مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 33

1442 هـ - 2021 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. درغام سلوم	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1- دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.

2- دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .

3- دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .

4- دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية في كلية التربية بجامعة دمشق	ناجي السلوم د. محمد إسماعيل	54-11
تصور مقترح لوحدة هندسية مطورة في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي على ضوء مبادئ نظرية تريز	طارق الجردي د. هناء المحرز د. زياد الخولي	100- 55
الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من طلبة كليتي العلوم والتربية في جامعة دمشق	إيمان سويد د. زين دوبا	156-101

اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية في كلية التربية بجامعة دمشق

طالب الدكتوراه ناجي محمد السلوم كلية التربية – جامعة البعث

الأستاذ المشرف: د. محمد إسماعيل

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي الكشف عن اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية، حيث تكونت عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي 2019–2020 وبلغت عينة الدراسة 150 عضواً ، ولمعالجة المعلومات تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1– درجة استخدام أعضاء الهيئة التدريسية لتقنيات التعليم الإلكتروني في التعليم جاء بدرجة متوسطة.

2– الاتجاه إيجابي لغالبية أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية.

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس.

4– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير العمر لصالح عمر 35–40

5– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني – الاتجاه

Attitudes of faculty members towards employing e-learning in university curricula at the Faculty of Education, University of Damascus

Abstract:

The aim of the current research is to reveal the trends of the faculty members towards employing e-learning in university curricula, where the study sample consisted of a sample of faculty members in the Faculty of Education at the University of Damascus for the academic year 2019-2020 and the study sample reached 150 members, and to process the information, arithmetic averages were used. , Standard deviations, and (T) test, and the study reached the following results

1- The degree of teaching staff members 'use of e-learning technologies in education was moderate.

2 - The trend is positive for the majority of faculty members towards employing e-learning in university curricula.

3- There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the attitudes scale according to the gender variable.

4- There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the trend scale according to the age variable in favor of the age of 35-40

-6 There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the attitudes scale according to the academic rank variable

Key words: E-Learning - Trend

مقدمة البحث:

يعرف عصرنا الراهن بعصر الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي، فقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، تقدماً هائلاً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وحولت الوسائل التكنولوجية الحديثة العالم إلى قرية كونية صغيرة، وانعكس هذا التطور في مجالات عديدة، يعد التعليم أبرزها وأكثرها استفادة منها، حيث باتت التقنيات الحديثة من أهم العناصر التي تساعد المتعلمين على اكتساب خبرات التعلم بكفاءة وفاعلية وسرعة ومتعة بما يسمى حاليا بالتعليم الإلكتروني. ونتيجة لهذه الثورة في أساليب وتقنيات التعليم، باتت الحاجة ماسة لامتلاك أعضاء هيئة التدريس على المستوى الجامعي لكفايات التعليم الإلكتروني، من أجل القيام بالأدوار الأكاديمية المنوطة بهم، بما يتوافق مع متطلبات عصر التكنولوجيا والمعلوماتية.

وعلى الرغم من أهمية العناصر المادية والتقنية في أي منظمة تعليمية، فإن العنصر البشري، يبقى العنصر المحوري، الذي يستطيع أن يوظف ويستخدم هذه العناصر جميعها لتحقيق أكبر قدرٍ من الإنتاجية والكفاءة والفاعلية، فمهما استُحدث من أدوات وآلات وأجهزة وبرامج، ومهما ظهر في مجال التربية من نظريات وفلسفات؛ فان جودة التعليم ذاته لا تتحقق إلا بتوفير المدرس الكفء (فرج، 2009)، وحيث أن التكنولوجيا دخلت المجال التعليمي فقد أدى ذلك إلى ظهور عديد من المفاهيم والمصطلحات لم تكن متداولة منذ سنوات من مثل: التعليم العالي بلا حدود (Borderless Higher Education)، والجامعة الافتراضية (Virtual University)، وجامعة الانترنت (Online University)، والفصول الافتراضية (Virtual Classroom) (Ehlers, 2004)، الأمر الذي فرض على أعضاء هيئة التدريس امتلاك الكفايات التكنولوجية لأهميتها

وتوظيفها في المناهج الجامعية وذلك تماشياً مع تداعيات فيروس كورونا ومن جانب آخر اهتم كثير من العلماء في دراسة الاتجاهات وغيرها من المجالات الأخرى ذات الصلة بشكل مباشر بعملية التنمية فمعظم الآراء التي اهتمت بدراسة الاتجاهات تشير إلى أنها تعد بمثابة محددات موجهة وضابطة ومنظمة للسلوك الاجتماعي مما تتقدم سوف تتجه الدراسة الحالية لدراسة اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية في كلية التربية بجامعة دمشق.

مشكلة البحث:

من أبرز ثمار التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده مجال التعليم ظهور نمط التعلّم الإلكتروني والذي فرض بالتالي واقعاً تعليمياً وتربوياً جديداً على المؤسسات التعليمية سواء على مستوى التعليم العام أو التعليم العالي وبتالي فإن وسائل وتقنيات التعليم الإلكتروني أصبحت من العناصر المهمة في عمليتي التعليم والتعلم فمن خلال الدراسات والبحوث أثبتت فاعليتها وقدرتها الكبيرة على مواجهة المشكلات التعليمية ، وعند النظر إلى تلك الدراسات فإن الأمر يتطلب معرفة بعض الجوانب المتعلقة بها ومن ضمنها تحديد ميول واتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو هذا النوع من الوسائل الحديثة حيث أن معرفة الاتجاهات ذات أهمية بالغة لأنها تزود عضو الهيئة التدريسي بالقدرة على التكيف مع المواقف التي يوجهها أثناء الاستخدام الفعلي.

ومن منطلق خبرة الباحث في تدريس مساقات في تكنولوجيا التعليم وتمسك غالبية أعضاء الهيئة التدريسية بطرق التدريس التقليدية، وعزوفهم عن استخدام التعلّم الإلكتروني لأسباب عديدة ومن خلال المعايشة الفعلية للتدريس الجامعي يلاحظ أن بعض أعضاء الهيئة التدريسية يرون أن استخدام هذا النمط من التعليم غير مجدي وهناك الكثير من

المتطلبات الخاصة به غير متوافرة وفي سياق متصل أشارت دراسة حمد (2018) إلى أن نسبة استعمال أعضاء الهيئة التدريسية لوسائل التعلم الإلكتروني كانت متباينة وذلك يختلف باختلاف المادة التي يدرسها ، كما أشارت نتائج دراسة عوض (2003) إلى وجود اختلاف في الأهمية النسبية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس.

ولتأكد من ذلك أجرى الباحث دراسة استطلاعية من خلال أسلوب المقابلة المقننة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية والبالغ عددهم (10) هدفها التعرف على اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المناهج الجامعية حيث تم طرح عدد من الأسئلة ملحق رقم (2) وقد توصلت الدراسة الاستطلاعية إلى أن اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية سلبية تجاه بعض عبارات مقياس الاتجاهات ولكن توجد اتجاهات إيجابية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المناهج الدراسية.

وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتلخص بالإجابة عن سؤال التالي: **ما اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية في كلية التربية بجامعة دمشق؟**

أهمية البحث:

1- تسليط الضوء على بعض الدراسات النظرية التي تناولت التعليم الإلكتروني.
2- قد يفيد في تعرف على مفهوم التعلم الإلكتروني.
3- قد يفيد في تعرف على اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو التعليم الإلكتروني.

4- قد تفيد الدراسة في تقديم إطاراً نظرياً من المعلومات للتشجيع على تطوير التعليم الإلكتروني.

5- يأمل الباحث أن تساهم هذه الدراسة في تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق في تطبيق التعليم الإلكتروني في التدريس وذلك لأهمية استخدام بدائل تعليمية حديثة من خلال دمج التكنولوجيا داخل العملية التعليمية

3- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1- تعرف درجة استخدام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق لأدوات التعلم الإلكتروني.

2- تعرف اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو التعليم الإلكتروني.

3- الكشف عن طبيعة الفروق في مقياس اتجاهات وفقا للمتغير (الجنس- العمر- الرتبة الأكاديمية)

4- أسئلة البحث: سيحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتي:

1- ما درجة استخدام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق لأدوات التعلم الإلكتروني؟

2- ما هي اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية؟

5- فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير العمر.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

4- حدود البحث:

1- **الحدود الزمانيّة:** تم إجراء الدراسة في الفترة الزمنية الواقعة بين 15/12/2020 و 1/3/2021

2- **الحدود المكانيّة:** اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق.

3- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية تربية جامعة دمشق.

4- **الحدود الموضوعية:** دراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية.

5- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- تعريف التعليم الإلكتروني: هو طريقة التطوير التعليمي باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسبات وشبكات ووسائط متعددة من صوت وصور وآليات بحث وهو أسلوب من أساليب التعليم يعتمد في تقديم المحتوى التعليمي.
- وهو استخدام التقنية بجميع أنواعها وأشكالها في توصيل المعلومات للمتعلم بأكبر فائدة وأقل تكلفة وجهد. (الهادي ، 2005 ، 266)

- تعريف الاتجاهات: هي مشاعر الفرد تجاه العمل والناس والتنظيم والاستقرار النسبي من المشاعر والمعتقدات والنزوع السلوكي تجاه العمل نفسه. (عبد الحي، 2005،76)
- تعريف الاتجاهات إجرائياً: تمثل الاتجاهات درجة حب الشخص أو كرهه لموضوع معين ويقاس بدرجة التي يحصل عليها عضو الهيئة التدريسية على مقياس الاتجاهات.

6- الإطار النظري للبحث:

مفهوم التعلم الإلكتروني:

التعلم الإلكتروني هو تقديم المحتوى التعليمي في مختلف المجالات للمتعلم بشكل إلكتروني عن طريق الكمبيوتر أو الإنترنت، بحيث يمكنه التفاعل مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه بشكل متزامن أو غير متزامن، وكذلك التعلم في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، مع إمكانية إدارة هذا التعلم بنفس الطرائق الإلكترونية التي تم تقديمه بها.

ويمكن تعريفه بعدة تعريفات منها:

- "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت، الإنترانت، الإذاعة، القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، الأقراص المدمجة، التليفون، البريد الإلكتروني، أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بعد) لتوفير بيئة تعليمية/ تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد

دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم". (سالم، 2016، 32)

- "ذلك النوع من التعليم التفاعلي الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي الإلكتروني إلى الطلاب دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية. وقد تتمثل تلك الوسائط الإلكترونية في الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية أو من خلال شبكات الحاسب المتمثلة في الإنترنت وما أفرزته من وسائط أخرى مثل المواقع التعليمية والمكتبات الإلكترونية، والمتاحف الإلكترونية". (الحلفاوي، 2011، 21)
- "طريقة للتعليم باستخدام التقنيات الحديثة مثل الحاسب والشبكات والوسائط المتعددة (صوت وصورة ورسومات...)، وآليات البحث والمكتبات الإلكترونية والإنترنت، سواء كان ذلك عن بعد أو في الفصل الدراسي، لتوصيل المعلومات للمتعلم في أي مكان وبأقصى سرعة وأقل جهد وأكبر فائدة".
- "نظام تعليمي قائم على استخدام الحاسب الآلي والإنترنت لتسهيل عملية التعلم في أي مكان وأي وقت، يوفر إمكانية نشر جميع أنواع الملفات من نصوص وصور ومقاطع فيديو وعروض تقديمية، والتحاور مع المعلم عن طريق الدردشة والرسائل النصية.. إلخ بطريقة تزامنية وغير تزامنية". (Darhower, M.L ,2000)

ويمكن اختصار جميع هذه التعريفات بأن التعلم الإلكتروني هو "التعلم المبني على التكنولوجيا"، وهناك العديد من المصطلحات التي تستخدم كمرادفات للتعلم الإلكتروني، مثل التعلم الافتراضي، والتعلم بالاتصال الإلكتروني، والتعلم بالكمبيوتر والتعلم من بعد عبر القنوات الإلكترونية، ولكن مصطلح التعلم الإلكتروني هو المصطلح الأكثر دقةً وشيوعاً من باقي المصطلحات الأخرى.

أهداف التعلم الإلكتروني:

1- رفع جودة المقررات والمصادر والبرامج التعليمية.

1- تحسين جودة التعلم ونواتجه، من خلال تطبيق مبادئ التعلم النشط الفعال واستخدام النظريات المعرفية البنائية والاجتماعية التي تركز على بناء التعلم وليس مجرد التلقين والحفظ والاستظهار.

2- تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع، لأن أي شخص يستطيع الوصول للتعلم الإلكتروني بدون شروط للجنس أو العمر أو الحالة الاجتماعية أو الصحية أو غير ذلك.

3- تحرير المتعلمين من قيود نظام التعليم التقليدي، مثل الحضور والالتزام بجدول ومواعيد محددة.

4- تحقيق المتعة والنشاط للمتعلم من خلال العروض المثيرة والتي تشمل على الصوت والصورة والفيديو والألعاب، وكذلك مشاركة المتعلم الفعالة من خلال المناقشات والمشاريع.

5- تطوير الأداء الأكاديمي والمهني للأساتذة والمعلمين، من خلال المعلومات والمصادر الثرية.

6- تقليل أعباء المعلمين، مثل التقيد بالحضور وتحضير الدروس وتسجيل الحضور والغياب.

7- توفير الوقت وزيادة سرعة التعلم، من خلال توفر المادة العلمية بشكل دائم، وإمكانية التواصل مع المعلمين والزملاء في أي وقت، وعدم الارتباط بسرعة الآخرين وإمكانياتهم.

8- خفض التكاليف وتقليل النفقات على المدى الطويل، عن طريق التخلص من بعض الأعمال اللازمة في التعليم التقليدي مثل السفر والتنقل والتكاليف الإدارية والمواد التعليمية والمطبوعات.

9- عالمية التعلم ونشر التعليم الجيد، فزيادة الأعداد لا تعيق جودة التعليم. (خميس، 2011)

مميزات وخصائص التعلم الإلكتروني:

يتميز التعلم الإلكتروني بخصائص عديدة إلا أنها تختلف بحسب الوسيلة المستخدمة لتقديم هذا التعليم، حيث يكون بعضها أكثر انتشاراً وبعضها يعطي المجال للتفاعل بشكل أكبر بينما يكون البعض الآخر أكثر ملائمةً للقدرات الفردية وتحقيق ميول الطلاب. ومن أهم خصائص التعلم الإلكتروني:

1. خلق بيئة تفاعلية أثناء عملية التعليم من خلال تعدد التقنيات المستخدمة من نصوص مطبوعة وصور وأفلام فيديو.
2. عدم التقيد بوقت أو مكان، حيث يمكن استخدامه في أي مكان من العالم طوال أيام الأسبوع ولمدة (24) ساعة في اليوم.
3. تعليم أعداد كبيرة في وقت قصير وتعويض النقص في الكوادر الأكاديمية.
4. توسيع نطاق التعليم لفئات المجتمع المختلفة بصرف النظر عن السن أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الحالة الصحية، حيث يستطيع كل فرد مواصلة تعليمه.
5. تعدد مصادر المعرفة نتيجة الاتصال بمواقع الإنترنت المختلفة والتعامل مع آلاف المواقع وقواعد البيانات والمصادر العلمية.

6. التواصل والحوار وتبادل المعلومات بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين.
7. التنوع في أساليب التقويم (القبلي، البعدي، التكويني)، بالإضافة إلى التقييم الدقيق والفوري والسريع مع تصحيح الأخطاء، فيحصل المتعلم على تغذية راجعة مستمرة مما يعزز عملية التعلم.
8. تشجيع التعلم الذاتي والمشاركة الجماعية بين الزملاء.
9. مراعاة الفروق الفردية والقدرات الشخصية للمتعلم.
10. سهولة وسرعة تحديث المحتوى العلمي.
11. تحسين استخدام المهارات التكنولوجية وتطوير مهارات الاطلاع والبحث.
12. دعم الابتكار والإبداع للمتعلمين.
13. إمكانية الاستعانة بالخبراء النادرين.
14. تقديم الخدمات المساندة في العملية التعليمية مثل الجداول والتسجيل وتنظيم الاختبارات.
15. يساعد على النمو المهني من خلال ما يوفره من فرص للتدريب أثناء الخدمة، والتعليم المستمر. (Shiang-Kwei Wang,2008)

أنماط التعلم الإلكتروني:

1- التعليم المتزامن (Synchronous Learning):

وفي هذا النوع يتطلب تواجد طرفي العملية التعليمية "المعلم والمتعلم" في نفس الوقت، لتتوفر التفاعلية ويسمى التعليم المباشر، ومن أمثلة هذا النوع المحادثة (Chatting)، أو مؤتمرات الفيديو (Video Conferencing).

التعليم غير المتزامن (Asynchronous Learning):

وهو لا يتطلب وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت، ويسمى التعليم غير المباشر، وفي هذا النوع من التعليم يعتمد المتعلم على نفسه، ويتقدم بحسب قدراته الفردية، من خلال التقنيات التي يقدمها له التعلم الإلكتروني مثل: البريد الإلكتروني (E-mail)، والبحث (Search).

توظيف التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية:

أولاً: النموذج المساعد (التعلم الإلكتروني الجزئي) (Partially):

يتم استخدام بعض تقنيات التعلم الإلكتروني مع التعليم التقليدي، ويمكن أن يتم داخل أو خارج الفصل. مثل وضع الجداول الخاصة بالاختبارات أو المقررات الدراسية على موقع الإنترنت، أو تحضير الدروس والأبحاث بمساعدة الإنترنت.

ثانياً: النموذج المدمج (التعلم الإلكتروني المختلط/ المزيج) (Blended e-learning):

وهنا يتم الجمع بين التعليم التقليدي والإلكتروني داخل الفصل أو الأماكن المجهزة لذلك داخل المدرسة، وهذا الشكل يتميز بالجمع بين مزايا التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني. ويمكن أن يكون هذا النوع بعدة أشكال كأن يشرح المعلم بعض الدرس وجهاً لوجه وبعضه الآخر عن طريق نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد).

ثالثاً: النموذج المنفرد (التعلم الإلكتروني الكامل) (Purely e-learning):

وفي هذه الحالة يكون التعلم الإلكتروني بديلاً كاملاً للتعليم التقليدي، ويخرج التعليم هنا خارج حدود الصف الدراسي (تعليم عن بعد)، حيث يمكن أن يتعلم الطالب من أي مكان وفي أي وقت، وبشكل متزامن أو غير متزامن. (سالم، 2006)

مكونات التعلم الإلكتروني:

يعد التعلم الإلكتروني نظاماً تعليمياً، فهو تجمّع لعدة عناصر تتفاعل بشكل منظم من أجل تحقيق الأهداف، وكل نظام يمكن تصنيف مكوناته إلى مدخلات Inputs، ومخرجات Outputs، وعمليات Processes، تربط بينها التغذية الراجعة Feedback.

1- مدخلات منظومة التعلم الإلكتروني:

وتتمثل في تأسيس البنية التحتية للتعلم الإلكتروني، حيث يتطلب ذلك توفير الأجهزة، وخطوط الاتصال، وإنشاء المواقع التعليمية، والاستعانة بالفنيين والاختصاصيين، وتصميم المقررات الإلكترونية وتقديمها على مدار الساعة، وتحديد الأهداف التعليمية بطريقة جيدة، وتأهيل متخصصين في تصميم البرامج والمقررات، وتجهيز قاعات التدريس والمعامل، وإعداد المعلمين والإداريين من خلال الدورات التدريبية، وتأهيل المتعلمين للتحول للنظام الإلكتروني، وتهيئة أولياء الأمور لتقبل النظام الجديد.

2- عمليات منظومة التعلم الإلكتروني:

وهي عمليات التسجيل واختيار المقررات الإلكترونية، وتنفيذ الدراسة الإلكترونية، ومتابعة المتعلمين للدروس سواء تزامنياً أو غير تزامنياً، واستخدامهم لتقنيات التعلم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو وغرف المحادثة وغير ذلك، ومرور المتعلم بالتقويم البنائي والتكويني.

3- مخرجات منظومة التعلم الإلكتروني:

وتتمثل في تحقق الأهداف ووصول المتعلمين للمستوى المطلوب من التعلم، وتطوير المقررات والمواقع الإلكترونية للمؤسسة التعليمية، وتعزيز دور المعلمين والإداريين وعقد دورات تدريبية لهم.

4- التغذية الراجعة:

وهي قياس مستوى تحقق الأهداف المطلوبة من المتعلمين ومدى أثر التعلم لديهم، ومن ثم علاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة، مما يساهم في استمرارية وحيوية العملية التعليمية وفاعليتها. (الغريب 2009، 26)

ضرورة التعلم الإلكتروني في الجامعات:

إن التعليم الجامعي لا يركز على الجوانب المهارية والعملية في التعليم بمستوى تركيزه على الجوانب المعرفية، حيث يكون الاهتمام الأكبر لحفظ المعلومات دون الاهتمام

بانفعالات المتعلم ومشاعره وتطوير قيمه واتجاهاته. بالإضافة إلى القصور في بعض نواحي الجانب المعرفي مثل تطوير مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي وطريقة تكوين المعرفة، حيث أن المعرفة طريقة وليست نتيجة، فإذا تعلم أي شخص طريقة الحصول على المعرفة فسيستطيع الوصول إليها متى يريدها، وإن أوصل التعليم الجامعي طلابه لهذا الهدف فسيكون قد ساعدهم على متابعة التعلم في المستقبل. لذلك إن أراد التعليم الجامعي تخريج أفراد قادرين على مواجهة العالم والتكيف مع متغيراته السريعة فيجب عليه تحقيق حاجات الفرد والمجتمع للتكيف والإبداع.

والتعلم الإلكتروني يُبنى على مشاركة الفرد في نشاطات التعلم، مما يزيد الإقبال عليه والرغبة في متابعته بخلاف الطرق الأخرى التي تخلق جواً من النفور. ويكتسب المتعلم من خلاله مهارات كيفية التعلم "Learning to learn" مما يعني التعلم وتطوير الذات مدى الحياة، وكذلك الدافعية والاتجاهات الإيجابية لعملية التعلم. كما أن خصائص التعلم الإلكتروني المتمثلة في المرونة وسهولة الاستخدام تتناسب مع الخصائص النفسية لدى المتعلمين الكبار (خميس ، 2011)

دور عضو هيئة التدريس في التعلم الإلكتروني:

1- تحليل المحتوى التعليمي قبل تقديمه.
2- تشخيص خصائص الطلاب وتحديد احتياجاتهم.
3- تحديد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لبيئة التعلم وللطلاب والمحتوى.
4- تصميم الأنشطة التعليمية باستخدام أداة الويب كويست.
5- متابعة تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية.
6- توجيه وتشجيع الطلاب نحو تنفيذ الأنشطة التعليمية.

7- المشاركة في عمليات التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الطلاب.

8- تحفيز الطلاب نحو استخدام جميع أدوات التعلم الإلكتروني.

9- مراقبة أداء الطلاب ومشاركاتهم المختلفة.

10- تقديم التغذية الراجعة حول مشاركات الطلاب.

