مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 20

1446 هـ - 2024 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. وليد حماده	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

م. ربا قباقلي

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
المناعة النفسية وعلاقتها بقوة السيطرة المعرفية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص	رزان فاتح العلي د. أحمد حاج موسى	62-11
أنماط التعلق وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية في محافظة طرطوس	سوسن عباس د. زياد الخولي د. حنان لطوف	108- 63
درجة توافر بعض مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر الموجهين التربويين في محافظة حمص	فاطمه الشامي د منال مرسي	150-109
مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي بحسب نموذج (CASEL) لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي "دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"	نعمه حسون د. ريما سعدي	190-151

المناعة النفسية وعلاقتها بقوة السيطرة المعرفية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص.

طالبة الماجستير: رزان فاتح العلي كلية التربية – جامعة البعث

أشراف أ.د: أحمد حاج موسى

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية وقوة السيطرة المعرفية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص، وقد بلغ حجم العينة (150) طالب وطالبة (75) ذكور و(75) إناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة الصف الأول الثانوي، وقد استخدمت الباحثة مقياس المناعة النفسية أعداد جبريني (2020) ومقياس قوة السيطرة المعرفية إعداد ستيفنسون(Stevenson,1998) بعد تعريبه من قبل الباحثة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تمتع طلبة الصف الأول الثانوي بمستوى مرتفع من المناعة النفسية.
- الرتبة السائدة من قوة السيطرة المعرفية لدى أفراد عينة البحث هي الرتبة الثانية.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية والرتبة الأولى والثانية من قوة السيطرة المعرفية.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين بعد المواجهة التكيفية والرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية.
- يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس المناعة النفسية وبعد المواجهة التكيفية لصالح الذكور.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على بعد الاحتواء وتنظيم الذات.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية والرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية.

الكلمات المفتاحية: المناعة النفسية، قوة السيطرة المعرفية.

Psychological immunity and its relationship to the strength of cognitive holding power among first-year secondary school students in the city of Homs.

Master's student: Razan Fateh Alali

Dr: Ahmed Haj Hassan

ABSTRACT

The current study aimed to reveal the relationship between psychological immunity and the strength of cognitive control among a sample of first-year secondary school students in the city of Homs. The sample size was (150) students, (75) males and (75) females, who were randomly selected from the first-year students. For secondary school, the researcher used the Psychological Immunity Scale, prepared by Jebrini (2020), and the Strength of Cognitive Control Scale, prepared by Stevenson (1998), after it was arabized by the researcher.

The study reached the following results:

-First year secondary school students enjoy a high level of psychological immunity

-The dominant level of cognitive control strength among individuals in the research sample is the second level.

-There is no statistically significant correlation between the scores of the research sample members on the psychological immunity scale and its sub-dimensions and the first and second levels of cognitive control strength.

-There is a statistically significant inverse correlation between the adaptive coping dimension and the first-order strength of control Cognitive.

-There are statistically significant differences between the average scores of males and females on the psychological immunity scale and after adaptive confrontation, in favor of males.

-There are no statistically significant differences between the average scores of males and females on the containment and self-regulation dimension.

-There are no statistically significant differences between the average scores of males and females on the first level of strength of control Cognitive and second-order strength of cognitive control.

Key Words: psychological immunity, cognitive holding power

-مقدمة البحث:

إن متطلبات الحياة اليومية وكثرة الضغوط والأعباء المادية والأسرية والأكاديمية قد تحدث خللاً في انفعالات وأفكار الفرد في كافة المراحل النمائية، ومع تزايد تعقيدات العصر الحالي المتميز بالتسارع في جميع المجالات وما يتركه من تأثيرات تمثل تحدياً أمام التربية وأساليب التعلم في تزويد الطلبة بالمهارات والقدرات والجوانب النفسية التي تهيئ الفرد وتكسبه القدرة على التفكير ومواجهة المشكلات والعقبات وبالتالي القدرة على التكيف والتعامل مع المواقف الاجتماعية والأكاديمية.

وعلى اعتبار أن جسم الإنسان لا يقتصر على الأجهزة العضوية والحيوية وإنما يتأثر أيضاً بوحدة نفسية مبنية على نظام مناعي قوي يحمي الفرد من الاعتداءات النفسية ويهيئه للتكيف مع تقلبات الحياة اليومية، كما يفعل الجهاز المناعي الحيوي في تصديه لاعتداءات الاجسام الغريبة دون توجيه أو تدريب، فالجسم والنفس يربط بينهما علاقة قوية ومتينه يؤثر كل منهما بالأخر ويتأثر به حتى يعزز صحة الفرد النفسية، وبالرغم من ذلك فإن الأفراد تختلف استجابتهم للمواقف الضاغطة ما بين الضغط المؤدي للمرض والضغط الذي يكسب الفرد قوة وإصرار(بايه، 2018، 1).

مما يوجه انتباهنا إلى أن هناك عوامل تتداخل في حماية الفرد من المضاعفات السلبية للضغوط النفسية وأهمها امتلاك الأفراد للمناعة النفسية (psychological immunity)، والتي تعتبر من المصطلحات الحديثة في مجال الصحة والإرشاد النفسي، وقد استخدم في أوائل التسعينات لوصف كيفية مواجهة الأزمات والمشاعر السلبية وكيفية حماية الذات من المخاطر والاضطرابات، وترجع الجذور الأولى لمفهوم المناعة النفسية لنظرية فرويد التي وضح من خلالها كيفية حماية الذات والدفاع عنها من خلال الأليات والميكانيزمات الدفاعية.

إلا أن هذا المفهوم بدأ بالظهور والتبلور بصورة جلية من خلال رسالة الدكتوراه التي قدمتها سوزان كوبازا (Sozanne Kobasa،1977) وصفت من خلالها المناعة النفسية بأنها مجموعة السمات الشخصية التي تعمل كواق من أحداث الحياة الشاقة وأنها تمثل اعتقاداً واتجاهاً عاماً لدى الفرد في قدرته على استغلال كافة مصادرة وإمكاناته النفسية والبيئية المتاحة، كي يدرك أحداث الحياة الشاقة إدراكاً غير مشوه ويفسرها بمنطقية وموضوعية، ويتعايش معها على نحو إيجابي (المالكي ،2019، 198-197).

وما يفسر أهمية المناعة النفسية بأنها تدفع الفرد إلى استخدام مشاعره والتمييز بين الأشياء الضارة والمفيدة من خلال القدرة على التخطيط، والتخيل، والذاكرة وإدراك المعززات وبناء الخطط التي تحمي كيان الفرد الجسدي والنفسي وتنمي الإبداع، وتقاس المناعة النفسية من خلال نواتجها على بعض المفاهيم القابلة للقياس كالتحصيل الدراسي والقدرات العقلية وتقدير وتنظيم الذات (الربيحات، 2021، 89).

وبذلك فإن طلبة المرحلة الثانوية بوجه عام هم أكثر الفئات حاجة إلى التمتع بالمناعة النفسية بسبب تعرضهم للضغوط النفسية والأكاديمية والاجتماعية، ناهيك عن التغيرات التي تشتمل عليها عملية النضج وما ترافقها من تقلبات مزاجية وسهولة الانفعال والتوتر والقلق والتهور في حل المشكلات وخاصةً لدى طلبة الصف الأول الثانوي على اعتبار أنهم في منتصف الجسر الواصل بين الطفولة والنضج، وهذا ما يفسر أهمية امتلاكهم لمناعة نفسية تعينهم على مواجهة المشكلات وتنمي التفكير وتوجههم إلى أساليب مواجهة الضغوط كما تنمي التوجه العقلي لدى الطلبة كي يكونوا أكثر جدارة في التعامل مع تحديات الحياة بطريقة إيجابية والتغلب على الأساليب السلوكية غير السوية التي تظهر عليهم وعلى المحيط المدرسي الذي ينضجون فيه(عصفور، 2013، 27).

لذا كان هدف التربية في جميع المراحل التعليمية التعلمية هي تزويد الطلبة بالمهارات المعرفية والعلمية التي تساعدهم على حل مشكلاتهم من خلال تعليمهم كيف يفكرون ويتوصلون إلى الحلول الصحيحة الأمر الذي يحفز الشعور بالسعادة والرضى

ويعزز مناعتهم النفسية وذلك من خلال امتلاكهم لقوة السيطرة المعرفية (Cognitive holding power).

ويعتبر مفهوم قوة السيطرة المعرفية أحد العوامل ذات العلاقة بالشخصية والمرتبطة بقدرة الفرد على التكيف مع البيئة التعليمية وإنجاز المهام الأكاديمية مما يحفز الإبداع وينمي المناعة النفسية، وهو من المفاهيم الحديثة التي تبنى على أساس من التفاعل بين المتعلم والبيئة الصفية بكافة مكوناتها.

وكان ستيفنسون(Stevenson,1986) أول من وجه الأنظار نحو هذا المفهوم من خلال نظريته عن التحكم التنفيذي، واعتبره مفهوم نفسي اجتماعي قائم على أساس من التحفيز الموجه من البيئة التعليمية للمتعلم بصورة إيجابية أو سلبية وذلك استناداً إلى رتب قوة السيطرة المعرفية والتي تنقسم إلى رتبتين وهما الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية وتشير إلى اتباع الطلبة للتعليمات والإجراءات المقدمة من قبل المعلم، وبذلك يكون دور الطالب سلبياً في عملية تعلمة، والرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية والتي تشير إلى توجيه الطلبة للبحث واكتشاف المعلومات ومراقبة الأنشطة والبحث عن حلول للمشكلات من خلال الاعتماد على الذات وما تمتلكها من قدرات (Stevenson& Evans, 1994, 162).

وعلى اعتبار أن الشخصية الإنسانية لا تمتلك قدرات موحده ولا تستجيب للمواقف بطريقة متماثله، كان لابد من اعطاء الأهمية للفروق الفردية في النوع لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

وخلاصة القول وبما أن هناك اختلاف بين الأفراد في استجابتهم للمواقف الضاغطة وتكيفهم مع مستجدات العملية التعليمية وامتلاكهم لأساليب تفكير خاطئة أو سوية كان لابد من أمتلاك طلبة الصف الأول الثانوي لقوة السيطرة المعرفية حتى يتمكنوا

من استخدامها في مواجهة التغيرات والأحداث والضغوط اليومية بفاعلية ومرونة مما قد يساهم في تعزيز مناعتهم النفسية وهذا ما سيتم التأكد منه في الدراسة الحالية.

- **مشكلة البحث:**

تعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية فهي النافذة الأولى لعملية التنمية العقلية واكتساب المعارف والمهارات المتنوعة والبناء الأساسي لشخصية الفرد المستقبلية، ويتوجه من خلالها الطلبة نحو مرحلة جديدة تتطلب نمواً معرفياً وتطوراً في سمات الشخصية وخاصة لدى طلبة الصف الأول الثانوي باعتبارهم الجسر الواصل بين الطفولة والنضج، وعلى اعتبار أن مرحلة المراهقة هي مرحلة حرجة تشتمل الكثير من الضغوط النفسية والتحديات الدراسية والمعرفية والتي تؤثر سلباً على صحتهم النفسية، وبالرغم من أن بعض الطلبة يمتلكون ما يكفي من الأليات الدفاعية للتغلب على الأزمات فإن البعض الأخر لا يمتلكها وخاصة أننا في عصر لا تتساوى فيه سرعة التغيير لدى المراهقين مع سرعة التكيف.

وبالرغم من جهودنا المكثفة لحماية أجيال المستقبل من الفيروسات والملوثات التي تؤثر على المناعة الجسدية والوقاية من الأخطار السلبية لها ألا أننا نجهل أهمية التحصين والوقاية من الناحية النفسية، على الرغم من أن المشاكل النفسية هي الأكثر بروزاً لدى فئات المراهقين والأطفال كونها من الفئات الضعيفة نسبياً في مقاومة التوتر والضغوط والمنافسات بطريقة تكيفيه، ومع ظهور أساليب حديثة تحد من التفاعل الاجتماعي اليومي كأجهزة الهواتف المحمولة وشبكة الإنترنت والكثير من الألعاب الإلكترونية تدنت قدرة الطلبة على حل المشكلات وتنظيم القدرات(Gupta & Nebhinani, 2020, 2).

مما حفز الباحثين في علم النفس الإيجابي على بلورة مفاهيم تبرز أهمية الجوانب الإيجابية في الشخصية ومنها مفهوم المناعة النفسية (psychological immunity)،

والتي تعتبر أحد أهم العوامل في الشخصية الموصلة للصحة النفسية، حيث تبنى على أساس أن الجسم والعقل سلسلة مترابطة، والدماغ هو الموجه لكافة العمليات النفسية والفسيولوجية والمعرفية، وتحافظ المناعة النفسية على توازن الأفراد من خلال العمليات الوقائية التي تمد الفرد بالقدرة على حل المشكلات والمواجهة والتغلب على المواقف الضاغطة والمحافظة على الثبات الانفعالي وامتلاك البدائل والاستفادة من الخبرات السابقة (العمري، 2021، 3).

ويعتمد الجهاز المناعي النفسي على الأليات المعرفية التي تقي الفرد من الأحساس بالمعاناة وذلك من خلال الإجراءات المعرفية القائمة على التحويل ومعالجة المعلومات مما يمكن الفرد من امتلاك عدد من البدائل والاحتمالات المساعدة (مسحل، 2018، 3).

ويتميز الطلبة المتمتعين بالمناعة النفسية بأنهم يضعون لأنفسهم أهداف واقعية وإيجابية ويشعرون بتقدير الذات وتزداد لديهم القدرة على حل المشكلات وينظرون إلى الأخطاء والعثرات باعتبارها تحديات يجب مواجهتها وليس عوامل محبطة ينبغي تجنبها، وبالمقابل فإن تدني المناعة النفسية يجعل الفرد عرضه للاقتناع بالأفكار غير السوية وتشوه الحكم على المواقف، والاستنزاف النفسي والجمود الفكري، والفشل والإتباع غير الواعي وبتالي انخفاض المستوى التعليمي (الأحمد، 2020، 130).

وقد برزت مشكلة البحث من خلال الدراسات السابقة التي أشارت إلى دور المناعة النفسية في حماية الفرد من الضغوطات والمعوقات والإحباطات التي يتعرض لها وتنمي قدرته على حل المشكلات وإدارة الأزمات وتعزز الكفاءات الذاتية كما تنمي التوافق الإيجابي مع البيئة وتتداخل في قدرة الفرد العقلية ومن هذه الدراسات دراسة عبد الله (2022) التي توصلت إلى أهمية دور المناعة النفسية في تعزيز السلوكيات والاستجابات الإيجابية عند مواجهة الأحداث الضاغطة ضمن البيئة التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

كما توصلت دراسة غوبتا ونيفاني(Gupta & Nebhinani, 2020) إلى أهمية المناعة النفسية في تطوير الدماغ والشخصية لدى الأطفال والمراهقين.

واستناداً إلى الأبحاث والأدبيات المتخصصة فقد وجدت الباحثة مدخلاً يوافق بين علم النفس العصبي وعلم النفس المعرفي مما يمكن من فهم عملية التعلم وتأثيرها وتأثرها ببعض المتغيرات النفسية والمعرفية، وقد استخدم الباحثين المعرفين في وصف هذا المفهوم مصطلح الوظائف التنفيذية (Executive function) والذي يعبر عن العمليات النفسية والمعرفية التي تضمن سيطرة الفرد على تفكيره وسلوكه (Zelazo & Mulley, 2003, 1-2).

ومن أهم تلك العمليات ذات التأثير في الشخصية هو مفهوم قوة السيطرة المعرفية (Cognitive holding power)، والذي يعد من المفاهيم التي استولت على اهتمام الباحثين في الأونه الأخيرة نظراً لتأثيراته الإيجابية والسلبية على العملية التعليمية التعلمية، واستناداً إلى هذا المفهوم يمكن تحديد أنواع النشاط المعرفي الذي يعتمد عليه المتعلمين أثناء عملية تعلمهم، ويندرج هذا المفهوم من نظرية الموضع (Setting theory) وعلم النفس البيئي (Educational Psychology) لستيفنسون (Stevenson,1990) الذي ميز بين رتبتين من قوة السيطرة المعرفية وهما الرتبة الأولى والتي ترتبط بالاستراتيجيات السطحية واستخدم الأساليب الروتينية في عملية التعلم وبالتالي انخفاض الاهتمام بالدوافع والفروق الفردية بينما ترتبط الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية بالاستراتيجيات العميقة للتعلم والتي تؤدي إلى إنتاج الأفكار وربط المعارف السابقة بالحالية مما يحقق الشعور بالرضا والفهم والاستمتاع بالأنشطة الصفية والابتعاد عن الأنشطة الروتينية المملة والسطحية (ورد في العظامات، 2021، 339).

وتساعد الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية في توجيه الطلبة نحو أداء مجموعه من الأنشطة التي يتمكن من توظيفها في التعامل مع المشكلات الدراسية مما يخفض الشعور بالفشل والخوف والتوتر لديه، وهذا يتطلب تجهيزاً معرفياً متقدم ومناعة

نفسية قوية تجعل الطلبة في حالة مستمرة من البحث والنشاط في مواجهة الصعاب بصورة إيجابية، وهذا ما قد توصلت إليه دراسة روبرت (Robert Ader) في أن الجهاز المناعي النفسي ينمي القدرة على التعلم وحل المشكلات.

وترى العديد من الدراسات أن أساليب التعلم تتغير بتغير النوع وذلك كون التعلم يستند إلى نوع الأداء المفضل لدى المتعلم واكتسابه لما يراه مناسباً من معلومات ومعارف كما يتأثر بالفروق الفردية في استراتيجيات التذكر والتخيل والإدراك والتفكير، ويرى زانج (Zhang , 2013, 469) أن أفضل أساليب التعلم هي التي تأخذ باعتبارها الفروق الفردية بين المتعلمين في الوظائف المعرفية وتتعامل معها، لذلك تبقى مهمة المؤسسات التعليمية والتربوية توفير بيئة تعلم تحفز الطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم وتعزز مناعتهم النفسية، وعليه توصلت دراسة ستيفنسون واخرون(Stevenson, 1997) إلى أن بيئة التعلم تتضمن الكثير من الخبرات والمكونات المعرفية وهي تدفع الطلبة إلى أشكال مختلفة من الأنشطة المعرفية والأفعال السلوكية التي تسهم في تكيفهم مع المواقف التعليمية والقيام بالمهام والواجبات الأكاديمية(Alzubi et al,2022,492–493).

واستناداً إلى ما سبق يمكن تصنيف الأفراد وفق نوعين منهم من هو معتمد على المعلم ومنهم من هو معتمد على ذاته، وجوهر عملية التعلم تكمن في توفير عوامل محفزة لتنمية القدرات والإمكانات والاعتماد على الذات كل ذلك ممكن أن يسهم في الارتقاء بمستوى المناعة النفسية لدى المتعلمين وخاصة أننا نتعامل مع فئة عمرية معرضه بصورة واضحة للتوتر والقلق الذي يضعف المناعة النفسية ويحد من إنجازاتهم الاكاديمية وقدراتهم المعرفية ويؤثر على التفكير السليم ويخفض نشاطاتهم العقلية ويهدد تحصيلهم العلمي واختيارهم للأساليب المعرفية الملائمة لحل المشكلات سواء كانت تحصيلية أو شخصية أو اجتماعية.

ومن خلال ما سبق تتلخص مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما طبيعة العلاقة بين المناعة النفسية وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص؟

- **أهمية البحث:**

1) تأتي أهمية البحث من أهمية المتغيرات التي تناولتها الدراسة وهي المناعة النفسية وقوة السيطرة المعرفية.
2) تأتي أهمية البحث من ندرة الدراسات التي بحثت العلاقة بين المناعة النفسية وقوة السيطرة المعرفية وذلك في حدود علم الباحثة.
3) إلقاء الضوء على شريحة مهمة في المجتمع وهم المراهقين من طلبة الصف الأول الثانوي والتي تعتبر من الفئات العمرية الأكثر قابلية للتأثر بما يحيط بهم من مستجدات الحياة اليومية.
4) توجيه أنظار المؤسسات التعليمية إلى دور المناعة النفسية في تحفيز الطلبة على الإنتاج الأكاديمي المبدع وتعزيز سيطرتهم المعرفية.
5) إثراء المكتبة العربية بمقياس معرب لقوة السيطرة المعرفية إعداد ستيفنسون(Stevenson,1998).

- **أهداف البحث:**

1) تعرف مستوى المناعة النفسية لدى أفراد عينة البحث.
2) تعرف رتبة قوة السيطرة المعرفية لدى أفراد عينة البحث.
3) تعرف العلاقة بين المناعة النفسية وقوة السيطرة المعرفية لدى أفراد عينة البحث.
4) تعرف الفروق في المناعة النفسية لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).
5) تعرف الفروق في رتب قوة السيطرة المعرفية لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

- **أسئلة البحث:**

1) ما مستوى المناعة النفسية لدى أفراد عينة البحث؟

2) ما رتبة قوة السيطرة المعرفية لدى أفراد عينة البحث؟

- **فرضيات البحث:**

تم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0،05)

1) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية، ودرجاتهم على بعدي مقياس قوة السيطرة المعرفية.

2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس المناعة النفسية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على بعدي مقياس قوة السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

- **حدود البحث:**

–حدود زمانية: يتم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام2024/2023.

–الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص.

–الحدود البشرية: طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص.

– الحدود الموضوعية: يقتصر على دراسة المناعة النفسية وقوة السيطرة المعرفية لدى أفراد عينة البحث.

- **مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**

1) **المناعة النفسية:**

هي قدرة الفرد على حماية نفسه من التأثيرات السلبية المحتملة للضغوط والتهديدات والمخاطر والإحباطات والأزمات النفسية، والتخلص عن طريق التحصين النفسي باستخدام الموارد الذاتية والإمكانات الكامنة في الشخصية مثل التفكير الإيجابي، الإبداع، حل المشكلات، ضبط النفس، الاتزان والصمود، الصلابة والتحدي، المثابرة والفاعلية، التفاؤل والمرونة، التكيف مع البيئة (زيدان، 2013، 817).

-التعريف الإجرائي:

هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد مقياس المناعة النفسية (الاحتواء، المواجهة التكيفية، تنظيم الذات) المستخدم في الدراسة الحالية.

2) **قوة السيطرة المعرفية:**

هي أحد خصائص موقف التعلم التي تدفع المتعلمين إلى استخدام مجموعة من الإجراءات المعرفية التي قد تكون من الرتبة الأولى أو الثانية.

-**الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية:** هي دفع وتحفيز بيئة التعلم للمتعلمين لإتباع التعليمات والإرشادات التي يقدمها المعلم أو موضوع التعلم.

-**الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية:** هي دفع وتحفيز بيئة التعلم للمتعلمين للاعتماد على النفس أكثر من المعلم والانشغال في أنشطة معرفية مختلفة لحل المشكلات وتفسير المواقف الجديدة عن طريق ربطها بالمعلومات السابقة (Stevenson,1998, 411).

-التعريف الإجرائي:

هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعدي مقياس قوة السيطرة المعرفية (قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى، قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية) المستخدم في الدراسة الحالية.

الجانب النظري:

أ. المناعة النفسية:

ترجع الأصول البدائية لفكرة المناعة النفسية إلى فرويد في نظريته عن التحليل النفسي، والتي وضح من خلالها دور أليات الدفاع النفسي في حماية ذات الفرد، ألا أن ما قدمه فرويد عن ذلك المفهوم ما هو إلا وصف بسيط قدم من خلال نظرة قديمة.

وتتجلى الصورة الحديثة لمفهوم المناعة النفسية مع بداية الألفية الجديدة من القرن العشرين والتي ترافق فيها تعدد المفاهيم في وصف هذا المفهوم ومنها المناعة العقلية (Emotional immunity)، المناعة الانفعالية (Mental immunity)، نظام المناعة الوجدانية (Affective immune) ونظام المناعة السلوكية (Behavioral immunity) system، ومن الأشخاص الذين ساهموا في بلورة هذا المفهوم دانييل جلبرت وزملائه (Gilbert et al,1998)، لكن أولاه(Olah,1996) هو من أعطت ثمرة جهوده مفهوم المناعة النفسية قيمة وأهمية فقد وصفها بأنها: "وحدة متكاملة متعددة الأبعاد لموارد الشخصية المتعلقة بالجوانب الدافعية والسلوكية والمعرفية، تيسر للفرد التعامل مع الضغوط ومواجهتها وتدعم الصحة النفسية من خلال ثلاث أنظمة فرعية تتضمن ستة عشر بعد، وتتفاعل وتتكامل مع بعضها لتنمية المهارات والقدرات التكيفية التي توافق بين مبادئ الفرد ومتطلبات البيئة" (ورد في زيدان، 2013، 818-819).

في حين عرفها سيلي (Sely,1976) بأنها: "تمثل تعبيراً لمقاومة والصمود النفسي التي يبديها الفرد أمام الضغوط التي يواجهها"(ورد في جبريني، 2020، 16).

وقد عرفها فيتكان (Vaitkane,2004,23) بأنها: وحدة متكاملة ومتعددة الأبعاد من مصادر المرونة الشخصية أو القدرات التكيفية التي توفر الحصانة للفرد ضد الضغوط والانهيار والتحطم، وتحمي وتقوي عملية التوافق وتعمل كدروع ومصدات لمنع الأزمات النفسية.

أما ألبرت وآخرون (Albert et al,2012, 104) فقد عرفوها بأنها: مجموعة السمات الشخصية التي تجعل الفرد قادراً على تحمل الإنهاك والضغط ودمج الخبرات المكتسبة في ذلك بنمط لا يؤثر على الوظائف الفعالة للفرد، كما ينتج مناعة نفسية تحمي الفرد من التأثيرات السلبية.

وتعرفها مسحل (2018، 9) بأنها:" قدرة الفرد على مواجهة الأزمات والكوارث من خلال منظومة عقلية تساعد الفرد على إنتاج الأفكار المضادة للأفكار المدمرة سواء على المستوى الشخصي أو من خلال تفاعله مع الأخرين والتعامل بكفاءة مع متطلبات البيئة".

بينما عرفها الأحمد (2020، 129) بأنها:" نظام وجداني يستعين به الفرد بهدف إعطاء القدرة على إدراك المخاطر والحماية منها وتعزيز الحياة".

وبذلك نجد أن المناعة النفسية هي القوة التي تحمي الفرد من الضغوطات والتوترات وتعينه على حل المشكلات من خلال صقل تفكيره وتوجيهه إلى أساليب مواجهة صعوبات الحياة.

أهمية المناعة النفسية:

تتجلى أهمية المناعة النفسية انطلاقاً من كونها المنسق بين سائر القوى النفسية والجسدية حيث تعمل على ضبط توازن الفرد وتوجهه للتغلب على الضغوط النفسية.

كما تزيد من شعور الفرد بالراحة النفسية والاجتماعية من خلال توجيهه نحو السلوكيات السليمة التي تزيد من إتزانه الانفعالي والعقلي وتشعره بتقبل ذاته كما يتقبل الأخرين، وتساهم المناعة النفسية في دعم قدرات الأفراد للتعامل مع الأزمات وأبعادهم عن التناقضات في سلوكياتهم كما تقيهم من الاضطرابات الجسدية والنفسية الناتجة عن الضغوط اليومية، وتسهم في التكيف الذاتي لدى الأفراد مما يحفزهم على زيادة نشاطاتهم لمواجهة وإنجاز المتطلبات والمسؤوليات المترتبة عليهم، وتعتبر الأساس الذي يدعم قدرة الأفراد على حل المشكلات، أما عن أهمية المناعة النفسية بالنسبة للمجتمع فهي تسهم في تحقيق التكيف الاجتماعي الذي يحفز الأفراد على زيادة إنتاجهم مما ينعكس إيجاباً على المجتمع كما تساعد على أنشاء وسط أسري مستقر يحفز على تنشئة أسرية قائمة على التقبل والمساهمة في الحياة الاجتماعية من خلال دعم الصحة النفسية بصورة سليمه وإيجابية تخلو من الأمراض والاضطرابات الجسدية والنفسية(جبريني، 2020، 19).

مكونات المناعة النفسية:

تتكون المناعة النفسية من ثلاثة أنظمة فرعية تتعامل مع بعضها لتسهيل النمو والتكيف الذاتي وهي:

أ- التوجه نحو المراقبة: والذي يشير إلى مدى وعي وانتباه الفرد للبيئة الاجتماعية والفيزيقية مما يساعده على فهم وتفسير المتغيرات المحيطة،

ويوجهه إلى توقع النتائج الإيجابية، وينطوي هذا النظام على الأبعاد التالية الشعور بالتماسك، الشعور بالضبط، الشعور بالنمو الذاتي، التفكير الإيجابي، التحدي، التوجه نحو الهدف، المراقبة الاجتماعية.

ب- الإنجاز والإبداع: هو نظام فرعي ذاتي يعين الفرد على تعديل الظروف المحيطة وخاصة عند مواجهة المواقف الضاغطة من خلال استغلال الفرص البيئية وتعديل القدرات الداخلية والخارجية بهدف إنجاز الأهداف ذات الأهمية، وينطوي على الأبعاد التالية: الذات الإبداعية، حل المشكلات، فعالية الذات، القدرة على الابداع الاجتماعي، القدرة على التحرك الاجتماعي.

ت- تنظيم الذات: هو أحد الأنظمة الفرعية وينطوي على مكونات تسهم في توفير الضبط والتحكم في الجوانب الانفعالية والاندفاعية والمعرفية، ويتضمن الأبعاد التالية: الضبط الانفعالي، ضبط حدة الطبع، ضبط الاندفاعية.

وتعمل الأنظمة الفرعية السابقة في صورة تفاعلية لضبط عملية التكيف وتزويد المرونة لدى الفرد لاستخدام الاستراتيجيات التي تنمي الذات وتوفر المناعة النفسية والتوازن لكي يكون الفرد قادراً على التكيف مع البيئة (Bona, 2014,15).

وظائف وخصائص المناعة النفسية:

حدد جلبرت وزملائه(Gilbert et al,1998) الخصائص العامة للمناعة النفسية بما يلي:

1. العمل على التأهيل والإصلاح الشامل وليس فقط التحسين الجزئي للموقف.
2. تعزيز التخيلات الإيجابية.

3. تحويل الفشل إلى نجاح.
4. إلغاء الاستجابة السلبية للأحداث والابتعاد عن التوقعات السلبية.
5. التفسير العقلاني والتبرير المنطقي.

بينما تتمثل الخصائص العامة للمناعة النفسية وفق أولاه وزملائه(Olah,2005) بما يلي:

1. توجيه الجهاز المعرفي نحو إدراك النتائج الإيجابية.
2. تعزيز عملية توقع إمكانية نجاح السلوك الإيجابي.
3. تساهم في تحقيق تبدلات إيجابية في حالة الفرد وتؤكد على فرص النمو والتطور.
4. تساعد على اختيار أساليب مواجهه بما يتناسب مع خصائص الموقف وخصائص الفرد وسماته المزاجية (ورد في مسحل، 2018، 15).

وبذلك نجد أن المناعة النفسية تمد الفرد بطاقة إيجابية تعدل سلوكه وتساعده على تقييم المواقف والأحداث اليومية.

سمات الأشخاص المتمتعين والفاقدين للمناعة النفسية:

يمتلك المتمتعين بالمناعة النفسية القدرة على التحكم والتدعيم الذاتي والقدرة على حل المشكلات والتفكير الإيجابي، كما تنمو لديهم القدرة على التفكير والإنتاج المنطقي للأفكار، ومواجهة الفشل والتعبير عن الذات بصورة سوية، ويزداد لديهم الإحساس بالسيطرة والتماسك وموجهة التحديات بطريقة مبدعه، وينموا لديهم التفاؤل والإيجابية والإقبال على الحياة وضبط وإدارة الانفعالات والثقة بالذات والمرونة الشخصية والتحرر من العصابية، ويزداد تركيزهم على الهدف ويمتلكون القدرات التكيفية.

أما الأشخاص الفاقدين للمناعة النفسية يتسمون بضعف السيطرة والتحكم الذاتي وعدم القدرة على مواجهة الفشل والاستسلام له، كما يمتازون بعدم النضج والثبات الانفعالي والإنغلاق والجمود الفكري ومقاومة التغيير والانعزالية وقلة التفاعل مع الأخرين وفقدان الشعور بالمشاعر الإيجابية والميل للحزن والتشاؤم (العمري، 2021، 106-107)، كما تنمو لديهم القابلية للإيحاء حيث يميل الفرد للاقتناع بكل الأفكار سواء كانت صحيحه أو خاطئة، ويزداد لديهم الخلل في معايير الحكم على المواقف وفقدان السيطرة على الذات وأخيراً الانغلاق والاستنزاف النفسي(الأحمد، 2021، 129).

وما يمكن استنتاجه هو إن إمتلاك المناعة النفسية يجعل الشخص مقبل على الحياة بصورة إيجابية وينظر للمحن على أنها فرص لإثبات الذات وإلى التغيير على أنه تحد الأمر الذي يجعله يشعر بالقدرة على ضبط وإدارة الأحداث المحيطة على عكس الفاقدين للمناعة النفسية الذين ينموا لديهم الشعور بالاستسلام والمشاعر السلبية وبتالي صعوبة إنجاز وتحقيق أهدافهم المستقبلية.

قوة السيطرة المعرفية:

أن بالعوامل التي تلعب دوراً في البنية المعرفية وتؤثر على مخرجات عملية التعلم ساهمت في توجيه الأنظار نحو بيئة التعلم وما تتضمنه من أنشطة معرفية، تدفع المتعلمين إلى استخدام العديد من المعالجات المعرفية داخل حجرة الدراسة أو خارجها، والتي تتحدد بناءً على الأهداف التي تقررها المؤسسة التعليمية بصورة مسبقة، وقد أتاح هذا الاهتمام المجال في تبلور مفهوم قوة السيطرة المعرفية (Cognitive Holding Power)، وترجع جذوره العلمية الأولى لهذا المفهوم إلى نظرية ستيفنسون (Stevenson,1986)، وقد تعددت التعريفات التي حاولت توضيح مفهوم قوة السيطرة المعرفية تبعاً لتعدد الباحثين الذين تناولوا هذا المفهوم، ومن أهم هذه التعريفات ما يلي:

عرف بوسنر(posner,1982) قوة السيطرة المعرفية بأنها: "الضغط أو الدفع الذي يمارس من البيئة التعليمية، لدفع الطلبة لأجراء عمليات تحليلية من الدرجة الأولى والثانية"

وعرفها ستيفنسون(Stevenson,1990) بأنها: "محصلة المستوى الذي تدفع بيئة التعلم المتعلمين لبلوغه، بهدف استثمار أنواع مختلفة من الإجراءات المعرفية، عند معالجة المهام التي ينشغلون بها، والتي تحدد ما يتعلمونه وكيف يتعلمونه " (ورد في مفلح وسعيد، 2019، 49).

وتعرفها الناغي (2008، 176) بأنها:" دفع بيئة التعلم للمتعلمين لاستخدام عمليات معرفية من الرتبة الأولى والثانية، وهذا الدفع ينتج من المهام التي ينشغل بها المتعلم لحلها أو تقدم له".

بينما عرفتها سعادة (92،2020) بأنها: "الجهد المبذول بواسطة بيئة التعلم لدفع الطلاب إلى استعمال أنواع مختلفة من المعرفة الإجرائية ".

وبذلك نجد أن قوة السيطرة المعرفية هي توجيه المتعلمين نحو توظيف إجراءات معرفية متنوعة عند إنجاز الأعمال التي يكلفون بها بهدف تحقيق أهداف معينه.

أهمية رتب قوة السيطرة المعرفية في عملية التعليم والتعلم:

تمكن قوة السيطرة المعرفية المعلم من تكوين معرفة بالأنشطة المعرفية التي تساعد على تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية وذلك استنادا إلى نوع رتبة قوة السيطرة المعرفية.

ففي الرتبة الأولى يقع على عاتق المعلم ما يلي: نمذجة المهام التعليمية والتدريس وإعطاء المعلومات، وتوضيح الروابط واختبار النتائج، أما في الرتبة الثانية يقع على عاتق المعلم: تقديم المهام غير المألوفة، والاستجابة للتغذية الراجعة للمتعلمين والإجابة

على أسئلتهم، كما يعمل على توفير بيئة تعلم مشجعة ومرنه تحفز على الاكتشاف والمنافسة(Stevenson,1994,203).

