً من طلّاب علم النّفس في جامعة حضريّة. وأظهرت النّتائج أنّ كلّ ارتفاع ليقظة الضّمير والانفتاح على الخبرة والانبساطيّة أدّى إلى ارتفاع الدّافعيّة الدّاخليّة للإنجاز، ووكلّ ارتفاع للانبساطيّة ويقظة الضّمير والعصابيّة أدّى إلى ارتفاع الدّافعيّة الخارجيّة للإنجاز. في حين أنّ ارتفاع الطّيبة أدّى إلى انخفاض الدّافعيّة الخارجيّة للإنجاز.

دراسة **ديست ومارتنسن Diseth & Martinsen** (2009) في النرويج بعنوان: **سمات الشّخصيّة ودوافع الإنجاز: العلاقات النّظريّة والتّجريبيّة بين مقياس العوامل الخمسة ومقياس دوافع الإنجاز Personality Traits and achievement motives: Theoretical and empirical relations between the NEO PI-R and the achievement motives scale (AMS).** هدف البحث إلى تقصّي العلاقة بين سمات الشّخصيّة والتّصرّفات الدّافعة، وبحث إمكانيّة التّنبؤ بكلّ من الدّافع إلى النّجاح والدّافع إلى تجنّب الفشل من خلال العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة. استُخدم المنهج الوصفيّ، وكانت أداتا الدّراسة: مقياس العوامل الخمسة للشّخصيّة لكوستا وماكري (1992)، ومقياس دافعيّة الإنجاز لـ نايجارد جيسمي، وشملت عيّنة البحث (315) طالباً وطالبة من قسمي علم النّفس، والفلسفة والمنطق. أظهرت نتائج البحث أنّ كلّ ارتفاع لمستوى الانبساطيّة ويقظة الضّمير والانفتاح على الخبرة أدّى إلى ارتفاع الدّافع إلى النّجاح، وأنّ ارتفاع العصابيّة أدّى إلى انخفاض ضعيف للدّافع إلى النّجاح. وكان الدّافع لتجنّب الفشل أكثر ارتباطاً بالعصابيّة، وله ارتباطات سلبيّة ضعيفة مع الانبساطيّة والانفتاح على الخبرة ويقظة الضّمير. وأمّا الطّيبة فلم ترتبط بشكل كبير سواء مع الدّافع إلى النّجاح أو الدّافع لتجنّب الفشل. كما بيّنت النّتائج أنّ عوامل الانبساطيّة والانفتاح على الخبرة ويقظة الضّمير تنبّأت إيجابيّاً بالدّافع إلى النّجاح، في حين تنبّأت العصابيّة بشكلٍ منخفضٍ سلبيّ بالدّافع إلى النّجاح، كما تنبّأت الانبساطيّة والانفتاح على الخبرة ويقظة الضّمير إيجابيّاً بمستوى عال من الدّافع إلى النّجاح، وتمّ التّنبؤ بالدّافع لتجنّب الفشل بمستوى عال من العصابيّة ومستوى منخفض من الانفتاح على الخبرة.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة وموقع البحث الحاليّ منها: يتشابه هدف البحث الحاليّ جزئيّاً مع هدف دراسات ديست ومارتنسن (2009)، وخالد (2022) وزريق (2022) في تقصّي العلاقة بين دافعيّة الإنجاز والعوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة، وبحث إمكانيّة التّنبؤ بدافعيّة الإنجاز من خلال العوامل الخمسة. كما واتّفق مع الدّراسات السّابقة في استخدام المنهج الوصفيّ. ويتميّز البحث الحاليّ عن الدّراسات السّابقة في جزء من الهدف وهو قياس مستوى دافعيّة الإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ السّادسّ الأساسيّ،

وفي استخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى المخصّص للأطفال بين عمر (7–13) سنة، ومقياس الدّافعيّة للإنجاز المطوّر والمقنّن في سورية خصّيصاً لتلاميذ الصّفّ السّادس، كما ويتميّز بكونه البحث المحليّ الوحيد الّذي درس العلاقة بين الدّافعيّة للإنجاز والعوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة، وبحث إمكانيّة التّنبّؤ بالدّافعيّة للإنجاز من خلال العوامل الخمسة لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في حدود علم الباحثتين.

الدّراسة النّظرية

1– 2– نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة

بدأ نموذج العوامل الخمسة قرابة السّتينات من القرن الماضي، وتسارعت وتيرة البحوث عليه في الثّمانينات والتّسعينات، ويعدّ هذا النّموذج ضروريّ وكاف لوصف الأبعاد الأساسيّة للشّخصيّة، إذ يمدّنا بإطار موحّد للعمل في بحوث السّمات، وقد اكتسب هذا النّموذج مكانة النّموذج المرجعيّ، حيث تستولي مفاهيم العوامل الخمسة الأساسيّة على جانب كبير من موضوع علم نفس الشّخصيّة Abdul- Khaliq, 2016, (242). وسيتمّ توضيح كلّ عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة في الآتي:

الانبساطيّة: تشير إلى كمّ وشدّة التّفضيلات في التّفاعلات بين الشّخصيّة ومستوى النّشاط والحاجة إلى الاستثارة والقدرة على الاستمتاع (Mohammad, 2000, 356). ويذكر Howard & Howard (5،1995): أنّه على أحد طرفيّ هذا البعد يوجد الشّخص الّذي يميل إلى الانفتاح على الآخرين والمشاركة في الرّغبة الاجتماعيّة وإلى المزيد من القيادة والنّشاط البدنيّ واللّفظيّ، وعلى الطّرف الآخر يميل الشّخص إلى الانطوائيّة والاستقلاليّة والشّعور بالرّاحة في حالة الوحدة والتّحفّظ.

الطّيبة: تشير هذه السّمة إلى نوع التّفاعلات الّتي يفضّلها الفرد عبر متّصل يمتدّ من التّراحم إلى العداء (Mohammad, 2000, 356). ويذكر Howard & Howard (6،1995): أنّه على أحد طرفيّ هذا البعد يوجد الشّخص المتكيّف الّذي يميل إلى قبول النّماذج المعياريّة للجماعة بدلاً من التّركيز على نماذجه المعياريّة الشّخصيّة، وعلى

الطّرف الآخر يوجد الشّخص المتحدّي الّذي يركّز على معاييره وحاجاته الشّخصيّة أكثر من التّركيز على معايير وحاجات الجماعة.

يقظة الضّمير: تتعلّق بالتّنظيم والمثابرة والتّحكّم والدّافعيّة نحو السّلوك الموجّه نحو الهدف (Mohammad, 2000, 357). ويشير Howard & Howard (1995،7): أنّه على أحد طرفيّ هذا البعد يوجد الشّخص الّذي يركّز على عدد من الأهداف ويظهر انضباط ذاتيّ، وعلى الطّرف الآخر يوجد الشّخص الّذي يتابع عدداً كبيراً من الأهداف ويظهر مستوى عال من التّلقائيّة وعدم التّركيز.

عدم الاتّزان الانفعاليّ: يشير هذا البعد إلى المستوى المزمن للتّوافق الانفعاليّ وعدم الاتّزان، ويتطابق هذا البعد كسمة مع الانفعاليّة السّلبيّة (Mohammad, 2000, 355). ويذكر هوارد وهواردHoward & Howard (1995،5): أنّه على أحد طرفيّ هذا البعد يوجد الشّخص الّذي يميل إلى الشّعور بالانفعال السّلبيّ، وإظهار القليل من الرّضا عن الحياة، وعلى الطّرف الآخر يوجد الشّخص المرن المتكيّف الّذي يعيش الحياة بمستوى أكثر من العقلانيّة.

الانفتاح على الخبرة: يعني البحث الجادّ عن الخبرات وتذوّقها لذاتها، ويشير Howard & Howard (1995،6): أنّه على أحد طرفيّ هذا البعد يوجد الشّخص المستكشف ذو الاهتمامات الواسعة والخيال الخلّاق، المفكّر والمنتقد، والذي يميل إلى أن يكون منفتح على الأساليب الجديدة، وعلى الطّرف المقابل يوجد الشّخص المتحفّظ ذو الاهتمامات الأقلّ والأكثر تمسّكاً بالعادات والتّقاليد.

دافعيّة الإنجاز

يشير مصطلح الدّافعيّة إلى حالة داخليّة نجدها عند كل الأفراد؛ تؤدّي إلى استثارة سلوكهم، وتعمل على الاستمرار في هذا السّلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معيّن. وتقسم الدّافعيّة إلى نوعين: داخليّة وخارجيّة، وتعدّ دافعيّة الإنجاز نوعاً من أنواع الدّافعيّة الدّاخليّة (Al-Fulfuli, 2012, 129-132). أمّا موراي Murray (1988،190) فقد صنّفها من ضمن الحاجات نفسيّة المنشأ أو ما يسمّى بالدّوافع الاجتماعيّة.

وقد عرّف ماكليلاند وزملائه .Mc Clelland et al (1953) دافعيّة الإنجاز بأنّها: استعداد ثابت نسبيّاً في الشّخصيّة يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتّب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف الّتي تتضمّن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدّد من الامتياز. ويوضّح أتكنسون أنّ مؤشّرات الدّافعيّة للإنجاز من حيث قوّتها أو ضعفها تتمثّل في: محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه، والتّنافس مع الآخرين وما يعني ذلك من سرعة الوصول إلى الهدف وبذل الجهد، وأن يتمّ ذلك وفقاً لمعيار الجودة في الأداء(Khalefah, 2000, 90-92). هذا وقد ميّز فيروف Veroff بين نوعين من دافع الإنجاز هما **دافع الإنجاز الذّاتي؛** مصدره الفرد، ويخضع لمقاييس شخصيّة يحدّدها الفرد لنفسه متعمداً على خبراته في سنّ مبكّرة، **ودافع الإنجاز الاجتماعيّ؛** يخضع لمعايير يرسمها الآخرون، ويُقاس في ضوء هذه المعايير، إذ أنّه يخضع لمقاييس المجتمع، ويبدأ هذا النّوع من الإنجاز بالتّكوين في سنّ المدرسة الابتدائيّة، ثم يندمج النّوعان (الذّاتي والاجتماعيّ) بتقدّم السّن في دافع الإنجاز Maaqil et al, 2017, 445).

هذا ويتفاوت الأفراد بمستوى دافعيّة الإنجاز لديهم، ويتميّز الأفراد ذوي الدّافعيّة المرتفعة للإنجاز بأنّهم أميل إلى الثّقة بالنّفس وإلى تفضيل المسؤوليّة الفرديّة، وإلى تفضيل المعرفة المفصّلة بنتائج أعمالهم، ويحصلون على درجات مدرسيّة مرتفعة، وتراهم نشطين في المدرسة والبيئة، ويتخيّرون الخبراء لا الأصدقاء ليشتركوا معهم في الأعمال، ويقاومون الضّغط الاجتماعيّ الخارجيّ، ويستمتعون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف الّتي تتوقّف على قدراتهم الخاصّة لا الحظّ (Murray, 1988, 196).

وتقاس دافعيّة الإنجاز بطرق عدّة هي: الأساليب الإسقاطيّة، وأساليب التّقدير الذّاتي أو الموضوعيّة، والأساليب الأدائيّ (Bufateh et al, 2019, 72). والأسلوب المستخدم في البحث الحاليّ هو أسلوب التّقدير الذّاتي من خلال مقياس معدّ لهذا الغرض.

حدود البحث:

- **الحدود الزّمانيّة:** تمّ إجراء البحث خلال الفترة الممتدة ما بين شهري (حزيران- كانون الأوّل)، عام 2022، وتمّ تطبيق المقياسين على أفراد عينة البحث خلال الفترة الممتدة ما بين (2022/11/13) و(2022/12/29).

- **الحدود المكانيّة:** تمّ تطبيق مقياسي البحث في (12) مدرسة من مدارس مدينة اللاذقيّة الرّسميّة للتّعليم الأساسي / الحلقة الأولى + الحلقة الثّانية.
- **الحدود البشريّة:** طُبّق البحث على عينة من تلاميذ الصّف السّادس الأساسي، مؤلّفة من (380) تلميذاً وتلميذة.
- **الحدود الموضوعيّة:** اقتصر البحث على سمات الشّخصيّة الآتية: (الانبساطيّة، الطّيبة، يقظة الضّمير، عدم الاتّزان الانفعالي، الانفتاح على الخبرة)؛ بما يتناسب مع مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة للأطفال؛ والذّي اشتمل على السّمات الأكثر أهميّة في وصف شخصيّة الأطفال.

منهج البحث: استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الذّي يعتمد على دراسة المشكلة أو الظّاهرة كما هي على أرض الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً سواء باستخدام الأسلوب الكيفي أو الكمّي.

مجتمع البحث: شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع تلاميذ الصّف السّادس الأساسي المسجلين في المدارس الرّسميّة التّابعة لوزارة التّربية في مدينة اللاذقيّة للعام الدّراسي (2023/2022)، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للعام الدّراسي (2023/2022) (10543) تلميذاً وتلميذة، موزّعين على (74) مدرسة.

عينة البحث: لتحديد عدد أفراد العينة الممثلة للمجتمع الأصلي اعتمدت الباحثتان على معادلة حساب حجم العينة الآتية:

(Naing; *et al.*, 2006, 13) $n=[NZ^2p(1-p)]/[d^2(N-1)+Z^2p(1-p)]$

حيث: N المجتمع الأصلي للبحث، Z قيمة تساوي (1.96) عند مستوى الثقة (95%)، p قيمة تساوي (0.5)، d قيمة تساوي (0.05). وحسب هذه المعادلة تبيّن أنّ عدد أفراد عينة البحث يجب أن يكون (371) تلميذاً وتلميذة على الأقل من تلاميذ الصّف السّادس الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية، وعليه وزّعت الباحثتان المقياسين على (400) تلميذاً وتلميذة وفق الطّريقة العشوائيّة البسيطة، ولكن بعد استرداد المقاييس الموزّعة جميعها تبيّن أنّ عدد المقاييس الصّالحة للتّحليل هو (380) زوجاً من المقاييس، وبذلك أصبح العدد النّهائي لأفراد عينة البحث هو (380) تلميذاً وتلميذة.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس دافعيّة الإنجاز:

- **مُعدّ ومقنن المقياس:** أعدّ المقياس عبد الرحمن الأزرق، وطورته وقننته على تلاميذ الصّف السّادس الأساسي في البيئة السوريّة سليمان Sleiman (2017).
- **وصف المقياس:** تكوّن المقياس من (33) عبارة، إيجابيّة وسلبيّة، تتناول دافعيّة الإنجاز لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي، وتتدرج الإجابة في كل عبارة منها على سلّم مدرج من خمس إجابات حسب طريقة ليكرت: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، حيث تتراوح الدّرجة الكليّة للمقياس بين (33) كحد أدنى و(165) كحد أعلى، وتشير الدّرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى دافعيّة الإنجاز لدى التّلميذ، بينما تشير الدّرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى دافعيّة الإنجاز لديه.
- **تصحيح المقياس:** يقوم المفحوص بوضع علامة (x) بجوار كلّ عبارة من عبارات المقياس، بحيث تقابل أحد البدائل الخمسة: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ولتصحيح المقياس فقد حُددت درجات العبارات الإيجابية بـ (1،2،3،4،5) على التّوالي، أما العبارات السّلبية فقد حُددت بالدّرجات (5،4،3،2،1) على التّوالي.
- **إجراءات الصّدق والثّبات الإضافية التّي قامت بها الباحثتان:**

- **الصّدق الظّاهري للمقياس:** تمّ عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين ذي الخبرة والاختصاص للتّأكد من سلامة الصّياغة اللغوية للعبارات، ووضوحها، ومناسبتها للهدف الذّي وضعت من أجله، وملاءمة البدائل الموضوعة، ووجود أيّة صعوبة أو غموض في فهم تعليمات الإجابة، مع اقتراح إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً، وقد أجمع المحكّمون على صلاحية المقياس للتّطبيق دون أيّة تعديلات تذكر، كما أشاروا إلى أنّ عبارات المقياس تقيس ما وضعت من أجله؛ أي أنّ المقياس يتميّز بدرجة عالية من الصّدق. وبذلك بقي عدد عبارات المقياس (33) عبارة.

- **تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعيّة:** قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعيّة مكوّنة من (65) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصّف السّادس الأساسي في مدينة اللاذقية وذلك في يوم الثّلاثاء الموافق لـ: 2022/10/25؛ بهدف التّأكد من وضوح العبارات وتعليمات الإجابة، والتّحقق من صدق المقياس وثباته، وكذلك تحديد الوقت اللازم للإجابة.
  - **التأكد من وضوح العبارات والتّعليمات:** طلبت الباحثتان من أفراد العينة قراءة تعليمات الإجابة عن المقياس وإبداء ملاحظاتهم حول وجود أيّة صعوبة أو غموض في فهم تعليمات الإجابة أو مضمون العبارات، وبعد مناقشة أفراد العينة حول ذلك ومراجعة استجاباتهم تبيّن للباحثتين وضوح تعليمات الإجابة وعبارات المقياس كلّها من قبل أفراد العينة جميعهم.
  - **حساب معامل ثبات المقياس:** بعد التّوصل إلى درجات أفراد العينة الاستطلاعيّة تمّ حساب ثبات المقياس بالطّرائق الآتية:

جدول (1): معاملات ثبات مقياس دافعيّة الإنجاز

طريقة الاتّساق الدّاخلي	طريقة التّجزئة النّصفيّة		طريقة الإعادة (الاستقرار عبر الزّمن)
معامل ألفا كرونباخ	معامل ثبات نصف المقياس	معامل جتمان	معامل الارتباط بيرسون
0.911	0.811	0.895	0.860**

يتّضح مما سبق أنّ المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة لأغراض البحث العلمي تشير إلى إمكانيّة تطبيقه.

- **التّأكد من صدق المقياس:** قامت الباحثتان بالتّحقق من أنواع الصّدق الآتية:

❖ **الصّدق التّمييزي للفقرات (صدق المقارنة الطّرفيّة):** استخدمت الباحثتان اختبار T للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وقد أظهرت نتائج التّحليل الإحصائي، جدول (2)، وجود فرق دال إحصائيّاً بين متوسطي درجات أفراد هاتين المجموعتين، وهذا يؤكّد قدرة المقياس على التّمييز بين الأفراد ذوي الدّرجات المرتفعة وذوي الدّرجات المنخفضة.

جدول (2): صدق المقارنة الطّرفيّة لمقياس دافعية الإنجاز

المجموعتان الطّرفيّتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	T	الدّلالة	القرار
العليا	18	125.5	11.89	12.022	0.000	دالة
الدّنيا	18	80.56	10.50			

❖ **الاتّساق الدّاخلي:** استخدمت الباحثتان برنامج SPSS لحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدّرجة الكليّة للمقياس، وقد أظهرت نتائج التّحليل الإحصائي، جدول (3)، أنّ معاملات الارتباط تراوحت بين (0.362-0.670)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تمتّع المقياس بالاتّساق الدّاخلي.

جدول (3): معاملات ارتباط عبارات مقياس دافعية الإنجاز بالدّرجة الكليّة له

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.556**	**2**	0.443**	**3**	0.528*	**4**	0.462**
5	0.537**	**6**	0.627**	**7**	0.500**	**8**	0.602**
9	0.594**	**10**	0.517**	**11**	0.376**	**12**	0.362**
13	0.514**	**14**	0.525**	**15**	0.658**	**16**	0.492**
17	0.421**	**18**	0.464**	**19**	0.647**	**20**	0.624**
21	0.446**	**22**	0.500**	**23**	0.381**	**24**	0.462**
25	0.418**	**26**	0.447**	**27**	0.388**	**28**	0.614**
29	0.542**	**30**	0.477**	**31**	0.428**	**32**	0.670**
33	0.646**	-	-	-	-	-	-

▪ **تحديد الفترة الزّمنيّة اللّازمة لتطبيق المقياس:** لحساب الزّمن اللّازم للإجابة عن المقياس سجّلت الباحثتان الأزمنة التّي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعيّة في الإجابة عن عبارات المقياس، ثمّ قامتا بحساب متوسط الزّمن اللّازم للإجابة عن المقياس بتقسيم مجموع هذه الأزمنة على عدد أفراد العينة الاستطلاعيّة والبالغ (65) تلميذاً وتلميذة، وبذلك أصبح الزّمن اللّازم للإجابة عن المقياس (15) دقيقة.

- **الصّورة النّهائيّة للمقياس:** في ضوء ما سبق أخذ المقياس صورته النّهائيّة الجاهزة للتّطبيق على أفراد عينة البحث الأساسيّة، ملحق (1)؛ حيث اشتمل المقياس على (19) عبارة إيجابيّة، و(14) عبارة سلبيّة، توزّعت وفق الجدول الآتي:

جدول (4): توزّع عبارات مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لنوعها

نوع العبارة	عددها	ترتيب ورودها
إيجابيّة	19	32،31،30،29،24،23،22،21،20،19،18،17،16،14،13،10،3،2،1
سلبيّة	14	33،28،27،26،25،15،12،11،9،8،7،6،5،4

ثانياً: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة للأطفال:

- **مُعدّ ومقنن ومترجم المقياس:** أعدّ وقنن المقياس بصورته الأصليّة بربارنالي، كابيرارا، رابيسكا، وباستورالي (2003)، وترجمه إلى اللغة العربيّة، وقننه على البيئة المصريّة فؤاد الموافي وفوقية راضي (2006).
- **وصف المقياس:** تكوّن المقياس من (65) عبارة، تتناول السّمات الأساسيّة في الشّخصية للأطفال الذّين تتراوح أعمارهم الزّمنيّة بين (7–13) سنة، تمّ توزيعها إلى خمسة عوامل، خُصص لكل عامل منها (13) عبارة، وهي: الانبساطيّة، الطّيبة، يقظة الضّمير، عدم الاتّزان الانفعالي، والانفتاح على الخبرة. وتتدرج الإجابة في كلّ عبارة من عبارات المقياس على سلّم مدرج من ثلاث إجابات حسب طريقة ليكرت: (دائماً، أحياناً، نادراً)، حيث تتراوح الدّرجة الكليّة لكل بعد بين (13) كحد أدنى و(39) كحد أعلى، وتشير الدّرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى السّمة الشّخصيّة المُقاسة، بينما تشير الدّرجة المنخفضة إلى انخفاض أو اعتدال مستوى السّمة الشّخصيّة المُقاسة.

- **تصحيح المقياس:** يقوم المفحوص بوضع علامة (x) لكل عبارة من عبارات المقياس، بحيث تقابل أحد البدائل الثّلاثة: (دائماً، أحياناً، نادراً)، ولتصحيح المقياس فقد حُددت درجات العبارات بـ (1،2،3) على التّوالي.
- **إجراءات الصّدق والثّبات التّي قامت بها الباحثتان لتقنين المقياس على البيئة السّوريّة:**

- **الصّدق الظّاهري للمقياس:** تمّ عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين ذي الخبرة والاختصاص للتّأكد من سلامة الصّياغة اللغوية للعبارات، ووضوحها، ومناسبتها للهدف الذّي وضعت من أجله، وملاءمة البدائل الموضوعة، ووجود أيّة صعوبة أو غموض في فهم تعليمات الإجابة، مع اقتراح إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً، وقد أجمع المحكّمون على صلاحية المقياس للتّطبيق دون أية تعديلات تذكر، كما أشاروا إلى أنّ عبارات المقياس تقيس ما وضعت من أجله، أي أنّ المقياس يتميّز بدرجة عالية من الصّدق، وبذلك بقي عدد عبارات المقياس (65) عبارة، تقيس (5) عوامل، لكل عامل منها (13) عبارة.
- **تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعيّة:** قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعيّة مكوّنة من (65) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصّف السّادس الأساسي في مدينة اللاذقية وذلك في يوم الثّلاثاء الموافق لـ: 2022/10/25؛ بهدف التّأكد من وضوح العبارات وتعليمات الإجابة، والتّحقق من صدق المقياس وثباته، وتحديد الوقت اللازم للإجابة.
  - **التأكد من وضوح العبارات والتّعليمات:** طلبت الباحثتان من أفراد العينة قراءة تعليمات الإجابة عن المقياس وإبداء ملاحظاتهم حول وجود أيّة صعوبة أو غموض في فهم تعليمات الإجابة أو مضمون العبارات، وبعد مناقشة أفراد العينة

حول ذلك ومراجعة استجاباتهم تبين للباحثتين وضوح تعليمات الإجابة وعبارات المقياس كلّها من قبل أفراد العينة جميعهم.

- **حساب معامل ثبات المقياس:** بعد التّوصل إلى درجات أفراد العينة الاستطلاعيّة تمّ حساب ثبات المقياس بالطّرائق الآتية:

جدول (5): معاملات ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة للأطفال كليّاً وفرعيّاً

العامل	طريقة الاتّساق الدّاخلي	طريقة التّجزئة النّصفيّة		طريقة الإعادة (الاستقرار عبر الزّمن)
	معامل ألفا كرونباخ	معامل ثبات نصف المقياس	معامل جتمان	معامل الارتباط بيرسون
الانبساطيّة	0.890	0.808	0.894	0.902**
الطّيبة	0.883	0.779	0.857	0.870**
يقظة الضّمير	0.862	0.721	0.837	0.832**
عدم الاتزان الانفعالي	0.887	0.770	0.842	0.831**
الانفتاح على الخبرة	0.852	0.738	0.838	0.813**
الدّرجة الكليّة	0.958	0.934	0.931	0.950**

يتّضح مما سبق أنّ المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة لأغراض البحث العلمي تشير إلى إمكانيّة تطبيقه.

- **التّأكد من صدق المقياس:** قامت الباحثتان بالتّحقق من أنواع الصّدق الآتية:

❖ **الصّدق التّمييزي للفقرات (صدق المقارنة الطّرفيّة):** استخدمت الباحثتان اختبار T للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين العليا والدّنيا، وقد أظهرت نتائج التّحليل الإحصائي، جدول (6)، وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين العليا والدّنيا للمقياس ككل، ولأبعاده الفرعيّة كلّ على حدة، وهذا يؤكّد قدرة المقياس على التّمييز بين الأفراد ذوي الدّرجات المرتفعة وذوي الدّرجات المنخفضة كلياً وفرعياً.

جدول (6): صدق المقارنات الطّرفيّة لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصية للأطفال كليّاً وفرعيّاً

البعد	المجموعات الطّرفيّة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	T	الدّلالة	القرار
الانبساطيّة	العليا	18	35	1.91	24.448	0.000	دالة
	الدّنيا	18	18.56	2.12			
الطّيبة	العليا	18	35.56	2.36	13.040	0.000	دالة
	الدّنيا	18	20.56	4.27			
يقظة الضّمير	العليا	18	34.72	2.11	17.249	0.000	دالة
	الدّنيا	18	19.44	3.11			
عدم الاتزان الانفعالي	العليا	18	33.39	3.20	17.696	0.000	دالة
	الدّنيا	18	17.22	2.18			
الانفتاح على الخبرة	العليا	18	33.61	2.23	24.289	0.000	دالة
	الدّنيا	18	19.22	1.17			
الدّرجة الكليّة	العليا	18	171.22	8.78	25.323	0.000	دالة
	الدّنيا	18	96.22	8.99			

❖ **الاتّساق الدّاخلي كمؤشر لصدق التّكوين الفرضي:** استخدمت الباحثتان برنامج SPSSلحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كلّ عبارة والدّرجة الكليّة للبعد الذّي تنتمي له، وأظهرت نتائج التّحليل الإحصائي، جدول (7)، أنّ معاملات الارتباط تراوحت بين (0.348–0.844) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، كما قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والمقياس ككل، وقد أظهرت نتائج التّحليل الإحصائي، أنّ معاملات الارتباط تراوحت بين (0.910–0.958)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تمتّع المقياس بالاتّساق الدّاخلي.