11- المشاركة ببعض المواد التعليمية الرقمية التي لها علاقة بالمحتوى التعليمي.

12- تحديد المهام التي يجب تنفيذها من خلال كل أداة من أدوات التعلم الإلكتروني.

13- تحديد استراتيجية عرض المحتوى بكل أداة من أدوات التعلم الإلكتروني.

14- تزويد الطلاب بتحديثات مستمرة حول موضوعات وأنشطة المحتوى.

15- استضافة الخبراء الذين يمكن التواصل معهم عبر بيئة الويب. (الحلفاوي، 2011)

الاتجاهات:

بالرغم من الأهمية الكبيرة لاتجاهات، فإنه لا يوجد تعريف موحد لها يتفق عليه علماء النفس، والباحثون، إذ تعد الاتجاهات من المفاهيم والموضوعات التي ترد بكثرة في العلوم الانسانية والاجتماعية لكونها أسلوب منظم في تفكير وشعور الفرد، يرتب بردود الفعل لمواقف من حو له من أفراد أو قضـايا اجتماعية، تحتل الاتجاهات أهمية خاصـة في علم النفس الاجتماعي ، وعلم النفس التربوي فالاتجاهات النفسية الاجتماعية من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية وهي في نفس الوقت من أهم دوافع السلوك التي تؤدي دوراً أساسياً في ضبطه وتوجيهه والجدير بالذكر أن تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم والتعلم الإلكتروني ليست هدفاً بحد ذاتها وإنما الهدف هو ما تؤدي إليه من نتائج إيجابية في عملية التعلم . (Jim, Kouras ,2010)

مكونات الاتجاهات:

1- المكون الوجداني: ويعبر عن استجابة الفرد الوجدانية نحو شيء أو موضوع ما بالانجذاب إليه أو النفور منه.

2- المكون المعرفي : ويتمثل في معلومات الفرد عن موضوع الاتجاه أو معتقداته عنه.

3- المكون السلوكي: ويعبر عن سلوك الفرد الصريح نحو هذا الشيء أو الموضوع.

عوامل نمو الاتجاهات:

نجد العديد من العوامل التي تساعد على نمو الاتجاهات وتعمل على تثبيتها وقد حدد علماء الاجتماع العوامل التي تؤثر في نمو الاتجاهات وهي : العوامل الثقافية ، حيث يعود اختلاف الأنماط الثقافية في المجتمعات إلى مدى الاختلاف الحادث في الاتجاهات والمعتقدات السائدة في كل مجتمع والعوامل الوظيفية تتمثل في الحاجات والمطالب والانفعالات والعوامل المعلوماتية: فالمجتمعات في الوقت الحاضر تتميز بسعة المعرفة وتتشابك العلاقات بين المجتمعات وأفرادها.(Gary Motteram ,2001)

الدراسات السابقة:

دراسات عربية:

دراسة حمد (2018): الأردن

عنوان الدراسة: درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم

- **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة هذه الدراسة إلى التعرف مدى درجة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 50 عضواً تم اختيارهم بطريقة العنقودية.
- **أدوات الدراسة:** استخدمت الباحثة استبانة لجمع البيانات وبطاقة الملاحظة لقياس درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات التعلم الإلكتروني.

- **أهم نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة 86% من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون بعض أدوات التعلم الإلكتروني في تدريس و76% كما لم يلاحظ عدم وجود فروق في اتجاهات لأعضاء هيئة التدريس تعزى للجنس وسنوات الخبرة والعمر.

دراسة همشري (2016): الزرقاء

- **عنوان الدراسة:** اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء نحو النشر الإلكتروني ودرجة ممارستهم لهم.
- **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تعرف إلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء نحو النشر الإلكتروني ودرجة ممارستهم له.
- **عينة الدراسة:** تكونت مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم 311
- **أدوات الدراسة:** استبانة للتعرف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو النشر الإلكتروني.
- **أهم نتائج الدراسة:** بينت النتائج أن الدرجة الكلية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو النشر الإلكتروني كانت مرتفعة وهناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية ولم توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس ومتغير الخبرة.

دراسات أجنبية:

دراسة (Hammer,2010) **: أمريكا**

Mobile culture in college lectures: Instructors and students' perspectives

- **عنوان الدراسة:** اتجاهات اعضاء هيئة التدريس وطلبة نحو استخدام التعلم النقال للأهداف غير الأكاديمية.
- **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى قياس اتجاهات اعضاء هيئة التدريس وطلبة نحو استخدام التعلم النقال للأهداف غير الأكاديمية.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة 157 فرداً 30 عضواً تدريسياً و127 طالباً.
- **أدوات الدراسة:** قام الباحث بتطوير استبانة لقياس استجابات عينة الدراسة.
- **نتيجة الدراسة :** أظهرت النتائج أن الطلبة يستخدمون الأجهزة النقالة لأغراض الاتصال مع الأصدقاء والألعاب والأنشطة غير منهجية وبلغت نسبة أعضاء الهيئة تدريسية الذين يشجعون استخدام وسائل التعلم الإلكتروني 7% و 44% يشجعون استخدامها بما يتوافق مع الموضوعات التعليمية للمحاضرة و21 لا يشجعون على استخدام الحواسيب داخل المحاضرات و 7% يمنعون استخدامها نهائياً كما توصلت الدراسة لوجود فروق تعزى لمتغير العمر.

دراسة: فيلبس وماديسون Phelps and Maddison **(2008): استراليا**

ICT in the secondary visual arts classroom : Study of teachers values , attitudes and beliefs

- **عنوان الدراسة:** اتجاهات معلمي الفنون البصرية نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل الفصل في مدارس المرحلة الثانية.
- **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات معلمي الفنون البصرية نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- **عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة 14 معلم للفنون البصرية
- **أدوات الدراسة:** استخدم الباحث مقياس للتعرف على اتجاهات معلمين نحو استخدامهم تكنولوجيا في تعليم.

- **نتيجة الدراسة:** أظهرت النتائج أن عدم وجود تباين في اتجاهات المعلمين وعن عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ومتغير سنوات الخبرة.
- **مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:**

لقد تم الإفادة من الدراسات السابقة في:

- الاطلاع على المقاييس المستخدمة في قياس اتجاهات نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم.
- الاطلاع على الفرضيات والأساليب الإحصائية لمعالجة النتائج.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنه لا يوجد على حد علم الباحث أي دراسة محلية تناولت قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريسية نحو تعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية.

7- منهج البحث وإجراءاته:

- **منهج البحث:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعرِّف المنهج الوصفي بأنه منهج تستخدمه العلوم الاجتماعية والإنسانية ويعتمد على الملاحظة بأنواعها بالإضافة إلى عمليات التصنيف والإحصاء مع بيان وتفسير تلك العمليات، ويعد المنهج الوصفي أكثر مناهج البحث ملاءمة للواقع الاجتماعي كسجل لفهم ظواهره واستبصارنا بها. (العسكري ، 2004 ، 19)

- **مجتمع البحث وعينته:** تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق البالغ عددهم 230 عضواً حيث تم اختيار عينة البحث

بطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة 150 عضواً (80 إناث – 70 ذكور).

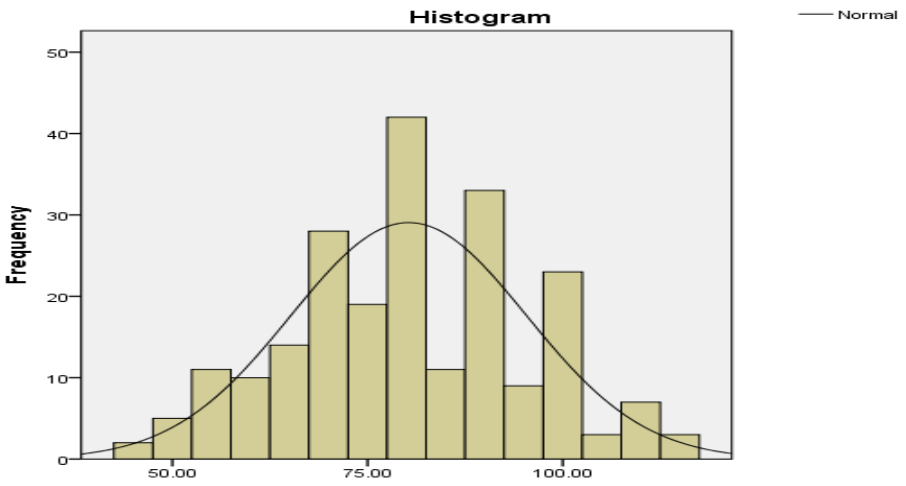
- وللتأكد من أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي أم لا أجرى الباحث اختبار سمير نوف Smirnova وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (1)

يبين اختبار التوزيع الطبيعي للعينة على مقياس الاتجاهات

اختبار التوزيع الطبيعي للعينة على مقياس الاتجاهات		
سمير نوف		
قيمة الاختبار	درجة الحرية	مستوى المعنوية
.054	220	0.200*

نلاحظ من الجدول رقم (1) أن مستوى المعنوية أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05 وبتالي البيانات تخضع للتوزع الطبيعي.



شكل بياني رقم (1)

يوضح البيانات تخضع للتوزع الطبيعي على مقياس الاتجاهات

- **أدوات البحث:**
- **مقياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية:**
- **وصف المقياس:**

اعتمد الباحث على مقياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو التعليم الإلكتروني إعداد حمد(2018) ويتكون من 25 عبارة تصف اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو التعليم الإلكتروني.

الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة البحث الحالية:

تم سحب عينة سيكو مترية من أعضاء الهيئة التدريسية حيث بلغت العينة (50) عضواً خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف القيام بإجراءات التحقق من الصدق وإيجاد معاملات الثبات للمقياس وجاءت النتائج كالآتي:

- **صدق المقياس:**

الصدق التميزي:

تم ترتيب درجات المقياس الخاص الخاصة بعينة الصدق والثبات تنازلياً وتم اختيار 8% من الفئة العليا و8% من الفئة الدنيا وتم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار ت وجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (2)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستيودنت" ودلالتها في مقياس الاتجاهات

مقياس الاتجاهات	الفئة	العدد	م	ع	ت	القيمة الاحتمالية	مستوى دلالة	درجة حرية	القرار
	الفئة العليا	8	30.15	19.8	1.14	0.03	0.05	7	دال
	الفئة الدنيا	8	41.0	10,4					

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المجموعتين العليا والدنيا على مقياس الاتجاهات إذ بلغت القيمة الاحتمالية 0.02 وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 وبتالي يتميز المقياس بصدق تميزي عالي.

الصدق البنيوي: صدق الاتساق الداخلي هو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقياس ولحساب هذه الطريقة تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 50 عضواً وكانت نتائج كتالي

جدول (3) **يوضح ارتباط كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس**

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.72	9	.235	17	.559**	25	.396**
2	.192	10	.522**	18	.195	-	-
3	.341*	11	.410**	19	.340*	-	-
4	.141	12	.155	20	.422**	-	-
5	.30	13	.299**	21	.477**	-	-
6	.70	14	.188	22	.325*	-	-
7	.285*	15	.461**	23	.360*	-	-
8	.415**	16	.563**	24	.339*	-	-

**** دال عند مستوى الدلالة 0.05**

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الاتجاهات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وتجزئة نصفية وكانت نتائج تدل على درجة ثبات عالية للمقياس كما هو واضح في الجدول:

جدول رقم (4)

معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ وتجزئة النصفية في مقياس الاتجاهات

طريقة حساب الثبات	معامل الثبات
معامل ألفا كرونباخ	0.83
التجزئة النصفية	0.71

نتائج البحث ومناقشتها:

أولا- الإجابة عن أسئلة البحث:

3- **السؤال الأول: ما** درجة استخدام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق لأدوات التعلم الإلكتروني؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال فقد قسمت مستويات درجات استخدام أعضاء الهيئة على أساس خصائص منحنى التوزع الطبيعي، حيث حددت نقطة القطع الأعلى ب (المتوسط + الانحراف المعياري)، أما نقطة القطع الدنيا فقد حددت ب (المتوسط – الانحراف المعياري)، وما بينهما المتوسط

جدول رقم (5) نقطة القطع لمقياس الاتجاهات

مقياس الاتجاهات					
	العينة	**نقطة القطع الأدنى**	**نقطة القطع الأعلى**	**المتوسط**	**الانحراف المعياري**
الدرجة الكلية	150	44.15	67.05	55.6	11.45

وبناء على ذلك يمكن القول بأن درجة الاتجاهات لدى أفراد عينة البحث قد تم حسابها من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (6) درجة الاتجاهات لدى أفراد عينة البحث

مقياس الاتجاهات			التكرار	النسبة المئوية
مقياس الاتجاهات	المستوى المنخفض	(44 فما دون)	30	%20
	المستوى المتوسط	(44-67)	78	%52
	المستوى المرتفع	(67 فما فوق)	42	%28

يلاحظ من الجدول السابق أن درجة استخدام أفراد أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة متوسطة بنسبة 52 % بينما بدرجة مرتفعة جاءت بنسبة 28 % وبدرجة منخفضة بنسبة 20 % .

شكل بياني رقم (2)

يوضح درجة الاتجاهات لدى أفراد عينة البحث

4- **السؤال الثاني:** ما اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية؟

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمتغيرات لكل فقرة من فقرات المقياس وللحكم على تقدير كل فقرة تم اعتماد على التدريج المتوسطات وفق الاتي:

جدول رقم (7) يوضح تدريج المتوسطات على مقياس الاتجاهات

1-1.8	غير موافق بشدة
1.81-2.60	غير موافق
2.61-3.40	محايد
3.41-4.2	موافق
4.21-5	موافق بشدة

جدول رقم (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع فقرات اتجاهات أعضاء هيئة التدريسية

البند	المتوسط	الانحراف	الرتبة	البند	المتوسط	الانحراف	الرتبة	البند	المتوسط	الانحراف	الرتبة
1	3.7	0.42	2	9	4.23	0.7	1	17	4.45	0.41	1
2	4.1	0.51	2	10	3.87	0.34	2	18	4.32	0.64	1
3	4.2	0.23	2	11	4.77	0.56	1	19	2.1	0.43	4

4	4.1	0.51	2	12	3.54	0.5	2	20	3.5	0.67	2
5	3.9	0.43	2	13	3.78	0.43	2	21	2.9	0.81	3
6	4.4	0.6	1	14	4.12	0.41	2	22	3.8	0.23	2
7	4.1	0.51	2	15	3.43	0.31	2	23	4.4	0.65	1
8	3.88	0.7	2	16	2.8	0.23	3	24	4.4	0.34	1
								25	3.4	0.44	2

نلاحظ من الجدول رقم (8) الاتجاه الإيجابي لغالبية أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الدراسي.

الإجابة عن فرضيات البحث:

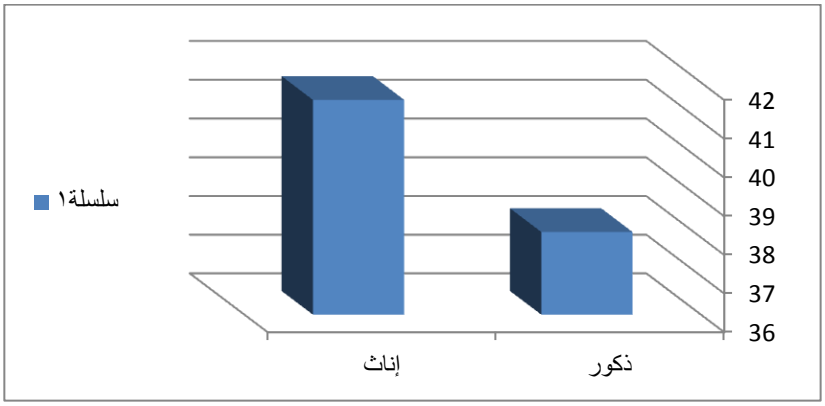
1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث على بنود المقياس ككل بحسب الجنس (ذكور، إناث) وذلك باستخدام اختبار ت (t- test) ، والجدول رقم (8) يبين نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية على بنود المقياس ككل بحسب الجنس (ذكور، إناث)

الجدول رقم (9) يوضح الفروق بين المتوسطات الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكور	70	38.14	23.1	147	2.47	0.06	6.75	0.01	غير دال
إناث	80	41.55	29.03						

يبين جدول رقم (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات لأن قيمة الاحتمالية أكبر من قيمة مستوى الدلالة0.05 .



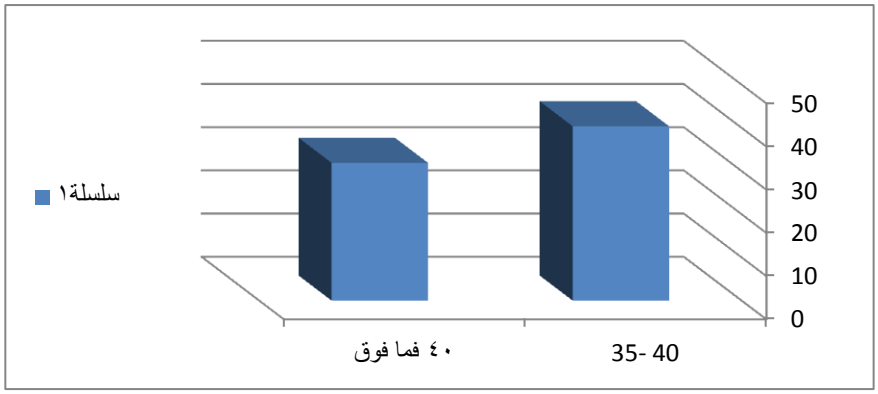
شكل بياني رقم (3) يوضح الفروق بين المتوسطات الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير العمر.

الجدول رقم (10) يوضح الفروق على مقياس الاتجاهات بحسب متغير العمر

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار
40 -35	65	40.37	21.57	118	2.727	0.007	0.079	0.779	دال
40 فما فوق	85	31.9	22.5						

يوضح جدول (10) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات اعضاء الهيئة وفقاً لمتغير العمر لأن قيمة الاحتمالية أصغر من قيمة مستوى الدلالة 0.05.



شكل بياني رقم (4)

يوضح الفروق بين المتوسطات على مقياس الاتجاهات وفقاً لمتغير العمر

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار) تحليل التباين) ANOVA إذ حسبت الفروق بين متوسّطاتِ درجاتِ أفراد عّينةِ البحثِ بين أستاذ– أستاذ مساعد– مدرس

جدول رقم (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الاتجاهات وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

مقياس الاتجاهات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المجموعات	ف	القيمة الاحتمالية	القرار
بين المجموعات	64978.7	3	21659.5	51.81	0.61	غير دال إحصائياً
ضمن المجموعات	90284.7	216	417.985			
المجموع	155263.432	219				

يلاحظ من الجدول (11) عدم وجود فروق دال إحصائياً في مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة 0.61 وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05.

نتائج البحث وتفسيرها:

السؤال الأول: ما درجة استخدام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق لأدوات التعلم الإلكتروني؟

أن درجة استخدام أفراد أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة متوسطة بنسبة 52 % بينما بدرجة مرتفعة جاءت بنسبة 28 % وبدرجة منخفضة بنسبة 20 % وتلك النسبة

تدل على مواكبة غالبية أعضاء الهيئة التدريسية للتطورات الحديثة وتشجيع غالبيتهم لتوظيف ذلك في العملية التعليمية والمناهج الجامعية وذلك يتفق مع دراسة (2010) Hammer ودراسة همشري (2016).

السؤال الثاني: ماهي اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الجامعية؟

نلاحظ من جدول رقم (8) أن التعليم والتعلم عبر أدوات التعلم الإلكتروني يثير الدافعية ، بينما حصلت الفقرة رقم 19 على أدنى رتبة وهي تدل على شعور أعضاء الهيئة التدريسية بأهمية التعليم التقليدي أكثر من التعلم الإلكتروني ومن خلال ملاحظة النتائج يتبين الاتجاه الإيجابي لغالبية أعضاء الهيئة التدريسية نحو توظيف التعليم الإلكتروني في المناهج الدراسية وذلك يتفق مع دراسة حمد (2018).

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس.

يتبين من جدول رقم (9) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مقياس الاتجاهات وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الجميع يواكب التطورات الحاصلة ذكوراً وإناثاً وقد فرض هذا التطور على جميع أعضاء الهيئة التدريسية استخدام وسائل التعلم الإلكتروني وتوظيفها في بعض المناهج الجامعية وذلك يتفق مع دراسة حمد (2018) ودراسة همشري (2018).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير العمر.

يتبين من جدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير العمر وذلك لصالح عمر 35-40 وقد يكون ذلك بسبب فروق العمر التي قد تلعب دوراً في متابعة التطور والقدرة على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة فقد يكون من الأسهل لأعضاء الهيئة التدريسية ذوي المرحلة العمرية الأقل على استخدام وتوظيف وسائل التعليم الإلكتروني في المناهج الدراسية وذلك يتباين من دراسة حمد (2018) ويتفق مع دراسة Hammer,(2010).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

يلاحظ من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية وقد يعود ذلك بان جميع أعضاء الهيئة التدريسية قد خضعوا لدورات تدريبية على استخدام الحاسوب والإنترنت وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة حمد (2018).

مقترحات البحث: بناء على ما سبق تقدم الباحث بالمقترحات الآتية:

1- توفير تدريب متخصص لأعضاء الهيئة التدريسية في مجالات وسائل وتقنيات التعليم الإلكتروني
2- السعي لتوفير المتطلبات الخاصة بتطبيق هذا النمط من التعليم.
3- إجراء دراسات وبحوث مغايرة على عينات مختلفة عن عينة الدراسة الحالية.

- **قائمة المراجع:**

- حلفاوي، سالم. (2016). **مستحدثات تكنولوجيا التعليم**. عمان: دار الفكر.
- حمد، لينا مؤيد. (2018). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.
- خميس، محمد عطية. (2011) .**منتوجات تكنولوجيا التعليم**، القاهرة :دار الكلمة.
- سالم، أحمد محمد (2016) .**وسائل وتكنولوجيا التعليم**، ط2 ، الرياض :مكتبة الرشد.
- الشناق، قسيم محمد. (2010). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في مدارس الثانوية الأردنية، **مجلة جامعة دمشق**. مجلد (26). عدد2.

- عبد الحي، رمزي. (2005). **التعليم الإلكتروني في المدارس**، الأردن: دار الكتاب العربي.
- العسكري، عبود عبد الله. (2004). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، سوريا: دار النمير.
- عوض، منير. (2003). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية لكفايات تكنولوجيا التعليم، وممارستهم لها من وجهة نظرهم" (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأردن: جامعة اليرموك.
- الغريب، زاهر إسماعيل، (2009) **التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**، القاهرة: عالم الكتب.
- فرج، عبد اللطيف بني حسين. (2009). **التدريس الفعال**. عمان: دار الثقافة للنشر.
- محمد، مجاهد. (2013). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية نحو استخدامات تقنيات التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة الجزيرة**. مجلد (10). عدد2.
- الهادي، محمد (2005). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**. مجلد (10) عدد2.
- همشري، عمر أحمد. (2016). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء نحو النشر الإلكتروني ودرجة ممارستهم له، **مجلة الزرقاء والبحوث والدراسات الإنسانية**. المجلد 17. عدد (1).