أما بالنسبة للمتعلم فتساعد قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى على تقليد واتباع الإجراءات المقدمة من قبل المعلم، كما تدفع المتعلمين إلى تقبل النتائج دون نقاش، والاتكال على المعلم في تقديم المعلومات والربط بين المعارف السابقة والحالية، كما يقتصر دور الطلبة على الاستماع إلى المعلم دون مشاركة وبذلك يصبح دور المتعلم سلبياً، في حين تساعد قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية على اكتشاف المعلومات والتخطيط وحل المشكلات وطرح أسئلة وأفكار جديدة والقيام بالتغذية الراجعة وتقييم النتائج في ضوء الخبرات السابقة وبذلك فإن المتعلمين في الرتبة الثانية يمتلكون مستوى مرتفع من الإيجابية والفاعلية (دسوقي، 35،2011؛ الحياني والراوي، 2019، 289).

وتعتمد قوة السيطرة المعرفية على أهداف عملية التعلم وطبيعة المهام فإذا كان الهدف تنمية مهارات نوعية واستخدامها في مواقف روتينية يكون التفكير في الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية ويكون دور المعلم مقتصر على تنمية مهارات نوعية وتدريب عليها وتحسينها (العتيبي، 2020، 79)، أما إذا كان الهدف تنمية النشاط المستقل في حل المشكلات المألوفة يتم استخدام الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية ويكون دور المعلم بمثابة الداعم والمشجع لقدرات المتعلم في حل المشكلات (Stevenson, 1998,395).

العلاقة بين رتب قوة السيطرة المعرفية:

عندما يتبع الطلبة استراتيجيات تفكير المدرس التي يمارسها أثناء الدرس فإنهم يستخدمون الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية إلا أن معظم الطلبة لا يدركون هذه الاستراتيجيات بصورة جيدة وبتالي لا يستجيبون بطريقة التي يرغبون بها، ومن ثم في محاولة منهم لإنجاز أهدافهم فأنهم يستنبطون أنشطة وأليات معتمدين على الرتبة الثانية

من قوة السيطرة المعرفية وبناءً على ذلك يتكون نسق من الارتباط بين الأهداف المستقبلية والمعارف الحالية وتظهر الأفكار لديه ويتبع مهارات جديده لحل المشكلات وتفسير النتائج ويراقب فاعليتها، وبذلك ترى الباحثة أن الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية تستخدم بصورة اختيارية وبالاعتماد على التنظيم الذاتي تحت شروط مدروسة قد يسهم المعلم في إكسابها للطلبة، أما الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية تستخدم عندما يوجه المعلم بيئة التعلم ويشجع الطلبة على التقليد والنسخ لما يقدمه من معلومات.

الدراسات السابقة:

1. دراسة دسوقي(2021): مصر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كل من المناعة النفسية والمساندة الاجتماعية وجودة الحياة الصحية لدى عينة من المتعافين من فيروس كورونا من طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من(206) طالب وطالبة ممن تعافوا من فيروس كورونا، وقامت الباحثة بإعداد جميع أدوات الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في المناعة النفسية لصالح الذكور، كما أظهرت وجود أثر دال إحصائياً للمناعة النفسية على المساندة الاجتماعية وجودة الحياة النفسية لدى عينة الدراسة.

2. دراسة البلوي(2022): العراق.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة المناعة النفسية واليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة فيروس كورونا المستجد، حيث تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، وتم استخدام مقياس المناعة النفسية لحليم (2021)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والمناعة النفسية كما بينت الدراسة وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى عينة البحث.

3. دراسة عبد الله(2022): مصر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاستقلال الذاتي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (260) طالب وطالبة، واعتمدت الدراسة مقياس المناعة النفسية ومقياس الاستقلال الذاتي من إعداد الباحثة، واسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية بين الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية والدرجة الكلية لمقياس الاستقلال الذاتي وأبعاده الفرعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المرحلة الثانوية على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

4. دراسة العماري والإرياني(2023): اليمن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المناعة النفسية لدى طالبات الثانوية أمانه العاصمة صنعاء، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى المناعة النفسية لدى الطالبات وفقاً لمتغير (العمر–المستوى الدراسي)، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالبة، وقد اعتمدت الدراسة مقياس المناعة النفسية أعداد اولاه (Olah,2005)، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المناعة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية كان بدرجة فوق المتوسطة كما بينت الدراسة عدم وجود فروق داله احصائياً في مستوى المناعة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير العمر والمستوى الدراسي.

5. دراسة علاوه وبوغالية(2023): الجزائر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المناعة النفسية لدى تلاميذ السنة الأولى بثانوية محمد فاروق بسكرة–الجزائر، حيث تكونت العينة من (47) طالب وطالبة، واعتمد الدراسة مقياس فعالية جهاز المناعة النفسية للتلاميذ لقياس المناعة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة مرتفعة.

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة لابسلي(Lapsley,2011).

هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس المناعة النفسية لدى المراهقين ومقياس مستوى الشعور بالمناعة النفسية والتفرد في الشخصية، حيث تكونت عينة الدراسة من (248) طالب، واعتمدت الدراسة مقياس المناعة النفسية وتفرد الشخصية ومقياس الاكتئاب، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة الذكور كان لديهم مستوى عالي من المناعة النفسية مقارنة بالطلبة الإناث وأن المناعة النفسية وتفرد الشخصية مرتبطان بشكل مختلف مع مؤشرات الصحة العقلية.

2. دراسة أبرت وآخرون (Albert et al,2012).

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين نظام المناعة النفسية والمزاج العاطفي وتحديد تأثير نظام المناعة النفسية على المزاج العاطفي للشخصية، وقد تكونت عينة الدراسة من (599) طالب من طلاب مدارس الدراسات العليا، وقد اعتمدت الدراسة مقياس المناعة النفسية واستبيان المزاج العاطفي، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين تأثير المناعة النفسية والمزاج العاطفي للشخصية.

الدراسات الخاصة بالمحور الثاني قوة السيطرة المعرفية:

1. دراسة عبد الله (2019): العراق.

تهدف الدراسة إلى التعرف على قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق في مستوى نسبة شيوع قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية تبعاً (للجنس، التخصص، الصف الدراسي) لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من(460) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة كربلاء، حيث

قامت الباحثة بإعداد مقياس لقوة السيطرة المعرفية، وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يتمتعون بقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، كما توصلت إلى أن الذكور يتمتعون بقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى، بينما الإناث يتمتعن بقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، والتخصص العلمي أعلى من التخصص الأدبي في الرتبة الأولى والثانية.

2. دراسة العتيبي (2020): السعودية.

هدفت الدراسة إلى تحديد إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، ومعرفة الشكل السائد من أشكال التجول العقلي لدى عينة الدراسة، ومعرفة مستوى ما وراء التعلم وتحديد الرتبة السائدة لدى عينة الدراسة من رتب قوة السيطرة المعرفية الأولى والثانية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التجول العقلي وما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية تبعاً للنوع، حيث تكونت عينة الدراسة من (457) طالب وطالبة، لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس التجول العقلي ومقياس قوة السيطرة المعرفية من إعداد الباحث ومقياس ما وراء التعلم أعداد الحزبي (2015)، أظهرت النتائج أن الرتبة السائدة من قوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة هي الرتبة الثانية، وكشفت الدراسة أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في قوة السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير النوع، وإمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال قوة السيطرة المعرفية الرتبة الثانية لدى طلبة الجامعة

3. دراسة العقيب(2021): ليبيا.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين نمطي السيطرة المعرفية وبعض أساليب التعلم وسمات الشخصية، والتعرف على نمط السيطرة المعرفية وأسلوب التعلم وسمات الشخصية السائدة لدى عينة الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة(500) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بليبيا، وقد اعتمدت الدراسة على مقياس

ستيفنسون وريان(Stevenson&Ryan,1994) ترجمة وتعريب عبد القادر وخضر (2002)، ومقياس أساليب التعلم أعداد وليد أبو المعاطي (2005) وقائمة العوامل الخمسة الكبر للشخصية أعداد كوستا وماكري (costa & mccrea,1992)، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في نمطي السيطرة المعرفية لصالح الذكور في النمط الأول والصالح الإناث في النمط الثاني، كما وجدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الطلاب في أساليب التعلم (التأملي، العملي، المنظر) ودرجاتهم بين نمطي السيطرة المعرفية، كما بينت الدراسة وجود علاقة بين سمات الشخصية والنمط الأول من قوة السيطرة المعرفية، بينما وجدت علاقة سالبة بين سمات (الانفتاح، الانبساط، الطيبة ، الضمير) والنمط الثاني من قوة السيطرة المعرفية، كما لم تتوصل الدراسة إلى وجود علاقة بين درجات الطلاب على النمط الثاني للسيطرة المعرفية وسمة الشخصية العصابية.

4. دراسة العظامات(2021): الأردن.

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل، والتعرف فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى قوة السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس والفرع الأكاديمي، كما هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل، وقد تكونت عينة الدراسة من (320) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي، و تم استخدام مقياس ستيفنسون وايفنز (Stevenson& Evans, 1994) للسيطرة المعرفية، ومقياس الخوف من الفشل المطور من قبل كونروي وأخرون (Conroy at al, 2002)، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قوة السيطرة المعرفية كان مرتفعاً، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي لصالح طلبة الفرع العلمي.

5. دراسة الشامي(2022): مصر.

تهدف الدراسة إلى التعرف على التأثيرات السببية المباشرة لأبعاد اتخاذ القرار على قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على التأثرات السببية المباشرة لأبعاد القدرة على حل المشكلات على قوة السيطرة المعرفية، وقد طبقت الدراسة على (701) طالب وطالبة من القسمين العلمي والأدبي من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية والعام ببورسعيد، واعتمدت الدراسة على مقياس قوة السيطرة المعرفية أعداد سعد، ومقياس اتخاذ القرار وحل المشكلات أعداد الباحث، وقد أسفرت النتائج عن وجود عن وجود تأثيرات سببية مباشرة لأبعاد اتخاذ القرار على قوة السيطرة المعرفية، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات سببية مباشرة لأبعاد القدرة على حل المشكلات على قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة ستيفنسون(Stevenson,1998): أستراليا.

تهدف الدراسة إلى بيان أثر قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودور المعلمين في دفع الطلبة إلى أنواع مختلفة من التفكير، بالإضافة إلى دراسة أثر الصف الدراسي على قوة السيطرة المعرفية، وتم تطبيق البحث على (1203) طالب وطالبة، واعتمدت الدراسة مقياس ستيفنسون(**Stevenson,1990**)، توصلت الدراسة إلى أن كل من مادة الحساب وللغة الألمانية والانجليزية تدفع الطلاب بقوة إلى مستوى عالي من التفكير، وتدفعهم بدرجة أقل إلى الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الثلاثة في الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية وأشارت النتائج إلى أن الأنشطة المعرفية المرتبطة بالرتبة الثانية ما يلي (حل المشكلات، المراقبة، مراقبة الإجراءات الجديدة، تقويم وقياس التقدم

نحو الهدف)، وانتهى البحث إلى أنه عندما يكون هناك تأكيد على النشاط المعرفي لحل المشكلات (الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية) في مواضع التعلم يكون هناك غالباً نقصان في التأكيد على الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية.

2. دراسة تشي وآخرون (CHI et al , 2018) الصين:

تهدف الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين علم أصول التدريس البنائية وقوة السيطرة المعرفية وما وراء التفكير لدى طلبة الصف (5 ،8 ،11)، حيث تألفت العينة من(381) طالب، تم استخدام مقياس تقييم أصول التدريس البنائية، ومقياس قوة السيطرة المعرفية، ومقياس ما وراء التفكير العام والظرفي من أعداد الباحثين، أشارت الدراسة إلى أن قوة السيطرة المعرفية من الدرجة الأولى جاءت بدرجة متوسطة لدى عينة البحث، كما أشارت إلى أن قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية لها تأثير على التفكير العام وما وراء التفكير، وأنه يمكن لتعلم أصول التدريس البنائي أن يتنبأ فقط بمستوى قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

التعقيب على الدراسات السابقة

نستنتج من الاطلاع على الدراسات السابقة أنها اختلفت فيما بينها من حيث الهدف وحجم العينة المستهدفة كما تعددت النتائج التي توصلت إليها كل دراسة، إلا أن معظم الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في اعتمادها على طلبة المرحلة الثانوية كعينة أساسية واعتمادها المنهج الوصفي الارتباطي، وقد اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في تناولها للعلاقة بين المناعة النفسية وقوة السيطرة المعرفية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، وأدوات البحث وفي تفسير نتائج البحث.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره الأنسب لأهداف الدراسة الحالية، ويعرف بأنه منهج قائم على وصف العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً، بغرض تحديد الدرجة التي ترتبط بها المتغيرات مع بعضها البعض (أبو علام، 2004، 231).

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

يتضمن مجتمع الدراسة جميع طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص البالغ عددهم (6048)، (2511) منهم ذكور و(3537) منهم إناث، وتكونت العينة الأولية للدراسة من (194) طالب وطالبة بنسبة مئوية (3,20%) من عدد أفراد المجتمع الأصلي، وقد تم اعتماد الطريقة العشوائية العنقودية في اختيار عينة البحث، حيث تم تقسيم مدينة حمص إلى أربعة مناطق تعليمية ثم اختيار منطقتين بالطريقة العشوائية البسيطة وهما (المنطقة الثانية، والمنطقة الرابعة)، ومن كل منطقة تم سحب مدرستين بالطريقة العشوائية البسيطة مدرسة للذكور ومدرسة للإناث، حيث تم اختيار (مدرسة خالد بن الوليد للذكور، ومدرسة الجلاء للإناث) من المنطقة الثانية، كما تم اختيار (مدرسة الشماس المحدثة للذكور، ومدرسة عبد المعين الملوحي للإناث) من المنطقة الرابعة، ثم اختيار شعبتين من كل مدرسة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة وتطبيق الأدوات على جميع الطلبة في الشعب المختارة.

وقد ألغي (44) استبيان بسبب عدم الإجابة بجدية على معظم الأسئلة وترك بعض بنود الاستبيان دون أجابه، وبذلك اقتصرت عينة الدراسة على (150) طالب وطالبة، (75) ذكور (75) إناث.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

1. مقياس المناعة النفسية:

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة اعتمدت الباحثة مقياس جبريني (2020) بعد إجراء بعض التعديلات حتى يصبح أكثر ملائمة لعينة البحث، والمقياس

أداة تقرير ذاتي تهدف إلى تحديد درجة المناعة النفسية لدى أفراد عينة البحث، ويتكون المقياس في صورته الأولية (38) بند موزعين على ثلاثة أبعاد (الاحتواء : وهو قدرة الفرد على تقييم واختبار المشاعر السلبية وإبعادها عن دائرة الوعي والتخلص من الطاقة السلبية ويشتمل ذلك على الاستيعاب والتحويل المضاد، المواجهة التكيفية: وهي أليات العمل التي تحفز الأدوات المعرفية للتكيف مع الأحداث وهي التي تتفاعل مع وجدان الفرد، تنظيم الذات: هي القدرة على التعامل مع الأحداث السلبية كمعلومات موجهه لاختبار الخبرات الجديدة وإدماجها في البنية المعرفية)، للبعد الأول (10) بنود وللبعد الثاني (14) بند وللبعد الثالث (14) بند، في حين يتكون المقياس في صورته النهائية من (35) بند موزعين على ثلاثة أبعاد (الاحتواء، المواجهة التكيفية، تنظيم الذات)، للبعد الأول (9) بنود وللبعد الثاني (14) بند وللبعد الثالث (12) بند، وتكون الإجابة على المقياس تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتعطى الدرجات في حال كانت البنود إيجابية على النحو التالي:

تنطبق تماماً(5)، تنطبق كثيراً(4)، تنطبق إلى حد ما(3)، تنطبق قليلاً(2)، لا تنطبق(1)، والعكس في حال كانت البنود سلبية، ويعد الحد الأدنى لدرجات الأفراد على المقياس (35) درجة والحد الأعلى (175) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم سحب عينة سيكومترية خارج العينة الأساسية وبلغ حجمها (70) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص وذلك بهدف حساب الصدق والثبات للمقياس وجاءت النتائج وفق التالي:

أ- صدق المقياس:

1- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين المختصين في علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة البعث البلغ عددهم (7)، لإعطاء ملاحظاتهم على كل بند من بنود المقياس من حيث وضوحه وملائمته لما وضعا لقياسه،

وبناءً على ملاحظاتهم تم تعديل وإعادة صياغة بعض البنود دون حذف أي بند، وبلغت نسبة أتفاق المحكمين على بنود المقياس (80%) فما فوق.

2- صدق الاتساق الداخلي:

من أجل التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه البند، بالاعتماد على برنامج Spss، والجدول رقم (1) يوضح معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي أليه.

جدول (1) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود مقياس المناعة النفسية والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إلية، (ن=70).

الاحتواء		المواجهة التكيفية				تنظيم الذات			
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0,574	11	**0,484	21	**0,302	25	**0,657	35	**0,689
2	**0,416	12	**0,719	22	**0,462	26	0,187	36	**0,659
3	**0,672	13	**0,571	23	**0,648	27	0,092	37	**0,731
4	**0,675	14	**0,651	24	**0,243	28	**0,374	38	**0,529
5	**0,396	15	**0,573			29	**0,398		
6	0 ،209	16	**0,669			30	**0,799		
7	**0,406	17	**0,708			31	**0,641		
8	**0,598	18	**0,724			32	**0,515		
9	**0,444	19	**0,791			33	**0,523		
10	**0,462	20	**0,643			34	**0,738		

(** دال عند مستوى دلاله0,01، *دال عند مستوى دلالة 0,05)

يتضح من الجدول رقم (1) وجود ثلاثة بنود معاملات ارتباطها غير دالة إحصائياً وهي البند رقم (6) من بنود بعد الاحتواء والبند رقم (26) و(27) من بنود بعد تنظيم الذات، لذلك تم حذف هذه البنود الثلاثة.

وتم ايضاً حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وارتباط الأبعاد مع بعضها البعض، كما هو موضح بالجدول رقم (2) التالي:

	الدرجة الكلية	الاحتواء	المواجهة التكيفية	تنظيم الذات
الدرجة الكلية	1	0,666**	0,883**	0,810**
الاحتواء	0,666**	1	0,518**	0,287**
المواجهة التكيفية	0,883**	0,518**	1	0,527**
تنظيم الذات	0,810**	0,287**	0,527**	1

يتضح من الجدول السابق رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0,01).

3- الصدق التمييزي (صدق المجموعات الطرفية):

تم المقارنة بين الدرجات الدنيا والدرجات العليا لمقياس المناعة النفسية، حيث يتم ترتيب درجات العينة على المقياس تصاعدياً، ثم تحديد الربيع الأعلى والأدنى، ثم أختبار "ت" ستيودنت لقياس دلالة الفروق بين المجموعة الدنيا والعليا، وذلك للتأكد ما أذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات الدنيا وذوي الدرجات العليا في المقياس، وتم اعتماد نسبة 25% من أفراد العينة في تحديد المجموعات المتطرفة من الدرجة الكلية، ويوضح الجدول رقم (3) الفروق بين المجموع الدنيا والعليا على مقياس المناعة النفسية.

جدول(3) يوضح الفروق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على مقياس المناعة النفسية.

الصدق التمييزي	المجموعة	العدد	المتوسط	الأنحراف المعياري	قيمةT	قيمةsig	دلالة الفروق
الدرجة الكلية للمقياس	الدنيا	23	120,52	10,496	−17,243	0,000	داله
	العليا	23	162,78	5,291			
الاحتواء	الدنيا	23	31,22	2,828	−17,248	0,000	داله
	العليا	23	42,83	1,557			
المواجهة التكيفية	الدنيا	23	44,87	6,546	−13,424	0,000	داله
	العليا	23	64,87	2,865			
تنظيم الذات	الدنيا	23	40,43	6,141	−12,724	0,000	داله
	العليا	23	59,39	3,652			

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن مستوى الدلالة sig أصغر من 0,05 وبتالي يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين الدنيا والعليا على المقياس ككل وجميع أبعاده الفرعية، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق التمييزي في قياس ما أعد لقياسه.

ب- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ(0,884)، كما تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية لبنود المقياس التي تحمل الأرقام الفردية والبنود التي تحمل الأرقام والزوجية، حيث بلغ معامل ارتباط سيبرمان براون (0,945) للمقياس ككل، وهذا يدل على ثبات المقياس والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول(4) يوضح معاملات ثبات مقياس المناعة النفسية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

معامل الثبات	المقياس ككل	الاحتواء	المواجهة التكيفية	تنظيم الذات
ألفا كرونباخ	0,884	0,639	0,851	0,803
التجزئة النصفية	0,945	0,828	0.887	0,927

نلاحظ من الجدول رقم (4) أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبالتجزئة النصفية عالي نسبياً وبتالي يمكن القول إن المقياس يتمتع بالثبات ويمكن اعتماده في الدراسة الحالية.

2. مقياس قوة السيطرة المعرفية:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة اعتمدت الباحثة مقياس ستيفنسون (Stevenson,1998) بعد شراءه وتعريبه، والمقياس أداة تقرير ذاتي تهدف إلى تحديد رتبة قوة السيطرة المعرفية لدى أفراد عينة البحث، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (28) بند موزعين على رتبتين الرتبة الأولى (13) بند، والرتبة الثانية (15) بند، في حين يتكون المقياس في صورته النهائية من (24) بند موزعين على رتبتين الرتبة الأولى (11) بند والرتبة الثانية(13) بند، وتكون الإجابة على المقياس تبعاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وتعطى الدرجات على النحو التالي:

دائماً(3)، أحياناً(2)، أبداً(1) علماً أن جميع بنود المقياس إيجابية، ويعد الحد الأدنى لدرجات الافراد على الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية (11) درجة والحد الأعلى للرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية(33) درجة، في حين ويعد الحد الأدنى

لدرجات الأفراد على الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية (13) درجة والحد الأعلى للرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية(39) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم سحب عينة سيكومترية خارج العينة الأساسية وبلغ حجمها (70) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص وذلك بهدف حساب الصدق والثبات للمقياس وجاءت النتائج وفق التالي:

ت- صدق المقياس:

1- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين المختصين في علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة البعث البلغ عددهم (7)، لإعطاء ملاحظاتهم على كل بند من بنود المقياس من حيث وضوحه وملائمته لما وضعا لقياسه، وبناءً على ملاحظاتهم تم تعديل وإعادة صياغة بعض البنود دون حذف أي بند، وبلغت نسبة أتفاق المحكمين على بنود المقياس (80%) فما فوق.

2- صدق الاتساق الداخلي:

من أجل التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه البند، بالاعتماد على برنامج Spss، والجدول رقم(5) يوضح معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي ألية.

جدول (5) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود مقياس قوة السيطرة المعرفية والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، (ن=70).

الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية				الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية			
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0,405**	11	0,552**	1	0,120	11	0,707**
2	0,604**	12	0,596**	2	0,728**	12	0,594**
3	0,179	13	−0,258*	3	0,663**	13	0,564**
4	0,562**			4	0,739**	14	0,795**
5	0,595**			5	0,086	15	0,706**
6	0,527**			6	0,644**		
7	0,629**			7	0,331**		
8	0,472**			8	0,432**		
9	0,675**			9	0,577**		
10	0,203			10	0,679**		

(** دال عند مستوى دلاله0,01، *دال عند مستوى دلالة 0,05)

يتضح من الجدول السابق رقم (5) وجود بندين معاملات ارتباطها غير دالة احصائياً وهي البند رقم(3) و(10) من بنود الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية، وبندين من الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية وهما(1) و(5)، لذلك تم حذف هذه البنود الأربعة.

الصدق التمييزي (صدق المجموعات الطرفية):

تم المقارنة بين الدرجات الدنيا والدرجات العليا لمقياس قوة السيطرة المعرفية، حيث يتم ترتيب درجات العينة على المقياس تصاعدياً، ثم تحديد الربيع الأعلى والأدنى، ثم اختبار "ت" ستيودنت لقياس دلالة الفروق بين المجموعة الدنيا والعليا، وذلك للتأكد ما أذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات الدنيا وذوي الدرجات العليا في المقياس، وتم اعتماد نسبة 25% من أفراد العينة في تحديد المجموعات المتطرفة من الدرجة الكلية، ويوضح الجدول رقم (6) الفروق بين المجموع الدنيا والعليا على مقياس قوة السيطرة المعرفية.

جدول(6) يوضح الفروق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على مقياس قوة السيطرة المعرفية.

الصدق التمييزي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةT	قيمةsig	دلالة الفروق
الرتبة الأولى	الدنيا	23	23,83	0,984	−20,318	0,000	داله
	العليا		31,43	1,502			
الرتبة الثانية	الدنيا	23	30,6087	2,67546	−17,897	0,000	داله
	العليا		41,8261	1,32021			

يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن مستوى الدلالة sig أصغر من 0,05 وبتالي يوجد فروق دالة أحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين الدنيا والعليا على كل رتبة من رتب المقياس والبعد الذي ينتمي إليه، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق التمييزي في قياس ما أعد لقياسه.

3- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، كما تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية لبنود المقياس التي تحمل الأرقام الفردية والبنود التي تحمل الأرقام والزوجية وذلك لكل رتبه من رتب قوة السيطرة المعرفية، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول(7) يوضح معاملات ثبات قوة السيطرة المعرفية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

معامل الثبات	الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية	الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية
ألفا كرونباخ	0,665	0,848
التجزئة النصفية	0,723	0,914

نلاحظ من الجدول رقم (7) إن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبالتجزئة النصفية مقبول وبتالي يمكن القول إن المقياس يتمتع بالثبات ويمكن اعتماده في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

أولاً-الإجابة على أسئلة البحث:

1- الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى المناعة النفسية لدى أفراد عينة البحث؟

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة من أجل تحدد مستوى المناعة النفسية لدى أفراد العينة، تم حساب أعلى درجة للمقياس (175) وأدنى درجة للمقياس (35)، ثم حساب المدى (أعلى درجة-أدنى درجة) وتقسيمة على عدد الفئات لتقسيم الدرجات إلى ثلاثة، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجات الأفراد على المقياس والجدول رقم (8) يوضح مستوى المناعة النفسية لدى أفراد عينة البحث

جدول (8) يوضح مستوى المناعة النفسية لدى أفراد عينة البحث(ن=150)

رقم الفئة	مدى الفئة	المستوى	التكرار	التكرار النسبي المئوي
الأولى	35-81	منخفض	2	%1,33
الثانية	82-128	متوسط	68	%45,33
الثالثة	129-175	مرتفع	80	%53,33

يتضح من الجدول رقم(8) أن مستوى المناعة النفسية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص مرتفع، حيث بلغ التكرار النسبي المئوي لمستوى المناعة النفسية (53,33%)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البلوي (2022) ودراسة علاوه وبوغالية (2023) ودراسة لابسلي (Lapsley,2011) التي بينت نتائجهم وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى أفراد عينة البحث.

ويمكن تفسير ذلك أنه على الرغم من التحديات والصعوبات التي تعترض هذه الفئة العمرية والتي قد تعيق تحقيق غاياتهم المستقبلية إلا أن لديهم القدرة على حل مشكلاتهم وتأسيس علاقات اجتماعية داعمة والسعي نحو النجاح فضلاً عن تمتعهم بأساليب فعالة لمواجهة الضغوط النفسية أضافة إلى سماتهم الشخصية الإيجابية التي ترفع من مستوى مناعتهم النفسية كالتفاؤل والقدرة على التفاعل والسعي لتحقيق الأهداف والقدرة على مواجهة المواقف الضاغطة، كما يمكن أن يكون لطبيعة التنشئة الأسرية دور داعم للشخصية الإيجابية وتعزيز المناعة النفسية من خلال الخبرات الإيجابية وتكوين سلوك سوي وإشباع الحاجات الأساسية لدى أبنائها.

2- الإجابة على السؤال الثاني: ما رتبة قوة السيطرة المعرفية لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومن ثم ترتيب الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد ويبين الجدول رقم (9) ذلك:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب قوة السيطرة المعرفية.

الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الرتبة
الأولى	23,84	3,818	2
الثانية	31,77	4,311	1

يتضح من الجدول رقم (9) السابق أن الرتبة السائدة من قوة السيطرة المعرفية لدى أفراد عينة البحث هي الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (31,77).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2020) التي توصلت إلى أن الرتبة السائدة لدى أفراد عينة البحث هي الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بإن أساليب التعلم المتبعة في المدارس تحفز الطلبة على بذل الجهود الذاتية داخل البيئة الصفية والوصول إلى حلول للعقبات التي تعترضهم أثناء أداء المهام الدراسية واكتساب دور فعال وإيجابي في العملية التعليمية التعلمية ناهيك عن الدور الفعال للإنترنت والتكنولوجيا في تقديم المعلومات وتبسيط حلول المشكلات بأقل وقت وجهد وتكلفة، وبالتالي يمكن أن تحل محل المدرس في كثير من الأوقات.

ثانياً-اختبار الفرضيات وتفسيرها:

1- **الفرضية الأولى:** لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية، ودرجاتهم على بعدي مقياس قوة السيطرة المعرفية.

بهدف اختبار صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أداء أفراد عينة البحث على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية وادائهم على مقياس قوة السيطرة المعرفية وذلك على برنامج spss، والجدول رقم(10) يبين قيمة معامل الارتباط.

جدول (10) معامل أرتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على رتبتي قوة السيطرة المعرفية.

المناعة النفسية		الاحتواء	المواجهة التكيفية	تنظيم الذات	الدرجة الكلية	القرار
الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية	معامل ارتباط بيرسون	-0,059	*-0,177	-0,035	-0,126	غير دال
	قيمة sig	0,474	0,031	0,647	0,125	
الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية	معامل لارتباط بيرسون	0,045	0,099	-0,012	0,061	غير دال
	قيمة sig	0,583	0,228	0,887	0,459	

*دال عند مستوى دلالة0,05

يتبين من الجدول السابق رقم(10) عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية والرتبة الأولى والثانية من قوة السيطرة المعرفية، وبتالي نقبل الفرضية الصفرية حيث لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية وأبعادها الفرعية ورتبتي قوة السيطرة المعرفية.

في حين توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد المواجهة التكيفية والرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية.

ويمكن تفسير النتيجة الأولى بأن قوة السيطرة المعرفية عامل هام في معالجة المهام والواجبات التعليمية التعلمية إلا أنها ليست شرطاً حاسماً لامتلاك الطلبة للمناعة النفسية، حيث تعمل المناعة النفسية على تدعيم تكيف الفرد مع الظروف البيئية المحيطة، وقد توصلت الأدبيات والبحوث النظرية السابقة في أن المناعة النفسية عامل هام في تعزيز العمليات الانفعالية وإظهار الاستجابات الإيجابية عند مواجهة الأحداث المؤلمة كما توجه الطلبة نحو التنفيس عن الانفعالات والطاقة السلبية وامتلاك الاستراتيجيات التكيفية ومنها دراسة (العيبي، 2020).

كما يمكن تفسير وجود علاقة عكسية بين بعد المواجهة التكيفية والرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية إلى اعتبار أن المواجهة التكيفية توفر للطلبة الإجراءات المعرفية بما يلائم المواقف الحالية وبذلك يميل طلبة الصف الأول الثانوي نحو الشعور بالنضج الذي يؤهلهم للتكيف مع الأحداث ويحفزهم للتعامل مع الأهداف بصورة ذاتية تفاعلية دون الاعتماد على الرتبة الأعلى من قوة السيطرة المعرفية القائمة على التقليد والإتباع دون مناقشة أو اختبار للنتائج المترتبة على القيام بالفعل التي قد تكون معيقة لقدرتهم على حل المشكلات والتعامل معها دون أن تترك أثار سلبية.

2-الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس المناعة النفسية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية كما هو موضح بالجدول رقم (11) التالي:

جدول (11) يبين الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية(ن=150).

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	sig	القرار
الاحتواء	ذكر	75	33,1600	5,8054	1,084	0,289	غير دال
	انثى		32,2800	4,8589			
المواجهة التكيفية	ذكر	75	59,0133	9,3743	3,339	0,001	دال
	انثى		53,8933	9,4061			
تنظيم الذات	ذكر	75	39,0933	8,00367	0,430	0,668	غير دال
	انثى		38,5600	7,16455			
الدرجة الكلية	ذكر	75	131,2667	17,89786	2,250	0,026	دال
	انثى		124,733	17,66760			

يتبين من الجدول رقم (11) أن مستوى الدلالة أصغر من 0,05 على الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية وبعد المواجهة التكيفية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والاناث على مقياس المناعة النفسية وأحد أبعاده الفرعية (المواجهة التكيفية) لصالح الذكور.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة لابسلي (lapsley,2011) ودراسة دسوقي (2021) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس المناعة النفسية لصالح الذكور، في حين تختلف هذه الدراسة مع دراسة عبد الله(2022) التي توصلت

إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المرحلة الثانوية على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

ويمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس المناعة النفسية في أن الذكور أكثر مواجهة لتحديات الحياة اليومية من الإناث إلى حد ما وأكثر قدرة على أدارة المواقف الضاغطة وخاصة ما يتعلق بانفعالاتهم، إضافة إلى طبيعة التنشئة البيئية التي تعزز التفاعل الاجتماعي والانخراط في متطلبات الحياة اليومية والتفاعل معها ناهيك عن طبيعة المرحلة العمرية وهي مرحلة المرهقة التي تشعرهم بالنضج وأثبات دخولهم إلى عالم الكبار والانخراط في مشكلات والسعي إلى إيجاد حلول لها، بينما تعمل طبيعة البيئة الاجتماعية على حماية الأنثى وإشباع حاجاتها وتقديم المساندة الملائمة أثناء مواجهة المواقف الضاغطة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على بعد الاحتواء وتنظيم الذات في أن كلا الجنسين وخاصة في هذه المرحلة العمرية يختبر بشكل كبير مشاعر إيجابية وسلبية جديدة ويشهد دخول مرحلة مختلفة قائمة على اكتساب الخبرات ودمجها في بنيته المعرفية بما يسهم في خفض الطاقة السلبية وتعزيز المشاعر الإيجابية التي تحفز على استيعاب الأحداث وتقيمها والتعامل مع الخبرات المختلفة.

3-الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على رتبتي مقياس قوة السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث على مقياس قوة السيطرة المعرفية كما هو موضح بالجدول رقم (12) التالي:

جدول (12) يبين الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس قوة السيطرة المعرفية (ن=150).

رتبة قوة السيطرة المعرفية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	sig	القرار
الرتبة الأولى	ذكر	75	23,49	3,710	−1,113	0,268	غير دال
	انثى		24,19	3,917			
الرتبة الثانية	ذكر	75	31,85	4,386	0,245	0,806	غير دال
	انثى		31,68	4,262			

يتبين من الجدول السابق رقم (12) أن مستوى الدلالة أكبر من 0,05 على الرتبة الأولى والثانية من قوة السيطرة المعرفية وبذلك نقبل الفرضية الصفرية حيث لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والاناث على رتبتي قوة السيطرة المعرفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العظامات(2021)، والعتيبي (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين على رتبتي قوة السيطرة المعرفية، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد الله(2019) ودراسة العقيب(2021) التي توصلت إلى وجود فروق في قوة السيطرة المعرفية للصالح الذكور في الرتبة الأولى ولصالح الإناث في الرتبة الثانية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين ذكور والإناث على رتبتي قوة السيطرة المعرفية إلى دور بيئة التعلم في توجيه المتعلمين نحو إتباع أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية من الرتبة الأولى والثانية وذلك بما يتناسب مع طبيعة المهمة التعليمية، إضافة إلى أن أساليب التعلم تطبق بشكل متشابه إلى حد ما على كلا الجنسين والمناهج الدراسية والمناخ التعليمي وطبيعة البيئة الصفية تكاد تكون موحدة في مدارس المرحلة الثانوية وبذلك يخضع كلا النوعيين لذات الظروف والإجراءات التعليمية.