جدول (7): معاملات ارتباط عبارات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصية للأطفال بالدّرجة الكليّة للبعد المنتمية إليه، ومعاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدّرجة الكليّة له

الأبعاد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الانبساطية	1	0.732**	2	0.771**	3	0.611*	4	0.759**
	5	0.633**	6	0.348**	7	0.414**	8	0.775**
	9	0.844**	10	0.721**	11	0.731**	12	0.734**
	13	0.448**	-	-	-	-	-	-
الطيبة	1	0.582**	2	0.694**	3	0.728**	4	0.777**
	5	0.581**	6	0.643**	7	0.704**	8	0.701**
	9	0.618**	10	0.591**	11	0.621**	12	0.694**
	13	0.472**	-	-	-	-	-	-
يقظة الضمير	1	0.476**	2	0.754**	3	0.542**	4	0.766**
	5	0.591**	6	0.396**	7	0.604**	8	0.757**
	9	0.724**	10	0.463**	11	0.712**	12	0.555**
	13	0.635**	-	-	-	-	-	
عدم الاتزان الانفعالي	1	0.798**	2	0.568**	3	0.646**	4	0.673**
	5	0.815**	6	0.725**	7	0.776**	8	0.637**
	9	0.414**	10	0.623**	11	0.649**	12	0.554**
	13	0.719**	-	-	-	-	-	-
الانفتاح على الخبرة	1	0.758**	2	0.562**	3	0.522**	4	0.732**
	5	0.501**	6	0.584*	7	0.683**	8	0.419**
	9	0.798**	10	0.439**	11	0.830**	12	0.639**
	13	0.721**	-	-	-	-	-	-
الدرجة الكلية	الانبساطية	0.958**	الطيبة	0.910**	يقظة الضمير	0.919**	عدم الاتزان الانفعالي	0.928**
	الانفتاح على الخبرة	0.910**	-	-	-	-	-	-

❖ **صدق التّكوين الفرضي:** استخدمت الباحثتان برنامج SPSS لحساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس، وقد أظهرت نتائج التّحليل الإحصائي، جدول (8)، أنّ معاملات الارتباط تراوحت بين (0.773-0.878)، وجميعها

دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تمتّع المقياس بصدق التّكوين الفرضي.

جدول (8): معاملات الارتباط بين الأبعاد الدّاخليّة لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصية للأطفال

البعد	الانبساطية	الطيبة	يقظة الضمير	عدم الاتزان الانفعالي	الانفتاح على الخبرة
الانبساطية	–	0.866**	0.856**	0.878**	0.829**
الطيبة	–	–	0.799**	0.773**	0.775**
يقظة الضمير	–	–	–	0.810**	0.791**
عدم الاتزان الانفعالي	–	–	–	–	0.824**
الانفتاح على الخبرة	–	–	–	–	–

- **تحديد الفترة الزّمنيّة اللّازمة لتطبيق المقياس:** لحساب الزّمن اللّازم للإجابة عن المقياس سجّلت الباحثتان الأزمنة التّي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعيّة في الإجابة عن عبارات المقياس، ثم قامتا بحساب متوسط الزّمن اللّازم للإجابة عن المقياس بتقسيم مجموع هذه الأزمنة على عدد أفراد العينة الاستطلاعيّة والبالغ (65) تلميذاً وتلميذة، وبذلك أصبح الزّمن اللّازم للإجابة عن المقياس (20) دقيقة.

- **الصّورة النّهائيّة للمقياس:** في ضوء ما سبق أخذ المقياس صورته النّهائيّة الجاهزة للتّطبيق على أفراد عينة البحث الأساسيّة، ملحق (2)؛ حيث تمّ ترتيب عبارات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة للأطفال وفق الجدول الآتي:

جدول (9): توزّع عبارات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة للأطفال في ضوء الأبعاد المنتمية إليها

البعد	ترتيب العبارات	النسبة المئوية
الانبساطيّة	63،57،55،50،42،40،35،26،23،19،14،9،1	%20
الطّيبة	64،60،51،47،45،38،32،27،21،16،13،11،2	%20
يقظة الضّمير	53،48،44،37،34،28،25،22،20،7،3،56،65	%20
عدم الاتّزان الانفعالي	61،58،54،49،41،39،31،29،17،15،8،6،4	%20
الانفتاح على الخبرة	46،43،36،33،30،24،18،12،10،5،62،59،52	%20

النّتائج والمناقشة:

استخدمت الباحثتان برنامج (SPSS) للتّحقق من صحة فرضيّات البحث والإجابة عن أسئلته، وقد أُختبرت الفرضيّات عند مستوى دلالة (0.05)، وتمّ التوصل للنّتائج الآتية:

أولاً: للتّحقق من صحة الفرضيّة الأولى: لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعيّة الإنجاز وبين المتوسط الفرضي (99).

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس، ولتعرّف دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط الفرضي الذّي يمثّل درجة الحياد، تم استخدام اختبار (T) لعينة واحدة One Sample T Test، ويوضح الجدول (10) النّتائج.

جدول (10): نتائج اختبار T للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس دافعيّة الإنجاز

المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
99	113.03	10.06	27.191	0.000	دالة

يلاحظ من الجدول (10) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث أعلى من قيمة المتوسط الفرضي (99)، وأنّ مستوى دلالة T أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05)، وهذا ينفي صحة الفرضيّة، لذا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعيّة الإنجاز، وبين المتوسط الفرضي لصالح المتوسط الحسابي، **بالتالي المستوى العام لأفراد عينة البحث على مقياس دافعيّة الإنجاز فوق المتوّسط الفرضي (99)**، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّه يمكن أن يكون لسيطرة عامل الانبساطيّة لدى عيّنة البحث –كما سيتضح لاحقاً– وارتباط هذا العامل بوجود عوامل خارجيّة محفزّة على دافعيّة الإنجاز كالرّغبة في القيادة وحبّ التّنافس مع الآخرين والحصول على المكانة المميّزة بينهم، دور في رفع مستوى دافعيّة الإنجاز إلى

مستوى فوق المتوسّط، هذا المستوى لا يعدّ سيّئاً لأنّه يميل إلى الارتفاع، ولكن من جهة أخرى كان من المؤمّل أن يكون أفضل من ذلك. وهذه العوامل الخارجيّة ليست ثابتة أو مستقرّة مثل العوامل الدّاخليّة الّتي تنبع من ذوات التّلاميذ، وإنّما تتعرّض للتّبدّل والتّغيّر بسبب الوسط المحيط والبيئة المدرسيّة وما تبديه من اهتمام بالتفّوّق، وما تطرحه من مكافآت ومحفّزات تدعم النّجاح.

كما قد يكون للظّروف الّتي لا تدعم النّجاح وتوثّر على الرّغبة فيه لدى التّلاميذ، كانقطاع الكهرباء لأوقات طويلة جدّاً في مدينة اللّاذقية، الأثر سلبيّ على الكفاءة في إنجاز الأعمال والمهام الّتي يكلّفون بها. فضلاً عن وجود عوامل أخرى قد تسهم مع ما ذُكر سابقاً في مستوى دافعيّة الإنجاز، كأسلوب التّنشئة في المنزل وما يغرسه الوالدين في نفوس أبنائهم من الاستقلاليّة والصّبر ودفعهم نحو إنجاز الأعمال وإتقانها، ومناقشتهم في ما يرغبون تحقيقه في المستقبل ومساعدتهم على ذلك، إلّا أن قسوة الظّروف المعيشيّة حاليّاً في سورية تجعل الوالدين بشكل عام منشغلين بنسبة ليست قليلة بتوفير الحاجات الضّروريّة للأبناء كالطّعام واللّباس، وليس التّركيز على تعزيز الرّغبة بالنّجاح والتّفوّق الدّراسيّ.

ثانياً: للتّحقق من صحة الفرضية الثّانيّة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيّاً بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعيّة الإنجاز، ودرجاتهم على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصية للأطفال.

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعيّة الإنجاز، ودرجاتهم على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصية للأطفال، ويوضّح الجدول (11) النّتائج.

جدول (11): نتائج التّحليل الإحصائي لمعامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعيّة الإنجاز ودرجاتهم على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة للأطفال

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدّلالة	القرار	وصف العلاقة
الانبساطيّة x دافعيّة الإنجاز	**0.874	0.000	دالة	طرديّة
الطّيبة x دافعيّة الإنجاز	**0.035	0.498	غير دالة	لا توجد علاقة
يقظة الضّمير x دافعيّة الإنجاز	**0.876	0.000	دالة	طرديّة
عدم الاتّزان الانفعالي x دافعيّة الإنجاز	**0.868-	0.000	دالة	عكسيّة
الانفتاح على الخبرة x دافعيّة الإنجاز	**0.866	0.000	دالة	طرديّة

يتضح من الجدول (11) عدم وجود علاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعيّة الإنجاز ودرجاتهم في عامل الطّيبة؛ مما يشير إلى أنّ ارتفاع أو انخفاض مستوى الطّيبة لا يؤثّر على مستوى دافعيّة الإنجاز لدى التّلاميذ، كما يتّضح من الجدول وجود علاقة طرديّة (موجبة) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعيّة الإنجاز ودرجاتهم في عوامل: (الانبساطيّة ويقظة الضّمير والانفتاح على الخبرة)، مما يشير إلى أنّ ارتفاع مستويات الانبساطيّة ويقظة الضّمير والانفتاح على الخبرة يؤدي إلى ارتفاع مستوى دافعيّة الإنجاز لدى التّلاميذ، وقد كانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما يتضح من الجدول السّابق وجود علاقة عكسيّة (سالبة) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعيّة الإنجاز ودرجاتهم في عامل عدم الاتّزان الانفعالي، مما يشير إلى أنّ انخفاض مستوى عدم الاتّزان الانفعالي لدى أفراد عينة البحث يؤدي إلى ارتفاع مستوى دافعيّة الإنجاز لديهم، وقد كانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ وبذلك تُرفض الفرضية الثّانية من فرضيات البحث، وتُقبل الفرضيّة البديلة التّي

تنص على أنّه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيّاً بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعيّة الإنجاز، ودرجاتهم في كلّ من عوامل: (الانبساطيّة، يقظة الضّمير، الانفتاح على الخبرة، وعدم الاتّزان الانفعالي)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خالد (2022) الّتي توصّلت إلى أنّ ارتفاع مستوى عامليّ الانبساطيّة والانفتاح على الخبرة أدّى إلى ارتفاع دافعيّة الإنجاز، وأنّ كلّ ارتفاع لمستوى العصابيّة أدّى إلى انخفاض دافعيّة الإنجاز. ومع نتيجة دراسة ديست ومارتنسن (2009) التّي توصّلت إلى أنّه كلّ ارتفاع لمستوى عوامل الانبساطيّة ويقظة الضّمير والانفتاح على الخبرة أدّى إلى ارتفاع الدّافع إلى النّجاح، وأنّ ارتفاع العصابيّة أدّى إلى انخفاض ضعيف للدّافع إلى النّجاح. وتتعارض مع نتيجة دراسة هارت وآخرون (2007) الّتي توصّلت إلى أنّ ارتفاع الطّيبة أدّى إلى انخفاض الدّافعيّة الخارجيّة للإنجاز. ومع نتيجة دراسة ديست ومارتنسن (2009) الّتي توصّلت إلى أنّ الطّيبة لم ترتبط بشكل كبير سواء مع الدّافع إلى النّجاح أو الدّافع لتجنّب الفشل. وتفسّر الباحثتان هذه النّتائج كما يأتي:

فيما يخصّ يقظة الضّمير؛ فقد أدّى ارتفاع هذا العامل لدى التّلميذ إلى ارتفاع دافعيّة الإنجاز؛ وقد يعود ذلك إلى أنّ من يرتفع لديهم مستوى هذا العامل، فإنّهم يتّسمون بأنّهم ذوو أهداف محدّدة في الحياة، وطموحين ومجتهدين ومثابرين ومخطّطين ومكافحين وجدّيين، ولديهم القدرة على البدء بعمل ما والاستمرار به حتّى النّهاية دون كلل أو ملل، والقدرة على التّدعيم الذّاتي من أجل إنجاز الأعمال دون الحاجة إلى التّشجيع من قبل الآخرين (Al-Ansari, 2002, 715). إنّ هذه السّمات قد تكون الأكثر ارتباطاً بارتفاع مستوى دافعيّة الإنجاز، ويتميّز بها حقيقةً من يمتلكون مستويات عالية من دافعية الإنجاز كونها عوامل داخليّة غير مفروضة على التّلميذ من البيئة الخارجيّة.

هذا وقد أدّى ارتفاع عامل الانفتاح على الخبرة إلى ارتفاع دافعيّة الإنجاز لدى التّلميذ، فقد يكون مردّه إلى أنّ التّلميذ المنفتح على الخبرة لديه أحلام وطموحات كثيرة،

ويتّسم بالانفتاح العقليّ والفطنة وعدم الجمود والرّغبة بالتّجديد والابتكار في الأفكار (Al-Ansari, 2002, 714). وهذه السّمات تجعل التلميذ يثابر ويبذل جهداً ووقتاً لتحقيق أحلامه وطموحاته ولتحقيق التّجديد الّذي يرغب به، كما أنّ انفتاحه العقليّ يجعله أكثر قدرة التّخطيط ووضع الأهداف سواء لمستقبله القريب أو البعيد.

وأمّا ارتفاع الانبساطيّة فقد أدّى إلى ارتفاع مستوى دافعيّة الإنجاز لدى التّلميذ، وهذا مرده أنّ من يرتفع لديه مستوى هذا العامل، فإنّه يميل إلى الزّعامة والتّنافس مع الآخرين، والثّقة بالنّفس والتّأكيد لها (Al-Ansari, 2002, 713). وهذا قد يخلق لدى التّلميذ مصادراً خارجيّة تدفعه إلى المثابرة والاجتهاد والعمل والكفاح لإثبات نفسه وإبراز قدراته ممّا يرفع دافعيّة الإنجاز والنّجاح لديه.

أمّا ارتفاع مستوى عدم الاتّزان الانفعاليّ أو العصابيّة أدّى إلى انخفاض مستوى دافعيّة الإنجاز، فقد يكون لأنّ التّلميذ الّذي يرتفع لديه مستوى عدم الاتّزان الانفعاليّ، غير قادر على ضبط الدّوافع لديه، ويشعر بالتّوتّر والقلق والهمّ والكرب والخوف وغيرها من الانفعالات السّلبيّة (Al-Ansari, 2000, 712). هذه السّمات قد تخفّض من مستوى طاقة التّلميذ الإيجابيّة ومن طموحه، وتجعله غير قادر على بدء عمل أو الاستمرار به وإنجازه وتحقيق النّجاح والتّفوّق فيه، أو حتّى بذل الجهد لذلك، حتّى لو كانت لديه رغبة عميقة به نظراً لعدم امتلاك الطّاقة الكافية لذلك.

ثالثاً: للإجابة على سؤال البحث الأوّل: ما أكثر العوامل الخمسة الكبرى إسهاماً في التنبؤ بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدّد؛ نظراً لمناسبة أسلوب تحليل الانحدار المتعدّد لفرضيّة البحث هذه، وتحقق شروط استخدامه، حيث تمثّل المتغيّر التّابع في دافعيّة الإنجاز، بينما تمثّلت المتغيّرات المستقلة في كلّ من: (الانبساطيّة، الطّيبة، يقظة الضّمير، عدم الاتّزان الانفعالي، والانفتاح على الخبرة)،

ولتوضيح قيمة ما يسهم به كل متغيّر من المتغيّرات المستقلة في التّنبؤ بالمتغيّر التّابع، تمّ استخدام طريقة الانحدار المتعدّد التّدريجي Stepwise، ويوضّح الجدول (12) النّتائج.

جدول (12): نتائج الانحدار المتعدّد التّدريجي لتأثير الانبساطيّة، الطّيبة، يقظة الضّمير، عدم الاتّزان الانفعالي، والانفتاح على الخبرة على دافعيّة الإنجاز

العامل	معامل التّحديد (R^2)	Adjusted R^2	خطأ التّقدير	قيمة F	مستوى دلالة F
الانبساطيّة	0.849	0.847	3.93	526.881	0.000
يقظة الضّمير	0.768	0.768	4.85	1252.883	0.000
عدم الاتّزان الانفعالي	0.847	0.846	3.95	693.761	0.000
الانفتاح على الخبرة	0.820	0.819	4.27	861.103	0.000

يبيّن الجدول السّابق أنّه في عامل **يقظة الضّمير** بلغت قيمة (R^2= 0.768)؛ وعليه لعامل يقظة الضّمير قدرة في تفسير (76.8%) من قيمة التّباين في المتغيّر التّابع، وبإضافة قيمة القوة التّفسيريّة لعامل **الانفتاح على الخبرة** (R^2= 0.820)، تشكّل القوة التّفسيريّة ما قيمته (82%) من قيمة التّباين في المتغيّر التّابع، وبعد إضافة قيمة القوة التّفسيريّة لعامل **عدم الاتّزان الانفعالي** (R^2= 0.847)، تشكّل القوة التّفسيريّة ما قيمته (84.7%) من قيمة التّباين في المتغيّر التّابع، وبإضافة قيمة القوة التّفسيرية لعامل **الانبساطيّة** (R^2= 0.849)، تشكّل القوة التّفسيرية الإجماليّة (84.9%) من قيمة التّباين في المتغيّر التّابع؛ وهذا يوضّح أهميّة هذه الأبعاد وقوتها التّفسيريّة في التّنبؤ بالمتغيّر التّابع، بينما تُعزا باقي الفروق والاختلافات (15.1%) إلى عوامل أخرى؛ كأن تكون هناك متغيّرات أخرى لم يتضمنها نموذج الانحدار.

كما يتضّح من نتائج التّحليل مدى معنويّة معادلة الانحدار باستخدام اختبار تحليل التّباين ANOVA حيث أنّ مستويات دلالة F المتعلقة بعوامل: (الانبساطيّة، يقظة

الضّمير، عدم الاتّزان الانفعالي، والانفتاح على الخبرة) أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يدل على معنويّة الانحدار ويؤكّد على وجود تأثير من المتغيّرات المستقلة: (الانبساطيّة، يقظة الضّمير، عدم الاتّزان الانفعالي، والانفتاح على الخبرة) على المتغيّر التّابع (دافعيّة الإنجاز)؛ بالتّالي يمكن التّنبؤ بدافعيّة الإنجاز من خلال عوامل: (الانبساطيّة، يقظة الضّمير، عدم الاتّزان الانفعالي، والانفتاح على الخبرة)، وعليه، تم استبعاد عامل **الطّيبة** من معادلة التّنبؤ بالمتغيّر التّابع، وعن طريق تحليل الانحدار المتعدّد التّدريجي بطريقة Stepwise يمكن كتابة معادلة خط الانحدار كما يوضّح الجدول (13).

جدول (13): معادلة خط الانحدار المقدّرة لمتغيّر دافعيّة الإنجاز

العوامل	B	خطأ التّقدير	قيمة T	مستوى دلالة T	القرار
الثّابت	91.990	6.536	14.074	0.000	دالة
يقظة الضّمير	0.263	0.053	4.996	0.000	دالة
الانفتاح على الخبرة	0.903	0.220	4.098	0.000	دالة
عدم الاتّزان الانفعالي	1.237-	0.158	7.847-	0.000	دالة
الانبساطيّة	0.542	0.246	2.205	0.028	دالة

يُلاحظ من الجدول أنّ العوامل جميعها معنويّة، ومن خلال معامل الانحدار B لهذه العوامل يمكن كتابة معادلة الانحدار؛ إذ يستخدم معامل الانحدار B للتّنبؤ بقيم المتغيّر التّابع من خلال قيم المتغيّر المستقل، وهو ذو دلالة إحصائيّة في العوامل جميعها حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة T ومستوى الدلالة المرتبط بها، واستناداً إلى قيم B نجد أنّ عامل **عدم الاتّزان الانفعالي** له الأثر الأكبر في التّنبؤ بدافعيّة الإنجاز وزيادته درجة واحدة يرافقها انخفاض دافعيّة الإنجاز بمقدار (1.237)، يليه عامل **الانفتاح على الخبرة** وزيادته درجة واحدة يرافقها زيادة دافعيّة الإنجاز بمقدار (0.903)، ومن ثم عامل **الانبساطيّة** وزيادته درجة واحدة يرافقها زيادة دافعيّة الإنجاز بمقدار (0.542)، وأخيراً

عامل **يقظة الضّمير** وزيادته درجة واحدة يرافقها زيادة دافعيّة الإنجاز بمقدار (0.263). وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار على الشّكل الآتي:

دافعيّة الإنجاز = 91.990 – 1.237 (عدم الاتّزان الانفعالي) + 0.903 (الانفتاح على الخبرة) + 0.542 (الانبساطيّة) + 0.263 (يقظة الضّمير). تتفق هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة خالد (2022) الّتي توصّلت إلى أنّه يمكن التّنبؤ بالدّافعيّة بالإنجاز من خلال الانفتاح على الخبرة إيجابيّاً، ومن خلال العصابيّة سلبيّاً. ومع نتيجة دراسة ديست ومارتنسن (2009) الّتي توصّلت إلى أنّ عوامل الانبساطيّة والانفتاح على الخبرة ويقظة الضّمير تنبّأت إيجابيّاً بالدّافع إلى النّجاح، في حين تنبّأت العصابيّة بشكلٍ منخفضٍ سلبيّ بالدّافع إلى النّجاح.

رابعاً: للإجابة على سؤال البحث الثّاني: ما عامل الشّخصيّة الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة للأطفال؟

تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة لدرجات أفراد العينة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة للأطفال والأوزان النّسبية لها، ويوضّح الجدول (14) النّتائج:

جدول (14): المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشّخصيّة والأوزان النّسبيّة لها

العامل	المتوسط الحسابي	الوزن النّسبي	التّرتيب
الانبساطيّة	31.74	%81.39	1
الطّيبة	27.62	%70.82	3
يقظة الضّمير	29.83	%76.49	2
عدم الاتّزان الانفعالي	19.81	%50.80	5
الانفتاح على الخبرة	22.67	%58.13	4

يوضّح الجدول (14) أنّ عامل الشّخصيّة الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث هو عامل الانبساطيّة، يليه عامل يقظة الضّمير، فالطّيبة، ومن ثمّ الانفتاح على الخبرة، وأخيراً عدم الاتّزان الانفعالي.

مقترحات البحث: في ضوء نتائج البحث اقتُرح الآتي:

- تدريب وتحفيز المعلّمين على خلق مناخ اجتماعيّ صفّيّ، وابتكار ممارسات تعليميّة تنسجم مع عوامل الشّخصيّة للتّلاميذ بحيث تنمّي دافعيّة الإنجاز لديهم.
- تشجيع المعلّمين على جعل التّلاميذ ينخرطون في نشاطات ومهام تعليميّة معتدلة الصّعوبة تضمن نجاح التّلاميذ فيها لما للنّجاح من قيمة باعثة على المزيد من النّجاح.
- الطّلب إلى المعلّمين إشراك التّلاميذ في اختيار النّشاطات الّتي تتناسب وميولهم وخصائصهم الشّخصيّة وتكون ذات معنى بالنّسبة إليهم؛ ممّا يكون له الأثر الإيجابي في دفعهم وتحفيزهم نحو النّجاح والإبداع في إنجازها.
- تخصيص جانب في الإعداد الأكاديميّ للمعلّم يمكّنه من التّعامل مع الشّخصيّة الإنسانيّة بمرونة، من خلال الاطّلاع الواسع في علم نفس الشّخصيّة.
- اهتمام الإعداد الأكاديميّ في كليّات التّربية بتنمية دافع الإنجاز لدى المعلّم، فالمعلّم القدوة الأولى لتلاميذه.

بحوث مقترحة:

- إجراء أبحاث تتناول متغيّرات البحث الحاليّ مع فئات عمريّة أعلى وفي ضوء متغيّرات عدّة.
- إجراء أبحاث تدرس العلاقة بين مفاهيم نفسيّة أخرى ودافعيّة الإنجاز.

Reference

ABDUL-HALEEM, N. (2021). Modeling the causal relationships between the five major factors of personality, quality of life, and achievement motivation of the student teacher for children with and without disabilities. Education and Childhood of Journal, N^{o}. 48, 103-196.

ABDUL- KHALIQ, A. (2016). Personality Psychology. Anglo Library, Egypt.

AL-ANANI, H. (2014). educational psychology. 5nd. ed. DAR SAFA Publishing- Distributing, Jordan, 269.

Al-ANSARI, B. Reference in Personality Metrics- Legalization on Kuwaiti Society. Darelkitabalhadeeth, Kuwait, 2002, 852.

ALLAWI, M. (1997). Introduction to Sport Psychology. Markaz El-Kitab: Egypt.

BUFATEH, M.; ISMAEAL, F.; AL-EADI, A. (2019). The measurement of achievement motivation among projection and psychometric tests theoretical entrance. Social Sciences Journal, vol.7, N^{o}. 32, 69-79.

COLANGELO, N., DAVIES, GH. (2003). Reference in Talented's education. Saudi Arabia: Obeikan Stores.

DISETH, A.; MARTINSEN, O. (2009). Personality Traits and achievement motives: Theoretical and empirical relations between the NEO PI-R and the achievement motives scale (AMS). Psychological Report, vol.104, 1-25.

FARAJ, S. *Psychometric*. 7nd. ed., The Anglo-Egyptian Bookshop, Egypt, 2007, 868

AL-FULFULI, H. (2012). educational psychology. 1nd. ed. Dar Konoz Almarefa, Jordan, 240.

GHONEM, S. (N.Y). Personality. Egypt: Dar Al-Marref Bookstore. 73.

HOWARD, P.; HOWARD, J. (1995). The big five Quickstart: An introduction to the five-factor model of personality for human resource professionals. Center for Applied cognitive studies (CentACS), Charlotte, North Caroline, 2-21.

HURT, J.; STASSON, M.; STORY, P.; MAHONY, J. (2007). The big five and achievement motivation: Exploring the relationship between personality and a two-factor model of motivation. Individual Differences Research, vol.5, N°. 4, 267- 274.

KATIBAH, R. (2019). The Five Major Factors Of Personality And Their Relation To The Motivation of Achievement Among A Sample of Educational Counselors in Hebron Governorate, Thesis not Published, Hebron University, Palestine.

KHALED, A. (2022). The big five factor of personality and their relationship to achievement motivation among university students during the outbreak of the covid-19 pandemic. Journal of the faculty of education- Mansoura University, N°. 118, 171- 200.

KHALEFAH, A. (2000). Achievement Motivation. Dar Ghareeb, Egypt, 286.

MAAQIL, N. (2017). Motivation for achievement in children. MAML, vol.4, N°. 1, 435-459.

MANSA, M.; SALEH, A.; HASHEM, M.; AL-TAWAAB, S.; KASEM, N.; MCARI, N. (2001). Introduction to educational psychology. Anglo Library: Egypt, 480

EL-MAWAFI, F.; RADI, F. Psychometric Properties of the Big Five Questionnaire for children (BFQ-C) in an Egyptian sample in the late childhood stage. Egyptian Journal of Psychological Studies. Vol.16, N°. 53, 2006, 1-25.

[20] MOHAMMAD, A. Cognitive Behavioral Therapy: Foundations and Application. Dar Al-Rashad. Egypt, 2000, 518.

MURRAY, E. (1988). Motivation and Emotion. (Trans: AHMAD SALAMAH &MOHAMMAD NAJAHI). Egypt, Dar Al-Shorouk.234.

NAING, L; WINN, T; RUSLI, N. (2006). Practical Issues in Calculating the Sample Size for prevalence Studies. *Medical Statistics Archives of Orofacial Science. Vol.1,* 9-14.