- **المراجع الأجنبية:**

- Darhower, M.L (2000) Synchronous Computer-Mediated Communication in the Intermediate Foreign Language Class: Case Study. PHD Faculty of Sciences, Pittsburgh University.

- Gary Motteram (2001). The Role of Synchronous communication in fully distance education, Australian Journal of Educational Technology , 2001

- Hammer, R., Ronen, M., Sharon, A., Lankry, T., Huberman, Y., &Zamtsov, V. (2010). Mobile culture in college lectures: Instructors and students' perspectives. Interdisciplinary Journal of ELearning and Learning Objects, 6, 293-304. Retrieved on March 11.
- Jim, Kouras (2010): Electronic Learning, University Massachusetts Amherst. Site Policies, This Site is Maintained
- Phelps , R ,and Maddison (2008),*ICT in the secondary visual arts classroom : Study of teachers values , attitudes and beliefs ,* Australian journal of educational technology , 1-4 , volume (24) , (1)
- Shiang-Kwei Wang(2008) The Effects of a Synchronous Communication Tool (Yahoo Messenger) on Online Learners Sense of Community and their Multimedia Authoring Skills , Journal of Interactive Online Learning , Volume 7, Number 1, Spring.

الملاحق:

ملحق رقم 1: مقياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو تعلم الإلكتروني

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أعتقد أن التعلم عبر أدوات التعلم الإلكتروني يقلل التواصل الاجتماعي بين المتعلمين					
2	أرى أن التعلم عبر أدوات التعلم الإلكتروني يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين					
3	أرغب في التنمية المهنية حول توظيف تطبيقات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية					
4	أعتقد أن استخدام أدوات التعلم الإلكتروني في التعلم وتعليم يزيد من ثقة المتعلم بنفسه					
5	أرى أن التعلم عبر أدوات التعلم الإلكتروني يهمل بعض عناصر العملية التعليمية					
6	أعتقد أن الاعتماد على أدوات التعلم الإلكتروني كمصدر أساس في العملية التعليمية					

	أمر غير كاف لتطوير التعليم					
7	أرى أن التعلم عبر أدوات التعلم الإلكتروني يزيد من مشتتات العملية التعليمية					
8	أشعر بالمتعة عند المشاركة في البرامج التعليمية عبر شبكة الإنترنت					
9	أرى أن التعليم عبر تطبيقات أدوات التعلم الإلكتروني يزيد من أعباء عضو هيئة التدريس					
10	أن يكون توظيف أدوت التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية من معايير الترقية لعضو هيئة التدريس					
11	أعتقد أن أدوات التعلم الإلكتروني المتاحة تنمي التفكير لدى المتعلمين					
12	أعتقد أن التعليم من خلال أدوات التعلم الإلكتروني يسهم في التغلب على كثير من مشكلات التعليم التقليدي					
13	أرى أن التعليم عبر أدوات التعلم الإلكتروني يساعد على الوصول السريع لأحدث المعلومات					

14	أعتقد ان التعليم والتعلم عبر أدوات التعلم الإلكتروني يشجع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة التعليمية					
15	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يسهم في توفير بدائل متعددة للتفاعل بين عضو هيئة التدريس وطلبته					
16	أعتقد أن أدوات التعلم الإلكتروني تقلل من التكلفة الاقتصادية للتعليم مقارنة بالطريقة التقليدية					
17	أعتقد أن التعليم عبر أدوات التعلم الإلكتروني يثير دافعية المتعلم للتعلم					
18	أرى أن التدريس عبر أدوات التعلم الإلكتروني هو تعليم للمستقبل					
19	أشعر بأهمية التعلم التقليدي أكثر من التعليم القائم باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني					
20	أرى أن أدوات التعلم الإلكتروني تساعد على التقويم الذاتي للمتعلمين					

21	أعتقد أن أدوات التعلم الإلكتروني تحفز الطالب على المشاركة الاستكشافية					
22	أرى أن تطبيقات الانترنت التفاعلية تشبه إلى حد كبير مواقف التعليم التقليدية					
23	أرى ضرورة تعميم التعليم الالكتروني في الجامعات					
24	أعتقد أن أدوات التعلم الإلكتروني التفاعلية تعرض المعلومات بطرية أكثر إثارة للمتعلمين من التعليم التقليدي					
25	أعتقد أن أدوات التفاعل في التعلم الإلكتروني التفاعلية تتطلب وقتاً كبيراً من المتعلمين					

ملحق رقم (2) الأسئلة المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية

1	ضرورة تعميم التعليم الإلكتروني على الجامعات والمناهج الجامعية
2	أعتقد أن التعليم عبر أدوات التعلم الإلكتروني يثير دافعية المتعلم للتعلم
3	أرى أن التدريس عبر أدوات التعلم الإلكتروني هو تعليم للمستقبل
4	أشعر بأهمية التعليم التقليدي
5	أرغب في التنمية المهنية حول توظيف تطبيقات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية
6	أعتقد أن أدوات التعلم الإلكتروني قيمة اقتصادية وتقليل من التكلفة
7	أرى أن التعليم الإلكتروني يزيد أعباء عضو الهيئة التدريسية

تصور مقترح لوحدة هندسية مطورة في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي على ضوء مبادئ نظرية تريز

إعداد

طالب الدكتوراه: **طارق الجردي**

إشراف:

الدكتورة **هناء المحرز** أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس مشرف أساسي

الدكتور **زياد الخولي** أستاذ مساعد في قسم الإرشاد النفسي مشرف مشارك

ملخص البحث

هدف البحث إلى اقتراح تصور لوحدة مطورة في محتوى الهندسة لمنهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي على ضوء بعض مبادئ نظرية تريز(TRIZ)، اشتملت عينة الدراسة الوحدة السابعة من كتاب الهندسة للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات البحث من: قائمة مبادئ نظرية تريز، استمارة تحليل المحتوى، وقد تم التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

وقد أشارت نتائج البحث إلى أنّ:

مبادئ تغيير اللون، والاستخلاص، والنبذ متوفرة بدرجة كبيرة في كتاب الهندسة للصف السابع الأساسي، في حين أن مبادئ التقسيم، والدمج، والعكس، والنسخ متوفرة بشكل ضعيف.

وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها تم تصميم وحدة هندسية مطورة في ضوء مبادئ نظرية تريز (TRIZ).

وقد اقترح الباحث تدعيم كتب الرياضيات بمبادئ نظرية تريز (TRIZ) بشكل عام وخاصة المبادئ المتوفرة في الكتاب بدرجة ضعيفة.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، مبادئ نظرية تريز

Geometry Unit Developed on The Basic of TRIZ Theory in The Mathematic Curriculum of Seventh grade

The study aimed to build a geometry unit developed on the basic of TRIZ theory in the mathematic curriculum of seventh grade.

The sample included mathematic book in seventh grade in Syrian Arab Republic in the second semester of the academic year 2019−2020, the study used descriptive analytical method, and the tools of the study consisted of: list of TRIZ Theory's Principles, and content analysis tool, and the veracity and honesty of search tools have been verified. The results showed that the Principles that enhance color changes, separation, are greatly available in other hand the Principles: segmentation, combining, inversion, copying, are available in a weak grade.

The research recommended developing of the mathematics textbooks involving TRIZ theory's principles.

Key Words: Content Analysis, TRIZ Theory's Principles

1-المقدمة:

يزداد العالم تقدماً في مختلف مجالات الحياة ومن ضمنها مجالي التربية والتعليم، فقد تأثر تأثراً كبيراً سواء كان ذلك في التقنيات الحديثة المستخدمة في التدريس أو من خلال طرائق التدريس الحديثة، ولما كان التعليم الحالي تعليماً آلياً روتينياً يعتمد على خبرة المعلم، حيث يتم تقديم تلك الخبرة بشكل جاهز للطالب كي يقوم بالتعامل معها دون استيعاب أو تمثل أو تطبيق، كان لابد من إعادة النظر في هذه الأساليب والبحث عن طرائق التدريس المناسبة لمتطلبات العصر المختلفة.

لذلك أصبح على المؤسسات التعليمية البحث عن طرائق تدريس ونظريات حديثة تعتمد على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين، و تعد نظرية تريز من أهم النظريات الحديثة التي تهدف إلى تنمية التفكير الابتكاري، ويتوقع لها المختصون مستقبلاً باهراً، نظراً للنجاحات التي حققتها البرامج القائمة عليها في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية، وغيرها من الدول، وقد أفرد لها آلاف المواقع على شبكة الانترنت كدليل قاطع على أهميتها، وفي اليابان قامت جامعة هوتشي ببناء مركز الإبداع العلمي والتقني الذي عمل على تدريب 4000 متدرباً على برنامج مستند إلى نظرية تريز من مختلف المستويات الابتدائي، والمتوسط، والمرحلة الجامعية، وتهدف هذه النظرية إلى جعل الإبداع عملية منهجية، وذلك من خلال المبادئ الأربعين التي تم التوصل إليها من خلال تحليل مئات آلاف الاختراعات، حيث تم التوصل إلى المبادئ التي استخدمها المخترعون في الوصول إلى هذه الاختراعات، "وتعتبر هذه المبادئ أسلوباً مميزاً لحل المشكلات، وتكمن المهارة في حل المشكلات

بالقدرة على استخدام المبدأ المناسب لحل المشكلة، لذلك تعد هذه النظرية واحدة من الأدوات البشرية في حل المشكلات.

وتعتبر الرياضيات المجال الأنسب لتطبيق هذه النظرية، وذلك لتداخلها في جميع مجالات الحياة سواء علمياً أو تقنياً أو حياتياً، لكن نظرة المتعلمين إليها على أنها مادة مجردة لأنها تتحدث لغة الرموز والقوانين النظرية في معظمها، جعلها صعبة على الكثير منهم حتى ولو استخدم المعلم أساليب تدريس منطقية في تبسيط مضامينها، ذلك أن أساليب التدريس المتبعة لا تقدم تطبيقات الرياضيات الحياتية، إضافة إلى أنها تستنزف إبداعات الطلبة من خلال تركيزها على اكتساب المعارف والمهارات الرياضية فقط.

فلم يعد التحصيل هو الهدف الأساسي من تعليم الرياضيات، بل الهدف الأساسي هو تنمية التفكير للوصول إلى منتوجات إبداعية من خلال التعلم القائم عل التفكير الابتكاري، والذي لا يمكن تحقيق أي تقدم علمي دون تطوير هذا النوع من التفكير، وأن هذا التطوير يعتبر من مهام العلوم الإنسانية عامة والعلوم التربوية والنفسية خاصة. (سعادة،2006، 260)

مشكلة البحث:

أصبح مجال التفكير الابتكاري من المجالات المهمة التي تشغل الباحثين والمربين في هذا العالم المملوء بالتحديات والمواقف المشكلة التي تتطلب من الفرد إبداعاً دائماً لمواجهتها.

وتعد الرياضيات وخاصة الهندسة بطبيعتها التي ترتبط بالمنطق والاستنتاج والإنشاء من المجالات الخصبة لتقديم المشكلات ولتنمية مهارات التفكير الابتكاري.

والتعليم بالطرائق السائدة يؤثر سلباً على تنمية مهارات التفكير الابتكاري وحل المشكلات الرياضية وهو ما يفرض علينا ضرورة تبني طرائق ونظريات جديدة

تساعد على تنمية هذه المهارات، وهذا ما أكدته توصيات العديد من المؤتمرات منها المؤتمر السنوي الثالث والعشرين لعلم النفس في مصر (2007) والذي أوصى بضرورة تنمية التفكير الابتكاري، وتوفير بيئة مناسبة للإبداع، وتدريب المعلمين في المدارس على برامج تنمية التفكير الابتكاري كل في مادة تخصصه من خلال برامج تعليمية مقننه ومعتمده، كذلك مؤتمر علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية الكويت (2014) و الملتقى الدولي للتكوين في الموهبة والإبداع في الجزائر (2017) الذي أوصى بضرورة تبنى أساليب تعلم حديثة من شأنها تنمية القدرة على الإبداع و التعلم الذاتي والتفكير الناقد.

وتعد نظرية تريز من النظريات الحديثة في مجالي التفكير الابتكاري وحل المشكلات الرياضية وهى نظرية غنية بالمبادئ والمفاهيم التي أشارت الكثير من الدراسات إلى فاعليتها في هذين المجالين مثل دراسة عاشور (2015) التي أظهرت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي، أما دراسة جودة (2013) فقد بينت أثر النظرية على تنمية التحصيل وحل المشكلات، أما دراسة عامر فقد بينت فاعلية النظرية في حل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التواصل الاجتماعي، وكذلك دراسة سليمان (2011) التي بينت أثر استخدام نظرية تريز في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة.

وقد لاحظ الباحث من خلال لقاءاته مع بعض المعلمين والموجهين المختصين في مادة الرياضيات، ومن خلال حضور عدد من حصص الرياضيات، أن المعلمين يميلون إلى إعطاء التلاميذ طريقة واحدة لحل المسائل، وتدريبهم على استخدامها، دون إعطائهم قدراً من الحرية للتعبير عن أفكارهم في مواجهة المشكلات الرياضية، إضافة إلى عدم تدريبهم على إنتاج أكبر عدد

ممكن من الأفكار لحلها، كما قام الباحث بتطبيق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف السابع الأساسي بلغ حجمها (50) بتاريخ (2019/11/28) وقد تبين تدني في درجات التلاميذ على المقياس حيث كانت النتائج بين المتدنية والمتدنية جداً، كما طبق الباحث اختباراً لحل المشكلات الرياضية على عينة مكونة من (20) تلميذاً وقد بلغ متوسط درجاتهم(27,5%) ما يشير إلى تدني مهارات التفكير الابتكاري وحل المشكلات لدى عينة البحث. هذا ما أكدته دراسات كل من شبيب (2004)، و شو وكيم Cho And (Kim 2006) ، و شيو (Chiu , 2009) ، و كانديمار ,kandemir (2009) ، و شينهوتز (Scheinholtz , 2009) ، و لين (Lin , 2010) و سعيد (2013)، حيث أشارت إلى تدني في مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ.

وقد عزى الباحث تلك النتائج إلى عدم تضمين مبادئ نظرية تريز في مناهج الرياضيات.

ونظراً لأهمية الصف السابع الأساسي كونه بداية مرحلة جديدة وهي مرحلة مهمة في الإعداد والتكوين للمراحل التي تليها، وانطلاقاً من أهمية تعليم مبادئ نظرية تريز كونها تجعل الإبداع عملية منهجية يمكن الوصول إليه وفق خطوات محددة.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في ضرورة تنمية مهارات التفكير الابتكاري وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، من خلال تضمين مبادئ نظرية تريز في محتوى منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي، ولعلاج هذه المشكلة لا بد من الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما مبادئ نظرية تريز الواجب توفرها في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي؟

2- ما مدى توفر مبادئ نظرية تريز في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي؟

3- ما التصور المقترح لوحدة هندسية من محتوى منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي وفقاً لمبادئ نظرية تريز؟

2- أهمية البحث:

من المتوقع أن أهمية هذا البحث قد تأتي من خلال:

1- الدراسة التحليلية لمنهاج الرياضيات في ضوء نظرية الحل الإبداعي للمشكلات.

2- تزويد مؤلفي مناهج الرياضيات للصف السابع الأساسي بنتائج البحث للإفادة في تطوير المناهج.

3- تقديم نموذج منهجي للباحثين المهتمين في هذا المجال من خلال الاستفادة من نتائج البحث وتوصياته في إجراء بحوث مماثلة.

3- **أهداف البحث:** تمثلت أهداف البحث في الجوانب الآتية:

1- تحديد مبادئ نظرية تريز الواجب توفرها في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي.

2- تحديد مدى توافر مبادئ نظرية تريز في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي.

3- وضع تصور مقترح لوحدة هندسية من منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي.

4-حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث على كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2019-2020، حيث تمثل الرياضيات بشكل عام مجالاً خصباً لتضمين مفاهيم تنمي الابداع وحل المشكلات، كما اقتصر البحث على بعض مبادئ نظرية تريز وهي:
(التقسيم والتجزئة، الفصل والاستخلاص، الدمج، القلب أو العكس، النسخ، تغيير اللون، النبذ)

5-مصطلحات البحث:

الوحدة الهندسية المطورة:

هي مجموعة المفاهيم والمبادئ والأنشطة المستندة على مبادئ نظرية تريز في محتوى وحدة هندسية من منهاج الصف السابع الأساسي.

مبادئ نظرية تريز:

هي مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة لحل مشكلة بشكل إبداعي، وتعديل بعض معطيات المشكلة للوصول إلى حلول غير اعتيادية ويقاس تكرار وجودها في الكتاب من خلال استمارة تحليل المحتوى المعدة لهذا الغرض.

6- الإطار النظري:

مبادئ نظرية تريز (TRIZ):

صاحب هذه النظرية هو هنرى التشلر Genich Salovich Altshuller الذى ولد عام 1926م في الاتحاد السوفيتي سابقاً، وقد ظهرت عليه علامات الإبداع مبكراً ، فقد تمكن من إنجاز أول ابتكاراته عندما كان في الرابعة عشر من عمره ، حيث ابتكر جهازاً (Scuba Diving) يساعد الغواصين أثناء الغوص تحت الماء. (terninko , 1998 , 5) كما استطاع أثناء دراسته بالمرحلة الثانوية بناء واختبار مركب يعمل بمحرك نفاث يعتمد على غاز الإستيلين كوقود. (Fey And Rivin ,2010, 198

وبعد حصوله على بكالوريوس الهندسة عمل في دائرة توثيق الاختراعات في البحرية الروسية، وكان عمله يتمثل في مساعدة المخترعين في مختلف التخصصات وغالباً ما كان يطلب منه المساعدة في حل المشكلات التي تعوق عملية التطبيق، وبعد ذلك عمل التشلر على تصنيف هذه الابتكارات بطريقة ذكية بدلاً من تصنيفها على أساس صناعي فقد أزال الموضوع جانباً ليكشف عن عملية حل المشكلة أي أنه لم يهتم بالابتكار نفسه بل قام بالتركيز على الفكرة التي قادت المبتكر إلى الحل. (غباين ، 2008 ، 66)

ومن خلال تحليله لملايين الابتكارات – مع فريق كبير من المختصين وبمساعدة حكومة بلاده–توصل إلى مجموعة من المبادئ يمكن استخدامها كأدوات لحل المشكلات (Bowyer , 2008 ,32) أي أن التشلر كان يبحث عن أساسيات الإبداع والأفكار الجديدة ليس في عقول المبدعين وإنما في الاختراعات والابتكارات التي توصل إليها هؤلاء المبدعون (Yanhong And Runhua , 2007 , 90)

وبذلك توصل التشلر إلى نتيجة مفادها أن النظم التكنولوجية تتطور وفق نماذج خاصة يمكن فهمها واستخدامها بطريقة مقصودة في حل المشكلات، وأن كثير من الحلول التي تم التوصل إليها تصلح كحلول لبعض المشكلات الأخرى ، وقد كانت هذه النتيجة بداية تشكل نظرية تريز. (Mazur , 1996 , 5)

وواصل التشلر العمل على تطوير النظرية الجديدة وتعليم مفاهيمها للعديد من المهندسين من خلال الحلقات الدراسية والتدريب على استخدام مبادئ ومفاهيم النظرية.

ويذكر (Kowalick 1996 , 61) أنه يوجد مجموعة من المبادئ الإبداعية مثلت خلفية لكل المشكلات الإبداعية التي تضمنتها القاعدة المعرفية ، وهذه المبادئ تساعد على حل المشكلات الصعبة ، وقد استطاع التشلر ومساعديه اكتشاف المبادئ مبدأً تلو الآخر حتى اكتشوا أربعين مبدأً، وقد أطلقت بعض الأدبيات عليها مصطلح مبادئ (Principles) مثل (صالح أبو جادو ،2004)، (Terninko, 2001)، (March,2004)،(عمرغباين،2008) (Caplan et all , 2010)، (Yang And El-hage , 2009)

كما أطلقت بعض الأدبيات عليها مصطلح استراتيجيات (stratigis مثل (أبو جادو و نوفل ، 2007)،(عبيدات و أبو السميد ،2007).

وحيث أن المبادئ Principles هى علاقات تم تعميمها على أحداث معينة، وتشتمل على القواعد والقوانين (ابراهيم، 565,2009) والاستراتيجيات Stratigis هى نمط من الأفعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة، وهذه الأفعال والتصرفات تعمل بالتالي على وقف تحقيق نتائج غير مرغوب فيها. (ابراهيم ، 2009 ، 93)، وبناءً على ماسبق تبنّى البحث الحالي الرأي الأول الذي يشير إلى أن ما توصل إليه التشلر من خلال تحليل ملايين الابتكارات الإنسانية مثلت مبادئ (علاقات تم تعميمها في حل العديد من المشكلات الأخرى).

من خلال مراجعة المبادئ الإبداعية لنظرية تريز يمكن استخلاص النقاط الآتية:

– ليست كلها مناسبة لأي مادة دراسية فبعض هذه المبادئ مناسب لعملية التدريس بصفة عامة مثل (مبدأ التغذية الراجعة، استخدام بدائل رخيصة) والبعض الآخر

مناسب لمادة الرياضيات مثل (مبدأ التقسيم، مبدأ الدمج) والبعض الآخر مناسب لمادة العلوم مثل (مبدأ العمومية، مبدأ التمدد الحراري) وهكذا.

– ليست كلها مناسبة لأي مرحلة دراسية فبعض هذه المبادئ يناسب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي مثل (مبدأ تغيير اللون . مبدأ التقسيم) وبعض هذه المبادئ يناسب طلاب أعلى من هذه المرحلة مثل (مبدأ استخدام النظم الميكانيكية، مبدأ البناء الهيدروليكي).

ومن ثم سيتم التركيز في تحليل محتوى الوحدة المقترحة على المبادئ التي تناسب تدريس الرياضيات وتتوافق مع طلاب مرحلة التعليم الأساسي.

وفيما يلي عرض لأهم هذه المبادئ:

1 . مبدأ التقسيم Segmentation

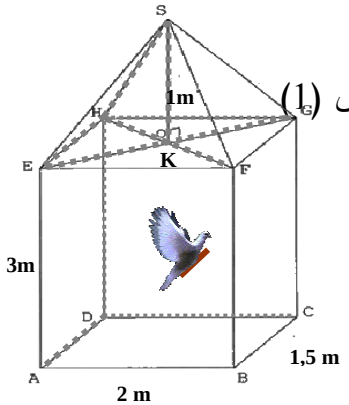
يتم استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات عن طريق تقسيم النظام (المشكلة) إلى عدة أجزاء مستقلة عن بعضها مع تجميعها في مجموعات متشابهة، وفي حالة ما إذا كان النظام مقسماً على نحو مسبق فيمكن زيادة درجة تقسيمه حتى نتمكن من حل المشكلة. (صالح أبو جادو،2004: 99)

ومن أمثلة المشكلات التي أمكن حلها باستخدام هذا المبدأ: (ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد،2007 :217) ، (March , 2004: 2)

– يمكن تقسيم التلاميذ داخل الصف إلى مجموعات، كما يمكن تقسيم درجات الطلاب إلى عدة بنود مثل: اختبارات يومية وأسئلة وأنشطة وتقارير كتابية وأعمال يومية حتى نساعدهم على النجاح.