مقترحات الدراسة:

تقود الدراسة الحالية بناءً على ما توصلت إليه من نتائج إلى المقترحات التالية:

1. تقديم أنشطة صفيه تعزز استخدام الطلبة للاستراتيجيات المعرفية من الرتبة الثانية وتخفض من الشعور بالملل.
2. زيادة وعي الطلبة بالأليات وأساليب مواجهة الضغوط النفسية بما يسهم في تعزز والحفاظ على مستوى مناعتهم النفسية.
3. إعداد الورشات والبرامج التدريبية والتحقق من فاعليتها في تنمية المناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
4. إجراء الدراسة على مراحل دراسية مختلفة للتعمق أكثر في متغير المناعة النفسية وقوة السيطرة المعرفية.
5. اقتراح دراسة متغيرات البحث مع متغيرات جديدة مثل: الوصمة الاجتماعية، التشوهات المعرفية، التوجهات المستقبلية.

(المراجع)

-المراجع العربية:

-أبو علام، رجاء. (2004). **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

-الأحمد، محمد رفيق. (2020)، المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الإيتام بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4(9)، 125-144.

-بايه، زايدي. (2018). التعامل مع الضغط النفسي وعلاقته ببعض السمات المناعية (الصلابة، التوكيدية، التفاؤل) لدى الأساتذة الجامعين دراسة وصفية تحليلية في إطار علم النفس العصبي المناعي.**[رسالة دكتوراه غير منشورة]** ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

-البلوي، محمد نواف. (2022). العلاقة بين اليقظة العقلية والمناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة فيروس كورونا المستجد(Coved19). **مجلة الجامعة العراقية**، (59)،441-458.

-جبريني، فلسطين أبراهيم. (2020). المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية.**[رسالة دكتوراه غير منشورة]** . كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

-الحياني، صبري بردان والراوي، مروة صلاح. (2019). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتفكير الشمولي لدى طلاب الدراسات العليا. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**،20(5)،283-306.

– دسوقي، شيرين محمد. (2011). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد. **دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (72)، 11–75.

– دسوقي، حنان. (2021). الأسهام النسبي لكل من المناعة النفسية والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بجودة الحياة الصحية لدى المتعافين من فيروس كورونا COVID 19 من طلبة الجامعة. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**،36(4)،257_324.

– الربيحات، ألاء. (2021). المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفلية التقنية. **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، (2)،88–112.

– زيدان، عصام محمد زيدان. (2013). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها. **مجلة كلية التربية–جامعة طنطا**، (51)،811–882.

– سعادة، مروة صالح إبراهيم. (2020). نمذجة العلاقات السببية بين التفكير الإيجابي وقوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، (20)،83–123.

–الشامي، عبد الواحد محمد. (2022). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية ببورسعيد**، (44)،447–503.

-عبد الله، حسنية محمد. (2022). المناعة النفسية وعلاقتها بالاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية في جامعة بني سويف**، 7، 145-174.

-عبد الله، رجاء ياسين. (2019). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة الباحث**، (32)،264-284.

-العتيبي، سالم معيض. (2020). التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة، **(رسالة دكتورة غير منشورة)**، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

-عصفور، إيمان. (2013). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 42، 11-63.

-العظامات، عمر عطا الله. (2021). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة الحسين بن طلال**، 7(2)،337-363.

-العقيب، مرعية مصطفى. (2021). قوة السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بليبيا. **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**، (114)،1453-1487.

-العمري، رحمة تيسير. (2021). بناء مقياس المناعة النفسية لدى الراشدين في المجتمع الجزائري.**[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة العمري بن المهدي، الجزائر.

-العماري، أفراح قاسم والإرياني، الهام عبد الله. (2023). مستوى المناعة النفسية لدى طالبات الثانوية في أمانه العاصمه صنعاء. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،7(12)، 141-160.

-علاوه، سميرو بوغالية، فايزه.(2023). مستوى المناعة النفسية لدى تلاميذ السنة الأولى **في** التعليم الثانوي_ دراسة ميدانية بثانوية محمد فروق العالية بسكره الجزائر. **مجلة دفاتر المخبر بجامعة محمد خضير-بسكرة**،2(18)،51-69.

-المالكي، خالد احمد. (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية. **مجلة بحوث التربية النوعية**، (55)،197-206.

-مسحل، رابعة عبد الناصر، (2018)، المناعة النفسية وعلاتها بكل من الكفاءة المهنية والضغوط المهنية لدى العاملين بالجهاز الأدري بالدولة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، مصر.

-مفلح، شيماء محمود وسعيد، ناسو صالح. (2019). قوة السيطرة المعرفية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة **كلية المأمون**، (33)،45-66.

-الناغي، هبة أبراهيم. (2008). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات وإجراءاتها لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية ببورسعيد**، (3)، 166-210.

-Foreign references:

-Alzubi, E., Attial, M & Al-Adamat, o.(2022). Systemic intelligence predictors of cognitive flexibility and cognitive holding poweramong university students.**Cypriot journal of educational sciences**,17(2),491-505.

-Albert-lorincz,E.,Albert-lorincz,M.,Kader,A.,Krizbai,T&Marton,R. (2012).Relationship between the characteristics of the psychological immune system and the emotional tone of personality in adolescents. **The new Education review**, 23,103-118.

-Bona,K.(2014).AN EXPORATION OF THE PSYCOLOGICAL IMMUNE SYSTEM IN HUNGARIAN GYMNASTS.MASTERS THESIS IN SPORT AND EXERCISE PSYCHOLOGY, UNIVERSITY OF JYVA

-chi, L., Zheng, Z., Ziqiang, X &Yinghe, C. (2018).the Relationship of constructivist pedagogy and Met thinking: the Mediating role of cognitive Holding Power. **Psychological Development and Education**, 34(2).181-190.

-Gupta, T., Nebhinani, N. (2020). Building psychological immunity in children and adolescents. **Indian assoc chld adolese ment**, 16(2), 1-12.

-Lapsley, K. (2011).Adolescent invulnerability and Personal Uniqueness: scale Development and initial construct validation. [Doctoral dissertations], submitted to the Graduate school by ball state University.

-Stevenson, J& Evans, G. (1994). Conceptual ztion and measurement of cognitive holding power. **Journal of educational measurement**, 31 (2), 101-181.

-Stevenson, J.C. (1998). Performance of cognitive holding power Questionnaire in schools. **Learning and instruction**, 8(5), 393-410.

- Stevenson, J.G & Evans, G. T. (1994). Conceptual ztion and measurement of cognitive holding power. **Journal of educational measurement**, 31 (2), 101-181.

- Voitkane, S. (2004). Goal Directedness in Relation to life satisfaction, psychological immune system and depression in

first- semester University students in Latvia. Journal of Psychology, 5(2).19-30.

-Zelazo, P., Muller, U., Frye, D& Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. Monogeaphs of the society for research in child development, 68(3), 1-89.

-Zhang, y. (2013).Responses to humorous advertising: the moderating effect of need for cognition messages. journal of advertising, 25(1), 15-32.

https://www.tandfonline .com/doj/abs/10.1080100913367.1996.10673493

أنماط التعلق وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية في محافظة طرطوس

إعداد الطالبة : سوسن عباس

إشراف : الدكتور زياد الخولي مشرف مشارك : الدكتورة حنان لطوف

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعرف نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى عينة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طرطوس، وتعرف طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق والمرونة النفسية، والفروق في كل من أنماط التعلق والمرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس.

وقد تم استخدام مقياس أنماط التعلق إعداد صابر (2014) لدى المراهقين حيث قامت الباحثة بالتحقق من خصائصه السيكومترية للتأكد من شروط صلاحيته في مجتمع البحث، ومقياس المرونة النفسية من إعداد كونور ودافيدسون (Connor & Davidson, 2003) بعد أن تمت ترجمته إلى اللغة العربية ومن ثم تم التأكد من خصائصه السيكومترية. تم تطبيق البحث في المدارس الثانوية في محافظة طرطوس حيث تكونت عينة البحث من 40 مراهقاً (14) ذكوراً و(26) إناثاً ولقد توصل البحث إلى أن نمط التعلق السائد بين أفراد العينة هو النمط الرافض، وأن هناك ارتباطاً طردياً بين درجات أفراد العينة ذوي نمط التعلق الآمن وبين درجاتهم على مقياس المرونة النفسية بينما كان هذا الارتباط عكسياً مع الأفراد ذوي نمط التعلق الغير آمن. وكان هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس المرونة النفسية لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في جميع أنماط التعلق.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلق، المرونة النفسية، أبناء الشهداء .

Abstract

This research aims to identify the most common attachment style among a sample of children of martyrs in the secondary stage in schools in Tartous Governorate, and to know the nature of the relationship between attachment styles and psychological flexibility, and the differences in both attachment styles and psychological flexibility among members of the research sample according to the gender variable.

The Attachment Styles Scale prepared by Samia Muhammad Saber (2014) was used among adolescents, where the researcher verified its psychometric properties to ensure its validity conditions in the research community, and the Psychological Flexibility Scale prepared by Connor and Davidson (Connor & Davidson, 2003) after it was translated into the language. Arabic, and then its psychometric properties were confirmed. The research was applied in secondary schools in Tartous Governorate, where the research sample consisted of 40 adolescents (14) males and (26) females.

The research found that the dominant attachment style among the sample members is the rejecting style, and that there is a direct correlation between the scores of the sample members with a secure attachment style and their scores on the psychological flexibility scale, while this correlation was inversely related to individuals with an insecure attachment style. There were statistically significant differences between the average scores of males and females on the psychological flexibility scale in favor of females, while there were no statistically significant differences between the average scores of males and females in all attachment styles.

Keywords: attachment styles, psychological flexibility, children of martyrs

مقدمة:

تعد تجربة الفقد من الموضوعات المهمة في الحياة المعاصرة، ونجد في المجتمع السوري في الوقت الحاضر الكثير من المراهقين الذين فقدوا آباءهم في الحرب على سورية وباتوا يعانون صراع الحياة في فترة شديدة الخصوصية من حياتهم؛ وتتباين قدرة الأفراد في التكيف مع الصعوبات ومقاومة التغيرات التي تعترضهم، فالجميع يواجهون ظروفاً ضاغطة _مع ذلك _ لا يستجيب الناس بشكل موحد للتجارب المرهقة (2009، Cicchetti & Rogosch)، وإن هذا التباين في الاستجابة للخبرات المؤلمة يتبع عدة عوامل بعضها متعلق بسمات الفرد الإيجابية وما يحمل من مرونة نفسية تساعده على تقبل الأحداث الضاغطة، ومنها عوامل ترتبط بالدعم الاجتماعي المقدم من المحيط التي تخفف عنه التوتر والضغوط النفسية (عودة، 2010، 2)، (بو سعيد،2014) ,Terre) 2011). ومنها ما يتعلق بأنماط العلاقات التي يشكلها الفرد في طفولته مع الآخرين المهمين من مقدمي الرعاية، هذه الارتباطات المبكرة لها أشد الأثر على سلوكه واستجاباته طيلة فترة حياته (Bowlby,1969)، ويطلق عليها أنماط التعلق attachment style وتظهر في ثلاثة اشكال: تعلق آمن، تعلق قلق، تعلق خائف (Bartholomew & Horowitz,1991)، وترسم تصورات الفرد عن وفرة الرعاية التي سيتلقاها كماً ونوعاً من الأشخاص المقربين ومدى تقديمهم للدعم في الأوقات الصعبة (Bowllby, 1988). ولقد كانت أنماط التعلق محط اهتمام المختصين في علم النفس حيث بينت الدراسات أن الأشخاص ذوو التعلق الآمن أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط النفسية(Kemp & Neimeyer, 1999) ويرى بيرتشيد(Bercheid, 1999) أن التعلق يمتد إلى خصائص الشخصية والصحة الجسمية والنفسية ويمنح الشخصية قوة ومرونة في التعامل مع صدمة الفقد، حيث تعد المرونة النفسية Psychological Resilience سبيلاً لتحقيق التوافق النفسي الجيد مع الظروف السيئة ومواقف الحياة الضاغطة، فالشخص المرن هو الشخص القادر على تخطي العقبات بتحد واقتدار(يوسف، 2014، 3).

إن قدراً كبيراً من الأبحاث التي تناولت المرونة أجريت على الأطفال والمراهقين الذين تعرضوا لمجموعة واسعة من الظروف المعاكسة (Luthar et al.2000). ولقد عنيت

الأبحاث بدراسة العلاقة بين المرونة النفسية وأنماط التعلق وأشار روتر (1985، Rutter) إلى أن الناس المرنين قادرين على جذب المساندة من الآخرين ولديهم ارتباط وثيق وآمن مع الشبكات الاجتماعية والشخصية.

بناءً على ما سبق تحاول الدراسة الحالية توفير مزيد من الفهم لكيفية ارتباط أنماط تعلق المراهقين من أبناء الشهداء بمستويات المرونة من خلال دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين.

مشكلة البحث:

إن فقدان الأسرة لأحد أفرادها هو من أصعب التجارب التي يمكن أن تتعرض لها خلال دورة حياتها. ويواجه أبناء الشهداء من المراهقين الكثير من التحديات والصعوبات بسبب فقدان ركن أساسي كالأب الذي يعد وجوده ضروري لإشباع الحاجات النفسية للأبناء في ظل محيط عائلي سوي وإيجابي داعم يساعدهم على تجاوز الصعوبات والعقبات(ميسون، طاهري،2013) Kern (& stevens,1996 :323)، فالحالة النفسية التي يمر بها الأبناء بعد وفاة آبائهم تُؤثر بشكل سلبي عليهم أكثر من موضوع الموت نفسه (شعبان، 2013، 117). إن درجة تقبل الأفراد لواقع الفقد يتأثر بمجموعة من العوامل من بينها أنماط التعلق التي كونها الفرد في طفولته المبكرة مع الأم والأب، فقد بينت دراسات ويلر وفلوريان وميكيولينسر (Welle et al, 1993) أن الأفراد ذوو الارتباط الآمن أكثر ميلاً لطلب الدعم في مواقف الإجهاد والضغط، وأكدت أبحاث كثيرة أن هؤلاء يتعاملون مع المواقف العصيبة بشكل أفضل من أولئك الذين لديهم أسلوب ارتباط غير آمن (Hammen et al, 1995)، وفي ظل غياب الأب بشكل لا رجعة عنه بسبب وفاته نتساءل كيف سيكون تعلق الابن مع الأم التي أصبحت تؤدي دور الأب والأم في نفس الوقت، إذ انحصر اهتمام الدراسات السابقة بدراسة أنماط التعلق لدى الأبناء العاديين الذين يعيشون في كنف الوالدين معاً؛ لذا سيركز البحث الحالي على دراسة نمط تعلق الابن بأمه بعد فقدان الوالد، وخاصة أن لنمط التعلق تأثيراً بالغاً على سلوكيات الفرد وصحته النفسية، حيث بينت الدراسات ارتباط أسلوب التعلق الآمن للبالغين

بالمرونة النفسية التي يتمتعون بها والتي بدورها تعزز استخدام الفرد لاستراتيجيات المواجهة في استجابته للتوتر(Masten et al, 2004; Simeon et al, 2007)، فبقدر ما يتمتع المراهقون من أبناء الشهداء بالمرونة النفسية بقدر ما يتيح لهم ذلك القدرة على التحمل ومواجهة الصعوبات والاستفادة من مصادر الدعم المتوفرة في بيئتهم وخاصة من المقربين منهم مما يعطيهم حافزاً على الاستمرار رغم غياب دعامة أساسية ومحورية في حياتهم. وبالتالي فإن للمرونة النفسية أهمية بالغة لاسيما وقت الأزمات وفي مراحل النمو الحرجة كمرحلة المراهقة التي يحتاج فيها المراهق إلى التزود بالمهارات اللازمة في مواجهة الضغوط النفسية التي يتعرض لها حتى يبلغ مرحلة الرشد بأمان (Anasuri,2016). ولقد توصل سيمون وآخرون (Simeon et al, 2007) إلى أن هناك صلة قوية بين تطوير المرونة وبين التعلق الآمن في دراسة شملت أفرادا بين 18 إلى 60 عامًا، ووجد أن المرونة كانت مرتبطة بشكل إيجابي بأسلوب التعلق الآمن ومرتبطة سلبًا بأنماط التعلق الأخرى (القلق والتجنبي).

في ضوء العرض السابق لبعض الدراسات ونتائجها التي أكدت على أهمية أنماط التعلق والمرونة النفسية كسمات حيوية في الشخصية ودورها في تحصين الأفراد ووقايتهم وقت الأزمات من الدخول في براثن الاضطرابات النفسية، وفي ظل غياب الدراسات العربية- على حد علم الباحثة- التي تناولت هذين المتغيرين مع بعضهما لدى أبناء الشهداء؛ باعتبار أن معرفة درجة الارتباط بينهما قد تتيح المجال للباحثين المهتمين بتصميم برامج إرشادية لتنمية أحد المتغيرين بدلالة المتغير الآخر، كذلك فإن الاهتمام بأبناء الشهداء ورعايتهم وتمكينهم لمواجهة تبعات الفقد واجب علينا وأمانه .. كل ما ذكر شكل لدى الباحثة الدافع والرغبة لدراسة العلاقة بين أنماط التعلق والمرونة النفسية لدى عينة من أبناء الشهداء من المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طرطوس.

أهمية البحث:

1. تمثل الدراسة – على حد علم الباحثة – الدراسة العربية الأولى التي تربط بين متغيرات المرونة النفسية وأنماط التعلق لدى عينة من المراهقين من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية والتي فيها من الخصوصية ما يستحق الاهتمام والمزيد من الدراسة والبحث.
2. أهمية متغيرات البحث: المرونة النفسية وأنماط التعلق ودورهما الحيوي في تكوين شخصية الفرد وفي سلوكه وردود فعله تجاه الصدمات التي قد يتعرض لها.
3. محاولة لفت انتباه المختصين إلى ضرورة الاهتمام بفئة المراهقين من أبناء الشهداء الذين يمرون بفترة انتقالية حرجة يحتاجون فيها الكثير من الرعاية والمساندة، دون ان تنعكس ظروف هذه المرحلة وتبعات محنة الفقد سلباً على تحصيلهم العلمي.
4. من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في تقديم صورة أكثر وضوحًا عن طبيعة العلاقة بين جوانب نفسية مهمة في الشخصية بما يخدم المختصين في بناء برامج إرشادية ترسخ أنماط التعلق الآمن لدى الافراد وتسهم في تنمية المرونة النفسية لديهم بما يجعلهم أكثر قوة في مواجهة الظروف الصعبة.
5. قد تفيد نتائج الدراسة الوالدين في تعزيز ممارسات تقود إلى تشكيل أنماط التعلق آمنه لدى الأبناء وكذلك ترشد القائمين على رعاية المراهقين من أبناء الشهداء في المدارس على الاهتمام بالأفراد ذوي التعلق غير الآمن، وتقديم الإرشاد والتوجيه الذي يجنبهم الدخول في دوامة الاضطرابات النفسية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرف:

1. نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث.
2. طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية وأنماط التعلق لدى أفراد عينة البحث.

3. الفروق في المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس.
4. الفروق في أنماط التعلق لدى أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس.

أسئلة البحث:

1. ما نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟

فرضيات البحث:

تسعى الدراسة للتحقق من صحة الفرضيات عند مستوى الدلالة 0,05:

1. لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية وأبعاده الفرعية، وبين درجاتهم على كل نمط من أنماط التعلق.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية و أبعاده الفرعية تعزى لمتغير الجنس.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أنماط التعلق وأبعاده الفرعية تعزى لمتغير الجنس.

حدود البحث:

- بشرية: أبناء الشهداء في محافظة طرطوس.
- مكانية: مدارس المرحلة الثانوية في محافظة طرطوس.
- زمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي (2023– 2024)
- موضوعية: اقتصر البحث الحالي على دراسة أنماط التعلق وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية في محافظة طرطوس.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

تعريف أنماط التعلق (Attachment Styles): يعرف أبو عيطة (2015) التعلق بأنه: علاقة تبادلية تقوم بين الطفل ومن يهتم به ويرعاه ينشأ في مرحلة مبكرة من حياة الطفل وتوفر له الإحساس بالراحة والأمان، ويؤثر هذا الارتباط بشكل عميق ودائم على كل جوانب الشخصية المعرفية والسلوكية والانفعالية والاجتماعية.

ويعرف التعلق إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من أفراد عينة البحث على مقياس أنماط التعلق المستخدم في الدراسة الحالية لهذا الغرض والتي تتراوح بين 16 – 48 درجة.

وتصنف أنماط التعلق إلى التعلق الآمن والتعلق الغير آمن والذي بدوره يقسم إلى تعلق متناقض و تعلق تجنبي و تعلق رافض:

– التعلق الآمن: يمتلك أفراد هذا النموذج نظرة إيجابية نحو الذات والآخر، ولديهم الثقة بأنفسهم وبالآخرين في حياتهم. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد نمط التعلق الآمن في المقياس المستخدم في هذه الدراسة والتي تتراوح بين 4–12.

– التعلق المتناقض: يمتلك أفراد هذا النموذج نظرة سلبية نحو الذات والآخر، يرون أنفسهم غير أكفاء، كذلك لا ثقة لديهم بالآخر فهو لا يستحقها. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد نمط التعلق المتناقض في المقياس المستخدم في هذه الدراسة والتي تتراوح بين 4–12.

– التعلق التجنبي: ينظر أفراده إلى أنفسهم بشكل سلبي وإلى الآخر بشكل إيجابي، لديهم الرغبة في التقرب من الآخرين والحصول على قبولهم، لكنهم يرون أنهم غير جديرين بمحبة الآخرين ولا يستحقون تقديرهم. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد نمط التعلق التجنبي في المقياس المستخدم في هذه الدراسة والتي تتراوح بين 4–12.

– التعلق الرافض: لدى أفراده نظرة إيجابية نحو الذات وسلبية نحو الآخر، يتجنبون العلاقات مع الآخرين خوفاً من الرفض والإخفاق. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد نمط التعلق الرافض في المقياس المستخدم في هذه الدراسة والتي تتراوح بين 4–12. (Bartholomew &Horowitz,1991).

تعريف المرونة النفسية (psychological resilience): يعرف الطحان (1992) المرونة النفسية بأنها: القدرة على إيجاد حلول أو بدائل للمشكلات والتكيف مع المواقف الضاغطة أو المحبطة بعيداً عن الشعور باليأس والعجز.

يعـرف كونـور ودافيدسـون (Connor & Davidson,2003) المرونـة النفسـية بأنهـا قـدرة الشـخص علـى اتبـاع طريـق صـحيح فـي مواجهة تحديات الحياة وتغيراتها.

و**تعـرف المرونـة اجرائيـاً** بأنهـا: الدرجـة التـي يحصـل عليهـا المفحـوص مـن أفـراد عينـة البحـث علـى مقيـاس كونـور ودافيدسـون للمرونـة النفسـية المسـتخدم فـي الدراسة الحالية لهذا الغرض والتي تتراوح بين 25- 125 درجة.

تعريف المراهقة: يعرف أرنت (Arnett, 1999)المراهقة بأنها: فترة من التغيرات الجسدية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية المختلفة، وقد تم اعتبارها بشكل عام فترة من الاضطراب والتوتر.

تعريف ابن الشهيد يعرف الدريويش (2010) الشهيد بأنه: من قتل أثناء خدمته لوطنه ومصالحه، أو ذوداً عن الوطن وحدوده ضدّ أي عدوان كان.

ولقد عرف الشهيد وفق المرسوم رقم 15 للعام 2019 في الدستور السوري بأنه: العسكري الذي قضى نحبه إثر إصابته بسبب الحرب أو العمليات الحربية أو على يد عصابة إرهابية أو عناصر معادية مباشرة أو نتيجة تفاقم إصابته.

ويعرف ابن الشهيد بأنه: المراهق ذكراً كان أم أنثى والذي يتراوح عمره من (15- 18) عاماً والذي فقد والده خلال الحرب على سوريا أثناء تأدية واجبه في الدفاع عن الوطن.

الإطار النظري:

مفهوم أنماط التعلق:

تتنوع أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال في مرحلة مبكرة من حياتهم وتتشكل بناء عليها علاقات ارتباط مبكرة، وتؤثر هذه الروابط التي يتم تكوينها مع الآخرين المقربين في مرحلة الطفولة على الصحة الانفعالية والجسدية للأفراد طوال الحياة. تشكل هذه الارتباطات أنماط تعلق متباينة تستمر إلى مرحلة الرشد، وتلعب دوراً كبيراً في حياة الأفراد من خلال تبني اتجاهات وتقييمات نحو ذاتهم ونحو الآخرين تحكم تفاعلاتهم الشخصية وعلاقاتهم الاجتماعية بشكل دائم (أبو غزال وجرادات، 2009).

يمكن فهم أنماط التعلق بأنها نوع من الإطار المعرفي والعاطفي والسلوكي، وهي جزء من النظام السلوكي الفطري الذي يستند إلى تجارب التعلق المبكرة مع الوالدين ويؤثر تنشيط هذا النظام السلوكي الفطري على الطريقة التي ينخرط بها الفرد في العلاقات المستقبلية (Desai & Balasubramanian, 2021).

ولقد كانت ماري أينسوورث (Ainsworth،1979) أول باحثة تحدثت عن أنماط التعلق المختلفة، وتقول بأن التعلق يلعب دورًا حاسمًا في إدارة القلق أثناء فترة التبعية الكاملة للرضيع من خلال تطوير الاستجابة الانفعالية المناسبة، مما يساعده على تكوين ارتباط آمن، عندما يتم تأسيس ذلك، فإنه يوفر للطفل قاعدة يمكن من خلالها استكشاف العالم.

التعلق في مرحلة المراهقة:

يتحول الفرد في فترة المراهقة من مستقبل للرعاية إلى مانح لها بحكم التغيرات والتحولات التي تطرأ على جميع أنظمة الشخصية الانفعالية والمعرفية والسلوكية، حيث يظهر في هذه الفترة نظام تعلق مختلف عن استراتيجيات التعلق التي كونها الطفل مع الوالدين أو مقدم الرعاية الأولية والتي هي بدورها مؤشر هام لسلوكياته المستقبلية وتفاعلاته مع الأشخاص الآخرين. إن تطور المهارات التي تساعد على التفكير المنطقي والتجريدي في فترة المراهقة تمكن المراهق من استيعاب فكرة عدم قدرة مقدم الرعاية على تأمين احتياجاته التعلقيه بشكل دائم ولذلك يوسع دائرة علاقاته الاجتماعية وصداقاته والتي تسمح له بتلبية حاجته للانتماء والتعلق وتؤمن له أنماط جديدة من التفاعلات مع الآخر متبادلة التأثير والتي تقوم أيضا بوظيفة تعليمية تغني مهاراته الاجتماعية وتضفي على بعض العلاقات صبغة حميمية (Michel,Delage,2013 ,p.186).

المرونة النفسية:

ارتبط نشوء مفهوم المرونة النفسية مع ظهور مفهوم علم النفس الإيجابي، والذي ركز اهتمامه على إمكانات الشخصية وسماتها الإيجابية بدلاً من التركيز على مواطن الخلل أو الاضطراب النفسي (Bandura& Bussey, 2004). ولقد عبر مفهوم المرونة عن كيفية تحمل الأفراد للضغوط والتحكم فيها مثل الحرمان الاجتماعي

والاقتصادي، والمرض العقلي للوالدين، وسوء المعاملة، والأمراض المزمنة، وأحداث الحياة الكارثية؛ مع الحفاظ على الأداء الإيجابي الفعال(Rutter, 1985).

تشير المرونة النفسية إلى القدرة على التعافي من الأوقات الصعبة (Werner,1982) وقد أجرى ويرنر– وهو أحد أوائل العلماء الذين استخدموا مصطلح المرونة في السبعينيات – دراسة على مجموعة من الأطفال الذين نشؤا مع أبوين مدمنين على الكحول أو مصابين بأمراض عقلية، ووجد أن ثلث مجموعة الأطفال لم يطوروا سلوكيات مدمرة، مما يدل على كون المرونة هي قدرة على التعافي والتعامل بفعالية مع المواقف المؤلمة (Werner & Smith, 1982).

يمكن أيضًا فهم المرونة على أنها إنجاز الفرد أو الحفاظ على النتائج الإيجابية على الرغم من التجارب السلبية التي تؤدي عادةً إلى نتيجة سلبية وفي الواقع إن المرونة لا تتعلق فقط بالتعامل مع موقف مرهق للغاية، ولكن أيضاً في الظهور بمزيد من الكفاءة الاجتماعية والعاطفية، فأن تكون مرنًا أمر مهم لأنه يؤدي إلى تقليل أعراض الاكتئاب، ويزيد من مقاومة الفرد للإجهاد ويعزز أداء الجهاز المناعي(Rutter, 2006).

العوامل التي تسهل تنمية المرونة النفسية:

هناك عوامل مختلفة تساهم في تنمية المرونة لدى الأفراد وتظهر الأبحاث أن هناك ثلاثة عوامل أساسية مرتبطة بالمرونة، هي:

- السمات والخصائص الفردية مثل المزاج والكفاءة والفعالية الذاتية واحترام الذات.
- دعم الأسرة.
- الأشخاص الداعمون في المحيط الاجتماعي من خارج الأسرة.

هذه العوامل تساعد الأشخاص على أن يكونوا مرنين متكيفين يتمتعون بمزاج يسير وإحساس بقيمة الذات الإيجابية، فضلاً عن الدعم الاجتماعي (الأسرة وآخرون) والذي ييسر لهم الحصول على تجارب عاطفية أكثر إيجابية وتعزز السلوك التكيفي لديهم، واستثمار وجود أشخاص داعمين في بيئتهم الاجتماعية، وتزيد من الرفاهية الشخصية وتمكن من إدارة المشاعر السلبية بشكل أفضل. كما أنه يساعد الفرد على التعامل بشكل أفضل مع الإجهاد، من خلال تطوير استراتيجيات حل المشكلات، والتوجه الإيجابي، وإعادة تقييم الضغوطات (Garmezy & Matson, 1994).

أبعاد المرونة النفسية:

حدد فريبورغ وآخرون (Friborg et al. 2003) خمسة أبعاد للمرونة: الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، والتماسك الأسري، والدعم الاجتماعي، والبنية الشخصية. وقد لوحظ أن العديد من هذه العناصر يمكن رؤيتها في الأشخاص الذين لديهم نمط تعلق آمن وأيضًا في أولئك الذين يستخدمون استراتيجيات تركز على حل المشكلات للتعامل مع الضغوطات.

أنماط التعلق والمرونة:

وجد ميكالنسر (Mikulincer et al, 1993) أن الأفراد المرتبطين بأمان لديهم ميل أكبر لطلب الدعم والمساعدة من الآخرين. أما الأفراد الذين لديهم أسلوب ارتباط قلق فهم ينخرطون في التعامل الذي يركز على العاطفة أكثر ممن لديهم أسلوب آمن، في حين أن أولئك الذين لديهم أسلوب تجنب كانوا أكثر عرضة للانخراط في التباعد كوسيلة للتأقلم. وقد توصل سيفج كرينك (Seiffge-Krenke, 2006) إلى نتائج مماثلة في دراسة طولية قام بها مدتها أربع سنوات من حيث ارتباط أنماط التعلق بالمرونة النفسية. وعلى الرغم من كون أنماط التعلق والمرونة بنيات منفصلة، لكنها مترابطة بطرق مختلفة فكفاءة الرضيع في تطوير الارتباط هي إحدى المهام المهمة للطفولة، والتي هي جزء لا يتجزأ من نظام تقديم الرعاية، مما يؤدي إلى تكوين نموذج عمل داخلي للعلاقات و يشتمل نموذج العمل الداخلي الآمن على جميع الجوانب أو المكونات التي تعزز المرونة بالإضافة إلى كون أنماط التعلق المتناقضة أيضا لها قيمة تكيفية وهي توضح درجة من المرونة، وتمكن الأطفال من إدارة العلاقات والعواطف بكفاءة (Ainsworth, 1969).

دراسات سابقة:

- **دراسات عربية:**

دراسة ملحم وآخرون (2014) في الأردن: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق في ضوء نمط الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بالأغوار الشمالية. تألفت عينة الدراسة من (293) طالباً وطالبة. تم استخدام قائمة أيزنك للشخصية (E.P.I) ومقياس اليرموك لأنماط التعلق. بينت نتائج الدراسة أن نمط التعلق

السائد لدى الطلبة هو النمط الآمن يليه التعلق التجنبي ثم القلق. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في نمط التعلق الآمن تعزى للجنس لصالح الذكور وكذلك توجد علاقة بين نمط التعلق الآمن، وأنماط الشخصية.

دراسة فلوه (2013) في الأردن: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نمط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المراهقين. تألفت عينة الدراسة من (627) طالبا وطالبة تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، بينت نتائج الدراسة أن نمط التعلق الآمن هو أكثر أنماط التعلق شيوعاً، وأن هناك فروقاً ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نمط التعلق القلق لصالح الذكور وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث.

دراسة شحاته (2022) في مصر: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة علاقة الضغوط الأسرية بكل من المرونة النفسية والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق في المرونة النفسية وفقا لمتغير النوع (ذكور– إناث)، والفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في المرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك على عينة مكونة من (704) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة الزقازيق، 220 إناث، 784 ذكور، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 17– 18 عاماً طبق عليهم مقياس الضغوط الأسرية (إعداد الباحثة 2022)، ومقياس المرونة النفسية (إعداد هشام عبد الله 2022)، ومقياس التوجه نحو المستقبل (إعداد هشام عبد الله ونافع الحربى 2022). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين درجات الضغوط الأسرية ودرجات المرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى المرونة النفسية لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الثانوية التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي فى المرونة النفسية لصالح طلاب التخصص الأدبي.

دراسة الشمري (2021) في السعودية: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لإدارة تعليم حائل. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من

(200) طالباً في المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس المرونة النفسية من إعداد (أبو شقورة، 2012)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد (أبو رمان، 2008). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المرونة النفسية بأبعادها المختلفة والكفاءة الاجتماعية، وكذلك وجود فروق في متوسط درجات الطلاب على مقياس المرونة النفسية لدى أفراد العينة تبعا لاختلاف الصف لصالح طلاب الصف الأول والثاني الثانوي.

- **دراسات اجنبية:**

دراسة بوسش (Busch, 1993) في أمريكا: هدفت إلى دراسة العلاقة بين ذكريات الطفولة الأولى وخبرات التعلق عند المراهقين على عينة من الأفراد في مرحلة المراهقة المتأخرة، استخدم الباحث مقياس تعلق البالغين (George, Kaplan& main, 1984)، ومقابلة هوية الانا(Grotevant& cooper, 1981)، واعتمد البحث المنهج الوصي. كشفت النتائج أن المراهقين ذوي التجارب والذكريات غير المحببة والتعلق غير الآمن تميزت شخصياتهم بمستوى منخفض من التماسك والتحديد والتميز، كذلك كانت شخصياتهم غير فعالة فعي مجالات عملهم أو صداقاتهم مقارنة بالمراهقين ذوي التجارب والذكريات المحبوبة وخبرات التعلق الآمن، كما بينت نتائج الدراسة أن المراهقين الذين لم يحسموا موقفهم من خبرات وذكريات التعلق تميّز وصفهم لخبراتهم الطِفلِيّة في تفصيلات زائدة وشعور بالغضب أو النبذ وانخفاض القيمة.

دراسة مارينر(.Marriner, 2014) في ألمانيا: هدفت الدراسة إلى استكشاف كيفية ارتباط علاقات التعلق المبكرة بمستويات المرونة، وكيف ترتبط هذه بمستويات الإجهاد المدرك واستخدام استراتيجيات المواجهة. تكونت عينة الدراسة من 196 متطوعًا (16 ذكرًا، والعمر M = 38.63 سنة، و SD = 15.56 و180 أنثى، والعمر M = 32.74 سنة، و SD = 9.98). تم استخدام استبيانات لتقييم أسلوب التعلق، والمرونة، والإجهاد الملحوظ، واستراتيجيات المواجهة. أشارت النتائج إلى ارتباط أسلوب التعلق الآمن بالمرونة، وارتباط كل من التعلق الآمن والمرونة بزيادة استخدام استراتيجيات المواجهة، وسلبا مع الإجهاد المتصور.

دراسة ديسي وبالسبرمانيان (Desai & Balasubramanian, 2021) في الهند: هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق والمرونة. تم استخدام طريقة المسح باستخدام عينات ملائمة تألفت من 127 مشاركًا في الفئة العمرية من 18–29 عامًا وطبق عليهم مقياس أنماط التعلق ومقياس المرونة النفسية. تم حساب ارتباط بيرسون والانحدار المتعدد للتحليل وتوصلت النتائج إلى أن للمرونة علاقة إيجابية بأسلوب التعلق الآمن وعلاقة سلبية بأسلوب التعلق من النوع غير الآمن والمتناقض. وكان كلا نمطي التعلق من العوامل الهامة للتنبؤ بالمرونة، حيث كان نمط الارتباط الآمن يشترك في علاقة إيجابية مع المرونة، وأسلوب التعلق غير الآمن والمتناقض يشترك في علاقة سلبية مع المرونة.

