مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 3

1444 هـ - 2024 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
الذكاء العاطفي وعلاقته بعقلية النمو لدى العاملين في الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية في حمص وحماه	هديل ابراهيم د. منال مرسي	54-11
درجة توفر بعض المهارات الناعمة في المقررات الجامعية وفق معايير منظمة التعليم العالي والبحث العلمي "دراسة تحليلية لمحتوى مقرر فلسفة التربية المُعتمد في كلية التربية في جامعة البعث"	بشرى البلال د. رويدا الونوس	88- 55
دور التربية العملية في تعميق مهارات الحوار لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية – جامعة البعث من وجهة نظر المشرفين	نغم سليمان د. محمد موسى	120-89
مستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص	يوسف الخطيب د. محمد اسماعيل	150-121
الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرضوا لحدث تفجير كارثي في مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص	شذا ادريس د. حنان لطوف	184-151

الذكاء العاطفي وعلاقته بعقلية النمو لدى العاملين في الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية في حمص وحماه.

أ.د أحمد حاج موسى د. ولاء الحسن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي وعقلية النمو لدى عينة من العاملين في الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية في حمص وحماه، وبلغت عينة الدراسة (180) من العاملين في الجمعية (123) إناث و(57) ذكور، تم اختيارهم بطريقة قصدية من العاملين في جميع المراكز التابعة لحمص وحماة. وقد استخدم مقياس الذكاء العاطفي ومقياس عقلية النمو حيث تم إعدادهما من قبل الباحثان وتقنينهما على البيئة السورية.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن تلخيصها كما يلي:

- يتمتع العاملون بدرجة كبيرة من الذكاء العاطفي.
- يتمتع العاملون بدرجة كبيرة من عقلية النمو.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس عقلية النمو ماعدا بعد تحفيز الذات حيث لم يكن هناك ارتباط دال.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الذكاء العاطفي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي تبعاً للتخصص.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس عقلية النمو.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس عقلية النمو تبعاً للتخصص.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، عقلية النمو.

Emotional intelligence and its relationship to the growth mindset of a sample of workers in the Syrian Society for Social Development in Homs and Hama.

Dr. Ahmed Haj Musa **Dr. Wala AL Hassan**

Summary

The current study aimed to reveal the relationship between emotional intelligence and growth mindset among a sample of workers in the Syrian Society for Social Development in Homs and Hama.

The emotional intelligence scale and the growth mindset scale were used as they were prepared by the researchers and rationed on the Syrian environment.

The study reached a number of results that can be summarized as follows:

- The employees have a high degree of emotional intelligence.
- The employees have a high degree of growth mindset.
- There is a statistically significant correlation between the scores of the respondents on the emotional intelligence scale and its sub-dimensions and their scores on the growth mindset scale, except after self-motivation, where there was no significant correlation.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of males and females on the scale of emotional intelligence.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the respondents on the emotional intelligence scale, according to specialization.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of males and females on the growth mindset scale.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the respondents on the growth mindset scale, according to specialization.

Keywords: emotional intelligence, growth mindset.

مقدمة الدراسة:

يشكل الذكاء العاطفي أحد المتغيرات المهمة التي ظهرت كأحد الصفات الجوهرية ذات التأثير المهم في حياتنا ونجاحنا، حيث أكد جولمان Coleman أن الذكاء العاطفي يساعد على التحكم في الانفعالات وكذلك التحكم في المزاج ومواجهة المشكلات والصعوبات الحياتية، مما ينعكس ذلك على التكيف والتوافق مع الحياة، كما يرتبط الذكاء العاطفي بشكل وثيق بالصحة النفسية السليمة التي يمكن ملاحظتها من خلال قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين، فالأفراد ذوو الذكاء الانفعالي يتمتعون بالسعادة في أنشطتهم الاجتماعية ويستطيعون إدراك وفهم انفعالاتهم الذاتية ومن ثم تنظيمها، بينما الأفراد الذين يمتلكون ذكاء عاطفي منخفض لديهم صعوبة في فهم وضبط انفعالاتهم الذاتية ويكونون غير سعداء مما ينعكس سلباً على تكيفهم وإدارة حياتهم بشكل عام (عبد الرؤوف وعيسى، 2018، 53).

والذكاء العاطفي يمكن أن يرتبط بعقلية النمو التي تمثل مورداً داخلياً يحمي الفرد من الآثار السلبية الناجمة عن المستويات العالية من التوتر، مما يدعم رضاه بشكل عام، بالإضافة إلى ذلك تؤثر العقليات بشكل إيجابي على الحياة والرضا الوظيفي، وهو أمر مهم للأداء الفعال في مختلف مجالات الحياة.

وتعد عقلية النمو من المفاهيم الحديثة والمهمة في مختلف المجالات العامة والأكاديمية، حيث تمت الإشارة إليها باسم "ثورة العقليات"، وقد ارتبطت عقلية النمو بتحسين التحصيل الدراسي، والتخفيف من الآثار السلبية للفقر، ووضع أهداف قابلة للتحقق بدلاً من وضع أهداف أقل فائدة، أيضاً ارتبطت بالمرونة في مواجهة الأمراض النفسية، والمساعدة في التحفيز والاجتهاد في العمل والقدرة على التركيز (Ingebrigtsen, 2018, 4).

وقد ميزت كارول دويك Carol Dwec بين نوعين من المعتقدات التي يظهر فيها دور نظرة الأفراد حول قدراتهم، وركزت بشكل رئيسي حول دور العقليات في التعلم، فهناك الذين يعتقدون أن الذكاء ثابت مع مرور الوقت "العقلية الثابتة"، وأولئك الذين ينظرون إلى قدراتهم أنها قابلة للتطوير "عقلية النمو"، فهم يرون التحديات على أنها

أشياء يجب مواجهتها ويركزون على أهمية بذل الجهد، مما يؤدي إلى تمتعهم بقدر أكبر من النجاح في الحياة (موسى وبلال، 2019، 322).

ونتيجة للتطورات المتسارعة وتصاعد الاهتمام بالمعرفة، ظهر اهتماماً واضحاً لدى المنظمات الممولة للأعمال الإنسانية فيما يتعلق بتطوير فكر خلاق قادر على تحقيق أفضل درجات الكفاءة والفاعلية لتسطيع الاستمرار والتكيف مع المتغيرات المحيطة. حيث تتجه الجمعيات الخيرية نحو دعم الأفكار الجديدة وتشجيعها، والترحيب بالابتكار والتغيير في مختلف مجالاتها، وذلك من خلال التركيز على أهمية الأفكار المبدعة والقدرات الابتكارية للعاملين وأصحاب القرارات فيها، وانعكاس ذلك على أداءهم في العمل وعلاقاتهم مع بعضهم البعض ومع محيطهم.

ويمكن القول بأن ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لدى العاملين في الجمعيات الخيرية يمكنهم من ضبط انفعالاتهم وتحقيق تكيف أفضل ويكونون أكثر فاعلية في علاقاتهم مع محيطهم، ويمكن أن يؤثر في تعديل عقلية النمو ليهم، كما أن العاملين في تلك الجمعيات الذين يمتلكون معتقدات عقلية تدعم النمو والتطور لديهم، يمكن أن يكون لديهم القدرة على تحقيق تواصل أفضل ومواجهة التحديات والضغوطات اليومية، وخاصة في مجال العمل مع أعداد ليست بقليلة من المستفيدين الذين يواجهون مختلف الصعوبات في حياتهم، ويجدون مساحة آمنة مع العاملين في الجمعية للحديث عن هذه الصعوبات واكتساب آليات جديدة للتعامل معها، مما قد ينعكس ايجاباً على أداءهم في العمل.

مشكلة الدراسة:

تشهد المؤسسات الخيرية التي تعتمد على الدعم الخارجي في تمويلها نمواً كبيراً وخاصة خلال الحروب والأزمات وانتشار الأوبئة، ومن هذه المؤسسات الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية، وكان لها أثر فعال في تقديم الخدمات على مختلف المستويات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتنموية، بالإضافة إلى تأمين فرص عمل في ظل قلة فرص العمل في ظل الظروف الحالية، فكان العمل على تمكين الأفراد العاملين فيها وتحسين أداءهم من أجل تقديم الخدمات من أهم التوجهات لهذه المؤسسات، حيث سعت

الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية للقيام بتدريبات دورية لتنمية قدرات العاملين لديها على المستوى الشخصي والمهني بما يمكنهم من النمو ومواجهة الضغوطات الحياتية واكتساب آليات للتعامل مع احتياجات الآخرين المستفيدين من الخدمات المقدمة مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء الفردي والجماعي.

وانطلاقاً من أن المهارات العاطفية والاجتماعية تشكل بعداً هاماً في الأداء المعرفي وعمليات التفكير والسلوك الذي ينعكس على قدرة الفرد على الإنتاج والتكيف، مما زاد الاهتمام بالذكاء العاطفي لدى جميع المؤسسات الصناعية والإدارية والأكاديمية، كما ظهرت فاعلية الذكاء العاطفي في تحقيق النجاح في مجالات العمل والتفاعل الاجتماعي والقيادة والعلاقات العامة بشكل عام (عبد الرؤوف وعيسى، 2018، 58).

ويرى جولمان (1995، 11) أن الذكاء العاطفي ضرورة أخلاقية ملحة، حيث تتعرض بنية المجتمع في الوقت الحالي للتفكك بصورة متسارعة، حيث أن بذرة كل انفعال هي شعور ينفجر داخل الإنسان ويخرج على شكل سلوك، وأولئك الذين تتحكم بهم انفعالاتهم ويفتقرون للاتزان وضبط النفس يعانون من عجز أخلاقي، مما ينعكس سلباً على قدرتهم في التعرف على عواطف الآخرين أي التعاطف الوجداني، ويفتقرون للقدرة على تقييم احتياجات الآخرين والإحساس بها.

وفي ظل التغيرات والأزمات التي نمر بها تفرض على الناس ضرورة امتلاك آليات جديدة للتعامل مع الضغوطات والمواقف الصعبة، وخاصة بالنسبة للعاملين في الجمعيات الخيرية الذين يتعرضون لضغوطات أكبر في ظل تلك الأزمات حيث ينتظر منهم أن يعملوا بفاعلية أكبر في تقديم الاحتياجات والخدمات بمختلف جوانبها النفسية والاجتماعية وغيرها مما يجعل وجود حاجة كبير لدعمهم وتمكينهم واكسابهم آليات جديدة لتخفيف الضغوط والتوتر ودافع أكبر للعمل والانجاز.

وتقترح نظرية العقليات لدويك أن عقلية النمو تؤثر على أداء الفرد، من خلال سلسلة من العوامل التحفيزية الاجتماعية المعرفية. نظراً لوجود خط طويل إلى حد ما من التفكير بين العقلية والإنجاز (Ingebrigtsen, 2018, 11).

وبالتالي كل شخص لديه عقلية، أو معتقدات حول قدراته الخاصة، وقدرات الآخرين، وتتوزع معتقدات العقلية والتفكير على سلسلة متصلة من العقلية الثابتة في أحد طرفيها إلى عقلية النمو في الطرف الآخر.

ووفقاً لنظرية دويك، تؤثر معتقدات الفرد التي أطلق عليها اسم (العقليات) بشكل مختلف على دافع الإنجاز، حيث يميل الأفراد الذين يتمتعون بعقلية ثابتة إلى تجنب التحديات وردود الفعل السلبية والاستسلام بسهولة، بينما الأفراد الذين لديهم عقلية النمو قادرون على الترحيب بالتحديات وتقبلها، ويرون أن الفشل فرصة للتعلم (Rammstedt et all, 2022, 3).

وقد كانت أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها دراسة كوندراتوفيتش وفيرنر (Kondratowicz &Werner, 2022) التي ركزت على دراسة عقلية النمو لدى العاملين في أن عقلية النمو تساعد الأفراد في الحفاظ على الرضا عن عملهم وحياتهم أثناء المواقف الضاغطة.

حيث أن تعديل أساليب التفكير والإدراك يرافقه تغيرات إيجابية في السلوك وتواصل اجتماعي ناجح، كما يكتسب الفرد قدرات تساعده على التحكم الفعال بما يواجهه من اضطرابات نفسية، وإدارة حياته وتوجيهها، حيث يكتسب عادات صحية جديدة، فيصبح أكثر نشاطاً وقدرة على بذل الطاقة وتوجيهها بشكل إيجابي، ويصبح أكثر إبداعاً ومرونة في التفكير، وأكثر قدرة على الإنجاز والعمل مع الآخرين والتفاعل معهم، ومعالجة الضغوط الحياتية بطرق خلاقة. فالعاملون يصبحون أكثر إتقاناً لأدوارهم المهنية والاجتماعية وأكثر إنتاجية، وأكثر شعوراً بالرضا المهني (إبراهيم، 2008، 18-19).

كما توضح دويك أن عقلية النمو تساعد الأفراد في التعامل مع المواقف الصعبة والمجهدة، فهي تشكل دافعاً لمتابعة تطوير كفاءات جديدة تساعد في إنجاز المهام. وتوضح أيضاً أنه كلما ارتفعت عقلية النمو أصبح الفرد أقل تأثراً بأحداث الحياة المجهدة (Kondratowicz & Werner, 2022, 2).

وتبين دراسة زاينكون وكوري (Zingoni, Corey, 2017) وجود ارتباط إيجابي كبير بين عقلية نمو الموظفين وأدائهم الوظيفي. كما بينت دراسة رحمان وآخرون (Rahman et al, 2012) أن الموظفين ذوو الذكاء العاطفي يُظهرون أداءً وظيفياً أعلى وميلاً أقل للمشاركة في السلوك المنحرف في مكان العمل، ومن المهم أن يستخدم المشرفون كفاءات ذكاءهم العاطفي لتحسين الأداء الوظيفي للآخرين.

كما بينت دراسة هان وآخرون (Han et al, 2022) أن الذكاء العاطفي يرتبط بضغوط أقل في مكان العمل، وتحسين الذكاء العاطفي ضروري لتقليل مستويات الإرهاق والإجهاد لدى الكادر الإداري في المستشفى.

كما تبين نتائج دراسة ليو وتونغ (Liu &Tong, 2022) أن عقلية النمو مرتبطة بشكل إيجابي بالسلوك الابتكاري وأن القائد الذي يركز على نقاط القوة يعزز العلاقة المباشرة بين عقلية نمو الموظف والسلوك المبتكر.

ويعلمنا الذكاء العاطفي كيف نغير من أساليب تفكيرنا بحيث نعايش أكبر قدر ممكن من المشاعر الإيجابية (العيتي، 2006، 19). وقد أشارت دراسة دره (2015) إلى وجود ارتباط إيجابي قوي بين بعدي الذكاء العاطفي (إدراك العواطف، إدارة العواطف) في كل من نمط قيادة الفريق وتماسك الفريق، كذلك وجود ارتباط واضح بين أبعاد الذكاء العاطفي وثقة فريق العمل.

ويقول جولمان أن نجاح الفرد في العمل يعتمد 80% على الذكاء العاطفي و20% فقط على حاصل الذكاء العام، وإن الذكاء العاطفي ضروري لتحقيق النجاح في الحياة المهنية (الجبالي، 2016، 33).

ويمكن القول بأن العاملين في الجمعيات الخيرية بحاجة إلى امتلاك مستوى من الذكاء العاطفي يمكنهم من الإحساس باحتياجات ومشاعر الآخرين ويجب أن يكون لديهم القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم بها وتكوين علاقات أكثر إيجابية. ويمكن لعقلية النمو لدى العاملين في هذه المجال أن تساعدهم على مواجهة التحديات والتخفيف من الضغوطات وتبني استراتيجيات أكثر فعالية في التعامل مع المشكلات مما يجعلهم

يشعرون بالرضا والمتعة في أداء المهام وبذل الجهد لتحقيق الخدمات بأفضل مستوياتها والسعي المتواصل لتطوير الذات.

واستناداً إلى ما سبق نلاحظ أنه لا توجد أية دراسة سابقة حاولت تقصي العلاقة بين الذكاء العاطفي وعقلية النمو بشكل عام ولدى العاملين في الجمعيات الخيرية بشكل خاص، بالرغم من أهمية العلاقة المحتملة بينهما بالنسبة لتطوير أداء العاملين في تلك الجمعيات.

وانطلاقاً مما سبق تحدّد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي وعقلية النمو لدى العاملين في الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية في حمص وحماه.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من:

1- أهمية المؤسسات الخيرية ودورها في حماية المجتمع ودعم الاقتصاد.

2- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تقديم إضافة علمية جديدة في مجال تنمية الذكاء العاطفي وعقليات النمو للمهتمين في تطوير العاملين في المؤسسات الخيرية، ومساعدتهم في تحسن أداءهم.

3- قد يستفيد من هذه الدراسة العاملين من خلال تشجيعهم على تبني عقلية النمو مما يساعدهم في تحسين أداءهم وتحكمهم في حياتهم والصعوبات التي يمكن أن تواجههم في عملهم.

4- لفت انتباه القادة والعاملين إلى أهمية تشجيع عقلية النمو في العمل، مما يساعد على الايمان بأن موهبتهم وذكاءهم وقدراتهم قابلة للتطور، مما ينعكس إيجاباً على القرارات التي يتخذونها ويكوّن لديهم سلوكيات إيجابية كالاستمتاع بالعمل وقبول ومواجهة التحديات وبناء علاقات أكثر مرونة.

5- لفت انتباه القادة إلى أهمية الذكاء العاطفي لما له من علاقة وثيقة بنجاح الفرد في مختلف جوانب حياته.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- تعرَف مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث.

2- تعرَف مستوى عقلية النمو لدى أفراد عينة البحث.

3- تعرّف العلاقة بين الذكاء العاطفي وعقلية النمو لدى أفراد عينة البحث.

4- تعرف الفروق في الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

5- تعرف الفروق في الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير التخصص العلمي (كليات تربية، تخصصات أخرى).

6- تعرف الفروق في عقلية النمو تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

7- تعرف الفروق في عقلية النمو تبعاً لمتغير التخصص العلمي (كليات تربية، تخصصات أخرى).

تساؤلات الدراسة:

1- ما مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث؟

2- ما مستوى عقلية النمو لدى أفراد عينة البحث؟

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس عقلية النمو.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص العلمي (كليات تربية، تخصصات أخرى).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس عقلية النمو تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس عقلية النمو تبعاً لمتغير التخصص العلمي (كليات تربية، تخصصات أخرى).

مصطلحات الدراسة:

الذكاء العاطفي: يعرفه جولمان (Goleman, 1995, 47) بأنه: مجموعة من المهارات العاطفية والاجتماعية والشخصية التي يمكن تعلمها بناء على مجموعة من القدرات الأساسية التي تظهر في مجال العمل كمهارات للتفاعل والتواصل مع الآخرين وحل النزاعات والمثابرة.

ويعرف الذكاء العاطفي اجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – تحفيز الذات – التعاطف – المهارات الاجتماعية) المستخدم في هذه الدراسة.

عقلية النمو: توصف دويك عقلية النمو بأنها الإيمان الضمني بقدرة الفرد على التكيف مع خصائصه وصفاته مثل الذكاء والقدرة والشخصية (Auer, 2020, 8).

وتعرف إجرائياً بأنها: امتلاك الفرد لمعتقدات عقلية النمو، والتي تظهر من خلال الإيمان بإمكانية تطوير ذكاءه من خلال بذل الجهد والمثابرة والمرونة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس عقلية النمو المستخدم في هذه الدراسة، حيث تشير الدرجة العليا للمقياس إلى عقلية النمو، وتشير الدرجة الدنيا إلى عقلية الثبات.

حدود الدراسة:

1- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الشهر السابع من عام 2023.

2- **الحدود المكانية:** الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية في حمص وحماه.

3- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من العاملين في الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية.

4- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة متغيري الذكاء العاطفي وعقلية النمو.

الإطار النظري:

أ- الذكاء العاطفي:

يشير الذكاء العاطفي إلى تمكن الفرد من التعامل مع عواطفه وانفعالاته بما يعكس أكبر قدر ممكن من السعادة لنفسه وللمحيطين به (العيتي، 2006، 18).

ويعرف ماير وسالوفي (Mayer & Solovey, 1997, 11) الذكاء العاطفي بأنه: قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته الخاصة، ومعرفته بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم، وقدرته على مراقبة مشاعره وضبطها، وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية.

والذكاء العاطفي هو مزيج من القدرات والمهارات العقلية التي تساعد أعضاء المؤسسة على إدارة أنفسهم بنجاح والتواصل الفعال وتلبية متطلبات الآخرين (Bartz, 2019, 2)

وقد تحدث العيتي (2006، 76-82) عن شروط للذكاء العاطفي من المطلوب توفرها لدى الفرد ليصبح قادراً على العمل بفاعلية ضمن فريق يمكن ايجازها ببعض النقاط:

- ✓ القدرة على تقبل آراء الآخرين، فالبعض إذا خالفهم أحد في الرأي ينفعلون ولا يساهمون في تطوير العمل ويضيعون وقتهم ووقت الآخرين ليثبتوا أنهم على صواب، حيث ينصتون لك وهم يفكرون في الرد عليك.
- ✓ القدرة على الاعتراف بالخطأ، كلما أخذ آراء الآخرين بعين الاعتبار كلما اقترب رأيه من الصواب.
- ✓ القدرة على التزام الهدوء عند الاختلاف، فالفرد الذي يتمتع بالذكاء العاطفي لا يسمح لنفسه ولا للأخرين للوصول إلى المرحلة التي تسيطر فيها على الإنسان

انفعالاته وعواطفه ويسود التوتر بين المختلفين إنما يقوم بتهدئة المجموعة وليس تصعيد التوتر.

- ✓ القدرة على الخلاف البناء: لو افترضنا أن مجموعات العمل متفقون دائماً على كل شيء فهذا يعني أنهم نسخة مكررة من شخص واحد، وهذا أمر مستحيل أو أنهم لا يفعلون شيئاً ليختلفوا عليه، لكن الأصح أن يعرفوا كيف يستثمرون الخلاف فيما بينهم للوصول إلى الرأي الأفضل وبعيداً عن الخصام.

أهمية الذكاء العاطفي:

جذب مفهوم الذكاء العاطفي اهتمام العديد من الأوساط العلمية في نهايات القرن العشرين، عندما واجهت المجتمعات مشكلات ثقافية وعنصرية وعرقية، ونتيجة ذلك احتل العديد من المؤلفات، وكذلك شبكات الاتصالات العالمية لمعرفة كيف يتناوله الباحثون في ابحاثهم وربطه بمتغيرات هامة (السامرائي، 2022، 19).

وكما زاد الاهتمام بمفهوم الذكاء العاطفي لسببين، أحدهما يعود إلى الفروق الفردية في المهارات العاطفية التي تكون قابلة للقياس والتي لم يتم استهدافها من خلال المقاييس المعروفة للشخصية والذكاء، والثاني يعود لأهمية النتائج المتوقعة عن ارتباط الذكاء العاطفي بالعديد من المتغيرات الهامة كالعلاقات الشخصية والمهارات الاجتماعية والمهارات الشخصية (عبد الرؤوف وعيسى، 2018، 54).

وذكر المغازي (2003، 63) أنه يمكننا التعرف على الفرد الذي لديه ذكاء عاطفي مميز في العمل من خلال الصفات التالية:

- يستمتع في العمل، ويواصل العمل لساعات طويلة دون ملل.
- يشعر بالرضا الوظيفي ويسعى الى تحقيق الأهداف التي رسمها لنفسه.
- لديه القدرة على خلق الحافز في العمل.
- لديه القدرة على مواجهة المشكلات وإيجاد حلول لها.
- يطرح أفكار إبداعية جديدة بهدف تطوير العمل.

وبالتالي يمكن أن يوفر الذكاء العاطفي للعاملين جوانب إيجابية عديدة تتمثل في الرضا عن أداءهم وتكوين علاقات اجتماعية فعالة واكتساب آليات للتكيف، مما ينعكس على صحتهم النفسية ويصبحون أكثر تقبلاً للتغيير وأكثر قدرة على اتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات بشكل إيجابي والتحكم بانفعالاتهم وقراءة مشاعر الآخرين.

أبعاد الذكاء العاطفي:

يتضمن الذكاء العاطفي خمسة أبعاد يمكن إيجازها كالتالي:

1. **الوعي بالذات:** حكمة سقراط المعروفة ب "اعرف نفسك" هي حجر الزاوية في الذكاء العاطفي، حيث تعبر عن أن يكون الفرد أكثر وعياً بمشاعره عند ظهورها. قد تبدو مشاعرنا واضحة لكن عند تأملها والتفكير بها يجعلنا نتذكر خبرات وتجارب لنا لم نكن واعين بالمشاعر الحقيقية اتجاه الأشياء والأشخاص. وبالتالي الوعي بالذات يكون من خلال الوعي بالعواطف والانفعالات والأفكار المرتبطة بها (حسين، 2007، 36-37).

كما يعد الوعي بالذات أساس الثقة بالذات والقدرة على التحكم بها وإدارتها، وتظهر من خلال معرفة نقاط الضعف والقوة الكامنة لدينا وتقييمها بشكل موضوعي بعيداً عن المبالغة أو التقليل منها، والتعرف على المشاعر وتسميتها مما يجعلنا أكثر كفاءة في إدارتها واتخاذ القرارات الصحيحة (حسين، 2003، 40).

2. **إدارة العواطف:** وهي القدرة على التحكم والسيطرة على العواطف وضبط المزاج بما ينسجم مع الظروف المختلفة، كما تتضمن الهدوء في التفكير والاتزان الانفعالي بعيداً عن التجرد من العواطف أو الإفراط فيها (رشيد، 2003، 7). ويرى جولمان (1995، 68) أن التعامل مع المشاعر قدرة تعتمد على وعي الفرد بذاته وتظهر من خلال ضبط الذات والتخلص من القلق وسرعة الاستثارة ونتائج الفشل، ويعاني من يفتقر لهذه القدرة من الشعور بالكآبة على عكس الذي يمتلكها يستطيع تقبل صعوبات الحياة وتقلباتها.

3. **تحفيز الذات:** تتضمن السعي باتجاه أهدافنا، حيث أن الأمل هو مكون أساسي في دافعية الذات، وتحديدنا للهدف ومعرفة خطواتنا نحو تحقيقه، وأن يكون لدينا الرغبة والحماس للاستمرار وأن يكون الفرد قادر على التحكم باندفاعاته ويقاوم الإحباط (أبو

عمشة، 2013، 52)، والأفراد الذين يتمتعون بهذه القدرة يتميزون بمستوى عال من الأداء ويتمتعون بالفاعلية.

4. **التعاطف:** وهو إظهار الاحترام والتعاطف والمشاعر تجاه الآخرين الذي يبنى على العلاقات الإيجابية. وهو القدرة على استخدام العواطف للتفاعل بنجاح مع الآخرين في بيئة العمل، سواء بشكل فردي أو جماعي. فالتعاطف هو القدرة على قراءة مشاعر الآخرين وقراءة صوتهم وتعابير وجههم وليس فقط كلماتهم (خوالدة، 2004، 6).

5. **المهارات الاجتماعية:** القدرة على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم وقيادتهم وإدارة النزاعات، كما تتضمن القدرة على فهم مشاعر وانفعالات الآخرين ومراعاتها والتأثير فيهم (السمادوني، 2007، 7)، إن استخدام المهارات الاجتماعية لبناء الوعي بشكل فعال هو أن يقرأ الفرد بدقة مشاعر الآخرين في بيئة العمل ويفهم ما الذي يوجه سلوكياتهم بالفعل ويتطلب ذلك أن يضع نفسه مكان الآخر، فيكون ملاحظاً ومستمعاَ ذكياً، بالإضافة إلى قراءة السلوكيات غير اللفظية ومراقبة كل شخص لفهم ردود أفعاله في موقف معين (Bartz, 2019, 2). والشخص الذي يمتلك مهارات اجتماعية يتمتع بالشعبية والقيادة والقدرة على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، كما أنه يجيد التأثير على الآخرين وترك أثر لهم في المجتمع (جولمان، 1995، 69).

ويشير لوبر وسواف Looper &Sawaf إلى أن ذوو مستوى الذكاء العاطفي المرتفع هم أكثر صحة ونجاحاً في حياتهم، ويمتلكون مهارات قيادية فاعلة، ويتمتعون بقدر من النجاح المهني ويستطيعون تكوين علاقات شخصية قوية (السامرائي، 2022، 63). أما الأفراد الذين يمتلكون ذكاء عاطفي ضعيف يواجهون صعوبات في التكيف والتخطيط لحياتهم وعدم القدرة على فهم انفعالاتهم (عبد الرؤوف وعيسى، 2018، 64).

ب – عقلية النمو:

يشير مفهوم العقليات إلى الإطار العام لتفكير الأفراد وسلوكهم في جوانب مختلفة من الحياة مثل العمل والتعليم والعلاقات الاجتماعية. ويمكن أن تكون العقلية الخاصة لدى كل شخص مختلفة في مواقف مختلفة ولكنها تقع دائماً في سلسلة متصلة أحادية

البعد مع عقلية النمو من جهة، والعقلية الثابتة من جهة أخرى. حيث يعتقد الأفراد ذوو العقلية الثابتة أن تلك الخصائص الشخصية ثابتة، وغير قادرة على التغيير. يمكن أن يتأثر كل مجال من مجالات الحياة تقريباً (مثل العلاقات والرياضة والعمل) بالعقلية الشخصية والتي يمكن أن تحدث فرقاً بين النجاح الكبير (خاصة بعد التعلم من الفشل) والفشل المستمر (Auer, 2020, 9).

فالأشخاص ذوو العقلية الثابتة مقتنعون بأن سماتهم المميزة تؤثر على النتائج المحققة، وبالتالي لا يشعرون بالحاجة إلى السعي لتطويرها، وفي حالات الفشل فإنهم يفقدون الاهتمام بمزيد من الأنشطة ويحدون من محاولاتهم. إنهم يتجنبون مواجهة التحديات بسبب الخوف من عدم استغلال كفاءاتهم، ويرون أن النتيجة المحققة هي الأهم إثباتاً لكمالهم وتفوقهم (Kondratowicz & Werner, 2022, 2).

إن الأشخاص الذين لديهم عقلية النمو مستعدون للتعلم من التحديات والفشل، في حين أن الأشخاص ذوي العقلية الثابتة يجدون خطراً في للكشف عن نقاط ضعفهم وبالتالي يتجنبون التحديات. وتشير دويك إلى أن هذه العقليات أو المعتقدات يمكن تغييرها إذا كان الناس على دراية بها. ولم يتم تطبيق عقلية النمو وفوائدها فقط على المستوى الفردي للأفراد ولكن أيضاً على مستوى الشركات والمؤسسات، فالقادة الذين لديهم عقلية نمو يركزون على دوافع التحسين الذاتي، والتي يمكن أن تكون مرتبطة بتوجيه التعلم، في حين أن القادة ذوي العقلية الثابتة يميلون إلى تفضيل دوافع تعزيز الذات (Auer, 2020, 3).

وإن دافع الأشخاص ذوو عقلية النمو هو الرغبة في تجاوز قدراتهم والبحث عن استراتيجيات جديدة أكثر فعالية، حيث يشعر هؤلاء الأفراد بالحافز لاتخاذ إجراءات لتحسين وضع معين. هؤلاء الأشخاص يقيّمون كفاءاتهم وقدراتهم بدقة أكبر، وعندما يرتكبون خطأً يحاولون تصحيحه، ولا يؤثر ذلك على ثقتهم بأنفسهم، ويستخدمون استراتيجيات الإتقان في العمل بدلاً من الاستراتيجيات الموجهة للعجز، وهنا لا تجد المشاعر السلبية الناتجة عن الخوف من الفشل مكاناً لها (Kondratowicz & Werner,

(2 ,2022. وبالتالي يمكن أن تلخيص الفروق بين الأشخاص ذوو العقلية الثابتة وذوو عقلية النمو من خلال الجدول رقم (1) الآتي:

جدول (1) يوضح الفروق بين الأشخاص ذوو العقلية الثابتة وذوو عقلية النمو.

الجوانب	عقلية النمو	عقلية الثبات
معتقدات أساسية	يمكن تطوير الذكاء	الذكاء ثابت لا يتغير
التغييرات	يرحب بها	التجنب
التحديات	يرحب بها	يستسلم بسهولة
الرغبة	يتعلم	يبدو ذكي
الجهد	الطريق إلى الإتقان	غير مثمر
النقد أو التغذية الراجعة	يتعلم من النقد	تجاهل التغذية الراجعة السلبية المفيدة.
نجاح الآخرين	ملهم بالنسبة له	تهديد بالنسبة له
النتائج	يصل إلى أعلى مستوى من الإنجاز	يحقق أقل من إمكاناته الكامنة

ويمكن تحقيق تطوير تلك الصفات الأساسية الخاصة بعقلية النمو من خلال المحافظة على الجهود والخبرات والاستعداد للتعلم (Auer, 2020, 9).

وقد تحدث بارتز (Bartz, 2019) عن مفهوم العقلية الداخلية والخارجية للعاملين ودوره في تحقيق التقدم الوظيفي، فالموظف ذو العقلية الخارجية يعطي أهمية للجهود في العمل، ويظهر ردود فعل إيجابية من خلال الثناء والتقدير للأفراد الآخرين معه في بيئة العمل. ويساعد بشكل إيجابي الأشخاص على التحسين ومواجهة تحديات العمل التي قد تكون صعبة عليهم بشكل فعال. يسعى جاهداً لجعل الآخرين يتحملون المسؤولية الكاملة والتشاركية في العمل، ويركز على بناء علاقات إيجابية مع وبين الناس ويعمل بشكل تعاوني مع الآخرين للحصول على آرائهم والعمل الجماعي على تطوير أفضل الحلول للمشاكل، ويركز على احتياجات وتحديات الآخرين التي تعزز بيئة العمل وتحفز التعاون الفردي والجماعي. أما ذو العقلية الداخلية هو أناني ومتمحور حول ذاته ويسعى جاهداً للسيطرة على الآخرين والتلاعب بهم بهدف تطوير ذاته، يلقي اللوم على الآخرين، ولا

يهتم كثيراً بالآخرين في بيئة العمل، ولديه القليل جداً أو لا يمتلك القدرة على مراعاة رغبات واحتياجات الآخرين وتقديم الدعم النفسي للذين يعمل معهم، لا يتكون لديه مشاعر إيجابية.

وبالتالي يمكن تلخيص ما سبق بأن الذين يمتلكون عقلية النمو يميلون إلى السعي المستمر لتحسين الذات وتعلم مهارات جديدة والتطور في العمل، فهي تشجع على الاستمرار في تحقيق الأهداف والتحسن المستمر، وتحديد النقاط التي يمكن تحسينها والعمل على تطويرها، ويرون الجهد على أنه ملهم وطريقهم للإتقان، حيث يساعدهم على أن يتطوروا وينموا، ويرحبون بالتحديات والفرص الجديدة والابتكار وتحمل المسؤولية والتعامل مع الضغوط بشكل إيجابي، ويتعلمون من الأخطاء والمواقف التي تحمل فشلاً، ويسعون جاهدين لتقبل التغذية الراجعة على أنها تقدم معلومات يمكن استخدامها للتطوير ويسعون لتطوير أفكارهم ويجربون أشياء جديدة. مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم والتفاؤل والإيجابية في بيئة العمل التي تتطلب من الأفراد التكيف مع التغيرات السريعة.

الدراسات السابقة:

1-دراسة بوغزاله وبن سعود (2019):

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفاؤل لدى طلاب الجامعة، حيث بلغت العينة (40) طالباً وطالبة من جامعة الوادي في الجزائر، واستخدم مقياس الذكاء العاطفي ومقياس التفاؤل، وكان أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي والتفاؤل، وفسرت الدراسة هذه النتيجة بأنه كلما تمتع الفرد بذكاء عاطفي عالي كلما نظر إلى الحياة نظرة متفائلة، والعكس صحيح كلما انخفض الذكاء العاطفي لدى الأفراد ينظرون إلى الواقع نظرة سوداوية أو تشاؤمية.

2- دراسة عفيفة (2019)

هدفت الدراسة إلى تعرّف تأثير الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي لدى العاملين في بنك سورية والخليج، وبلغت العينة (44) عاملاً وعاملة، وتم استخدام نموذج جولمان

للذكاء العاطفي بأبعاده الخمسة. وكان أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ايجابية دالة بين الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) والأداء الوظيفي، ولم يكن هناك علاقة دالة بين الذكاء العاطفي وكل من (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية).

3- دراسة جرجس (2021):

هدفت إلى تعرف أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للعاملين في مشروع أمل، وبلغت عينة الدراسة جميع العاملين في مشروع أمل والبالغ عددهم (118)، وتم استخدام مقياس الذكاء العاطفي لداليب سينج عن طريق الاستبيان الالكتروني. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية والاختصاص التعليمي).

4- دراسة عباس (2022):

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني، وبلغت عينة الدراسة (65) طالباً وطالبة من طلاب معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين، وتم استخدام اختبار الذكاء الوجداني لسليجمان Seligman، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الذكاء الوجداني.

الدراسات الأجنبية:

1-دراسة هيدرين وأخرون (Herdian et all, 2021):

هدفت إلى تعرف الفروق بين الطلاب والطالبات في عقلية النمو أثناء جائحة كورونا في أندونيسيا. وبلغت عينة الدراسة (118) طالباً وطالبة في كلية التربية، وتم استخدام استبيان عقلية النمو، وكان أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق دالة في عقلية النمو على أساس الجنس. وبينت الدراسة أنه من الممكن أن تتغلب عقلية النمو على

جميع أشكال المشاكل الأكاديمية التي من المفترض أن تحسن الأداء الأكاديمي أثناء الوباء.

2-دراسة (Rammstedt et all, 2022):

هدفت الدراسة إلى التحقق من صحة مقياس لعقلية النمو تم تطبيقه على عينة من الشباب والبالغين. وبلغت العينة (155) من المراهقين (14-19 عاماً) و (264) من البالغين (20-64 عاماً). حيث تم تصميم مقياس لعقلية النمو من قبل الباحث. وكان أهم النتائج تصميم مقياس لعقلية النمو للمراهقين والبالغين، وكان الارتباط بين عقلية النمو والخصائص الاجتماعية والديموغرافية والشخصية ضعيفاً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تم عرض خلاصتها نلاحظ بأنها تختلف من حيث الهدف والمكان والعينة المستهدفة، ومع ذلك تم استخلاص بعض المؤشرات المفيدة بشأنها، والاستفادة منها قدر الإمكان في الدراسة الحالية، ونلاحظ أنه لا توجد أية دراسة سابقة حاولت دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي وعقلية النمو، وخاصة لدى العاملين في المجال الإنساني بالرغم من أهمية هذين المتغيرين وتأثيرهما على مختلف جوانب حياتنا، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة الحالية. ولقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وفي تحديد أهمية الدراسة، وفي بناء أدوات الدراسة، وفي تفسير نتائج الدراسة.

منهجية واجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لأنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية، ويعتمد هذا المنهج على وصف العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً، لأن الغرض من جمع البيانات في هذا المنهج هو تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات بعضها بالبعض الآخر (أبو علام، 2004، 231).

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

لقد تمَّ تطبيق أدوات الدراسة على جميع العاملين في الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية في حمص وحماه والبالغ عددهم (180) عاملاً، (123) إناث و(57) ذكور، وذلك بعد استبعاد أفراد العينة السيكومترية البالغ عددهم (62) عاملاً. وبذلك يكون تم تطبيق أدوات البحث على 74.38% من أفراد مجتمع البحث.

ثالثاً- أدوات الدراسة:

1- مقياس الذكاء العاطفي:

عند بناء المقياس تم الاعتماد على العديد من الأدبيات المتعلقة بالذكاء العاطفي كدراسة موصللي (2013) التي هدفت إلى دراسة أثر الذكاء العاطفي في أداء المديرين وأنماط القيادة الإدارية، ودراسة الشيخ (2018) التي هدفت إلى دراسة الذكاء العاطفي وعلاقته بالصلابة النفسية، وكذلك الاطلاع على كتاب الذكاء العاطفي لجولمان. ويتكون المقياس من (40) بند موزعة على خمسة أبعاد (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، تحفيز الذات، التعاطف، المهارات الاجتماعية) لكل بعد (8) عبارات.