مثال على مبدأ التقسيم في الرياضيات

حساب حجم قفص لتربية الطيور كما في الشكل (1)



وذلك بتقسيمه إلى هرم ومتوازي مستطيلات

وحساب حجم كل منهما على حدى ثم جمع الناتج.

ا

لشكل(

1)

2 . مبدأ الفصل / الاستخلاص Seperation

يتم استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات عن طريق تحديد المكونات الضارة (الغير مفيدة) في النظام أو تلك التي لا تعمل على نحو جيد وفصلها عن النظام والإبقاء على المكونات المفيدة. (Terninko et all , 1998 : 165)

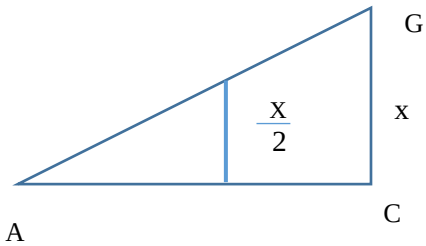
ومن أمثلة المشكلات التي أمكن حلها باستخدام هذا المبدأ:(ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد،2007 :218)

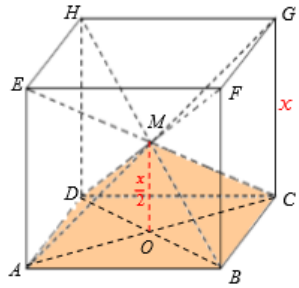
– للتغلب على بعض المشكلات المتعلقة ببعض الأفراد يمكن فصل مجموعة من الطلاب يمكن أن يشكلوا معوقاً للعملية التعليمية عن باقي زملائهم.

– يمكن نقل المعلم الضعيف إلى عمل إداري.

مثال على مبدأ الفصل/الاستخلاص في الرياضيات

استخلاص المثلث ACG من الشكل2





الشكل (2)

الشكل(3)

3 . مبدأ الربط / الدمج Combining / Merging

يتم استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات عن طريق الربط المكاني أو الزماني بين الأنظمة التي تؤدي عمليات متشابهة أو متجاورة، ويعبر هذا المبدأ عن جمع الأشياء أو المكونات المتشابهة التي تؤدي وظائف وعمليات متوازية بحيث تكون متقاربة من حيث المكان، كذلك بحيث تؤدي عملياتها ووظائفها في أوقات زمنية متقاربة. (Terninko et all , 1998 : 167)

ومن أمثلة المشكلات التي يمكن حلها باستخدام هذا المبدأ: (صالح أبو جادو ، 2004 : 103)

– للتخلص من مشكلة الانفصال بين المواد الدراسية المختلفة . يمكن القيام بعمليات التدريس من خلال دمج البعض من المواد الدراسية مع بعضها وإحداث ترابط بينها.

– تجميع طلبة من صفوف دراسية مختلفة، من أجل العمل في مشروع معين، وعدم التقيد فقط بمشاركة طلبة من صف واحد للعمل في المشاريع المفتوحة. (ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد،2007 :218)

مثال على مبدأ الدمج في الرياضيات:

احسب الحجم والمساحة الجانبية لقطعة نقود من فئة الخمس ليرات.

(يصعب قياس ارتفاع قطعة النقود باعتبارها اسطوانية الشكل ولكن باستخدام مبدأ الدمج نضع 10 قطع نقود فوق بعضها

ونقوم بقياس ارتفاعها ونصف قطرها ثم التعويض بالقوانين المناسبة ومن ثم تقسيم الناتج على 10)

الشكل (4)

4 . مبدأ القلب أو العكس Inversion

يتم استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات عن طريق استخدام إجراءات معاكسة عما اعتدناه في حل المشكلات، فإذا كانت الأشياء أو الأجزاء ثابتة نجعلها متحركة وإن كانت متحركة تصبح ثابتة. (صالح أبو جادو ، 2004 : 110)

ومن أمثلة المشكلات التي أمكن حلها باستخدام هذا المبدأ: (March , 2004: 8)

. للتغلب على العديد من المشكلات التي تمس العملية التعليمية يذهب المعلم إلى الطالب وليس العكس.

. يمكن فتح جامعات فرعية في التجمعات السكنية وبذلك تكون الجامعة ذهبت إلى الطالب وليس العكس.

. بدلاً من عقاب الطالب المخطئ يمكن تقديم حوافز للطالب المتميز.

مثال على مبدأ القلب أو العكس في الرياضيات:

(إثبات مثلث أطوال أضلاعه معطاة أنه قائم وذلك حسب عكس نظرية فيثاغورث)

5 . النسخ Copying

يتم استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات عن طريق استخدام نسخة بسيطة ورخيصة بدلاً من استخدام أشياء ثمينة ومعقدة وقابلة للكسر. (صالح أبو جادو، 2004 : 121)

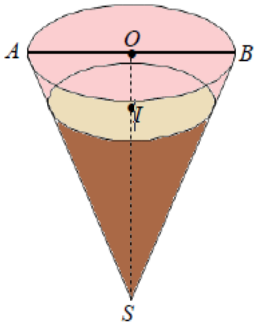
ومن أمثلة المشكلات التي أمكن حلها باستخدام هذا المبدأ:

. لمواجهة خطورة التعامل مع بعض الأشياء داخل غرفة الصف يتم استخدام نماذج من البلاستيك بدلاً من الحقيقية في غرف الصف.

- للتغلب على ارتفاع تكلفة بعض البرامج يمكن استخدام برامج رخيصة الثمن يمكن استخدامها لفترة زمنية قصيرة.
- للتغلب على مشكلة ارتفاع تكلفة إعداد الوسائل التعليمية يمكن تصنيع العديد من الوسائل من خامات بسيطة من البيئة.

مثال على مبدأ النسخ في الرياضيات:

قرن بوظة بهيئة مخروط دوراني ارتفاعه 12 cm وقطر قاعدته 10cm قسم من المخروط مكون من الشوكولا والآخر من الفريز:(تم استخدام المبدأ من خلال إجراء نسخة)



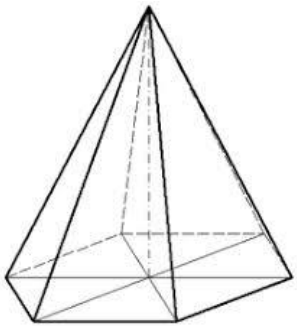
الشكل (5)

6 . مبدأ تغيير اللون Color Changes

يتم استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات عن طريق تغيير لون الشيء أو تغيير درجة شفافيته.

ومن أمثلة المشكلات التي يمكن حلها باستخدام هذا المبدأ:

- للتغلب على مشكلة النقص في الوسائل التعليمية.
- يمكن تغيير ألوان البرامج التعليمية التي نقدمها للطلاب.
- عند رسم مفهوم معين ورسم أشكال دالة عليه يمكن تمييزها بألوان مختلفة.



مثال على مبدأ تغيير اللون في الرياضيات:

- لوَن القاعدة باللون الأزرق.
- ظلل الوجه الجانبي بقلم رصاص.
- لوَن الحرف باللون الأحمر.
- لوَن الارتفاع والرأس باللون الأسود.

الشكل(6

)

7 . مبدأ النبذ وتجديد الحياة Discarding And Recovering

يتم استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات عن طريق التخلص من الأشياء أو النظم التي انتهت من القيام بدورها.

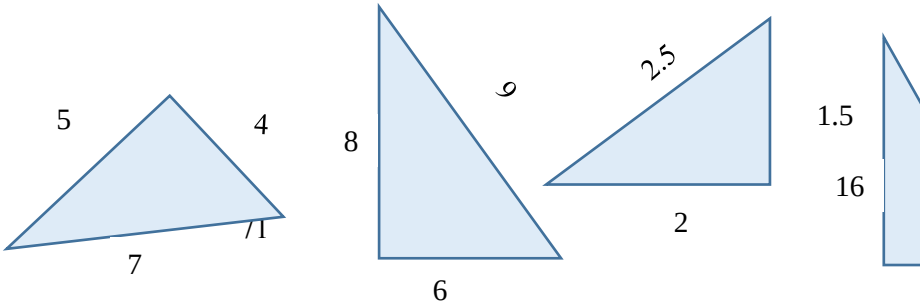
ومن أمثلة المشكلات التي يمكن حلها باستخدام هذا المبدأ:

– لتطوير الحياة المدرسية نحتاج إلى استبدال بعض القوانين، تعديل المناهج الغير مجدية.

مبدأ النبذ وتجديد الحياة في الرياضيات:

لعب مبدأ النبذ وتجديد الحياة دور كبير في مجال تعليم الرياضيات، والتدريب على حل المشكلات حيث يقدم المعلم للطالب مشكلات ويطلب منه تقديم العديد من الحلول وبعد ذلك يطلب منه حذف الحلول غير المنطقية.

مثال: استبعد المثلثات غير القائمة .



ا
ل
ش
ك
ل
(
7
)

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي القائم على تحليل المضمون حيث يتم بناء قائمة بمبادئ نظرية تريز، ثم القيام بالعد الكمي لهذه المبادئ في ضوء القائمة السابقة للحكم على مدى توافر هذه المبادئ.

أدوات البحث: تضمن البحث الأدوات الآتية:

- قائمة مبادئ نظرية تريز.
- استمارة تحليل المحتوى.

أولاً: قائمة مبادئ نظرية تريز

خطوات بناء القائمة:

تم الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستخلاص مبادئ نظرية تريز المناسبة لمنهاج الرياضيات وللفئة العمرية (الصف السابع الأساسي)، ثم عرضها على المحكمين المختصين للأخذ بآرائهم وملاحظاتهم وتعديل ما يلزم، حيث تم

حذف مبدأ الوساطة من القائمة لعدم مناسبته لهذه الفئة العمرية، وبذلك تم الحصول على القائمة بصورتها النهائية، وقد احتوت على سبعة مبادئ وهي: (التقسيم، الفصل، الدمج، القلب، النسخ، تغيير اللون، النبذ)

ثانياً: استمارة التحليل

هدفت هذه الاستمارة إلى تحليل محتوى منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي على ضوء مبادئ نظرية تريز.

وقد تم بناء هذه الاستمارة وفق الخطوات الآتية:

1) التعرف إلى طرائق تحليل المحتوى المناسبة لتحقيق أهداف البحث من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بهذا الجانب.
2) تحديد الهدف من تحليل المحتوى: وهو تحديد مدى توفر مبادئ نظرية تريز في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي.
3) تحديد عينة التحليل حيث اشتملت على كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي.
4) تحديد فئات التحليل وهي سبعة مبادئ من مبادئ نظرية تريز، وهي: (التقسيم، الفصل، الدمج، القلب، النسخ، تغيير اللون، النبذ)
5) تحديد وحدة التحليل، حيث اختيرت الفكرة كوحدة لتحليل محتوى كتاب الهندسة.
6) ضوابط عملية التحليل:

- لم يتم تحليل مقدمة الكتاب وأهداف الدرس في كل وحدة.
- تم تحليل الدروس، والتقويم في نهاية كل وحدة.

7) خطوات عملية التحليل:

- قراءة كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي قراءة تحليلية متأنية للوقوف على الأفكار الرئيسية في كل وحدة.
- تصنيف الأفكار حسب فئات التحليل (مبادئ نظرية تريز)
- تفريغ نتائج التحليل في الاستمارة المعدة لهذا الغرض، وحساب التكرارات المقابلة لكل فئة ثم تحويلها إلى نسب مئوية.

8) صدق المحكمين: تم عرض الاستمارة على محكمين من أساتذة كليات التربية للتأكد من الصدق الظاهري للاستمارة وشمولها ومناسبتها للغرض المحدد في الدراسة الحالية، وتم إجراء بعض التعديلات المقترحة والمناسبة.

9) ثبات استمارة تحليل المحتوى: للتأكد من ثبات استمارة التحليل تم حساب قيمة الثبات عبر الزمن كالآتي

تم إجراء تحليل كتاب الهندسة للصف السابع الأساسي، ثم تمت إعادة التحليل بعد مرور ثلاثة أسابيع، ثم تم حساب ثبات الاستمارة باستخدام معادلة الثبات لهلولستي(أبو زينة،1994):

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق} + \text{عدد نقاط الاختلاف}} * 100$$

والجدول (1) يوضح معاملات الثبات بين التحليلين.

جدول (1) معاملات الثبات بإعادة التحليل لكتاب الهندسة للصف السابع الأساسي.

المبدأ	التحليل الأول	التحليل الثاني	معامل الثبات
التقسيم والتجزئة	10	11	90.9 %

الدمج	0	0	100%
القلب أو العكس	2	2	100%
الفصل والاستخلاص	82	80	97.6%
تغيير اللون	12	13	92.3%
النسخ	16	14	88.9%
النبذ	19	20	95%

يتضح من الجدول السابق أن جميع المعاملات تتراوح بين 88،9% و 100% بمتوسط قدره 95،6% ما يشير إلى معدلات ثبات مرتفعة، الأمر الذي يدل على ثبات مرتفع لاستمارة تحليل المحتوى.

الأساليب الإحصائية:

تم رصد تكرارات ظهور فئات التحليل (مبادئ نظرية تريز) في مجتمع البحث كاملاً (كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي) وحساب النسب المئوية والترتيب لكل فئة كما هو موضح بالجدول رقم (2).

جدول(2) التكرارات والنسب المئوية وترتيب فئات عينة التحليل

المبدأ	**التكرار**	**النسبة المئوية**	**الترتيب**
التقسيم والتجزئة	10	7.1%	5
الدمج	0	0%	7
القلب أو العكس	2	1.4%	6
الفصل والاستخلاص	82	58.2%	1
تغيير اللون	12	8.5%	4
النسخ	16	11.3%	3
النبذ	19	13.5%	2
المجموع	141	%100	

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هي مبادئ نظرية تريز الواجب توافرها في منهاج الصف السابع الأساسي:

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بمبادئ نظرية تريز وعرضها على المحكمين المختصين، ثم الحصول على القائمة النهائية بعد الاخذ بالملاحظات والتعديلات التي تم الاتفاق عليها بين المحكمين وهذه المبادئ هي: (التقسيم، الفصل، الدمج، القلب، النسخ، تغيير اللون، النبذ)

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى توافر مبادئ نظرية تريز في منهاج الصف السابع الأساسي:

نلاحظ من الجدول (2) أن مبدأ الفصل والاستخلاص قد حصل على أعلى نسبة مئوية وهي(58.2%)، أما كل من مبدأ الدمج فقد حصل على أخفض نسبة مئوية وهي (0%) ،قد يعود ضعف درجة توافر مبدأ الدمج إلى افتقار المنهاج إلى مهارات التركيب بشكل عام، وقد يعود ضعف توافر مبدأ النسخ إلى قلة الأمثلة الواقعية المستمدة من الحياة اليومية، وهذا الأمر ملاحظ بشكل كبير من خلال دراسة الأمثلة والتمارين في الدرس وكذلك التقويم النهائي في نهاية كل وحدة، حيث لم يحتوي كامل الكتاب سوى مثالين من الحياة اليومية.

وقد راعى الباحث في تصميم الوحدة الهندسية المطورة تضمين المبادئ المتوفرة بشكل ضعيف والملحق [1] يتضمن التصور المقترح للوحدة الهندسية المطورة استناداً إلى مبادئ نظرية تريز.

المقترحات:

1- ضرورة تضمين مبادئ نظرية تريز في مناهج الرياضيات للمراحل المختلفة، وخاصة تلك المبادئ المتوافرة بشكل ضعيف مثل: مبادئ الدمج، والنسخ، والتقسيم، والعكس.

2- ضرورة ربط المنهاج بالحياة العملية الواقعية للتلميذ وتنمية القدرة لديه على استعمال الرياضيات في المشكلات التي تعترضه.

3- إجراء دراسات تقويمية لمقرر الرياضيات في المراحل المختلفة في ضوء مبادئ نظرية تريز.

4- تدعيم كتب الرياضيات في المراحل المختلفة بالأنشطة المختلفة التي تعتمد على الإبداع وحل المشكلات، والتركيز على نشاط المتعلم الأمر الذي توصي به الاتجاهات الحديثة في التعلم.

المراجع العربية

1) إبراهيم ،مجدي عزيز (2007): **تعليم التفكير الرياضي في عصر العولمة بما يتوافق مع منهجية الرياضيات للجميع**، المؤتمر العلمي السابع الرياضيات للجميع، دار الضيافة، جامعة عين شمس، 17 – 18 يوليو 2007.

2) أبو جادو ، صالح (2004). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات**. عمان : دار الشروق للنشر والطبع.

3) ذوقان، عبيدات ؛ أبو السميد، سهيلة. (2007). **الدماغ والتعليم والتفكير**. عمان : دار الفكر.

4) سعادة، جودت. (2006)، **تدريس مهارات التفكير**. الأردن. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

5) غباين، عمر محمود (2008) : **استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم التفكير: الاستقصاء. العصف الذهني. تريز**. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

ترجمة المراجع العربية إلى الإنكليزية

1)Ibrahim, Magdi Aziz (2007): Teaching Mathematical Thinking in the Age of Globalization in line with the Mathematics for All methodology, The Seventh Scientific Conference, Mathematics for All, Guest House, Ain Shams University, 17-18 July 2007.

2) Abu Jadu, Saleh (2004). Practical applications in developing creative thinking using the theory of creative problem solving. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing

and Printing.

3) Touqan, Obeidat; Abu Al-Semid, Suhaila. (2007). Brain, education and thinking. Amman: Dar Al-Fikr.

4) HE, Jawdat. (2006), Teaching Thinking Skills. Jordan. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

5) Ghbayen, Omar Mahmoud (2008): Modern Strategies in Teaching and Learning Thinking: The Inquiry. Brainstorming. Therese. Oman: Enrichment for publication and distribution.

المراجع الأجنبية

1) Bowyer , D.(2008) : Evaluation Of The Effectiveness Of Triz Concepts In Non-Technical Problem Solving Utilizing A Problem Solving Guide . **Doctoral Dissertation** , Pepperdine University.
2) Fey , Victor And Rivin , Eugene (2010) : **innovation on demand : new product development using triz** . New York: Cambridge University Press .
3) Kowalick , James (1996) : 17 Secrets Of An Inventive Mind : How To Conceive World Class Products Rapidly Using Triz And Other Leading Edge Creative Tools . Available at : // **www.triz-journal.com /archives/2001/11/a/index.htm .**
4) March , D (2004) : 40 Inventive Principles With Application In Education . Available at ://**www.trizjournal.com/archives/2004/04/.pdf**
5) Mazur , G (1996) : Theory Of Inventive Problem Solving TrizAvailable at : **//**

www.personal.engin,umich.edu/gmazur/triz/

6) Terninko , john ; Zusman , Alla And Zlotin , Boris (1998) : **Systematic Innovation : An Introduction To TRIZ** . New York : St.Lucie Press
7) Yanhong , L. And Runhuat , T. (2007) : A Text – Mining – Based Patent Analysis In Product Innovative Process . **Working Conference On Computer Aided Innovation , 8-9 October** , Michigan , USA . Ravira , N (2007) : Computer Aided Innovation . New York : Springer**.**
8) Yang , K And El-Haik , B (2009) **: Design For Six Sigma : Aroad Map for Product Development** . New York : Mc Graw Hill

ملحق (1)

الوحدة الهندسية المقترحة القائمة على نظرية تريز.

تم إعداد هذه الوحدة اعتماداً على بعض مبادئ نظرية تريز وذلك مع مراعاة:

- مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بالدراسة.
- استطلاع الدراسات والبحوث السابقة وبعض المصادر الالكترونية التي اهتمت بدراسة نظرية تريز.
- **أهداف الوحدة:**

يتوقع من التلميذ في نهاية كل درس من دروس الوحدة:

1- أن يتعرف بعض مبادئ نظرية تريز.
2- أن يعطي أمثلة واقعية من الحياة لكل مبدأ من مبادئ نظرية تريز.
3- أن يوظف بعض مبادئ نظرية تريز في حل المشكلات الرياضية.
4- أن يعيد صياغة المشكلة الرياضية بلغته الخاصة.
5- أن يناقش ويتبادل الأفكار مع زملائه للتوصل إلى حل المشكلة الرياضية.
6- أن يتعاون مع زملائه في المجموعة.

- **المحتوى العلمي (المادة التعليمية)**

تم اختيار الوحدة السابعة في كتاب الهندسة للصف السابع الأساسي من الفصل الثاني للعام الدراسي 2019-2020 وذلك لمناسبة موضوعات الوحدة - والتي تتضمن بعض المفاهيم الهندسية- في تطبيق مبادئ نظرية تريز وموضوعاتها.

- **الأنشطة التعليمية المناسبة لموضوعات الوحدة.**

- **الوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة** (دليل المعلم وبطاقة عمل الطالب،...).
- **أساليب التقويم المناسبة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية** (القبلي والبنائي النهائي).
- **السير في الدرس وفقاً لمبادئ نظرية تريز.**

- **الجدول الزمني للوحدة المقترحة**

- **مبادئ تصميم الوحدة:**
  - الاستناد إلى نظرية تريز ومنهجيتها في حل المشكلات.
  - مراعاة مبدأ التنظيم السيكولوجي في التتابع في الوحدة المقترحة.
  - التنوع في الأنشطة والاستراتيجيات المتبعة في تقديم محتوى الوحدة المقترحة.
  - مراعاة الخصائص النمائية تلاميذ الصف السابع الأساسي.
  - التعلم النشط، ومراعاة مبدأ "المتعلم هو محور العملية التعليمية".

إجراءات تخطيط وتنفيذ الوحدة باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز

حيث تتضمن خطة كل درس:

1- الأهداف التعليمية:

2- إجراءات الدرس:

وتتضمن:

- التعريف بالمبدأ الإبداعي المستخدم.
- صياغة التلاميذ المبدأ بلغتهم شفهياً.
- إعطاء بعض الأمثلة من قبل المعلم لمشكلات تم حلها باستخدام هذا المبدأ لتوضيحه.
- الطلب من التلاميذ إعطاء أمثلة، وتثبيت بعض الإجابات على السبورة.
- توظيف المبدأ في حل مشكلة من الحياة العامة.
- **المشكلة** (الموقف التعليمي) (تقديم الموقف المشكل وتوظيف المبدأ في حله) (كل نشاط يجب أن يبدأ بمشكلة تتحدى التفكير).
  - صياغة المشكلة مع التركيز على جوانب التناقض فيها **(قراءة المشكلة وفهمها).**
  - استخدام المبدأ الإبداعي في توليد الحل أو أكبر عدد ممكن من الحلول **(ابتكار خطة الحل).**
  - تطبيق القانون أو التعميم الذي تم التوصل إليه **(تنفيذ الحل).**
  - عرض الحلول ومناقشتها وتقويمها لصياغة الحل النهائي للموقف المشكل **(مراجعة الحل).**

3- التقويم:

استراتيجية التقويم (هي مجموعة الخطط والأساليب التي تدار من خلالها عملية التقويم، كالملاحظة، أوراق العمل، الورقة والقلم،....)

