

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 15

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. وليد حمادة	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية
د. نعيمة عجيب	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + word / CD
من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- إذا كان الباحث طالب دراسات عليا:
يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقة
على النشر في المجلة.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:
يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده
حسب الحال.
- إذا 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.
- إذا 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 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 حمص

1. دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة ألف 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 (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
56-11	روان العتر د.رنا أسعد د.نور ديب	سلوك المخاطرة وعلاقته بخبرات الاساءة النفسية لدى عينة من طلبة الثانوية المهنية في محافظة حماه
98-57	ربا فخري د.ربا التامر د.أحمد خليفة	درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية
144-99	د.سهير علي موسى	الوصمة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى عينة من الطلبة ذوي الاعاقة في جامعة حمص
172-145	رزان شهاب أ.د. محمد الموسى الصالح د.رزان كفا	مستوى الرضاقة المعرفية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دير الزور

233-173	د. رغداء عدنان العقلة	اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمدينة درعا
---------	-----------------------	---

سلوك المخاطرة وعلاقته بخبرات الإساءة النفسية لدى

عينة من طلبة الثانوية المهنية في محافظة حماه

كلية التربية - جامعة حمص

إعداد الطالبة: روان نزار العتر

مشرف مشارك: د. نور ديب

إشراف: د. رنا أسعد

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين خبرات الإساءة النفسية في الطفولة وسلوك المخاطرة لدى طلاب الثانوية المهنية في محافظة حماه. شملت العينة 300 طالب وطالبة من مختلف التخصصات المهنية (الصناعة، التجارة، الفنون النسوية، الحاسوب)، وتراوحت أعمارهم بين 16 و18 سنة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياسي سلوك المخاطرة وخبرات الإساءة النفسية لجمع البيانات. تم تحليل البيانات باستخدام مجموعة من الأدوات الإحصائية، منها معامل الارتباط بيرسون، اختبار t للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA).

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين خبرات الإساءة النفسية وسلوك المخاطرة لدى طلاب الثانوية المهنية. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في سلوك المخاطرة، حيث أظهر الذكور مستويات أعلى من المخاطرة مقارنة بالإناث. من جهة أخرى، لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة أو الصفوف الدراسية فيما يتعلق بسلوك المخاطرة وخبرات الإساءة النفسية. توصي الدراسة بضرورة تطوير برامج إرشادية ونفسية في المدارس المهنية لتعزيز الوعي بالمخاطر المحتملة وتقديم الدعم النفسي للطلاب الذين يعانون من خبرات الإساءة النفسية. كما تقترح الدراسة إجراء

سلوك المخاطرة وعلاقته بخبرات الاساءة النفسية لدى عينة من طلبة الثانوية المهنية في محافظة حماه

بحوث مستقبلية تستهدف قياس أثر البرامج الإرشادية على تعديل سلوك المخاطرة لدى طلاب الثانوية المهنية..

الكلمات المفتاحية:

سلوك المخاطرة ، خبرات الاساءة النفسية ، الثانوية المهنية.

Childhood psychological abuse experiences and its relationship with risk-taking behavior among vocational high school student in Hama.

Abstract:

This study aims to explore the relationship between childhood psychological abuse experiences and risk-taking behavior among vocational high school students in Hama Governorate. The sample comprised 300 students, both male and female, from various vocational specializations (industry, commerce, home economics, computer), aged between 16 and 18 years. The study employed a descriptive-analytical method and utilized two scales: the Risk-Taking Behavior Scale and the Psychological Abuse Experiences Scale. Data were analyzed using various statistical tools, including Pearson correlation coefficient, independent samples t-test, and one-way ANOVA.

The results indicated a significant positive correlation between psychological abuse experiences and risk-taking behavior among vocational high school students. Additionally, there were significant gender differences in risk-taking behavior, with males exhibiting higher levels of risk-taking compared to females. However, no significant differences were found between different vocational specializations or grade levels concerning both risk-taking behavior and psychological abuse experiences. The study recommends developing counseling and psychological programs in vocational schools to raise awareness of potential risks and provide psychological support to students who have experienced psychological abuse. Future research is suggested to measure the impact of counseling programs on modifying risk-taking behavior among vocational high school students .

Keywords: Childhood psychological abuse experiences , risk-taking behavior, risk-taking behavior ,

.

يُعد السلوك الإنساني موضوعًا مركزيًا ومحوريًا في الدراسات النفسية والاجتماعية نظرًا لتأثيره المباشر وغير المباشر على جوانب الحياة المتعددة. وتتنوع هذه السلوكيات لتشمل من بينها سلوكيات المخاطرة التي تلقي بظلالها على سلامة الفرد والمجتمع. إذ يتخذ سلوك المخاطرة أشكالًا متعددة من التهور والمغامرة وصولاً إلى الأنشطة التي تنطوي على عدم الاكتراث بالعواقب (مطاري وفطوم، 2023، 158)، لذا فإن ظهوره يستحق التقصي والدراسة لمعرفة أسبابه وتأثيراته.

وفي سياق المجتمعات المعاصرة، يبرز سلوك المخاطرة كنتيجة لتفاعلات معقدة بين العوامل النفسية، الاجتماعية، والبيئية. وتظهر أهمية النظر إلى هذا السلوك من خلال تأثيره على قرارات الأفراد وممارساتهم اليومية التي قد تنطوي على مخاطر قد تؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها أو حتى كارثية. لذا، يتطلب فهم ديناميكيات هذه السلوكيات مقارنة شاملة تستكشف الأسباب الكامنة وراء اختيار الأفراد للمجازفة، وخصوصًا في سياقات تنسم بالضغوط النفسية أو التجارب المؤلمة مثل الإساءة النفسية. إذ تُعدّ خبرات الإساءة النفسية من العوامل المؤثرة بشكل كبير في النمو العاطفي والسلوكي للأفراد. تشمل هذه الخبرات مجموعة واسعة من السلوكيات التي تؤدي إلى أذى نفسي، مثل الإهانة، التجاهل، التهديد، الإساءة اللفظية، والتعرض للعنف الجسدي أو الجنسي الذي يحمل تأثيرات نفسية عميقة. وتُظهر الأبحاث أن الأطفال والمراهقين الذين يتعرضون لأشكال مختلفة من الإساءة النفسية غالبًا ما يعانون من مشاكل في التعامل مع الضغوط وقد يواجهون صعوبات في بناء أو الحفاظ على علاقات اجتماعية صحية (Martin et al., 2008). هذه الخبرات قد تسبب أيضًا اضطرابات مثل القلق، الاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات، مما يؤثر سلبًا على جودة حياة الفرد وقدرته على الأداء في مختلف جوانب الحياة (Klonsky & Moyer, 2005).

لذا تعتبر العلاقة بين سلوكيات المخاطرة وخبرات الإساءة النفسية معقدة وتشير الدراسات إلى أن الأفراد الذين يمرون بتجارب إساءة متكررة يميلون أكثر لتطوير سلوكيات مخاطرة كوسيلة للهروب

من الواقع أو كرد فعل تكيفي مع الضغوط النفسية التي يعيشونها (McCall & Gregory, 1975). تشير الأبحاث إلى أن هذه السلوكيات قد تظهر كمحاولات لاستعادة السيطرة على حياتهم أو كرد فعل على الشعور بالعجز الذي خلفته تجارب الإساءة (أبو علام وشريف، 1983). وهكذا، قد يسعى الأفراد الذين تعرضوا لإساءة نفسية لاتخاذ قرارات تحمل درجات عالية من الخطورة كطريقة لتحدي القيود التي شعروا بها خلال تجاربهم السابقة أو للشعور بنوع من الإثارة تفنقه حياتهم العادية، مما يدفعهم للتغلب على المشاعر السلبية التي يعانون منها (محمد، 2003).

وبناء على ما سبق تركز هذه الدراسة على تحليل العلاقة بين سلوك المخاطرة وتجارب الإساءة النفسية لدى عينة من طلبة الثانوية المهنية في محافظة حماه.

ثانياً: مشكلة البحث:

تُظهر الأبحاث المتزايدة في مجال علم النفس والسلوكيات البشرية ارتباطاً وثيقاً بين تجارب الإساءة النفسية وتطور سلوكيات المخاطرة، خاصة بين المراهقين. تُعد الإساءة النفسية، بما في ذلك الإهمال والإساءة الجسدية والعاطفية، من العوامل المؤثرة بشكل كبير على الصحة النفسية للأفراد، وقد تُسهم في زيادة ميلهم نحو اعتماد سلوكيات خطيرة كآلية للتعامل مع الضغوط أو كتعبير عن الاضطراب النفسي الذي يختبرونه (Salem Abou Mahmoud, 2009; Mohamed Azat, 2012).