وتكون الإجابة تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتعطى الدرجات على النحو التالي: (دائماً=5، غالباً=4، أحياناً=3، نادراً=2، ابداً=1). ويعد الحد الأدنى لدرجات المقياس 40 درجة، والحد الأعلى 200 درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم سحب عينة سيكومترية من خارج عينة البحث الأساسية بلغت (62) من العاملين في الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية، وذلك بهدف القيام بحساب الصدق والثبات للمقياس وجاءت النتائج كما يلي:

أ- صدق المقياس:

1- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس، لإبداء آرائهم حول كل فقرة من فقرات المقياس من حيث موضوعها

ووضوحها في قياس الخاصية التي وضعت من أجلها، وإمكانية تعديل أو حذف بعض الفقرات، وبناء على آرائهم؛ تم إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، ولم يتم حذف أية عبارة من عبارات المقياس.

2- صدق الاتساق الداخلي:

من أجل التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه البند، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي spss. ويوضح الجدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

جدول (2) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود مقياس الذكاء العاطفي والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، (ن=62).

الوعي بالذات		إدارة الانفعالات		تحفيز الذات		التعاطف		المهارات الاجتماعية	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0.764	1	**0.749	1	**0.777	1	**0.747	1	**0.867
2	**0.347	2	**0.730	2	**0.781	2	**0.749	2	**0.753
3	**0.725	3	**0.819	3	**0.890	3	**0.785	3	**0.749
4	**0.850	4	**0.639	4	**0.846	4	**0.747	4	**0.619
5	**0.676	5	**0.643	5	**0.850	5	**0.421	5	**0.568
6	**0.825	6	**0.443	6	**0.802	6	**0.416	6	**0.666
7	**0.789	7	**0.389	7	**0.817	7	**0.634	7	**0.837
8	**0.651	8	**0.469	8	**0.867	8	**0.735	8	**0.710

(**دال عند مستوى دلالة 0.01، *دال عند مستوى دلالة 0.05)

وتم أيضاً حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وارتباط الأبعاد مع بعضها البعض، كما هو موضح بالجدول رقم (3) التالي:

جدول (3) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وارتباط الأبعاد مع بعضها (ن=62).

	الدرجة الكلية	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	تحفيز الذات	التعاطف	مهارات اجتماعية
الدرجة الكلية	1	0.928**	0.880**	0.938**	0.874**	0.907**
الوعي بالذات	0.928**	1	0.831**	0.882**	0.731**	0.764**
إدارة الانفعالات	0.880**	0.831**	1	0.777**	0.662**	0.717**
تحفيز الذات	0.938**	0.882**	0.777**	1	0.759**	0.817**
التعاطف	0.874**	0.731**	0.662**	0.759**	1	0.803**
مهارات اجتماعية	0.907**	0.764**	0.717**	0.817**	0.803**	1

يتضح من الجدولين السابقين (2) و(3) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وبين أبعاد المقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

3- الصدق التمييزي (صدق المجموعات الطرفية):

يتم المقارنة بين متوسط درجات الأقوياء ومتوسط درجات الضعفاء على مقياس الذكاء العاطفي، حيث يتم ترتيب درجات العينة على المقياس تنازليا، ثم تحديد الربيع الأعلى والأدنى، ثم اختيار اختبار "ت" ستيودنت لقياس دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا، للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس، وتم اعتماد نسبة 25% من أفراد العينة في تحديد المجموعتين المتطرفتين من الدرجة الكلية. ويوضح الجدول رقم (4) الفروق بين المجموعة العليا والدنيا في مقياس الذكاء العاطفي.

جدول (4) يوضح الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الذكاء العاطفي.

الصدق التمييزي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	Sig	دلالة الفرق
الدرجة الكلية للمقياس	العليا	16	179.43	6.879	5.650	0.002	دالة
	الدنيا	16	125.31	37.690			
الوعي بالذات	العليا	16	35.937	0.771	6.074	0.000	دالة
	الدنيا	16	24.500	7.492			
إدارة الانفعالات	العليا	16	35.125	1.995	9.452	0.011	دالة
	الدنيا	16	20.937	5.662			
تحفيز الذات	العليا	16	39.750	0.447	5.727	0.000	دالة
	الدنيا	16	27.062	8.850			
التعاطف	العليا	16	35.812	2.040	8.819	0.017	دالة
	الدنيا	16	21.8125	6.013			
المهارات الاجتماعية	العليا	16	37.687	1.447	6.468	0.001	دالة
	الدنيا	16	25.062	7.672			

يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن مستوى الدلالة Sig أصغر من 0,05 وبالتالي يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين العليا والدنيا على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده الفرعية، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي ولأسئلته القدرة التمييزية في قياس ما وضعت لقياسه.

ب- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.972)، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تجزئة المقياس إلى بنود التي تحمل الأرقام الفردية، والبنود التي تحمل الأرقام الزوجية وقد بلغ معامل ارتباط سبيرمان براون (0.926) للمقياس ككل، مما يدل على درجة ثبات مقبولة للمقياس كما هو موضح في الجدول (5) التالي.

جدول (5) يوضح معاملات ثبات مقياس الذكاء العاطفي بطريقة ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية.

معامل الثبات	المقياس ككل	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	تحفيز الذات	التعاطف	المهارات الاجتماعية
ألفاكرونباخ	0.972	0.888	0.840	0.959	0.880	0.911
التجزئة النصفية	0.926	0.863	0.796	0.957	0.808	0.907

نلاحظ من الجدول السابق رقم (5) أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبالإعادة عالي نسبياً وبالتالي يمكن القول أن المقياس يتمتع بالثبات ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

بناء على ما سبق يمكن القول أن مقياس الذكاء العاطفي يتمتع بالصدق والثبات المناسبين لجعل المقياس صالحاً للتطبيق بصورته النهائية على عينة البحث.

2- مقياس عقلية النمو:

يهدف هذا المقياس لقياس عقلية النمو لدى عينة البحث، ولبناء هذا المقياس تم الاعتماد على العديد من الأدبيات المتعلقة بعقلية النمو والعقلية الثابتة مثل: دراسة رامستدت وآخرون (Rammstedt et al, 2022) بعنوان "قياس عقلية النمو، كما تم الاطلاع على دراسة المهيزع وبدور (2022)، ودراسة الفيل (2020)، وكذلك الاطلاع على كتاب العقليات لكارل دويك. وتكون المقياس من (33) عبارة وفق نموذج ليكرت الثلاثي موزعة بين عبارات إيجابية وعبارات سلبية، ويتم الإجابة بوضع إشارة تحت الخيار الذي يعبر عن الإجابة (موافق، محايد، غير موافق) ويعطى الدرجات بالترتيب (3، 2، 1) في حال كانت العبارات إيجابية، والعكس إذا كانت العبارات سلبية (1، 2، 3). ويعد الحد الأدنى لدرجات المقياس 33 درجة، والحد الأعلى 99 درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم سحب عينة سيكومترية من خارج عينة البحث الأساسية بلغت (62) من العاملين في الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية، وذلك بهدف القيام بحساب الصدق والثبات للمقياس وجاءت النتائج كالآتي:

أ- صدق المقياس:

1-صدق الاتساق الداخلي: من أجل التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي spss. ويوضح الجدول رقم (6) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (6) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، (ن=62).

رقم البند	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	*0.116	11	**0.379	21	**0.704	31	**0.768
2	**0.600	12	**0.729	22	*0.299	32	**0.484
3	**0.328	13	**0.693	23	**0.801	33	**0.600
4	**0.563	14	**0.656	24	**0.671		
5	**0.690	15	**0.353	25	**0.738		
6	**0.728	16	**0.350	26	**0.487		
7	**0.781	17	**0.642	27	*0.102		
8	**0.335	18	*0.215	28	**0.499		
9	**0.714	19	*0.282	29	**0.746		
10	**0.769	20	**0.669	30	**0.666		

(**دال عند مستوى دلالة 0.01، *دال عند مستوى دلالة 0.05)

يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن جميع معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

2-الصدق التمييزي (صدق المجموعات الطرفية):

يتم المقارنة بين متوسط درجات الأقوياء والضعفاء على مقياس عقلية النمو، حيث تم ترتيب درجات العينة على المقياس تنازليا، ثم تحديد الربيع الأعلى والأدنى، ثم استخدام اختبار "ت" ستيودنت لقياس دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا، للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس، وتم اعتماد نسبة 25% من أفراد العينة في تحديد المجموعتين المتطرفتين من الدرجة الكلية. ويوضح الجدول رقم (7) الفروق بين المجموعة العليا والدنيا في مقياس عقلية النمو.

جدول (7) يوضح الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس عقلية النمو.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	Sig	دلالة الفرق
العليا	16	96.43	4.114	6.940	0.000	دالة
الدنيا	16	75.18	11.536			

يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن مستوى الدلالة Sig أصغر من 0,05 وبالتالي يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين العليا والدنيا على المقياس ككل، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي ولأسئلته القدرة التمييزية في قياس ما وضعت لقياسه.

ب-ثبات المقياس:

لقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.807)، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تجزئة المقياس إلى بنود التي تحمل الأرقام الفردية، والبنود التي تحمل الأرقام الزوجية وقد بلغ

معامل ارتباط سبيرمان براون (0.867) مما يدل على درجة ثبات مقبولة للمقياس كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول (8) يوضح معاملات ثبات مقياس عقلية النمو بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

طريقة حساب الثبات	معامل الثبات
ألفاكرونباخ	0.807
التجزئة النصفية	0.867

نلاحظ من الجدول السابق رقم (8) أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبالإعادة عالي نسبياً وبالتالي يمكن القول أن المقياس يتمتع بالثبات ويمكن الاعتماد عليه.

بناء على ما سبق يمكن القول أن مقياس عقلية النمو يتمتع بالصدق والثبات المناسبين لجعل المقياس صالحاً للتطبيق بصورته النهائية على عينة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

أولاً – الإجابة عن أسئلة الدراسة:

1- الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث ؟

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة من أجل تحديد مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد العينة، تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة أي (4÷5= 0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وذلك لتحديد الحد الأعلى لكل فئة، وتم إضافة العدد 1.80 إلى أقل درجة في المقياس وهي واحد صحيح (1) من أجل وضع الحد الأعلى، وأصبح طول كل فئة كما هو موضح في الجدول رقم (9) التالي:

جدول (9) المحك المعتمد في الدراسة من أجل تحديد مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث.

طول الفئة (معيار الدرجة)	درجة التوافر (الموافقة)
من 1.00 – 1.80	قليلة جداً
من 1.81 – 2.60	قليلة
من 2.61 – 3.40	متوسطة
من 3.41 – 4.20	كبيرة
من 4.21 – 5	كبيرة جداً

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لاستجابات أفراد العينة على أبعاد المقياس كما يتضح من جدول رقم (10) الآتي.

الجدول (10) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لأبعاد مقياس الذكاء العاطفي.

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	درجة التوافر
1	الوعي بالذات	33.77	4.11	4.22	كبيرة جداً
2	إدارة الانفعالات	30.14	4.32	3.76	كبيرة
3	تحفيز الذات	35.56	4.13	4.44	كبيرة جداً
4	التعاطف	30.55	4.37	3.81	كبيرة
5	المهارات الاجتماعية	33.50	4.31	4.18	كبيرة
	الدرجة الكلية	163.54	17.38	4.08	كبيرة

يتضح من الجدول السابق رقم (10) أن المتوسطات الرتبية تراوحت ما بين (3.76–4.44) وأن بعدي الوعي بالذات وتحفيز الذات حصلا على درجة كبيرة جداً وبلغ المتوسط الرتبي لكل منهما (4.22–4.44)، ويمكن تفسير ذلك بأن الوعي الذاتي جانب مهم جداً يدرك الفرد من خلاله نقاط ضعفه وقوته، ويسعى إلى تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وذلك من خلال تحفيز الذات، حيث يكون الفرد على تواصل

مستمر بكل ما هو جديد بالإضافة إلى التدريبات الدورية لتطوير الذات والقدرة على العمل بفعالية والتعامل مع مختلف الضغوطات التي يمكن مواجهتها في العمل. كما يتضح أن بقية الأبعاد حصلت على درجة كبيرة وتراوحت المتوسطات الرتبية لها بين (4.18-3.76).

ويمكن تفسير ذلك بأن امتلاك العاملين القدرة على التحكم وضبط الانفعالات من أكثر شروط العمل الإنساني أهمية، وخاصة في ظل الضغوط والمهام الإضافية والتعامل مع أكبر عدد من الناس في ظل الظروف الصعبة، والتي تحتاج منهم أيضاً القدرة على التعاطف من خلال فهم مشاعر الآخرين ورؤية الأمور من منظورهم بدلاً من المنظور الشخصي. كما لا يمكن تقديم الخدمات في العمل الإنساني من دون امتلاك الفرد لمهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين وتكوين علاقات إيجابية معهم.

2- الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى عقلية النمو لدى أفراد عينة البحث ؟

من أجل تحديد مستوى عقلية النمو لدى أفراد العينة، تم اعتماد المتوسط الرتبي للدرجة الكلية للمقياس ككل، وتم تحديد درجة التوافر حسب المحك المعتمد في الدراسة الموضح في الجدول رقم (11) التالي.

الجدول رقم (11) المحك المعتمد في الدراسة على مقياس عقلية النمو.

طول الفئة (معيار الدرجة)	درجة التوافر(الموافقة)
من 1.00 -1.66	قليلة
من 1.67 -2.33	متوسطة
من 2.34 -3	كبيرة

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لاستجابات أفراد العينة على أبعاد المقياس كما يتضح من الجدول (12).

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لمقياس عقلية النمو.

عقلية النمو	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	درجة التوافر
الدرجة الكلية	78.58	9.88	2.38	كبيرة

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط الرتبي للدرجة الكلية على مقياس عقلية النمو على درجة كبيرة وبلغ (2.38)، ويمكن تفسير ذلك بأن غالبية العاملين في الجمعية لديهم خبرة في التعامل مع مختلف الضغوطات وإيجاد الحلول للمشكلات مما يجعلهم أكثر مرونة ويدركون أهمية بذل الجهد في تحقيق النجاح في عملهم وتقديم الاحتياجات بأفضل صورة، كما يتلقى العاملون تدريبات مستمرة على إدارة وتطوير الذات وإدارة الضغوطات مما يجعلهم أقدر على مواجهة التحديات بدلاً من تجنبها بالإضافة الى الأنشطة والتدريبات التي تركز على دعم الأقران مما يكوّن لديهم ثقافة دعم الآخر وتشجيعه بدلاً من التقليل من قدراته.

ثانياً – اختبار صحة الفرضيات وتفسيرها:

1– الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس عقلية النمو.

بهدف اختبار صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أداء أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي وأدائهم على مقياس عقلية النمو وذلك على برنامج SPSS، والجدول رقم (13) يبين قيمة معامل الارتباط.

الجدول (13) معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس عقلية النمو (ن=180).

ابعاد الذكاء العاطفي	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	تحفيز الذات	التعاطف	المهارات الاجتماعية	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي
عقلية النمو	*0.187	**0.148	0.138	**0.209	**0.203	**0.220

** دال عند مستوى دلالة (0.01)، * دال عند مستوى دلالة (0.05).

يتبين من الجدول السابق رقم (13) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية والدرجة الكلية لمقياس عقلية النمو ماعدا بعد تحفيز الذات. إذاً نرفض هذه الفرضية ونقبل بالفرضية البديلة، حيث

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية وعقلية النمو، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد تحفيز الذات وعقلية النمو.

تتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة عباس (2022) التي بينت وجود علاقة قوية بين القدرة على حل المشكلات ومستوى الذكاء الوجداني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء العاطفي يمثل قوة مؤثرة وقدرة على تقدير نتائج الأمور والنظر إلى المشكلات بموضوعية وتجميع الطاقات العقلية والوجدانية للأفراد واستخدامها في التحكم بالضغوط وردات الفعل ويساعد الفرد على اتخاذ القرارات والتخطيط لأهدافهم مع تنفيذها.

حيث أن عواطفنا توجهنا وتساعد على اتساع المشاعر الإيجابية وتجعلنا نظهر سلوكيات أكثر تفاعلاً. فمثلاً عندما نمر بمشاعر إيجابية، فإننا نميل إلى إظهار المزيد من الاهتمام، وطرح المزيد من الأسئلة والتفاعل مع الآخرين بطريقة أكثر انفتاحاً واستكشافية. هذه السلوكيات المتفاعلة ضرورية لتبني عقلية النمو. على العكس من ذلك، فإن المشاعر السلبية تضيق وتحد من تفكيرنا وتجعلنا نظهر سلوكيات أقل انخراطاً. نميل إلى إظهار اهتمام بالآخر، والبحث عن الخطأ أو المشكلة في مقترحات الآخرين، ونكون أكثر دفاعية عندما يتم معارضة مقترحاتنا. لذلك تميل المشاعر السلبية إلى تسهيل عقلية أكثر ثباتاً. مما يفسر ارتباط العواطف مع عقلياتنا.

فالأفراد الذين يمتلكون مستوى عال من الذكاء العاطفي يتمتعون بقدرات أكبر للتحكم في الأحداث وإدارتها، فقدرتهم على إدارة ذاتهم تجعلهم قادرون على التحكم بمشاعرهم السلبية، وقادرون على فهم مشاعر الآخرين وتقبلهم واحترامهم، كما يمتلكون مهارات التواصل المناسبة لفهم الآخرين ومساعدتهم على تحقيق احتياجاتهم، كما يمتلكون القدرة على تحفيز الذات والاستمرار في العمل رغم الضغوط ولديهم الحماس لتطوير ذواتهم وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، وهذا كله يساعد على تطوير عادات عقلية فعالة تتجه نحو عقلية النمو. حيث بينت دراسة كارمل وجوسمان (Carmeli and Josman, 2006) وجود علاقة قوية بين الذكاء العاطفي والأداء الإيجابي في مكان العمل.

ففي أماكن العمل وخاصة المجال الإنساني، كلما زاد الذكاء العاطفي لدى الأشخاص، زادت احتمالية أن يكونوا رشيقين عقلياً وسلوكياً، وبالتالي يتبنون عقلية النمو. ويمكن أن يساعد تعلم تنمية الذكاء العاطفي الذي يتم تنفيذه عبر العاملين في المجال الانساني على تنمية ثقافة عقلية النمو.

2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة هذ الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور ودرجات الإناث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية كما هو موضح بالجدول رقم (14) التالي:

الجدول (14) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية (ن=180).

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	Sig	القرار
الوعي بالذات	إناث	123	33.991	3.599	3.18	0.497	غير دال
	ذكور	57	34.193	4.623			
إدارة الانفعالات	إناث	123	4.156	30.422	0.002	0.342	غير دال
	ذكور	57	4.916	30.421			
تحفيز الذات	إناث	123	36.349	3.529	0.985	0.591	غير دال
	ذكور	57	35.736	4.553			
التعاطف	إناث	123	31.260	3.859	0.944	0.240	غير دال
	ذكور	57	30.631	4.730			
المهارات الاجتماعية	إناث	123	33.715	3.918	0.397	0.265	غير دال
	ذكور	57	33.982	4.764			
الدرجة الكلية للمقياس	إناث	123	165.739	14.791	0.291	0.359	غير دال
	ذكور	57	164.964	20.105			

يتبين من الجدول السابق رقم (14) أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 على جميع أبعاد مقياس الذكاء العاطفي ودرجته الكلية، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عفيفة (2019) ودراسة جرجس (2021) في عدم وجود فروق دالة احصائياً في الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في الذكاء العاطفي بين الذكور والإناث استناداً إلى الأساس النظري، إذ تشير نظرية الأحداث العاطفية كأحد نظريات العاطفة في بيئة العمل إلى أن هناك علاقة بين العواطف (أو ما يسمى بالتأثيرات الداخلية) للموظفين وردود أفعالهم تجاه الأحداث والمواقف التي يتعرضون لها أثناء عملهم اليومي، والتي تؤدي بدورها أداء وظيفي فعال وكذلك رضا وظيفي على المدى الطويل، فمثلاً عند تعرض الموظف لحدث سلبي كتوبيخه على أدائه الضعيف أو حدث إيجابي كتلقي العامل الثناء على أداءه الجيد، هذه الأحداث تؤثر على عواطف العامل، بما في ذلك الإدارة وأساليبها وزملاء العمل والمهام الوظيفية والضغوط والالتزام (سامرائي، 2022، 167). وكل ذلك يتم بغض النظر عن جنس الموظف ذكراً كان أم أنثى.

3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص العلمي (كليات تربية، تخصصات أخرى).

للتحقق من صحة هذ الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً للتخصص، كما هو موضح بالجدول رقم (15).

الجدول (15) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً للتخصص (ن=180).

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	Sig	القرار
الوعي بالذات	كلية التربية	39	33.410	4.095	0.318	0.479	غير دال
	تخصصات أخرى	141	33.914	4.104			
إدارة الانفعالات	كلية التربية	39	29.564	3.837	0.002	0.342	غير دال
	تخصصات أخرى	141	30.234	4.358			
تحفيز الذات	كلية التربية	39	35.512	3.972	0.985	0.591	غير دال
	تخصصات أخرى	141	35.766	4.066			
التعاطف	كلية التربية	39	29.923	4.232	0.944	0.240	غير دال
	تخصصات أخرى	141	30.815	4.302			
المهارات الاجتماعية	كلية التربية	39	33.051	3.641	0.397	0.265	غير دال
	تخصصات أخرى	141	33.631	4.316			
الدرجة الكلية للمقياس	كلية التربية	39	161.46	14.876	0.359	0.772	غير دال
	تخصصات أخرى	141	164.36	17.283			

يتبين من الجدول السابق رقم (15) أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 على مقياس الذكاء العاطفي، وبالتالي لا يوجد فروق دالة على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً للتخصص، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة، حيث لا توجد فروق دالة على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً للتخصص.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عفيفة (2019) ودراسة جرجس (2021) في عدم وجود فروق دالة احصائياً في الذكاء العاطفي تبعاً للاختصاص العلمي.

من المتعارف عليه أن أكثر العاملين في المجال الإنساني يفضل أن يكونوا اختصاص كلية التربية، حيث تقوم الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية بتمكين جميع الأشخاص بغض النظر عن اختصاصهم العلمي، وتنمية مهارات تواصل فعالة

واستراتيجيات مطورة للتعامل مع مختلف الصعوبات والتحديات، كما يتم التركيز على اختيار موظفين يتحلون بقدر من الذكاء العاطفي الذي يمكنهم من التعامل مع الأخرين واحترامهم وتقبلهم، كما يتم تدريبهم على إدارة الجهد العاطفي واكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع الظروف المختلفة كسرعة الاستجابة والتصرف بشكل لائق مع المستفيدين وكيفية التعامل بفعالية في الأزمات والكوارث. كما توفر الجمعية بيئة عمل منظمة ومريحة تساعد العاملين على الشعور بالأمان والقيام بسلوكيات تليق بالعمل الإنساني، ويتم تدريب الموظفين على مدونة السلوك التي تجعلهم يدركون كل السلوكيات الغير مقبولة في المجال الإنساني والالتزام بالمعايير المطلوبة لتقديم الخدمة الإنسانية بالشكل المطلوب.

4- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات افراد عينة البحث على مقياس عقلية النمو تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور ودرجات الإناث على مقياس عقلية النمو كما هو موضح بالجدول رقم (16).

الجدول (16) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس عقلية النمو (ن=180).

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة SIG	القرار
إناث	123	77.764	10.678	1.374	0.171	غير دالة
ذكور	57	79.982	8.615			

يتبين من الجدول السابق رقم (16) أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 على مقياس عقلية النمو، وبالتالي لا يوجد فروق دالة بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس عقلية النمو، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة، حيث لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس عقلية النمو.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هيدرين وأخرون (Herdian et all, 2021) في عدم وجود فروق دالة في عقلية النمو على أساس الجنس.

وتفسر هذه النتيجة في أن الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية تعتمد مبدأ تمكين القدرات لجميع العاملين لديها ذكوراً وإناثاً، وزرع المهارات واستثارة الأفكار الخلاقة وتحفيز تغيير أساليب التفكير في المشكلات القائمة والتعامل معها بطرق جيدة وأكثر إبداعية، وذلك من خلال اجتماعات دورية متبادلة بين الفرق والقادة المسؤولين عنهم يتم تشجيعهم على المشاركة في صنع واتخاذ القرار والالتزام بالمهام واستقبال التحديات برحابة صدر، والسعي دائماً لمشاركة الخبرات وتبادل الأفكار، وتمكين الموظفين الجدد بدلاً من الاحتفاظ بالمعلومات، حيث يصبح الموظفين أكثر تقبلاً لنجاح الآخرين ويسعون إلى التعلم من خبراتهم.

ومن خلال بناء قدرات العاملين ككل يتم التركيز على جعل الفرد يعرف ذاته وماهي قدراته وإمكاناته، وكيف يبادر ينفسه لتطوير ذاته من خلال مشاركته في الدورات التدريبية والتعلم خلال عمله والتجارب التي يخوضها وكيف يتعلم من الفشل، حيث يقام بشكل دوري تقييمات لأداء الموظفين يتم توضيح النقاط التي تحتاج بذل المزيد من الجهد لتطويرها كذلك وجود نظام المرافقة، حيث توكل مهام إضافية للموظفين لمساعدة الآخرين على مواجهة العقبات وتجاوز نقاط الضعف وتمكينهم ليكونوا أكثر فاعلية في عملهم.

5- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس عقلية النمو تبعاً لمتغير التخصص العلمي (كليات تربية، تخصصات أخرى).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس عقلية النمو تبعاً للتخصص، كما هو موضح بالجدول رقم (17) التالي.

الجدول (17) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس عقلية النمو تبعاً للتخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة SIG	القرار
كلية التربية	39	78.025	10.953	0.307	0.759	غير دال
تخصصات أخرى	141	78.588	9.889			

يتبين من الجدول السابق رقم (17) أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 على مقياس عقلية النمو، وبالتالي لا يوجد فروق دالة بين متوسطات درجات تخصص كلية التربية ومتوسطات درجات التخصصات الأخرى على مقياس عقلية النمو، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة، حيث لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس عقلية النمو تبعاً للتخصص.

يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى إدراك القائمين على شؤون الجمعية أهمية تطوير الكوادر من مختلف الاختصاصات العلمية، وذلك من خلال بناء تواصل فعال من قبل الإدارة مع العاملين ليكونوا أكثر مرونة وقدرة على إدراك احتياجاتهم واحتياجات الآخرين، والسعي إلى تطوير قدراتهم وإمكاناتهم وتشجيعهم على الاعتراف بجوانب الضعف والسعي لتطويرها، بدلا من لومهم أو معاقبتهم على أخطاءهم أو فشلهم، مما يعزز لديهم تقبل الفشل والتعلم منه، كما تعزز ثقتهم بذواتهم من خلال تكليفهم بأدوار ومهام جديدة بشكل دائم مما يشجعهم على تحدي الصعوبات وبذل الجهد لتقديم الخدمة بأفضل صورة ممكنة مما يعزز قدرتهم على تعديل سلوكياتهم لتلائم بيئة العمل الجديدة في ظل التغييرات المتلاحقة والتعامل مع الأفراد من خلفيات وخبرات مختلفة، ويزيد قدرتهم على التعلم المستمر للمهارات والإجراءات الجديدة في العمل مما يعزز لديهم امتلاك عقلية نمو.

مقترحات الدراسة:

تقود الدراسة الحالية بناء على ما توصلت إليه من نتائج الى مقترحات أهمها:

1. توفير الفرص المناسبة لتشجيع عقلية النمو من خلال اجتماعات دورية وتدريبات تحفز قدرة العاملين على اتخاذ القرار وابتكار أفكار جديدة تطور آلية العمل وقدرتهم على مواجهة الصعوبات والتحديات.

2. التوسع في اكساب عقلية النمو من خلال تسليم مهام إضافية للعاملين تختلف عن مهامهم الوظيفية وتركز على استخدام قدراتهم لتطوير قدرات زملاءهم وخاصة الجدد.

3. اعتماد اختبارات تقيس مهارات الذكاء العاطفي وعقلية النمو كأساس لاختيار العاملين وتوظيفهم، وأيضاً استخدامها في تقييم أدائهم وترقيتهم.

4. إجراء دراسات أخرى تدرس العلاقة بين الذكاء العاطفي وعقلية النمو لدى العاملين في مؤسسات خدمية أخرى ولدى طلاب الجامعة.

المراجع العربية:

- إبراهيم، سماح (2020). مراحل التطور المعرفي عند جان بياجيه. **مجلة جامعة الكوفة–كلية الآداب**، 12(45)، 151–170.
- إبراهيم، عبد الستار (2008). **عين العقل "دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني –الإيجابي**. القاهرة: دار الكاتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء محمود (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط4، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو عمشة، إبراهيم (2013). الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، فلسطين– غزة: جامعة الأزهر.
- بوغزاله، مريم وبن سعود، ايمان (2019). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتفاؤل لدى طلبة الجامعة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجزائر: جامعة الوادي.
- الجبالي، حمزة (2016). **الذكاء العاطفي**. عمان: دار الثقافة للنشر.
- جرجس، فرات إبراهيم (2021). أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للعاملين في مشروع أمل. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الافتراضية، سوريا.
- جولمان، دانييل (1995). **الذكاء العاطفي**. الكويت: عالم المعرفة.
- حسين، محمد (2003). **تربويات المخ البشري**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- حسين، محمد (2007). **الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي**. الامارات العربية المتحدة –العين: دار الكتاب الجامعي.
- خوالدة، محمود عبدالله (2004). **الذكاء العاطفي** ط4، عمان: دار الشروق.

- دره، عمر محمد (2015). دور الذكاء العاطفي في تحسين فاعلية فرق العمل: دراسة ميدانية على القطاع المصرفي الأردني. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، 11(4)، 817-839.
- رشيد، مازن فارس (2003): الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية. **مجلة البحوث التجارية**، جامعة الملك سعود الرياض.
- سامرائي، مهدي صالح (2022). **الذكاء العاطفي**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- السمادوني، السيد إبراهيم (2007). **الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته**، عمان: دار الفكر للنشر.
- الشيخ، كنان (2018). الذكاء العاطفي وعلاقته بالصلابة النفسية. **مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**، 2(3)، 147-172.
- عباس، رنا مفيد (2022). علاقة القدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف. **مجلة جامعة البعث للعلوم التربوية**، 44(17)، 91-132.
- عبد الرؤوف، طارق وعيسى، إيهاب (2018). **الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عثمان، فاروق (2000). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عفيفة، علي حسين (2019). أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للعاملين في بنك سورية والخليج، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الافتراضية، دمشق.
- العيتي، ياسر (2006). **الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة**. دمشق: دار الفكر.

• الفيل، حلمي محمد (2020). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طالب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. **المجلة التربوية**، (78)، 630-704.

• المغازي، إبراهيم (2003). **الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين**. مصر-المنصورة: مكتبة الإيمان.

• المهيزع، سمية والبدور، أحمد (2022). أثر استخدام عقلية النمو على التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس. **المجلة السعودية للعلوم التربوية**، (9)، 57-73.

• موسى، عبد الله وبلال، أحمد (2019). **الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر**. القاهرة:

المجموعة العربية للتدريب.

• موصللي، محمد (2013). أثر الذكاء العاطفي في أداء المديرين وأنماط القيادة الإدارية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة حلب: كلية الاقتصاد.

المراجع الأجنبية

- Auer, M. (2020). The impact of growth mindset on employees' work motivation, individual innovation behaviour, and career satisfaction: A quantitative research on the individual employment level. The University Of Innsbruck School Of Management, *unpublished theses.*

- Bartz, D. (219). Grit, Emotional Intelligence, and Mindset: Three Skill Sets for Fostering Career Advancement for Organization Members. *International Journal of Education and Human Developments*, 5(1), 1-6.

- Goleman ,D .(1995). *Emotional Intellingece* . Why it can matter more than I .Q. New-york, Bantam.

- Han,D, Kim, J, Park,J & Lee, M. (2022). Influential Effects of Emotional Intelligence on the Relationship between Job Stress and Burnout among General Hospital Administrative Staff. *Healthcare* 2022, *10*(2), .

- Herdian, F, Wahidah, R, Haryanto, T & Fauzan, A. (2021). Is There Any Difference in the Growth Mindset between Male and Female Students during a Pandemic?. *International Journal of Research and Review*, 8(7), 2454-2237.

• Ingebrigtsen, M. (2018). How to Measure a Growth Mindset A validation Study of the Implicit Theories of Intelligence Scale and a Novel Norwegian Measure. Master's thesis, The Arctic University.

• Kondratowicz, B &Werner, D. (2022). Growth mindset and life and job satisfaction: the mediatory role of stress and self-efficacy. *Health Psychology Report*, 1-10.

• Liu, Q & Tong, Y. (2022). Employee Growth Mindset and Innovative Behavior: The Roles of Employee Strengths Use and Strengths-Based Leadership. *the journal Frontiers in Psychology, 1-11,* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.814154.

• Mayer, D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence*? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (pp. 3-31). New York: Basic Books.

• Rahman, S, Ferdausy, S & Karan, R. (2012). RELATIONSHIP AMONG EMOTIONAL INTELLIGENCE, DEVIANT WORKPLACE BEHAVIOR AND JOB PERFORMANCE: AN EMPIRICAL STUDY. *PORTUGUESE JOURNAL OF MANAGEMENT STUDIES*,(1),39-62.

- Rammstedt, B., Grüning, D. J., & Lechner, C. M. (2022). Measuring growth mindset: Validation of a three-item and a single-item scale in adolescents and adults. *European Journal of Psychological Assessment.* Advance online publication.
- Zingoni, M., & Corey, C. M. (2017). How Mindset Matters: The Direct and Indirect Effects of Employees' Mindsets on Job Performance. *Journal of Personnel Psychology*, 16(1), 36– 45.

درجة توفر بعض المهارات الناعمة في المقررات الجامعية وفق معايير منظمة التعليم العالي والبحث العلمي

"دراسة تحليلية لمحتوى مقرر فلسفة التربية المُعتمد في كلية التربية في جامعة البعث"

بشرى بلال البلال* أ.د. رويدا الونوس**

الملخّص

هدفَ البحث إلى تعرّف درجة توفر المهارات الناعمة الآتية: (الاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع، التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت، اتخاذ القرار وحل المشكلات، التعامل وإدارة الذات والعمل مع الفريق، التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، إدارة الأزمات والعمل تحت الضغط) في محتوى مقرر فلسفة التربية، ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، حيثُ استخدمت أسلوب تحليل المحتوى كوسيلة لتّعرف محتوى مقرر فلسفة التربية على المهارات الناعمة المتوافقة مع وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية للعلوم التربوية (NARS)، وفق استمارة تحليل تم بناؤها في ضوء قائمة مقترحة ومحكمة للمهارات الناعمة، حيثُ تكوّنت القائمة في صورتِها النّهائيّة من (6) مهارات و(50) مؤشّراً دالّاً عليها.

وقد كشفت نتائج البحث تضمّن محتوى مقرر فلسفة التربية للمهارات الناعمة جميعها، وكانت أكثر المهارات تكراراً هي مهارة إدارة الذات والعمل مع فريق بمجموع تكرارات بلغت (136) تكراراً وبنسبة قدرها (35.69%) وبذلك احتلت المرتبة الأولى، في حين جاءت مهارة

التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في المرتبة الثّانية بنسبة بلغت (28.87%)، فيما نالت مهارة الاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع المرتبة الثّالثة بنسبة بلغت (15.22%)، تلتها مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار بنسبة بلغت (8.39%)، ومن ثم مهارة إدارة الأزمات والعمل تحت الضغط بنسبة (7.61%)، أما في المرتبة السّادسة والأخيرة جاءت مهارة التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت بنسبة (4.19%) وعدد تكرارات (16) تكراراً. الأمر الذي يدّل على عدم مراعاة عنصر التوازن في تضمين المهارات الناعمة في مقرر فلسفة التربية، وبناءً على ذلك، اقترحت الباحثة بعض المقترحات.

الكلمات المفتاحيّة: المهارات الناعمة، مقرر فلسفة التربية، معايير منظمة التعليم العالي والبحث العلمي.

* طالبة ماجستير (معيدة موفدة) في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة البعث.
** أستاذ دكتورة في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة البعث.

The Availability of Some Soft Skills in University Courses According to the Standards of the Higher Education and Scientific Research Organization "An Analytical Study of the Content of the Course of Educational Philosophy at the Faculty of Education in Al-Baath University in Syria"

Bushra B. Albilal[1] & Professor Rwaida Alwanous[2]

Abstract

This research aims to identify the availability of the following soft skills in the content of the educational philosophy course which is taught to the students of the Faculty of Education at Al-Baath University: communication and dialogue with the community, planning and organization and time management, decision-making and problem-solving, self-management and teamwork, creative thinking and critical thinking, crisis management and working under pressure. To achieve the research objective, the researcher has adopted a descriptive approach and constructed a list of soft skills based on the National Academic Reference Standards (NARS) document for educational sciences. The final list consists of (6) skills and (50) indicators to these skills.[3] Content analysis

[1] Master's student (Aspirant) in the Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Al-Baath University.

[2] Professor in the Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Al-Baath University

method is used, and the research tool is a content analysis card designed in light of the list of soft skills. It is used to analyze the research sample which consists of the educational philosophy course. The researcher has checked the validity and reliability of the analysis according to the card. The results shows that the content of the educational philosophy course includes all of the soft skills. The frequent skills are self-management and teamwork, while the least frequent skills are planning, organization and time management. The content adequately covers self-management, teamwork, creative thinking, critical thinking, communication and dialogue with the community. However, problem-solving and decision-making skills, crisis management and working under pressure, as well as planning, organization, and time management skills are not adequately included in the content. Consequently, the researcher has proposed some suggestions.

Keywords: Soft Skills, Educational Philosophy Course, Higher Education and Scientific Research Organization Standards.

مقدّمة

لا يقتصر ما يتطلبه سوق العمل من الخريجين في عصرنا الحديث على المعرفة الأكاديمية فقط، بل يشمل أيضاً مهارات شخصية تساعد الطلبة على التعامل بفاعلية مع الآخرين، وتحقيق النجاح في الحياة المهنية والشخصية، والمساهمة في التنمية الشاملة في المجتمع، وقد اصطلح على تسمية تلك المهارات" بالمهارات الناعمة ".

وقد أولت منظمة التعليم العالي والبحث العلمي اهتماماً كبيراً بتنمية المهارات الناعمة لدى طلبة كليات التربية، وتشير لذلك وثيقة المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS) لقطاع العلوم التربوية، والتي تم إعلانها بموجب قرار مجلس التعليم العالي والبحث العلمي رقم/206/ وتاريخ 2010/2/7، والتي هدفت إلى إحداث نقلة نوعية في مخرجات التعليم من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في مناهجه لتستطيع بكل كفاية واقتدار تحقيق سياسة وأهداف التعليم على نحو تكاملي يجمع الأبعاد المعرفية والمهاراتية اللازمة لكل تخصص، إلى جانب تعزيز قيم المواطنة الصالحة والعمل المنتج والمشاركة الفاعلة في تحقيق برامج التنمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي السورية، مديرية التقويم والاعتماد، 2011).

