

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد ١

1443 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. وليد حمادة	رئيس التحرير
أ. د. درغام سلوم	رئيس التحرير

د. محمد فراس رمضان	عضو هيئة التحرير
د. مضر سعود	عضو هيئة التحرير
د. ممدوح عبارة	عضو هيئة التحرير
د. موفق تلاوي	عضو هيئة التحرير
د. طلال رزوق	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الجاعور	عضو هيئة التحرير
د. الياس خلف	عضو هيئة التحرير
د. روعة الفقس	عضو هيئة التحرير
د. محمد الجاسم	عضو هيئة التحرير
د. خليل الحسن	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. أحمد حاج موسى	عضو هيئة التحرير

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها
الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (٧٧)

. هاتف / فاكس : ٢١٣٨٠٧١ ٣١ ٩٦٣ ++

. موقع الإنترنت : www.homs-univ.edu.sy

. البريد الإلكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- ٢ نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + word / CD
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 بموافقة
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).
١- مقدمة
٢- هدف البحث
٣- مواد وطرق البحث
٤- النتائج ومناقشتها .
٥- الاستنتاجات والتوصيات .

- ٦- 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).
١. مقدمة.
 ٢. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
 ٣. أهداف البحث و أسئلته.
 ٤. فرضيات البحث و حدوده.
 ٥. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
 ٦. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
 ٧. منهج البحث و إجراءاته.
 ٨. عرض البحث و المناقشة والتحليل
 ٩. نتائج البحث.
 ١٠. مقترحات البحث إن وجدت.
 ١١. قائمة المصادر والمراجع.
- ٧- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:
- أ- قياس الورق ٢٥×١٧,٥ B5.
- ب- هوامش الصفحة: أعلى ٢,٥٤ - أسفل ٢,٥٤ - يمين ٢,٥ - يسار ٢,٥ سم
- ت- رأس الصفحة ١,٦ / تذييل الصفحة ١,٨
- ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس ٢٠
- . كتابة النص Simplified Arabic قياس ١٣ عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic
- قياس ١٣ عريض.
- ج. يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى ١٢سم.
- ٨- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.
- ٩- 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.

١٠ - الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة
١١ - تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [١] 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

١. دفع رسم نشر (٥٠٠٠٠) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
٢. دفع رسم نشر (٢٠٠٠٠٠) ل.س مئة ألف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
٣. دفع رسم نشر (٢٠٠) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
٤. دفع مبلغ (١٥٠٠٠) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
٣٨-١١	مازن علي د. هبه سعد الدين د. راما مندو	درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس
٨٠-٣٩	فاطمة الشامي د. منال مرسي	الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية (دراسة ميدانية في مدينة حمص)
١٢٢-٨١	د. صبا عريش	أثر استخدام القصة الحركية في تنمية بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية عند أطفال الروضة من عمر (٥-٦) سنوات

١٧٦ - ١٢٣	هزار عید د. أحمد موسى د. سوسن محمود	التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص
-----------	--	---

درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس

الدكتورة راما مندو**

الدكتورة هبة سعد الدين*

مازن علي علي***

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس، اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وشمل مجتمع البحث جميع طلبة قسم تربية الطفل في كلية التربية في جامعة طرطوس، والبالغ عددهم (٧٢٥) طالباً وطالبة، أما عينة البحث فهي طبقية عشوائية تمّ تحديد حجمها الإجمالي بالاعتماد على قانون العينة الإحصائي، وبلغت (٢٥١) طالباً وطالبة، وتمثلت أداة البحث بمقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة.

أظهرت النتائج أنّ درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة قسم تربية الطفل متوسطة، ولا يوجد تأثير لمتغير السنة الدراسية على درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية.

كلمات مفتاحية: المواطنة الرقمية، ثقافة المواطنة الرقمية، كلية التربية، قسم تربية الطفل، جامعة طرطوس.

* أستاذ مساعد، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة البعث، حمص، سورية.

** مدرّس، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة البعث، حمص، سورية.

** طالب دراسات عليا (دكتوراه)، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة البعث، حمص، سورية.

The Degree of Awareness of the Culture of Digital Citizenship Among University Students: A Field Study in the Department of Child Education, Faculty of Education, University of Tartous

*Dr. Heba Saad El-Din

**Dr. Rama Mendu

***Mazen Ali Ali

ABSTRACT

The research aimed to identify the degree of awareness of the culture of digital citizenship among students of the Department of Child Education at the College of Education at the University of Tartous. The research adopted the descriptive analytical method, and the research community included all students of the Department of Child Education at the College of Education at the University of Tartous, who numbered (725) male and female students. The research sample is stratified, random, and its total size was determined based on the statistical sampling law, and it amounted to (251) male and female students, The research tool was a measure of awareness of the culture of digital citizenship among university students.

The results showed that the level of awareness of digital citizenship culture among students in the Child Education Department is average, and there is no effect of the academic year variable on the level of awareness of digital citizenship culture.

* Assistant Professor, Department of Child Education, College of Education, Al-Baath University, Homs, Syria.

** Lecturer, Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Al-Baath University, Homs, Syria.

*** Postgraduate student (PhD), Department of Child Education, College of Education, Al-Baath University, Homs, Syria.

Keywords: Digital Citizenship, Digital Citizenship Culture, College of Education, Department of Child Education, University of Tartous.

مقدمة:

يُعدّ مصطلح المواطنة الرقمية مصطلحاً حديثاً نوعاً ما، نشأ عند محاولة البحث عن طرق ناجحة وتحفيزية للأفراد ضد أخطار التكنولوجيا الجديدة، حيث ظهرت المواطنة لتركز في المقام الأول على واجبات والتزامات المواطنين، وخلال فترة التسعينات أصبحت المواطنة تحظى باهتمام عالمي (الدهشان والفويهي، ٢٠١٥). ومع تزايد الاستخدام لأدوات التكنولوجيا وللاّنترنّت، تحولت المعرفة من الفجوة الرقمية إلى المواطنة الرقمية، إلا أنّ الظهور الشامل لها كان في بداية الألفية الثالثة، ولم يلبث إلا أن أقرت الأمم المتحدة بالوصول إلى الإنترنت كحق من حقوق الإنسان، ودعت إلى تعزيز الأمن والجوانب الأخلاقي للمواطن العالمي الذي يحافظ على هويته في ذلك العالم الرقمي.

وانطلاقاً من علاقة المواطنة الرقمية بمنظومة التعليم، لأنها الكفيلة بإعداد الأفراد لمجتمع ملئ بالتكنولوجيا، وتدريبهم على الاستخدام المسؤول والأخلاقي والأمن للتقنيات الرقمية، قامت اليونسكو بتنفيذ مشروع تعزيز المواطنة الرقمية في منطقة آسيا والمحيط الهادي من خلال الاستخدام الامن والمسؤول لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الذي يهدف إلى تعزيز الحوار حول السياسات بشأن قضايا الاستخدام الأخلاقي والمسؤول لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبناء قطاع تعليمي قادر على تعزيز المواطنة الرقمية (UNESCO Bangloul, 2015). وفي ظل الظروف الراهنة، وما تشهده من استخدام غير مسؤول للشبكة العنكبوتية، وتفعيل وسائل الاتصال الرقمي الحديثة، أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية تقديم الثقافة الرقمية، والحرص على الاستفادة من الجانب الإيجابي للاّنترنّت؛ فبالرغم من أنه مصدر لتقديم العديد من المعلومات ومصادر المعرفة المفيدة والفعّالة، إلا أنه قد يكون مصدر للمعلومات الخاطئة والأفكار المضلّة، لذلك لا بد من التركيز على الإجراءات التي تحافظ على الأجيال القادمة بتقديم كل ما هو نافع والسير بالبحث بأمان داخل البيئة الرقمية والعالم الافتراضي. وفي هذا الصدد يؤكد "بيله وريبلي Baily & Ribble" ٢٠٠٧ أنّ العالم الرقمي لا يوجد سوى عدد قليل من القواعد حول

السلوك المناسب وغير المناسب للمواطن الرقمي، حيث أنّ الوقت الذي يقضيه الطلاب في مواجهة التقنيات الرقمية يمكن أن يشكل خطراً كبيراً عليهم، خاصة في ظل غياب الوعي قواعد الاستخدام السليم والأمن لهذه التقنيات (Hassan, 2021).

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية تعزيز قيم المواطنة الرقمية للطلاب، إلا أنّ جائحة فيروس كورونا زاد من هذه الأهمية بشكل أكبر، حيث أصبحت التكنولوجيا الرقمية هي القناة الوحيدة التي يتلقى الطلاب من خلالها التعليم؛ فالمواطنة الرقمية هي دليل الطلاب لتزويدهم بالمعلومات المناسبة، وقبول السلوكيات والممارسات الرقمية، وهي تعتبر النموذج المثالي للمواطنة في القرن الحادي والعشرين وأداة وقائية لحماية الطلاب من إساءة استخدام التقنيات الحديثة والانترنت، ونتيجة لذلك، أنشأت وثيقة للتخفيف من مخاطر التكنولوجيا الرقمية، تسمى "وثيقة سياسة الاستخدام المسؤول"، والتي تحتوي على ثلاث فئات من القيم الأساسية: الاحترام والتعليم والحماية لتعليم الطلاب القواعد السليمة، وقبول الجدول والسلوك الآمن في البيئات الرقمية (Ribble, 2011).

وتتضح أهمية المواطنة الرقمية في العديد من الدراسات والأبحاث، حيث يرى الدهشان (٢٠١٦) أنّ للمواطنة الرقمية أهمية كبيرة في حماية المستخدمين من شريحة الشباب والمراهقين، والتعريف بمنافع التقنيات وأضرارها، وذلك من خلال مبادئ (الاحترام، والتعليم، والحماية والأمان)؛ فالاحترام يتم من خلال التواصل والمشاركة عبر الوسائل الإلكترونية بطريقة لائقة وقوانين رقمية خاصة وُضعت للحد من التجاوز والاختراق، والتعليم من خلال إتاحة نشر المعرفة باستخدام التطبيقات الرقمية، أما الحماية والأمان فمن خلال تحديد الحقوق والمسؤوليات وتوفير الأمن القومي، إضافةً إلى توفير الصحة والسلامة، أي كل ما يتعلق بالصحة النفسية والبدنية في عالم التكنولوجيا الرقمية (الدهشان، ٢٠١٦).

وبناءً على المبادرات الوطنية البارزة التي تعزز المواطنة الرقمية في العديد من الدول مثل استراليا التي وضعت مشروعاً تحت شعار "الاتصال بثقة: تطوير مستقبل استراليا الرقمي"، والذي ينص على تعميم تدريس المواطنة الرقمية للطلاب، وبرنامج Cyber

Wellness في سنغافورة الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب على أن يصبحوا متعلمين رقميين مسؤولين في المجتمع الرقمي، وبرنامج Cyber Safe في ماليزيا الذي يهدف إلى زيادة الوعي بالاستخدام الإيجابي للإنترنت لجميع فئات المجتمع، وحملة Click Wisely والمخططات والمبادرات التعليمية المختلفة التي وضعتها جمهورية كوبا (UNESCO Bangkok, 2015).

بناءً على ما سبق، أجرى الباحث دراسة استطلاعية أولية هدفت إلى تعرّف درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة، حيث أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة عشوائية مؤلفة من (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة قسم تربية الطفل في كلية التربية في جامعة طرطوس، واستخدمت الدراسة المقابلة كأداة لجمع البيانات، حيث تضمنت المقابلة أسئلة تتعلق بمدى الوعي بثقافة الوصول الرقمي، والأخلاقيات الرقمية، والأمن الرقمي، وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أنّ (٦٢%) من أفراد العينة الاستطلاعية لا يعرفون مصطلح المواطنة الرقمية على الرغم من أنهم يستخدمون الخدمات عبر الإنترنت، بينما كان لديهم مستوى متوسط (٦٩%) من الوعي حول القضايا الأخلاقية والسلامة والحقوق الرقمية.

استناداً إلى ما سبق تتحدد مشكلة البحث بنقص أو تدني مستوى الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة.

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية (ثقافة الوصول الرقمي، ثقافة الأخلاقيات الرقمية، ثقافة الأمن الرقمي) لدى طلبة قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس.

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

- ١- أهمية مفهوم المواطنة الرقمية كونها أحد المفاهيم التي ينبغي توعية الطلاب بشأنها، حيث إنها تُعتبر من المهارات التربوية المهمة في العصر الحالي، في ظل العديد من المخاطر التي يمكن أن تأتي نتيجة لاستخدام التقنية عبر الانترنت.
- ٢- تدني معايير الإيجابية للسلوك والتباين في الوعي لمفهوم المواطنة الرقمية، والتطورات التقنية المتسارعة وما رافقها من إفرازات أثرت على شخصية الأجيال وتكوينهم الأخلاقي وصولاً إلى الإدمان الرقمي.
- ٣- يمكن أن تفيد نتائج هذا البحث في توجيه وتعديل سلوك الطلبة نحو المواطنة الرقمية وفتح آفاق الوعي الرقمي لديهم؛ كما قد تفيد القائمين على المؤسسات التعليمية في توعية الطلبة وحمايتهم من مخاطر الانترنت.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرّف:

- ١- درجة الوعي بثقافة الوصول الرقمي لدى طلبة قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس.
- ٢- درجة الوعي بثقافة الأخلاقيات الرقمية لدى طلبة قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس.
- ٣- درجة الوعي بثقافة الأمن الرقمي لدى طلبة قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس.

فرضيات البحث:

اعتمد البحث الفرضية الآتية، وتمّ اختبارها عند مستوى دلالة (٠,٠٥):
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

المواطنة الرقمية: اعتبرتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (٢٠٠٧) بمعايير تكنولوجيا التعليم، والتي يجب توعية المتعلمين بها، وتمثل فهماً عاماً للقضايا المجتمعية والأخلاقية، والقانونية، والمسؤوليات المرتبطة بثقافة رقمية متطورة، عند إتاحة الأدوات الرقمية لجميع

الطلبة، وإنشاء سياسات تضمن الاستخدام الآمن للمعلومات، ودعم الطلبة بالقوة في الأمن الأخلاقي، وتعزيز التفاعلات المسؤولة بين الطلاب للمناقشة والحوار وإبداء الرأي (القحطاني ويوسف، ٢٠٢٠).

وتُعرف إجرائياً بأنها: قدرة أفراد العينة على الاستخدام المسؤول والأخلاقي للتكنولوجيا الحديثة وفق ضوابط وإجراءات معينة، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

الحدود المكانية: كلية التربية، جامعة طرطوس.

الحدود الموضوعية: تم بحث درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية وفق المحاور الآتية: (ثقافة الوصول الرقمي، ثقافة الأخلاقيات الرقمية، ثقافة الأمن الرقمي) لدى طلبة قسم تربية الطفل.

الدراسات السابقة:

١- دراسة جونز وميتشل (Jones & Mitchell, 2016)، الولايات المتحدة الأمريكية.

Defining and measuring youth digital citizenship.

تعريف وقياس المواطنة الرقمية للشباب.

هدفت الدراسة إلى تعريف وقياس المواطنة الرقمية بين الشباب، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة لجميع البيانات من عينة تكونت من (٩٧٩) طالباً وطالبة من طلبة المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى تعريف المواطنة الرقمية بأنها مزيج من السلوك المحترم الطيب في التعامل مع الآخرين وممارسة الأنشطة المدنية، كما بينت النتائج ارتفاع درجة الاحترام الرقمي في أتماء استخدام الوسائل التكنولوجية، وارتفاع درجة المشاركة الرقمية للشباب، وكما بينت أنّ هناك تدني في درجة تعرض الشباب المشاركين في المجتمع الرقمي للآثار السلبية مثل الاختراق الرقمي للخصوصية.

٢- دراسة المصري وشعت (٢٠١٧)، فلسطين.

عنوان الدراسة: مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة مكونة من (٦٨) فقرة كأداة لجمع المعلومات، وشملت عينة الدراسة (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة فلسطين، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الوزن النسبي لمستوى المواطنة الرقمية بلغ (١٣,٧١%)، كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق بين الطلبة في مستوى المواطنة الرقمية تعزى لمتغير الجنس.

٣- دراسة السليحات وآخرون (٢٠١٨)، الأردن.

عنوان الدراسة: درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، وتحديداً فيما إذا كانت تقديرات أفراد العينة متفاوتة تبعاً لمتغيرات الجنس، والعمر، ودرجة استخدام الإنترنت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة وعي الطلبة بمفهوم المواطنة الرقمية متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تعزى إلى الجنس، والعمر، ودرجة استخدام الإنترنت.

٤- دراسة إيسك (Elcicek, 2018)، تركيا.

Examining the Relationship Between the Levels of Digital Citizenship and Social Presence for The Graduate Student Having Online Education.

دراسة العلاقة بين مستويات المواطنة الرقمية والتواجد الاجتماعي لطالب الدراسات العليا الحاصل على تعليم عبر الإنترنت.

هدفت الدراسة إلى تحديد مستويات المواطنة الرقمية والمشاركة الاجتماعية لطلاب الدراسات العليا المتلقين التعليم عن بعد، ومعرفة العلاقة بين المواطنة الرقمية والمشاركة الاجتماعية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) من الإناث بنسبة مئوية بلغت (٣٥%)، و(٩٦) من الذكور بنسبة مئوية بلغت (٦٥%) من طلبة الدراسات العليا المسجلين في برامج الماجستير للتعليم عن بعد في جامعة كاردينيز التقنية باستخدام نموذج المعلومات الفردية لجمع البيانات من الطلبة لقياس المشاركة الاجتماعية والمواطنة الرقمية. أظهرت نتائج الدراسة أنّ طلاب الدراسات العليا المسجلين في الماجستير للتعليم عن بعد لديهم مستويات مرتفعة في المواطنة الرقمية والمشاركة الاجتماعية، أيضاً هناك علاقة إيجابية بين متغيرات الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المشاركة الاجتماعية لصالح معهد العلوم التربوية.

٥- دراسة العمري (٢٠٢٠)، الأردن.

عنوان الدراسة: درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية لمفهوم المواطنة الرقمية وعلاقتها بمحاورها.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الوعي لمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات الأردنية، وعلاقتها بمحاورها، وتحديد فيما إذا كانت تقديرات أفراد العينة متفاوتة تعزى لمتغير الجنس أو الكلية أو الجامعة أو المرحلة الدراسية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس للوعي بالمواطنة الرقمية، بحيث يتضمن ثلاثة محاور: التعليم والاحترام والحماية، وشملت عينة الدراسة (٣٨٣) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، وكشفت نتائج الدراسة أنّ درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية جاءت مرتفعة لدى الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي بمفهوم المواطنة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة لصالح الجامعات الخاصة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية أو المرحلة الدراسية.

٦- دراسة عباس والعيسى (٢٠٢٢)، المملكة العربية السعودية.

عنوان الدراسة: درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى.

هدفت الدراسة إلى قياس درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى، والتعرف على الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات طالبات الدراسات العليا بمفهوم المواطنة الرقمية تعزى لمتغيرات التخصص والمنطقة السكنية والعمر الزمني، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الدراسة على طالبات جامعة أم القرى للدراسات العليا البالغ عددهم (١٢٣٢)، تم اختيار عينة مكونة من (٣١٩) طالبة، بواقع (٩٦) طالبة دكتوراه، و(٢٢٣) طالبة ماجستير، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة وعي طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى بمفهوم المواطنة الرقمية كان متوسطاً، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات الطالبات في درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية تعزى لمتغيرات (برنامج الدراسات العليا، التخصص، والمنطقة السكنية)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات في درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية تعزى لمتغير العمر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استطلاع مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى الشباب الجامعي، نلاحظ أنّ الدراسة الحالية هي امتداد للدراسات السابقة، حيث تشابهت مع الدراسات السابقة من حيث الهدف المتمثل بالوعي بمفهوم المواطنة الرقمية مع دراسة المصري وشعنت (٢٠١٧)، جونز وميتشل (Jones & Mitchell, 2016)، والسليحات وآخرون (٢٠١٨)، والعمرى (٢٠٢٠)، وعباس والعيسى (٢٠٢٢)، ومن حيث المنهج: استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، ومن حيث العينة: اعتمدت جميع الدراسات على عينة من طلبة الجامعة. وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة إليسك (Elcicek, 2018)، التي ركزت على العلاقة بين مستويات المواطنة الرقمية

والتواجد الاجتماعي لطالب الدراسات العليا الحاصل على تعليم عبر الانترنت. ومن نقاط الاختلاف أيضاً أنّ الدراسة الحالية طبقت على طلبة قسم تربية الطفل في كلية التربية في جامعة طرطوس. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة من أدواتها في بناء أداة البحث الحالي، وفي تعرّف المفاهيم المختلفة للمواطنة الرقمية والاستفادة منها في دعم الإطار النظري للبحث الحالي.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: مفهوم المواطنة الرقمية: يمكن تعريف المواطنة الرقمية على أنها: مجموعة القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا الرقمية، والتي يحتاجها المواطنون صغاراً وكباراً أثناء التعامل مع تقنياتها من أجل استخدامها بطريقة مناسبة وآمنة وذكية، وبما يؤدي إلى المساهمة في رقي الوطن، من خلال عمليات الإتاحة العادلة وعدم الوصول الإلكتروني، والتوجيه، والحماية، توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة، وحماية من أخطارها (الدeshان والفويهي، ٢٠١٥)؛ كما تعني المواطنة الرقمية الإرشاد للاستخدام الأمثل لوسائل التكنولوجيا الحديثة، حيث توجهت العديد من الدول المتقدمة لتكوين المواطن الرقمي حتى أصبحت جزءاً من أهداف المراحل التعليمية (التوجيهي، ٢٠١٧). كما تُعرّف المواطنة الرقمية بأنها: امتلاك الطالب المعرفة والمهارات التي تجعله قادراً على استخدام وسائل الاتصال الحديثة إيجاباً وتجنبه الاستخدام السلبي لها والذي بدوره يجعله مواطناً تقنياً صالحاً؛ فهي توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة والحماية من أخطارها (السيد، ٢٠١٦). والمواطنة الرقمية تُعرّف أيضاً بأنها: مجال يهتم بإعداد أجيال قادرة على استخدام التكنولوجيا بمختلف أنواعها أشكالها بطريقة فعّالة ومناسبة، ووفقاً للمعايير التي تحددها ثقافة تلك الشعوب وهويتها القومية، لضمان الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا بشكل إيجابي، وإعداد تلك الأجيال من حيث الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية (زوين، ٢٠١٧).

بناءً على ما سبق، يمكن القول أنّ المواطنة الرقمية هي شكل من أشكال الهوية الاجتماعية يشترك فيها كافة أفراد المجتمع بغض النظر عن الجنس أو العرق أو الدين وأسلوب الحياة، وتتطوي على عدد من الحقوق والواجبات، وتتضمن مجموعة من القواعد

والضوابط والمعايير والأفكار المتبعة في الاستخدام الأمثل للتقنية التي يحتاجها الفرد، وتُشير إلى السلوك الرقمي القائم على معاملة الآخرين باحترام أثناء المشاركة في المجتمعات الرقمية، وعدم التعدي على خصوصية أفراد المجتمعات الافتراضية أو الاضرار بمشاعرهم، بالإضافة إلى تقديم مساهمات اجتماعية عبر شبكة الانترنت.

ثانياً: أهمية المواطنة الرقمية: إنّ مفهوم المواطنة الرقمية ومنذ ظهوره على الساحة التربوية وجد اهتماماً بالغاً من قبل المهتمين بالتأثيرات التربوية للتكنولوجيا الرقمية على الفرد والمجتمع، وكان هذا الاهتمام نابعاً من أهمية المواطنة الرقمية التي يمكن توضيحها في النقاط الآتية:

١- تُعدّ وسيلة لإعداد الشباب للانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الفاعلة في خدمة مصالح الوطن عموماً، وفي المجال الرقمي خصوصاً (الدهشان والفويهي، ٢٠١٥، ٢٣).

٢- ضمان أكبر لممارسات أمانة واستخدام مسؤول قانونياً وأخلاقياً للمعلومات والتكنولوجيا (المسلماني، ٢٠١٤).

٣- اكتساب السلوك الإيجابي لاستخدام التقنية والذي يتميز بالتعاون والتعلم والإنتاجية، وتحمل المسؤولية الشخصية عن التعلم مدى الحياة (الشهري، ٢٠١٦).

٤- تكوين المواطن الفاعل والمحاط بأطر أخلاقية تحميه من مخاطر الأفكار المبتوثة عبر الوسائط الرقمية (الدهشان والفويهي، ٢٠١٥).

٥- إنّ من أهم متطلبات بناء مجتمع المعرفة هو تشجيع الشباب للمشاركة الإيجابية وتسليحهم بالمعارف والمهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، بحيث يمكنهم من تطوير مجتمعاتهم دون التعرض لمخاطر هذه التكنولوجيا أو استغلالها بشكل سيئ (الموازن، ٢٠١٨).

٦- إنّ تعزيز المواطنة الرقمية ينعكس إيجاباً على تعزيز مواطنة الأفراد في أوطانهم الحقيقية؛ فهي تمكنهم من الموازنة بين مصالحهم الشخصية ومصالح أوطانهم، وتغرس لديهم المسؤولية نحو المجتمع والدفاع عنه ومشاركة تحدياته المعاصرة ورؤاه المستقبلية (الموازن، ٢٠١٨).

ثالثاً: أهداف المواطنة الرقمية: تتمثل أهداف المواطنة الرقمية في القرن الحادي والعشرين في التثقيف والتمكين والحماية، ويتضمن التثقيف (الاتصالات، ومحو الأمية، والتجارة)، أما التمكين فيتضمن (آداب السلوك، والوصول، والقانون)، في حين تشمل الحماية (الحقوق، والمسؤولية، والأمن والسلامة، والصحة والرفاهية) (Isman & Gungoren, 2014).

كما حددت (الجزار، ٢٠١٨) أهداف المواطنة الرقمية كالآتي:

- ١- توعية مختلف المراحل العمرية بمفهوم المواطنة الرقمية.
 - ٢- رفع مستوى الأمان الإلكتروني.
 - ٣- تمثيل الدولة في أحسن صورة من خلال السلوك الرقمي السليم.
 - ٤- تقليل الانعكاسات السلبية لاستخدام الإنترنت على الحياة الواقعية.
 - ٥- نشر ثقافة حرية التعبير ملتزمة بالأدب.
- وذكر (إسماعيل، ٢٠١٨) أهداف المواطنة الرقمية بالآتي:
- ١- نشر ثقافة التعامل الحضاري مع التكنولوجيا المتطورة والأبعاد القانونية لاستخدامها.
 - ٢- التركيز على الجانب الإيجابي للثورة الرقمية مما يؤدي إلى النظر إلى المستقبل.
 - ٣- المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتعليمية والثقافية نتيجة الاندماج في المجتمع الرقمي.

- ٤- تعزيز بعض مفاهيم حرية التعبير وربطها بالهوية الوطنية.
 - ٥- تحفيز الاستخدام الأمثل والإيجابي للتكنولوجيا وتجنب الآثار السلبية لها.
- مما سبق، إنّ أهداف المواطنة الرقمية تنبع من الحاجة إلى تفعيل استخدام التقنيات الرقمية في عمليتي التعليم والتعلم، وتنمية وعي الطلاب بحقوقهم وواجباتهم في العصر الرقمي، بالإضافة إلى تجنب الاستخدام السلبي للتكنولوجيا، واستخدامها بصورة فعّالة وإيجابية.

رابعاً: خصائص المواطنة الرقمية: تتميز المواطنة الرقمية بعدد من الخصائص المميزة لها، منها (الغلث، ٢٠١٦) و(عبد الفتاح، ٢٠١٨) و(الملحم، ٢٠١٨):

١ - **اجتماعية:** حيث تتأثر بالبناء المجتمعي للفرد وثقافته ومعايير السلوك المقبولة به من جانب، وتهدف إلى إعداد الفرد للمشاركة في بناء هذا المجتمع والحفاظ عليه والسعي لتطويره من جانب آخر.

٢ - **ذات طابع انفعالي وجداني:** ويظهر ذلك في التفاعل ومناقشة القضايا الإنسانية في العالم الرقمي، والمعايير الأخلاقية والإنسانية الحاكمة لهذا التفاعل والنقاش.

٣ - **مكتسبة:** فالمواطنة الرقمية يتم غرسها وتعزيزها لدى الأفراد من خلال التعليم والتدريب إعدادهم للتعامل مع المجتمعات الرقمية.

٤ - **نسبية:** حيث تختلف بين الأفراد باختلاف قدراتهم العقلية والفكرية واهتماماتهم ومصالحهم الشخصية، وأدواتهم للتواصل بالمجتمع الرقمي.

٥ - **قابلة للقياس:** حيث يمكن الكشف عن مدى توافرها لدى الأفراد من خلال ممارساتهم وسلوكياتهم وآرائهم حول التفاعل عبر المجتمعات الرقمية.

٦ - **مستمدة من الإطار العام للمواطنة الحقيقية:** حيث يمكن النظر إلى المواطنة الرقمية من خلال أبعاد المواطنة الحقيقية؛ وهي: البعد القانوني، والبعد الثقافي - السلوكي، والبعد السياسي، ويضاف إليها البعد التكنولوجي الذي في ضوئه تتحدد طبيعة الأبعاد السابقة.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج "لدراسة أوصاف دقيقة للظواهر التي من خلالها يمكن تحقيق تقدم كبير في حل المشكلات، وذلك من خلال قيام الباحث بتصوير الوضع الراهن، وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر في محاولة لوضع تنبؤات عن الأحداث المتصلة" (أبو علام، ٢٠٠٦).

مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث جميع طلبة قسم تربية الطفل في كلية التربية في جامعة طرطوس للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، والبالغ عددهم (٧٢٥) طالباً وطالبة موزعين وفق متغيري الجنس والسنة الدراسية كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (١) توزع طلبة قسم تربية الطفل حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية

المجموع	إناث	ذكور	
١٧٦	١٦٤	١٢	السنة الأولى
١٣٦	١٢٩	٧	السنة الثانية
١٨١	١٧٩	٢	السنة الثالثة
٢٣٢	٢٢٦	٦	السنة الرابعة
٧٢٥	٦٩٨	٢٧	المجموع

أما عينة البحث فهي عينة طبقية عشوائية تمّ تحديد حجمها الإجمالي باستخدام قانون العينة الإحصائي الآتي (العلي، ٢٠٢٠):

$$n \geq \frac{N \cdot Z^2 \cdot R(1 - R)}{N \cdot d^2 + Z^2 \cdot R(1 - R)}$$

$$n \geq \frac{725 \cdot (1.96)^2 \cdot 0.5(1 - 0.5)}{725 \cdot (0.05)^2 + (1.96)^2 \cdot 0.5(1 - 0.5)}$$

$$n \geq \frac{696.29}{2.7729} \approx 251$$

بناءً على ما سبق، بلغ حجم العينة اللازم سحبه (٢٥١) طالباً وطالبة، حيث قام الباحث باستخدام التوزيع المتناسب:

التوزيع المتناسب = (حجم العينة في الطبقة ÷ حجم المجتمع) × حجم العينة الناتج
لتحديد حجم العينة اللازم سحبه وفق متغيري البحث (الجنس والسنة الدراسية) يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٢) توزع أفراد حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية

المجموع	إناث	ذكور	
٦١	٥٧	٤	السنة الأولى
٤٧	٤٥	٢	السنة الثانية
٦٣	٦٢	١	السنة الثالثة
٨٠	٧٨	٢	السنة الرابعة
٢٥١	٢٤٢	٩	المجموع

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث بمقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة، من إعداد ريهام هشام أحمد محمد (٢٠٢٣)، والمنشور في مجلة كلية التربية ببها تحت عنوان: "بناء مقياس للوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة"، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (٣٣) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (ثقافة الوصول الرقمي، ثقافة الأخلاقيات الرقمية، ثقافة الأمن الرقمي).

وقد تم إخضاع هذا المقياس لاختبار الموثوقية من الناحية العلمية والإحصائية للتأكد من مدى صلاحيته، حيث تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وعددهم (٦) محكمين لأخذ ملاحظاتهم، وقد تمت الموافقة على بنود المقياس جميعها، كما تم اختبار ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وبلغت قيم معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (١) قيم معاملات الثبات للمقياس ككل وللماحور الفرعية

ثقافة المواطنة الرقمية	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
ثقافة الوصول الرقمي	١٢	٠,٩٠١
ثقافة الأخلاقيات الرقمية	١١	٠,٨٩٩
ثقافة الأمن الرقمي	١٠	٠,٨٧٨
الثبات الكلي	٣٣	٠,٩١٣

يبين الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الثبات للمحاور الفرعية وللمقياس ككل كانت مرتفعة، مما يدل على أن أداة البحث ذات ثبات جيد.

وللإجابة عن أسئلة الاستبانة تم الاعتماد على مقياس (ليكرت) الخماسي، والمثقل بأرقام تصاعدية لتحديد درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى أفراد عينة البحث، حيث تم إعطاء الدرجة (١) للإجابة بدرجة ضعيفة جداً، والدرجة (٢) للإجابة بدرجة ضعيفة، والدرجة (٣) للإجابة بدرجة متوسطة، والدرجة (٤) للإجابة بدرجة عالية، والدرجة (٥) للدرجة عالية جداً.

استخدم الباحث في تحليل النتائج برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.2٥، أما معيار الحكم على متوسط الاستجابات فقد كان بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي:

درجة المقياس = (درجة الاستجابة العليا - درجة الاستجابة الدنيا) / عدد فئات الاستجابة

$$\text{درجة المقياس} = 5 / (1 - 5) = 0,8$$

وبناءً عليه تكون فئات الدرجات وفق مقياس ليكرت على النحو الآتي:

الجدول (٢) التوزيع المغلق لتدرجات سلم ليكرت الخماسي

المجال (مقياس ليكرت)	درجة الوعي	الأهمية النسبية
١ - ١,٨	ضعيفة جداً	٢٠-٣٦) %
١,٨١ - ٢,٦٠	ضعيفة	٢٠-٣٦,٢) %
٢,٦١ - ٣,٤٠	متوسطة	٢٠-٣٦,٢) %
٣,٤١ - ٤,٢٠	عالية	٢٠-٣٦,٢) %
٤,٢١ - ٥	عالية جداً	٢٠-٣٦,٢) %

تحليل نتائج البحث ومناقشتها:

ما درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس؟

لتحديد درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من الفقرات، ومن ثمّ حساب الدرجات الخام على كامل العبارات، وحساب المتوسط الحسابي العام، وذلك وفق الآتي:

١- ما درجة الوعي بثقافة الوصول الرقمي لدى طلبة قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس؟

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة على عبارات درجة

الوعي بثقافة الوصول الرقمي لدى أفراد العينة

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	الرتبة	درجة الوعي
١. من المهم أن يمتلك كل فرد اتجاهات إيجابية تجاه المشاركة في المجتمع الرقمي.	2.81	0.767	56.2	4	متوسطة
٢. أملك مهارات استخدام التكنولوجيا الرقمية.	2.71	0.865	54.2	7	متوسطة
٣. أشجع على مشاركة المعلومات في المجتمعات الرقمية.	2.75	0.814	55	6	متوسطة
٤. أستخدم الإنترنت للحصول على المعلومات.	3.24	0.669	64.8	2	متوسطة
٥. أستخدم محركات البحث للوصول على المعلومة	3.26	0.676	65.2	1	متوسطة

درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس

المطلوبة.					
٦. يمكنني إرسال واستقبال البريد الإلكتروني.	2.80	0.825	56	5	متوسطة
٧. أتبادل المعلومات مع أصدقائي إلكترونياً.	3.22	0.658	64.4	3	متوسطة
٨. يمكنني تقييم مصداقية المحتوى الرقمي.	2.49	0.759	49.8	10	ضعيفة
٩. أجتهد لتعلم الاستخدامات المتنوعة للتقنيات الرقمية.	2.58	0.829	51.6	8	ضعيفة
١٠. أستخدم الوسائط التكنولوجية بكفاءة.	2.35	0.807	47	11	ضعيفة
١١. أجيد استخدام بطاقة الدفع البنكية إلكترونياً.	2.54	0.914	50.8	9	ضعيفة
١٢. أفاضل بين المواقع الإلكترونية الآمنة لشراء أو بيع سلعة ما.	2.32	0.794	46.4	12	ضعيفة
المتوسط العام	2.75	0.781	55	-	متوسطة

يبين الجدول (٣) أنّ المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة الوعي بثقافة الوصول الرقمي كأحد أبعاد مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية تقع بين (٢,٣٥) و (٣,٢٦)، وتقابل الأهمية النسبية (٤٧%) و (٦٥,٢%)، وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع البنود (٢,٧٥)، والأهمية النسبية (٥٥%)، وبالمقارنة مع المعيار المعتمد، والموضح في الجدول رقم (٢) نجد درجة الوعي بثقافة الوصول الرقمي لدى أفراد عينة الدراسة كان بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية (٥٥%).

٢- ما درجة الوعي بثقافة الأخلاقيات الرقمية لدى طلبة قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس؟

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة على عبارات درجة

الوعي بثقافة الأخلاقيات لدى أفراد العينة

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	الرتبة	درجة الوعي
١٣. أختار الوقت المناسب عندما أود التواصل بالآخرين.	2.81	0.744	56.2	8	متوسطة
١٤. أحترم رأي الآخرين عند استخدام الوسائط الرقمية.	3.25	0.701	65	5	متوسطة
١٥. إرسال رسائل إلكترونية غير لائقة للآخرين يُعدّ	3.76	0.697	75.2	1	عالية

عَمَلًا غَيْر أخلاقي.					
١٦. ألتزم بقوانين وأنظمة المجتمعات الرقمية.	3.25	0.723	65	5	متوسطة
١٧. أتأكد من أي معلومات قبل نشرها إلكترونياً.	3.28	0.735	65.6	3	متوسطة
١٨. أدرك خطورة الاعتداء على حقوق الملكية الفكرية.	٣.٢٤	0.751	64.8	6	متوسطة
١٩. أدرك خطورة الجرائم الإلكترونية على كافة المستويات.	2.69	0.842	53.8	10	متوسطة
٢٠. أدرك أنّ ابتزاز الآخرين إلكترونياً يُعتبر عاملاً منافياً للأخلاق والقانون.	2.75	0.738	55	9	متوسطة
٢١. أعرف حقوقي وألتزم بواجباتي عند استخدام التكنولوجيا.	3.27	0.649	65.4	4	متوسطة
٢٢. أشعر بالمسؤولية الفردية عند المشاركة في المجتمع الرقمي.	3.30	0.659	66	2	متوسطة
٢٣. أستطيع أن أميز بين ما هو قانوني وغير قانوني عند استخدام التقنية.	3.22	0.765	64.4	7	متوسطة
المتوسط العام	3.16	0.728	63.2	-	متوسطة

يبين الجدول (٤) أنّ المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة الوعي بثقافة الأخلاقيات الرقمية كأحد أبعاد مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية تقع بين (٢,٦٩) و (٣,٧٦)، وتقابل الأهمية النسبية (٥٣,٨%) و (٧٥,٢%)، وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع البنود (٣,١٦)، والأهمية النسبية (٦٣,٢%)، وبالمقارنة مع المعيار المعتمد، والموضح في الجدول رقم (٢) نجد درجة الوعي بثقافة الأخلاقيات الرقمية لدى أفراد عينة الدراسة كان بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية (٦٣,٢%).