دراسة مينسور(Mansoer, et al.2018) في جاكرتا: تناولت الدراسة العلاقة بين الارتباط بشخصيات مهمة (الأب، الأم، مقدمو الرعاية في دار الأيتام، الأقران)، والمرونة، والانحراف بين المراهقين في دور الأيتام في جاكرتا. اشتملت عينة البحث على 402 يافعًا من 19 دارًا للأيتام في جاكرتا تتراوح أعمارهم بين 11 و19 عامًا، ويتألفون من 179 فتى و223 فتاة حاصلين على تعليم متوسط وثانوي. أظهرت النتائج أن المشاركين كان لديهم ارتباط متوسط بالأشخاص المهمين ومرونة معتدلة، وكان لديهم فقط انحراف بسيط. عملت المرونة كوسيط في العلاقة بين الارتباط بالأب والانحراف، في حين كان الارتباط بمقدمي الرعاية مرتبطًا بشكل مباشر وسلبي بالجنوح الذي لا تتوسطه المرونة. كذلك بينت الدراسة ان التعلق بالأم والأقران لا يرتبط بالمرونة أو الانحراف.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة وجود دراسات عربية تناولت أنماط التعلق لدى المراهقين وكذلك وجود دراسات أخرى تناولت المرونة النفسية لدى نفس العينة ولكن لم تجد الباحثة – على حد علمها_ أية دراسة عربية تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين لدى المراهقين من أبناء الشهداء. كذلك فقد تناولت دراسات أجنبية العلاقة بين أنماط

التعلق والمرونة النفسية لدى المراهقين ولكن هناك ندرة– على حد علم الباحثة– في الدراسات التي تناولت هذه العلاقة لدى المراهقين من اليتامى فاقدي الأب.. ولقد بينت دراسة ملحم وآخرون (2014) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في نمط التعلق الآمن تعزى للجنس لصالح الذكور، وفي دراسة دراسة فلوه (2013) تبين أن هناك فروقاً في نمط التعلق القلق تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث. وبينت دراسة شحاته (2022) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المرونة النفسية لصالح الإناث. وأشارت نتائج الدراسات السابقة جميعها إلى أن للمرونة النفسية علاقة إيجابية بأسلوب التعلق الآمن وعلاقة سلبية بأسلوب التعلق من النوع غير الآمن والمتناقض. وفي دراسة واحدة لمينسور (Mansoer, et al.2018) بين أن التعلق بالأم والأقران لا يرتبط بالمرونة. لذلك تحاول الدراسة الحالية تعرف العلاقة بين متغيري أنماط التعلق والمرونة النفسية لدى عينة من المراهقين أبناء الشهداء وتعرف الفروق في هذين المتغيرين التي تعزى إلى متغير الجنس.

منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، ويعمل على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كذلك يفسر العلاقات بين هذه الظواهر، ويساعد في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حولها استناداً إلى حقائق الواقع (عباس،2007، 161).

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طرطوس الرسمية والذين يدرسون في صفي الأول والثاني الثانوي (تم استبعاد طلاب الثالث الثانوي من العينة نظراً لخصوصية مرحلتهم الدراسية)، حيث بلغ عددهم (116) طالباً وطالبة، موزعين على (47) ثانوية في مديرية التربية بمحافظة طرطوس وفقاً لإحصائية مديرية التربية للعام الدراسي (2023– 2024)، وباستخدام الطريقة العشوائية

البسيطة تم اختيار عشرون مدرسة تحوي 42 طالباً وطالبةً، من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (15– 18)، والموزعين وفق الجدول الآتي:

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث

مكان الإقامة	حجم العينة	الجنس		عدد سنوات الفقد		
		ذكر	أنثى	أكثر من6	من 3 إلى 6	أقل من 3
مدينة	7	3	4	5	1	1
	5	1	4	4	1	–
ريف	13	4	9	7	5	1
	15	6	9	8	3	4
المجموع	40	14	26	24	10	6

حيث تم التطبيق على 40 طالباً وطالبةً فقط بسبب وجود طالبين من عمر يزيد عن الفئة العمرية المحددة في البحث الحالي.

أدوات الدراسة:

مقياس أنماط التعلق:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس أنماط التعلق إعداد سامية محمد صابر عام 2014 لدى المراهقين، ويتكون المقياس من 16 عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي نمط التعلق الآمن وبنوده(1، 5، 9، 13) ونمط التعلق غير الآمن المتناقض وبنوده(2، 6، 10، 14) ونمط التعلق غير الآمن التجنبي وبنوده(3، 7،11، 15)، ونمط التعلق غير الآمن الرافض وبنوده(4، 8، 12، 16)، تقع الإجابة في 3 مستويات وهي(نعم، أحياناً، لا)، وتقدر الدرجات كما يلي: نعم= 3، أحياناً=2، لا= 1 في العبارات (1، 5، 9، 13)، وتقدر الدرجات كما يلي: نعم=1، احياناً=2، لا=3 في العبارات (2، 3، 4، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 14، 15، 16).

الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التعلق:

للتأكد من شروط صلاحية مقياس أنماط التعلق تم تطبيقه على عينة البحث السيكومترية والمكونة من37 طالباً وطالبة من أبناء الشهداء ممن أعمارهم بين (15- 18) في محافظة طرطوس، وممن لا ينتمون لعينة البحث الأساسية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكانت النتائج وفق الآتي:

أولاً: صدق المقياس: تم التأكد من صدق نتائج المقياس باستخدام طريقتي صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي، وفق الآتي:

1.طريقة صدق المحتوى: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على لجنة من المحكمين المكونة من (6) محكمين كما يتضح في الملحق رقم (1)، وقد أكد المحكمون بنسبة توافق أكبر أو تساوي 80% على سلامة الصياغة اللغوية ومناسبة كافة البنود وكفايتها، باستثناء بعض التعديلات التي أجمع عليها المحكمون، والتي يمكن إيضاحها من خلال الجدول رقم (2) الآتي:

الجدول (2) نتائج تحكيم بنود مقياس نمط التعلق

رقم البند	قبل التحكيم	بعد التحكيم	نسبة الاتفاق
1	يمكنني بسهولة تكوين علاقات اجتماعية مستقرة وجيدة	يسهل على تكوين علاقات اجتماعية مستقرة وجيدة	%60
3	أتجنب الآخرين	أتجنب التفاعل مع الآخرين	%30
4	أكون مرتاحاً وسعيداً بدون علاقات اجتماعية	أكون أكثر راحة وسعادة بدون علاقات اجتماعية	%50
7	في أوقات المحن لا أطلب المساعدة والدعم من الآخرين	أمتنع عن طلب الدعم والمساعدة من الآخرين عند الحاجة	%40
12	لا أهتم بمشاعر الآخرين من حولي	مشاعر الآخرين من حولي غير مهمة بالنسبة لي	%30

وبعد القيام بكافة التعديلات المطلوبة تم الحصول على المقياس بصورته النهائية الموضحة في الملحق رقم (2) حيث تكون من 16 بنداً موزعين بالتساوي على أربعة أبعاد، وبالتالي فهو يقيس ما وضع لقياسه من وجهة نظر المحكمين، مما يدل على صدق المقياس بالطريقة المرتبطة بالمحتوى.

2.صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق مقياس أنماط التعلق بهذه الطريقة تم التأكد من دلالة ارتباط درجات أفراد العينة السيكومترية على كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية الفرعية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، بالإضافة لدلالة ارتباط الدرجات الكلية الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وفق الآتي:

أ. للتأكد من الدلالة الإحصائية للارتباط بين درجات أفراد العينة السيكومترية، على كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية الفرعية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، تم استخدام معامل بيرسون، وفق الجدول رقم (3) الآتي:

الجدول (3): دلالة ارتباط درجات كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند باستخدام معامل بيرسون

البند	النمط	معامل الارتباط	Sig	الحكم	البند	المجال	معامل الارتباط	Sig	الحكم
1	البعد الأول	**0.672	0.000	دال	3	البعد الثالث	**0.743	0.000	دال
5		*0.407	0.012	دال	7		**0.834	0.000	دال
9		**0.769	0.000	دال	11		**0.851	0.000	دال
13		**0.853	0.000	دال	15		**0.81	0.000	دال
2	البعد الثاني	**0.434	0.000	دال	4	البعد الرابع	**0.701	0.000	دال
6		**0.752	0.000	دال	8		**0.849	0.000	دال
10		**0.728	0.000	دال	12		**0.757	0.000	دال
14		**0.851	0.000	دال	16		**0.847	0.000	دال

* تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05

** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (3) السابق أن الارتباط بين درجات كل بند من بنود الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن القيمة الاحتمالية sig لجميع البنود أصغر من 0.01، باستثناء البند رقم (5) في النمط الثاني، فالارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 كون قيمة sig أصغر من 0.05.

ب. للتأكد من دلالة ارتباط الدرجة الكلية لكل نمط مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وفق الجدول (4) الآتي:

الجدول (4): ارتباط الدرجة الكلية لكل نمط مع الدرجة الكلية للمقياس ككل باستخدام معامل بيرسون

النمط	عدد البنود	حجم العينة	معامل الارتباط	Sig	الدلالة
الأول	4	37	**0.735	0.000	دال
الثاني	4	37	**0.709	0.000	دال
الثالث	4	37	**0.703	0.000	دال
الرابع	4	37	**0.644	0.000	دال

** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يلاحظ من الجدول (4) السابق أن جميع الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل نمط من أنماط التعلق والدرجة الكلية للمقياس ككل، دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن قيمة الدلالة الاحتمالية sig تساوي (0.000) في جميع الحالات وهي أصغر من 0.01.

وبالتالي من (أ) و(ب) يتضح لنا أن مقياس أنماط التعلق صادق بطريقة الاتساق الداخلي، ومن (1) و(2) يتبين أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه وبالتالي يمكن الوثوق بصدق نتائجه.

ثانياً: الثبات: للتأكد من اتساق ودقة نتائج مقياس أنماط التعلق، تم استخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ، و طريقة التجزئة النصفية اللتان تفيدان في التأكد من استقرار محتوى المقياس وتمتازان ـ كما ذكرنا سابقاً ـ بتلافيهما لعيوب الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق في طريقة إعادة الإجراء، و صعوبة التأكد من تكافؤ الصور في طريقة الصور المتكافئة، بالإضافة إلى مناسبتهما لطبيعة البيانات وما توفرانه من الوقت والجهد، ولذلك قامت الباحثة باستخدام البرنامج الإحصائي spss (النسخة 22) وكانت نتائج اختبار الثبات باستخدام الطريقتين، وفق الجدول (5) الآتي:

الجدول (5): ثبات مقياس أنماط التعلق باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الرقم	النمط	عدد االبنود	حجم العينة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
1	الأول	4	37	0.637	0.675
2	الثاني	4	37	0.64	0.708
3	الثالث	4	37	0.822	0.741
4	الرابع	4	37	0.793	0.809
5	المقياس ككل	16	37	0.818	0.646

يتضح من الجدول (5) السابق أن ثبات مقياس أنماط التعلق بالطريقتين مرتفع ومقبول نظراً لأن قيمته تزيد عن القيمة 0.60 بكلا الطريقتين، (Taber, 2018) حيث تراوحت قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ بين 0.637 للنمط الأول و0.822 للنمط الثالث، في حين تراوحت قيم معامل ثبات التجزئة النصفية بين 0.675 للنمط الأول و0.809 للنمط الرابع، وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة، وبالتالي نستطيع أن نطمئن إلى دقة واتساق نتائج مقياس أنماط التعلق، وبالتالي ثباته.

ومن أولاً وثانياً يتبين تحقق شروط صلاحية مقياس أنماط التعلق (الصدق والثبات)، وبالتالي إمكانية تطبيقه على عينة البحث الأساسية في الدراسة، وجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

مقياس المرونة النفسية:

تم استخدام مقياس المرونة النفسية من إعداد كونور ودافيدسون(Connor & Davidson, 2003)، حيث قامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية ومن ثم تأكدت من خصائصه السيكومترية وبالتالي شروط صلاحيته في مجتمع البحث، وتألف المقياس بصورته النهائية من 25 عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية، وفق الجدول (6) الآتي:

الجدول (6): توزيع العبارات على أبعاد المقياس

البعد	الصلابة	التفاؤل	الدهاء	الهدف	المجموع
عدد العبارات	7-1	14-8	20-15	25-21	25-1
المجموع	7	7	6	5	25

وقد تم اعتماد مقياس ليكارت الخماسي لتقدير درجات أفراد العينة بحث يحصل الطالب على خمس درجات فيما لو اختار الخيار(تنطبق بدرجة كبيرة جدا) ودرجة واحدة فيما لو اختار (تنطبق بدرجة قليلة جدا) على التوالي بفارق درجة بين كل خيارين متتالين، وبالتالي فقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (125-25).

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية:

أولاً: الصدق: للتأكد من شروط صلاحية المقياس تم استخدام طريقتي صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي للتأكد من صدق نتائج المقياس، ومعامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية للتأكد من ثباته، وفق الآتي:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة المحكمين المكونة من (12) محكم (باختصاص الارشاد النفسي وعلم النفس التربوي والتقويم والقياس واللغة العربية) كما يتضح في الملحق رقم (3)، وقد أكد المحكمون بنسبة توافق أكبر أو تساوي 80% على سلامة الصياغة اللغوية ومناسبة كافة البنود وكفايتها باستثناء بعض

التعديلات التي أجمع عليها المحكمون والتي يمكن إيضاحها من خلال الجدول رقم (7) الآتي:

الجدول (7) نتائج تحكيم بنود مقياس المرونة النفسية

رقم البند	قبل التحكيم	بعد التحكيم	نسبة الاتفاق
2	إن التكيف مع الضغط الناتج عن المشاكل يقويني	مواجهة الضغوط النفسية تجعلني أقوى	%30
3	أستطيع تحقيق اهدافي	أثق في قدرتي على تحقيق أهدافي	%50
4	عندما أفشل فإنني لا أحبط	لا تحبط عزيمتي حتى لو فشلت	%40

وبعد القيام بكافة التعديلات المطلوبة، تم الحصول على المقياس بصورته النهائية الموضحة في الملحق رقم (4) حيث تكون من (25) بند يقيس المرونة النفسية لدى أبناء الشهداء ممن أعمارهم بين (18–15) في محافظة طرطوس، وبالتالي فهو يقيس ما وضع لقياسه من وجهة نظر المحكمين، مما يدل على صدق المقياس من وجهة نظر المحكمين.

1. **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وفق الآتي:

أ. التأكد من الدلالة الإحصائية للارتباط بين درجات أفراد العينة السيكومترية المكونة من 37 طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أبناء الشهداء ممن أعمارهم بين (15– 18) في محافظة طرطوس، وممن لا ينتمون لعينة البحث الأساسية، على كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، باستخدام معامل بيرسون، وفق الجدول رقم (8) الآتي:

الجدول (8): دلالة ارتباط درجات كل بند من بنود مقياس المرونة النفسية بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه باستخدام معامل بيرسون

االبند	البعد	معامل الارتباط	Sig	الحكم	البند	البعد	معامل الارتباط	Sig	الحكم
1	الصلابة	.841**	0.000	دال	15	الدهاء	.741**	0.000	دال
2		.871**	0.000	دال	16		.774**	0.000	دال
3		.874**	0.000	دال	17		.687**	0.000	دال
4		.835**	0.000	دال	18		.839**	0.000	دال
5		.848**	0.000	دال	19		.454**	0.000	دال
6		.913**	0.000	دال	20		0،659**	0.000	دال
7		0,765**	0.000	دال	21	الهدف	.883**	0.000	دال
8	التفاؤل	.457**	0.000	دال	22		.848**	0.000	دال
9		.817**	0.000	دال	23		.855**	0.000	دال
10		.717**	0.000	دال	24		.803**	0.000	دال
11		.714**	0.000	دال	25		0،919**	0.000	دال
12		.797**	0.000	دال					
13		.774**	0.000	دال					
14		0،535**	0.000	دال					

** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (8) السابق أن الارتباط بين درجات كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن القيمة الاحتمالية sig لجميع البنود أصغر من 0.01، وبالتالي فالبنود متسقة داخل البعد الذي تنتمي إليه.

ب. التأكد من دلالة ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وفق الجدول (9) الآتي:

الجدول (9): ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية ككل باستخدام معامل بيرسون

الرقم	البعد	معامل الارتباط	Sig	الدلالة
1	الصلابة	.962**	0.000	دال
2	التفاؤل	.930**	0.000	دال
3	الدهاء	.929**	0.000	دال
4	الهدف	0،940**	0.000	دال

** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (9) السابق، أن الارتباطات دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد **مقياس المرونة النفسية**، وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن قيمة الدلالة الاحتمالية sig أصغر من 0.01 في جميع الحالات.

وبالتالي من (أ) و(ب) يتضح لنا أن **مقياس المرونة النفسية** صادق بطريقة الاتساق الداخلي، وبالتالي فالاختبار يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى يمكن الوثوق بصدق نتائجه في مجتمع البحث.

ثانياً: الثبات: للتأكد من اتساق ودقة نتائج **مقياس المرونة النفسية**، تم استخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية اللتان تمتازان بتلافيهما لعيوب الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق في طريقة إعادة الإجراء، وصعوبة التأكد من تكافؤ الصور في طريقة الصور المتكافئة، بالإضافة إلى مناسبتهما لطبيعة البيانات وما توفرانه من الوقت والجهد، فقد تم استخدام البرنامج الإحصائي spss (النسخة 22) للحصول على نتائج اختبار الثبات باستخدام الطريقتين، وفق الجدول (10) الآتي:

الجدول (10): ثبات مقياس المرونة النفسية باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الرقم	البعد	عدد االبنود	حجم العينة	معامل ألفا لكرونباخ	معامل التجزئة النصفية
1	المرونة	**7**	37	0.934	0.931
2	التفاؤل	**7**	37	0.818	0.762
3	الدهاء	**6**	37	0.786	0.816
4	الهدف	**5**	37	0.909	0.918
	المقياس ككل	**25**	37	0.962	0.956

يتضح من الجدول (10) السابق أن ثبات مقياس المرونة النفسية ككل مرتفع، ومقبول نظراً لأن قيمته تزيد عن القيمة 0.60 بكلا الطريقتين، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ 0.962 وهي قيمة مرتفعة ومقبولة، وكذلك قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية فقد بلغت 0.956 وهي أيضا قيمة مرتفعة ومقبولة وكذلك الحال بالنسبة لجميع الأبعاد حيث تراوحت قيمة معامل ألفا لكرونباخ بين القيمة 0.786 والقيمة 0.934 وجميعها أكبر من 0.60 وهي قيم مقبولة ومرتفعة، وكذلك بالنسبة لقيم معامل التجزئة النصفية فقد تراوحت بين القيمة 0.762 والقيمة 0.931 (Taber, 2018)، وبالتالي نستطيع أن نطمئن لدقة واتساق نتائج القياس باستخدام مقياس المرونة النفسية ككل، وباستخدام كل بعد من أبعاده.

مما سبق يتبين لنا أن شروط صلاحية مقياس المرونة النفسية (الصدق والثبات) محققة، مما يسمح لنا بتطبيق هذا المقياس على عينة البحث الأساسية، وجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة البحث واختبار صحة فرضياته.

نتائج البحث ومناقشتها:

الإجابة على سؤال البحث والذي ينص على: ما نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تم اعتماد المتوسط الحسابي للأداء في كل نمط من أنماط مقياس التعلق، كمحك تصنيفي للأفراد في كل نمط، وذلك من خلال تطبيق العلاقة:

(الحد الأعلى للبعد +الحد الأدنى للبعد)/ 2= (12+4)/2=8

وبالتالي فإن كل فرد يحصل على درجة تساوي أو تزيد عن الدرجة /8/ يصنف إيجابياً بالنسبة لكل نمط والعكس صحيح، ومن ثم تم حساب متوسط درجات كل فرد في كل نمط من أنماط التعلق والتكرار النسبي المئوي لكل صنف في كل نمط، وفق الجدول (11) الآتي:

الجدول (11): التكرار والتكرار النسبي المئوي لأفراد العينة وفقاً لنمط التعلق

نمط التعلق	التكرار	التكرار النسبي المئوي	الرتبة
الآمن	19	%47.5	3
المتناقض	27	%67.5	2
التجنبي	16	%40	4
الرافض	34	%85	1

يتضح من الجدول (11) السابق أن نمط التعلق السائد بين أفراد العينة هو النمط الرافض وبتكرار نسبي مئوي 85 % ويفسر ذلك بأن المراهق الذي تعرض لصدمة استشهاد الأب في مرحلة حرجة من حياته أصبح يطمئن للعلاقات التي لا تتضمن ارتباطات عاطفية وثيقة بعد أن فقد الشعور بالثقة والأمان مع الآخر؛ الأمر الذي شكل رد فعل لديه تجسد في رفض الآخرين ومحاولة البحث عن الخصوصية والاستقلالية والاكتفاء الذاتي بمفرده بعيداً عنهم مطوراً نمط تعلق رافض لديه.

اختبار صحة الفرضية الأولى التي تنص على:" لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، وبين الدرجات على كل نمط من أنماط التعلق عند مستوى دلالة إحصائية 0.05".

لاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس المرونة النفسية ومقياس أنماط التعلق على أفراد عينة البحث الأساسية المكونة من /40/ طالباً وطالبة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (15– 18)، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية والموزعين وفق الجدول (1) السابق، ومن ثم تم تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي spss للحصول على درجة العلاقة المطلوبة والتأكد من دلالتها الإحصائية، وكانت النتائج وفق الجدول (12) الآتي:

الجدول (12): معاملات ارتباط الدرجات على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده بالدرجات على كل نمط من أنماط التعلق ودلالتها الإحصائية

أنماط التعلق / أبعاد المرونة النفسية		آمن	متناقض	تجنبي	رافض
صلابة	بيرسون	0.551**	0.152–	0.355–*	0.145–
	Sig	0.000	0.349	0.025	0.372
تفاؤل	بيرسون	0.422**	0.227–	0.257–	0.04–
	Sig	0.007	0.159	0.11	0.805
دهاء	بيرسون	0.424**	0.033–	0.249–	0.062–
	Sig	0.006	0.84	0.122	0.702
هدف	بيرسون	0.639**	0.169–	0.335–*	0.181–
	Sig	0.000	0.296	0.035	0.264
مرونة–ك	بيرسون	0.572**	0.167–	0.338–*	0.122–
	Sig	0.000	0.303	0.033	0.452

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

يتضح من الجدول (12) السابق، وجود ارتباط طردي ودال احصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة ذوي نمط التعلق الآمن وبين درجاتهم على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، نظراً لأن قيمة معامل الارتباط موجبة والقيمة الاحتمالية sig في جميع هذه الحالات أصغر من 0.01 ، في حين كان ارتباط درجات ذوي نمط التعلق المتناقض ونمط التعلق الرافض، مع درجاتهم على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، ارتباطاً عكسيا وغير دال إحصائياً، نظراً لأن قيمة معامل الارتباط سالبة والقيمة الاحتمالية sig في جميع هذه الحالات أكبر من 0.05 ، وبالنسبة لأصحاب النمط التجنبي فقد كانت درجاتهم مرتبطة ارتباطاً عكسياً مع درجاتهم على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، كون قيمة معامل الارتباط في هذه الحالات سالبة، إلا أنها دالة إحصائياً –عند مسوى دلالة 0.05 –على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى بعدي الصلابة والهدف، كون القيمة الاحتمالية sig في هذه الحالات أصغر من 0.05 ، وغير دالة على بعدي التفاؤل والدهاء، كون القيمة الاحتمالية sig في هذه الحالات أكبر من 0.05.

ويفسر ذلك بأن أحد أهم العوامل التي تسهم في تنمية المرونة النفسية لدى الأشخاص هو وجود علاقات اجتماعية داعمة الأمر الذي يفسر أنه كلما ارتفع مستوى نمط التعلق الذي يوفر هذا النوع من العلاقات كلما ارتفع مستوى المرونة لديهم والعكس صحيح؛ فالدعم الذي تمنحه البيئة الاجتماعية والعلاقات الآمنة مع أفراد الأسرة والآخرين لدى أبناء الشهداء المراهقين ممن يتمتعون بنمط تعلق آمن تسهم بشكل إيجابي في تحسين مستوى المرونة النفسية لديهم وتعزز سلوكهم التكيفي مع تبعات واقع الفقد وتشكل حصانة لهم ، بينما يكون المراهقون من ذوي نمط التعلق الغير آمن والذين يفتقدون مصادر الحماية الآمنة والداعمة أقل قدرة على تحمل الصعوبات و الأزمات التي يمكن أن تعصف بهم وبالتالي أقل مرونة نفسية، وهذا ما أكدته دراسات كل من سيمون وآخرون(Simeon et al, 2007) و دراسة مارينر(Marriner,2014) ودراسة ديسي وبالسبرمانيان (Desai & Balasubramanian, 2021)

والتي توصلت جميعها إلى ان المرونة كانت مرتبطة بشكل إيجابي بأسلوب التعلق الآمن ومرتبطة سلبًا بأنماط التعلق الأخرى.

اختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على:" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، تعزى لمتغير الجنس، عند مستوى دلالة إحصائية 0.05".

لاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس المرونة النفسية على أفراد عينة البحث الأساسية المكونة من /40/ طالباً وطالبة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (15- 18)، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي spss تم استخدام اختبار T ستيودنت الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وفق الجدول (13) الآتي:

الجدول (13): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده وفقاً لمتغير الجنس

البعد	المجموعة	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الدالة T	df	Sig	الدلالة
صلابة	ذكور	14	12.07	2.79	3.253	38	0.002	دالة
	إناث	26	15.92	3.92				
تفاؤل	ذكور	14	13.36	2.65	4.675	38	0.000	دالة
	إناث	26	17.42	2.61				
دهاء	ذكور	14	13.07	2.5	2.419	38	0.02	دالة
	إناث	26	15.15	2.65				
هدف	ذكور	14	9.21	2.26	2.957	38	0.005	دالة
	إناث	26	11.92	2.99				
الكلية	ذكور	14	47.71	8.87	3.813	38	0.000	دالة
	إناث	26	60.42	10.62				

يتنين من الجدول (13) السابق وجود فروق لصالح الإناث، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، نظرا لأن القيمة الاحتمالية sig أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 في جميع الحالات، ويفسر ذلك بأن طبيعة الأنثى قد تجعلها أكثر قرباً من الأم التي يعوض ارتباطها بها الفراغ النفسي والعاطفي الذي يخلقه غياب الأب، بينما يكون الأمر مختلفاً بالنسبة للذكر الذي فقد في غياب الأب القدوة والسند والأمان في مرحلة حرجة من حياته، بالإضافة إلى أن غياب الأب يفرض مسؤوليات اجتماعية واقتصاديه على الذكر تفوق مسؤوليات الأنثى، كذلك فإن للإناث القدرة على التكيف مع الضغوط، والتعامل مع المشكلات والمواقف العصيبة بشكل أفضل من الذكور وذلك يعود لتمتعهن بالهدوء والصبر والاتزان الانفعالي والتكيف الإيجابي مع أحداث الحياة السلبية مقارنة بالذكور الذين يغلب عليهم التسرع والعصبية وقلة الصبر (السيد، 2022، 333).

اختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على:" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات على كل بعد من أبعاد مقياس أنماط التعلق، تعزى لمتغير الجنس، عند مستوى دلالة إحصائية 0.05".

لاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس أنماط التعلق على أفراد عينة البحث الأساسية المكونة من /40/ طالباً وطالبة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (15– 18)، وبعد تفريغ البيانات وباستخدام البرنامج الإحصائي spss تم استخدام اختبار T ستيودنت الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وفق الجدول (14) الآتي:

الجدول (14): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلق وفقاً لمتغير الجنس

النمط	المجموعة	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الدالة T	Df	Sig	الدلالة
الآمن	ذكور	14	6.29	1.68	2.623	38	0.012	دالة
	إناث	26	7.92	1.98				
المتناقض	ذكور	14	8.21	1.58	0.698	38	0.489	غير دالة
	إناث	26	7.92	1.06				
التجنبي	ذكور	14	7.71	1.94	1.643	38	0.109	غير دالة
	إناث	26	6.73	1.73				
الرافض	ذكور	14	8.86	1.41	0.275	38	0.785	غير دالة
	إناث	26	8.73	1.37				

يتبين من الجدول (14) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على جميع أنماط التعلق، نظرا لأن القيمة الاحتمالية sig أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 في جميع الحالات، باستثناء النمط الآمن فقد كان الفرق دالاً لصالح الإناث، كون متوسطهن 7.92 أكبر من متوسط الذكور 6.29 و كون القيمة الاحتمالية sig في هذه الحالة تساوي 0.012 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وتفسر هذه النتيجة بأن نمط التعلق لا يتوقف على جنس الفرد كونه ذكراً أم أنثى إنما يرتبط بقدرة مقدم الرعاية على توفير الرعاية المناسبة التي تؤدي إلى تشكيل أو تطوير نمط التعلق الآمن أو الغير آمن لدى أحد الأبناء.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو عيطة، سهام (2015). نظريات الإرشاد والنمو المهني، ط 1، دار الفكر، عمان.
- أبو غزال، معاوية، وجرادات، عبد الكريم. (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5 (1)، 145-188.
- بوسعيد، سعاد.(2014). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى النساء المصابات باضطرابات الغدة الدرقية- دراسة ميدانية بعيادة متخصصة لأمراض الغدد والسكري بمدينة بورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- الدريويش، أحمد بن يوسف بن أحمد.(2010) شهداء الواجب، دراسة شرعية: شهداء الواجب في المملكة العربية السعودية نموذجا، البحوث العلمية المقدمة لمؤتمر شهداء الواجب وواجب المجتمع، المنعقد في الفترة من 29 – 30 مارس بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض، المملكة العربية السعودية.
- السيد، هدى السيد شحاته. (2022). الضغوط الأسرية وعلاقتها بالمرونة النفسية والتوجه نحو المستقبل. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 3(46)، 333-466.
- شعبان، مرسيميا حسن. الدعم النفسي ضرورة مجتمعية. اصدارات شبكة العموم النفسية العربية. العدد 31، 2013.
- الشمري، مناور عماش. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. 5(20)، 31-54.

- الطحان، محمد خالد، مبادئ الصحة النفسية، الطبعة الثالثة، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية، دبي، 1992، 76-81.
- عباس، محمد. مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، 161.
- عودة، محمد محمد(2010). الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسي لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. غزة.
- فلوه، عائده. (2013). العلاقة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- ملحم، محمد، الشلبي، طاهر، لبابنة، أحمد. (2014). أنماط التعلق في ضوء نمط الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأغوار الشمالية في الأردن. المنارة، 21(4)،169- 198.
- ميسون، سميرة؛ طاهري، حمامة. التوافق النفسي لدى أبناء الآباء ذوي الغياب المتكرر عن البيت. دراسة ميدانية على عينة من المراهقين المتمدرسين. قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة .قصدي مرباح _ ورقلة بالجزائر 2013.
- يوسف، محمود رامز(2014). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى الطلاب المعلمين. كلية التربية، جامعة عين شمس. المجلة المصرية للدراسات النفسية مج 24، ع 85 أكتوبر

المراجع الأجنبية:

-Ainsworth, M. D. S. (1979).Infant-Mother attachment.American Psychology. 34,932- 938.

- Ainsworth, M. D. (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship. Child Development, 40(4), 969-1025. doi: 10.2307/1127008

- Anasuri, S. (2016). Building resilience during life stages. Current status and strategies. International Journal of Humanities and Social Sciences, 6, 1-9.

- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. American Psychologist, 54 (5), 317-326.

- Bandura, A., & Bussey, K. (2004). On Broadening the Cognitive, Motivational, and Sociostructurally Scope of Theorizing About Gender Development and Functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002). Psychological Bulletin, 130(5), 691-701. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.5.691

- Bartholomew ,K & Horowitze ,L,(1991). Attachment styles among young adults : A test of four category model ,Journal of Personality and Social Psychology ,61,226-244

- Berscheid, E. (1999). The greening of relationship science. American Psychologists, 54, 260-266.

- Bowlby, J. (1988). A secure Base: Clinical applications of attachment theory. London: Routledge.9(4), - Busch, N. (1993). Links Among Adolescent Reconstructions of Early Family

Experiences and Current Identity Development. D.A.I. B, 54(6), 33-58.

- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. New York: Basic Books.

- Busch, N. (1993). Links Among Adolescent Reconstructions of Early Family Experiences and Current Identity Development. D.A.I. B, 54(6), 33-58

- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2009). Adaptive coping under conditions of extreme stress:Multilevel influences on the determinants of resilience in maltreated children. [Article].New Directions for Child & Adolescent Development, 2009(124), 47-59. doi:10.1002/cd.242

- Connor, K. & Davidson, J. (2003): Development of A New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), Depression & Anxiety, 18, 76-82.

- Desai, N & Balasubramanian, G. (2021). Exploring the relationship between Attachment Styles (Secure & Insecure - Ambivalent Type) and Resilience. The International Journal of Indian Psychology, 2258.

-Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment?

International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12(2), 65-76. doi: 10.1002/mpr.143

- Garmezy, N., & Masten, A. S. (1994). Chronic adversities. In Child and adolescent psychiatry (pp. 191-208). Blackwell Scientific Publications.

- Hammen, C. L., Burge, D., Daley, S. E., Davila, J., Paley, B., & Rudolph, K. D. (1995). Interpersonal attachment cognitions and prediction of symptomatic responses to interpersonal stress. Journal of Abnormal Psychology, 104(3), 436-443. doi: 10.1037/0021- 43x.104.3.436

- Kemp, M. A., & Neimeyer, G. J. (1999). Interpersonal attachment: Experiencing, expressing, and coping with stress. Journal of Counseling Psychology, 46(3), 388-394. doi:10.1037/0022-0167.46.3.388

- Kerns ,K, A., & Stevens, A. C. (1996). Parent-child attachment in late adolescence: Link to social relations and personality, Journal of youth and adolescence,25,323-342.

-Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child development, 71(3), 543-562.

- Mansoer, W.W., Putri, R. D.,& Suleiman, N. Attachment to Significant Figures, Resilience, and Delinquency Among Adolescents in Orphanages in Jakarta. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 229 2nd

international Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2018)

- Marriner, P., Cacioli, J-P., & Moore, K.A. (2014). The Relationship of Attachment to Resilience and their Impact on Stress. In K. Kaniasty, K.A. Moore, S. Howard & P.Buchwald (Eds). (pp. 73-82). Stress and Anxiety: Applications to Social and Environmental hreats,Psychological Well-Being, Occupational Challenges, and Developmental Psychology. Berlin: Logos Publishers.

- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. Development and Psychopathology, 16(04), 1071-1094. doi: doi:10.1017/S0954579404040143

-Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. American psychologist, 53(2), 205.

- Michel, Delage (2013) .la vie des émotions et l'attachement dans la famille, Paris, Odil Jacob.

- Mikulincer, M., Florian, V., & Weller, A. (1993). Attachment styles, coping strategies, and posttraumatic psychological distress: The impact of the Gulf War in Israel. Journal of Personality and Social Psychology, 64(5), 817-826. doi: 10.1037/0022-3514.64.5.817

- Rutter, M. (1985): Resilience in The Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder, Journal psychiatry, 147: 598-611.

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. Annals of the New York Academy of Sciences, 1094(1), 1-12.

- Seiffge-Krenke, I. (2006). Coping With Relationship Stressors: The Impact of Different Working Models of Attachment and Links to Adaptation. Journal of Youth and Adolescence, 35(1), 24-38. doi: 10.1007/s10964-005-9015-4.

- Simeon, D., Yehuda, R., Cunill, R., Knutelska, M., Putnam, F. W., & Smith, L. M. (2007). Factors associated with resilience in healthy adults. Psychoneuroendocrinology, 32(8-10), 1149-1152. doi: 10.1016/j.psyneuen.2007.08.005

- Taber, K.S.(2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instrument in science education. Research in science education, 48(6), pp(1273-1296).

- Terre, L. (2011). Risk and Resilience in Coping With Chronic Life Stress. American Journal of Lifestyle Medicine, 5(6), 494-496. doi: 10.1177/1559827611411634

- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1982). Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth. NY: McGraw-Hill.