وفي ظل ملاحظة أن نسبة كبيرة من الطلاب في المدارس المهنية بمحافظة حماه قد تعرضوا لأشكال مختلفة من الإساءة خلال مراحل حياتهم الأولى، يتبادر إلى الذهن تساؤل حول العلاقة المحتملة بين تلك التجارب والميل نحو سلوكيات المخاطرة في هذه الفئة العمرية. حيث أظهرت الدراسات أن نسبة كبيرة من الطلاب ضمن هذه الفئة العمرية تعرضوا لإساءة على مستويات متعددة، بما في ذلك الجسدية والعاطفية، مما قد يكون له تأثيرات مباشرة على سلوكياتهم (Awad Hanem, 2011; Ali Hala, 2009).

سلوك المخاطرة وعلاقته بخبرات الإساءة النفسية لدى عينة من طلبة الثانوية المهنية في محافظة حماه

من هنا تأتي الحاجة إلى دراسة أعمق لهذه الظواهر في محافظة حماه، وتحديدًا بين طلاب المرحلة الثانوية المهنية، لفهم كيفية تأثير خبرات الإساءة النفسية على تبني سلوكيات المخاطرة. وتسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

ما طبيعة العلاقة بين سلوكيات المخاطرة وخبرات الإساءة النفسية المختلفة التي تعرض لها طلاب الثانوية المهنية في محافظة حماه؟

ثالثاً: أهمية البحث:

تقسم أهمية هذا البحث الى أهمية نظرية وأهمية تطبيقية كالتالي:

الأهمية النظرية:

1. يسهم هذا البحث في تعميق الفهم النظري للعلاقة بين سلوكيات المخاطرة والإساءة النفسية، مما يعزز من القاعدة المعرفية في علم النفس والعلوم الاجتماعية. سيوفر تحليل هذه العلاقة في سياق محلي دليلاً إضافياً يمكن أن يُستخدم لدعم أو تعديل النظريات القائمة حول الآثار السلوكية للإساءة النفسية.

2. من خلال التركيز على عينة من طلبة الثانوية المهنية في محافظة حماه، يسلط البحث الضوء على كيفية تأثير السياقات الثقافية والاجتماعية المحلية على سلوكيات المخاطرة، مما يساهم في فهم أدق للتحديات الخاصة التي يواجهها الشباب في هذه المناطق.

3. النتائج المستخلصة من هذا البحث قد توفر أساساً لدراسات مستقبلية تسعى لاستكشاف العلاقات المعقدة بين أنواع مختلفة من الإساءات وأنماط السلوك المتعددة، بما في ذلك تأثير الجنس، العمر، والخلفية الاجتماعية-الاقتصادية.

الأهمية التطبيقية:

1. المعلومات التي يوفرها هذا البحث يمكن أن تستخدم في تصميم وتنفيذ برامج تدخل فعالة موجهة لطلاب المدارس المهنية، بهدف التقليل من السلوكيات المخاطرة وتعزيز استراتيجيات التكيف الصحية.

2. توفر نتائج البحث دليلاً يمكن المدرسين والموجهين والمرشدين التربويين استخدامه لتعزيز الوعي بأهمية الدعم النفسي والاجتماعي للشباب، خصوصاً أولئك الذين عانوا من تجارب إساءة.

3. يمكن أن تسهم الفهم العميق لعوامل الخطر المرتبطة بسلوكيات المخاطرة في تطوير استراتيجيات وقائية تستهدف الأطفال والمراهقين في المراحل الحرجة من تطوّرهم النفسي والاجتماعي.

4. يمكن ان تسهم نتائج البحث الحالي في إقامة جلسات توعية مخصصة للأهالي تضمن آثار الإساءة النفسية على الأبناء ونتائجها.

رابعاً: أهداف البحث:

يهدف هذا البحث الى:

1. التعرف على العلاقة بين درجات افراد العينة على مقياس خبرات الإساءة النفسية ودرجاتهم على مقياس سلوك المخاطرة.

2. التعرف على الفروق بين متوسطي درجات افراد العينة على مقياس سلوك المخاطرة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث).

3. التعرف على الفروق بين متوسطي درجات افراد العينة على مقياس خبرات الإساءة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث).

4. التعرف على الفروق بين متوسطي درجات افراد العينة على مقياس سلوك المخاطرة تبعاً لمتغير الصف

5. التعرف على الفروق بين متوسطي درجات افراد العينة على مقياس خبرات الإساءة النفسية تبعاً لمتغير الصف

6. التعرف على الفروق بين متوسطي درجات افراد العينة على مقياس سلوك المخاطرة تبعاً لمتغير الاختصاص

7. التعرف على الفروق بين متوسطي درجات افراد العينة على مقياس خبرات الإساءة النفسية تبعاً لمتغير الاختصاص

خامساً: فرضيات البحث:

يحاول البحث اختبار الفرضية الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة النفسية ودرجاتهم على مقياس سلوك المخاطرة لدى عينة الدراسة
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس سلوك المخاطرة تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس سلوك المخاطرة تعود الى متغير الاختصاص
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس سلوك المخاطرة تعود الى متغير الصف
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة النفسية تبعاً لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة النفسية تعود الى متغير الاختصاص.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة النفسية تعود الى متغير الصف

سادساً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1. سلوك المخاطرة (Risk-taking behavior):

- التعريف النظري: هو الاندماج في سلوكيات تبتعد بالأفراد عن المعايير المقبولة اجتماعياً في ثقافتهم بدرجة واضحة، وهو أمر يكون له تأثيرات بعيدة المدى على النواحي: الصحية ، والنفسية ، والاجتماعية للفرد.(Gullone, et al، 2000: 393)، فهو فعل يتضمن احتمالية المكسب أو الخسارة.(Beyth-Marom et al،1993 ،549).

- التعريف الإجرائي: في إطار هذه الدراسة، يعرف سلوك المخاطرة بناءً على الدرجة التي يحصل عليها الأفراد من عينة الدراسة على مقياس سلوك المخاطرة المستخدم في الدراسة الحالية.

2. خبرات الإساءة النفسية (experiences abuse psychological):

- التعريف النظري: يعرف الوليدي وأرنوط (57,2017) خبرات الإساءة النفسية بأنها التصرفات والسلوكيات المقصودة أو غير المقصودة من جانب الوالدين أو القائمين على الرعاية في مرحلة الطفولة من توبيخ واحتقار وإهانة وعدم تقبل وتهديد وتخويف وعقاب نفسي وعدم التسامح مع الأخطاء واللوم والقسوة وعدم تلقي الاهتمام والرعاية والحب الكافي وكذلك التفرقة في المعاملة.

سلوك المخاطرة وعلاقته بخبرات الإساءة النفسية لدى عينة من طلبة الثانوية المهنية في محافظة حماه

- التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة، خبرات الإساءة النفسية تعرف بناءً على الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على المقياس المستخدم لقياس خبرات الإساءة النفسية.

سابعاً: حدود البحث:

تم تحديد حدود البحث وفق الآتي:

- الحدود البشرية: عينة معينة من طلاب الثانويات المهنية في محافظة حماه.
- الحدود المكانية: تُحدد الدراسة في محافظة حماه ضمن خمس قطاعات (حماه المدينة- المنطقة الشرقية - المنطقة الغربية - المنطقة الجنوبية - المنطقة الشمالية)، وتركز على بعض الثانويات المهنية (الثانوية الصناعية الأولى- الثانوية الصناعية الثانية- الثانوية المهنية للحاسوب - الثانوية التجارية - الثانوية النسوية)
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث خلال شهر نيسان من عام 2024.
- الحدود العلمية: تتمثل في سلوك المخاطرة، خبرات الإساءة النفسية.

ثامناً: الجانب النظري للبحث:

أ- سلوك المخاطرة (Risk-taking behavior):

1. تعريف سلوك المخاطرة:

عرف جاكسون (1994) المخاطرة بأنها الميل إلى المجازفة والانغماس في ممارسة الأنشطة الخطرة بالنسبة للفرد. أما عياش بن شيخ، فقد رأى المخاطرة كسمة معرفية ذات وجهة اجتماعية تؤثر على سلوك الأفراد في مواجهة مواقف غير واضحة المعلومات، مما يؤدي إلى فقدان القدرة

على التحكم الانفعالي والمعرفي، ويترتب عليه سلوكيات خطرة مثل ارتكاب الحوادث نتيجة السياقة المتهورة ومخالفة القواعد المرورية(بن شيخ، 2008، ص32).