٣- ما درجة الوعي بثقافة الأمن الرقمي لدى طلبة قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس؟

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة على عبارات درجة

الوعي بثقافة الأمن الرقمي لدى أفراد العينة

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	الرتبة	درجة الوعي
----------	-----------------	-------------------	-------------------	--------	------------

درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس

٢٤. أهتم بقراءة سياسة الخصوصية قبل تحميل أي موقع.	3.14	0.831	62.8	4	متوسطة
٢٥. أغير الرقم السري الخاص بي من وقت لآخر لضمان الخصوصية.	3.43	0.687	68.6	1	عالية
٢٦. أقوم بتحديث نظام التشغيل للأجهزة الإلكترونية بشكل دوري منتظم.	3.13	0.703	62.6	5	متوسطة
٢٧. أستخدم برامج مكافحة الفيروسات لحماية بياناتي الشخصية من الاختراق.	2.85	0.728	57	7	متوسطة
٢٨. أتأكد من مصداقية المتصفح الذي أستخدمه.	3.15	0.827	63	3	متوسطة
٢٩. أقوم بحظر الرسائل الواردة مجهولة المصدر.	3.17	0.683	63.4	2	متوسطة
٣٠. أتجنب الجلوس لفترات طويلة عند استخدامي الأجهزة الرقمية.	3.13	0.857	62.6	5	متوسطة
٣١. أراعي الإضاءة الجيدة في وضعية الجلوس الصحيحة عند استخدام شاشات الأجهزة الرقمية.	3.12	0.725	62.4	6	متوسطة
٣٢. أعرف مخاطر الإدمان الإلكتروني.	3.13	0.769	62.6	5	متوسطة
٣٣. استخدام التقنية الرقمية دون وعي يسبب الاضطرابات النفسية.	2.8٤	0.872	56.8	8	متوسطة
المتوسط العام	3.11	0.768	62.2	-	متوسطة

يبين الجدول (٥) أنَّ المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة الوعي بثقافة الأمن الرقمي كأحد أبعاد مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية تقع بين (٢,٨٤) و (٣,٤٣)، وتقابل الأهمية النسبية (٥٦,٨%) و (٦٨,٦%)، وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع البنود (٣,١١)، والأهمية النسبية (٦٢,٢%)، وبالمقارنة مع المعيار المعتمد، والموضح في الجدول رقم (٢) نجد درجة الوعي بثقافة الأمن الرقمي لدى أفراد عينة الدراسة كان بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية (٦٢,٢%).

٤- ما درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية (جميع الأبعاد) لدى طلبة قسم تربية الطفل بكلية التربية في جامعة طرطوس؟

الجدول (6) الإحصاءات الوصفية لجميع محاور مقياس المواطنة الرقمية

البعد	العينة	الوسط الحسابي	الأهمية النسبية	درجة الوعي
ثقافة الوصول الرقمي	251	2.75	55%	متوسطة
ثقافة الأخلاقيات الرقمية	251	3.16	63.2%	متوسطة
ثقافة الأمن الرقمي	251	3.11	62.2%	متوسطة
الدرجة الكلية	251	3.01	60.2	متوسطة

يبين الجدول (٦) أنَّ المتوسط الحسابي لجميع أبعاد مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية بلغ (٣,٠١)، وهو يقابل درجة الوعي المتوسطة وفق معيار مقياس ليكرت الخماسي الموضح في الجدول (٢)، وبأهمية نسبية بلغت (٦٠,٢%)، وهذا يدل على أنَّ درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة قسم تربية الطفل (عينة الدراسة) بكلية التربية بجامعة طرطوس متوسطة، وبأهمية نسبية (٦٠,٢%).

ويعود ذلك إلى ضعف وعي الطلاب بأهمية الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الرقمية، وحاجتهم إلى مزيد من التوعية في موضوع المواطنة الرقمية سواء ما يتعلق بالوصول الرقمي أم الأخلاقيات الرقمية أم الأمن الرقمي، وقد يعود ذلك إلى عدم توظيف التكنولوجيا بطريقة مبتكرة في التعليم الجامعي لتحفيز تعلم الطلاب وإكسابهم المهارات الحياتية والتقنية المختلفة حتى يستطيعوا الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، وعدم تضمين المناهج التعليمية مفاهيم المواطنة الرقمية وأساليب تفعيلها على أرض الواقع مثل الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات، والجوانب الأخلاقية مع استخدام الحاسب الآلي، كما قد يعود ذلك إلى أسباب تتعلق بالطالب نفسه وفق ما أشارت إليه نتائج الدراسة الاستطلاعية حيث أنَّ قسم كبير من الطلبة لا يمتلكون جهاز حاسوب، وبالتالي عدم اهتمامهم للتدريب على استخدام تقنيات الحاسب الآلي المختلفة وجل اهتماماتهم تتعلق بالعمل على شبكات التواصل الاجتماعي عن طريق الموبايل لأغراض الدردشة والتسلية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة السليحات وآخرون (٢٠١٨)، ومع دراسة عباس والعيسى (٢٠٢٢) التي أظهرت درجة وعي طالبات كلية التربية في جامعة أم القرى بمفهوم المواطنة الرقمية كان متوسطاً. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج كل من

دراسة المصري وشعت (٢٠١٧)، والتي أظهرت أنّ الوزن النسبي لمستوى المواطنة الرقمية بلغ (٧١,١٣%)، ودراسة العمري (٢٠٢٠)، والتي كشفت أنّ درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية جاءت مرتفعة لدى الطلبة.

اختبار فرضية البحث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

لاختبار الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA:

الجدول (٧) الإحصاءات الوصفية لمتغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى	61	2.9672	.98264
الثانية	47	3.0426	.85865
الثالثة	63	2.8413	.97064
الرابعة	80	3.1750	.93829
Total	251	3.0159	.94644

يبين الجدول (٧) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لفئات متغير السنة الدراسية فيما يتعلق بأبعاد مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية، مقارنة فيما بينها، وتقابل درجة الأهمية متوسطة.

الجدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق بين متوسطات

إجابات أفراد العينة على مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	Sig.
التباين بين المجموعات	4.124	3	1.375	1.545	.203
التباين داخل المجموعات	219.812	247	.890		
Total	223.936	250			

يبين الجدول (٨) أنّ قيمة احتمال الدلالة فيما يتعلق بدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية بلغت (٠,٢٠٣)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبالتالي نقبل الفرضية الثانية

(الصفريّة) والقائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية. وهذا يدل على أنّ متغير السنة الدراسية ليس له تأثير على درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية، حيث أنّ الطلبة في السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة حصلوا على درجة وعي متوسطة في ثقافة المواطنة الرقمية، وهذا يؤكد كما ذكرنا سابقاً على عدم تضمين المناهج التعليمية مفاهيم المواطنة الرقمية وأساليب تفعيلها على أرض الواقع مثل الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات، والجوانب الأخلاقية مع استخدام الحاسب الآلي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمري (٢٠٢٠)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي بمفهوم المواطنة تعزى للمرحلة أو السنة الدراسية.

نتائج البحث:

- ١- درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة قسم تربية الطفل (عينة الدراسة) بكلية التربية بجامعة طرطوس متوسطة، وبأهمية نسبية (٦٠,٢%).
- ٢- ليس لمتغير السنة الدراسية تأثير على درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية، حيث أنّ الطلبة في السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة حصلوا على درجة وعي متوسطة في ثقافة المواطنة الرقمية، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

مقترحات البحث:

- ١- العمل على نشر ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة جامعة طرطوس، وذلك من خلال تنفيذ حملات توعوية، وعقد دورات تدريبية للطلاب لزيادة وعيهم بحقوقهم وواجباتهم الرقمية، وتطوير مهاراتهم في توظيف الوسائط الرقمية، بالإضافة إلى عقد ورش عمل تدريبية لتوعية الشباب الجامعي وإمدادهم بأحدث الأساليب التربوية والتعليمية السليمة للتعامل مع شبكة المعلومات الدولية.
- ٢- توفير شبكة الانترنت بالشكل المناسب، وتوظيف التعلم الإلكتروني وتقنيات الاتصال الرقمي، في استراتيجيات التدريس ودعم الابتكار والإبداع في التدريس.

٣- استخدام استراتيجيات وأساليب تدريس متجددة وتفعيل استراتيجيات التعلم القائمة على التفكير الابتكاري لتنمية شخصية الطلاب وتنقيفهم بالمعلومات والقيم والأفكار الإيجابية، بالإضافة إلى تضمين المناهج التعليمية بمفاهيم المواطنة الرقمية وأساليب تفعيلها على أرض الواقع؛ وتوظيف بعض الأنشطة الطلابية التي تعمل على تنمية ثقافة المواطنة الرقمية لدى الطلبة.

المراجع:

- 1- Abu Allam, R. M. (2006). *Research methods in psychological and educational sciences* (5th ed.). Universities Publishing House.
- 2- Ismail, A. R. M. (2018). *The smart city is an Arab ideological ambition: A strategy to support digital transformation and smart infrastructure management for the countries of the region in achieving prosperity and quality of life towards advanced societies*. Rawabet Publishing and Distribution House.
- 3- Al-Tuwaijri, S. B. A. (2017). The role of the secondary school teacher in protecting students from intellectual deviation in light of digital citizenship from the point of view of educational supervisors: A field study in the city of Riyadh. *Journal of Security Research*, 26(67), 101-150.
- 4- Al-Jazzar, H. H. B. S. (2014). The role of the educational institution in instilling the values of digital citizenship: A proposed vision. *Arab Studies in Education and Psychology*, (56), Part Three, 385-418.
- 5- Al-Dahshan, J. A. (2016). Digital citizenship as an introduction to Arab education in the digital age. *Journal of Criticism and Enlightenment*, 5(2), 71-92.
- 6- Al-Dahshan, J. A. K., & Al-Fuwaihi, H. B. A. K. (2015). Digital citizenship as an introduction to helping our children live in the digital age. *Journal of the Faculty of Education at Menoufia University*, 30(4), 1-42.
- 7- Zwain, S. H. M. (2017). The effectiveness of using electronic blogs in teaching geography on developing digital citizenship skills among student teachers at the College of Education. *Journal of the College of Education, Assiut University*, 33(9), 461-531.
- 8- Al-Sulaihat, R. Y., Al-Falluh, R. F., & Al-Sarhan, K. A. (2018). The degree of awareness of the concept of digital citizenship among undergraduate students at the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan. *Journal of Educational Sciences Studies, University of Jordan*, 45(3), 19-33.

- 9- El-Sayed, M. A. B. (2016). The role of new media in supporting digital citizenship among university students. *Journal of Middle East Public Relations Research*, (12), 99-102.
- 10- Al-Shehri, F. B. A. (2016). The family challenge in promoting digital citizenship values: A proposed vision. *Scientific Forum: The Role of the Family in Preventing Extremism*, 1-19.
- 11- Abbas, I. I. S., & Al-Issa, H. A. S. (2022). The degree of awareness of the concept of digital citizenship among graduate students at the College of Education at Umm Al-Qura University. *Arab Journal for Specific Education*, 6(3), 111-158.
- 12- Abdel Fattah, M. Z. A. (2018). The role of Al-Azhar University in using technological innovations in promoting the values of digital citizenship among its students from the point of view of faculty members. *Journal of Educational Sciences*, 36, 137-196.
- 13- Al-Ali, M. I. (2020). *Foundations of multivariate statistical analysis*. Tishreen University Publications.
- 14- Al-Omari, R. A. (2020). *The degree of awareness of Jordanian university students about the concept of digital citizenship and its relationship to its topics* [Master's thesis, Middle East University].
- 15- Al-Ghalath, N. (2016). *Content analysis of the computer and information technology course: General preparation for the secondary semester system in light of digital citizenship standards* [Master's thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University].
- 16- Al-Qahtani, O. B. A., & Youssef, Y. A. K. (2020). The effectiveness of a proposed program based on social media networks and the components of digital citizenship in developing the components of technical and intellectual security among preparatory year students at the University of Tabuk. *Arabian Gulf Message Magazine*, 79(150), 79-98.
- 17- Muhammad, R. H. A. (2023). Building a measure of awareness of the culture of digital citizenship among university students. *Journal of the College of Education in Benha*, (134), Part One, 633-660.
- 18- Al-Maslamani, L. I. (2014). Education and digital citizenship, a proposed vision. *Journal of Education*, (74), Part Two, 17-94.

- 19- Al-Masry, M., & Shaat, A. (2017). The level of digital citizenship among a sample of Palestine University students from their point of view. *Palestine University Journal for Research and Studies*, 7(2), 187-200.
- 20- Al-Mulhim, B. B. M. R. (2018). *Evaluating life skills and family education in light of its inclusion of digital citizenship skills among secondary school students* [Master's thesis, Qassim University].
- 21- Al-Mawazen, A. B. A. B. S. (2018). A degree representing female students of the humanities colleges at Princess Noura bint Abdul Rahman University for the values of citizenship with a vision of the university's role in promoting its values. *Journal of Educational Sciences*, (17), 137-344.
- 22- Hassan, M. A. (2021). The role of secondary school in the development of the values of digital citizenship for students under the Coronavirus pandemic (Covid-19). *Multicultural Education*, 7(3), 236-245.
- 23- Elcicek, M. (2018). Examining the relationship between the levels of digital citizenship and social presence for the graduate student having online education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 19(1), 1-7.
- 24- Isman, A., & Gungoren, O. C. (2014). Digital citizenship. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 73-77.
- 25- Jones, L., & Mitchell, K. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New media & society*, 18(9), 2063-2079.
- 26- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools* (2nd ed.). International Society for Technology in Education.
- 27- UNESCO Bangkok. (2015). *Fostering digital citizenship through safe and responsible use of ICTA review of current status in Asia and the Pacific as of December 2014*. UNESCO.

ملاحق البحث:

أسئلة المقابلة التي طبقت في الدراسة الاستطلاعية:

- ١- هل سبق لك أن سمعت بمصطلح "المواطنة الرقمية"؟ إذا كانت الإجابة بنعم، فماذا يعني لك؟

- ٢- هل تعتقد أن جميع أفراد المجتمع لديهم فرص متساوية للوصول إلى الإنترنت والخدمات الرقمية؟
- ٣- ما هي برأيك أهم القضايا الأخلاقية المتعلقة باستخدام الإنترنت؟
- ٤- كيف تتعامل مع المعلومات التي تجدها عبر الإنترنت؟ هل تتحقق من مصداقيتها؟
- ٥- هل سبق لك أن واجهت أو شهدت سلوكًا غير أخلاقي عبر الإنترنت؟ كيف تصرفت؟
- ٦- هل سبق لك أن تعرضت لأي تهديد أمني عبر الإنترنت؟ كيف تعاملت معه؟
- ٧- هل تعرف كيف تحمي نفسك من الاحتيال عبر الانترنت؟
- ٨- ما هي أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها المواطن الرقمي المسؤول؟

الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية (دراسة ميدانية في مدينة حمص)

إعداد طالبة الدكتوراه: فاطمة أحمد الشامي كلية التربية / جامعة حمص

إشراف: أ. د منال مرسي

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية، وقد استخدمت الباحثة المنهج المسحي، حيث تمّ تطبيق البحث على عيّنة من معلمات رياض الأطفال، بلغ عددها (٩٥) معلمة، وقد تمّ اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، ولتحقيق أهداف البحث، تم استخدام قائمة بمهارات استخدام العروض العملية اللازمة للمعلمات، بالإضافة إلى استبانة الاحتياجات التدريبية وقد بينت النتائج وجود عدد من الاحتياجات التدريبية للمعلمات في ضوء مهارات استخدام العروض العملية (التخطيط للعروض العملية، الاستحواذ على انتباه الأطفال، تنويع المثيرات أثناء العرض العملي، تنفيذ العروض العملية، تقويم العروض العملية)، وقد

جاءت النتائج على الشكل الآتي:

- المجال الأول: التخطيط للعروض العملية، درجة الاحتياج منخفضة
- المجال الثاني: الاستحواذ على انتباه الأطفال، درجة الاحتياج متوسطة
- المجال الثالث: تنويع المثيرات أثناء العرض العملي، درجة الاحتياج كبيرة
- المجال الرابع: تنفيذ العروض العملية ، درجة الاحتياج كبيرة
- المجال الخامس: تقويم العروض العملية، درجة الاحتياج كبيرة

وفي ضوء النتائج اقترحت الباحثة عقد دورات تدريبية تخصصية أثناء الخدمة لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على الاحتياجات التدريبية التي خلص إليها البحث الحالي لأداء مهامهن في تحقيق أهداف العملية التربوية بالصورة المناسبة.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية- المهارات- العروض العملية- معلمات رياض الأطفال.

Training Needs of Kindergarten Teachers in Light of The Skills of Using Practical Presentations (a Field Study in The City Of Homs)

Abstract

The current research aims to identify the training needs of kindergarten teachers in light of the skills of using practical presentations. The researcher used the survey method, where the research was applied to a sample of kindergarten teachers, numbering (95) teachers. The sample was selected in a simple random way. To achieve the research objectives, a list of the skills of using practical presentations necessary for teachers was used, in addition to a questionnaire of training needs. The results showed the existence of a number of training needs for teachers in light of the skills of using practical presentations (planning practical presentations, capturing children's attention, diversifying stimuli during the practical presentation, implementing practical presentations, evaluating practical presentations). The results came as follows:

- First field: Planning practical presentations, low degree of need
- Second field: Capturing children's attention, medium degree of need
- Third field: Diversifying stimuli during the practical presentation, high degree of need
- Fourth field: Implementing practical presentations, high degree of need
- Fifth field: Evaluating practical presentations, high degree of need

In light of the results, the researcher suggested holding specialized in service training courses for kindergarten teachers To train them on the training needs that the current research has concluded to perform their tasks in achieving the objectives of the educational

Key words: Training needs – skills – Practical presentation – kindergarten teachers.

١ - المقدمة:

تلعب مرحلة رياض الأطفال دوراً هاماً في حياة الطفل، حيث تعدّ أولى مراحل تعليمه الرسمية، وتسهم بشكل كبير في تنمية مهاراته الأساسية، وبناء شخصيته، وتعدّه للتعلم في المراحل اللاحقة. وتلعب المعلمة في هذه المرحلة دوراً محورياً في توفير بيئة تعليمية غنية ومحفزة للأطفال، وذلك من خلال استخدامها لأساليب وطرائق تعليمية متنوعة، واعتمادها على استراتيجيات التعلم الحديثة التي تنمي مهارات التفكير لدى الطفل وتساعده على ممارسة الأنشطة التربوية والتعليمية من خلال مشاركته الإيجابية والفعالة والنشطة في المواقف التعليمية.

وتعدّ العروض العملية من الطرائق الفعالة التي يمكن توظيفها في تعليم الأطفال، حيث تساعد المعلمة على إيصال المعلومات بطريقة جذابة وسهلة الفهم، مما يساعد الأطفال على استيعابها بشكل أفضل، كما تعمل على تنمية مهاراتهم الإدراكية واللغوية، وتعزز مشاركتهم في الأنشطة المختلفة، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

وقد بينت العديد من الدراسات أهمية استخدام العروض العملية في تعليم أطفال الروضة، كدراسة (Smith, 2010) ودراسة (Jones, 2012) والتي أشارت إلى أن استخدام العروض العملية أدى إلى تحسين مستوى الأطفال في مهارات القراءة والكتابة، وساعد على زيادة دافعية الأطفال للمشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة.

ولكي تحقق العروض العملية فاعليتها تحتاج معلمات رياض الأطفال إلى امتلاك مهارات استخدامها بالشكل الأمثل، فعندما تكون المعلمة قادرة على تقديم العروض العملية بالطريقة العلمية الصحيحة، فإنها سوف تتمكن من إشراك الأطفال في تجارب تعليمية تفاعلية وتحفيزية، مما يساعدهم على استيعاب المفاهيم والمهارات بطريقة شاملة وممتعة، وبالتالي فإن تدريب المعلمات على استخدام العروض العملية يعتبر أمراً ضرورياً لضمان تقديم تجارب تعليمية ذات جودة عالية، وإن نجاح عملية التدريب تقاس بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها، وأي برنامج تدريبي لا يبنى على أسس علمية لن تكون له قيمة حقيقية، لذلك فإن تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال

في مجال استخدام العروض العملية يعد خطوة أساسية لتطوير برامج تدريبية فعالة تهدف إلى تعزيز قدرات المعلمات وتحقيق تجارب تعليمية محسنة. وتكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية كما ذكرتها دراسة إبراهيم (٢٠١٥)، ودراسة أحمد (٢٠١٧) في زيادة درجة الدافعية للمشاركة في البرامج التدريبية بصورة فاعلة وإيجابية، وفي تركيزها على تحسين الأداء التعليمي للمعلمة وذلك لارتباطها بالميل والاحتياجات والقدرات الحقيقية لها، حيث إن تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد على الربط بين مصممي البرامج التدريبية والميدان العملي الحقيقي بصورة تتفق مع واقع الأداء التعليمي للمعلمة، مما يساعد على تلافي جوانب القصور في هذا الأداء.

ومن هنا جاء هذا البحث لتعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية، كوسيلة لسد ثغرات تدريبهن، ومحاولة لتطوير أدائهن التربوي.

٢- مشكلة البحث:

بعد قيام الباحثة بعدد من الزيارات الميدانية لرياض الأطفال، لاحظت أن البعض من المعلمات لا يلجأن إلى استخدام العروض العملية كطريقة من الطرائق المتبعة في تنفيذ أنشطة الروضة، وأنه في حال تم استخدامها من قبل بعض المعلمات، فإنهن لا تعتمدن على الأسلوب العلمي الصحيح في تنفيذها، بل يتم بتنفيذها بشكل مرتجل دون أن تتبع الخطوات المنهجية الصحيحة في تنفيذها، مما يفقدها فاعليتها والهدف المرجو منها، كما لاحظت أن البعض يواجه صعوبة في تصميم وتنفيذ الأنشطة التي تتضمن عروضاً عملية، وهذا ما دعا الباحثة للتساؤل عن الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة: هل السبب يرجع إلى عدم معرفة أهمية ذلك في تعليم الطفل؟ أم إلى عدم مطالبة المشرفة التربوية بذلك؟ أم لعدم توفر الإمكانيات المناسبة في الروضة؟ أم لأسباب أخرى؟ مما دفع الباحثة للشعور بوجود مشكلة تتطلب إجراء بحث للتعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمات.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية استخدام العروض العملية في عملية التعليم، كدراسة (حسن، ٢٠٠٥) التي بينت أن جميع أفراد العينة بحاجة إلى برامج للتدريب على مهارات العروض العملية حيث وجد أن هذه البرامج لم تكن متوفرة بالتخصصية

المطلوبة والدرجة الكافية في مرحلة الإعداد والتكوين الجامعي ولم تنزل كذلك في فترة الخدمة. وكذلك دراسة (اللوزي، ٢٠١٨) التي بينت فاعلية استخدام العروض العملية في تحسين العملية التعليمية وتحصيل المتعلمين، حيث وضحت أن استخدام طريقة العروض العملية كان أسلوباً جديداً لم يعتد عليه المتعلم من قبل، مما انعكس بشكل إيجابي على أدائه، وأن العروض العملية تخدم وتناسب قدرات وميول المتعلمين، حيث تراعي التنوع في تقديم المعلومة، وطرحها بشكل مبسط، وأنها أكثر قدرة على ربط المتعلم بالواقع. ومن ناحية أخرى أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطفولة المبكرة، كدراسة كل من (الزومان، ٢٠٢٢) و(هوارى، ٢٠١٨) و(أحمد، ٢٠١٧) و(الحازمي، ٢٠١٧) حيث بينت أن هناك قصور في البرامج التدريبية الحالية في تلبية احتياجات معلمات رياض الأطفال الحقيقية، وغلبة الجانب النظري عليها واتساعها بالعمومية بدرجة كبيرة، وقلة التطبيقات العلمية حول المناهج الدراسية والخدمات التربوية المقدمة في هذه المرحلة، ولذلك من الضروري تحديد جوانب القصور الحقيقية في أداء معلمات رياض الأطفال، من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية؛ للعمل على مواجهتها بموضوعية. وقد أوصت دراسة (صبري، ٢٠٢٢) بالاهتمام بالبرامج التدريبية المقدمة لمعلمات رياض الأطفال، بشكل كمي ونوعي، لرفع مستوى الكفايات التربوية لديهن لأعلى المستويات، والاستعانة بخبرات رفيعة المستوى محلياً وعالمياً لتقديم هذه البرامج ولتدريب المعلمات على مهارات التخطيط الجيد للأنشطة. وللوقوف بصورة أدق على مشكلة البحث، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية بالشهر الثاني لعام ٢٠٢٤، على عينة عشوائية من معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص، بلغ عددها (٢٠) معلمة، حيث تم تطبيق بطاقة ملاحظة لمهارات استخدام العروض العملية، وقد تكونت من ثلاث محاور رئيسية وهي: مهارة التخطيط للعروض العملية، مهارة تنفيذ العروض العملية، مهارة تقويم العروض العملية، وذلك بهدف التعرف على درجة امتلاك المعلمة لمهارات استخدام العروض العملية، وقد بينت النتائج أن متوسط درجات أفراد العينة على مهارة التخطيط بلغ (٢٠,٧) أي ما نسبته (٢٧%) وهي نسبة منخفضة وأن متوسط درجات أفراد العينة على مهارة التنفيذ بلغ (٤) أي ما نسبته (٤٠%) وهي أيضاً نسبة منخفضة، في حين أن متوسط درجات أفراد

العينة على مهارة التقويم بلغ (٣،٤) أي ما نسبته (٣٤%) وهي نسبة منخفضة، وقد بلغ متوسط درجات العينة على المهارات ككل (١٠) أي ما يعادل نسبة (٣٣،٣%) وهي نسبة منخفضة، مما يدل على أن المعلمات يستخدمن مهارات العروض العملية بدرجة منخفضة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود ضعف في إعداد البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، وافتقار هذه البرامج إلى دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمات قبل تعرضهم لعملية التدريب، فعلى الرغم من تعرض المعلمات للدورات التدريبية إلا أنها لم تراعي الاحتياجات الحقيقية للمعلمات، خاصة فيما يتعلق بمهارات استخدام العروض العملية، وهذا ما دفع الباحثة إلى دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية، ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بضعف استخدام مهارات العروض العملية لدى معلمات رياض الأطفال ولذلك لابد من الإجابة على السؤال الآتي: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية؟

٣- أسئلة البحث:

- ما مهارات استخدام العروض العملية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال؟.
- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية؟.

٤- أهمية البحث: يمكن أن يفيد البحث في الجوانب الآتية:

- أهمية إعداد معلمة الروضة وتدريبها على مهارات استخدام العروض العملية.
- أهمية مهارات استخدام العروض العملية من كونها طريقة إجرائية في تنفيذ أنشطة الروضة.
- قد يساهم في جذب أنظار المسؤولين عن إعداد برامج تدريب معلمات رياض الأطفال إلى ما يجب أن تكون عليه هذه البرامج وما تحويه من احتياجات تدريبية لازمة للمعلمات.
- قد يساهم البحث في رفع الكفاءة المهنية لمعلمات رياض الأطفال في تصميم وتنفيذ العروض العملية، والجوانب العملية التطبيقية لهذه الطريقة.
- قد يدفع الباحثين إلى البحث فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مراحل تعليمية أخرى، وفي ضوء متغيرات جديدة.

٥- أهداف البحث: تمثلت أهداف البحث بالآتي:

- تعرف مهارات استخدام العروض العملية لمعلمات رياض الأطفال.
- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية.

٦- حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ في الفترة الزمنية الواقعة ما بين ٢٠٢٤/٣/٣ ولغاية ٢٠٢٤/٣/١٠.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في رياض الأطفال في مدينة حمص.
- **الحدود العلمية:** اقتصر البحث على الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، كما اقتصر على مهارة استخدام العروض العملية. وهي (مهارة التخطيط للعروض العملية، مهارة الاستحواذ على انتباه الأطفال، مهارة تنفيذ العروض العملية، مهارة تنويع المثيرات، مهارة تقويم العروض العملية).

٧- مصطلحات البحث:

الاحتياجات التدريبية: "مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها الفرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية" (الفرا، ٢٠٢٠، ص.٧٣).

الاحتياجات التدريبية إجرائياً: مجموعة المهارات والقدرات التي تحتاجها معلمة رياض الأطفال وهي (التخطيط للعروض العملية، الاستحواذ على انتباه الأطفال، تنويع المثيرات، تنفيذ العروض العملية، تقويم العروض العملية) وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على استبانة الاحتياجات التدريبية.

المهارة: "نشاط معقد يتطلّب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة" (زهران، ٢٠٠٧، ص.١١).

العروض العملية: "نشاط يعرضه أو يقدمه المعلم أو المتعلم، باستخدام وسائل تعليمية متنوعة مثل: تقديم عناصر حية واقعية ملموسة، أو لوحات ذات مدلول تربوي تعليمي تتمثل فيها هذه العناصر، أو صوراً تمثل عناصر الموضوع المطلوب، أو مستندات تتحدث عنها" (اللوzy، ٢٠١٨، ص. ١٧).

وتعرف الباحثة مهارات استخدام العروض العملية إجرائياً بأنها: هي نشاط تعليمي تقدمه المعلمة للأطفال بهدف شرح مفهوم أو ظاهرة علمية بطريقة عملية ومباشرة، بالاعتماد استخدام الأدوات والمواد الحقيقية لتمثيل الظاهرة أو المفهوم بشكل واقعي، مما يساعد الأطفال على فهمها بشكل أفضل وتذكرها لفترة أطول، وتقاس بالدرجة التي يستجيب بها أفراد عينة البحث، على استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات استخدام العروض العملية. **معلمة رياض الأطفال:** "المربية التي تتعامل مع الطفل خارج إطار أسرته، ولها الدور الكبير في تنمية مداركه و إطلاق العنان لخياله، كما أن لها الفضل في حل المشكلات والصعوبات التي تواجهه في هذه المرحلة المبكرة من حياته" (دليل المعلمة لخبرات رياض الأطفال، ٢٠١٣، ص. ٦).

٨- الإطار النظري:

أولاً- الاحتياجات التدريبية:

- **مفهوم الاحتياجات التدريبية:** يعرف شعبان (٢٠١٣) الحاجات التدريبية بأنها: "النقص الحاصل في الكفايات المهنية، أو مهارة التدريس المرتبطة بعلميات التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وإدارة بيئة التعلم، والاتصال والتواصل، ومتطلبات النمو المهني، واستخدام التكنولوجيا الناتج عن انخفاض كفاءة برامج الإعداد والتكوين قبل الخدمة، أو في أثنائها، أو بفعل التحولات، والتجديدات المتنامية في الأدوار التي تضطلع بها معلمة رياض الأطفال" (ص. ٧). كما يعرفها السعيد والفقير (٢٠١٥) "بأنها منظومة فرعية من منظومة التدريب وتنمية الموارد البشرية، تتعلق بمجموعة التغيرات والتطويرات المطلوبة إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات العاملين بهدف رفع مستوى الأداء أو التغلب على المشكلات التي تعرقل سير العمل والإنتاج" (ص. ٣١٨).

ومما سبق يمكن القول أن الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة طوال فترة الخدمة، تقدم معارف واتجاهات ومهارات، من خلال تنميتها أو تطويرها أو تلافي نقاط الضعف فيها.

- **أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:** إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية، كما تعد الموجه الأساس لعملية التدريب، ويمكن اعتبارها عملاً مسحياً منظماً وجهداً تعاونياً تقوم به كافة الأجهزة ذات العلاقة؛ بغية الكشف عن الفجوة بين الواقع والمأمول (يونس، ٢٠٠٦، ص. ٢).

وتكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في الآتي:

- إن تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبية الفعلية تتيح الفرص العادلة لتقدم الموظفين وزيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم ويعطي ضوء كاشفاً عن المستوى المطلوب في تدريبهم، وعددهم، وعن مجالات تدريبهم.

- تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

- معرفة الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي مهني ويأتي قبل تصميم البرامج وتنفيذها.

- تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه السليم الصحيح. (العتيبي، ٢٠١٤، ص. ٥٤).

ثانياً- مهارات استخدام العروض العملية:

- **مفهوم استراتيجية العروض العملية:** عرفها الهويدي (٢٠٠٥) بأنها: "الفعل أو العملية أو وسائل لتوضيح شيء أو إثبات شيء بواسطة التجريب" (ص. ١٤٨). أما مارون (٢٠٠٨) فقد عرفها بأنها "نشاط يعرضه أو يقدمه المعلم أو المتعلم للصف، بطريق استخدام وسائل تعليمية متنوعة مثل: تقديم عناصر حية واقعية ملموسة، أو لوحات ذات مدلول تربوي تعليمي تتمثل فيها هذه العناصر، أو صور تمثل عناصر الموضوع المطلوب، أو مستندات تتحدث عنها" (ص. ١٨١). وقد عرفها أبو سريع (٢٠٠٨) بأنها: "إعادة سلسلة من الأحداث المرتبة أو المخططة لتصوير ظاهرة معينة" (ص. ١٧٨).

المواقف التعليمية التي تستخدم فيها العروض العملية:

- أوردت بدرخان (٢٠٠٦) المواقف التي يستخدم فيها المعلم العروض العملية منها:
- تقديم موضوع جديد: يستطيع المعلم استخدامه لتوضيح فكرة جديدة أو اكتساب خبرة إضافية ليتم استفادتهم منها في حياتهم العملية.
 - عرض طريقة أداء أو أسلوب للعمل: مثال تعليم الطلبة مثال صالة المريض أو الحالات التي يجوز فيها الإفطار.
 - التقليل من استخدام الشرح اللفظي: إن العروض العملية تسهل على المعلم من تقليل الكلام للتوضيح.

٩- الدراسات والبحوث السابقة:

- ١- دراسة أحمد (٢٠١٩): احتياجات التدريب لمعلمات رياض الأطفال في مجال استخدام الوسائل التعليمية الحديثة/ مصر. هدفت الدراسة إلى تعرف احتياجات التدريب لمعلمات رياض الأطفال في مجال استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، بما في ذلك العروض العملية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلمة من رياض الأطفال، وقد تم استخدام الاستبيان لجمع البيانات، وبينت النتائج أن معلمات رياض الأطفال بحاجة إلى تدريب في مجال استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، بما في ذلك العروض العملية، كما حددت النتائج المجالات التي تحتاج فيها المعلمات إلى تدريب أكثر، مثل كيفية تصميم العروض العملية، وكيفية استخدامها بشكل فعال في التعليم.

- ٢- دراسة ثاهير وآخرون: (Thahir et al. 2019) : The effectiveness of demonstration methods assisting multiplication board tools for understanding mathematical concept in Bandar Lampung بعنوان: فاعلية العروض العملية المتنوعة بالتكامل مع لوحة الضرب لإكساب الأطفال بعض المفاهيم الرياضية، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية العروض العملية المتنوعة بالتكامل مع لوحة الضرب لإكساب الأطفال بعض المفاهيم الرياضية، واستخدمت المنهج التجريبي ذو التصميم القبلي و البعدي، وأوضحت نتائج الدراسة أن أطفال المجموعة التجريبية التي

درست باستخدام العروض العملية التفاعلية حققوا تحسن عالي في اختبار المفاهيم، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تلقت المفاهيم بالطريقة التقليدية، وهذا ما يعني فاعلية استراتيجية العروض العملية المتنوعة في تدريس المفاهيم الرياضية للأطفال، وأوصت بضرورة تبني استراتيجية العروض العملية التفاعلية في التعليم.

٣- دراسة الحلالمة (٢٠٢٢): أثر التدريس باستخدام العروض العملية في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم عند طلبة الصف السابع الأساسي/ الأردن. هدفت الدراسة على التعرف إلى أثر التدريس باستخدام العروض العملية في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم عند طلبة الصف السابع، وقد تكونت عينة البحث من (٤٠) طالبا وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين، تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تحصيلي، وبينت النتائج وجود فرق دالة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، يعزى لطريقة العروض العملية، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على تطبيق العروض العملية لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- ما اتفقت فيه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة، في اعتماد المنهج المسحي كدراسة (أحمد، ٢٠١٩)، واتفقت مع دراسة (أحمد، ٢٠١٩) بعينة البحث معلمات رياض الأطفال وأدواته الاستبانة.

- ما اختلفت فيه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: اختلفت الدراسة الحالية في إعداد قائمة خاصة بمهارات استخدام العروض العملية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، واختلفت مع الدراسات السابقة بعينة البحث حيث عينة البحث الحالي معلمات رياض الأطفال أما الدراسات السابقة كانت العينة الأطفال كدراسة ثاهير وآخرون: (Thahir et al. 2019) ودراسة (الحلالمة، ٢٠٢٢). واختلفت بالمنهج حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج المسحي والدرستين السابقتين المنهج التجريبي.

وأيضاً تميزت بتصميم استبانة الاحتياجات في ضوء مهارات استخدام العروض العملية، كما أنها تختلف عن الدراسات السابقة فيما يتعلق بحجم العينة ومكان إجراء الدراسة، وهي من الدراسات المحلية القليلة التي تناولت احتياجات المعلمين في ضوء استخدام العروض العملية، وبالتالي ستكون هذه الدراسة تكملة للدراسات السابقة في بعض الجوانب.

ما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة: اعتمدت الباحثة المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في أهداف الدراسة، وأهميتها، وصياغة المشكلة، بالإضافة إلى تدعيم الإطار النظري، وتوضيح مصطلحات الدراسة، كما استفادت منها في بناء أدوات البحث، فبعد الاطلاع على معظم هذه الدراسات تم إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية، كما أن الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات ساعد الباحثة على توظيفها في نتائج الدراسة الحالية.

١٠ - إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: تم استخدام المنهج المسحي، وقد تم استخدام هذا المنهج في جمع المعلومات عن مهارات استخدام العروض العملية، ووضع قائمة بالمهارات اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، كما تم الاستعانة به في تصميم استبانة الاحتياجات التدريبية، وتحليل نتائجها؛ لتعرف درجة الاحتياجات لدى المعلمين في ضوء مهارات استخدام العروض العملية.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص العاملات في الروضات الحكومية والبالغ عددهم (١٧٠) معلمة، بحسب إحصائية مديرية التربية في مدينة حمص للعام الدراسي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤).

عينة البحث: تكونت العينة من (٩٥) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وقد تم سحبها بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم توزيع الاستبانة على العدد المذكور.

أدوات البحث: تتضمن أدوات البحث الآتي:

- قائمة مهارات استخدام العروض العملية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال.

- استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال.

أولاً- قائمة مهارات استخدام العروض العملية:

١ - **الهدف من القائمة:** تهدف القائمة إلى تحديد مهارات استخدام العروض العملية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، وذلك من أجل الاستفادة منها في تصميم استبانة الاحتياجات التدريبية.

٢ - **مصادر اشتقاق القائمة:** اعتمدت الباحثة على العديد من المصادر في اشتقاق مهارات استخدام العروض العملية، وتمثلت تلك المصادر بالآتي:

- مراجعة الأدب النظري التي تناولت موضوع استخدام العروض العلمية بشكل عام في التعليم.

- البحوث والدراسات السابقة المحلية والعربية، التي تناولت مهارات استخدام العروض العملية كدراسة اللوزي (٢٠١٨) ودراسة علي وإبراهيم (٢٠١٨) ودراسة أحمد (٢٠١٩).

- قائمة المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي، الصادرة عن المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية (٢٠١٦ / ٢٠١٧)، لتعرف مهارات استخدام العروض العملية.

٣ - **وصف القائمة في صورتها الأولية:** تكونت القائمة في صورتها الأولية من (٥) مهارات أساسية، يندرج تحتها (٥٤) مهارة فرعية، والمهارات الأساسية هي:

- التخطيط للعروض العملية - الاستحواذ على انتباه الأطفال - تنويع المثيرات

- تنفيذ العروض العملية - تقويم العروض العملية .

٤ - **ضبط القائمة:** بعد التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة مهارات استخدام العروض العملية، وللتأكد من صدقها تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين ملحق (١) وذلك لإبداء الرأي فيما يأتي:

- مدى مناسبة المهارات الأساسية والفرعية للمعلمات. - مدى انتماء المهارات الفرعية للمهارة الأساسية الذي أدرجت تحتها. - التأكد من سلامة الصياغة العلمية واللغوية للقائمة. - إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً.

وبعد الانتهاء من تحكيم القائمة، تم جمع آراء المحكمين وتحليلها، والتي نتج عنها: مناسبة معظم المحاور الأساسية في القائمة لمعلمات رياض الأطفال، وإضافة كلمة مهارة على الأبعاد الخمسة الرئيسية في القائمة، مع تعديل في بعض مسمياتها، بالإضافة إلى تعديل

الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وقد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين وملاحظاتهم، والجدول الآتي يوضح التعديلات.