SLEIMAN, H. (2017). The Degree of practicing the art education activities and its relation to the achievement motivation. Thesis not Published, Tishreen University, Syria.

ZRIQ, N.; AKTIBI, L., AQNIBAR, H. (2022). achievement motivation and its relationship to The big five factor of personality among Al-Marqab university students, Empirical Study. Journal of Human Science, N^{o}. 24, 853- 891.

ملحق (1): مقياس دافعيّة الإنجاز بصورته النّهائيّة

عزيزي التّلميذ، عزيزتي التّلميذة

تحيّة طيبة، وبعد...

يقيس هذا المقياس دافعيتك نحو الإنجاز، وهو مكوّن من (33) عبارة، المطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة وعناية، ثمّ الإجابة بوضع علامة (x) عند الإجابة التّي تنطبق عليك، مع العلم أنّه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما تنطبق عليك، وستبقى تلك الإجابات سريّة ولن يطّلع عليها أحد سوى الباحثتان فقط، وتكون الإجابة على الشّكل الآتي:

موافق بشدّة: إذا كانت العبارة تنطبق عليك بصورة أكيدة.

موافق: إذا كانت العبارة تنطبق عليك بدرجة أقل تأكيداً.

محايد: في حال التّردد في الإجابة.

غير موافق: إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك.

غير موافق بشدّة: إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك أبداً وبشكل أكيد.

وإليك مثال يوضّح المطلوب: (إذا كنت فعلاً تلتزم بالخطّة التّي تضعها للدّراسة للامتحان – أي تنطبق العبارة عليك بصورة أكيدة – تضع x تحت موافق بشدّة).

م	الفقرة	موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة
1	ألتزم بالخطة التّي أضعها للدّراسة للامتحان.	x				

يرجى ملاحظة ما يأتي:

- لا يجوز التّأشير بعلامتين للعبارة الواحدة.
- عدم ترك أي عبارة من دون إجابة.

مع جزيل الشّكر لتعاونكم

م	عبارات المقياس	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أقوم بأيّ عمل يطلب مني مهما كلّفني ذلك من جهد.					
2	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشّعور بالملل.					
3	أسعى لإعطاء إجابات مميّزة في واجباتي المدرّسية.					
4	تمرّ بي الأيّام دون أن أدرس شيئاً يذكر.					
5	أجتهد لأنافس زملائي.					
6	آمالي وطموحاتي قليلة.					
7	أفضّل توفير الوقت على الإتقان في العمل.					
8	أعتقد أن مستقبلي مرهون بظروف الحظ والصّدفة.					
9	أعتقد أن تحدي الآخرين لا ضرورة له.					
10	كلّما وجدت أنّ واجباتي المدرسيّة صعبة ازداد إصراري على إنجازها.					
11	أعتقد أنّ مستوى دراستي الحاليّة أفضل ما يمكن الوصول إليه.					
12	أميل إلى التّراجع عن أي موضوع يسبب لي متاعب.					
13	أقضي وقتاً طويلاً في التّخطيط لإنجازات جديدة.					
14	أفضّل الواجبات التي تتسم بالتّنافس والتّحدي.					
15	أؤجل عمل اليوم إلى الغد.					
16	كلّما حققت هدفاً وضعت لنفسي أهدافاً أخرى مستقبليّة.					
17	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في الدّراسة.					

م	عبارات المقياس	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
18	أنجز واجباتي على أكمل وجه وإن كانت الظّروف المحيطة بي تسمح بالتّهاون.					
19	أفكّر في البحث عن طرق بديلة عندما تفشل الطرق السّابقة في بلوغ أهدافي.					
20	أميل إلى العمل مع المتفوقين وليس مع الأصدقاء.					
21	أشعر بالرّاحة عندما أتم واجباتي المدرسيّة.					
22	أحبّ الاطّلاع على ما يجري من تطور علمي و ثقافي.					
23	أحرص على عدم ضياع وقتي دون فائدة.					
24	أجد صعوبة في النّوم بعد فشلي في الامتحان.					
25	أشعر أنّ الوقت يمر ببط في الصّف.					
26	أشعر بالرّاحة عندما يتغيب المدرس لأمر ما.					
27	يقلل الفشل من مثابرتي واجتهادي.					
28	أجتهد في دراستي لأصبح شخصاً ثريّاً.					
29	يهمني فهم دروسي أكثر من الحصول على الدّرجات المرتفعة.					
30	أشعر بالخجل من مدرسي عندما أحصل على درجات منخفضة في الامتحان.					
31	أستعدّ للامتحان قبل مدّة طويلة لأحقق نجاحاً أفضل.					
32	أهتّم بتعويض الدّروس التّي تفوتني.					
33	أرى أنّ الدّراسة عبء ثقيل.					

ملحق (2): مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصيّة للأطفال بصورته النّهائيّة

عزيزي التّلميذ، عزيزتي التّلميذة

تحيّة طيبة، وبعد...

أمامك مجموعة من العبارات التّي تصف كيف يسلك ويشعر ويتصرّف الأشخاص بشكل عام، والمطلوب منك هو قراءة كلّ عبارة بشكل جيّد، ثمّ الإجابة بوضع علامة (x) عند الإجابة التّي تنطبق عليك، وبما أنّ كلّ شخص يختلف عن غيره، فلا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما تنطبق عليك وتعبّر عنك، وستبقى تلك الإجابات سريّة ولن يطّلع عليها أحد سوى الباحثتان فقط، وتكون الإجابة على الشّكل الآتي:

دائماً: إذا كانت العبارة تنطبق عليك بصورة مستمرة.

أحياناً: إذا كانت العبارة تنطبق عليك في بعض الأوقات.

نادراً: إذا كانت العبارة تنطبق عليك بصورة قليلة جدّاً.

وإليك مثال يوضّح المطلوب: (إذا كنت دائماً تصر على إتمام العمل مهما كان صعباً – أي تنطبق العبارة عليك بصورة مستمرة – تضع x تحت دائماً).

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أصر على إتمام العمل مهما كان صعباً.	x		

يرجى ملاحظة ما يأتي:

- لا يجوز التّأشير بعلامتين للعبارة الواحدة.
- عدم ترك أي عبارة من دون إجابة.

مع جزيل الشّكر لتعاونكم

م	عبارات المقياس	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أرغب في مقابلة الآخرين.			
2	أقتسم أشيائي مع الآخرين.			
3	أقوم بعملي باهتمام ورعاية.			
4	أصبح عصبياً لأبسط الأشياء.			
5	أعرف أشياء كثيرة.			
6	أنا حاد المزاج.			
7	أعمل بجدّ وسرور.			
8	أنفعل عندما أتناقش مع الآخرين.			
9	أحبّ التّنافس مع الآخرين.			
10	لديّ خيال واسع.			
11	أتصرّف بطريقة لائقة وصادقة مع الآخرين.			
12	أتعلّم بسهولة ما أدرسه في المدرسة.			
13	عندما يحتاج الآخرون إلى مساعدتي فإنّني أفهم ذلك.			
14	أحبّ الحركة والقيام بالأنشطة.			
15	أنا سريع الغضب.			
16	أحبّ إعطاء الهدايا للآخرين.			
17	أتشاجر مع الآخرين.			
18	لديّ القدرة على إعطاء إجابات صحيحة لأسئلة المعلّم.			
19	أميل إلى التّواجد مع الآخرين.			
20	أتقن الأشياء التّي أقوم بها.			
21	إذا انتقدني شخص ظلماً فإنّني أسامحه.			
22	أثناء وقت الحصة أركّز على الأشياء التّي أقوم بها.			

23	يمكنني أن أقول رأيي للآخرين بسهولة.			
24	أحبّ قراءة الكتب.			
25	عندما أنتهي من عمل الواجب أراجعه مرات عديدة كي أتأكد من صحته.			
م	**عبارات المقياس**	**دائماً**	**أحياناً**	**نادراً**
26	أقول ما أعتقد فيه.			
27	أتعامل مع زملائي بالمحبّة والود.			
28	أحترم القواعد والنّظام.			
29	أتضايق بسهولة.			
30	أفهم ما يشرحه المعلّم في الحال.			
31	أنا حزين.			
32	أتصرّف مع الآخرين بلطف.			
33	أحبّ العروض العلميّة التّلفزيونيّة.			
34	أحافظ على المواعيد.			
35	عندما أتضايق أفعل شيئاً على الفور.			
36	أحبّ مشاهدة الأخبار في التّلفزيون لمعرفة ما يحدث في العالم.			
37	غرفتي مرتّبة.			
38	أتحدّث مع الآخرين بطريقة مهذبة.			
39	عندما أرغب في عمل شيء فإنّني أقوم به على الفور.			
40	أحبّ التّحدث مع الآخرين.			
41	أنا شخص غير مثابر.			
42	يمكنني إقناع شخص برأيي.			
43	لديّ القدرة على ابتكار ألعاب ووسائل ترفيه جديدة.			
44	عندما أبدأ عمل فإنّني ألزم نفسي بالانتهاء منه مهما كلّفني الأمر.			

45	إذا تعرّض زميل لمشكلة فإنّني أساعده.			
46	لديّ القدرة على حلّ المسائل الرّياضيّة.			
47	أثق في الآخرين.			
48	أحبّ أن أحافظ على أشيائي المدرسيّة مرتّبة للغاية.			
49	أفقد هدوئي بسهولة.			
50	عندما أتكلّم يصغي إلي الآخرون ويفعلون ما أقول.			
51	أنا لطيف حتّى مع الأشخاص الذّين أكرههم.			
م	**عبارات المقياس**	**دائماً**	**أحياناً**	**نادراً**
52	أميل إلى معرفة وتعلّم الأشياء الجديدة.			
53	ألعب فقط بعد الانتهاء من واجباتي.			
54	أفعل الأشياء باضطراب.			
55	أحبّ الفكاهة.			
56	يمكنني تركيز انتباهي على الأعمال التّي أكلّف بها.			
57	يسهل عليّ تكوين أصدقاء جدد.			
58	يغلبني البكاء في مواقف لا تستدعي ذلك.			
59	أحبّ السّفر لمعرفة عادات البلدان الأخرى.			
60	أعتقد أنّ الآخرين طيبون وشرفاء.			
61	أنزعج لأشياء بسيطة.			
62	أنا سريع الفهم.			
63	أشعر بالسّعادة والبهجة.			
64	أسمح للآخرين باستخدام أشيائي.			
65	أقوم بتأدية ما يطلب مني.			

عدم تكافؤ الفرص التعليمية في ظل الأزمات ودور الإدارة المدرسية في تحقيق هذا التكافؤ من وجهة نظر المدرسين

الباحثة الدكتورة: سحر ديب قره باش

كلية التربية – جامعة دمشق

ملخص

هدف هذا البحث إلى تعرّف عدم تكافؤ الفرص التعليمية في ظل الأزمات ودور الإدارة المدرسية في تحقيق هذا التكافؤ من وجهة نظر المدرسين، وأثر بعض المتغيرات في ذلك. ومن أجل تحقيق أهداف البحث جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة مؤلفة من (58) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي (التجهيزات المادية للمدرسة، الخدمات الإدارية، الخدمات التعليمية)، وتكونت عينة البحث من (290) مدرساً ومدرسةً في مدارس الحلقة الثانية الحكومية والخاصة في مدينة دمشق، وكان من أهم نتائج البحث:

– جاءت درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في الحلقة الثانية من التعليم الاساسي من وجهة نظر المدرسين بالنسبة لمجالي التجهيزات المادية للمدرسة والخدمات الإدارية متوسطة، أما بالنسبة لمجال الخدمات التعليمية فقد جاءت منخفضة.

– وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمجال الخدمات التعليمية لصالح المؤهل الأعلى.

- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمجال التجهيزات المادية للمدرسة لصالح المدارس الخاصة.
- لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين متغيرات عدد سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي والتربوي، وتابعية المدرسة في متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية .

كلمات مفتاحية: الإدارة المدرسية، تكافؤ الفرص التعليمية.

The role of school administration in achieving equal educational opportunities in the secondary schools in the city of Damascus from the point of view of teachers

Summary

The aim of this research is to identify the degree of the school administration's contribution to achieving equal educational opportunities in the secondary schools from the teachers' point of view, and the impact of some variables on that. In order to achieve the objectives of the research, the descriptive and analytical approach was used by designing a questionnaire consisting of (58) phrases distributed over three axes (the school's physical equipment, administrative services, educational services), and the research sample consisted of (290) teachers and schools in the schools of the secondary schools. The government and private sector in the city of Damascus, and the most important results of the research were:

-The degree of the school administration's contribution to achieving equal educational opportunities in the secondary school from the teachers' point of view with regard to the areas of school physical equipment and administrative services is medium, while as for the field of educational services, it is low.

- There are no statistically significant differences between the average scores of teachers' responses with regard to the degree of school administration's contribution to achieving equal educational opportunities according to the variable number of years of service.

-There are no statistically significant differences between the average scores of teachers' responses with regard to the degree of

the school administration's contribution to achieving equal educational opportunities with regard to the two areas (the school's physical equipment, administrative services) according to the educational and educational qualification variable. While there were differences in the field of educational services and the total degree in favor of the higher qualification.

- There are no statistically significant differences between the average scores of teachers' responses with regard to the degree of school administration's contribution to achieving equal educational opportunities for the two areas (administrative services, educational services) according to the school's affiliation variable. While there were differences in the field of school's physical equipment and the total score in favor of private schools.

- There is no significant effect of the interaction between the variables of number of years of service, academic and educational qualification, and school affiliation on the average scores of teachers' responses with regard to the degree of school administration contribution to achieving equal educational opportunities

Keywords: school administration, equal educational opportunities

مقدمة:

ضمنت مختلف المواثيق والمعاهدات الدولية حقوق الإنسان عامة وحقوق الطفل، من كرامة وحرية ومساواة وتكافؤ الفرص في مختلف الميادين التربوية والتعليمية والمهنية والاجتماعية، و يقصد بتكافؤ الفرص بالمعنى العام التساوي بين جميع أفراد المجتمع في المجالات المختلفة، إذ أن مفهوم تكافؤ الفرص ذو مناحي و أبعاد أكبر لا تقتصر على مجال دون آخر.

إن تكافؤ الفرص في المجتمع هو أحد الوسائل التي تساعد على تحقيق العدالة الاجتماعية و تقليل الهوة بين كافة أطياف المجتمع. و قد سعت العديد من المنظمات العالمية و منظمات حقوق الإنسان أن تعد تكافؤ الفرص كأحد الحقوق الأساسية من حقوق الإنسان(وطفة، 2011، ص25).

ويقصد بتكافؤ الفرص التعليمية توفير الشروط المتساوية والموحدة بين كافة اطفال البلد الواحد لولوج المدرسة قصد اكتساب المعارف والمهارات لتحمل المسؤوليات في مجتمعهم ووطنهم.

إن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يتطلب تضافر جهود جميع العاملين في المدرسة من إداريين ومعلمين ومرشدين وغيرهم. وفي ظل التطورات التي شهدتها العملية التعليمية والتربوية تغيرت أهداف الإدارة المدرسية واتسع مجال وظائفها، فلم تعد مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسير شؤون المدرسة سيراً روتينياً وفق قواعد وتعليمات معينة تقتصر على العناية بالنواحي الإدارية، بل أصبحت تعنى بالنواحي الفنية وبكل ما يتصل بالعاملين في المدرسة، وبالمناهج وطرائق التدريس والنشاط المدرسي والإشراف الفني (عطوي، 2014، ص 11).

وقد اكدت العديد من الدراسات مثل دراسة كل من الطعاني (2012) وعليان (2009) في الأردن ودراسة الشرابي (2010) في السعودية، ودراسة كوين(2002 , Quinn) في الولايات المتحدة الأمريكية، على دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للتلاميذ من خلال توفير البنى التحتية، وتنفيذ مهامها الإدارية المنوطة بها على أكمل وجه، وبناء على ما سبق فقد جاء هذا البحث بهدف درجة

مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين.

- **مشكلة البحث:**

انطلاقاً من أهمية العلم والتعليم في حياة الفرد والمجتمع ودوره في التنمية الشاملة لجميع جوانب الحياة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً، عملت الجمهورية العربية السورية منذ سبعينيات القرن الماضي على تأمين فرصة التعليم لجميع أبناء المجتمع بتوفير المستلزمات المادية والتربوية والتشريعية اللازمة لتحقيق ديمقراطية التعليم وإلزاميته ومجانتيه لجميع الأطفال، وقامت وزارة التربية بتنفيذ الإجراءات الميدانية بهدف تحقيق ذلك، إذ حددت الخطوات العملية لتنظيم آلية تنفيذ إلزامية التعليم ومجانتيه ميدانياً، وحققت نتائج جيدة وتطوراً متصاعداً في نسب الملتحقين وانخفاض نسب المتسربين ولاسيما في العقد الأول من القرن الحالي (وزارة التربية، 2015، ص 11). وتم إصدار النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي وتعديله في عام (2015) المتضمن توزيع التلاميذ على حلقتين الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس، والثانية من الصف السابع وحتى الصف التاسع.

إلا أنه ومن خلال دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة في بعض مدارس الحلقة الثانية في مدينة دمشق بتوزيع استبانه شملت (25) مدرساً ومدرسةً تبين منها وجود تباين في الخدمات التي تقدمها مدارس الحلقة الثانية للتلاميذ سواء من ناحية المبنى المدرسي أم من ناحية الخدمات الإدارية أم من ناحية الخدمات التعليمية، بالإضافة إلى ذلك كثرة الشكوى المقدمة من المدرسين والمدرسات بضرورة تحقيق التكافؤ في الخدمات التعليمية والإدارية والمادية بين المدارس كون الباحثة هي مشرفة تعليم إلزامي في مديرية تربية دمشق وعلى تواصل مباشر مع الكادر الإداري والتدريسي وكانت أكثر الشكاوى من المدرسين والمدرسات الذين لديهم سنوات خبرة، أكثر من الخرجين الجدد لكونهم أكثر مواكبة للتغيرات التي حصلت خلال الأزمة والتي أثرت بشكل كبير على سير العملية التعليمية ،ولكون أغلب المدرسين لديهم حصص في مدارس مختلفة لإكمال نصابهم فهم أكثر التماساً للاختلاف بين المدارس في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ،وبالإضافة إلى أداء مديري المدارس واختلافه من مدرسة لأخرى وحرص بعض المدراء على تحقيق

متطلبات تكافؤ الفرص التعليمية في مدارسهم وعدم إعطاء بعضهم الآخر لهذا الموضوع أية أهمية . وبناء على ما سبق فقد تحددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما مستوى تكافؤ الفرص التعليمية في ظل الأزمات وما هو دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ هذا التكافؤ من وجهة نظر المدرسين؟

- **أهمية البحث:** تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:
- تسليط الضوء على مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، نظراً للدور الكبير الذي يلعبه تكافؤ الفرص التعليمية في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية.
- تعرف دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسي من وجهة نظر المدرسين، يساعد القائمين على العملية التعليمية والتربوية على تحديد نقاط القوة والضعف في هذا الدور. مما يساعدهم في اتخاذ الإجراءات اللازمة لتفعليه والتغلب على معوقاته.
- تقدم نتائج هذا البحث تصوراً عن فعالية الإجراءات التي اتخذتها وزارة التربية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في ظل الظروف التي مرت بها البلاد ومنعكساتها على العملية التربوية التعليمية.
- تقدم نتائج البحث تقييماً لأداء مديري المدارس من وجهة نظر المدرسين، مما يساعد في اتخاذ الإجراءات المتعلقة بتطوير هذا الأداء.
- **أهداف البحث:** يهدف البحث إلى تعرف الآتي:
- دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسي بالنسبة للتجهيزات المادية للمدرسة من وجهة نظر المدرسين.
- دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسي بالنسبة للخدمات الإدارية من وجهة نظر المدرسين.
- دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسي بالنسبة للخدمات التعليمية من وجهة نظر المدرسين.
- دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة

لمجالات(التجهيزات المادية للمدرسة، الخدمات الإدارية، الخدمات التعليمية). والدرجة الكلية وفق متغيرات (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي والتربوي، تابعية المدرسة).

- دلالة تأثير التفاعل بين متغيرات عدد سنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتربوي وتابعية المدرسة في متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

- **أسئلة البحث :**

1. ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالنسبة للتجهيزات المادية للمدرسة من وجهة نظر المدرسين؟
2. ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالنسبة للخدمات الإدارية من وجهة نظر المدرسين؟
3. ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالنسبة للخدمات التعليمية من وجهة نظر المدرسين؟

- **فرضيات البحث:** سيتم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمجالات(التجهيزات المادية للمدرسة، الخدمات الإدارية، الخدمات التعليمية). والدرجة الكلية وفق متغير عدد سنوات الخدمة.
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمجالات(التجهيزات المادية للمدرسة، الخدمات الإدارية، الخدمات التعليمية). والدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي والتربوي.

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمجالات(التجهيزات المادية للمدرسة، الخدمات الإدارية، الخدمات التعليمية). والدرجة الكلية وفق متغير تابعية المدرسة.

4) لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين متغيرات عدد سنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتربوي وتابعية المدرسة في متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

- **متغيرات البحث:**

المتغيرات المستقلة:

- عدد سنوات الخدمة: (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).
- المؤهل العلمي والتربوي :(أقل من إجازة، إجازة أو أعلى).
- تابعية المدرسة: (حكومية، خاصة).

المتغيرات التابعة: مدى توفر تكافؤ الفرص التعليمية .

- **حدود البحث:**
- حدود الموضوع: درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(2022/2023.)
- الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي "الحلقة الثانية" في مدينة دمشق.
- الحدود البشرية: المدرسين القائمين على رأس عملهم في مدارس التعليم الأساسي "الحلقة الثانية.
- **مصلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**
- **تكافؤ الفرص التعليمية:** إتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع أفراد المجتمع تتناسب مع قدراتهم، واستعداداتهم ومواهبهم لكي يصلوا إلى أقصى درجة تؤهلهم لها هذه القدرات بغض النظر عن الفوارق والمميزات التي أوجدها المجتمع، كالوضع الاقتصادي أو المستوى الاجتماعي أو غير ذلك (حافظ، 1997، ص 68).

- **مرحلة التعليم الأساسي:** مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول، وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية. وتقسم هذه المرحلة إلى حلقتين:

– الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس.

– الحلقة الثانية للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع (وزارة التربية– النظام الداخلي المعدل لمرحلة التعليم الأساسي،2015، ص 1).

- **درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية (تعريف إجرائي):**

ممارسة مديري المدارس لمهام المتعلقة بتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والمحددة في ثلاث مجالات(التجهيزات المادية للمدرسة، الخدمات الإدارية، الخدمات التعليمية)، ويتم قياسها من خلال درجات استجابات المدرسين على الاستبانة المصممة لهذا الغرض، إذ تدل الدرجة المرتفعة على درجة مساهمة مرتفعة للإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وتدل الدرجة المنخفضة على العكس.

- **منهج البحث:**

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها كيفياً بوصفها وصفاً دقيقاً وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (النعيمي وآخرون، 2015، ص 227). وسوف يتم استخدام هذا المنهج من خلال تطبيق أداة البحث (الاستبانة)، على عينة البحث وتفريغها ومناقشة نتائجها.

دراسات سابقة:

- **دراسة الطعاني (2012) في الأردن بعنوان: درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المدرسين في الأردن.**

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية ومدى تنفيذهم لها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليل من خلال تصميم استبانة جرى توزيعها على (201) معلماً ومعلمة، وقد جاء

ترتيب مجالات الاستبانة كالآتي (تطوير العلاقات الإنسانية، التخطيط، النمو المهني للمعلمين، تطوير المناهج)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ووجود فروق ذات دلالة لكل من الخبرة والمؤهل العلمي، وتفاعل الجنس مع الخبرة وتفاعل الجنس مع المؤهل.

- **دراسة الشرابي (2010) في السعودية بعنوان: تكافؤ الفرص التعليمية بين طلبة المدن وطلبة القرى في المملكة العربية السعودية.**

هدفت الدراسة إلى الإلمام بواقع تكافؤ الفرص التعليمية بين طلبة المدن وطلبة القرى في المملكة العربية السعودية، والإحاطة بالمعوقات التي تحول دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بينهم، وبيان الحلول المقترحة لزيادة تحقيق ذلك التكافؤ. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليل من خلال تصميم استبانة جرى توزيعها على (449) من المشرفين التربويين ومديري المدارس وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجة تحقق تكافؤ الفرص التعليمية بين طلبة المدن وطلبة القرى كانت قليلة في معظم المجالات، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في آراء العينة وفق متغيرات مجال العمل، و المؤهل التربوي، والخبرة في العمل.

- **دراسة عليان (2009) في الأردن بعنوان: درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية لمبادئ الإدارة الديمقراطية من وجهة نظر المشرفين والمدرسين في مديرية تربية عمان الرابعة.**

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية لمبادئ الإدارة الديمقراطية من وجهة نظر المشرفين والمدرسين في مديرية تربية عمان الرابعة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة تم توزيعها على (50) مشرفاً و(500) معلماً وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس لمبادئ الإدارة الديمقراطية كانت مرتفعة من وجهة نظر المشرفين بينما كانت متوسطة من وجهة نظر المدرسين. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدرسين لدرجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية لمبادئ الإدارة الديمقراطية تعزى إلى الجنس لصالح الذكور من المدراء ، والمؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى للمدراء، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى للمدراء أيضاً.

- **دراسة إدريس (2003) في السودان بعنوان: لا تكافؤ للفرص التعليمية في مرحلة الأساس.**

هدفت الدراسة إلى تعرّف الأسباب التي تؤدي إلى عدم تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة التعليم الأساس في مدينة /الدندار/ بولاية سنار في السودان، وقد اعتمدت الدراسة المنهج التاريخي، وبلغت عينة الدراسة (900) تلميذ وتلميذة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها –إن اللاتكافؤ في الفرص التعليمية يرتبط باللاتكافؤ الاجتماعي الذي يميز البناء الطبقي في مجتمع البحث، و لا يرتبط بمتغير التحصيل الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من أن اللاتكافؤ في الفرص التعليمية يسود كافة النظم المعاصرة، إلا أنه ظاهرة تاريخية تزول بزوال العوامل والأسباب التي أدت إليها.

- **دراسة كوين(Quinn , 2002) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان:**

The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement

مدى تأثير السلوك القيادي للمدير على العملية التعليمية ومدى اندماج الطلبة

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر السلوك القيادي للمدير على العملية التعليمية وكذلك أثر ذلك على اندماج الطلبة في العملية التعليمية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أسلوب الملاحظة، وقائمة رصد. أما عينة الدراسة فقد شملت (24) مديراً من مختلف المراحل التعليمية بالإضافة إلى عدد من المدرسين. وقد توصلت الدراسة إلى وجود اثر كبير للمدير في سلوك المدرسين وفي تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

- **دراسة Downes (2003) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان:**

School Finance Refrom and School quality

المدرسة المالية ومدرسة الجودة

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين إصلاحات التمويل المدرسي وتوزيع النفقات التعليمية، ودراسة أثر إصلاحات التمويل المدرسي على أداء الطلبة، ودراسة أثر إصلاحات التمويل المدرسي على تكافؤ الفرص في التعليم في ولاية (فيورمنت)ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال

تطبيق استبانة على عدد من المدرسين ومديري المدارس وقد توصلت الدراسة إلى ارتباط أداء الطلبة بتحسن التمويل، وإلى دور مديري المدارس الكبير في تحسين التمويل الذاتي للمدارس.

-التعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

جرى استعراض ست دراسات عربية وأجنبية تمحورت حول موضعين رئيسين هما الأول تكافؤ الفرص التعليمية والثاني درجة ممارسة الإدارة المدرسية لمهامها المتعلقة بالعملية التعليمية. وقد تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم "الوصفي التحليلي والأداة" الاستبانة" إلى أنه اختلف عنها من حيث البيئة ومن حيث المتغيرات المدروسة لاسيما متغير تابعية المدرسة.