ومن جهة أخرى، يعتبر (2003) David Le Breton أن سلوك المخاطرة هو كل سلوك يقوم به الشباب ويحتوي على مستوى كبير من إمكانية التعرض للإصابة أو الموت أو الإضرار بمستقبلهم الشخصي أو صحتهم إلى درجة تهدد إدماجهم الاجتماعي. أما (2003) Pierre-G. Coslin ، فيرى أن سلوك المخاطرة هو ذلك السلوك الذي يمكن أن ينتج عنه نتائج خطيرة سواء للشخص الذي يمارسه أو للآخرين، حيث يعتبر مخالفة للمعايير الاجتماعية أو القوانين بشكل عام. ويعرف E. Stelmach و A. Varoone المخاطرة بأنها كل سلوك واعٍ أو غير واعٍ يصاحبه شعور بعدم اليقين بشأن النتائج السلبية أو الإيجابية، سواء كانت جسمية، اقتصادية، نفسية، أو اجتماعية تؤثر على الفرد أو الآخرين (Demeulemeester & Bantuelle، 2008، 37)

كما عرفت بوعيشة (2012) سلوك المخاطرة بأنه ميل الفرد نحو توريط نفسه في أحداث أو ظروف خطرة قد تضر به، كأنه يغامر بحياته أو مكانته أو أمواله. وقد يكون هذا السلوك ناتجاً عن عوامل شعورية مثل حب الظهور والفخر، أو دوافع لا شعورية مثل الرغبة الملحة في تأكيد الذات وإثباتها أو إيدائها، وغالباً ما تكون مزيجاً من الاثنين معاً(بوعيشة، 2012، 69)

وتعرّف بأنها الأفعال التي تزيد من خطر الإصابة بالمرض أو الأذى، والتي يمكن أن تؤدي لاحقاً إلى الإعاقة أو الوفاة أو المشاكل الاجتماعية. تشمل السلوكيات الأكثر خطورة شيوعاً العنف، وإدمان الكحول، واضطراب تعاطي التبغ، والسلوكيات الجنسية المحفوفة بالمخاطر، واضطرابات الأكل(Gupta & Tariq، 2023، 1).

2. النظريات التي قامت بتفسير سلوك المخاطرة:

1. نظرية الدوافع والحاجات :

أشار ماسلو (1970) إلى أن الإنسان لديه حاجات أساسية تنتظم في تدرج هرمي، حيث تأتي الحاجات الفسيولوجية في قاعدة الهرم وتليها الحاجة إلى الأمان، ثم الحاجة إلى تحقيق الذات في القمة. يعتبر ماسلو أن إحباط هذه الحاجات الأساسية يؤدي إلى سلوكيات خطيرة (Maslow ، 1970، 39).

يختلف الناس في أهدافهم ومستوى طموحهم بناءً على دوافعهم الشخصية، فالذين لديهم دافع للاستكشاف أو المخاطرة يكونون أكثر ميلاً للسلوكيات الخطرة مثل القفز من الأماكن المرتفعة (شلتز ، 1983، 294).

يمكن القول أن نظرية الدوافع والحاجات تفسر سلوك المخاطرة كوسيلة لإشباع الحاجات الفسيولوجية أو الحاجة إلى تقدير الذات وتحقيق الذات، وأن تزايد الدوافع يؤدي إلى زيادة الحاجة لإشباعها مما قد يتطلب تبني سلوك المخاطرة.

2. نظرية التعلم الاجتماعي:

طور باندورا نظرية التعلم الاجتماعي بعد تأثره بتجارب روكر وأفكاره، وتُعرف أيضاً بالمحاكاة أو النمذجة. يرى باندورا أن السلوك يتم تعلمه من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وإذا تم تعزيز هذا السلوك فإنه يسعى لتقليده. (Bandura, 1977, 40)

يعتمد التعلم بالملاحظة على فكرة أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات ومشاعر وتصرفات الآخرين، ويستطيع أن يتعلم من ملاحظة استجاباتهم وتقليدهم (حسن، 2001، 61).

3. النظريات المعرفية:

تركز النظريات المعرفية على أن سلوك الفرد وعملياته النفسية يتوقفان على الطريقة التي يدرك بها الأشياء ويفكر بها، بالإضافة إلى توقعاته للنتائج المحتملة (الطيب، 1989، 121).

تتضمن هذه النظريات النظرية السببية للفعل (Theory of Reasoned Action) والتي تفيد بأن المتغيرات المعرفية تفسر السلوك من خلال تأثير الاتجاهات والمعايير الذاتية والرغبات المعرفية (Terry et al., 1993,356).

نظرية معلومات التخطيط المعرفي مقابل معلومات التكرار النسبية (Cognitive Scenario Information Versus Relative Frequency Information) تقترح أن الأفراد يستخدمون عمليات معرفية لتقدير الاحتمالية بناءً على المعلومات المستمدة من تجارب سابقة أو التصورات المستقبلية أو المعرفة بالعوامل العشوائية. (Hendrickx et al., 1989,41)

تؤكد هذه النظريات على العلاقات بين سلوك المخاطرة والعوامل المعرفية والدافعية، حيث أن الدوافع والحاجات والتعلم بالملاحظة والمعرفة كلها تلعب دوراً مهماً في تحديد السلوكيات الخطرة.

1. تعريف خبرات الإساءة النفسية

يذكر (Doherty & Berglund, 2008) أنه لا يوجد تعريف موحد للإساءة النفسية، لكن يُجمع الباحثون ومقدمو الرعاية على أنها تدمير منهجي لتقدير الشخص لذاته أو إحساسه بالأمان، وغالباً ما تحدث في العلاقات التي تتسم بتفاوتات في القوة والسيطرة. تتضمن هذه الإساءة تهديدات بالضرر أو التخلي، والإذلال، والحرمان من الاتصال، والعزلة، وأساليب وسلوكيات أخرى تؤثر نفسياً. تُستخدم مجموعة متنوعة من المصطلحات بالتبادل مع الإساءة النفسية، منها الإساءة العاطفية، والإساءة اللفظية، والقسوة العقلية، والإرهاب الحميم، والاعتداء النفسي. عندما تحدث الإساءة في أماكن الرعاية السكنية، غالباً ما تُعرف بالإساءة المنهجية أو المؤسسية.

في الماضي، اعتبر الباحثون أن الإساءة النفسية هي نتيجة لأشكال أخرى من الإساءة، مثل الاعتداء الجسدي أو الجنسي (Garbarino, 1990). ومع ذلك، يُفهم الآن أن الإساءة النفسية هي شكل منفصل ومتميز من أشكال الإساءة (Arias & Pape, 1999). وقد أكد الباحثون أن الإساءة النفسية هي نوع شائع وهام من العنف بين الأشخاص، نظراً لقوة تأثيرها وآثارها القصيرة والطويلة المدى. ويرى العديد من الباحثين أن الضحايا يعانون من صدمة أكبر نتيجة للإيذاء النفسي الشديد والمستمر مقارنةً بالاعتداء الجسدي غير المتكرر (Hildyard & Wolfe, 2002).

2. النظريات المفسرة لخبرات الإساءة النفسية:

النظرية النفسية الاجتماعية: يعتبر آدلر، أحد أنصار هذه النظرية، أن الذكريات المبكرة تلعب دوراً حاسماً في تشكيل أسلوب حياة الفرد. يعتقد آدلر أن هناك مؤثرات مبكرة تهيئ الطفل لاختيار أسلوب حياة غير صحي، حيث يعاني بعض الأطفال من شعور بالنقص نتيجة لعجز بدني أو عقلي، مما يجعلهم يشعرون بالفشل. كما أن إهمال الطفل يمكن أن يؤدي إلى عواقب وخيمة؛ فالأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة في طفولتهم غالباً ما يصبحون معادين للمجتمع في مرحلة البلوغ، ويهيمن عليهم دافع الانتقام. هذه الظروف المبكرة تسهم في تكوين مفاهيم وتصورات خاطئة عن العالم، مما يؤدي إلى تطوير أسلوب حياة مرضي (هول ولندزي، 1971).

النظرية المعرفية :

يرى أنصار النظرية المعرفية أن إساءة المعاملة من قبل الوالدين تعود إلى نقص في المهارات الإدراكية والمعرفية لدى الوالدين فيما يتعلق بفهم مراحل النمو واحتياجات كل مرحلة عمرية. هذا النقص في الفهم يؤدي إلى توقعات غير واقعية من الأطفال، مما يتسبب في شعورهم بالإساءة النفسية. عدم القدرة على فهم طبيعة ومتطلبات كل مرحلة من مراحل النمو يؤدي إلى استخدام أساليب غير مناسبة في التربية، مما يعد إساءة معاملة. تعد النظرية المعرفية من أكثر النظريات

قبولاً لتفسير إساءة المعاملة الوالدية، حيث تعتمد على نقص المعلومات والمعرفة حول خصائص النمو ومهارات التربية السليمة (Azar & Weinzier, 2005)

نظرية صدمة الذات:

تفترض هذه النظرية البنائية لنمو الذات أن قدرات الفرد، مثل القدرة على التحمل وتهئية النفس في أوقات الشدة، ضرورية لتنظيم الذات والحفاظ على تماسك الهوية. وفقاً لما كان وبيرلمان، فإن الأحداث الصادمة، خاصة في مرحلة الطفولة، يمكن أن تؤثر سلباً على هذه القدرات، مما يؤدي إلى صعوبات في تقدير الذات واضطراب في الهوية والعلاقات الشخصية. طور برير هذه النظرية وأطلق عليها اسم "نظرية صدمة الذات"، محاولاً تفسير التأثيرات طويلة المدى للإساءة الجنسية في الطفولة. يفترض هذا النموذج أن ردود الفعل الانفعالية للمثيرات المرتبطة بالإساءة تتشكل عن طريق الاشتراط الكلاسيكي، مما يزيد من نشاط هذه الاستجابات الانفعالية المشروطة. يحدد النموذج ثلاث قدرات رئيسية للفرد: الهوية، والعلاقات، والتنظيم، والتي يعتمد عليها الفرد في مواجهة الاضطراب الانفعالي الناتج عن الذكريات المرتبطة بالأحداث الصادمة. تهدف هذه القدرات إلى تمكين الفرد من مواجهة فعالة دون اللجوء إلى أساليب مواجهة غير تكيفية (الوليدي وأرنوط، 2017).