الملاحق:

الملحق رقم (1)

اسم المحكم	الرتبة العلمية	الاختصاص	الجامعة
د. فريال سليمان	مدرس	علم نفس نمو	طرطوس
د. إيمان بدر	مدرس	إرشاد نفسي	طرطوس
د. ريتا زيدو	مدرس	إرشاد الكبار وذويهم	دمشق
د. مهى سلمان	مدرس	الإرشاد المهني	المعهد العالي للدراسات والبحوث السكانية
د. وليم العباس	مدرس	قياس وتقويم	حماه
د. علياء عدرة	عضو هيئة فنية	إرشاد نفسي	دمشق

الملحق رقم (2)

مقياس أنماط التعلق

عزيزي الطالب/ الطالبة

بين يديك مجموعة من العبارات التي أنماط التعلق، يرجى قراءة كل عبارة بتروي، ووضع إشارة(X) أمام الجواب المناسب لك. مع العلم أن هذا الاستبيان هو لأغراض البحث العلمي، وأن المعلومات التي سيتم ورودها فيه ستكون غاية في السرية.

شاكرة ومقدرة لكم تعاونكم

البيانات الأولية:

الجنس: ذكر O أنثى O

الصف الدراسي: عاشر O حادي عشر O بكالوريا O

التخصص : علمي O أدبي O

استشهاد أحد الوالدين: الأب O الأم O

مدة الاستشهاد : أقل من 3 سنوات O من 3 الى 6سنوات O أكثر من 6 سنوات O

مكان الإقامة: ريف O مدينة O

رقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
01	يسهل علي تكوين علاقات اجتماعية مستقرة وجيدة			
02	أخشى الوحدة وتخلي الآخرين عني			
03	أتجنب التفاعل مع الآخرين			
04	أكون اكثر راحة وسعادة بدون علاقات اجتماعية			
05	الآخرون أشخاص جيدون			
06	أخشى رفض الآخرين، وعدم تقبلهم لي			
07	أمتنع عن طلب المساعدة والدعم من الآخرين عند الحاجة			
08	أتجنب الدخول في العلاقات الاجتماعية			
09	أثق وأعتمد على الآخرين وهم يبادلونني نفس الشعور			
10	أسعى إلى تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين			
11	أشعر بالخوف والانزعاج من العلاقات الاجتماعية			
12	مشاعر الآخرين من حولي غير مهمة بالنسبة لي			
13	اشعر بالأمل والسعادة			
14	لدي مشاعر سلبية نحو الآخرين			
15	لا أشعر بالقلق عندما أكون وحيداً			
16	ليس لدي ثقة في الآخرين			

الملحق رقم 3

أسماء المحكمين لمقياس المرونة النفسية

اسم المحكم	الرتبة العلمية	الاختصاص	الجامعة
سامر رضوان	أستاذ دكتور	تشخيص نفسي	نزوى– عمان
مهند إبراهيم	أستاذ مساعد	علم نفس نمو	البعث
رانيا هلال	أستاذ مساعد	علم نفس عام	البعث
ضحى عبود	أستاذ دكتور	إرشاد المتفوقين	دمشق
ريتا زيدو	مدرس	إرشاد الكبار وذويهم	دمشق
مهى سلمان	مدرس	الإرشاد المهني	المعهد العالي للدراسات والبحوث السكانية
وليم العباس	مدرس	قياس وتقويم	حماه
ريم سليمون	أستاذ دكتور	علم نفس تربوي	طرطوس
فريال سليمان	مدرس	علم نفس نمو	طرطوس
إيمان بدر	مدرس	ارشاد نفسي	طرطوس
لبنى داوود	أستاذ مساعد	تمريض نفسي وصحة عقلية	طرطوس
علياء عدرة	عضو هيئة فنية	إرشاد نفسي	دمشق

الملحق رقم 4

مقياس المرونة النفسية

عزيزي الطالب/ الطالبة

بين يديك مجموعة من العبارات التي تقيس مستوى المرونة النفسية، يرجى قراءة كل عبارة بتروي، ووضع إشارة(x) أمام الجواب المناسب لك. مع العلم أن هذا الاستبيان هو لأغراض البحث العلمي، وأن المعلومات التي سيتم ورودها فيه ستكون غاية في السرية.

شاكرة ومقدرة لكم تعاونكم

الباحثة: سوسن عباس

البيانات الأولية :

الجنس: ذكر O أنثى O

الصف الدراسي: عاشر O حادي عشر O بكالوريا O

التخصص : علمي O أدبي O

استشهاد احد الوالدين : الأب O الأم O

مدة الاستشهاد : أقل من 3 سنوات O من 3 الى 6سنوات O أكثر من 6 سنوات O

مكان الإقامة : الريف O المدينة O

الرقم	البنود	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة قليلة جدا
1	يمكنني التعامل مع أي موقف يواجهني					
2	مواجهة الضغوط النفسية تجعلني أقوى					
3	أثق في قدرتي على تحقيق أهدافي					
4	لا تحبط عزيمتي حتى لو فشلت					
5	أرى نفسي شخصاً قوياً					
6	لدي القدرة على اتخاذ قرارات صعبة وجديدة					
7	يمكنني التعامل مع المشاعر السلبية					
8	أنظر إلى الجانب الإيجابي في المواقف التي تحدث					
9	أعود إلى حياتي الطبيعية بعد المرض أو التجارب الصعبة					
10	أبذل قصارى جهدي بغض النظر عن النتيجة المتوقعة					
11	أستمر في المحاولة مهما بدا الأمل ضعيفا					
12	يمكنني التركيز والتفكير بوضوح في المواقف الضاغطة					

13	أفضل أن أتخذ دوراً قيادياً في معالجة أي موقف					
14	أعتمد على الحدس في بعض المواقف					
15	لدي القدرة على التكيف مع التغييرات الطارئة					
16	لدي علاقات مقربة و آمنة					
17	يساعدني إيماني بالله أو القدر في وقت الأزمات					
18	يمنحني نجاحي المسبق ثقة في مواجهة تحديات جديدة					
19	أعتقد أن هناك سببا وراء كل ما يحدث					
20	أعرف من أين أطلب المساعدة عندما أحتاجها					
21	لدي إيمان قوي بهدفي في الحياة					
22	أمتلك القدرة على التحكم بمجريات حياتي					
23	أحب التحدي في المواقف التي تتطلب ذلك					
24	أعمل بجهد لتحقيق أهدافي					
25	أنا فخور بإنجازاتي					

درجة توافر بعض مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر الموجهين التربويين في محافظة حمص

إعداد طالبة الدكتوراه: فاطمه الشامي كلية التربية / جامعة البعث

إشراف: أ. د منال مرسي كلية التربية / جامعة البعث

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة توافر بعض مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر الموجهين التربويين في محافظة حمص.

اتّبعت الباحثة المنهج الوصفي من خلال الوقوف على المحاور النظرية للبحث، واختيار عينة البحث وتحليل الاستجابات ، حيث تكونت عينة البحث من (10) موجهين من مديرية التربية في محافظة حمص، ولتحقيق أهداف البحث أعدّت الباحثة استبانة تكونت من (43) بنداً موزعة على ستة مهارات رئيسية: 1- التخطيط للعرض العملي، 2- التهيئة المحفزة للعرض العملي، 3- الاستحواذ على انتباه الأطفال، 4- النمذجة، 5- التعزيز ضمن العرض العملي، 6- تلخيص العرض العملي.

ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار اللابارامتري كروسكال–ويلز و استخدام اختبار مان_وتني ، وقد أظهرت نتائج البحث توافر بعض مهارات استخدام العروض العملية بدرجة متوسطة لدى معلمات رياض الأ طفال من وجهة نظر الموجهين التربويين، فضلاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، إلا أن الفرق كان دالاً بين متوسطي رتب درجات الموجهين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات، والموجهين الذين لديهم خبرة تزيد عن العشر سنوات، على مهارة التعزيز الفرعية من استبانة مهارات استخدام العروض العملية.

الكلمات المفتاحية: العروض العملية، معلمات رياض الأطفال، الموجهين التربويين.

The degree of availability of some skills in using practical presentations among kindergarten teachers from the point of view of educational mentors in Homs Governorate

Abstract

The study aimed to identify the degree of availability of some skills in using practical presentations among kindergarten teachers from the point of view of educational mentors in Homs Governorate.

The researcher followed the descriptive approach by identifying the theoretical axes of the research, selecting the research sample, and analyzing the responses. The research sample consisted of (10) mentors from the Directorate of Education in Homs Governorate. To achieve the research objectives, the researcher prepared a questionnaire consisting of (43) items distributed over six skills. Main: 1- Planning the practical demonstration, 2- Motivating preparation for the practical demonstration, 3- Capturing the children's attention, 4- Modeling, 5- Reinforcement within the practical demonstration, 6- Summarizing the practical demonstration.

To treat the data statistically, the researcher used arithmetic means, standard deviations, the Kruskal-Wells non-parametric test, and the Mann-Whitney test. The results of the research showed the availability of some skills in using practical presentations to a moderate degree among kindergarten teachers from the point of view of educational mentors, in addition to the absence of statistically significant differences. Between the average grade ranks of the sample members according to the academic qualification variable, as well as the absence of statistically significant differences between the average grade grade ranks of the sample members according to the years of experience variable, However, the difference was significant between the average scores of the mentors who had less than five years of experience, and the mentors who had more than ten years of experience, on the reinforcement sub-skill of the questionnaire on the skills of using practical presentations.

Keywords: practical demonstrations, kindergarten teachers, educational mentors.

1. مقدمة البحث:

انطلاقاً من أهمية بيئة رياض الأطفال في عملية التنشئة الاجتماعية الأولى للطفل، والتي لها دور رئيس في تنمية شخصية الطفل وتنمية مهاراته وقدراته، لابد من الاهتمام بجميع مكوناتها، ونظراً لكون المعلمة العنصر الأكثر تأثيراً في العملية التربوية، فقد أولتها النظم التربوية الحديثة اهتماماً بالغاً، والاهتمام بمرحلة رياض الأطفال لا يتحقق إلا من خلال الاهتمام بالمعلمات فيها والعمل على تنمية مهاراتهن عامة ومهارات العروض العملية خاصةً لما لها من تأثير وفهم للمعلومات وربطها بالواقع الذي يعيشه الأطفال، والذي يؤدي إلى تغيير سلوك الطفل بشكل إيجابي ويعد ذلك أحد أهداف التربية.

كما أكد التربويون على ضرورة العروض العملية في عملية التعليم، فقد دعا جان جاك روسو في القرن الثامن عشر إلى تعليم كل ما يمكن تعليمه عن طريق الملاحظة المباشرة للأشياء المادية والظاهرات الطبيعية بدلاً من استخدام الكلمات وحدها، أما بستالوتزي الذي اكتسب شهرته لأنه كان مدرساً اهتم بالانطباعات الحسية في التعليم، ففي تدريس الجغرافيا مثلاً كان يأخذ تلاميذه في رحلات، وكان يطلب صنع نماذج من الصلصال للوديان والتلال وما إلى ذلك ليستعين بها في العروض العملية للدروس، وبعد ذلك ينتقل إلى التدريس بالخرائط، وقد أكد هربارت أهمية الحواس واستعمال الأشياء المحسوسة في التعليم، أما جانييه يعتبر أنشطة التجارب والعروض العملية من أهم الأنشطة التي تعطي المتعلم معناً حسياً ملموساً، وقد أشارت التقارير الواردة في بعض الدراسات كدراسة (المقداد والدبسي، 2013) و (اللوزي، 2018) إلى أن التلاميذ الذين شاهدوا عروضاً عملية قبل إجراء التجارب في المعمل كانت نتائجهم أفضل من هؤلاء الذين لم تتح لهم فرصة مشاهدة العروض العملية قبل قيامهم بإجراء التجارب العملية بأنفسهم(حسن،2005 ،11).

مما سبق يتضح لنا أهمية العروض العملية في التعليم، كما يتضح لنا مدى تأكيد التربويين قديماً وحديثاً على ضرورة استخدام العروض العملية والوسائل التعليمية

في التعليم، فهي طريقة توضيحية لعرض حقائق باستخدام وسائل مناسبة فهي كل ما تستخدمه المعلمة من تجارب ووسائل في التعليم وتقوم بعرضها على الأطفال ومن ذلك تطبيق المعلمة لمهارة أمام الأطفال كالنمذجة لأن المتعلم يلاحظ لما هو مراد منه تعلمه ويحاول محاكاتها.

2. مشكلة البحث:

بالرغم من المحاولات العديدة لرفع مستوى التعليم في سورية، لمواكبة التطورات والتغيرات على كافة المستويات المرتبطة بالتعليم، إلا أنها ما تزال بحاجة إلى تنمية مهارات المعلمين بشكل مستمر وخاصة معلمات رياض الأطفال كونها المرحلة الأهم في تنشئة الأطفال.

إذ تعتمد المؤسسات التعليمية استخدام أساليب التعليم الاعتيادية في شتى المراحل الدراسية التي تتصف بسلبية المتعلم، والتركيز على المعلم، وقلة الاحتفاظ بالمعلومات، وانخفاض مستوى التفكير، والتركيز على الحفظ، إذ أن أغلبية المعلمين يتعمدون الطريقة الاعتيادية التي تقتصر على حفظ المعلومات واسترجاعها وهذا ما أكدته دراسة (الحلالمة،2020).

فلم يعد يقتصر دور المعلم في العروض العملية على توصيل الحقائق والمعلومات بل تعدى دوره ليشمل المهام والأدوار حتى تواكب التطورات الجديدة (الفتلاوي،2010) حيث يشير (عبيدات وأبو السميد،2007) أن الأهداف هي نتاجات تعلم وسلوكات يمارسها الطفل وتبقى مختزنة في ذاكرته مدة أطول وذلك لكونها لم تعد معلومات نظرية ولم تعد مجردة بل تعدتها إلى أن أصبحت ممارسة بشكل علمي ومن أفكاره المألوفة لديه، فكان ينبغي على المعلم بإشراك الأطفال في العملية التعليمية وهذا يكون عن طريق بيان العرض العملي للمعلومات. فالعروض العملية تعتمد على مجموعة حواس تبدأ بالسمع (الصوتيات)، ثم البصر (الفيديو ، الصور، الرسومات، العينيات وغيرها) ثم اللمس (النماذج، التمثيل وغيرها)، فكلما كان العرض يتجه نحو الملموس أي الذي يقوم الأطفال

بتطبيقه وعمله أدى ذلك إلى سرعة استيعاب المعلومة وتركُزها في ذهن الأطفال لأن المعلومة انتقلت من المجرد إلى المحسوس(القطامي،2015).

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات العروض العملية لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت مهارات العروض العملية عند المعلمات في مرحلة رياض الأطفال حيث أغلبية الدراسات تناولتها في مراحل دراسية أخرى .

وعلى الرغم من تأكيد الدراسات أهمية امتلاك المعلمين لمهارات العروض العملية، كما أكد (مؤتمر التطوير التربوي في سوريا،2019) على إغناء الجانب التطبيقي لمعلمات رياض الأطفال بحيث يشتمل على التدريب العملي في ما تحتاجه بدور الحضانة ورياض الأطفال، إلا أن الواقع التربوي يفتقر لتلك المهارات كما أكدته دراسة (دخقان،2014) .

وبناءً على ما سبق تتحدّد مشكلة البحث في التعرُّف على درجة توافر بعض مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر الموجهين التربويين في محافظة حمص.

ولذلك لابد من الإجابة على السؤال الآتي:

ما درجة توافر مهارات استخدام العروض العملية المعتمدة بالبحث الحالي لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر الموجهين التربويين في محافظة حمص؟

3. أهمية البحث:

3. 1. أهمية استخدام العروض العملية للمعلمات بشكل عام ومعلمات رياض الأطفال بشكل خاص فقد يسهم في تحسين مستوى المعلمات مما ينعكس إيجاباً على مستوى أداء الأطفال .

3. 2. توجيه الموجه التربوي في رياض الأطفال إلى ضرورة الاهتمام بمهارات استخدام العروض العملية لما لها من دور في تنمية قدرات المعلمة و تطوير أدائها.

3. 3. قد يزيد البحث من قدرة المعلمات في رياض الأطفال على استخدام أساليب وطرق متنوعة في تقديم المحتوى التعليمي.

3. 4. قد يفيد الباحثين المهتمين في مجال إعداد معلمات رياض الأطفال من خلال تأمين أداة خاصة بمعايير استخدام العروض العملية.

4. هدف البحث:

4. 1. تعرّف درجة توافر مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر الموجهين التربويين.

5. فرضيات البحث:

5. 1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة ، دبلوم ، دراسات عليا).

5. 2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0,05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

6. حدود البحث:

6 .1 . الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول للعام الدراسي 2023-2024.

6. 2. الحدود المكانية: مديرية التربية في محافظة حمص.

6. 3. الحدود البشرية: اقتصر تطبيق البحث الحالي على عينة من الموجهين التربويين في مديرية تربية حمص.

6. 4. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على مهارات استخدام العروض العملية الآتية:(التخطيط للعرض العملي، التهيئة المحفزة للعرض العملي، الاستحواذ على انتباه الأطفال، النمذجة، التعزيز ضمن العرض العملي، تلخيص العرض العملي).

7. مصطلحات البحث:

7 . 1. العروض العملية: ما يقوم به المعلم أو المتعلم من ممارسات يستخدم من خلالها مجموعة من المواد أو الأدوات أو الأجهزة التي تساهم في تقديم خبرات متنوعة سعياً لتحقيق الأهداف التعليمية (عسقول،2003، 271).

7 . 2. مهارات العروض العملية: تنظيم سلوكي لحصيلة أفعال وأنشطة يعرضها المعلم للأطفال، باستخدام وسائل تعليمية متنوعة مثل: تقديم عناصر حية واقعية ملموسة، أو لوحات ذات مدلول تربوي تعليمي تتمثل فيها هذه العناصر، أو صور تُمثل عناصر الموضوع المطلوب، أو مستندات تتحدث عنها(مارون، 2008، 181).

7. 3. مهارات استخدام العروض العملية إجرائياً:

الإجراءات والأفعال والسلوكيات التي تقوم المعلمة بها بسرعة ودقة وإتقان باستخدام مجموعة من الأدوات أو المواد أو الأجهزة التي تساهم في تقديم الخبرات المتنوعة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي وتقاس بالدرجة التي ستحصل عليها المعلمة على استبانة البحث.

8. الدراسات السابقة:

8. 1. دراسة (حسن،2005) في فلسطين:

عنوان الدراسة: برنامج تقني لتنمية مهارة العروض العملية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبة المعلمة.

هدفت الدراسة إلى بناء و تجريب برنامج تقني لتنمية مهارة العروض العملية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبة المعلمة، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي البنائي والمنهج التجريبي، وبناء أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة والتي تحتوى على (٦٠) فقرة موزعة على ثلاث مهارات فرعية هي على الترتيب (مهارة التحضير للعروض العملية، ومهارة التنفيذ للعروض العملية ، ومهارة تقويم التعلم بالعروض العملية ، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مهارة العروض العملية قبل وبعد التطبيق لدى الطالبة المعلمة تعزى إلى البرنامج التقني . كما وأظهرت النتائج أن نسبة الكسب المعدل للتحضير هي (١,١٥٩) ، وللتنفيذ (١,١١١) ، و للتقويم (٠,٩٣٨) ، وأن نسبة الكسب المعدل للدرجة الكلية هي (١,٠٩٤) ، وهذه النسب للكسب المعدل عالية مما يعني أن للبرنامج فاعلية عالية.

8. 2. دراسة (الشوبكي، 2007) في الأردن :

عنوان الدراسة: تقويم أداء معلمي ومعلمات التربية المهنية في التدريس بطريقة العروض العملية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

هدفت إلى تقويم أداء معلمي ومعلمات التربية المهنية في التدريس بطريقة العروض العملية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

وقد تم إعداد لهذا الغرض بطاقة ملاحظة اشتملت على (35) مهارة، موزعة على ثمانية مجالات الدراسة (الإعداد، الرؤية، الاتصال والسماع، منطق العرض، الأسئلة، توزيع الوقت، السياق، الاستنتاج). أما عينة الدراسة فتكونت من معلمي ومعلمات التربية المهنية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة البلقاء والبالغ عددهم(145) معلماً ومعلمة وأخذت عينة منهم بنسبة (39.9%) لغرض الدراسة، وبعد جمع المعلومات باستخدام بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة، واظهرت نتائج الدراسة أن أداء معلمي التربية المهنية في التدريس بطريقة العروض العملية كان بمستوى متوسط .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في متوسط درجات أداء معلمي التربية المهنية في التدريس بطريقة العروض العملية لصالح ذوي الخبرة العالية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في متوسط درجات أداء معلمي التربية المهنية في التدريس بطريقة العروض العملية تعزى إلى متغير الجنس، وجود فر وق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في متوسط درجات أداء معلمي التربية المهنية في التدريس بطريقة العروض العملية لصالح ذوي المستوى العلمي العالي.

8. 3. دراسة (دخقان،2014) في الأردن:

عنوان الدراسة: تقييم أداء معلمي التربية الفنية في تنفيذ العروض العملية في تدريس طلبة التعليم الأساسي.

هدفت إلى تقويم أداء معلمي التربية الفنية في تنفيذ العروض العملية لتدريس طلبة التعليم الأساسي.

تكونت عينة الدراسة من (30) معلم ومعلمة من معلمي التربية الفنية في مدارس التربية والتعليم الحكومية والخاصة في عمان الأولى، تم تطوير أداة الملاحظة لتقويم تنفيذ معلمي التربية الفنية العروض العملية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي القائم على جمع البيانات وتصنيفها، أظهرت نتائج الدراسة في أنه بلغ المتوسط العام لأداء معلمي التربية الفنية في تنفيذ العروض العملية (3.29) ويشير إلى مستوى أداء عام متوسط، جاءت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الذي يقيس التخطيط للعرض العملي لأداء معلمي التربية الفنية في تنفيذ العروض العملية بمستوى أداء متوسط وبمتوسط حسابي للمجال (3.41) وبانحراف معياري (0.37).

8. 4. دراسة (المقداد والدبسي،2015) في سوريا:

عنوان الدراسة: أثر تطبيق التكامل بين طريقتي المحاضرة والعروض العملية في تحصيل طلبة معلم الصف السنة الأولى في مقرر علم وظائف الأعضاء واتجاهاتهم نحوه.

هدفت إلى التعرف إلى أثر تطبيق التكامل بين طريقتي المحاضرة والعروض العملية في تحصيل طلبة السنة الأولى قسم معلم الصف مقارنة بالطريقة التقليدية وتعرف اتجاهات الطلبة نحو تطبيق التكامل حسب متغير الجنس. تم استخدام المنهج التجريبي، في طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. تكونت عينة الدراسة من (37) طالباً وطالبة . وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت التكامل بين المحاضرة والعروض العملية .

8. 5. دراسة (نيكول Nicole،2016) في امريكا:

عنوان الدراسة: An evaluation of the effectiveness of the demonstration classroom professional learning experience

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تقييم فاعلية العروض العملية الصفية لخبرة التعلم المهني في الولايات المتحدة الأمريكية. تمثلت عينة الدراسة ب(51) معلم في العرض العملي وكانت أداة الدراسة عبارة عن إجراء مقابلة بين مجموعات المعلمين. حيث أظهرت النتائج إلى أن خبرة العرض العملي الصفي كانت تجربة مرضية بشكل كبير لكل من شاركوا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

– من خلال عرض الدراسات السابقة تبين أنه هدفت إلى تنمية مهارة العروض العملية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبة المعلمة كدراسة (حسن،2005)، وتقييم أداء معلمي التربية الفنية في تنفيذ العروض العملية كدراسة (دخقان،2014) و(الشوبكي،2007) وتقييم فاعلية العروض العملية الصفية لخبرة التعلم المهني كدراسة (نيكول،2016). في حين أنّ الدراسة الحالية هدفت إلى التعرّف إلى درجة توافر بعض مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الاطفال.

– اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة ، في اعتماد المنهج الوصفي كدراسة (حسن،2005) ودراسة (دخقان،2014) ودراسة (نيكول،2016) واختلفت مع دراسة (المقداد والدبسي،2015) في حين اعتمدت المنهج التجريبي ، واختلفت مع الدراسات السابقة بأداة الدراسة في اعتمادها استبانة في البحث الحالي أما الدراسات السابقة اعتمدت بطاقة ملاحظة واجراء المقابلات.

– واختلفت مع الدراسات السابقة بعينة البحث حيث عينة البحث الحالي الموجهين التربويين أما الدراسات السابقة كانت الطالبة المعلمة كدراسة (حسن،2005) و (المقداد والدبسي،2015) والمعلمين كدراسة (الشوبكي،2007) و(دخقان،2014) و(نيكول،2016) .

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار العام للدراسة ، وبناء أداة البحث، بالإضافة إلى مقارنة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية .

– موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: لاحظت الباحثة من خلال مراجعتها للعديد من الدراسات السابقة، التي تناولت موضوع العروض العملية أن هذه الدراسات في معظمها تناولت الطالبات المعلمات والمعلمات في مراحل متقدمة ولم تتناول معلمات رياض الأطفال وعن أهمية مهارات استخدام العروض العملية إلا أنّه لا يوجد دراسة محلية وذلك في حدود علم الباحثة – حاولت الوقوف على معرفة درجة توافر مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال.

9. الجانب النظري:

مهارات استخدام العروض العملية مهارات توضيحية لعرض حقائق ونماذج معينة باستخدام وسائل مناسبة، وهي كل ما تستخدمه المعلمة من تجارب ووسائل ونماذج في تعليم الأنشطة وتقوم بعرضها على الأطفال، ومن ذلك تطبيق المعلمة لمهارة الخط أو الوضوء أمام الأطفال. وتسمى بالنمذجة لأن المتعلم يلاحظ نماذج لما هو مراد منه تعلمه ويحاول محاكاتها.

9. 1. الهدف من العروض العملية: قد جاءت هذه العروض العملية من فكرة الفلسفة البرغماتية التي تؤمن بأن التعلم يكون من خلال التجارب العملية للحياة اليومية، فهي تعطي أهمية للتجربة العملية، و ترى أن المعلومات والمهارات التي يكتسبها الأطفال عن طريق الخبرة تعطي نتائج إيجابية، وأن التفكير السليم يقوم على المحاولة والخطأ، ومن صفات الكائن البشري الاستمرار والتجدد والتفاعل مع البيئة، وبتفاعله مع البيئة الاجتماعية التي تمثل المجال الحيوي تتحقق التربية الصحيحة.

– تعلم مهارات معينة أو عمليات معينة مثل عمل قطاعات نباتية، تمارين رياضية....

– توضيح بعض الظواهر والحقائق،(مارون، ، 2008، 233).

9. 2. أنواع العروض العملية:

عروض عملية تقوم بها المعلمة لوحدها وعروض عملية يقوم بها طفل أو أكثرو عروض عملية يشارك فيها عدد من الأطفال مع المعلم.

وتختلف العروض العملية عن المناقشة في أنها تتطلب المشاهدة من جانب الطفل.

9. 2 .1. أنواع العروض العملية حسب طريقة تقديمها:

– عرض المعلمة: حيث تخطط المعلمة للعرض، وتعد الأدوات والمواد اللازمة ثم تقوم بتقديم العرض العملي. هذه الطريقة مفيدة خاصة إذا رغبت المعلمة في الحصول على تنظيم أكبر في العمل والحصول على التسلسل المنطقي للمادة، وكذلك قد يكون عرض المعلمة مفيداً إذا كان العرض صعباً أو معقداً.

– عرض المعلمة والطفل: تشرك المعلمة الطفل معها في تقديم العرض العملي.
– عرض مجموعة من الأطفال: فيها يشترك مجموعة من الأطفال في تقديم العرض العملي وفيها يكون الأطفال متفاعلين ومهتمين بإجراء العرض العملي.

– عرض الطفل المنفرد: هذه الطريقة قد تؤدي إلى عروض عملية فعالة جداً خاصة إذا كان للطفل منزلة قيمة في الفصل أو عند الأطفال.

– عرض الضيف: حيث يمكن للمعلمة أن تستدعي ضيفاً لتقديم عرض عملي معين،(الهويدي،2005).

9. 2. 2. أنواع العروض العملية حسب نشاط المعلم أو المتعلم:

أشار النجدي وآخرون المذكرون في سعيدي والبلوشي (2009) إلى نوعين من العروض العملية حسب نشاط المعلم أو المتعلم وهما:

– العروض العملية الساكنة: تلك العروض التي لا تحدث خلالها حركة أو نشاط ملموس من قبل المعلمة أو الأطفال، ومن أمثلتها قيام المعلمة بعرض عملي مستخدماً شرائح أو جداول أو نماذج.

– العروض العملية الديناميكية أو المتحركة: عروض تتضمن نشاطاً، وحركة من قبل المعلمة أو الأطفال، ومن أمثلتها قيام المعلمة بعرض تجربة عملية أمام الأطفال (حرق شريط المغنيسيوم مثلاً).

9. 2 .3. أنواع العروض العملية حسب طبيعتها:

أشار النجدي وآخرون المذكرون في سعيدي والبلوشي (2009) إلى نوعين من العروض العملية حسب طبيعتها وهما:

– العروض العملية الوصفية: تلك العروض التي تستخدم لعرض وظيفة جهاز أو فوائده، أو القيام بتجربة معينة تظهر نتائجها بشكل وصف (لون، طعم، رائحة....).

– العروض العملية الكمية: وتلك التي تكون نتائجها كمية مثل تعيين قيمة ثابت من الثوابت عملياً مثلاً .

9. 3. دور المعلمة في العروض العملية:

تعَد المعلمة هي الشخص الذي يقوم على تعليم الطفل المتعلم محور العملية التعليمية، ويكون الهدف هو تنمية الطفل بشكل شامل في جميع الجوانب، دور المعلمة في العروض العلمية يكون بمجموعة من المهام التي تقوم بها، فهي التي تقوم على تحريك العملية التعليمية وتتمثل أيضاً من خلال قيام المعلمة بمجموعة من المهارات كالتشريح أو القيام بالتجارب العلمية وغيرها.

إن العروض العملية تعتمد على المعلمة فهي العامل الأساسي فهي التي تدير وتوجه الأطفال فهي لها قواعد رئيسية تعتمد عليها منها: أسلوب المعلمة التي تشجع الأطفال على التحفيز وتثير دافعيتهم وتساعد على إدارة العرض العملي بالطريقة الصحيحة والمنظمة، التحضير المسبق و ما يحتاجه العرض من أدوات ووسائل للعرض وخطة مسبقة، الانتقال في المعلومة من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد، مراعاة الفروق الفردية وتوزيع العمل على أغلبية الأطفال وتحفيزهم على التفاعل وإبداء آرائهم(جابر،2014 ،88).

9. 4. دور الطفل في العروض العملية:

يعد الطفل هو محور وأساس العملية التعليمية، ويقع على عاتق المتعلم مجموعة من المهام وفي هذا النوع من الطرق التعليمية (العروض العملية) يقوم بمجموعة من المهام تتمثل بقيام المتعلم بالاستنتاج، وقيامه بالعمل على ربط النتائج بالتوضيح النظري، وذلك يحتاج إلى تكرار الأداء من قبل الأشخاص المتعلمين ويكون تحت إشراف وتوجيه المعلمة(جابر،2014، 73).

9. 5. أسس اختيار العروض العملية:

9. 5. 1. تنويع العرض العملي بحيث يلبي ميول وحاجات الطفل الخاصة.

9. 5. 2. ربط العرض العملي بالمادة المقررة وبالحياة الواقعية.

9. 5. 3. الربط بين الجانب المعرفي والجانبين الوجداني والمهاري.

9. 5. 4.استخدام مصادر التعليم المناحة في البيئة التعليمية للطفل.

أن تكون الاستجابة للعرض نابعة من الطفل حتى يمكن من بلوغ أهداف مراعاة ميول 9. 5. .5 الطفل.

9. 5. 6.التخطيط لمساعدة الطفل على تطبيق ما يتعلمه على مواقف جديدة وواقعية مرتبطة بالبيئة من حوله.

9. 5. 7. إشراك الطفل في إجراءات تخطيط وتنفيذ العرض العملي.

إيجاد توازن بين الأهداف والإجراءات التي تساعد على تحقيقها،(السيد، 2023، 9. 5. 8. 1210).

10. إجراءات البحث:

10. 1. منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمة هذا المنهج لطبيعة البحث الحالي، وللكشف عن درجة توفر مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر الموجهين في محافظة حمص ، وذلك ومن خلال الوقوف على المحاور النظرية للبحث، واختيار عينة البحث وتحليل استجاباتهم على الاستبيان الذي تم وضعه ثم عرض النتائج ومناقشتها.

10. 2. مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع الموجهين التربويين في مديرية التربية للتعليم في محافظة حمص والبالغ عددهن (40) موجه موجهة حسب إحصائيات مديرية التربية في مدينة حمص للعام 2023 –2024.

10. 3. عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة ، وقد بلغ حجمها (10) موجهين ، والجدول رقم (1) يبيّن توزّع أفراد العينة وفق متغيّرات البحث.

الجدول رقم (1) توزع أفراد عينة البحث وفق متغيّر المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

المتغير		عدد الأفراد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	إجازة	4	%40
	دبلوم	3	%30
	دراسات عليا	3	%30
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	4	%40
	من خمس إلى عشر سنوات	3	%30
	أكثر من عشر سنوات	3	%30
المجموع		10	

10. 4. أداة البحث: من أجل تحقيق أهداف البحث تم الآتي :

10. 4. 1. الاطّلاع على البحوث والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث.

10. 4. 2. قامت الباحثة بإعداد استبانة آراء للموجهين حول درجة توافر مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال، وقد تألفت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: يتضمن البيانات الضرورية لأفراد العينة، وإرشادات الإجابة عن بنود الاداة.

القسم الثاني: يتضمن بنود الأداة موزعة على ستة مهارات رئيسة، وقد اعتُمِد في التقدير على مقياس ليكارت الخماسي بدرجة كبيرة جداً ولها 5 درجات، درجة كبيرة ولها 4 درجات، درجة متوسطة ولها 3 درجات، درجة ضعيفة ولها درجتان، درجة ضعيفة جداًولها درجة واحدة.

10. 5. صدق أداة البحث:

لابد قبل تطبيق استبانة مهارات استخدام العروض العملية على عينة البحث الاساسية، لجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة البحث واختبار فرضياته، من التأكد من شروط صلاحيتها من خلال التأكد من صدق نتائجها وثباتها، وفق الآتي:

10. 5. 1. الصدق: تم التأكد من صدق نتائج تطبيق استبانة مهارات استخدام العروض العملية، باستخدام طريقتي صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي، وفق الآتي:

10. 5. 1. 1. طريقة صدق المحتوى: بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية والأبحاث العملية المهتمة باستبانة مهارات استخدام العروض العملية حيث تصميمها وكيفية إعدادها واستخدامها، تم تصميم قائمة ببعض مهارات العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال، وقد تكونت بصورتها الأولية من (6) مهارة، و(44) بند، التي تم عرضها على لجنة المحكمين المكونة من (10) محكمين (باختصاص تربية الطفل وعلم النفس التربوي والتقويم والقياس واللغة العربية، كما يتضح في الملحق رقم (1)، وقد أكد المحكمون بنسبة توافق أكبر أو تساوي 80% على سلامة الصياغة اللغوية ومناسبة كافة البنود وكفايتها باستثناء بعض التعديلات التي أجمع عليها المحكمون والتي يمكن إيضاحها من خلال الجدول رقم (2) الآتي:

الجدول (2) نتائج تحكيم بعض بنود استبانة مهارات استخدام العروض العملية

رقم البند	قبل التحكيم	رقم البند	بعد التحكيم	نسبة الاتفاق
	_____	1	تحديد مفهوم العرض العملي . (إضافة)	%82
3	تحديد بشكل مبدئي أكثر من أسلوب للتهيئة للعرض العملي.	4	اختيار الأسلوب المناسب للعرض العملي.	%91
37	استخدام التعزيز المتأخر كأن تقول المعلمة للطفل قبل قليل قلت لنا ..		حذف العبارة	%64
42	قراءة النقاط الرئيسة للأطفال.		قراءة الملخص للأطفال.	%82

وبعد القيام بكافة التعديلات المطلوبة وحذف وإضافة البنود التي أجمع على حذفها وإضافتها المحكمين، تم الحصول على الاستبانة بصورتها النهائية الموضحة في الملحق رقم (2) حيث تكونت من (44) بنداً يقيس مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال، وبالتالي فهي تقيس ما وضعت لقياسه من وجهة نظر المحكمين، مما يدل على صدق الاستبانة بالطريقة المرتبطة بالمحتوى.