ويعد تضمين المهارات الناعمة في محتوى المقررات الجامعية فرصة مهمة لتعزيز وتطوير المهارات الناعمة لدى الطلبة، إذ يمكّن ذلك الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات الأكاديمية جنباً إلى جنب مع تطوير مهارات التواصل، والتخطيط والتنظيم وإدارة الوقت، واتخاذ القرار وحل المشكلات، وإدارة الذات والعمل مع فريق، والتفكير الإبداعي والناقد، وإدارة الأزمات والعمل تحت الضغط، وغيرها من المهارات الناعمة الأساسية.

وتكتسب المهارات الناعمة أهميتها من كونها تساعد في تشكيل وصقل شخصية الفرد وإعداده لمواجهة قضايا العصر ومشكلات الحياة اليومية المتجددة، ليكون مبدعاً ومنتجاً وفاعلاً، وقادراً على التنمية والتطوير واحداث التغيير، فالمهارات الناعمة بحسب (الملاح،2017) يمكن وصفها بأنها: " مهارات تسهم في فهم وإدراك الأفراد لأنفسهم ولقدراتهم من خلال الأداءات العملية والعقلية التي يمارسونها لمواجهة متطلبات ومشكلات الحياة للوصول إلى الأهداف المطلوبة ".

وقد أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة (الحلوة،2014) و(Ritter,2018)، على أهمية المهارات الناعمة وضرورة اعتمادها كمبدأ من مبادئ تصميم المقررات الجامعية وضرورة ربطها بالعملية التعليمية.

ومن بين المقررات الجامعية التي تعد مناسبة لتضمين المهارات الناعمة مقرر فلسفة التربية؛ فهذا المقرر يتناول قضايا تربوية متنوعة، ويشجع الطلبة على التفكير النقدي وتحليل المشكلات والتعامل مع التحديات التربوية. وبالتالي، يمكن أن يكون هذا المقرر فرصة مثالية لتعزيز المهارات الناعمة لدى الطلبة، وتطوير قدراتهم في مجالات عدة، مثل: التواصل الفعال، والتفكير الناقد، وحل المشكلات التربوية، وغيرها.

وتعد دّراسة درجة توفر بعض المهارات الناعمة في مقرر فلسفة التربية ضرورية لتقويم هذا المقرر، وتحديد نقاط القوة والضعف فيه، وتوفير أساس قوي لتطويره وتحسينه مستقبلاً بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل، ومتطلبات المجتمع.

وعليه، يسعى البحث الحالي إلى تحديد درجة توفر بعض المهارات الناعمة في مقرر فلسفة التربية وفق معايير منظمة التعليم العالي والبحث العلمي.

مشكلة البحث:

تعد كليات التربية في الجامعات السورية أحد أهم وأبرز الجهات الأكاديمية التي يعوّل عليها في إعداد كوادر بشرية مؤهلة وقادرة على العمل في المجال التربوي التعليمي والنفسي. الأمر الذي يحتاج إلى خطة ممنهجة ودقيقة تنتهي بإعداد قوى بشرية تتسم بصفات نوعية مميزة، تمتلك المعلومات والمهارات والسلوكيات التي تمكنها من القيام بأعباء العملية التربوية على جميع الأصعدة التي تشملها هذه العملية. وهذا ما جعل منظمة التعليم العالي تضع معاييراً لبرامج (معلم الصف، رياض الأطفال، المناهج وتقنيات التعليم، التخطيط والإدارة التربوية، علم النفس، الإرشاد النفسي، التربية الخاصة، دبلوم التأهيل التربوي) التي تنتهي بإعداد خريجين يمتلكون مواصفات معينة محددة مسبقاً، وقد وردت في الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي المواصفات المميزة لخريجي قطاع العلوم التربوية، وتمثلت بمواصفات متنوعة تتدرج في عدة مجالات هي؛ المعرفة والفهم، والمهارات الذهنية، والمهارات المهنية والعملية، والمهارات العامة والقابلة للانتقال (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي السورية، مديرية التقويم والاعتماد،

30،2011). حيث شملت هذه المجالات على العديد من المهارات الناعمة التي يجب أن يتمتع بها خريج قطاع العلوم التربوية، ومن هذه المهارات؛ التمكن من المهارات الحياتية المتنوعة (إدارة الوقت، التواصل، العمل ضمن فريق، التكيف، المرونة، التفاوض)، ومن تشخيص المشكلات وجمع المعلومات وتحليلها، واتخاذ القرار في الوقت المناسب، وامتلاك مهارات التفكير العليا، والمقدرة على الاستقراء والاستنتاج ، والتمكن من المهارات التقنية الحديثة ومن استخدام التقنيات التعليمية، ومن القدرة على تحصيل المعرفة من مصادر متعددة وفهمها، ومن الربط بين النظري والعملي. فضلاً عن ضرورة امتلاك الخريج التربوي مهارة التعلم الذاتي، والإبداع والتجديد في مجال العمل، وتحمل المسؤولية، إلى جانب استخدام أنماط الاتصال اللفظي وغير اللفظي بما يتناسب مع متطلبات الموقف التربوي والنفسي. وقد كان من مرتكزات هذه الخطة دمج المهارات المطلوب أن يتمتع بها الخريج التربوي في المقررات الدراسية الجامعية، على اعتبار أن عملية الدمج هذه، تعد أحد الوسائل التي تتكامل مع غيرها في سبيل تنمية المهارات المتنوعة لدى الطالب الجامعي، بما فيها المهارات الناعمة.

يبرز ما سبق أهمية تنمية المهارات الناعمة لدى الطالب الجامعي في كلية التربية؛ باعتبارها مهارات شخصية يجب أن يمتلكها لدى تخرجه من الجامعة، إذ يتوقف عليها نجاحه مستقبلاً، وحسن انخراطه في العمل، وتأديته لدوره المنوط به بفاعلية. وعليه، ولكي تتعرف الباحثة درجة امتلاك طلاب كلية التربية في جامعة البعث للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم، فقد قامت باستطلاع رأي (120) طالباً جامعياً من كلية التربية في جامعة البعث من تخصصات (معلم صف، مناهج وطرائق التدريس، إرشاد نفسي)؛ بمعدل (40) طالباً من كلّ قسم، حيث تم سؤالهم عن مستوى امتلاكهم للمهارات الناعمة، بعد تعريفهم بمدلول المهارة، وقد طُلب إليهم الإجابة عن السؤال بتحديد درجة امتلاكهم للمهارات الناعمة وفقاً لثلاثة مستويات مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة. وباستخدام اختبار (T) لعينة واحدة لتبين دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي الحقيقي والمتوسط النظري، أظهرت النتائج أن الفرق بين المتوسطين غير دال بالنسبة إلى مهارات (الاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع، وإدارة الذات والعمل مع فريق، والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد)، مما يعني أن أفراد العينة الاستطلاعية يمتلكون هذه

المهارات بمستوى متوسط، فيما كان الفرق دال لصالح المتوسط النظري بالنسبة إلى مهارات (حل المشكلات واتخاذ القرار، وإدارة الأزمات والعمل تحت الضغط التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت)؛ أي أن أفراد العينة يمتلكون هذه المهارات بدرجة منخفضة.

تبين للباحثة، من نتائج الاستطلاع، وجود مشكلة في مستوى امتلاك طلاب كلية التربية في جامعة البعث للمهارات الناعمة التي تم تناولها في البحث الحالي، رغم أهمية هذه المهارات وحاجتهم الماسة إليها لاحقاً عند انخراطهم في العمل. وعليه كان من الضروري البحث عن أسباب مثل هذه النّتائج.

وكخطوةٍ أولى في سبيل تعرف سبب تدني مستوى امتلاك طلاب كلية التربية للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم؛ كان لابّد من إخضاع محتوى المقررات الجامعية التربوية التي يدرسها الطلاب إلى التحليل في ضوء هذه المهارات، لتحديد فيما إذا كان سبب المشكلة يعود إلى ضعف تضمين المهارات الناعمة في محتوى المقررات، أو فيما إذا كان يعود إلى عدم اهتمام مدرسي المقررات في الجامعة بالمهارات الناعمة، وعدم اتّباعهم أسالبياً وطرائق تدريسية تساعد على تنميتها لدى طلابهم.

بناء عليه، اختارت الباحثة القيام بعملية مراجعة وتحليل لمحتوى مقرر فلسفة التربية في ضوء المهارات الناعمة، للوقوف على مستوى توفر هذه المهارات في محتوى المقرر، والكشف عن إمكانية وجود قصور في هذا المحتوى. وذلك لأن هذا المقرر مُعتمد أكاديمياً في كلية التربية في جامعة البعث، ويُدرّس في كافة الاختصاصات (معلم صف، مناهج وطرائق التدريس، إرشاد نفسي)، ويقوم على أساس قوامه تزويد الطالب الجامعي بالمعلومات والمهارات التي تعينه على العمل في المستقبل، ومن المفترض أن يسهم مع غيره من المقررات الجامعية بتزويد الطالب بالمهارات المتنوعة؛ ومنها المهارات الناعمة. لاسيّما وأنّه قد تبين للباحثة، بعد مراجعة الأبحاث المحلية، أنّ المهارات الناعمة لم تنال الاهتمام اللّازم سواء من حيث البحث في درجة توفرها في محتوى المقررات الجامعية التربوية عموماً، وفي مقرر فلسفة التربية خصوصاً، أو تجريب طرائق وأساليب تدريسية معينة من قبل مدرسي الجامعة بهدف تنمية هذه المهارات، أو البحث في مستوى امتلاك طلاب الجامعة لهذه المهارات، وعليه فقد جاء البحث الحالي وتحدّدت مشكلته بالسّؤال الآتي: **ما درجة توفر بعض المهارات الناعمة في مُحتوى مقرر فلسفة التربية؟**

أهميّة البحث:

استمدّ البحث الحالي أهميّته من النّقاط الآتية:

1. أهمية المهارات الناعمة باعتبارها مهارات شخصية مهمة يجب أن يمتلكها التربويون (معلم، مدير، موجه، خريج قسم المناهج، مرشد نفسي)؛ لما لها من أهمية في نجاحهم في أداء أدوارهم في العملية التربوية بشكل ناجح وفعال.
2. إفادة مصممي مقرر فلسفة التربية من نتائج التحليل في إبراز جوانب القوة، أو تلافي القصور الذي قد يتم الكشف عنه في نسبة توفر بعض المهارات الناعمة في محتوى المقرر، وتطوير محتوى المقرر في ضوء نتائج التحليل.
3. قد تلفت نتائج هذا البحث نظر القائمين على تصميم المقررات التربوية الجامعية إلى ضرورة تضمين المهارات الناعمة في محتوى هذه المقررات كقاعدة يتم الانطلاق منها نحو ممارسة هذه المهارات بشكل عملي.
4. يوفّر البحث الحالي أداة تحليل محتوى موضوعية؛ قد يستفيد منها الباحثون الآخرون في تحليل محتوى مقررات جامعية أخرى في ضوء المهارات الناعمة.
5. قد يلفت نظر الباحثين الآخرين لإجراء أبحاث مشابهة تتناول تحليل محتوى مقررات جامعية تربوية أخرى في ضوء المهارات المناسبة لكل منها.
6. ندرة الأبحاث المحلية السورية التي حلّلت محتوى مقرر فلسفة التربية في ضوء المهارات الناعمة، في حدود علم الباحثة.

أهداف البحث:

هدفَ البحث الحاليّ إلى تحقيق الآتي:

- تحديد المهارات الناعمة الواجب توفرها في محتوى مقرر فلسفة التربية.
- تحديد النّسب المئويّة التّي ينبغي أن تتوفر في ضوئها المهارات الناعمة في محتوى مقرر فلسفة التربية.
- تحديد نسب توفر المهارات الناعمة في محتوى مقرر فلسفة التربية.

أسئلة البحث:

حاولَ البحثُ الحالي الإجابةَ عن الأسئلةِ الآتيةِ:

- ما المهارات الناعمة الواجب توفرها في محتوى مقرر فلسفة التربية؟
- ما النّسب المئويّة التي ينبغي أن تتوفر في ضوئها المهارات الناعمة في محتوى مقرر فلسفة التربية؟
- ما نسب توفر المهارات الناعمة في محتوى مقرر فلسفة التربية؟

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

المهارات الناعمة: مصطلح شامل للمهارات التي تندرج تحت ثلاثة عناصر وظيفية رئيسة هي: مهارات شخصية، ومهارات اجتماعية، وسمات مهنية شخصية، يجب أن تبدأ مع الفرد عندما يكون طالباً بالجامعة ليؤدي بكفاءة في بيئته الأكاديمية، وكذلك في مكان عمله في المستقبل (Vasanthakumari, 2019, 71). **وتعرّف الباحثة المهارات الناعمة إجرائيّاً** بأنّها: القدرات والمهارات التّي تعبّر عنها مؤشراتها الواردة في القائمة الّتي أعدتّها الباحثة استناداً إلى وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS)، ملحق (2)، والّتي سيتمّ تحليل محتوى مقرر فلسفة التربية في ضوء توفرها فيه وفق الاستمارة المعدّة لهذا الغرض.

فلسفة التربية: الجانب التطبيقي للفلسفة العامة في ميدان التربية، وتحدد فلسفة التربية– التي يتبناها المجتمع لناشئته من خلال مناهجه الدراسية–، المواصفات السلوكية العامة لنوع الإنسان المطلوب في الطلبة، مما يمكّن المختصين من تشريع غايات المنهج العامة، حيث على أساسها يشتقون بعدئذ الأغراض ووليدتها الأهداف (الدريج وآخرون، 2011، 131). **وتعرّف فلسفة التربية إجرائياً بأنها:** المقرر المُعتمد في البرنامج التّدريسي لطلبة كلية التربية في جامعة البعث، من تأليف الأستاذ الدكتور محمد موسى، وقد طُبع هذا المقرر للمرّة الأولى في العام الدّراسي (2013/2012).

معايير منظمة التعليم العالي والبحث العلمي: معايير الوثيقة الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS) المُتضمَنة في الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه الصادرة عن مديرية التقويم والاعتماد الأكاديمي المعتمدة من وزارة التعليم العالي والبحث

العلمي السورية لعام (2011)، والتي تقوم على تمهير المناهج وذلك بحقن المناهج بالمهارات الأساسية اللازمة للطالب سواء منها المتصلة بالحقل المعرفي التخصصي أو الممارسة المهنية أو تلك القابلة للتحويل والانتقال (الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه، 2011، 16). **وتعرّف إجرائياً بأنّها:** المعايير المتعلقة بتضمين مقرر فلسفة التربية مهارات ناعمة تمكّن الطالب الجامعي من التفاعل والنجاح في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، وتتمثل هذه المهارات في: (الاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع، التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت، اتخاذ القرار وحل المشكلات، التعامل وإدارة الذات والعمل مع الفريق، التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، إدارة الأزمات والعمل تحت الضغط).

دراسات سابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت المهارات الناعمة في التعليم العالي، ومنها:

- **دراسة بريانتو Prianto (2016) في اندونيسيا بعنوان: تأثير شدة المشاركة في الأنشطة اللاصفية والمهارات الناعمة على جاهزية العمل لخريجي التعليم العالي في شرق جاوة.**

The Effect of the Involvement Intensity in Extracurricular Activities and Soft Skills towards Readiness to Work for Higher Education Graduates in East Jawa.

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين شدة المشاركة في الأنشطة اللاصفية في أثناء الدراسة في مؤسسات التعليم العالي وكل من جودة المهارات الناعمة، وجاهزية العمل للخريجين.

أُعتمد المنهج الوصفي، وتم استهداف (218) فرداً من خريجي عام (2014) باختصاصات الهندسة والعلوم والاقتصاد الاجتماعي في شرق جاوة (سورابايا ومالانج وجمبر وكيديري) كعينة للدراسة؛ حيث وزعت عليهم استبانة للحصول على بيانات حول شدة المشاركة في الأنشطة اللاصفية، وجودة المهارات الناعمة، وجاهزية العمل للخريجين. أظهرت النتائج أنه كلما كانت المشاركة في الأنشطة اللاصفية أكثر شدة كانت جودة المهارات الناعمة أفضل، والاستعداد للعمل أكبر.

❖ **دراسة جاساك وآخرون *Jasak & et al.* (2020) في اندونيسيا بعنوان: دور المهارات الناعمة ومؤشر القدرة على التحمل في جاهزية العمل بين الطلبة في الجامعة.**

The Role of Soft Skills and Adversity Quotient on Work Readiness Among Students in University.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تأثير متغيري المهارات الناعمة الآتية: (القدرة على الاتصال، التفكير النقدي، القيادة، العمل الجماعي، الأخلاق العملية) ومؤشر القدرة على التحمل على متغير جاهزية العمل للطلبة. بلغت عينة الدراسة (275) طالباً من طلبة السنة النهائية الذين تم تعليمهم لمدة (4) سنوات في كلية الاقتصاد بجامعة نيغيري يوجياكارتا. اعتمد المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة. وأظهرت النتائج أن المهارات الناعمة ومؤشر القدرة على التحمل لهما تأثير إيجابي ومعنوي معاً، وأن المساهمة المتزامنة للمتغيرين في جاهزية العمل تبلغ (33%)، كذلك أظهرت النتائج أن المهارات الناعمة لها تأثير إيجابي على جاهزية العمل بمساهمة تبلغ (22%)، ومؤشر القدرة على التحمل له تأثير إيجابي على جاهزية العمل بمساهمة تبلغ (11%).

❖ **دراسة ديرانية وأبو رياش (2022) في الأردن بعنوان: درجة امتلاك الطلبة المعلمين في الجامعة العربية المفتوحة للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم.**

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة امتلاك الطلبة المعلمين في الجامعة العربية المفتوحة للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم؛ حيث تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لأغراض الدراسة؛ وتم اختيار عينة الدراسة من الطلبة المعلمين الدارسين لمقرر التربية العملية في الدبلوم العالي في التربية والبكالوريوس في التعليم الابتدائي. والبالغ عددهم (118) طالباً. ولجمع بيانات الدراسة تم بناء مقياس لسبع مهارات ناعمة: (مهارة أخلاقيات العمل، مهارة التعاون، مهارة إدارة الوقت، مهارة التفكير الناقد، مهارة حل المشكلات، مهارة وضع الأهداف، مهارة الاتصال). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلبة المعلمين في الجامعة العربية المفتوحة للمهارات الناعمة مرتفعة المستوى؛ كذلك أظهرت أن اختلاف العمر والخبرة لا يؤثر في درجة امتلاك الطلبة المعلمين في الجامعة العربية المفتوحة للمهارات الناعمة.

❖ **دراسة إبراهيم (2023) في مصر بعنوان: المهارات الناعمة كمتغير وسيط بين المواطنة الرقمية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية.**

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج نظري مقترح يوضح طبيعة العلاقات السببية –المباشرة وغير المباشرة–بين كل من جودة الحياة الأكاديمية، والمهارات الناعمة، والمواطنة الرقمية، وذلك من خلال التعرف على طبيعة الدور الوسيط الذي يمكن أن تقوم به المهارات الناعمة في العلاقة بين المواطنة الرقمية، وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ وطبقت على عينة مكونة من (447) طالباً من طلبة المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية. أعدّت الباحثة مقياس المهارات الناعمة بأبعاد: (الاتصال والتواصل، إدارة الوقت، العمل الجماعي، القيادة والمبادرة، اتخاذ القرار وحل المشكلات، الإتقان الشخصي)، ومقياس المواطنة الرقمية، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية لجمع بيانات الدراسة. كشفت نتائج الدراسة عن: وجود تأثير مباشر موجب للمواطنة الرقمية على المهارات الناعمة، كما وجد تأثير مباشر موجب للمهارات الناعمة على جودة الحياة الأكاديمية، وتبين عدم وجود تأثير مباشر للمواطنة الرقمية على جودة الحياة الأكاديمية، كما أظهرت النتائج تأثيراً غير مباشر موجب للمواطنة الرقمية على جودة الحياة الأكاديمية من خلال المهارات الناعمة، وهذه النتائج توضح أن المهارات الناعمة تقوم بدور الوسيط الكلي في العلاقة بين المواطنة الرقمية، وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

❖ **دراسة الخيري (2023) في السعودية بعنوان: درجة ممارسة طلبة جامعة الملك خالد للمهارات الناعمة اللازمة لسوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات.**

هدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة طلبة جامعة الملك خالد للمهارات الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات، وأُستخدم لتحقيق هذا الهدف المنهج الوصفي؛ وتكونت عينة الدراسة من (296) عضواً، طبقت عليهم استبانة كأداة لدراسة لجمع المعلومات. وتوصلت النتائج إلى تحديد عدد من المهارات الناعمة الواجب تنميتها لدى طلبة جامعة الملك خالد والملائمة لتلبية احتياجات سوق العمل وهي: (التواصل، والتنظيم والتخطيط، والقدرة على العمل ضمن فريق، والتأقلم والمرونة،

والتفكير الناقد، والقدرة على التطوير، والاحترافية)، وأيضاً توصلت النتائج إلى أن المرتبة العلمية لعضو الهيئة التدريسية تؤثر في وجهة نظره حول درجة ممارسة طلبة جامعة الملك خالد للمهارات الناعمة والتي تمكنهم من إيجاد الوظائف المناسبة في سوق العمل، لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون درجة الأستاذ المساعد مقارنة بالمؤهلات الأخرى، في حين أن الجنس لا يؤثر في وجهة نظر عضو هيئة التدريس نحو درجة ممارسة طلبة جامعة الملك خالد للمهارات الناعمة.

❖ **دراسة العزب (2023) في مصر بعنوان: الأنشطة التطوعية كمدخل لتنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لرؤية مصر 2030.**

هدفت الدراسة التعرف على واقع مشاركة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا في الأنشطة التطوعية، والوقوف على دور الأنشطة التطوعية في تنمية بعض المهارات الناعمة (العمل ضمن فريق، التواصل، اتخاذ القرار) لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا، والتعرف على التحديات التي تحول دون قيام الأنشطة التطوعية بدورها في تنمية بعض المهارات الناعمة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة لغرض جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (534) طالبة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع مشاركة الطالبات في الأنشطة التطوعية بكلية التربية للطفولة المبكرة في جامعة المنيا تحقق بدرجة ضعيفة؛ أما دور الأنشطة التطوعية في تنمية بعض المهارات الناعمة تحقق بدرجة مرتفعة؛ كما أن المعوقات التي تحول دون قيام الأنشطة التطوعية بدورها في تنمية بعض المهارات الناعمة تحققت بدرجة مرتفعة.

➢ **التعقيب على الدّراسات السّابقة وموقع البحث الحالي منها:**

تتضح أهمية الدّراسات السابقة من خلال مجموعة نقاط مهمة، استندت إليها الباحثة بعد الرجوع إلى تلك الدّراسات وتفحصها، وتتمثل هذه النقاط في:

- بناء الإطار النّظري، واختيار مجالات البحث ومحاوره.
- الإفادة منها في صياغة أسئلة البحث.
- الإفادة منها في تصميم الأدوات المستخدمة في البحث.

- الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها الدّراسات السابقة مما ساعد على بلورة أهداف البحث.

➢ **أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدّراسات السابقة:**

يتضح من خلال استعراض الدّراسات السّابقة اختلافها في الهدف الذّي سعت إلى تحقيقه؛ إذ سعت بعض الدراسات إلى الكشف عن علاقة المهارات الناعمة بمتغيرات أخرى، في حين سعى بعضها الآخر إلى الكشف عن درجة امتلاك أفراد العينة للمهارات الناعمة، وقد اختلف البحث الحالي عن الدّراسات السّابقة جميعها في هدفه وعينته وأداته؛ إذ هدف إلى تحليل محتوى مقرر جامعي، و تمثلت عينة التحليل بمحتوى مقرر فلسفة التربية، واستخدمت الباحثة لتحقيق هدف البحث أداة لتحليل المحتوى تمثلت باستمارة التّحليل، في حين اعتمدت الدّراسات السابقة استبانات (أو مقاييس) لجمع بيانات الدراسة، أما أوجه الشبه مع الدّراسات السابقة فقد تمثلت في اعتماد المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي كمنهج للبحث، واعتماد المرحلة الجامعية كمجتمع للدراسة.

➢ **موقع البحث من الدّراسات السابقة:**

- تناولت معظم الدّراسات التي توافرت للباحثة، موضوعات متعددة، وأشكال متنوعة للمهارات الناعمة، واستخدمت طرائق وأساليب متعددة ومتنوعة، وام تتناول أي دراسة منها تحليل محتوى المقررات الجامعية في ضوء المهارات الناعمة.
- تتضح مكانة البحث الحالي، من خلال تقديم قائمة مقترحة للمهارات الناعمة المتوافقة مع معايير منظمة التعليم العالي والبحث العلمي في سورية والتي يُفترض توفرها في محتوى مقررات كلية التربية عموماً، ومقرر فلسفة التربية بشكل خاص
- تميز البحث الحالي عن الدّراسات السّابقة جميعها في تناوله مهارات ناعمة لم تتطرق لها الدراسات السابقة، تمثلت في: (إدارة الذات، التفكير الإبداعي، إدارة الأزمات والعمل تحت الضغط).

الدّراسة النّظريّة:

تم استحداث تصنيف للمهارات التي ينبغي أن يمتلكها الطلبة في الجامعات بشكل عام والتي تفيدهم بمسيرتهم المهنية المستقبلية، وقد صنفت هذه المهارات حسب خصائصها إلى: مهارات ناعمة ومهارات صلبة؛ ويتمثل الفرق بين المهارات الناعمة والمهارات الصلبة بأن المهارات الناعمة يحتاجها الفرد حتى ينجح في سوق العمل، وهي القدرات التي يمتلكها الفرد وتساهم في تطوير ونجاح المنظمة التي ينتمي لها، وتقودها الشخصية مثل: آداب التعامل مع الآخرين، والاستماع، وحل المشكلات، وإدارة الوقت وغيرها، أما المهارات الصلبة فهي تتمثل في الخبرة والمؤهلات؛ والتي تشمل مهارات العمل مثل: القراءة، الكتابة، والقدرة على استخدام برامج الحاسب الآلي، وتلك المهارات تساعد الفرد على الالتحاق بالوظائف، ولكنها لا تمكّن الفرد من الاستمرار بها (موسى، 2019، 14).

وتعد كل من المهارات الناعمة والمهارات الصلبة مهمة عند التقدم لطلب وظيفة ما، وبينما تكون المهارات الصلبة هي السبب في الحصول على المقابلة الشخصية، تكون المهارات الناعمة هي السبب في الحصول على الوظيفة؛ لأن أرباب العمل يبحثون عن الأشخاص القادرين على تأدية عدة مهام بالإضافة إلى تمتعهم بالشخصية المناسبة والتي تتلاءم مع المنظمة وتعطي انطباع جيد عنها؛ كما أن أرباب العمل أيضاً يبحثون عن الموظفين الناضجين فكرياً والذين يتمتعون بقدرة على التواصل الاجتماعي، ويقيّمون المهارات الناعمة على أنها رقم واحد في الأهمية للنجاح في العمل (عتيبة، 2020، 79). ومن المهارات الناعمة الأساسية المطلوبة من خريجي كلية التربية:

الاتصال/ التواصل: ويُقصد بهذه المهارة مجموع الوسائل والتقنيات الموظّفة في نقل المعلومات بين الأفراد، وينبغي التمييز بين الاتصال والتواصل من حيث الدلالة؛ فالاتصال من فعل اتصل يتصل فنقول: اتصل زيد بعمرو، أي أقام معه صلة؛ ويفيد هذا المعنى في أن المبادرة تأتي من جانب واحد هو الفاعل. أما التواصل؛ فهو من فعل تواصل يتواصل. نقول: تواصل زيد وعمرو، ويفيد ذلك المشاركة، ما دام الفاعل أكثر من فرد واحد، وما دامت المبادرة تأتي من الطرفين، فالتواصل عملية اتصال تسير في اتجاهين وهي تشمل محاولة فهم الأفكار والمشاعر التي يعبر عنها الآخرون، والاستجابة

أو الرد بطريقة نافعة ومساعدة، وهذا يعني أن قيام تواصل جيد يحتاج إلى مهارات الإصغاء إلى الآخرين ومراقبتهم وفهم الرسالة التي يعبرون عنها، ومهارات في إيصال الأفكار والمشاعر بطريقة مساعدة.

ويُعبّر عن التواصل كذلك بأنه حوار يتبادل فيه الطرفان الحديث في دورة الكلام، حيث يكون أحد الطرفين مرسلاً والثاني متلقياً، وعندما يرد الثاني بالموافقة أو الاختلاف يصبح مرسلاً والمرسل الأول يصبح متلقياً (الدريج وآخرون، 2011، 50-51).

الحوار: هو عملية تبادل الحديث بين أفراد أو مجموعات على اختلاف توجهاتهم وأفكارهم من أجل تبادل المعرفة والفهم. وفنيات الحوار مهارات متكاملة يتطلبها أداء الفرد للأنشطة التي يتضمنها الحوار بكفاءة، وتنقسم هذه الأنشطة إلى: أنشطة في مراحل الإعداد للحوار، وأنشطة في مرحلة تنفيذ الحوار وممارسته ممارسة فعلية. أما آداب الحوار فهي سلوك للإبقاء على العلاقة الإنسانية بين أطراف الحوار عند مستوى اللباقة والقبول الاجتماعي (شحاتة والنجار، 2003، 172).

التخطيط: المواءمة بين ما هو مطلوب وما هو متاح عملياً، فهو يعني تعبئة وتنسيق وتوجيه الموارد والطاقات والقوى البشرية لتحقيق أهداف معينة؛ ويتم تحقيق هذه الأهداف في فترة زمنية معينة تحددها الخطة؛ وتعمل كل خطة على تحقيق الأهداف بأقل تكلفة ممكنة عملياً (الدريج وآخرون، 2011، 135).

التنظيم: تركيب وحدات عديدة من المعلومات تصلح لتحقيق غرض واحد (إبراهيم، 2009، 490).

إدارة الوقت: الوسائل التي تعين على الاستفادة القصوى من الوقت، وتحقيق الأهداف، والتوازن بين الواجبات والرغبات والأهداف وإدارة الأعمال التي تتم مباشرتها في حدود الوقت المتاح يومياً (24) ساعة، ومحاولة ترويض الوقت وفرض السيطرة عليه، بدلاً من أن يفرض سيطرته علينا (عقاب، 2022، 34).

اتخاذ القرار: لإيضاح معنى هذا المفهوم يجب التفريق بداية بين صنع القرار واتخاذ القرار، فعملية صنع القرار تتضمن كل مراحل القرار التي تبدأ بتحديد المشكلة وتحليل أسبابها وتعيين متغيراتها بما في ذلك جمع البيانات من مصادرها أو استعراض الحلول الممكنة وبناء النماذج أو تصميم الحلول والمفاضلة بينها ومن ثم اختيار البديل الأفضل

وتنفيذه. وهذا التوصيف يشمل كل مراحل عملية القرار، أما اتخاذ القرار فهو ينحصر في مرحلة المفاضلة واختيار البديل المناسب.

وعليه، فإن اتخاذ القرار هو عملية الاختيار بين مجموعة من البدائل في ظل توفر ظروف معينة لتحقيق نتائج وأهداف محددة، فضلاً عن أنه عملية تفكير مركبة، تهدف إلى صياغة أفضل البدائل والحلول المتاحة في موقف معين، وتتضمن استخدام عدد من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم وبناء النماذج (الدريج وآخرون، 2011، 93-94).

حل المشكلات: عملية تفكيرية يقوم بها الفرد الذي يمتلك المعارف المكتسبة من الخبرات السابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات الموقف غير المألوف من أجل حلّ الغموض واللبس فيه، ونظراً لكثرة المشكلات التي أصبحت تواجه الفرد فإن العلماء قاموا بوضع خطوات عدة يمكن اتباعها من أجل حل المشكلات وهي: تحديد المشكلة، توفير الخيارات أو البدائل الممكنة، تقييم الحلول، تطبيق الحلّ، المراجعة (خرساني وآخرون، 2019، 20).

إدارة الذات: قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها (رضا، 2000، 20).

العمل مع الفريق: هو تكليف مجموعة من الأفراد بالعمل معاً من أجل تحقيق هدف معين أو الوصول لنتيجة محددة، وخلال العمل مع الفريق، يتم استخدام مهارات كل عضو من أعضاء الفريق من أجل إنجاز العمل والحصول على النتيجة المطلوبة في أقل وقت وبأفضل شكل ممكن (عقاب، 2022، 35).

التفكير الإبداعي: ويقصد به قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والتداعيات البعيدة وذلك كاستجابة لمشكلة ما أو موقف مثير (إبراهيم 2009، 442).

التفكير الناقد: نشاط عقلي مركب وهادف محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها. غايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة، ويتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو

مجتمعة، وتصنف ضمن ثلاث فئات هي: مهارات الاستقراء ومهارات الاستنباط ومهارات التقييم (شحاتة والنجار، 2003، 127).

إدارة الأزمات: عملية منتظمة تضم مجموعة الأسس والقواعد والإجراءات التي تتجاوز الأشكال التنظيمية المألوفة، وأساليب الإدارة الروتينية المتعارف عليها، وتقوم المؤسسة من خلالها برصد الأزمات التي من الممكن أو المحتمل حدوثها، وإجراء تخطيط الاستجابة لمواجهتها، مع استكمال الاحتياطات اللازمة لمنعها، والتعامل مع الحالات الطارئة عند وقوعها، واتخاذ القرارات السوية بشأنها؛ بغرض التحكم في النتائج، والتخفيف أو الحد من آثارها، والعودة إلى الأوضاع الطبيعية، واستخلاص الدروس المستفادة منها مستقبلاً (فلية والزكي، 2004، 17).

العمل تحت الضغط: يعرف الضغط على أنه صراع أو حالة من التوتر النفسي الشديد، وتعرف الضغوط النفسية على أنها عوامل خارجية ضاغطة على الفرد، سواء بكليته أو جزء منه، وبدرجة تُوجد لديه إحساساً بالتوتر، أو تشويهاً في تكامل الشخصية، وحينما تزداد حدة هذه الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد.

وضغوط العمل الأنشطة والتفاعلات التي تخلق متطلبات كثيرة على الفرد، أو إنها إدراك الفرد لعدم قدرته على مواجهة أحداث ومتطلبات وأدوار مهنته، والتي تشكل تهديداً لذاته وتحدث لديه معدلاً عالياً من الانفعالات، يصاحبها استجابات سلوكية كرد فعل لتلك الضغوط (شحاتة والنجار، 2003، 208).

أهمية المهارات الناعمة:

بمراجعة الدراسات التربوية ذات الصلة بالمهارات الناعمة في المرحلة الجامعية (Cimatti,2016,13; Charles,2015,43؛ الملاح،2017،46، شبير،2016،14)، توصلت الباحثة إلى أنَ أهمية المهارات الناعمة تتمثل في أنها:

- تسهم في إعداد أفراد قادرين على التكيف بفاعلية مع متغيرات العصر المعرفية والتقنية.

- تكسب الطالب خبرة مباشرة عن طريق التفاعل المباشر، وتحقق التكامل بين المؤسسة التعليمية والمجتمع وتربط التعليم بحاجات المجتمع والطلبة.
- تكسب الطالب القدرة على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب، وكذلك تنمي لديه المهارات العقلية اللازمة للحياة؛ مثل: حل المشكلات، والقدرة على التخطيط واتخاذ القرارات.
- تنمي الميول نحو التعلم والتعمق في الدراسة وتنمي الشخصية والمسؤولية الفردية والاجتماعية.
- تعزز الثقة بالنفس، وتدعم العمل التعاوني التشاركي.
- تزيد من دافعية التعلم وفاعلية الذات وتنمي القدرة على الإنجاز والمبادرة.
- تحقق التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي والشعور بجودة الحياة.

آليات تنمية المهارات الناعمة:

يوجد عدة آليات يمكن أن تسهم في تنمية المهارات الناعمة بما يتناسب مع سوق العمل تستخلصه الباحثة مما أشارت إليه الرضي (2021، 39) وهي:

- تكوين قاعدة بيانات واضحة وشاملة لسوق العمل بشكل يشمل جميع مؤسسات القطاعين العام والخاص.
- اعتماد مؤسسات التعليم العالي التخطيط للعملية التعليمية بناء على احتياجات سوق العمل.
- العمل على تطوير المناهج التعليمية بما يتناسب مع المهارات الناعمة التي يحتاجها الخريج من الجامعة في سوق العمل.
- تفعيل دور المرشد الأكاديمي للطلبة في مختلف أقسام وكليات الجامعات لتوجيههم وإرشادهم وتزويدهم بأهم المهارات الناعمة.
- اعتبار مؤشرات سوق العمل المعيار الأساس في تقييم مؤسسات التعليم العالي.
- تعزيز الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل.
- الاهتمام بالتدريب الميداني لطلبة التعليم العالي في سوق العمل.
- متابعة واقع الخريجين في سوق العمل والتعرف على أهم التحديات التي تواجههم.

- إنشاء روابط بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات التشغيلية المرموقة.

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- **الحدودُ العلميّة:**

- المهارات الناعمة المُتضمّنة في القائمة الّتي أعدّتها الباحثة بالاستناد إلى وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS) الصادرة عن مديرية التقويم والاعتماد الأكاديمي المعتمدة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي السورية لعام (2011).
- محتوى مقرر فلسفة التربية باعتباره مقرراً يُدرّس في اختصاصات كليّة التربية جميعها في جامعة البعث السورية.

- **الحدودُ الزّمنيّة:** أنجز البحث في الفترة الواقعة بين شهري آيار وآب من العام (2023).

منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته، إذ يوفر هذا المنهج بيانات عن واقع الظاهرة المراد دراستها، مع تفسير لهذه البيانات، وتنظيمها على نحوٍ كمي وكيفي، واستخراج النتائج التي تساعد على فهم الظاهرة المطروحة للدراسة وتطويرها.

مجتمع البحث وعيّنته

يشمل مجتمع البحث جميع المقررات الجامعية المعتمدة في كلية التربية في جامعة البعث في الجمهوريّة العربيّة السّورية للعام الدراسي (2023/2022)، واقتصرت عينة البحث على مقرر فلسفة التربية، المكوّن من (12) فصلاً.

إجراءات البحث

لتحقيق أهداف البحث اتّبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

1. إعداد **قائمة بالمهارات الناعمة** التّي سيتم تحليل محتوى مقرر فلسفة التربية في ضوء توفرها فيه من خلال:

- تحديد المهارات الناعمة بالاعتماد على وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS).

- تحديد المؤشرات الدّالة على كل مهارة من المهارات الناعمة من خلال:

- الاطّلاع على بعض الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بتوفر المهارات موضوع الدراسة في محتوى المناهج.
- الاطّلاع على الأدبيات التّربويّة المتخصصة في هذا المجال.
- مراجعة واستشارة بعض المختصّين من خلال سؤال مفتوح وجّه إلى (8) منهم تزيد سنوات خبرتهم عن خمس سنوات: برأيكم ما المؤشرات الدّالة على توفر كل مهارة من المهارات الآتية: (الاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع، التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت، حل المشكلات واتخاذ القرار، إدارة الذات والعمل مع الفريق، التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، إدارة الازمات والعمل تحت الضغط) في محتوى مقرر فلسفة التربية؟

- الصّورة الأوّليّة للقائمة: في ضوء الإجراءات السّابقة تمّ التّوصل إلى القائمة بصورتها الأوليّة، وقد تكوّنت من (6) مهارات، و(50) مؤشّراً دالاً عليها.
- عرض القائمة بصورتها الأوليّة على مجموعة من السّادة المحكّمين، بهدف ضبط القائمة، إذ تمّ الطّلب من المحّكمين إبداء الرّأي في مدى مناسبة المهارات الواردة في القائمة للطلبة الجامعيين في كلية التربية، ولطبيعة مقرر فلسفة التربية، ومدى وضوح المؤشرات الدّالة على كل مهارة من المهارات الناعمة، ودقتها، وإجرائيتها، وانتمائها للمهارة المعنيّة، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً.