الدرس الأول: الموشور ( ) المدة: حصتان (ساعة ونصف)

1- الأهداف التعليمية:

يتوقع ممن التلميذ في نهاية الجلسة:

1. أن يتعرف مبادئ (تغيير اللون، العكس، النبذ) لنظرية تريز.
2. أن يعطي أمثلة واقعية من الحياة لكل مبدأ.
3. أن يعيد صياغة المشكلة الرياضية بلغته الخاصة.
4. أن يوظف بعض مبادئ نظرية تريز في حل المشكلات الرياضية.
5. أن يناقش ويتبادل الأفكار مع زملائه للتوصل إلى حل المشكلة الرياضية.
6. أن يتعاون مع زملائه في المجموعة.

- **الاستراتيجيات والطرائق** (التعلم التعاوني، العصف الذهني، الحوار والمناقشة)

أساليب التقويم:

أوراق عمل

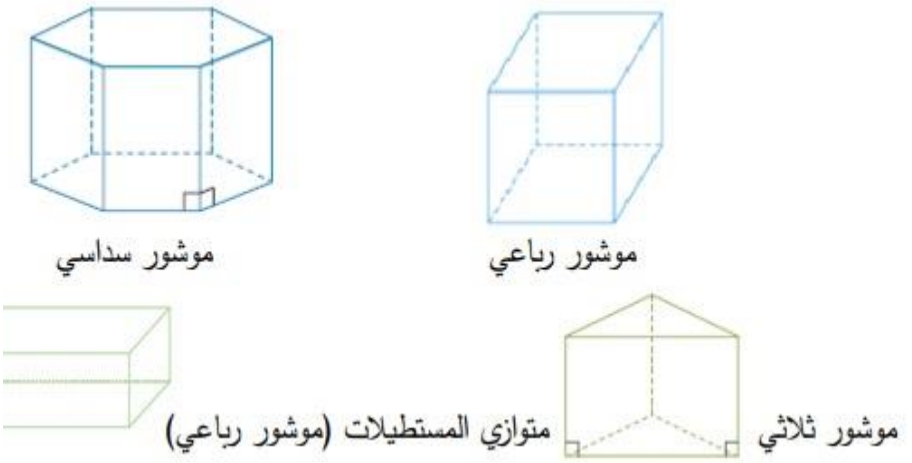
أدوات التقويم:

سلالم التقدير

2- إجراءات الدرس:

التقديم:

في حياتنا اليومية أبنية معمارية ومجسمات غاية في الروعة والدقة كما تفيدنا الرياضيات في تصميم هذه المجسمات وحساب حجمها ومساحتها مثل الموشور والأسطوانة وغيرها...



الشكل (1): أمثلة عن المجسمات

التعريف بالمبدأ الإبداعي: (باستخدام عرض شرائح على جهاز العرض)

مبدأ تغيير اللون Color Changes

يتم استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات عن طريق تغيير لون الشيء أو تغيير درجة شفافيته.

إعادة صياغة التلاميذ المبدأ بلغتهم الخاصة:

(يصوغ التلميذ المبدأ شفهياً)

إعطاء المعلم أمثلة واقعية من الحياة اليومية عن المبدأ:

ومن أمثلة المشكلات التي يمكن حلها باستخدام هذا المبدأ:

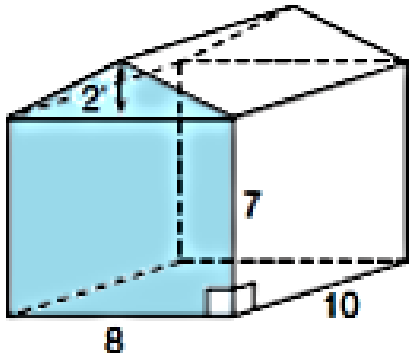
- للتغلب على مشكلة النقص في الوسائل التعليمية.
- عند رسم مفهوم معين ورسم أشكال دالة عليه يمكن تمييزها بألوان مختلفة.
- لتحسين إمكانية ملاحظة الأشياء تُلَون لتميزها وسهولة ملاحظتها (تلوين خلاط المياه باللون الأزرق للماء البارد وباللون الأحمر للماء الساخن.
- تمييز العاملين في المشفى أو أي مؤسسة بألوان حسب اختصاصاتهم.

الطلب من التلاميذ إعطاء أمثلة واقعية من الحياة اليومية

(أطلب من بعض التلاميذ كتابة الأمثلة على اللوح)

توظيف المبدأ في حل مشكلة واقعية من الحياة اليومية:

مستودع على شكل موشور خماسي قائم أبعاده كما في الشكل الآتي، والمطلوب حساب حجم المستودع، إذا علمت أن حجم الموشور v=s*h (الحجم يساوي مساحة القاعدة في الارتفاع)



الشكل(2): شكل يوضح الموشور الخماسي الوارد في نص المشكلة

فكرة الحل:

نقسم الشكل إلى موشورين الأول قاعدته مستطيل وارتفاعه 10 م، والثاني قاعدته مثلث وارتفاعه 10 م (وهو الجزء الملون في الشكل)

$V1=s*h=7*8*10=560\ m^3$

$V2=s*h=0.5(8*2)*10=80\ m^3$

$V=V1+V2=560+80=640\ m^3$

التعريف بالمبدأ الإبداعي (القلب أو العكس) Inversion :

- يتم استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات عن طريق استخدام إجراءات معاكسة عما اعتدناه في حل المشكلات، فإذا كانت الأشياء أو الأجزاء ثابتة نجعلها متحركة وإن كانت متحركة تصبح ثابتة. (صالح أبو جادو ، 2004 : 110)

  ومن أمثلة المشكلات التي أمكن حلها باستخدام هذا المبدأ: March)، 2004: 8)

- للتغلب على العديد من المشكلات التي تمس العملية التعليمية يذهب المعلم إلى الطالب وليس العكس.
- يمكن فتح جامعات فرعية في التجمعات السكنية وبذلك تكون الجامعة ذهبت إلى الطالب وليس العكس.
- بدلاً من عقاب الطالب المخطئ يمكن تقديم حوافز للطالب المتميز.

الشكل(3): أمثلة واقعية على مبدأ القلب (العكس)

إعادة صياغة التلاميذ المبدأ بلغتهم الخاصة

(صوغ المبدأ شفهياً من قبل التلاميذ)

إعطاء المعلم أمثلة واقعية من الحياة اليومية عن المبدأ

- بدلاً من الذهاب إلى الأسواق تأتي هي إلينا بالتوصيل السريع.
- بدلاً من أخذ دورة تريز في قاعة والذهاب يومياً دورة تريز تأتي إلينا عبر الانترنت.
- بدلاً من وضع قوانين للطلاب من قبل المعلمين لتنظيم الصف جعل الطلاب هم الذين يضعون الأنظمة.
- قتل الحشرات بالتبريد بدلاً من التسخين.

الطلب من التلاميذ إعطاء أمثلة واقعية من الحياة اليومية

(كتابة بعض الأمثلة على السبورة)

يناقش المعلم التلاميذ المشكلة الآتية:

(مشكلة عدم توفر المراكز الصحية في القرى والأرياف البعيدة لإعطاء اللقاحات لأطفال تلك المناطق)

توظيف المبدأ في حل مشكلة رياضية:

يقسم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة كل مجموعة مؤلفة من خمسة تلاميذ (العمل ضمن المجموعة)

توزع عليهم بطاقات العمل المتضمنة المشكلة.

يجري العمل ضمن المجموعة الواحدة من مع مراعاة الأمور الآتية:

- صياغة المشكلة مع التركيز على جوانب التناقض فيها.
- استخدام المبدأ الإبداعي في توليد الحل أو أكبر عدد ممكن من الحلول.
- تطبيق القانون أو التعميم الذي تم التوصل إليه.
- عرض الحلول ومناقشتها وتقويمها لصياغة الحل النهائي للموقف المشكل.

المشكلة:

موشور قائم قاعدته مثلث قائم اطوال أضلاعه 5cm,12cm,13cm والمساحة الكلية للموشور تساوي $540cm^2$ ، احسب ارتفاع الموشور

فكرة الحل نقوم بحساب مساحة القاعدة وهي $S_b=(12*5)/2=30cm^2$

وتكون المساحة الجانبية $S_L=540-2(30)=480cm^2$

ولكن $480=p*h=(5+12+13)*h$ ومنه وباستخدام مبدأ العكس نجد أن:

$H=480/30=16cm$ أي أننا حصلنا على الارتفاع من خلال معرفة المساحة الجانبية للموشور.

مبدأ النبذ والتجديد" التلاشي" (Discarding And Recovering)

التعريف بالمبدأ:

التخلص من الأشياء التي انتهت وظيفتها، أو تعديلها ومعالجتها أثناء قيامها بوظيفتها لتستمر بالعمل، أو إعادة النظم المنتهية الصلاحية من جديد.

ومن أمثلة المشكلات التي يمكن حلها باستخدام هذا المبدأ:

_ لتطوير الحياة المدرسية نحتاج إلى استبدال بعض القوانين، ، بعض المناهج الغير مجدية.

إعطاء المعلم أمثلة عن المبدأ:

- الأفعى تتخلص من جلدها.

الشكل (4): مثال على مبدأ النبذ

- بعد انتهاء التصحيح تتلاشى لجنة التصحيح، ويعود كل معلم لمدرسته.
- تتخلص الغسالة الاوتوماتيكية من الماء غير النظيف.
- التخلص من الحشوة المؤقتة للسن بعد تركيب الحشوة الدائمة.

الطلب من التلاميذ إعطاء أمثلة واقعية من الحياة اليومية

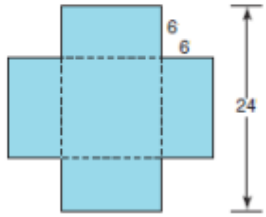
(كتابة بعض الأمثلة على السبورة)

توظيف المبدأ:

لدينا قطعة من الورق المقوى على شكل مربع طول ضلعه 24 نريد تصميم صندوق من دون غطاء وذلك بقص القطعة السابقة من الزوايا الأربع على شكل مربعات طول ضلعها كما في الشكل،فإن حجم الصندوق السابق هو:

a) 664cm^3 b) 864 cm^3 c) 764cm^3 d) 564cm^3

باستخدام مبدأ النبذ بعد تطبيق القوانين والتعويض فيها يتوصل التلميذ إلى الحل الصحيح وهو: 864cm3



الشكل(5): شكل توضيحي للصندوق المفتوح الوارد في المسألة.

الدرس الثاني: الأسطوانة الدورانية - حصتان

1- الأهداف التعليمية:

يتوقع ممن التلميذ في نهاية الجلسة:

1- أن يتعرف مبادئ (الدمج – التقسيم) لنظرية تريز.
2- أن يعطي أمثلة واقعية من الحياة لكل مبدأ.
3- أن يعيد صياغة المشكلة الرياضية بلغته الخاصة.
4- أن يوظف بعض مبادئ نظرية تريز في حل المشكلات الرياضية.
5- أن يناقش ويتبادل الأفكار مع زملائه للتوصل إلى حل المشكلة الرياضية.
6- أن يتعاون مع زملائه في المجموعة.

- **الاستراتيجيات والطرائق** (التعلم التعاوني، العصف الذهني، الحوار والمناقشة)

أساليب التقويم:

أوراق عمل

أدوات التقويم:

سلالم التقدير

2-إجراءات الدرس:

التقديم:

من المجسمات التي نستعملها في حياتنا اليومية والتي لها شكل الأسطوانة مثل: كوب الحليب، البرميل، خزان المياه،...)

التعريف بالمبدأ الإبداعي: (باستخدام عرض شرائح على جهاز العرض)

- **مبدأ التقسيم والتجزئة:**

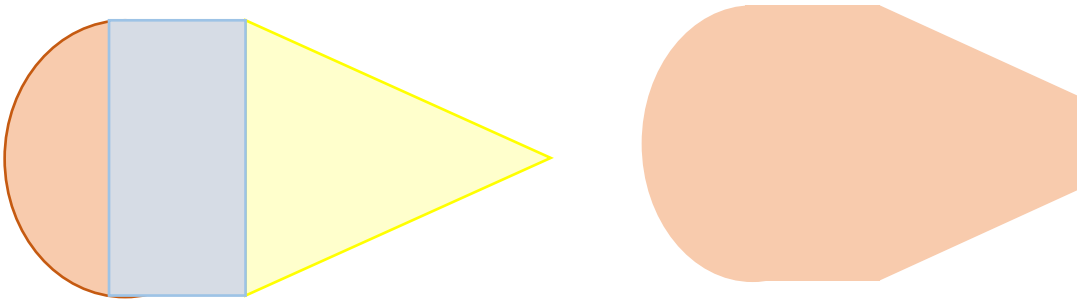
وهو تقسيم الشيء إلى أجزاء مستقلة وجعل الشيء قابلاً للتفكيك، وزيادة درجة التقسيم أو التجزئة، وباستخدام هذا المبدأ يمكن تقسيم النظام (المشكلة) إلى عدة أجزاء يكون كل منها مستقلاً عن الآخر، أو عن طريق تصميم النظام بحيث يكون قابلاً للتصميم ويمكن فكه

وتركيبه، أما إذا كان النظام مقسماً على نحو مسبق فيمكن زيادة درجة تقسيمه أو تجزئته.

جزء القطعة الى أجزاء و قطعات مستقلة

الشكل(6): مثال واقعي عن مبدأ التقسيم.

كما ساعد مبدأ التقسيم في إيجاد مساحة الأشكال غير المنتظمة مثل إيجاد مساحة قطع أرض غير منتظمة أو أي شيء نقوم بتقسيمها إلى أشكال منتظمة (مثلث ، مربع ، .....) حتى يسهل إيجاد مساحتها.



الشكل(7): مثال رياضي عن مبدأ التقسيم

إعادة صياغة التلاميذ المبدأ بلغتهم الخاصة

إعطاء المعلم أمثلة واقعية من الحياة اليومية عن المبدأ:

- من اجل تحقيق إدارة فعالة يتم تقسيم الدولة إلى محافظات و المحافظات إلى أحياء،..
- تقسيم التلاميذ في الصف إلى مجموعات.
- تقسيم درجات التلاميذ إلى عدة مجالات:(شفهي- مذاكرة- امتحان)

الطلب من التلاميذ إعطاء أمثلة واقعية من الحياة اليومية:

(يُطلب من بعض التلاميذ كتابة الأمثلة على اللوح)

توظيف المبدأ في حل مشكلات واقعية:

يُطلب من التلاميذ وضع حلول لمشكلة وزن الحقيبة المدرسية باستخدام هذا المبدأ الإبداعي.

- **مبدأ الربط (الدمج)**

هو إمكانية حل المشكلات عن طريق الربط المكاني أو الزماني بين الأشياء أو الأنظمة التي تقوم بعمليات متشابهة أو متجاورة، ويعبر هذا المبدأ عن ربط الأشياء أو المكونات المتماثلة التي تؤدي وظائف وعمليات متقاربة بحيث تكون متجاورة من حيث الزمان والمكان. أي ادمج في نفس المكان الأجزاء التي يجب أن تعمل معاً لأداء مهمة معينة.

الشكل(7): مثال واقعي عن مبدا الدمج

إعادة صياغة التلاميذ المبدأ بلغتهم الخاصة:(يصوغ التلميذ المبدأ شفهياً)

إعطاء المعلم أمثلة واقعية من الحياة اليومية عن المبدأ:

- مركز النافذة الواحدة.
- دمج المواد ذات المجال الواحد في مقرر واحد.
- مكان للمدخنين.
- تنظيم المباريات في نفس الوقت.

الطلب من التلاميذ إعطاء أمثلة واقعية من الحياة اليومية

(يُطلب من بعض التلاميذ كتابة الأمثلة على اللوح)

توظيف المبدأ في حل مشكلات واقعية:

يقسم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة كل مجموعة مؤلفة من خمسة تلاميذ (العمل ضمن المجموعة)

توزع عليهم بطاقات العمل المتضمنة المشكلة.

يجري العمل ضمن المجموعة الواحدة من مع مراعاة الأمور الآتية:

- صياغة المشكلة مع التركيز على جوانب التناقض فيها **(قراءة المشكلة وفهمها).**
- استخدام المبدأ الإبداعي في توليد الحل أو أكبر عدد ممكن من الحلول **(ابتكار خطة الحل).**
- تطبيق القانون أو التعميم الذي تم التوصل إليه **(تنفيذ الحل).**
- عرض الحلول ومناقشتها وتقويمها لصياغة الحل النهائي للموقف المشكل **(مراجعة الحل).**

المشكلة (الموقف التعليمي)**:**

(لدينا قطعة نقدية من فئة ال 5 والمطلوب: حساب حجمها ومساحتها الجانبية، إذا علمت أن حجم الأسطوانة $V=S*H$ والمساحة الجانبية للأسطوانة تساوي محيط القاعدة في الارتفاع)

الشكل(8): مثال توضيحي للمسألة المعطاة.

(ابتكار الحل:

فكرة الحل تقوم على وضع عدة قطع نقدية من فئة ال5، عشر قطع على سبيل المثال (وذلك لصعوبة قياس أبعاد قطعة نقود واحدة فقط) ثم حساب ارتفاع الأسطوانة المشكلة ونصف قطر قاعدتها، وذلك باستخدام مبدأ الدمج، ثم حساب الحجم والمساحة الجانبية لكل قطعة باستخدام مبدأ التقسيم).

يقسم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة كل مجموعة مؤلفة من خمسة تلاميذ (العمل ضمن المجموعة)

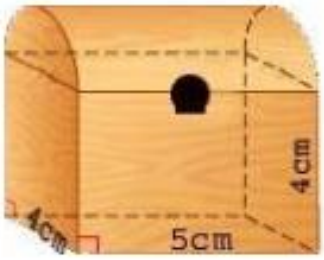
توزع عليهم بطاقات العمل المتضمنة المشكلة.

يجري العمل ضمن المجموعة الواحدة من مع مراعاة الأمور الآتية:

- صياغة المشكلة مع التركيز على جوانب التناقض فيها **(قراءة المشكلة وفهمها).**
- استخدام المبدأ الإبداعي في توليد الحل أو أكبر عدد ممكن من الحلول **(ابتكار خطة الحل).**
- تطبيق القانون أو التعميم الذي تم التوصل إليه **(تنفيذ الحل).**
- عرض الحلول ومناقشتها وتقويمها لصياغة الحل النهائي للموقف المشكل **(مراجعة الحل).**

المشكلة2 (الموقف التعليمي)**:**

(حساب حجم علبة مجوهرات" على شكل متوازي مستطيلات ونصف اسطوانة")



الشكل(9): شكل يوضح علبة المجوهرات

حيث أبعاد متوازي المستطيلات هي الطول 5سم العرض 4سم الارتفاع 4سم

يقسم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة كل مجموعة مؤلفة من خمسة تلاميذ (العمل ضمن المجموعة)

توزع عليهم بطاقات العمل المتضمنة المشكلة.

يجري العمل ضمن المجموعة الواحدة من مع مراعاة الأمور الآتية:

- صياغة المشكلة مع التركيز على جوانب التناقض فيها **(قراءة المشكلة وفهمها).**
- استخدام المبدأ الإبداعي في توليد الحل أو أكبر عدد ممكن من الحلول **(ابتكار خطة الحل).**
- تطبيق القانون أو التعميم الذي تم التوصل إليه **(تنفيذ الحل).**
- عرض الحلول ومناقشتها وتقويمها لصياغة الحل النهائي للموقف المشكل **(مراجعة الحل).**

- **استراتيجية التقويم** (أوراق العمل، الورقة والقلم،....)
- **اسلوب التقويم** (سلالم التقدير)

(فكرة الحل: تقوم على مبدأ التقسيم بتقسيم المجسم المعطى إلى مجسمين متوازي مستطيلات ونصف اسطوانة - بعد استنتاج طول نصف قطر الأسطوانة- وحساب حجم كل منهما على حدى ثم جمع الناتجين للحصول على حجم علبة المجوهرات)

مبدأ الفصل / الاستخلاص Seperation

يتم استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات عن طريق تحديد المكونات الضارة (الغير مفيدة) في النظام أو تلك التي لا تعمل على نحو جيد وفصلها عن النظام والإبقاء على المكونات المفيدة . (Terninko et all , 1998 : 165)

للتغلب على بعض المشكلات المتعلقة ببعض الأفراد يمكن فصل مجموعة من الطلاب يمكن أن يشكلوا معوقاً للعملية التعليمية عن باقي زملائهم.

الشكل(10): مثال واقعي عن الاستخلاص.

- يمكن نقل المعلم الضعيف إلى عمل إداري.
- فصل الشوائب عن الرز.
- فصل السكر عن أطعمة الحمية (الدايت)
- فصل الموظف الذي يسبب خسائر للشركة.
- فصل الدهون كما يحدث في الاجسام.
- إبعاد الجزء الذي يصدر ضجيجاً عن المكيف وجعله خارجاً.

الطلب من التلاميذ إعطاء أمثلة واقعية من الحياة اليومية

(يُطلب من بعض التلاميذ كتابة الأمثلة على اللوح)

توظيف المبدأ في حل مشكلة واقعية من الحياة اليومية:

يقسم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة كل مجموعة مؤلفة من خمسة تلاميذ (العمل ضمن المجموعة)

توزع عليهم بطاقات العمل المتضمنة المشكلة.

يجري العمل ضمن المجموعة الواحدة من مع مراعاة الأمور الآتية:

- صياغة المشكلة مع التركيز على جوانب التناقض فيها**(قراءة المشكلة وفهمها).**
- استخدام المبدأ الإبداعي في توليد الحل أو أكبر عدد ممكن من الحلول**(ابتكار خطة الحل).**
- تطبيق القانون أو التعميم الذي تم التوصل إليه**(تنفيذ الحل).**
- عرض الحلول ومناقشتها وتقويمها لصياغة الحل النهائي للموقف المشكل **(مراجعة الحل).**

المشكلة:

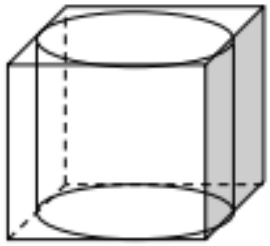
تتوضع أسطوانة دورانية داخل مكعب بحيث تلامس قاعدتاها وجهين متقابلين للمكعب ويلامس سطحها الجانبي الأوجه الباقية للمكعب، فإذا كان طول حرف المكعب 4cm، احسب حجم الأسطوانة.