10. 5. 1. 2. صدق الاتساق الداخلي: ونظراً لأن الطريقة السابقة تعد طريقةً كيفية وليست كمية فقد تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي، وفق الآتي:

أ. التأكد من الدلالة الإحصائية للارتباط بين درجات أفراد العينة السيكومترية المكونة من (10) موجهاً من موجهي رياض الأطفال، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من الموجهين الاختصاصيين في مديرية التربية بحمص، وممن لا ينتمون لعينة البحث الأساسية، على كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها هذا البند، باستخدام معامل بيرسون، وفق الجدول رقم (3) الآتي:

الجدول (3): دلالة ارتباط درجات كل بند من بنود استبانة مهارات استخدام العروض العملية بالدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها باستخدام معامل بيرسون

المهارة	البند	معامل الارتباط	Sig	الحكم	المهارة	البند	معامل الارتباط	Sig	الحكم
التخطيط للعرض العملي	1	0.688*	0.028	دال	الاستحواذ على انتباه الأطفال	23	0.682*	0.03	دال
	2	0.686*	0.029	دال		24	0.835**	0.003	دال
	3	0.867**	0.001	دال		25	0.769**	0.009	دال
	4	0.731*	0.016	دال		26	0.745*	0.013	دال
	5	0.856**	0.002	دال		27	0.736*	0.015	دال
	6	0.742*	0.014	دال		28	0.714*	0.02	دال
	7	0.782**	0.008	دال	النمذجة	29	0.909**	0.000	دال
	8	0.75*	0.013	دال		30	0.795**	0.006	دال
	9	0.766**	0.01	دال		31	0.787**	0.007	دال
	10	0.834**	0.003	دال		32	0.891**	0.001	دال
	11	0.831**	0.003	دال		33	0.851**	0.002	دال
التهيئة المحفزة للعرض العملي	12	0.766**	0.01	دال	التعزيز ضمن العرض العملي	34	0.734*	0.016	دال
	13	0.877**	0.001	دال		35	0.736*	0.015	دال
	14	0.744*	0.014	دال		36	0.733*	0.016	دال
	15	0.73*	0.017	دال		37	0.876**	0.001	دال
	16	0.713*	0.021	دال		38	0.736*	0.015	دال
	17	0.778**	0.008	دال		39	0.733*	0.016	دال
	18	0.688*	0.028	دال	تلخيص العرض العملي	40	0.891**	0.001	دال
	19	0.827**	0.003	دال		41	0.861**	0.001	دال
	20	0.756*	0.011	دال		42	0.855**	0.002	دال
	21	0.697*	0.025	دال		43	0.925**	0.000	دال
	22	0.856**	0.002	دال					

** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01 // * تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول (3) السابق، أن قيمة معامل الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة، والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها هذا البند، تتراوح بين القيمة الصغرى 0.682 والقيمة الكبرى 0.925 وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن القيمة الاحتمالية sig لمعظم البنود أصغر من 0.01، باستثناء 20 بنداً كانت دلالته الإحصائية عند مستوى دلالة 0.05 نظراً لأن القيمة الاحتمالية sig لهذه البنود أصغر من 0.05، وبالتالي فجميع البنود متسقة داخل المهارة التي تنتمي إليها.

ب. التأكد من دلالة ارتباط الدرجة الكلية لكل مهارة مع الدرجة الكلية للاستبانة ككل، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وفق الجدول (4) الآتي:

الجدول (4): ارتباط درجة كل مهارة مع الدرجة الكلية لاستبانة مهارات استخدام العروض العملية ككل باستخدام معامل بيرسون

الرقم	المهارة	معامل الارتباط	Sig	الدلالة
1	التخطيط للعرض العملي	0.903**	0.000	دال
2	التهيئة المحفزة للعرض العملي	0.905**	0.000	دال
3	الاستحواذ على انتباه الأطفال	0.815**	0.004	دال
4	النمذجة	0.887**	0.001	دال
5	التعزيز ضمن العرض العملي	0.884**	0.001	دال
6	تلخيص العرض العملي	0.761*	0.011	دال

**** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01//* تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05**

يتضح من الجدول (4) السابق، أن جميع الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات استخدام العروض العملية، وبين الدرجة الكلية للاستبانة، دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن قيمة الدلالة الاحتمالية sig أصغر من 0.01 في جميع الحالات، باستثناء الدرجة الكلية لمهارة المناقشة فقد كان ارتباطها مع الدرجة الكلية

للاستبانة ككل، دالاً عند مستوى دلالة 0.05 كون قيمة sig 0.011 أكبر من 0.01 وأصغر من 0.05.

وبالتالي من (أ) و(ب) يتضح لنا أن استبانة مهارات استخدام العروض العملية صادقة بطريقة الاتساق الداخلي، ومن (1) و(2) يتبين أن الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه، وبالتالي يمكن الوثوق بصدق نتائجها في مجتمع البحث.

10. 5. 2. **الثبات:** للتأكد من اتساق ودقة نتائج استبانة مهارات استخدام العروض العملية، تم استخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ، و طريقة التجزئة النصفية اللتان تمتازان بتلافيهما لعيوب الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق في طريقة إعادة الإجراء، وصعوبة التأكد من تكافؤ الصور في طريقة الصور المتكافئة، بالإضافة إلى مناسبتهما لطبيعة البيانات وما توفرانه من الوقت والجهد، فقد تم استخدام البرنامج الإحصائي spss (النسخة 22) للحصول على نتائج اختبار الثبات باستخدام الطريقتين، وفق الجدول (5) الآتي:

الجدول (5): ثبات استبانة مهارات استخدام العروض العملية باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الرقم	المهارة	عدد البنود	حجم العينة	معامل ألفا لكرونباخ	معامل التجزئة النصفية
1	التخطيط للعرض العملي	**11**	10	0.929	0.939
2	التهيئة المحفزة للعرض العملي	**8**	10	0.887	0.94
3	الاستحواذ على انتباه الأطفال	**9**	10	0.901	0.733
4	النمذجة	**5**	10	0.899	0.862
5	التعزيز ضمن العرض العملي	**6**	10	0.839	0.834
6	تلخيص العرض العملي	**4**	10	0.904	0.962
7	الاستبانة ككل	43	10	0.97	0.928

يتضح من الجدول (5) السابق أن ثبات استبانة مهارات استخدام العروض العملية ككل مرتفع ومقبول نظراً لأن قيمته تزيد عن القيمة 0.60 بكلا الطريقتين، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ 0.97 وهي قيمة مرتفعة ومقبولة، وكذلك قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية فقد بلغت 0.928 وهي أيضا قيمة مرتفعة ومقبولة، وكذلك الحال بالنسبة لجميع المهارات حيث تراوحت قيمة معامل ألفا لكرونباخ بين القيمة 0.839 والقيمة 0.929 وجميعها أكبر من 0.60 وهي قيم مقبولة ومرتفعة، وكذلك بالنسبة لقيم معامل التجزئة النصفية فقد تراوحت بين القيمة 0.733 والقيمة 0.962 (Taber, 2018)، وبالتالي نستطيع أن نطمئن لدقة واتساق نتائج القياس باستخدام استبانة مهارات استخدام العروض العملية ككل، وباستخدام كل مهارة من مهاراته.

ومن ثم يتبين لنا أن شروط صلاحية استبانة مهارات استخدام العروض العملية (الصدق والثبات) محققة، مما يسمح لنا بتطبيقها على عينة البحث الأساسية، وجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة البحث واختبار صحة فرضياته.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم الاجابة على سؤال البحث واختبار صحة الفرضيات وفق الآتي:

أولاً: الاجابة على سؤال البحث الذي ينص على: "ما درجة توافر مهارات استخدام العروض العملية المعتمدة بالبحث الحالي لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر الموجهين التربويين في محافظة حمص ؟"

للإجابة على سؤال البحث السابق، تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث المكونة من عشرة موجهين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الموجهين التربويين لمرحلة رياض الأطفال والبالغ عددهم (40) موجهاً وموجهة، في مديرية التربية بمحافظة حمص، ومن ثم تحليل نتائج التطبيق من خلال حساب المتوسط والانحراف المعياري للإجابات على كل مؤشر من مؤشرات كل مهارة من مهارات استخدام العروض العملية، بالإضافة لمتوسط الدرجات الكلية على كل مهارة من المهارات والانحراف المعياري لها، وفق الجدول (6) الآتي:

الجدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توفر مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمي رياض الأطفال من وجهة نظر الموجهين التربويين في محافظة حمص

المهارة	المؤشر	المتوسط	الانحراف	درجة التوفر	المهارة	المؤشر	المتوسط	الانحراف	درجة التوفر
التخطيط للعرض العملي	1	3.20	0.42	متوسط	النمذجة	30	3.30	0.48	متوسط
	2	3.10	0.57	متوسط		31	3.40	0.52	متوسط
	3	3.20	0.42	متوسط		32	3.10	0.32	متوسط
	4	3.50	0.53	متوسط		33	3.10	0.32	متوسط
	5	3.60	0.52	متوسط		34	3.30	0.48	متوسط
	كلي1	**3.26**	**0.16**	**متوسط**		كلي4	**3.24**	**0.31**	**متوسط**
	7	3.30	0.48	متوسط	التعزيز ضمن العرض العملي	35	3.70	0.48	متوسط
	8	3.50	0.71	متوسط		36	3.60	0.52	متوسط
	9	3.00	0.47	متوسط		37	3.20	0.63	متوسط
	10	3.20	0.42	متوسط		38	3.00	0.67	متوسط
	11	3.00	0.00	متوسط		39	3.00	0.47	متوسط
						40	2.70	0.48	منخفضة
التهيئة المحفزة للعرض العملي	12	3.00	0.67	متوسط		كلي5	**3.20**	**0.40**	**متوسط**
	13	3.20	0.63	متوسط	تلخيص العرض العملي	41	3.40	0.70	متوسط
	14	3.20	0.42	متوسط		42	3.10	0.32	متوسط
	15	3.30	0.48	متوسط		43	3.10	0.32	متوسط
	16	3.30	0.48	متوسط		44	2.80	0.63	منخفضة
	17	3.10	0.57	متوسط		كلي6	**3.10**	**0.32**	**متوسط**
	18	3.00	0.47	متوسط		الكلية	**3.17**	**0.19**	**متوسط**
	19	2.90	0.74	منخفضة					

	كلي2	**3.13**	**0.24**	**متوسط**
الاستحواذ على انتباه الأطفال	20	2.90	0.74	منخفضة
	21	3.20	0.79	متوسط
	22	3.30	0.67	متوسط
	23	3.10	0.57	متوسط
	24	3.00	0.47	متوسط
	25	3.10	0.32	متوسط
	26	3.10	0.32	متوسط
	27	3.10	0.32	متوسط
	28	3.20	0.42	متوسط
	29	3.10	0.32	متوسط
	كلي3	**3.11**	**0.25**	**متوسط**

ولتحديد درجة توفر كل مهارة من المهارات الموضحة في الجدول رقم (6) السابق، تم اعتماد المقياس الرباعي الاي يعتمد على تقسيم مدى الدرجات (4) على عدد الفئات (4) للحصول على مدى الفئة (1) كما يتضح من الجدول (7) الآتي:

جدول (7): مقياس درجة توفر مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمي رياض الأطفال

رقم الفئة	فئة المتوسطات	درجة التوفر
1	من 1 إلى أقل من 2	غير متوفرة
2	من 2 إلى أقل من 3	متوفرة بدرجة منخفضة
3	من 3 إلى أقل من 4	متوفرة بدرجة متوسطة
4	من 4 إلى 5	متوفرة بدرجة مرتفعة

وبالتالي من الجدولين (6) و (7) السابقين، يتضح أن معلمات رياض الأطفال يمتلكن مهارات استخدام العروض العملية بدرجة متوسطة بلغت (3.17) على كامل الاستبانة، وعلى الرغم من أن درجة توفر كل مهارة من المهارات كانت متوسطة أيضاً، إلا أن مهارة التخطيط جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط قدره (3.26)، في حين جاءت مهارة التلخيص في المرتبة السادسة والأخيرة، بمتوسط قدره (3.1)، وبدرجة توفر متوسطة أيضاً وهذا يتوافق مع دراسة دخقان بالأردن(2014)، ويعود أن معلمات رياض الأطفال على علم بكل ما يتطلب لإعداد العرض العملي من تخطيط، وتوفير البيئة المناسبة للعرض العملي، وتهيئة محفزة ، والاستحواذ على انتباه الأطفال خلال العرض العملي وكذلك النمذجة والتعزيز ضمن العرض العملي والتلخيص وبالتالي لدى معلمات رياض الأطفال مستوى أداء يمكنهن من التخطيط للعرض العملي بدرجة متوسطة رغم أن المعلمات قد يركزن على طبيعة العرض العملي على حساب أسلوب تلخيصه.

وبالتدقيق بدرجة توفر كل مؤشر من مؤشرات كل مهارة من مهارات استخدام العروض العملية، يتبين لنا أن درجة توفر جميع المؤشرات، كانت متوسطة، باستثناء المؤشر رقم (19) الذي ينص على (متابعة ردود فعل الأطفال لما تقوم به المعلمة) الخاص بمهارة التهيئة المحفزة للعرض العملي، فقد كانت درجة توفرها منخفضة، وكذلك الحال بالنسبة للمؤشر رقم (20) الذي ينص على(تحديد متطلبات مهارة الاستحواذ على انتباه الأطفال) الخاص بمهارة الاستحواذ على انتباه الأطفال ، والمؤشر رقم (40) الذي ينص على (استخدام أنواع متعددة من أشكال التعزيز المادية) الخاص بمهارة التعزيز ضمن العرض العملي، والمؤشر رقم (44) الذي ينص على (التعاون مع الأطفال كمجموعات في تلخيص العرض العملي) الخاص بمهارة تلخيص العرض العملي، فقد كانت درجة توافرها منخفضة، وقد يعود ذلك لعدم قدرة المعلمة على تنظيم توزيع الأطفال بشكل يسمح لها بمتابعة ردود أفعالهم وافتقار بعض الروضات إلى الأدوات والمواد اللازمة، أو لعدم

اهتمام بعض المعلمات بمتطلبات استحواذ الأطفال للعرض العملية رغم توفر الأدوات والمواد اللازمة فالأداء انحصر فقط بإعطاء ما هو مطلوب خلال الفترة الزمنية المحددة سواء أدى هذا العرض إلى الاستحواذ على انتباه الأطفال أم لم يؤدي ذلك، أما عن استخدام أنواع التعزيز المادية بدرجة منخفضة قد يعود ذلك لعدم توفر الإمكانيات المادية أو لعدم انشغال الطفل عن الهدف الرئيس من العرض، والتعاون مع الأطفال كمجموعات في تلخيص العرض العملي بدرجة منخفضة قد يعود ذلك لضيق الوقت وهذا ما أكدته دراسة دخقان(2014). ومن الجدير بالذكر ضرورة التنويه إلى أن المعلمات قد استخدمن جميع المهارات المتضمنة بالاستبانة، مما يؤكد لحظها في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، وإن لم يكن بالدرجة المطلوبة، فقد كانت درجة توفر كل منها متوسطة.

ثانياً: اختبار صحة الفرضية الأولى التي تنص على: "لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على استبانة مهارات استخدام العروض العملية ككل، وعلى كل مهارة فرعية منها، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة، دبلوم، دراسات عليا)".

لاختبار صحة هذه الفرضية فقد تم تحليل البيانات الناتجة عن تطبيق أداة البحث على عينة الموجهين التربويين، باستخدام اختبار كروسكال-ويلز(Kruskal-Wallis) اللابارامتري الخاص بعدة مجموعات مستقلة، كون حجم المجموعات صغير جداً، وفق الجدول (8) الآتي:

جدول (8): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على استبانة مهارات استخدام العروض العملية ككل وعلى كل مهارة فرعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة، دبلوم، دراسات عليا) باستخدام اختبار كروسكال–ويلز

المهارة	المؤهل	الحجم	متوسط الرتب	قيمة الدالة كا^2	df	sig	الدلالة
التخطيط للعرض العملي	إجازة	4	3.63	4.147	2	0.126	غير دالة
	دبلوم	3	8.17				
	دراسات عليا	3	5.33				
التهيئة المحفزة للعرض العملي	إجازة	4	5.38	0.251	2	0.882	غير دالة
	دبلوم	3	6.17				
	دراسات عليا	3	5				
الاستحواذ على انتباه الأطفال	إجازة	4	5.38	0.129	2	0.938	غير دالة
	دبلوم	3	6				
	دراسات عليا	3	5.17				
النمذجة	إجازة	4	4.88	1.158	2	0.561	غير دالة
	دبلوم	3	7				
	دراسات عليا	3	4.83				
التعزيز ضمن العرض العملي	إجازة	4	4.5	3.87	2	0.144	غير دالة
	دبلوم	3	8.33				
	دراسات عليا	3	4				
تلخيص العرض العملي	إجازة	4	6.88	4.959	2	0.084	غير دالة
	دبلوم	3	6.83				
	دراسات عليا	3	2.33				
الكلية	إجازة	4	4.13	4.242	2	0.12	غير دالة
	دبلوم	3	8.5				
	دراسات عليا	3	4.33				

يتبين من الجدول (8) السابق، عدم وجود فروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة مهارات استخدام العروض العملية ككل وعلى كل مهارة من هذه المهارات، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة، دبلوم، دراسات عليا)، نظرا لأن قيمة الدالة الاحتمالية sig أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 في جميع الحالات، وهذا يتوافق مع دراسة نيكول (2016)، وقد أرجعت الباحثة ذلك لخضوع جميع المعلمات سواء في مرحلة الإجازة أو الدبلوم أو الدراسات العليا لذات البرنامج التدريسي وطريقة المحاضرة في جميع المراحل التعليمية وعدم التركيز بشكل كاف على طريقة استخدام العروض العملية على أرض الواقع.

ثالثاً: اختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على: "لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على استبانة مهارات استخدام العروض العملية ككل، وعلى كل مهارة فرعية منها، تبعاً لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، بين الـ 5 و 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)".

لاختبار صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام اختبار كروسكال–ويلز (Kruskal–Wallis) اللابارامتري الخاص بعدة مجموعات مستقلة، كون حجم المجموعات صغير جداً، وفق الجدول (9) الآتي:

جدول (9): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على استبانة مهارات استخدام العروض العملية ككل وعلى كل مهارة فرعية تبعاً لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، بين الـ 5 و 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) باستخدام اختبار كروسكال–ويلز

المهارة	المؤهل	الحجم	متوسط الرتب	قيمة الدالة كا^2	df	sig	الدلالة
التخطيط للعرض العملي	أقل من 5 سنوات	4	7.25	2.698	2	0.259	غير دالة
	بين 5 و 10 سنوات	3	5				
	أكثر من 10 سنوات	3	3.67				
التهيئة المحفزة للعرض العملي	أقل من 5 سنوات	4	6.75	1.705	2	0.426	غير دالة
	بين 5 و 10 سنوات	3	5.5				
	أكثر من 10 سنوات	3	3.83				
الاستحواذ على انتباه الأطفال	أقل من 5 سنوات	4	6.63	2.304	2	0.316	غير دالة
	بين 5 و 10 سنوات	3	6.17				
	أكثر من 10 سنوات	3	3.33				
النمذجة	أقل من 5 سنوات	4	6.13	1.758	2	0.415	غير دالة
	بين 5 و 10 سنوات	3	6.5				
	أكثر من 10 سنوات	3	3.67				
التعزيز ضمن العرض العملي	أقل من 5 سنوات	4	6	6.870	2	0.032	دالة
	بين 5 و 10 سنوات	3	8.33				
	أكثر من 10 سنوات	3	2				
تلخيص العرض العملي	أقل من 5 سنوات	4	5.63	1.32	2	0.936	غير دالة
	بين 5 و 10 سنوات	3	5				
	أكثر من 10 سنوات	3	5.83				
الكلية	أقل من 5 سنوات	4	6.88	4.717	2	0.095	غير دالة
	بين 5 و 10 سنوات	3	6.83				
	أكثر من 10 سنوات	3	2.33				

يتبين من الجدول (9) السابق، عدم وجود فروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على استبانة مهارات استخدام العروض العملية ككل وعلى كل مهارة من هذه المهارات، تبعاً لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، بين الـ 5 و 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، نظرا لأن قيمة الدالة الاحتمالية sig أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 في جميع الحالات، باستثناء مهارة التعزيز، فقد كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 كون قيمة sig في هذه الحالة 0.032 أصغر من 0.05 ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم اجراء المقارنات الثنائية باستخدام اختبار مان–وتني (Mann–Whitney) اللابارامترية، والخاص بالمجموعتين المستقلتين، كون حجم المجموعات صغير جداً وذلك وفق الجدول (10) الآتي:

جدول (10): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة على مهارة التعزيز الفرعية من استبانة مهارات استخدام العروض العملية تبعاً لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، بين الـ 5 و 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) باستخدام اختبار مان–وتني

المهارة	المؤهل	الحجم	متوسط الرتب	قيمة الدالة z	sig	الدلالة
التعزيز ضمن العرض العملي	أقل من 5 سنوات	4	3	1.454-	0.146	غير دالة
	بين 5 و 10 سنوات	3	5.33			
	أقل من 5 سنوات	4	5.5	2.141-	0.032	دالة
	أكثر من 10 سنوات	3	2			
	بين 5 و 10 سنوات	3	5	1.964-	0.05	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	3	2			

يتضح من الجدول (10) السابق، عدم وجود فروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي رتب درجات الموجهين التربويين ممن لديهم خبرة تقل عن الخمس سنوات والموجهين ذوي الخبرة (بين 5 و 10سنوات) على مهارة التعزيز الفرعية من استبانة مهارات استخدام العروض العملية، وكذلك الحال بالنسبة للفرق بين متوسطي رتب درجات الموجهين التربويين ممن لديهم خبرة تزيد عن العشر سنوات والموجهين ذوي الخبرة (بين 5 و 10سنوات) على ذات المهارة، نظرا لأن قيمة الدالة الاحتمالية sig أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 في الحالتين، إلا أن الفرق كان دالاً بين متوسطي رتب درجات الموجهين التربويين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات، والموجهين التربويين الذين لديهم خبرة تزيد عن العشر سنوات، لصالح الموجهين التربويين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات على مهارة التعزيز الفرعية من استبانة مهارات استخدام العروض العملية، كون قيمة sig في هذه الحالة 0.032 أصغر من 0.05 ، وهذا يختلف مع دراسة الشوبكي(2007) التي اكدت نتائجها وجود فروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة العالية وتفسر الباحثة ذلك أنه قد يرجع للدورات التدريبية الحديثة التي التحق بها الموجهين التربويين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات والتي تركز على التعزيز وأنواعه.

مقترحات البحث:

1- عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال، بحيث تعمل تلك الدورات على تزويد المعلمات بأساليب ومهارات استخدام العروض العملية.

2- ضرورة تكثيف عملية الإشراف على معلمات رياض الأطفال وتزويدهن بكل جديد في مجال التخصص.

3- استخدام أسلوب الزيارات من الموجهين التربويين وحضور العروض العملية باستمرار لأهمية ذلك في تحسين جودة التعليم.

4- توجيه الباحثين نحو إجراء المزيد من البحوث التربوية في مجال مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال.

المراجع العربية:

- جابر، وليد أحمد.(2014). **طرق التدريس العامة: تخطيطها وتطبيقاتها التربوية.** ط6، عمان: دار الفكر .

- حسن، منير.(2005). برنامج تقني لتنمية مهارة العروض العملية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبة المعلمة. **(رسالة ماجستير منشورة)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

- الحلالمة، تسنيم.(2020). أثر برنامج تعليمي قائم على العروض العملية لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. **المجلة التربوية الأردنية**، العدد 3، 46- 68.

- الحليسي ، معيض.(2012). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **(رسالة ماجستير)**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- دخقان، هناء.(2014). تقييم أداء معلمي التربية الفنية في تنفيذ العروض العملية في تدريس طلبة التعليم الأساسي.(**رسالة ماجستير)**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

- سعيدي، عبد الله ، البلوشي، سليمان، (2009). **طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية)**. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر.

- السيد، رشا.(2023). فاعلية العروض العملية الالكترونية وتطبيقاتها المصاحبة في تنمية بعض المفاهيم والعلاقات التبولوجيه لدى أطفال الروضة. **مجلة الطفولة**، العدد43، 1190-1267.

– الشويكي، أحمد.(2007). تقويم أداء معلمي ومعلمات التربية المهنية في التدريس بطريقة العروض العملية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.(**رسالة ماجستير**)، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

– العبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة.(2007). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي**. ط5، عمان: دار الفكر.

– عسقول، محمد.(2000). **الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بين الإطار الفلسفي والإطار التطبيقي**. مكتبة آفاق، غزة.

– الفتلاوي، سهيلة.(2010). **المدخل إلى التدريس**، مكتبة النرجس.

– القطامي، نايفة.(2015). **مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– اللوزي، فاتن.(2018). فاعلية استخدام استراتيجية العروض العملية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة التربية الإسلامية في لواء ناعور.(**رسالة ماجستير منشورة**)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

– مارون، يوسف.(2008). **طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي**، طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

– **مؤتمر التطوير التربوي** (2019): الجمهورية العربية السورية، 26–2019/9/28.

– الهويدي، زيد، (2005).**الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**. ط1، العين: دار الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبية:

- Nicole, M.R.(2016). **An evaluation of the effectiveness of the demonstration classroom professional learning experience**.

-Taber, K.S.(2018). The use of cronbach's alpha when developing and repoting research instrument in science education. **Research in science education**, 48(6), pp(1273-1296).

الملاحق

ملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	المرتبة العلمية
1	محمد موسى	أستاذ في قسم تربية الطفل في كلية التربية – جامعة البعث
2	وليد حمادة	أستاذ في قسم تربية الطفل في كلية التربية – جامعة البعث
3	سلوى مرتضى	أستاذ في قسم تربية الطفل في كلية التربية – جامعة دمشق
4	زياد الخولي	أستاذ في قسم الارشاد النفسي في كلية التربية – جامعة البعث
5	محمد اسماعيل	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية– جامعة البعث
6	فاطمة عليان	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية– جامعة دمشق فرع درعا
7	دارين سوداح	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية– جامعة حماه
8	اسماء دالاتي	مدرس في قسم تربية الطفل في كلية التربية – جامعة البعث
9	خولة علي	مدرس في قسم تربية الطفل في كلية التربية – جامعة البعث
10	هديل الرفاعي	مدرس في قسم تربية الطفل في كلية التربية – جامعة البعث
11	ولاء صافي	مدرس في قسم تربية الطفل في كلية التربية – جامعة البعث

ملحق (2) استبانة درجة توافر بعض مهارات العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال

دراسة بعنوان: " **درجة توافر بعض مهارات استخدام العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر الموجهين التربويين في محافظة حمص**"

السيد الموجه/ة..... المحترم/ة

من خلال خبرتكم في رياض الأطفال والإشراف على المعلمات في رياض الأطفال أرجو منكم توضيح مدى امتلاك المعلمات لبعض مهارات استخدام العروض العملية الواردة في الجدول من خلال دراستكم للواقع كما هو موجود على أرض الواقع من خلال وضع إشارة (✓) في الخانة التي ترونها مناسبة .

العروض العملية: تنظيم سلوكي لحصيلة أفعال وأنشطة يعرضها المعلم للأطفال، باستخدام وسائل تعليمية متنوعة مثل: تقديم عناصر حية واقعية ملموسة، أو لوحات ذات مدلول تربوي تعليمي تتمثل فيها هذه العناصر، أو صور تُمثل عناصر الموضوع المطلوب، أو مستندات تتحدث عنها(مارون، 2008، 181).

سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات ☐

بين خمس وعشر سنوات ☐

أكثر من عشر سنوات ☐

المؤهل العلمي: إجازة ☐ / دبلوم ☐ / دراسات عليا ☐

المهارة	المؤشر	درجة أداء المعلمة للمهارة				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
مهارة التخطيط للعرض العملي.	1- تحديد مفهوم العرض العملي.					
	2- تحديد مراحل العرض العملي.					
	3- تحديد أهداف العرض العملي بشكل واضح.					
	4- تحديد عناصر مخطط العرض العملي.					
	5- اختيار الأسلوب المناسب للعرض العملي.					
	6- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للعرض العملي.					
	7- تجهيز المواد والأدوات التي ستُستخدم في العرض العملي.					
	8- تحديد شروط البيئة الفيزيقية لمكان العرض العملي					
	9- تهيئة البيئة الفيزيقية لمكان العرض العملي.					
	10- اختيار مكان العرض العملي بحيث يكون ملائماً لجميع الأطفال.					
	11- تحديد المدة الزمنية المتوقعة للعرض العملي.					

مهارة التهيئة المحفزة للعرض العملي.	12- مراجعة المعلومات السابقة عند الأطفال.					
	13- القدرة على استنباط المعرفة السابقة اللازمة للتعلم الجديد.					
	14- تحديد أساليب التهيئة للعرض العملي.					
	15- التنويع في أساليب التهيئة للعرض العملي.					
	16- استخدام الألغاز والفوازير.					
	17- تحديد الزمن المناسب للتهيئة للعرض العملي.					
	18- مراعاة الزمن المناسب للتهيئة.					
	19- متابعة ردود فعل الأطفال أثناء التهيئة المحفزة.					
مهارة الاستحواذ على انتبه الأطفال	20- تحديد متطلبات مهارة الاستحواذ على انتباه الأطفال					
	21- تقديم موضوع العرض العملي بشكل مشوق.					
	22- إظهار الحماس أثناء العرض العملي.					
	23- النظر إلى جميع الأطفال أثناء العرض العملي.					

	24- التحرك بين الأطفال بهدوء وانتظام لتجنب تشتيت انتباههم.					
	25- تنويع الإشارات الجسدية بشكل مناسب.					
	26- تغيير نبرات الصوت والشدة والنوعية.					
	27- تنويع أساليب التواصل مع الأطفال.					
	28- استقبال المعلومات من الأطفال بعدة أشكال.					
مهارة النمذجة	29- عرض نماذج للمواقف الحياتية والتعليمية.					
	30- إكساب الأطفال أنماط السلوكات الصحيحة.					
	31- التمييز بين النماذج المباشرة وغير المباشرة.					
	32- استخدام النماذج المباشرة المحببة للطفل بهدف تنمية بعض المهارات.					
	33- استخدام النماذج غير المباشرة كالصور والأفلام بهدف تنمية بعض مهارات الطفل.					
	34- تحديد أنواع التعزيز					
	35- تقديم التعزيز المناسب في الوقت المناسب.					

مهارة التعزيز ضمن العرض العملي.	36- الميل لأنواع متعددة من أشكال التعزيز الإيجابي اللفظي (أحسنت، جيد).					
	37- الميل لأنواع متعددة من أشكال التعزيز الإيجابي غير اللفظي(الابتسامة، الإيماءات).					
	38- استخدام التعزيز السلبي (إيقاف العقاب إذا أدى الأطفال السلوك المرغوب منهم بشكل جيد).					
	39- استخدام التعزيز الإيجابي الجزئي (تعزيز الأجزاء المقبولة من الإجابة).					
	40- استخدام أنواع متعددة من أشكال التعزيز المادية.					
مهارة تلخيص العرض العملي.	41- تحديد معايير صياغة ملخص العرض العملي					
	42- قراءة الملخص للأطفال.					
	43- توظيف الرسوم والصور في التلخيص.					
	44- التعاون مع الأطفال كمجموعات في تلخيص العرض العملي.					

مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي بحسب نموذج (CASEL) لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي "دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

إعداد الطالبة: نعمه حسون – كلية التربية – جامعة تشرين
إشـــــراف الدُّكتورة: ريما سعدي أستاذ مساعد في كليّة التّربية – جامعة تشرين

الملخص

يهدف البحث إلى تعرّف مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي بحسب نموذج (CASEL) لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي، كما يهدف إلى تعرّف الفروق في هذه الكفاءات وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، والتخصص العلمي)، تكوّنت عينة البحث من (136) مدرساً ومدرسة للعام الدراسي 2024/2023. ولتحقيق الغرض من البحث تم استخدام المنهج الوصفي التّحليلي، وتم تصميم استبانة لقياس كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي تألّفت من (48) بنداً توزعت إلى خمسة أبعاد هي (الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، إدارة الذات، إدارة العلاقات، اتخاذ القرار المسؤول)

بينت نتائج البحث أن مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى عينة البحث من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية، جاء متوسطاً، وأتى البُعدان (الوعي الذاتي، والوعي الذاتي الاجتماعي) بمستوى مرتفع، في حين جاءت الأبعاد (مهارة العلاقات، الإدارة الذاتية، اتخاذ القرار المسؤول) بمستوى متوسط، كما بينت النتائج وجود فرق في مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، بين حملة الإجازة الجامعية، حملة كل من دبلوم التأهيل التربوي والدراسات العليا لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي والدراسات العليا، في حين لم توجد فروق تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: (كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي، نموذج (CASEL) (التعاونية الأمريكية للتعلم الوجداني الاجتماعي، مدرّسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي)

The Level of Social Emotional Learning Competencies among a Sample of Social Emotional Learning Teachers According to the CASEL Model "A Field Study in Schools of Lattakia City "

Abstract

The research aims to identify the level of social emotional learning competencies according to the CASEL model among a sample of teachers of social emotional learning. It also aims to identify the differences in these competencies according to the variables (scientific qualification and scientific specialization). The research sample included (136) teachers for the academic year 2023/2024. To achieve the purpose of the research, the descriptive analytical method was used, and a questionnaire for social emotional learning competencies was designed, with (48) items divided into five dimensions: (self-awareness, social awareness, self-management, relationship management, and responsible decision-making).

The results of the research showed that the level of social emotional learning competencies among the research sample of teachers of social emotional learning in schools in the city of Lattakia was average, and the two dimensions (self-awareness and social self-awareness) were at a high level, while the dimensions (relationship skill, self-management, Responsible decision making) at an average level. The results also showed that there was a difference in the level of their social emotional learning competencies depending on the academic qualification variable, between university degree holders, holders of both an educational qualification diploma, and postgraduate studies in favour of holders of an educational qualification diploma and postgraduate studies, while there was no Differences depending on the academic specialization variable**.**

Keywords: Social Emotional Learning Competencies, CASEL MODEL: Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learning, Social Emotional Learning Teacher.

مقدمة البحث

تقوم الأنظمة التعليمية والمؤسّسات التربوية بدور هامّ في إعداد الجيل الناشئ من مختلف النواحي الاجتماعية والنفسية والتعليمية والسلوكية والثقافية، وتتكامل الجهود في هذا السياق من قبل جميع أطراف العملية التربوية ابتداءً من الكوادر الإدارية المشرفة على سير العملية التربوية وصانعي المناهج والقائمين على الإعداد العلمي والتدريب العملي للكوادر، لإرساء دعائم الأمن والاستقرار وتهيئة الطلاب لاكتساب المعارف والمهارات في مختلف المجالات قبل دخولهم المرحلة الجامعية والحياة المهنية. ويعدّ التعلم الوجداني الاجتماعي الخطوة الأولى نحو تطوير مناخ مدرسي آمن، والتركيز على التربية الوجدانية الاجتماعية يهيئ بيئة مدرسية آمنة وداعمة تساعد وتعزز عملية التعلم، حيث أنّ الفصول الدراسية التي تتميز بالعلاقات الدافئة بين المعلمين والطلاب تعزز التعلم العميق، والطلاب الذين يشعرون بالراحة مع معلميهم وأقرانهم هم أكثر استعداداً للتعامل مع المواد الصعبة والمثابرة في تعلمهم (التميمي، 2020، ص22). حيث أنّ التعلم الوجداني الاجتماعي يمثل جزءاً أساسيّاً من التنمية البشريّة وهو عبارة عن عملية تعلم وتعليم مقصودة يقوم بها جميع الأفراد برعاية وتطبيق مجموعة من المهارات والمعارف والمواقف للتعرف على المشاعر وتوجيهها، وذلك لبناء أو الحفاظ على العلاقات مع الآخرين من خلفيات متنوعة، وتحديد وحل المشكلات الشخصية والمجتمعية واتخاذ قرارات فعالة وأخلاقية، كما يعدّ التعلم الوجداني الاجتماعي جزءاً أساسياً من كيفية تعلم الطلاب وتطويرهم داخل الفصول الدراسية والمساحات التي يتفاعل من خلالها الطلاب والتي تعزز التطور الوجداني والاجتماعي والأكاديمي (Yoder, 2022, p1).