جدول (١) تعديلات المحكمين على قائمة مهارات استخدام العروض العملية

م	المهارة الأساسية	العبارات المضافة	التعديلات
1	التخطيط للعروض العملية	تحديد مفهوم العرض العملي	- تعديل وضع مخططاً يتضمن تصوراً لمراحل سير العرض العملي - تعديل عبارة تحديد بشكل مبدئي أكثر من أسلوب للتهيئة للعرض - تعديل عبارة تجهيز المواد والأدوات التي ستستخدم بالعرض. - تعديل اختيار مكان العرض العملي بحيث يكون مشاهداً ومسموعاً للجميع - تعديل عبارة تحديد الوقت المتوقع للعرض العملي.
2	الاستحواذ على انتباه الأطفال	_____	- تعديل عبارة تقديم موضوع العرض العملي بشكل شائق. - تعديل عبارة إظهار حماساً أثناء العرض العملي. - تعديل عبارة تنويع أنماط التواصل مع الأطفال.
3	تنويع المثيرات	_____	- تعديل عبارة استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة والفعالة . - تعديل عبارة توفير الأنشطة الجماعية التفاعلية. - تعديل عبارة توفير الأنشطة التنافسية. - تعديل عبارة استخدام الحواس الخمسة والتنويع بينها في العرض العملي.

الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية
(دراسة ميدانية في مدينة حمص)

			- تعديل عبارة تحويل التفاعل بين المعلمة والأطفال أثناء العرض العملي.
4	تنفيذ العروض العملية	—	- تعديل عبارة إغلاق النشاط بأساليب مناسبة. - حذف عبارة تحديد الأنشطة المناسبة لتنفيذ العرض العملي
5	تقويم العروض العملية	تعرف شروط صلاحية الاختبار العملي.	- تعديل عبارة طرح الأسئلة قبل العرض العملي(قبلي). - تعديل عبارة استخدام الأسئلة العملية في نهاية العرض العملي(نهائي). - تعديل عبارة تنويع الأسئلة من حيث مستوياتها في العرض العملي. - تعديل عبارة تنويع الأسئلة من حيث خصائص الأطفال.

٥. الصورة النهائية للقائمة: في ضوء ما أسفرت عنه عملية التحكيم، تم إجراء التعديلات المناسبة التي أشار إليها المحكمين والوصول إلى القائمة بصورتها النهائية، حيث اشتملت القائمة على (٥) مهارات أساسية يندرج تحتها (٥٥) مهارة فرعية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول(٢) المهارات الفرعية لاستخدام العروض العملية موزعة على المهارات الأساسية

م	المهارة الأساسية	عدد المهارات الفرعية	العبارات
١	مهارة التخطيط للعروض العملية	١١ مهارات	١ - ١١
٢	مهارة الاستحواذ على انتباه الأطفال	٩ مهارات	١٢ - ٢٠
٣	مهارة تنويع المثيرات أثناء العرض العملي	٩ مهارات	٢١ - ٢٩
٤	مهارة تنفيذ العروض العملية	١٦ مهارات	٣٠ - ٤٥

٥	مهارة تقويم العروض العملية	١٠ مهارات	٥٥ - ٤٦
---	----------------------------	-----------	---------

وهذه هي المهارات التي سيتم تصميم الاستبانة بناء عليها، وبذلك تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: ما مهارات استخدام العروض العملية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال؟

ثانياً- استبانة الاحتياجات التدريبية:

١- الهدف من الاستبانة: تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية.

٢- وصف الاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية خمس مجالات رئيسية، تشمل (٧٧) احتياجاً فرعياً، والتي تعبر عن احتياجات المعلمات في مهارات استخدام العروض العملية، وقد تم إعطاء كل احتياج من الاحتياجات وزناً متدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي، لتقدير هذه الاحتياجات من حيث ضرورة التدريب عليها، حيث وزعت الدرجات على النحو الآتي:

- حاجة كبيرة جداً: ٥ درجات ، حاجة كبيرة: ٤ درجات ، حاجة متوسطة: ٣ درجات
- حاجة ضعيفة: درجتان ، حاجة ضعيفة جداً: درجة واحدة.

٣- الخصائص السيكمترية لاستبانة الاحتياجات التدريبية:

أولاً: صدق الاستبانة: للتأكد من صدق الاستبانة اتبعت الباحثة الطرق الآتية:

▪ صدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة

من المحكمين المختصين، ملحق (١)، وذلك لإبداء آرائهم فيما يأتي:

- ✓ التأكد من مناسبة بنود الاستبانة للأهداف المرجوة منها.
- ✓ مدى انتماء المهارات الفرعية للمهارة الأساسية الذي أدرجت تحتها.
- ✓ مدى وضوح البنود وصحة صياغتها اللغوية.
- ✓ اقتراح ما يروونه مناسباً من التعديلات.

وفي ضوء هذه الملاحظات، قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة، والتي تمثلت في إعادة صياغة بعض البنود، أو حذفها لأنها غير مناسبة، أو لأنها مكررة، حيث أصبح عدد

بنود الاستبانة (٦٠) بنداً بعد إجراء التعديلات عليها، وبذلك تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة.

▪ **صدق الاتساق الداخلي:** لحساب صدق الاتساق الداخلي، قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية خارج عينة البحث، مكونة من (٥٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، الجدولين الآتيين (٣) (٤).

جدول (٣) معاملات الاتساق الداخلي لبنود استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الم فرد ة	معامل الارتب اط	رقم المفرد ة	معامل الارتب اط	رقم المفرد ة	معامل الارتب اط	رقم المفرد ة	معامل الارتب اط	رقم المفرد ة	معامل الارتب اط
١	٠,٠٠*	١٣	٠,٠٠*	٢٥	٠,٠٠*	٣٧	٠,٠٠*	٤	٠,٨٧*
٢	٠,٠٠*	١٤	٠,٠٠*	٢٦	٠,٠٠*	٣٨	٠,٠٠*	٥	٠,٨٢*
٣	٠,٠٠*	١٥	٠,٠٠*	٢٧	٠,٠٠*	٣٩	٠,٠٠*	٥	٠,٥٠*
٤	٠,٠٠*	١٦	٠,٠٠*	٢٨	٠,٠٠*	٤٠	٠,٠٠*	٥	٠,٥٠*
٥	٠,٠٠*	١٧	٠,٠٠*	٢٩	٠,٠٠*	٤١	٠,٠٠*	٥	٠,٧٠*

٠,٦** ٣	٥ ٤	٠,٣* ٨	٤٢	٠,٣* ٧	٣٠	٠,*** ٨٢	١٨	٠,*** ٧٠	٦
٠,٤٦* ٥	٥ ٥	٠,*** ٥٠	٤٣	٠,*** ٥٨	٣١	٠,*** ٧١	١٩	٠,*** ٥٨	٧
٠,٤٦* ٥	٥ ٦	٠,*** ٨١	٤٤	٠,*** ٤٨	٣٢	٠,*** ٦٥	٢٠	٠,*** ٧٢	٨
٠,٥*** ٧	٥ ٧	٠,٤* ٣	٤٥	٠,*** ٨٠	٣٣	٠,٤* ١	٢١	٠,*** ٨٦	٩
٠,٥*** ٤	٥ ٨	0,83 **	٤٦	٠,*** ٨٨	٣٤	٠,٤* ٠	٢٢	٠,*** ٥٩	١٠
0,83* *	٥ ٩	0,67 **	٤٧	٠,*** ٦٨	٣٥	٠,*** ٨٦	٢٣	٠,*** ٧٥	١١
0,74* *	٦ ٠	0,73 **	٤٨	٠,*** ٧٦	٣٦	٠,*** ٦٠	٢٤	٠,*** ٦٤	١٢

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-

tailed)

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-

tailed)

جدول (٤) معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد مع الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات
التدريبية للمعلمات

معامل الارتباط	المجالات	معامل الارتباط	المجالات
٠,٧٢٣**	المجال الرابع	٠,٨٠٠**	المجال الأول
٠,٦٤٤**	المجال الخامس	٠,٦٥٤**	المجال الثاني

٤. الصورة النهائية لاستبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمات: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥) مجالات أساسية، يندرج تحتها (٦٠) بند فرعي. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة كأداة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات، ملحق (٢).

إجراءات التنفيذ: بعد أن تم استخراج دلالات الصدق والثبات لأدوات البحث، وإعدادها بصورتها النهائية، تم تطبيق استبانة الاحتياجات على عينة البحث، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٣ / ٢٠٢٤)، حيث وزعت الاستبانات على أفراد عينة البحث، بعد أن تم شرح الهدف من البحث وكيفية الاستجابة لبندود الاستبانة، ثم تم جمع الاستبانات وتفرغها، ومعالجتها احصائياً لاستخراج النتائج. الأساليب الإحصائية: المتوسطات الحسابية، وحساب التكرارات والنسب المئوية.

١١ - عرض النتائج ومناقشتها:

❖ **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول؛ وهو: ما مهارات استخدام العروض العملية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال؟** وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال بناء قائمة مهارات استخدام العروض العملية وضبطها وفق ما ورد في القسم الخاص بإجراءات إعداد القائمة.

❖ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني؛ وهو: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية؟** للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٩٥) معلمة، ثم تم حساب التكرارات والمتوسطات والأوزان النسبية لكل بند من بندود الاستبانة، وذلك بعد تحديد معياراً للحكم على درجة الاحتياج، حيث تم حسابها وفق مقياس ليكارت الخماسي (Likart Scale) على النحو الآتي:

- ✓ المدى = (أكبر قيمة لفئات الإجابة - أقل قيمة لفئات الإجابة) أي $5 - 1 = 4$
- ✓ عدد الفئات المحددة لدرجة الاحتياج = ٥
- ✓ طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات

الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية
(دراسة ميدانية في مدينة حمص)

✓ أي طول الفئة = $5 \div 4 = 1,25$ وهي الدرجة التي تستخدم لتحديد معيار التقدير للاحتياجات، والجدول الآتي يوضح المعيار المستخدم في تفسير النتائج.

جدول (٦) المعيار المعتمد عند تفسير النتائج الخاصة بالاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال

م	التقدير	تقدير مستوى الاحتياج
١	درجة منخفضة جداً	من ١ إلى ١,٨٠
٢	درجة منخفضة	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠
٣	درجة متوسطة	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠
٤	درجة كبيرة	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
٥	درجة كبيرة جداً	من ٤,٢١ إلى ٥

وفيما يلي عرض الجداول المتعلقة بالاحتياجات في كل مجال من مجالات الاستبانة

أولاً- النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط للعروض العملية

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية للاحتياجات التدريبية المتعلقة في المجال الأول

درجة الاحتياج	درجة الاحتياج											التقدير
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١	٦	٦,٣٢	٩	٩,٤٧	٣	١٣,٦	١	١٥,٧	٥٢	٥٤,٧	١,٩٧	منخفضة
٢	١٥	١٥,٧	١	١٠,٥	٠	١٠,٥	٣	٣١,٥	٣٠	٣١,٥	٢,٤٧	منخفضة
٣	٥	٥,٢٦	١	١٠,٥	٠	١٠,٥	٤	٤٥,٢	٢٧	٢٨,٤	٢,١٩	منخفضة
٤	٧	٧,٣٧	٧	٧,٣٧	٩	٩,٤٧	٢	٣٠,٥	٤٣	٤٥,٢	٢,٠١	منخفضة

منخفض ة جدا	١,٦ ٨	٦٣,١ ٦	٦٠	١٧,٨ ٩	١ ٧	٩,٤٧	٩	٦,٣٢	٦	٣,١٦	٣	٥
منخفض ة	٢,٠ ٦	٤٢,١ ١	٤٠	٣٣,٦ ٨	٣ ٢	٨,٤٢	٨	٧,٣٧	٧	٨,٤٢	٨	٦
منخفض ة	٢,٤ ٧	٣٠,٥ ٣	٢٩	٢٦,٣ ٢	٢ ٥	٢١,٠ ٥	٢ ٠	٩,٤٧	٩	١٢,٦ ٣	١٢	٧
منخفض ة	٢,٤ ١	٣٨,٩ ٥	٣٧	٢٣,١ ٦	٢ ٢	١٠,٥ ٣	١ ٠	١٢,٦ ٣	١ ٢	١٤,٧ ٤	١٤	٨
متوسطة	٢,٦ ٨	٣٠,٥ ٣	٢٩	٢٣,١ ٦	٢ ٢	١٢,٦ ٣	١ ٢	١٤,٧ ٤	١ ٤	١٨,٩ ٥	١٨	٩
متوسطة	٢,٧ ٨	٢٦,٣ ٢	٢٥	٢٠	١ ٩	١٨,٩ ٥	١ ٨	١٨,٩ ٥	١ ٨	١٥,٧ ٩	١٥	١ ٠
منخفض ة	٢,٢ ٧	٤٠	٣٨	٢٣,١ ٦	٢ ٢	١٥,٧ ٩	١ ٥	١١,٥ ٨	١ ١	٩,٤٧	٩	١ ١
متوسطة	٢,٦ ٢	٣١,٥ ٨	٣٠	٢٠	١ ٩	١٧,٨ ٩	١ ٧	١٥,٧ ٩	١ ٥	١٤,٧ ٤	١٤	١ ٢
منخفض ة	٢,٤	٣١,٥ ٨	٣٠	٣٠,٥ ٣	٢ ٩	١٢,٦ ٣	١ ٢	١٦,٨ ٤	١ ٦	٨,٤٢	٨	١ ٣
منخفض ة	٢,٤ ٨	٣٤,٧ ٤	٣٣	٢٤,٢ ١	٢ ٣	١١,٥ ٨	١ ١	١٦,٨ ٤	١ ٦	١٢,٦ ٣	١٢	١ ٤
منخفض ة	٢,٣٢										المجال ككل	

يوضح الجدول السابق أن جميع متوسطات بنود الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط للعروض العملية، تراوحت ما بين (١,٦٨ و ٢,٧٨) أي أن درجة الاحتياج منخفضة، وأن أكثر البنود إلحاحاً تمثل في البنود رقم: (٩، ١٠، ١٢)

وقد بلغ المتوسط الموزون للمجال ككل (٢,٣٢)، مما يعني أن هناك احتياجاً بدرجة منخفضة بحسب معيار الحكم على مستوى الاحتياج في الجدول (٦)

– النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط للعروض العملية:

بينت النتائج أن درجة الاحتياج التدريبي للمهارات المتعلقة بالتخطيط للعروض العملية على المستوى العام جاءت بدرجة منخفضة، وقد احتل البند رقم (٩) (استخدام تقنيات حديثة في تصميم العروض) المرتبة الأولى من حيث درجة الاحتياج من بين بنود مجال التخطيط للعروض العملية، أما البند رقم (١٠) (تجهيز المواد والأدوات التي سستخدم في العرض العملي) فقد احتل المرتبة الثانية من حيث درجة الاحتياج، في حين جاءت بقية البنود بدرجات احتياج منخفضة، أي اجماع المعلمات على أن الحاجة للتدريب على هذه المهارات منخفضة. وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات قد يمتلكن معرفة وفهم جيد للتخطيط للعروض العملية وقدرتهن على تنظيمها، وربما قد تكون لديهن خبرة سابقة في هذا المجال، سواء من خلال التدريب الأكاديمي أو الخبرة العملية، حيث لا يوجد احتياج ملحوظ لتوجيه التدريب في هذه المهارة. وقد تكون لدى المعلمات ثقة كبيرة بقدرتهن على التخطيط للعروض العملية بدرجة جيدة، مما يجعلهن يشعرن بعدم الحاجة إلى التدريب الإضافي، بالإضافة إلى أن المعلمات قد يكون لديهن إدراك كاف لاحتياجات الأطفال وطرق تفاعلهم مع العروض العملية، مما يمكنهن من تطوير خطط تعليمية ملائمة بشكل طبيعي دون الحاجة إلى تدريب إضافي. ومع ذلك، فإن استمرار التدريب وتطوير المهارات يظل أمراً مهماً لضمان استمرارية تطوير جودة التعليم في رياض الأطفال. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من أحمد (٢٠١٩) وعلي (٢٠١٣) والتي بينت أن تطبيق المعلمات لمهارة التخطيط كانت بمستوى ضعيف، وأيضاً دراسة عبد الرحيم والحمادي (٢٠١٥) والتي أكدت أن درجة احتياج المعلمات لمهارة التخطيط كانت كبيرة، في حين أنها تتفق مع نتيجة دراسة علي، وإبراهيم (٢٠١٨)، والتي بينت أن كفاءة معلمات رياض الأطفال في استخدام العروض التقديمية جاءت متوسطة المستوى.

ثانياً – النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال الاستحواذ على انتباه الأطفال

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية للاحتياجات
التدريبية المتعلقة في المجال الثاني

الاحتياج	درجة الاحتياج											
	المتوسط الموزون	التقدير	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً	
			ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
١	٧	٧,٣٧	١٠	١٠,٥٣	١٥	١٥,٧٩	٢٦	٢٧,٣٧	٣٧	٣٨,٩٥	٢,٢	منخفضة
٢	٩	٩,٤٧	٢٤	٢٥,٢٦	١٣	١٣,٦٨	١٣	١٣,٦٨	٣٦	٣٧,٨٩	٢,٥٥	منخفضة
٣	١ ٢	١٢,٦ ٣	٢٠	٢١,٠٥	١٢	١٢,٦٣	٩	٩,٤٧	٤٢	٤٤,٢١	٢,٤٨	منخفضة
٤	١ ٠	١٠,٥ ٣	١٠	١٠,٥٣	١٥	١٥,٧٩	٢٧	٢٨,٤٢	٣٣	٣٤,٧٤	٢,٣٤	منخفضة
٥	٩	٩,٤٧	٢٧	٢٨,٤٢	١٥	١٥,٧٩	١٢	١٢,٦٣	٣٢	٣٣,٦٨	٢,٦٧	متوسطة
٦	٩	٩,٤٧	٢٦	٢٧,٣٧	١٢	١٢,٦٣	٣٧	٣٨,٩٥	١١	١١,٥٨	٢,٨٤	متوسطة
٧	٩	٩,٤٧	٢٣	٢٤,٢١	١٢	١٢,٦٣	٣٩	٤١,٠٥	١٢	١٢,٦٣	٢,٧٧	متوسطة
٨	٢ ٠	٢١,٠ ٥	١٠	١٠,٥٣	١٦	١٦,٨٤	١١	١١,٥٨	٣٨	٤٠	٢,٦١	متوسطة
٩	٧	٧,٣٧	١٠	١٠,٥٣	١٥	١٥,٧٩	٢٦	٢٧,٣٧	٣٧	٣٨,٩٥	٢,٢	منخفضة
المجال ككل			٢,٦٢									متوسطة

يوضح الجدول السابق أن جميع متوسطات بنود الاحتياجات التدريبية في مجال الاستحواذ على انتباه الأطفال، تراوحت ما بين (٢,٢ و ٢,٨٤) أي أن درجة الاحتياج متوسطة، وأن أكثرها إلحاحاً تمثل في البنود رقم (٥، ٦، ٧، ٨).

وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٢,٦٢)، مما يعني أن هناك احتياجاً بدرجة متوسطة لدى المعلمة على التدريب في مجال الاستحواذ على انتباه الأطفال، بحسب معيار الحكم على مستوى الاحتياج في الجدول (٦).

- النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال الاستحواذ على انتباه الأطفال:

بينت النتائج أن درجة الاحتياج التدريبي للمهارات المرتبطة بالاستحواذ على انتباه الأطفال على المستوى العام جاءت **بدرجة متوسطة**، وقد احتل البند رقم (٦) (تنويع الإشارات الجسدية بشكل مناسب) المرتبة الأولى من حيث درجة الاحتياج من بين بنود المجال الثاني، أما البند رقم (٧) (تغيير نبرات الصوت والشدة والنوعية) فقد احتل المرتبة الثانية من حيث درجة الاحتياج في حين جاء البند رقم (٨) (استقبال المعلومات من الأطفال بعدة أشكال) في المرتبة الثالثة من حيث درجة الاحتياج، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً في درجة الحاجة للتدريب على هذه المهارات، ويمكن أن يشير ذلك إلى أن المعلمات يمتلكن بعض المهارات في استحواذ انتباه الأطفال، ولكن قد يكون هناك مجال للتحسين. ويمكن أن يفيد التدريب في تطوير استراتيجيات فعالة لجذب انتباه الأطفال والحفاظ عليه. وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات قد يدركن أهمية الاستحواذ على انتباه الأطفال خلال العروض العملية، ولكن قد لا يكون لديهن الوعي الكافي بكيفية تحقيق ذلك بشكل فعال، وربما يعتقدن أنهن يملكن بعض المهارات في هذا الصدد بالفعل دون الحاجة إلى تدريب إضافي، كما قد تواجه المعلمات تحديات عملية قد تجعل من الصعب عليهن تطبيق مهارات الاستحواذ على انتباه الأطفال، مثل حجم غرفة النشاط أو اختلاف مستويات الأطفال، بالإضافة إلى أنه يمكن أن يكون لدى المعلمات ضغوط وظيفية ومسؤوليات كثيرة تجعل من الصعب عليهن الاهتمام بتطوير مهارات جديدة مثل الاستحواذ على انتباه الطفل، خاصة إذا كانت هذه المهارات ليست من الأولويات الرئيسية في بيئة العمل. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة

دراسة ثاهير وآخرون (Thahir et al. 2019) والتي بينت أن استخدام العروض العملية التفاعلية أدت إلى تحسن كبير في أداء التلاميذ التحصيلي بما يدل على قدرة المعلم على شد انتباه التلاميذ للعملية التعليمية من خلال استخدام العروض العملية، كما تختلف أيضاً مع دراسة الفراء (٢٠١٩) والتي بينت أن درجة احتياج المعلمات للتدريب على مهارات إثارة انتباه الأطفال كانت كبيرة خاصة فيما يتعلق بتنويع نبرات الصوت واستخدام حركات الجسد.

ثالثاً- نتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال استخدام تنويع المثيرات

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال تنويع المثيرات أثناء العرض

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية الحاجات التدريبية
المتعلقة في المجال الثالث

الترتيب	درجة الاحتياج											التقدير
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١	١٩	٢٠	١٢	١٢,٦٣	١٨	١٨,٩٥	٣٣	٣٤,٧٤	١٣	١٣,٦٨	٢,٩١	متوسطة
٢	٣٨	٤٠	٣١	٣٢,٦٣	١١	١١,٥٨	٨	٨,٤٢	٧	٧,٣٧	٣,٨٩	كبيرة
٣	٣٧	٣٨,٩٥	٢٧	٢٨,٤٢	١٠	١٠,٥٣	١٢	١٢,٦٣	٩	٩,٤٧	٣,٧٥	كبيرة
٤	٤٠	٤٢,١١	٢٥	٢٦,٣٢	١٢	١٢,٦٣	١١	١١,٥٨	٧	٧,٣٧	٣,٨٤	كبيرة
٥	٤٣	٤٥,٢٦	١٦	١٦,٨٤	١٢	١٢,٦٣	١٤	١٤,٧٤	١٠	١٠,٥٣	٣,٧٢	كبيرة
٦	٣٩	٤١,٠٥	٢٥	٢٦,٣٢	١٣	١٣,٦٨	١٠	١٠,٥٣	٨	٨,٤٢	٣,٨١	كبيرة
٧	٣٨	٤٠	١٩	٢٠	١٠	١٠,٥٣	١٦	١٦,٨٤	١٢	١٢,٦٣	٣,٥٨	كبيرة
٨	١٤	١٤,٧٤	١٥	١٥,٧٩	١٣	١٣,٦٨	٢٦	٢٧,٣٧	٢٧	٢٨,٤٢	٢,٦١	متوسطة
٩	٣٤	٣٥,٧٩	٢٢	٢٣,١٦	٨	٨,٤٢	١٤	١٤,٧٤	١٧	١٧,٨٩	٣,٤٤	كبيرة
٣,٥١											كبيرة	المجال ككل

يوضح الجدول السابق أن جميع متوسطات بنود الاحتياجات التدريبية في مجال تنويع
المثيرات أثناء العرض، تراوحت ما بين (٢,٦١ و ٣,٨٩) أي أن درجة الاحتياج كبيرة، وأن
أكثرها إلحاحاً تمثل في البنود (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩).

وقد بلغ المتوسط الموزون للمجال ككل (٣,٥١)، مما يعني أن هناك احتياجاً بدرجة كبيرة
لدى المعلمات على التدريب في مجال تنويع المثيرات أثناء العرض، بحسب معيار الحكم
على مستوى الاحتياج في الجدول (٦).

- النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال استخدام تنويع المثيرات:

بينت النتائج أن درجة الاحتياج التدريبي للمهارات بتنويع المثيرات أثناء العرض العملي
على المستوى العام جاءت بدرجة كبيرة، وقد احتل البند رقم (٣) (اختيار نوع النشاط
التفاعلي المناسب (فردى - جماعى - تنافسى)) المرتبة الأولى من حيث درجة الاحتياج من

بين بنود المجال الثالث، أما البند رقم (٤) (توظيف الأنشطة الجماعية التفاعلية) فقد احتل المرتبة الثانية من حيث درجة الاحتياج، في حين جاء البند رقم (٥) (توظيف الأنشطة التنافسية) في المرتبة الثالثة من حيث درجة الاحتياج، ويشير ذلك إلى أن المعلمات يحتجن إلى تعزيز مهارتهن في تنويع المثيرات والأنشطة أثناء تقديم العروض العملية، والتي يمكن أن يكون ضمن المجالات التي يمكن تغطيتها أثناء التدريب حيث يمكن توفير تجارب تعليمية متعددة ومنوعة للأطفال باستخدام موارد تعليمية متنوعة لتعزيز عملية التعلم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه قد يكون هناك نقص في الوعي بأهمية تنويع المثيرات وتأثيرها على تجربة التعلم للأطفال، مما يجعل بعض المعلمات يفتقرن إلى الفهم الكافي لتطبيق هذه المهارة، وقد تعاني العديد من المعلمات من نقص في التدريب على كيفية تنويع المثيرات واختيار الأنشطة والمواد التعليمية المناسبة لاحتياجات ومستوى الأطفال. بالإضافة إلى أن العديد من المعلمات قد تواجه ضيقاً في الوقت يجعل من الصعب تخصيص الوقت الكافي لتخطيط وتنفيذ العروض العملية المتنوعة والمثيرة، مع وجود أطفال لديهم احتياجات تعليمية خاصة، مما يتطلب منهن التركيز على تلبية احتياجات هؤلاء الأطفال بشكل أساسي، وربما يكون الإعداد الأكاديمي الذي تلقته المعلمات قبل ممارسة المهنة غير كافٍ لتطبيق هذه المهارة بشكل فعال في غرفة النشاط. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحازمي (٢٠١٧) والتي بينت أن حاجة المعلمات للتدريب على تنويع المثيرات واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة كانت كبيرة، في حين أنها تختلف مع دراسة الداود (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن تنويع المعلمات في استخدام الوسائل والمثيرات كان بدرجة متوسطة.

رابعاً- النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ العروض العملية

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية للاحتياجات

التدريبية المتعلقة في المجال الرابع

الترتيب	درجة الاحتياج											المتوسط الموزون	التقدير
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	٢٢	٢٣,١٦	٢٩	٣٠,٥٣	١٢	١٢,٦٣	١٨	١٨,٩٥	١٤	١٤,٧٤	٣,٢٨	متوسطة	

متوسطة	٣,٢٢	١٥,٧٩	١٥	١٨,٩٥	١٨	١٨,٩٥	١٨	٢٠	١٩	٢٦,٣٢	٢٥	٢
كبيرة	٣,٧٣	٩,٤٧	٩	١١,٥٨	١١	١٥,٧٩	١٥	٢٣,١٦	٢٢	٤٠	٣٨	٣
متوسطة	٣,٣٨	١٤,٧٤	١٤	١٥,٧٩	١٥	١٧,٨٩	١٧	٢٠	١٩	٣١,٥٨	٣٠	٤
كبيرة	٣,٦	٨,٤٢	٨	١٦,٨٤	١٦	١٢,٦٣	١٢	٣٠,٥٣	٢٩	٣١,٥٨	٣٠	٥
كبيرة	٣,٥٢	١٢,٦٣	١٢	١٦,٨٤	١٦	١١,٥٨	١١	٢٤,٢١	٢٣	٣٤,٧٤	٣٣	٦
متوسطة	٣,١١	١٧,٨٩	١٧	٢١,٠٥	٢٠	١٥,٧٩	١٥	٢٣,١٦	٢٢	٢٢,١١	٢١	٧
كبيرة	٣,٨٨	٦,٣٢	٦	١٢,٦٣	١٢	٩,٤٧	٩	٢٩,٤٧	٢٨	٤٢,١١	٤٠	٨
كبيرة	٣,٦٤	٩,٤٧	٩	١٢,٦٣	١٢	١٥,٧٩	١٥	٢٨,٤٢	٢٧	٣٣,٦٨	٣٢	٩
كبيرة	٣,٧٣	١١,٥٨	١١	٩,٤٧	٩	١٢,٦٣	١٢	٢٧,٣٧	٢٦	٣٨,٩٥	٣٧	١٠
كبيرة	٣,٧٢	١٢,٦٣	١٢	٩,٤٧	٩	١٢,٦٣	١٢	٢٤,٢١	٢٣	٤١,٠٥	٣٩	١١
كبيرة	٣,٦٨	١٠,٥٣	١٠	١١,٥٨	١١	١٦,٨٤	١٦	٢١,٠٥	٢٠	٤٠	٣٨	١٢
متوسطة	٣,٣٨	١٤,٧٤	١٤	١٥,٧٩	١٥	١٧,٨٩	١٧	٢٠	١٩	٣١,٥٨	٣٠	١٣
كبيرة	٣,٦	٨,٤٢	٨	١٦,٨٤	١٦	١٢,٦٣	١٢	٣٠,٥٣	٢٩	٣١,٥٨	٣٠	١٤
كبيرة	٣,٥٢	١٢,٦٣	١٢	١٦,٨٤	١٦	١١,٥٨	١١	٢٤,٢١	٢٣	٣٤,٧٤	٣٣	١٥
كبيرة	٤,١٦	٥,٢٦	٥	٨,٤٢	٨	٩,٤٧	٩	١٨,٩٥	١٨	٥٧,٨٩	٥٥	١٦
كبيرة	٣,٥٧										المجال ككل	

يوضح الجدول السابق أن جميع متوسطات بنود الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ العروض العملية، تراوحت ما بين (٣,١١ و ٤,١٦) أي أن درجة الاحتياج كبيرة، وأن أكثرها إلحاحاً تمثل في البنود رقم (٣, ٥, ٦, ٨, ٩, ١٠, ١١, ١٢, ١٤, ١٥, ١٦) وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٥٧)، مما يعني أن هناك احتياجاً بدرجة كبيرة لدى المعلمات على التدريب في مجال تنفيذ العروض العملية.

- النتائج المتعلقة بالاحتياج التدريبي في مجال تنفيذ العروض العملية:

بينت النتائج أن درجة الاحتياج التدريبي للمهارات المرتبطة بتنفيذ العروض العملية على المستوى العام جاءت بدرجة كبيرة، وقد احتل البند رقم (١٦) (تدريب الأطفال على تقديم العرض العملي من خلال الأنشطة) المرتبة الأولى من حيث درجة الاحتياج من بين بنود المجال الرابع، أما البند رقم (٨) (تقديم العرض بطريقة تسمح للأطفال اكتشاف الحقائق

بأنفسهم) فقد احتل المرتبة الثانية من حيث درجة الاحتياج، في حين جاء البند رقم (١١) (منح الأطفال فرصاً لممارسة السلوك المتمثل في العرض العملي) في المرتبة الثالثة من حيث درجة الاحتياج، وقد يعود السبب في ذلك إلى حاجة المعلمات إلى التدريب المناسب حول كيفية تنفيذ العروض العملية بشكل فعال وملئم لاحتياجات الأطفال، كما يمكن أن تكون المعلمة تعاني من ضيق في الوقت والضغط الزمني لتنفيذ ما هو مطلوب في المنهاج، مع وجود نقص في الموارد اللازمة لتخطيط وتنفيذ العروض العملية بشكل صحيح، مما يؤثر على جودتها وفاعليتها، وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم وجود الخبرة الكافية لدى المعلمة في استخدام العروض العملية في عملية التعليم مما يجعلها تشعر بعدم الثقة في تنفيذها بشكل فعال، بالإضافة إلى أنه قد يكون هناك نقص في الدعم الإداري والتوجيه من قبل إدارة المدرسة، مما يجعل من الصعب على المعلمات تطبيق العروض العملية بشكل كامل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة أحمد (٢٠١٩) ودراسة علي، وإبراهيم (٢٠١٨) ودراسة علي (٢٠١٣) والتي بينت جميعها أن درجة تطبيق المعلمات لمهارة التنفيذ كانت ضعيفة أي أنهم لا يمتلكون المهارة الكافية لتنفيذ الأنشطة، وأنهم بحاجة إلى تدريب أكثر على هذه المهارات. في حين أنها تختلف مع دراسة الشيخ (٢٠٢٢) والتي بينت أن درجة تطبيق المعلمات لمهارة التنفيذ كانت كبيرة، أي أنهم يمتلكون المهارة الكافية في عملية التنفيذ للأنشطة في الروضة.

خامساً- النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال تقويم العروض العملية

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية للاحتياجات

التدريبية المتعلقة في المجال الخامس

الترتيب	درجة الاحتياج											
	المتوسط الموزون	التقدير	درجة الاحتياج									
			كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً	
			ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
١	٣٧	٣٨,٩٥	٢٦	٢٧,٣٧	١٥	١٥,٧٩	١٠	١٠,٥٣	٧	٧,٣٧	٣,٨	كبيرة
٢	٣٦	٣٧,٨٩	١٣	١٣,٦٨	١٣	١٣,٦٨	٢٤	٢٥,٢٦	٩	٩,٤٧	٣,٤٥	كبيرة

كبيرة	٣,٥٢	١٢,٦٣	١ ٢	٢١,٠٥	٢٠	١٢,٦٣	١٢	٩,٤٧	٩	٤٤,٢١	٤٢	٣
كبيرة	٣,٦٦	١٠,٥٣	١ ٠	١٠,٥٣	١٠	١٥,٧٩	١٥	٢٨,٤٢	٢٧	٣٤,٧٤	٣٣	٤
كبيرة	٣,٦١	٧,٣٧	٧	٢١,٠٥	٢٠	١٦,٨٤	١٦	١٢,٦٣	١٢	٤٢,١١	٤٠	٥
كبيرة	٣,٦	١٠,٥٣	١ ٠	٢٢,١١	٢١	١٠,٥٣	١٠	١٠,٥٣	١٠	٤٦,٣٢	٤٤	٦
كبيرة	٣,٥٥	٨,٤٢	٨	٢٠	١٩	٢١,٠٥	٢٠	٩,٤٧	٩	٤١,٠٥	٣٩	٧
كبيرة	٣,٤٩	١٠,٥٣	١ ٠	٢١,٠٥	٢٠	١٦,٨٤	١٦	١١,٥٨	١١	٤٠	٣٨	٨
كبير	٣,٧٣	٩,٤٧	٩	١١,٥٨	١١	١٥,٧٩	١٥	٢٣,١٦	٢٢	٤٠	٣٨	٩
كبير	٣,٦٤	٩,٤٧	٩	١٢,٦٣	١٢	١٥,٧٩	١٥	٢٨,٤٢	٢٧	٣٣,٦٨	٣٢	١٠
مت وس ط	٣,٧٣	١١,٥٨	١ ١	٩,٤٧	٩	١٢,٦٣	١٢	٢٧,٣٧	٢٦	٣٨,٩٥	٣٧	١١
كبيرة جدا	٤,٢١	٥,٢٦	٥	٥,٢٦	٥	٨,٤٢	٨	٢٥,٢٦	٢٤	٥٥,٧٩	٥٣	١٢
كبيرة	٣,٦٧										المجال ككل	

يوضح الجدول السابق أن جميع متوسطات بنود الاحتياجات التدريبية في مجال تقويم العروض العملية، تراوحت ما بين (٣,٤٥ و ٤,٢١) أي أن درجة الاحتياج كبيرة، وأن أكثرها إلحاحاً تمثل في البنود رقم (١, ٢, ٣, ٤, ٥, ٦, ٧, ٨, ٩, ١٠, ١٢) وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٦٧)، مما يعني أن هناك احتياجاً بدرجة كبيرة لدى المعلمات على التدريب في مجال تقويم العروض العملية.

– النتائج المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال تقويم العروض العملية:

بينت النتائج أن درجة الاحتياج التدريبي للمهارات المرتبطة بتقويم العروض العملية على المستوى العام جاءت بدرجة كبيرة، وقد احتل البند رقم (١٢) (استخدام معايير واضحة

لتقييم فعالية العرض) المرتبة الأولى من حيث درجة الاحتياج من بين بنود المجال استخدام متصفح الانترنت، أما البند رقم (١١) (تعرف خطوات تصميم الاختبار العملي) فقد احتل المرتبة الثانية من حيث درجة الاحتياج في حين جاء البند رقم (٤) (تعرف شروط صلاحية الاختبار العملي) في المرتبة الثالثة من حيث درجة الاحتياج، وقد يعود السبب في ذلك إلى حاجة المعلمة إلى الفهم العميق لأهداف التعلم والمعايير التي يجب تحقيقها من خلال العروض العملية، فالضعف في ذلك قد يؤدي إلى عدم قدرة المعلمة على تقييم فعال لأداء الأطفال، وهذا يعني بالضرورة افتقار المعلمة للخبرة في طريقة تقييم العروض العملية وتحديد مستوى تحقيق الأطفال لأهداف التعلم من خلالها، وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم وجود أدوات تقويم مناسبة أو نقص في الأدوات والموارد المتاحة للمعلمات لتقييم أداء الأطفال في العروض العملية بشكل فعال، فمعظم المعلمات يعتمدن على أساليب تقليدية في عملية التقويم مما يدفعهن إلى الاعتقاد بأن عملية التقويم تمت بشكل فعال وصحيح. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة أحمد (٢٠١٩) ودراسة علي وإبراهيم (٢٠١٨) ودراسة علي (٢٠١٣) والتي توصلت إلى أن مهارة التقويم عند المعلمات كانت ضعيفة، وتحتاج إلى تدريب أكثر، في حين أنها تختلف مع دراسة الشيخ (٢٠٢٢) ودراسة الخزعلي ومومني (٢٠١٠) والتي بينت أن درجة تطبيق المعلمات لمهارة التقويم كانت كبيرة، أي أنهن يمتلكن المهارة اللازمة لأداء عملية التقويم ولسن بحاجة للتدريب عليها. ومن هنا لا بد من حصر الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال وتشخيصها في ضوء النتائج ذات العلاقة والتي تسهم في تطوير النظام التعليمي، وتدريب المعلمات على توظيف العروض العملية في التعليم؛ لأن نجاح عملية التعليم يتوقف بشكل أساسي على المعلم المعدّ إعداداً جيداً.

سادساً - ملخص نتائج مهارات استخدام العروض العملية على الاستبانة ككل:

الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والأوزان النسبية للاحتياجات

التدريبية في محاور الاستبانة ككل

الرقم	المحور	المتوسط الموزون	التقدير	الترتيب
-------	--------	--------------------	---------	---------

١	مهارة التخطيط للعروض العملية	٢,٣٢	منخفضة	٣
٢	مهارة الاستحواذ على انتباه الأطفال	٢,٦٢	متوسطة	٢
٣	مهارة تنويع المثيرات أثناء العرض العملي	٣,٥١	كبيرة	١
٤	مهارة تنفيذ العروض العملية	٣,٥٧	كبيرة	١
٥	مهارة تقويم العروض العملية	٣,٦٧	كبيرة	١
	الاستبانة ككل	٣,١٣	كبيرة	

يتبين من الجدول السابق أن تقدير احتياجات المعلمات للمهارات على الاستبانة ككل كانت بدرجة كبيرة، حيث جاء كل من المحور الثالث والرابع والخامس (مهارة تنويع المثيرات أثناء العرض العملي، مهارة تنفيذ العروض العملية، مهارة تقويم العروض العملية) في المرتبة الأولى بدرجة احتياج كبيرة، في حين جاء المحور الثاني (مهارة الاستحواذ على انتباه الأطفال) في المرتبة الثانية، وبدرجة احتياج متوسطة، بينما جاء المحور الأول (مهارة التخطيط للعروض العملية) في المرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة من حيث الاحتياج.