2. تمّ الأخذ بالملاحظات الّتي اتّفق عليها السّادة المحّكمين، وأجريت التّعديلات على قائمةِ المهارات الناعمة في ضوء ملاحظات المحكّمين، إذ تمّت إعادة صياغة بعض المؤشرات أو اختصارها، ووضعت القائمة بصورتها النّهائيّة المكوّنة من (6) مهارات، و(50) مؤشراً دالّاً عليها؛ حتّى تكون دليلاً في استخدام هذه القائمة في تحليل محتوى مقرر فلسفة التربية.
3. **تحديد الهدف من تحليل المحتوى:** وهو تحديد مدى توفر المهارات الناعمة المتوفرة في محتوى مقرر فلسفة التربية، ورصد تكرارات كل مهارة منها.

4. **إعداد أداة التّحليل** والّتي تتمثّل باستمارة تحليل، وذلك باتّباع الإجراءات الآتية:

- تحديد فئات التّحليل: تمثلت بقائمة شملت (6) مهارات ناعمة، تندرج تحتّ كل مهارة مجموعة من المؤشرات الإجرائية التي يدل تحققها على تحقق الفئات الرئيسة في المحتوى أعدتّها الباحثة اعتماداً على وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS)، وهي مهارة (الاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع، التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت، حل المشكلات واتخاذ القرار، إدارة الذات والعمل مع الفريق، التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، إدارة الأزمات والعمل تحت الضغط).
- تحديد وحدة التّحليل: بعد أن تمّ الاطّلاع على أسلوب عرض المحتوى في مقرر فلسفة التربية، تمّ اعتماد الفكرة كوحدة للتّحليل.
- تحديد وحدة القياس: وهي التّكرار؛ أي تكرار ظهور فئات التّحليل والنسب المئوية لها.
- تصميم استمارة التّحليل.

5. **صدق أداة التّحليل:** تمّ عرض أداة التّحليل المتمثلة باستمارة التحليل مترافقة مع فئات التّحليل، ووحدة التّحليل، ووحدة القياس على عدد من المحكّمين لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة الأداة للهدف الذّي وضعت من أجله والذي يتجلى بتحليل محتوى مقرر فلسفة التربية في ضوء قائمة المهارات الناعمة، واقتراح إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً. وقد وافق المُحكّمون عليها بدون إجراء تعديلات.
6. **صدق التّحليل:** للتّأكد من صدق التّحليل قامت الباحثة بتحليل عينة عشوائيّة من محتوى مقرر فلسفة التربية (الفصل الثّالث)، ثمّ عرضت أنموذج التّحليل على مجموعة من المحكّمين، وقد أجمع المحكمون على صلاحيّة التّحليل.
7. **ثباتُ التّحليل:** للحكم على ثبات عمليّة التّحليل قامت الباحثة بالاتفاق مع باحثة تربوية أخرى على تحليل عينة المحتوى (الفصل الثّالث) وفق استمارة التّحليل، وقد تمّ حساب الثّبات على طريقتين:

- الثبات عبر الأفراد: باستخدام معادلة هولستي: (الهاشمي وعطية، 2014، 229): $CR = 2M / (N1 + N2)$ حيث CR: معامل الثّبات، M:

عدد الفئات التّي تمّ الاتّفاق عليها، N1, N2: مجموع الفئات التّي حللت من قبل كل من الباحثتين. وباستخدام المعادلة السّابقة تبيّن أنّ معامل الثّبات للتّحليل يساوي: CR =2x56/(60 + 60) = 0.93، وهي نسبة عالية دالة إحصائيّاً، مما يؤكّد ثبات عمليّة التّحليل.

- الثبات عبر الزمن: قامت الباحثة بإعادة تحليل عينة المحتوى بعد شهر من انتهاء التّحليل الأوّل للتّأكد من نتائج تحليل المحتوى الذّي قامت به، وقد استخدمت معادلة (كوبر) لحساب نسبة الاتّفاق بين عمليتي التّحليل الأولى والثّانية: (الهاشمي وعطية، 2014، 229): نسبة الاتّفاق = عدد البنود المتفق عليها / (عدد البنود المتفق عليها + عدد البنود غير المتفق عليها)، بتطبيق المعادلة السّابقة وجدت الباحثة أنّ:

نسبة الاتّفاق = 58/ (58 + 2) = 0.96.

ويتضح مما سبق أنّ عمليّة التّحليل على درجة مرتفعة من الثّبات، ممّا يُعطي الثّقة في ثباتِ أداةِ التّحليلِ الّتي سيتمّ في ضوئها تحليلُ مُحتوى مقرر فلسفة التربية لتحديد المهارات الناعمة المتضمّنة فيه.

8. ضوابط عمليّة التّحليل:

لضمان القيام بعملية تحليل دقيقة، اعتمدت الباحثة الضوابط الآتية:

- التّحليل في إطار التّعريف الإجرائي لكل مهارة من المهارات الناعمة بمؤشراتها.
- إذا وردَ أكثر من مؤشر واحد في الفكرة الواحدة يُحسب كل مؤشر على حدة.
- قدّ لا تكون الفكرة مماثلة لفظياً للمؤشر، فلا بدّ من فهم الفكرة للكشف عند درجة تمثيلها للمهارة.
- استبعاد الصفحات الخاصّة بمقدمة المقرر، وقائمة المصطلحات الفلسفية، والمراجع.
- استخدام الاستمارة المعدّة؛ لرصد النّتائج وتكرار المهارات الناعمة.

9. خطوات عمليّة التّحليل:

- تحديد الصّفحات التّي خصصت لعمليّة التّحليل، وقراءتها جيّداً لتحديد المهارات الناعمة المتضمنة فيها.

- تقسيم كل صفحة إلى عدد من الفقرات، بحيث تشمل كل فقرة أو عدّة فقرات صغيرة فكرة واحدة.
- تحديد الأفكار التّي تتضمن المهارات الناعمة.
- تصنيف كل فكرة إلى إحدى المهارات الناعمة أو أكثر من مهارة، وفق استمارة التّحليل المعدّة لهذا الغرض.
- جمع تكرارات كل مهارة من المهارات الناعمة وحساب نسبتها المئويّة.

نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

1. ما المهارات الناعمة الواجب توفرها في محتوى مقرر فلسفة التربية؟

قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بالمهارات الناعمة الواجب توفرها في محتوى مقرر فلسفة التربية، وعرضها على المحكمين، فتكونت القائمة بصورتها النهائية بعد تحكيمها من (6) مهارات و(50) مؤشراً دالاً عليها.

2. ما النّسب المئويّة التي ينبغي أن تتوفر في ضوئها المهارات الناعمة في محتوى مقرر فلسفة التربية؟

للإجابة عن هذا السؤال عرضت الباحثة قائمة المهارات الناعمة ا مع المؤشرات الدّالة على كلّ مهارة منها؛ على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة؛ بهدف تحديد النّسب المئوية التي ينبغي أن تتوفر في ضوئها كل مهارة من المهارات الناعمة في محتوى مقرر فلسفة التربية، وقد أجمع السادة المحكمون على ضرورة تضمين جميع المهارات الناعمة محتوى مقرر فلسفة التربية. كما وارتأى المحكمون عدم التقيد بنسب مئوية محددة واستبدالها بمدى من النسب. وقد تم توضيح مدى النسب المئوية التي ينبغي أن تتوفر في ضوئها المهارات الناعمة في محتوى مقرر فلسفة التربية وفق رؤية المحكمين في الجدول رقم (1)؛ إذ قامت الباحثة بحساب متوسطي الحد الأدنى، والحد الأعلى لكل نسبة مئوية، وتوصلت إلى النّتائج الآتية:

الجدول رقم (1): النسب المئوية التي ينبغي أن تتوفر في ضوئها المهارات الناعمة في محتوى فلسفة التربية وفق رؤية المحكمين

المهارة الناعمة	مدى النسب المئوية
الاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع	%17-10
حل المشكلات واتخاذ القرار	%25-15
إدارة الذات والعمل مع فريق	%30-20
التفكير الإبداعي والتفكير الناقد	%26-20
إدارة الأزمات والعمل تحت الضغط	%14-10
التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت	%18-15

وتفيد رؤية المحكمين بوجوب تضمين مهارة إدارة الذات والعمل مع فريق بنسبة أكبر من باقي المهارات، تليها مهارة التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، ومن ثمّ مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، ثمّ مهارة التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت، ثم الاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع، تليها مهارة إدارة الأزمات والعمل تحت الضغط، وذلك بما ينسجم مع طبيعة فلسفة التربية والموضوعات التي يحتويها هذا المقرر.

3. ما نسب توفر المهارات الناعمة في محتوى مقرر فلسفة التربية؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بتحليل محتوى مقرر فلسفة التربية بهدف تحديد المهارات الناعمة المتضمّنة فيه، ثم جمعت تكراراتها، وحسبت نسبتها المئوية، وترتيبها، كما يظهر في الجدول رقم (2) ؛

الجدول رقم (2): التكرارات والنسب المئوية للمهارات الناعمة المُتضمّنة في محتوى مقرر فلسفة التربية

المهارات الناعمة	المؤشرات الدالة عليها	التّكرار	النّسبة المئويّة	الرّتبة
الاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع	تحفيز الطالب على التواصل مع الزملاء والمجتمع المحلي.	25	15.22	3
	إكساب الطالب القدرة على التواصل اللفظي.	6		
	إكساب الطالب القدرة على التواصل الكتابي.	2		
	إكساب الطالب القدرة على الإصغاء الفعال.	1		
	تشجيع الطالب على احترام وجهات نظر الآخرين.	5		
	إكساب الطالب القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر.	12		
	تنمية قدرة الطالب على توظيف لغة الجسد بشكل مناسب عند التواصل مع الآخرين.	1		
	إكساب الطالب القدرة على إبداء الملاحظات (توجيه النقد البناء	3		

	للآخرين).			
	حث الطالب على الاستفادة من مستحدثات التكنولوجيا.	3		
الكلي		**58**		
حل المشكلات واتخاذ القرار	إكساب الطالب القدرة على تحديد المشكلة.	10	**8.39**	**4**
	إرشاد الطالب إلى طرائق جمع المعلومات.	-		
	إكساب الطالب القدرة على تحليل المعلومات وتحليل أبعاد المشكلة.	12		
	إكساب الطالب القدرة على اقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول.	5		
	إكساب الطالب القدرة على المفاضلة لاختيار أفضل بديل (اتخاذ القرار).	3		
	إكساب الطالب القدرة على تقييم الحلول والقرارات.	2		
الكلي		**32**		
إدارة الذات والعمل مع فريق	تحفيز الطالب على تقدير قيمة ذاته والثقة بنفسه.	45	**35.69**	**1**
	إكساب الطالب مهارات الوعي الذاتي (معرفة نقاط القوة والضعف- التحكم بردود الأفعال).	20		
	إكساب الطالب القدرة على مراقبة الذات وضبطها.	22		
	تعريف الطالب بطرائق التعلم الذاتي مثل (استخدام المصادر المعرفية المتنوعة وتنمية الهوايات الشخصية) .	24		
	إكساب الطالب القدرة على التعامل مع الفروقات الفردية بمرونة.	8		
	إكساب الطالب القدرة على قيادة عمل المجموعة أثناء العمل.	3		
	إكساب الطالب القدرة على توزيع المسؤوليات على أعضاء الفريق حسب القدرات.	-		
	إكساب الطالب القدرة على استثمار طاقات الفريق بالشكل الأمثل.	1		
	إكساب الطالب القدرة على تحمل المسؤولية (نتائج العمل).	13		
الكلي		**136**		
التفكير الإبداعي والتفكير الناقد	تحفيز الطالب على اكتساب مهارات الطلاقة والاصالة والمرونة.	15	**28.87**	**2**
	إكساب الطالب القدرة على الابتعاد عن التفكير النمطي.	25		
	إكساب الطالب القدرة على استخدام الحجج المنطقية.	12		
	إكساب الطالب القدرة على تحليل تأثير المجتمع والاقران ووسائل الاعلام على تفكيره.	2		
	إكساب الطالب القدرة على تفسير البيانات والتوصل لاستنتاجات قائمة على التحليل.	10		
	تمكين الطالب من الحكم على صحة الاستنتاجات.	8		
	إكساب الطالب القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار.	11		
	إكساب الطالب القدرة على التميز بين الحقائق والآراء.	2		
	إكساب الطالب القدرة على الربط بين النظرية والتطبيق.	25		
الكلي		**110**		
إدارة الأزمات والعمل تحت الضغط	إكساب الطالب القدرة على توقع الأزمات قبل حدوثها.	1	**7.61**	**5**
	إكساب الطالب القدرة على وضع خطة لإدارة الأزمة حين وقوعها.	-		
	إكساب الطالب القدرة على استخدام خطوات التفكير العلمي في معالجة الأزمة.	5		
	إكساب الطالب القدرة على الاستجابة بمرونة للظروف المتغيرة.	16		
	إكساب الطالب القدرة على حماية النفس والاخرين من الأخطار.	1		
	إكساب الطالب القدرة على التفاوض مع الآخرين لحل الأزمة.	1		
	إكساب الطالب القدرة على التفكير الإيجابي رغم ضغوط العمل او الدراسة.	2		

	إكساب الطالب القدرة على التعامل مع ضغوطات العمل مثل (التنظيم والتركيز على الهدف وإدارة الوقت).	2		
	إكساب الطالب القدرة على تحقيق التوازن بين أوقات العمل وأوقات الراحة.	1		
الكلي		**29**		
التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت	إكساب الطالب القدرة على ترتيب الأولويات.	1	**4.19**	**6**
	إكساب الطالب القدرة على تنظيم مهامه ضمن الوقت المتاح.	1		
	إكساب الطالب القدرة على بناء الأهداف.	6		
	إكساب الطالب القدرة على تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة وطويلة المدى.	1		
	إكساب الطالب القدرة على وضع الخطط مع زملائه لتنفيذ مهمة معينة.	1		
	تنمية مهارات الطالب التنظيمية (التفويض- التعاون-التواصل الواضح).	5		
	إكساب الطالب القدرة على الاستخدام الأمثل للموارد بما يتاح له من إمكانيات.	-		
	إكساب الطالب القدرة على مضيعات الوقت.	1		
الكلي		**16**		
المجموع الكلي		**381**	**99.97**	

يتبيّن من الجدول رقم (2) أن محتوى مقرر فلسفة التربية يتضمن **جميع** المهارات الناعمة التي تم تناولها في البحث الحالي بتكرار (381) مرة، وهذا يشير إلى الالتزام من قبل المؤلف بتضمين المهارات الناعمة التي يجب أن يمتلكها الطالب الجامعي في محتوى المقرر أثناء تصميمه.

وبالنسبة إلى ترتيب ورود المهارات الناعمة في مقرر فلسفة التربية فقد وردت على النّحو الآتي: جاءت مهارة **إدارة الذات والعمل مع فريق** في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (35.69%)، ثمّ مهارة **التفكير الإبداعي والتفكير الناقد** في المرتبة الثّانية بنسبة بلغت (28.87%)، وفي المرتبة الثّالثة جاءت **مهارة الاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع** بنسبة بلغت (15.22%)، تليها مهارة **حل المشكلات واتخاذ القرار** بنسبة بلغت (8.39%)، ومن ثم مهارة **إدارة الأزمات والعمل تحت الضغط** بنسبة (7.61%)، وجاءت مهارة **التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت** في المرتبة السّادسة والأخيرة بنسبة (4.19%).

يتبين مما سبق أن مهارات إدارة الذات والعمل مع فريق، والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، والاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع قد توفرت في محتوى مقرر فلسفة التربية بنسب كافية، كما ويظهر أن مهارتي إدارة الذات والعمل مع فريق، والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد ضُمنتا في المحتوى بنسبة تفوق النسب الكافية. أما مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، وإدارة الأزمات والعمل تحت الضغط، والتخطيط والتنظيم وإدارة الوقت فلم تتوفر في المحتوى بنسب كافية، وتعتبر قليلة وبحاجة إلى إعادة النظر في نسب تضمينها. وهذا يؤدي إلى نتيجة مفادها عدم وجود خطة في تضمين المهارات الناعمة في محتوى مقرر فلسفة التربية، وربما كان ذلك سبباً في اختلاف طلاب كلية التربية في امتلاك هذه المهارات، وامتلاك بعضها بدرجة متوسطة وبعضها الآخر بدرجة ضعيفة. وعلى الرغم من توفر بعض المهارات في المحتوى بنسب تعتبر كافية، إلا أن ذلك لم يجعل الطلاب يرون أنهم يمتلكونها بدرجة مرتفعة، وهذا قد يعود إلى عدم اتباع المدرس طريقة تنمي هذه المهارات لدى الطلاب الجامعة، أو قد يعود إلى تركيز الطلاب على التحصيل والنجاح في المقرر وليس على امتلاك مهارات ناعمة أو غيرها.

نتائج البحث

1- احتلت مهارة إدارة الذات والعمل مع الفريق المرتبة الأولى في ترتيب المهارات الناعمة في عينة مقرر فلسفة التربية بعدد تكرارات قدرها (136) تكراراً، ونسبة مئوية قدرها (35.69%).

2- في المرتبة الثانية جاءت مهارة التفكير الإبداعي والتفكير الناقد بمجموع تكرارات قدرها (110) تكراراً، ونسبة مئوية قدرها (28.87%).

3- أما المرتبة الثالثة فقد شغلتها مهارة الاتصال والتواصل والحوار مع المجتمع بمجموع تكرارات قدرها (58) تكراراً، ونسبة مئوية قدرها (15.22%).

4- وضمن ترتيب المهارات الناعمة في عينة مقرر فلسفة التربية، احتلت مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار المرتبة الرابعة بعدد تكرارات قدرها (32) تكراراً، ونسبة مئوية قدرها (8.39%).

5- في حين شغلت مهارة إدارة الأزمات والعمل تحت الضغط المرتبة الخامسة ضمن ترتيب المهارات الناعمة بـ (29) تكراراً، ونسبة مئوية قدرها (7.61%).

6- وشغلت مهارة التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت المرتبة الأخيرة في ترتيب المهارات الناعمة ضمن عينة المقررات بنسبة مئوية قدرها (4.19%)، وتكرارات قدرها (16) تكراراً.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث، اقتُرح الآتي:

- إعادة النّظر في نسب تضمين مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، وإدارة الأزمات والعمل تحت الضغط، والتخطيط والتنظيم وإدارة الوقت، والعمل على زيادة تكراراتها في المحتوى بحيث تصبح نسب تضمينها كافية.
- إجراء دورات وورش تدريبية لطلاب كليات التربية يتم فيها التركيز على تدريبهم على ممارسة المهارات الناعمة المتضمنة في مناهجهم كي تتحول إلى سلوك فعلي لدى الطلاب يضمن اكتسابهم لهذه المهارات.
- وضع خطة على مستوى كليات التربية في الجامعات؛ يتم من خلالها التخطيط لتضمين المهارات الناعمة في المقررات بما يضمن تكامل هذه المهارات في مختلف مقررات سنوات الدراسة الجامعية، وتطورها مع التقدم في سنوات الدراسة.
- التخطيط من قبل إدارات كليات التربية لممارسة المهارات الناعمة المتضمنة في محتوى مقرر فلسفة التربية خلال تنفيذ الجانب العملي لهذا المقرر.
- إجراء أبحاث تحليل لمحتوى مقررات جامعية تربوية أخرى في ضوء المهارات الناعمة.

References:

Charles, K. (2015). Teaching Students to Learn and to Work Well with 21st Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm, International Journal of Higher Education. 4 (1), 1- 11

Cimatti, B. (2016)**.** , definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises, International Journal for Quality Research 10(1), 97–130. ISSN 1800- 6450

JASAK, F.; SUGIHARSONO, S.; SUKIDJO, S., (2020). The Role of Soft Skills and Adversity Quotient on Work Readiness Among Students in University. Dinamika Pendelikon, 15(1), 26-39.

PRIANTO, A., (2016). The Effect of the Involvement Intensity in Extracurricular Activities and Soft Skills towards Readiness to Work for Higher Education Graduates in East Java Indonesia. The Journal of Business and Management Invention, 5(6), 79-87.

Ritter, M. (2018). Executers Perception of the Top 10 Soft Skills Needed In Todays**.** Business communication Quarterly, 10(4), 453-465

VASANTHAKUMARI, S., (2019). Soft Skills and Its Application in Work Place. World Journal of Advanced Research and Reviews, 3(2), 66-72.

المراجع باللغة العربية

إبراهيم، مجدي. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. ط1، مصر: عالم الكتب.

إبراهيم، انتصار. (2023). المهارات الناعمة كمتغير وسيط بين المواطنة الرقمية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، 28(1)، 676-731.

الحلوة، طرفة ابراهيم. (2014). المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة نت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة. مجلة العلوم التربوية،3(2)، 197-181.

خرساني، سعيد؛ طباع، دارم؛ جاموس، ياسر؛ أبو عراج، عبير؛ خضور، المثنى؛ الطويل، جميل؛ زخور، لانا؛ أحمد شاه، فياض؛ زكريا، سهام؛ دعدع، دانية؛ قنواتي، محمد؛ محمد، إلهام؛ صادق، باسل؛ زكريا، إيمان؛ عاصي، رزان؛ علي، نداء؛ الدعبل، ولاء؛ قبلان، بيرنا. (2019). دليل المهارات الحياتية 1-6. سورية: وزارة التربية (بالتعاون مع اليونيسف).

الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه. (2011). سورية: وزارة التعليم العالي.

الخيري، سجى. (2023). درجة ممارسة طلبة جامعة الملك خالد للمهارات الناعمة اللازمة لسوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات. International Journal of Learning Management Systems، 11(2). 49-61.

الدريج، محمد؛ الحنصالي، جمال؛ الموسوي، علي؛ عمار، سام؛ حسن، علي؛ حمود، محمد. (2011). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. المغرب: الألكسو.

ديرانية، عبير؛ أبو رياش، حسين. (2022). درجة امتلاك الطلبة المعلمين في الجامعة العربية المفتوحة للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(3)، 349-374.

رضا، أكرم. (2000). إدارة الذات دليل الشباب إلى النجاح. ط3، مصر: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

الرضي، جيهان. (2021). المهارات اللازمة لتحقيق التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل وفق رؤية المملكة 2030 لخريجي كلية الخدمة الاجتماعية وسبل تعزيزها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(5)، 30-60.

شبير، رمضان صلاح. (2016). المهارات الناعمة وعلاقتها بالتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية في محافظات غزة [رسالة ماجستير]. كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط1، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

عتيبة، آمال. (2021). المهارات الناعمة: مدخل لمواءمة مخرجات الجامعة لمتطلبات سوق العمل. مجلة البحوث التربوية والنوعية، (5)، 67-86.

العزب، هاني. (2023). الأنشطة التطوعية كمدخل لتنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا في ضوء أبعاد التنمية

المستدامة لرؤية مصر 2030 م. مجلة التربية وثقافة الطفل كلية التربية للطفولة المبكرة، 25(3)، 1–56.

عقاب، نجاة. (2022). ورشة مهارات العمل التطوعي. مبادرة علمني 2 البرنامج التدريبي النوعي للمتطوعين. السعودية: الجمعية الفيصلية الخيرية السنوية.

فليه، فاروق؛ الزكي، أحمد. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. مصر: دار الوفاء.

الملاح، تامر. (2017). حقيقة المهارات الصلبة والناعمة. مدونة تعليم جديد.

موسى، سعيد. (2019). برنامج تدريبي لتنمية المهارات الناعمة لمعلمات رياض الأطفال. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال بجامعة أسيوط، (8)، 2–64.

الهاشمي، عبد الرحمن؛ عطية، محسن. (2014). تحليل مضمون المناهج الدّراسيّة. ط2، الأردن: دار صفاء.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية العربية السورية. (2011). الخطة الوطنية لتطوير برامج ومناهج التعليم العالي. مديرية التقويم والاعتماد.

دور التربية العملية في تعميق مهارات الحوار لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية – جامعة البعث من وجهة نظر المشرفين

طالب الدراسات العليا: نغم سليمان

كلية: التربية – جامعة: البعث

الأستاذ الدكتور المشرف: محمد موسى

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على دور التربية العملية في تعميق مهارات الحوار لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية من وجهة نظر المشرفين، وقد اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي، من خلال إعداد استبانة مهارات الحوار مؤلفة من (29) بند، والتي تضمّنت أربع أبعاد من مهارات الحوار، وهي: البعد المعرفي والبعد الشخصي، والبعد اللغوي، والبعد الأدائي، وتطبيقها على عيّنة مكوّنة من (33) مشرف ومشرفة، موزّعة على السّنوات الدّراسية الثالثة والرابعة.

وكشفت نتائج الدّراسة عن ممارسة الطلبة المعلمين في السّنة الثالثة لمهارات الحوار بدرجة ضعيفة بمتوسط (2.44)، ونسبة بلغت (49%)، بينما جاءت نتائج ممارسة الطلبة المعلمين في السّنة الرابعة لمهارات الحوار بدرجة متوسطة وبمتوسط (3.32)، ونسبة (66%)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة المعلمين على استبانة مهارات الحوار تبعاً لمتغيّر السنة الدّراسية، إذ جاءت قيمة ت (5.704) بدرجة حرية (25)، اتجاه الفروق لصالح طلاب السنة الرابعة.

الكلمات المفتاحية: مهارات الحوار – التربية العملية – الطلبة المعلمين.

The role of practical education in deepening the dialogue skills of student teachers at the College of Education - Al-Baath University - from the supervisors' point of view

summary:

The study aimed to identify the role of practical education in deepening the dialogue skills of the student teachers in the College of Education from the supervisors' point of view. And revealing the significance of the differences between the average answers of the student teachers (third and fourth year) on the questionnaire of dialogue skills according to the variable of the academic year.

The study followed the descriptive approach, by preparing a questionnaire for dialogue skills consisting of (29) items, which included four dimensions of dialogue skills, namely: the cognitive dimension, the personal dimension, the linguistic dimension, and the performance dimension, and applied it to a sample consisting of (33) male and female supervisors. distributed over the third and fourth academic years, to represent this sample (35.10%) of the original study population.

The results of the study revealed that the student teachers in the third year practiced dialogue skills in a weak degree, with an average of (2.44) and a rate of (49%). While the results of the student teachers practice of dialogue skills in the fourth year came to a moderate degree with an average of (3.32) and precentage of (66%) .The results also showed that there were statistically significant differences between the student teachers answers to the dialogue skills questionnaire according to the scholastic year variable, as the t value was (5.704) with a degree of freedom (25), the direction of the differences was in favor of the fourth year students.

Keywords: dialogue skills - practical education - student teachers

1- مقدّمة البحث:

يشكّل التعليم عنصراً فاعلاً وأساسياً في المنظومة المجتمعية، إذ تكمن أهميته باعتباره أحد وسائل التنمية، وبما أن العالم يشهد تغيرات وتحولات متسارعة في جميع المجالات الاجتماعية والتربوية، فإن المجتمع بحاجة إلى أفراد يمتلكون مستوى عالٍ من الكفاءات والمهارات والذكاء لمواجهة التحديات (الحمد؛2015، 150).

ويعد المعلم أحد أهم مدخلات العملية التعليمية، إذ إنه يساعد بشكل كبير في نجاح العملية التعليمية، ولذلك تولي الدول والمؤسسات التعليمية اهتمامًا كبيرًا بإعداد وتأهيل المعلمين، ويشكّل التدريب الميداني أساس برامج إعداد المعلم، فهو يمثّل مختبراً تربويّاً حقيقياً لإعداد وتأهيل وتدريب الطالب المعلم على تطبيق المبادئ والنظريات التربوية بطريقة عملية مهنية، (Cochran؛2003).

فالتدريب الميداني هو مجموعة من المهارات، والخبرات، التي يتمّ تقديمها للطلّاب ضمن إطار مُؤسَّسي، أو ضمن أحد مجالات المُمارَسة، بحيث يتمّ اكساب المعرفة بشكل واسعٍ ومقصود؛ بهدف نَقْل الطلّاب المُتدرِّبين من مُستوى المعرفة المحدود من حيث: المهارات، والاتّجاهات، والفَهْم، إلى مُستوىً أفضل يُمكِّنهم من مُمارَسة الخدمة الاجتماعيّة بشكل مُستقِلّ في المستقبل؛ وذلك بهدف مساعدة الطالب على اكتساب المعارف المختلفة، والخبرات الميدانيّة، والمهارات الفنّية، بالإضافة إلى تعديل السِّمات، والسلوكيّات الشخصيّة لديه، بحيث يُساهم ذلك بشكل كبير في النموّ المهنيّ، من خلال الرَّبْط بين المعرفة النظريّة، والتطبيق العَمَليّ، وكل ما سبق لن يتحقّق بالشكل الأمثل إن لم يمتلك الطالب المعلم لمهارات الحوار، (الشهري؛2016، العمري؛2019).

فالتدريب الميداني بيئة مناسبة للتدريب على ثقافة الحوار، من خلال الاتصال والتّعامل مع الآخرين، والتدريب على استخدام الحركات الجسدية المناسبة، إذ يعتبر الحوار من المهارات الأساسية التي يجب على الطلاب إتقانها لتعزيز قدرتهم على التعامل كفريق واحد، وحلّ الكثير من الاختلافات والنزاعات، وتعزيز مهارات التعامل والاتّصال مع الآخرين.

2- مشكلة الدراسة:

المعلم أساس العملية التربوية وأحد العناصر الأساسية؛ فهو المسؤول عن نقل المعرفة والمعلومات والخبرة والتجربة، وتعدّ مهارات الحوار أحد الأدوات الأساسية التي يستخدمها لتوصيل المعرفة والتأثير على الطلاب، ومن المهم أن يتم اختيار أسلوب الحوار بعناية ودقة، حيث يمكن أن يكون الحوار الوسيط الذي يساعد على إيصال أي فكرة مراد توصيلها بطريقة فعالة؛ وإعداد الطالب المعلم المتمكّن من مهارات الحوار والتواصل الفعال، يحسن جودة التعليم والتأثير الإيجابي على الطلاب؛ وتنمية المهارات الفكرية والاجتماعية للطلاب،(BaetenDochy،2015) (Darling،23،2003)؛

وأشارت دراسة (الجبر؛ 2021 ، والخطيب؛ 2020، والحسيني؛2019) إلى أن التدريب الميداني، يمكن الطلاب المعلمين من تحسين قدراتهم على التواصل بوضوح وفعالية، ويحسّن مهارات الاستماع والتحدّث والتفاعل مع الآخرين.

وفي هذا السياق، عقدت العديد من الندوات والمؤتمرات لتوضيح أهمية امتلاك طلاب الجامعة لمهارات الحوار، ودور التدريب الميداني في تعميقها، كمؤتمر " التدريب الميداني وأثره في تحسين جودة التعليم" الذي نظمته جامعة الملك عبدالعزيز وقع المؤتمر في الفترة الممتدة من 3-5 تشرين الثاني 2019 في الرياض، المملكة العربية السعودية، و"المؤتمر الدولي الأول للتربية والتدريب والابتكار " الذي نظمته جامعة زيتونة وقع في الفترة الممتدة من 24- 26 تشرين الأول 2019 في تونس ، والندوة العلمية الثانية لكلية التربية الثانية 25حزيران 2019 ، بعنوان التدريب الميداني بين الواقع والمأمول.

أكدت هذه المؤتمرات والندوات على الدور الإيجابي والمحوري للتدريب الميداني في تعميق مهارات الحوار وتحسين التفاعل بين الطلاب المعلمين والتلاميذ من جهة وبين الطلاب المعلمين أنفسهم، ودعت أيضا إلى إقامة العديد من المؤتمرات والمنتديات الثقافية تدعم أهمية تبادل وجهات الآراء المختلفة وتشجع على الاستماع الفعال وتقبل الآخر، وتدعم التدريب الميداني والعمل على تطويره بشكل مستمر.

كما قامت الباحثة بإجراء بحث لمعرفة درجة ممارسة طلبة معلم الصف في كلية التربية لمهارات الحوار من وجهة نظرهم، وبيّنت النتائج ممارسة الطلبة المعلمين في السّنة الثالثة لمهارات الحوار بدرجة متوسطة بمتوسط (3.18)، ونسبة بلغت (64%)، بينما جاءت نتائج ممارسة الطلبة المعلمين في السّنة الرابعة لمهارات الحوار بدرجة كبيرة وبمتوسط (3.83)، ونسبة (77%).

وبناء على ما سبق تتحدّد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما دور التدريب الميداني في تعميق مهارات الحوار لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية– جامعة البعث– من وجهة نظر المشرفين؟

ويتفرّع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما دور التدريب الميداني في تعميق مهارات الحوار لدى الطلبة المعلمين في السنة الثالثة في كلية التربية– جامعة البعث– من وجهة نظر المشرفين؟

2. ما دور التدريب الميداني في تعميق مهارات الحوار لدى الطلبة المعلمين في السنة الرابعة في كلية التربية– جامعة البعث– من وجهة نظر المشرفين؟

3. فرضية البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة البعث على استبانة مهارات الحوار تبعاً لمتغيّر السّنة الدّراسية من وجهة نظر مشرفي التربية العملية.

4– أهداف البحث:

– تحديد مهارات الحوار اللازم توفرها لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية– جامعة البعث–؟

– تعرّف دور التدريب الميداني في تعميق مهارات الحوار لدى الطلبة المعلمين في السنة الثالثة في كلية التربية– جامعة البعث– من وجهة نظر المشرفين.

– تعرّف دور التدريب الميداني في تعميق مهارات الحوار لدى الطلبة المعلمين في السنة الرابعة في كلية التربية– جامعة البعث– من وجهة نظر المشرفين.

5- أهمية الدراسة:

1. ارتباطها المباشر بموضوعات تربوية محورية، هي: مهارات الحوار، والتدريب الميداني وكلاهما أساسيين في إعداد معلم متمكن، وممارساً مهنياً قادر على الممارسة الواعية عند التحاقه بسوق العمل.

2. تسليط الضوء على أهمّية ممارسة مهارات الحوار وتوجيه الطلاب المعلمين في هذا الصدد خلال التربية العملية ، وذلك لما له دور في جودة الأداء التعليمي، حيث تمكنه هذه المهارات من ناقل للمعلومات إلى مبتكر طرائق ووسائل لتوصيل المعارف الضرورية للتلاميذ.

3. يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث مشرفي التربية العملية من خلال تزويدهم بمعلومات حول مهارات الحوار اللازمة أثناء المواقف التعليمية المختلفة مما يساعد على تطوير برامج إعداد وتمكين المعلم .

4. يمكن أن يستفيد الطلبة المعلمين في جعل ثقافة الحوار أسلوب حياة ومنهجا تدريسياً وذلك من خلال معرفتهم للحقائق والمفاهيم المتعلقة بثقافة الحوار وقواعدها وأهميتها.

6- مصطلحات الدّراسة والتعريفات الإجرائية:

6-1. التربية العملية: عرفها كلوبي (Colby,2015) :هي نهج تعليمي يركز على توفير فرص تعليمية عملية وتطبيقية للطلاب، والمعنية بتنمية المهارات العملية والمعرفية ويتميز هذا النهج بأنه يساعد الطلاب على تحسين مستوى فهمهم للمفاهيم وتطبيقها على أرض الواقع، وذلك من خلال ممارسة الأنشطة العملية والتطبيقية في الفصل الدراسي. ويتضمن العديد من الأساليب التعليمية المختلفة والتي تشمل التجارب العملية، والمشاريع البحثية، والمناقشات الجماعية، والزيارات الميدانية، وغيرها من الأنشطة التي تساعد الطلاب على توسيع مداركهم وتطوير مهاراتهم.

تعرف الباحثة التربية العملية إجرائياً بأنّها: جانب الإعداد العملي الذي تقوم به كليات التربية لإعداد المعلم وتأهيله لممارسة عملية التعليم، وذلك من خلال إفساح

المجال أمامه لتطبيق وتوظيف ما درسه من معارف ومفاهيم تربوية بشكل عملي في المدرسة المتعاونة (مدرسة التطبيق)، وذلك تحت إشراف وتوجيه مشرف منتدب من كلية التربية يقوم بتوجيه الطالب المعلم وتقييمه.

6-2. مهارات الحوار: هي مجموعة من المهارات اللازمة لإنشاء وتطوير العلاقات الإنسانية والتواصل الفعال مع الآخرين في العديد من المجالات، بما في ذلك العمل والعلاقات الشخصية والمجتمعية. تشملً القدرة على التفاعل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين، والتحكم في الانفعالات والتعبير عن الرأي بشكل لائق ومحترم، وخلق وإدارة الحوارات الإيجابية والبناءة لتحقيق الأهداف وحل المشكلات (Stein, 2013,23).

مهارات الحوار إجرائياً: هي مؤشرات الأداء المقيسه لدى الطلبة المعلمين من قبل مشرفي التربية العملية في كلية التربية واتي تعتمد على أبعاد مهارات الحوار(البعد المعرفي، البعد الشخصي، البعد اللغوي، البعد الأدائي)، وتقاس بأداة البحث – الاستبانة– التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

7- الإطار النظري:

7-1. مفهوم التربية العملية:

يعدّ مفهوم التربية العملية من المفاهيم الحديثة في المجال التربوي، حيث يهدف إلى تطوير مهارات المتعلمين من خلال تجارب عملية مباشرة، وإتاحة الفرص لتطبيق المفاهيم النظرية والمعرفة العملية في سياقات العمل الحقيقية (الجندي،2004، 23).

فالتربية العملية طريقة فعالة لتعليم المهارات العملية وتحسين القدرات التطبيقية، حيث تتيح للطلاب المتعلمين فرصة الاستكشاف والتجريب والتعلم من الأخطاء وتحسين الأداء بشكل مستمر، وتعتمد على أساليب تعليمية نشطة ومبتكرة تتضمن التدريب العملي والدروس النموذجية والنقاشات والحوارات (الرباعي،2013، 4).

وتعطى أنشطة التربية العملية مكانة مهمة في مناهج إعداد المعلمين، نظراً للأثر المهم لذي تؤديه في تأهيلهم، بوصفها البوتقة التي تصب فيها المهارات والمعلومات المكتسبة من مختلف المقررات الدراسية (الزيدي، 2016، 751).

2-8. مراحل التربية العملية:

تختلف مراحل التربية العملية تبعاً للنظرية أو المنهجية التي يتم اعتمادها أثناء إعداد برامج التربية العملية، وسيتم ذكر مراحل التربية العملية المعتمدة في كلية التربية بجامعة البعث.

المرحلة الأولى: تربية عملية (1) مرحلة المشاهدة الصفية، ومن أهدافها تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم والالتزام بأخلاقياتها، والحرص على الاستفادة من آراء الآخرين فيما يتعلّق بالتدريس، والتعرّف على الكفايات الأدائية للمعلم في الموقف التدريسي، والتعرف على الصعوبات والمشكلات التعليمية التي يواجهها المعلم الجديد.

المرحلة الثانية: التربية العملية (2) لطلبة السنة الرابعة، في الفصل الدراسي الأول، وهي مرحلة تدريس الأقران، ومن أهدافها تنمية قدرة الطالب المعلم على الملاحظة الدقيقة والنقد البناء وتقبّل الآخرين، وانغماس الطالب المعلم في الميدان التعليمي لكسر الحواجز التي بينه وبين عملية التدريس، ولفت انتباه الطالب المعلم نحو نقاط الضعف والقوة في أداء تدريسه وتعامله مع الطلبة، وتعود الطالب المعلم على تحمل المسؤولية الكاملة من خلال تمثله لنشاطات اليوم الدراسي، وتعرف الطالب المعلم على عناصر الموقف التعليمي بشكل خاص.

المرحلة الثالثة: التربية العملية (3): لطلبة السنة الرابعة في الفصل الدراسي الثاني، وهي مرحلة التدريس الانفرادي.