- **الإطار النظري:**
- **تكافؤ الفرص التعليمية في المواثيق والاتفاقيات الدولية:**

تعد اتفاقية اليونسكو بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم صكاً رئيسياً يتناول المبادئ الأساسية لعدم التمييز وتكافؤ الفرص في التعليم. ولا تسعى الاتفاقية التي اعتمدت عام (1960م) ودخلت حيز النفاذ منذ عام (1962م) إلى القضاء على التمييز في التعليم فحسب، وإنما أيضاً إلى اعتماد تدابير إيجابية لتعزيز تكافؤ الفرص والمساواة في المعاملة وتبين المادة (4) من الاتفاقية على وجه التحديد التزامات الدول الأطراف في الاتفاقية "بأن تضع وتطور وتطبق سياسة وطنية تستهدف، عن طريق أساليب ملائمة للظروف والعرف السائد في البلاد، دعم تكافؤ الفرص والمساواة في المعاملة في أمور التعليم" (الأمم المتحدة، 2011).

كما أشارت المادة (26) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان إلى فحوى مبدأ تكافؤ الفرص عند الحديث عن الحق في التعليم، فنصّت على "أن ييسر القبول بالتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع، وعلى أساس الكفاءة". وفي الميثاق التأسيسي لليونسكو تم التأكيد على أن "الدول الموقعة على الميثاق التأسيسي اعتزمت تأمين فرص التعليم تأمينا متكافئا لجميع الناس"(أحمد، 2012، ص 55). أما على الصعيد المحلي فقد أكد دستور الجمهورية العربية السورية مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية أمام جميع المواطنين، حيث ورد في المادة (73) منه

"التعليم حق تكفله الدولة وهو مجاني في جميع مراحله وإلزامي في مرحلته الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الالتزام إلى مراحل أخرى، وتشرف على التعليم وتوجهه بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع والإنتاج"".

- **معايير تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:**

يحدد هنري، م. ليفين. من خلال دراسة أجراها لحوالي عشرين بلداً غرب أوربا لتحليل قضية تكافؤ الفرص التعليمية. أن وجود المساواة التعليمية يتحقق طبقاً لأربعة معايير هي: (بدران، 1999، ص 74)

- **المساواة في الالتحاق بالتعليم:** يستند هذا المعيار إلى توفير تعليم مجاني في مستوى محدد يكون نقطة الدخول الأساسية لقوة العمل. وإعطاء منهج عام لكل الأطفال بصرف النظر عن الخلفية الاقتصادية لهم.
- **المساواة في المشاركة التعليمية:** تعد المساواة في المشاركة التعليمية لجماعات من أصول اجتماعية متباينة واحد من معايير المساواة في الفرص التعليمية، ويمكن رؤيتها على أنها الاحتمال المتساوي لأشخاص ينتمون لأصول اجتماعية مختلفة يحققون نفس القدر من المشاركة التعليمية بالمعنيين الكيفي والكمي.
- **مساواة في النتائج التعليمية:** وهو يعني أن الأعضاء الذين يمثلون الطبقات الاجتماعية المتباينة يحصلون على نتائج تعليمية متشابه طوال مسارهم التعليمي. ويفترض هذا المستوى أن تحقيق المساواة في الفرص التعليمية لا يتم من خلال قدر من التعليم الذي يحصل علية الفرد وإنما تظهر في إمداده بالمهارات والسلوكيات والاتجاهات التي تسهم في إيجاد أفراد منتجين.
- **مساواة في التأثيرات التعليمية على فرص الحياة:** أي أن يكون للتأثيرات التعليمية علاقة بالفرص المهنية وتوزيع الدخل.
- **الإجراءات** المتخذة من قبل وزارة التربية للاستمرار بالعملية التربوية وضمان تكافؤ الفرص التعليمية في ظل الظروف الراهنة التي تشهدها البلاد:
  - تسجيل التلاميذ الوافدين إلى المحافظات دون وثائق ثبوتية بعد إجراء سبر معلومات بمستوى الصفوف التي توافق فئتهم العمرية لكلا الحلقتين الأولى والثانية.

- تنفيذ الخطة الاستيعابية للتلاميذ وتيسير إجراءات تسجيلهم في المدارس الرسمية أو الخاصة التي يرغبون بها من خلال استيعاب التلاميذ والطلبة كافةً وفي المراحل الدراسية كلها وإعادة الطلبة الراسبين إلى مدارسهم ذاتها دون وضع أية عراقيل،
- إقامة دورات مكثفة خلال العطلة الصيفية للتلاميذ الذين لم تسمح لهم الظروف متابعة دراستهم وإجراء امتحان لهم في نهاية الدورة واعتماده معياراً للنجاح والرسوب.
- إعادة امتحان الفصل الدراسي الثاني للتلاميذ الذين لم يتمكنوا من التقدم إلى الامتحان في الأسبوع الأول من بداية العام الدراسي الجديد.
- تحويل الكثير من المدارس لنظام الدوام النصفي لزيادة القدرة الاستيعابية للتلاميذ.
- إمكانية الاستفادة من الغرف الإدارية في المدارس واستخدامها كقاعات صفية كلما اقتضت الحاجة (وزارة التربية، 2015، ص 15).

- **أهداف الإدارة المدرسية:**

تتأثر وظيفة الإدارة المدرسية بوظيفة المدرسة المتغيرة من عصر لآخر، ومن بلد لآخر، وبطبيعة النظام التربوي في المجتمع أو الدولة وعلاقته بالنظم السياسية والاقتصادية، وقد شهدت الإدارة المدرسية اتجاهات جديدة أصبحت أهدافها تتمحور حول تهيئة الظروف وتوفير كل الإمكانيات التي تساعد المتعلم على النمو المتكامل. ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الدور الفعال للإدارة المدرسية. الذي يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية كما يذكرها كل من (آدم، 2014، ص37)، (البنا، 2013، ص65)، (العجمي،2007، ص8):

– بناء شخصية الطالب بناءً متكاملاً علمياً وعقلياً وجسمياً وتربوياً وثقافياً واجتماعياً ونفسياً و توفير النشاطات المدرسية التي تساعد الطالب على نمو شخصيته نمواً متكاملاً داخل المدرسة وخارجها

– تطبيق ومراعاة ومراقبة الأنظمة والقوانين التي تصدر من الإدارات العليا المسؤولة عن التربية والتعليم.

- الإسهام في تطوير مناهج المدرسة وموادها ونشاطاتها ووسائل تعليمها ومكاتبها وبرامجها الدراسية.
- الإشراف التام على تنفيذ مشاريع المدرسة حاضراً ومستقبلاً كالمباني والأندية الحديثة أو المشاريع التي تخصص لتمويل المدرسة.
- مساعدة المجتمع المحلي في حل ما يستجد من مشكلات أو حوادث أو كوارث وتقديم العون له بشكل إيجابي وملموس.
- مراعاة الفروق الفردية في توزيع المسؤوليات والمهام بين أفراد الجهاز المدرسي، بما يتناسب وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم ، من أجل ضمان الفاعلية في الأداء.
- توفير نموذج للمجتمع المثالي داخل المدرسة من خلال القدوة الصالحة والشخصية المربية المثالية التي يجب أن يكون عليها الإداريين والمدرسين.
- العمل على استقراء المستقبل من أجل توقع المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها.
- الاهتمام بإنجاز جميع العمليات الإدارية والفنية في المدرسة من تخطيط وتنظيم ومتابعة وإشراف وتنسيق وتقويم، بصورة جيدة وفعالة ومنظمة، بقصد تحسين العلاقات بين العاملين في المدرسة وسرعة انجاز الأعمال وتنسيقها وإدارة الصراع الذي يحدث بين أفراد المجتمع المدرسي.
- العمل على إيجاد العلاقات الإنسانية الجيدة بين المدرسة والبيئة الخارجية، عن طريق تفعيل المجالس واللجان المدرسية، والتعاون مع الجمعيات والمؤسسات الاجتماعية الموجودة في البيئة المحيطة.
- توفير الاتصالات الجيدة داخل المدرسة وفي الصفوف و مع المجتمع المحلي ومع إدارة التربية والتعليم ومراكز الإشراف التربوي وغيرها من المؤسسات التي لها ارتباط بنجاح العملية التربوية والتعليمية.

- **واجبات مدير المدرسة المتعلقة بتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:**

يذكر النظام الداخلي للتعليم الأساسي أن من واجبات مدير المدرسة ومهامه:

- متابعة تطبيق التعليم الإلزامي وصحة البيانات الإحصائية والتقارير المرفوعة ومتابعة المتسربين في مدرسته.
- سير التدريس في المدرسة و مساعدة أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية على أداء واجباتهم بمختلف الأمور العائدة للمدرسة و أخذ توقيعهم عليها، والتعاون معهم على العناية بالتلاميذ المقصرين وتلافي تقصيرهم .
- القيام بمهمة مشرف الوحدة كما هو وارد في النظام الداخلي لمنظمة طلائع البعث في الحلقة الثانية.
- مراقبة سلوك التلاميذ و الوقوف على مدى تقدمهم في الدروس و المستوى الذي وصلوا إليه في مختلف فترات السنة الدراسية
- متابعة صحة التلاميذ وفق المعلومات المدونة في بطاقاتهم الصحية.
- قيادة فريق الإرشاد في مدرسته .
- الإشراف على العملية الامتحانية في مدرسته.
- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ومتابعة تنفيذ خطة الدمج في مدرسته.
- السماح بزيارة المدرسة لغير الرسميين في حدود أهداف المدرسة و ضمن التوجيهات العامة للوزارة وبإشرافه المباشر.
- تحديد ساعات المدرسين والمدرسين المساعدين الأصلية و الإضافية في برامج الدروس الأسبوعية و مراقبة دوام المدرسين
- الاطلاع يومياً على دفاتر توقيع أعضاء الهيئة التدريسية في شعب المدرسة المختلفة لمراقبة سير التدريس.
- الاطلاع على دفاتر التحضير اليومي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية و التوقيع عليها.
- يوزع المدير الصفوف و مواد التدريس على أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية آخذاً بعين الاعتبار المصلحة التربوية و مدى استعداد كل منهم وذلك بالتنسيق مع الموجه التربوي أو الاختصاصي و يبلغ هذا التوزيع في نهاية الشهر الأول

من افتتاح المدرسة إلى مديرية التربية للاطلاع عليه (وزارة التربية، 2015، ص 15-16).

المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

تحدد المجتمع الأصلي للبحث بجميع المدرسين القائمين على رأس عملهم في مدارس الحلقة الثانية في محافظة دمشق. والبالغ عددهم (3650) مدرساً ومدرسة. وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية مع مراعاة التباعد الجغرافي للمدارس قدر الإمكان. إذ بلغت عينة البحث النهائية (290) مدرساً ومدرسة موزعين كما هو موضح في الجدول التالي :

العدد الكلي للعينة 290	عدد سنوات الخبرة	العدد	المؤهل العلمي والتربوي	العدد	تابعية المدرسة	العدد
	أقل من 5 سنوات	50	أدنى من إجازة	150	حكومية	270
	من 5 إلى 10سنوات	140	إجازة أو أعلى	140	خاصة	20
	أكثر من 10 سنوات	100				

أداة البحث (الاستبانة):

جرى تصميم أداة البحث بالاعتماد على الأدب النظري المتعلق بموضوع البحث والدراسات السابقة وآراء السادة المحكمين. وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (58) عبارة موزعة على ثلاث محاور. وبين الجدول الآتي توزع عبارات الاستبانة على محاورها الثلاث.

الجدول (1) توزع عبارات الاستبانة على محاورها الثلاث

م	المحور	أرقام العبارات	المجموع
1	التجهيزات المادية للمدرسة	1-17	17
2	الخدمات الإدارية	18-38	20
3	الخدمات التعليمية	39-58	21
	الاستبانة ككل	1-58	58

التحقق من صدق وثبات الاستبانة:

الصدق: جرى التحقق من **صدق المحتوى** من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من السّادة المحكّمين من أعضاء الهيئَة التّدريسيّة في كلية التربية في جامعة دمشق، وتمّ إجراء التّعديلات المُقترحة من حيث الحذف والإضافة وإعادة الصياغة. كما تم تطبيق الاستبانة على (20) مدرس ومدرسة من خارج العينة النهائية بهدف التحقق من صدقها وثباتها بالأساليب الاحصائية. إذ تم التحقق من **صدق الاتساق الداخلي** من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول(2) يبين نتائج ذلك .

الجدول (2) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

المحور الأول: التجهيزات المادية للمدرسة			
رقم البند	**قيمة معامل الارتباط**	**رقم البند**	**قيمة معامل الارتباط**
1	*0.605	10	**.0.701
2	*0.652	11	**0.681
3	**0.783	12	*0.512
4	**0.651	13	*0.512
5	*0.453	14	**0.612
6	*0.415	15	*0.469
7	*0.622	16	**0.714
8	**0.744	17	*0.612
9	*0.582	–	–
المحور الثاني: الخدمات الإدارية			
18	*0.456	30	*0.542
20	*0.478	31	**0.641

21	*0.413	32	*0.419
22	*0.585	33	*0.598
23	*0.565	34	*0.617
24	*0.593	35	**0.622
25	**0.622	36	**0.721
26	**0.654	37	**0.721
27	**0.546	38	**0.617
28	*0.625	–	–
29	*0.652		
المحور الثالث: الخدمات التعليمية			
39	**0.694	51	**0.714
41	**0.711	52	*0.512
42	**.0.715	53	*0.514
43	**0.691	54	*0.608
44	*0.502	55	**0.612
45	*0.605	56	**0.741
46	*0.652	57	**0.654
47	**0.743	58	**0.701
48	**0.745	–	–
49	**0.754	–	–
50	**0.710	–	−0

**يوجد ارتباط عند 0.01

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط المتعلقة بصدق الاتساق الداخلي للاستبانة موجبة ودالة إحصائياً مما يشير إلى صدق البناء الداخلي للاستبانة .

- **الثبات:** جرى التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام **طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية** (فردي/ زوجي) والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

الجدول (3) ثبات الاستبانة بطريقتي ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية

المحور	طريقة ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	
	قيمة معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات (سيبرمان بروان)
التجهيزات المادية للمدرسة	0.715	0.546	0.706
الخدمات الإدارية	0.687	0.569	0.725
الخدمات التعليمية	0.698	0.541	0.702
الاستبانة ككل	0.615	0.550	0.710

يتبين من الجدول(3) أن قيم ألفا كرونباخ أكبر من (0.6) و قيم معامل الثبات أكبر من (0.7) مما يدل على ثبات عال للاستبانة.

تطبيق الاستبانة و تفريغ نتائجها:

جرى استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تفريغ النتائج من خلال مفتاح التصحيح الآتي:

الجدول (4) مفتاح التصحيح للاستبانة

الاستجابة في المقياس	الدرجة
مرتفعة جداً	5
مرتفعة	4
متوسطة	3
منخفضة	2
منخفضة جداً	1

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

الجدول (5) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

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

وقد تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية(SPSS) في تنفيذ الأساليب الاحصائية المناسبة.

نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للتجهيزات المادية للمدرسة ؟

بهدف الإجابة عن السؤال الأول جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الأول وتم تحديد مرتبة كل عبارة وفق متوسطها الحسابي. والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الأول و مرتبة كل عبارة

المحور الأول :التجهيزات الما ية للمدرسة العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة التطبيق
1)الاشراف على توزيع الكتب المدرسية لجميع التلاميذ	3.55	0.48	71	1	مرتفعة
2)التأكد من جاهزية أثاث المدرسة والعمل على صيانته	3.47	0.43	69.4	3	مرتفعة
3)التأكد من جاهزية مبنى المدرسة والعمل على صيانته	3.46	0.43	69.2	4	مرتفعة

4)العمل على توفير الكتب الإثرائية المناسبة لدعم المنهج المدرسي	2.41	0.45	48.2	14	**منخفضة**
5)التحقق من تزويد المدرسة بالتقنيات التعليمية المناسبة	2.61	0.43	52.2	13	متوسطة
6)التأكد من جاهزية الملاعب وساحة المدرسة	2.25	1.13	45	15	**منخفضة**
7)العمل على توزيع موارد التدفئة بشكل مناسب على كافة الغرف الصفية	2.78	0.94	55.6	8	متوسطة
8)الإشراف على نظافة المبنى المدرسي	2.18	0.47	43.6	16	**منخفضة**
9)التحقق من جاهزية المرافق الصحية ونظافتها (الحمامات، والمغاسل...)	3.41	0.46	68.2	5	**مرتفعة**
10)التحقق من جاهزية غرفة المنهج الصحي	2.71	0.45	54.2	11	متوسطة
11)التحقق من توافر التهوية والإضاءة المناسبة في الغرف الصفية	2.02	0.48	40.4	17	**منخفضة**
12)التحقق من جاهزية مدخل المدرسة والأبواب الرئيسية	3.51	0.43	70.2	2	**مرتفعة**
13)صيانة التقنيات التعليمية المتوفرة في المدرسة وفق آليات الصيانة المعتمدة	1.98	0.43	39.6	18	**منخفضة**
14)المشاركة في لجان فحص العروض واستلام المباني والتجهيزات الجديدة	2.75	0.45	55	9	**مرتفعة**
15)وضع الخطط اللازمة لتأمين احتياجات المدرسة في الأوقات المحددة	3.41	0.43	68.2	6	**مرتفعة**
16)العمل على تأمين مستلزمات التربية الرياضية	2.63	1.13	56.2	12	متوسطة
17)استلام الإعانات وتوزيعها بشكل عادل على التلاميذ بالتنسيق مع أعضاء اللجنة الخاصة بذلك	2.98	0.94	59.6	7	متوسطة
المتوسط الحسابي للمحور الأول	**2.82**	**0.63**	%56.5	**متوسطة**	

يتبين من الجدول (6) الآتي:

- جاءت سبع عبارات بدرجة تحقق مرتفعة. إذ جاء بالمرتبة الأولى العبارة المتعلقة بتوزيع الكتب على التلاميذ، نظراً لأهمية هذا الأمر إذ يعد الخطوة الأساسية

لانطلاق العملية التعليمية في المدرسة. وتلتها العبارات المتعلقة بالمبنى المدرسي وأثاثه ومرافقه. نظراً لأن تأمين البنية التحتية للعملية التعليمية من مسؤوليات الإدارة المدرسية من خلال تحديد احتياجات المدرسة في هذا المجال وتقديمها إلى الإدارة التربوية ومتابعة تنفيذها.

- جاءت خمس عبارات بدرجة تحقق متوسطة. وتتعلق هذه العبارات بتأمين المستلزمات المادية للعملية التعليمية مثل التقنيات التعليمية ومستلزمات التربية الرياضية والمنهج الصحي، بالإضافة إلى عبارتين تتعلقان بتوزيع الإعانات وصرف ميزانية المدرسة.
- جاءت خمس عبارات بدرجة تحقق منخفضة. معظمها تتعلق بتفصيلات التجهيزات المادية للمبنى المدرسي مثل جاهزية الساحة والملاعب والنظافة. والتحقق من توفر التهوية والإضاءة في الغرف الصفية. بالإضافة إلى صيانة التقنيات التعليمية وتوفير الكتب الإثرائية للمنهج. وتعود هذه النتيجة إلى اعتبار مديري المدارس هذه الأمور ثانوية أو ليست من مسؤولياتهم.
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة للمحور الأول المتعلق بالتجهيزات المادية للمدرسة (2.82) بانحراف معياري (0.63) ووزن نسبي (56.5 %). وتشير هذه النتيجة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للتجهيزات المادية للمدرسة جاء بدرجة متوسطة،وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن تأمين الكتب المدرسية وإصلاح المباني وتوفير الأجهزة والتقنيات وتوفير مواد التدفئة هي أمور تتعلق بمديرية التربية حصراً حيث يقوم المدراء بإرسال طلبات (للصيانة والتدفئة وللكتب والوسائل والتقنيات) إلى الدائرة الخاصة بكل احتياج في مديرية التربية ليتم دراسة الطلبات وتقديم المستلزمات حسب أهمية المدرسة ومدى احتياجها وموقع مديرها ومكانته في المجتمع، وربما يعمل بعض المدراء على الاستفادة من المجتمع المحلي لتنفيذ بعض هذه الاحتياجات .

الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للخدمات الإدارية ؟

بهدف الإجابة عن السؤال الثاني جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور

الثاني وتم تحديد مرتبة كل عبارة وفق متوسطها الحسابي. والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثاني و مرتبة كل عبارة

المحور الثاني :الخدمات الإدارية العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة التطبيق
18) تنظيم قبول الطلاب الجدد ومتابعة تسجليهم وتنظيم السجلات والملفات المتعلقة بهم.	4.28	1.16	85.6	2	**مرتفعة**
19) تنظيم وتوزيع الجدول المدرسي بما يتناسب مع حاجات التلاميذ	2.87	0.92	57.4	11	متوسطة
20) التحقق من حضور التلاميذ للدروس والتزامهم بالدوام المدرسي	3.87	0.99	77.4	6	**مرتفعة**
21) متابعة غياب التلاميذ ودراسته دراسة تربوية هادفة	2.41	0.92	48.2	19	**منخفضة**
22) توزيع المهام الإدارية على العاملين في المدرسة وفق تخصصاتهم	2.75	1.12	55	12	متوسطة
23) تقديم التوصيات الخاصة بنقل المدرسين وترقياتهم	2.71	0.96	54.2	14	متوسطة
24) مقابلة أولياء أمور التلاميذ ومناقشة مشكلات أبنائهم	3.66	0.81	73.2	7	**مرتفعة**
25) تنظيم الرحلات المدرسية والإشراف عليها	3.15	1.28	63	10	متوسطة
26) متابعة تنفيذ العاملين في المدرسة للمهام الموكلة إليهم	2.64	0.75	52.8	17	متوسطة
27) تحديد الاحتياجات التدريبية للمدرسين	2.74	1.04	54.8	13	متوسطة
28) تحديد ومتابعة احتياجات المدرسة من التخصصات العلمية والكوادر الإدارية	3.48	2.15	69.6	8	**مرتفعة**
29) الإشراف على التلاميذ في الملعب وضبط سلوكهم وتصرفاتهم	2.42	1.36	48.4	18	**منخفضة**
30) إبلاغ المدرسين بالأنظمة والقوانين الصادرة عن الإدارة التربوية ومراقبة تنفيذها	4.54	1.58	90.8	1	**مرتفعة**

31) متابعة تنفيذ البرامج المتعلقة برعاية الشؤون الاجتماعية وخدمات التوجيه	2.25	1.47	45	20	**منخفضة**
32) تسجيل التلاميذ الوافدين إلى المحافظة بعد إجراء سبر معلومات بمستوى الصفوف التي توافق فئتهم العمرية	4.19	1.05	83.8	3	**مرتفعة**
33) تسوية أوضاع التلاميذ المتسربين وفق القوانين والتعليمات الوزارية	3.98	1.15	79.6	4	**مرتفعة**
34) إشراك التلاميذ في المعسكرات الصيفية وفق التعليمات الوزارية	3.45	0.98	69	9	**مرتفعة**
35) الاشراف على تقديم الخدمات الصحية للتلاميذ	2.68	0.74	53.6	16	متوسطة
36) الاشراف على تنظيم المعارض الفنية والثقافية	2.18	1.56	43.6	21	**منخفضة**
37) قبول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بحسب تقارير اللجان المُشكلة لهذا الغرض	3.89	1.85	77.8	5	**مرتفعة**
المتوسط الحسابي للمحور الثاني	**3.18**	**1.21**	**%63.0**	**متوسطة**	

يتبين من الجدول (7) الآتي:

- جاءت تسع عبارات بدرجة تحقق مرتفعة. إذ جاء بالمرتبة الأولى العبارة " إبلاغ المدرسين بالأنظمة والقوانين الصادرة عن الإدارة التربوية ومراقبة تنفيذها" إذ تعد الإدارة المدرسية حلقة الوصل بين الإدارة التربوية والمدرسين ومن أهم مسؤولياتها إبلاغ المدرسين بالتعليمات والبلاغات الوزارية لاسيما المتعلقة بشؤون التلاميذ. كما يتبين من الجدول السابق أن العبارات التي نالت درجة تحقق مرتفعة تتعلق بشؤون التلاميذ من حيث قبول التسجيل وتسوية أوضاع المتسربين وتسجيل التلاميذ الوافدين من المحافظات الأخرى وتعكس هذه النتيجة الجهود التي تبذلها كل من الإدارة التربوية وإدارات المدارس على استمرار العملية التعليمية في ظل الأحداث التي شهدها البلاد من خلال تسهيل إجراءات قبول التلاميذ وتسجيلهم في المدارس.
- جاءت سبع عبارات بدرجة تحقق متوسطة. ويتعلق معظم هذه العبارات بالمهام المتعلقة بعمل المدرسة مثل تنظيم البرنامج المدرسي والرحلات المدرسية وتوزيع المهام على المدرسين في المدرسة. وقد جاءت درجة تحقق هذه العبارات متوسطة

لتباينها من مدرسة لأخرى نظراً لاختلاف ظروف كل مدرسة من حيث عدد المدرسين والعاملين فيها. وحجمها وعدد الشعب و التلاميذ.