ج- الدراسات السابقة:

أ- الدراسات التي تناولت سلوك المخاطرة:

1) دراسة لندزي (Amerca (Lindsay, 2005)

بعنوان: أساليب اتخاذ القرار المرتبطة بسلوك القيام بالمخاطرة لدى المراهقين

Decision-making styles associated with risk-taking behavior in adolescents

سلوك المخاطرة وعلاقته بخبرات الاساءة النفسية لدى عينة من طلبة الثانوية المهنية في محافظة حماه

الهدف: هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب اتخاذ القرار المرتبطة بسلوك القيام بالمخاطرة لدى المراهقين .

العينة: شملت الدراسة عينة من 71 مراهقاً تتراوح أعمارهم بين 17 و 20 سنة .

المنهجية: استخدم الباحث مقياس المشاركة بالمخاطرة، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي . (ANOVA)

النتائج: أظهرت النتائج أن المشاركين الذين يتخذون قرارات تحليلية كانوا أقل احتمالاً لاختيار السلوكيات المخاطرة مقارنةً بالمشاركين الذين يعتمدون على القرارات الحدسية والوجدانية .

2) دراسة المشلب (2006) بغداد

بعنوان: سلوك المخاطرة وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية (الرابع - الخامس).

الهدف: استهدفت الدراسة قياس سلوك المخاطرة ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية (الرابع والخامس)، والتعرف على العلاقة بينهما .

العينة: تألفت العينة من 828 طالباً من الصفين الرابع والخامس الإعدادي .

المنهجية: استخدمت الدراسة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين التائي، ومعادلة هوييت كوسائل إحصائية .

النتائج: أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سلوك المخاطرة ودافع الإنجاز الدراسي. كما كان متوسط درجات الطلبة على مقياس سلوك المخاطرة ودافع الإنجاز الدراسي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياسين .

3) دراسة جوامير(2011) بغداد

بعنوان: أثر برنامج إرشادي معرفي في تعديل سلوك المخاطرة لدى طالبات المرحلة الإعدادية

الهدف: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي معرفي لتعديل سلوك المخاطرة لدى طالبات المرحلة الإعدادية، والتعرف على أثر هذا البرنامج.

العينة: شملت العينة 60 طالبة من الصف الرابع الإعدادي .

المنهجية: قامت الباحثة ببناء مقياس مكون من ثلاث مجالات (تقليد النموذج، المجازفة، والخبرة السابقة) وتكون المقياس من 34 فقرة. تم حساب الصدق والثبات باستخدام طريقتي الاختبار وإعادة الاختبار (0.83) وطريقة ألفا كرونباخ (0.80).

النتائج: أظهرت النتائج أن الطالبات في المرحلة الإعدادية لديهن سلوك مخاطرة، وأن البرنامج الإرشادي المعرفي كان فعالاً في تعديل هذا السلوك .

ب- الدراسات التي تناولت خبرات الإساءة النفسية:

دراسة(London Bifulco et al. (2002

بعنوان: استكشاف الإساءة النفسية في الطفولة II: الارتباط مع أنواع أخرى من الإساءة والاكتئاب السريري في مرحلة البلوغ

الهدف: هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الإساءة النفسية في الطفولة والاكتئاب والسلوك الانتحاري في سن الرشد .

العينة: تكونت عينة الدراسة من 204 سيدة تعرضن للإساءة النفسية من الوالدين خلال طفولتهن. **المنهجية:** استخدمت الدراسة منهجية تحليلية لتحليل بيانات الإساءة النفسية وتأثيرها على الاكتئاب والسلوك الانتحاري في مرحلة الرشد .

النتائج: أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين التعرض للإساءة النفسية في الطفولة وزيادة احتمالات الإصابة بالاكتئاب والسلوك الانتحاري في سن الرشد .

دراسة الوليدي وأرنوط (2017) السعودية

بعنوان: خبرات الإساءة النفسية في مرحلة الطفولة وعلاقتها باضطراب التشوه الوهمي للجسد لدى طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

الهدف: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى خبرات الإساءة النفسية في الطفولة واضطراب التشوه الوهمي للجسد لدى طلبة الجامعة، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بينهما، والتحقق من الفروق بناءً على النوع، وإمكانية التنبؤ باضطراب التشوه الوهمي للجسد من خلال درجات خبرات الإساءة النفسية.

العينة: شملت عينة البحث 237 طالباً وطالبة من طلبة الجامعة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على استخدام مقاييس لتقييم خبرات الإساءة النفسية في الطفولة واضطراب التشوه الوهمي للجسد. تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاءات الوصفية والاستدلالية.

النتائج: أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض من خبرات الإساءة النفسية في الطفولة ومستوى متوسط من اضطراب التشوه الوهمي للجسد لدى طلبة الجامعة. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين خبرات الإساءة النفسية واضطراب التشوه الوهمي للجسد. لم تكن هناك فروق دالة إحصائية تعزى إلى النوع في كل من خبرات الإساءة النفسية واضطراب التشوه الوهمي للجسد.

كما تبين أن خبرات الإساءة النفسية في الطفولة تعد منبئاً دالاً إحصائياً لاضطراب التشوه الوهمي للجسد.

دراسة ريفيدي (2020) السعودية

بغنوان: خبرات الإساءة النفسية في مرحلة الطفولة وعلاقتها بالرهاب الاجتماعي والاكتئاب لدى طالبات جامعة الملك خالد

الهدف: هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة خبرات الإساءة النفسية بالرهاب الاجتماعي والاكتئاب لدى طالبات الجامعة.

العينة: تكونت عينة الدراسة من 400 طالبة من طالبات الجامعة.

المنهجية: استخدمت الدراسة مقاييس متعددة لتقييم خبرات الإساءة النفسية، والرهاب الاجتماعي، والاكتئاب. تم تطبيق أدوات البحث التي أعدتها الباحثة نفسها .

النتائج: توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين خبرات الإساءة النفسية وكل من الرهاب الاجتماعي والاكتئاب لدى طالبات الجامعة .

تعقيب على الدراسات السابقة:

تشترك الدراسات السابقة مع دراستنا في هدفها الأساسي المتمثل في استكشاف العلاقة بين الإساءة النفسية في الطفولة وسلوكيات معينة في مراحل لاحقة من الحياة، سواء كان ذلك في مرحلة المراهقة أو البلوغ. على سبيل المثال، دراسة (Bifulco et al. (2002 تناولت تأثير الإساءة النفسية على الاكتئاب والسلوك الانتحاري في سن الرشد، بينما ركزت دراسة الوليدي وأرنوط (2017) على اضطراب التشوه الوهمي للجسد لدى طالبة الجامعة. من ناحية أخرى، استهدفت دراسة ريفيدي

(2020) الكشف عن العلاقة بين الإساءة النفسية والرهاب الاجتماعي والاكتئاب لدى طالبات الجامعة. حيث تشابهت هذه الدراسات مع دراستنا في التركيز على الإساءة النفسية في الطفولة، لكن ما يميز دراستنا هو استهدافها لطلاب الثانوية المهنية وسلوك المخاطرة لديهم.

بينما اعتمدت دراسة Bifulco et al. (2002) على منهجية تحليلية شاملة لتقييم العلاقة بين الإساءة النفسية في الطفولة والاكتئاب والسلوك الانتحاري، استخدمت دراسات الوليدي وأرنوط (2017) ورفيدي (2020) أدوات قياس مختلفة لقياس الإساءة النفسية والنتائج النفسية الأخرى مثل التشوه الوهمي للجسد والرهاب الاجتماعي والاكتئاب. في المقابل، تميزت دراستنا بتركيزها على عينة محددة من طلاب الثانوية المهنية في محافظة حماه، وتقييم تأثير الإساءة النفسية على سلوك المخاطرة. كما أن استخدامنا لمقياس سلوك المخاطرة كان مناسباً لتحديد مدى انخراط الطلاب في سلوكيات قد تكون خطرة نتيجة لتجاربهم النفسية السابقة.