وبالنظر إلى الجانب الوجداني في التعليم والمكون الوجداني والاجتماعي، كان لثورندايك الفضل في مفهوم الذكاء الاجتماعي عام (1920)، ثم جاءت نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا الذي أثبت أن هناك مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على السلوك، وفي وقت لاحق عام (1983) اقترح جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة والتي كانت الأساس في تعريف الذكاء الوجداني الذي اقترحه ماير وسالوفي بأنّه القدرة على ملاحظة مشاعر الفرد وعواطفه ومشاعر الآخرين والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات لتوجيه الفكر والسلوك، ثم التقت المكونات الوجدانية الاجتماعية في بناء واحد

هو التعلم الوجداني الاجتماعي الذي طوره تسع متعاونين من الرابطة التعاونية الأمريكية للتعلم الوجداني الاجتماعي (CASEL) وتم تعريفه بأنّه العملية التي من خلالها يكتسب الناس وبشكل فعال تطبيق المعرفة والمواقف والمهارات لفهم وإدارة العواطف وإنشاء وتحقيق أهداف إيجابية وإظهار التعاطف مع الآخرين وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها واتخاذ قرارات مسؤولة، أمّا بالنسبة للكفاءة الوجدانية فتعرّف بأنها القدرة على فهم الجوانب الاجتماعية والوجدانية للأشخاص وإدارتها والتعبير عنها لتحقيق النجاح في المهام والتعلم والعلاقات مع الآخرين وحل المشكلات والتكيف مع متطلبات الحياة (Pena et.al, 2021, p2). ويمكن أن تحدث برمجة (SEL) في سياق المناهج العادية، ويمكن أن تتم أيضاً من خلال أنشطة مثل تعزيز الصحة النفسية وتثقيف الشخصية، أو من خلال مجموعة من الجهود لوقائية التي تستهدف العنف أو تعاطي المخدرات أو التسرّب (CASEL, 2003, p8). ويرى دورلاك وآخرون Durlak et.al (2011) أنّ الكفاءات الوجدانية الاجتماعية يمكن تطبيقيها وتعلمها وممارستها في الحالات المختلفة من خلال المنظومة التعليمية حتى يتمكن الطلاب من استخدامها كجزء من حياتهم اليومية في سلوكياتهم. (Durlak et.al, 2011, p406)

على المستوى المحلي أولت وزارة التربية السورية اهتماماً حديثاً بمدخل التعلم الوجداني الاجتماعي من خلال مشروع تطوير التعلم الوجداني في المنظومة التربوية السورية، إذ حرصت الوزارة على ضرورة تطوير التعليم من أجل استخدام المعارف ونقلها إلى معرفة تطبيقية عملية، والتعلم لبناء الشخصية وتعزيز الثقة بالنفس وتعليم الطلاب كيفية التواصل مع الآخرين، حيث خصّصت الوزارة حصص درسيّة في التعلم الوجداني الاجتماعي تتضمّن (المشروعات والمبادرات وحلّ المشكلات) (وزارة التربية السورية، مشروع تطوير التعلم الوجداني الاجتماعي في المنظومة التربوية السورية،2021/8/14).

في هذا السياق لابدّ من التركيز على كفاءات المعلمين الذين أوكلتهم الوزارة مهمّة تدريس مادة التعلم الوجداني الاجتماعي باختصاصاتهم المختلفة، وقدرتهم على نقل هذه الكفاءات ونمذجتها للطلبة، بالتالي كان موضوع البحث وهو دراسة مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي.

مشكلة البحث

تهتم البلدان المتقدمة التي تصبو إلى تحقيق النمو والرقي إلى الاهتمام بالكوادر التربوية لديها، وتأهيلهم للقيام بأهم أدوارهم وإعداد جيل المستقبل، وهذا التأهيل يتناسب مع التطور العلمي ويتوافق مع مستجدات ومبادئ النظريات الحديثة، وقد كان الاهتمام مركزاً على طرق واستراتيجيات التعليم واستعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة، لكن ما هو غائب عن الاهتمام هو الاهتمام بالجانب الانفعالي كقاعدة أساسية في الإعداد الأولي للمعلمين، فالانفعالات لها دور مهم في توجيه سلوك الفرد وتحديد علاقته بالعالم الخارجي الذي يعيش فيه، (عباس وعبد الحليم، 2023، ص323). ويشير المفرج وآخرون (2007) إلى أنّ المعلم الكفء هو الذي يتمتّع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، وأهمها الاتزان الانفعالي، والثقة بالنفس، واحترام الطلبة، ويمتلك المهارات الاجتماعية، لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل بين كافة أعضائه من طلبة ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء أمور، بالتالي يفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم والمحافظة على علاقات إيجابية فعالة (المفرج وآخرون، 2007، ص16).

ويعدّ تطوير الكفاءات المرتبطة بالجانب الوجداني في شخصية المعلمين أمراً مهماً كونه الأكثر تواصلاً مع الطلاب داخل غرفة الصف. إذ إنّ هذه الكفاءات تسهم في تكوين المناخ الصحي للصف الدراسي من خلال تأثيرها الفعال على علاقات المعلم – الطالب، وإدارة الصف الدراسي والتطبيق الفعال لبرنامج التعلم الوجداني الاجتماعي، ولكي يصبح قادراً على ذلك يجب تدريبه بشكل فعال (عبد العال وعبد الحليم، 2021، ص102)، كما يؤكد Elias (2006) على أنّ فعالية التعلم الوجداني الاجتماعي تكون من خلال التنمية المهنية لجميع العاملين في المدرسة لاسيما أن التعلم الوجداني جديد نسبياً لكثير من المعلمين فهو يحتاج للتحلي بالصبر وتعلم كل ما هو جديد في هذا المجال (Elias, 2006, p54)، حيث إنّ الارتباط بين مهارات الطلاب الوجدانية والاجتماعية وأداءهم الأكاديمي يتوسطه ممارسات المعلمين إذ إنّهم يقدمون مساهمة حاسمة في تطوير طلابهم من النواحي الوجدانية والاجتماعية بما ينعكس على أدائهم الأكاديمي (Lin, 2016, p3).

كما تعدّ الطريقة التقليدية لتطبيق التعلم الوجداني الاجتماعي في المدارس هي توكيل تطبيقها إلى شخص واحد إمّا المعلّم أو الأخصّائي النّفسي أو الاجتماعي يقدّم درساً مرة واحدة في الأسبوع حول مهارة محدّدة مسبقاً (بصرف النظر عن مدى فاعليتها)، في نفس السياق فإنّ أولى استراتيجيات التعلم الوجداني الاجتماعي هو البدء ببناء الأساس لها داخل المدرسة عن طريق العمل على تنميتها لدى العاملين في المدرسة ونمذجتها قبل نقلها إلى الطلاب، لكي يتمكّنوا من مساعدة الطلا على تعلّم تلك المهارات بفاعلية (الحربي وحويل، 2021، ص417). بناءً على ما سبق يمكن القول بأنّ عملية التعلم الوجداني هي عملية منظمة ترتكز على مبادئ أساسية في التطبيق أهمها امتلاك المدرسين لكفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي وتدريبهم بالشكل الكافي، ونظراً لحداثة تجربة التعلم الوجداني الاجتماعي في سورية، وما يترتّب على ذلك من ندرة الأبحاث ذات الصلة، كان اهتمام الباحثة بالتعرف إلى مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي، **وبالتالي تتحدّد مشكلة البحث بمستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي بحسب نموذج (CASEL) لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية الحلقة الثانية.**

فرضيات البحث:

اختبرت فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05) على النحو الآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرسين على مقياس كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين على مقياس كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي عند مستوى الدلالة (0.05) وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من نقاط عدة أهمها:

1. للبحث الحالي أهمية خاصة من حيث تناولها لمتغير لكفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى المدرسين، إذ يعدّ امتلاكها شرطاً ضرورياً لنقل هذه الكفاءات للطلاب.

2. للبحث أهمية خاصة إذ يمكن أن تفيد نتائجه في تحديد الكفاءات الوجدانية الاجتماعية الواقعية التي يمتلكها المدرسين المكلفين بتدريس مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في المدارس.
3. أهمية العينة التي تتناولها وهو المدرس للذي يشكل عماد العملية التربوية في المدرسة.
4. قلة الدراسات المحلية –على حد علم الباحثة–التي تناولت كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى المدرسين.
5. قد نحصل من خلال نتائج البحث على مؤشرات مهمة تفيد في اقتراح دورات تدريبية للكوادر التدريسية لتدريبهم على مبادئ وكفاءات التعلم الوجداني لما لها من مخرجات تؤثر على الطالب والبيئة التعليمية بشكل عام
6. يمكن أن تفيد نتائج هذا البحث المشرفين على الإعداد العلمي للمدرسين في إعطاء الأهمية لتطوير كفاءاتهم الوجدانية وإدراجها كمحور تدريب أساسي مما ينعكس إيجاباً على أدائهم المهني وقدرتهم على مواجهة ضغوط العمل.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1. تعرّف مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي) في مدارس مدينة اللاذقية.
2. تعرّف الفروق في مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى المدرسين (مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي) وفقاً للمتغيرين (المؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي).

حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** مدارس الحلقة الثانية، والتعليم الثانوي العام والمهني في مدينة اللاذقية.
- **الحدود الزمانية:** أجري البحث في العام الدراسي (2024/2023)، حيث تمّ تطبيق أداة البحث في الفترة الواقعة بين (2023/10/29) و(2023/11/30).

- **الحدود العلمية:** اقتصر البحث على كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي بحسب نموذج (CASEL) في المجالات الآتية(الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات، اتخاذ القرار المسؤول)، والفروق في مستوى هذه الكفاءات تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي).

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

- التعلم الوجداني الاجتماعي (Social Emotional Learning) (SEL) تعرّفه التعاونية الأمريكية للتعلم الأكاديمي الاجتماعي الوجداني (CASEL) Collaborative for Academic Social and Emotional learning بأنّه: عملية تطوير لقدرات الفرد وإدارة الانفعالات، والرعاية والاهتمام بالآخرين، واتخاذ القرارات المسؤولة، وإقامة علاقات إيجابية، والتفاعل مع المواقف الصعبة بشكل فعال (CASEL, 2003, p5)
- الكفاءة الوجدانية الاجتماعية (Social Emotional Competence): تعرفها ميكولاجزاك (Micolajczakf) أنها: قدرة الفرد العملية على التعرف والفهم والتعبير وتوظيف وإدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين (سليم، 2015، ص 36). وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّها: الدرجة التي يحصل عليها الأفراد على استبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي للمعلمين (CASEL, 2021)، والمتمثلة بأبعادها الخمس: (الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، إدارة الذات، إدارة العلاقات، اتخاذ القرار المسؤول.
- مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي: هم مجموعة المدرّسين الحاصلين على إجازة جامعية في فروع الاجتماعيات (الجغرافية والتاريخ) والعلوم السياسية واللغة العربية والفلسفة، وأضيف لنصابهم في التدريس حصصاً في التعلم الوجداني الاجتماعي.

الدِّراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثة، أمكن الحصول على عدّة دراسات ذات الصلة بموضوع البحث، وعرضها من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

دراسة (سليم، 2015) بعنوان: الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية.

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم والدافعية، اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم ثلاثة مقاييس من إعداده وهي مقياس الكفاءة الوجدانية لدى المعلم، ومقياس دافعية المعلم للتعليم ومقياس دافعية التلميذ نحو التعلم،

بالنسبة للعينة تكونت من (50) معلماً و(500) تلميذاً من معلمي وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أظهرت النتائج وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية للمعلم ودافعيته نحو التعليم كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية للمعلم والدافعية الداخلية للتلاميذ والدافعية الخارجية.

دراسة(فطيمة ونجيبة،2018) بعنوان: الكفاءة الوجدانية للمعلم وعلاقتها بجودة الحياة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، سنوات الأقدمية، مكان العمل).

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الوجدانية للمعلم وعلاقتها بجودة الحياة في ضوء بعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (40) فرداً من معلمي المرحلة الابتدائية تم اختيارهم بطريقة قصدية بولاية سطيف، بالنسبة لأدوات الدراسة، استخدم الباحثون استبانة الكفاءة الوجدانية للمعلم البيئة الجزائرية واستبيان جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية المترجم من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية من طرف د أحمد حساين. وأظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون مستوى جيد من الكفاءة الوجدانية وجودة الحياة، ووجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية وجودة الحياة لدى المعلمين عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الوجدانية بحسب متغير الجنس لصالح المعلمات، ووفقاً لمتغير السن لصالح البالغين من العمر أكبر من 35 عاماً أي لصالح الأقدم سناً، ووفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين، ووفقاً لمتغير سنوات الأقدمية لصالح ذوي الخبرة الأكبر، وبالنسبة لمتغير مكان العمل كشفت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الكفاءة الوجدانية لصالح المعلمين.

دراسة (المطري والنعمانية، 2023) بعنوان :كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي وعلاقتها بمهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم

هدفت الدراسة إلى تعرف كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي وعلاقتها بمهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتكونت أداتي الدراسة من استبانتين، استبانة كفاءات التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL, 2021)، واستبانة

مهارات المستقبل وفق الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل (2021)، تألفت عينة الدراسة من (51) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتوافر كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي لمعلمي الرياضيات كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي ومهارات المستقبل.

دراسة(Fiorilli, et., al.2016) بعنوان: Teachers emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout

الكفاءة العاطفية للمعلمين والدعم الاجتماعي تقييم الدور الوسيط لاحتراق المعلمين

هدفت الدراسة لتحليل فيما إذا كان احتراق المعلم يتوسط العلاقة بين الكفاءة العاطفية للمعلمين والدعم الاجتماعي، استخدم الباحث استبيان الكفاءة العاطفية (ECQ) النسخة الإيطالية (Albanes et.al, 2010) ومسح (Aslach) لإرهاق المعلمين بنسخته الإيطالية (Sirigatti and stefa, 1992)، واستبيان الدعم الاجتماعي (Doudin et. al, 2011)، بالنسبة لعينة البحث بلغ عدد المشاركين (149) معلماً في خمس المدارس الابتدائية الإيطالية تتراوح أعمارهم بين 20 و60 عاماً، تم استخدام نمذجة المعالجة الهيكلية في التحليل الإحصائي للبيانات، أظهرت النتائج أن المعلمين كانوا معرضين لخطر المشاعر غير السارة الشديدة فيما يتعلق بمتلازمة الإرهاق لديهم، كما تم التنبؤ برضا وعدم رضا المعلمين عن الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه من خلال أعراض الإرهاق، فالمعلمين ذوي الكفاءة العاطفية المنخفضة هم أكثر عرضة للإرهاق وبالتالي يكونوا غير قادرين على تحديد الموارد الداخلية والخارجية المتاحة لديهم، مما يعني ضمناً الافتقار إلى الكفاءة العاطفية التي بدورها يحتاجها المعلمون للتغلب على حالة الإرهاق لديهم .

دراسة (Philippe, 2017) **بعنوان: Implementing Social Emotional Learning (SEL): An Evaluation Illinois Teachers' Capacity to Provide Sel Instruction and Use the Illinois SEL Standards**

تنفيذ التعلم الوجداني الاجتماعي: تقييم قدرة معلمي الينوي في تأمين تعليمات التعلم الوجداني الاجتماعي واستخدام معايير الينوي للتعلم الوجداني الاجتماعي.

هدفت إلى التحقق من القدرة المهنية للمعلمين في ولاية الينوي فيما يخصّ ممارسات التعلم العاطفي الاجتماعي التي تستند إلى معايير (SEL) في الينوي، وقد شملت عينة الدراسة (129) مدرساً في ولاية الينوي لتقييم قدرتهم على توفير التعليم الاجتماعي العاطفي فضلاً عن وعيهم بمعايير الينوي للتعلم العاطفي الاجتماعي من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشر وتطبيقهم لها، أما بالنسبة لأداة البحث فقد استخدم الباحث أداة، T–CAPSEL ، وهي أداة مسح قدرات المعلمين تتضمن مجموعة من البنود يجيب عنها المعلم بنعم أولا ومجموعة أخرى من الأسئلة تتضمن إجابات على سلم بدائل خماسي، أشارت نتائج الدراسة بعد التحليل الكمي والنوعي للبيانات، أنّ المدرسون يفتقرون إلى الفاعلية الذاتية والخبرة اللازمة لتوفير التعليم بثقة، كما أشارت النتائج إلى محدودية إلمام المعلمين بمعايير (SEL) الينوي ومحدودية القدرة على استخدامها.

التعقيب على الدِّراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها: من خلال الدِّراسات السابقة يتّضح أن هناك البعض من الدِّراسات التي تناولت مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى المعلّمين، كدراسة(فطيمة ونجيبة،2018) و(المطري والنعمانية،2023) في حين اختلفت مع بقية الدراسات الأخرى من حيث الهدف، أما من حيث العيّنة فقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث تناوله لعينة من المعلمين مع اختلاف المرحلة التي يقومون بالتدريس فيها فكلّ من دراسة (سليم، 2015) و(فطيمة ونجيبة، 2018) و(Fiorilli., et., al, 2016) شملت معلمي المرحلة الابتدائية أما دراسة (المطري والنعمانية، 2023) تناولت معلمي مادة الرياضيات في حين شملت دراسة (Philippe, 2017) المعلمون في المراحل العمرية المختلفة من رياض الأطفال حتى الثانوية وتميز البحث الحالي في تناوله لعينة من معلمي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس الحلقة الثانية باختصاصاتهم المختلفة، من حيث المنهج استخدم البحث

الحالي المنهج الوصفي، وقد أفاد من نتائج الدِّراسات السابقة في جوانب متعددة منها: تكوين خلفيّة نظرية عن كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي، وإعداد أداة البحث. وتميّز عن بقية الدراسات من حيث الأداة التي أعدّتها الباحثة وهي استبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي بحسب نموذج (CASEL)، كما أنّ البحث يعدّ الأول محلياً الذي تناول كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى المعلمين – بحسب علم الباحثة.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم التعلم الوجداني والكفاءة الوجدانية الاجتماعية: تعرّف (CASEL) التعلم الوجداني الاجتماعي بأنّه: العملية التي يكتسب من خلالها الأطفال والبالغون المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة، وتطبيقها بشكل فعال لفهم وإدارة العواطف، وتحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهاره، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (CASEL, 2015, p5)

وتعرف الكفاءة الوجدانية الاجتماعية بأنّها: القدرة على فهم وإدارة والتعبير عن الجوانب الوجدانية الاجتماعية للفرد بطريقة تمكنه من الإدارة الناجحة لمهام للحياة (Elias et. al, 1997, p2). وقد حدّد الباحثون في (CASEl) خمسة كفاءات أساسية للتعلم الوجداني، وهي: **الوعي الذاتي:** القدرة على تعرف مشاعر الفرد، و**الإدارة الذاتية:** القدرة على تنظيم وإدارة العواطف، و**الوعي الاجتماعي:** القدرة على تعرف مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، و**مهارة العلاقات:** القدرة على بناء والحافظ على العلاقات صحية مع حل النزاعات سلمياً عند حدوثها، و**اتخاذ القرارات المسؤولة:** القدرة على التعرف على المشكلات في أي مجال من مجالات الحياة وتطوير استراتيجيات لحلها بطرق مناسبة أخلاقياً (Philippe, 2017, p23). وتعدّ الفكرة المركزية التي تقوم عليها معظم برامج التعلم الوجداني الاجتماعي (SEL) هي أنّ التدريس الصريح لمهارات الذكاء الوجداني أمر ممكن وضروري "يجب تدريس المهارات الاجتماعية والوجدانية والحياتية بشكل واضح في المرحلتين الابتدائية والثانوية، إذ لم يتم تدريسها بشكل منهجي لن يتم استيعابها (Hoffman, 2009, p538).

ثانياً: استراتيجيات المعلم في تعزيز الوعي العاطفي للأطفال: يقوم المعلمون بدور هام لإحداث نتائج عاطفية اجتماعية في الطلاب، فهم يقضون أوقاتاً طويلة في إجراء مهام تركز على العاطفة وتوفير مصادر الأمن العاطفي للأطفال وهناك أربع استراتيجيات يمكن استخدامها لتطوير مهارات الطلاب الوجدانية والاجتماعية: **أ – قدرة المعلم العاطفية:** وتعني تطوير الإدراك العاطفي للذات والآخرين من خلال تعابير الوجه والوضعيّة والاستفادة من العواطف لتسهيل الإدراك والعمل، وفهم المشاعر في إطارها الزمني وعواقبها وإدارتها السليمة. بالتالي يتم اقتراح الطريقة التي يدير فيها المعلمون حياتهم العاطفية للتأثير على تنمية المهارات العاطفية الوجدانية لدى الأطفال. **ب – نمذجة المعلم للعواطف:** سلوك المعلم ذو النموذج الإيجابي يرتبط به كفاءة الأطفال العاطفية وهذا يعني أن مشاعر المعلمين الإيجابية قد تساعد الأطفال على التعبير عن أنفسهم بشكل أكثر إيجابية والتنظيم الذاتي في حين المشاعر السلبية قد تخلق بيئة يصعب فيها تنظيم المشاعر للطفل. ج – **ردود أفعال المعلم تجاه مشاعر الطفل:** الاستجابة الطارئة: تشكل ردود أفعال المعلمين الداعمة لمشاعر الأطفال إلى أثر إيجابي لهم فردود الفعل الإيجابية تقدم أمثلة للأطفال في كيفية تحمل وتنظيم بعض المشاعر العاطفية وتوفر فرصاً للتعلم والمشاركة. **د – قيام المعلم بتدريب الطفل على المشاعر:** ان تدريب المعلم للطفل على المشاعر يرتبط ارتباطاً إيجابياً بمعرفة العواطف وتنظيمها والتعبير عنها وبمهارة حل المشكلات لديهم، فالمشاعر السلبية يمكن إعادة بناؤها في سنوات الدراسة المبكرة عندما يستخدم المعلمون التدريب على المشاعر (Weep, 2019, p34-35)

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة كما هي: جمع البيانات عنها، ووصف الظروف والممارسات المختلفة، وتحليل هذه البيانات، ومقارنة المعطيات وبالتالي التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها (سلاطينة والجيلاني، 2012، ص133)

مجتمع البحث وعينته

بلغ عدد مدارس الحلقة الثانية والمدارس الثانوية العامة والمهنية في مدينة اللاذقية (53) مدرسة خلال العام الدراسي 2023 – 2024، تضم (329) مدرساً ومدرسة باختصاص لغة عربية و(27) فلسفة و(34) علوم سياسية و(369) اختصاص اجتماعيات بحسب مكتب الإحصاء في مديرية تربية اللاذقية أي بمجموع (759) مدرّساً ومدرّسة في الحلقة الثانية والثانويات العامة والمهنية تمّ تكليف هذه الاختصاصات بتدريس مادّة التعلم الوجداني الاجتماعي، وتم سحب عينة عشوائية بسيطة بنسبة (20%) من مجتمع المدرسين، شملت (152) مدرّساً ومدرّسة من (12) مدرسة ملحق(3)، طبقت عليهم استبانة البحث، عادت منها (144) استبانة، وتم استبعاد (8) منها لعدم استكمال الاجابات فيها، وبناءً على ذلك أصبحت العينة (136) مدرّساً ومدرّسة. يوضح الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث.

جدول (1): توزع أفراد عيّنة البحث للعام الدراسي 2024/2023

المتغيّر	عوامل المتغيّر	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	78	%57.4
	دبلوم تأهيل تربوي	48	%35.3
	دراسات عليا "ماجستير ودكتوراه"	10	%7.4
التخصص الدراسي	لغة عربية	58	%42.6
	اجتماعيات (تاريخ وجغرافيا)	65	%47.8
	فلسفة	6	%4.4
	علوم سياسية	7	%5.1
المجموع		136	%100

أداة البحث (الاستبانة):

أ – إعداد أدوات البحث: صمّمت الباحثة استبانة واحدة، بعد الاطّلاع على الأدبيّات المتعلقة بكفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى المدرسين تمّ إعداد أداة البحث استبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي للمعلمين بحسب نموذج (CASEL) بالاعتماد على:

1- استبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي للمعلّمين ومدراء المدارس والبالغين (CASEL, 2021) المكونة من (46) بنداً موزعة على خمسة أبعاد رئيسة.

2- استبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي (المترجمة) والمستخدمة في دراسة (المطري وآخرون، 2022) والمكونة من (43) بنداً. وتكوّنت الاستبانة المستخدمة في هذا البحث في صورتها الأوّليّة من (46) بنداً من نوع التقرير الذاتي وفق سلم خماسي البدائل (لا تنطبق علي مطلقاً، لا تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي إلى حد ما، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي تماماً). وتتوزع البنود على خمسة أبعاد وهي (الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، إدارة الذات، إدارة العلاقات، اتخاذ القرار المسؤول)، إذ تضمّن كل بعد من الأبعاد حزمة من البنود.

وتكونت الاستبانة بالشكل النهائي من (48) بنداً توزعت إلى خمسة أبعاد هي (الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، إدارة الذات، إدارة العلاقات، اتخاذ القرار المسؤول)، واستخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert) وأعطيت الدَّرجات كما يلي: (لا تنطبق علي مطلقاً: 1، لا تنطبق علي كثيراً: 2، تنطبق علي إلى حد ما: 3، تنطبق علي كثيراً: 4، تنطبق علي تماماً: 5). وحدد مستوى الإجابة على النحو الآتي (1 – 2.33) مستوى منخفض، و(2.34 – 3.67) درجة متوسطة، و(3.68 – 5) درجة مرتفعة.

ب – صدق الاستبانة: اعتمدت الباحثة – **الصّدق الظّاهري: (صدق المحكِّمين)**، إذ عرضت الاستبانتين على (7) محكِّمين من ذوي الخبرة في هذا المجال من أعضاء الهيئة التَّدريسية في كلية التَّربية بجامعة تشرين ملحق(1)، وقد تمّ الأخذ بآرائهم، وبعد تقديم الآراء والملاحظات تمّ حذف وإضافة بعض العبارات، والتعديل في صياغة بعضها الآخر، إلى أن وصلت الاستبانة إلى ما هما عليه بصورتهما الصالحة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وقد أصبح مجموع عبارات استبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي للمدرسين (48) بنداً، كما هو وارد في الملحق(2). ويظهر الجدول (2) عبارات الاستبانة قبل التّعديل وبعدها.

جدول (2) العبارات التي تمّ تعديلها وإعادة صياغتها على استبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي

العبارة قبل التّعديل	العبارة بعد التّعديل
أستطيع تحديد مشاعري والتعرف عليها وتسميتها في الوقت الحالي	أستطيع تحديد مشاعري
أستطيع التعرف على مشاعري	عبارة مضافة
لديّ القدرة على تسمية مشاعري	عبارة مضافة
أجد طرقاً لإدارة مشاعري وتوجيهها بطرق مفيدة دون الإضرار بأي شخص	أستطيع التحكم بمشاعري وتوجيهها بطرق مفيدة دون الإضرار بأي شخص
أستمع بتركيز ويمكنني فهم وجهة نظر شخص آخر وفقاً للإشارات اللفظية وغير اللفظية	يمكنني فهم وجهة نظر الشخص الآخر وفقاً للإشارات اللفظية وغير اللفظية
أنا منفتح وصادق مع الآخرين حول قيمي ومعتقداتي وأهدافي ومبادئي التوجيهية	أنا واضح مع الآخرين حول قيمي ومعتقداتي وأهدافي ومبادئي التوجيهية
أدرك الحاجة إلى التغيير، وتشجيع التفكير الجديد في المدرسة	أشجع التفكير المبدع في المدرسة
–أجد طرقاً عملية للتغلب على المشكلات، حتى عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات، قد لا تحظى باتفاق	أجد طرقاً عملية للتغلب على المشكلات، لاسيما عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات، قد لا تحظى باتفاق.
أوفّق بين أفكاري الخاصة وأفكار الجماعة قبل اتخاذ القرار	أوازن بين أفكاري الخاصة وأفكار الجماعة قبل اتخاذ القرار

– **الصدق البنائي:** للتحقق من الصدق البنائي، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ بُعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية لها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بلغت (34) مدرساً ومدرسة، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) معامل الارتباط بين درجة كلّ بُعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية لها

البُعد	الوعي الذاتي	الإدارة الذاتية	الوعي الاجتماعي	مهارة العلاقات	اتخاذ القرار المسؤول
معامل الارتباط	**0.958**	**0.957**	**0.97**	**0.957**	**0.849**
قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدّرجة الكليّة لكل بُعد، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدّرجة الكليّة لكل بُعد

الوعي الذاتي				الإدارة الذاتية				الوعي الاجتماعي			
العبارة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار	العبارة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار	العبارة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
1	0.711**	0.000		12	0.878**	0.000		21	0.755**	0.000	
2	0.4*	0.02		13	0.874**	0.000		22	0.827**	0.000	
3	0.736**	0.000		14	0.685**	0.000		23	0.866**	0.000	
4	0.4*	0.02		15	0.81**	0.000		24	0.566**	0.000	
5	0.4*	0.02		16	0.497**	0.003		25	0.82**	0.000	
6	0.48**	0.004	دال	17	0.733**	0.000	دال	26	0.891**	0.000	دال
7	0.505**	0.002		18	0.802**	0.000		27	0.691**	0.000	
8	0.721**	0.000		19	0.693**	0.000		28	0.913**	0.000	
9	0.714**	0.000		20	0.807**	0.000		29	0.833**	0.000	
10	0.599**	0.000		–	–	–		–	–	–	
11	0.738**	0.000		–	–	–		–	–	–	
مهارة العلاقات								اتخاذ القرار المسؤول			
30	0.655**	0.000		35	0.701**	0.000		40	0.678**	0.000	
31	0.86**	0.000		36	0.89**	0.000		41	0.872**	0.000	
32	0.838**	0.000	دال	37	0.864**	0.000	دال	42	0.937**	0.000	
33	0.856**	0.000		38	0.895**	0.000		43	0.935**	0.000	
34	0.885**	0.000		39	0.86**	0.000		44	0.883**	0.000	دال
–	–	–	–	–	–	–	–	45	0.461**	0.006	
–	–	–	–	–	–	–	–	46	0.849**	0.000	
–	–	–	–	–	–	–	–	47	0.844**	0.000	
–	–	–	–	–	–	–	–	48	0.799**	0.000	

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

يتَّبين من قراءة الجدول (4) وجود علاقة ارتباطية بين كلّ بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها، وكذلك بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد، أي أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، ويمكن تطبيقها على أفراد العينة الأساسية.

ج – ثبات أدوات البحث: تمّ تقدير الثبات على عيِّنة استطلاعيّة بلغت (34) مدرساً ومدرسة من مدارس الحلقة الثانية والمدارس الثانوية العامة والمهنية في مدينة اللاذقية (من خارج عينة البحث الأساسية، بالطريقين الآتيتين:

- **الطريقة الأولى: ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):** لحساب ثبات الاستبانة الموجهة إلى أفراد العينة الاستطلاعية، تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة ككل (0.978)، على النحو الموضح في الجدول (5).

الجدول (5): معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على استبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البُعد الأول: الوعي الذاتي.	11	0.8
البُعد الثاني: الإدارة الذاتية.	9	0.908
البُعد الثالث: الوعي الاجتماعي.	9	0.923
البُعد الرابع: مهارة العلاقات.	10	0.95
البُعد الخامس: اتخاذ القرار المسؤول.	9	0.934
الدرجة الكلية للاستبانة	48	0.978

- **الطريقة الثانية: ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التَّجزئة النّصفيّة (Split- Half Method):** لحساب ثبات الاستبانة الموجهة إلى أفراد العينة الاستطلاعية من المدرسين بطريقة التَّجزئة النّصفيّة، قُسمت عبارات الاستبانة إلى نصفين، بحيث يضمّ الأول العبارات الفرديّة، ويضم الثَّاني العبارات الزوجيّة، وتم حساب مجموع درجات النّصف الأول، والنّصف الثَّاني للاستبانة ككلّ، ثم تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين على النّحو المبيَّن في الجّدول (6). ومن قراءته يتبين أن قيمة معامل الارتباط (بيرسون) قبل التَّعديل بلغ (0.959)، ثمَّ تمَّ تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون، وقد بلغ (0.978)، كما بلغ معامل غوتمان (0.983)، أي أنّ الاستبانة تتمتّع بدرجة مرتفعة من الثَّبات بحيث يمكن تطبيقها على أفراد عيِّنة البحث.

الجدول (6): معامل الثبات بطريقة (التَّجزئة النّصفيّة) على استبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي

استبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي	معامل الارتباط قبل التَّعديل	معامل الارتباط بعد التَّعديل	معامل غوتمان
	0.959	0.979	0.978

النَّتائج والمناقشة

الإجابة عن سؤال البحث: ما مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والأوزان النسبية لإجابات أفراد العينة من المدرسين، ويبين الجدول (7) نتائج التحليل.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد العينة على استبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
البُعد الأول: الوعي الذاتي.	4.25	0.54	%85	مرتفع
البُعد الثاني: الإدارة الذاتية.	3.18	0.62	%63.6	متوسط
البُعد الثالث: الوعي الاجتماعي.	3.90	0.75	%78	مرتفع
البُعد الرابع: مهارة العلاقات.	3.57	0.42	%71.4	متوسط
البُعد الخامس: اتخاذ القرار المسؤول.	3.03	0.77	%60.6	متوسط
الدرجة الكلية للاستبانة	3.61	0.47	%72.2	متوسط

يتبيَّن من الجدول (7) أن مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى عينة البحث من مدرّسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية، جاء متوسطاً على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.61)، ووزن نسبي بلغ (72.2%).

وجاء في المرتبتين الأولى والثاني البُعدان (الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي)، وبدرجة مرتفعة بلغت (4.25)، و(3.9)، ووزن نسبي بلغ (85%)، و(78%)، وبمستوى مرتفع. ثم جاء بُعد مهارة العلاقات في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (3.57)، ووزن نسبي بلغ (71.4%)، تبعه بعد الإدارة الذاتية في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.18)، ووزن نسبي بلغ (63.6%)، في المرتبة الخامسة والأخيرة جاء بُعد اتخاذ القرار المسؤول بمتوسط حسابي بلغ (3.03)، ووزن نسبي بلغ (60.6%)، وحصلت الأبعاد الثلاثة على مستوى متوسط.

تتفق هذه النتيجة مع كلّ من دراسة (فطيمة ونجيبة،2018) ودراسة (المطري والنعمانية، 2023) وتعزو الباحثة ذلك: بأنّ المدرسين بكافة اختصاصاتهم معدين إعداداً أكاديمياً وتدريباً عملياً في كافة الاختصاصات على المحتوى العلمي للمنهاج والأساليب التربوية في تقديم الفكرة العلمية فيما يخصّ مناهجهم أكثر من التركيز والتدريب على المهارات الشخصية والكفاءات الوجدانية الاجتماعية، بالتالي قد يفسّر عامل الخبرة المتفاوتة، والفروق الفردية في شخصية كل منهم المستوى المتوسط في كفاءاتهم الوجدانية الاجتماعية. وبالنظر إلى النتيجة السابقة فيما يخص ترتيب الأبعاد نلاحظ بأن الوعي الذاتي والاجتماعي لدى المدرسين كانوا بمستوى مرتفع في حين أن مهارة العلاقات وإدارة الذات واتخاذ القرار المسؤول أتوا بدرجة متوسطة، أي أن المدرسين يمتلكون المعرفة والوعي الكافي بمشاعرهم وانفعالاتهم ومشاعر الآخرين ولكن بدرجة أقل قادرين على إدارتها والتعامل مع الآخرين، أي نقل المعارف وتطبيقها بشكل فعلي. وهذا يحتاج التدريب الكافي، إذ يشير الحربي وحويل (2021) أنّ الاستراتيجية الأولى من استراتيجيات التعلم الوجداني الاجتماعي هي البدء ببناء الأساس لها داخل المدرسة عن طريق العمل على تنميتها لدى العاملين في المدرسة ونمذجتها قبل نقلها إلى الطلاب (الحربي وحويل، 2021، ص417).