- جاءت أربع عبارات بدرجة تحقق منخفضة. تتعلق هذه العبارات بالإشراف على سلوك التلاميذ ودارسة أساب غيابهم، بالإضافة إلى تنظيم برامج التوجيه والإرشاد والمعارض. إذ يعد مدير المدرسة أن هذه الأمور من مهام الموجهين والمرشدين في المدرسة وتقتصر مسؤولياته في الاشراف عليها فقط.
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة للمحور الثاني المتعلق بالخدمات الإدارية (3.18) بانحراف معايري (1.21) ووزن نسبي (63 %). وتشير هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية تسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للخدمات الإدارية بدرجة متوسطة. وتعود هذه النتيجة إلى أنه وبالرغم من القرارات التي أصدرتها وتصدرها وزارة التربية فيما يخص بإقامة دورات تدريبية أو دراسة الاحتياجات الخاصة بكل مدرسة أو تسهيل عودة التلاميذ إلى المدارس إلا أن هناك العديد من العقبات التي تعيق هذه العملية ومنها تعصب بعض المدراء والعمل على شخصنه بعض المواضيع التي تخص التلاميذ والمدرسين كتسجيل بعض التلاميذ دون غيرهم أو تقديم كتب شكر وامتيازات لبعض المدرسين والمدرسات فقط لكونه على علاقة جيدة معهم أو لوجود قرابة عائلية

الإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للخدمات التعليمية ؟

بهدف الإجابة عن السؤال الثالث جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثالث وتم تحديد مرتبة كل عبارة وفق متوسطها الحسابي. والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثالث و مرتبة كل عبارة

المحور الثالث :الخدمات التعليمية العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التحقق
38) مساعدة المدرسين على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة بما يتناسب مع المناهج المطوّرة	1.68	0.65	33.6	22	**منخفضة جداً**
39) مساعدة المدرسين على استخدام أساليب التقويم الحديثة بما يتناسب مع "الدليل الوطني للتقويم من أجل التعلُّم	1.76	0.84	35.2	19	**منخفضة جداً**
40) مساعدة المدرسين على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة لرفع مستوى العملية التعليمية والتربوية	1.85	0.69	37	18	**منخفضة**
41) متابعة ما يستجد من التطورات العلمية التي يمكن توظيفها لتطوير العملية التعليمية والتربوية	1.71	1.36	34.2	21	**منخفضة جداً**
42) توزيع المهام التعليمية على المدرسين في المدرسة وفق تخصصاتهم	2.66	1.14	53.2	11	متوسطة
43) تخطيط وتنظيم الاختبارات المدرسية والإشراف على تنفيذها	2.71	0.36	54.2	9	متوسطة
44) التحقق من ملائمة الاختبارات المدرسية لمواصفات الاختبار الجيد	2.64	0.84	52.8	12	متوسطة
45) التعاون والتنسيق مع الموجهين الاختصاصيين بهدف تحسين العملية التعليمية و التربوية	3.15	0.58	63	3	متوسطة
46) تحليل نتائج الاختبارات و الامتحانات للوقوف على مستوى اداء التلاميذ وتقدّمهم	2.14	0.47	42.8	16	**منخفضة**
47) التعرف على المناهج المطّورة وتقديم الملاحظات حولها	2.48	1.36	49.6	14	**منخفضة**
48) إرسال التقارير إلى الإدارة التربوية فيما يتعلق بمدى مناسبة المناهج المطّورة لمستوى التلاميذ واستيعابهم لها	3.18	1.15	63.6	2	متوسطة
49) مساعدة المدرسين على توفير مصادر المعلومات حول الموضوعات التعليمية والتربوية	1.90	1.14	38	17	**منخفضة**
50) مناقشة المشكلات التعليمية الخاصة بالتلاميذ مع المدرسين	2.64	1.08	52.8	13	متوسطة
51) التعرف على إمكانات البيئة المحلية وإمكانية الإفادة منها في خدمة العملية التعليمية والتربوية	2.71	1.15	54.2	10	متوسطة

52) الاشراف على برامج الأنشطة اللاصفية وتطويرها	2.75	1.00	55	8	متوسطة
53) التأكد من حضور المدرسين إلى الغرف الصفية في الوقت المناسب	3.48	0.58	69.6	1	**مرتفعة**
54) تنفيذ الزيارات الصفية لتقويم أداء المعلم ومتابعة التلاميذ	2.94	0.69	58.8	5	متوسطة
55) متابعة دفاتر تحضير الدروس للمدرسين وتقييمها	2.98	0.55	59.6	4	متوسطة
56) تقديم الحوافز المعنوية والمادية للتلاميذ المتفوقين والمتميزين	2.78	0.65	55.6	6	متوسطة
57) التعاون مع المدرسين على اكتشاف ميول التلاميذ وتنميتها	2.76	1.47	55.6	7	متوسطة
58) التعاون مع المدرسين على دراسة أساب التأخر الدراسي ومعالجتها	2.15	1.36	43	15	**منخفضة**
المتوسط الحسابي للمحور الثالث	**2.49**	**0.96**	**%49.8**		**منخفضة**

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- جاءت عبارة واحدة بدرجة تحقق مرتفعة. وهي "التأكد من حضور المدرسين إلى الغرف الصفية في الوقت المناسب" وتعكس هذه النتيجة حرص مدير المدرسة على التحقق من سير العملية التعليمية والتزام المدرسين بأداء مهامهم. نظراً لأن هذا الأمر من المهام الرئيسية للإدارة المدرسية من خلال التحقق من حضور المدرسين إلى الغرف الصفية وتأمين البديل في حال تغيبهم. واتخاذ الإجراءات القانونية بحقهم في حال تكرار الأمر.
- جاءت اثني عشر عبارة بدرجة تحقق متوسطة. يتعلق معظم هذه العبارات بالتعاون والتنسيق مع المدرسين والموجهين الاختصاصيين فيما يتعلق برعاية شؤون التلاميذ وتنظيم الاختبارات والبرامج التعليمية في المدرسة. ومن الطبيعي أن تتباين هذه الأمور من مدرسة لأخرى ومن إدارة لأخرى، نظراً لتأثرها بعدد من العوامل مثل خبرة المدير وإمكانات المدرسة ودرجة تعاون المدرسين وطبيعة المناخ التنظيمي السائد في المدرسة. ولذلك درجة تطبيقها متوسطة.
- جاءت ثمان عبارات بدرجة تحقق منخفضة أو منخفضة جداً. يتعلق معظم هذه العبارات بتقديم المساعدة للمعلين فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم

الحديثة واستخدام التقنيات التعليمة وتقويم المناهج المطورة وتقديم المقترحات بشأنها. بالإضافة إلى عبارات تتعلق برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة والتلاميذ المتأخرين دراسياً. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من تأكيد جميع الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية على أن أهمية دور مدير المدرسة كمشرف مقيم، وضرورة قيامه بالكثير من المهام الفنية المتعلقة بالمناهج وأساليب التدريس والتقويم، إلى أن كثرة الأعباء الإدارية على مدير المدرسة والأعداد المتزايدة من التلاميذ، وتركيز مدير المدرسة على المهام الإدارية وقلة إلمامه بالمناهج المطورة واستراتيجيات تدريسها أدت إلى تقليص الدور الإشرافي لمدير المدرسة على أداء المدرسين.

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة للمحور الثالث (2.49) بانحراف معايري (0.96) ووزن نسبي (49.8 %). وتشير هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية تسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للخدمات التعليمية بدرجة منخفضة. وتعود هذه النتيجة إلى وجود العديد من المعوقات التي تحد من دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للخدمات التعليمية من أبرزها كثرة الأعباء والمسؤوليات على مدير المدرسة، وقلة العاملين الذين يمكن تفويض الصلاحيات لهم، وقلة الدورات التدريبية في مجال المناهج وتقنيات التعليم والاتجاهات الحديثة في الإدارة.

نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمجالات(التجهيزات المادية للمدرسة، الخدمات الإدارية، الخدمات التعليمية). والدرجة الكلية وفق متغير عدد سنوات الخدمة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة ودرجتها الكلية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي "تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) للمقارنات المتعددة وفق متغير عدد سنوات الخدمة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار(أنوفا) وفق متغير عدد سنوات الخدمة

المحور	عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمF	قيمة الدلالة	القرار
التجهيزات المادية	أقل من (5)سنوات	50	48.0	14.7	بين المجموعات	70.1	2	35.1	0.14	0.87	غير دالة
	من (5) إلى (10)	140	48.2	15.9	داخل المجموعات	73281.5	294	249.3			
	أكثر من (10) سنوات	100	47.1	16.2	المجموع	73351.6	296				
الخدمات الإدارية	أقل من (5)سنوات	50	68.4	15.5	بين المجموعات	171.9	2	86.0	0.27	0.77	غير دالة
	من (5) إلى (10)	140	66.8	18.0	داخل المجموعات	94616.7	294	321.8			
	أكثر من (10) سنوات	100	66.1	19.0	المجموع	94788.6	296				
الخدمات التعليمية	أقل من (5)سنوات	50	55.4	19.6	بين المجموعات	103.1	2	51.6	0.16	0.85	غير دالة
	من (5) إلى (10)	140	53.8	17.2	داخل المجموعات	95712.2	294	325.6			
	أكثر من (10) سنوات	100	54.0	18.5	المجموع	95815.3	296				
الدرجة الكلية	أقل من (5)سنوات	50	171.9	31.1	بين المجموعات	724.3	2	362.1	0.53	0.59	غير دالة
	من (5) إلى (10)	140	168.8	25.0	داخل المجموعات	201296.8	294	684.7			
	أكثر من (10) سنوات	100	167.2	25.2	المجموع	202021.1	296				

يتبين من الجدول (9) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (أنوفا) بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة وبالنسبة للدرجة الكلية أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين فيما يتعلق بدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمجالات(التجهيزات

المادية للمدرسة، الخدمات الإدارية، الخدمات التعليمية). والدرجة الكلية وفق متغير عدد سنوات الخدمة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن تقدير أفراد عينة البحث من المدرسين لدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لا يتأثر بسنوات خدمتهم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية تسعى منذ سنوات عديدة إلى اتخاذ العديد من الإجراءات التي تكفل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. فهذا الأمر هو هدف رئيس لها، ولذلك لم توجد فروق دالة إحصائياً بين المدرسين المكلفين حديثاً والذين تقل خدمتهم عن خمس سنوات أو المدرسين المكلفين منذ أكثر من خمس أو عشر سنوات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشرابي (2010) في السعودية، إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة الطعاني(2012) التي توصلت إلى وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المدرسين وفق متغير الخبرة لصالح الخبرة الأعلى. كما تختلف مع نتائج دراسة عليان (2009) في الأردن التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدرسين لدرجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية لمبادئ الإدارة الديمقراطية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمجالات(التجهيزات المادية للمدرسة، الخدمات الإدارية، الخدمات التعليمية). والدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي .

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستيودنت) وفق متغير المؤهل العلمي . والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ت ستيودنت) وفق متغير المؤهل العلمي والتربوي

المحور	المؤهل العلمي والتربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت) ستيودنت	الدلالة الإحصائية	القرار
التجهيزات المادية	أدنى من إجازة	150	48.65	15.86	295	0.99	0.32	غير دالة
	إجازة أو أعلى	140	46.84	15.61				
الخدمات الإدارية	أدنى من إجازة	150	67.44	16.20	295	0.58	0.56	غير دالة
	إجازة أو أعلى	140	66.23	19.64				
الخدمات التعليمية	أدنى من إجازة	150	47.56	18.44	295	7.17	0.00	دالة
	إجازة أو أعلى	140	61.42	14.36				
الدرجة الكلية	أدنى من إجازة	150	163.65	26.03	295	3.64	0.00	دالة
	إجازة أو أعلى	140	174.48	25.12				

يتبين من الجدول (10) أن قيم الدلالة الاحصائية لاختبار (ت ستيودنت) وفق متغير المؤهل العلمي والتربوي بالنسبة لمحوري (التجهيزات المادية، الخدمات الإدارية) غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث بالنسبة لهذين المحورين. أما بالنسبة لمحور (الخدمات التعليمية) والدرجة الكلية للاستبانة فقد بلغت قيم الدلالة الاحصائية لاختبار (ت ستيودنت) أصغر من (0.05) مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث بالنسبة لمحور (الخدمات التعليمية) والدرجة الكلية. وهذه الفروق لصالح الفئة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهي فئة المؤهل الأعلى. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العامل الرئيس في تفعيل دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية هو التعاون والتنسيق ما بين المدرسين ومديري المدارس من خلال فهم الدور الحديث للإدارة المدرسية بأنه لا يقتصر على تسير شؤون المدرسة سيراً روتينياً وفق قواعد وتعليمات معينة تقتصر على العناية بالنواحي الإدارية، بل أصبحت الإدارة المدرسية تعنى بالنواحي التعليمية وبكل ما يتصل بالعاملين في المدرسة، وبالمناهج وطرائق التدريس

والنشاط المدرسي والإشراف الفني. وبالتالي فإن المدرسين من ذوي حملة الإجازة أو أعلى أقدر على فهم هذا الدور والتعامل معه من المدرسين من ذوي المؤهل العلمي الأدنى من إجازة و الذين يرون في مدير المدرسة مجرد مراقب للدوام وميسر للشؤن الإدارية الروتينية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطعاني (2012) في الأردن، ودراسة عليان (2009) في الأردن، إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة الشرابي (2010) في السعودية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمجالات(التجهيزات المادية للمدرسة، الخدمات الإدارية، الخدمات التعليمية). والدرجة الكلية وفق متغير تابعية المدرسة(حكومية، خاصة).

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستيودنت) وفق متغير تابعية المدرسة. والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ت ستيودنت) وفق متغير تابعية المدرسة

المحور	تابعية المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت) ستيودنت	الدلالة الإحصائية	القرار
التجهيزات المادية	حكومية	270	44.45	13.73	295	8.53	0.00	دالة
	خاصة	20	62.45	15.76				
الخدمات الإدارية	حكومية	270	66.81	17.26	295	0.12	0.90	غير دالة
	خاصة	20	67.13	20.64				
الخدمات التعليمية	حكومية	270	54.68	17.61	295	1.08	0.28	غير دالة
	خاصة	20	51.76	19.56				
الدرجة الكلية	حكومية	270	165.94	25.47	295	4.05	0.00	دالة
	خاصة	20	181.35	25.46				

يتبين من الجدول (11) الآتي:

بالنسبة لمجال " التجهيزات المادية" بلغت قيمة الدلالة الاحصائية لاختبار (ت ستيودنت) (0.00) وهي اصغر من (0.05) مما يعني وجود فروق ذات في درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لهذا المجال وهذه الفروق لصالح المدرسين ذوي المتوسط الحسابي الأعلى وهم المدرسين في المدارس الخاصة. وتعود هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من سعي وزارة التربية إلى تأمين كافة مستلزمات العملية التعليمة والتربوية لاسيما في ظل جائحة كورونا التي تعرض لها البلاد. إلى أن منعكسات هذه الجائحة تركت أثراً سلبياً بالنسبة لتجهيزات المدارس. إذ أن الكثير من المدارس توجهت الى الاهتمام بأمور التعقيم والنظافة وعملت على صرف مبالغ لشراء مواد التعقيم بالنسبة لمجالي (الخدمات الإدارية، الخدمات التعليمية) فإن قيم الدلالة الاحصائية لاختبار (ت ستيودنت) أكبر من (0.05) مما يعني عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المدرسين في درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لهذين المجالين. وتعكس هذه النتيجة الجهود الحثيثة التي تبذلها إدارات المدارس سواء العامة أم الخاصة في تطبيق التعليمات الوزارية المتعلقة بتقديم كل الخدمات الممكنة والتسهيلات للتلاميذ بهدف إكمال تعلمهم.

- أما بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة فإن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستيودنت) أصغر من (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المدرسين في درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للدرجة الكلية وفق متغير تابعية المدرسة(حكومية، خاصة)، ويمكن تفسير ذلك بأن المدرسين والمدرسات في كل من المدارس الخاصة والحكومية يؤكدون على دور الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية داخل مدارسهم ودور مدير المدرسة بشكل خاص في توفير الخدمات التعليمية والإدارية والمادية وذلك للنهوض بواقع العملية التعليمية ضمن مدرسته .

- **الفرضية الرابعة: لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين متغيرات عدد سنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتربوي وتابعية المدرسة في متوسطات درجات استجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (تحّليل التباين المتعدد) كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (12) نتائج اختبار تحّليل التباين المتعدد لتعرف تأثير التفاعلي بين متغيرات عدد سنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتربوي وتابعية المدرسة في آراء المدرسين فيما يتعلق بدجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيم F	الدلالة الاحصائية
عدد سنوات الخدمة	2969.2	1484.6	2	2.46	0.09
المؤهل العلمي	9199.2	9199.2	1	15.24	0.00
تابعية المدرسة	13908.7	13908.7	1	23.04	0.00
عدد سنوات الخدمة* المؤهل العلمي	3025.3	1512.7	2	2.51	0.08
عدد سنوات الخدمة * تابعية المدرسة	3142.2	1571.1	2	2.60	0.08
المؤهل العلمي * تابعية المدرسة	77.2	77.2	1	0.13	0.72
عدد سنوات الخدمة* المؤهل العلمي * تابعية المدرسة	397.9	198.9	2	0.33	0.72
الخطأ	172070.5	603.8	285		
المجموع	8663695.0		297		

يتبين من الجدول (12) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (تحّليل التباين المتعدد) بالنسبة للتفاعل بين متغيرات عدد سنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتربوي وتابعية المدرسة أكبر من (0.05). عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين متغيرات عدد سنوات الخدمة والمؤهل العلمي وتابعية المدرسة في آراء المدرسين فيما يتعلق بدجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن تأثيرات المتغيرات المدروسة على آراء المدرسين فيما يتعلق بدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية مستقلة عن بعضها البعض. أي أن المتغيرات مستقلة في التأثير.

وتختلف نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة الطعاني (2012) في الأردن التي توصلت إلى وتفاعل الجنس مع الخبرة وتفاعل الجنس مع الخبرة والمؤهل، فيما يتعلق بدرجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المدرسين.

مقترحات البحث:

- التعاون والتنسيق بين مديري المدارس والإدارة التربوية بهدف تجهيز المدارس بالمستلزمات المادية اللازمة لضمان تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية قدر الإمكان.
- تنفيذ دورات تدريبية وورش عمل لمديري المدارس تتضمن تبصيرهم بأهمية دورهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.
- تنفيذ دورات تدريبية لمديري المدارس على التعامل مع المناهج المطورة واستراتيجيات التدريس المتعلقة بها مما يمكنهم في ممارسة أدوارهم كمشرفين مقيمين.
- تنفيذ دورات تدريبية لمديري المدارس على كيفية التخطيط لأساليب التقويم الحديثة وتحليل نتائجها مما يساعدهم على الوقوف على مستوى أداء التلاميذ بشكل دوري والتحقق من فاعلية العملية التعليمية في مدارسهم.
- تبسيط الإجراءات الروتينية المتعلقة بإرسال التقارير والطلبات إلى مديرية التربية مما يخفف من الأعباء الإدارية والفنية والخدمية الملقاة على عاتق مديري المدارس.
- العمل على إجراء دراسات بحثية مستقبلية توضح فوائد تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية على العملية التعليمية من خلال تطبيقها عملياً على عدة مدارس ثم تعميم التجربة على بقية مدارس القطر .

المراجع:

1) أحمد، أحمد ابراهيم.(2012). **التربية الدولية**. مصر: دار الفكر العربي.

2) إدريس، عادل محمد علي عبدالله.(2003). تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة الأساس دراسة حالة. مدينة الدندر. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخرطوم.

3) آدم. طلعت محمد محمد.(2014). **الإدارة المدرسية الميدانية**. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

4) الأمم المتحدة (2011). تعزيز وحماية جميع الحقوق الانسانية والمدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والحق في التنمية، **مجلس حقوق الانسان**' الدورة السابعة عشر.

5) بدران، شبل (1999). الازدواج الثقافي في نظامنا التعليمي. **مجلة التربية المعاصرة**، العدد (53)، القاهرة.

6) البنا، هالة مصباح.(2013). **الإدارة المدرسية المعاصرة**. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

7) حافظ، محمد.(1991). **التعليم والبناء الاجتماعي**. قطر: مشورات جامعة قطر.

8) الشرابي، غازي مريع حميد.(2010). تكافؤ الفرص التعليمية بين طلبة المدن وطلبة القرى في المملكة العربية السعودية إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة أنموذجاً. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية، جامعة طيبة. السعودية.

9) الطعاني، حسن أحمد. (2012). درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المدرسين في الأردن. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 28 –العدد الثاني، ص 453–489.

10) العجمي، محمد حسنين.(2007). **الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر**، ط 1، دار، الإسكندرية. جمهورية مصر العربية: الجامعة.

11) محافظة، سامح؛ عليان، آمال محمد (2009). درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية لمبادئ الإدارة الديمقراطية من وجهة نظر المشرفين والمدرسين في مديرية تربية عمان الرابعة. **مجلة دراسات**– العلوم التربوية– المجلد(36)، العدد (1). ص 71–87.

12) النعيمي، محمد عبد العال؛ البياتي، عبد الجبار توفيق؛ خليفة، غازي جمال.(2015). **طرق ومناهج البحث العلمي**. عمان، الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

13) وزارة التربية. (2015). التربية في الجمهورية العربية السورية "الواقع والتحديات والأولويات" **المؤتمر الإقليمي للدول العربية حول التربية ما بعد 2015م**. اللجنة الوطنية السورية لليونسكو؛ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

14) وزارة التربية.(2015). **النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي**. رقم 443/13. المؤرخ في 2015/8/21. الجمهورية العربية السورية.

15) وطفة، علي أسعد.(2011). تكافؤ الفرص الأكاديمية في جامعة الكويت. **سلسلة الإصدارات الخاصة**، العدد (29). الكويت.

16) Downes, Thomas. (2003).**School Finance Refrom and School quality**: Lesson from Vermont, NCES, Development in school Finance, Fiscal, proceeding from the Annul state Data, p93-117

17) Quin, David M.(2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement, **Journal of Educational Administration**, Vol.(40), No.(5).

الملحق (1)
الاستبانة في صورتها النهائية
عزيزتي المدرسة/ عزيزي المدرس

أضع بين أيديكم استبانة رأي تهدف إلى تحديد درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في الحلقة الثانية من التعليم الاساسي من وجهة نظر المدرسين.

أرجو التفضل بالإجابة على عبارات الاستبانة من خلال وضع إشارة في الخانة المناسبة لرأيك

علماً ان الإجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

قبل البدء يرجى ملء البيانات الأتية الضرورية لتحليل نتائج البحث:

المؤهل العلمي "الشهادات الحاصل عليها"	
عدد سنوات الخدمة " تاريخ التعيين"	
تابعية المدرسة التي تعمل بها "حكومية أم خاصة"	

التجهيزات المادية للمدرسة					
العبارة	درجة التطبيق				
	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1) الاشراف على توزيع الكتب المدرسية لجميع التلاميذ					
2) التأكد من جاهزية أثاث المدرسة والعمل على صيانته					
3) التأكد من جاهزية مبنى المدرسة والعمل على صيانته					
4) العمل على توفير الكتب الإثرائية المناسبة لدعم المنهج المدرسي					
5) التحقق من تزويد المدرسة بالتقنيات التعليمية المناسبة					

6) التأكد من جاهزية الملاعب وساحة المدرسة					
7) العمل على توزيع موارد التدفئة بشكل مناسب على كافة الغرف الصفية					
8) الإشراف على نظافة المبنى المدرسي					
9) التحقق من جاهزية المرافق الصحية ونظافتها ((الحمامات، والمغاسل...)					
10) التحقق من جاهزية غرفة المنهج الصحي					
11) التحقق من توافر التهوية والإضاءة المناسبة في الغرف الصفية					
12) التحقق من جاهزية مدخل المدرسة والأبواب الرئيسية					
13) صيانة التقنيات التعليمية المتوفرة في المدرسة وفق آليات الصيانة المعتمدة					
14) المشاركة في لجان فحص العروض واستلام المباني والتجهيزات الجديدة					
15) وضع الخطط اللازمة لتأمين احتياجات المدرسة في الأوقات المحددة					
16) العمل على تأمين مستلزمات التربية الرياضية					
17) استلام الإعانات وتوزيعها بشكل عادل على التلاميذ بالتنسيق مع أعضاء اللجنة الخاصة بذلك.					
الخدمات الإدارية					
العبارة	**درجة التطبيق**				
	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
18) تنظيم قبول الطلاب الجدد ومتابعة تسجليهم وتنظيم السجلات والملفات المتعلقة بهم.					
19) تنظيم وتوزيع الجدول المدرسي بما يتناسب مع حاجات التلاميذ					
20) التحقق من حضور التلاميذ للدروس والتزامهم بالدوام المدرسي					

21) متابعة غياب التلاميذ ودراسته دراسة تربوية هادفة					
22) توزيع المهام الإدارية على العاملين في المدرسة وفق تخصصاتهم					
23) تقديم التوصيات الخاصة بنقل المدرسين وترقياتهم					
24) مقابلة أولياء أمور التلاميذ ومناقشة مشكلات أبنائهم					
25) تنظيم الرحلات المدرسية والإشراف عليها					
26) متابعة تنفيذ العاملين في المدرسة للمهام الموكلة إليهم					
27) تحديد الاحتياجات التدريبية للمدرسين					
28) تحديد ومتابعة احتياجات المدرسة من التخصصات العلمية والكوادر الإدارية					
29) الإشراف على التلاميذ في الملعب وضبط سلوكهم وتصرفاتهم					
30) إبلاغ المدرسين بالأنظمة والقوانين الصادرة عن الإدارة التربوية ومراقبة تنفيذها					
31) متابعة تنفيذ البرامج المتعلقة برعاية الشؤون الاجتماعية وخدمات التوجيه					
32) تسجيل التلاميذ الوافدين إلى المحافظة بعد إجراء سبر معلومات بمستوى الصفوف التي توافق فئتهم العمرية					
33) تسوية أوضاع التلاميذ المتسربين وفق القوانين والتعليمات الوزارية					
34) إشراك التلاميذ في المعسكرات الصيفية وفق التعليمات الوزارية					
35) الاشراف على تقديم الخدمات الصحية للتلاميذ					
36) الاشراف على تنظيم المعارض الفنية والثقافية					
37) قبول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بحسب تقارير اللجان المُشكلة لهذا الغرض					

المحور الثالث: الخدمات التعليمية					
العبارة	درجة التطبيق				
	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
38) مساعدة المدرسين على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة بما يتناسب مع المناهج المطوّرة					
39) مساعدة المدرسين على استخدام أساليب التقويم الحديثة بما يتناسب مع "الدليل الوطني للتقويم من أجل التعلُّم"					
40) مساعدة المدرسين على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة لرفع مستوى العملية التعليمية والتربوية					
41) متابعة ما يستجد من التطورات العلمية التي يمكن توظيفها لتطوير العملية التعليمية والتربوية					
42) توزيع المهام التعليمية على المدرسين في المدرسة وفق تخصصاتهم					
43) تخطيط وتنظيم الاختبارات المدرسية والإشراف على تنفيذها					
44) التحقق من ملائمة الاختبارات المدرسية لمواصفات الاختبار الجيد					
45) التعاون والتنسيق مع الموجهين الاختصاصيين بهدف تحسين العملية التعليمية و التربوية					
46) تحليل نتائج الاختبارات و الامتحانات للوقوف على مستوى اداء التلاميذ وتقدّمهم					
47) التعرف على المناهج المطّورة وتقديم الملاحظات حولها					
48) إرسال التقارير إلى الإدارة التربوية فيما يتعلق بمدى مناسبة المناهج المطّورة لمستوى التلاميذ واستيعابهم لها					
49) مساعدة المدرسين على توفير مصادر المعلومات حول الموضوعات التعليمية والتربوية					

50) مناقشة المشكلات التعليمية الخاصة بالتلاميذ مع المدرسين					
51) التعرف على إمكانات البيئة المحلية وإمكانية الإفادة منها في خدمة العملية التعليمية والتربوية					
52) الاشراف على برامج الأنشطة اللاصفية وتطويرها					
53) التأكد من حضور المدرسين إلى الغرف الصفية في الوقت المناسب					
54) تنفيذ الزيارات الصفية لتقويم أداء المدرس ومتابعة التلاميذ					
55) متابعة دفاتر تحضير الدروس للمدرسين وتقييمها					
56) تقديم الحوافز المعنوية والمادية للتلاميذ المتفوقين والمتميزين					
57) التعاون مع المدرسين على اكتشاف ميول التلاميذ وتنميتها					
58) التعاون مع المدرسين على دراسة أساب التأخر الدراسي ومعالجتها					

التعاطف مع الذات وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة كُلّيتي التربية والحقوق بجامعة دمشق

* يمامة أيمن الجمعات

** د. بشرى علي

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة كُلّيتي التربية والحقوق بجامعة دمشق، وكذلك التعرف إلى الفروق في التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً للمتغيّرات التالية: (الجنس والاختصاص).

وتكوّنت عينة البحث من (180) طالباً وطالبةً تمّ اختيارهم بطريقةٍ عشوائيّةٍ من طلبة كُلّيتي التربية والحقوق بجامعة دمشق، وتم استخدام مقياس التعاطف مع الذات من إعداد الباحثة، ومقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي من إعداد عفانة (2018)، وتم اعتماد منهج البحث الوصفي.

وأشارت النتائج إلى وجود وعلاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيّاً بين التعاطف مع الذات وأبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، ووجود فرق فيهما تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور في التعاطف مع الذات ولصالح الإناث في استراتيجيات التنظيم الانفعالي، ووجود فرق أيضاً فيهما تبعاً لمتغير الاختصاص ولصالح طلبة التربية.

الكلمات المفتاحية: التعاطف مع الذات – استراتيجيات التنظيم الانفعالي – طلبة الحقوق والتربية.