- كشفت نتائج البحث أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لمهارات استخدام العروض العملية جاءت بدرجة متوسطة في إجمالي محاور البحث، الأمر الذي يدعم أهمية هذا البحث في الكشف عن ما تحتاجه المعلمة من تدريب لتتمكن من امتلاك هذه المهارات.

١٣ - مقترحات البحث : في ضوء نتائج البحث تعرض الباحثة المقترحات الآتية:

- عقد دورات تدريبية تخصصية أثناء الخدمة لمعلمات الرياض لتدريبهن على الاحتياجات التدريبية التي خلص إليها البحث الحالي لأداء مهامهن في تحقيق أهداف العملية التربوية بالصورة المناسبة.

- توفير ورش عمل متخصصة لمعلمات رياض الأطفال حول كيفية استخدام العروض العملية وكيفية تطبيقها مع الأطفال، كيفية استخدام أساليب تفاعلية مع الأطفال لتطبيق ما تعلموه بشكل فعلي.
- تدريب المعلمات على توظيف مهارات استخدام العروض العملية في المواقف التعليمية المختلفة مع الأطفال.
- إجراء دراسة ميدانية أخرى تتناول اتجاهات المعلمات نحو تطبيق استراتيجية العروض العملية وعلاقة ذلك بالدافعية..
- إجراء المزيد من البحوث التربوية في مجال استخدام مهارات العروض العملية في التعليم.
- إجراء دراسات مشابهة لمعرفة احتياجات المعلمين التدريبية في ضوء مهارات استخدام العروض العملية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

المراجع العربية:

- إبراهيم، مرفت السيد خطيري. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية للأخصائيات الاجتماعيات في مجال رياض الأطفال. مجلة الخدمة الاجتماعية. مجلة الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. (٥٣). ٧٩-١٣٤.
- أبو سريع، محمود. (٢٠٠٨). تدريس المواد الاجتماعية. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- أحمد، أميرة خيرى علي. (٢٠١٧). التوجهات المعاصرة للتنمية المهنية القائمة على الدراسة وإمكانية الإفادة منها بمؤسسات رياض الأطفال في مصر. مجلة دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس -كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي. (٣٥). ٩٨-١٦١.
- أحمد، نور الهدى. (٢٠١٩). احتياجات التدريب لمعلمات رياض الأطفال في مجال استخدام الوسائل التعليمية الحديثة. مجلة جامعة عين شمس للبحوث التربوية والنفسية، ٣٤(٣)، ٢٤-.

- الحازمي، محمد (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال بمدينة نجران، مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسانية، م(١٥)، ع(١)، ٨٩-١٠٢.
- حسن، منير. (٢٠٠٥). برنامج تقني لتنمية مهارة العروض العملية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبة المعلمة [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية - غزة.
- الحلالمة، تسنيم. (٢٠٢٢). أثر التدريس باستخدام العروض العملية في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم عند طلبة الصف السابع الأساسي، المجلة التربوية /الأردنية، م(٧) ع(ملحق). ٢٤-٤٢.
- خزعلي، قاسم، ومومني، عبد اللطيف. (٢٠١٠). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. مجلة جامعة دمشق مجلد ٢٦(٣). دمشق، ٥٩١-٥٥٣.
- الداود، هيا. (٢٠١٨). دور المشرفة التربوية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية بمحافظة الأحساء. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم الإنسانية. ١ (٢٦). ٢٢٧-٢٥٧. DOI:10.4197 / Art.26-1.10
- دليل المعلمة لخبرات رياض الأطفال. (٢٠١٣). الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية.
- زهران، حامد. (٢٠٠٧). علم النفس الاجتماعي. ط.٤. القاهرة. عالم الكتاب.
- الزومان، منيرة. (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع(١٢٠)، ١٢٢١-١٢٤٥.
- السعيد، محمد والفقيه، محمد. (٢٠١٥). تقييم الاحتياجات لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. مجلة كلية التربية، م(٣١). ع(٤). ٣٠١-٣٣٥.
- شعبان، زكريا. (٢٠١٣). الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. م(٢). ع(٢١). ٣١٥-٣٤٥.

- الشيخ، إلهام. (٢٠٢٢). درجة تطبيق معلمات الروضة لمهارات (التخطيط والتنفيذ والتقييم) لإكساب المفاهيم العلمية لطفل الروضة. مجلة جامعة حماة، (٥) ٨. ١٣٠-١٥٢.
- صبري، شيرين. (٢٠٢٢). كفايات الأداء لدى معلمات رياض الأطفال وانعكاساتها على ممارساتهم التربوية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ع(١١٨). ٧٣١-٧٥٤.
- عبد الرحيم، نجاح و الحمادي، سارة. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات والمديرات، مجلة بحوث ودراسات تربوية، العدد (٦).
- العتيبي، زاهر بن عوض. (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الفنية بمدينة الطائف [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- علي، أسماء وإبراهيم، إيمان. (٢٠١٨). تقييم كفاءة معلمات رياض الأطفال في استخدام العروض التقديمية الإلكترونية. مجلة جامعة حلوان للعلوم التربوية، ٢٤ (٢)، ٢٣٥-٢٥٢.
- علي، ناهد. (٢٠١٣). دراسة تقييمية لمهارات معلمات رياض الأطفال بمحافظة كفر الشيخ، مجلة الطفولة والتربية، جامعة كفر الشيخ، مجلد (٣٦) ٤، مصر، ٢١٣ - ٢٦٤.
- الفراء، غنى فارس. (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات التواصل، مجلة جامعة البعث، م(٤٢). ع(٢٤)، ٦٧-١٠٠.
- اللوزي، فاتن. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجيات العروض العملية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة التربية الإسلامية في لواء ناعور [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- هواري، أميرة. (٢٠١٨). برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال علي استخدام بعض الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، مجلة الطفولة، ع(٢٨)، ٦٢٧-٦٦٨.
- الهويدي، زيد. (٢٠٠٥). أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية. العين: دار الكتاب الجامعي.

- يونس، كمال. (٢٠٠٦). تحديد الاحتياجات التدريبية، المؤتمر العربي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية- رؤية مستقبلية. عمان.

المراجع الأجنبية

- Jones, M. (2012). The impact of presentations on student engagement in early childhood education. *Journal of Early Childhood Education and Development*, 32(4), 385-396
- Smith, M. (2010). The effectiveness of presentations in teaching early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 74-83
- Thahir, A .,Mawarni ,A., & Paiupi ,R. (2019). The effectiveness of demonstration methods assisting multiplication board tools for understanding mathematical concept in Bandar Lampung. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*,7(2),353-362.

الملاحق

ملحق (١) أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

الرقم	الاسم	المرتبة العلمية
١	محمد موسى	أستاذ في قسم تربية الطفل في كلية التربية - جامعة البعث
٢	سلوى مرتضى	أستاذ في قسم تربية الطفل في كلية التربية - جامعة دمشق
٣	محمد اسماعيل	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية - جامعة البعث
٤	غنى الفرا	مدرس في قسم تربية الطفل في كلية التربية - جامعة حماه

**الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية
(دراسة ميدانية في مدينة حمص)**

٥	فاطمة عليان	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية - جامعة دمشق فرع درعا
٦	دارين سوداح	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية - جامعة حماه
٧	خولة علي	مدرس في قسم تربية الطفل في كلية التربية - جامعة البعث

ملحق (٢) الصورة النهائية لاستبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال

المجال الرئيسي	م	البنود الفرعية للاحتياجات التدريبية	حاجة المعلمة للتدريب على المهارات				
			ضعيفة	متوسطة	متقدمة	متقدمة	ضعيفة
			١	٢	٣	٤	٥
مهارة التخطيط للعروض العملية	١	تحديد مفهوم العرض العملي					
	٢	تعرف خطوات التخطيط لأنشطة العروض العملية					
	٣	تحديد أهداف العرض العملي بشكل واضح.					
	٤	تحديد عناصر مخطط العرض العملي.					
	٥	تعرف المبادئ الأساسية في عملية التخطيط للعرض العملي					
	٦	اختيار المحتوى المناسب لأهداف العرض وعمر الأطفال ومستوياتهم					
	٧	مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال عند تخطيط العرض.					
	٨	تصميم العرض بشكل جذاب باستخدام الألوان والصور والرسومات					
	٩	استخدام تقنيات حديثة في تصميم العروض					

					١٠	تجهيز المواد والأدوات التي ستستخدم في العرض العملي.	
					١١	تحديد شروط البيئة الفيزيائية لمكان العرض العملي	
					١٢	تهيئة البيئة الفيزيائية لمكان العرض العملي.	
					١٣	تجريب وسائل العروض والتأكد من صلاحيتها للاستخدام.	
					١٤	تحديد المدة الزمنية المتوقعة للعرض العملي.	
					الدرجة المستحقة:		
حاجة المعلمة للتدرب على المهارات					البنود الفرعية للاحتياجات التدريبية	م	المجال الرئيسي
ضعيفة	أدنى	ضعيفة	متوسطة	جيدة			
١	٢	٣	٤	٥			
					١٥	تحديد متطلبات مهارة الاستحواذ على انتباه الأطفال	مهارة الاستحواذ على انتباه الأطفال
					١٦	تقديم موضوع العرض العملي بشكل مشوق.	
					١٧	إظهار الحماس أثناء تقديم العرض العملي.	
					١٨	توزيع النظر بين جميع الأطفال أثناء العرض العملي.	
					١٩	التحرك بين الأطفال بهدوء وانتظام لتجنب تشتيت انتباههم.	
					٢٠	تنويع الإشارات الجسدية بشكل مناسب.	
					٢١	تغيير نبرات الصوت والشدة والنوعية.	
					٢٢	استقبال المعلومات من الأطفال بعدة أشكال.	
					٢٣	استخدام تقنيات فعالة لجذب انتباه الأطفال.	

الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية
(دراسة ميدانية في مدينة حمص)

					الدرجة المستحقة:		
حاجة المعلمة للتدرب على المهارات					البنود الفرعية للاحتياجات التدريبية	م	المجال الرئيسي
ضعيفة	أدنى	متوسطة	جيدة	أعلى			
١	٢	٣	٤	٥			
					التمييز بين أنواع الوسائل التعليمية.	٢٤	مهارة تنويع المثيرات
					استخدام وسائل تثير انتباه المتعلمين وتشدهم للعرض.	٢٥	
					اختيار نوع النشاط التفاعلي المناسب (فردى-جماعى-تنافسى)	٢٦	
					توظيف الأنشطة الجماعية التفاعلية.	٢٧	
					توظيف الأنشطة التنافسية.	٢٨	
					تعرف المثيرات الحسية في العرض العملي.	٢٩	
					استخدام مثيرات حسية متنوعة في العرض العملي.	٣٠	
					تبادل التفاعل بين المعلمة والأطفال أثناء العرض العملي.	٣١	
					العمل على إثارة التساؤلات لدى الأطفال من خلال العرض العملي	٣٢	
					الدرجة المستحقة:		
حاجة المعلمة للتدرب على المهارات					البنود الفرعية للاحتياجات التدريبية	م	المجال الرئيسي
ضعيفة	أدنى	متوسطة	جيدة	أعلى			
١	٢	٣	٤	٥			

					٣٣	تقديم العرض بطريقة واضحة وموجزة.
					٣٤	استخدام لغة مناسبة لعمر الأطفال.
					٣٥	استخدام تقنيات العرض المختلفة، مثل النصوص والصور والفيديوهات والصوت
					٣٦	تطبيق خطوات العرض العملي بطريقة صحيحة
					٣٧	تشجيع الأطفال على المشاركة في العرض.
					٣٨	إدارة تفاعل الأطفال مع العرض بشكل فعال.
					٣٩	التوضيح للأطفال أهمية ما سيتعلمونه من خلال نشاط العرض العملي
					٤٠	تقديم العرض بطريقة تسمح للأطفال اكتشاف الحقائق بأنفسهم
					٤١	تشجيع الأطفال على توجيه الاستفسارات في الوقت المناسب من زمن العرض
					٤٢	توفير الفرص الكافية للإجابة على استفسارات الأطفال.
					٤٣	منح الأطفال فرصاً لممارسة السلوك المتمثل في العرض العملي
					٤٤	إعادة العرض العملي إذا تطلب الأمر ذلك.
					٤٥	توجيه الأطفال بشكل مباشر أثناء العرض العملي
					٤٦	تلخيص النقاط الرئيسية في نهاية العرض العملي
					٤٧	إظهار الثقة بالنفس أثناء تقديم العرض العملي
					٤٨	تدريب الأطفال على تقديم العرض العملي من خلال الأنشطة
الدرجة المستحقة:						

مهارة
تنفيذ
العروض
العملية

الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات استخدام العروض العملية
(دراسة ميدانية في مدينة حمص)

المجال الرئيسي	م	البنود الفرعية للاحتياجات التدريبية	حاجة المعلمة للتدريب على المهارات				
			جيدة	متوسطة	ضعيفة	جيدة	ضعيفة
			١	٢	٣	٤	٥
مهارة تقويم العروض العملية	٤٩	تحديد أنواع التقويم في العرض العملي					
	٥٠	تعرف خطوات تصميم الاختبار العملي					
	٥١	التنوع في مستويات الأسئلة في العرض العملي.					
	٥٢	تعرف شروط صلاحية الاختبار العملي.					
	٥٣	إجراء تقويم قبلي قبل البدء بالعرض العملي.					
	٥٤	طرح الأسئلة الشفهية أثناء العرض العملي (بنائي).					
	٥٥	استخدام الاختبارات العملية في نهاية العرض العملي (نهائي).					
	٥٦	مراعاة مدة التقويم مع العرض العملي.					
	٥٧	مشاركة الأطفال في تقويم العرض العملي					
	٥٨	توظيف الواجبات المنزلية في تدعيم العرض العملي للنشاط المقدم					
	٥٩	تحديد المعلمة نقاط القوة والضعف في العرض.					
	٦٠	استخدام معايير واضحة لتقييم فعالية العرض					
الدرجة المستحقة:							

أثر استخدام القصة الحركية في تنمية بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية عند أطفال الروضة من عمر (٥-٦) سنوات

الباحثة: د. صبا عريش

المخلص

تتناول هذه الدراسة تأثير القصص الحركية على تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى أطفال الروضة من سن ٥-٦ سنوات. وقد صمم الباحث برنامجاً باستخدام القصص الحركية لتعزيز هذه القيم وقيم فعاليته باستخدام مقياس القيم الأخلاقية والاجتماعية قبل وبعد الاختبار. وشملت العينة ٣٢ طفلاً (١٦ تجريبياً و١٦ ضابطاً).

تشير النتائج إلى وجود فروق كبيرة بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد الاختبار، مما يشير إلى أن البرنامج أثر بشكل إيجابي على قيمهم الأخلاقية والاجتماعية. وعلاوة على ذلك، أظهرت المجموعة التجريبية درجات أعلى بكثير بعد الاختبار مقارنة بالمجموعة الضابطة. ولم يكن هناك فرق كبير بين المشاركين من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية. وبناءً على هذه النتائج توصي الدراسة بدمج القصص الحركية في أنشطة الروضة، والابتعاد عن التدريس التقليدي القائم على الحفظ نحو أساليب أكثر نشاطاً وتفاعلاً. ويتمشى هذا النهج مع الاحتياجات التنموية للأطفال ويعزز التعلم من خلال الحركة واللعب. وتسلط الدراسة الضوء على أهمية دمج القيم الأخلاقية والاجتماعية في جميع التجارب التعليمية في بيئة الطفولة المبكرة.

كلمات مفتاحية: القصص الحركية- القيم الأخلاقية- القيم الاجتماعية- أطفال الروضة-
التعلم المبكر- أساليب التدريس- النشاط واللعب- النمو والتطور.

The effect of using the kinetic story in the development of some ethics and Social Values for children of kindergarten age (5–6 years)

Abstract

This study investigates the impact of kinetic stories on the development of moral and social values in kindergarten children aged 5-6. The researcher designed a program using kinetic stories to promote these values and assessed its effectiveness using a pre- and post-test moral and social values scale. The sample included 32 children (16 experimental, 16 control).

The results indicate significant differences between the experimental group's pre- and post-test scores, suggesting the program positively influenced their moral and social values. Furthermore, the experimental group demonstrated significantly higher post-test scores compared to the control group. There was no significant difference between male and female participants in the experimental group.

Based on these findings, the study recommends integrating kinetic stories into kindergarten activities, shifting away from traditional memorization-based teaching towards more active and engaging methods. This approach aligns with children's developmental needs and fosters learning through movement and play. The study highlights the importance of incorporating moral and social values across all educational experiences in the early childhood setting.

Key words: Kinetic stories– Moral values– Social values– Kindergarten children– Early childhood education– Teaching methods– Active

learning- Play-based learning- Development and
growth.

المقدمة:

تُعدّ مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصةً الفترة العمرية بين (٥-٦ سنوات) التي يمضيها الطفل في رياض الأطفال، من أهم مراحل النموّ الشامل، حيث يشهد الطفل تطوراً سريعاً على الأصعدة كافة: العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والأخلاقية في هذا العمر، كما يُصبح الطفل أكثر قدرةً على الفهم والاستيعاب، ويبدأ بتكوين أفكاره وقيمه، ويتأثر بشكل كبير بالبيئة المحيطة به والأشخاص الذين يتفاعل معهم، لذا تُعتبر هذه المرحلة حاسمةً في بناء شخصيته وتوجيه سلوكه نحو القيم الإيجابية.

وللمؤسسات التربوية، وخاصةً رياض الأطفال، دوراً بالغ الأهمية في هذه المرحلة، فهي تُشكّل البيئة المُحفّزة الأولى للطفل لتعلّم القيم الأخلاقية والاجتماعية، وتُساهم في بناء أسس قوية لشخصيته من خلال توفير بيئة آمنة مُحفّزة، والتفاعل الإيجابي مع أقرانه، وتوجيه سلوكه نحو القيم الإيجابية، وتُعتبر رياض الأطفال البوابة الأولى للطفل نحو المجتمع، وتُعدّ مسؤوليةً عن إعدادهِ ليكون فرداً مُنتجاً ومسؤولاً. وهنا تُبرز أهمية الأنشطة الحركية في هذه المرحلة دورها في تنمية القدرات الجسمية والحركية لدى الطفل، وكذلك تنمية مهاراته العقلية والاجتماعية، حيث تُساعد هذه الأنشطة على تحسين التنسيق العصبي والعضلي، وتنمية التركيز والانتباه، وتعزيز الثقة بالنفس، وتطوير مهارات حلّ المشكلات، والتعاون مع الآخرين. وفي هذا السياق تُعتبر القصة الحركية أداةً تعليميةً مُبتكرةً وفعالةً لغرس القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى أطفال الروضة، فهي تجمع بين الجانب الترفيهي والجانب التعليمي، مما يجعلها أكثر جاذبيةً وجذباً لانتباه الطفل، كما تُساهم الحركة المُصاحبة للقصة في تثبيت المعلومات في ذاكرة الطفل بشكلٍ أعمق، وتُسهّل فهمه للمفاهيم المُقدّمة، وتُشجعه على المشاركة الفعّالة، وكذلك تُمكن القصة الحركية من تجسيد القيم كالتعاون، والصدق، والاحترام، والإيثار، بطريقةٍ مُبسّطةٍ وسهلة الفهم للطفل.

باختصار، تُعدّ القصة الحركية أداةً قيّمةً في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى أطفال الروضة، وهي تُمثّل إضافةً نوعيةً للمناهج التعليمية في رياض الأطفال، وتُساعد في بناء أجيالٍ تمتلك قيمًا أخلاقيةً راسخةً، وتُساهم في بناء مجتمعٍ متماسكٍ ومتطور.

مشكلة البحث:

تُعدّ مرحلة رياض الأطفال (٥-٦ سنوات) من أهم مراحل النموّ الشامل لدى الطفل، حيث تُشكّل الأسس النفسية والاجتماعية والأخلاقية لشخصيته في مراحل لاحقة. في هذا العمر يُصبح الطفل أكثر استعداداً للتعلّم واكتساب المهارات والقيم الإيجابية، إلّا أنّ العديد من أطفال رياض الأطفال يُعانون من نقص في بعض القيم والاجتماعية كالتعاون، والإيثار، والصدق، واحترام الرأي الآخر.

من هنا تظهر أهمية الأنشطة الحركية في تنمية الطفل الشاملة، لا سيما في هذه المرحلة، حيث تساهم في تنمية مهاراته الجسمية والحركية، وتُعزز ثقته بنفسه، وتُحسن قدرته على التفاعل الإيجابي مع أقرانه، لكن تبقى الأساليب المُستخدمة في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية عبر الأنشطة الحركية محدودة في كفاءتها إضافة إلى عدم تقييم أثرها بشكل دقيق. وفي ظل غياب دراسات مُعمّقة تقيس فعالية القصة الحركية كأداة لتنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية المُحددة لدى أطفال رياض الأطفال في هذه الفئة العمرية، وافتقار المناهج والدراسات التربوية إلى استراتيجيات مُحددة لاستخدام القصة الحركية بطريقة فعّالة لغرس هذه القيم وتحقيق أثرٍ ملموسٍ على سلوك الأطفال يُصبح من الضروري البحث في مدى إمكانية استخدام القصة الحركية لتحقيق أهداف تنشئة أخلاقية واجتماعية فعّالة لدى أطفال هذه المرحلة، وبناءً على ما سبق تتمحور إشكالية الدراسة حول التساؤل الرئيس التالي: ما أثر استخدام القصة الحركية في تنمية بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية عند أطفال الروضة من عمر (٥-٦) سنوات؟

أهمية البحث: تتبّع أهمية البحث من النقاط الآتية:

- أهمية تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء.

- أهمية الأنشطة الحركية بشكل عام، والقصة الحركية بشكل خاص في حياة الطفل من حيث أنها تمكنه من التعبير بألفاظه وتعبيرات وجهه، وحركات جسمه، على نحو يختلف عن أساليب التعليم الأخرى.
- أهمية النتائج التي سيتوصل إليها البحث في إعداد البرامج والأنشطة التي تتناول غرس القيم وتنميتها في رياض الأطفال.
- أهداف البحث:** يسعى البحث إلى تحقيق الهدف الرئيسي التالي: التعرف إلى أثر استخدام القصة الحركية في تنمية بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية عند أطفال الروضة من عمر (٥-٦) سنوات.

وبتفرع عن هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

- بناء برنامج يستند إلى مجموعة من القصص الحركية لتنمية بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طفل الروضة.
- إعداد مقياس للقيم الأخلاقية والاجتماعية لأطفال الروضة.
- تعرف أثر البرنامج في تنمية المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية من خلال أداء الأطفال على مقياس المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية.
- تعرف أثر متغير الجنس على مدى اكتساب الأطفال للقيم الأخلاقية والاجتماعية.
- التوصل إلى بعض المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج النهائية للبحث.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المحلية والعربية:

- ١- دراسة داغستاني (٢٠١٠): برنامج مقترح قائم على الأنشطة التربوية في تنمية بعض القيم الخلقية والاجتماعية لدى طفل الروضة في مصر.
- هدف البحث إلى التعرف على فعالية استخدام الأنشطة التربوية في تنمية القيم الخلقية والاجتماعية مثل (التفاعل الاجتماعي، وآداب الحوار... الخ) على عينة من ٧٢ طفلاً من (٤-٥ سنوات) موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات

دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القيم الخلقية والاجتماعية، مقارنةً بالمجموعة الضابطة والتطبيق القبلي. (داغستاني، ٢٠١٠، ص ١٧٣)
٢- دراسة الصالح (٢٠١٤): فاعلية أنشطة الألعاب الشعبية في إكساب القيم الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة في مدينة مكة المكرمة.

قارنت الدراسة (باستخدام مقياس قيم اجتماعية) بين مجموعتين (ضابطة وتجريبية، كل منهما ٢٢ طفلاً من روضة بمكة) لتقييم فاعلية (٨) أنشطة ألعاب شعبية في تنمية القيم الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة في مدينة مكة المكرمة، وقد أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس، باستثناء قيمة النظام، مع متوسط إلى عالٍ لتأثير الأنشطة على القيم المختارة. (الصالح، ٢٠١٤)
٣- دراسة آل مراد وحسو (٢٠٠٧): أثر استخدام برنامج القصص الحركية في تنمية الجانب الخلقى لدى اطفال الرياض محافظة نينوى في العراق:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج قصص حركية (مدته ستة أسابيع) على تنمية الجانب الخلقى لدى ٤٠ طفلاً (موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة) ، وقد أظهرت النتائج تطوراً في الجانب الخلقى لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنةً بالقبلي، وتفوقها على المجموعة الضابطة. (آل مراد وحسو، ٢٠٠٧، ص ٤٣)

٤- دراسة حمدي (٢٠٠٨): دور الأسرة والروضة في تشكيل القيم الأخلاقية للطفل: دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية لأطفال الرياض بين (٥ - ٦) سنوات

حللت الدراسة (باستخدام استبانات ومقاييس على عينة من ٥٢٠ طفلاً، ٥٢٠ أسرة، و ٥٢٠ معلمة) العلاقة بين أساليب التربية الأسرية وأساليب تربية المعلمات ومستوى النمو الأخلاقي لدى أطفال الروضة (الفئة الثالثة).

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين النمو الأخلاقي وأساليب التربية الأسرية الديمقراطية (مرتبطة بالمستوى التعليمي والدخل)، وبين النمو الأخلاقي والبيئة لصالح (الريف)، وبين النمو الأخلاقي وترتيب الطفل لصالح الطفل (الثاني)، وبين النمو الأخلاقي وجنس الطفل لصالح (الذكور)، وبين النمو الأخلاقي وأساليب المعلمات

الديمقراطيات (مرتبطة بمستوى التعليم وخبرة تتراوح بين أقل من ٥ سنوات وأكثر من ٢٠ سنة). كما أظهرت الدراسة تفوق المعلمات على الوالدين في توجيه قيم الطاعة والآداب العامة، وتفوق الوالدين في توجيه قيم الصدق والإيثار والأمانة..
الدراسات الأجنبية:

٥- دراسة ليون وسايتز (١٩٩٩) Lyon & Saywitz: أثر استخدام القصة في التعرف على مفهوم الصدق والكذب لدى أطفال ما قبل المدرسة.

The effect of using the story to identify the concept of truth and lies among pre-school children.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام القصة على مفهوم الصدق والكذب لدى أطفال ما قبل المدرسة، وقد أجريت الدراسة على (١٩٢) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٧) سنوات، واستخدمت القصص في توضيح الفرق بين الكذب والصدق، وذلك من خلال شخصيات القصة التي تتحدث عن الصدق، والأخرى التي تتحدث عن الكذب، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال في سن (٤) سنوات يقبلون كل أنواع الحديث على أنه صدق أو حقيقة، فهم لا يميزون بين الصدق والكذب في هذه السن المبكرة، أما الأطفال في سن (٥) سنوات فقد استطاعوا أن يميزوا بين الصدق والكذب في شخصيات القصة المعروضة عليهم ويزداد اكتشافهم للكذب مع تطور اللغة وزيادة الخبرة لديهم.

(Lyon, 1999, p 16-27)

٦- دراسة إيزنبرغ وآخرون (١٩٩١) Eisenberg et.al : دعم تقييم الوالدين للسلوك الاجتماعي الإيجابي عند الأطفال.

parent values reinforcement and young children pro social behavior

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين دعم الوالدين للسلوك الاجتماعي الإيجابي في سنوات ما قبل المدرسة ومعرفة العلاقة بين السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال وتقييم الوالدين. تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة منهم (١٠) ذكور و(١٠) إناث أعمارهم (٤-٥) سنوات استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة للطفل ومقياس تقييم الوالدين للطفل. وقد

أكدت نتائج الدراسة على أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين سلوكيات الأطفال الاجتماعية الإيجابية وتقييم الوالدين.

-تشكل السلوكيات الاجتماعية الإيجابية عند الأطفال بدعم من الوالدين ومن خلال إعطاء النموذج والقوة لهم. (Eisenberg,1991, p 19-36)

تعقيب: من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- تتفق غالبية الدراسات على وجود علاقة بين الطرائق التعليمية القائمة على اللعب بأشكاله والأنشطة التربوية وبين تطور القيم الأخلاقية والاجتماعية عند الأطفال.

- تتفق غالبية الدراسات على الأثر الإيجابي للقصة الحركية في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى الأطفال كدراسة (داغستاني، ٢٠١٠) ودراسة (ناصر، ٢٠١٤) ودراسة (آل مراد وحسو، ٢٠٠٧)

- استفادت الباحثة من هذه الدراسات في تصميم أدوات الدراسة، ومن المنهجية المستخدمة فيها في الوصول إلى النتائج.

- تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كونها تتناول موضوع القيم في البيئة السورية، وتحاول من خلال نتائج الدراسة الميدانية وبعض المقترحات أن توفر قاعدة بيانات يمكن أن تقدم الفائدة عند إعداد البرامج لرياض الأطفال وخاصة فيما يتعلق بتنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية.

مصطلحات البحث النظرية والإجرائية:

١- **البرنامج:** "هو عبارة عن منظومة من الخبرات التربوية التي تنظمها الروضة لمدة زمنية محددة بقصد مساعدة الطفل على النمو الشامل والمتوازن لجميع جوانب الشخصية، مما يؤدي إلى تعديل سلوكه نحو الأفضل ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة". (فهمي، ٢٠٠٧، ص ٢٣٤)

٢- **تعريف برنامج القصة الحركية:** مجموعة من القصص الحركية المتضمنة للعديد من الأحداث والمواقف والحركات المنظمة والمخطط لها بقصد تنمية بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية عند أطفال الروضة. (المصدر السابق نفسه، ص ٢٣٤)

٣- **التعريف الإجرائي للقصة الحركية:** هو ما يقوم به الأطفال عند أداء القصة الحركية المحددة في البرنامج للتعبير ذاتياً عما يدور في خيالهم من تصور لأحداث القصة الغنية بالمواقف السلوكية والقيم الأخلاقية والاجتماعية وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلمة (الباحثة) بهدف تدريبه على فهمها وتمثيلها ومن ثم تبنيها في سلوكه اليومي.

٤- **أطفال الرياض:** "وهم الأطفال الذين ينتمون لرياض الأطفال التابعة لوزارة التربية وتتراوح أعمارهم من ٣-٦ سنوات ضمن ثلاث فئات عمرية (٣-٤، و ٤-٥، و ٥-٦)". (وزارة التربية، ١٩٩٧، ٦٠)

وأطفال ٥-٦ سنوات في هذا البحث: هم الأطفال الذين ينتمون لرياض الأطفال التابعة لوزارة التربية في محافظة ريف دمشق ضمن الفئة العمرية الثالثة ٥-٦ سنوات.

٥- **القيم:** "عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء. وذلك في ضوء تقييمه لهذه الموضوعات أو الأشياء. (خليفة، ١٩٩٢، ص ٥٩) وتعرف الباحثة القيم إجرائياً: بأنها مدى إدراك الطفل لما هو مرغوب وغير مرغوب من السلوك ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس القيم الأخلاقية والاجتماعية.

٦- **القيم الأخلاقية:** وهي "تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد من خلال تشربه لقيم وعادات وتقاليد الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ويمارس دوره من خلاله، وتتضح هذه التنظيمات من خلال مواقف الفرد الحياتية وتفاعلاته مع ذاته ومع الآخرين". (كنعان، ١٩٩٥، ص ٢٢٦)

٧- **القيم الاجتماعية:** "هي مجموعة من الصفات النبيلة التي يتحلى بها المرء في مجتمع ما". (المصدر السابق نفسه، ص ٢٢٦)

الإطار النظري للبحث:

أولاً: **تعريف القيم:** "مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يؤمن بها الناس ويتفقون عليها فيما بينهم ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية". (الخطيب، ٢٠٠٣، ص ١٢٧)

ويعرف وايت (White) القيمة بأنها "هدف أو معيار حكم يكون بالنسبة لثقافة معينة شيئاً مرغوباً، أو غير مرغوب لذاته". (white, 1951,p13)
استناداً إلى ما سبق تعرف الباحثة القيم في مرحلة رياض الأطفال بأنها: مجموعة المعايير التي تساعد الطفل على أن يتصرف بشكل صحيح في موقف معين، وهي مجموعة من القواعد التي توجه سلوك الطفل نحو أهداف مرغوبة في المجتمع الذي يعيش فيه، ويمكن من خلال هذه المعايير والقواعد الحكم على تصرف الطفل بأنه صائب أو خاطئ.
ثانياً: تصنيف القيم الأخلاقية والاجتماعية: (هناك عدة تصنيفات للقيم وسنستند في هذا البحث على تصنيف كنعان)

١- القيم الأخلاقية: وهي سبع قيم: ١- التمسك بالأخلاق الكريمة. ٢- الالتزام بالصدق والأمانة والاستقامة والوفاء والإخلاص. ٣- التواضع والظرف واللطف والتأدب. ٤- التسامح والعفو والرحمة والرفق. ٥- آداب الحديث والسير والتعامل. ٦- احترام الكبار والمعلمين والقانون والنظام والعقائد والمقدسات. ٧- احترام الدين. (كنعان، ١٩٩٥، ص ٢٢٥)

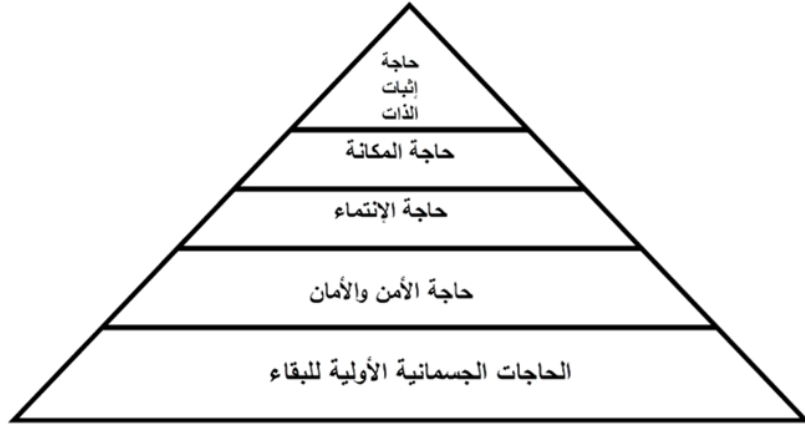
٢- القيم الاجتماعية: وتشمل القيم السبعة التالية: ١- محبة الناس الآخرين واحترامهم ومساعدتهم. ٢- محبة الأهل واحترامهم وتقديرهم. ٣- التعاون وتنمية الروح الجماعية. ٤- الكرم والعطاء. ٥- تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة. ٦- حب الإيثار. ٧- الصداقة. (المصدر السابق نفسه، ص ٢٢٦)

ثالثاً: القيم في مرحلة الطفولة (مرحلة رياض الأطفال):

تتسم القيم في هذه المرحلة بالعيانية والخصوصية نظراً لعدم نمو الوظائف والقدرات العقلية بدرجة كافية، ومع تقدم نمو الطفل تتغير هذه القيم من الخصوصية إلى العمومية، ومن العيانية إلى التجريد، كما ترتبط أحكام الأطفال الأخلاقية بمبدأ المنفعة واللذة، ويميز الأطفال بين نوعين من الأحداث هما: الأحداث الأخلاقية، والأحداث الاجتماعية، وتمثل القيم الدينية أهمية كبيرة في هذه المرحلة. (خليفة، ١٩٩٢، ص ٢٢)

رابعاً: غرس القيم لدى طفل ما قبل المدرسة: لابد من غرس القيم المرغوبة في سلوك الطفل منذ بداية حياته ومنذ نعومة أظفاره، ومن الخطأ الفادح تخلي الأسرة عن هذا الدور أو اعتباره فقط من مسؤوليات الروضة أو المدرسة، أو أن تعتبر الطفل قبل سن المدرسة غير قادر على تعلّم القيم وتمثلها ومراعاتها. ويمكن غرس القيم لدى أطفال ما قبل المدرسة بعدة طرق وهي:

١. إشباع حاجات الطفل البيولوجية بطريقة سليمة: فإذا لم تشبع هذه الحاجات يحدث لدى الطفل اضطرابات جسمية ونفسية وعقلية، ويصبح من الصعب غرس القيم المرغوبة لديه، ويجب أن يصاحب غرس القيم عملية إشباع هذه الحاجات، فحين تقوم الأم بإرضاع طفلها مثلاً مع اقتران ذلك بالحنان والرعاية وعدم العصبية والمداعبة، فإنها لا ترضعه لبناً فحسب بل تغذيه بحنانها وتسكب في شخصيته أمناً نفسياً وحباً لها وتعلقاً بالحياة مما يجعله فيما بعد يتبنى قيم الرحمة والعطف والحنان وحب الخير للآخرين. ويرى بعض العلماء -أمثال ماسلو Maslow- أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة، فلا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كان لديه حاجة معينة، يسعى إلى تحقيقها أو إشباعها. فالحاجات الأساسية هي التي تؤسس الكائن بيولوجياً، وتحدد له نسق اختياراته، فهي بمثابة قيم بيولوجية، ومع نمو الفرد يتولد من هذه الحاجات قيم ثانوية تتعلق بالجانب الأخلاقي والاجتماعي. ويبين هذا الشكل أن الفرد يمتلك منظومة من الحاجات مرتبة حسب الأولوية، فالحاجات الدنيا تقع في أسفل الهرم بينما تتوضع الحاجات العليا في قمة الهرم، ويمتلك جميع الناس الرغبة باتجاه تحقيق الذات، ولكن رغباتنا العليا لا تصبح عوامل فعالة إلا إذا أشبعت حاجتنا الدنيا جزئياً على الأقل. (أبيص، ٢٠٠٨، ص ٦٨) بتصرف. يمكن القول أن مفهوم ماسلو يوفر أساساً جيداً لفهم تطور القيم، فالعوامل الثقافية والاجتماعية تلعب دوراً حاسماً لا يمكن إغفاله.



الشكل رقم (١) هرم ماسلو للحاجات

٢. **التنشئة الاجتماعية:** يكتسب الطفل القيم الموجبة من المؤسسات التربوية داخل المجتمع الذي يعيش فيه وتشمل هذه المؤسسات (الأسرة، جماعة الأقران، الروضة، المسجد أو الكنيسة، وسائل الإعلام). (كنعان، ١٩٩٥، ص ١٤٠)

وتعتبر الأسرة هي الأهم لأنها المؤسسة الأولى والأسبق في بذر البذور الأولى لنشأة القيم في حياة الطفل، إضافة إلى أن الطفل يقضي في البيت وقتاً طويلاً. وللم دوراً كبيراً خاصة في سنوات الطفولة الأولى فحاجة الطفل لأمه ولخدماتها له وحنوها عليه وإعجابه بها وحبها لها، دور في تقمصه لشخصيتها، فهو يحول نفسه موضوعاً يصدر إليه أوامر والديه، ومن مظاهر ذلك على سبيل المثال أن يمسك الطفل دميته ويأمرها أن تنام في الوقت المحدد.

خامساً: أساليب التنشئة الاجتماعية:

١- **الطرق التقليدية أو المألوفة:** وتشمل

أ- الوعظ المباشر والإقناع والتلقين ب- القدوة ج- الثواب والعقاب د- استخدام القوانين والأنظمة.

ما زالت هذه الطرائق مفيدة إذ يمكن استخدامها لنقل المعتقدات الصالحة من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى فرد، كما أنها تصلح لأن تكون معايير مناسبة لقياس مدى الانسجام بين

ممارسات الناس ومتطلبات القيم المرغوبة. غير أن أثر هذه الطرائق قد أصبح في العصر الحديث محدوداً أو مؤقتاً أو قصير الأجل، ويعود ذلك إلى:

- أسباب خارجية: وتتمثل في انتشار وسائل التواصل وظهور المدرسة الموازية والتربية اللانظامية اللذين يؤثران في الفرد والمجتمع.

- أسباب داخلية: وهي صادرة عن طبيعة الطرائق نفسها:

أ- ففي حالة الوعظ المباشر فإن القيم التي يتعلمها الناس لا تصدر من اختيار الناس أنفسهم إنما تفرض عليهم فرضاً، وحين تزول السلطة فإن القيم نفسها قد تتعرض للانهايار. هذا بالإضافة إلى أن الوعظ المباشر قد يكون لفظاً دون ممارسة عملية، كما أن الجو النقدي الذي يرافق الوعظ قد يكون في العادة قاسياً.