فكرة الحل:

نصف قطر الاسطوانة هو نصف طول حرف المكعب أي 2cm

(هنا استخلصنا من طول حرف المكعب طول نصف قطر الأسطوانة ولم نعد بحاجة إلى المكعب)

$V=S*h=\pi R^2h=\pi(4)(4)=16\pi cm^3$



الشكل(11): شكل توضيحي للمسألة المعطاة.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من طلبة كليتي العلوم والتربية في جامعة دمشق

طالبة ماجستير: إيمان سويد قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة دمشق

العنوان: دمشق جوال: 0932759334

Emanswed89@gmail.com

إشراف الدكتورة: زين دوبا

الأستاذة المساعدة في قسم علم النفس – جامعة دمشق

2021م

الملخَّص

هدفَ البحث إلى تعرُّف العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، وتعرُّف مستوى الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث وتعرف الفروق بين أفراد عيِّنة البحث على مقياسي الذكاء الانفعالي وجودة الحياة تبعاً لمتغيريّ (الجنس، والتخصُّص الدِّراسيّ)؛ حيث استخدمَت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي على عيِّنة مؤلَّفة من (247) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة دمشق– كليتي العلوم (قسم علم الحياة) والتربية (قسم علم النفس)، وقد تمَّ استخدام مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعدّتهُ ابتسام راضي (2019)، ومقياس جودة الحياة الذي أعدَّهُ Saleh(2014)، وقد بيَّنت نتائج البحث ما يلي:

- وجود مستوى متوسط في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة أفراد عينة البحث.
- وجود مستوى منخفض في جودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث.
- وجود مستوىً مرتفعٍ من قلق الموت لدى الطَّلبة أفراد عينة البحث.
- وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ طردية ذات دلالةٍ إحصائيةٍ موجبة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة.

- وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيِّر الجنس لصالح الإناث.
- عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيِّر التّخصص الدّراسي.
- عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغيِّر الجنس.
- عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغيِّر التّخصص الدّراسي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي– جودة الحياة.

Emotional intelligence and its relationship to Quality of Life among sample of students of the Faculties of Science and Education at Damascus University.

Abstract:

The research aimed to identify the relationship between emotional intelligence and quality of life among a sample of Damascus University students, and to identify the level of emotional intelligence and quality of life among the students of the research sample, and to identify the differences between the members of the research sample on the two scales of emotional intelligence and quality of life according to the two variables (sex, and academic specialization); Where the researcher used the descriptive correlative approach on a sample of 247 male and female students from Damascus University - Faculties of Sciences (Department of Biology) and Education (Department of Psychology). The emotional intelligence scale prepared by Ibtisam Radi (2019) and the quality scale were used. Al-Hayat prepared by Saleh (2014), and the research results showed the following:

• There is an average level of emotional intelligence among the students of the research sample.

• There is a low level in the quality of life of the students in the research sample.

• There is a high level of death anxiety among the students in the research sample.

• There is a positive statistically significant direct correlation between emotional intelligence and quality of life.

• There are statistically significant differences between the mean scores of the students in the research sample on the emotional intelligence scale according to the gender variable in favor of females.

• There are no statistically significant differences between the mean scores of the students of the research sample on the emotional intelligence scale according to the academic specialization variable.

• There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample students on the quality of life scale according to the gender variable.

• There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample students on the quality of life scale according to the academic specialization variable.

Keywords: emotional intelligence - quality of life.

1- مقدِّمة البحث:

اختلفت النظرة التقليدية للقدرات العقلية للفرد مع بزوغ فجر نظرية الذكاءات المتعددة التي أثرت وبقوة على الأبحاث التربوية والنفسية التي تدرس المتغيرات النفسية والانفعالية والاجتماعية للفرد طفلاً كان أم شاباً ولعلَّ من بين أهم الأنواع التي قدمتها هذه النظرية هو الذكاء الانفعالي Emotional intelligence الذي عبّرَ عن قيام أفراد أقل ذكاء في عامل الذكاء IQ factor بمهارات ناجحة في الحياة من أولئك الأكثر ذكاء في نفس معامل الذكاء. وقد تلخصت هذه المهارات في وعي وادراك للذات، وضبط وادارة المشاعر والانفعالات والتحكم في الاندفاعات، وتحفيز الذات وكبح جماح الشهوات، والمشاركة الوجدانية، والتعاطف، والتواصل والتوافق الاجتماعي، ولعلّ هذه المهارات الأخيرة الإيجابية نفسها أصبحت مدار علم بأكمله اليوم يسمى بعلم النفس الإيجابي.

يركز علم النفس الإيجابي على الجانب الإيجابي من حياة الفرد وقوته وتماسكه بدلاً من التركيز على الجانب السلبي ونقاط الضعف لدى الفرد.

وقد أشار سيليجمان (2000) Seligman إلى أن علم النفس الإيجابي يهتم بالمغزى الهادف للحياة وكيفية بناء الطبيعة الإيجابية لحياة الفرد، لذلك فهو يركز على الدور المهم الذي يمكن أن تلعبه بعض المتغيرات الإيجابية مثل جودة الحياة والرضا عنها، وغيرها من المتغيرات التي يمكن أن يكون لها دوراً مهماً في تفعيل نقاط القوة لدى الفرد بدلاً من التركيز فقط على دراسة العوامل السلبية، فإن علم النفس الإيجابي هو علم يهتم بدراسة وتحليل السمات الإيجابية للفرد مثل السعادة وفهم المشاعر الإيجابية وفهم انفعالات الآخرين والتعاطف معهم(Seligman, 2000: 11)، وهذا ما يجعل للبحث في علاقة الذكاء الانفعالي ودوره في تحسين جودة الحياة أهمية كبيرة.

2- مشكلة البحث ومسوِّغاته:

إنَّ الهدف الذي يسعى إليه أي مجتمع هو تحسين نوعية الحياة للأفراد وبالتالي تحقيق الصحة النفسية للفرد، والرضا عن الحياة التي يمر بها ولعلَّ من بين أهم شريحة

عمرية ومجتمعية تولي المجتمعات اهتماماً بها هم طلبة الجامعة الذين عليهم يعول أي مجتمع في تقدمه وتطوره، ويكون هنا واجب المجامع الكشف عن القدرات العقلية والانفعالية لدى الشباب وخاصة مع تطور نظرية الذكاءات المتعددة وتقدميها العديد من أنواع الذكاء التي من شأنها أن تساهم في تنمية الأفراد وبالتالي تطوير نظرتهم ومفهومهم للحياة من حولهم ولعلَّ من بين أهم أنواع الذكاء التي بحثتها الدراسات هو الذكاء الانفعالي الذي يكون طالب الجامعة بحاجة ماسة إليه لفهم انفعالاته وفهم ما انفعالات الآخرين وتقييمها وتوجيها وخاصة في مجتمعات يعاني أفرادها من أزمات مختلفة تترك أثاراً على الأفراد وتجعل انفعالاتهم سلبية ونظرتهم للحياة سلبية.

والوجدان الذي يمثل الانفعال سواء أكان سلبي أو إيجابًي ضروري للحياة اليومية، فهو يشبع حاجتنا اليومية، ويقود الإنسان ويتحكم بقراراته، فمن المهم جدًا توفر الذكاء الانفعالي عند الفرد، فهذا النوع من الذكاء هو الذي يفسر تفوق الفرد في كثير من النشاطات، إذ أصبح معدل الذكاء الانفعالي مطلوبًا في العمل، كما أن الذكاء الانفعالي يجعل الفرد يرتقي نحو الأفضل (الخوالدة، 2004، 27). ويجعل لحياته قيمة أفضل بل إنَّ للذكاء الانفعالي دوراً مهماً في تحسين مستوى جودة الحياة لدى الأفراد وذلك كما أشار راضي (2019) في أهمية تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأفراد الذي يسهم بدوره في تحسين جودة الحياة لديهم وذلك لأن جودة الحياة تعبر عن مدى أن يعيش الفرد حياة جيدة من وجهة نظرة خالية من الانفعالات السلبية حيث يستمتع فيها بوجوده الإنساني ويشعر بالرضا والسعادة مستثمراً قدراته وإمكانيته كافة مما يتيح له تحقيق الذات (راضي، 2019، 695).

وقد بحثت العديد من الدراسات علاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة (الخير وبوداود، 2020؛ راضي، 2019؛ Al-Huwailah (2017)؛ الفرا والنواجحة، 2012) حيث سجلت تبايناً في علاقة الذكاء الانفعالي وجودة الحياة، وبحثت دراسات أخرى في مستوى جودة الحياة لدى الطلبة حيث وجدت دراسة (نعيسة، 2012) في سوريا تدنياً في مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعات السورية فيما وجد مرتفعاً في دراسات أخرى كدراسة (شاتي 2021) أما دراسة (راضي، 2019) فقد أشارت لوجود مستوى متوسط من جودة

الحياة لدى الطلبة، وقد سجل الدراسات السابقة هذا التباين نفسه في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة.

وقد قامت الباحثة على أثر ملاحظتها لانخفاض دافعية الشباب في التواصل مع الآخرين وربما مشاركتهم في فهم من حولهم وتقديم الحلول في ذلك بسبب ما أفرزته الأزمة السورية من مفاهيم مشحونة بالسلبية بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من 30 طالب وطالبة من طلبة كليتي التربية والعلوم في جامعة دمشق حيث وجدت مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى الطلبة.

من خلال مراجعة العديد من الدراسات في هذا المجال لاحظت الباحثة – حسب علمها – وجود القليل من الدراسات العربية حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعات السورية، كما اتضح أن هناك تبياناً في نتائج الدراسات السابقة حول العلاقة بين الجودة الحياة مع الذكاء العاطفي حيث أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين مثل دراسة (الخير وبوداود، 2020؛ راضي، 2019 أنجوم Anjum (2017) ؛ الحويلة Al–Huwaliah (2017) ؛ ودراسات أخرى لها نفت وجود علاقة بين المتغيرين مثل دراسة (Abu Diyar,2014) وكذا نفس التباين في مستوى المتغيرين.

ومن حلال المسوغات السابقة ارتأت الباحثة في البحث أكثر في تحديد مدى ارتباط الذكاء الانفعالي بجودة الحياة حيث تصوغ الباحثة مشكلة الباحثة بالتساؤل التالي: **ما العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى عينة من طلبة دامعة دمشق؟**

3– أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرّف مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة أفراد عينة البحث.
2. تعرّف مستوى جودة الحياة لدى الطّلبة أفراد عيِّنة البحث.

3. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطّلبة أفراد عيِّنة البحث.
4. تعرّف الفروق في الذكاء الانفعالي وفق متغيري الجنس والتّخصص الدّراسي لدى الطّلبة أفراد عيِّنة البحث.
5. تعرّف الفروق في جودة الحياة وفق متغيري الجنس والتّخصص الدّراسي لدى الطّلبة أفراد عيِّنة البحث.

4- أهمية البحث:

تتحدَّد الأهميّة النّظريّة والتطبيقية للبحث في الآتي:

- أهميّة دراسة (الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة)؛ حيث يعد من المواضيع المهمّة جداً لارتباطه بالتغيرات وواقع العالم المضطرب الذي نعيشه اليوم.
- قد يكون هذا البحث على حدّ علم الباحثة الأوّل محلياً في محاولة التّعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة.
- إمكانية الاستفادة من نتائج البحث في تصميم برامج تدريبيةٍ وتنمويةٍ إرشاديةٍ تتضمن خدماتٍ وأنشطةٍ اجتماعيةٍ تساهم في تنمية ورفع الذكاء الانفعالي لدى الطّلبة.
- أهمية الشّريحة العمرية (الشّباب) والفئة المطبق عليها البحث (طلبة الجامعة) حيث أنَّها أرقى وأهم فئةٍ في تقدم أي مجتمع.

5- أسئلة البحث:

1. ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة أفراد عينة البحث؟
2. ما مستوى جودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث؟

6- فرضيّات البحث::

تحاول الباحثة اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة 0,05:

1- لا توجد علاقةٌ ارتباطيّةٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث.

2- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيّر الجنس.

3- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيّر التّخصص الدّراسي.

4- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغيّر الجنس.

5- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغيّر التّخصص الدّراسي.

7- مصطلحات البحث:

7-1- الذكاء الانفعالي Emotional intelligence: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للوصول معهم إلى علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للفرد (مغربي، 2008، 23).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء الانفعالي.

7-2 جودة الحياة Quality of Life: "شُعور الفرد بأهمية وقيمة الحياة، وانعكاس ذلك إيجاباً على جوانب حياته المختلفة: النفسية، والصحية، والتربوية، والاجتماعية، وهذه الجوانب نسبية وليست مُطلَقة؛ إذ إنها تختلف من فرد لآخر حسب أوليات واهتمامات كل فرد". (رفاعي وآخرون، 2020، 425).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس جودة الحياة.

8- حدود البحث:

8-1- الحدود الزّمانيّة: تمَّ تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدّراسي الجامعي الأوَّل من العام الدراسي 2020-2021م.

8-2- الحدود المكانيّة: تمَّ تطبيق أدوات البحث في كليتي العلوم والتَّربية في جامعة دمشق.

8-3- الحدود البشريّة: تمَّ تطبيق أدوات البحث على 247 طالباً وطالبةً.

8-4- الحدود الموضوعيّة: هي الذكاء الانفعالي وجودة الحياة والتَّعرف على طبيعة العلاقة بينهما، وذلك باستخدام الأدوات المناسبة والأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة الموضوع.

9- الإطار النّظريّ:

9-1- الذكاء الانفعالي:

مفهوم الذكاء الانفعالي ظهرت تعريفات متعددة لمفهوم الذكاء الانفعالي من قبل الباحثين والمختصين، عكست في معظمها أهمية هذا المفهوم ودوره في الحياة الإنسانية والمكونات أو العناصر الأساسية. أما ابراهام (Abraham, 2000,169) يعرّفه بأنه: "مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها لأجل الدافعية والانجاز في حياة الفرد".

أما فورنهام (Furnham, 2006,819) يعرّف الذكاء الانفعالي بأنه: "القدرة على إدراك وفهم وتناول العواطف والانفعالات وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين".

أما جورج (George, 2000,1033) يعرّفه بأنه: "القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين". ويعرفه ناصر (2011: 157) بأنه: " مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الوجداني للأشخاص من حيث مدى ودقة فهم المشاعر، ومن ثم رفع مستوى القدرة على مواجهة ومعالجة المشكلات خاصة الوجدانية منها بنجاح، وتتضمن أربعة مكونات أساسية هي: الوعي بالذات، والفهم والتواصل الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر، والتكيف ومعالجة المشكلات".

أبعاد الذكاء الانفعالي: أوضح جولمان (٢٠٠٠) أن هناك خمسة أبعاد أساسية تتكامل وتتحدد فيما بينها مكونة الذكاء الانفعالي، وهي:

البعد الأول: المعرفة الانفعالية: القدرة على التميز والاستجابة الملائمة للحالات النفسية، الأمزجة والميول والرغبات الخاصة بالآخرين.

البعد الثاني: إدارة الانفعالات: قدرة الإنسان على عرض مشاعره والتعبير عنها بطريقة مقبولة اجتماعيا بعيدة عن الاستفزاز، والحد من إصدار الأحكام على سلوك الآخرين، وبالتالي قدرة الفرد على التحكم في مشاعره.

البعد الثالث: تنظيم الانفعالات: القدرة على إدراك مشاعر الآخرين والإحساس بتلك المشاعر من خلال تعبيرات الصوت والوجه وفهم القيم والاتجاهات والاستجابة للتصرفات والتعليمات، العلاقة بين الشخص وذاته ويتضمن القدرة على معرفة الذات والتحكم في تصرفاته واحترامها، وبناء العلاقات واتخاذ القرارات في ضوء فهم متقدم للقيم الفردية والاجتماعية.

البعد الرابع: التعاطف: القدرة على التعرف وقراءة مشاعر الآخرين والاستجابة لها، ويبنى التعاطف أو التفهم على أساس الوعي بالذات. فكلما كان الفرد قادر على تقبل مشاعره وإتاحة الفرصة لها بالظهور كلما ازدادت مهارته في قراءة مشاعر الآخرين والتفاعل معها.

البعد الخامس: التواصل الاجتماعي: القدرة على إدارة الانفعالات مع الآخرين هي أساس تناول العلاقات على نحو صحي سليم، تلك المهارة الأساسية في إقامة علاقات إيجابية مثمرة مع الآخرين. ولكي تظهر هذه القدرة لدى الأشخاص عليهم أن يصلوا أولاً إلى مستوى متقدم من التحكم في أنفسهم وإدارة ذواتهم، ويتطلب التوافق مع الآخرين قليلاً من الهدوء النفسي (الحراحشة، 2013، 362).

2-9- جودة الحياة

قد كتب الكثيرون عن جودة حياة فتعريفها يعد من المهام الصعبة نظراً لما يحمله من جوانب متعددة ومتفاعلة مع بعضها البعض؛ لذا تعددت تعاريف جودة الحياة، وتنوعت السياقات التي استخدم فيها هذا المفهوم، ويرى الباحثون في جودة الحياة أنها تشير إلى الصحة الجيدة أو السعادة والتقدير أو الرضا عن الحياة أو الصحة النفسية (حني وعدائكة، 2014، 20)، ويعرفها فولفورد (2011) Fulford بأنها: ذلك البناء

الكلي الواسع الذي يتحدد بالرضا العام للفرد عن الحياة، والقياس الموضوعي لظروفه الحياتية (Fulford,2011.2)، ويرى قاموس علم النفس الصادر عن جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA,2015) بأن جودة الحياة "حالة من السعادة والرضا مصحوبة بمستويات منخفضة من الضيق النفسي، ومستويات مرتفعة من الصحة البدنية والنفسية (رفاعي وآخرون، 2020، 444). كما أكدَّ الكثير من الباحثين والدارسين، ان جودة حياة هي نظام معقد يضم عدة مجالات: جسمية، نفسية، واجتماعية...الخ، وهي كالاتي: 1 – المجال النفسي: يتضمن جميع المشاعر والحالات العاطفية الايجابية ويعتمد على غياب المؤثر السلبي مثل: القلق والاكتئاب الحالات الانفعالية الايجابية وكذلك جميع اضطرابات الأداء النفسي المتعلقة بالفرد. 2– المجال البدني: حيث يدمج الباحثين تحت هذا المجال الصحة البدنية والقدرات الادائية. 3– المجال الاجتماعي: يتضمن كل من العلاقات والوظائف الاجتماعية، من حيث مدى اندماج الفرد في المجتمع والنوعية وفعالية المساندة الاجتماعية في حياة الفرد والتقدير والتكامل الاجتماعي. 4– الرضا عن العيش. 5– السعادة. 6– الرفاهية الذاتية (شاتي، 2021، 226–227). أما منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) فترى وجود ستة أبعاد للصحة النفسية هي: الصحة الجسمية، والصحة النفسية، ومستوى الاستقلالية، والعلاقات الاجتماعية، والبيئة، ومعتقدات الفرد الدينية والروحية.

10– الدّراسات السّابقة:

10– 1– دراسة شاتي (2021)،الجزائر

- عنوان الدراسة: **جودة الحياة لدى طلاب طب الأسنان**
- هدف الدراسة: معرفة مستوى جودة حياة لدى طلاب طب الاسنان.
- عينة الدراسة: تكونت من 40 طالب وطالبة من طلاب طب الأسنان بمستشفى وهران.
- أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس منسي وقاسم (2006) لقياس مستوى جودة الحياة.

- نتائج الدراسة: وجود مستوى مرتفع في جودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة.

10-2- دراسة الخير وبوداود (2020)، الجزائر

- عنوان الدراسة: **الذكاء العاطفي وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ ثانوية الجودي بلقاسم بمدينة الأغواط.**
- هدف الدراسة: تعرف علاقة الذكاء العاطفي بجودة الحياة لدى عينة من طلبة الثانوية وتعرف الفروق على مقياسي الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس
- عينة الدراسة: تكونت من 108 طالب وطالبة من طلبة الثانوية.
- أدوات الدراسة: استخدم الباحثون مقاييس تقيس متغيرات الدراسة من إعدادهم.
- نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي وجودة الحياة، وكذلك فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة في مستوى الذكاء العاطفي بين الجنسين لصالح الإناث، وعدم وجود فروق على مقياس جودة الحياة وفق متغير الجنس.

10-3- دراسة رفاعي وأخرون (2020)، مصر

- عنوان الدراسة: **القلق الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة**
- هدف الدراسة: تعرف علاقة جودة الحياة بالقلق الاجتماعي لدى الطلبة وتعرف دلالة الفروق على مقياس جودة الحياة وفق متغير الجنس.
- عينة الدراسة: تكونت من 169 طالب وطالبة من طلبة جامعة بنها.
- أدوات الدراسة: استخدم الباحثون مقياس عبد القادر وآخرون (2015) لقياس مستوى جودة الحياة.
- نتائج الدراسة: وجود علاقة سالبة بين جودة الحياة القلق الاجتماعي لدى الطلبة وفروق على مقياس جودة الحياة لصالح الذكور.

10-4- دراسة الربادي (Al-Rabadi,2020)، الأردن

Emotional Intelligence and Its Relationship to Problem Solving among the Ajloun University- College Students.

- عنوان الدراسة: **الذكاء الانفعالي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة كليات جامعة عجلون.**
- هدف الدراسة: تعرف مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة وعلاقة الذكاء الانفعالي بحل المشكلات وتعرف الفروق على مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي.
- عينة الدراسة: تكونت من 370 طالب وطالبة من طلبة جامعة عجلون.
- أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس مظلوم(2011) لقياس الذكاء الانفعالي.
- نتائج الدراسة: وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي وحل المشكلات ومستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي وفروق في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور وطلبة التخصصات التطبيقية.

10-5- دراسة راضي (2019)، العراق

- عنوان الدراسة: **الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة**
- هدف الدراسة: تعرف مستوى الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة والعلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة ودلالة الفروق على مقياسي الذكاء الانفعالي وجودة الحياة وفق متغير الجنس.
- عينة الدراسة: تكونت من 200 طالب وطالبة من طلاب كلية التربية في الجامعة المستنصرية.

- أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس منسي وكاظم (2006) لقياس مستوى جودة الحياة.
- نتائج الدراسة: وجود مستوى مرتفع في الذكاء الانفعالي ومستوى متوسط في جودة الحياة ووجود علاقة قوية وموجبة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة، ووجود فروق على مقياسي الذكاء الانفعالي وجود الحياة وفق متغير الجنس لصالح الإناث.

10-6- كانت (kant,2019)، الهند

Emotional intelligence: A study on university students

- عنوان الدراسة: **الذكاء الانفعالي: دراسة على طلاب الجامعة.**
- هدف الدراسة: تعرف مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ودلالة الفروق وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي.
- عينة الدراسة: تكونت من 400 طالب وطالبة من طلبة جامعة سينترال بالهند.
- أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس من إعداده لقياس الذكاء الانفعالي.
- نتائج الدراسة: اظهرت وجود مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ووجود فروق دالة بين الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيري الجنس لصالح الإناث ومتغير التخصص لصالح طلبة كلية التربية.

10-7- دراسة الحويلة (2017)Al-Huwailah ، الكويت

Quality of Life and Emotional Intelligence in a Sample of Kuwait University Students

- عنوان الدراسة: **جودة الحياة والذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة الكويت**
- هدف الدراسة: تعرف علاقة جودة الحياة بالذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة وتعرف الفروق على مقياسي الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس
- عينة الدراسة: تكونت من 400 طالب وطالبة من طلبة جامعة الكويت.

- أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقاييس من إعدادها تقيس جودة الحياة والذكاء الانفعالي.
- نتائج الدراسة: اظهرت وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياسي جودة الحياة والذكاء الانفعالي لصالح الإناث.

10-8- دراسة (الفرا والنواجحة، 2012)، فلسطين

- عنوان الدراسة: **الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية**
- هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة لدى الدراسين.
- عينة الدراسة: تكونت من 300 دارس ودارسة من الدراسين في جامعة القدس
- أدوات الدراسة: استخدمت الباحثان مقاييس تقيس الذكاء الانفعالي وجودة الحياة من إعدادهما.
- نتائج الدراسة: وجود مستوى مرتفع في جودة الحياة والذكاء الانفعالي لدى الطلبة ووجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الدارسين.
- نتائج الدِّراسة: وجود فروق دالة على مقياس قلق الموت تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث فيما لم تسجل فروق لصالح التخصصات الدراسية (نظري، تطبيقي).

10-9- دراسة (نعيسة، 2012)، سوريا

- عنوان الدراسة: **جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين**
- هدف الدراسة: تعرف مستوى جودة الحياة لدى الطلبة ودلالة الفروق وفق متغيري الجنس والتخصص.
- عينة الدراسة: تكونت من 360 طالب وطالبة من طلبة جامعتي دمشق وتشرين.
- أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس منسي وكاظم (2006) لقياس جودة الحياة.
- نتائج الدراسة: وجود مستوى منخفض في جودة الحياة لدى الطلبة وعدم وجود فروق على المقياس وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي.

تعقيب على الدّراسات السّابقة:

من خلال العرض السّابق للدّراسات السّابقة يتّضح أنَّه وعلى الرّغم من وفرة الدّراسات العربيّة بشكلٍ عامّ، وتعدّد الدّراسات الأجنبية حول هذه المتغيرات، إلَّا أنَّه على الصّعيد المحليّ لا توجد أي دراسة على حد علم الباحثة تناولت الذكاء الانفعالي وجودة الحياة، ويُعدُّ هذا البحث واحداً من البحوث التي بدأت تأخذ منحى جديداً خلال العقدين الأخيرين نتيجة الاهتمام بميادين علم النفس الإيجابي وأهميته، ويُلاحظ أنَّ البحث الحالي تشابه مع بعض الدّراسات السّابقة في تناوله طلبة الجامعة كعينة دراسة وقد تمَّ الاستفادة من أدوات الدراسات السابقة، ومن نتائج الدِّراسات السَّابقة في تفسير نتائج الدِّراسة الحاليَّة.

11- منهج البحث:

اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة، ويوضحها ويوضح خصائصها، كما يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر، وتحليل تلك الظواهر، والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى (عباس آخرون، 2007، 75).

12- المجتمع الأصلي وعيِّنة البحث:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة السنة الثالثة في كلية العلوم (قسم علم الحياة) وفي كلية التربية (قسم علم النفس) المسجلين في العام الدراسي 2020-2021م، والبالغ عددهم حسب إحصائية قسم شؤون الطلبة في الكليتين 690 طالباً وطالبةً موزعين 330 طالباً علوم و360 طالباً في علم النفس منهم 252 ذكور و 438 إناث.

اعتمدت الباحثة في سحب عينة البحث على الطريقة المتيسرة من بين أفراد المجتمع الأصلي للبحث، وتوصف العينة في هذه الحالة بأنّها العينة التي يختارها الباحث من الأفراد الذين يسهل الوصول إليهم أو الأفراد الذين يقابلهم بالصدفة، أو الأفراد الذين يشعر أنهم لم يرفضوا الاشتراك في العينة (عباس وآخرون، 2007، 228) ؛ حيث لم يمَّكن

عدد الطلبة المداومين من تحقيق منهجية البحث العشوائي المنظم للعينة، ولا سيما ضمن ظروف التطبيق المتاحة، وقد بلغ عدد أفراد العينة 247 طالباً وطالبةً موزعين 116 ذكور و131 إناث؛ 147 طالب علم حياة و100 علم نفس، وقد بلغت نسبة تمثيل العينة للمجتمع الأصلي 35,7% ، وتمَّ تحديد حجم العينة باستخدام معادلة " ستيفن ثُمبسون Steven Thompson "(Thompson,2012,59)، ويوضح الجدول التالي توزع أفراد عينة البحث ونسبتهم إلى المجتمع الأصلي وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي.

جدول رقم (1) يوضح توزع أفراد عينة البحث ونسبتهم إلى المجتمع الأصلي وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي.

التّخصص الدّراسي	عدد الذّكور	عدد الإناث	العدد الكلي	النّسبة إلى المجتمع الأصلي
علم الحياة	87	60	147	%44.5
علم النفس	29	71	100	%27,7
المجموع	116	131	247	%35,7

13 أدوات البحث

13-1- مقياس الذكاء الانفعالي:

لقياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة أفراد عينة البحث فقد استخدمت الباحثة مقياس راضي (2019) والذي يتكون بصورته الأولية من 54 بند موزعة على 5 أبعاد وفق الجدول التالي:

جدول رقم (2) يوضح أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وبنوده

أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي	البنود
المعرفة الانفعالية	1، 2، 3، 5، 7، 8، 10، 14، 49، 51
إدارة الانفعالات	4، 6، 9، 11، 12، 13، 16، 17، 18، 26، 28، 31، 50، 53
تنظيم الانفعالات	15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 27، 29، 30، 32

التعاطف	33، 34، 35، 37، 38، 40، 41، 44، 54،
التواصل الاجتماعي	36، 39، 42، 43، 45، 46، 47، 48، 52

يصحح المقياس وفق توزع خمسي يعطى الدرجات التالية للعبارات الإيجابية: (يحدث دائما 5، يحدث عادة 4، يحدث أحياناً3، يحدث نادراً2، لا يحدث1). ويتم توزيع المستويات وفق التالي:

(الحد الأعلى للتوزع – الحد الأدنى) ÷ عدد المستويات = 5–1 ÷ 3= 1,33

المستوى المنخفض: 1–2,33 المستوى المتوسط: 2,34– 3,67 المستوى المرتفع 3,68 –5

– الدِّراسة السيكومترية:

تمَّ تطبيق المقياس على عيِّنة استطلاعيّة بلغ حجمها (30) طالبٍ وطالبة من خارج عينة البحث وذلك لحساب صدق وثبات المقياس قبل تطبيقه بصورته النهائية على عينة البحث الأساسية.

الصّدق Validity: تمَّ التحقّق من صدق المقياس باستخدام:

أ– **صدق المحكِّمين: Face validity:** تمَّ عرض المقياس على بعض المحكِّمين من أساتذة كليّة التّربية في جامعة دمشق من اختصاصات (علم النّفس، الإرشاد النفسي، القياس والتقويم)، مع تقديم التّعريف النّظريّ والإجرائيّ للذكاء الانفعالي وعرض أبعاد المقياس، وبعد الانتهاء من إجراءات التّحكيم لعبارات المقياس مرَّ المقياس بعدّة تعديلات من حيث صياغة بعض العبارات بناءً على آراء السّادة المحكِّمين وحذف بعض البنود والأبعاد بناء على دلالة نتائج معادلة " كوبر Coper" حث تنص على أن نسبة الاتفاق = (عدد مرات الاتفاق ÷ العدد الكلي) × 100. حيث تم حذف بعد التواصل الاجتماعي ببنوده كافة ليصبح المقياس يتكون من 45 بند.

ب– الاتِّساق الدّاخليّ Internal Consistency:

وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ودرجة كل

بند مع الدرجة الكلة للمقياس ككل ودرجة كل ببعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل؛ وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي **SPSS-23**، وكانت النّتائج كالآتي:

1- معامل الارتباط بين درجة كلّ بند والدّرجة الكليّة للبعد التّابع له:

جدول رقم (3) يوضح معامل الارتباط بين درجة كلّ بند والدّرجة الكليّة للبُعد الذي ينتمي إليه.

	المعرفة الانفعالية			إدارة الانفعالات			تنظيم الانفعالات			التعاطف		
بند	ارتباط	دلالة	بند	ارتباط	دلالة	بند	ارتباط	دلالة	بند	ارتباط	دلالة	
1	.589**	.001	11	.687**	.000	25	.622**	.000	37	.555**	.000	
2	.588**	.001	12	.722**	.000	26	.576**	.000	38	.432**	.000	
3	579**	.000	13	.722**	.001	27	677**	.001	39	.543**	.001	
4	.612**	.000	14	.802**	.000	28	.777**	.000	40	.712**	.000	
5	.578**	.001	15	.734**	.000	29	.722**	.000	41	.454**	.000	
6	.582**	.001	16	.699**	.002	30	.654**	.000	42	.622**	.000	
7	.622**	.001	17	.729**	.000	31	.698**	.001	43	.609**	.001	
8	.576**	.000	18	.733**	.000	32	.509**	.000	44	.432**	.000	
9	.549**	.001	19	.540*	.041	33	.732**	.000	45	.654**	.000	
10	.554**	.001	20	.589**	.001	34	.694**	.000				
			21	.622**	.000	35	.628**	.001				
			22	.566**	.001	36	.519**	.000				
			23	.609**	.001							
			24	.531*	.039							

** دال عند مستوى دلالة 0,01 - * دال عند مستوى دلالة 0,05

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (3) أنَّ جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ومستوى دلالة 0,05 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبنود مع أبعادها.

2- معامل الارتباط بين درجة كلّ بند والدّرجة الكليّة للمقياس:

جدول رقم (4) يوضح معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

بند	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ارتباط	.543**	.565**	.622**	.534**	.544**	.532**	.467**	.671**	.522**
دلالة	.001	.000	.002	.000	.000	.000	.002	.001	.000
بند	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ارتباط	.523**	.456**	.543**	.398**	.514**	.601**	.422**	.521**	.398**
دلالة	.001	.000	.002	.001	.001	.000	.002	.001	.001
بند	19	20	21	22	23	24	25	26	27
ارتباط	.643**	.709**	.388**	.418**	.588**	.392**	.402**	.389**	.423**
دلالة	.000	.000	.000	.001	.001	.000	.002	.001	.001
بند	28	29	30	31	32	33	34	35	36
ارتباط	.611**	.543**	.423**	.618**	.567**	.378**	.390**	.455**	.455**
دلالة	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.002	.002	.000
بند	37	38	39	40	41	42	43	44	45
ارتباط	.681**	.549**	.423**	.555**	.431**	.622**	.566**	.499**	.495**
دلالة	.000	.000	.002	.002	.000	.001	.001	.000	.000

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (4) أنَّ جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكليَّة للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكليّة للمقياس.

3- معامل الارتباط بين درجة كلّ بعد والدّرجة الكليّة للمقياس:

جدول رقم (5) يوضح معامل الارتباط بين كل بعد والدّرجة الكليّة لمقياس الذكاء الانفعالي

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
المعرفة الانفعالية	.722**	.000
إدارة الانفعالات	.655**	.000
تنظيم الانفعالات	.566**	.000
التعاطف	.822**	.000

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (5) أنَّ جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكليَّة للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكليّة للمقياس.

ج- **الصِّدق التّمييزيّ "Discriminate Validation":** هو مفهوم كميّ، وإحصائيّ، يعبِّر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسيّة، ومدى قدرة البند على التّمييز، أو التّفريق بين الأفراد في ذلِك الجانب، أو المظهر من السِّمة، الّتي يتصدَّى لقياسها، ولاشكَّ في أنَّ القدرة التمييزيّة للبنود تتّصل مباشرةً بصدق تلك البنود، ونجاحها في قياس ما وُضِعت لقياسه، وذلِك من خلال مقارنة الفئات المتطرّفة في المقياس نفسه"، (ميخائيل، 2006، 152) وقد تمَّ حساب الصِّدق التّمييزيّ من خلال تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات ثم تم حساب درجاتهم وترتيبها تصاعدياً، ثم تم أخذ مجموعتين تمثل الأولى مجموعة مرتفعي التشوهات المعرفية ومثلت 25% من العينة والثانية تمثل منخفضي التشوهات المعرفية ومثلت 25% من العينة ولغرض معرفة الفروق بين المجموعتين تم استخدام " اختبار T- test " .

جدول رقم (6) يوضح الفروق بين مجموعة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي

حجم العينة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
8	منخفضي الذكاء الانفعالي	1,96	0,82	2,22	0.00
8	مرتفعي الذكاء الانفعالي	3,95	0,90		

يتضح من الجدول رقم (6) أنّ الفرق دالٌّ بالنسبة لمجموعة مرتفعي التشوهات المعرفية حيث بلغت قيمة (ت) في اختبار " t–test" 2,22 ومستوى الدلالة المحسوب 0,00 وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد 0,05 ووجود الفروق لصالح مجموعة مرتفعي الذكاء الانفعالي يدل على قدرة المقياس على التميز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي.

- **الثبات:**

تمَّ التّحقُّق من ثبات المقياس باستخدام طرق ثبات ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية والثبات بالإعادة.

أ- **الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ:** بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنِّسبة للمقياس الكليّ (823.)، وهي درجة عالية تدل على ثبات عالي حسب مقياس نانلي الذي اعتمد الثبات بدرجة 0,70 كحد أدنى (Nunnally and Bernstein,1994, 264-265).

ب-**ب- الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة Split – Half Method:** تمَّ حساب الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين النّصف الأوّل من بنود المقياس والنّصف الثّاني من بنود المقياس، وكذلك بالنسبة

لكل بعد وقد بلغ معامل الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة بالنسبة للمقياس الكلّي (.886).

ج- **الثبات بالإعادة:** حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي نفسه وعلى نفس العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق، وكان معامل الثبات بين متوسطات الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي في الاختبار الأول ومتوسطات الدرجة الكلية في الاختبار الثاني 899.

جدول رقم (7) يوضح معاملات الثّبات لمقياس الذكاء الانفعالي

البعد	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفيّة	الثبات الإعادة
المعرفة الانفعالية	10	.775**	.822**	.755**
إدارة الانفعالات	14	.780**	.798**	.798**
تنظيم الانفعالات	12	.821**	.734**	.898**
التعاطف	9	.812**	.722**	.909**
الدرجة الكليَّة	45	.823**	.886**	.899**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أنَّ معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة لمقياس الذكاء الانفعالي بدرجته الكلية وأبعاده الأربعة عالية جداً ودالة عند مستوى دلالة 0,01 وهذا يدل على تمتع المقياس بالثبات بدرجة عالية جداً تجعله صالح للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

13-2- مقياس جودة الحياة: لغرض قياس جودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث؛ استخدمت الباحثة مقياس (Saleh,2014) والذي يتكون من 40 بند موزعة على 5 أبعاد وفق الجدول التالي:

جدول رقم (8) يوضح أبعاد مقياس جودة الحياة وبنوده

أبعاد مقياس جودة الحياة	البنود	عدد البنود
الصحة الجسدية	6، 9، 17، 25، 31، 35	6
الصحة النفسية	2، 5، 7، 10، 11، 13، 16، 18، 20، 21، 23، 26، 28، 33، 34، 37، 40	17
العلاقات الاجتماعية	3، 4، 8، 15، 19، 27، 29، 32، 38، 39	10

إدارة الوقت	14، 24، 30، 36	4
القيم	1، 12، 22	3

ويصحح المقياس وفق تقدير خماسي (ليكلرت) كما يلي:

(أوافق بشدة – 5 درجات، أوافق– 4 درجات، متردد – 3 درجات، غير موافق – درجتان، غير موافق بشدة–درجة واحدة)، ويتم توزيع المستويات وفق التالي:

(الحد الأعلى للتوزع – الحد الأدنى) ÷ عدد المستويات = 5–1 ÷ 3= 1,33

المستوى المنخفض: 1–2,33 المستوى المتوسط: 2,34– 3,67 المستوى المرتفع 3,68 –5

الدراسة السيكومترية: وقد تمت وفق الطرق المشار إليها في دراسة مقياس الذكاء الانفعالي.

أ– **صدق المحكمين:** وقد قام المحكمين بعد عرض المقياس عليهم بتعديل صياغة لغوية لبعض البنود.

ب–**صدق الاتساق الداخلي:** وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي كما يلي:

معامل الارتباط بين درجة كلّ بند والدّرجة الكليّة للبعد التّابع له:

جدول رقم (9) يوضح معامل الارتباط بين درجة كلّ بند والدّرجة الكليّة للبُعد الذي ينتمي إليه.

	المعرفة الانفعالية			**إدارة الانفعالات**			**تنظيم الانفعالات**			**التعاطف**		
بند	ارتباط	دلالة	بند	ارتباط	دلالة	بند	ارتباط	دلالة	بند	ارتباط	دلالة
1	.455**	.000	11	.633**	.000	21	.457**	.000	31	.498**	.000
2	.422**	.000	12	.543**	.000	22	.566**	.000	32	.566**	.000
3	.455**	.000	13	.776**	.000	23	766*	.000	33	.491**	.000
4	.555**	.000	14	.544**	.000	24	.647**	.000	34	.566**	.000
5	.622**	.000	15	.543**	.000	25	.487**	.000	35	.490**	.000
6	.432**	.001	16	.367**	.000	26	.490**	.000	36	.566**	.000
7	.422**	.001	17	.809**	.000	27	.436**	.000	37	.566**	.000

8	.490**	.000	18	.456**	.000	28	.577**	.000	38	.655**	.000
9	.455**	.001	19	.432*	.041	29	.544**	.001	39	.423**	.001
10	.455**	.001	20	.313**	.001	30	.455**	.001	40	.394**	.000

** دال عند مستوى دلالة 0,01 – * دال عند مستوى دلالة 0,05

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (9) أنَّ جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ومستوى دلالة 0,05 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبنود مع أبعادها.

معامل الارتباط بين درجة كلّ بند والدّرجة الكليّة للمقياس:

جدول رقم (10) يوضح معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

بند	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
ارتباط	.398**	.433**	.533**	.498**	.522**	.433**	.589**	.422**	.519**	.446**
دلالة	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.002	.001	.000	.000
بند	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**
ارتباط	.344**	.490**	.655**	.377**	.599**	.433**	.509**	.555**	.367**	.543**
دلالة	.001	.000	.000	.000	.001	.001	.000	.000	.000	.000
بند	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**
ارتباط	.643**	.709**	.388**	.418**	.588**	.392**	.402**	.344**	.455**	.398**
دلالة	.000	.000	.000	.001	.001	.000	.000	.001	.001	.001
بند	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**
ارتباط	.611**	.543**	.423**	.618**	.567**	.378**	.390**	.434**	.522**	.423**
دلالة	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.002	.001	.000	.000

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (4) أنَّ جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكليَّة للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكليّة للمقياس.

معامل الارتباط بين درجة كلّ بعد والدّرجة الكليّة للمقياس:

جدول رقم (11) يوضح معامل الارتباط بين كل بعد والدّرجة الكليّة لمقياس جودة الحياة

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
الصحة الجسدية	.745**	.000
الصحة النفسية	.759**	.000
العلاقات الاجتماعية	.622**	.000
إدارة الوقت	.749**	.000
القيم	.723**	.000

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (11) أنَّ جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكليَّة للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكليّة للمقياس.

ج- **الصِّدق التّمييزيّ:** وقد تمَّ حساب الصِّدق التّمييزيّ من خلال تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات ثم تم حساب درجاتهم وترتيبها تصاعدياً، ثم تم أخذ مجموعتين تمثل الأولى مجموعة مرتفعي جودة الحياة ومثلت 25% من العينة والثانية تمثل منخفضي جودة الحياة ومثلت 25% من العينة ولغرض معرفة الفروق بين المجموعتين تم استخدام " اختبار T- test " .

جدول رقم (12) يوضح الفروق بين مجموعة مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة

حجم العينة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
8	منخفضي جودة الحياة	1,92	0,79	2,39	0.01
8	مرتفعي جودة الحياة	3,53	0,89		

يتضح من الجدول رقم (6) أنّ الفرق دالٌّ بالنسبة لمجموعة مرتفعي جودة الحياة حيث بلغت قيمة (ت) في اختبار " t-test" 2,39 ومستوى الدلالة المحسوب 0,01 وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد 0,05 ووجود الفروق لصالح مجموعة مرتفعي جودة الحياة يدل على قدرة المقياس على التميز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة.

- الثبات:

تمَّ التّحقُّق من ثبات المقياس باستخدام طرق ثبات ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية والثبات بالإعادة.

ت-**الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ:** بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنِّسبة للمقياس الكليّ (.810)، وهي درجة عالية تدل على ثبات عالي.

ث-**ب- الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة:** وقد بلغ معامل الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة بالنسبة للمقياس الكلّي (.822).

ح- **الثبات بالإعادة:** وقد بلغ معامل الثبات 889.

جدول رقم (13) يوضح معاملات الثّبات لمقياس جودة الحياة

البعد	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفيّة	الثبات لإعادة
الصحة الجسدية	6	.812**	.877**	.888**
الصحة النفسية	17	.791**	.812**	.812**
العلاقات الاجتماعية	10	.793**	.723**	.809**
إدارة الوقت	4	.790**	.719**	.898**
القيم	3	.798**	.701**	.911**
الدرجة الكليَّة	40	.810**	.822**	.889**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أنَّ معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة لمقياس الذكاء الانفعالي بدرجته الكلية وأبعاده الأربعة عالية جداً ودالة عند مستوى دلالة 0,01 وهذا يدل على تمتع المقياس بالثبات بدرجة عالية جداً تجعله صالح للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

14- نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

14-2- السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة أفراد عينة البحث؟ وللإجابة على السؤال الأول تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده وتحديد المستويات الأكثر انتشاراً لدى الطلبة وفق الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح نتائج مستوى الذكاء اللنفعالي لدى أفراد عينة البحث

أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المعرفة الانفعالية	247	2,22	0,87	منخفض
إدارة الانفعالات	247	3,55	1,12	متوسط
تنظيم الانفعالات	247	2,19	0,66	منخفض
التعاطف	247	3,25	0,12	متوسط
الدرجة الكليَّة	247	2,55	0,89	متوسط

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (14) أن مستوى الذكاء الانفعالي بدرجته الكليّة لدى الطلبة أفراد عينة البحث وببعدي التعاطف وإدارة الانفعالات كان متوسطاً أما مستوى بعدي المعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعالات لدى الطلبة فكانت منخفضة، حيث تختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي وجدت مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة كدراسة (Al-Rabadi,2020؛ راضي، 2019؛ Kant,2019؛ الفرا والنواجحة، 2012)، وتفسر الباحثة وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى الطلبة أفراد عينة البحث إلى كون الطلبة يعيشون حالة عدم استقرار نفسي وضبط انفعالي حيث كانت النتائج على بعدي المعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعالات منخفضة حيث أثرت الظروف المتأزمة في سوريا على آليات تفكير وتفاعل الأفراد والقدرة على معرفة الذات والتحكم في التصرفات، وبناء العلاقات واتخاذ القرارات في ضوء تدني وتراجع في منظومة الاجتماعية.