2-7. أهداف التربية العملية:

تتمثل أهداف التربية العملية حسب ما أشار إليه الخرزي (2017)، والرباعي (2013) في تطوير مهارات الطلاب المعلمين وتمكينهم من اكتساب المهارات العملية والتجارب العملية التي تساعدهم على تحسين قدراتهم التدريسية والتواصلية مع التلاميذ. ويمكن تلخيص هذه الأهداف في النقاط التالية:

1 .تحسين قدرات التدريس: حيث تساعد التربية العملية في تحسين قدرات الطلاب المعلمين في التدريس وتطوير أساليب التعليم النشط والابتكار في العملية التعليمية.

2 .تطوير مهارات الحوار: حيث تساعد التربية العملية في تطوير مهارات الحوار الفعال مع التلاميذ وإيصال المفاهيم الدراسية بشكل واضح وفاعل.

3 .تعزيز الثقة بالنفس: حيث تساعد التربية العملية في تعزيز الثقة بالنفس والتفكير النقدي لدى الطبة المعلمين ، وتمكنهم من التعامل مع الطلاب بشكل أكثر فاعلية وخبرة.

4 .تطوير مهارات البحث: حيث تساعد التربية العملية في تطوير مهارات البحث والاستكشاف والتحليل، وتمكن الطلاب المعلمين من الاستفادة من أحدث الأبحاث والمعلومات في مجال التعليم.

5 .تطوير مهارات القيادة: حيث تساعد التربية العملية في تطوير مهارات القيادة والإدارة التربوية، وتمكن الطلبة المعلمين من العمل كقادة تربويين فاعلين في المدارس والمجتمع.

– ويمكن تلخيص أهداف التربية العملية وفق ما أشار إليها العيسى (2019)، الهاشمي(2017):

1 .تأهيل الطالب المعلم تربوياً ونفسياً لإكسابه المهارات اللازمة للقيام بمسؤولياته وأدواره المهنية المتعددة.

2 .تمكين الطالب المعلم من توظيف حصيلته العلمية التخصصية تطبيقياً.

3 .تمكين الطالب المعلم من إثراء معرفته النظرية من خلال تنمية مهاراته البحثية عند كل موقف تطبيقي يتعرض له.

4 .إكساب الطالب المعلم مهارات التدريس لتخصصه العلمي، بداية من التخطيط للدرس، وعرضه، وطرق واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقييم والتقويم.

5 .تدريب الطالب المعلم على اكتساب المهارات الشخصية، مثل التقويم الذاتي، المبادرة والتعاون، المرونة، حل المشكلات والتفكير الناقد، والقدرة على التطور الشخصي ومن ثم تطوير البيئة التعليمية.

6. تساعد التربية العملية جميع الأطراف من تحديد مواطن الضعف والقوة في أدوارهم وأدواتهم، فالطالب المعلم يتعرف على قدراته ونقاط ضعفه، والمشرف أيضاً يستطيع تحديد إيجابيات وسلبيات برنامج القسم العملي بأكمله واستمارة التقييم وغيره،

ومدراء المدارس يستطيعون مراجعة تقويم أدوات وإمكانات المدرسة المادية والبشرية لتطويرها.

7-5. الحوار

الحوار هو إحدى السمات الحضارية التي ينتقل بها الإنسان من حالة العزلة والتفرد إلى الحياة المدنية والاجتماعية، وهو في نفس الوقت وسيلة للتفاهم والاستمرار في المجتمع، وتعدد مستوياته، وتنوع موضوعاته تعد علامة صحية على حيوية هذا المجتمع واتجاهه إلى مزيد من التقدم.

ويحرص الإنسان على الحوار لأنه هناك حاجة ضرورية لحل الاختلاف، ووسيلة للاتصال مع الآخرين، وسمة حضارية للمجتمعات المتطورة. والجامعة هي إحدى مكونات المجتمع الأساسية، ووجود الحوار ضمن الجامعة يعد من أساسيات البيئة الجامعة، حيث تتوافر العديد من الفرص للتفاعل مع الآخرين وتبادل الأفكار والخبرات. وتشمل هذه المهارات القدرة على الاستماع الفعال، والتعبير بوضوح، والتوجيه الصحيح للأسئلة، والقدرة على التعاون والتفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية. وتساعد مهارات الحوار الطلاب على تحسين قدراتهم في حل المشكلات والتفاوض واتخاذ القرارات المناسبة، وتساعدهم على التعلم والتطور الشخصي والاجتماعي.

وبالمقابل يتم تعزيز مهارات الحوار في الجامعة من خلال توفير الفرص المناسبة للتفاعل الحواري، وذلك عن طريق التربية العملية حيث تسهم في تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الطلابية والعمل الجماعي، وتوفير الدعم والتوجيه اللازمين لتحسين مهارات الحوار الخاصة بهم، وتحسين نوعية التعليم والتواصل داخل الجامعة، وتحضير الطلاب للعمل في الحياة العملية بطريقة أفضل.

– وقد عرف السعدي (2017) مهارات الحوار: بأنها مجموعة من المهارات والأساليب التي يستخدمها الفرد في التحدث والاستماع والتفاعل مع الآخرين بشكل فعال وفي بيئة إيجابية ومثمرة.

بينما عرفها الدباغ: أنها مجموعة من المهارات اللازمة للتواصل مع الآخرين بطريقة فعالة وسليمة، وتشمل الاستماع الفعال والتحدث والتفاعل مع الآخرين بطريقة ملائمة وتحقيق الفهم المشترك.(الدباغ،2010، 32)

وأشار الحربي أن مهارات الحوار والتفاوض الفعال تشمل القدرة على التواصل بشكل فعال ومؤثر من خلال الاستماع الفعال والتحدث بطريقة واضحة ومقنعة، والتفاعل مع الآخرين بطريقة ملائمة وإيجابية، وتحقيق الاتفاق والتفاهم المشترك والحلول المرضية للنزاعات.(الحربي،2015، 4)

6-7. الآثار التربوية للحوار:

الحوار يعبر عن الحالة الفكرية والحضارية لأي مجتمع، ومعه تختصر الكثير من المسافات وتتقارب الأفكار وتتحد أحياناً، وقد أشار عدد من الباحثين إلى الآثار التربوية للحوار أثناء العملية التعليمية، الشايجي (2014)، الشافعي (2008):

1. يساعد الحوار في تنمية أفكار الطلبة كما تتوسع من خلال التدريب عليه مداركهم، فالطالب يتوصل إلى المعلومة الأمر الذي يساعد على الاحتفاظ بها لمدة أطول.
2. الحوار يشجع الطلبة على المشاركة في العملية التعليمية وبث أفكارهم والتعبير عنها مما يقلل من التوترات والصراعات الفكرية عند الطلبة.
3. يساعد الحوار على تشكيل شخصية تعتمد على نفسها، في التعبير عن همومهم ومشاكلهم الأمر الذي يساهم في تحديد المشكلات لدى الطلبة وحلها.
4. زيادة اهتمام الطلبة بالمقررات المدرسية من خلال طرح الموضوعات على شكل مشكلات تحتاج إلى حل الأمر الذي يدفعهم للبحث والتفكير والحوار والمناقشة لإيجاد حلول لها
5. تنمية مهارات الاتصال عند الطلبة والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.
6. الحوار يدرب الطلاب على استثمار إمكاناتهم الذهنية، كما يدربهم على مهارة الربط بين خبراتهم الذاتية والحقائق ومهارة المقارنة.

7-7. دور التربية العملية في تعميق مهارات الحوار للطلاب المعلمين:

للتربية العملية دور كبير في تطوير مهارات الطلبة المعلمين، حيث تعمل على تمكينهم من اكتساب المهارات العملية التي تساعدهم على تحسين قدراتهم التدريسية والتواصلية مع الطلاب. ومن أبرز المهارات التي يمكن تعميقها من خلال التربية العملية هي مهارات الحوار، والتي تعتبر أساسية في التواصل الفعال بين المعلم والطلاب و إيصال المفاهيم الدراسية بشكل واضح ومفهوم. ويمكن تطوير هذه المهارات من خلال التربية العملية التي توفر للطلبة المعلمين فرصاً عملية لكيفية التواصل الفعال والتحدث بطريقة واضحة وقوية.(الجندي،2004، 89)

ومن بين المهارات الحوارية التي يمكن تطويرها من خلال التربية العملية:

1. مهارات الاستماع الفعال: حيث يفهم الطالب المعلم من خلال التربية العملية التلاميذ واحتياجاتهم، وكيفية الاستماع إليهم بشكل فعال والتفاعل معهم.
2. مهارات التحدث حيث يتعلم الطالب المعلم من خلال التربية العملية كيفية التحدث بطريقة واضحة وفعالة، وكيفية استخدام اللغة الجسدية والتعبير عن الأفكار بشكل واضح.
3. مهارات التواصل : حيث يتعلم الطالب المعلم من خلال التربية العملية كيفية التواصل بشكل فعال مع الطلاب، وكيفية تحفيزهم وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة الدراسية.
4. مهارات حل المشكلات: حيث يتعلم الطالب المعلم من خلال التربية العملية كيفية التعامل مع الصعوبات والتحديات التي يواجهها في التواصل مع الطلاب، وكيفية إيجاد الحلول الفعالة لهذه المشكلات.(الخطيب،2020، 56-63)
5. بالإضافة إلى ذلك، فإن التربية العملية تمكّن الطلبة المعلمين من تطوير مهارات أخرى مهمة كالتخطيط والتنظيم والتعلم المستمر، مما يساعدهم على تحسين مستواهم التدريسي وتعزيز قدراتهم في مجال التعليم.

8- الدراسات السابقة

8-1. دراسة سميث (smithe,2010)

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية التربية العملية في تحسين مهارات التواصل وتطوير الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، ولتحقق من ذلك تم تصميم تجربة واحدة مع مجموعة واحدة من الطلاب. و اختيار الطلاب بالطريقة العشوائية، وتصميم استخدام استبيان لتقييم مدى تحسن مهارات التواصل والثقة بالنفس قبل وبعد التربية العملية، شملت العينة(50) طالب وطالبة من طلاب الجامعة وأسفرت نتائج الدراسة أن التربية العملية تحسنت مهارات التواصل وزادت الثقة بالنفس لدى الطلاب بشكل ملحوظ.

7-2. دراسة ديور :(Dwyer,2016)

هدف البحث إلى تقييم مهارات الحوار الشخصي لدى طلاب الجامعة، ولتحقيق الهدف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، من خلال إعداد استبانة مؤلفة من (17) بنداً لتقييم مهارات الحوار الشخصي لدى الطلاب، وزّعت الاستبانة على (65) طالباً وطالبة من طلاب جامعة ولاية نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية، وباستخدام التحليل الاحصائي الوصفي توصّلت الباحثة إلى النتائج الآتية: أن الطلاب يمتلكون مهارات جيدة في مجال الحوار الشخصي، وأنهم يتفاعلون بشكل إيجابي مع بعضهم البعض، وأظهر البحث أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات جيدة في الحوار الشخصي يتمتعون أيضاً بمهارات أخرى مثل الاستماع الفعال والتواصل الفعال.

7-3. دراسة أبو حاتم(2016)

الهدف الكشف عن درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين، و استخدم الباحث استبانة مكونة من (8) مجالات لقياس درجة الممارسة، وطبقها على (42) مشرفا من (5) جامعات فلسطينية، وكشفت النتائج أن درجة ممارسة الطلاب لمهارات التدريس كانت متوسطة، وجاءت بالترتيب كالتالي: مهارة صياغة الأهداف السلوكية، وهي المهارة الوحيدة التي حصلت على درجة ممارسة مرتفعة، يليها: العلاقات الإنسانية وإدارة

الصف، تخطيط الدرس، عرض الدرس، التقويم، تنمية التفكير لدى الطلاب، الفلسفة والأهداف التربوية، وأخيرا طرق واستراتيجيات التدريس، وقد أوصى الباحث بتطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية

7-4. دراسة يوسف وحسن (2018):

التعرف إلى درجة توافر مهارات إدارة الصف لدى طلبة السنة الرابعة "معلم الصف" في جامعتي تشرين ودمشق من وجهة نظر الطلاب المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واشتملت عينة الدراسة (224) طالب وطالبة من جامعة دمشق، و(276)طالبا وطالبة من جامعة تشرين، تم توزيع استبانه لقياس خمس مجالات(مهارات مهنية، مهارات شخصية، مهارات تفاعلية تواصلية، مهارات إدارية، مهارات التخطيط للدرس وتنفيذه) وقد توصلت الدراسة ان مهارات الإدارة الصفية جاءت متوسطة في كلا الجامعتين، هناك فروقا ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر هذه المهارات تعزى إلى متغير الجامعة وجاءت لصالح جامعة تشرين.

7-5. دراسة بابنه(Al-Ababneh,2019)

كان الهدف من الدراسة تحديد دور التدريب الميداني في تنمية مهارات التواصل لدى طلاب الجامعة، وقد استخدم الباحث استبانة مؤلفة من (40)بند، وتم جمع البيانات من (300) طالب تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية وبعد اختيارهم خضعوا لبرنامج تدريبي يحتوي تدريب ميداني، حيث أظهرت النتائج بعد تحليها احصائيا واستخدام التحليل العاملي للانحدار أن التدريب الميداني له دور كبير في تنمية مهارات التواصل لدى طلاب الجامعة، حيث تحسن مستوى التواصل لدى الطلاب الذين أجروا التدريب الميداني بشكل كبير. كما أظهرت الدراسة أيضًا أن هناك علاقة إيجابية بين مدة التدريب الميداني وتحسين مهارات التواصل لدى الطلاب.

8- إجراءات الدراسة الميدانية: للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمّ اتّباع الإجراءات الآتية:

8-1. منهج الدراسة: اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ من خلال جمع المعلومات والاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات النظرية عن ثقافة الحوار والتربية العلمية، ومن ثم إعداد أدوات الدراسة واختيار العيّنة، ومعالجة البيانات إحصائياً، والتوصّل للنتائج وتفسيرها.

8-2. مجتمع الدراسة وعيّنتها: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية العملية في كلية التربية، بجامعة البعث، للعام الدراسي 2023/2022، والبالغ عددهم (94) مشرفاً ومشرفه، وذلك بحسب آخر إحصائية صادرة عن مكتب التربية العملية.

تمّ سحب (15) مشرفاً للعينة الاستطلاعية، وتوزيع الاستبانة إلكترونياً، باستخدام نماذج Google على مشرفي التربية العملية للسنة الثالثة والرابعة، وتوزّعت العيّنة بالنسبة لمجتمع البحث حسب الرّدود المسجّلة على الاستبيان الإلكتروني الخاص باستبانة مهارات الحوار، كما يلي:

جدول رقم (1) نسبة تمثيل العيّنة لمجتمع البحث الأصلي حسب ردود الإجابات على استبانة مهارات الحوار إلكترونياً

السّنة الدّراسية	مجتمع البحث (عدد مشرفي في السّنة الدّراسية الواحدة بعد سحب العينة الاستطلاعية)	عيّنة البحث (عدد إجابات الطلبة على استبانة مهارات الحوار)	نسبة تمثيل العيّنة بالنسبة لمجتمع البحث
الثالثة	39	15	38.46
الرابعة	40	18	45
الكلية	79	33	41.77

8-3. حدود الدراسة:

- حدود مكانية: جامعة البعث – كلية التربية.
- حدود زمانية: الفصل الدّراسي الثاني للعام الدراسي 2022- 2023.
- حدود بشرية: تمثّل عينة الدّراسة مشرفي التربية العملية للسنة الرابعة.
- حدود علمية: اقتصرت الدّراسة على أبعاد مهارات الحوار (المعرفي – اللغوي – الشخصي – البعد الأدائي).

8-4. أداة الدّراسة: لتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام استبانة لقياس درجة ممارسة الطلبة المعلمين لمهارات الحوار في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر المشرفين .

وقد استندت الباحثة في إعداد الاستبانة إلى مصادر متعدّدة أبرزها:

- قوائم مهارات الحوار الواردة في ثنايا عدد من البحوث والدراسات السابقة، كدراسة (الفوزان:2010، السليمان:2016؛ عبدالحكيم:2018؛ فرج وكريم: 2022)
- بعض البحوث والدراسات التي تناولت التربية العملية مثل دراسة (الحمد،2015، الشهري،2016 ؛الحسيني،2019؛ الخطيب،2020)
- الإفادة من آراء بعض المعنيين بإعداد معلّم الصف في كليات التربية من الخبراء والمتخصصين.

وتكوّنت الاستبانة في صورتها المبدئيّة من (35) عبارة، توزّعت على أربعة محاور هي: (البعد المعرفي، البعد الشخصي، البعد اللغوي، البعد الأدائي)، وتمّ اعتماد مقياس ليكرت الخماسي، وتعطى درجات (1،2،3،4،5) على التوالي، وأمام كل عبارة خمسة بدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وقد راعت الباحثة عند صياغة وبناء مفردات الاستبانة، أن تكون واضحة وبسيطة ومختصرة وممثّلة لفكرة واحدة، بموضوع القياس والمجال الذي وردت ضمنه.

ويصف الجدول الآتي توزّع العبارات على المحاور، وتوزيع الدرجات في صورتها النهائية:

جدول رقم (2) يبين توزع أبعاد الحوار

البعد	عدد البنود	الحد الأدنى والأعلى للمحور
البعد المعرفي	12	12-60
البعد الشخصي	6	6-30
البعد اللغوي	5	5-25
البعد الأدائي	7	7-35
المجموع	30	30 -150

- **ضبط الاستبانة:**

إجراءات الصدق: اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق استبانة مهارات الحوار على صدق المحكّمين؛ فعرضت الاستبانة – بصورتها المبدئيّة –على عدد من المحكمين والمتخصّصين، بلغ عددهم /8/ من قسم تربية الطفل في كلية التربية بجامعة البعث؛ وذلك لإبداء الرأي في الأمور الآتية:

- مدى انتماء المفردة للمحور الذي أدرجت تحته
- مدى ملاءمتها ومناسبتها للمحور
- صحة الصياغة اللغوية للمفردة
- مدى مناسبة كل عبارة للمجال الذي تقيسه
- ذكر آرائهم بالقائمة بالحذف أو الإضافة أو التعديل
- مدى تمثيل الاستبانة للهدف الذي وضعت لقياسه

وقد أبدى المحكّمون ملاحظات ومقترحات مختلفة، تتمحّور حول حذف، أو تعديل بعض مفردات الاستبانة، أو دمج بعض المهارات، تمّ حساب النسبة المئوية التي تبين درجة اتفاق المحكمين على المهارات وفق معادلة كوبر (cooper) (المفتي،1986، 62)

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق\ عدد مرات الاختلاف+ عدم مرات الاتفاق *100

تبين أنها تتراوح مابين (90%) و (73%) وعلى هذا، تم استبعاد المهارات التي حازت على أقل من (80%) من اتفاق المحكمين، إضافة إلى دمج وتعديل بعض

المهارات التي طلبها السادة المحكمون، ويمكن تلخيص ملاحظات السادة المحكمين على النحو الآتي:

-أن لا أبدأ العبارة بمصدر.

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات: مثل يبتعد الطالب المعلم عن الألفاظ الجزلة والقوية، لتصبح: يبتعد الطالب المعلم عن الالفاظ الغامضة والتي تأخذ أكثر من معنى، يقوم الطالب المعلم بمراعاة أفكار التلاميذ، لتصبح: يقوم الطالب المعلم بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، يقوم الطالب بابتسام في وجه كل التلاميذ لتصبح يحافظ الطالب المعلم على الابتسامة خلال الموقف التعليمي

- حذف بعض المؤشرات، مثل: البعد عن الغموض والتعقيد والميل للسهولة والوضوح.

وبعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمّون، أصبحت القائمة النهائية تتألف من (29) مفردة، موزّعة على أربعة أبعاد.

- **صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:**

تم تطبيق الاستبانة على عينه استطلاعية بلغت (15) مشرفاً من خارج العينة الأساسية، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل درجة من درجات مفردات الاستبانة والمحور التي تنتمي إليه، والعلامة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (3) معامل ارتباط بيرسون بين كل درجة من درجات مفردات الاستبانة والمحور التي تنتمي إليه

المحور	ارتباط البنود بالمحور الذي تنتمي إليه	ارتباط المحور بالاستبانة ككل
البعد المعرفي	تراوحت بين0.66* -87 .0*	0.833*
البعد الشخصي	تراوحت بين0.37*-0.8**	0.985**
البعد اللغوي	تراوحت بين0.58*-0.57*	0.811**
البعد الأدائي	تراوحت بين0.69*-0.8*	0.753*

- ثبات الاستبانة: تمّ حساب الثبات بطريقتين:

1. ألفا كرونباخ: تمّ استخدام طريقة "ألفا كرونباخ"؛ لحساب معامل ثبات الاستبانة، بلغ معامل الثبات ككل (0.97)، ممّا يدلّ على أنّ معامل ثبات الاختبار مرتفع، كان معامل ألفا كرونباخ للبعد الأول (0.88)، وللمحور الثاني (0.91)، وللمحور الثالث (0.90)، وللمحور الرابع (0.93).

2. طريقة التجزئة النصفية: بلغ قيمة معامل الثبات للاستبانة (0.90).

وعليه أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق، مكوّنة من أربعة محاور، تتضمن /29/ بنداً، وتمّ اعتماد المعيار الآتي:

تمّ تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على التوافر على الفقرة من حيث كونها (مرتفعة جداً، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) من خلال المعادلة الآتية:

مستوى الموافقة= ن-1 / ن

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات تساوي (5)، ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول /4/ يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من استجابات الاستبانة

درجة الاستجابة	المدى
ضعيفة جداً	1-1.8
ضعيفة	1.81- 2.61
متوسطة	2.62- 3.42
بدرجة كبيرة	3.43- 4.23
كبيرة جداً	4.24 ومافوق

9- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

9-1. ما دور التدريب الميداني في تعميق مهارات الحوار لدى الطلبة المعلمين في السنة الثالثة في كلية التربية- جامعة البعث- من وجهة نظر المشرفين؟

تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS في حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات الطلبة على استبانة درجة ممارسة طلبة معلم الصف لمهارات الحوار في جامعة البعث

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور التربية العملية في تعميق مهارات الحوار السنة الثالثة معلم صف

المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة	ترتيب	نسبة توافر
1. يبدي رأيه الطالب المعلم بتهيئه التي يوظفها المعلم للموقف التعليمي	**2.53**	**0.87**	**51%**	**9**	**ضعيفة**
2. يستخدم الطالب المعلم الحجج والبراهين المناسبة أثناء مناقشة الموقف التعليمي	**2.33**	**0.81**	**47%**	**24**	**ضعيفة**
3. ينظم الطالب المعلم أفكاره أثناء مناقشة الدرس بطريقة متسلسلة وواضحة	**2.47**	**0.87**	**49%**	**12**	**ضعيفة**
4. يبتعد الطالب المعلم عن الألفاظ الغامضة والتي تأخذ أكثر من معنى	**2.60**	**0.47**	**52%**	**5**	**ضعيفة**
5. يعطي الطالب المعلم جميع زملائه فرصاً عادلة للمشاركة	**2.40**	**0.89**	**48%**	**19**	**ضعيفة**
6. يستمع إلى آراء زملائه بموضوعية	**2.60**	**0.89**	**52%**	**5**	**ضعيفة**
7. ينظم الطالب المعلم الوقت بما يراعي المعلومات المقدمة للتلاميذ	**2.40**	**0.73**	**48%**	**19**	**ضعيفة**
8. يتعامل الطالب المعلم بإيجابية وحماس أثناء المناقشة	**2.53**	**0.87**	**51%**	**9**	**ضعيفة**
9. يستخدم الطالب المعلم أسلوب الحوار كوسيلة لحل الخلافات بين التلاميذ	**2.40**	**0.12**	**48%**	**19**	**ضعيفة**
10. يلخص الطالب المعلم الدرس بطريقة شاملة تراعي جميع الأفكار المطروحة	**2.73**	**0.55**	**55%**	**2**	**متوسطة**
11. يقوم الطالب المعلم بعرض مثيرات مشجعة مثل (القصة، حادثة قصير..) بما يخدم الموقف التعليمي	**2.27**	**0.24**	**45%**	**25**	**ضعيفة**

12. يتجنب الطالب المعلم مقاطعة التلاميذ عند طرح أفكارهم	2.73	1.08	55%	2	متوسطة
13. يناقش الطالب المعلم جميع أفكار التلاميذ بموضوعية	2.47	0.12	49%	12	ضعيفة
14. يعرض الطالب المعلم الأفكار الرئيسية ومن ثم يدخل في التفصيلات	2.20	0.35	44%	27	ضعيفة
15. يشجع الطالب المعلم التلاميذ على طرح الأفكار بجرأة وأدب	2.27	0.78	45%	25	ضعيفة
16. يستخدم الطالب المعلم أساليب تعليمية مختلفة تعزز مهارات الحوار (النقاش، العصف الذهني..)	2.47	0.87	49%	12	ضعيفة
17. يبدي الطالب المعلم للتلاميذ الاهتمام من خلال حركات الجسد المناسبة	2.47	0.87	49%	12	ضعيفة
18. يترك الطالب المعلم فترات من الصمت تتيح للتلاميذ التفكير	2.40	0.89	48%	19	ضعيفة
19. يوزع الطالب المعلم نظرة بين التلاميذ من خلال التواصل البصري	2.47	0.87	49%	12	ضعيفة
20. يحافظ الطالب المعلم على الابتسامة خلال الموقف التعليمي	2.47	0.87	49%	12	ضعيفة
21. يستخدم الطالب المعلم تعبيرات الوجه لإثارة الانتباه لدى التلاميذ الموقف التعليمي	2.60	0.47	52%	5	ضعيفة
22. يقف الطالب المعلم بشكل مريح ليرى جميع التلاميذ بشكل واضح	2.67	0.24	53%	4	متوسطة
23. يخاطب الطالب المعلم التلاميذ بأسمائهم	2.53	0.87	51%	9	ضعيفة
24. يستخدم الطالب المعلم نبرات الصوت المناسبة	2.13	0.86	43%	28	ضعيفة
25. يحافظ الطالب المعلم على الصحة اللغوية والطلاقة اللفظية المراعية للفروق الفردية بين التلاميذ	1.73	0.24	35%	29	ضعيفة جدّاً
26. يوزع الطالب المعلم بين نغمات الصوت ليراعي كافة أفكار الموقف التعليمي	2.40	0.89	48%	19	ضعيفة
27. يستخدم الطالب المعلم وضعية المسافة المكانية(الاقتراب – الابتعاد) أثناء المواقف التعليمية المختلفة	2.60	0.47	52%	5	ضعيفة
28. يتقبل الطالب المعلم انفعالات ومشاعر التلاميذ بإيجابية	3.07	0.83	61%	1	متوسطة
29.يوفق الطالب المعلم بين نبرة صوته والحركات التعبيرية	2.13	0.86	43%	28	ضعيفة
المتوسط العام	2.44		49%		ضعيفة

يظهر الجدول أن دور التربية العملية في تعميق مهارات الحوار لدى طلبة معلم الصف السنه الثالثة (ضعيفة)، إذ جاءت مهارة يتقبل الطالب المعلم انفعالات ومشاعر التلاميذ بإيجابية "بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.07) ، ثم عبارة " يتجنب الطالب المعلم مقاطعة التلاميذ عند طرح أفكارهم " وعبارة " يلخص الطالب المعلم الدرس بطريقة شاملة تراعي جميع الأفكار المطروحة " بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.73)، ثم جاءت عبارة" يقف الطالب المعلم بشكل مريح ليرى جميع التلاميذ بشكل واضح" بمتوسط قدره (2.67)،ثم جاءت عبارة " يبتعد الطالب المعلم أثناء شرح الدرس عن الألفاظ الغامضة والتي تأخذ أكثر من معنى" وعبارة " يراعي الطالب المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء الشرح" وعبارة" يستخدم الطالب المعلم تعبيرات الوجه لإثارة الانتباه لدى التلاميذ الموقف التعليمي" بمتوسط قدره(2.60)، ومن ثم عبارة " يبدأ الطالب المعلم الدرس بتهيئه مناسبة للموقف التعليمي" وعبارة " يتعامل الطالب المعلم بإيجابية وحماس أثناء الشرح" وعبارة " يخاطب الطالب المعلم التلاميذ بأسمائهم" وعبارة " يستخدم الطالب المعلم نبرات الصوت المناسبة" بمتوسط (2.53)، ثم عبارة " ينظم الطالب المعلم أفكار الدرس بطريقة متسلسلة وواضحة" وعبارة " يناقش الطالب المعلم جميع أفكار التلاميذ بموضوعية" وعبارة " يستخدم الطالب المعلم أساليب تعليمية مختلفة تعزز مهارات الحوار (النقاش، العصف الذهني..)" وعبارة" يبدي الطالب المعلم للتلاميذ الاهتمام من خلال حركات الجسد المناسبة" وعبارة" يوزع الطالب المعلم نظرة بين التلاميذ من خلال التواصل البصري" وعبارة" يحافظ الطالب المعلم على الابتسامة خلال الموقف التعليمي" بمتوسط قدره(2.47)، ثم عبارة" يعطي الطالب المعلم جميع التلاميذ فرصاً عادلة للمشاركة" وعبارة " ينظم الطالب المعلم الوقت بما يراعي المعلومات المقدمة للتلاميذ" وعبارة" يترك الطالب المعلم فترات من الصمت تتيح للتلاميذ التفكير" وعبارة" يترك الطالب المعلم فترات من الصمت تتيح للتلاميذ التفكير" بمتوسط قدره(2.40)، ثم عبارة" يستخدم الطالب المعلم الحجج والبراهين المناسبة أثناء الموقف التعليمي" بمتوسط قدره(2.33)، ثم عبارة" يقوم

الطالب المعلم بعرض مثيرات مشجعة مثل (القصة، حادثة قصير..) بما يخدم الموقف التعليمي" وعبارة" يشجع الطالب المعلم التلاميذ على طرح الأفكار بجرأة وأدب" بمتوسط قدره(2.27)،ثم عبارة" يعرض الطالب المعلم الأفكار الرئيسية ومن ثم يدخل في التفصيلات" بمتوسط قدره(2.20)، ونالت المرتبة الأخيرة عبارة " يحافظ الطالب المعلم على الصحة اللغوية والطلاقة اللفظية المراعية للفروق الفردية بين التلاميذ" بمتوسط قدره (1.73).

9-2. ما دور التدريب الميداني في تعميق مهارات الحوار لدى الطلبة المعلمين في السنة الرابعة في كلية التربية- جامعة البعث- من وجهة نظر المشرفين؟

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور التربية العملية في تعميق مهارات الحوار السنة الرابعة معلم صف

المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة	ترتيب	نسبة توافر
1. يبدأ الطالب المعلم الدرس بتهيئه مناسبة للموقف التعليمي	3.73	0.87	75%	6	بدرجة كبيرة
2. يستخدم الطالب المعلم الحجج والبراهين المناسبة أثناء الموقف التعليمي	3.40	0.12	68%	8	متوسطة
3. ينظم الطالب المعلم أفكار الدرس بطريقة متسلسلة وواضحة	3.07	0.98	61%	20	متوسطة
4. يبتعد الطالب المعلم عن الألفاظ الغامضة والتي تأخذ أكثر من معنى	3.40	0.67	68%	8	متوسطة
5. يعطي الطالب المعلم جميع الزملاء فرصاً عادلة للمشاركة	3.80	0.89	76%	3	بدرجة كبيرة
6. يراعي الطالب المعلم الفروق الفردية بين زملائه أثناء الشرح	3.20	0.12	64%	18	متوسطة
7. ينظم الطالب المعلم الوقت بما يراعي المعلومات المقدمة	3.33	0.79	67%	14	متوسطة
8. يتعامل الطالب المعلم بإيجابية وحماس مع زملائه	4.07	0.83	81%	1	بدرجة كبيرة
9. يستخدم الطالب المعلم أسلوب الحوار كوسيلة لحل الخلافات بين زملائه	3.80	0.35	76%	3	بدرجة كبيرة
10. يلخص الطالب المعلم الدرس بطريقة شاملة تراعي جميع الأفكار المطروحة	2.80	0.94	56%	28	متوسطة
11. يقوم الطالب المعلم بعرض مثيرات مشجعة مثل (القصة، حادثة قصير..) بما يخدم الموقف التعليمي	3.27	0.55	65%	16	متوسطة

12. يتجنب الطالب المعلم مقاطعة زملائه عند طرح أفكارهم	3.40	0.67	68%	8	متوسطة
13. يناقش الطالب المعلم جميع أفكار زملائه بموضوعية	3.07	0.74	61%	20	متوسطة
14. يعرض الطالب المعلم الأفكار الرئيسية ومن ثم يدخل في التفصيلات	2.87	0.55	57%	26	متوسطة
15. يشجع الطالب المعلم زملائه على طرح الأفكار بجرأة وأدب	3.27	0.59	65%	16	متوسطة
16. يستخدم الطالب المعلم أساليب تعليمية مختلفة تعزز مهارات الحوار (النقاش، العصف الذهني..)	3.07	0.87	61%	20	متوسطة
17. يبدي الطالب المعلم الاهتمام من خلال حركات الجسد المناسبة	3.20	0.35	64%	18	متوسطة
18. يترك الطالب المعلم فترات من الصمت أثناء حديثه	3.07	0.35	61%	20	متوسطة
19. يوزع الطالب المعلم نظرة بين زملائه من خلال التواصل البصري	3.40	0.12	68%	8	متوسطة
20. يحافظ الطالب المعلم على الابتسامة	3.87	0.08	77%	2	بدرجة كبيرة
21. يستخدم الطالب المعلم تعبيرات الوجه لإثارة الانتباه لدى زملائه	3.53	0.86	71%	7	بدرجة كبيرة
22. يقف الطالب المعلم بشكل مريح ليرى جميع زملائه بشكل واضح	3.07	0.87	61%	20	متوسطة
23. يخاطب الطالب المعلم زملائه بأسمائهم	3.07	0.87	61%	20	متوسطة
24. يستخدم الطالب المعلم نبرات الصوت المناسبة	2.67	0.32	53%	29	متوسطة
25. يحافظ الطالب المعلم على الصحة اللغوية والطلاقة اللفظية	3.40	0.67	68%	8	متوسطة
26. يوزع الطالب المعلم بين نغمات الصوت ليراعي كافة أفكار الموقف التعليمي	2.87	0.45	57%	26	متوسطة
27. يستخدم الطالب المعلم وضعية المسافة المكانية(الاقتراب – الابتعاد) أثناء المواقف التعليمية المختلفة	3.40	0.12	68%	8	متوسطة
28. يتقبل الطالب المعلم انفعالات ومشاعر التلاميذ بإيجابية	3.80	0.89	76%	3	بدرجة كبيرة
29. يوفق الطالب المعلم بين نبرة صوته والحركات التعبيرية	3.40	0.12	68%	8	متوسطة
المتوسط العام	**3.32**		**66%**		**متوسطة**

يظهر الجدول (6) أن دور التربية العملية في تعميق مهارات الحوار لدى طلبة معلم الصف سنة رابعة متوسطة، إذ جاءت مهارة يتعامل الطالب المعلم بإيجابية وحماس أثناء الشرح بدرجة "كبيرة"، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.07)، ثم جاءت عبارة " يحافظ

الطالب المعلم على الابتسامة خلال الموقف التعليمي " بمتوسط حسابي وقدره (3.87)، ثم عبارة " يستخدم الطالب المعلم أسلوب الحوار كوسيلة لحل الخلافات بين التلاميذ " وعبارة" يستخدم الطالب المعلم أسلوب الحوار كوسيلة لحل الخلافات بين التلاميذ " وعبارة " يعطي الطالب المعلم جميع التلاميذ فرصاً عادلة للمشاركة "بمتوسط وقدره (3.80)، ثمّ عبارة " يستخدم الطالب المعلم الحجج والبراهين المناسبة أثناء الموقف التعليمي " عبارة " يبتعد الطالب المعلم أثناء شرح الدرس عن الألفاظ الغامضة والتي تأخذ أكثر من معنى بمتوسط قدره (3.40)، ثم عبارة " يبدأ الطالب المعلم الدرس بتهيئة مناسبة للموقف التعليمي "بمتوسط قدره (3.33)، ثم عبارة " يراعي الطالب المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء الشرح" وعبارة " يبدي الطالب المعلم للتلاميذ الاهتمام من خلال حركات الجسد المناسبة" بمتوسط قدره (3.20)، ثم عبارة " يستخدم الطالب المعلم تعبيرات الوجه لإثارة الانتباه لدى التلاميذ الموقف التعليمي" بمتوسط قدره(3.13)، ثم عبارة " ينظم الطالب المعلم الوقت بما يراعي المعلومات المقدمة للتلاميذ" وعبارة" يترك الطالب المعلم فترات من الصمت تتيح للتلاميذ التفكير" وعبارة " يقف الطالب المعلم بشكل مريح ليرى جميع التلاميذ بشكل واضح" وعبارة " يخاطب الطالب المعلم التلاميذ بأسمائهم" بمتوسط قدره (3.07)، ثم عبارة " يلخص الطالب المعلم الدرس بطريقة شاملة تراعي جميع الأفكار المطروحة" بمتوسط قدره(2.80)، ثم عبارة " يستخدم الطالب المعلم نبرات الصوت المناسبة" بمتوسط قدره(2.67)، ثم عبارة " يتجنب الطالب المعلم مقاطعة التلاميذ عند طرح أفكارهم" بمتوسط قدره(2.60)، ثم عبارة " "يستخدم الطالب المعلم أساليب تعليمية مختلفة تعزز مهارات الحوار (النقاش، العصف الذهني.." وعبارة " يناقش الطالب المعلم جميع أفكار التلاميذ بموضوعية" بمتوسط قدره(2.53)، ثم عبارة" يشجع الطالب المعلم التلاميذ على طرح الأفكار بجرأة وأدب" وعبارة" ينظم الطالب المعلم أفكار الدرس بطريقة متسلسلة وواضحة" بمتوسط قدره(2.47)، ثم عبارة " يعرض الطالب المعلم الأفكار الرئيسية ومن ثم يدخل في التفصيلات" وعبارة" يقوم الطالب المعلم بعرض مثيرات مشجعة مثل (القصة، حادثة قصير..) بما يخدم الموقف التعليمي" بمتوسط قدره(2.27)

بينما نالت أدنى درجة عبارة " يحافظ الطالب المعلم على الصحة اللغوية والطلاقة اللفظية المراعية للفروق الفردية بين التلاميذ" بمتوسط قدره (1.73).

- **مناقشة النتائج وتفسيرها:**

➢ يتضح من النتائج أن دور التربية العملية في تعميق مهارات الحوار لدى طلبة معلم الصف سنة رابعة متوسطة وتعزى هذه النتائج إلى برنامج خطة التربية العملية للسنة الرابعة؛ والتي تتطلب إعداد مسبق للدروس، وللوسائل التعليمية، مما يكسب الطالب مرونة وثقة بنفسه أثناء التعامل مع التلاميذ.

➢ تطبيق الطلبة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتي تتطلب الحوار والمناقشة.

➢ كما تساهم مراحل التربية العملية من تقييم ومشاهدة وتخطيط وممارسة، في إكساب الطالب المعلم مهارات متعددة من كيفية نقل المعلومات الى الانتباه إلى الصياغة اللغوية والعمل على تطوير حركات الجسد لديه وهذه كلها تعمق مهارات الحوار لديه.

❖ ومن ناحية أخرى الحضور في التربية العملية وأثناء التحضير لدروس التربية العملية يقوم الطالب المعلم بالتخطيط والتنظيم والعرض والتفكير النقدي مما يزيد من ثقته والاعتماد على نفسه مما يساعد الطالب المعلم على توفير رؤية أفضل للمجال التعليمي والحوار الفعال أثناء المواقف التعليمية –المختلفة.