السؤال الفرعي الأول: ما مستوى كفاءة التعلم الوجداني الاجتماعي عند بُعد (الوعي الذاتي) لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية؟

يشير الجدول (8) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من المدرسين حول مستوى الوعي الذاتي لديهم، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي على النَّحو الآتي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عينة البحث من المدرسين حول مستوى الوعي الذاتي لديهم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
2	أستطيع التعرف على مشاعري.	**4.57**	**0.93**	**%91.4**	**1**	**مرتفع**
9	لديّ القدرة على قيادة الآخرين بشكل فعال.	**4.54**	**0.93**	**%90.8**	**2**	**مرتفع**
3	لديّ القدرة على تسمية مشاعري.	**4.49**	**0.85**	**%89.8**	**3**	**مرتفع**
8	أعتقد أن لدي القدرة لتحديد مصيري.	**4.49**	**0.94**	**%89.8**	**3**	**مرتفع**
5	أعرف نقاط قوتي وحدودي.	**4.48**	**0.87**	**%89.6**	**4**	**مرتفع**
10	أثق في قدرتي على التعامل مع ما قد يحدث بشكل هادئ ومريح.	**4.38**	**0.90**	**%87.6**	**5**	**مرتفع**
11	أعتقد أن معظم التجارب تساعدني على التعلم والتطور.	**4.26**	**1.36**	**%85.2**	**6**	**مرتفع**
1	أستطيع تحديد مشاعري.	**4.07**	**1.36**	**%81.4**	**7**	**مرتفع**
4	أدرك العلاقة بين مشاعري وردود أفعالي تجاه الناس والمواقف.	**3.96**	**1.15**	**%79.2**	**8**	**مرتفع**
6	أشجع الآخرين إخباري كيف يؤثّر سلوكي عليهم.	**3.79**	**1.12**	**%75.8**	**9**	**مرتفع**
7	أعرف كيف تؤثر احتياجاتي واهتماماتي على القرارات التي أتخذها.	**3.75**	**1.20**	**%75**	**10**	**مرتفع**

يتبيَّن من الجدول (8) أن عبارات هذه البُعد حصلت على مستوى مرتفع بمتوسطات حسابية يزيد على (3.75)، ووزن نسبي يزيد على (75%)، جاء أعلاها على عبارة (أستطيع التعرف على مشاعري)، وأدناها على عبارة (أعرف كيف تؤثر احتياجاتي واهتماماتي على القرارات التي أتخذها). تفسر الباحثة المستوى المرتفع في بعد كفاءة الذات بأن الوعي الذاتي بما يتضمن من معرفة نقاط القوة والضعف هو كفاءة شخصية تسهم في تحديد مكانة الفرد الاجتماعية، ويسعى المدرسون للحفاظ عليها ضمن المدرسة وكسب ثقة محيطهم في العمل سواء من الزملاء ام من الطلاب.

السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى كفاءة التعلم الوجداني الاجتماعي عند بُعد (الإدارة الذاتية) لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية؟

يشير الجدول (9) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من المدرسين حول مستوى الإدارة الذاتية لديهم، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي على النَّحو الآتي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عينة البحث من المدرسين حول مستوى الإدارة الذاتية لديهم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
12	أستطيع التحكم بمشاعري وتوجيهها بطرق مفيدة دون الإضرار بأي شخص.	**3.91**	**1.25**	**%78.2**	**1**	**مرتفع**
16	أقبل التحديات الجديدة وأتكيف مع التغيير.	**3.58**	**1.49**	**%71.6**	**2**	**متوسط**
13	أضبط انفعالاتي تحت الضغط الشديد وأثناء الأزمات.	**3.28**	**1.60**	**%65.6**	**3**	**متوسط**
20	أستطيع أن أكون إيجابياً حتى في المواقف السلبية.	**3.23**	**1.12**	**%64.6**	**4**	**متوسط**
19	أوازن بين حياتي العملية وحياتي الشخصية.	**3.12**	**1.27**	**%62.4**	**5**	**متوسط**
14	لدي معايير شخصية عالية تحفزني على السعي لتحسين أدائي، وأداء طلابي.	**3.03**	**1.36**	**%60.6**	**6**	**متوسط**
15	أضع أهدافاً قابلة للقياس ويمكن تحقيقها بشكل عمليّ.	**2.95**	**1.12**	**%59**	**7**	**متوسط**
17	أقوم بتعديل تفكيري عند اكتشاف المعلومات والحقائق الجديدة.	**2.85**	**0.84**	**%57**	**8**	**متوسط**
18	يمكنني التوفيق بين العديد من المطالب دون فقدان التركيز أو الطاقة.	**2.71**	**0.71**	**%54.2**	**9**	**متوسط**

يتبيَّن من الجدول (9) أن عبارة (أستطيع التحكم بمشاعري وتوجيهها بطرق مفيدة دون الإضرار بأي شخص) حصلت على مستوى مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، ووزن نسبي بلغ (78.2%)، وحصلت العبارات البقية في هذا البُعد على مستوى متوسط بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.58)، و(2.71)، ووزن نسبي تراوح بين (71.6%)، و(54.2%)، جاء أعلاها على عبارة (أقبل التحديات الجديدة وأتكيف مع التغيير)، وأدناها على عبارة (يمكنني التوفيق بين العديد من المطالب دون فقدان التركيز أو الطاقة). تفسر الباحثة المستوى المرتفع على بعد إدارة الذات بسبب الخبرات السابقة التي تسهم في تعلم هذه المهارة والتدريب عليها ، كما أنّ الضغوط المهنية والشخصية التي يمر بها المدرسون تجعلهم يطورون قدراتهم على التكيف مع الظروف المتغيرة .

السؤال الفرعي الثالث: ما مستوى كفاءة التعلم الوجداني الاجتماعي عند بُعد (الوعي الاجتماعي) لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية؟

يشير الجدول (10) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من المدرسين حول مستوى الوعي الاجتماعي لديهم، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي على النَّحو الآتي:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عينة البحث من المدرسين حول مستوى الوعي الاجتماعي لديهم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
23	لدي القدرة على الاندماج مع الأشخاص من خلفيات وثقافات متنوعة في مدرستي.	4.49	1.05	%89.8	1	مرتفع
29	أستطيع إدراك مشاعر الآخرين من خلال طريقة تعبيرهم.	4.22	1.22	%84.4	2	مرتفع
24	لدي القدرة على التنظيم.	4.18	1.31	%83.6	3	مرتفع
27	أدرك قيم المجتمع التي تحكم سلوك الأفراد.	4.1	1.33	%82	4	مرتفع
28	أتفهم سبب انزعاج الأصدقاء من حولي.	4.1	1.24	%82	4	مرتفع
26	أفهم القوى التنظيمية والمبادئ (القيم) التوجيهية في العمل.	3.95	1.42	%79	5	مرتفع
25	أستطيع تحديد الشبكات الاجتماعية المهمة.	3.69	1.21	%73.8	6	مرتفع
21	يمكنني فهم وجهة نظر الشخص الآخر وفقاً للإشارات اللفظية وغير اللفظية.	3.19	1.07	%63.8	7	متوسط
22	أعتقد أن الناس بشكل عام يبذلون قصارى جهدهم وأتوقع الأفضل منهم.	3.14	1.45	%62.8	8	متوسط

يتبيَّن من الجدول (10) أن عبارات هذا البُعد حصلت على مستوى مرتفع بمتوسطات حسابية يزيد على (3.69)، ووزن نسبي يزيد على (73.8%)، جاء أعلاها على عبارة (لدي القدرة على الاندماج مع الأشخاص من خلفيات وثقافات متنوعة في مدرستي)، وأدناها على عبارة (أستطيع تحديد الشبكات الاجتماعية المهمة)، باستثناء العبارتين (يمكنني فهم وجهة نظر الشخص الآخر وفقاً للإشارات اللفظية وغير اللفظية، وأعتقد أن الناس بشكل عام يبذلون قصارى جهدهم وأتوقع الأفضل منهم) بمتوسط حسابي بلغ (3.19)، و(3.14)، ووزن نسبي بلغ (63.8%)، و(62.8%) للعبارتين على التوالي. وتفسر الباحثة المستوى المتوسط على هذا البعد من خلال عامل النضج فالوعي

الاجتماعي يتشكل خلال المراحل التربوية التي يمر بها الفرد، وخلال تفاعله مع الآخرين، كما يحرص المدرسون على مقبوليتهم الاجتماعية من قبل طلابهم أو المحيطون بهم، لذلك لابدّ من تعزيز هذه المقبولية من خلال الوعي بمشاعر الآخرين وتقبل وجهات نظرهم.

السؤال الفرعي الرابع: ما مستوى كفاءة التعلم الوجداني الاجتماعي عند بُعد (مهارة العلاقات) لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية؟

يشير الجدول (11) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من المدرسين حول مستوى مهارة العلاقات لديهم، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي على النَّحو الآتي:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عينة البحث من المدرسين حول مستوى مهارة العلاقات لديهم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
37	أجيد العمل الجماعي والتعاون وتأمين جو جماعي ملهم.	4.65	0.69	%93	1	مرتفع
38	أجسد العمل الجماعي في أسلوب قيادتي وسلوكي الشخصية كنموذج يحتذى به للطلاب والموظفين والمجتمع المدرسي.	4.21	1.33	%84.2	2	مرتفع
36	أستطيع توجيه الأطراف المتنازعة لإيجاد حل مشترك.	4.01	0.98	%80.2	3	مرتفع
35	أعطي ردود فعل بناءة في الوقت المناسب.	3.93	1.02	%78.6	4	مرتفع
33	أحرص على التواصل مع الموظفين والطلاب وأولياء الأمور وأفراد المجتمع وأشجعهم على التفاعل فيما بينهم.	3.92	1.05	%78.4	5	مرتفع
30	أقوم بتوفير بيئة عاطفية وأمنة داخل المدرسة.	3.66	1.15	%73.2	6	متوسط
32	أعبّر عن الأفكار التي تهمني بطرق تحفز الآخرين على المشاركة.	3.19	1.21	%63.8	7	متوسط
39	أعامل الآخرين بالطريقة التي أرغب أن يعاملوني بها.	2.95	1.27	%59	8	متوسط
31	أنا واضح مع الآخرين حول قيمي ومعتقداتي وأهدافي ومبادئي التوجيهية.	2.85	1.09	%57	9	متوسط
34	لدي اهتمام حقيقي بتعزيز نمو الأفراد وتطوير مهاراتهم في التعلم الوجداني الاجتماعي.	2.3	0.95	%46	10	منخفض

يتبيَّن من الجدول (11) أن العبارات (أجيد العمل الجماعي والتعاون وتأمين جو جماعي ملهم، أجسد العمل الجماعي في أسلوب قيادتي وسلوكي الشخصية كنموذج

يحتذى به للطلاب والموظفين والمجتمع المدرسي، أستطيع توجيه الأطراف المتنازعة لإيجاد حلّ مشترك، أعطي ردود فعل بناءة في الوقت المناسب، أحرص على التواصل مع الموظفين والطلاب وأولياء الأمور وأفراد المجتمع وأشجعهم على التفاعل فيما بينهم) حصلت على مستوى مرتفع بمتوسط حسابي يزيد على (3.92)، ووزن نسبي بلغ (78.4%)، وحصلت العبارات البقية في هذا البُعد على مستوى متوسط بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.66)، و(2.85)، ووزن نسبي تراوح بين (73.2%)، و(57%)، جاء أعلاها على عبارة (أقوم بتوفير بيئة عاطفية وآمنة داخل المدرسة)، وأدناها على عبارة (أنا واضح مع الآخرين حول قيمي ومعتقداتي وأهدافي ومبادئي التوجيهية)، في حين حصلت العبارة (لدي اهتمام حقيقي بتعزيز نمو الأفراد وتطوير مهاراتهم في التعلم الوجداني الاجتماعي) على مستوى منخفض، بمتوسط حسابي بلغ (2.3)، ووزن نسبي بلغ (46%). وتفسر الباحثة المستوى المتوسط على هذا البعد بأن عملية التعلم والتعليم تحدث في موقف اجتماعي، ويعمل المدرسون على ضبط صفهم الدراسي بأساليب تربوية التزاماً منهم بأخلاقيات المهنة ورسالتها الإنسانية، بغية أداء مهامهم بيسر وسهولة، وتختلف هذه المهارة وفقاً للفروق الفردية بين المدرسين، أمّا فيما يخصّ العبارة التي حصلت على مستوى منخفض وهي اهتمام المدرسين بتطوير مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى الآخرين، من وجهة نظر الباحثة فإنّ هذا الهدف قد لا يشكل أولوية لدى غالبية المدرسين لكون التجربة في مدارس سورية لاتزال حديثة، والأولوية هي لإتمام المهام المتعلقة بالمنهاج وفقاً لاختصاصاتهم المختلفة.

السؤال الفرعي الخامس: ما مستوى كفاءة التعلم الوجداني الاجتماعي عند بُعد (اتخاذ القرار المسؤول) لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية؟

يشير الجدول (12) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من المدرسين حول مستوى اتخاذ القرار المسؤول لديهم، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي على النَّحو الآتي:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عينة البحث من المدرسين حول مستوى اتخاذ القرار المسؤول لديهم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
40	أستطيع تحديد جوهر المشكلة وتمييزها.	**3.69**	**1.59**	**%73.8**	**1**	**مرتفع**
44	أتشارك مع المسؤولين في صنع القرار لضمان التصرف بحكمة.	**3.59**	**1.58**	**%71.8**	**2**	**متوسط**
48	أحاول فهم وجهات نظر الآخرين قبل أن أقدم اقتراحات.	**3.55**	**1.42**	**%71**	**3**	**متوسط**
43	أشرك الآخرين في إيجاد حلول متعددة والتنبؤ بنتيجة كل حل.	**3.54**	**1.22**	**%70.8**	**4**	**متوسط**
47	أوازن بين أفكاري الخاصة وأفكار الجماعة قبل اتخاذ القرار.	**3.52**	**1.56**	**%70.4**	**5**	**متوسط**
41	أشجع التفكير المبدع في المدرسة.	**2.96**	**1.09**	**%59.2**	**6**	**متوسط**
45	أجد طرقاً عملية للتغلب على المشكلات، لاسيما عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات، قد لا تحظى باتفاق.	**2.88**	**1.17**	**%57.6**	**7**	**متوسط**
46	أستخدم أكثر من مقياس لتقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية.	**1.80**	**1.00**	**%36**	**8**	**منخفض**
42	أقوم بإجراء تحليل للاحتياجات وإشراك الطلاب لتحديد المشكلات قبل البدء في مبادرة جديدة.	**1.73**	**1.07**	**%34.6**	**9**	**منخفض**

يتبيَّن من الجدول (12) أن العبارة (أستطيع تحديد جوهر المشكلة وتمييزها) حصلت على مستوى مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.69)، ووزن نسبي بلغ (73.8%)، وحصلت العبارات البقية في هذا البُعد على مستوى متوسط بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.59)، و(2.88)، ووزن نسبي تراوح بين (71.8%)، و(57.6%)، جاء أعلاها على عبارة (أتشارك مع المسؤولين في صنع القرار لضمان التصرف بحكمة)، وأدناها على عبارة (أجد طرقاً عملية للتغلب على المشكلات، لاسيما عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات قد لا تحظى باتفاق)، في حين حصلت العبارتان (أستخدم أكثر من مقياس لتقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية، وأقوم بإجراء تحليل للاحتياجات وإشراك الطلاب لتحديد المشكلات قبل البدء في مبادرة جديدة) على مستوى منخفض، بمتوسط حسابي بلغ (1.8)، و(1.73)، ووزن نسبي بلغ (36%)، و(34.6%). تعزو الباحثة المستوى المتوسط على كفاءة اتخاذ القرار المسؤول، أنّه بالرغم من حرص المدرسين على اتخاذ القرارات أو حلّ المشكلات بما يضمن سير العملية التعليمية والتربوية، إلا أنّهم يعملون تحت ضغط عامل الوقت وعبء إتمام

المنهاج، لذلك قد يقلّ تركيزهم على تقييم الأهداف الوجدانية والاجتماعية والأكاديمية أو تحليل احتياجات الطلاب قبل اتخاذ القرارات المناسبة.

مناقشة فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرسين على مقياس كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (13).

جدول (13): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي وفق متغير المؤهل العلمي

أبعاد الاستبانة	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الوعي الذاتي	إجازة جامعية	78	44.69	5.54	0.63
	دبلوم تأهيل تربوي	48	49.27	5.80	0.84
	دراسات عليا	10	50.90	2.81	0.89
الإدارة الذاتية	إجازة جامعية	78	25.74	4.51	0.51
	دبلوم تأهيل تربوي	48	32.25	4.52	0.65
	دراسات عليا	10	34.10	3.51	1.11
الوعي الاجتماعي	إجازة جامعية	78	32.01	6.71	0.76
	دبلوم تأهيل تربوي	48	39.00	4.45	0.64
	دراسات عليا	10	40.00	2.54	0.80
مهارة العلاقات	إجازة جامعية	78	34.06	3.80	0.43
	دبلوم تأهيل تربوي	48	37.75	3.96	0.57
	دراسات عليا	10	38.10	3.18	1.01
اتخاذ القرار المسؤول	إجازة جامعية	78	24.32	5.71	0.65
	دبلوم تأهيل تربوي	48	31.06	6.51	0.94
	دراسات عليا	10	32.10	6.42	2.03
الدرجة الكلية للاستبانة	إجازة جامعية	78	160.83	16.03	1.82
	دبلوم تأهيل تربوي	48	189.33	19.94	2.88
	دراسات عليا	10	195.20	13.54	4.28

وللكشف عن الفروق التي ظهرت بين إجابات عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way - ANOVA)، ويوضح الجدول (14) هذه النتائج.

جدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي وفق متغير المؤهل العلمي

أبعاد الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الاحتمال	القرار
الوعي الذاتي	بين المجموعات	807.476	2	403.738	13.374	0.000	دال
	داخل المجموعات	4014.995	133	30.188			
	المجموع	4822.471	135				
الإدارة الذاتية	بين المجموعات	1577.986	2	788.993	39.797	0.000	دال
	داخل المجموعات	2636.772	133	19.825			
	المجموع	4214.757	135				
الوعي الاجتماعي	بين المجموعات	1713.417	2	856.709	25.553	0.000	دال
	داخل المجموعات	4458.987	133	33.526			
	المجموع	6172.404	135				
مهارة العلاقات	بين المجموعات	467.862	2	233.931	16.049	0.000	دال
	داخل المجموعات	1938.579	133	14.576			
	المجموع	2406.441	135				
اتخاذ القرار المسؤول	بين المجموعات	1602.234	2	801.117	21.857	0.000	دال
	داخل المجموعات	4874.700	133	36.652			
	المجموع	6476.934	135				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	29256.01	2	14628	48.496	0.000	دال
	داخل المجموعات	40117.1	133	301.632			
	المجموع	69373.11	135				

يتبين من الجدول (14) وجود فروق دالة وجوهرية بين إجابات أفراد عينة البحث من المدرسين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على مستوى الاستبانة ككل، وعند كل بُعد من أبعادها، إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.000)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، عند درجات حرية (133، 2). ولمعرفة اتجاه هذه الفروق، استخدم اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (15):

جدول (15): نتائج اختبار (Scheffe) للفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي وفق متغير المؤهل العلمي

أبعاد الاستبانة	(I)المؤهل العلمي	(J) المؤهل العلمي	اختلاف المتوسط	قيمة الاحتمال	القرار
الوعي الذاتي	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	4.579*	0.000	دال
	دراسات عليا	إجازة جامعية	6.208*	0.004	دال
		دبلوم تأهيل تربوي	1.629	0.696	غير دال
الإدارة الذاتية	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	6.506*	0.000	دال
	دراسات عليا	إجازة جامعية	8.356*	0.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي	1.850	0.491	غير دال
الوعي الاجتماعي	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	6.987*	0.000	دال
	دراسات عليا	إجازة جامعية	7.987*	0.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي	1	0.884	غير دال
مهارة العلاقات	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	3.686*	0.000	دال
	دراسات عليا	إجازة جامعية	4.036*	0.008	دال
		دبلوم تأهيل تربوي	0.350	0.966	غير دال
اتخاذ القرار المسؤول	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	6.742*	0.000	دال
	دراسات عليا	إجازة جامعية	7.779*	0.001	دال
		دبلوم تأهيل تربوي	1.038	0.886	غير دال
الدرجة الكلية للاستبانة	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	28.5*	0.000	دال
	دراسات عليا	إجازة جامعية	34.367*	0.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي	5.867	0.625	غير دال

يظهر الجدول (15) أن الفرق بين المتوسطات جاء بين حملة الإجازة الجامعية، وحملة دبلوم التأهيل التربوي لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي، وبين حملة الدراسات العليا، والإجازة الجامعية، لصالح حملة الدراسات العليا، في حين لم توجد فروق دالة وجوهرية بين حملة دبلوم التأهيل التربوي، والدراسات العليا، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية. تختلف هذه النتيجة مع دراسة (المطري والنعمانية، 2023) وتعزو الباحثة ذلك إلى: بأنّ حملة دبلوم التأهيل التربوي يكتسبون خبرة في طرائق التدريس الفعالة التي تركز على شخصية الطالب والنواحي النفسية والانفعالية لديه، وطرق التواصل السليمة مع الطلاب ومراعاة حاجاتهم، هذا ما يزيد من معارفهم وكفاءاتهم على المستوى الشخصي، كما تتسع دائرة البحث واكتساب المعارف الجديدة في كافة المجالات التربوية لدى المدرسين في (مرحلة الدراسات العليا) ويتمّ التركيز بشكل أكبر على الناحية العملية والقيام بتدريبات ميدانية، كل ذلك يتيح لهم الفرصة في تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم الوجدانية الاجتماعية حتى لو لم يكن ذلك بطريقة التدريب المباشر أو بشكل مقصود.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرسين على مقياس كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (16).

جدول (16): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي وفق متغير التخصص الأكاديمي

أبعاد الاستبانة	التخصص الأكاديمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الوعي الذاتي	لغة عربية	58	46.19	5.62	0.74
	اجتماعيات	65	47.58	5.88	0.73
	فلسفة	6	45.83	8.35	3.41
	علوم سياسية	7	44.71	7.76	2.93
الإدارة الذاتية	لغة عربية	58	27.69	5.55	0.73
	اجتماعيات	65	29.29	5.70	0.71
	فلسفة	6	29.00	5.10	2.08
	علوم سياسية	7	30.43	5.00	1.89
الوعي الاجتماعي	لغة عربية	58	33.24	6.39	0.84
	اجتماعيات	65	36.29	7.03	0.87
	فلسفة	6	37.83	4.83	1.97
	علوم سياسية	7	36.43	5.97	2.26
مهارة العلاقات	لغة عربية	58	35.14	3.87	0.51
	اجتماعيات	65	36.00	4.42	0.55
	فلسفة	6	37.17	4.22	1.72
	علوم سياسية	7	35.57	5.41	2.05
اتخاذ القرار المسؤول	لغة عربية	58	26.28	7.05	0.93
	اجتماعيات	65	27.43	6.78	0.84
	فلسفة	6	31.17	6.59	2.69
	علوم سياسية	7	30.71	6.45	2.44
الدرجة الكلية للاستبانة	لغة عربية	58	168.53	22.18	2.91
	اجتماعيات	65	176.6	22.31	2.77
	فلسفة	6	181	22.88	9.34
	علوم سياسية	7	177.86	26.87	10.16

وللكشف عن الفروق التي ظهرت بين إجابات عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way - ANOVA)، ويوضح الجدول (17) هذه النتائج.

جدول (17): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي وفق متغير التخصص الأكاديمي

أبعاد الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الاحتمال	القرار
الوعي الذاتي	بين المجموعات	97.510	3	32.503	0.908	0.439	غير دال
	داخل المجموعات	4724.960	132	35.795			
	المجموع	4822.471	135				
الإدارة الذاتية	بين المجموعات	103.183	3	34.394	1.104	0.35	غير دال
	داخل المجموعات	4111.574	132	31.148			
	المجموع	4214.757	135				
الوعي الاجتماعي	بين المجموعات	349.790	3	116.597	2.643	0.052	غير دال
	داخل المجموعات	5822.614	132	44.111			
	المجموع	6172.404	135				
مهارة العلاقات	بين المجموعات	36.997	3	12.332	0.687	0.562	غير دال
	داخل المجموعات	2369.444	132	17.950			
	المجموع	2406.441	135				
اتخاذ القرار المسؤول	بين المجموعات	233.147	3	77.716	1.643	0.183	غير دال
	داخل المجموعات	6243.787	132	47.301			
	المجموع	6476.934	135				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	2524.222	3	841.407	1.661	0.178	غير دال
	داخل المجموعات	66848.888	132	506.431			
	المجموع	69373.110	135				

يتبين من الجدول (17) عدم وجود فروق دالة وجوهرية بين إجابات أفراد عينة البحث من المدرسين تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي على مستوى الاستبانة ككل، وعند كل بُعد من أبعادها، إذ جاءت قيمة الاحتمال أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، عند درجات حرية (132، 3). تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ المدرسين من كافة الاختصاصات يعملون في ظروف عمل متشابهة ويتعرضون لضغوط مهنية ويركزون على الهدف الرئيس المتمثل في التركيز على إعطاء المنهاج ووضع الاختبارات والتصحيح، يضاف إلى ذلك عدم تلقيهم التدريب الكاف فيما يخص تطوير كفاءاتهم الوجدانية الاجتماعية، ما

يفسر عدم وجود فروق دالة بينهم في مستوى الكفاءات الوجدانية الاجتماعية وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

الاستنتاجات:

بناءً على النتائج السابقة، تستنتج الباحثة الآتي:

1. إنَّ مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى عينة البحث من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية، جاء متوسطاً، وحصل البُعدان (الوعي الذاتي، والوعي الذاتي الاجتماعي) بمستوى مرتفع، في حين جاءت الأبعاد (مهارة العلاقات، الإدارة الذاتية، اتخاذ القرار المسؤول) بمستوى متوسط.
2. يوجد اختلاف بين درجات عينة البحث من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية حول مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، بين حملة الإجازة الجامعية، حملة كل من دبلوم التأهيل التربوي، والدراسات العليا لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي والدراسات العليا.
3. لا يوجد اختلاف بين درجات عينة البحث من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس مدينة اللاذقية حول مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي لديهم تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

مقترحات البحث

بناءً على النَّتائج التي توصل إليها البحث، قدمت الباحثة المقترحات الآتية:

- التركيز على إعداد المدرسين من الناحية الانفعالية وتطوير كفاءاتهم الوجدانية الاجتماعية باعتبارها مكمل للكفاءات المعرفية والمهنية الأخرى
- إعداد دورات تدريبية لتدريب المدرسين المكلفين بتدريس مادة التعلم الوجداني الاجتماعي على تطوير كفاءاتهم الوجدانية الاجتماعية بغية نقلها إلى الطلبة
- إعداد المزيد من الدراسات والأبحاث حول الكفاءات الوجدانية الاجتماعية لكافة الاختصاصات من مدراء ومدرسين ومرشدين، بهدف وضع المقترحات التي تسهم في تطوير العملية التربوية بشكل عام والاستفادة من مدخل التعلم الوجداني الاجتماعي في كافة المجالات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- التميمي، خ. ف. (2021). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، 3(25)، 19-91.

- الحربي، م. م. وحويل، إ. ا. (2021). برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا–دراسة مقارنة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5(22)، 407-434.

- سلاطينة، ب. والجيلاني، ح .(2012). *أسس المناهج الاجتماعية*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

- سليم، ك. م .(2015). *الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية* (رسالة دكتوراه غير منشوره)، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.

- عباس، ق. وعبد الحليم، م .(2023).أهمية الكفاءات الانفعالية في تكوين المعلمين الجدد. *مجلة مجتمع تربية عمل*.8(1)، 320-335.

- عبد العال، ر. م وعبد الحليم، د. ص. (2021). مقرر مقترح قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفئات الخاصة لتنمية مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة الدبلوم العام التربوي بكليات التربية. *مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس*. 45(3)، 79-174.

- فطيمة، ط. ونجيبة، ب. (2018). الكفاءة الوجدانية للمعلم وعلاقتها بجودة الحياة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، سنوات الأقدمية، مكان العمل). *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية*، 9(3)، 124-149.

- المفرج، ب.، المطيري، ع. وحمادة، م .(2007). *الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً*. الكويت: وزارة التربية، إدارة البحوث والتطوير التربوي.

- المطري، ع.س. والنعمانية، ش.ر.(2023).كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي وعلاقتها بمهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.7(16)،:58-83.

- وزارة التربية السورية، *مشروع تطوير التعلم الوجداني الاجتماعي في المنظومة التربوية السورية (2021/8/14)*.سورية: مكتب السيد وزير التربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- CASEL. (2003). *Safe and Sound "An Educational leader's guide to evidence-Based social and emotional learning(SEL)programs*". USA:The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory.
- CASEL. (2015). *Casel guide" Effective Social and Emotional learning programs -Middle and High School Edetion*. USA:Casel. org.Chicago.
- CASEL. (2021). *Tool: personal Assessment and reflection-sel competencies for school leaders, Stuff,and Adults:Guide to school wide*. Retrieved from: https://schoolguide.casel.org/resource.
- Elias, M.J.& Harriet,A. (2006). *The Connection Between Academic and Social Emotional Learning*. Reprented from the educator's guide to emotional intelligence and Academic Achievement. USA :Thousand Oaks, CA: www.corwinpress.com,2006.
- Fiorilli, C., Albanese, O. ,Gabola,p & pepe, A.(2016).Teachers emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian journal of education research*. 1-12.
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on social emotional learning: Acritical perspective on trends in the United States. *American Educatiosearch Assosiation*. 79(2). 533-576.
- lin,Y.(2016).*teacher effectiveness in emproving both academic achievement and social emotional skills (Master thesis*). university of California.
- Lozano- Pena, G , Saez- Delgado, F, Lopez -Angulo, y & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social emotional competence: History, concept, Models, Instruments, and Recommendations for educational Quality. *Sustainability*, 13(21),12142.
- Philippe, D. (2017*). Implementing Social Emotional Learning (SEL): An Evaluation Illinois Teachers' Capacity to Provide Sel Instruction and Use the Illinois SEL* Standards (Doctor thesis). Loyola University Chicago.
- Yoder, N. (2022). *Self-Assessing educator social and emotional competencies and instruction*. American institute for research: Center on great teachers and leaders,.

ملحق(1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لاستبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي للمعلمين مرتبة وفق الترتيب الأبجدي

اسم المحكم	المرتبة العلمية	الاختصاص
د. أنساب شرّوف	أستاذ مساعد	علم نفس ذوي الاحتياجات الخاصة
د. ريما السّعدي	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي
د. ريم كحيلة	أستاذ مساعد	علم النفس الاجتماعي
د. فؤاد صبيرة	أستاذ مساعد	علم نفس الصحّة
د. لينا بدّور	أستاذ مساعد	التّفوّق والموهبة
د.هلا محمد	أستاذ مساعد	إرشاد النفسي
د.هنادي حسون	أستاذ مساعد	علم نفس الصحة

ملحق(2)

الصورة النهائية لاستبانة كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي للمعلمين

البعد	البنود
الوعي الذاتي	1- أستطيع تحديد مشاعري
	2-أستطيع التعرف على مشاعري
	3-لديّ القدرة على تسمية مشاعري
	4-أدرك العلاقة بين مشاعري وردود أفعالي تجاه الناس والمواقف
	5- أعرف نقاط قوتي وحدودي
	6-أشجع الآخرين إخباري كيف يؤثّر سلوكي عليهم
	7-أعرف كيف تؤثر احتياجاتي واهتماماتي على القرارات التي أتخذها
	8-أعتقد أن لدي القدرة لتحديد مصيري

	9-لديّ القدرة على قيادة الآخرين بشكل فعال 10-أثق في قدرتي على التعامل مع ما قد يحدث بشكل هادئ ومريح 11-أعتقد أن معظم التجارب تساعدني على التعلم والتطور
الإدارة الذاتية	12-أستطيع التحكم بمشاعري وتوجيهها بطرق مفيدة دون الإضرار بأي شخص 13-أضبط انفعالاتي تحت الضغط الشديد وأثناء الأزمات 14-لدي معايير شخصية عالية تحفزني على السعي لتحسين أدائي، وأداء طلابي 15- أضع أهدافاً قابلة للقياس ويمكن تحقيقها بشكل عمليّ 16-أقبل التحديات الجديدة وأتكيف مع التغيير 17-أقوم بتعديل تفكيري عند اكتشاف المعلومات والحقائق الجديدة 18-يمكنني التوفيق بين العديد من المطالب دون فقدان التركيز أو الطاقة 19-أوازن بين حياتي العملية وحياتي الشخصية 20-أستطيع أن أكون إيجابياً حتى في المواقف السلبية
الوعي الاجتماعي	21-يمكنني فهم وجهة نظر الشخص الآخر وفقاً للإشارات اللفظية وغير اللفظية 22-أعتقد أن الناس بشكل عام يبذلون قصارى جهدهم وأتوقع الأفضل منهم. 23- لدي القدرة على الاندماج مع الأشخاص من خلفيات وثقافات متنوعة في مدرستي 24-لدي القدرة على التنظيم 25-أستطيع تحديد الشبكات الاجتماعية المهمة 26-أفهم القوى التنظيمية والمبادئ (القيم) التوجيهية في العمل. 27- أدرك قيم المجتمع التي تحكم سلوك الأفراد 28-أتفهم سبب انزعاج الأصدقاء من حولي 29-أستطيع إدراك مشاعر الآخرين من خلال طريقة تعبيرهم

مهارة العلاقات	30- أقوم بتوفير بيئة عاطفية وأمنة داخل المدرسة 31-أنا واضح مع الآخرين حول قيمي ومعتقداتي وأهدافي ومبادئي التوجيهية 32-أعبّر عن الأفكار التي تهمني بطرق تحفز الآخرين على المشاركة 33-أحرص على التواصل مع الموظفين والطلاب وأولياء الأمور وأفراد المجتمع وأشجعهم على التفاعل فيما بينهم 34-لدي اهتمام حقيقي بتعزيز نمو الأفراد وتطوير مهاراتهم في التعلم الوجداني الاجتماعي 35-أعطي ردود فعل بناءة في الوقت المناسب 36-أستطيع توجيه الأطراف المتنازعة لإيجاد حل مشترك 37-أجيد العمل الجماعي والتعاون وتأمين جو جماعي ملهم 38-أجسد العمل الجماعي في أسلوب قيادتي وسلوكي الشخصية كنموذج يحتذى به للطلاب والموظفين والمجتمع المدرسي 39-أعامل الآخرين بالطريقة التي أرغب أن يعاملوني بها
اتخاذ القرار المسؤول	40-أستطيع تحديد جوهر المشكلة وتمييزها 41- أشجع التفكير المبدع في المدرسة 42-أقوم بإجراء تحليل للاحتياجات وإشراك الطلاب لتحديد المشكلات قبل البدء في مبادرة جديدة 43-أشرك الآخرين في إيجاد حلول متعددة والتنبؤ بنتيجة كل حل 44-أتشارك مع المسؤولين في صنع القرار لضمان التصرف بحكمة 45-أجد طرقاً عملية للتغلب على المشكلات، لاسيما عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات، قد لا تحظى باتفاق. 46- أستخدم أكثر من مقياس لتقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية 47-أوازن بين أفكاري الخاصة وأفكار الجماعة قبل اتخاذ القرار 48-أحاول فهم وجهات نظر الآخرين قبل أن أقدم اقتراحات.

الملحق رقم (3): المدارس التي تم تطبيق العينة فيها

اسم المدرسة	المرحلة الدراسية	عدد مدرسي مادة التعلم الوجداني المطبق عليهم ضمن كل مدرسة
سميع كوسا	ثانوية عامة وحلقة ثانية	15
عمار خليل	حلقة ثانية	12
الحسين بن علي	حلقة ثانية	10
ابراهيم محفوض	حلقة ثانية	13
أنور قاسم	ثانوية عامة وحلقة ثانية	14
جمال داؤود	ثانوية عامة وحلقة ثانية	10
بديع زيني	ثانوية عامة وحلقة ثانية	13
يونس سعيد حبيب	ثانوية مهنية	6
سميع شحرور	ثانوية عامة وحلقة ثانية	13
سومرالوزة	حلقة ثانية	10
فيصل فوز	ثانوية عامة	10
محمد خضير	حلقة ثانية	10