ما يميز دراستنا عن الدراسات السابقة هو التركيز على فئة محددة من الشباب في بيئة تعليمية مهنية، وتحليل تأثير التخصص الدراسي والصف الدراسي على سلوك المخاطرة وخبرات الإساءة النفسية. بالإضافة إلى ذلك، تهدف دراستنا إلى تحليل الفروق بين الجنسين في سلوك المخاطرة وخبرات الإساءة النفسية، وهو ما يضيف بعداً إضافياً للتحليل لم يكن موجوداً بنفس الشمولية في الدراسات السابقة. توفر هذه المقارنة رؤية شاملة للفروق والاتجاهات المختلفة، وتساهم في تطوير برامج توعية وإرشاد مستندة إلى نتائج البحث لدعم الطلاب في هذه المرحلة الحساسة من حياتهم.

تاسعاً: منهج البحث وإجراءاته:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي فهو "منهج واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة، بعد جمع معلومات كافية، ويقدم لها وصفاً كمياً أو نوعياً" (عمار والموسوي، 2014،

ص20)

عاشراً- مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث جميع طلاب المرحلة الثانوية للتعليم المهني، والبالغ عددهم (11937) طالباً من اختصاصات (الصناعة، التجارة ، الفنون النسوية، الحاسوب) الصادرة عن تربية في مدينة حماه لعام (2024) ، وقد أختيرت عينة عشوائية بسيطة، ومثلت نسبة (3%) من حجم المجتمع الأصلي، وتم اختيار العينة بالاستناد على قانون مورغان ((Krejcie & Morgan, 1970):

$$n = \frac{X^2 N p (1-p)}{e^2 (N-1) + x^2 p (1-p)}$$

- وفيما يلي تفسير رموز معادلة مورجان:

جدول (1) تفسير رموز معادلة مورجان.

الرمز	دلالة الرمز
n=	حجم العينة
N=	حجم المجتمع
e=	هامش الخطأ يساوي 5%.
X ² =	3.841
P=	50%
اعتمدت الباحثة مستوى الثقة (95%)	

وبلغ حجم العينة وفق معادلة (مورجان) (372) طالباً، وقامت الباحثة بتوزيع الاستمارة على (315) طالباً، الذين استطاعت الوصول إلى مدارسهم المهنية في مدينة حماة، وتم ائلاف (15) استمارة وذلك لعدم صلاحيتها، وبالتالي بلغ حجم العينة النهائية (300) طالباً من مرحلة التعليم المهني في مدينة حماة أي ما يقارب حجم العينة الناتج عن المعادلة المذكورة، وفيما يلي وصف عينة البحث النهائية حسب المتغيرات الأساسية، وفيما يلي وصف عينة البحث حسب متغيرات البحث الأساسية:

1- توزع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس:

الجدول(2) توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

النسبة المئوية	العدد	الجنس
62%	185	ذكر
38%	115	انثى
100%	300	المجموع

يبين الجدول السابق توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس، وقد بلغ عدد أفراد العينة (الذكور)(185) وبنسبة (62%)، و(115) من (الإناث) وبنسبة (38%) من العينة المستهدفة بالتطبيق.

2- توزع أفراد العينة حسب متغير الاختصاص:

الجدول(3) توزع أفراد العينة حسب متغير الاختصاص.

النسبة المئوية	العدد	الاختصاص
29%	86	حاسوب
26%	78	تجارة
24%	71	فنون
21%	65	صناعة
100%	300	المجموع

يبين الجدول السابق توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الاختصاص، فقد بلغ عدد أفراد العينة من الاختصاص(حاسوب) (86) وبنسبة (29%)، واختصاص (تجارة) فعددهم(78) وبنسبة(26%) واختصاص (فنون) فعددهم (71) وبنسبة(24%)، أما اختصاص (صناعة) فعددهم(65) وبنسبة(21%) من العينة المستهدفة بالتطبيق.

3- توزع أفراد العينة حسب متغير الصف:

الجدول (4) توزيع أفراد العينة حسب متغير الصف الدراسي.

الصف الدراسي	العدد	النسبة المئوية
الأول الثانوي	110	37%
الثاني الثانوي	96	32%
الثالث الثانوي	94	31%
المجموع	300	100%

يبيّن الجدول السابق توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الصف الدراسي، فقد بلغ عدد أفراد العينة من الصف (الأول الثانوي) (110) ونسبة (37%)، والطلاب من الصف (الثاني الثانوي) فعددهم (96) ونسبة (32%)، أما طلاب (الثالث الثانوي) فعددهم (94) ونسبة (31%) من العينة المستهدفة بالتطبيق.

أدوات البحث:

لإظهار ودراسة نتائج البحث، اقتضى ذلك اعتماد أداتين:

أولاً- مقياس سلوك المخاطرة:

1- وصف المقياس: بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت سلوك المخاطرة تم اختيار المقاييس التالية: مقياس المجازفة في اتخاذ القرار لطلبة الجامعة (علي وأحمد، 2000)، ومقياس سلوك المخاطرة لدى طلبة الجامعة (أحمد، 1996)، ومقياس سلوك المخاطرة لدى طلاب المرحلة الإعدادية (المشالب، 2006)، مقياس المخاطرة لدى العاطلين عن العمل (هاشم، 2010)، ومقياس سلوك المخاطرة لدى طالبات المرحلة الإعدادية (جوامبر، 2011).

واشتقت الباحثة من الدراسات السابقة (32) موقفاً من المواقف التي تمثل سلوك المخاطرة، ووضعت لتلك المواقف خمس اختيارات، مما يتيح للمستجيب أن يختار إحدى البدائل الخمسة لتلك المواقف وفقاً لما ينسجم مع موقفه واتجاهه، وأعلى درجة للبديل الصحيح (5)، وأدنى درجة للبديل الخاطئ (1)، والدرجة العظمى هي (160) والدرجة الصغرى (32)، والمتوسط الحسابي للمقياس (98) درجة.

2- الدراسة السيكمترية لمقياس سلوك المخاطرة: قامت الباحثة بتطبيق مقياس (سلوك المخاطرة) على (30) طالباً من التعليم المهني في مدينة حماة من (خارج عينة البحث)، وذلك للتأكد من صدقه وثباته وإمكانية استخدامه.

أولاً- صدق مقياس سلوك المخاطرة: قامت الباحثة بالتحقق من الصدق بطريقتين، وفق الآتي:

1- صدق المحكمين :

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على (9) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي وذلك بغية التأكد من صدقه، وأن بنوده تقيس ما وضعت لقياسه، ومدى دقة الصياغة اللغوية للبنود ومناسبتها لعينة البحث وللمجال المراد دراسته، حيث أشار السادة المحكمون إلى بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها، والتي كانت حول إعادة صياغة بعض البنود لتصبح أكثر دقة. والجدول التالي يوضح ذلك:

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
3- عندما تتخذ قراراً معيناً فإنك: أ- تراجع للتأكد من مصداقيته ب- تتخذه بدون تردد ج- تمتنع عن تنفيذه د- تستعين بمشورة الآخرين هـ- تتراجع عنه عند اعتراض الآخرين عليه	عندما يطلب منك أن تتخذ قراراً معيناً فإنك: أ- تراجع للتأكد من مصداقيته ب- تتخذه بدون تردد ج- تمتنع عن تنفيذه د- تستعين بمشورة الآخرين هـ- تتراجع عنه عند اعتراض الآخرين عليه

12- لو كنت في امتحان وكانت الأسئلة صعبة فإنك: أ-تحاول الإجابة بما تمتلك من معلومات ب-تنسحب من الامتحان ج-تلجأ لمحاولات الغش عندما تتاح لك الفرصة د-تتحدى الامتحان هـ-لا تجيب عن الأسئلة	12- لو كنت في امتحان وكانت الأسئلة صعبة فإنك: أ-تحاول الإجابة بما تمتلك من معلومات ب-تطلب تأجيل الامتحان ج-تلجأ لمحاولات الغش عندما تتاح لك الفرصة د-تتحدى الامتحان هـ-لا تجيب عن الأسئلة
عندما تعود ليلاً إلى البيت بمفردك فإنك: أ-لا تجازف الرجوع بمفردك ب-لا تبالي من أي مخاطر وتعود بمفردك ج-تحاول اصطحاب أحد اصدقائك د-تحاول تغيير طريقك إلى طريق آخر أكثر أماناً هـ-تردد أصواتاً مختلفة وانت تسير بمفردك على الطريق	14- عندما تعود ليلاً إلى البيت بمفردك فإنك: أ-لا تجازف الرجوع بمفردك ب-لا تبالي من أي مخاطر ج-تحاول اصطحاب أحد اصدقائك د-تحاول تغيير طريقك إلى مسلك آخر هـ-تردد أصواتاً مختلفة بمفردك
17- إذا كنت في البيت أو في القسم الداخلي وكان هناك خطر تجوال وعندك مريض يحتاج ل إعطائه الإبر فإنك: أ-تمتنع عن حقن الإبر ب-تنتظر لحين رفع خطر التجوال ج-لا تبالي بحقن الإبر د-تقوم بإسعاف المريض وتخاطر بحقن الإبر هـ-تفكر بتمهل قبل حقن الإبر	17- إذا كنت في البيت أو في القسم الداخلي وكان هناك خطر تجوال وعندك مريض ولا تحسن إعطائه الإبر فإنك: أ-تمتنع عن زرق الإبر ب-تنتظر لحين رفع خطر التجوال ج-لا تبالي بزرق الإبر د-تقوم بإسعاف المريض وتخاطر بزرق الإبر هـ-تفكر بتمهل قبل زرق الإبر