ب- وفي القدوة يمكن أن يلاحظ الأطفال أن ممارسات أولياء أمورهم الذين اتخذوا منهم نماذج صالحة للمحاكاة قد تختلف عن عظاتهم وأنهم ذوو وجهين، كما أن أولياء الأمور ليسوا النماذج الوحيدة التي يمكن للأطفال أن يقتدوا بها، فهناك الأخوة والأخوات والأتراب والرفاق والزملاء وما يعرض في التلفاز وغيره.

ج- وأما الثواب والعقاب والوعد والوعيد فإنها طرائق تشكل دوافع خارجية، وقد تكون عرضية أو قصيرة الأجل أو مرتبطة بدوام السلطة، ومثل ذلك القوانين والأنظمة.

وترى نظريات التعلم وعلى الخصوص النظريات السلوكية بأن الثواب والعقاب لا يقتصر أثرهما على الاستجابات المعززة أو المعاقبة عليها فحسب بل أن أثرها يشمل الشخصية ككل، فتتكون السمات العامة والاتجاهات والقيم. (العاجز وعطية، ١٩٩٩، ص ٢٠) بتصرف

٢- الاحتكام للدين : فجميع الأديان السماوية تدعو للتمسك بالقيم والأخلاق الحسنة، وتوضح الصواب والخطأ في السلوك، وتدعو إلى تنشئة الأطفال التنشئة الصحيحة وغرس القيم الصالحة وترسيخها وتطويرها ، وهو يتناول - بالإضافة إلى الجوانب الروحية - السلوك والمعاملة والدستور والتشريع وطرق الحياة بكاملها، وإيماننا بديننا يدفعنا إلى اكتساب القيم المستوحاة منه ، وإلى اعتمادها معياراً للحكم بواسطتها على أفعالنا وأفعالنا ومن المحبذ الاستفادة من القيم بحيث تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بموافق الحياة العادية ومتطلباتها .

٣- ممارسة الخبرات التي تؤدي إلى إكساب القيم: يتعلم الطفل في مرحلتي الطفولة المبكرة والدراسة الإلزامية ، القيم الصالحة من خلال الخبرات التي تنظم أو تهيأ له بصورة مستمرة من أجل مساعدته على اكتسابها ، فالقيم هنا مثلها كمثّل المفاهيم تشتق وتستخلص من الخبرات ذات العلاقة ، ويكتشف الطفل القيم ويكتسبها بممارستها أو ممارسة أعمال تنسّق معها أو تمهد لاكتسابها ، وينطبق هذا القول على جميع القيم ، فمن الممكن تنظيم خبرات للأطفال تساهم في تنشئة الصدق والإتقان والأمانة ، كما يمكن تنظيم خبرات تساعد على غرس الجذور الأولى لقيم أكثر تعقيداً أو تجريداً كالتعلم الدائم والتفكير الاستقرائي ، ويتوقف هذا كله على نوعية الخبرات التي تنظم ومدى مناسبتها للمراحل النمائية المختلفة.

٤- الاختيار العقلاني للقيم الصالحة: ويتم ذلك على النحو التالي:

- ١- استكشاف البدائل الممكنة أو التعرض لها. ٢- التفكير في عواقب كل بديل. ٣- الاختيار الحر لأحد البدائل الذي يشكل بنفسه قيمة صالحة. ٤- الاعتزاز بالقيمة والتمسك بها. ٥- إعلان هذا الاختيار وهذا التمسك على الملأ. ٦ - ترجمة القيمة إلى ممارسة. ٧- تكرار الممارسة باعتبارها نمطاً من أنماط الحياة.

ومن ميزات هذه الطريقة أن القيمة تكون صادرة من تفكير الفرد واختياره وأنها أشد استجابة للتعليم والتقييم وأنها أكثر قابلية للدوام على مر الزمن. (العاجز، ٢٠٠٢، ص ١٣-١٧) (العاجز وعطية، ١٩٩٩، ص ٢٠) بتصرف

ومن الواضح أن استخدام هذه الطريقة يزداد اتساعاً وعمقاً بعد نمو قدرة الطفل على النظر في آثار البدائل وبعد أن يكتسب الطفل القدرة على التفكير التجريدي.

وتوجد هناك بعض الوسائل الأخرى تساعد في إكساب القيم وقد حددها (بيوكنيكيتي) في النقاط التالية:

- ١- اللعب: حيث أن الطفل يكتسب الحقيقة ويدخل في علاقات مع الأشياء والأشخاص ويتعلم أشياء كثيرة بطريقة حماسية ومثيرة وكما أنه يبتكر مواقف مختلفة مما يكسبه الكثير من الخبرات.

٢- الأنشطة الجماعية: تمثل مواقف حقيقية للتعايش الذي يتم داخل الروضة (اللعب الجماعي) وعن طريق ذلك تنشأ العلاقات المتبادلة والحياة الاجتماعية ويكتسب الطفل القدرة على الاستقبال والترحيب والتعاون والصدقة.

٣- اللغة الشفوية: تتكون في مرحلة الروضة حيث يدخل الطفل في علاقات مع الآخرين ويجب عليه عند تعامله مع الآخرين أن يبذل جهداً لفهم طلباتهم وأراءهم. (بيوكنيكي، ١٩٩٢، ص ١٥-١٦) بتصرف

من خلا ما سبق لا بد من التأكيد أهمية غرس القيم لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال تلبية احتياجاتهم البيولوجية والاجتماعية، مع التشديد على دور الأسرة كمؤسسة رئيسية في هذا السياق، فالتنشئة الاجتماعية والتعلم من خلال الخبرات والأنشطة الجماعية تلعبان دوراً حاسماً في تشكيل القيم، وبالتالي فإن استخدام أساليب متنوعة مثل اللعب والقذوة والثواب والعقاب يمكن أن يعزز من اكتساب القيم بشكل فعال. كما يشير إلى ضرورة أن تكون القيم مرتبطة بالحياة اليومية، مما يسهل على الطفل فهمها وتطبيقها.

سادساً: أهمية تنمية القيم: ويمكن أن تتلخص أهمية تنمية القيم فيما يلي:

- تعمل على النمو المعرفي عند الطفل. (Akerson,2007,p15-24)

- تساعد على التنبؤ بسلوك الطفل في المواقف المختلفة.

- لها دور هام في التوجيه والإرشاد حيث أنها من أهم خصائص الشخصية في نظر الأخصائيين النفسيين وتجعلهم يتعرفون على الفروق بين الأفراد وتوجيه العلاج النفسي المناسب.

- القيم تمثل قوة دافعة للعمل، وتؤثر في أدائه على أحسن صورة.

- تؤثر في استجابة الفرد لمواقف معينة أو إصداره حكم على قضية معينة. (مبارك، ٢٠٠١، ص ٧٩) بتصرف

- تسهم القيم في وضع معايير لانتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهام.

- تسهم في تحديد أهداف التعليم والإرشاد النفسي.

- تؤثر القيم على قدرات الأطفال الإبداعية والابتكارية.

- تلعب دور فعال في التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد من خلال تعديل السلوك وفقاً للدين والعرف والتقاليد.
- تلعب القيم دور هام في خلق بيئة تربوية مناسبة بين الأفراد في المواقف المختلفة وذلك عند وضع الأفراد في جماعات ذات إطار قيمي متشابهة لتكون أكثر تفاعلاً. (طهطاوي، ١٩٩٦، ص ٤٥-٤٦) بتصرف
- سابعاً: مكونات القيم:** تتكون القيم من ثلاث مكونات رئيسية هي: المعرفي، والوجداني، والسلوكي.
- ويرتبط بهذه المكونات ثلاث معايير تتحكم بالقيم وعملياتها وهي: الاختيار، والتقدير، والفعل.
- أ- المكون المعرفي: ومعياره " الاختيار "، أي انتقاء القيمة من أبدال مختلفة بحرية كاملة بحيث ينظر الفرد في عواقب انتقاء كل بديل ويتحمل مسؤولية انتقائه بكاملها، وهذا يعني أن الانعكاس اللاإرادي لا يشكل اختياراً يرتبط بالقيم.
- ويعتبر الاختيار المستوى الأول في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم، ويتكون من ثلاث درجات أو خطوات متتالية هي: استكشاف البدائل الممكنة، والنظر في عواقب كل بديل، ثم الاختيار الحر. (الخطيب، ٢٠٠٣، ص ١٦٠- بتصرف)
- ب- المكون الوجداني: ومعياره " التقدير " الذي ينعكس في التعلق بالقيمة والاعتزاز بها، والشعور بالسعادة لاختيارها والرغبة في إعلانها على الملأ.
- ويعتبر التقدير المستوى الثاني في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ويتكون من خطوتين متتاليتين هما: الشعور بالسعادة لاختيار القيمة، وإعلان التمسك بالقيمة على الملأ. (المصدر السابق نفسه، ص ١٦١- بتصرف)
- ج- المكون السلوكي: ومعياره " الممارسة والعمل " أو " الفعل " ويشمل الممارسة الفعلية للقيمة أو الممارسة على نحو يتسق مع القيمة المنتقاة، على أن تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة كلما سنحت الفرصة.

- وتعتبر الممارسة المستوى الثالث في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم، وتتكون من خطوتين متتاليتين هما: ترجمة القيمة إلى ممارسة، وبناء نمط قيمى. (عمر، ٢٠٢٢، ٨٢٥) بتصرف
- ثامناً: القيم الناشئة عن برامج الأنشطة الحركية:** تتلخص هذه القيم فيما يلي:
- خبرة النجاح متاحة لمعظم الأطفال؛ لأن الأهداف شخصية تماماً، وفي نفس الوقت هناك توقعات لأداء نوعي جيد على كل المستويات.
 - خبرة التمتع بالحركة وفهم آلية حركة الجسم للتعبير عن معاني القصة بالحركات المناسبة.
 - الانضباط الفردي والتوجيه الذاتي، حيث يتمكن الطفل من اتخاذ القرارات بشكل مطرد ويتعود على تحمل المسؤولية كاملة عن سلوكه.
 - يخلق الموقف التعليمي في حد ذاته حرية الابتكار والتعبير من خلال محاولات الطفل تقديم البدائل والحلول الذاتية بدون خوف من الفشل.
 - تخلق مواقف الأنشطة الحركية أساسيات التعاون والاندماج ضمن الجماعة مما يولد لدى الطفل العديد من المواقف السارة الناتجة عن الرضا المتبادل. (المشرفي، ٢٠١٣، ص ٤١)
 - إن ممارسة الطفل للأنشطة الحركية يمكن أن يكسبه الثقة بالذات والشعور بالإنجاز لأنها تعطيه إحساساً بكونه شخصاً ذا قيمة في مجتمعه، فيرتفع بالتالي تقديره لذاته (عزة عبد الفتاح، ١٩٩٧، ص ١٦٤).
 - تنمية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال تجاه أنفسهم وتجاه الأطفال الآخرين، وتجاه أدوات اللعب. سواء باتخاذ القرارات بشأن الأدوات، ومسئوليتهم عن هذه الأدوات وعن أفعالهم، وتقبلهم للنتائج المترتبة على اختياراتهم، ومحاولة إيجاد البدائل أثناء حل مشاكلهم. (عزة عبد الفتاح، ١٩٩٧، ص ٢٢٣)
 - يُلاحظ من خلال ما سبق أن خبرة النجاح في الأنشطة الحركية تعزز من ثقة الأطفال بأنفسهم، مما يساهم في رفع تقديرهم لذاتهم. كما أنها تعزز أهمية الانضباط الفردي والتوجيه الذاتي، حيث يتعلم الأطفال اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية عن سلوكهم، بالإضافة أيضاً إلى قيمة التعاون والاندماج ضمن الجماعة، مما يولد مواقف إيجابية تعزز الرضا المتبادل،

من خلال الابتكار والتعبير الحر، يتمكن الأطفال من تقديم حلول ذاتية، مما يخلق بيئة تعليمية مشجعة على الاستكشاف والتعلم.

تاسعاً: القصة الحركية: تعرف القصة الحركية بأنها: "تلك الحركات التي يقوم بها الأطفال ذاتياً للتعبير عما في خيالهم من تصور لما يدور من أحداث القصة التي تلقى عليهم والتي تؤدي إلى تطوير القدرات البدنية والحركية فضلاً عن القدرات العقلية والمعرفية".

(الرومي، ١٩٩٩، ص ١٩)

١: أهداف القصة الحركية:

- وسيلة تعليمية مهمة في تربية الطفل وفي إعدادة فضلاً لما لها من دور كبير في تهذيب الطفل وتعديل سلوكه وتقويم أخلاقه.

- تقدم النشاط الحركي للطفل في صورة قصص مشوقة، حيث تتيح له فرصة التعبير عن نفسه والتعرف على مظاهر الحياة في بيئته من حيوان ونبات وآلات وتمثيل ما يعرفه عنهم.

(صادق، وآخرون، ١٩٨٩، ص ١٨٧ - بتصرف)

- "تعرف الطفل بالخير والشر فينجذب إلى الخير وينأى عن الشر، كما أنها تزوده بالمعلومات وتعرفه الصحيح من الخطأ". (Abbs.1975,p118)

- تهدف إلى التسلية والمتعة والترويح عن الطفل في الشكل الظاهري إلا أنها تهدف في الوقت نفسه إلى نقل المعرفة والقيم والمعايير والاتجاهات إلى الطفل، كما أنها وسيلة للتعبير عما يجول في نفس الطفل ولا يرغب في الإفصاح عنه بشكل علني. (Bascon. 1968,

p 298)

- تعليم الحركات الأولية والأساسية، وكذلك الأوضاع الأساسية في التمرينات، والتي لا يستساغ إعطاؤها في شكلها التقليدي الجامد، وهي لا تحتاج إلى درجة كبيرة من التركيز والأدوات والأجهزة الرياضية، إذ من الممكن الاستعانة بالمقاعد الصغيرة والأطواق والمكعبات، وأكياس الحب لرسم الخطوط والدوائر والتشكيلات التي تنفذ فيها القصة الحركية.

- إعطاء التمرينات الحركية للأطفال الصغار نظراً لنجاحها، ومناسبتها لطبيعتهم وميولهم ورغباتهم، فضلاً عن أنها تحقق لهم قدراً كبيراً من البهجة والفرح والسرور، وتشجع فيهم

النزوع إلى التخيل والإدراك والمحاكاة والتقليد، واكتساب الجديد من الثقافة والمعلومات الرياضية. (المشرفي ٢٠١٣، ص ٧٣- بتصرف)

٢: أسس القصة الحركية:

- أن تحتوي على معلومات جديدة تفيد الطفل تحمل بين طياتها الخبرة المعدّة له.
- أن تكون هذه المعلومات في شكل بسيط يتماشى مع مدركات الطفل واهتماماته.
- أن تحتوي على حركات بدنية متنوعة ذات أهداف مختلفة تضعها المعلمة لخدمة الواجب الحركي المطلوب من تنفيذ القصة.
- أن تتناسب القصة الحركية مع تكوين أجسام الأطفال وميولهم وقدراتهم العضلية، وتساعد على امتصاص الطاقة الزائدة لديهم وتحويلها إلى نشاط هادف. (شرف، ٢٠٠٥، ص ١٤٥- بتصرف)
- أن تكون القصة منبعثة من البيئة المحيطة بالطفل وبذلك يمكنه أن يتصور أحداثها ويقلد أبطالها.
- اختيار موضوع القصة بحيث يربط بين المواد الدراسية المختلفة ويحقق التكامل في العملية التعليمية.
- اختيار موضوع القصة بحيث يثير حماس الأطفال ويحثهم على الاشتراك في النشاط. (أبو عبيدة، ٢٠٠٦، ص ١٣٣- بتصرف)
- أن تشمل القصة أجزاء النشاط المختلفة: الإحماء، الجزء التعليمي، الختام (التهنئة).
- أن تكون القصة مشوقة ومثيرة للطفل. (شرف، ٢٠٠٥، ص ١٤٥)

٣: محتوى القصة الحركية: يمكن أن تشمل القصة الحركية على الآتي:

- تمارين بدنية للعضلات الكبيرة تشتمل على الأوضاع الحركية الأساسية، مثل: المشي، الجري، الوثب، التسلق، الدحرجة، القفز، القف، الدوران، تقدم في قالب تخيلي يتم فيه تقليد الأشياء والطيور والحيوانات بصورة بسيطة سهلة غير معقدة. (أبو عبيدة، ٢٠٠٦، ص ١٣٣- بتصرف)

- معلومات مصدرها البيئة أو المعلمة أو من الخيال. تحتوي على العديد من القيم الخلقية والتربوية التي تؤكد عليها المعلمة، كلما أتاحت لها الفرصة أثناء سرد أحداث القصة حركياً. ويشير (شحاته) إلى أنه لكي يكون للقصة دورها في تنمية المفاهيم وتكوين هذه الاتجاهات الإيجابية لدى الطفل يجب أن تكون موضوعاتها قائمة على الأخلاقيات والمبادئ الأدبية والسلوكية التي ترسخ في الطفل أهدافاً نصبو إليها عن طريقها يتعلم اكتساب خبرات جديدة فضلاً عن تعديل لخبراته السابقة. (شحاته، ١٩٩١، ص ٢٦ - بتصرف)

٤: تدريس القصة الحركية:

- تسرد المعلمة القصة إجمالاً بالكلمات فقط مع مراعاة الألفاظ المناسبة لسن الطفل.
- تعيد المعلمة سرد القصة بالكلمات مع التمثيل ببعض الحركات المناسبة.
- تسرد المعلمة القصة للمرة الثالثة مع ترك الحرية للطفل في ترجمة أحداث القصة إلى حركات رياضية يختارها بنفسه. (شرف، ٢٠٠٥، ص ٤)
من خلا ما سبق يُلاحظ مدى أهمية القصة الحركية كأداة تعليمية فعالة في تنمية القدرات البدنية والعقلية للأطفال، حيث تتيح لهم التعبير عن خيالهم وفهم القيم الأخلاقية من خلال الحركة، مع التأكيد على ضرورة أن تكون القصة مشوقة ومناسبة لاهتمامات الأطفال، مع تضمين حركات بدنية متنوعة لتحقيق أهداف تعليمية، كما يمكن القول بأن القصة الحركية تعزز من تفاعل الأطفال مع بيئتهم وتساعدهم في اكتساب خبرات جديدة بطريقة ممتعة وملهمة.

منهج البحث وإجراءاته:

فرضيات البحث:

- (١) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداءين القبلي والبعدي على مقياس القيم الأخلاقية والاجتماعية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- (٢) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القيم الأخلاقية والاجتماعية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٣) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) على مقياس القيم الأخلاقية والاجتماعية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

منهج البحث: اعتمد البحث للوصول إلى أهدافه والتحقق من فرضياته على المنهج التجريبي الإحصائي.

مجتمع البحث وعينته: يمثل المجتمع الأصلي للبحث أطفال الرياض في محافظة ريف دمشق، ذكوراً، وإناثاً، والذين تتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات، والبالغ عددهم (٢١٧٤٧) طفلاً، وطفلة، وفق الدليل الإحصائي الصادر عن وزارة التربية عام ٢٠٢٢-٢٠٢٣. **عينة البحث:** قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وهي عينة عشوائية، ومستقلة مسحوبة من فئة تعد ممثلة للجماعة كاملة. (حمصي، ١٩٩١، ص ١١٨) يبلغ عدد أفراد العينة في المجموعتين التجريبية، والضابطة (٣٢) طفل، وطفلة مقسمين إلى مجموعتين (١٦) طفل، وطفلة في المجموعة التجريبية، و(١٦) طفل، وطفلة في المجموعة الضابطة.

حدود البحث:

- الحدود البشرية: وهم أطفال الروضة من عمر ٥-٦ سنوات في محافظة ريف دمشق.
- الحدود الزمنية: بدأت الدراسة التجريبية أثناء العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ في الفترة الزمنية ما بين (٢٠٢٤/٣/٢٥ - ٢٠٢٤/٤/١٩)
- الحدود المكانية: تم إجراء البحث في محافظة ريف دمشق/ روضة السعادة الخاصة.

متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: برنامج القصص الحركية.
- المتغيرات التابعة: المفاهيم والقيم الأخلاقية والاجتماعية
- المتغيرات الديمغرافية: الجنس (ذكور، إناث)
- أدوات البحث: قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث التالية:
أولاً- مقياس القيم الأخلاقية والاجتماعية:

يهدف المقياس إلى قياس مدى اكتساب أطفال الروضة من عمر (٥-٦) سنوات بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية. وقد تمت عملية إعداد وتصميم المقياس بعدة خطوات.

أ- خطوات تصميم المقياس:

١- الاطلاع على البحوث والدراسات المشابهة للدراسة من حيث الموضوع ومتغيرات الدراسة والمنهج.

٢- الاطلاع على المقاييس والاختبارات المتعلقة بالقيم المختلفة التي يمكن تتميتها عند طفل الروضة مثل:

- اختبار النسق القيمي (إعداد عبد اللطيف خليفة، ١٩٩٢)

- مقياس الجانب الخلقى (لمى رزاق غني الدهان ٢٠٠٢)

- اختبار القيم (إعداد ألبورت وفيرنون، ١٩٥٦)

٣- الاطلاع على بعض أدبيات علم النفس والتربية المتعلقة بالقيم وطرق تعليمها مثل:

ارتقاء القيم: (عبد اللطيف خليفة ١٩٩٢) - القيم وطرائق تعليمها وتعلمها (العاجز، ٢٠٠٢)

- القيم وطرق تعلّمها وتعليمها (العاجز، فؤاد علي، والعمرى، ١٩٩٩) - تنمية المفاهيم

الاجتماعية والأخلاقية والدينية في الطفولة المبكرة (حنان عبد الحميد العناني، ٢٠٠٩) -

أسس بناء القيم الخلقية في مرحلة الطفولة (أميرة الديب، ٢٠٠٢) ٤- أدب الأطفال والقيم

التربوية (أحمد علي كنعان، ١٩٩٥، نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة (زهير

غزاوي، ١٩٩٣)، النمو الخلقى والاجتماعي (أسيل الشوارب، محمود عبد الله

الخالدة، ٢٠٠٨) Values Analysis (1951, White, Ralph)

٥- استطلاع الرأي من خلال الزيارة الميدانية لبعض مؤسسات رياض الأطفال وسؤالهم

عن أهم القيم التي يحب أولياء الأمور والمعلمات أن يتصف بها الأطفال والسلوكيات التي

يرغبون أن يقوم بها الأطفال في المواقف المختلفة، وقد تم تحديد القيم التي حصلت على

تكرارات أكثر.

مما سبق وبالعودة إلى تصنيف القيم الذي حدده (كنعان، ١٩٩٥) كميّار للقيم التربوية في

تحليل قصص الأطفال تم اختيار القيم التالية:

القيم الأخلاقية وتتضمن: (الصدق، الأمانة، الاحترام / احترام النظام والقوانين /)
القيم الاجتماعية وتتضمن: (التعاون وتنمية الروح الجماعية، الصداقة، حب الإيثار).
٦- إعداد المقياس بحيث يشتمل على القيم الستة (أبعاد المقياس) والبند المناسب لكل
بعد، والدرجات.

ب- وصف المقياس: يتكون المقياس من (٣٠) فقرة صيغت على شكل مواقف ولكل موقف
سؤال يتصل به، يجيب الطفل عن كل سؤال من خلال مقابلة شفوية حيث توجه الباحثة
الأسئلة لكل طفل على انفراد عن طريق المقابلة وباللغة المفهومة للطفل، وتعطى له فرصة
الإجابة على السؤال قبل الانتقال إلى السؤال التالي وهناك ثلاث احتمالات للإجابة هي:
- يحصل الطفل على (درجتان) عندما يجيب الطفل إجابة صحيحة ويعطي تبريراً للإجابة.
- يحصل الطفل على (درجة واحدة) عندما يجيب الطفل إجابة صحيحة من غير تبرير.
- يحصل الطفل على الدرجة (صفر) عندما يجيب إجابة خاطئة.
وبذلك تكون أعلى درجة كلية للمقياس (٦٠) درجة وأقل درجة (صفر) وبمتوسط نظري
مقداره (٣٠) درجة. تتراوح مدة الاختبار ما بين ٣٠ - ٦٠ دقيقة.
يتكون المقياس من ستة أبعاد رئيسية هي:

١- الصدق: ويعرف بأنه الإخبار عن الشيء كما هو مطابقاً للواقع، ويكون الصدق في
الأقوال والأفعال، أي يكون الإنسان باطنه موافقاً لظاهره بحيث إذا عمل عملاً يكون موافقاً
لما في قلبه، والصدق هو مطابقة القول والفعل معاً.

٢- الأمانة: الحفاظ على ممتلكات الغير والممتلكات العامة وردها عند طلبه لها، الأمانة
مع الناس تعنى الحفاظ على أسرارهم مثل أمانة الطبيب في الحفاظ على أسرار مرضاه.

٣- الإيثار: ويعني تجنب الطفل حب الذات، وأن يؤثر زميله على نفسه، وأن يبتعد عن
الطمع والاستغلال. (كنعان، ١٩٩٥، ص ٢٤٦) بتصرف

٤- التعاون وتنمية الروح الجماعية: "القدرة على تقبل الأشخاص والتفاعل الاجتماعي مع
الآخرين وتكوين صداقات جديدة والتعاون في إنجاز الأشياء حيث أنها تمثل المبادئ التي

- تدفع إلى التماسك وتقوية الروابط بين الأفراد، وهو العمل مع الجماعة بروح إيجابية ومشاركته في إنجاز الأعمال والمهام المطلوبة". (محرز، ٢٠٠٤، ص ٦٤)
- ٥- **احترام النظام والالتزام به:** أسلوب أو طريقة تُتبع في أداء عمل معين مع وجود درجة من الالتزام والمسؤولية والتعاون لإتمام هذا العمل بطريقة صحيحة (أي الالتزام بقواعد وقوانين اللعب، بترتيب المكان، إعادة الأشياء والأدوات المستخدمة إلى المكان المخصص لها). (السطوحى، ٢٠٠٥، ص ١١)
- وهو "سيادة القانون على الجميع واحترام النظام، فالكل متساوون أمام القانون". (كنعان، ١٩٩٥، ص ٢٥١)
- ٦- **الصدقة:** وتعني "إقامة العلاقات الودية بين الأفراد المبنية على الاحترام المتبادل، ويبرز ذلك عند الحاجة المادية أو المعنوية". (المصدر السابق نفسه، ص ٢٤٦)
- ج- **صدق المقياس وثباته:** يعرف الصدق على أنه درجة قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه، ومدى تلبية الاختبار للأغراض التي صمم من أجلها. (ميخائيل، ٢٥٥، ص ١٩٩٦) أي التأكد من قدرة المقياس على قياس مدى توفر القيم الأخلاقية والاجتماعية في سلوك الطفل، وقد اعتمدت الباحثة للتأكد من صدق المقياس على:
- **الصدق المنطقي (صدق المحكمين):** قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم النفسية والتربوية لبيان رأيهم في مدى ملائمة المقياس من حيث الشكل والمضمون والصياغة لقياس مدى توافر القيم الأخلاقية والاجتماعية عند الأطفال من عمر (٥-٦) سنوات، وقد تم إعادة صياغة بعض العبارات بناءً على اقتراحات المحكمين لتكون مناسبة لعمر الطفل ويستطيع فهمها بسهولة.
- **الصدق بالاتساق الداخلي:** ويشير إلى درجة ارتباط كل مفردة بالبعد (القيمة) الذي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط مفردات كل بعد بالدرجة الكلية للأبعاد (القيم) جميعها. وذلك باستخدام معامل الارتباط (بيرسون P) وقد أظهرت النتائج أن معامل الارتباط كان قوياً في كل الحالات مما يدعم صدق المقياس

أثر استخدام القصة الحركية في تنمية بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية
عند أطفال الروضة من عمر (٥-٦) سنوات

الجدول رقم (١) الاتساق الداخلي بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد (القيمة) الذي تنتمي إليه:

اسم البعد	رقم البند	P	الدلالة عند ٠,٠١	اسم البعد	رقم البند	P	الدلالة عند ٠,٠١
الصدق	١	٠,٩٣٢	دال	التعاون وتنمية الروح الجماعية	٤	٠,٧٧٧	دال
	١٠	٠,٦٣٩	دال		٨	٠,٦٩٧	دال
	١٥	٠,٨١٤	دال		١٣	٠,٥٣٢	دال
	٢٠	٠,٧٩٧	دال		١٨	٠,٦٦٩	دال
	٢٢	٠,٨٣٢	دال		٢٣	٠,٥٥٤	دال
الأمانة	٢	٠,٧٣٩	دال	احترام النظام والالتزام بالقوانين	١٤	٠,٨٣٧	دال
	٦	٠,٦١٤	دال		١٩	٠,٧٩٧	دال
	١١	٠,٧٠٧	دال		٢٤	٠,٦٣٠	دال
	١٦	٠,٥٣٢	دال		٢٦	٠,٦٣٢	دال
	٢٧	٠,٦٦٩	دال		٢٩	٠,٦١٤	دال
الإيثار	٣	٠,٨٧٤	دال	الصداقة	٥	٠,٦٢٧	دال
	٧	٠,٥٩٧	دال		٩	٠,٦٠٧	دال
	١٢	٠,٧٣٢	دال		٢١	٠,٨١٢	دال
	١٧	٠,٧٣٩	دال		٢٥	٠,٦٤٩	دال
	٢٨	٠,٦٧٤	دال		٣٠	٠,٦٩٤	دال

الجدول رقم (٢) الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس القيم:

مجموع الأبعاد (القيم)	اسم البعد	P	الدلالة عند ٠,٠١
مجموع القيم	الصدق	٠,٦٥٧	دال

مجموع القيم	الأمانة	٠,٧٩٧	دال
مجموع القيم	الإيثار	٠,٨٣٢	دال
مجموع القيم	التعاون	٠,٧٦٩	دال
مجموع القيم	احترام النظام	٠,٦٥٤	دال
مجموع القيم	الصدقة	٠,٧١٧	دال

نستنتج من الجداول السابقة أن قيمة الارتباط بين القيمة، ومجموع القيم وبين القيمة، وينودها الممثلة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وأن الاختبار صادق، ويقيس ما وضع لقياسه.

د- **ثبات المقياس:** يكون الاختبار ثابتاً عندما يكون قادراً على قياس السمة أو الخاصية المراد قياسها قياساً منسقاً، وفي ظروف مختلفة، ومتباينة. (الجلبي، ٢٠٠٥، ص ١١٣) وقد اعتمدت الباحثة للتأكد من ثبات الاختبار على طريقتين:

- طريقة الثبات بالإعادة: تعتمد هذه الطريقة في حساب الثبات على تطبيق الاختبار على عينة من المفحوصين ثم إعادة تطبيقه على العينة نفسها من المفحوصين بعد فترة تتراوح من يوم واحد إلى بضعة أيام، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين نتائج المفحوصين في الأداء الأول، ونتائجهم في الأداء الثاني للاختبار نفسه. (ميخائيل، ١٩٩٦، ص ٢٦٩) قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) أطفال ذكور، وإناث في تاريخ ٢٠٢٤/٣/٢٠، وتم إعادة الاختبار بعد تسعة أيام من الأداء الأول أي في ٢٠٢٤/٣/٢٠.

- طريقة الثبات بالتجزئة النصفية: حيث تم تقسيم الأسئلة إلى قسمين، الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية تم حساب معامل الارتباط بين درجات النصف الأول، ودرجات النصف الثاني حسب معادلة (سبيرمان - براون)، ويوضح الجدول التالي طرق الثبات المستخدمة، ونتائجها:

الجدول رقم (٣) يبين درجة الثبات بالإعادة، وبالتجزئة النصفية لكل قيمة من مقياس القيم:

أثر استخدام القصة الحركية في تنمية بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية
عند أطفال الروضة من عمر (٥-٦) سنوات

أبعاد المقياس	الثبات بالإعادة	الثبات بالتجزئة النصفية	الدلالة عند ١%
الصدق	٠,٨٥٣	٠,٧١٩	دال
الأمانة	٠,٧١٩	٠,٧٨١	دال
الإيثار	٠,٨٣٣	٠,٨٢٧	دال
تنمية الروح الجماعية	٠,٧٥٥	٠,٧١١	دال
احترام القوانين والالتزام بها	٠,٦٥٠	٠,٦٩١	دال
الصدقة	٠,٦٦٥	٠,٦٨٧	دال

مما سبق نستنتج أن درجة ثبات الاختبار مرتفعة باستخدام الطريقتين حساب الثبات بالإعادة، وبالتجزئة النصفية مما يمكننا من استخدام الاختبار وتطبيقه.

ثانياً- برنامج القصة الحركية: (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد البرنامج وفق الخطوات التالية:

- ١- تحديد المادة العلمية للبرنامج والأساليب التدريبية المستخدمة بالاستناد لما يلي:
الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت بناء البرامج التدريبية مثل (صاصيلا، ٢٠٠١-الشوارب، ٢٠٠٦-عويس، ٢٠٠٨-المشرفي، ٢٠٠٥-شهاب، ٢٠١٠) إضافة إلى الدراسات السابقة التي تم عرضها سابقاً.
- الاطلاع على العديد من أدبيات علم النفس والتربية التي تناولت موضوع القيم وتعليمها، والطفولة وحاجاتها، وخصائص النمو عند الطفل، والأنشطة الحركية، والقصة الحركية وأهميتها وطرق تدريسها، إضافة إلى العديد من المراجع ذات الصلة بمتغيرات البحث والتي تم توثيقها في صفحة المراجع.
- الاطلاع على العديد من البرامج التي تناولت تدريب أطفال الروضة على اكتساب القيم الأخلاقية والاجتماعية، والإفادة منها في ضوء المتغيرات والأساليب التي تضمنتها هذه الأبحاث.

- تحديد القيم الأخلاقية والاجتماعية في ضوء ذلك. حيث تم من خلال الخطوات السابقة وبالعودة لتصنيف كنعان للقيم التربوية (كنعان، ١٩٩٥) إلى تحديد القيم الستة التالية التي سيتوجه البحث لتميتها عند الأطفال وهي: (الصدق، الأمانة، احترام النظام، الإيثار، التعاون، الصداقة).

- تحديد القصص الحركية في ضوء البرامج والأدبيات التي تناولت القصة الحركية كأسلوب للتعليم والتدريب مثل (مجيد وآخرون، ١٩٩٠)، (الرومي، ١٩٩٩)، (الحيارى وآخرون، ١٩٩٢)، (حنورة وعباس، ١٩٩٦)، (أبو عبده، ٢٠٠٢) وقد تم اختيار مجموعة من القصص التي تضمنت القيم الست السابقة.

٢- إعداد البرنامج بصورته الأولية كما يلي:

- تحديد الهدف العام للبرنامج: وهو تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية عند أطفال الروضة من عمر (٥-٦ سنوات) من خلال برنامج القصة الحركية.

- تحديد الأهداف السلوكية للبرنامج في المجالات (العقلي المعرفي، الاجتماعي الوجداني، الحسي الحركي).

- تحديد الأهداف الخاصة بكل نشاط (جلسة).

- إعداد أنشطة البرنامج وفق المخطط التالي:

عنوان النشاط - الهدف العام - الأهداف السلوكية - الأدوات - التقويم المرحلي والنهائي - الإجراءات وتتضمن (أجزاء النشاط الحركي: ١) الجزء التمهيدي والغرض منه الإحماء وتهيئة الطفل نفسياً لتقبل النشاط. ٢) الجزء الرئيسي والغرض منه تعليم القيمة من خلال أداء القصة حركياً. ٣) الجزء الختامي والغرض منه التهئة وعودة الجسم لوضعه الطبيعي).

٣- الدراسة الاستطلاعية:

- تحكيم البرنامج: استهدف تحكيم البرنامج التحقق من الأمور التالية:

- مدى ملائمة الأنشطة لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.
- مدى ملائمة الأنشطة لعمر العينة وخصائص نموها.
- مدى كفاية عدد الأنشطة في تحقيق نمو واكتساب القيم الأخلاقية والاجتماعية.

- مدى مناسبة الوقت المخصص لكل جلسة نشاط.
- مدى مناسبة إجراءات كل نشاط للأهداف التي وضع لأجلها.
- تم عرض البرنامج على عدد من السادة المحكمين، وتم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم القيمة في سبيل تعديله وتطويره.
- التطبيق الاستطلاعي للبرنامج.
- بعد الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة قامت الباحثة بتجريب البرنامج على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) أطفال (٥ ذكور و ٥ إناث) وذلك في الفترة ما بين ٢٠٢٤/٣/١١ إلى ٢٠٢٤/٣/٢٤ وقد تم اختيار ثلاث قصص تضمنت (قيمة الصدق، قيمة احترام النظام، قيمة الأمانة) وفي ضوء الدراسة الاستطلاعية تم التحقق من الأمور التالية:
- مناسبة الوسائل وطرق التعلم المختارة لتحقيق الأهداف وتوفير عوامل الأمان والسلامة بالنسبة للأدوات والأجهزة.
- ملائمة أساليب التقويم المعدة.
- مناسبة مكان اللعب لتطبيق البرنامج بيسر وسهولة.
- مناسبة الزمن لتنفيذ النشاط المطلوب في كل جلسة.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثة أثناء تطبيق البرنامج
- التأكد من عدم وجود جوانب ضعف أو قصور في البرنامج.
- التأكد من ملائمة الزمن المخصص لكل نشاط.
- ٤- الدراسة التجريبية: باستخدام المنهج التجريبي قامت الباحثة بالخطوات التالية:
- تطبيق مقياس القيم الأخلاقية والاجتماعية على أفراد المجموعة التجريبية (قياس قبلي).
- تطبيق برنامج القصص الحركية على أفراد المجموعة التجريبية، حيث استغرق تطبيق البرنامج (١٢) جلسة، مدة الجلسة (النشاط) نصف ساعة (٣٠د) وقد بلغ الزمن الكلي للبرنامج (٦) ساعات بمعدل ثلاث جلسات كل أسبوع.
- تطبيق مقياس القيم الأخلاقية والاجتماعية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (قياس بعدي).

معالجة النتائج بالطرق الإحصائية المناسبة.

عرض النتائج ومناقشتها: للتأكد من صحة الفرضيات قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية (س)، والانحرافات المعيارية (ع)، وقيمة (ت) للتأكد من دلالة الفرق بين المتوسطات عند درجة حرية ويرمز لها بـ $d = 16 - 1 = 15$ ومستوى دلالة (٠,٠٥) فكانت النتائج كالتالي:

الفرضية (١): لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداءين القبلي والبعدي على مقياس القيم الأخلاقية والاجتماعية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
الجدول رقم (٤) متوسط درجات إجابات المجموعة التجريبية في الأداءين القبلي والبعدي.

الأداء القبلي		الأداء البعدي		ت	د	مستوى الدلالة	القرار
س	ع	س	ع	-	١٥	٠,٠٠٠	دال عند ٠,٠٥
٢٩,٨	٥,٣٦	٤٧,٦٩	٢,١٢	١١,٤٦			

تفسير ومناقشة الفرضية: نلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الدلالة أصغر من (٠,٠٥) وبالتالي توجد فروق بين الأداءين القبلي والبعدي لصالح الأداء البعدي، وهذا يتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة (داغستاني، ٢٠١٠) ودراسة (ناصر، ٢٠١٤) ودراسة (آل مراد وحسو، ٢٠٠٧) ودراسة (ليون وسايتز، ١٩٩٩). مما يؤكد على الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية عند أطفال المجموعة التجريبية إذ بلغ المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج (٢٩,٨) بينما أصبح بعد تطبيق البرنامج (٤٧,٦٩) مما يؤكد على الأثر الجيد للبرنامج.

الفرضية (٢): لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القيم الأخلاقية والاجتماعية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
الجدول رقم (٥) متوسط درجات إجابات المجموعة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		ت	د	مستوى الدلالة	القرار
------------------	--	--------------------	--	---	---	------------------	--------

أثر استخدام القصة الحركية في تنمية بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية
عند أطفال الروضة من عمر (٥-٦) سنوات

س	ع	س	ع	١٩،٤٥	٣٠	٠،٠٠٠	دال
٢٨،٦	٣،٢	٤٧،٦٩	٢،١٢				عند ٠،٠٥

تفسير ومناقشة الفرضية: نلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الدلالة أصغر من (٠،٠٥) وبالتالي توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج جيد حيث بلغ ($t=0.98$) وبالتالي نرفض الفرضية ونؤكد على وجود الفروق بين المجموعتين. وهذا يدل على فاعلية برنامج القصة الحركية في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية عند الأطفال، وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها العديد من الدراسات مثل دراسة (داغستاني ٢٠١٠) ودراسة (ناصر، ٢٠١٤) ودراسة (آل مراد وحسو، ٢٠٠٧) ودراسة (ليون وسايتوتز، ١٩٩٩).