14-2- السؤال الثاني: ما مستوى جودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث؟ وللإجابة على هذا السؤال تم اعتماد نفس طريقة الإجابة المشار إليها في السؤال الأول ويوضح الجدول التالي مستويات جودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث.

جدول رقم (15) يوضح نتائج مستوى الذكاء اللنفعالي لدى أفراد عينة البحث

أبعاد مقياس جودة الحياة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الصحة الجسدية	247	2,19	0,71	منخفض
الصحة النفسية	247	2,22	0,64	منخفض
العلاقات الاجتماعية	247	2,29	0,66	منخفض
إدارة الوقت	247	2,27	0,69	منخفض
القيم	247	2,28	0,78	منخفض
الدرجة الكليَّة	247	2,25	0,71	منخفض

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (15) أن مستوى جودة الحياة بدرجته الكلية وبأبعاده الخمسة لدى الطلبة أفراد عينة البحث كان منخفضاً حيث تتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة (نعيسة، 2012) في سوريا (أي نفس مجتمع البحث الحالي) وتختلف مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي وجدت مستوى مرتفع في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة كدراسة (شاتي، 2021) ودراسة (الفرا والنواجحة، 2012) ومع دراسة (راضي، 2019) التي وجدت مستوى متوسط في جودة الحياة، وتفسر الباحثة وجود مستوى منخفض من جودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث إلى قساوة الظروف الحياتية التي يعيشها طلبة الجامعات السورية منذ قرابة العقد من الزمن والمتأزمة يوناً بعد يوم وخاصة في ظل انتشار وتفشي وباء كورونا وتأزم الوضع الاقتصادي والمعاشي في البلاد؛ وكل ذلك يؤثر بشكل أو بآخر على تحقيق الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبتنا بوصفها مؤشِّرات هامة تعكس مدى شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته المختلفة والاستثمار الجيد للموارد المادية.

15-تحليل النّتائج ومناقشة الفرضيّات

15-1- الفرضيّة الأولى: حيث نصَّت الفرضية الأول على أنهُ لا توجد علاقةٌ ارتباطيّةٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث. وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة كما هو موضح في الجدول

	المعرفة الانفعالية	إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	التعاطف	الدرجة الكلية
الصحة الجسدية	.521**	.419**	.322**	.387**	.323**
الصحة النفسية	.422**	.393**	.128*	.498**	.397**
العلاقات الاجتماعية	.612**	.389**	.299**	.422**	.349**
إدارة الوقت	.391**	.429**	.421**	.387**	.313**
القيم	.412**	.398**	.312**	.292*	.412**
الدرجة الكليَّة	.390**	.432**	.298*	.340**	.419**

التالي:

جدول رقم (16) يوضح نتائج معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (16) وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية موجبة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة وأبعادهما الفرعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي وجدت علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة كدراسة (الخير وبوداود، 2020؛ راضي، 2019، الفرا والنواجحة، 2012؛ Al-Huwailah,2017)، وتفسر الباحثة وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة أفراد عينة البحث إلى كون الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، أكثر شعوراً باعتدال الحالة المزاجية، والسعادة، والغبطة، والرضا والاستمتاع بالحياة، كما أنهم أكثر شعوراً بالطمأنينة، وتحقيقاً لذواتهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المنظومة الإيجابية التي يتكون منها الذكاء الوجداني والمتمثلة في

(المعرفة الانفعالية وتنظيم وإدارة الانفعالات والتعاطف) ولا شك أن هذه المنظومة تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة الأزمات والمشكلات الحياتية، فكلما كان الفرد على درجة مرتفعة من الذكاء الوجداني كلما أدى ذلك الى إحساسه بالتفاؤل والسعادة والاستمتاع بالحياة؛ وعلى العكس كلما كان الفرد على درجة منخفضة من الذكاء الوجداني كلما كان أكثر شعوراً بالاكتئاب والتشاؤم، وأقل تحملاً لمواجهة الضغوط الحياتية؛ وأقل تقديراً لذاته مما يؤدى الى تدعيم التوقعات السالبة نحو ذاته وبيئته، وترى الباحثة أن الذكاء الوجداني هو بوابه المشاعر الايجابية، ومفتاح تحقيق السعادة الحقيقية، فالذكاء الوجداني يعمل على امتصاص الآثار السلبية للانفعالات العاصفة التي من شأنها زعزعة استقرار الفرد. ويذكر أن مهارات الذكاء الوجداني من أهم وأفضل العوامل المحددة لإدراك جودة الحياة.

15-2- الفرضيّة الثّانية: حيث نصّت الفرضية الثانية على أنَّهُ: لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيّر الجنس.

الذكاء الانفعالي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
المعرفة الانفعالية	ذكور	116	2,59	0,71	2,29	**.011**	دال
	إناث	131	3,55	0,87			
إدارة الانفعالات	ذكور	116	3,13	0,88	0,93	**.200**	غير دال
	إناث	131	3,29	0,81			
تنظيم الانفعالات	ذكور	116	2,97	0,81	1,17	**.123**	غير دال
	إناث	131	3,02	0,84			
التعاطف	ذكور	116	2,49	0,81	1,98	**.000**	دال

	إناث	131	3,54	0,93		
الدرجة الكليَّة	ذكور	116	2,79	0,74	2,65	**.013**	دال
	إناث	131	3,35	0,86		

ولتتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) t–test للتعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات على مقياس الذكاء الانفعالي وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (17) يوضح الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي بدرجته الكلية وببعدي التعاطف والمرونة الانفعالية وفق متغير الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق وفق نفس المتغير على بعدي إدارة وتنظيم الانفعالات، وتتفق نتائج الفرضية في وجود فروق في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث مع نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة (الخير وبوداود، 2020؛ راضي، 2019، Al–Huwailah,2017؛ Kant,2019) واختلفت مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي وجدت فروقاً في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور كدراسة (Al–Rabadi,2020)، وتفسر الباحثة التباين في نتائج الدراسات السابقة لاختلاف طبيعة المجتمعات وثقافتها ووضعها الأمني ووضع أفرادها النفسي، وأما عن وجود فروق في نتائج الفرضية لصالح الإناث على مقياس الذكاء الانفعالي فتفسر الباحثة النتيجة بأنَّ الإناث أكثر قدرة على التعاطف والتنظيم الانفعالي وهو ما يميزهنَّ عن الذكور حيث يرى (الخير وبوداود، 2020) بأنَّ أن الإناث أكثرُ تكيفاً من الذكور، وأكثرُ مقدرةً على معرفة ذواتهن. وباعتبار طلبة الجامعة الذكور وخاصةً السوريين اليوم يتحملون مسؤوليات كبيرة مناطة إليهم كالعمل وخاصة في الظروف الحالية المتأزمة فإنَّ مقدرتهم على التنظيم الانفعالي والتعاطف ستنخفض وخاصة في مجتمع وجدوه متفكك مترامي الأطراف.

15-3- الفرضيّة الثّالثة: حيث نصّت الفرضية الثالثة على أنَّهُ: لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص. ولتتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) t-test للتعرف على الفروق بين طلبة الكليات التطبيقية (علم الحياة) وطلبة الكليات النظرية (علم النفس) على مقياس الذكاء الانفعالي وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (18) يوضح الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير التخصص

الذكاء الانفعالي	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
المعرفة الانفعالية	علم حياة	147	2,44	0,73	1,13	**.144**	غير دال
	علم نفس	100	2,59	0,71			
إدارة الانفعالات	علم حياة	147	2,65	0,72	1,15	**.122**	غير دال
	علم نفس	100	2,71	0,71			
تنظيم الانفعالات	علم حياة	147	2,81	0,76	0,97	**.190**	غير دال
	علم نفس	100	2,97	0,81			
التعاطف	علم حياة	147	3,19	0,97	1,11	**.165**	غير دال
	علم نفس	100	3,55	0,93			
الدرجة الكليَّة	علم حياة	147	2,80	0,86	0,97	**.114**	غير دال
	علم نفس	100	2,95	0,89			

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة البحث وفق متغير التخصص الدراسي (كليات تطبيقية متمثلة بقسم علم الحياة وكليات نظرية متمثلة بقسم علم النفس) وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع عدد من نتائج الدراسات السابقة التي وجدت فروقاً في الذكاء الانفعالي لصالح

طلبة الكليات التطبيقية كما في دراسة (Al-Rabadi,2020) وفروقاً في الذكاء الانفعالي لصالح طلبة الكليات النظرية كما في دراسة (Kant,2019) وتفسر الباحثة هذا التباين في الاختلاف لاختلاف طبيعة المجتمعات واختلاف تفاعل طلابها مع الآخرين في مجتمعات مختلفة عن مجتمع الشعب السوري الذي يعيش أفراده وطلاب جامعاته اليوم ظروف واحدة متشابهة.

15-4- الفرضيّة الرّابعة: حيث نصّت الفرضية الرابعة على أنَّهُ: لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغيّر الجنس. ولتتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) t-test للتعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات على مقياس جودة الحياة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (19) يوضح الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس

جودة الحياة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الصحة الجسدية	ذكور	116	2,69	0,73	1,19	.120	غير دال
	إناث	131	2,61	071			
الصحة النفسية	ذكور	116	2,22	0,72	0,65	.132	غير دال
	إناث	131	2,31	0,71			
العلاقات الاجتماعية	ذكور	116	2,91	0,76	1,15	.109	غير دال
	إناث	131	2,34	0,81			
إدارة الوقت	ذكور	116	2,32	0,97	1,11	.223	غير دال
	إناث	131	2,71	0,93			
القيم	ذكور	116	3,71	0,86	0,89	.120	غير دال
	إناث	131	3,69	0,89			
الدرجة الكلية	ذكور	116	2,57	0,73	1,16	.191	غير دال
	إناث	131	2,73	0,71			

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية وفق متغير الجنس حيث تتفق نتيجة الفرضية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة (الخير وبوداود، 2020؛ نعيسة، 2012)، وتفسر الباحثة عدم وجود فروق على مقياس جودة الحياة لدى الطلبة وفق متغير الجنس إلى تشابه ظروف وطبيعة الحياة التي يعيشها الطلبة السوريون ولكون المرحلة التعليمية للطلبة تكون مقرونة بنفس الرؤيا والأحداث.

15-5- الفرضيّة الخامسة: حيث نصّت الفرضية الخامسة على أنَّهُ: لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات درجات الطّلبة أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغيّر التخصص. ولتتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) t-test للتعرف على الفروق بين طلبة الكليات التطبيقية (علم الحياة) وطلبة الكليات النظرية (علم النفس) على مقياس جودة الحياة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي

جدول رقم (20) يوضح الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعا لمتغير التخصص

جودة الحياة	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الصحة الجسدية	علم حياة	147	2,61	0,71	0,87	.101	غير دال
	علم نفس	100	2,60	071			
الصحة النفسية	علم حياة	147	2,29	0,73	1,02	.290	غير دال
	علم نفس	100	2,25	0,71			
العلاقات الاجتماعية	علم حياة	147	2,98	0,81	1,12	.082	غير دال
	علم نفس	100	2,91	0,83			
إدارة الوقت	علم حياة	147	2,43	0,84	1,10	.087	غير دال
	علم نفس	100	2,45	0,89			
القيم	علم حياة	147	3,63	0,83	1,13	.110	غير دال
	علم نفس	100	3.59	0,81			

الدرجة الكلية	علم حياة	147	2,49	0,78	1,16	.091	غير دال
	علم نفس	100	2,57	0,83			

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية وفق متغير التخصص الدراسي، حيث تتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسات سابقة لم تجد فروقاً في جودة الحياة وفق متغير التخصص الدراسي كدراسة (نعيسة، 2012) وتفسر الباحثة النتيجة لتشابه ظروف الحياة التي يعيشها طلبة الجامعات في سوريا باختلاف تخصصاتهم الدراسية وتأثير هذه الظروف على أنماط توجه وتفكير الطلبة باختلاف أي التخصص الدراسي، وبسبب عدم مقدرة الجامعة على رفع جودة الحياة لدى الطلبة بسبب إمكانيات الجامعة المحدودة والفقيرة بمواردها العلمية وخاصة العملية منها وعدم وجود برامج تلبي احتياجات الطالب الجامعي وتفهم مشاكله وخاصة في ظل الظروف الحالية المتشابهة التي يعيشها الطلبة في الجامعات السورية.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث تود الباحثة أن تقدم مجموعة من التوصيات التي قد تفيد الباحثين والمهتمين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس تلخصها بما يلي:

- توصي الباحثة بضرورة توسيع الخدمات في مجال الإرشاد والعلاج النفسي وتفعيله والاستفادة منه كأسلوب علاجي ووقائي؛ لغرض الاهتمام بطلاب الجامعات وتنمية مختلف المفاهيم الإيجابية وتنمية القدرات والذكاءات المتعددة وأهمها الذكاء الانفعالي لما له من دور في قدرة الفرد على تنظيم وإدارة الانفعالات وفهم الآخرين.
- إجراء برامج إرشادية من شأنها أن ترفع مستوى الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة وخاصة في ظل ظروف قاسية يواجهها الطلبة تكون عامل لانخفاض إدراكهم لجودة الحياة.
- الاهتمام بتكثيف الدراسات والبحوث النفسية المتعلقة بجودة الحياة ومجالاتها المختلفة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية وغيرها وربطها بمتغيرات أخرى.

- إعداد مهنيين مدربين في استخدام العلاج المعرفي الذي يساهم في حل الكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية التي تواجه الطلبة وتؤثر على إدراكهم للحياة وتخفض من مستويات الذكاء الانفعالي لديهم.

المراجع

- الحراحشة، محمود.(2013). درجة الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق في الأردن. المنترة، 19(3).
- حني، خديجة وعدائكة، سامية .(2014). جودة الحياة وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي. منشورات جامعة الوادي.
- الخوالدة، محمد.(2004). الذكاء الانفعالي. دار الشروق.
- الخير، زينب وبوداود، حسين.(2020). الذكاء العاطفي وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ ثانوية الجودي بلقاسم بمدينة الأغواط. دراسات نفسية وتربوية، 13(3)، 94-112.
- راضي، ابتسام.(2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، 20(82)، 691-734.
- رفاعي، ناريمان ومظلوم، مصطفى والطنطاوي، حازم.(2020). القلق الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها. 121، 431-471.
- شاتي، نجاة.(2021). جودة الحياة لدى طلاب طب الأسنان. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، 10(1)، 273-284.
- عباس، محمد خليل ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال .(2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الفرا، إسماعيل والنواجحة، زهير.(2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. مجلة جامعة الأزهر بغزة، 14(2)، 57-90.
- مغربي، عمر.(2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة.
- ميخائيل، إمطانيوس(2006). *القياس النّفسيّ*. منشورات جامعة دمشق، كلية التّربية.

- ناصر، أيمن غريب (2011). الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر (دراسة تطبيقية بعد أحداث ثورة 25 يناير بمصر). المؤتمر السنوي السادس عشر. مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 154- 202.
- نعيسة، رغداء.(2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 145-181.

References

Abraham,R.(2000)."The Role of Job Control as moderator of Emotional dissonance and Emotional intelligence – outcome Relationships". Journal of Psychology, 134(2),169-186.

Abu Diyar, Mossad (2014). The relationship between self-esteem and motivation to achievement and emotional intelligence and each other in a sample of blind and not blind children, Kuwait - Social Science Magazine.40(2),101-129.

Al-Huwailah, Amthal.(2017). Quality of Life and Emotional Intelligence in a Sample of Kuwait University Students. Journal of Education and Practice, 8(3),180-185.

Al-Rabadi, Wail Minwer.(2020). Emotional Intelligence and Its Relationship to Problem Solving among the Ajloun University-College Students. International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24(9), 2584-2598.

Anjum, Ayesha.(2017). A Study on the Impact of Emotional Intelligence on Quality of Life among Secondary School Teachers. International Journal of Psychology and Counseling, 7(1),1-13.

Fulford, D. (2011). The Role of Emotional Intelligence in the Quality of Life of Individuals with bipolar I Disorder. Ph. D. Dissertation,
Coral Gables, Florida.

Furnham, A. (2006). Trait Emotional intelligence and Happiness Social. Behavior and Personality, 31(8),815-824.

George.J.(2000). Emotional and leadership: The role of Emotional intelligence. Human Relations,53(8),1027-1055.

Kant,Bavi,(2019). Emotional intelligence: A study on university students. Journal of Education and Learning (EduLearn),13(4),441-446.

Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1994) *The Assessment of Reliability*. Psychometric Theory, 3, 248-292.
Saleh, F .(2014). Non-adherence to self-care practices& medication and health related quality of life among patients with type 2 diabetes; A cross-sectional study. BMC public. https://bmcpublichealth.biomed

Seligman,M (2000).Positive Psychology: An Introduction, *American Psychologist* 55(1):5-14.

Thompson, Steven K.(2012). Sampling Third Edition.WILY book

. Vitello, J. (2003).” Innovation leadership Through Emotional Intelligence”. Nursing Management, 34(10), 28-31

ملحق رقم (1) – مقياس الذكاء الانفعالي

عزيزي الطالب: بين يديك مجموعة من العبارات التي تقيس الذكاء الانفعالي لدى الطالب الجامعي؛ حيث تقوم الباحثة بدراسة حول **علاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة** وذلك لأغراض البحث العلمي، والمطلوب منك وضع إشارة X على البديل الذي ترى أنه ينطبق عليك من بين البدائل الخمسة المتاحة لكل عبارة.

الاسم: ..... الجنس: ..... التخصص

ت	الفقرات	يحدث دائماً	يحدث عادةً	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث
.1	استعمل انفعالاتي الإيجابية والسلبية في قيادة حياتي.					
.2	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي.					
.3	استطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي .					
.4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية.					
.5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.					
.6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.					
.7	استطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
.8	استطيع التعبير عن مشاعري.					
.9	استطيع التحكم في تفكيري السلبي.					
.10	اعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري.					
.11	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.					
.12	أنا هادئ تحت أيّ ضغوط أتعرض لها.					
.13	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.					

الدراسي: .....

14.	استطيع أن أراجع نفسي بعد أي حدث مزعج.					
15.	استطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.					
16.	استطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة.					
17.	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.					
18.	أنا صبور حتّى حين لا أحقق نتائج سريعة.					
19.	حين أكلف بعمل ممل فإنني استمتع بالعمل.					
20.	أحاول أن أكون مبتكراً مع تحديات الحياة.					
21.	استطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.					
22.	استطيع إنجاز المهمات بنشاط وتركيز عال.					
23.	في وجود الضغوط لا أشعر بالتعب.					
24.	عادةً أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفياً بإرادتي.					
25.	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.					
26.	استطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية المرح والفكاهة بيسر.					
27.	أستطيع أن أنهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي.					
28.	أستطيع تر كيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.					
29.	افقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهمات التي تتصف بالتحدي.					
30.	أستطيع أن أنّحي عواطفي جانباً حين أقوم بإنجاز أعمالي.					
31.	أنا حسّاس لاحتياجات الآخرين.					
32.	أنا فعّال في الاستماع لمشكلات الآخرين.					
33.	أجيد فهم مشاعر الآخرين.					
34.	لا أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.					
35.	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.					
36.	أنّا حسّاس للاحتياجات العاطفية للآخرين.					
37.	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.					
38.	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.					
39.	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.					
40.	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.					
41.	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.					
42.	اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.					
43.	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين					
44.	امتلك تأثيرا قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم.					
45.	يراني الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.					
46.	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي.					
47.	يغمرني المزاج السيئ.					
48.	حين أغضب لا يظهر عليّ أثار الغضب.					
49.	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.					
50.	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.					
51.	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقاً عليهم.					
52.	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.					
53.	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها.					
54.	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.					

ملحق رقم (2) – مقياس جودة الحياة

عزيزي الطالب: بين يديك مجموعة من العبارات التي تقيس جودة الحياة لدى الطالب الجامعي؛ حيث تقوم الباحثة بدراسة حول **علاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة** وذلك لأغراض البحث العلمي، والمطلوب منك وضع إشارة X على البديل الذي ترى أنه ينطبق عليك من بين البدائل الخمسة المتاحة لكل عبارة.

الاسم: ..... الجنس: ..... التخصص الدراسي: .....

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
الصحة الجسمية						
	أنا متقبل لذاتي الجسمية					
	اتمتع بصحة جيدة					
	اتمتع بنوم هادئ					
	الخدمات الصحية المقدمة لي جيدة					
	أتناول الطعام في مواعيد منتظمة					
	أجري الفحص الطبي بانتظام					
الصحة النفسية						
	لديَّ القدرة على تحقيق طموحاتي وفق قدراتي.					
	اختياراتي في الحياة نابعة من ذاتي.					
	لدي هدف ومعنى في الحياة.					
	أنجز ما يسند إلي من أعمال.					
	استطيع الصمود أمام الصعاب التي تواجهني.					
	أشعر بالسعادة في حياتي.					
	حياتي مليئة بالأمل والتفاؤل.					
	استطيع تمييز المشاعر السارة عن المشاعر غير السارة.					
	حياتي مليئة بالمعاني الجيدة.					
	أنا متفاءل بالأيام القادمة.					
	يمكنني التحكم في انفعالات					
	أغير أسلوب حياتي إذا وجد الآخرين مشكلة فيه.					
	أفكر في أمور حياتي بهدوء					
	أشعر بأن الحياة مليئة بالأشياء الممتعة.					
	مرتاح نفسياً لما يحدث من حولنا.					
	لا أدع الأزمات والمشاكل من حولي تؤثر علي.					
	أشعر بالراحة النفسية لسماع الأخبار الجيدة عن الآخرين.					
العلاقات الاجتماعية						
	أشعر بالسعادة لانتمائي لأسرتي					

	أثق بكل من حولي.					
	علاقاتي مع زملائي في الجامعة جيدة.					
	أقضي وقات الفراغ بالعمل والعلم.					
	أشعر أنب صديق مرغوب من الآخرين.					
	أشعر أن العلاقات الاجتماعية للإنسان سبب نجاحه.					
	لا يكون للحياة معني إلا إذا كانت بأصدقاء.					
	أتبادل الزيارات مع الأقارب والأصدقاء.					
	تواصلي مع الآخرين قائم على الحب والإخلاص.					
	لا اهتم إذا تكلم أصدقائي عني في غيابي.					
إدارة الوقت						
	أنظم وقتي بشكل هادف ومثمر.					
	أخطط للمستقبل بشكل جدي وفعّال					
	أؤمن بمقولة اغتنم وقتك قبل فراغتك.					
	أشعر بأن عدم استثمار الوقت سبب لمشكلات كثيرة.					
القـــــــــيـــــم						
	أرى بأن حضارة أي مجتمع تنبع من محافظة أفراده على القيم الأخلاقية.					
	حلاوة الحياة تكمن في حب الناس ومساعدتهم لبعض.					
	أشعر بأن التزامي بالقيم الدينية والأخلاقية سبب نجاحي.					