2- الصدق البنيوي (صدق الاتساق الداخلي):

حسبت الباحثة معاملات ارتباط (Pearson) بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس سلوك المخاطرة ككل، ويوضح الجدول الآتي النتائج :

الجدول (5) يوضح نتائج معاملات الصدق البنيوي لبنود مقياس سلوك المخاطرة مع الدرجة الكلية

البند	معامل الارتباط	الدالة	البند	معامل الارتباط	الدالة	البند	معامل الارتباط	الدالة	البند	معامل الارتباط	الدالة
1	**0.58	0.01	9	**0.42	0.01	17	**0.66	0.01	25	**0.55	0.01
2	**0.59	0.01	10	**0.77	0.01	18	**0.78	0.01	26	**0.79	0.01
3	**0.74	0.01	11	**0.68	0.01	19	**0.68	0.01	27	**0.60	0.01
4	**0.54	0.01	12	**0.84	0.01	20	**0.65	0.01	28	**0.48	0.01
5	**0.88	0.01	13	**0.63	0.01	21	**0.89	0.01	29	**0.75	0.01
6	**0.48	0.01	14	**0.80	0.01	22	**0.85	0.01	30	**0.90	0.01
7	**0.53	0.01	15	**0.72	0.01	23	**0.73	0.01	31	**0.61	0.01
8	**0.81	0.01	16	**0.62	0.01	24	**0.69	0.01	32	**0.78	0.01

من خلال الجدول السابق؛ يتبين أنّ معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وأنّ معاملات ارتباط تراوحت بين (0.42) و (0.90) وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، وتشير إلى أنّ بنود الاستبانة تتمتع بتجانس واتساق داخلي مناسبين.

ثانياً: ثبات مقياس سلوك المخاطرة:

تمّ التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقتين :

1- ألفا كرونباخ : تمّ حساب الثبات عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ.

2- التجزئة النصفية : تمّ حساب الثبات بهذه الطريقة باستخراج معامل سبيرمان - براون.

الجدول (6) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس سلوك المخاطرة

سبيرمان براون	عدد البنود	مقياس سلوك المخاطرة
0.79	32	
ألفا كرونباخ	عدد البنود	
0.83	32	

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات وفقاً لطريقة (التجزئة النصفية) بلغت (0.79)، وبالنسبة لطريقة (الفا كرونباخ) بلغت (0.83) وهي درجات مرتفعة وتشير إلى ثبات بنود الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق النهائي، وبناءً على نتائج التحقق من الصدق والثبات، يمكننا القول: أنَّ مقياس سلوك المخاطرة يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات مما يؤهله للاستخدام على عينة البحث الأساسية.

ثانياً: مقياس خبرات الإساءة النفسية:

1- وصف المقياس: قامت الباحثة بإعداد مقياس خبرات الإساءة النفسية لطلاب مرحلة التعليم المهني في مدينة حماة، من خلال الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، والاستفادة من المحكات التشخيصية للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5)، وكذلك الاطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بذلك (مخير وعبد الرزاق، 2004؛ الزعبي، 2017؛ المسحر، 2007) واشتقت الباحثة من الدراسات السابقة (35) عبارة، واعتمدت على مقياس ليكارت الرباعي وفقاً لبداً (دائماً، غالباً، نادراً، أبداً)، وتم وضع قيمة عددية لاستجابات أفراد العينة عبر تحديد إطار لكل إجابة من هذه الإجابات، إذ تبدأ من رقم (4) والتي تدلّ على أعلى بديل (دائماً)، ورقم (1) التي تدلّ على أدنى بديل (أبداً)، والدرجة العظمى للمقياس هي (140) والدرجة الصغرى (35)، ومتوسط المقياس (103)، وكلما ارتفعت درجة الفرد على المقياس دل ذلك على ارتفاع خبرات الإساءة النفسية لديه، وكلما انخفضت درجته دل ذلك على انخفاض خبرات الإساءة النفسية لديه.

2- الدراسة السيكمترية لمقياس خبرات الإساءة النفسية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس (خبرات الإساءة النفسية) على (30) طالباً من التعليم المهني في مدينة حماة من (خارج عينة البحث)، وذلك للتأكد من صدقه وثباته وإمكانية استخدامه، وهي ذاتها التي سحبت لمقياس (سلوك المخاطرة).
أولاً: صدق مقياس خبرات الإساءة النفسية: قامت الباحثة بحساب الصدق بطريقتين، وفق الآتي:

1- صدق المحكمين :

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على (9) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي وذلك بغية التأكد من صدقه، وأن بنوده تقيس ما وضعت لقياسه، ومدى دقة الصياغة اللغوية للبند ومناسبتها لعينة البحث وللمجال المراد دراسته، حيث أشار السادة المحكمون إلى بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها والتي كانت حول إعادة صياغة بعض البنود لتصبح أكثر دقة. والجدول التالي يوضح ذلك:

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
8- لم يسمح لي بالتعبير عن آرائي	لم أتمكن من التعبير عن رأيي
34- كان لا يبالي احد والداي مما اشتكي	لا احد يهتم لشكواي
35- كان يتم رفض الخروج معي الى المنزهات	منعت من الذهاب مع والداي الى المنزهات

2- الصدق البنيوي (صدق الاتساق الداخلي):

حسبت الباحثة معاملات ارتباط (Pearson) بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس خبرات الإساءة النفسية ككل، ويوضح الجدول الآتي النتائج :

الجدول (7) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس خبرات الإساءة النفسية مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	الارتباط	الدلالة	رقم الفقرة	الارتباط	الدلالة	رقم الفقرة	الارتباط	الدلالة
1	.80**	0.01	13	.89**	0.01	26	.59**	0.01
2	.62**	0.01	14	.76**	0.01	27	.68**	0.01
3	.85**	0.01	15	.65**	0.01	28	.89**	0.01
4	.70**	0.01	16	.84**	0.01	29	.91**	0.01
5	.88**	0.01	17	.61**	0.01	30	.52**	0.01
6	.82**	0.01	18	.80**	0.01	31	.67**	0.01
7	.76**	0.01	19	.67**	0.01	32	.67**	0.01
8	.73**	0.01	21	.72**	0.01	33	.67**	0.01
9	.75**	0.01	22	.54**	0.01	34	.78**	0.01
10	.71**	0.01	23	.55**	0.01	35	.57**	0.01
11	.63**	0.01	24	.66**	0.01			
12	.71**	0.01	25	.72**	0.01			

يتبين من خلال الجدول السابق؛ أن معاملات ارتباط كل بند من بنود مقياس خبرات الإساءة النفسية بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وأن معاملات ارتباط تراوحت بين (0.54) و(0.91) وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المقبولة والمرتفعة، وتشير إلى أن بنود الاستبانة تتمتع بتجانس واتساقٍ داخلي مناسبين.

ثانياً: ثبات مقياس خبرات الإساءة النفسية:

تمّ التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقتين:

1- ألفا كرونباخ: تمّ حساب الثبات عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ.

2- التجزئة النصفية : تمّ حساب الثبات باستخراج معامل سبيرمان - براون.

الجدول (8) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس خبرات

الإساءة النفسية

سبيرمان براون	عدد البنود	مقياس خبرات الإساءة النفسية
0.91	35	
ألفا كرونباخ	عدد البنود	
0.87	35	

نلاحظ من الجدول السابق؛ أنّ معاملات الثبات وفقاً لطريقة (التجزئة النصفية) بلغت (0.91)، وبالنسبة لطريقة (ألفا كرونباخ) بلغت (0.87) وهي درجات مرتفعة؛ وتشير إلى ثبات بنود المقياس وصلاحياتها للتطبيق النهائي، وبناءً على نتائج التحقق من الصدق والثبات، يمكننا القول: أنّ مقياس خبرات الإساءة النفسية يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات مما يؤهله للاستخدام على عينة البحث الأساسية.

• الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

- معامل الارتباط بيرسون (person correlation) للتحقق من الصدق البنائي.
- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) للتحقق من الاتساق الداخلي.
- معامل سبيرمان براون للتحقق من التجزئة النصفية.
- معامل الارتباط بيرسون (person correlation) لدراسة العلاقة الارتباطية بين سلوك المخاطرة وخبرات الإساءة النفسية لدى أفراد عينة البحث .
- اختبار (t.Test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي إجابات افراد العينة على مقياس (سلوك المخاطرة - خبرات الإساءة النفسية) وفقاً لمتغير (الجنس).

- تحليل التباين الأحادي (One-WayANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة لمقياس (سلوك المخاطرة - خبرات الإساءة النفسية) وفقاً لمتغير (الاختصاص - الصفّ الدراسي).