---

*طالبة ماجستير – قسم علم النفس– اختصاص علم نفس النمو – كلية التربية– جامعة دمشق.
yamamajomaat@gmail.com

** أستاذ مساعد – قسم علم النفس الاجتماعي – كلية التربية– جامعة دمشق.

Self-sympathy and its relationship to emotional regulation strategies among students of the Faculties of Education and Law at Damascus University

Abstract:

The research aimed to reveal the relationship between self-compassion and emotional regulation strategies among students of the Faculties of Education and Law at the University of Damascus, as well as to identify the differences in self-compassion and emotional regulation strategies according to the following variables: (gender and specialization).

The research sample consisted of (180) male and female students who were chosen randomly from the students of the Faculties of Education and Law at the University of Damascus, and the scale of self-compassion prepared by the researcher was used, and the scale of emotional regulation strategies prepared by Afana (2018), and the descriptive research method was adopted.

The results indicated that there is a positive and statistically significant correlation between self-compassion and emotional regulation strategies and their dimensions, and there is a difference in them due to the variable of sex and in favor of males in self-compassion and in favor of females in emotional regulation strategies, and there is also a difference in them due to the variable of specialization and in favor of education students.

Keywords: self-compassion - emotional regulation strategies - Law and education students.

المقدّمة:

يتنامى الاهتمام البحثي النفسي – في الآونة الأخيرة – بموضوعات تحقق فهماً نفسياً أعمق للطبيعة البشرية من خلال التركيز على المكونات والخصائص الإيجابية في الشخصية الإنسانية، وذلك من خلال منظومة ما يسمى بعلم النفس الإيجابي، والذي يتمثل مجاله كما يذكر (Seligman) في الاهتمام بالخبرات الإيجابية سواءً على المستوى الفردي، ومن بينها: (السعادة النفسية، والرضا، والتفاؤل، والأمل، والإيمان، والحب، والأصالة، والإحساس بالجمال، والحكمة، والمثابرة، والموهبة)، أو على المستوى الجماعي، ومن بينها: (الحنو، والإيثار، والتعاطف، والتسامح، والوسطية، والمسؤولية).

وحسب علم النفس الإيجابي يُعَد الرضا عن الحياة والذات والتعاطف مع الذات بالشكل الذي يحقق الذات بأفضل صورها أقصى ما يطمح إليه الإنسان العاقل الراشد لتحقيق أفضل شكل من الشخصية السويَّة وأفضل مستوى من الصحة النفسية.

وإنَّ التعاطف مع الذات هو الارتباط بالنفس في حالات الفشل أو القصور أو المعاناة الشخصية وهو طريقة تكيفية تتعلق بالذات عند التفكير في عدم الكفاءة الشخصية أو في ظل الظروف الصعبة، ويُعتَبر التعاطف مع الذات القدرة الفعَّالة في التواصل مع الذات وحمايتها والشعور فيها من جوانبها السلبيَّة وجوانبها الإيجابيَّة أيضاً، فإنَّ التعاطف مع الذات له علاقة وثيقة بالمرونة النفسية وانخفاض وتطور الشخصية؛ حيث يفترض معظم المعالجين النفسيين أن التعاطف مع الذات جزء مهم في العلاج النفسي كما أنه يرتبط إيجابياً بالذكاء الوجداني والترابط وتقدير الذات والرفاه، ويرتبط سلبياً بالقلق والاكتئاب ولوم الذات والخوف من الفشل.

ويتعرض الإنسان في مختلف مراحل حياته لمتغيرات داخلية وخارجية عديدة، تؤثر تأثيراً مباشراً على النواحي الانفعالية، والسلوكية، والاجتماعية في حياته، حيث ازدادت هذه المؤثرات نتيجةً للتغيرات الذاتية والخارجية للفرد، ونتج عن ذلك وجود فجوة كبيرة بين المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، والحاجات النفسية، والاجتماعية التي يطمح إليها.

ويهدف الفرد لإدارة وضبط حالاته الانفعالية التي يعيشها، ويشتمل ذلك على زيادة أو خفض أو الحفاظ على الانفعالات الإيجابية والسلبية على حدٍ سواء، والتأثير على الاستجابة الانفعالية ومكوناتها التي تشمل السلوك والتغيرات الفسيولوجية والأفكار والمشاعر.

ويواجه الأفراد العديد من المواقف والأحداث اليوميَّة والخبرات الإنسانية التي تتطلب أنماطاً مختلفة من الانفعالات ترمي بظلالها على تكيفهم وصحتهم النفسية، الأمر الذي يستلزم منهم التصرف معها وتنظيم وضبط تلك الانفعالات وتكوين العديد من العادات والاستراتيجيات الانفعالية الصحيحة التي بمرور الوقت تصبح جزءاً من سلوكياتهم وحياتهم اليومية، وتتنوع الانفعالات التي يختبرها الفرد تبعاً لكل موقف، الأمر الذي يستلزمه المرونة والقدرة على تغيير الاستجابات تبعاً لتلك المواقف.

وإنَّ معرفة الشباب الجامعي وإدراكهم لذاتهم ولمشاعرهم وانفعالاتهم يحدد طريقة استجابتهم للمثيرات المختلفة، وهذا يعزز من توافقهم النفسي والاجتماعي، فالتطورات السريعة التي تشهدها الحياة بكافة مستوياتها التعليمية والمهنية والاجتماعية والنفسية أفرزت الكثير من المشكلات نتيجة تغير أساليب الحياة والعلاقات الإنسانية التي تربط الطلبة الجامعيين مع بعضهم البعض.

ومما سبق، يمكننا أن نرى أهمية اتصال مضمون التعاطف مع الذات بمضمون استراتيجيات التنظيم الانفعالي لما لِكُل منهما على حدى أثر وأهمية على الفرد وحياته، خاصةً طلبة المرحلة الجامعية الذين يُعَدون في مرحلةٍ مِفصَلية في حياتهم، مما يجعل من المهم النظر ودراسة مثل هذا الاتصال بصورة أعمق وأكثر توسعاً.

مشكلة البحث:

إنَّ الإنسان الطبيعي، بطبيعته الفطرية يريد دائماً أن يرفع من مستوى تحقيقه لذاته والوصل إلى رضا ذاتي مرتفع يجعل من نظرته إلى ذاته أكثر أهمية وسعادة ومن هذه الجوانب التي تحقق الذات هو جانب القدرة على تفعيل التعاطف مع الذات بالشكل الإيجابي الذي يدعم قدرة الفرد على الشعور بمشكلته وتأثير هذه المشكلة عليه والقيام بإيجاد حلول مناسبة لها، مما يجعل الفرد يبحث عن أفضل الأدوات والوسائل التي تحقق ذاته وترضيها وتجعل تعاطفه مع ذاته يعزز تحقيقه لحاجاته وأهدافه ورغباته المتنوعة.

فحسبَ دراسة مطاوع (2020) أنَّ التعاطف مع الذات يتضمن الانخراط في أنشطة ممتعة، والحفاظ على نظرة إيجابية، والتواصل بشكل إيجابي مع الآخرين، والعمل على تحسين الذات وجعلها جذابة للآخرين، وتقبل الذات والتوازن العاطفي، كما يرتبط التعاطف مع الذات بتجاوز

المشكلات الدراسية والتعامل معها بمرونة كافية؛ مما ينعكس إيجابياً على تعلم الطلاب ومواصلة دراستهم.

وإنَّ الإنسان أيضاً يبحث بمختلف ميوله واتجاهاته على التوازن الانفعالي الأفضل دائماً لكي يحقق الاتزان الانفعالي الذي يجعله أكثر صحةً وسعادة ويمَكِّنهُ من تحقيق شخصية متزنة يمكنها مواجهة الظروف والعوائق والمشكلات وعدم التأثر بها وتحقيق الأهداف التي يحلم بها.

فحسبَ دراسة الزحيلي (2011) إنَّ الانفعالات حالات وجدانية معقدة، وهي حالات داخلية تصنف بجوانب معرفية خاصة وإحساسات وردود أفعال فيسيولوجية وسلوك تعبيري معين.

وحسبَ دراسة نيف وكيرمر (Neff & Germer, 2013) أنَّ التعاطف مع الذات نوع من علاقة الذات بالذات، ويعني اللطف الموجه إلى الداخل، ويرتبط بإدراك أوجه القصور الشخصية والأخطاء والفشل، عند مواجهة مواقف حياتية مؤلمة خارج السيطرة، ويتضمن التوازن بين استجابات التعاطف واللا تعاطف مع الذات لحالة المعاناة.

وإنَّ الطالب الجامعي من أكثر الأفراد الذين يمكن أن يتأثروا بهذين المتغيرين (التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي)، حيث يتعرض الطالب الجامعي للعديد من الضغوطات الخارجية والداخلية التي تؤثر على نظرته لذاته وعلى تنظيمه الانفعالي وخاصة في الوقت الذي يُعَد مليء بالمعوقات والمشكلات التي تقف عائقاً أمام تحقيق الطالب الجامعي لأهدافه وأحلامه، على سبيل المثال: (الوضع الاقتصادي المتردي – قلة فرص العمل – صعوبة السفر – الخوف من المستقبل ... وغيرها الكثير)، وهذا كُله يساهم في حاجة وضرورة أن يتوافر للطلبة الجامعين مستوى عالٍ من التعاطف مع الذات وإيجاد الاستراتيجيات الأفضل لتنظيم انفعالاتهم، ليستطيعوا مجاراة ما يحدث من معوقات أمامهم.

فحسبَ دراسة عفانة (2018) تُعتَبر المرحلة الجامعية في غاية الأهمية ونقطة تحول في مسيرة الفرد وانطلاقه نحو مستقبله لتحقيق أهدافه وطموحاته المرجوة، ويُعَد الطلبة الجامعيين إحدى الشرائح المهمة التي يقع على عاتقها الجزء الأكبر من بين الشرائح الأخرى في بناء المجتمع وتقدمه، وتُعتَبر من الشرائح الواعية والمثقفة والقادرة على مواجهة مشكلات الحياة وصعوباتها والتمكن من حلها والسيطرة في تنظيم انفعالاتهم وذلك من خلال معرفتهم بطرق واستراتيجيات تنظيمها لتحقيق أهدافهم المرجوة.

وحسب دراسة مرعي (2019) إنَّ الانفعالات تُعتَبر جزءً طبيعياً من حياة الطالب الجامعي تؤثر في سلوكه، وهي علامة على إنسانيته، ودليل على وجوده، وهي جانب دينامي ومتغير في بناء شخصيته، وتتغير هذه الانفعالات وطريقة التعبير عنها بمرور الفرد بالخبرات والتجارب المختلفة.

فنظراً لعدم وجود دراسة محلية تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين – في حدود علم الباحثة –، ولأهمية أيضاً الفئة المستهدفة، شعرت الباحثة بضرورة البحث في العلاقة بينهما، وبناءً عليه يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال التالي: **ما طبيعة العلاقة بين التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة كلية التربية والحقوق بجامعة دمشق؟**

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط التالية:

1. يُعد التعاطف مع الذات مطلب أساسي لكل طالب جامعي حيث من خلال القدرة على الوصول إلى تعاطفٍ جيدٍ مع الذات سيتمكن الطالب الجامعي من الشعور بذاته بصورة أفضل تجعله يقاوم المشاعر السلبية التي قد يتعرض لها في هذه المرحلة التي تُعَد ذات أهمية عالية..
2. كما تُعَد استراتيجيات التنظيم الانفعالي أحد مفاتيح نجاح الفرد في الحياة الجامعيَّة والمهنيَّة، فقدرة الفرد على استخدام وإيجاد استراتيجيات تساهم في جعل تنظيمه الانفعالي أكثر توازناً، سيساهم في رفع قدرته على مواجهة المشكلات والمعوقات التي ستواجه تقدمه، إن كان تقدماً ونجاحاً جامعياً أو تقدماً ونجاحاً في المراحل التالية.
3. قد تفيد نتائج البحث في مساعدة التربويين والباحثين في جوانب النمو السليم للأفراد، وستساعد على فهم طبيعة العلاقة بين التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي من حيث ربط هذين المتغيرين بمرحلة وفئة ذوات أهمية كبيرة وهي مرحلة التعليم الجامعي والطالب الجامعي وخاصةً طلبة التربية وطلبة الحقوق.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف إلى:

- طبيعة العلاقة بين التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة كُلّيتي التربية والحقوق بجامعة دمشق.

- الفرق في التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة كُلّيتي التربية والحقوق بجامعة دمشق في ضوء متغير الجنس.
- الفرق في التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة كُلّيتي التربية والحقوق بجامعة دمشق في ضوء متغير الاختصاص.

فرضيّات البحث:

ستتم دراسة الفرضيات وفقَ نسبة دلالة (0.05%)، وهي حسب التالي:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيَّة بين درجات أفراد العينة على مقياس التعاطف مع الذات وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير الجنس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير الاختصاص (تربية / حقوق).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الاختصاص (تربية / حقوق).

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائيّة:

- **التعاطف مع الذات Self-compassion:** " هو مفهوم يلعب دوراً هاماً في عملية التكيف، وهو اتجاه إيجابي نحو الذات في المواقف المؤلمة أو الخيبة والفشل، ينطوي على مشاعر الاهتمام واللطف مع الذات، وعلى عدم الانتقاد الشديد لها، وفهم التجربة الذاتية كجزء من الخبرة التي يعانيها معظم الناس، ومعالجة المشاعر المؤلمة بوعي وتفهم وعقل منفتح " (Neff, 2003, p-p. 87-88).
- **ويُعرَف إجرائياً بأنَّهُ:** هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص جراء أدائه على مقياس التعاطف مع الذات المستخدم في هذا البحث.

- **استراتيجيات التنظيم الانفعالي emotional regulation strategies**: "هي الأساليب التي يستخدمها الفرد للتأثير على مستويات الاستجابة الانفعالية " (Gross, 2003, p. 11).
- **وتُعرَف إجرائيّاً**: الدرجة التي يحصل عليها الفحوص جراء أدائه على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المستخدم في هذا البحث.

حدود البحث:

- **الحدود الزمنية**: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي من العام 2023/2022 من تاريخ يوم الأحد 2022/9/18 ولغاية يوم الخميس 2022/10/20.
- **الحدود المكانية**: تم تطبيق أدوات البحث في كلية التربية والحقوق بجامعة دمشق.
- **الحدود البشرية**: تتمثل في أفراد عينة البحث من كلية التربية والحقوق بجامعة دمشق.
- **الحدود العلمية**: تتمثل في التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي.

الإطار النظري:

- **مفهوم التعاطف مع الذات:**

يُعَد التعاطف مع الذات من أحدث المفاهيم النفسية الإيجابية المرتبطة بالذات، وهو يمثل اتجاهاً صحياً للتعامل مع الذات، وقد تزايد الاهتمام مؤخراً بهذا المفهوم، وتناولته العديد من الأبحاث والمقالات في الكثير من المجلات منذ عام 2003 حيث نشرت أول مقالتان عن هذا المفهوم على يد العالمة الأمريكية كريستين نيف (Neff, 2003a; Neff, 2003b) التي تعمل كأستاذ مشارك في التنمية البشرية بجامعة تكساس– وكشفت عن طبيعته وأبعاده مستندة على الدراسات والفلسفة البوذية، ووضحت ارتباطاته وتأثيره على الشخصية كما وضعت أول مقياس لقياسه.

ويُعَد التعاطف مع الذات عملية سلوكية وجدانية معرفية تتكون من خمسة عناصر تعمل معاً، وتتضمن الاعتراف بالمعاناة الشخصية، وإدراك أن المعاناة عامة بين البشر، والشعور بمعاناة الأشخاص، والتواصل وجدانياً مع محنهم، وتحمل أي مشاعر غير مريحة أثارت الاستجابة للمعاناة كالخوف والضيق والتذمر ووجود دافع للعمل على تخفيف المعاناة، ويتضمن التعاطف مع الذات الاعتراف بالمعاناة، وإدراك عمومية المعاناة، والشعور بمعاناة الشخص، والدافع للعمل لتخفيف المعاناة (مطاوع، 2019، ص. 10).

- **مكونات التعاطف مع الذات:**

توصلت (Neff) إلى ثلاثة أبعاد قطبية يتكون منها التعاطف مع الذات وهي التالية:

- **العطف على الذات (Self–Kindness) مقابل الحكم على الذات (Self-Judgment):** ويعني أن يتفهم الفرد نفسه، ويتعامل مع ذاته برأفة ورفق، وبشكل مبني على الرحمة مع الذات، دون إطلاق الأحكام عليها، ويتضمن هذا البعد الفهم والدفء العاطفي نحو الذات بدلا من نقد الذات وخصوصاً عندما يواجه الفرد معاناة ما، أو عندما يفشل في تحقيق أمر ما.
- **العمومية الإنسانيَّة (Common Humanity) مقابل العزلة (Isolation):** وتعني أن يرى الشخص تجاربه المؤلمة والسعيدة بأنَّهُا ليست شخصية بل كجزء من التجربة الإنسانية المشتركة التي من الممكن أن تحدث مع الآخرين، بدلاً من رؤيتها في سياق منفصل وإدراكها على أنها تجربة فردية، وهي عنصر أساسي في التعاطف مع الذات، ويتضمن الوعي بأن البشر غير كاملين وهم عرضة للفشل ومن الطبيعي أن يرتكبوا الأخطاء أحياناً.
- **اليقظة العقلية (Mindfulness) مقابل فرط التماهي (التوحد المفرط مع الذات) (Over-identified):** وتعني أن يكون الشخص على وعي مسبق بتقبل المواقف المؤلمة دون أن يتأثر بها، فهذا الجانب من التعاطف مع الذات يتجسد في حالة من الوعي المتوازن تجنب الفرد النقيضين من التوحد الكامل بالهوية الذاتية، وعدم الارتباط بالخبرة، بالإضافة إلى الانفتاح على الأفكار السلبية والمشاعر والأحاسيس المؤلمة والخبرات غير السارة لدى الفرد، ومعايشة الخبرة في اللحظة الحاضرة بشكل متوازن ورصين، دون حكم أو تجنب أو قمع (كفا، 2017، ص. 12).

- **نظريات التعاطف مع الذات:**

- **نظرية التحليل النفسي:** ينظر (فرويد) إلى التعاطف بأنَّه توحد، فالتوحد نشاط لاشعوري مبني على الغريزة، ومشروط بخبرات الطفولة، إذ إن الإنسان له حاجة غريزية للتوحد، وهذه الحاجة تجعله يدافع عن نفسه، ويرى (فرويد) أن التعاطف طريقة للتواصل والفهم، لأنه يربط الفهم مع الشعور بالتشابه أو التماثل، فعندما يشعر الفرد بأنَّه أصبح أقل تشابهاً أو تماثلاً مع الأشخاص الآخرين فإنَّه يجد أن التعاطف أصبح أمراً لا يمكن الاعتماد عليه، فالتوحد يشعر الفرد بقيمته، ويعلمه كيف يستمتع بالألفة والارتباط مع الآخرين، ويجعله قادراً على التواصل معهم من خلال

إحساسه بحاجاته الخاصة وحاجات الآخرين، ومن خلال التعاطف يستطيع أن يتحرك من شخصية إلى أخرى، ومن (أنا إلى أنا) أخرى.

- **نظرية ثيودور لبس (Theodor Lips Theory):** يرى (لبس) أن التعاطف ناتج عن استجابة تقليدية، فعندما يلاحظ شخص شخصاً آخر وهو واقع تحت تأثير شعور ما، فإنَّه يقلده تلقائياً بتغيير بسيط في الوضع، وتعبير الوجه التي تعطي علامات تسهم في فهمه لمشاعر الشخص الآخر، فضلاً عن التقويم الذهني الذي يكون ضرورياً لظهور حالة التعاطف.

ويشير (لبس) إلى أن التعاطف هو المعرفة بمشاعر وشخصية الأفراد الآخرين، وتتم هذه المعرفة عن طريق:

1. **المعرفة بالذات:** وتتمثل بمعرفة الفرد بذاته وقابلياته وإمكاناته ومصدرها الإدراك الداخلي.
2. **المعرفة بالآخرين:** وتتمثل في قدرة الشخص على فهم مشاعر الأفراد الآخرين وهذا المحور يكون مصدره التعاطف.
3. **المعرفة بالأشياء:** وتتمثل بالمواقف المختلفة التي تمر بالإنسان، ويكون مصدرها الإدراك الحسي (العبيدي، 2011، ص–ص. 138–139).

- **أهمية التعاطف مع الذات:**

يُعتَبر التعاطف مع الذات مُرَكَب مهم من مركبات الشخصية، التي تساعد الفرد في مواقف الفشل والألم والمعاناة، وتقي الإنسان من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة، وتجعل الفرد أكثر عطفاً مع نفسه في مواقف الإخفاق، وأكثر عقلانية ومرونة وانفتاحاً وقابلية للتغلب على مشكلاته وهمومه، فالتعاطف مع الذات له أهمية بالغة في مختلف جوانب حياة الفرد، النفسية والشخصية والاجتماعية والسريرية، وفيما يلي عرضاً لأهمية التعاطف مع الذات من خلال عدة نقاط وهي حسب التالي:

- **التعاطف مع الذات والوظائف النفسية (Psychological Functioning):** يلعب التعاطف مع الذات دوراً هاماً في الصحة النفسية لدى الأفراد، فهو يتضمن بعداً أساسياً من أبعاد البناء النفسي للفرد، وسمة مهمة من سمات الشخصية الإيجابية، وحاجزاً نفسياً من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة عليه، وذلك عندما يعيش الفرد حالة من حالات الفشل أو عدم الكفاية الشخصية في حل مشكلاته.

- **التعاطف مع الذات والوظائف الشخصية (Interpersonal Functioning)**: كما أن للتعاطف مع الذات دوراً هاماً من الناحية النفسية للشخص كذلك فإن له دوراً في تحسين العلاقات الشخصية، فهو قضية تشاركية بين الفرد والآخرين، والتي يمكن أن تعد جزءاً من الخبرة الإنسانية المشتركة (كفا، 2017، ص. 15).

- **مفهوم استراتيجيات التنظيم الانفعالي:**

تحتل استراتيجيات التنظيم الانفعالي أهمية كبيرة في مراحل حياة الأفراد، لارتباطها بصحتهم النفسية؛ ومع ذلك نجد أنّ لها مكانة خاصة في مرحلة الجامعة نظراً لطبيعة التغيرات الانفعالية التي تحدث أثنائها والمتمثلة بالحدة والتذبذب والتناقض، والتي تفرض على الطلبة الجامعيين أن يجربوا طرقاً عديدةً لتنظيمها.

ويُعَد التنظيم الانفعالي (Emotional Regulation) من المفاهيم الحديثة في علم النفس، ويقوم على فكرة أن الناس يفضلون الانفعالات السارة على غير السارة وينظمونها وفقاً لذلك وقد بدأ البحث فيه في العام (1961) على شكل دراسات وصفية حول أليات الدفاع (Defense mechanisms) المستخدمة للتعامل مع المواقف الضاغطة ويشتمل مفهوم التنظيم الانفعالي على سلسلة واسعة من العمليات الشعورية وغير الشعورية المعرفية، السلوكية، الفيزيولوجية ويشير إلى العملية التي يستخدمها الأفراد ليعدلوا نوع وشدة ومدة التعبير الانفعالي (سلوم، 2015، ص. 13).

- **نظرية تنظيم الانفعال (Self- Regulation Theory):**

يُعَد (جيمس كروس – James Gross) صاحب نظرية التنظيم الانفعالي – أكثر من بحث موضوع التنظيم الانفعالي (1997 – 2014)، ويحدده (2002) «بأنَّهُ الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الفرد لكي يزيد أو ينقص أو يحافظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية»، ويحدد كروس هذه المكونات بثلاث هي: مكون الخبرة ويشمل المشاعر الذاتية للفرد وفقاً لخبراته الحياتية، والمكون السلوكي ويتضمن الاستجابات السلوكية، والمكون الفسيولوجي ويتضمن الاستجابات الفسيولوجية كضربات القلب، وضغط الدم، وتصلب الشعر والجلد، ويرى كروس أن التنظيم الانفعالي يمكّن الفرد من استخدم مجموعة استراتيجيات يدرجها في سياق نوعين يحدد النوع الأول باستراتيجيات التركيز المسبق Antecedent-Focused

(Strategies) والتي يلجأ إليها الفرد في حالة الاستعداد للاستجابة قبل أن يكون متفاعلاً بشكل كلي مع المثير الانفعالي (مرعي، 2019، ص. 20).

- **مكونات استراتيجيات التنظيم الانفعالي:**

تتعدد تصنيفات استراتيجيات التنظيم الانفعالي، إحدى هذه التصنيفات تصنيف باركنسون وتوتيرديل والذين يصنفان استراتيجيات التنظيم الانفعالي إلى أربع أشكال تبعاً لعاملين هما: الانخراط ويشير فيما إذا كانت الخبرة الانفعالية تأخذ شكل الانهماك أو التجنب، أي أنَّ الانتباه يوجه إلى المثير الانفعالي أو يتم إبعاده عنه، والثاني هو النوع ويشير فيما إذا كان الانفعال الذي يتم تنظيمه يتضمن عنصراً سلوكياً أو معرفياً.

وقد انبثق عن هذا التقسيم أربع فئات، صنفت ضمنها استراتيجيات التنظيم الانفعالي وهي:

1) **فئة الانخراط المعرفي:** من الاستراتيجيات المتضمنة فيها: إعادة التقييم المعرفي والاجترار والكارثية.
2) **وفئة اللانخراط المعرفي:** من الاستراتيجيات المتضمنة فيها: استراتيجية الإلهاء وإعادة التركيز الإيجابي.
3) **وفئة الانخراط السلوكي:** من الاستراتيجيات المتضمنة فيها: استراتيجية المشاركة الاجتماعية.
4) **وفئة استراتيجيات اللانخراط السلوكي:** من الاستراتيجيات المتضمنة فيها: استراتيجية الكبت ويصنف البعض الآخر الاستراتيجيات استناداً إلى متغير النوع فقط، ويحددونها بعدد من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية والفيزيولوجية والاجتماعية والتي تستخدم لننقص أو نزيد الانفعال، وإما لنحافظ عليه (سلوم، 2015، ص–ص. 17–18).

- **أهمية استراتيجيات التنظيم الانفعالي:**

يؤدي تنظيم الانفعال دوراً مهمًّاً في النمو الانفعالي للفرد فهو يتيح للفرد التحكم في سلوكه وإدارة الانفعالات التي تصدر عنه تجاه الأحداث، ويجعله يستجيب بمرونة تجاه الأحداث البيئية المؤلمة والضاغطة، كما أن له دوراً كبيراً في التوافق النفسي والعلاقات الاجتماعية وأداء العمل وثراء الحياة الانفعالية، والنظرة إلى الحياة نظرة إيجابية، والتمتع بالصحة النفسية والثقة بالنفس.

في حين إن قصور تنظيم الانفعال يؤدي إلى اضطرابات ومشكلات نفسية مختلفة منها: الأليكسيثيميا، والقلق والاكتئاب، واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة واضطرابات الإدمان، واضطرابات الأكل، والاضطرابات الوجدانية، والاندفاعية، والتسرب من الدراسة والجريمة والجنوح، والعنف، وانحراف السلوك، والبدانة، والمقامرة، والتدخين (عفانة، 2018، ص. 23).

الدّراسات السّابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت التعاطف مع الذات:

أولاً: الدراسات العربية

1. دراسة الضبع (2013)، مصر

عنوان الدراسة: التعاطف مع الذات كمنبئ بأسلوب الحياة الصحي لدى عينة من طلاب الجامعة.