وهذا ما يؤكد على أهمية القصص في بناء القيم من حياة الطفل، وأهمية الأنشطة الحركية المتضمنة في القصة الحركية في إضفاء طابع البهجة والسرور على القصة مما يجعل عملية التعلم واكتساب المفاهيم تتم في جو محبب للطفل الأمر الذي ينعكس إيجابياً على تعلمه واستيعابه.

الفرضية (٣): لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس (ذكور وإناث) على مقياس القيم الأخلاقية والاجتماعية عند مستوى دلالة (٠،٠٥).

الجدول رقم (٦) يبين نتائج اختبار مان ويتي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات الأطفال على مقياس القيم لدى كل من الذكور والإناث في الأداء البعدي.

الذكور (العدد=٨)	الإناث (العدد=٨)	قيمة U	مستوى الدلالة	القرار
متوسط الرتب	متوسط الرتب	٢٥،٥	٠،٤٨٩	غير دال عند ٠،٠٥
٩،٣	٧،٦			

تفسير ومناقشة الفرضية: نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (U) غير دالة إحصائياً حيث أن مستوى الدلالة البالغ ($0.48 < 0.05$) لذلك تم رفض الفرضية وبالتأكيد على أن كلاً

من الذكور والإناث يستفيدون من البرنامج على حد سواء، وأن البرنامج لم يتأثر بمتغير الجنس وهذا ما تؤكد عليه معظم الدراسات، والأبحاث التربوية. وهذا يؤكد أن القيم تأخذ طابعاً اجتماعياً بغض النظر عن الجنس، فلكل مجتمع نسقه القيمي الخاص الذي يكاد يكون شائعاً بين أبنائه، وتعتبر القيم أحد العوامل التي تحقق وحدة السلوك والفكر والحكم داخل الحياة الاجتماعية.

مقترحات البحث: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة ما يلي:

١. اهتمام معلمات الروضة بالجانب الأخلاقي لدى الأطفال واستغلال المواقف التعليمية لتعليمهم السلوكيات المرغوبة.
٢. إدراج القصة الحركية ضمن الأنشطة التعليمية وتضمينها في مناهج رياض الأطفال.
٣. استخدام القصة في توصيل المفاهيم المجردة للأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية.
٤. الابتعاد عن الطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ في تعليم الخبرات التربوية بشكل عام، والمفاهيم والقيم الأخلاقية والاجتماعية بشكل خاص، واعتماد الطرائق التعليمية القريبة من عالم الطفل المليء بالحركة والنشاط، واستثمار حبه للحركة في سبيل إكسابه الخبرات والمفاهيم المختلفة.
٥. طباعة دليل لمعلمات الرياض يشتمل العديد من القصص الغنية بالقيم الاجتماعية والأخلاقية.
٦. إجراء دراسات أخرى مثل:
٧. دور الأنشطة الحركية في إكساب المفاهيم العلمية والرياضية.
٨. دور القيم الأخلاقية والاجتماعية في خفض السلوك العدواني عند الأطفال.

المراجع:

- ١- أبيض، ملكة، ٢٠٠٨- الطفولة المبكرة. ط٣، لبنان بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- ٢- أبو عبيدة، حسين السيد، ٢٠٠٦- أساسيات تدريس التربية الحركية والبدنية. مصر، الإسكندرية، مطبعة الإشعاع الفنية.

- ٣- آل مراد، نبراس يونس، حسو، مؤيد عبد الرزاق، ٢٠٠٧- أثر استخدام برنامج القصص الحركية في تنمية الجانب الخلقى لدى أطفال الرياض. مجلة التربية والعلم، المجلد (١٥)، العدد (١)، ص ٤٣-٥٣.
- ٤- بيوكنيكيتى، ١٩٩٢- التربية الأخلاقية في رياض الأطفال. ترجمة فوزي محمد عيسى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٥- الجلي، سوسن شاكر، ٢٠٠٥- أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. ط ١، سوريا، دمشق، مؤسسة علاء الدين للطباعة.
- ٦- حمدي، لميس إبراهيم، ٢٠٠٧- دور الأسرة والروضة في تشكيل القيم الأخلاقية للطفل: دراسة ميدانية لأطفال الرياض في محافظة اللاذقية بين ٥-٦ سنوات. أطروحة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ٧- حمصي، أنطون، ١٩٩١- أصول البحث في علم النفس. جامعة دمشق، كلية التربية.
- ٨- حنورة، احمد حسن، وعباس، شفيق إبراهيم، ١٩٩٦- العاب الطفل ما قبل المدرسة. ط ٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع بيروت.
- ٩- الحباري، حسن، وآخرون، ١٩٩٢- دليل المعلم في التربية الرياضية للمصفوف الأربعة الأولى. ط ١، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- ١٠- الخطيب، طه ياسين، ٢٠٠٣- القيم التربوية في موعظة لقمان لابنه. مجلة العلوم التربوية والنفسية دمشق، المجلد ٤، العدد (١)، الصفحات: ١٢١- ١٥٠.
- ١١- الخطيب، إبراهيم ياسين، ٢٠٠٣- التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان، الدار العلمية الدولية للطباعة والنشر.
- ١٢- خليفة، عبد اللطيف (١٩٩٢): ارتقاء القيم، العدد (١٦٠) الكويت، سلسلة عالم المعرفة.
- ١٣- الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٧): اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في إلغاء شخصياتهم. ط ٢، عمان، دار العلوم.
- ١٤- داغستاني، بلقيس بنت إسماعيل عبد المجيد (٢٠١٠): أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة التربوية في تنمية بعض القيم الخلقية والاجتماعية لدى طفل الروضة. مجلة رابطة التربية الحديثة، الرياض، السنة الثالثة، العدد الثامن، سبتمبر ٢٠١٠م.

- ١٥- الرومي، جاسم نايف (١٩٩٩): أثر برنامجي الألعاب الصغيرة والقصص الحركية في بعض القدرات البدنية والحركية لأطفال الرياض. أطروحة دكتوراه غير منشورة، العراق، جامعة الموصل.
- ١٦- السطوحى، هيام ياقوت، ٢٠٠٥ - فاعلية برنامج مقترح للتكامل بين معلمات رياض الأطفال والأسرة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ١٧- شحاتة، حسن، ١٩٩١- أدب الطفل العربي. ط ١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ١٨- شرف، عبد الحميد، ٢٠٠٥- التربية الرياضية والحركية للأطفال الأسوياء ومتحدي الإعاقة. ط ٢، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- ١٩- الشوارب، أسيل أكرم، والخالدة، محمود عبد الله، ٢٠٠٨- النمو الخلقي والاجتماعي. ط ١، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- ٢٠- صادق، غسان محمد، وآخرون، ١٩٨٩- أصول التربية الرياضية في مراحل الطفولة المبكرة. بغداد مطبعة التعليم العالي.
- ٢١- الصالح، بثينة ناصر، ٢٠١٤- فاعلية أنشطة الألعاب الشعبية في إكساب القيم الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز.
- ٢٢- طهطاوى، سيد احمد، ١٩٩٦- القيم التربوية في القصص القرآني. ط ١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٢٣- العاجز، فؤاد علي، وعطية، العمري، ١٩٩٩- القيم وطرق تعلمها وتعليمها- دراسة مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية والفنون تحت عنوان " القيم والتربية في عالم متغير". والمنعقد في جامعة اليرموك في الفترة من ٢٧-٢٩/٧/١٩٩٩م إربد، الأردن.
- ٢٤- العاجز، فؤاد علي، ٢٠٠٢- القيم وطرق تعلمها وتعليمها. مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس. جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد ٨٣، ديسمبر، ص ٥٥-٨٥
- ٢٥- عبد الفتاح، عزة خليل، ١٩٩٧- الأنشطة في رياض الأطفال. إشراف كاميليا عبد الفتاح، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٢٦- عبيدات والسميد، ٢٠٠٥- الدماغ والتعلم والتفكير. الطبعة الثانية، ديونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

- ٢٧- عمر، أمينة أحمد سعد، ٢٠٢٢- القيم الاجتماعية وعلاقتها بتنشئة الأطفال. مجلة كلية الآداب بقنا - جامعة جنوب الوادي - العدد ٥٥ أبريل ٢٠٢٢، ص ٨١٧-٨٥٦
- ٢٨- عويس، عفاف ١٩٨٥- دور القصة في النمو الأخلاقي. القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب.
- ٢٩- فهمي، عاطف عدلي، ٢٠٠٧- معلمة الروضة. ط٢، الأردن، عمان، دار المسيرة.
- ٣٠- كنعان، أحمد علي، ١٩٩٥- أدب الأطفال والقيم التربوية. ط١، دمشق، دار الفكر.
- ٣١- محمد، ربيع، وعامر، طارق عبد الرؤوف، ٢٠٠٨- المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- ٣٢- المشرفي، انشراح، ٢٠١٣- التربية الحركية. مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- ٣٣- مبارك، فتحي يوسف، ٢٠٠١- "القيم الاجتماعية اللازمة لتعليم المرحلة الابتدائية ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها للتلميذ". القاهرة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٩٦.
- ٣٤- محرز، نجاح رمضان، ٢٠٠٤- أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي في رياض الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ٣٥- مخايل، امطانيوس، ١٩٩٦- التقويم والقياس في التربية. ط١، جامعة دمشق، كلية التربية.
- ٣٦- وزارة التربية، ١٩٩٧- مناهج رياض الأطفال. المؤسسة العامة للمطبوعات، سورية، دمشق.
- ٣٧- وينزمان، أليس، ١٩٨٦- التربية الاجتماعية للأطفال. ط٣، ترجمة فؤاد البهي السيد، تقديم عبد العزيز القوصي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية

المراجع Arabic

1. ABYAD, M 2008 – Early Childhood. 3rd ed. Lebanese University, Beirut, 200p.
2. ABOU OBAIDA, H 2006 – Fundamentals of Teaching Physical Education. Alexandria, Egypt, Al-Ishaa Printing Press, 250p.

3. AL-ANANI, Hanan Abdul Hamid 2009 – Effectiveness of a Proposed Training Program in Developing Social Responsibility among Kindergarten Children. **Al-Childhood Arab Journal**, Vol. 11, No. 41, December 2009.
4. AL-DIB, Amira 2002 – **Foundations of Building Moral Values in Childhood**. Cairo: Egyptian General Book Organization, 2002. 1st ed.
5. AL-HAYARI, H, et al. 1992 – **Teacher's Guide in Physical Education for the First Four Grades. 1st ed. Ministry of Education**, Amman, Jordan, 200p.
7. Hamdi, Lamis Ibrahim, 2007 – **The Role of Family and Kindergarten in Shaping Children's Moral Values: A Field Study of Preschool Children Aged 5-6 in Latakia Governorate**. Master's Thesis, Faculty of Education, University of Damascus.
6. AL-JALABI, S 2005 – **Fundamentals of Building Psychological and Educational Tests and Scales**. 1st ed. Aladdin Foundation for Printing, Damascus, Syria, 200p.
7. AL-KHAWALDA, M M 2007 – **Popular Play Among Children and Its Educational Implications in Shaping Their Personalities**. 2nd ed. Dar Al-Uloom, Amman, 200p.
8. AL-KHATEEB, T Y 2003 – Educational Values in Luqman's Advice to His Son. **Journal of Educational and Psychological Sciences**, Damascus, Vol. 4, 1, 121-150.

- 9- AL-KHATEEB, T Y 2003 – Socialization of the Child. Amman, International Scientific House for Printing and Publishing
10. AL-MURAD, N Y, HASSO, M A 2007 – "The Impact of Using a Movement Story Program on Moral Development in Kindergarten Children," **Journal of Education and Science**, Vol. 15, 1, 43–53.
11. AL- AJIZ, F A, ATTA, A 1999 –**Values and Methods of Learning and Teaching Them**, Study presented at the Conference of the Faculty of Education and Arts titled "Values and Education in a Changing World," held at Yarmouk University from 27–29/7/1999, Irbid, Jordan.
12. Al-Ajiz, Fuad Ali, 2002 – Values and Methods of Learning and Teaching Them. **Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods**, Ain Shams University, Faculty of Education, Issue 83, December, pp. 55–85.
13. BIOCINETIC, T 1992 – **Moral Education in Kindergartens**. Translated by Fawzi Muhammad Issa. Cairo, Arab Thought House, 200p.
14. DAGHISTANI, B I A 2010 –The Effect of a Proposed Program Based on Educational Activities on Developing Some Moral and Social Values in Kindergarten Children, **Journal of the Modern Education Association**, Riyadh, 3rd year, No. 8, September 2010.

15. FAHMI, A A 2007 – **Kindergarten Teacher**. 2nd ed. Dar Al-Masira, Amman, Jordan, 250p.
16. HANOURA, A H, ABBAS, S I 1996 – **Preschool Children's Games**. 2nd ed. Al-Falah Library for Publishing and Distribution, Beirut, 200p.
17. HOMSI, A 1991 – **Fundamentals of Research in Psychology**. Damascus University, Faculty of Education, 200p.
18. KANAN, A A 1995 – **Children's Literature and Educational Values**. 1st ed. Dar Al-Fikr, Damascus, 200p.
19. KHALIFA, A L 1992 – **Elevating Values**. No. 160, Kuwait, Knowledge World Series, 200p.
20. MAHRAZ, N R 2004 – **Parenting Styles and Their Relationship to Social Adjustment in Kindergarten Children**. Unpublished PhD Thesis, Faculty of Education, Damascus University.
21. MIKHAEL, E 1996 – **Assessment and Measurement in Education**. 1st ed. Faculty of Education, Damascus University, 250p.
22. Al-Saleh, B. N, 2014 – **The Effectiveness of Traditional Games Activities in Instilling Social Values in Preschool Children**. Master's Thesis, Kingdom of Saudi Arabia, King Abdulaziz University.

23. MINISTRY OF EDUCATION, 1997 – **Kindergarten Curricula. General Authority for Publications**, Damascus, Syria, 200p.
24. MOHAMMED, R, AMER, T A 2008 – **Social Responsibility of Preschool Children**. Dar Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution, Amman, 200p.
25. MUBARAK, F Y 2001 –**Social Values Necessary for Teaching the Primary Stage and the Role of Social Studies Curricula in Developing Them for Students**, Cairo, Journal of the Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods, No. 96.
26. OBAIDAT, A, AL-SAMEED 2005 – **The Brain, Learning, and Thinking**. 2nd ed. Debono Publishing, Amman, Jordan, 300p.
27. Omar, A. A. A. S. 2022– Social Values and their Relationship to Raising Children. **Journal of the Faculty of Arts in Qena** – South Valley University, 55, pp. 817–856.
28. OWAIS, A 1985 – **The Role of Stories in Moral Development. Cairo**, Egyptian General Book Organization, 200p.
29. SADIK, G M, et al. 1989 – **Fundamentals of Physical Education in Early Childhood Stages**. Al-Taleem Al-Aali Press, Baghdad, 200p.

30. SHAHATA, H 1991 – **Arabic Children's Literature**. 1st ed. Egyptian Lebanese House, Cairo, 250p.
31. SHARAF, A H 2005 – **Physical and Motor Education for Normal and Disabled Children**. 2nd ed. Center for Publishing, Cairo, 200p.
32. TAHATAWI, S A 1996 – **Educational Values in Quranic Stories**. 1st ed. Arab Thought House, Cairo, 200p.
33. WEINSMAN, A 1986 – **Social Education for Children**. Translated by Fawad Al-Bahi Al-Sayed, Introduction by Abdul Aziz Al-Qousi. 3rd ed. Al-Nahda Library, Cairo, 300p.
34. AL-SATOUHI, H Y 2005 – **The Effectiveness of a Proposed Program for Integrating Kindergarten Teachers and Families in Developing Some Social Skills in Kindergarten Children**. Unpublished Master's Thesis, Institute of Studies and Educational Research, Cairo University.
35. AL-MUSHREFI, I 2013 – **Motor Education**. Umm Al-Qura University, Makkah, 200p.
36. AL-ROUMI, J N 1999 – **The Effect of Small Games and Movement Stories Programs on Some Physical and Motor Abilities of Kindergarten Children**. Unpublished PhD Thesis, Mosul University, Iraq.
37. AL-SHAWARIB, A K, AL-KHAWALDA, M A 2008 – **Moral and Social Development**. 1st ed. Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution, Amman, 200p.

References in English:

1. Abbs, Peter, 1975– Penelope Lively, Children's Fiction and the Failure of Adult Culture, **Children's Literature**, In. Ed. No. 18.
2. Bascon, William, 1968– **Folk Lore in sills Davide**. (ed.) International Encyclopedia.
3. Lrvin, Gail, M, 1989– **The Social Behavior of preschool experience versusne preschool experience on this behavior**, Diss, Abs, Inte, Vol 50, No 7m.
4. Akerson, Valarie Lbuzzell I., Cary A, 2007– Relationships of preservice early childhood teachers "cultural values, ethical and cognitive developmental levels, and views of nature of science, **journal of elementary science education**.
5. Lyon, T. & Saywitz, K., 1999– **Young maltreated children's competence to take the oath**. Applied Developmental Science.
6. Eisenberg, N., Walckik, S.A., Golderg G. & sEngle, J., 1991– parent values reinforcement and young children s social behavior. A longitudinal study. **the journal of Genetic psychology**. U.S. A, Vol, 15, NO. (1).
7. White, Ralph, 1951– **Values Analysis, the nature and use of the method**, New Jersey, Libration Press.

التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص

طالبة الدراسات العليا: هازار جابر عيد

إشراف: أ.د. أحمد حاج موسى

د. سوسن الشيخ محمود

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرّف مستوى كل من التشوهات المعرفية وقلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث، وتعرّف العلاقة بين التشوهات المعرفية وقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص، وتعرّف الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ، ومقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلقي، مكتسب)، وتكونت عينة البحث من (٣٧٢) معاق ومعاقة حركياً (١٦٠) خلقي، و(٢١٢) مكتسب، واستخدمت الباحثة مقياس التشوهات المعرفية من إعداد (Yurica, 2002)، ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحثة)، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

- وجود مستوى متوسط من التشوهات المعرفية، ومستوى مرتفع من قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية وقلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلفي، مكتسب).
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلفي، مكتسب). وذلك لصالح الإعاقة المكتسبة.

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، قلق المستقبل

**Cognitive distortions and their relationship to future anxiety
among the physically disabled in the mobility disability
centers in the city of Homs.**

Research Summary

The research aimed to identify the level of both cognitive distortions and future anxiety among members of the research sample, and to identify the relationship between cognitive distortions and future anxiety among the physically disabled in the mobility disability centers in the city of Homs, and to identify the differences between the average scores of the research sample members on the cognitive distortions scale and the future anxiety scale. According to the variable type of disability (congenital, acquired), the research sample consisted of (372) physically disabled men and women (160) congenital, and (212) acquired. The researcher used the cognitive

distortions scale prepared by (Yurica, 2002), and the future anxiety scale prepared by the researcher. Among the most important results reached by the research:

□ There is a moderate level of cognitive distortions and a high level of future anxiety among members of the research sample.

□ There is a positive, statistically significant correlation between cognitive distortions and future anxiety among members of the research sample.

□ There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample members on the cognitive distortions scale as a whole and its sub-dimensions depending on the variable type of disability (congenital, acquired).

□ There are statistically significant differences between the average scores of the research sample members on the future anxiety scale as a whole and its sub-dimensions depending on the variable type of disability (congenital, acquired). This is in favor of acquired disability.

Keywords: cognitive distortions, future anxiety

أولاً: مقدمة البحث:

تلعب العمليات المعرفية دوراً محورياً في تشكيل إدراكنا للعالم من حولنا وفي اتخاذ قراراتنا. ومع ذلك، فإن هذه العمليات ليست خالية من العيوب والتحيزات التي قد تؤدي إلى تشوهات في تفكيرنا وإدراكنا، ويطلق على هذه التشوهات اسم "التشوهات المعرفية"، والتي تمثل انحرافات منتظمة عن التفكير الرشيد والموضوعي، وهذه التشوهات هي عبارة عن أفكار تلقائية خاطئة ومشوهة يكونها الفرد عن نفسه، وعن العالم المحيط به وعن المستقبل، وفي الغالب تتكون هذه الأفكار في مرحلة الطفولة، وتتطور مع الفرد في مراحل حياته المختلفة، وتؤثر بشكل كبير على أفكاره ومشاعره وبالتالي تؤثر على أفعاله وتصرفاته مع المحيطين به والمجتمع بشكل كامل (عبد الستار، ٢٠٠٩، ١١٩). ويرى جاري وآخرون (Garay &etal, 2020,1677) بأن التشوهات المعرفية هي الأنماط المنحرفة للتفكير والإدراك التي تؤدي إلى تصورات خاطئة وغير واقعية للأحداث والمواقف، ويكتسب الأفراد هذه التشوهات ويقتنعون بها بشكل راسخ، مما يسبب تحريفاً للحقائق وتشوهاً للواقع، وقد ينتج عن ذلك انفعالات وسلوكيات غير توافقية تتميز بالمعاناة والضيق النفسي عند مواجهة المشكلات والتحديات، وتنشأ التشوهات المعرفية من تفاعل معقد بين عوامل داخلية وخارجية، فالعوامل الداخلية تتضمن الخصائص الشخصية والميول المعرفية للفرد، بينما تشمل العوامل الخارجية التأثيرات البيئية والاجتماعية والأسرية، وتلعب عمليات التفكير غير المنطقية وغير الواقعية، مثل التعميم المفرط والتفكير الثنائي والتهويل، دوراً مهماً في نشوء واستمرار التشوهات المعرفية.

وتعد التشوهات المعرفية ظاهرة شائعة لدى جميع الأفراد، حيث تنشأ نتيجة تفاعل معقد بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية، هذه الأنماط من التفكير غير المنطقي قد تؤثر على إدراكنا للواقع وتفسيرنا للأحداث، وتتبع من تجاربنا الشخصية وعمليات التعلم الاجتماعي، ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن هذه التشوهات قد تتفاقم بشكل ملحوظ لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، فالتحديات الجسدية التي يواجهونها، إلى

جانب المواقف الاجتماعية السلبية والحوازر البيئية، قد تخلق بيئة خصبة لتعزيز هذه التشوهات، فقد يميل هؤلاء الأفراد إلى المبالغة في تقييم الصعوبات، والتقليل من قدراتهم، والتعميم السلبي لتجارب معينة على جميع جوانب حياتهم، كما أن التحديات اليومية المرتبطة بالإعاقة الحركية قد تعزز أنماطاً من التفكير الثنائي (الكل أو لا شيء) والتنبؤ السلبي بالمستقبل، مما قد يزيد من حدة التشوهات المعرفية لديهم مقارنة بعامة السكان.

فالتشوهات المعرفية من العوامل المرتبطة بالفرد والتي تؤثر بشكل كبير على قدرته في مواجهة التحديات والمشكلات اليومية وإيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك لأن هذه التشوهات تزود الفرد برؤية معرفية مشوهة وغير واقعية للأحداث والمواقف، مما يجعله يبني آراءه واستنتاجاته على معلومات مشوهة ومحرّفة عن الحقيقة، ونتيجة لذلك، فإن الحلول التي يتوصل إليها للمشكلات قد لا تكون فعالة أو مناسبة للواقع الفعلي، إضافة إلى أن الأحداث الضاغطة والصعبة في الحياة يمكن أن تؤثر على البنية المعرفية للفرد وتساهم في ظهور تشوهات معرفية لديه، حيث تجعله هذه التشوهات يفسر الأحداث الخارجية والمشكلات التي يواجهها بطريقة سلبية ومتشائمة، مما يزيد من صعوبة التعامل معها بشكل إيجابي وفعال (جمعه، ٢٠٢٤، ٢٠٥).

وتتفاوت التشوهات المعرفية في شدتها وتأثيرها، فبعضها قد يؤدي إلى أخطاء طفيفة في الحكم أو التقدير، بينما قد تتسبب أخرى في قرارات خاطئة ذات عواقب وخيمة، على سبيل المثال، قد يؤدي تحيز تأكيد الذات إلى تجاهل أو التقليل من أهمية المعلومات المتعارضة مع معتقداتنا، مما قد يعرقل عملية اتخاذ القرار السليم. أما تحيز الخوف من الفرصة الضائعة، فقد يدفعنا إلى اتخاذ قرارات متهورة دون تقييم المخاطر بشكل كامل وهذا ما أشارت إليه دراسة حميدات (٢٠٢١) التي وجدت أن هناك علاقة ارتباطية بين اتخاذ القرار والتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

وإن التشوهات المعرفية لا تؤثر فقط على عملية اتخاذ القرار، بل قد تكون لها انعكاسات أيضاً على الصحة العقلية والنفسية لدى الفرد بشكل عام وذوي الإعاقة الحركية

بشكل خاص، فقد تسهم التشوهات مثل التفكير الكارثي والتهويل في زيادة مستويات القلق والتوتر، خاصة فيما يتعلق بالمستقبل، فالأفراد الذين يعانون من هذه التشوهات قد يميلون إلى توقع أسوأ السيناريوهات والتركيز على الجوانب السلبية المحتملة دون النظر إلى الاحتمالات الأكثر إيجابية، إضافة إلى أنه يمكن أن تؤدي هذه التشوهات إلى سلوكيات تجنبية، حيث يحاول الأفراد تجنب المواقف التي يدركونها على أنها مهددة أو خطيرة، وهو ما قد يعزز المخاوف ويزيد من الشعور بعدم القدرة على التحكم. وبالتالي، يمكن أن تصبح هذه الدورة الفكرية والسلوكية معيقة للصحة النفسية وتعزز القلق المستمر اتجاه المستقبل.

ويرى المومني ونعيم (٢٠١٣، ١٧٤) بأن قلق المستقبل هو حالة من القلق المرتبطة بتوقع حدوث أمر سلبي في المستقبل، ويصاحبه شعور بالخوف وعدم الطمأنينة والتهديد، ويؤثر هذا النوع من القلق على حياة الفرد الحالية والمستقبلية، حيث يشوه مواقفه واتجاهاته تجاه ما سيأتي، ويجعله ينظر للأحداث المحتملة بطريقة سلبية ومتشائمة، وقد ينتج قلق المستقبل عن الإدراك الخاطئ للأحداث المستقبلية وعدم الثقة في القدرة على التعامل معها بفاعلية، كما يساهم تداخل الأفكار وربط الماضي بالحاضر والمستقبل في زيادة هذا القلق وعرقلة قدرة الفرد على التكيف مع الأحداث المستقبلية المحتملة، وهناك العديد من الأسباب التي تؤدي لقلق المستقبل أهمها توقع حدوث تهديد للفرد سواء أكلن هذا التهديد واضحاً أم لا، ويرتبط التوقع بالأحداث المستقبلية والخوف من المستقبل، وما يحمله من تهديد يواجهه الفرد، وينشأ من أمور يتوقع حدوثها في المستقبل، بحيث يكون هذا التوقع مصاحباً لحالة من التوجس الشديد التي يصعب على الفرد التعامل معها مما يسبب له توتراً واضطراباً في مختلف جوانب السلوك.

وتجدر الإشارة إلى أن المراهقين من ذوو الإعاقة الحركية يواجهون مجموعة فريدة من التحديات تتداخل مع مرحلة النمو الحرجة التي يمرون بها، فبالإضافة إلى التغيرات الجسدية والنفسية الطبيعية للمراهقة، يتعاملون مع قيود جسدية قد تؤثر على استقلاليتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، فقد يواجهون صعوبات في الاندماج مع أقرانهم، مما قد يؤثر على

تكوين الهوية وتقدير الذات، كما أن التحديات الأكاديمية والمهنية تبرز بشكل خاص، حيث قد تحد الإعاقة من خياراتهم التعليمية أو فرص العمل المستقبلية، علاوة على ذلك، قد يواجهون تحيزات اجتماعية وحواجز بيئية تعيق مشاركتهم الكاملة في المجتمع، هذه العوامل مجتمعة قد تؤدي إلى زيادة مستويات القلق والاكتئاب، وتؤثر على نظرهم للمستقبل.

وإن هذه النظرة التشاؤمية اتجاه المستقبل من المحتمل أن تكون ناتجة عن التشوهات المعرفية التي من المحتمل أن تكون موجودة لديهم، فإن طريقة تفكير المعاقين حركياً واتجاهاتهم نحو المستقبل قد تكون معرضة للتشوهات المعرفية، مثل التفكير السلبي والتهويل من المخاطر المحتملة، حيث قد ينظرون إلى المستقبل على أنه يحمل المزيد من التحديات والعقبات بسبب إعاقتهم، مما قد يزيد من شعورهم بالقلق والخوف.

ثانياً: مشكلة البحث:

التشوهات المعرفية هي ظاهرة شائعة تنتشر في جميع شرائح المجتمع وفئاته العمرية والاجتماعية. فهي تتكون لدى الأفراد في مراحل مختلفة من حياتهم نتيجة لتفاعل مجموعة معقدة من العوامل النفسية والبيئية والاجتماعية. ومع ذلك، فإن هناك بعض الفئات التي قد تكون أكثر عرضة لهذه التشوهات بسبب الظروف والتحديات الخاصة التي تواجهها.

وتُعتبر فئة ذوي الإعاقة الحركية من هذه الفئات المعرضة بشكل أكبر للتشوهات المعرفية. فهم يواجهون مستويات عالية من الضغوطات والتحديات اليومية الناجمة عن إعاقتهم الجسدية، بالإضافة إلى الخبرات السابقة التي قد تكون سلبية أو صادمة، والتي تُعتبر من العوامل الرئيسية المساهمة في تطور التشوهات المعرفية.

علاوة على ذلك، فإن ذوي الإعاقة الحركية قد يكونون أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية والوصم والتمييز، وهي عوامل إضافية قد تساهم في ظهور أنماط تفكير وإدراك منحرفة لديهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة أحمد (٢٠٢٠) التي وجدت أن هناك علاقة موجبة بين وصمة الذات والتشوهات المعرفية، كما أن التحديات التي يواجهونها في الحصول على

فرص التعليم والعمل والرعاية الصحية المناسبة قد تزيد من شعورهم بالإحباط وعدم الأمان اتجاه المستقبل، مما يعزز التشوهات المعرفية لديهم، لا سيما أن التشوهات المعرفية هي أحد العوامل المرتبطة بالفرد والتي تؤثر في قدرته على مواجهة المشاكل اليومية، وذلك لدورها في إمداد الفرد برصيد معرفي مشوه وغير حقيقي، وبالتالي يبني آراءه على معلومات مشوهة ويترتب على ذلك حل غير حقيقي للمشكلة، وإن أحداث الحياة الضاغطة تؤثر في البنية المعرفية للفرد وتؤدي لحدوث تشوهات معرفية لديه يترتب عليها تفسيره لأحداث الحياة الخارجية ومشكلاتها بشكل سلبي (Ponourgia&Comoretto,2017,591).

وإن مثل هذه التشوهات المعرفية لها العديد من الآثار الخطيرة حيث ينتج عنها العديد من المشكلات وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات، فقد وجدت دراسة هماكي وكوبان (Hamaci&Coban,2010) التي أجريت على عينة من طلبة الجامعة في تركيا أن هناك علاقة موجبة بين التشوهات المعرفية وسوء التوافق الاجتماعي، ودراسة جمعه (٢٠٢٤) التي أجريت على طلبة الجامعة ووجدت أن هناك علاقة موجبة بين التشوهات المعرفية والتوقعات المستقبلية السلبية.

وقد أشارت الأدبيات النظرية والدراسات السابقة إلى أن الإعاقة الحركية تشكل لدى ذوي الإعاقة الحركية ما يشبه القيد النفسي، حيث يشعر المعاق أنه غير واثق من نجاحه في الأمور التي يقوم بها، وأنه عاجز عن إتمامها بالشكل المناسب، وإن شعوره بهذا العجز وهذه الدونية سيخلق لديه حالة من القلق الأمر الذي يضعف شعوره بالقدرة على إنجاز ما يأمل أو يسعى إلى إنجازه في المستقبل، فينظر للمستقبل على أنه مساحة غامضة من جهة، ومجال لوجهات نظر سلبية حول ما هو قادم من جهة أخرى، ولا سيما أن هذا الخوف والقلق من المستقبل قد يشكل مصدر للخطورة لدى ذوي الإعاقة الحركية بما يشمل من خوف من المجهول الناتج عن الخبرات الماضية والحاضرة، تجعله يشعر بعد الأمن وتدني اعتبار الذات وتوقع الخطر، والتفكير السلبي اتجاه المستقبل (عيبب ولالوش، ٢٠٢١، ١٨٩). وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات كدراسة خلف (٢٠١٢) التي أجريت على

(٤) معاقين حركياً وتوصلت لعدم وجود توافق من الناحية الجسمية والانفعالية، وعدم تقبل لصورة الجسم، ولديهم قلق مستقبل، ويغلب عليهم الطابع التشاؤمي، ولديهم خوف من الفشل والعجز والوحدة. ودراسة الريماوي (٢٠٠٨) التي أجرت على (٢٠٠) معاقة إلى أن المعاقين حركياً يعانون من القلق والاكتئاب أكثر من الأنواع الأخرى من الإعاقات. ودراسة بونعامه (٢٠١٤) التي أجريت على (٤٠) معاقاً حركياً، وتوصلت إلى أن أهم السمات التي يتميز بها المعاق حركياً هي القلق، وسوء تقدير الذات، والانطواء، والخجل، وقد أكدت دراسة بص (٢٠٢٣) إلى أن فئة الشباب من المعاقين حركياً يتمتعون بدرجة مرتفعة من قلق المستقبل.

من خلال ما تقدم نجد أن هناك العديد من الدراسات التي بحثت في التشوهات المعرفية، وقلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية، وربطتها مع متغيرات عدّة، لكن لم يكن هناك أي دراسة على حد علم الباحثة بحثت في علاقة هذين المتغيرين مع بعضهم، على الرغم من أن وجود مستويات مرتفعة من التشوهات المعرفية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية قد يؤدي إلى آثار سلبية تمتد لتشمل جوانب متعددة من شخصياتهم، هذه التشوهات المعرفية يمكن أن تجعلهم ينظرون إلى أنفسهم ومستقبلهم بشكل تشاؤمي وسلبى، مما قد يحد من قدرتهم على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم.

ونتيجة للآثار السلبية التي تتركها التشوهات المعرفية على الفرد بشكل عام وذوي الإعاقة الحركية بشكل خاص إذ نجد أن هناك العديد من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية يعانون الكثير من الاضطرابات النفسية والانفعالية الناتجة عن تبنيهم لأفكار غير واقعية وخاطئة قد تولد لديهم قلق من المستقبل إذ تجعلهم يحرفون الواقع برؤيا غير حقيقية، وكذلك المواقف والأحداث مما قد يدفعهم إلى حالات من الخوف والتوتر تجعلهم في حالة عدم استقرار نفسي.

واستناداً إلى ما سبق نتحدد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز الإعاقة الحركية في
مدينة حمص

ما طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية وقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز
الإعاقة الحركية في مدينة حمص؟

ثالثاً: أهمية البحث:

١. يستمد هذا البحث أهميته من خلال تسليط الضوء على التشوهات المعرفية بأنواعها المختلفة، وكيفية ارتباطها بالحالة النفسية للفرد وخاصة فيما يتعلق بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً.
٢. تساهم الدراسة في فهم أعمق لمفهوم قلق المستقبل بأبعاده المختلفة، وكيفية تأثيره بالعوامل المعرفية مثل التشوهات المعرفية.
٣. كما تتبع أهمية البحث من تركيزه على فئة (المعاقين حركياً) والتي تُعد من الفئات المهمة وذات الأولوية، إلا أنها لم تحظ بالقدر الكافي من البحوث والدراسات. لذا يأمل البحث أن يساهم في سد هذه الفجوة البحثية وتسليط الضوء على هذه الفئة وبعض متغيراتها النفسية، مع إمكانية تقديم توصيات وبرامج مناسبة بناءً على النتائج.
٤. لم تحظ دراسة العلاقة بين التشوهات المعرفية وقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً بالاهتمام الكافي في البيئة المحلية، لذلك فإن البحث قد يكون الأول - في حدود علم الباحثة - في الجمهورية العربية السورية الذي يبحث العلاقة بين هذين المتغيرين.
٥. قد تساعد نتائج الدراسة في تصميم برامج إرشادية وعلاجية تستهدف تعديل التشوهات المعرفية وتخفيف قلق المستقبل لدى المعاقين حركياً.
٦. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في مجال التأهيل النفسي والاجتماعي للمعاقين حركياً، حيث تساعد على تحديد احتياجاتهم النفسية والمعرفية بشكل أدق.

رابعاً: أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تعرف:

١. مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة البحث.
٢. مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث.

٣. العلاقة بين التشوهات المعرفية وقلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث.
٤. الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلقية، مكتسبة).
٥. الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلقية، مكتسبة).

خامساً: أسئلة البحث:

- ١- ما مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة البحث؟
- ٢- ما مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث؟

سادساً: فرضيات البحث:

١. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية، ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل ككل وأبعاده الفرعية.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلقية، مكتسبة).
٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلقية، مكتسبة).

سابعاً: مصطلحات البحث:

التشوهات المعرفية **Cognitive Distortions**: هي الإدراك الخاطئ لأحداث الحياة، والتي من الممكن أن تؤدي إلى نشوء الاضطراب النفسي كما يبين بيك أن جوهر النموذج

المعرفي للاضطراب النفسي يقوم على الفكرة أو الصورة الخاطئة التي يشكلها حول ذلك الحدث (Beck, 1976, 56).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في البحث الحالي.

قلق المستقبل Future anxiety: هو خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن. مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، (Nagashima, 2003, p 181).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على مقياس قلق المستقبل المستخدم في البحث الحالي.

ثامناً: حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** جمعية صامدون رغم الجراح، وجمعية ثمار المحبة، وجمعية الرجاء في مدينة حمص.
- **الحدود الزمانية:** طبق البحث الحالي خلال الفترة الممتدة من ٢٢/١/٢٠٢٤ ولغاية ١٠/٣/٢٠٢٤.
- **الحدود البشرية:** طبق البحث الحالي على عينة من المعاقين حركياً الموجودين في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص.
- **الحدود الموضوعية:** تتمثل بمعرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية وقلق المستقبل، والفروق في متغيرات البحث تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلقية، مكتسبة).

تاسعاً: الجانب النظري:

تمهيد:

تعتبر التشوهات المعرفية من المفاهيم المهمة في علم النفس المعرفي والإرشاد النفسي، وتشير إلى الأنماط السلبية والمشوهة في التفكير والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه والعالم من حوله، هذه التشوهات المعرفية تؤدي إلى تفسيرات غير منطقية للأحداث والمواقف، مما ينتج عنه مشاعر وسلوكيات غير تكيفية. وقد حدد العالم آرون بيك، الرائد في العلاج المعرفي السلوكي، عدداً من التشوهات المعرفية الشائعة مثل التفكير الكارثي، والتعميم المفرط، والتفكير الثنائي، وغيرها. تلعب هذه التشوهات دوراً محورياً في نشوء واستمرار العديد من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق وغيرها، وفي سياق هذا البحث، يتم التركيز على دور التشوهات المعرفية في قلق المستقبل لدى المعاقين حركياً، حيث قد تؤدي هذه التشوهات إلى تفسيرات سلبية ومشوهة للأحداث المستقبلية، مما يزيد من مستويات القلق والتوتر تجاه ما هو آت. لذا، فمن المهم فهم طبيعة هذه التشوهات وعلاقتها بقلق المستقبل لدى هذه الفئة من أجل تصميم التدخلات المناسبة لمساعدتهم.