❖ كما ساهم أيضاً المناخ الحواري الذي توفّره الجامعة للطلبة أثناء التربية العملية في تبادل الآراء والأفكار بين الطلبة، ممّا انعكس على قدرتهم على إبداء الرأي بموضوعية ووضوح بالإضافة إلى ذلك أتاحت فرصاً واسعة للطلبة التدريب على التحدث سواء من خلال التعبير عن المواقف أم من خلال النقاشات والحوارات التي تعقب عرض المواقف والتي أتاحت التفاعل والتواصل مع بعضهم.

❖ بينما تعزو الباحثة أن دور التربية العملية في تعميق مهارات الحوار لدى طلبة معلم الصف سنة ثالثة جاءت ضعيفة؛ أن طلاب السنة الثالثة تقتصر معلوماتهم على المعلومات النظرية والمفاهيم ولم يتم تطبيقها على أرض الواقع بشكل جيد. وهم لا

يمتلكون الخبرة الكافية للوقوف أمام الطلاب والمشرفين مما يسبب لهم الارتباك وبالتالي تؤثر على مهارات الحوار والتواصل لديهم.

❖ ويمكن إضافة عامل هام وهو أن الطالب في السنة الثالثة يركز على كيفية التحضير للدروس والكتابة على الأوراق وفي مرحلة أخرى يقوم بعملية التقييم وبالتالي لا يقوم بممارسة التدريب على التربية العملية إنما يركز على المعلومات النظرية والمراقبة بعيداً عن الحوار والتواصل.

❖ **ثانياً: التّحقّق من صحة الفرضية الصفرية الآتية عند مستوى الدّلالة 0.05**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة البعث على استبانة مهارات الحوار تبعاً لمتغيّر السّنة الدّراسية من وجهة نظر مشرفي التربية العملية.

لاختبار صحة هذه الفرضية، تمّ حساب قيمة (ت) "t" باستخدام اختبار (t-test) لمجموعتين مستقلتين، من خلال برنامج (SPSS)، فجاءت النتائج كما هي مبيّنة في الجدول الآتي:

جدول رقم (7) بيان صحة الفرضية

السنة الرابعة		السنة الثالثة		قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
3.32	0.36	2.44	0.48	5.855	30	0.01

يتّضح من الجدول (7) وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسط درجات الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة البعث على استبانة مهارات الحوار تبعاً لمتغيّر السّنة الدّراسية من وجهة نظر مشرفي التربية العملية، عند مستوى دلالة (0.01) لصالح السنة الرابعة.

❖ وبذلك تمّ رفض الفرضيّة الصفريّة وقبول الفرضيّة البديلة؛ أي أنّه يوجد فرق دالّ إحصائيّاً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلبة السنة الثالثة والرابعة لصالح السنة الرابعة. ويفسر ذلك بأن الطلاب المعلمين السنة الرابعة تبلورت لديهم النظريات والتطبيقات التي درسوها خلال الأربع سنوات السابقة وساهمت بشكل إيجابي أثناء أدائهم التعليمي، وقدرتهم على التفاعل والتواصل. بالإضافة إلى أن الطالب المعلم في هذه المرحلة أصبح أكثر ثقة بنفسه وبالمعلومات التي يمتلكها وبقدرته على شرح المواقف التعليمية المختلفة مما عمق مهارات الحوار لديه.

10-المقترحات:

تعميق مهارات الحوار لدى الطلبة الجامعين يعتبر أمرا ضرورياً لتحسين جودة العملية التعليمية وتطوير أداء الطلاب المعلمين خلال التربية العملية مما يزيد من امتلاك الطلاب للتفاعل والتواصل، يمكن تعميق مهارات الحوار من خلال التربية العملية وفق الآتي:

- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية حول مهارات الحوار والتواصل الفعال ، لكل من الطلاب المعلمين والمشرفين على التربية العملية وتأمين مساحات تدريب أمنه.
- تطوير أساليب تقويم الطالب المعلم، اعتماداً على التربية العملية ابتداء من السنة الثالثة وأن يكون تراكمي ليعطي تقديرا لمستوى أداء الطالب المعلم على مستوى جميع المهارات وبشكل خاص مهارات التواصل والتفاعل
- توفير منصات الكترونية وتقنيات حديثة توفر للطلاب التواصل بينهم ومع المشرفين، وتسهل وصول المعلومات والملاحظات أما بشكل افرادي او جماعي مما يحسن من العملية التعليمية.
- دعوة المختصين والباحثين التربويين إلى إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بالتربية العملية ومهارات الحوار لأهميتها في اعداد الطالب المعلم لمهنة المستقبل.

11- المراجع:

- أبو حلتم، شادي. (2016). درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، ع25، 42-61.

- الجبر، أمل حمدان. (2021). فاعلية التدريب الميداني في تطوير مهارات التواصل والحوار لدى المعلمين. *مجلة التربية النوعية والفنية*، 24(2)، 82-68.

- الجندي، عبد العزيز.(2004). *التعليم العملي: مفاهيم، وآليات، وتطبيقات*. دار الفكر العربي.

- الحربي، عبدالله (2015). مهارات الحوار والتفاوض الفعال. دار القلم للنشر والتوزيع.

- الحسيني، علي أحمد. (2019). تأثير التدريب الميداني في تنمية مهارات التواصل والحوار لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة البحوث التربوية*، 10(2)، 82-95

- الحمد، عبد الرحمن. (2015). التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة القصيم: واقعه وسبل تطويره. *مجلة تربوية*، 13(1)، 149-170.

- الخزرجي، حسن (2017). *التربية العملية في المدرسة والجامعة*. مكتبة الرشد.
الدباغ، محمد (2010). *تعلم مهارات الحوار (التواصل الفعال): دليل المدرب*. دار الفكر العربي .

- الخطيب، أمل. (2015). أثر التواصل المعلمين على تحصيل الطلاب في اللغة العربية واتجاهاتهم نحوه في المرحلة الاساسية الأولى بمدينة الرياض. [رسالة دكتوراه]، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- الخطيب، حسام الدين محمد. (2020). دور التدريب الميداني في تنمية مهارات التواصل والحوار لدى طلاب الصف الثاني عشر. *مجلة التربية الإسلامية*، 18(1)، 45-60.

- الرباعي، محمد. (2013). *التعليم العملي: مفاهيم، وأساليب، وتطبيقات*. دار الفكر العربي.

- السعدي، عبد الرحمن. (2017). *مهارات الحوار والتواصل الفعال*. دار الطباعة الجامعية.

- السليمان، عبد الرحمن. (2016). الحوار التربوي وتأثيره على التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 15(2)، 155-170.

- الشافعي، محمد. (2008). *الحوار التربوي: دراسة في نظرياته وتطبيقاته*. الدار العربية للعلوم ناشرون.

- الشايجي، عبدالله. (2014). *الحوار في التعليم*. مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني.

- الشهري، سعيد.(2019). *التعلم النشط والتربية العملية: النظريات والتطبيقات*. دار الثقافة.

- الشهري، نورة. (2016). مدى توفر الدعم المؤسسي للتدريب الميداني في برنامج تدريب المعلمين بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. [رسالة دكتوراه]، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المملكة العربية السعودية.

- عبدالحكيم، أحمد. (2018). الحوار التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ: دراسة ميدانية لعينة من ثانوية مدينة برج بوعريريج. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بن بعطوش*، (3)، 104-123.

- العمري، عبدالله. (2019). التدريب الميداني للمعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة في التعليم: دراسة تحليلية لواقع التدريب في الكليات التربوية بالمملكة العربية السعودية. [رسالة دكتوراه]، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- فتحي، رائدة .(2016). التعليم العملي ودوره في تطوير المهارات الحياتية لدى الطلاب. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، (19)،123- 167

- الفوزان، عبد الله. (2010). *الحوار التربوي: أهميته وأساليبه وآلياته*. الرياض: مكتبة الرشد

- الميلكي، نجاة. (2016). الحوار التربوي وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مركز البحوث والدراسات التربوية بجامعة الملك سعود.

- الهاشمي، عبد العزيز (2017). *التربية العملية: الأسس والمفاهيم والتطبيقات*. الربيعان للنشر.

- يوسف، أصف وحسن، مازن(2018): درجة توافر مهارات إدارة الصف لدى طلبة السنة الرابعة "معلم الصف" من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمين* 40(4):193-2018

- Al-Ababneh, M. A. (2018). The Role of Field Training in DevelopingzCommunication Skills Among University Students. Journal of Education and Practice, 9(6), 1-9
- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. British Journal of Educational Psychology, 83(3), 484-501. doi: 10.1111/bjep.12018
- Bernardo, Rosário,. (2015). Teachers' feedback on questioning skills: A quasi-ex Dwyer, Mary. E. (2016). Assessing college students' interpersonal dialogue skills: A pilot study. Journal of College Student Development, 57(1), 124-128. https://doi.org/10.1353/csd.2016.0009
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. Teaching and Teacher Education, 19(1), 5-28
- Colby, D. R. (2015). Principles of experiential education. Association for Experiential Education.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Jossey-Bass
- Parks, C. (2001). The art of dialogue in teaching and learning. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- perimental study. Teaching and Teacher Education, 46, 68-77. doi: 10.1016/j.tate.2014.10.007
- Smith, J. K., & Johnson, L. (2010). The effectiveness of experiential education for improving communication skills and self-confidence in college students. Journal of Experiential Education, 33(1), 46-58.
- Stein, S. (2013). A culture of dialogue: Listening and speaking in a changing world. Palgrave Macmillan.

مستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص

طالب الدراسات العليا: يوسف الخطيب كلية: التربية – جامعة: البعث

الدكتور المشرف: محمد اسماعيل

الملخص

عنوان الدراسة:

مستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف في المدارس ، من وجهة نظر الموجهين التربويين.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (15) موجه تربوي من التابعين لمديرية التربية بمحافظة حمص ومن المشرفين على هذه المرحلة التدريسية وقد تم اختيار العينة بطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة

أدوات الدراسة:

لإعداد أداة الدراسة تمت مراجعة عدد من البحوث والمقالات التي تناولت مؤشرات التعليم البنائي ، للوصول إلى استبانة لرصد مستوى التعليم البنائي لدى المعلمين داخل الغرف الصفية بشكل موضوعي ومنظم من وجهة نظر الموجهين التربويين .

منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي

نتائج الدراسة:

كشفت نتائج الدراسة أن مستوى التعليم البنائي لمعلمي الصف من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص كان منخفضاً، وجاء في الرتبة الأولى المجال الثالث(القدرة على استنباط الأسئلة الواضحة والمحددة) بمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الثانية المجال الأول(استخدام معارف الطلاب السابقة في قيادة التعليم) بمستوى متوسط، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة المجال الرابع (اختيار المواد والأنشطة اللازمة للتحقق من أفكار الطلاب)، بمستوى منخفض، وجاء في الرتبة الأخيرة المجال الثاني (قيادة توليد شروح الطلاب وتفسيراتهم) بمستوى منخفض.

ومن اهم التوصيات والمقترحات:

هناك حاجة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين بشكل أكثر قوة مع مزيد من التركيز على التعلم الذي يتمركز حول الطالب ، ونشر الأدلة البحثية حول فاعلية التدريس بالطرائق البنائية ، لمساعدة المعلمين على تطورهم المهني ، وتعليمهم كيف يتعلم الطلاب ، وتوسيع فهمهم لممارسات التدريس البنائي ، والاهم من ذلك هو معالجة ذلك في الكتب المدرسية ، وإثرائها بأوراق العمل التي تدعم الممارسات البنائية للمعلمين ،

وفي ضوء النتائج التي توصلت الدراسة إليها والتوصيات التي تم طرحها من جهة.

The level of constructivist education among classroom teachers from the point of view of educational mentors in the city of Homs

Summary of the research in Arabic

Study Title:

The level of constructivist education among classroom teachers from the point of view of educational mentors in the city of Homs

Objectives of the study:

The current study aimed to identify the level of constructivist education among classroom teachers in schools, from the point of view of educational mentors, in the second semester of the year 2022/2023.

The study sample:

Study sample: The study sample consisted of (15) educational mentors affiliated with the Directorate of Education in Homs Governorate and supervisors of this teaching stage. The sample was selected by a simple random method from the study population.

Study tools:

To prepare the study tool, a number of research and articles that dealt with indicators of constructivist education were reviewed, to arrive at a questionnaire to monitor the level of constructivist education among teachers inside classrooms in an objective and organized manner from the point of view of educational mentors**.**

Study Approach:

The researcher adopted the descriptive analytical method

Results:

The results of the study revealed that the level of constructivist education for classroom teachers from the point of view of educational mentors in the city of Homs was low, and the third domain (the ability to derive clear and specific questions) came in first place at an average level, and the first domain (using students' previous knowledge in leading students) ranked second. Education) at a medium level, and the fourth field (choosing materials and activities necessary to verify students' ideas) came in the penultimate rank, at a low level, and the second field (leading the generation of students' explanations and interpretations) came in the last rank, at a low level.

The most important recommendations and suggestions are:

There is a need to develop more robust teacher preparation programs with more emphasis on student-centered learning, disseminate research evidence on the effectiveness of constructivist teaching, to assist teachers in their professional development, teach them how students learn, expand their understanding of constructivist teaching practices, and most importantly It is to address this in textbooks, and enrich them with worksheets that support teachers' constructivist practices,

In light of the findings of the study and the recommendations that were presented on the one hand

مقدمة:

يشهد العالم اليوم عدد من التغيرات العالمية التي أدت إلى تطوير التعليم مثل ثورة الاتصالات والمعلومات والانفجار المعرفي الذي أدى على تدفق العديد من القيم عبر مصادر المعلومات يوميا ونتيجة لهذه التغيرات تزداد الحاجة إلى البحث عن الوسائل الفاعلة لمواجهة تحديات مختلفة التي يشهدها العصر وهناك العديد من المؤتمرات والندوات والدراسات التي عقدت حول اعداد المعلم منها على المستوى الدولي والأخر على المستوى العربي وأخرى عقدت داخل بعض الجامعات في الدول العربية وبعضها بإشراف روابط مهنية وبعضها بإشراف الوزارات والهيئات المختصة في كل دولة ومن خلال ما سبق تبرز أهمية المعلم وتنميته مهنيا.

يعتبر المعلم المكون الأساسي والمؤثر في النظام التربوي ويبدو اهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية التي يعتمد صلاحها وفاعليتها على مدى صلاح وفاعلية المعلم .

ولقد كان لنظريات التعلَم المعرفية تأثيرها في توجيه السياسات والبحوث التربوية المتعلقة بتعليم الطلاب ودورهم في عملية التعلم حيث تؤكد هذه النظريات الدور الفعال للطالب في بناء معارفه ومفاهيمه وافكاره الخاصة من خلال الخبرة والممارسة ، ولهذا يعتقد سولومون (Solmon,1997) أن الطريقة التي يستعملها المعلمون في تدريس المحتوى على درجة من الأهمية تساوي أهمية المحتوى نفسه ،وحيث إن المنحنى النقلي (الايصالي) في التعليم اثبت عدم فاعليته فقد ظهرت دعوات عديدة إلى التحول من التركيز على التعليم الميكانيكي إلى التعليم من اجل الفهم (Drivrer and Oldham,1986) وقد رافق ذلك في عقدي الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي دعوات إلى إجراء المزيد من البحوث التي تخدم فكرة ان التعلم ماهو إلا بناء للمعرفة (Mayer,1996)

إن النظرية البنائية للتعلم تعد واحدة من النظريات المهمة في علم النفس التربوي التي تستند على فكرة ان جميع الخبرات والأفكار التي يحملها المتعلم تلعب دور مهم في استجابته للمعرفة الجديدة وبناء المعاني منها بفاعلية ونشاط (Osborne and Wittrock,1985) وتنظر البنائية على عملية التعلم على انها عملية ديناميكية اجتماعية يقوم المتعلمون عن طريقها بعمليات البناء النشط للمعاني والأفكار حسب

خبراتهم ، وربطها بمفاهيمهم السابقة ، وتتضمن كذلك عمليات تفاعل نشطة بين المعلمين والمتعلمين ،حيث يحاول المتعلمون إعطاء معانيهم الخاصة التي تتوائم مع خبراتهم ومعارفهم المسبقة (مصطفى ،2004) أي انهم يدخلون الغرف الصفية ولديهم معرفة مسبقة تم بناؤها منذ عدة سنوات وتعد المعرفة المبنية لدى الطلاب محاولة لتنظيم الخبرات والملاحظات حيث تكون ذات معنى بالنسبة لهم وتجعلهم قادرين على استخدامها في عمل التفسيرات والتنبؤات (Lorsbach and tobin,1993)

وربما تكون مقارنة النظرية البنائية للتعليم بالنظرية السلوكية للتعلم هي افضل طريقة لوضعها في مكانتها التي تستحقها ، حيث انه لتعليم مهارة او عمل ما حسب النظرية السلوكية ينبغي تفكيكها إلى مكوناتها وأجزائها ، ثم تعليم الفرد كل جزء منها ، ثم ربط هذه المكونات بعضها ببعض حتى يظهر السلوك المرغوب لدى الفرد ، وهنا يلاحظ ان المنحى السلوكي للتعلم يفتقر لأمرين مهمين : أولهما هو الاهتمام بالآلية المعرفية المستخدمة من الفرد في تعلم عملية معقدة ، وقد يكون هذا من الاعتبارات المهمة لمعرفة كيف يحدث التعلم ، حيث أنه يفيد في معرفة أفضل السبل لجعل عملية التعلم أكثر كفاية وفي الواقع تشير البحوث المعرفية الحديثة إلى أنه لا يمكن تعليم عملية معقدة عن طريق تفكيكها إلى أجزاء دون فهم السياق الذي يشكل هذه العملية ودون فهم الية التفاعل والترابط بين مكوناتها (Taber,2011) والامر الثاني الذي يفتقر إليه المنحى السلوكي هو الاهتمام بما اذا كانت عملية التعلم تعني شيئاً ذا معنى للمتعلم أم لا ، ويبدو هذا الامر مهم خصوصاً إذا كانت المعرفة الجديدة تتعارض مع معارفه السابقة ، حيث أنه في هذه الحالة يستطيع استيعاب هذه المعرفة في ذاكرته ، وذلك لعدم وجود معنى لها ، أو أنه سيقوم ببناء مخطط معرفي جديد يتعارض مع ما لديه من معارف حول العملية أو المهارة التي تم تعلمها .

مفهوم النظرية البنائية :

ظهرت البنانية قديماً كمفهوم مهم في العلوم الطبيعية . إلا أن الالتفات لها كمنهج للتطبيق في كافة العلوم لم يتبلور إلا حديثاً ، وكان أحدث مجال غزته البنائية هو مجال التربية حيث برزت فيه بدور يتمثل بالتطبيق العملي من خلال الاستراتيجيات التدريسية

التي تهدف إلى بناء المعرفة لدى المتعلم ، حيث تشتق كلمة البنائية Constructivism من البناء Construction أو بنية Structure

والتي اشتقت من الأصل اللاتيني بمعنى الطريقة التي يقام فيها مبنى ما ، أما في اللغة العربية فتعني البنائية ما هو أصيل وجواهري وثابت ولا يتبدل بتبدل الأوضاع والكيفيات (ناصر ، 2001)

اكتسبت النظرية البناية شهرة واسعة مع الرغم أن فكرتها ليست حديثة و يمكن ملاحظتها من خلال أعمال سقراط وأفلاطون وأرسطو الذين تحدثوا عن كيفية تكوين المعرفة، فمن خلال النظرية البنائية التي أظهرت تحدياً كبيراً للنظرية السلوكية، والتي تعود جذورها للفيلسوف اليوناني أفلاطون، الذي يؤمن بأن المعرفة تكمن داخل المتعلم و أن المعلم الذي بدوره يقوم بمساعدة المتعلم وتحفيزه وحثّه على

استذكار المعرفة ، كما أن سقراط يؤمن بالتعليم المركب الذي يجعل طلابه يستذكرون المعرفة دون أن يقدمها لهم أو يساعدهم ، فكلاً ، فكلاً من سقراط وأفلاطون يعتبر التعليم عملية استكشافية، ويروا أن

المعرفة تشتق من الحواس (الدليمي ، 2013) .

وبذلك فإن النظرية البنائية كما عرفها زيتون (2007) نقلاً عن المعجم الدولي للتربية (IDE) هي رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة، بحيث كانت النظرية البنائية نظرية في المعرفة ، ثم تحولت إلى نظرية في التعلم، فالنظرية البنائية لها افتراضاتها ومبادئها تمثل المعتقدات حول المعرفة التي تبدأ بالحقائق ومن ثم بالمفاهيم وكيفية بنائها .

و عرف تافروفا (TafroVa ، 2012) النظرية البنائية بأنها نظرية في المعرفة تقوم على فرضية أن الناس يقومون ببناء معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم في العالم من خلال مرورهم بعدد من التجارب والتفكير في هذه التجارب وهي التي شيدت المعرفة الجديدة على أساس المعرفة السابقة نتيجة الأنشطة المستهدفة في حالة معينة.

– ويرى كل من لورسباك وتوين بأن النظرية البنائية هي نظرية في المعرفة استخدمت لشرح عملية كيف نعرف ما نعرف (المومني، 2002)

– كما عرفت مدرسة التربية في جامعة كلوراد النظرية البنائية : بأنها فلسفة التعلم القائمة على الافتراض القائم بأننا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد و على الخبرات السابقة. (حمادة ، 2005)

– و ترى ميرسير (Mercer ، 2010) أن النظرية البنانية هي: نظرية تقدم على فكرة أن الطالب متعلم نشط بطبعه وقادر على تكوين بنية معرفية من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معرفة سابقة .

– وتعرف البنائية أيضاً بأنها عملية بحث عن المعاني فهي عملية تكييف للمخططات العقلية لموائمة الخبرات الجديدة ، ولذلك فهي عملية مستمرة لبناء المعاني (الهاشمي والعزاوي، 2007)

ويستنتج الباحث بأن التعريفات السابقة للنظرية البنانية اتفقت على ما يأتي :

- ❖ المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية
- ❖ المتعلم فعال ونشط فيما يقوم به
- ❖ يستخدم المتعلم المعلومات السابقة للوصول إلى المعرفة الجديدة
- ❖ يبحث المتعلم ويستقصي للوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجهه.

ومن الملاحظ أن طرائق التعلم المبنية على الأفكار البنائية مفيدة في مساعدة الطلاب على التعلم ، والممارسات التالية مشتقة من النظريات المعرفية التي يمكن أن تساعد على مايلي : الفهم ، استدعاء المعرفة ، تطبيق المعلومات والمفاهيم والمهارات اللازمة في المواقف المختلفة ، وهي تنشط المعرفة المسبقة لدى الطلاب وتساعدهم في التوسع في المعلومات وتنظيمها ، وتشجعهم على التساؤل (مصطفى،2004)

مفهوم التدريس البنائي :

- عرف البنا (2001) التدريس البنائي بأنه تصور يتم تنفيذه لمساعدة التلاميذ على بناء مفاهيمهم ومعارفهم وفقاً لأربع مراحل متتابعة مقتبسة في أصلها من مراحل دورة التعلم وهذه المراحل هي :

مرحلة الدعوة، ومرحلة الاكتشاف ومرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات ومرحلة اتخاذ الإجراء مع التأكيد على ضرورة ربط العلم بالتكنولوجيا و المجتمع من خلال المراحل الأربع .

- عرف المطرفي (2007) التدريس البنائي بأنه نوع من أنواع التعلم الذي يبني فيه كل متعلم معرفته بطريقته التي تعطي له معنى .
- عرف كلاسيرزفلد (2001 ، Glasersfeld) التدريس البنائي بأنه عملية فردية تتطلب من المتعلم تفاعل المعرفة السابقة لديه مع الأفكار و المعارف الجديدة في سياق بيئة محيطة تساعد المتعلم على بناء المعرفة .
- وعرف محمد ، وحسن ، وفيصل (2012) التدريس البنائي بأنه طريقة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم وربطها بالمفاهيم و المعارف السابقة مما ينمي القدرة على استرجاع المعلومات، وتنمية مهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات .

و يستنتج الباحث من التعريفات السابقة بأن التدريس البنائي :

" مفهوم مستوحى من النظرية البنائية بحيث يعد المتعلمين نماذج عقلية يستطيعون من خلالها فهم ما يدور وبالأخص معطيات مادة اللغة "

المبادئ الرئيسة للتدريس البنائي :

يرتكز التدريس البنائي على مجموعة من المبادئ حددها أبو عطا (2013) كالآتي :

- التعلم عملية نشطة وغرضية التوجه.
- المعرفة السابقة شرط لبناء التعلم ذا المعنى
- تهدف عملية التعلم إحداث تكيفات مع الضغوط المعرفية الممارسة
- التعلم عملية تحتاج لوقت
- بناء المعنى فعل عقلي يحدث داخل الدماغ
- المعلم يهيئ أفضل الظروف للتعلم

خصائص التدريس البنائي :

يمكن تلخيص خصائص التدريس البنائي كما أوردها (اليماني، 2009) كالآتي :

- يسمح بالتدريب لتحقيق الهدف
- تتطلب من المتعلم اتخاذ القرار

- يتم بناء المعرفة من خلال المناقشة والتعاون والخبرة
- يشتق المتعلم الأهداف الرئيسة والفرعية أثناء المناقشة مع المعلم
- يعمل المعلمون كمشرفين وموجهين وقادة
- تثير التساؤلات وعمليات بحث و تنقيب وإجابات عن أسئلة

الأسس الرئيسة التي يرتكز عليها نموذج التدريس البنائي :

يعتمد نموذج التدريس البنائي على عدة أسس البنائي على عدة أسس تعتبر الأساس العلمي لهذا النموذج ، وقد حدد ويكلاين (wicklein ، 2005) عدداً من الأسس التي يرتكز عليها التدريس البنائي وهي كالآتي :

1- التخطيط من قبل المعلم لدعوة الطلبة للمشاركة بصورة فاعلة في تنفيذ نشاط ما أو حل لمشكلة معينة أو مناقشة ظاهرة محددة

2- الاعتماد على مفاهيم وتصورات وأفكار الطلبة في مناقشة ما يطرح عليهم من أسئلة وإيجاد حلول لما يواجههم من مشكلات وإتاحة الفرصة لهم أثناء التعلم لمناقشة أفكارهم وتصوراتهم ومقترحاتهم

3- إتاحة الفرصة للطلبة للعمل بمجموعات صغيرة وفي جو يسوده التعاون من أجل العمل بروح الفريق ومنحهم وقتاً كافياً من أجل البحث والاستكشاف والتفكير ومناقشة ما تم التوصل إليه من استنتاجات المشكلة أو المسألة المطروحة عليهم

4- طرح أسئلة تتطلب تفكيراً عميقاً و مشكلات مفتوحة النهاية يتم من خلال تشجيع الطلبة على البحث والتفكير بالحلول المناسبة و الرجوع إلى مصادر متنوعة لإيجاد البراهين والأدلة التي تدعم ما يقدمونه من إجابات وتفسيرات ومقترحات .

5- ضرورة الاستماع المقترحات الطلبة قبل أن يبدؤوا بالحل ويتوصلوا إلى الإجابات يجب ان يضع المعلم في الاعتبار تصورات ومفاهيم الطلبة البديلة فيصمم الدرس بشكل يتحدى مفاهيمهم الخاطئة مع عدم الخلط بين تلك المفاهيم

مراحل التدريس البنائي :

أشار الأدب التربوي و النفسي إلى أن التدريس البنائي يتكون من أربع مراحل : (محمد وحسن و فيصل ، 2012)

❖ المرحلة الأولى : مرحلة الدعوة :

وفي هذه المرحلة تتم دعوة الطلبة إلى التعلم من خلال عرض مشكلة معينة أو بعض الأحداث المتناقضة أو طرح المدرس للأسئلة التي تدعو الطلبة للتفكير و الشعور بالحاجة للوصول إلى حل لهذه المشكلة .

❖ المرحلة الثانية : مرحلة الاستكشاف :

يتم في هذه المرحلة تحد لقدرات الطلبة في البحث عن حلول مقنعة للتساؤلات الخاصة التي تولدت لديهم من خلال الملاحظة و القياس و التجريب للمشكلة التي طرحت في المرحلة الأولى .

❖ المرحلة الثالثة : مرحلة اقتراح التفسيرات و الحلول :

يقوم الطلبة بتقديم الحلول و التفسيرات و اختبار مدى صحتها و المقارنة بينها من خلال الأنشطة المختلفة التي تظهر الاتصال و التواصل بين الطلبة و المدرس و بين الطلبة بعضهم البعض ، لذلك ينبغي في هذه المرحلة توفير الوقت اللازم للقيام بالأنشطة لذا يتوجب من المعلم أن يكون موجهاً و ميسراً لعملية التعلم .

❖ المرحلة الرابعة : مرحلة اتخاذ الإجراء :

تعتبر هذه المرحلة تحد لقدرات الطلبة لإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول للمشكلات المطروحة، حيث تمتاز هذه المرحلة في اشتراك كل من المدرس والطالب في عملية صنع القرارات واصدار الاحكام و تساعد الطلبة على الاستقلال الذاتي و تشجعهم لبناء طرقهم الخاصة في التعلم بدلاً من الاعتماد على المعلم .

دور المعلم في النظرية البنائية :

يتحدد دور المعلم بالتركيز على تهيئة بيئة التعلم، والمساعدة للوصول إلى مصادر التعلم، والتوجيه والإرشاد . وطرح القضايا العامة دون التدخل في تفاصيلها وجزئياتها،

واستنتاج العلاقات والتراكيب للبنية المعرفية ، وكذلك يعتبر المعلم مصدراً للمعلومات إذا لزم الأمر

دور المتعلم في النظرية البنائية :

إن دور المتعلم في البنائية يكمن بإدخال المعرفة لتصبح جزءاً منه من خلال عمليات عقلية وعاطفية وغيرها، يتم في بناء معانيهم الخاصة إلى حد ما ، وطالما أن المتعلمين يعتمدون على معارفهم القديمة وخبراتهم الماضية، أي أن نمط المعرفة يعتمد على المتعلم نفسه فيما يتعلمه عن موضوع معين وما يملكه من معرفة سابقة عن هذا الموضوع ، و في هذا فإن المتعلم يتحمل مسؤولية التعلم بنفسه بحيث يستند المتعلم إلى فهمه الذاتي للموضوع وتحقيقاته فيما للموضوع وتحقيقاته فيما يحدث وكيف حدث وهل تنبأ بحدوثه أم لا ؟ (الدليمي ، 2013)

كما أن المتعلم البنائي يعتمد على ذاتية المتعلم كفرد وكعضو فاعل له شخصيته ، وأهدافه ضمن مجموعة اجتماعية متعاونة ولقد تحددت ثلاثة أدوار للمتعلم البنائي لما ذكرها (العفون ومكاوي ، 2012) :

1- المتعلم النشط ، فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط ، والمتعلم يناقش ويحاور ويسأل ويبحث ويستقصي ويلاحظ أداء المهام ويتنبأ و يستمع إلى وجهات نظر الآخرين .
2- المتعلم الاجتماعي ، تبنى المعرفة والفهم عند المتعلم عن طريق العمل الاجتماعي من خلال المناقشة والحوار مع الأقران .
3- المتعلم المبدع ، تبنى المعرفة والفهم عن طريق العمل النشط والإبداعي فكل نتاج جديد عند المتعلم هو إبداع بالنسبة إليه بحسب خبرته.

وقد يكون في الوقت نفسه يعد خبرة سابقة بالنسبة إلى متعلم آخر فعلى المعلم أن ينظر إلى النتاجات بأنها نتاجات مبتكرة من المتعلمين حتى و إن سبق أن اكتشفها غيرهم .

الدراسات السابقة :

لقد اهتمت العديد من الدراسات بأثر استخدام النظرية البنائية في متغيرات مختلفة في الكثير من المناهج عموماً والعلمية منها خصوصا كما اهتمت بمعرفة واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي داخل الغرف الصفية

❖ دراسة ترافو وآخرون (Trafrova–Grigorova et al…2012)

هدفت الدراسة إلى تقصي مواقف (30) معلمة من معلمي العلوم للنظرية البنائية في التعلم في مدارس بلغاريا الثانوية واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (30) معلما ومعلمة من معلمي العلوم في مدارس بلغاريا الثانوية واستخدم الباحث أداة ملاحظة قائمة على المقابلات الشخصية تكونت من ستة أسئلة من نوع الأسئلة المفتوحة ، وبالتحليل النوعي لإجابات المعلمين ،وأظهر نتائج الدراسة أن 30% من المعلمين يمارسون أفكار النظرية السلوكية في التعاطي مع المتعلمين ، وأن باقي المعلمين يطبقون الأفكار البنائية بدرجة متوسطة ، كما أظهرت النتائج أن لدى المعلمين استجابات إيجابية للتحول نحو المنحنى البنائي .

❖ **دراسة سعود محمد، بلسم (2013) سورية:**

عنوان الدراسة :أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم والتربية الصحية.

وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم ونسب شيوع التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم وتعرف استخدام نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة .

وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية شملت مدرستين من مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في منطقة جبلة واستخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي وتوصلت الدراسة الى أن التلاميذ يحملون تصورات بديلة عن مفاهيم (الطاقة – الكهرباء والمغناطيس) وبنسب عالية تتراوح بين (91.60% و 46,85%) وقد انخفضت هذه

النسب انخفاضاً كبيراً نتيجة استخدام نموذج التعلم البنائي مما يدل على فاعلية النموذج في تعديل هذه التصورات.

❖ **دراسة سمارة (2015)الأردن :**

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة مؤتة ، وتكونت عينة الدراسة من 25 معلما ومعلمة من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في الأردن ، وقد تكونت أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة صفية تكونت من (62) عبارة فرعية موزعة على ستة مجالات تمثل الأداء التدريسي البنائي ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى المعلمين والمعلمات جاء بدرجة متوسطة في خمس مجالات وبدرجة ضعيفة في مجال توافر بيئة صفية غنية بالمناقشة ، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى المعلمين والمعلمات تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي ،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية لصالح المشاركين في أكثر من ثلاث دورات تدريبية ، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الممارسة تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة من 1–5 سنوات .

❖ **دراسة شلهوب (2017) جامعة سورية:**

–**عنوان الدراسة** : فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية في تنمية المهارات الحياتية بمادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة السويداء.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية البرنامج القائم على النظرية البنائية في تنمية المهارات الحياتية بمادة الدراسات الاجتماعية وقد استتخدم الباحث المنهج التجريبي وتكونت العينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي وطبق الباحث اختبار مهارات الحياتية ومهاراته الفرعية .أظهرت نتائج الدراسة تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في نسب الكسب المعدل على مستوى الدرجة الكلية لاختبار المهارات الحياتية ومهاراته الفرعية، وفي مستوى حجم الأثر، وفي نسبة بقاء أثر التعلم على الدرجة الكلية لاختبار المهارات الحياتية ومهاراته الفرعية.

❖ **دراسة حميد (2018) في سورية:**

-**عنوان الدراسة:** أثر استخدام أنموذجي التحليل البنائي وبايبي في تنمية مهارات العلم واكتساب الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

وقد هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام أنموذجي التحليل البنائي وبايبي في تنمية مهارات العلم واكتساب الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى تلامذة الصف السادس الأساسي واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتكونت العينة من مجموعة من تلاميذ الصف السادس الأساسي .

واعتمدالباحث على اختبار التحصيل الدراسي في مادة العلوم ، واختبار مهارات العلم، واستبانة الاتجاهات العلمية والبرنامجان التعليميان كأدوات للبحث و أظهرت نتائج الدراسة فاعلية كل من أنموذجي التحليل البنائي وبايبي في تنمية مهارات العلم واكتساب الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى تلامذة الصف السادس الأساسي وذلك لصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين.

دراسة عفيفة (2020) في مصر:

-**عنوان الدراسة:** فاعلية نموذج تدريسي قائم على النظرية البنائية في تصويب التصورات البديلة في علم الفلك وتنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

وهدفت الدراسة إلى تقديم نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية البنائية والاجتماعية في تصويب التصورات البديلة في علم الفلك وتنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

و استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة البحث من(54) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية

و أظهرت نتائج الدراسة فاعلية نموذج مقترح في تصويب التصورات البديلة في علم الفلك والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى التلاميذ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تصويب المفاهيم البديلة لديهم وتنمية اتجاهات التلاميذ نحو العمل الجماعي لديهم.

التعليق على الدراسات وموقع الدراسة الحالية :

من نتائج الدراسات السابقة تتضح أهمية وفاعلية النظرية البنائية في التعليم والتعلم في العديد من المناهج الدراسية ، والمراحل الدراسية ،كما ويتضح وجود علاقة إيجابية بين ممارسات ونماذج التعليم القائمة على البنائية ، وبين بعض المتغيرات ومنها التحصيل ، والأتجاهات ، وتنمية التفكير .....وغيرها ، وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها تسعى إلى الكشف عن واقع ممارسات التعليم البنائي لدى معلمي الصف في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الموجهين التربويين وذلك للتعرف على ماتقدمه كليات التربية للطلبة المعلمين هل هو كافي لتزويد المعلم بالخبرات والمهارات التدريسية البنائية كون اغلب المناهج اليوم قائمة على المنحنى البنائي وممارساته .

مشكلة الدراسة :

إن الاتجاهات التقليدية في التعليم التي يتبعها معلمي الصف في اغلب المواد التي يدرسونها تؤكد تقديم المحتوى المعرفي من خلال المحاضرات المباشرة ، بحيث يجلس الطلاب هادئين لتلقي المادة العلمية ويطلق على هذا المحتوى في التدريس "المنحنى الأيصالي "وهو المنحنى الذي يفترض ان الطلاب لديهم القدرة على اكتساب المعرفة العلمية ،بينما يجلسون للأستماع إلى مايلقى عليهم من محاضريهم .

إن القدرة على فهم مايلقى في مثل هذه المحاضرات يعتمد بشكل كبير على مدى وضوح العرض وعلى قدرة المحاضر في جعل المستمعين يتابعون مايلقى عليهم ويستخدم هذا المنحى في التعليم في اغلب مدارسنا ،إلا انه يستخدم جنبا إلى جنب مع أسلوب السؤال والجواب الذي يعتمد على التحضير المسبق للمادة العلمية ، ويقوم الطلاب باسترجاع المعلومات عن طريق الأسئلة التي تلفى عليهم من معلميهم دون أن يكون لهذه المعلومات أي معنى لديهم ، وهذا مايطلق عليه "الحفظ الصم " الذي لايبقى لفترة طويلة وينسى بعد إلقائه سواء في غرفة الصف أو أوراق الاختبار ، وقد يرجع استخدام هذا المنحى في التدريس على عدة عوامل ، من أهمها اننا باعتبارنا معلمين نقوم بالتعليم بالطريقة التي تعلمنا بها سابقا (Mestre,1994) هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن المعلمين يتعرضون لضغوط هائلة تجعلهم يستخدمون مثل هذه الأساليب في التدريس ،

مثل التفجر المعرفي في مجال المعلومات العلمية ، وتضخم محتوى المناهج ، وضيق الوقت المخصص لتغطية مثل هذا الكم الهائل من المعارف .

إن هذا النمط من التدريس يعطي الطلاب أدوار سلبية في العملية التعليمية ، ويشجع أساليب الحفظ الصم لديهم، بدلا من عمليات البناء النشط للمعرفة ، وبالتالي يفشلون في ربط المادة العلمية التي تعلموها داخل الغرف الصفية بالمعرفة المسبقة لديهم ،ونتيجة لذلك تتكون بنى معرفية ضبابية غير واضحة ، تتضمن العديد من المفاهيم الخطأ التي تحتاج على إعادة بناء ، وبناء عليه جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف .