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التعاطف مع الذات وأسلوب الحياة الصحي لدى عينة من طلاب الجامعة، والتعرف على إمكانيَّة التنبؤ بأسلوب الحياة الصحي من خلال أبعاد التعاطف مع الذات.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (207) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائيّةٍ.
- **أدوات الدراسة:** مقياس التعاطف مع الذات ومقياس أسلوب الحياة الصحي من إعداد الباحث.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيّاً بين التعاطف مع الذات وأسلوب الحياة الصحي وإن أبعاد التعاطف مع الذات منبئة لأسلوب الحياة الصحي، وأظهرت أيضاً فروق في التعاطف مع الذات لصالح الذكور.

2. دراسة كفا (2017)، سوريا

عنوان الدراسة: التعاطف مع الذات وعلاقته بالشيخوخة الناجحة لدى المسنين دراسة ميدانية لدى عينة من المسنين في محافظتي اللاذقية والسويداء.

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين التعاطف مع الذات والشيخوخة الناجحة وأبعادها الفرعية (الحالة الصحية والوظيفية، الحالة العقلية والإدراكية، المشاركة الاجتماعية والعلاقات، الحالة النفسية، الحالة الروحانية، التطور الشخصي، الاستقلالية، تقدير قيمة الحياة)، والكشف عن الفروق في متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التعاطف

مـع الـذات ومقيـاس الشـيخوخة الناجحـة تبعـاً لمتغيـرات الدراسـة: (الجـنس، المسـتوى التعليمـي، الحالة الاجتماعية، المنطقة الجغرافية، العمر).

- **عينة الدراسة:** بلـغ عدد المسنين في محافظتي اللاذقية والسويداء (88780)، وعملت الباحثة على سحب العينة بالطريقة العرضية، وقد بلغ عددهم (382)، منهم (211) ذكور و(171) إناث.
- **أدوات الدراسة:** مقياس التعاطف مع الذات لنيف (Self– Compassion Neff, 2003 – Scale (SCS) ترجمة الباحثة، ومقياس الشيخوخة الناجحة إعداد الباحثة.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين أداء أفراد العينة على مقياس التعاطف مع الذات والشيخوخة الناجحة للمسنين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف مع الذات للمسنين تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق بين المسنين في درجاتهم على مقياس التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف مع الذات للمسنين تبعاً لمتغير المنطقة الجغرافية لصالح مسني اللاذقية، ووجود فروق في التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير العمر لصالح المسنين الأصغر عمراً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1. دراسة نيف وآخرون (Yarnell et all, 2019)، أمريكا

Gender Differences in Self-Compassion: Examining the Role of Gender Role Orientation.

عنوان الدراسة: الفروق بين الجنسين في التعاطف مع الذات: فحص دور توجيه دور النوع الاجتماعي.

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى إيجاد الفروق بين الجنسين في التعاطف مع الذات.
- **عينة الدراسة:** تكونت من عينة قوامها (504) بمتوسط (7 – 20) عاماً، وعينة راشدين قوامها (968).
- **أدوات الدراسة:** مقياس Neff للتعاطف مع الذات، ومقياساً للدور الجنسي وسمات الشخصية.

- **نتائج الدراسة:** توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في التعاطف مع الذات لصالح الذكور وعدم وجود فروق دالة بين الذكور (طالب، راشدين) في التعاطف، وعدم وجود فروق دالة بين الإناث (طالبات وراشدات) في التعاطف مع الذات، ووجود فروق في التعاطف مع الذات ترجع إلى الدور الجنسي (ذكوري، أنثوي) لصالح ذوي الدور الجنسي الذكوري.

2. دراسة وي وآخرون (Wei et all, 2020)، الصين

Impostor Feelings and Psychological Distress Among Asian Americans: Interpersonal Shame and Self-Compassion.

عنوان الدراسة: مشاعر المحتال والاضطراب النفسي بين الأمريكيين الآسيويين: الخجل بين الأشخاص والتعاطف مع الذات.

- **هدف الدراسة:** دراسة التعاطف مع الذات واليقظة العقلية والذوق كعوامل وسيطة بين الدعم الاجتماعي المدرك والرفاه والتعاطف مع الذات.
- **عينة الدراسة:** تكونت من (228) طالباً جامعياً.
- **أدوات الدراسة:** مقياس Neff للتعاطف مع الذات.
- **نتائج الدراسة:** توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال بين التعاطف مع الذات وكل من: الرفاه النفسي والسعادة واليقظة العقلية، وارتباط سالب بين التعاطف مع الذات وكل من الاكتئاب والضغوط المدركة، وأن التعاطف مع الذات يتوسط العلاقة بين الدعم الاجتماعي المدرك والرفاه النفسي، وفروق في التعاطف مع الذات لصالح الذكور.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

أولاً: الدراسات العربية:

1. دراسة سلوم (2015)، سوريا

عنوان الدراسة: استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات "دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق".

- **هدف الدراسة:** التعرف على مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، ومستويات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، والعلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلاب

المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، ودلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات تبعاً لمتغيري (الجنس، المرحلة الدراسية).

- **عينة الدراسة:** بلغ العدد الكلي لعينة البحث (1282) من طلاب الصف العاشر الثانوي وطلاب السنة الثانية من المرحلة الجامعية، وتألفت عينة طلاب الصف العاشر الثانوي من (551) طالباً وطالبة (311) إناث، و(249) ذكور، تم سحبها من (14) مدرسة ثانوية عامة، وتكونت عينة طلاب السنة الثانية من (732) طالباً وطالبة (399) إناث، و(333) ذكور، تم سحبها من (14) كلية من كليات جامعة دمشق.
- **أدوات الدراسة:** استخدمت الباحثة استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي، ومقياس حل المشكلات.
- **نتائج الدراسة:** توجد علاقة دالة احصائياً بين الدرجة الكلية على استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلتين، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى طلاب المرحلتين في استراتيجيات (التركيز الايجابي، الكارثية، المشاركة الاجتماعية، الكبت) تبعاً لمتغير الجنس، لكن توجد فروقاً ذات دلالة احصائية لدى طلاب المرحلتين في استراتيجيات (الاجترار، الالهاء، القبول) تبعاً لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الاناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية باستثناء استراتيجيتي إعادة التقييم والاجترار، والتي وجدت فيها فروقاً لصالح عينة المرحلة الجامعية.

2. دراسة مرعي (2019)، فلسطين

عنوان الدراسة: التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس.

- **هدف الدراسة:** التعرف على العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي والقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس، والكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي ومستوى القلق (كحالة – كسمة).
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبةً من جامعتي الاستقلال والقدس، وتم سحبهم بطريقة العينة المتاحة.

- **أدوات الدراسة:** استخدمت الباحثة مقياسين وهما مقياس التنظيم الانفعالي المُعَد من قبل جروس وجون ترجمة وإعداد البراهمة (2017)، ومقياس القلق (كحالة – كسمة) STAI المُعَد من قبل سبيلرجر وآخرون.
- **نتائج الدراسة:** توجد علاقة ارتباطية طردية بين مقياس مستوى التنظيم الانفعالي ومقياس مستوى القلق (كحالة – كسمة) لدى أفراد الدراسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1. دراسة ون وآخرون (Kwon et all, 2013)، كوريا الجنوبيَّة

Differences in emotion regulation according to gender and culture: the relationship to depression.

عنوان الدراسة: الفروق في تنظيم الانفعال تبعاً للجنس والثقافة: العلاقة بالاكتئاب.

- **هدف الدراسة:** هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأعراض الاكتئاب لدى طلبة الجامعات من ثقافتين مختلفتين في كوريا الجنوبية.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (384 من أمريكا / ميامي) و(380 من كوريا/سيسو) من طلبة الجامعات.
- **أدوات الدراسة:** مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد الباحث.
- **نتائج الدراسة:** توصلت أنَّ الكوريين كانوا أكثر استخدام لاستراتيجية الاجترار من الأمريكيين، في حين إنَّ الأمريكيين أكثر كبتاً للغضب من الكوريين، كما أنَّ الإناث أكثر استخداماً لكلا النوعين من الاستراتيجيات (الاجترار، الكبت) وذلك في كلا الثقافتين.

2. دراسة زانج (Zhang, 2014)، الصين

Emotional regulation strategies and its relationship to personality traits among university students.

عنوان الدراسة: استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة.

- **هدف الدراسة:** هدفت إلى معرفة العلاقة بين سمات الشخصية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة في الصين.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (426) طالب وطالبة وتتراوح أعمارهم ما بين (17 – 22 عاماً).
- **أدوات الدراسة:** مقياس لسمات الشخصية ومقياس التنظيم الانفعالي.
- **نتائج الدراسة:** وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التقييم المعرفي وجميع سمات الشخصية، وفروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

▪ **التعقيب على الدراسات السابقة ومكانة البحث:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن تسجيل الملاحظات التالية التي تبرز نواحي التشابه والاختلاف بين البحث والدراسات السابقة من حيث:

- **هدف البحث:** يتشابه هذا البحث مع الدراسات السابقة جميعها من خلال عرضهم لجزء على الأقل من المتغيرين الرئيسيين للبحث.
- **عينة البحث:** يتشابه هذا البحث مع جميع الدراسات السابقة، من حيث العينة أنها كانت من الطلبة الجامعيين، ما عدا دراسة كفا (2017) فقد اختلفت معه بأنها كانت عينة من المسنين.
- **أدوات البحث:** تختلف أدوات هذا البحث عن الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة جميعها من خلال البنية التنسيقيَّة للمقياسيين وشكل مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

▪ **ما استفادت الباحثة من هذه الدراسات السابقة:**

1. الاطلاع على الجوانب التي تم التركيز عليها في هذه الدراسات وعلى المتغيرات التي قامت بدراستها، والأدوات التي استخدمتها، والمنهج الذي اعتمدته، لمنح الباحثة تصور أولي لهيكلية العمل والبدء بالبحث من عدة محاور رئيسيَّة.
2. الاطلاع على كيفيّة صياغة المشكلة والفرضيات.

3. الاطلاع على عينات الدراسات السابقة وطرائق سحبها، مما يرسم إطار للعمل الذي ستجريه الباحثة، والاطلاع على أساليب عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

إجراءات البحث الميدانيّة:

- **منهج البحث:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لجمع البيانات وتحليلها، وتم تطبيق مقياسيّ التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي، ودراسة العلاقة الارتباطية بينهما، والفروق في كل منهما في ضوء متغير الجنس والاختصاص.
- **المجتمع الأصلي للبحث:** يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الاختصاصين (تربية وحقوق) في كلية التربية والحقوق بجامعة دمشق والبالغ عددهم (9769) طالباً وطالبة، حيث كان العدد الكلي لطلبة التربية (4708) طالباً وطالبة من طلبة السنتين الأولى (3121) طالباً وطالبة والثانية (1587) طالباً وطالبة ومن جميع الأقسام التابعة لكلية التربية، أما طلبة الحقوق (5061) طالباً وطالبة من طلبة السنتين الأولى (2067) طالباً وطالبة والثانية (2994) طالباً وطالبة، وتم الحصول على هذا العدد بالرجوع إلى جداول دائرة الإحصاء بجامعة دمشق (دائرة الإحصاء بجامعة دمشق، 2022).
- **عيّنة البحث:** تكوَّنت عينة البحث من (180) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة دمشق من اختصاصي التربية والحقوق، تم اختيارهم بالطريقة العشوائيَّة البسيطة بنسبة (1.85%) من المجتمع الأصلي، (71) منهم من الذكور و(109) من الإناث، و(90) منهم من طلبة التربية و(90) من طلبة الحقوق.

الجدول (1)؛ نسبة العينة الكاملة (الأساسية) المستخدمة من المجتمع الأصلي للبحث مع طريقة السحب

	العدد	النسبة المئوية
العينة الكاملة (الأساسية)	180	%1.85
المجتمع الأصلي	9769	%100
طريقة سحب العينة	تم سحب العينة بالطريقة العشوائيَّة البسيطة	

- **أدوات البحث:**

الأداة الأولى: مقياس التعاطف مع الذات من إعداد الباحثة (بعد أن تم الاطلاع على دراسة كفا والضبع):

- **وصف المقياس:** يتكون المقياس في شكله الأصلي من (26) عبارة ويوجد أمام كل منها خمسة خيارات (لا تنطبق أبداً – لا تنطبق إلى حد كبير – تنطبق أحياناً – تنطبق غالباً – تنطبق دائماً)، تأخذ الأوزان (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي للأبعاد الموجبة وهي: بُعد العطف على الذات (5–4–3–2–1) / بُعد العمومية الإنسانية (14–13–12–11) / بُعد اليقظة العقلية (22–21–20–19)، وتصبح الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للأبعاد السالبة وهي: بُعد الحكم على الذات (10–9–8–7–6) / بُعد العزلة (18–17–16–15) / بُعد فرط التماهي (التوحد المفرط مع الذات) (26–25–24–23).
- **الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف مع الذات:**

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (70) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق من اختصاصي التربية وحقوق، تم اختيارهم بشكلٍ عشوائي من ضمن المجتمع الأصلي للبحث وخارج عينته الأساسية، وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات مقياس التعاطف مع الذات عن طريق إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، والتأكد من دقة الصياغة اللغوية ووضوحها بالنسبة للطلبة وملائمة محتوى المقياس لمستويات الطلبة.

أوّلاً: صدق المقياس: أعدت الباحثة مقياس التعاطف مع الذات الذي تم عرضه على محكمين، وحسب المحكمين لم يتم حذف أي بند من البنود وكانت تعديلات المحكمين فقط تعديلات لغوية وشكلية وكانت نسبة الاتفاق بينهم 87%، ومن ثم قامت بالتحقق أيضاً من صدق المقياس وثباته في البحث عن طريق مجموعة من الاختبارات التي قامت بها على عينة مكونة من (70) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق من اختصاصي التربية وحقوق، تم اختيارهم بشكلٍ عشوائي من ضمن المجتمع الأصلي للبحث وخارج عينته الأساسية، والاختبارات حسب التالي:

1- اختبار صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعاطف مع الذات:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل بند مع البُعد المنتمي إليه وارتباط كل بُعد مع الدرجة الكلية، والجدول (2) يوضح النتائج:

الجدول (2)؛ صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعاطف مع الذات

البند	الارتباط	الدلالة	البند	الارتباط	الدلالة
بُعد العطف على الذات			16	0.660**	0.000
1	0.799**	0.000	17	0.683**	0.000
2	0.499*	0.024	18	0.768**	0.000
3	0.418*	0.012	بُعد اليقظة العقلية		
4	0.307*	0.022	19	0.821**	0.000
5	0.516*	0.030	20	0.664**	0.000
بُعد الحكم على الذات			21	0.868**	0.000
6	0.429*	0.011	22	0.819**	0.000
7	0.493*	0.027	بُعد فرط التماهي (التوحد المفرط مع الذات)		
8	0.809**	0.000	23	0.469*	0.031
9	0.352*	0.033	24	0.355*	0.037
10	0.760**	0.000	25	0.751**	0.000
بُعد العمومية الإنسانية			26	0.422*	0.019
11	0.792**	0.000	** دال عند مستوى الدلالة 0.01 * دال عند مستوى الدلالة 0.05		
12	0.738**	0.000			
13	0.708**	0.000			
14	0.702**	0.000			
بُعد العزلة					
15	0.845**	0.000			

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبُعد المنتمي إليه تبعاً للمقياس الكلي، وهذه الارتباطات تتراوح بين (*0.307) إلى (**0.868)، وهي نسب موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01/0.05)، مما يؤكد لنا الصدق البنيوي (صدق الاتساق الداخلي) للمقياس.

2- اختبار الصدق التمييزي لمقياس التعاطف مع الذات:

الصدق التمييزي: "هو مفهومٌ كمّي، وإحصائي، يعبر بلغة العدد، عن درجة تلك الحساسية، ومدى قدرة البند على التمييز، أو التفريق بين الأفراد في ذلِك الجانب، أو المظهر من السمة، التي يتصدى لقياسها، ولا شك في أن القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة، بصدق تلك البنود، ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه، وذلِك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه" (ميخائيل، 2006، ص. 152).

وتقوم هذه الفكرة على مقارنة المتوسطات بين متوسط درجات الأقوياء ومتوسط درجات الضعفاء على مقياس التعاطف مع الذات، حيث تم ترتيب الدرجات تصاعدياً، ثم تحديد الربيع الأعلى والأدنى، ثم حساب اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا، ويوضح الجدول رقم (3) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس التعاطف مع الذات:

الجدول (3)؛ الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس التعاطف مع الذات

المقياس والأبعاد	المجموعتين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
مقياس التعاطف مع الذات	المجموعة الدنيا	35	71.80	4.042	-9.641-	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	81.00	3.941			
بُعد العطف على الذات	المجموعة الدنيا	35	13.66	1.136	-6.830-	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	15.60	1.241			
بُعد الحكم على الذات	المجموعة الدنيا	35	14.26	1.120	-5.308-	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	15.77	1.262			
بُعد العمومية الإنسانية	المجموعة الدنيا	35	10.80	1.324	-5.295-	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	12.20	.833			
بُعد العزلة	المجموعة الدنيا	35	11.46	1.120	-4.854-	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	12.71	1.045			
بُعد اليقظة العقلية	المجموعة الدنيا	35	10.49	1.245	-5.789-	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	12.26	1.314			
بُعد فرط التماهي (التوحد المفرط مع الذات)	المجموعة الدنيا	35	11.14	1.216	-4.702-	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	12.46	1.120			

يتضح من الجدول السابق أنَّ الفرق دال بالنسبة لمقياس التعاطف مع الذات وأبعاده، وهذا يشير إلى أن المقياس صادق ولبنوده القدرة التمييزية في قياس ما وضعت لقياسه.

ثانياً: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس في البحث عن طريق:

-1- اختبار ألفا كرونباخ لثبات الاتساق الداخلي: تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ بين عبارات المقياس وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.754) وهي قيمة موجبة وقريبة من الواحد ودل على وجود اتساق داخلي قوي وثبات للمقياس، وبالنسبة للأبعاد فقد كانت قيم ألفا كرونباخ لهم تتراوح بين (0.703 إلى 0.866) وهذه القيم تُبيّن ثبات داخلي جيد للمقياس.

-2- اختبار جوثمان للتجزئة النصفية لمقياس التعاطف مع الذات: تم التحقق من ثبات التجزئة النصفية عن طريق اختبار جوثمان وتم استخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، وقد بلغت قيمة سبيرمان براون (0.875)، وقيمة جوثمان (0.875) وجميعها موجبة وقريبة من الواحد، وبالنسبة للأبعاد فقد تراوحت قيم سبيرمان براون بين (0.717 إلى 0.805)، وقيمة جوثمان (0.725 إلى 0.851) وجميعها قريبة من الواحد وذات ثبات جيد.

الأداة الثانية: مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي من إعداد (عفانة، 2018):

- **وصف المقياس:**

تكون المقياس في صورته النهائية بعد ترجمته من (36) فقرة، يتم الإجابة عليها عبر البدائل (لا تنطبق أبداً – لا تنطبق– متردد – تنطبق – تنطبق تماماً)، وتأخذ الأوزان (1، 2، 3، 4، 5)، وهو مكون من الأبعاد التالية: بُعد لوم النفس (1،10،19،28) / بُعد التقبل (2،11،20،29) / بُعد الاجترار (3،12،21،30) / بُعد إعادة التركيز الإيجابي (4،13،22،31) / بُعد التركيز على الخطط (5،14،23،32) / بُعد إعادة التقييم الإيجابي (6،15،24،33) / بُعد وضع الأمور في نصابها (7،16،25،34) / بُعد التهويل (8،17،26،35) / بُعد لوم الآخرين (9،18،27،36).

- **الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي في البحث:**

أوّلاً: صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي عن طريق:

1- اختبار صدق الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل بند مع البُعد المنتمي إليه وارتباط كل بُعد مع الدرجة الكلية، والجدول (4) يوضح النتائج:

الجدول (4)؛ صدق الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي

البند	الارتباط	الدلالة	البند	الارتباط	الدلالة
بُعد لوم النفس			14	0.673**	0.000
1	0.612**	0.000	23	0.629**	0.000
10	0.513**	0.000	32	0.564**	0.000
19	0.670**	0.000	بُعد إعادة التقييم الإيجابي		
28	0.599**	0.000	6	0.704**	0.000
بُعد التقبل			15	0.772**	0.000
2	0.388*	0.027	24	0.755**	0.000
11	0.395*	0.020	33	0.390*	0.031
20	0.711**	0.000	بُعد وضع الأمور في نصابها		
29	0.760**	0.000	7	0.788**	0.000
بُعد الاجترار			16	0.743**	0.000
3	0.537**	0.000	25	0.666**	0.000
12	0.744**	0.000	34	0.595**	0.000
21	0.606**	0.000	بُعد التهويل		
30	0.580**	0.000	8	0.717**	0.000
بُعد إعادة التركيز الإيجابي			17	0.752**	0.000
4	0.395*	0.029	26	0.755**	0.000
13	0.791**	0.000	35	0.610**	0.000
22	0.766**	0.000	بُعد لوم الآخرين		
31	0.662**	0.000	9	0.688**	0.000
بُعد التركيز على الخطط			18	0.589**	0.000
5	0.725**	0.000	27	0.722**	0.000
** دال عند مستوى الدلالة 0.01			36	0.730**	0.000
* دال عند مستوى الدلالة 0.05					

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبُعد المنتمي إليه تبعاً للمقياس الكلي، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.388*) إلى (0.791**)، وهي نسب موجبة

ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01/0.05)، مما يؤكد لنا الصدق البنيوي (صدق الاتساق الداخلي) للمقياس.

2- اختبار الصدق التمييزي لكل بند تبعاً للمجموع الكلي:

وتقوم هذه الفكرة على مقارنة المتوسطات بين متوسط درجات الأقوياء ومتوسط درجات الضعفاء على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، حيث تم ترتيب الدرجات تصاعدياً، ثم تحديد الربيع الأعلى والأدنى، ثم حساب اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا، ويوضح الجدول رقم (5) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

الجدول (5)؛ الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي

المقياس والأبعاد	المجموعتين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي	المجموعة الدنيا	35	139.26	21.982	2.099	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	125.66	31.414			
بُعد لوم النفس	المجموعة الدنيا	35	17.43	2.627	2.376	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	14.40	3.558			
بُعد التقبل	المجموعة الدنيا	35	17.91	1.961	2.701	0.009	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	14.09	3.493			
بُعد الاجترار	المجموعة الدنيا	35	16.26	2.548	2.448	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	14.94	3.271			
بُعد إعادة التركيز الإيجابي	المجموعة الدنيا	35	16.54	2.331	1.609	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	14.26	4.111			
بُعد التركيز على الخطط	المجموعة الدنيا	35	15.20	2.720	2.904	0.001	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	13.71	3.730			
بُعد إعادة التقييم الإيجابي	المجموعة الدنيا	35	17.34	3.067	2.446	0.000	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	14.17	3.682			
بُعد وضع الأمور في نصابها	المجموعة الدنيا	35	15.40	3.591	2.852	0.006	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	12.83	3.944			
بُعد التهويل	المجموعة الدنيا	35	15.94	3.597	2.379	0.003	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	13.69	4.020			
بُعد لوم الآخرين	المجموعة الدنيا	35	16.09	2.280	2.812	0.006	دالة إحصائياً
	المجموعة العليا	35	13.89	4.028			

يتضح من الجدول السابق أن الفرق دال بالنسبة لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأبعاده، وهذا يشير إلى أن المقياس صادق ولبنوده القدرة التمييزية في قياس ما وضعت لقياسه.

ثانياً: ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق:

1- اختبار ألفا كرونباخ لثبات الاتساق الداخلي: تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ بين عبارات المقياس وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.970) وهي قيمة موجبة وقريبة من الواحد ودل على وجود اتساق داخلي قوي وثبات للمقياس، وبالنسبة للأبعاد فقد كانت قيم ألفا كرونباخ لهم تتراوح بين (0.848 إلى 0.925) وهذه القيم تُبَيّن ثبات داخلي جيد للمقياس.

2- اختبار جوتمان للتجزئة النصفية: تم التحقق من ثبات التجزئة النصفية عن طريق اختبار جوتمان وتم استخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، وقد بلغت قيمة سبيرمان براون (0.955)، وقيمة جوتمان (0.954) وجميعها موجبة وقريبة من الواحد، وبالنسبة للأبعاد فقد تراوحت قيم سبيرمان براون بين (0.838 إلى 0.910)، وقيمة جوتمان (0.765 إلى 0.939) وجميعها موجبة وقريبة من الواحد وذات ثبات جيد.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

التّحقّق من فرضيّات البحث:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيَّة بين درجات أفراد العينة على مقياس التعاطف مع الذات وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وللتحقق من فرضية البحث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون:

الجدول (6)؛ العلاقة الارتباطية بين مقياس التعاطف مع الذات ومقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأبعادهما

		لوم النفس	التقبل	الاجترار	إعادة التركيز الإيجابي	التركيز على الخطط	إعادة التقييم الإيجابي	وضع الأمور في نصابها	التهويل	لوم الآخرين
مقياس التعاطف مع الذات	بيرسون	-.205**	.303**	-.326**	.224**	.238**	.204**	.240**	-.203**	-.217**
العطف على الذات	بيرسون	-.159*	.255**	-.303**	.202**	.210**	.174*	.204**	-.165*	.166*
الحكم على الذات	بيرسون	.232**	.325**	.335**	-.245**	-.248**	-.222**	-.247**	.229**	-.255**
العمومية الإنسانية	بيرسون	-.231**	.316**	-.333**	.238**	.254**	.223**	.249**	-.194**	-.231**
اليقظة العقلية	بيرسون	-.196**	.290**	-.310**	.192**	.234**	.189*	.254**	-.220**	-.182*
العزلة	بيرسون	.132**	-.239**	.252**	-.185*	-.149*	-.132	-.147*	.101	.187*
فرط التماهي	بيرسون	.221**	-.301**	.325**	-.210**	-.266**	-.222**	-.277**	.255**	.208**

بالنظر إلى قيمة بيرسون (0.264**) القريبة من الواحد وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية لهُ التي هي (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبذلك نرفض الفرضية المطروحة؛ ونقبل الفرضية البديلة بأنَّهُ: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيَّة بين درجات أفراد العينة على مقياس التعاطف مع الذات وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

وبالتدقيق بنتائج الأبعاد لكل مقياس على حدى، تجد الباحثة أنَّ معاملات الارتباط بين أبعاد كل مقياس على حدى مع المقياس الآخر وأبعاده كانت ذات ترابطات دالة إحصائيَّاً وكانت بعضها طردية وأخرى سلبية وهذا يعود إلى طبيعة مضمون البُعد واتجاهه، فعلى سبيل المثال: ارتبط معامل ارتباط بيرسون لبُعد (لوم النفس) ارتباطاً سلبياً بقيمة (−0.205**) مع مقياس التعاطف مع الذات وهذا يؤكد مضمون البُعد المعاكس لمضمون مقياس التعاطف مع الذات، فإنَّ لوم النفس من الجوانب المعاكسة للتعاطف مع الذات، لأن التعاطف مع الذات من سماته التقبل وهذا ما أكدَّهُ أيضاً ارتباط بُعد (التقبل) الذي كان ارتباطاً موجباً بقيمة (0.303**)، وجاءَ أيضاً ارتباطات الأبعاد التالية على نفس النسق الإيجابي وهي: (بُعد إعادة التركيز الإيجابي قدرها (0.224**)، وبُعد

التركيز على الخطط بقيمة ارتباط قدرها (0.238**)، وبُعد إعادة التقييم الإيجابي بقيمة ارتباط قدرها (0.204**)، وبُعد وضع الأمور في نصابها بقيمة ارتباط بقيمة ارتباط قدرها (0.240**)) وهذا يبين السلوكيَّات والاستراتيجيات التي تتصل بالتعاطف مع الذات باتجاهاتٍ إيجابية، وأيضاً ارتبط مقياس التعاطف مع الذات ارتباطاً سلبياً مع الأبعاد التالية: (بُعد الاجترار بقيمة ارتباط قدرها (0.326-**)، وبُعد التهويل بقيمة ارتباط قدرها (0.203-**)، وبُعد لوم الآخرين بقيمة ارتباط قدرها (0.217-**)) وهذا يُظهر مدى التأثير السلبي بمستوى التعاطف مع الذات تبعاً للسلوكيَّات والاستراتيجيات المعاكسة والتي تعزز التأثير السلبي عليه.