تعريف التشوهات المعرفية:

تشير التشوهات المعرفية إلى الأنماط السلبية والمشوهة في التفكير والمعتقدات التي يكونها الشخص عن نفسه والعالم من حوله. وفقاً لآرون بيك، تتمثل هذه التشوهات في صيغ معرفية ثابتة يعتنقها الفرد، حيث يميل إلى تضخيم الجوانب السلبية والتقليل من شأن الإيجابيات، ويقوم بتعميمات مفرطة وتوقع الكوارث والشخصنة ولوم الذات، إضافة إلى المبالغة في المعايير والمستويات المطلوبة للأداء، واستنتاجات عشوائية وتجريدات انتقائية.

وإن هذه التشوهات المعرفية تؤثر في الطريقة التي يدرك بها الشخص الأحداث ويفسرها، حيث يميل إلى الإدراك السلبي والتفسير المشوه للأحداث التي يتعرض لها. ونتيجة لذلك، قد يشعر الشخص بالعجز وعدم القدرة على القيام بأنشطته المعتادة، مما يؤدي إلى

صراع داخلي بين ذات الشخص والآخرين، ويعرضه للاضطراب الانفعالي (عوادي، ٢٠١٨، ٦٩).

وبعبارة أخرى، التشوهات المعرفية هي أنماط تفكير غير عقلانية ومشوهة تؤثر في كيفية إدراك الفرد وتفسيره للأحداث والمواقف، مما قد يؤدي إلى مشاعر سلبية واضطرابات انفعالية.

أنماط التشوهات المعرفية:

هناك أنواع عديدة للتشوهات المعرفية نذكر منها:

- ١- **التفكير الكارثي (Catastrophizing):** هو الميل إلى توقع وتصور أسوأ السيناريوهات والنتائج الكارثية للأحداث والمواقف، حتى لو كانت احتمالية حدوثها ضئيلة. يركز الشخص على التفاصيل السلبية ويتجاهل الجوانب الإيجابية أو العوامل المخففة.
- ٢- **التعميم المفرط (Overgeneralization):** هو استخلاص استنتاجات عامة وقواعد ثابتة من حادثة أو موقف محدد، واعتبارها صالحة في جميع المواقف المماثلة. يميل الشخص إلى تعميم نتيجة سلبية واحدة على باقي جوانب حياته.
- ٣- **التفكير الثنائي (Dichotomous Thinking):** هو رؤية الأشياء والمواقف بطريقة ثنائية متطرفة، إما أبيض أو أسود، نجاح أو فشل، دون وجود مساحة للدرجات الوسطى أو الرمادية. يفتقر الشخص إلى المرونة في التفكير ويتجاهل التدرجات المختلفة.
- ٤- **الشخصنة (Personalization):** هو اعتقاد الشخص بأن الأحداث والسلوكيات الخارجية متعلقة به بشكل شخصي ومباشر، حتى لو لم يكن هناك دليل على ذلك. يأخذ الأمور على أنها موجهة ضده أو بسببه، دون النظر إلى العوامل الأخرى.

- ٥- **لوم الذات (Self-Blame):** هو اتهام الذات بشكل مفرط ودائم عن الأحداث السلبية والنتائج غير المرغوبة، حتى لو كانت هناك عوامل خارجية أخرى مسؤولة عنها. يتجاهل الشخص دور العوامل الخارجية ويحمل نفسه المسؤولية الكاملة.
- ٦- **القراءة الذهنية (Mind Reading):** هو افتراض معرفة ما يفكر فيه الآخرون أو ما هي دوافعهم ونواياهم، دون أي دليل واضح أو تواصل فعلي معهم. يعتمد الشخص على توقعاته الذاتية بدلاً من التحقق من وجهات نظر الآخرين.
- ٧- **التجريد الانتقائي (Selective Abstraction):** هو التركيز على جزء سلبي صغير أو تفصيل واحد من الموقف، وتجاهل أو إغفال الجوانب الإيجابية الأخرى. يتم انتقاء المعلومات السلبية وتضخيمها، بينما تُهمل المعلومات الإيجابية.
- ٨- **الإلغاء الإيجابي (Disqualifying the Positive):** هو تجاهل أو تقليل الأحداث الإيجابية أو الإنجازات الشخصية، والتركيز فقط على الجوانب السلبية. يرفض الشخص الاعتراف بالنجاحات أو يبرر أنها غير مهمة أو حدثت بالصدفة.
- ٩- **الاستدلال العاطفي (Emotional Reasoning):** هو الاعتقاد بأن المشاعر والانفعالات التي يشعر بها الشخص تعكس الحقيقة الموضوعية، بدلاً من النظر إلى الأدلة والحقائق الفعلية. يستند الشخص إلى مشاعره الداخلية كدليل على واقع الموقف.
- ١٠- **الأفكار الملزمة (Shoulds):** هو استخدام كلمات مثل "يجب"، "ينبغي"، "لابد" بشكل مفرط ومتطرف، مما يؤدي إلى توقعات غير واقعية وضغوط داخلية على الذات والآخرين. يفرض الشخص معايير ومتطلبات صارمة على نفسه وعلى الآخرين دون مرونة (كورين وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٥-٣٨).

خصائص الأفراد المشوهين معرفياً:

من الخصائص البارزة للأشخاص الذين يعانون من تشوهات معرفية ما يلي:

- ١- وجود انطباعات مبالغ فيها عن الذات، سواء كانت إيجابية أو سلبية. فقد يصف أحدهم نفسه بأنه عبقرى لا يمكن أن يفشل أبداً، أو على النقيض من ذلك، يصف نفسه بالثرثار الفاشل الذي لا يمكنه النجاح في أي مهمة.
- ٢- يتميز أسلوب تفكير الأشخاص الذين يعانون من تشوهات معرفية بالجمود والتقليدية، حيث يواجهون صعوبة في التكيف مع المتغيرات والتحديات الجديدة التي تفرضها مجريات الحياة المتنوعة. بدلاً من امتلاك منظور مرن وقابل للتعديل، يلتزمون بأطر تفكير ضيقة وراسخة، مما يجعلهم غير قادرين على التأقلم بسهولة مع المواقف الجديدة والمختلفة عن المألوف لديهم.
- ٣- من الأنماط السلوكية الشائعة لدى الأشخاص الذين يعانون من تشوهات معرفية هو وضع أنفسهم في مواقف محرجة ومريكة. حيث يميلون إلى المبالغة في ادعاء امتلاكهم للدراية والخبرة في مجالات معينة، بينما يتضح عكس ذلك عند مواجهتهم للمواقف الفعلية.
- ٤- يتصفون بضعف الإحساس العاطفي نحو الآخرين فلا يتعاطفون معهم وأحياناً ما تخرج منهم أفعال أو أقوال جارحة نحو الآخرين دون مراعاة لمشاعرهم.
- ٥- يميل الأشخاص الذين يعانون من تشوهات معرفية إلى توقع الأسوأ في المواقف المختلفة، حيث يركزون بشكل كبير على جوانب القصور والفشل لديهم، بدلاً من التركيز على نقاط القوة والنجاحات التي حققوها.
- ٦- يتسم هؤلاء الأشخاص بالجمود والتعصب الفكري، حيث يميلون إلى المبالغة والتطرف في آرائهم ووجهات نظرهم. كما يواجهون صعوبة في قبول الآراء المخالفة لمعتقداتهم، ويتعاملون بحدة وتشدد مع من يختلف معهم في الرأي (راوي، ٢٠٢١، ٤١٠).

لذا، من الواضح أن التشوهات المعرفية يمكن أن تكون لها عواقب وخيمة على صحة الفرد النفسية والعقلية. ومن هنا، يبرز قلق المستقبل كأحد الاضطرابات النفسية الشائعة التي قد تنتج عن هذه التشوهات المعرفية. حيث يعتبر قلق المستقبل هو حالة من القلق المزمن والمستمر تجاه الأحداث المقبلة في حياة الشخص، والتي قد لا تكون حتى قريبة الحدوث. والأفراد الذين يعانون من قلق المستقبل غالباً ما يركزون بشكل مفرط على السيناريوهات السلبية المحتملة، ويتخيلون النتائج السيئة دون أي أساس منطقي. هذا النوع من القلق المستمر يمكن أن يؤثر بشكل كبير على جودة حياة الشخص ويعيق قدرته على الاستمتاع باللحظة الحالية والتخطيط للمستقبل بشكل صحي.

مفهوم قلق المستقبل وأسبابه:

قلق المستقبل هو شكل من أشكال القلق الذي يتميز بالقلق المفرط والمستمر تجاه الأحداث المستقبلية. والأشخاص الذين يعانون من قلق المستقبل لديهم ميل لتوقع النتائج السلبية والتركيز على السيناريوهات التشاؤمية، حتى عندما لا يكون هناك سبب واقعي للقلق. قد يقضون ساعات طويلة في التفكير المتكرر في كل ما قد يسير على نحو خاطئ، مما يؤدي إلى مستويات عالية من التوتر والقلق. هذا النوع من القلق يمكن أن يكون مدمراً للغاية ويعرقل قدرة الشخص على الاستمتاع باللحظة الراهنة والتخطيط بشكل فعال للمستقبل (Moscovitch, 2015, 103).

وهناك عدة عوامل تساهم في تطوير قلق المستقبل لدى الأفراد. أحد هذه العوامل هو الخبرات السلبية في الماضي، فالأشخاص الذين عانوا من صدمات أو أحداث مؤلمة في حياتهم يميلون إلى القلق المفرط تجاه المستقبل خوفاً من تكرار هذه التجارب. كما أن التشوهات المعرفية مثل التفكير الكارثي والميل إلى التشاؤم تغذي قلق المستقبل. علاوة على

ذلك، يمكن أن تكون بعض السمات الشخصية مثل عدم القدرة على التحكم في القلق والتوتر وضعف مهارات التعامل مع الضغوطات من الأسباب المحتملة لقلق المستقبل (Zaleski, 1996, 135).

وقد أشار ويكرشام (Wickersham, 2018, 97-112) إلى الأسباب التي تؤدي إلى ظهور أعراض قلق المستقبل لدى الأفراد تتمثل بما يلي:

١. الخبرات الصادمة في الماضي: عندما يمر الشخص بتجارب مؤلمة أو صادمة في حياته السابقة، مثل فقدان عزيز، أو التعرض لحادث خطير، أو الإساءة، فإن هذه التجارب قد تتركه بشعور عميق من الخوف والقلق تجاه المستقبل. حيث يخشى تكرار مثل هذه الأحداث المريعة مرة أخرى في المستقبل.

٢. أنماط التفكير السلبية: التشوهات المعرفية أو أنماط التفكير غير العقلانية مثل التوقعات التشاؤمية والتفكير الكارثي تلعب دورًا كبيرًا في تغذية قلق المستقبل. حيث يركز الشخص بشكل مفرط على السيناريوهات السلبية ويتوقع دائمًا حدوث الأسوأ، مما يزيد من قلقه تجاه المستقبل.

٣. ضعف مهارات التعامل مع الضغوط: الأفراد الذين لديهم ضعف في مهارات إدارة الضغوطات والتعامل مع المواقف الضاغطة بشكل فعال، يواجهون صعوبة في التحكم في مشاعر القلق والتوتر. وهذا بدوره يزيد من قلقهم تجاه المستقبل وعدم قدرتهم على التعامل مع التحديات المقبلة.

٤. الاضطرابات النفسية الأخرى: بعض الاضطرابات النفسية مثل اضطراب القلق العام واضطرابات المزاج كالاكتئاب، قد تساهم في تطور قلق المستقبل. حيث يكون الشخص أكثر عرضة للتفكير السلبي والقلق المفرط تجاه المستقبل.

٥. العوامل الوراثية والبيولوجية: هناك احتمال أن تكون هناك عوامل وراثية أو بيولوجية تجعل بعض الأفراد أكثر عرضة لتطوير قلق المستقبل. فالاختلافات في مستويات الناقلات العصبية أو هرمونات الجهاز العصبي قد تلعب دوراً في ميل الشخص للقلق المفرط.

سمات الأشخاص القلقين من المستقبل:

١. التشاؤم والتوقع الدائم للأسوأ وشعور الشخص بأن الأخطار محدقة به.
٢. استغلال العلاقات الاجتماعية لضمان الأمن في المستقبل.
٣. تجنب المخاطرة والانسحاب من الأنشطة البناءة.
٤. فقدان الثقة بالآخرين مما يؤدي إلى الصراعات.
٥. اتخاذ إجراءات وقائية للحفاظ على الوضع الحالي بدلاً من المخاطرة للتقدم.
٦. استخدام آليات دفاعية مثل الإزاحة والكبت للتقليل من الأحداث السلبية.
٧. التركيز على الحاضر والهروب إلى الماضي.
٨. الانطواء والشك والحزن والتردد.
٩. الخوف من التغييرات الاجتماعية والسياسية المستقبلية.
١٠. صلابة الرأي والانفعالات المفرطة لأتفه الأسباب.
١١. الالتزام بالروتين والطرق المعروفة في التعامل مع الحياة.
١٢. توقع الأسوأ والانتظار السلبي للمستقبل (بولعسل، ٢٠١٤، ٣٧).

ومن خلال ما تقدم يتضح أن قلق المستقبل هو اضطراب نفسي شائع يتميز بالقلق المفرط والتوتر الشديد تجاه الأحداث المستقبلية، حتى في غياب أي تهديد واقعي. ينشأ هذا القلق نتيجة لتفاعل معقد بين عوامل مختلفة منها الخبرات السلبية السابقة، والتشوهات

المعرفية كالتفكير الكارثي والتشاؤم، وضعف مهارات التعامل مع الضغوطات، إلى جانب الاضطرابات النفسية الأخرى والعوامل الوراثية والبيولوجية. وتتعدد أعراض قلق المستقبل لتشمل التركيز المفرط على السيناريوهات السلبية، والتوقعات التشاؤمية، والانشغال المستمر بالقلق تجاه المستقبل، والانطواء والانسحاب من الأنشطة، بالإضافة إلى مشاعر الحزن والشك والتردد، وصلابة الرأي والانفعالات المفرطة. كل هذه الأعراض تؤثر سلباً على جودة حياة الشخص وقدرته على التخطيط والتطلع للمستقبل بشكل إيجابي.

عاشراً: الدراسات السابقة:

• دراسة عوادي (٢٠١٨) الجزائر.

عنوان الدراسة: علاقة معنى الحياة بالتشويهات المعرفية لدى الأشخاص المعاقين دراسة ميدانية على عينة من المعاقين بولاية الوادي.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى كل من معنى الحياة والتشويهات المعرفية لدى أفراد عينة البحث، وتعرّف العلاقة بين معنى الحياة والتشويهات المعرفية، وتعرّف الفروق لدى أفراد عينة البحث على مقياس معنى الحياة، ومقياس التشويهات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس ونوع الإعاقة.

عينة الدراسة: (٨١) معاقاً سمعياً وبصرياً وحركياً.

نتائج الدراسة: إن غالبية أفراد عينة البحث لديهم مستوى منخفض من معنى الحياة، ومستوى مرتفع من التشويهات المعرفية، إضافة لوجود علاقة موجبة بين معنى الحياة والتشويهات المعرفية لديهم، وعدم وجود فروق لدى أفراد عينة البحث على كل من مقياس معنى الحياة والتشويهات المعرفية تبعاً لمتغيري الجنس ونوع الإعاقة باستثناء التشويهات المعرفية فقد كانت لصالح الإعاقة البصرية.

• دراسة أحمد (٢٠٢٠) مصر.

عنوان الدراسة: وصمة الذات كمنبئ بالتشوهات المعرفية وصعوبة التنظيم الانفعالي لدى المعاقين حركياً.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى وصمة الذات، وعلاقتها بكل من التشوهات المعرفية والتنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث، والكشف عن إمكانية التنبؤ بكل من التشوهات المعرفية والتنظيم الانفعالي من خلال وصمة الذات.

عينة الدراسة: (٧٨) معاق حركياً.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى وصمة الذات لدى أفراد عينة البحث، ووجود علاقة موجبة بين وصمة الذات والتشوهات المعرفية لدى أفراد عينة البحث.

• دراسة عوادي وخليفة (٢٠٢٢) الجزائر.

عنوان الدراسة: التشوهات المعرفية لدى المعاقين المتدربين دراسة على عينة من المعاقين - سمعياً - بصرياً - حركياً - بولاية الوادي.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة البحث، والتعرف على الفروق في التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (بصرية، سمعية، حركية).

عينة الدراسة: (٨١) من ذوي الإعاقة السمعية، والبصرية، والحركية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أغلبية المعاقين لديهم مستويات منخفضة من التشوهات المعرفية، وعدم وجود فروق على مقياس التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس، ونوع الإعاقة.

• دراسة عيبب ولالوش (٢٠٢١)، الجزائر.

عنوان الدراسة: قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهقين المعاقين حركياً دراسة ميدانية في مراكز إعادة التأهيل الحركي والوظيفي بالجزائر

هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى المراهقين المعاقين حركياً في مراكز إعادة التأهيل الحركي والوظيفي، تعرف الفروق على مقياسي قلق المستقبل وتقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: ٥٠ مراهق معاق حركياً.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل وتقدير الذات، وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس قلق المستقبل لصالح الإناث، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات.
- **دراسة عبد اللطيف (٢٠١٨) سوريا.**

عنوان الدراسة: القلق من المستقبل لدى عينة من النساء العاملات المعوقات حركياً في ضوء بعض المتغيرات.

هدف الدراسة: يهدف البحث الحالي إلى دراسة القلق من المستقبل لدى المرأة العاملة المعاقة حركياً في ضوء المتغيرات التالية (طبيعة الإعاقة، المستوى التعليمي، الوضع الاجتماعي، عدد سنوات الخدمة).

عينة الدراسة: (١٣٥) امرأة عاملة معاقة حركياً.

نتائج الدراسة: وجود فروق في مستوى قلق المستقبل وفقاً لطبيعة الإعاقة لصالح الشلل النصفي، وعدم وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تبعاً لكل من المستوى التعليمي، والوضع الاجتماعي، وعدد سنوات الخدمة).

- **دراسة ستانوسو ورزقيانا (Stantoso & Rizkiana, 2019) اندونيسيا.**

عنوان الدراسة: The impact of positive thinking of future anxiety mediated by self-acceptance on physical disability college students

هدف الدراسة: معرفة كيف يمكن أن يؤثر التفكير الإيجابي على قلق المستقبل من خلال قبول الذات.

عينة الدراسة: (٨٤) طالب يعانون من الإعاقة الجسدية.

نتائج الدراسة: لقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التفكير الإيجابي وقلق المستقبل، ووجود تأثير إيجابي للتفكير الإيجابي على قبول الذات، ووجود أثر إيجابي لقبول الذات على قلق المستقبل.

التعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن قسم من هذه الدراسات بحثت في التشوهات المعرفية وقلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية وربطتها مع متغيرات أخرى مثل وصمة الذات، ومعنى الحياة، وطريقة التفكير، وتقدير الذات، وكانت هذه الدراسات على عينات في مراحل عمرية مختلفة، واختلفت هذه الدراسات عن بعضها من حيث المتغيرات التي درستها، والأدوات التي استخدمتها، والنتائج التي توصلت إليها، فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة عوادي (٢٠١٨) إلى وجود مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة من ذوي الإعاقة، كما توصلت دراسة أحمد (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة موجبة بين وصمة الذات والتشوهات المعرفية لدى المعاقين حركياً، أما فيما يتعلق بقلق المستقبل، فقد أظهرت دراسة عبد اللطيف (٢٠١٨) وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تبعاً لطبيعة الإعاقة الحركية، بينما توصلت دراسة عيبب ولالوش (٢٠٢١) إلى وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى المراهقين ذوي الإعاقة الحركية، ومن ناحية أخرى، ركزت دراسة ستانوسو ورزقيانا (٢٠١٩) على دور التفكير الإيجابي وقبول الذات في التأثير على قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة الحركية، حيث توصلت إلى وجود علاقة

إيجابية بين التفكير الإيجابي وقلق المستقبل. ولم تجد الباحثة أي دراسة على المستوى المحلي بحثت في العلاقة بين التثوهات المعرفية وقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً (على حد علم الباحثة)، مما شكل دافع قوي لدى الباحثة للقيام بهذه الدراسة، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث، وفي كتابة الإطار النظري، وفي تقديم تفسير للنتائج التي توصل إليها البحث.

عاشراً: إجراءات البحث:

١. منهج البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحديد العلاقة بين قلق المستقبل والمرونة النفسية لدى عينة من المعاقين حركياً في مدينة حمص، وبالتالي اقتضت طبيعة البحث الحالي استخدام المهج الوصفي، وهو الأكثر ملائمة لمثل هذه البحوث.

ويعرّف المهج الوصفي بأنه المنهج الذي يصمم لتحديد الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن ووصفها، باستخدام الفرضيات، وهو أكثر من مجرد جمع للبيانات بل يمتد إلى مستوى التفسير الملائم لها، واكتشاف المعاني والعلاقات الخاصة بها (منصور وآخرون، ٢٠٠٩، ٦٤).

٢. مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث بجميع المعاقين حركياً الموجودين في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص وهي (جمعية الرجاء، وجمعية ثمار المحبة، وجمعية صامدون رغم الجراح)، والبالغ عددهم (١٦٢٨) وذلك بناءً على الإحصائية التي قُدمت من قبلهم، وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة حيث تؤدي هذه الطريقة إلى احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كعنصر من عناصر العينة، فلكل فرد فرصة متساوية في اختياره ضمن العينة، بحيث أن اختيار فرد في العينة لا يؤثر على اختيار أي فرد آخر (أبو علام، ٢٠١١، ١٧١)، ومن خلال استخدام الحاسب الآلي تم اختيار أفراد عينة البحث من كل

مركز من المراكز الثلاث والبالغ عددهم (٤١٧) شخص، ولقد تم استبعاد الاستثمارات الغير مناسبة وذلك بسبب عدم استكمال الإجابة عليها والتي بلغ عددها (٤٥) استمارة، وبالتالي أصبح حجم عينة البحث النهائية (٣٧٢) معاق ومعاقة حركياً، وهي تشكل ما نسبته ٢٢% من أفراد مجتمع البحث. كما هو موضح في الجدول رقم (١).

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفق متغير نوع الإعاقة

نوع الإعاقة	العدد	النسبة المئوية
خلفي	١٦٠	٤٣%
مكتسب	٢١٢	٥٧%
المجموع	٣٧٢	١٠٠%

٣. أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث الحالي، فقد اقتضى ذلك اعتماد أداتين وهما:

١. مقياس قلق المستقبل (من إعداد الباحثة):

أ. الصورة الأولية للمقياس:

من أجل إعداد المقياس قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ومن هذه الدراسات دراسة شقير (٢٠٠٥)، ودراسة القاضي (٢٠٠٩)، ودراسة شلهوب (٢٠١٦)، ودراسة طافش (٢٠١٧)، وفي ضوء ذلك تم تحديد المجالات والعبارات التي يتكون منها المقياس، حيث اشتمل المقياس في صورته الأولية على (٤٧) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: (قلق المستقبل الاجتماعي، قلق المستقبل الأسري، قلق المستقبل الاقتصادي المهني، قلق المستقبل الصحي). واعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم خماسي (موافق تماماً، موافق بشكل كبير، موافق بشكل متوسط، موافق بشكل ضعيف، غير موافق مطلقاً)، وتعطى الدرجات وفق الآتي (١-٢-٣-٤-٥) وذلك بالنسبة للبند الإيجابية، و(١-٢-٣-٤-٥) بالنسبة للبند السلبية.

ب. الخصائص السيكمترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: تم التأكد من صدق مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية باستخدام الطرق الآتية: صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، الصدق التمييزي.

١- صدق المحكمين:

لقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (٨) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية والمختصين في علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية في جامعة البعث، وجامعتي دمشق وتشرين، وقد تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فما فوق، وعلى ضوء تلك الآراء تم استبعاد ثلاثة بنود وهي "أعتقد أنني سأواجه بالرفض أكثر من الأشخاص العاديين" رقمه (٤٥)، "أشعر بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة بسبب كثرة الحوادث هذه الأيام" رقمه (٣٢)، "أشعر بالقلق عندما أتخيل إصابتي بحادث ما" (٤٠)، كما تم تعديل صياغة بعض البنود، وبالتالي أصبح المقياس مكوناً من (٤٤) بنداً موزعة على الأبعاد الأربعة.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

لقد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٧٢) معاقاً حركياً، وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية على البعد الذي ينتمي إليه هذا البند، وكذلك معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، ومعامل ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس ككل. وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي Spss ويوضح الجدول رقم (٢) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكلية على البعد الذي ينتمي إليه البند، ومعامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، ويوضح الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس.

التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص

جدول (٢) معاملات ارتباط بنود مقياس قلق المستقبل مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس ومع الدرجة الكلية للمقياس

البعد الأسري			البعد الاجتماعي		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
للمقياس	للبعد	البند	للمقياس	للبعد	البند
**٠,٦٣٣	**٠,٧٨٨	٢	**٠,٧١٣	**٠,٧٣٨	١
**٠,٥٢٦	**٠,٦٢٣	٦	**٠,٣٥٩	**٠,٤٨٣	٥
**٠,٤٠٨	**٠,٦٨٢	١٠	**٠,٤٩٥	**٠,٦٦٧	٩
**٠,٥٦٧	**٠,٧٣٦	١٤	**٠,٥٢٣	**٠,٦٩٥	١٣
**٠,٤٣١	**٠,٥٠٧	١٨	**٠,٥٣٨	**٠,٧٧٨	١٧
**٠,٤٨٣	**٠,٥٦٨	٢٢	**٠,٤٩٢	**٠,٥٨٥	٢١
**٠,٤٢٨	**٠,٦٣٨	٢٦	**٠,٦٥٩	**٠,٦٩٠	٢٥
**٠,٥١٨	**٠,٦٤٢	٣٠	**٠,٣٩٦	**٠,٥٩٥	٢٩
**٠,٥٣٣	**٠,٦٦٥	٣٣	**٠,٣٣٨	**٠,٥٠٠	٣٢
**٠,٤٨٩	**٠,٦١٠	٣٧	**٠,٥٠٢	**٠,٧٠٣	٣٦
**٠,٤٩٨	**٠,٦٦٧	٤٠	**٠,٤٢٠	**٠,٥٨٠	٣٩
البعد الصحي			البعد الاقتصادي المهني		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
للمقياس	للبعد	البند	للمقياس	للبعد	البند
**٠,٥٧١	**٠,٧١٢	٤	**٠,٥٠٥	**٠,٦٣٨	٣
**٠,٤٣٩	**٠,٥٦٣	٨	**٠,٥٢٤	**٠,٧٧٨	٧
**٠,٥٩٣	**٠,٦٢٦	١٢	**٠,٣٩٨	**٠,٦٥٧	١١
**٠,٥٣٤	**٠,٦١٧	١٦	**٠,٣٥٩	**٠,٤٩٧	١٥
**٠,٤٠٥	**٠,٦٣١	٢٠	**٠,٣٥٩	**٠,٥٣٢	١٩
**٠,٤٤٧	**٠,٥٩١	٢٤	**٠,٤٧٢	**٠,٦٥٦	٢٣
**٠,٥٧٤	**٠,٧٦٣	٢٨	**٠,٦١٦	**٠,٧٣٠	٢٧
**٠,٦٣٥	**٠,٧٢٠	٣٥	**٠,٤٨٨	**٠,٦٠٦	٣١
**٠,٤٥٨	**٠,٥٨٢	٤٢	**٠,٣٩٠	**٠,٦٦١	٣٤
**٠,٥٢١	**٠,٧٤٧	٤٤	**٠,٤٧٩	**٠,٦١١	٣٨
			**٠,٤٥٣	**٠,٥٦١	٤١
			**٠,٧٣٢	**٠,٦٥٧	٤٣

جدول (٣) معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

الأبعاد	البعد الاجتماعي	البعد الأسري	البعد المهني	البعد الصحي
---------	-----------------	--------------	--------------	-------------

البعد الاجتماعي		**٠,٥٦٢	**٠,٤٠٣	**٠,٤٩٥
البعد الأسري	**٠,٥٦٢		**٠,٣١١	**٠,٥٢٣
البعد المهني	**٠,٤٠٣	**٠,٣١١		**٠,٤٢٤
البعد الصحي	**٠,٤٩٥	**٠,٥٢٣	**٠,٤٢٤	
معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية	**٠,٧٧٤	**٠,٧٧٤	**٠,٧٣٢	**٠,٧٨٧

من خلال الجدولين السابقين (٢) و (٣) يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) **

٣-الصدق التمييزي:

وفقاً لهذه الطريقة قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل من الأدنى إلى الأعلى، ثم تم أخذ مجموعة الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربع الأعلى أي أعلى ٢٥ % من الدرجات)، والذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربع الأدنى أي أدنى ٢٥ % من الدرجات)، وذلك للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس، والجدول رقم (٣) يبين نتائج اختبار ت (T test)

أبعاد المقياس	الربع الأدنى ن = ١٨		الربع الأعلى ن = ١٨		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدالة الإحصائية sig	القرار
	ع	م	ع	م				

التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص

البعد الاجتماعي	٢٥,٦٧	٣,٧٨٩	٤١,٦١	٢,٧٠٤	١٤,٥٣٤	٣٤	٠,٠٠	دال
البعد الأسري	٢٢,١١	٣,١٧٩	٤٢,٠٠	٢,٨٧٠	١٩,٧٠٤	٣٤	٠,٠٠	دال
البعد الاقتصادي المهني	٢٣,٩٤	٣,٧٨٩	٤٦,٨٩	٣,٣٢٤	٢٠,٢٥٣	٣٤	٠,٠٠	دال
البعد الصحي	٢١,١٧	٣,٨٣٩	٣٩,٤٤	٣,٢٠٣	١٥,٥١٠	٣٤	٠,٠٠	دال
المقياس ككل	١٠٨,٦٧	٢٠,٠٦	١٦٣,٧٢	١٠,٨٨	١٠,٢٣٦	٣٤	٠,٠٠	دال

الجدول (٤) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنسبة إلى مقياس القلق ككل وأبعاده الفرعية باستخدام اختبار ت ((T test) (ن = ٧٢)

من خلال الجدول السابق رقم (٤) يتبين أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية، وهذا يعني أنّ مقياس قلق المستقبل يتصف بالصدق التمييزي، حيث إنّه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا في المقياس ككل وكذلك بالنسبة لأبعاده الفرعية.

ثانياً: ثبات المقياس:

تمّ التأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام الطرق الآتية:

- **ألفا كرونباخ:** يمثل معامل ارتباط ألفا متوسط قيم المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس (ميخائيل، ٢٠١٢، ٢٠١).
وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل وأبعاده الفرعية، حيث تم الحصول على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل.
- **التجزئة النصفية:** تقوم هذه الطريقة على تقسيم المقياس بعد تطبيقه إلى نصفين يفترض أنهما متكافئين، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الأول، والدرجات التي حصل عليها المفحوص على

النصف الثاني (مخائيل، ٢٠١٢، ١٩٠). ويوضح الجدول رقم (٤) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية

جدول (٥) معاملات ثبات مقياس قلق المستقبل ككل ومقاييسه الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

أبعاد المقياس	عدد البنود	قيمة معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البعد الاجتماعي	١١	٠,٨٥٣	٠,٨٠٢
البعد الأسري	١١	٠,٨٦١	٠,٨٤٠
البعد الاقتصادي المهني	١٢	٠,٨٦٣	٠,٨٣١
البعد الصحي	١٠	٠,٨٥٠	٠,٨٦١
المقياس ككل	٤٤	٠,٩٢٦	٠,٩٣٠

من خلال الجدول السابق رقم (٥) يتبين أنّ مقياس قلق المستقبل ككل وأبعاده الفرعية يتصف بدرجة جيدة من الثبات، وبالتالي فإن المقياس يتصف بالصدق والثبات وهو جاهز للتطبيق على أفراد عينة البحث.

ج. الصورة النهائية لمقياس قلق المستقبل:

يتألف المقياس بصورته النهائية من (٤٤) بند، وجميع البنود إيجابية، موزعة على أربعة أبعاد فرعية وهي: قلق المستقبل الاجتماعي ويتكون من ١١ بند هي: (١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٢-٣٦-٣٩)، قلق المستقبل الأسري ويتكون من ١١ بند هي: (٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٣-٣٧-٤٠)، قلق المستقبل الاقتصادي المهني ويتكون من ١٢ بند وهي: (٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٤-٣٨-٤١-٤٣)، قلق المستقبل الصحي ويتكون من ١٠ بنود هي: (٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٥-٤٢-٤٤). ويتكون المقياس من خمس بدائل هي: (موافق تماماً، موافق بشكل كبير، موافق بشكل متوسط، موافق بشكل ضعيف، غير موافق مطلقاً)، ويأخذ المفحوص الدرجة (٥) في حال كانت إجابته موافق تماماً، و ٤ في حال أجاب موافق بشكل كبير، و ٣ في حال أجاب موافق بشكل متوسط، و ٢ في حال أجاب موافق بشكل ضعيف، و ١ في حال أجاب

غير موافق مطلقاً، وتكون أعلى درجة يأخذها المفحوص على المقياس هي ٢٢٠، وأقل درجة هي ٤٤.

٢- مقياس التشوهات المعرفية: قامت الباحثة باستخدام مقياس التشوهات المعرفية من إعداد (Yurica, 2002)، والذي حصلت عليه الباحثة من دراسة المحسن (٢٠١٩) حيث تم تطبيقه على طلاب جامعة البعث، وتجدر الإشارة إلى أن قائمة التشوهات المعرفية صُممت للاستخدام من قبل المراهقين والكبار، وتشمل هذه القائمة (٦٣) بند موزعة على (١٢) بعد وهي: الشخصية (١٥) بند، والتهويل (٨) بنود، والتنبؤ (٦) بنود، وتكريس قيمة الذات (٥) بنود، المثالية (٣) بنود، التفكير الحدّي (٨) بنود، الاستدلال العاطفي (٣) بنود، التهوين (٣) بنود، المقارنة مع الآخرين (٢)، استخدام عبارات يجب (٤) بنود، القفز إلى النتائج (٤) بنود، الاستدلال العاطفي واتخاذ القرارات (٢)، وتصحيح وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتتراوح درجة المفحوص على هذه القائمة بين (٦٣) درجة الحد الأدنى، و (٣١٥) الدرجة العليا، وتتم الإجابة عليها من خلال خمس مستويات متدرجة هي (مطابقة تماماً، مطابقة بشكل كبير، مطابقة بشكل متوسط، غير مطابقة، غير مطابقة مطلقاً)، كما أعطيت الاستجابات الأوزان الرقمية التالية (١-٢-٣-٤-٥).

الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية في الدراسة الحالية:

أ. صدق المقياس: تم التأكد من صدق مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية باستخدام الطرق الآتية: صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، الصدق التمييزي.

١. صدق المحكمين: لقد وضحت الباحثة سابقاً بأن هذا المقياس قد تم تطبيقه على البيئة المحلية من قبل المحسن (٢٠١٩)، حيث تم تطبيقه على طلبة جامعة البعث، لكن نظراً لاختلاف الفئة المستهدفة، واختلاف المرحلة الزمنية قامت الباحثة بعرض هذا المقياس على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (٦) محكمين من المختصين في علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية في جامعة البعث، وقد حصلت جميع البنود في المقياس على نسبة اتفاق ٨٠% فما فوق، وقد تم إجراء بعض التعديلات على بعض البنود.

٢. صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) معاقاً حركياً، وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية على البعد الذي ينتمي إليه هذا البند، وكذلك معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي Spss ويوضح الجدول رقم (٦) معاملات الاتساق الداخلي للبند مع الدرجة الكلية على البعد الذي ينتمي إليه البند، ومعامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

جدول (٦) معاملات ارتباط بنود مقياس التشوهات المعرفية مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس ومع الدرجة الكلية للمقياس

م	معامل ارتباط البنود مع البعد ومع المقياس	معامل ارتباط البنود مع البعد ومع المقياس
	البعد	المقياس
	البعد	المقياس
١	٠.٨٤٢	٠.٤٦٥
٢	٠.٥٨٤	٠.٤٣٠
٣	٠.٥٢٠	٠.٤٦١
٤	٠.٤٦٠	٠.٤٦٣
٥	٠.٦٠٩	٠.٤٩٦
٦	٠.٨٥٢	٠.٤٨٢
٧	٠.٨٣٥	٠.٦٠٥
٨	٠.٥٥٠	٠.٣٨٠
٩	٠.٦٨٥	٠.٣٧٧
١٠	٠.٥٢٥	٠.٤٦٥
١١	٠.٦٦٥	٠.٣٠٣
١٢	٠.٩٠٥	٠.٤٤٦
١٣	٠.٧٢٧	٠.٤٣٧
١٤	٠.٦١١	٠.٣٨٣
١٥	٠.٧٥٣	٠.٥٢١
١٦	٠.٧٢٣	٠.٣٩٦
١٧	٠.٣٨٣	٠.٣٣١
١٨	٠.٤٤١	٠.٣٩٧
١٩	٠.٩٠٣	٠.٤٠٢
٢٠	٠.٤٥١	٠.٥٧٧

التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص

٢١	**،٥٠٩	**،٣١١	٥٣	**،٥١٢	**،٣٤٢
٢٢	**،٦٧١	**،٥٢٢	٥٤	٠،١١٨	-٠،١٧٠
٢٣	**،٦٧٧	**،٤١٨	٥٥	**،٨٤١	**،٤٠٧
٢٤	**،٦٢٠	٠،٤٤٤	٥٦	**،٦٤٩	**،٣٦٨
٢٥	**،٧٩٤	**،٥٧٤	٥٧	**،٣٠٩	**،٣٠٦
٢٦	**،٦٧٢	**،٥٦٠	٥٨	**،٦٢٦	**،٥٠٥
٢٧	**،٧٦٦	**،٣٣٣	٥٩	**،٥٥٠	**،٤٧٥
٢٨	**،٤٨٦	**،٣٦١	٦٠	**،٩٠٧	**،٤٣٨
٢٩	**،٧١٨	**،٤٦٣	٦١	**،٥٥٠	**،٣٩٠
٣٠	**،٩٠٢	**،٣٨٣	٦٢	**،٧٦٧	**،٣٥٤
٣١	**،٦٣٩	**،٣٣٨	٦٣	٠،١٥٢	٠،٠٦١
٣٢	**،٥٨٩	**،٤٩٣			

يتبين من الجدول رقم () أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة * (0.01) وعند مستوى دلالة (0.05) * وكذلك معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01) * وعند مستوى دلالة (0.05) باستثناء البندين ذوي الأرقام (٥٤ - ٦٣) كانت غير دالة كما هو مبين بالجدول السابق لذلك تم حذفهما.

٣. الصدق التمييزي:

وفقاً لهذه الطريقة قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية من الأدنى إلى الأعلى، ثم تم أخذ مجموعة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربع الأعلى) (أي أعلى ٢٥% من الدرجات) والذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربع الأدنى) (أي أدنى ٢٥% من الدرجات) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس. والجدول رقم (٧) يبين نتائج اختبار ت (T test)

جدول (٧) دلالة الفروق بين الربع الأعلى والربع الأدنى بالنسبة إلى مقياس التشوهات المعرفية لكل ومقاييسه

الفرعية باستخدام اختبار ت ((T test) (ن = 75)

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ١٩ = ن		الربيع الأعلى ١٩ = ن		ت المح سوية	در جدة الح رية	الدلالة الإح صائية sig	الق رار
	ع	م	ع	م				
الشخصنة	٢٨,٤٢	٤,٨١	٥١,٦٣	٣,٧٣	١٦,٦ ٢	٣٦	٠,٠٠٠	دال
التهويل	١١,٥٣	٢,١٧	٢٦,٦٨	٢,١١	٢١,٨ ٣	٣٦	٠,٠٠٠	دال
التنبؤ	١٠,٣٧	٢,٩٣	٢٤,٢١	٢,٢٨	١٦,٢ ٧	٣٦	٠,٠٠٠	دال
تكريس قيمة الذات	٦,٦٨	١,٣٤	٢٠,٢١	١,٦٩	٢٧,٤ ١	٣٦	٠,٠٠٠	دال
المثالية والمالية	٤,٦٣	١,٤٦	١٣,١١	١,٢٤	١٩,٢ ٦	٣٦	٠,٠٠٠	دال
التفكير الحدي	١٦,٧٩	٣,٥٢	٣١,٩٥	٢,٩٩	١٤,٣ ٠	٣٦	٠,٠٠٠	دال
الاستدلال العاطفي	٤,٧٤	١,٥٢	١٢,٧٩	١,٥٥	١٦,١ ٧	٣٦	٠,٠٠٠	دال
التهوين	٤,٧٤	١,٥٦	١١,٩٥	١,٣١	١٥,٤ ٤	٣٦	٠,٠٠٠	دال
المقارنة مع الآخرين	٢,٥٨	٠,٧٧	٨,٦٨	٠,٦٧	٢٦,٠ ٨	٣٦	٠,٠٠٠	دال
استخدام عبارات يجب	٦,١١	١,٥٦	١٥,٧٤	١,٥٩	١٨,٨ ٣	٣٦	٠,٠٠٠	دال
القفز للنتائج	٤,٢١	١,٣٢	١٢,١١	١,٨٢	١٥,٣ ١	٣٦	٠,٠٠٠	دال
الاستدلال العاطفي واتخاذ القرارات	٢	٠,٠٠	٨,٢١	١,٠٣	٢٦,٢ ٤	٣٦	٠,٠٠٠	دال
المقياس ككل	١٢٦,٤ ٢	١٩,٩ ٣	٢١٤,٣ ٢	١٣,٠ ٦	١٦,٠ ٩	٣٦	٠,٠٠٠	دال

من خلال الجدول السابق رقم (٧) يتبين أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية ومقاييسه الفرعية، وهذا يعني أن مقياس التشوهات المعرفية يتصف بالصّدق التمييزي، حيث إنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا في المقياس ككل وكذلك بالنسبة إلى مقاييسه الفرعية.