من خلال الإجابة على السؤال التالي :

مامستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف من وجة نظر الموجهين التربويين في محافظة حمص خلال العام الدراسي 2022 /2023في الفصل الدراسي الثاني

هدف الدراسة وأهميتها :

تسعى الدراسة الى تحقيق الهدف الرئيسي الآتي :

التعرف على مستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف في المدارس ، من وجهة نظر الموجهين التربويين

وتكمن أهمية الدراسة في :

- الوقوف على مستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف
- تسليط الضوء على الحاجات التدريبية لهذه الفئة من المعلمين في مجال التعليم البنائي ، وتصميم البرامج التدريبية لتلبي هذه الحاجات
- لفت انتباه الموجهين التربويين إلى طرائق التعليم البنائي وتعريفهم بمضمونها ، وكيفية استخدامها داخل الغرف الصفية .
- تشجيع الموجهين للمعلين على استخدام هذا النوع من التعليم وإرشادهم إلى استخدام هذه الطرائق داخل الغرف الصفية .

مصطلحات الدراسة :

التعليم البنائي : هو مجموعة الإجراءات والأنشطة والخبرات التي يقدمها المعلمون وفق الرؤية البنائية للتعلم ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل معلم على المقياس الذي تم إعداده لهذا الغرض .

معلمي الصف : وهم المعلمين الذين تم إعدادهم في كلية التربية ومتخصصين في تدريس الصفوف الأولى من التعليم الأساسي

الموجهين التربويين : وهم المشرفين على عملية التدريس في هذه المرحلة والمراقبين لسير العملية التعلمية بالتعاون مع إدارة المدرسة والمهتمين بمعالجة نواحي القوة والضعف عند المعلمين .

منهج وعينة الدراسة :

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (15) موجه تربوي من التابعين لمديرية التربية بمحافظة حمص ومن المشرفين على هذه المرحلة التدريسية وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة

أداة الدراسة :

لإعداد أداة الدراسة تمت مراجعة عدد من البحوث والمقالات التي تناولت مؤشرات التعليم البنائي ، للوصول إلى استبانة لرصد مستوى التعليم البنائي لدى المعلمين داخل الغرف الصفية بشكل موضوعي ومنظم من وجهة نظر الموجهين التربويين .وقد تم الاتفاق على عدد من الخصائص للتعليم البنائي الذي تشتمل عليه الأستبانة بحيث تصف هذه الخصائص منحى التعليم داخل الصفوف .وقد تم توزيعها على خمس مجالات على شكل فقرات بلغ عددها (22) تقيس مستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف ،في صورة سلم تقدير ثلاثي(منخفض – متوسط – مرتفع)

وبعد الإنتهاء من تصميمها تم عرضها على عدد من المختصين لتحكيمها والتأكد من صدقها وتم إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات وحذف بعض منها وكذلك إضافة بنود أخرى بحسب مارأوه مناسب

مجالات التعليم البنائي

المجال الأول:استخدم معارف الطلاب السابقة في قيادة التعليم

1- يبدي المعلم وعياً بمعرفة الطلاب
2- يستكشف أفكار الطلاب قبل أن يعرض أفكاره الجديدة، أو قبل تدريس موضوع معين من الكتاب المقرر، أو أي مصادر أخرى
3- يتحدى الأفكار الأولية للطلاب
4- يجعل الأفكار الجديدة مقبولة بالنسبة للطلاب
5- يعمل على ربط التعلم الحالي بمعرفة الطلاب السابقة
6- يقوم الطلاب بتطبيق المعارف الجديدة في مواقف ومشكلات حياتية جديدة

المجال الثاني: قيادة توليد شروح الطلاب وتفسيراتهم

7- يتيح للطلاب ملاحظة الظاهرة
8- يتيح للطلاب وصف الظاهرة
9- يشجع استجابات الطلاب ويتحقق منها
10- يتأمل استجابات الطلاب ويتحقق منها
11- يفسر الطلاب الأفكار المتناقضة والمفاهيم الخطأ

المجال الثالث: القدرة على استنباط الأسئلة الواضحة والمحددة

12- يطرح على الطلاب أسئلة تثري بيئة التعلم
13- يطرح أسئلة مبنية على استجابات
14- يشجع الطلاب على التوسع في طرح الأسئلة، والتحقق من استجاباتهم
15- يتقبل ويقدر إجابات الطلاب واقتراحاتهم

المجال الرابع: اختيار المواد والأنشطة اللازمة للتحقق من أفكار الطلاب

16- يشجع الطلاب على استخدام المواد الدراسية، وممارسة الأنشطة
17- ينشغل الطلاب في عملية الاستقصاء العلمي
18- يعمل الطلاب بشكل ذاتي مع مساعدة قليلة من المعلم
19- يطرح الطلاب أفكارهم للاختبار، لرفض أو إثبات ما يفكرون فيه

20- يتابع طرائق الطلاب في التعامل مع النشاط أو التجربة، ويستمع إلى اقتراحاتهم

المجال الخامس: القدرة على توفير المناخ الصفي الملائم للمناقشة

21- يعمل على إثارة دافعية الطلاب لمناقشة الأفكار مع المعلم

22- يعمل على إثارة دافعية الطلاب لمناقشة الأفكار مع أقرانهم في المجموعة

معيار الحكم على الأوساط الحسابية:

للحكم على مستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف(منخفض، متوسط، مرتفع) في كل فقرة من فقرات الاستبانة تم اعتماد المعيار الآتي: المدى = (الحد الأعلى – الحد الأدنى)/ 3

أي ان المدى = $\frac{3-1}{3}=\frac{2}{3}=$ 0,66

وبذلك اعتماد المعيار الآتي في تقدير مستوى الأداء حسب قيم المتوسطات:

الجدول(1) معيار تقدير مستوى التعليم البنائي حسب قيم المتوسطات

قيمة لمتوسط	مستوى التعليم البنائي
1 -1.66	منخفض
1.67 – 2.33	متوسط
2.34 – 3	مرتفع

الجدول(2) المتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات المجال الأول: استخدام معارف الطلاب السابقة في قيادة التعليم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى التعليم البنائي
1	يبدي المعلم وعياً بمعرفة الطلاب	1.88	1	متوسط
2	يستكشف أفكار الطلاب قبل أن يعرض أفكاره الجديدة، أو قبل تدريس موضوع معين من الكتاب المقرر، أو أي مصادر أخرى	1.74	3	متوسط
3	يتحدى الأفكار الأولية للطلاب	1.79	2	متوسط
4	يجعل الأفكار الجديدة مقبولة بالنسبة للطلاب	1.6	5	منخفض
5	يعمل على ربط التعلم الحالي بمعرفة الطلاب السابقة	1.65	4	منخفض
6	يقوم الطلاب بتطبيق المعارف الجديدة في مواقف ومشكلات حياتية جديدة	1.52	6	منخفض
	المجال الأول كاملاً	1.69		متوسط

يلاحظ من الجدول (2) أن مستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص بالنسبة للمجال الأول(استخدام معارف الطلاب السابقة في قيادة التعليم)، كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (1.69) ، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المنخفض والمتوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين(1.52 – 1.88) ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة(1) "يبدي المعلم وعياً بمعرفة الطلاب" بمتوسط حسابي(1.88) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (3)"يتحدى الأفكار الأولية للطلاب" بمتوسط حسابي (1.79) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4)"يجعل الأفكار الجديدة مقبولة بالنسبة للطلاب" بمتوسط حسابي (1.6) بمستوى منخفض ، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6)"يقوم الطلاب بتطبيق المعارف الجديدة في مواقف ومشكلات حياتية جديدة" بمتوسط حسابي (1.52) بمستوى منخفض.

الجدول(3) المتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات المجال الثاني: قيادة توليد شروح الطلاب وتفسيراتهم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى التعليم البنائي
7	يتيح للطلاب ملاحظة الظاهرة	1.36	4	منخفض
8	يتيح للطلاب وصف الظاهرة	1.44	3	منخفض
9	يشجع استجابات الطلاب ويتحقق منها	1.7	1	متوسط
10	يتأمل استجابات الطلاب ويتحقق منها	1.2	5	منخفض
11	يفسر الطلاب الأفكار المتناقضة والمفاهيم الخطأ	1.68	2	متوسط
	المجال الثاني كاملاً	1.47		منخفض

يلاحظ من الجدول (3) أن مستوى التعليم البنائي لمعلمي الصف من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص في المجال الثاني (قيادة توليد شروح الطلاب وتفسيراتهم)، كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.47)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين (المنخفض والمتوسط)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين(1.2 – 1.7)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة(9) "يشجع استجابات الطلاب ويتحقق منها"

بمتوسط حسابي (1.7) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة(11) "يفسر الطلاب الأفكار المتناقضة والمفاهيم الخطأ" بمتوسط حسابي (1.68) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (7) "يتيح للطلاب ملاحظة الظاهرة" بمتوسط حسابي (1.36) بمستوى منخفض، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (10)"يتأمل استجابات الطلاب ويتحقق منها" بمتوسط حسابي (1.2) بمستوى منخفض.

الجدول(4) المتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات المجال الثالث: القدرة على استنباط الأسئلة الواضحة والمحددة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى التعليم البنائي
12	يطرح على الطلاب أسئلة تثري بيئة التعلم	1.88	2	متوسط
13	يطرح أسئلة مبنية على استجابات	1.74	4	متوسط
14	يشجع الطلاب على التوسع في طرح الأسئلة، والتحقق من استجاباتهم	1.86	3	متوسط
15	يتقبل ويقدر إجابات الطلاب واقتراحاتهم	1.97	1	متوسط
	المجال الثالث كاملاً	1.86		متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى التعليم البنائي لمعلمي الصف من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص بالنسبة للمجال الثالث (القدرة على استنباط الأسئلة الواضحة والمحددة) كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.86)، وجاءت فقرات هذا المجال جميعها في المستوى المتوسط ، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين(1.74 – 1.97)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (15)"يتقبل ويقدر إجابات الطلاب واقتراحاتهم" بمتوسط حسابي (1.97)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة(12) "يطرح على الطلاب أسئلة تثري بيئة التعلم" بمتوسط حسابي(1.88)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (14)"يشجع الطلاب على التوسع في طرح الأسئلة، والتحقق من استجاباتهم" بمتوسط حسابي (1.86) وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة(13) "يطرح أسئلة مبنية على استجابات" بمتوسط حسابي (1.74).

الجدول(5) المتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات المجال الرابع: اختيار المواد والأنشطة اللازمة للتحقق

من أفكار الطلاب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى التعليم البنائي
16	يشجع الطلاب على استخدام المواد الدراسية، وممارسة الأنشطة	1.3	5	منخفض
17	ينشغل الطلاب في عملية الاستقصاء العلمي	1.63	3	منخفض
18	يعمل الطلاب بشكل ذاتي مع مساعدة قليلة من المعلم	1.9	1	متوسط
19	يطرح الطلاب أفكارهم للاختبار، لرفض أو إثبات ما يفكرون فيه	1.84	2	متوسط
20	يتابع طرائق الطلاب في التعامل مع النشاط أو التجربة، ويستمع إلى اقتراحاتهم	1.52	4	منخفض
	المجال الرابع كاملاً	1.63		منخفض

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى التعليم البنائي لمعلمي الصف من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص، بالنسبة للمجال الرابع (اختيار المواد والأنشطة اللازمة للتحقق من أفكار الطلاب) كان منخفضاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.63)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المنخفض والمتوسط، والمتوسطات الحسابية بين (1.3 – 1.9) ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (18)"يعمل الطلاب بشكل ذاتي مع مساعدة قليلة من المعلم" بمتوسط حسابي(1.9) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة(19) "يطرح الطلاب أفكارهم للاختبار ، لرفض أو إثبات ما يفكرون فيه" بمتوسط حسابي (1.84) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة(20) "يتابع طرائق الطلاب في التعامل مع النشاط أو التجربة، ويستمع إلى اقتراحاتهم" بمتوسط حسابي (1.52) بمستوى منخفض، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة(16) "يشجع الطلاب على استخدام المواد الدراسية، وممارسة الأنشطة" بمتوسط حسابي (1.3) بمستوى منخفض.

الجدول(6) المتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات المجال الخامس: القدرة على توفير المناخ الصفي الملائم للمناقشة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى التعليم البنائي
21	يعمل على إثارة دافعية الطلاب لمناقشة الأفكار مع المعلم	1.67	2	متوسط
22	يعمل على إثارة دافعية الطلاب لمناقشة الأفكار مع أقرانهم في المجموعة	1.69	1	متوسط
	المجال الخامس كاملاً	1.68		متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى التعليم البنائي لدى معلمي الصف من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص بالنسبة للمجال الخامس (القدرة على توفير المناخ الصفي الملائم للمناقشة) كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال(1.68) ، وجاءت فقرات هذا المجال جميعها بالمستوى المتوسط، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.67 – 1.69)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة(22) "يعمل على إثارة دافعية الطلاب لمناقشة الأفكار مع أقرانهم في المجموعة" بمتوسط حسابي (1.69)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة(21) "يعمل على إثارة دافعية الطلاب لمناقشة الأفكار مع المعلم" بمتوسط حسابي (1.67).

الجدول(7) المتوسطات الحسابية والرتبة لمجالات الاستبانة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى التعليم البنائي
1	استخدام معارف الطلاب السابقة في قيادة التعليم	1.69	2	متوسط
2	قيادة توليد شروح الطلاب وتفسيراتهم	1.47	5	منخفض
3	القدرة على استنباط الأسئلة الواضحة والمحددة	1.86	1	متوسط
4	اختيار المواد والأنشطة اللازمة للتحقق من أفكار الطلاب	1.63	4	منخفض
5	القدرة على توفير المناخ الصفي الملائم للمناقشة	1.68	3	متوسط
	الدرجة الكلية	1.66		منخفض

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى التعليم البنائي لمعلمي الصف من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.66) وجاءت مجالات الاستبانة بين المستويين المنخفض والمتوسط، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين(1.47 – 1.86) ، وجاء في الرتبة الأولى المجال الثالث(القدرة على استنباط الأسئلة الواضحة والمحددة) بمتوسط حسابي (1.86) بمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الثانية المجال الأول(استخدام معارف الطلاب السابقة في قيادة التعليم) بمتوسط حسابي (1.69) بمستوى متوسط، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة المجال الرابع (اختيار المواد والأنشطة اللازمة للتحقق من أفكار الطلاب)، بمتوسط حسابي(1.63) بمستوى منخفض، وجاء في الرتبة الأخيرة المجال الثاني (قيادة توليد شروح الطلاب وتفسيراتهم) بمتوسط حسابي (1.47) بمستوى منخفض.

تفسير النتائج :

يرى الباحث ان مستوى التعليم البنائي للطلبة المعلمين من وجهة نظر الموجهين التربويين كان يتراوح بين المتوسط أحيانا إلى المنخفض وهذا ما تم توضيحه من خلال الجداول السابقة لتفسير نتائج الأداة ويعود سبب ذلك إلى أن الطلبة المعلمين لم يتلقوا الدورات التدريبية التي تؤهلهم لمثل هذا النوع من التعليم ولم يتم تدريبهم على الاحتياجات والكفايات التدريسية للتعليم البنائي وقد أظهرت الدراسة ترتيبا للاحتياجات التدريبية حسب الأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة ومنها بناء الخطط العلاجية –اختيار طرائق التدريس المناسبة –امتلاك مهارات طرح الأسئلة –التعرف إلى محتوى مادة التخصص – إثارة دافعية الطلبة والتعامل مع الواجبات البيتية . دراسة (سمارة في لأردن 2015)كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى المعلمين والمعلمات تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي ،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية لصالح المشاركين في أكثر من ثلاث دورات تدريبية ، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الممارسة تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة من 1–5 سنوات والبيانات التي تم جمعها من الموجهين التربويين الذين لاحظوا مستوى التعليم البنائي لدى الطلبة المعلمين

كان متوسط في بعض المجالات كما توضح الجداول يعود إى ان عددا منهم قام بتطوير اساليب جديدة لاستخدام التعليم داخل الغرف الصفية من بينها التعليم البنائي كون المنهج يحتم عليهم استخدام هذا النوع من التعليم وكانت لديهم الرغبة في تطوير نفسهم واعتماد نماذج جديدة ودورها في زيادة التحصيل والدافعية لدى تلاميذهم وهذا ما اتفق مع دراسة كل من (عفيفة مصر 2020) أظهرت نتائج الدراسة فاعلية نموذج مقترح في تصويب التصورات البديلة في علم الفلك والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى التلاميذ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح

المجموعة التجريبية في تصويب المفاهيم البديلة لديهم وتنمية اتجاهات التلاميذ نحو العمل الجماعي لديهم.

التوصيات والمقترحات

هناك حاجة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين بشكل أكثر قوة مع مزيد من التركيز على التعلم الذي يتمركز حول الطالب ، ونشر الأدلة البحثية حول فاعلية التدريس بالطرائق البنائية ، لمساعدة المعلمين على تطورهم المهني ، وتعليمهم كيف يتعلم الطلاب ، وتوسيع فهمهم لممارسات التدريس البنائي ، والاهم من ذلك هو معالجة ذلك في الكتب المدرسية ، وإثرائها بأوراق العمل التي تدعم الممارسات البنائية للمعلمين ،

وفي ضوء النتائج التي توصلت الدراسة إليها والتوصيات التي تم طرحها من جهة ، يقترح الباحث بعض الدراسات ومنها :

- إجراء دراسة أخرى مماثلة في مناطق مختلفة تغطي عينة أكبر من المعلمين للتعرف على مستوى التعليم البنائي
- تطوير وإعداد برامج تدريبية تقوم على النظرية البنائية وتطبيقاتها لتنمية الأداء التدريسي

المراجع العربية والأجنبية:

1. أبو عطا، أحمد (2013) أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف التاسع بمحافظات غزة.،(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الأزهر، غزة – فلسطين
2. البنا ، حمدي عبد الكريم (2001) تنمية مهارات العلم التكاملية و التفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، مجلة كلية التربية (45) 33 –
3. حمادة ، فايزة أحمد (2005) فعالية استخدام نموذج ومتلي البنائي المعدل في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الابداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة كلية التربية 21(1) 120–150
4. حميد، هدى(2018) أثر استخدام أنموذجي التحليل البنائي وبايبي في تنمية مهارات العلم واكتساب الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى تلامذة الصف السادس الأساسي. رسالة دكتوراه. كلية التربية .جامعة دمشق . دمشق: سورية. ص: 441.
5. الدليمي : (2013) : النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع الأردن
6. زيتون، عياش محمود (2007) : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ط ، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
7. سعود، بلسم (2013) أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم والتربية الصحية . كلية التربية . قسم تربية الطفل. جامعة تشرين: سورية.
8. شلهوب، مهاني جميل(2017) فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية في تنمية المهارات الحياتية بمادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة السويداء. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة دمشق: سورية.

9. عفيفي، محرم(2020) فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية في تصويب التصورات البديلة في علم الفلك، وتنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، مج:70. كلية التربية في سوهاج . ص –ص: 763 – 817 .مصر.
10. العنون ، ناديا ، ومكاوي، حسين (2012) تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
11. محمد ، نبيل ، وحسن، حسين، وفيصل ، رنا (2012) أثر التعليم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة مجلة دراسات تربوية العدد (17)
12. المطرفي ، غازي (2007) أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
13. المومني، ابراهيم (2002) . فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية ، (29) 1
14. ناصر ، ابراهيم (2001) فلسفات لتربية ، دار وائل للنشر و والتوزيع : عمان .
15. الهاشمي ، عبد الرحمن ، والعزاوي، فائزة (2007) المنهج والاقتصاد المعرفي ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
16. اليماني ، علي (2009)، استراتيجيات التعلم والتعليم، عمان: زمزم ناشرون وموزعون

المراجع الأجنبية:

- Lorsbach, A. & Tobin, K. (1993). Constructivism as a Referent for Science Teaching. NARST News, 34, 9 – 11.

- Mayer, R. E. (1996). Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. Educational Psychologist, 31(3/4), 151-161.

- Mestre, J. (1994). Cognitive Aspects of Learning and Teaching Science. From: Chapter 3 of Teacher Enhancement for Elementary and Secondary Science and Mathematics: Status, Issues, and Problems. S. J. Fitzsimmons & L. C. Kerpelman

- (Eds), Washington, D. C.: National Science Foundation (NSF 80 -94)

Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. Studies in Science Education, 5, 61-84.

- Solomon, J. (1997). Constructivism and primary science. Primary Science Review, 49, 2-5.
- Taber, K. S. (2011). Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction. In J. Hassaskhah (Ed.), Educational Theory (pp. 39 –61). New York: Nova. Retrieved April 12, 2018 from: https://camtools.cam.ac.uk/wiki/eclipse/Constructivism.html
- Von Glasersfeld, E. (1995). Radical constructivism: A way of knowing and learning. London: Falmer Press.
- Tafrova, A, (2012) Journal of Baltic Science Education , Vo, 11,No.2,p-p 184- 193. Bulgaria.

الملاحق

الرقم		ضعيف	جيد	ممتاز
1	**المجال الأول:استخدم معارف الطلاب السابقة في قيادة التعليم** يبدي المعلم وعياً بمعرفة الطلاب			
2	يستكشف أفكار الطلاب قبل أن يعرض أفكاره الجديدة، أو قبل تدريس موضوع معين من الكتاب المقرر، أو أي مصادر أخرى			
3	يتحدى الأفكار الأولية للطلاب			
4	يجعل الأفكار الجديدة مقبولة بالنسبة للطلاب			
5	يعمل على ربط التعلم الحالي بمعرفة الطلاب السابقة			
6	يقوم الطلاب بتطبيق المعارف الجديدة في مواقف ومشكلات حياتية جديدة			
7	**المجال الثاني: قيادة توليد شروح الطلاب وتفسيراتهم** يتيح للطلاب ملاحظة الظاهرة			
8	يتيح للطلاب وصف الظاهرة			
9	يشجع استجابات الطلاب ويتحقق منها			
10	يتأمل استجابات الطلاب ويتحقق منها			
11	يفسر الطلاب الأفكار المتناقضة والمفاهيم الخطأ			
12	**المجال الثالث: القدرة على استنباط الأسئلة الواضحة والمحددة** يطرح على الطلاب أسئلة تثري بيئة التعلم			
13	يطرح أسئلة مبنية على استجابات			
14	يشجع الطلاب على التوسع في طرح الأسئلة، والتحقق من استجاباتهم			
15	يتقبل ويقدر إجابات الطلاب واقتراحاتهم			
16	**المجال الرابع: اختيار المواد والأنشطة اللازمة للتحقق من أفكار الطلاب** يشجع الطلاب على استخدام المواد الدراسية، وممارسة الأنشطة			
17	ينشغل الطلاب في عملية الاستقصاء العلمي			
18	يعمل الطلاب بشكل ذاتي مع مساعدة قليلة من المعلم			
19	يطرح الطلاب أفكارهم للاختبار، لرفض أو إثبات ما يفكرون فيه			
20	يتابع طرائق الطلاب في التعامل مع النشاط أو التجربة، ويستمع إلى اقتراحاتهم			
21	**المجال الخامس: القدرة على توفير المناخ الصفي الملائم للمناقشة** يعمل على إثارة دافعية الطلاب لمناقشة الأفكار مع المعلم			
22	يعمل على إثارة دافعية الطلاب لمناقشة الأفكار مع أقرانهم في المجموعة			

الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرضوا لحدث تفجير كارثي في مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص

طالبة الدكتوراه: شذا ادريس كلية التربية – جامعة البعث
اشراف الدكتورة: حنان لطوف

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرّف على مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة ومستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الذين تعرضوا لحدث تفجير كارثي في مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص، وتعرّف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، بالإضافة إلى تعرّف الفروق بين الذكور والإناث على مقياسي الذكاء الانفعالي واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، تكونت العينة من (150) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين (16–18) سنة، استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي إعداد عثمان ورزق (2002) ومقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة إعداد دافيدسون (Davidson, 1987)، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي ومستوى منخفض من اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الذكاء الانفعالي واضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

وجود فروق بين بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح الذكور.

وجود فروق بين بين الذكور والإناث على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي – اضطراب الشدة ما بعد الصدمة

Emotional Intelligence and its Relation to Posttraumatic Stress Disorder of the Students Who Were Exposed to Catastrophic Bombing Event in Akrama Al mohdatha School in Homs

ABSTRACT

The current research aimed to know the level of posttraumatic stress disorder and the level of emotional Intelligence of the students who were exposed to catastrophic bombing event in Akrama Al mohdatha school in Homs, and to know the correlation relationship between emotional Intelligence and posttraumatic stress disorder, in addition to know the differences between males and females on the scales of emotional Intelligence and posttraumatic stress disorder, the sample consisted of (150) male and female students, their ages range between (16-18) years, the researcher had used the emotional Intelligence scale prepared by Othman and Rizk (2002), and the posttraumatic stress disorder scale prepared by (Davidson, 1987), and the research reached to the following results:

- there is a moderate level of emotional Intelligence and a low level of posttraumatic stress disorder.
- there is a negative correlation relationship between emotional Intelligence and posttraumatic stress disorder.
- there are differences on the emotional Intelligence scale in favor of males.
- there are differences on the posttraumatic stress disorder scale in favor of females.

Key words: Emotional Intelligence – Posttraumatic Stress Disorder

مقدمة البحث:

يواجه الأفراد خلال حياتهم العديد من المواقف والأحداث المخيفة والصادمة والمؤلمة تشكل خطورة على حياتهم أو حياة إنسان آخر خاصة أثناء الكوارث والحروب والأزمات، ويصعب على الكثير من الأفراد الذين فُرِض عليهم أن يعيشوا مثل هذه الأحداث أن يتابعوا حياتهم بشكل طبيعي، حيث ينعدم لديهم الشعور بالأمن والاستقرار وإذا لم يستطيعوا تجاوز هذه الأحداث الصادمة فمن الممكن أن تتطور لديهم العديد من الاضطرابات الناتجة عن الصدمة النفسية ولعلّ أهم هذه الاضطرابات وأكثرها شيوعاً هو اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

ويتعلق اضطراب الشدة ما بعد الصدمة بالتعرض للصدمات النفسية الشديدة والكوارث الاستثنائية والتي تحمل صفة التهديد الاستثنائي البالغ والذي يُنتظر منه أن يسبب ضيقاً عاماً لأي شخص يتعرض له من الشعور بالخوف والعجز والرعب، ويتميز هذا الاضطراب بحدوث نوبات متكررة من اجترار الصدمة من خلال ذكريات اقتحامية تحدث على الجانب الانفعالي، والانفصال عن الآخرين وعدم الاستجابة للعالم المحيط أي أن الفرد يشعر بانفصاله عن الواقع والضعف والعجز وتبلد المشاعر ويسمى هذا بالخدر النفسي أو الانفعالي مع فقدان الشعور بالألفة وتجنب الأفكار والأشخاص والأماكن التي تذكره بالحدث الصادم الذي تعرض له (المعمري، 2022، 437).

ويتميز أيضاً اضطراب الشدة ما بعد الصدمة باليقظة المفرطة التي تقلل من مشاعر الفرد الإيجابية وتقلل من قدرته على التعرف على مشاعر الآخرين وفهمها وتقييمها ولا يستطيع السيطرة على عواطفه وانفعالاته وتنظيمها بشكل مناسب، كذلك لديه قدرة ضعيفة على التعرف على مشاعر الآخرين والاستجابة لها بشكل مناسب (Gottfredson & Becker, 2023, 5-6).

ويتوقف تطوير اضطراب الشدة ما بعد الصدمة على عدة عوامل ولعلّ أبرز هذه العوامل الذكاء الانفعالي والذي يعتبر من المفاهيم الحديثة نسبياً التي لقيت اهتماماً كبيراً نظراً لأهميته كاستراتيجية معرفية انفعالية تُستخدم بفاعلية لمواجهة أحداث ومواقف الحياة المؤلمة وما ينتج عنها من اضطرابات تؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد (حسن، 2011، 8).

ويشتمل الذكاء الانفعالي على مجموعة من القدرات والسمات مثل القدرة على حث النفس على الاستمرار في مواجهة الاحباطات والتحكم في الانفعالات والقدرة على تنظيمها ومنع الأسى والألم من شل القدرة على التفكير، والقدرة على التعاطف والشعور بالأمل، وترى شابيرو (Shapiro) أن الأفراد الأذكياء انفعالياً لديهم الإرادة والرغبة لمواجهة العوائق وتخطيها، حيث يلعب الذكاء الانفعالي دوراً هاماً في مواجهة الأحداث المؤلمة التي يمر بها الفرد في حياته، ويرى بار – أون (Bar–on) أن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي لديهم القدرة على الوعي بانفعالاتهم والتعبير عنها وفهم انفعالات الآخرين وتحمل المسؤولية الاجتماعية، وهم عادة يتسمون بالتفاؤل والسعادة والواقعية والمرونة في التعامل مع الأحداث التي يمرون بها بدون أن يفقدوا السيطرة على أنفسهم، فالنجاح في تخطي الأحداث المؤلمة يتطلب مهارات وقدرات انفعالية وشخصية واجتماعية وعندما يستطيع الفرد أن يتحكم بعواطفه وإدارتها بكفاءة وفاعلية فإنه يصبح أكثر قدرة على التعامل مع الأحداث التي تواجهه وتخطيها (بيرم، 2016، 2).

يتضح مما سبق أن الأفراد المصابون باضطراب الشدة ما بعد الصدمة يعانون في العديد من مجالات حياتهم وفي علاقاتهم مع الآخرين حيث يعيق هذه الاضطراب قدرة الفرد على تنظيم مشاعره ومشاعر الآخرين والتعبير عنها وضبطها، ويساعد الذكاء الانفعالي الفرد على السيطرة على انفعالاته السلبية الناتجة عن هذا الاضطراب وتحويلها إلى مشاعر إيجابية ويساعده أيضاً على فهم انفعالات الآخرين، ومن هنا تتضح أهمية الذكاء الانفعالي فقد يسهم في خفض أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الفرد ويساعده على تجاوز الحدث الذي مر به ومتابعة حياته بشكل طبيعي.

مشكلة البحث:

عانى الأفراد في الجمهورية العربية السورية خلال سنوات الحرب الطويلة على سوريا من العديد من الأحداث الصادمة والمؤلمة والتي أثرت عليهم سلبياً من الناحية النفسية، ويعتبر التفجير الذي وقع في مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص عام (2014) أحد أبرز هذه الأحداث حيث نتج عنه آثار نفسية شديدة على الطلاب الذين شهدوه مما جعلهم فريسة للاضطرابات النفسية، وعلى الرغم من أن هذا الحدث قد مضى عليه وقت طويل نسبياً إلا أنه لا يزال بعض هؤلاء الطلاب يعاني من اضطراب الشدة ما بعد

الصدمة هذا الأمر أكدته الدراسة التي قامت بها الباحثة على هؤلاء الطلاب في عام (2022) فبعد تطبيق مقياس دافيدسون لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة على عينة مكونة من (350) طالب وطالبة أشارت النتائج إلى أن (31) طالب وطالبة استوفوا المعايير التشخيصية لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة حيث بلغت نسبة الانتشار (8,85%).

ويستجيب الفرد عادةً للحدث الصادم بخوف شديد أو عجز أو رعب نظراً لكونه يتضمن الموت المحتمل أو الفعلي أو الإصابة الخطيرة أو الإضرار بالسلامة الجسدية سواء للنفس أو للآخرين، وفي هذا السياق أشارت دراسة (Kelly, Scott & Bryan, 2016) إلى أن العوامل النفسية والاجتماعية التي تعمل أثناء أو بعد الأحداث الصادمة تعد من بين أقوى العوامل التي تنبئ باضطراب الشدة ما بعد الصدمة، ويتضمن ذلك مجموعة من المتغيرات مثل الاستجابات الانفعالية وتقييمها والمعرفة الانفعالية والتنظيم الانفعالي وهذا ما يُطلق عليه اسم الذكاء الانفعالي الذي يهتم بالاختلافات الفردية في طريقة تحديد العواطف والانفعالات وفهمها واستخدامها وتنظيمها في الذات والآخرين، فالاستجابات الانفعالية أثناء الحدث يمكن أن تتأثر بمدى حُسن تحديدها وفهمها مما يؤثر على درجة الإثارة وترميز ومعالجة الذكريات، وأشارت دراسة (حنصالي، 2014) إلى أن الذكاء الانفعالي يتجلى في المعرفة الانفعالية بمعنى معرفة الفرد لأسباب انفعالاته والتعبير عنها والقدرة على الربط بين مشاعره وتفكيره والقدرة على تحديد جوانب قوته وضعفه وامتلاكه المرونة الانفعالية والتي تشير إلى القدرة على تغيير انفعالاته بسهولة متى تغيرت الظروف، وسهولة التخلص من استثارة الانفعالات السلبية، ويتجلى أيضاً بالقدرة على فهم انفعالات الآخرين والتعاطف معهم، كما أشارت دراسة (حسن، 2011) إلى أن الذكاء الانفعالي يعد من أهم القدرات والمهارات التي تمكّن الفرد من التعامل مع الأحداث والمواقف المؤلمة التي تواجهه بكفاءة ونجاح مما ينعكس على توافقه النفسي والاجتماعي ويجعله أقل عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية التي تعقب هذه الأحداث وهذا ما أكدته دراسة كل من (Ghazali, 2014) و(Hunt & Evans, 2004) بوجود علاقة سلبية بين الذكاء الانفعالي واضطراب الشدة ما بعد الصدمة فقد ساعدت تنمية مهارات الذكاء الانفعالي في الوقاية من الصدمات النفسية وعلاجها لدى

ضحايا الكوارث والحروب، فالأفراد ذوي الذكاء الانفعالي الأقل لديهم أعراض أكثر لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة فمع زيادة أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تتناقص القدرة على فهم واستخدام المشاعر ويفشل الفرد في فصل شعور عن آخر ويعاني من مشاعر الانفصال أو الاغتراب عن الآخرين ولديه مشكلة في المشاعر الدافئة ويشعر بخدر عاطفي.

وعلى الرغم من التأكيد على دور الذكاء الانفعالي في خفض أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة إلا أنه – في حدود علم الباحثة – لا توجد دراسات تناولت الذكاء الانفعالي في علاقته باضطراب الشدة ما بعد الصدمة في البيئة المحلية وخاصة لدى الطلبة الذين تعرضوا لحدث تفجير كارثي، ولذلك جاء البحث ليجيب عن التساؤل التالي: " ما العلاقة بين الذكاء الانفعالي واضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرضوا لحدث تفجير كارثي في مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص؟ "

أهمية البحث:

1. من الممكن أن يكون أحد الأبحاث المهمة في البيئة المحلية حيث لا توجد دراسة تناولت الموضوع بمتغيراته (الذكاء الانفعالي واضطراب الشدة ما بعد الصدمة) وذلك في حدود علم الباحثة.
2. أهمية عينة البحث وهم طلاب المرحلة الثانوية الذين تعرضوا لحدث تفجير كارثي حيث لم يعد هناك اهتمام بهذه الفئة خاصة بعد مرور هذه الفترة الزمنية الطويلة على التفجير، فمن المهم التعرف على مآل الاضطراب لديهم والعوامل التي ساهمت في خفضه أو استمراره.
3. لفت نظر المتخصصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي لضرورة إعداد برامج إرشادية تهدف إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لتقليل أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تعرّف ما يلي:

- مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث.
- مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث.

- العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.
- الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع.
- الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تعزى لمتغير النوع.

أسئلة البحث:

– ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث ؟

– ما مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث ؟

فرضيات البحث: سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05) كما يلي:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية تعزى لمتغير النوع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تعزى لمتغير النوع.

حدود البحث:

1) حدود زمانية: تم تطبيق أدوات البحث الحالي خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023–2024م.
2) حدود مكانية: : تم تطبيق أدوات البحث الحالي في مدرستي (لؤي النقري ونزار خليل) الثانويتين في حمص.
3) حدود بشرية: وتشمل الطلاب الذين كانوا موجودين أثناء حدث التفجير الكارثي في مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص وانتقلوا بعد انتهاء المرحلتين الابتدائية والإعدادية إلى مدرستي (لؤي النقري ونزار خليل) الثانويتين.

4) حدود موضوعية: تشمل دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي واضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

❖ **الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence):**

يعرفه ماير وسالوفي وكاروسو (Mayer, Salovey & Caruso, 2004, 197) بأنه قدرة الفرد على إدراك عواطف وانفعالات الذات والآخرين بشكل دقيق والتعبير عنها وتقييمها والوصول إلى المشاعر وتوليدها لتيسير التفكير، والقدرة على معرفة وفهم الانفعالات وتنظيمها بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي.

ويشتمل الذكاء الانفعالي على خمسة أبعاد هي:

– المعرفة الانفعالية: وهي قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية والتمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأحداث والمشاعر والأفكار.

– إدارة الانفعالات: وهي القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية واستدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة.

– تنظيم الانفعالات: وهو القدرة على توجيه الانفعالات والمشاعر وتوجيهها نحو تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال الانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى مع وجود ضغط انفعالي من الآخرين وفهم كيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

– التعاطف: وهو قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين وفهمها، والحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يعبروا عنها.

– التواصل الاجتماعي: وهو قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين من خلال فهم وإدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة أثرها في الآخرين (الطلالعة، 2007، 31–32).

التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب الذي تعرض لحدث تفجير كارثي في مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص على مقياس الذكاء الانفعالي المُستخدم في هذا البحث والتي تتراوح بين (200–40) وتتوزع كما يلي: (93–40) ذكاء انفعالي منخفض / (147–94) ذكاء انفعالي متوسط / (

200–148) ذكاء انفعالي مرتفع، وذلك بالنسبة للمقياس ككل أما الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على كل بعد فتتراوح بين (40–8).

❖ **اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (Posttraumatic Stress Disorder):**

تعرفه (منظمة الصحة العالمية، 2021، 391) بأنه اضطراب من الممكن أن يتطور بعد التعرض لحدث أو سلسلة من الأحداث المهددة أو المروّعة للغاية ويتميز بإعادة تجربة الحدث في الوقت الحاضر على شكل ذكريات مقتحمة حية أو كوابيس تكون عادة مصحوبة بمشاعر قوية خاصة الخوف والرعب وأحاسيس جسدية قوية، وتجنب الأفكار وذكريات الحدث أو الأنشطة أو الأشخاص أو المواقف التي تذكر بالحدث، بالإضافة إلى التصورات المستمرة للتهديد الحالي المتزايد والتنبه المفرط أو رد الفعل المفاجئ المُضخّم للمنبهات مثل الضوضاء غير المتوقعة.

التعريف الإجرائي لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب الذي تعرض لحدث تفجير كارثي في مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة المُستخدم في هذا البحث إعداد دفيدسون (Davidson) والتي تتوزع كما يلي: أقل من 24 اضطراب منخفض / من 24 إلى أقل من 49 اضطراب متوسط / من 49 إلى 72 اضطراب مرتفع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الذكاء الانفعالي:

أولاً: تعريف الذكاء الانفعالي:

تعددت وتباينت التعاريف التي تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي ونورد فيما يلي بعض هذه التعاريف:

– تعريف بار–اون (Bar–0n, 2006, 14) يعرّف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات والكفاءات العاطفية والاجتماعية المترابطة التي تشمل قدرة الفرد على التعرف على المشاعر وفهمها والتعبير عنها في الذات والآخرين، وإدارتها والتحكم فيها ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه، بالإضافة إلى القدرة على إحداث تأثير إيجابي في الآخرين وإنشاء علاقات معهم وتحفيز الذات.

– تعريف جولمان (Goleman, 2001, 2): القدرة على التعرف على المشاعر وتنظيمها في أنفسنا وفي الآخرين ويشمل ذلك الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات.

– تعريف (سعيد، 2015، 47): مجموعة من الكفايات الاجتماعية والانفعالية تشمل الوعي بالذات وإدارة وضبط الانفعالات والقدرة على التعاطف ومواجهة العقبات بمرونة، والتواصل مع الآخرين مما يساعد الفرد على التفاعل والنجاح في الحياة.