وجاءت هذه النتيجة مشابهة لنتيجة الدراسات التالية: (دراسة سلوم (2015) التي أظهرت وجود علاقة دالة احصائياً بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، ودراسة زانج (Zhang, 2014) التي أكَّدَت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التقييم المعرفي وجميع سمات الشخصية).

ويمكن تفسير هذه العلاقة من وجهة نظر الباحثة: أنَّ التعاطف مع الذات يمكن أن يتأثر باستراتيجيات التنظيم الانفعالي، حيث أنَّ أي طالب جامعي لديه القدرة على ضبط وتنظيم انفعالاته بطرق تمكنه الفصل بين الشعور بالمشكلة وبين توجيهها لذاته سيصبح أكثر قدرةً على التعاطف مع ذاته بالشكل الأفضل والأكثر مرونة، مما سيساعده بالرضا على ذاته والتعاطف معها بما يقوم بتحقيقها.

- **الفرضية الثانية:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير الجنس، وللتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار T-TEST:

الجدول (7)؛ الفروق في التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ستيودنت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار
مقياس التعاطف مع الذات	ذكر	71	82	14.122	-2.676-	178	.008	دال إحصائيا
	أنثى	109	75.39	22.919				
العطف على الذات	ذكر	71	15.30	3.247	-2.621-	178	.010	دال إحصائيا
	أنثى	109	14.72	4.016				
الحكم على الذات	ذكر	71	16.51	2.510	-2.993-	178	.003	دال إحصائيا
	أنثى	109	14.17	4.927				
العمومية الإنسانية	ذكر	71	12.56	2.710	-1.998-	178	.047	دال إحصائيا
	أنثى	109	11.50	3.609				
اليقظة العقلية	ذكر	71	12.55	2.405	-3.233-	178	.001	دال إحصائيا
	أنثى	109	11.93	3.312				
العزلة	ذكر	71	12.65	2.673	-1.444-	178	.150	غير دال إحصائيا
	أنثى	109	11.34	3.739				
فرط التماهي	ذكر	71	12.44	2.430	-2.980-	178	.003	دال إحصائيا
	أنثى	109	11.73	3.410				

بالنظر إلى قيمة الدلالة الإحصائية وهي (0.008) أصغر من (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية المطروحة ونقبل الفرضية البديلة بأنَّهُ: يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير الجنس، والفروق لصالح مجموعة الذكور نظراً إلى أنَّ متوسطهم الحسابي كان أكبر ويساوي (82).

وبالتدقيق بالأبعاد تجد الباحثة أنَّ جميع الأبعاد كانت ذات دلالة إحصائية ما عدا بعد العزلة نظراً لقيمة دلالته الإحصائية التي كانت (0.150) وهي أكبر من (0.05).

وجاءت هذه النتيجة مشابهة لنتيجة الدراسات التالية: (دراسة الضبع (2013)، ودراسة نيف وآخرون (Yarnell et all, 2019)، ودراسة وي وآخرون (Wei et all, 2020)).

ويمكن تفسير هذا الفرق من وجهة نظر الباحثة: أنَّ الذكور لديهم صعاب وعوائق في وقتنا الحالي أكثر بكثير من الإناث من وجهة نظرهم الشخصيَّة، فالعوائق المادية المتضخمة والتفكير في السفر أو الهجرة لتأمين المستقبل والعناء بأكثر من نوع عمل ومهنة لتأمين المصاريف المعيشيَّة والجامعيَّة من دون الاعتماد الكلي على الأهل يسبب لهم الكثير من الشعور المحفز لرفع

مستوى تعاطفهم مع ذواتهم وخاصةً أنَّ الباحثة قامت بلمس هذه التصورات مباشرةً من الذكور، حيث قامت قبل إعطائهم المقاييس بالنقاش الفعَّال معهم عن عدد من الجوانب المتعلقة بمتغيرات البحث ورؤيتهم الشخصية لهذه المتغيرات ومضامينها وأبعادها.

- **الفرضية الثالثة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، وللتحقق تم استخدام اختبار T-TEST:

الجدول (8)؛ الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ستيودنت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار
لوم النفس	ذكر	71	11.48	3.476	-4.967-	178	.000	دال إحصائيا
	أنثى	109	13.94	3.083				
التقبل	ذكر	71	11.24	3.627	-6.230-	178	.000	دال إحصائيا
	أنثى	109	14.27	2.863				
الاجترار	ذكر	71	11.23	3.630	-6.870-	178	.000	دال إحصائيا
	أنثى	109	14.51	2.774				
إعادة التركيز الإيجابي	ذكر	71	11.37	3.731	-5.203-	178	.000	دال إحصائيا
	أنثى	109	14.07	3.188				
التركيز على الخطط	ذكر	71	11.08	3.520	-5.232-	178	.000	دال إحصائيا
	أنثى	109	13.72	3.145				
إعادة التقييم الإيجابي	ذكر	71	11.34	3.722	-4.499-	178	.000	دال إحصائيا
	أنثى	109	13.74	3.357				
وضع الأمور في نصابها	ذكر	71	10.85	3.956	-4.643-	178	.000	دال إحصائيا
	أنثى	109	13.49	3.576				
التهويل	ذكر	71	10.80	4.108	-4.166-	178	.000	دال إحصائيا
	أنثى	109	13.26	3.695				
لوم الآخرين	ذكر	71	11.48	3.680	-5.159-	178	.000	دال إحصائيا
	أنثى	109	14.17	3.251				

بالنظر إلى قيم الدلالة الإحصائية وهي (0.000) أصغر من (0.05) لكل أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وبذلك نرفض الفرضية المطروحة ونقبل الفرضية البديلة بأنَّهُ: يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، والفروق لصالح مجموعة الإناث نظراً إلى متوسطهن الأكبر بالنسبة لجميع الأبعاد.

وبالتدقيق بالأبعاد تجد الباحثة أنَّ جميع الأبعاد كانت ذات دلالة إحصائية نظراً إلى قيم دلالاتها الإحصائية التي كانت أصغر من (0.05).

وجاءت هذه النتيجة معاكسة لدراسة (مرعي، 2019)، لكنها مشابهة لنتيجة دراستيّ (ون وآخرون (Kwon et all, 2013)، زانج (Zhang, 2014)).

ويمكن تفسير هذا الفرق من وجهة نظر الباحثة:

أنَّ الذكور أسرع تعبيراً من الإناث عن انفعالاتهم فعلى سبيل المثال: (عندما تتعرض أخت شاب ما لمضايقة وعلم أخاها بالأمر سيقوم فوراً بردة فعل مليئة بالغضب خوفاً على أخته)، لذلك هناك الكثير من المواقف التي تجعل من تنظيمه الانفعالي أقل اتزاناً من التنظيم الانفعالي للأنثى، وهذا ما يساهم في جعل الأنثى أكثر تنظيماً لانفعالاتها وطرق تنفيذها وبالتالي أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي، ومع ذلك فإنَّ الإناث أيضاً قد يتعرضون لبعض المشاعر المعززة للسلبيات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لهن، فعلى سبيل المثال: إنَّ الأنثى بطبيعتها الفطرية كائن عاطفي وحساس وقد يحدث لها نتيجةً لذلك اجترار للمشاعر السلبية بشكل أسرع من الذكر تبعاً لمواقف معينة كفقدان حبيب أو شخص غالي وهذا ما أكَّدَتهُ دراسة ون وآخرون (Kwon, et all,2013))، وأيضاً من جانب لوم النفس فقد تلوم نفسها تضحيَّةً لشخص عزيز عليها، وهذا ما تبيَّنتهُ الباحثة من هذه النتيجة حينما سألت إحدى أفراد العينة من الإناث عن نظرتها للوم النفس فأجابت بأنَّها لامت نفسها على وضع أهلها الاقتصادي السيء وأنها سبب رئيسي فيه حيث أنَّ مصاريفها الجامعية بنظرها عبء كبير على أهلها، أما عند التركيز على بُعد التهويل فقد تتأثر بهِ الأنثى أيضاً تبعاً للموقف نفسه وبطريقة مختلفة عن الذكر، فعلى سبيل المثال: عندما تشاهد الأنثى على التلفاز مشهداً حزيناً لأشخاص ليس لها أي علاقة فيهم قد تبكي من دون أي سبب منطقي مثير للبكاء وليس له مبرر سوى التهويل لأثر هذا الشعور السلبي، ومن هنا يمكن أن نجد أن الأمر في تفسير الفروق بين الذكور والإناث تبعاً لاستراتيجياتهم المنظمة لانفعالاتهم مُتَعلق بالموقف نفسه وتأثيره عليهم أكثر بتعلقه بجنسهم بصورة بَحتة.

- **الفرضية الرابعة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير الاختصاص (تربية / حقوق)، وللتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار T-TEST:

الجدول (9)؛ الفروق في التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير الاختصاص

	الاختصاص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ستيودنت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار
مقياس التعاطف مع الذات	تربية	90	82.42	24.938	-2.248-	178	.026	دال إحصائيا
	حقوق	90	76.52	6.788				
العطف على الذات	تربية	90	15.58	4.656	-2.170-	178	.031	دال إحصائيا
	حقوق	90	14.73	1.773				
الحكم على الذات	تربية	90	15.97	4.589	-1.654-	178	.100	غير دال إحصائيا
	حقوق	90	15.05	1.977				
العمومية الإنسانية	تربية	90	12.52	4.463	-2.677-	178	.008	دال إحصائيا
	حقوق	90	11.74	1.077				
اليقظة العقلية	تربية	90	12.70	3.356	-1.487-	178	.139	غير دال إحصائيا
	حقوق	90	12.07	1.806				
العزلة	تربية	90	12.37	4.597	-3.051-	178	.003	دال إحصائيا
	حقوق	90	11.77	1.050				
فرط التماهي	تربية	90	12.83	3.408	-1.800-	178	.074	غير دال إحصائيا
	حقوق	90	11.61	1.850				

بالنظر إلى قيمة الدلالة الإحصائية وهي (0.026) أصغر من (0.05) وبذلك نرفض الفرضية المطروحة ونقبل الفرضية البديلة بأنَّهُ: يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير الاختصاص (تربية / حقوق)، والفروق لصالح طلبة التربية نظراً إلى متوسطهم الحسابي الأكبر الذي يساوي (82.42).

وبالتدقيق بالأبعاد تجد الباحثة أنَّ الأبعاد (العطف على الذات – العمومية الإنسانية – العزلة) كانت دالة إحصائيَّاً، والأبعاد (العطف على الذات – اليقظة العقلية – فرط التماهي) غير دالة إحصائيَّاً.

وجاءت هذه النتيجة مشابهة لنتيجة دراسة: (دراسة الضبع (2013)).

ويمكن تفسير هذا الفرق من وجهة نظر الباحثة: أنَّ طلبة التربية من الضروري أن يكون لديهم نظرة إلى ذواتهم أفضل من طلبة الحقوق، نظراً إلى المقررات التي يأخذونها والتي تهدف بشكلٍ أساسيّ بالوصول إلى أفضل مستويات الرضا على الذات وتقديرها وتحقيقها، فتصبح رؤيتهم

للذات ذات تصور نفسي صحي وإيجابي يعزز القدرة على تفعيل هذا التعاطف بشكله الإيجابي، حيث أكدَّ الضبع (2013) في دراسته على عينة من طلبة الجامعة في كلية التربية، بأنَّهُ يوجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيّاً بين التعاطف مع الذات وأسلوب الحياة الصحي وإن أبعاد التعاطف مع الذات منبئة لأسلوب الحياة الصحي، وهذا ما أكدته نتيجة هذا البحث.

- **الفرضية الخامسة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الاختصاص (تربية / حقوق)، وللتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار T-TEST:

الجدول (10)؛ الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الاختصاص

	الاختصاص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ستيودنت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار
لوم النفس	تربية	90	14.46	3.113	6.402	178	.000	دال إحصائيا
	حقوق	90	11.48	3.127				
التقبل	تربية	90	14.67	2.895	6.837	178	.000	دال إحصائيا
	حقوق	90	11.48	3.346				
الاجترار	تربية	90	14.87	2.809	7.104	178	.000	دال إحصائيا
	حقوق	90	11.57	3.395				
إعادة التركيز الإيجابي	تربية	90	14.50	3.244	6.004	178	.000	دال إحصائيا
	حقوق	90	11.51	3.432				
التركيز على الخطط	تربية	90	14.16	3.187	6.166	178	.000	دال إحصائيا
	حقوق	90	11.20	3.244				
إعادة التقييم الإيجابي	تربية	90	14.28	3.399	5.879	178	.000	دال إحصائيا
	حقوق	90	11.31	3.371				
وضع الأمور في نصابها	تربية	90	13.90	3.684	5.324	178	.000	دال إحصائيا
	حقوق	90	10.99	3.652				
التهويل	تربية	90	13.87	3.727	5.686	178	.000	دال إحصائيا
	حقوق	90	10.71	3.718				
لوم الآخرين	تربية	90	14.62	3.297	6.062	178	.000	دال إحصائيا
	حقوق	90	11.60	3.391				

بالنظر إلى قيم الدلالة الإحصائية وهي (0.000) أصغر من (0.05) لكل أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وبذلك نرفض الفرضية المطروحة ونقبل الفرضية البديلة بأنَّهُ: يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس استراتيجيات

التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الاختصاص (تربية / حقوق)، والفروق لصالح طلبة التربية نظراً إلى متوسطهم الأكبر (129.22) بالنسبة لجميع الأبعاد.

ويمكن تفسير هذا الفرق من وجهة نظر الباحثة: أنَّ طلبة التربية بالعودة إلى مضمون مقرراتهم ومضمون ما يتعلمونه يمكن أن نرى مدى أهمية تعزيز قدرتهم على فهم المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها ومحاولة الوصول إلى صحة نفسية سوية تقي الفرد من الاضطرابات النفسية وهذا ما أكدَّهُ الضبع (2013)، وهذا يفسر ويبرر القدرة الأعلى لطلبة التربية على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي بصورة أفضل من طلبة الحقوق، وإنَّ طلبة الحقوق يركزون في دراستهم على الاتجاهات القانونيَّة في دراسة الموقف، ومدى أهمية هذا الموقف تبعاً لآثاره ونتائجه القانونيَّة، فالمقررات الحقوقيَّة ثابتة وتفسيراتها لأي سلوك يكون بتصور قانوني صَرف.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

1. العمل على دعم الجوانب الإعلاميَّة والإعلانيَّة في إظهار أهمية الاتجاهات المتعلقة بالتعاطف مع الذات لما لها من اتصال بالأوضاع الراهنة التي يعيشها الطلبة.
2. العمل على دعم الجوانب الإعلاميَّة والإعلانيَّة في إظهار أهمية الاتجاهات المتعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لما لها من أهمية في جعل الطلبة أكثر قدرةً على استخدامها لمواجهة المشكلات والعوائق المتنوعة التي يتعرضون لها في ظل الأزمات المتراكمة والمستمرة التي تتعرض لها سوريا.
3. تعزيز استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة من خلال المحاضرات التي يلقيها الأساتذة.
4. إجراء دراسات جديدة بمتغيرات جديدة ومتنوعة تكون متصلة بمفهوميّ التعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي، على سبيل المثال: (التغيرات الجسدية للمراهقين، الخوف ...).
5. بناء البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تنمية التعاطف مع الذات بالاعتماد على استراتيجيات التنظيم الانفعالي، مما يجعل الطلبة أكثر تطوراً بمثل هذه المفاهيم وأكثر قدرةً في استخدامها.
6. دعم الباحثين مادياً وتحفيزيَّاً لرفع مستوى دافعيتهم في دراسة متغيرات كالتعاطف مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي وفقَ متغيرات تصنيفيَّة أكثر تنوعاً وتوسعاً، للرفع من جودة فهم هذه المتغيرات بأفضل شكل.

المراجع:

أولاً: مراجع باللغة العربية:

1. الزحيلي، عساف. (2011). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق، 27*(3). 233-278.
http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/233-278.pdf
2. سلوم، هناء عباس. (2015). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات "دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق". [رسالة ماجستير، جامعة دمشق].
http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/hanaa%20salom.pdf
3. الضبع، فتحي عبد الرحمن. (2013). التعاطف مع الذات كمنبئ بأسلوب الحياة الصحي لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة العلمية، 11(2). 37-81.
https://www.researchgate.net/publication/352830834
4. العبيدي، عفراء إبراهيم خليل. (2011). طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني "دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية". *مجلة جامعة دمشق*، 27(3+4). 131-165.
https://www.researchgate.net/publication/330675568_tbyt_allaqt_alartbatyt_byn_altatf_walslwk_aldwany
5. عفانة، محمد جاسم زكي. (2018). *التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية].
https://library.iugaza.edu.ps/thesis/123371.pdf
6. كفا، رزان. (2017). التعاطف مع الذات وعلاقته بالشيخوخة الناجحة لدى المسنين دراسة ميدانية لدى عينة من المسنين في محافظتي اللاذقية والسويداء. [رسالة دكتوراه، جامعة دمشق].
http://nsr.sy/df509/pdf/3845.pdf
7. مرعي، رزان زهدي كمال. (2019). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس. [رسالة ماجستير، جامعة القدس].
https://dspace.alquds.edu/handle/20.500.12213/5332
8. مطاوع، محمد مسعد عبد الواحد. (2020). التعاطف مع الذات كمنبئ بالتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية. *المجلة التربوية*، (80). 2-50.
https://edusohag.journals.ekb.eg/article_120282_06ae3ec55f43cd2d5eda5f3c753d1f4b.pdf

ثانياً: مراجع باللغة الأجنبية:

9. Germer C., & Neff K. (2013). Self-Compassion in Clinical Practice. *Journal of clinical psychology: INSESSION, 69*(8). 856–867.
https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/germer.neff.pdf

10. Gross, J.J., John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*. 348–362.
https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

11. Kwon, H., Yoon, K. L., Joormann J., Kwon J. H. (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. a Department of Psychology, Korea University. Seoul. *Republic of Korea. 27*(5). 769-782.
http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2013.792244

12. Neff, K. D. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*. 223–250.
https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/empirical.article.pdf

13. Neff, K. D. (2003b). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity, 2*. 85–102.
https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/SCtheoryarticle.pdf

14. Zhang, D. (2014). Relationship Between Personality Traits and Emotion Regulation Strategies for Chinese College Students. *Asian Journal of Humanities and Social Studies, 2*(5). 666-670.
https://www.ajouronline.com/index.php/AJHSS/article/view/1679/887

15. Wei M., Liu S., Ko S., Wang C., & Du Y. (2020). Impostor Feelings and Psychological Distress Among Asian Americans: Interpersonal Shame and Self-Compassion. *The Counseling Psychologist, 4*8(3). 432 –458
https://doi.org/10.1177/0011000019891992

16. Yarnell L., Neff K., Davidson O., & Mullarkey M., (2019). Gender Differences in Self-Compassion: Examining the Role of Gender Role Orientation. *Mindfulness, 10*. 1136–1152.
https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-018-1066-1

قائمة الملاحق:

- **ملحق رقم (1): مقياس التعاطف مع الذات بصورته النهائيَّة:**

تحية طيبة .....

فيما يلي مجموعة من البنود التي تقيس التعاطف مع الذات وأمام كل بند خمسة خيارات هي:

(لا تنطبق أبداً – لا تنطبق إلى حد كبير – تنطبق أحياناً – تنطبق غالباً – تنطبق دائماً).

والمطلوب منك في هذا المقياس أن تجيب على هذه البنود بصدق وأمانة، لذلك اقرأ كل عبارة بدقة وعناية في العمود الذي يشير إلى ذلك، ثم اختر أفضل إجابة تنطبق عليك وذلك بوضع إشارة (×)، علماً أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة في هذا المقياس، ولا يوجد زمن محدد للإجابة ولكن حاول ألا تستغرق وقتاً طويلاً بالإجابة.

يجب أن تجيب على كامل بنود المقياس ولا تترك سؤالاً من دون إجابة، وهذه الإجابات تتمتع بالسرية الكاملة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع كامل احترامي وتقديري .....

- **الجنس: ذكر** ☐ / **أنثى** ☐
- **الاختصاص: تربية** ☐ / **حقوق** ☐

#		لا تنطبق أبداً	لا تنطبق إلى حدٍّ كبير	تنطبق أحياناً	تنطبق غالباً	تنطبق دائماً
1	أحاول أن أكون صبوراً ومتفهماً لتلك الجوانب التي لا أحبها في شخصيتي.					
2	أتعامل برفق ورأفة مع نفسي عندما أمر بأي أزمة أو معاناة.					
3	عندما أمر بأوقات صعبة جداً، أعطي نفسي ما تحتاج من العناية والاهتمام.					
4	أنا متسامح مع عيوبي وجوانب ضعفي.					
5	أنا رحيماً ومحباً لنفسي عندما أشعر بالألم من صدمة انفعالية ما.					
6	أشعر بالإحباط من صفاتي التي لا أحبها.					

7	عندما أمر بأوقات صعبة، أتعامل مع نفسي بقسوة وشدة.					
8	أكون قاسياً مع نفسي عندما أمر بخبرة المعاناة والألم.					
9	أرفض وأنتقد عيوبي وجوانب ضعفي.					
10	أنا غير متسامح وغير صبور مع صفاتي التي لا أحبها.					
11	عندما أشعر بالنقص في أمر ما أحاول أن اذكر نفسي بأن ذلك الإحساس موجود لدى معظم الناس.					
12	أحاول النظر إلى أخطائي كجزء من أخطاء البشر.					
13	عندما أشعر بالإحباط، أحاول أن أُذكر نفسي بأن هناك كثيراً من الناس من حولي لديهم نفس المشاعر السلبية.					
14	أدرك معاناتي الشخصية كخبرة إنسانية عامة (كجزء من معاناة الآخرين).					
15	عندما أفشل في تحقيق بعض الأشياء المهمة، فإنني أعيش حالة من الوحدة مع فشلي.					
16	أشعر بالعزلة و(الانغلاق على نفسي) عندما أفكر في اخطائي.					
17	عندما أشعر بالحزن، أميل إلى الشعور أن كثير من الناس أسعد حالاً مني.					
18	عندما أعاني من مشكلات قاسية، أشعر أن الآخرين لا يمرون بها وظروفهم أسهل مني كثيراً.					
19	عندما أنزعج من شيء ما، أحاول الحفاظ على توازني النفسي.					
20	عندما أشعر بالحزن والكآبة، أحاول اكتشاف الأسباب بصراحة وانفتاح.					

21	عندما يحدث لي شيء مؤلم، أحاول النظر إلى الموقف بشكل متوازن.					
22	عندما أفشل في أداء شيء مهم بالنسبة لي، فإني أحاول أن أرى الأمور في إطارها العام الصحيح، (إذا خسرت معركة لا يعني أنك خسرت الحرب).					
23	أسترسل بالتفكير بخبرات الألم التي مرت بي.					
24	عندما أشعر بالإحباط أو الكآبة يسيطر على تفكيري بأن كل شيء سيء.					
25	أضخم من الحدث المؤلم والحزن لفترة طويلة، عندما أعاني من خبرات مؤلمة.					
26	عندما أخفق في تحقيق أمر مهم، يتملكني شعور بالنقص.					

- **ملحق (2) مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي بصورته النهائيَّة:**

تحية طيبة .....

فيما يلي مجموعة من البنود التي تقيس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأمام كل بند خمسة خيارات هي: (لا تنطبق أبداً – لا تنطبق– متردد – تنطبق – تنطبق تماماً).

والمطلوب منك في هذا المقياس أن تجيب على هذه البنود بصدق وأمانة، لذلك اقرأ كل عبارة بدقة وعناية في العمود الذي يشير إلى ذلك، ثم اختر أفضل إجابة تنطبق عليك وذلك بوضع إشارة (×)، علماً أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة في هذا المقياس، ولا يوجد زمن محدد للإجابة ولكن حاول ألا تستغرق وقتاً طويلاً بالإجابة.

يجب أن تجيب على كامل بنود المقياس ولا تترك سؤالاً من دون إجابة، وهذه الإجابات تتمتع بالسرية الكاملة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع كامل احترامي وتقديري .....

- **الجنس: ذكر** ☐ / **أنثى** ☐
- **الاختصاص: تربية** ☐ / **حقوق** ☐

#		لا تنطبق أبداً	لا تنطبق	متردد	تنطبق	تنطبق تماماً
1	أشعر أنني الشخص الملام عند التعرض لأي موقف.					
2	أتقبل حقيقة الواقع بأنَّ الأمر قد حدث وانتهى.					
3	أفكر كثيراً في المشاعر المؤلمة للماضي.					
4	أفكر في أمور أخرى أفضل مما قد حدث.					
5	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.					
6	أتعلم العديد من الدروس المستفادة من الأحداث والمواقف.					
7	أعتقد أنَّهُ كان من الممكن أن تسير الأمور بصورة أسوأ مما قد حدث.					
8	أعتقد أن ما عايشته أسوأ بكثير من تجارب الآخرين.					
9	أعتقد أن الآخرين يلحقهم اللوم عما حدث.					
10	أشعر أنني المسئول عما يحدث لي.					
11	أعتقد أنو يجب عليَّ أن أتقبل المواقف التي تواجهني.					
12	غالباً ما يستحوذ على مشاعري وتفكيري ما عايشته خلال الموقف.					
13	أفكر في الأشياء السارة التي لا تكلفني شيئاً.					
14	أتعامل بموضوعية مع المواقف التي تواجهني.					
15	أشعر بأني أقوى بعد كل موقف أو خبرة تواجهني.					
16	أعتقد أنَّ الآخرين يمرون بتجارب سيئة.					

17	يلازمني التفكير فيما عايشته من أحداث فظيعة خلال الموقف.					
18	أشعر أنَّ الآخرين مسئولون عما حدث.					
19	أستشعر الأخطاء التي ارتكبتها بخصوص ما حدث.					
20	أعتقد أنني لا أستطيع تغيير أي شيء حول الموقف الذي حدث.					
21	لا يتضح لذهني وأفكاري تفسيراً للسلوك الذي حدث.					
22	أفكر بالأشياء الجميلة بدلاً من التفكير بالأحداث المؤلمة.					
23	أفكر في كيفية إحداث تغيير للموقف الذي يواجهني.					
24	أعتقد أنَّ الموقف له جوانب إيجابية.					
25	أعتقد أنَّ الوضع لا يبدو سيئاً مقارنة بأشياء أخرى.					
26	أعتقد أنَّ ما عايشته هو أسوأ شيء قد يحصل لشخص ما في الحياة.					
27	أستشعر الأخطاء التي يرتكبها الآخرون بخصوص الموقف.					
28	أعزو مسببات الأحداث إلى عوامل داخلية تكمن بي شخصياً.					
29	أتعلم أن أتعايش مع الوضع.					
30	تتملكني المشاعر التي أثارها الموقف.					
31	أستحضر تجارب وخبرات سارة في حياة الأفراد.					

32	أفكر بعمق مخطط له في أفضل طريقة للتعامل مع الموقف.					
33	أنظر بإيجابية حول ما يحدث.					
34	أؤمن أن هناك أشياء سيئة في الحياة.					
35	أفكر باستمرار في الآلام المستقبلية المحتملة للموقف.					
36	أشعر أنَّ السبب الأساسي للأحداث يكمن في الآخرين.					