ب. ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام الطرق الآتية: ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، ويوضح الجدول رقم (٨) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

الجدول (٨) معاملات ثبات مقياس التشوهات المعرفية ككل ومقاييسه الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الأبعاد	عدد البنود	الثبات معامل قيمة	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الشخصنة	١٥	٠,٧٤٧	٠,٧٨٣
التهويل	٧	٠,٧٢٨	٠,٧٧٩
التنبؤ	٦	٠,٧٤٢	٠,٧٣٧
تكريس قيمة الذات	٥	٠,٨٢١	٠,٧٩١
المثالية والمالية	٣	٠,٧٤٢	٠,٧٤٦
التفكير الحدي	٨	٠,٧٠٩	٠,٧٤٥
الاستدلال العاطفي	٣	٠,٧٨٥	٠,٧٢١
التهوين	٣	٠,٧٥٣	٠,٧٢٣
المقارنة مع الآخرين	٢	٠,٧٧٢	٠,٧٧٢
استخدام عبارات يجب	٤	٠,٧١٢	٠,٧٨٢
القفز للنتائج	٣	٠,٧٥٧	٠,٧١٥
الاستدلال العاطفي واتخاذ القرارات	٢	٠,٧٨٢	٠,٧٨٢
المقياس ككل	٦١	٠,٩٢٦	٠,٩٤٨

من خلال الجدول السابق رقم (٨) يتبين أن مقياس التشوهات المعرفية ككل ومقاييسه الفرعية يتصف بدرجة جيدة من الثبات وذلك بناءً على الطرق المستخدمة، وبذلك يكون جاهز للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية.

الصورة النهائية لمقياس التشوهات المعرفية:

أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٦١) بند، موزعة على ١٢ بعد، وذلك بعد حذف بند من بعد التهويل (٦٣)، وبند من بعد القفز للنتائج (٥٤)، وتصحيح وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتتراوح درجة المفحوص على هذا المقياس بين (٦١) درجة الحد الأدنى،

و (٣٠٥) الدرجة العليا، وتتم الإجابة عليها من خلال خمس مستويات متدرجة هي (مطابقة تماماً، مطابقة بشكل كبير، مطابقة بشكل متوسط، غير مطابقة، غير مطابقة مطلقاً)، كما أعطيت الاستجابات الأوزان الرقمية التالية (١-٢-٣-٤-٥)،

الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

بعد تطبيق أدوات البحث وجمه البيانات بهدف التأكد من صحة الفرضيات، استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية مستعيناً في ذلك في البرنامج الإحصائي SPSS وهذه الأساليب هي ما يأتي:

- ١- معامل ارتباط بيرسون: من أجل حساب درجة الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس قلق المستقبل، ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية وأبعاده الفرعية، كما تم استخدامه من أجل الخصائص السيكومترية للأدوات.
- ٢- اختبار (ت) **T-test للعينات المستقلة**: تم استخدامه من أجل حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياسي قلق المستقبل والمرونة النفسية تبعاً لمتغير النوع.
- ٣- ألفا كرونباخ: تم استخدامه من أجل حساب ثبات الأدوات.
- ٤- معادلة سبيرمان براون: تم استخدامه من أجل حساب معامل الثبات التجزئة النصفية.

الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة البحث؟

من أجل تحديد مستوى التشوهات المعرفية، قامت الباحثة باستخراج المدى (وهو الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة) لأفراد عن البحث على مقياس التشوهات المعرفية، ومن ثم استخراج طول الفئة (المدى/عدد الفئات) وبناءً عليه تم وضع الفئات الموضحة في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩) يوضح مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة البحث

المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع
---------	-------	-------	-------

التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص

التشوهات المعرفية	مجال الفئة	{١٤١,٣-٧١}	{٢١١,٦٣-١٤١,٣}	{٢٨٢-٢١١,٦٣}
	التكرار	47	243	82
	النسبة	%١٢,٦٣	%٦٥,٣٢,	%٢٢,٠٤,

من خلال الجدول رقم (٩) يتبين أن مستوى التشوهات المعرفية كانت ضمن المستوى المتوسط لدى أفراد عينة البحث.

لقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عوادي وأحمد (٢٠٢٢) التي توصلت لوجود مستوى منخفض من التشوهات المعرفية لدى المعاقين حركياً ودراسة عوادي (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية لدى ذوي الإعاقة الحركية.

وقد يرجع وجود مستوى متوسط من التشوهات المعرفية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية إلى تفاعل معقد بين عدة عوامل نفسية واجتماعية وبيئية وشخصية متداخلة. فمن الناحية النفسية، قد تؤدي الإعاقة الحركية إلى مشاعر الإحباط والعجز والقلق تجاه المستقبل، مما ينتج عنه تشوهات في طريقة التفكير مثل التركيز على الجوانب السلبية وتضخيمها، أو التعميم المفرط للخبرات السلبية، أو التفكير الكارثي والتشاؤمي. أما من الناحية الاجتماعية، فقد تواجه هذه الفئة صعوبات في التفاعل والتكيف مع المجتمع بسبب الحواجز البيئية والمعوقات الاجتماعية والثقافية، مما قد يعزز شعورهم بالعزلة والوصمة والتمييز، وبالتالي تشوهات معرفية حول النقص وعدم الكفاءة، وهذا ما أكدت عليه دراسة أحمد (٢٠٢٠) التي توصلت لوجود مستوى مرتفع من الوصمة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الحركية وإن هذه الوصمة مرتبطة بشكل موجب بالتشوهات المعرفية وصعوبة التنظيم الانفعالي لديهم، علاوة على ذلك، قد تشكل البيئة المادية والمعيشية تحديات إضافية كصعوبة الوصول وعدم توفر التسهيلات، مما يزيد من الإحباط والعجز ويساهم في تشكيل تشوهات حول القدرات والإمكانات. إلى جانب ذلك، يلعب العامل الشخصي دوراً في مدى قدرة الشخص على التكيف والتأقلم بشكل إيجابي مع الإعاقة الحركية والتعامل مع التشوهات المعرفية. لذا فإن هذا المستوى المتوسط من التشوهات هو نتيجة لتداخل هذه العوامل المختلفة، أما فيما يتعلق بارتفاع درجة التشوهات المعرفية لدى ذوي الإعاقة الحركية فيما يتعلق بالمقارنة مع الآخرين، فإنه من الممكن إرجاع ذلك إلى الشعور بالنقص وانخفاض

تقدير الذات الناتج عن صعوبات التفاعل الاجتماعي والحوازر البيئية التي تواجههم، مما قد يدفعهم إلى المقارنة المستمرة مع الآخرين وتضخيم جوانب النقص لديهم.

وقد أشار المعاينة (٢٠١٦، ٨٤) إلى أن المواقف الضاغطة والمؤلمة التي يواجهها ذوي الإعاقة الحركية في الحياة تستثير مخططات معرفية محرفة، والتي تؤدي بدورها إلى استجابات انفعالية مختلفة كالقلق، واليأس، والاكتئاب، لذلك فإن الصعوبات التي يواجهها الفرد في حياته قد تؤدي لظهور مخططات غير توافقية لديهم

السؤال الثاني: ما مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث؟

من أجل تحديد مستوى قلق المستقبل، قامت الباحثة باستخراج المدى (وهو الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة) لأفراد عن البحث على مقياس قلق المستقبل، ومن ثم استخراج طول الفئة (المدى/عدد الفئات) وبناءً عليه تم وضع الفئات الموضحة في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠) يوضح مستوى قلق المستقبل ككل، وأبعاده الفرعية لدى أفراد عينة البحث

مستوى	منخفض	متوسط	مرتفع
مجال الفئة	{١١٠،٣-٥٨}	{١١٠،٣-١٦٢،٦}	{١٦٢،٦-٢١٥}
قلق المستقبل	٤٦	١٠١	٢٢٥
النسبة	%١٢،٣٦	%٢٧،١٥	%٦٠،٤٨

من خلال الجدول رقم (١٠) يتبين أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث كان ضمن المستوى المرتفع.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة عثمان (٢٠١٧)، ودراسة أبو شعبان (٢٠١٤) اللتان توصلتا لوجود مستوى مرتفع من قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية.

وقد يرتبط المستوى المرتفع من قلق المستقبل لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بشكل وثيق بتفاعل معقد لعدة عوامل متداخلة ومتراصة، تبدأ بطبيعة الإعاقة الحركية نفسها كحالة مزمنة وطويلة الأمد تفرض عليهم العديد من العقبات والصعوبات المستمرة في حياتهم اليومية، مولدة لديهم شعوراً عميقاً بعدم الاستقرار وانعدام اليقين تجاه المستقبل. هذا الشعور بانعدام الأمن والقلق المصاحب له يتفاقم بسبب التحديات الهائلة التي قد تواجههم على

الصعيد الاجتماعي، كالتعرض للتمييز والوصم والعزلة الاجتماعية، مما يضعف فرصهم في التفاعل السليم والحصول على الدعم الكافي، وفي هذا الصدد فقد أشار نويوة وقمراس (٢٠١٧، ٢٥٦) إلى أن الإعاقة تحدث تغييراً في الحياة النفسية والاجتماعية، كما أن المجتمع يسبب للمعاق الاضطراب والقلق وذلك بسبب ردود الأفعال المتناقضة نحوه، فهو يتعرض خلال مراحل حياته للعديد من الضغوط والأزمات النفسية والاجتماعية التي تترك آثار جلية على شخصيته، وتظهر على شكل اضطرابات نفسية مثل: الشعور بالنقص، وفقدان الثقة بالنفس، والقلق من المستقبل. فضلاً عن التحديات الاقتصادية كصعوبة الحصول على فرص عمل مناسبة تهدد استقرارهم المادي، إضافة إلى التحديات البيئية المتمثلة في عدم توفر البنية التحتية والتسهيلات الملائمة لتيسير حركتهم وتقليلهم، مما يعزز شعورهم بالعجز والإحباط. إلى جانب ذلك قد تؤثر العوامل النفسية كالشعور بالإحباط والعجز على ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعامل الإيجابي مع المستقبل، في تقاوم قلق المستقبل لديهم، ويمكن أن نضيف إلى ما سبق ذكره إلى أن وجود مستوى مرتفع من قلق المستقبل لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية قد يعود إلى التحديات المستقبلية المحتملة التي قد تواجههم على المدى الطويل. فعلى سبيل المثال، قد يشعرون بقلق شديد تجاه مستقبلهم المهني والوظيفي، حيث قد تكون فرص العمل المتاحة لهم محدودة، أو قد يواجهون صعوبات في الحصول على وظيفة مناسبة تتوافق مع احتياجاتهم الخاصة. هذا بدوره قد يولد لديهم مخاوف حول استقرارهم المادي واستقلاليتهم الاقتصادية في المستقبل.

كما قد ينشأ لديهم قلق كبير حول مستقبل علاقاتهم الاجتماعية والشخصية، خاصة فيما يتعلق بإمكانية الزواج وتكوين أسرة، وكيفية التعامل مع المسؤوليات المترتبة على ذلك في ظل إعاقاتهم الحركية. بالإضافة إلى ذلك، قد يقلقون بشأن قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم في المستقبل وتلبية احتياجاتهم اليومية بشكل مستقل، خاصة مع تقدمهم في العمر وتدهور وضعهم الصحي.

الإجابة عن فرضيات البحث:

١. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية، ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية، ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل وأبعاده لفرعية، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (١١) الآتي:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية، ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية.

الابعاد	البعد الاجتماعي	البعد الأسري	البعد المهني	البعد الصحي	قلق المستقبل
الشخصنة	**٠,٥١٩	**٠,٥٣١	**٠,٤٧٣	**٠,٥٠٦	**٠,٥٥٦
التهويل	**٠,٤٨٤	**٠,٤٩٨	**٠,٣٩٥	**٠,٤٦٣	**٠,٥٠٣
التنبؤ	**٠,٥٠٠	**٠,٥١٠	**٠,٤٠٤	**٠,٤٦٩	**٠,٥١٤
تركيز قيمة الذات	**٠,٤٨١	**٠,٥٢٧	**٠,٤٣٥	**٠,٤٧٨	**٠,٥٢٦
المثالية والمالية	**٠,٤١٨	**٠,٤٢٢	**٠,٣٤٦	**٠,٤٠٨	**٠,٤٣٦
التفكير الحدي	**٠,٥٤٧	**٠,٥٦٢	**٠,٤٨٤	**٠,٥٦٠	**٠,٥٨٩
الاستدلال العاطفي	**٠,٤٧٨	**٠,٤٤٧	**٠,٣٧٨	**٠,٤٤٣	**٠,٤٧٧
التهوين	**٠,٥٢٥	**٠,٥٠٣	**٠,٤٣٧	**٠,٤٧٦	**٠,٥٣٢
المقارنة مع الآخرين	**٠,٣٦١	**٠,٣٨٠	**٠,٣١٦	**٠,٣٣٥	**٠,٣٨١
استخدام عبارات يجب	**٠,٥٠٥	**٠,٥٠٤	**٠,٤٣٦	**٠,٤٨٨	**٠,٥٢٩
القفز للنتائج	**٠,٣٤٠	**٠,٣٩٦	**٠,٣١٩	**٠,٣٧٨	**٠,٣٩٢
الاستدلال العاطفي واتخاذ القرارات	**٠,٤٧١	**٠,٤٨٨	**٠,٤١٧	**٠,٤٧٧	**٠,٥٠٧
التشوهات المعرفية	**٠,٦٢١	**٠,٦٣٧	**٠,٥٣٨	**٠,٦٠٦	**٠,٦٥٧

من خلال الجدول السابق يتبين وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية، ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل ككل وأبعاده الفرعية حيث أنه مع ازدياد التشوهات المعرفية يزداد قلق المستقبل، والعكس صحيح.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أحمد (٢٠١٤) التي توصلت لوجود علاقة موجبة بين التشوهات المعرفية وقلق المستقبل والأعراض الاكتئابية لدى طلبة الجامعة، ودراسة جمعة (٢٠٢٤) التي توصلت لوجود علاقة موجبة بين التشوهات المعرفية والتوقعات المستقبلية

السلبية لدى طلبة الجامعة. ولم تجد الباحثة أي دراسة بحثت في علاقة المتغيرين مع بعضهم لدى ذوي الإعاقة الحركية.

ويمكن تفسير العلاقة الطردية القوية بين التشوهات المعرفية بأبعادها المختلفة وقلق المستقبل لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية من خلال تأثير هذه التشوهات على عدة جوانب متداخلة ومتربطة. فطبيعة التشوهات المعرفية كأنماط سلبية للتفكير تشوه إدراك الواقع وتؤدي إلى تقييمات غير منطقية للأحداث والمواقف، تجعل الشخص يتوقع النتائج السلبية ويتشاعم بشأن احتمالات النجاح والتحسين في المستقبل، مضخمة المخاوف والقلق اتجاه ما هو آت. كما تعيق هذه التشوهات قدرة الشخص على التفكير الواقعي في حل المشكلات، مما يولد لديه شعوراً بالعجز وانعدام القدرة على التعامل مع التحديات المستقبلية، فضلاً عن ارتباطها الوثيق بالحالات المزاجية السلبية كالاكتئاب والقلق التي تزيد من التشاؤم والخوف اتجاه المجهول. علاوة على ذلك، تقوض التشوهات المعرفية ثقة الشخص بنفسه وإيمانه بقدراته على مواجهة الصعاب، مما يعزز من شعوره بالقلق إزاء مستقبله. لذا تتداخل وتتربط هذه العوامل لتفسر بشكل منطقي العلاقة الطردية القوية بين التشوهات المعرفية بمختلف أبعادها من مقارنة وتركيز على السلبيات واستدلال عاطفي، وبين ارتفاع مستويات قلق المستقبل لدى هذه الفئة.

وفي هذا الصدد فقد أشار البص (٢٠٢٣، ٢١١) إلى أن النموذج المعرفي للاضطرابات النفسية يفترض أن الأفكار التلقائية السلبية والتفسيرات المشوهة لخبرات الشخص، تؤدي إلى تضخيم مشاعر الخطر والتهديد المتوقع في المستقبل. هذه الأفكار المتمحورة حول التهديد تثير الشعور بالضيق والخوف والتنبه الزائد. كما تعكس المعتقدات المرتبطة بالقلق درجة عالية من عدم التأكد وحيرة تجاه المستقبل. بالتالي، تسبب هذه الأفكار التلقائية السلبية قلقاً متزايداً تجاه المستقبل، حيث تحرف إدراك الشخص للواقع والمواقف بطريقة غير صحيحة، مما يدفعه إلى حالات من الخوف والتوتر وعدم الاستقرار النفسي.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلفي، مكتسب).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية، وذلك باستخدام اختبار (ت) T-test للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (١٢) الآتي:

جدول (١٢) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية.

الابعاد	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
الشخصنة	خلفي	١٦٠	٤٣,١٦	١١,٣١٢	-١,٢٩٣	٠,١٩٧	لا يوجد
	مكتسب	٢١٢	٤٤,٥٥	٩,٤٨٠			
التهويل	خلفي	١٦٠	٢١,١٤	٥,٣٠٢	-١,٠٢٠	٠,٣٠٨	لا يوجد
	مكتسب	٢١٢	٢١,٦٧	٤,٧٣٠			
التنبؤ	خلفي	١٦٠	١٨,٢٨	٥,٨٥٨	-٠,١٩٠	٠,٨٤٩	لا يوجد
	مكتسب	٢١٢	١٨,١٧	٥,٣٧٤			
تكريس قيمة الذات	خلفي	١٦٠	١٤,٥٩	٥,٠٩٧	٠,٢٨٨	٠,٧٧٣	لا يوجد
	مكتسب	٢١٢	١٤,٤٥	٤,٦١١			
المثالية	خلفي	١٦٠	٨,٧٤	٣,٢٨٤	-١,٣٧١	٠,١٧١	لا يوجد
	مكتسب	٢١٢	٩,٢٠	٣,٢٠٧			
التفكير الحدي	خلفي	١٦٠	٢٣,٥٤	٧,٩٤٥	-١,٣٨٩	٠,١٦٦	لا يوجد
	مكتسب	٢١٢	٢٤,٥٨	٦,٥٠١			
الاستدلال العاطفي	خلفي	١٦٠	٨,٧٤	٣,٢٧٥	-٠,٨١١	٠,٤١٨	لا يوجد
	مكتسب	٢١٢	٩,٠١	٣,٢٤٧			
التهوين	خلفي	١٦٠	٩,٠٠	٣,٣١٠	-١,١٦٠	٠,٢٤٧	لا يوجد
	مكتسب	٢١٢	٩,٣٩	٣,٠٨٤			
المقارنة مع الآخرين	خلفي	١٦٠	٥,٧٢	٢,١٦٤	-١,٤٢٦	٠,١٥٥	لا يوجد
	مكتسب	٢١٢	٦,٠٥	٢,٢٢٦			
استخدام عبارات يجب	خلفي	١٦٠	١١,٥١	٤,٦٠٠	-١,٥٧٩	٠,١١٥	لا يوجد
	مكتسب	٢١٢	١٢,٢٠	٣,٨٤١			
القفز للنتائج	خلفي	١٦٠	٨,٨٩	٣,٤٦٢	-٠,٦١٧	٠,٥٣٨	لا يوجد
	مكتسب	٢١٢	٩,١٠	٣,٠٨٣			
	خلفي	١٦٠	٥,٦٨	٢,٣٠٨	-١,٦١٧	٠,١٠٧	لا يوجد

التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص

الاستدلال العاطفي واتخاذ القرار	مكتسب	٢١٢	٦,٠٦	٢,٢١١			
التشوهات المعرفية	مكتسب	٢١٢	١٨٤,٤٣	٣٨,٥٣٢	١٦٠	١٧٨,٩٨	٤٧,٤٢٦
	خلقى	١٦٠	١٧٨,٩٨	٤٧,٤٢٦	١٦٠	١٧٨,٩٨	٤٧,٤٢٦
	لا يوجد	١٦٠	١٨٤,٤٣	٣٨,٥٣٢	١٦٠	١٧٨,٩٨	٤٧,٤٢٦

من خلال الجدول السابق نجد أن قيمة مستوى الدلالة sig أكبر من ٠,٠٥ لذلك نقبل الفرض الصفري، ونرفض الفرض البديل، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على كل من مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلقى، مكتسب).

وعلى حد علم الباحثة لا توجد إي دراسة بحثت في الفروق في التشوهات المعرفية تبعاً لنوع الإعاقة (خلقية، مكتسبة) لدى ذوي الإعاقة الحركية، إلا أنه يمكن تفسير عدم وجود فروق على مقياس التشوهات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية بين الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية الخلقية والمكتسبة، من خلال تداخل العوامل النفسية والاجتماعية والبيئية والشخصية المشتركة بين الفئتين، والتي تشكل تجارب وخبرات مماثلة تؤثر على طريقة تفكيرهم بغض النظر عن مصدر الإعاقة. فعلى الصعيد النفسي، قد يعاني كلاهما من مشاعر الإحباط والعجز والقلق تجاه المستقبل بسبب الصعوبات اليومية للإعاقة الحركية، مولدة تشوهات معرفية مشابهة كالنفكير السلبي والتركيز على النقص، متأثرين بالتحديات الاجتماعية المتماثلة من تمييز ووصم وعزلة قد تعزز هذه التشوهات. كما تلعب البيئة المادية دوراً في تشكيل تجاربهم المشتركة من صعوبات الوصول وعدم توفر التسهيلات الملائمة، مما يزيد الإحباط والعجز وينعكس على تفكيرهم. إضافة إلى ذلك، قد تكون العوامل الشخصية كاستراتيجيات التأقلم والمرونة النفسية أكثر تأثراً من مصدر الإعاقة نفسه في تشكيل التشوهات المعرفية، حيث يتمكن البعض من التعامل الأفضل مع التحديات بينما يواجه آخرون صعوبات أكبر في إدارتها. لذا يفسر تداخل هذه العوامل المشتركة بشكل منطقي عدم وجود فروق في التشوهات المعرفية بين الفئتين.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلفي، مكتسب).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلفي، مكتسب)، وذلك باستخدام اختبار (ت) T-test للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (١٣) الآتي:

جدول (١٣) نتائج اختبار (ت) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (خلفي، مكتسب).

الابعاد	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
البعد الاجتماعي	خلفي	١٦٠	٣٦,٦٢	٩,٣٦١	٥,٠٠٠-	٠,٠٠٠	مكتسب
	مكتسب	٢١٢	٤١,١٩	٨,٢١٧			
البعد الأسري	خلفي	١٦٠	٣٥,٦٢	٩,٥٩٦	٥,٢٧٣-	٠,٠٠٠	مكتسب
	مكتسب	٢١٢	٤٠,٦٥	٨,٧٣٣			
البعد المهني	خلفي	١٦٠	٣٩,١٩	١٠,٨١٤	٦,٥٠٥-	٠,٠٠٠	مكتسب
	مكتسب	٢١٢	٤٦,٣٢	١٠,١٩٠			
البعد الصحي	خلفي	١٦٠	٣٣,١٩	٨,٩٧٦	٥,٠٤٢-	٠,٠٠٠	مكتسب
	مكتسب	٢١٢	٣٧,٦٤	٧,٩٨٧			
مقياس قلق المستقبل	خلفي	١٦٠	١٤٤,٦٢	٣٥,٣٨٤	٦,١٠٧-	٠,٠٠٠	مكتسب
	مكتسب	٢١٢	١٦٥,٨٠	٣١,٢٩٢			

من خلال الجدول السابق نجد أن قيمة مستوى الدلالة sig أصغر من ٠,٠٥ لذلك نقبل الفرض البديل، ونرفض الفرض الصفري، وهذا يعني أنه توجد فروق بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية وذلك لصالح الإعاقة المكتسبة.

وعلى حد علم الباحثة لا توجد إي دراسة بحثت في الفروق في قلق المستقبل تبعاً لنوع الإعاقة (خلفية، مكتسبة) لدى ذوي الإعاقة الحركية، إلا أنه يمكن تفسير ارتفاع مستويات قلق المستقبل لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية المكتسبة مقارنةً بذوي الإعاقة

الخلقية من خلال العديد من العوامل النفسية والاجتماعية المتداخلة. فحدوث الإعاقة بشكل مفاجئ يشكل خسارة كبيرة للفرد، حيث يفقد قدراته الجسدية والوظيفية التي اعتاد عليها، مما يؤدي إلى مشاعر الحزن والغضب والإحباط، والتي من الممكن أن تزيد من قلقه تجاه المستقبل وقدرته على التعامل مع التحديات القادمة. علاوة على ذلك، قد تؤثر الإعاقة الحركية المكتسبة على هوية الفرد وصورته عن نفسه، حيث يضطر إلى إعادة تعريف ذاته وتكوين هوية جديدة تتوافق مع إعاقته، وهذه العملية النفسية المعقدة تعزز من قلقه حيال المستقبل وكيفية التعامل مع التغييرات الجذرية في حياته، وقد يواجه هؤلاء الأشخاص تحديات اجتماعية مثل تغير دورهم الاجتماعي، وصعوبة الاندماج في المجتمع، والتمييز المحتمل، مما يزيد من شعورهم بالقلق حيال قدرتهم على التعامل مع المجتمع في المستقبل. كما أنهم يشعرون بفقدان السيطرة على حياتهم وقدرتهم على التخطيط للمستقبل، الأمر الذي يعزز من مخاوفهم وقلقهم تجاه المستقبل غير المؤكد. وعلى عكس الأشخاص ذوي الإعاقة الخلقية الذين يتكيفون مع إعاقتهم منذ الولادة، يجب على ذوي الإعاقة المكتسبة التكيف مع التغييرات الجذرية في حياتهم، وهذه العملية الصعبة تزيد من قلقهم تجاه المستقبل. جميع هذه العوامل المترابطة تساهم في تفسير ارتفاع مستويات قلق المستقبل لديهم.

المقترحات:

من خلال النتائج التي توصل إلى البحث تقترح الباحثة ما يلي:

١. تصميم برامج إرشادية وعلاجية نفسية تستهدف تعديل التشوهات المعرفية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.
٢. تطوير برامج تدخل نفسي واجتماعي خاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة الحركية المكتسبة، وذلك للمساعدة في التعامل مع التحديات النفسية والاجتماعية الناتجة عن حدوث الإعاقة بشكل مفاجئ.

٣. إجراء المزيد من الدراسات حول التثوهات المعرفية وقلق المستقبل لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وذلك من خلال ربطها مع متغيرات أخرى.
٤. تعزيز التعاون بين المؤسسات الحكومية والخاصة والمنظمات غير الربحية، لتطوير برامج وخدمات شاملة تلبي الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

المراجع العربية:

- أبو شعبان، خالد. (٢٠١٤). قلق المستقبل وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى المعاقين حركياً في محافظات غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. الجامعة الإسلامية. فلسطين.
- أبو علام، رجاء. (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط٧. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أحمد، أحمد. (٢٠٢٠). وصمة الذات كمنبئ بالتثوهات المعرفية وصعوبة التنظيم الانفعالي لدى المعاقين حركياً. *المجلة التربوية*. العدد (٧٢) ١٢٦-١٩١.
- أحمد، لمياء. (٢٠١٤). التثوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر.
- بص، زينب. (٢٠٢٣). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً بمرحلة الشباب ببعض مراكز العلاج الطبيعي بمدينة زليتن دراسة ميدانية ببعض مراكز العلاج الطبيعي زليتن. كلية التربية البدنية-*مجلة جامعة المرقب*، العدد (١٠)، ٢١٠-٢٢٦.
- بولعل، روميسة. (٢٠١٤). قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلبة المقبلين على التخرج (دراسة ميدانية لدى عينة من طلاب السنة الثالثة ليسانس وسنة

- ثانية ماستر). (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي_ أم البواقي. الجزائر.
- بونعامة، مريم. (٢٠١٤). بعض سمات شخصية المراهق المعاق حركياً. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجزائر: جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.
- جمعه، أحمد. (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين التشوهات المعرفية والتوقعات المستقبلية السلبية والاحترق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية. ٢٥ (٣)، ٢٠٤ - ٢٥٠.
- خلف، مهيرة. (٢٠١٢). مبتورو الأطراف خلال الحرب على غزة (دراسة إكلينيكية). (رسالة ماجستير غير منشورة). غزة: الجامعة الإسلامية.
- راوي، وفاء. (٢٠٢١). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والهناء النفسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد. ١٨ (١)، ٣٩٢ - ٥٠٠.
- الريماوي، أميرة. (٢٠٠٨). الصعوبات الاجتماعية الانفعالية التي تواجهها المرأة المعوقة وعلاقتها بفئة الإعاقة. الأردن. دراسات العلوم التربوية. مجلد (٣٥) ٥٥٨ - ٥٧٨.
- شقير، زينب. (٢٠٠٥). مقياس قلق المستقبل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شلهوب، دعاء. (٢٠١٦). قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية (دراسة ميدانية لدى عينة من الشباب في مراكز الإيواء المؤقت في مدينتي دمشق والسويداء). (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق. سوريا.
- ضحوة، صفاء وتمام، مایسة. (٢٠٢٢). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

- طافش، دعاء. (٢٠١٧). فاعلية برنامج ديني للتخفيف من أعراض القلق لدى المعاقين حركياً. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة.
- عبد الستار، إبراهيم. (٢٠٠٩). العلاج المعرفي السلوكي: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد اللطيف، آدار. (٢٠١٨). القلق من المستقبل لدى عينة من النساء العاملات المعوقات حركياً في ضوء بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات للتربية وعلم النفس. مجلد (١٦) العدد (١) ٢٦٩-٢٩٤.
- عبيب، غنية ولالوش، صليحة. (٢٠٢١). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهقين المعاقين حركياً دراسة ميدانية في مراكز إعادة التأهيل الحركي والوظيفي بالجزائر. مجلة السراج في قضايا التربية والمجتمع. مجلد (٥) عدد (٤)، ١٨٨-٢٠٦.
- عثمان، مريم. (٢٠١٧). قلق المستقبل لدى المعوقين حركياً في ضوء بعض المتغيرات. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. جامعة أم درمان الإسلامية. السودان.
- عوادي، الحادة وأحمد، خليفة. (٢٠٢٢). التشوهات المعرفية لدى المعاقين المتدربين - دراسة على عينة من المعاقين (بصرياً، سمعياً، حركياً) بولاية الوادي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. مجلد (١٠) عدد (١)، ١٢٨-١٤٤.
- عوادي، الحادة. (٢٠١٨). علاقة معنى الحياة بالتنشويها المعرفية لدى الأشخاص المعاقين دراسة ميدانية على عينة من المعاقين بولاية الوادي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي. الجزائر.
- القاضي، وفاء. (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة.

- كورين، بيرتي ورودل، بيتر وبالمير، ستيفن. (٢٠٠٨). **العلاج النفسي الإكلينيكي المختصر (سلسلة علم النفس الإكلينيكي)**. ترجمة محمود مصطفى ومحمد الصبرة. القاهرة: دار إيتراك للنشر والتوزيع.
- المحسن، نرمين. (٢٠١٩). التفكير الخاطئ والفرغ الوجودي وعلاقتهما باضطرابات الشخصية- دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة البعث. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة البعث.
- المعاينة، أحمد. (٢٠١٦). مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم من المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة. الأردن.
- منصور، علي والأحمد، أمل والشماس، عيسى. (٢٠٠٩). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. جامعة دمشق: مديرية الكتب والمطبوعات.
- المومني، محمد ونعيم، مازن. (٢٠١٣). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. مجلد (٩) عدد (٢). ١٧٣-١٨٥.
- ميخائيل، امطانيوس. (٢٠١٢). **القياس النفسي، (ج ١)**. جامعة دمشق: مديرية الكتب والمطبوعات.
- نويوة، فيصل وقمراس، عبد المالك. (٢٠١٧). فاعليات الأنا وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً دراسة ميدانية بمدينة المسيلة (الجزائر). **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية- جامعة الشهيد حمة لخضر**. العدد ٢٦٦، ٢٥٤-٢٦٨.

المراجع

الأجنبية:

- Beck, A. (1976). **Cognitive therapy and emotional disorders**. New York. The Guilford press.

- Garay, D &Rodríguez, M &Alcas, N &Alarcon, M &Gallardo, Y &Chumacero, C. (2020). Personal constraints impact on cognitive distortion in persons deprived of liberty. OPCION. 36 (27), 1675–1690.
- Moscovitch, D. A. (2015). Overcoming Anxiety: Reassuring Ways to Break Free from Stress and Worry. Guilford Publications.
- Nagashima, N, (2003): **Future Anxiety and Consumer Behavior**. FRI Research Report No.176. Fujitsu research institute. Tokyo.
- Panourgia, C &Comoretto, A. (2017). Do cognitive distortion explain the longitudinal relationship between life adversity and emotional and behavioural problems in secondary school children?. Stress and Health, 33 (5), 590– 599.
- Santoso, D& Riskin, A. (2019). The impact of positive thinking of future anxiety mediated by self-acceptance on physical disability college students, *the international journal of in Diahs psychology*, V(7), N(1), P. 2340–2396.
- Wickersham, C. (2018). Anxiety: The Missing Stage of Grief. New Harbinger Publications.
- Zaleski, Z. (1996). The Worrywart's Companion: 21 Tips to Kick the Habit for Good. New Harbinger Publications.

ملحق رقم (١) مقياس التشوهات المعرفية

م	العبارات	أبدأ أ	نادر أ	أحي اناً	دائماً	غالباً
١	أحتاج إلى أن يوافقني الآخرون لكي أشعر أنني أستحق الحياة					
٢	أشعر بأنني متنبأ، أنتبئ بأن أحداثاً سيئة سوف تحدث لي					
٣	يفكر الآخرون بي بطريقة سلبية					
٤	أقل من قيمة الأشياء الجيدة التي تحدث لي					
٥	أنا إما أن أحب شخصاً أولاً، لا يوجد شيء وسط بالنسبة إلي					
٦	أقل من أهمية المواقف حتى الخطيرة منها					
٧	أقارن نفسي مع الآخرين طوال الوقت					
٨	أضخم أهمية الأشياء بالنسبة إلي					
٩	أنتبأ بأشياء سلبية في حياتي كما لو أنني أملك كرة سحرية					
١٠	أهتم بما يفكر به الآخرون عني أكثر مما أفكر به عن نفسي					
١١	أندم على أشياء كثيرة كان عليّ فعلها، لكن لم أفعل					
١٢	أأخذ قراراتي على أساس مشاعري					
١٣	أستخلص النتائج بدون مراجعة دقيقة للتفاصيل الضرورية					
١٤	أعتمد على أسلوب في حل مشكلاتي					
١٥	لأشعر أنني بحالة جيدة، فأنا بحاجة إلى تقدير الآخرين					
١٦	أحفز نفسي من خلال ما يجب أن أكون عليه					
١٧	ألوم نفسي عندما أقوم بأمور السيئة					
١٨	أعتقد أن الآخرين يرون الجانب السلبي مني من دون أن أسألهم					
١٩	أفضل فعل بعض الأمور عن أمور أخرى					
٢٠	أشعر بأنني مسؤول عن أشياء خارج سيطرتي					
٢١	أتجاهل الصفات الجيدة التي أمتلكها					
٢٢	تفسير الأمور في حياتي إما على ما يرام أو على نحو سيء					
٢٣	أركز على التفاصيل السلبية في موقف ما					
٢٤	أبالغ في أهمية الأشياء الصغيرة					
٢٥	أسعى لتحقيق الكمال في كل جوانب حياتي					

٢٦	عادةً ما أنتبأ بأن الأمور سوف تسوء في أي موقف معين				
٢٧	هناك الكثير من الأمور التي ينبغي أن أقوم بها في حياتي				
٢٨	أقل من قيمة إنجازاتي				
٢٩	أعرف أنني أصنع من الحبة قبة				
٣٠	معظم الناس أفضل مني				
٣١	عندما تصدر قانون جديد في العمل، المدرسة، أو المنزل اعتقد أنها صدرت بسبب شيء فعلته أنا				
٣٢	أميل إلى الاعتقاد بأن الأسوأ سوف يحدث عندما يكون هناك خيارات متعددة				
٣٣	أجد نفسي ناقصاً عند مقارنتي بأشخاص آخرين مثلي				
٣٤	أعتقد أن تنبؤاتي السلبية حول مستقبلي سوف تحدث				
٣٥	يجب أن تحدث الأمور ضمن سياق محدد				
٣٦	عادةً ما أتخيل نتائج وخيمة لأخطائي				
٣٧	عندما أفكر في شيء ما، أكون مثالياً إلى حد بعيد				
٣٨	أكون عادةً على حق إذا شعرت بطريقة ما حول أمر ما				
٣٩	أحتاج الكثير من المديح لأشعر شعوراً جيداً حول نفسي				
٤٠	في ذهني الأشياء إما أبيض أو أسود، ل يوجد منطقة رمادية				
٤١	أصدر الأحكام بدون التأكد من الحقائق مسبقاً.				
٤٢	قول الناس لي أشياء جميلة فقط لأنهم شيناء مني، أو لأنهم يحاولون مدحي				
٤٣	لدي ميل للتقليل من أهمية نتائج أفعالي وخاصة إذا كانت سلبية				
٤٤	في كثير من الأحيان أجد أنني بحاجة لردود أفعال إيجابية من الآخرين لأشعر بالراحة.				
٤٥	أصل إلى النتائج دون الأخذ بعين الاعتبار أن هناك بدائل.				
٤٦	أصف نفسي بعبارات سلبية				
٤٧	أحمل نفسي المسؤولية وألوم نفسي تجاه الأمور				
٤٨	الأمور الإيجابية لا قيمة لها في حياتي على الإطلاق				
٤٩	يجب أن يكون لي رؤية بعيدة في حياتي				
٥٠	عادةً ما تتحقق تنبؤاتي السلبية				

التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص

٥١	مشاعري تعكس طريقة تفسييري للأشياء				
٥٢	أسعى للكمال في كل شيء أقوم به				
٥٣	أقل من قيمة المجاملات				
٥٤	عندما يحدث لي أمر سلبي فإنه حتماً شيء فظيع				
٥٥	مشاعري هي تعبير دقيق عن واقع الحال كما هو في الحقيقة				
٥٦	حتى الأحداث الصغيرة يمكن أن تؤدي إلى نتائج كارثية				
٥٧	أجد أنني بلا قيمة عندما أقارن نفسي بالآخرين				
٥٨	أنا أحب نفسي				
٥٩	أركز على الأشياء التي ل أحبها في نفسي				
٦٠	ت أرفقتي مشاعر محبطة عندما أقرر شيئاً ما				
٦١	إذا تجاهلني الآخرون، أعتقد أن لديهم أفكار سلبية عني				
٦٢	أقل من تقدير خطورة المواقف				
٦٣	أقل من قيمة الأشياء أكثر مما يجب				