ثانياً: نماذج الذكاء الانفعالي:

ساهم الاختلاف في تعريفات الذكاء الانفعالي التي اقترحها كبار المنظرين في تطوير ثلاثة نماذج مختلفة من الذكاء الانفعالي هي: نموذج القدرة، ونموذج السمة، والنموذج المختلط وسنتناول هذه النماذج بالشرح فيما يلي:

1) نموذج القدرة: تم اقتراح نموذج القدرة للذكاء الانفعالي من قِبل ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) ويمكن تسميته أيضاً بالنموذج المعرفي للذكاء الانفعالي لأنه يرى الذكاء الانفعالي كشكل من أشكال الذكاء الخالص أو بشكل أكثر تحديداً كقدرة معرفية، يُظهر هذا النموذج أن الأفراد يختلفون في قدرتهم على معالجة المعلومات ذات الطبيعة الانفعالية، ووفقاً لهذا النموذج يشتمل الذكاء الانفعالي على القدرة على إدراك وتحديد المشاعر في النفس والآخرين، واستخدام هذه الانفعالات لتركيز الانتباه والتفكير بشكل أكثر عقلانية ومنطقية أي القدرة على تسخير الانفعالات لتسهيل الأنشطة المعرفية المختلفة مثل التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار والتواصل بين الأفراد، بالإضافة إلى القدرة على فهم المشاعر المعقدة وتنظيمها في الذات والآخرين (Kumari, 2022, 559–560).

2) نموذج السمة: قام بيتريدس (Petrides) بتطوير هذا النموذج، ويشير هذا النموذج إلى التصورات الذاتية للفرد عن قدراته الانفعالية حيث يتم تصنيفها على أنها سمة انفعالية شخصية (Sfetcu, 2020, 7)، حيث تتعلق سمة الذكاء الانفعالي بشكل أساسي بإدراكنا لعالمنا العاطفي الداخلي، وتشتمل سمة الذكاء الانفعالي على عدة جوانب هي القدرة على التكيف، وإدراك الانفعالات (في الذات والآخرين)، والتعبير عن الانفعالات وإدارتها وتنظيمها، والتحفيز الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة

الإجهاد، بالإضافة إلى التعاطف والسعادة والتفاؤل (Petrides & Mavroveli, 2018, 24-25).

3) النموذج المختلط: يفسر هذا النموذج الذكاء الانفعالي على أنه مزيج من القدرات المعرفية والسمات الشخصية والعوامل التحفيزية التي تحدد مدى نجاح الفرد في التعامل مع التحديات البيئية والضغوط الاجتماعية، ومن الأمثلة على النموذج المختلط نموذج بار – أون (Bar-0n) ونموذج جولمان (Goleman) (Chaidi & Drigas, 2022, 29).

ثالثاً: سمات الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي:

الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع لديهم قدرة على تقييم المشاعر والتعبير عنها والتمييز بينها والتحكم بها، فعندما تكون المشاعر تحت السيطرة يكون الفرد منفتحاً على مجموعة متنوعة من الإشارات العاطفية، ولديهم القدرة أيضاً على استخدام المشاعر لتوجيه الانتباه إلى الأحداث المهمة وفهم هذه المشاعر ومعناها (Norboevich, 2020, 101)، ويتميز الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي بالمرونة والقدرة على التكيف مع الظروف الجديدة حيث يميلون إلى مواجهة الصعوبات والمحن فهم قادرون على اختيار السلوك والأنشطة التي تكون مفيدة ليس فقط لتجاوز هذه الصعوبات وإنما لإيجاد حل لها أيضاً سواءً أكانت هذه الصعوبات تواجههم أو تواجه الآخرين، كما أنهم قادرون على إدراك ما يشعرون به ويحاولون أن يروا كيف تؤثر هذه المشاعر على سلوكهم وقراراتهم بالإضافة إلى القدرة على إدراك مشاعر الآخرين والتأثير عليها، ويتسم الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي أيضاً بالتفاؤل فغالباً ما ينظرون إلى الجانب المشرق من الحياة ولديهم ثقة عالية بأنفسهم (Adela, Luis & Guirao, 2019, 7-8).

اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

أولاً: تعريف اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

هنالك العديد من التعريفات التي تناولت اضطراب الشدة ما بعد الصدمة ومنها تعريف (فواز، 2011، 32) الذي عرفه بأنه اضطراب نفسي ينتج عن تعرض الفرد لأذى جسدي شديد أو للتهديد بالموت أو تعرضه لحدث مؤلم جداً يتخطى حدود التجربة الانسانية المألوفة ويؤدي إلى عجز تمتد آثاره إلى أسابيع أو أشهر أو إلى سنوات. كما

يُعرف بأنه اضطراب يحدث بعد تعرض الفرد لحدث صادم يتفاعل معه بخوف شديد أو يأس أو رعب ويتسم هذا الاضطراب بإعادة التجربة والتجنب والتخدير وفرط الإثارة (Black, 2004, 277)، ويُعرف أيضاً بأنه اضطراب نفسي يتبع موقفاً يكون فيه الفرد قد شهد أو واجه حدثاً يتضمن تهديداً فعلياً أو تهديد بالموت أو الإصابة الخطيرة لنفسه أو للآخرين واشتملت استجابته على خوف شديد أو عجز أو رعب (Dalgleish, 2004, 229).

ثانياً: الدلائل التشخيصية لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

تشير المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض (ICD-10) إلى أنه لتشخيص اضطراب الشدة ما بعد الصدمة يجب أن يكون هناك تذكر متكرر للحدث أو إعادة تمثل له من خلال الأحلام أو الذكريات أو أحلام اليقظة، وكثيراً ما يوجد خدر في الأحاسيس وانفصال انفعالي أساسي، بالإضافة إلى تجنب المنبهات التي ربما تذكر بالحدث الصادم، وتعد السلوكيات الغريبة واضطرابات المزاج واضطرابات الجهاز العصبي المستقل عوامل مساهمة في التشخيص ولكنها ليست ذات أهمية رئيسية (منظمة الصحة العالمية، 1992، 158).

ثالثاً: النظريات المفسرة لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

قدمت العديد من النظريات تفسيراً لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة ومن بين هذه النظريات نظرية معالجة المعلومات ركزت هذه النظرية بشكل أساسي على الحدث الصادم نفسه بدلاً من سياقه الشخصي والاجتماعي، والفكرة الرئيسية في هذه النظرية هي طريقة تمثيل الحدث الصادم في الذاكرة فإذا لم تتم معالجته بطريقة مناسبة فسوف ينتج عن ذلك اضطراب الشدة ما بعد الصدمة، وتؤكد هذه النظرية على الحاجة إلى دمج المعلومات حول الحدث الصادم في نظام الذاكرة الأوسع، وتُعزى الصعوبة في تحقيق ذلك إلى خصائص ذاكرة الصدمة نفسها أكثر من كونها تُعزى إلى التعارض مع المعتقدات والافتراضات الموجودة مسبقاً لدى الفرد (Brewin & Holmes, 2003, 349).

بينما وفقاً لنموذج هورويتز (Horowitz, 1976) فإن التوافق مع الحدث الصادم يتطلب إدماج هذا الحدث في نسقه المعرفي أو تطوير نسق جديد ولكي تكتمل هذه

العملية فإن الصدمة تبقى في الذاكرة النشطة وحيث تكون المعلومات ذات الصلة بالحدث الصادم موجودة خارج الوعي الشعوري وتستخدم ميكانيزمات الإنكار أو التجنب والخدر الانفعالي لتحفظ الفرد من أن تحدق به الصدمة، ويميل إظهار الأحداث المحفوظة في الذاكرة النشطة إلى التكرار كجزء من محاولة تكاملها وتنسيقها، وأشار هورويتز (Horowitz, 1986) إلى التذبذب بين فترات الأفكار المقتحمة والانفعالات وفترات الخدر والإنكار وظاهرة إعادة معاناة الخبرة كما يحدث في الكوابيس والعودة إلى تصور ما حدث في الماضي يمثل اقتحامات تهدف إلى تسهيل معالجة المعلومات، هذا الإقحام قد يؤدي إلى إعادة معايشة الصدمة وإلى انفعالات لا يمكن التحكم بها، وقد طور هورويتز نموذجه وأضاف إليه أفكار جديدة حيث لاحظ أن المساندة الاجتماعية الإيجابية القوية تسهم في الحماية ضد تطور أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (بارلو، 2002، 125-124).

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت الذكاء الانفعالي:

- **دراسة كوبيلاركزيك وأوجينسكا- بوليك Kobylarczyk & Oginska- Bulik, (2017) في بولندا:**

عنوان الدراسة: تقييم المرونة والنمو الشخصي في مجموعة من المراهقين الذين يعانون من احداث الحياة السلبية: الدور الوسيط للذكاء الانفعالي.

هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين المرونة والذكاء الانفعالي والنمو الشخصي لدى مجموعة من المراهقين ممن تعرضوا لحدث صادم، بالإضافة إلى تعرف الدور الوسيط للذكاء الانفعالي في العلاقة بين المرونة والنمو الشخصي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (101) من المراهقين الذين عانوا من حدث صادم تتراوح أعمارهم بين (17-16) سنة.

أدوات الدراسة: استبيان النمو الشخصي (KOW-27) طورته Oginska-Bulik, (2013)، مقياس المرونة (SPP-18) أعده (Oginska-Bulik & Juczynski, 2011 استبيان الذكاء الانفعالي(INIE) أعده Schutte et al, (2002).

نتائج الدراسة: وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والنمو الشخصي، ووجود علاقة بين المرونة والنمو الشخصي، ويلعب الذكاء الانفعالي دوراً وسيطاً في العلاقة بين المرونة والنمو الشخصي بعد التعرض لأحداث الحياة الصادمة.

- **دراسة الخضري وسمارة (EL-Khodary & Samara, 2019) في فلسطين:**

عنوان الدراسة: العلاقة بين الذكاء الانفعالي كسمة والسلوك الاجتماعي الإيجابي ودعم الوالدين والرقابة النفسية للوالدين واضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب.

هدف الدراسة: تعرف نسبة انتشار اضطراب ما بعد الصدمة، وتعرف العلاقة بين الذكاء الانفعالي كسمة والسلوك الاجتماعي الإيجابي ودعم الوالدين والرقابة النفسية للوالدين من جهة واضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب من جهة أخرى بعد التعرض لأحداث الحرب الصادمة، بالإضافة إلى تعرف الدور الوسيط للذكاء الانفعالي والرقابة النفسية للوالدين في العلاقة بين التعرض لصدمة الحرب واضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب، والدور الوسيط للسلوك الاجتماعي الإيجابي في العلاقة بين للتعرض لصدمة الحرب والاكتئاب.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (1029) مراهق منهم (533) مراهقة و(496) مراهق.

أدوات الدراسة: قائمة مراجعة الأحداث الصادمة (W-TECH)، مقياس أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (PTSDSS) إعداد الطويل وآخرون (Altawil et al, 2008)، استبيان الذكاء الانفعالي النموذج القصير للمراهقين (IEIQUE-ASF) إعداد (Petrides et al,2006)، مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي (كجزء من مقياس نقاط القوة والصعوبات SDQ)، مقياس دعم الوالدين، مقياس الرقابة النفسية للوالدين مقتبس من مقياس التحكم النفسي-تقرير الشباب الذاتي (PCS-YS)، مقياس الاكتئاب (CDI) إعداد (Kovacs, 1992).

نتائج الدراسة: بلغت نسبة انتشار اضطراب ما بعد الصدمة (53,5)، وجود علاقة سلبية بين الذكاء الانفعالي والسلوك الاجتماعي الإيجابي من جهة والسيطرة النفسية للوالدين واضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب من جهة أخرى، ووجود علاقة سلبية بين دعم الوالدين والاكتئاب، بالإضافة إلى توسط الذكاء الانفعالي المنخفض والرقابة

النفسية للوالدين العلاقة بين التعرض لصدمة الحرب واضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب، وتوسط السلوك الاجتماعي المنخفض العلاقة بين التعرض لصدمة الحرب والاكتئاب.

- **دراسة كومار ودوللیت (Kumar & Dullet, 2022) في الهند بعنوان:**

عنوان الدراسة: الذكاء الانفعالي عند المراهقين: دراسة مقارنة.

هدف الدراسة: الكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات الجنس ونوع المدرسة (حكومية، خاصة).

عينة الدراسة: تكونت العينة من 1500 مراهق ومراهقة في المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس (Mangal & Mangel, 2004) لقياس الذكاء الانفعالي.

نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة.

ثانياً: دراسات تناولت اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

- **دراسة غزالي (Ghazali, 2014) في أميركا بعنوان**

عنوان الدراسة: التحقيق في العلاقة بين أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة والذكاء الانفعالي لدى المراهقين اللاجئين من الشرق الأوسط.

هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة والذكاء الانفعالي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (30) مراهق ومراهقة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مؤشر رد فعل ما بعد الصدمة (CPTSRI) لقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة ومقياس الذكاء الانفعالي للمراهقين (AMEIS).

نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود علاقة عكسية بين اضطراب الشدة ما بعد الصدمة والذكاء الانفعالي.

- **دراسة عبد الفتاح، وعبد الرحمن، وعبد الوهاب (2019) في مصر:**

عنوان الدراسة: المخططات المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المراهقين. هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، والتعرف على أنواع المخططات المعرفية اللاتكيفية التي تتبئ باضطراب ما بعد الصدمة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (425) مراهق ومراهقة من طلاب الصف الأول والثاني الثانوي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثون مقياس اضطراب ما بعد الصدمة لنهال عبد الفتاح ومقياس يونج للمخططات المعرفية اللاتكيفية ترجمة (السيد وسعفان).

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين المخططات المعرفية اللاتكيفية واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، كما بينت النتائج أن كل من (توهم المرض، والكبت العاطفي، والعار، والتضحية بالذات، والعجز عن ضبط الذات، والإساءة) تسهم في الدرجة الكلية لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

- **دراسة محمد (2020) في مصر:**

عنوان الدراسة: اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعلاقته بالقلق والاكتئاب لدى عينة من المراهقين.

هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة وكل من القلق والاكتئاب.

عينة الدراسة: اشتملت العينة على (14) مراهقاً من الذكور.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث قائمة جامعة كاليفورنيا لقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة ومقياس بيك للاكتئاب ومقياس تايلور للقلق.

نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة وكل من القلق والاكتئاب.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتبين دراسة كل من الذكاء الانفعالي واضطراب الشدة ما بعد الصدمة مع العديد من المتغيرات مثل المرونة والنمو الشخصي والسلوك الاجتماعي الإيجابي والقلق والاكتئاب مع وجود دراستين فقط تناولتا العلاقة بين

اضطراب الشدة ما بعد الصدمة والذكاء الانفعالي وهما دراسة غزالي (Ghazali, 2014)، و دراسة الخضري وسمارة (EL-Khodary & Samara, 2019) وتتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في العينة وهي المراهقين الذين تعرضوا لأحداث صادمة.

منهج البحث:

استُخدِم في البحث الحالي المنهج الوصفي نظراً لملائمته لأغراض الدراسة وهي جمع بيانات عن مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة وتعرف العلاقة بينهما، حيث يهتم المنهج الوصفي بتقرير ما يجب أن نكون عليه الظواهر والأشياء التي يتناولها البحث في ضوء معايير أو قيم معينة واقتراح الأساليب والخطوات التي يمكن أن تتبع للوصول بها إلى الصورة التي يجب أن تكون عليها في ضوء هذه القيم أو المعايير (المحمودي، 2019، 46).

مجتمع البحث:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من كافة الطلبة المسجلين في مدرسة عكرمة المُحدثة خلال العام الدراسي (2014-2015)م وكانوا موجودين أثناء التفجير الذي تعرضت له المدرسة والبالغ عددهم حالياً (452) طالب وطالبة في مدرستي نزار خليل ولؤي النقري الثانويتين في حمص، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع الطلاب على هاتين المدرستين:

جدول رقم (1) توزع أفراد المجتمع على مدرستي نزار خليل ولؤي النقري

المدرسة	نزار خليل	لؤي النقري	المجموع
العدد	214	238	452

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (150) طالب وطالبة أعمارهم بين (16-18) سنة وقد تم اختيار أفراد العينة من خلال طريقة العينة العشوائية المنتظمة وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- تعريف وتحديد مجتمع البحث.
- تحديد حجم العينة المناسب.

– الحصول على قائمة بأسماء أفراد المجتمع.

– تحديد المسافة بين أفراد العينة من خلال تقسيم عدد أفراد المجتمع على حجم العينة المطلوب.

– اختيار رقم عشوائي في حدود هذه المسافة.

– البدء من هذا الرقم واختيار جميع أفراد العينة على مسافات متساوية.

أدوات البحث:

- **مقياس الذكاء الانفعالي:** إعداد عثمان ورزق (2002)، تكون المقياس في صورته الأولية من (58) بند موزعة على خمسة أبعاد هي المعرفة الانفعالية– إدارة الانفعالات – تنظيم الانفعالات – التعاطف – التواصل الاجتماعي، وقد أُعد المقياس في صورته النهائية في ضوء ملاحظات السادة المحكمين حيث تم إعادة صياغة بعض البنود وحذف بعضها الآخر، حيث أصبح المقياس في الصورة النهائية مكون من (40) بند موزعة على خمسة أبعاد، والجدول رقم (2) يوضح توزع بنود مقياس الذكاء الانفعالي على الأبعاد الفرعية:

جدول رقم (2) توزع بنود مقياس الذكاء الانفعالي على الأبعاد الفرعية

أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي	عدد البنود	أرقام البنود
المعرفة الانفعالية	8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
إدارة الانفعالات	8	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
تنظيم الانفعالات	8	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
التعاطف	8	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
التواصل الاجتماعي	8	33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40

تتم الاستجابة لبنود المقياس من خلال اختيار واحد من هذه الخيارات (أوافق بشدة – أوافق – متردد – لا أوافق – لا أوافق بشدة) ويأخذ كل بند الدرجات التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب وذلك بالنسبة لجميع البنود، وبناءً على ذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (200) وأدنى درجة هي (40) ومتوسط المقياس هو (120) وذلك بالنسبة للمقياس ككل، أما بالنسبة للأبعاد الفرعية فإن أعلى درجة يمكن

أن يحصل عليها المفحوص هي (40) وأدنى درجة هي (8)، وتتوزع الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي وفق الآتي:

(40-93) ذكاء انفعالي متخفض / (94-147) ذكاء انفعالي متوسط / (148-200) ذكاء انفعالي مرتفع.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي:

صدق المقياس:

- **صدق المحكمين:** فقد عُرِض المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين وذلك بهدف الاسترشاد بآرائهم حول بنود مقياس الذكاء الانفعالي من حيث صياغتها اللغوية ومدى مناسبتها للفئة المستهدفة وللسمة المقيسة، ومن أهم ملاحظات السادة المحكمين إعادة صياغة بعض البنود وحذف بعضها الآخر حيث أصبح المقياس مكون من (40) بند في الصيغة النهائية، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة ثم تطبيق المقياس على عينة سيكومترية مكونة من (50) طالب وطالبة من خارج عينة البحث الأساسية وذلك لدراسة الصدق والثبات لمقياس الذكاء الانفعالي.

- **صدق الاتساق الداخلي:** للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد التابع له، وحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض وعلى الدرجة الكلية والجدولان رقم (3) و(4) يوضحان النتائج:

جدول رقم (3): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد التابع له

رقم البند	معامل الارتباط مع البعد التابع له	رقم البند	معامل الارتباط مع البعد التابع له	رقم البند	معامل الارتباط مع البعد التابع له	رقم البند	معامل الارتباط مع البعد التابع له
1	0,561**	11	0,375**	21	0,505**	31	0,331*
2	0,416**	12	0,402**	22	0,588**	32	0,410**
3	0,569**	13	0,612**	23	0,618**	33	0,624**
4	0,591**	14	0,411**	24	0,507**	34	0,470**
5	0,588**	15	0,561**	25	0,400**	35	0,705**
6	0,473**	16	0,449**	26	0,648**	36	0,693**
7	0,610**	17	0,569**	27	0,519**	37	0,657**
8	0,470**	18	0,290*	28	0,663**	38	0,541**
9	0,323*	19	0,409**	29	0,429**	39	0,709**
10	0,578**	20	0,206*	30	0,372**	40	0,493**

جدول رقم (4): يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية مع بعضها ومع الدرجة الكلية

الأبعاد	المعرفة الانفعالية	إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي	الدرجة الكلية
المعرفة الانفعالية	1	0,446**	0,566**	0,686**	0,365**	0,816**
إدارة الانفعالات	0,446**	1	0,432**	0,482**	0,336*	0,702**
تنظيم الانفعالات	0,566**	0,432**	1	0,561**	0,308*	0,743**
التعاطف	0,686**	0,482**	0,561**	1	0,388**	0,819**
التواصل الاجتماعي	0,365**	0,336*	0,308*	0,388**	1	0,674**
الدرجة الكلية	0,816**	0,702**	0,743**	0,819**	0,674**	1

يُلاحظ من الجدولين رقم (3) و (4) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) و(0,05) وبالتالي فإنّ المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثبات المقياس:

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي من خلال تقسيم البنود إلى زوجية وفردية وحساب معامل الارتباط بينهما ثم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون وذلك بالنسبة للأبعاد وللدرجة الكلية والجدول رقم(5) يوضح النتائج:

جدول رقم (5): معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الذكاء الانفعالي

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	سبيرمان – براون
المعرفة الانفعالية	0,822
إدارة الانفعالات	0,829
تنظيم الانفعالات	0,870
التعاطف	0,785
التواصل الاجتماعي	0,919
الدرجة الكلية	0,923

يبين الجدول رقم (5) أن مقياس الذكاء الانفعالي يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

– **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للأبعاد وللدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، والجدول رقم (6) يوضح النتائج:

جدول رقم (6): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الانفعالي

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ
المعرفة الانفعالية	0,721
إدارة الانفعالات	0,681
تنظيم الانفعالات	0,680
التعاطف	0,689
التواصل الاجتماعي	0,751
الدرجة الكلية	0,725

يبين الجدول رقم (6) أنّ معاملات ثبات ألفا كرونباخ جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

مما سبق يتضح أن مقياس الذكاء الانفعالي يتسم بدرجة جيدة ومقبولة من الصدق والثبات مما يجعله صالحاً للاستخدام كأداة في البحث الحالي.

- **مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:** اعتمدت الباحثة في هذا البحث على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدافيدسون (Davidson, 1987) أعده للغة العربية عبد العزيز ثابت عام (2006)، يشتمل المقياس على (18) بند وتأخذ الإجابات الاحتمالات الآتية (أبداً (0)، نادراً (1)، أحياناً (2)، غالباً (3)، دائماً (4)) وذلك لجميع بنود المقياس، أما بالنسبة لتشخيص الحالات التي تعاني من اضطراب الشدة ما بعد الصدمة فيجب توفر ما يلي: عرض واحد من أعراض استعادة الخبرة الصادمة، وعرض واحد من أعراض الاستثارة، واثنين إلى ثلاثة من أعراض التجنب.

والدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس تتراوح بين (72–0) وهي تتوزع وفق الآتي:

أقل من 24 اضطراب منخفض / من 24 إلى أقل من 49 اضطراب متوسط / من 49 إلى 72 اضطراب مرتفع.

الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

صدق المقياس:

– **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (7) يوضح النتائج:

جدول رقم (7): معاملات الارتباط بين درجة كل بند و والدرجة الكلية لمقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0,707**	10	0,574**
2	0,576**	11	0,344**
3	0,627**	12	0,463**
4	0,518**	13	0,564**
5	0,436**	14	0,619**
6	0,497**	15	0,585**
7	0,389**	16	0,490**
8	0,442**	17	0,407**
9	0,547**	18	0,480**

يتضح من الجدول رقم (7) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وبالتالي فإنّ المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثبات المقياس:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم التأكد من ثبات مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (0,737) وبالتالي فإن المقياس يتمتع بمعامل ثبات جيد.

يُلاحظ مما سبق أن مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة يتسم بدرجة مقبولة وجيدة من الثبات والصدق وبالتالي يمكن اعتباره أداة صالحة للاستخدام في هذا البحث.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

سيتم عرض نتائج البحث من خلال الإجابة على الأسئلة والفرضيات وتفسير النتائج من خلال الدراسات السابقة والأدبيات النظرية كما يلي:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال حساب أعلى درجة على المقياس (200) وأدنى درجة (40) ثم حساب المدى (أعلى درجة – أدنى درجة) وتقسيمه على عدد الفئات (3) لتقسيم الدرجات إلى ثلاثة مستويات (منخفض – متوسط – مرتفع) كما يلي: (40–93) ذكاء انفعالي متخفض.

(94–147) ذكاء انفعالي متوسط.

(148–200) ذكاء انفعالي مرتفع.

ثم حساب التكرارات والنسبة المئوية لدرجات الأفراد على المقياس، والجدول رقم (8) يوضح مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث:

جدول رقم (8): مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث

العينة الكلية	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
	18	12%	97	64,67%	35	23,33%

من الجدول رقم (8) يتبين أن مستوى الذكاء الانفعالي السائد لدى أفراد عينة البحث هو المستوى المتوسط حيث أن (64,67%) من أفراد العينة لديهم ذكاء انفعالي متوسط، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المومني، والخطيب، والبشايرة، 2021) التي بينت نتائجها وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد العينة هم من المراهقين وخلال مرحلة المراهقة يواجه المراهقون اضطرابات انفعالية وهم مفرطون في النشاط ومندفعون وعواطفهم شديدة وغير قادرين على فهم مشاعرهم والتحكم بها وتنظيمها (Bhuyan, 2021, 2348–2349)، وهذا قد يعيق نمو الذكاء الانفعالي لديهم بدرجة مرتفعة، وقد يكون المراهقون قد اكتسبوا بعض مهارات الذكاء الانفعالي مع تقدمهم في العمر، حيث يؤثر العمر بشكل كبير على الذكاء الانفعالي وأبعاده فمع تقدم العمر والخبرة يصبح الفرد أكثر ذكاء من الناحية العاطفية والاجتماعية فالذكاء الانفعالي يمكن تطويره وتعلمه في جميع الأعمار (Sharma, 2017, 13)، وبالتالي قد يكون ذلك جعل الذكاء الانفعالي لديهم من مستوى متوسط وليس منخفض.

السؤال الثاني: ما مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال حساب أعلى درجة على المقياس (72) وأدنى درجة (0) ثم حساب المدى (أعلى درجة – أدنى درجة) وتقسيمه على عدد الفئات (3) لتقسيم الدرجات إلى ثلاثة مستويات (منخفض – متوسط – مرتفع) كما يلي:

أقل من 24 اضطراب منخفض.

من 24 إلى أقل من 49 اضطراب متوسط.

من 49 إلى 72 اضطراب مرتفع.

ثم حساب التكرارات والنسبة المئوية لدرجات الأفراد على المقياس، والجدول رقم (9) يوضح مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث:

جدول رقم (9): مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث

العينة الكلية	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
	121	80,67%	20	13,33%	9	6%

من الجدول رقم (9) يتبين أن مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة السائد لدى أفراد عينة البحث هو المستوى المنخفض حيث أن (80,67%) من أفراد العينة لديهم مستوى منخفض من اضطراب الشدة ما بعد الصدمة، تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (سعدي، 2017) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى متوسط من اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بمرور فترة زمنية طويلة جداً على وقوع حدث التفجير، فإذا كان اضطراب الشدة ما بعد الصدمة يستمر لدى بعض الحالات لعدة أشهر أو عدة سنوات فإنه بالنسبة للحالات الأخرى يتلاشى أو ينخفض بشكل كبير مع مرور الوقت (آمنة، 2016، 154)، وقد يكون أيضاً الدعم الأسري والاجتماعي الذي تلقاه أفراد العينة خلال هذه الفترة قد ساهم في انخفاض شدة الاضطراب لديهم.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة والجدول رقم (10) يوضح النتائج:

جدول رقم (10): معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة

مقياس الذكاء الانفعالي	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة sig	القرار
البعد الأول (المعرفة الانفعالية)	-0,369**	0,000	دال
البعد الثاني (إدارة الانفعالات)	-0,338**	0,000	دال
البعد الثالث (تنظيم الانفعالات)	-0,341**	0,000	دال
البعد الرابع (التعاطف)	-0,274**	0,001	دال
البعد الخامس (التواصل الاجتماعي)	-0,321**	0,000	دال
الدرجة الكلية	-0,359**	0,000	دال

من الجدول رقم (10) يتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، حيث تتراوح قيم معاملات الارتباط بين (0,274−) و(0,369−) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غزالي (Ghazali, 2014) التي بينت وجود علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي لديهم قدرة على التعامل الواقعي والمرن مع المواقف والمطالب والتحديات وحل المشكلات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي، فالأفراد الأكثر ذكاء انفعالي أكثر

قدرة على التعامل بفعالية مع المواقف والأحداث المؤلمة التي يتعرضون لها في بيئتهم دون أن يصابوا بالضيق مما يجعلهم أقل عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية (Hunt & Evans, 2004, 796).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية تعزى لمتغير النوع.

للتأكد من صحة الفرضية ومعرفة الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بين الذكور والإناث تم تطبيق اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة والجدول رقم (11) يوضح النتائج:

جدول رقم (11): نتائج تطبيق اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير النوع

مقياس الذكاء الانفعالي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة sig	القرار
البعد الأول (المعرفة الانفعالية)	ذكور	75	28,37	5,793	8,004	148	0,000	دالة
	إناث	75	21,20	5,165				
البعد الثاني (إدارة الانفعالات)	ذكور	75	28,43	5,775	7,076	148	0,000	دالة
	إناث	75	21,79	5,717				
البعد الثالث (تنظيم الانفعالات)	ذكور	75	28,12	6,107	7,428	148	0,000	دالة
	إناث	75	20,95	5,714				
البعد الرابع (التعاطف)	ذكور	75	27,59	6,363	6,482	148	0,000	دالة
	إناث	75	21,35	5,386				
البعد الخامس (التواصل الاجتماعي)	ذكور	75	28,32	5,546	8,369	148	0,000	دالة
	إناث	75	20,91	5,300				
الدرجة الكلية	ذكور	75	140,83	26,298	8,442	148	0,000	دالة
	إناث	75	106,19	23,900				

يُلاحظ من الجدول رقم (11) أنّ القيمة الاحتمالية ل (ت) المحسوبة للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي ولأبعاده الفرعية أصغر من (0,05)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق، تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كومار

ودوللیت (Kumar & Dullet, 2022) التي بينت وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء الانفعالي يشتمل بشكل أساسي على إدارة المشاعر والتعبير عنها وعلى مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين والتفاؤل بالإضافة إلى القدرة على التعامل بمرونة مع المواقف المؤلمة، وإذا كانت الإناث أفضل في إدارة عواطف الآخرين وإدراكها فإن الذكور أكثر قدرة على إدارة عواطفهم الذاتية من الإناث (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001, 1116)، كما أن الذكور أكثر تفاؤل وثقة بالنفس وأكثر قدرة على التكيف والتعامل مع الآخرين بالإضافة إلى انهم قادرون على التعامل مع التوتر وإدارة المواقف المؤلمة بشكل أفضل من الإناث (Ahmad, Bangash & Khan, 2009, 128).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تعزى لمتغير النوع.

للتأكد من صحة الفرضية ومعرفة الفروق في مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة بين الذكور والإناث تم تطبيق اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة والجدول رقم (12) يوضح النتائج:

جدول رقم (12): نتائج تطبيق اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير النوع

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	قيمةsig	القرار
ذكور	75	17,27	4,134	5,121	148	0,000	دالة
إناث	75	24,71	11,883				

يُلاحظ من الجدول رقم (12) أن متوسط الذكور (17,27)، ومتوسط الإناث (24,71)، وقيمة ت هي(5,121) ومستوى دلالتها sig (0,000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يشير إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة بين الذكور والإناث لصالح الإناث، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هانت وآخرين (Hunt et al, 2011)، ويمكن تفسير هذه النتيجة باختلاف طبيعة كل من الذكور والإناث فالإناث أكثر حساسية وعاطفية وأكثر تأثراً بالمواقف

المؤلمة والصادمة التي يتعرضن لها، حيث تقوم الإناث باسترجاع هذه المواقف والذكريات المتعلقة بها بشكل أكبر من الذكور مما قد يجعلهن يطورن أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة ويحافظون على هذه الأعراض لفترة أطول مقارنةً بالذكور.

المقترحات:

- ❖ إعداد برامج إرشادية لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى المراهقين الذين تعرضوا لأحداث صادمة ويعانون من اضطراب الشدة ما بعد الصدمة بهدف مساعدتهم على خفض أعراض الاضطراب وتحقيق الصحة النفسية.
- ❖ عقد ندوات ومحاضرات إرشادية توضح أهمية الذكاء الانفعالي في مواجهة الأحداث الصادمة والمؤلمة.
- ❖ إجراء ورشات تدريبية لتزويد المراهقين الذين تعرضوا لأحداث صادمة بمعلومات حول كيفية التعامل مع هذه الأحداث.
- ❖ إعداد مرشدين نفسيين مختصين بإرشاد الأزمات والكوارث وتفعيل دورهم في المدارس لمساعدة الطلاب الذين تعرضوا لأجداث صادمة على تخطي هذه الأحداث والتعامل معها بفاعلية.
- ❖ إجراء العديد من الأبحاث والدراسات عن اضطراب الشدة ما بعد الصدمة على فئات عمرية مختلفة وربطه بمتغيرات أخرى مثل الصلابة النفسية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي.
- ❖ إجراء العديد من الأبحاث والدراسات عن الذكاء الانفعالي وربطه بمتغيرات أخرى مثل الصحة النفسية والمرونة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- آمنة، النوي. (2016). اضطراب ما بعد الصدمة لدى الشاهد على جريمة قتل دراسة على عينة من شهود جرائم القتل. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 3 (2)، 150 - 185.

- بارلو، ديفيد. (2002). **مرجع إكلينيكي في الاضطرابات النفسية دليل علاجي تفصيلي**. ترجمة (صفوت فرج)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- بيرم، فاطمة. (2016). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الأساتذة الجامعيين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

- حسن، طارق. (2011). الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر دراسة مقارنة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، بوزريعة.

- حنصالي، مريامة. (2014). إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

- سعدي، ريما. (2017). اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من المراهقين النازحين دراسة ميدانية في منطقة مصياف. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 39 (6)، 43 - 31.

- سعيد، سعاد. (2015). **الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي**. ط1، إربد: عالم الكتب الحديث.

– الطلالعة، محمود. (2007). تحري الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي وإيجاد علاقته بالقلق لدى طلبة جامعة مؤتة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة مؤتة، الكرك.

– عبد الفتاح، نهال، وعبد الرحمن، محمد، وعبد الوهاب، صلاح. (2019). المخططات المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المراهقين. **مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية**، 5 (1)، 516–492.

– فواز، جورية. (2011). **صدمة الحرب آثارها النفسية والتربوية في الأطفال**. ط1، بيروت: دار النهضة العربية.

– محمد، ابراهيم. (2020). اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعلاقته بالقلق والاكتئاب لدى عينة من المراهقين. **مجلة البحث العلمي في الآداب**، عدد خاص، 391–369.

– المحمودي، محمد. (2019). **مناهج البحث العلمي**. ط 3، صنعاء: دار الكتب.

– المعمري، إنجيلا. (2022). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالصمود النفسي لدى عينة من جرحى الجرب تعز. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، العدد 27، 451–429.

– منظمة الصحة العالمية. (1992). **المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية**. جنيف.

– منظمة الصحة العالمية. (2021). **المراجعة الحادية عشرة للتصنيف الدولي للأمراض تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية**. جنيف.

– المومني، محمد، والخطيب، فريال، والبشايرة، محمود. (2021). علاقة توكيد الذات بالأمن النفسي والذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في شمال الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 5 (3)، 146–119.

المراجع الأجنبية: References

- Adela, G, Luis, P.P & Guirao, A.(2019). Emotional intelligence: characteristics and ways to develop it. **Publicaciones Didacticas**, N104, 6-12 .

- Ahmad, S, Bangash, H & Khan, SH.A.(2009). Emotional intelligence and gender differences. **Sarhad J.Agric**, 25(1), 127-130.

- Bar-on, R.(2006). The Bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema**, vol 18, 13-25 .

- Bhuyan, S.(2021). A study on the emotional intelligence of the adolescents. **Elementary Education on Line**, 20(6), 2348-2352 .

- Black, T.G.(2004). Psychotherapy and outcome research in ptsd: understanding the challenges and complexities in the literature. **Canadian Journal of Counselling**, 38 (4), 277-288.

- Brewin, CH.R & Holmes, E.A.(2003). Psychological theories of post-traumatic stress disorder. **Clinical Psychology Review**, 23, 339-376.

- Chaidi, I, Drigas, A.(2022). Theories-models of emotional intelligence. **Scientific Electrinic Archives**, 15 (12), 26-40.

- Ciarrochi, J, Chan, A.Y & Bajgar, J.(2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. Personality and Individual Differences, 31, 1105-1119.

- Dalgleish, T.(2004). Cognitive approaches to post traumatic stress disorder: the evolution of multi representational theorizing. **Psychological Bullentin**, 130 (2), 228-260.

- EL-Khodary & B, Samara, M.(2019). The relationship between trait emotional intelligence, pro-social behavior, parental support and parental psychological control and ptsd and depression. **Journal if Research in Personality**, 81(4), 1-43 .

- Ghazali, S.R.(2014). Investigating the relationship between post-traumatic stress disorder (ptsd) symptoms and emotional intelligence among adolescent refugees from the middle east. **Journal of Psychiatry**, 15(2), 220-224.

- Goleman, D.(2001). Emotional intelligence: issues in paradigm building from the book the emotionally intelligent work place. **Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations**, 13 (26), 1-13.

- Gottfredson, R.K & Becker, W.J.(2023). How past trauma impacts emotional intelligence: Examining the connection. **Frontiers in Psychology**, volume 14, 1-10.

- Hunt, N & Evans, D.(2004). Predicting traumatic stress using emotional intelligence. **Behaviour Research and Therapy**, 42, 791-798.

- Hunt, K.L, Martens, P.M & Belcher, H.M.(2011). Risky business: trauma exposure and rate of posttraumatic stress disorder in African American children and adolescents**. Journal Of Traumatic Stress**, 24(3), 365-369.

- Kelly, J, Scott, H & Bryan, H.(2016). Emotional intelligence, coping style, and social support as predictors of post- traumatic stress disorder. **Journal of Search & Rescue**, 3(1), 29-46.

- Kobylarczyk, M & Oginska-Bulik, N.(2017). Assessing resiliency and personal growth in a group of adolescents experiencing negative life events: the mediating role of emotional intelligence. **Current Issues in Personality Psychology**, 6(2), 91-101.

- Kumar, B & Dullet, G.(2022). Emotional intelligence in adolescents: a comparative study. **Journal of Positive School Psychology**, 6(3), 9061-9066.

- Kumari, S.(2022). A study of goleman's model on emotional intelligence it can matter than I.Q. **Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)**, 3(9), 559-565

.

- Mayer, J.D, Salovey, P & Caruso, D.R.(2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. **Psychological Inquiry**, 15(3), 197-215.

- Norboevich, T.B.(2020). Analysis of psychological theory of emotional intelligence. **European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences**, 8(3), 99-104.

- Petrides, K.V & Mavroveli, S.(2018). Theory and applications of trait emotional intelligence. **Psychology**, 23(1), 24-36.

- Sfetcu, N.(2020). Models of emotional intelligence EI in research and education. **Set Things**, 30, 1-13.

- Sharma, D.(2017). Impact of age on emotional intelligence and its components. **International Journal of Research and Innovation in Social Science**, 1(1), 13-20.