عرض النتائج وتفسيرها:

أ- الإجابة عن فرضيات البحث:

1- الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة النفسية ودرجاتهم على مقياس سلوك المخاطرة لدى عينة الدراسة.

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط "بيرسون" لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس خبرات الإساءة النفسية ودرجاتهم على مقياس سلوك المخاطرة، وكانت النتائج كما في الجدول (9)

جدول (9) معاملات ارتباط بيرسون بين مقياس خبرات الإساءة النفسية ومقياس سلوك المخاطرة.

المقياس	معامل الارتباط (Pearson Correlation) بيرسون	مستوى الدلالة
خبرات الإساءة النفسية	0.71**	0.000
سلوك المخاطرة		

نلاحظ من الجدول السابق؛ بأن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين خبرات الإساءة النفسية وسلوك المخاطرة لدى أفراد عينة البحث بلغت (0.71) وبمستوى دلالتها يساوي (0.00)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي دالة إحصائية.

ما يشير إلى وجود علاقة طردية موجبة وقوية بين خبرات الإساءة النفسية و سلوك المخاطرة ، أي كلما ازادت خبرات الإساءة النفسية لدى الفرد أرتفع سلوك المخاطرة لديه، والعكس صحيح.

وتعزو الباحثة النتيجة، بأن إساءة معاملة الأطفال من أبرز المشكلات التي عرفتھا البشرية منذ زمن طويل، وأن الإساءة بكل أنواعها تؤثر على الصحة النفسية والتي تمتد إلى مرحلة الرشد والشيخوخة، إذ أن مرحلة الطفولة تعدّ الركيزة الأساسية في تكوين الشخصية النفسية الصحية السليمة، لذلك فإنّ الإساءة النفسية التي تحدث من البيئة المحيطة، مثل: (الوالدين، الأخوة ، الأقارب، والأصدقاء) والتي تتمثل في (الشتم، الطرد من المنزل، الحماية الزائدة، انعدام الحبّ والعطف والحنان، المنع من تكوين علاقات اجتماعية، المعاملة الغاضبة والقاسية والصراخ بشكل مستمر، المقارنة المهينة مع الآخرين، والسخرية من الطفل ونعته بصفاته السلبية (الغباء- السمنة أو النحالة) وخاصة أمام زملائه) ، ما يؤدي إلى شعوره بالإحباط، الفشل، القلق، الاكتئاب، انخفاض تقدير الذات، والرغبة في تعويض النقص الذي تعرض في طفولته إلى سلوكات غير مرغوبة مجتمعياً وذلك لإثبات نفسه في المجتمع.

2- الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس سلوك المخاطرة تبعاً لمتغير الجنس..

- استخدمت الباحثة اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، وفق الجدول رقم (10).

جدول (10) قيم (t-test) للدلالة الفرق بين متوسطي اجابات أفراد العينة على مقياس سلوك المخاطرة وفقاً

لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكر	185	103.62	28.318	4.57	298	0.00	دال
انثى	115	88.05	29.271				

يتضح من الجدول السابق: أنَّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة (ذكور) بلغت (103.62) وبانحراف معياري قدره (28.318)، كما بلغت قيمة متوسط إجابات أفراد العينة (الإناث) (88.05) وبانحراف معياري قدره (29.271)، وبلغت قيمة $t = (4.57)$ ومستوى دلالتها يساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس سلوك المخاطرة تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور".

وتعزو الباحثة النتيجة، بأن أفراد العينة الذكور لديهم مستوى عال من المخاطرة، كونهم في مرحلة الرشد يميلون إلى سلوكات يحسبونها شجاعة لرفع مستوى تقدير الذات، أو لفرض الهيمنة والسيطرة على زملائهم، أو لخلل نفسي في شخصيتهم وصحتهم الجسدية، أو المجازفة في مواجهة التحديات، أو تقليداً لسلوكات الأكبر منهم سناً، فنجد مثلاً: عبور طريق مزدحم بالسيارات، أو جود الغام خطرة في الطريق)، وقد يعود ذلك إلى المعاملة السيئة من أسرهم أو عدم قدرة الوالدين أو الأسرة في السيطرة على تصرفاتهم، و ضعف المراقبة من إدارة المدارس المهنية، بينما الإناث أقل ميلاً للمجازفة لتقيدهن بعبادات وتقاليد المجتمع، ووجود ضبط ومراقبة أسرية أعلى من الذكور.

3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس سلوك المخاطرة وفقاً لمتغير الاختصاص.

✓ جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وفق الجدول رقم (11).

سلوك المخاطرة وعلاقته بخبرات الاساءة النفسية لدى عينة من طلبة الثانوية المهنية في محافظة حماه

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس سلوك المخاطرة وفقاً لمتغير الاختصاص.

الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صناعة	86	100.09	28.565
تجارة	78	99.75	26.684
حاسوب	71	94.49	31.261
فنون	65	95.01	31.442
الدرجة الكلية للمقياس	300	97.65	29.625

يتبين من الجدول السابق؛ وجود فروق معنوية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة باختلاف اختصاصاتهم على مقياس سلوك المخاطرة.

✓ وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الاختصاص، تمّ حساب التحليل التبيان الأحادي (One-Way ANOVA)، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (12) قيم التحليل الأحادي (One-Way ANOVA) لمقياس سلوك المخاطرة وفقاً لمتغير الاختصاص.

مصدر التباين	مجموع المربعات Sum of Squares	درجات الحرية Df	متوسط المربعات Mean Square	قيم F	الدلالة Sig.	القرار
بين المجموعات	2935.084	3	978.361	1.116	.343	غير دال
داخل المجموعات	259496.553	296	876.678			
الكلية	262431.637	299				

- يتضح من الجدول السابق أن قيمة "f" للدرجة الكلية لمقياس سلوك المخاطرة بلغت (1.116) وبمستوى دلالة (0.343) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي غير دالة إحصائياً.

- وبالتالي نرفض البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، والتي تُنصّ على " عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس سلوك المخاطرة وفقاً لمتغير الاختصاص.

وتعزو الباحثة النتيجة، بأن أفراد العينة معظمهم في مرحلة المراهقة وهي المرحلة التي يبدأ المراهقون في اثبات أنفسهم بأنهم أصبحوا بالغين، وأنهم بحاجة إلى أن يكونوا مستقلين مما قد يتسبب في التمرد على القواعد الأسرية والمدرسية، والتي قد تكون ناتجة عن التغيرات الهرمونية التي تؤدي إلى تقلبات مزاجية حادة، إضافة إلى شعور المراهقون بأن آباءهم ومعلميهم لا يساندونهم، وينتقدونهم ويعاقبونهم دائماً، ويصدرون أحكاماً على كل خطوة دون وجود حوار حقيقي بينهم، والتي تتفاعل مع وجود خبرات الإساءة النفسية منذ الطفولة، الأمر الذي يؤدي إلى اتباعهم سلوكيات خطيرة دون

سلوك المخاطرة وعلاقته بخبرات الاساءة النفسية لدى عينة من طلبة الثانوية المهنية في محافظة حماه

العودة إلى الراشدين لاسترشاد بآرائهم، وتعرّف صحة قراراتهم أو خطأه، ومن أبرز قصص المخاطرة كانت مخاطرة الشاب (قيس) الذي كان طالباً في التعليم المهني، والذي دفعه سلوك المخاطرة إلى تحدي زملائه ودخوله المغارة لاستكشافها والعودة إلى زملائه وليظهر أمامهم بأنه بطل وذو شخصية قوية.

4- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس سلوك المخاطرة وفقاً لمتغير الصف الدراسي. ✓ جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وفق الجدول رقم (13).

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس سلوك المخاطرة وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول الثانوي	110	100.69	28.886
الثاني الثانوي	96	98.14	29.455
الثالث الثانوي	94	96.34	29.455
الدرجة الكلية للمقياس	300	97.65	29.625

يتبين من الجدول السابق؛ وجود فروق معنوية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة باختلاف صفهم الدراسي على مقياس سلوك المخاطرة.

✓ وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الصف الدراسي، تمّ حساب التحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (14) قيم التحليل الأحادي (One-Way ANOVA) لمقياس سلوك المخاطرة وفقاً لمتغير

الصف الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	قيم F	الدلالة Sig.	القرار
بين المجموعات	4193.991	2	2096.996	2.412	.091	غير دال
داخل المجموعات	258237.645	297	869.487			
الكلي	262431.637	299				

- يتضح من الجدول السابق أن قيمة "f" للدرجة الكلية لمقياس سلوك المخاطرة بلغت (2.412) ويمستوى دلالة (0.091) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي غير دالة إحصائياً.

- وبالتالي نرفض البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، والتي تُنصّ على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس سلوك المخاطرة وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

وتعزو الباحثة النتيجة، بأن أفراد العينة باختلاف صفهم الدراسي يمارسون سلوك المخاطرة لإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، التي يعانون من النقص في تلبيةها، مثلاً الشعور بالخوف من المشاركة في حوار مفتوح في المدرسة، فنلاحظ انسحاب الفرد المخاطر، ولكن يتولد لديه الرغبة في اثبات ذاته من خلال الشجار مع زملائه أو التمرد على الأنظمة المدرسية.

5- الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس خبرات الإساءة النفسية تبعاً لمتغير الجنس.

- استخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، وفق الجدول (15).

جدول (15) قيم (t-test) للدلالة الفرق بين متوسطي اجابات أفراد العينة على مقياس خبرات الإساءة النفسية

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكر	185	109.90	22.478	5.77	298	0.00	دال
انثى	115	93.852	24.849				

يتضح من الجدول السابق: أنَّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة (ذكور) بلغت (109.90) وبانحراف معياري قدره (22.478)، كما بلغت قيمة متوسط إجابات أفراد العينة (الإناث) (93.852) وبانحراف معياري قدره (24.849)، وبلغت قيمة $t = (5.77)$ ومستوى دلالتها يساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور". وتعزو الباحثة النتيجة؛ بأن أفراد العينة الذكور الأكثر تعرضاً لخبرات الإساءة النفسية، كون الأسرة تجد صعوبة أعلى في محاولة الضبط الاجتماعي لهم، إذ أكد معظم أفراد العينة ذكورا أو إناثاً بأنهم تعرضوا إلى خبرات نفسية سيئة جسدية ومعنوية، مثل: (الشتيم، اللوم الزائد، الصراخ، العقاب البدني على أبسط الأشياء، الطرد من المنزل وخاصة الذكور)، إضافة إلى أنَّ الوالدين في كثير من لديهم خوف على البنات أكثر من الذكور، ما يدفعهم إلى الاهتمام الزائد بالضبط الاجتماعي، مما يولد لديهم التردد والخوف الاجتماعي، وهذا يجعلهن أقل قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية، الأمر الذي يجعلهن يشعرن بالإحباط والفشل.

6- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة النفسية وفقاً لمتغير الاختصاص.

✓ جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وفق الجدول رقم (16).

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس خبرات الإساءة النفسية وفقاً لمتغير الاختصاص.

الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صناعة	86	106.43	24.622
تجارة	78	103.05	23.571
حاسوب	71	101.66	23.561
فنون	65	102.79	26.692
الدرجة الكلية للمقياس	300	103.75	24.648

يتبين من الجدول السابق؛ وجود فروق معنوية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة باختلاف اختصاصاتهم على مقياس خبرات الإساءة النفسية.

✓ وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الاختصاص، تمّ حساب التحليل التبيان الأحادي (One-Way ANOVA)، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (17) قيم التحليل الأحادي (One-Way ANOVA) لمقياس خبرات الإساءة النفسية وفقاً لمتغير الاختصاص.

مصدر التباين	مجموع المربعات Sum of Squares	درجات الحرية Df	متوسط المربعات Mean Square	قيم F	الدلالة Sig.	القرار
بين المجموعات	1904.095	3	634.698	1.045	.373	غير دال
داخل المجموعات	179747.652	296	607.256			
الكلية	181651.747	299				

- يتضح من الجدول السابق أن قيمة "f" للدرجة الكلية لمقياس سلوك المخاطرة بلغت (1.045)

وبمستوى دلالة (0.373) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي غير دالة إحصائياً.

- وبالتالي نرفض البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، والتي تُنصّ على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة النفسية وفقاً لمتغير الاختصاص.

وتعزو الباحثة النتيجة، بأن أفراد العينة باختلاف اختصاصهم، قد عانوا من حالات نفسية مهينة بأنهم أقل ذكاء من زملائهم، والسخرية من قدراتهم العقلية بأنهم (الأغبى) وذلك لدخولهم التخصص المهني، وبعض الأسر قد تخلت عن الرغبة في متابعة تعليم أبنائها وذلك لشعورهم بأنهم خيبوا أملهم وسبب لهم الإحراج و ذلك لتقصيرهم الدراسي، مما ولد لدى أفراد العينة الشعور بالنقص أمام المجتمع والرغبة بتعويضه بأي شكل وخاصة في اجتذاب الجنس الآخر لشعورهم بقيمتهم ومكانتهم المجتمعية.

7- الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة النفسية وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

✓ جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وفق الجدول رقم (18).

جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس خبرات الإساءة النفسية وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الصف الدراسي
23.44117	107.3936	110	الأول الثانوي
25.69553	104.3854	96	الثاني الثانوي
24.43210	100.0909	94	الثالث الثانوي
24.64814	103.7533	300	الدرجة الكلية للمقياس

يتبين من الجدول السابق؛ وجود فروق معنوية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة باختلاف صفهم الدراسي على مقياس خبرات الإساءة النفسية.

✓ وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الصف الدراسي، تمّ حساب التحليل التبيان الأحادي (One-Way ANOVA)، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (19) قيم التحليل الأحادي (One-Way ANOVA) لمقياس خبرات الإساءة النفسية وفقاً

لمتغير الصف الدراسي.

القرار	الدلالة Sig.	قيم F	متوسط المربعات Mean Square	درجات الحرية df	مجموع المربعات Sum of Squares	مصدر التباين
غير دال	.103	2.29 1	1379.740	2	2759.480	بين المجموعات
			602.331	297	178892.267	داخل المجموعات
				299	181651.747	الكلي

- يتضح من الجدول السابق أن قيمة "f" للدرجة الكلية لمقياس سلوك المخاطرة بلغت (2.291) وبمستوى دلالة (0.103) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي غير دالة إحصائياً.

- وبالتالي نرفض البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، والتي تُنصّ على " عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة النفسية وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

وتعزو الباحثة النتيجة، بأن البيئة المدرسية للتعليم المهني مؤهلة لتأجيج الخبرات النفسية السيئة التي يعاني منها أفراد العينة، قد لاحظت الباحثة خلال تطبيق الاستبيان على أفراد العينة وجود الشللية ، والتتمر اللفظي والجسدي بشكل كبير، وقيام بعض المعلمين بالطرد المستمر للطلبة المشاغبين، وضعف حضور الطلاب إلى المدرسة، إضافة إلى ضعف دور الإدارة المدرسية في متابعة الطلاب وضبطهم وفق القوانين المدرسية، وضعف دور الإرشاد المدرسي في معالجة مشكلات الطلاب النفسية والاجتماعية.

مقترحات البحث:

توصل البحث إلى المقترحات التالية:

1. تعزيز أهمية التعليم المهني ودوره في تنمية القطاع الصناعي والتجاري في المجتمع، من خلال عقد ندوات وورش عمل من قبل وزارة التربية موجهة لأفراد المجتمع.
- 2- تفعيل دور الإرشاد النفسي في مدارس التعليم المهني في مدينة حماة، من خلال تحديد مشكلات الطلاب ومن ثم وضع خطط فردية إرشادية.
- 3- تفعيل دور الإدارة المدرسية في متابعة الطلاب ، والزامهم بالقوانين المدرسية بالتعاون مع أسرهم.
- 4- تفعيل حصص إرشادية لتوعية الطلاب بالسلوكات المخاطرة وأثرها السلبي على الفرد والمجتمع.
- 5- تفعيل التواصل بين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور من خلال اللقاءات الدورية، أو عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
- 6- متابعة المرشد النفسي الخطة العلاجية للطلاب مع ولي أمره.
- 7- متابعة وزارة التربية خطط عمل المرشد النفسي وتقييمها بشكل مستمر.
- 8- توزيع أدلة إرشادية مجانية على مدارس التعليم المهني ، لتزويد المرشد بخطط علاجية نفسية للطلاب.
- 9- إقامة دورات تدريبية حول المهارات الحياتية مثل (التعاون، التواصل ، تكوين العلاقات الاجتماعية) لطلاب التعليم المهني في مدينة حماة.

توصيات البحث المستقبلية:

توصل البحث إلى التوصيات التالية:

1. دراسات تجريبية؛ لقياس أثر برنامج إرشادي في معالجة الخبرات النفسية السيئة لدى طلاب التعليم المهني في مدينة حماه.
2. دراسات تجريبية؛ لقياس أثر برامج التوعية المجتمعية في معالجة الخبرات النفسية السيئة لدى طلاب التعليم المهني في مدينة حماه.
3. دراسات وصفية؛ لقياس مسببات سلوك المخاطرة لدى طلاب التعليم المهني في مدينة حماه.
4. دراسة تجريبية؛ لقياس أثر برنامج التوعية بسلوك لمخاطرة لدى طلاب التعليم المهني في مدينة حماه.

قائمة المراجع:

- ❖ جوامير، جوان ،خسرو (٢٠١١). اثر برنامج ارشادي معرفي في تعديل سلوك المخاطرة لدى طالبات المرحلة الإعدادية.(رسالة ماجستير) جامعة بغداد، العراق.
- ❖ رفيدي، هناء محمد، (2020). خبرات الإساءة النفسية في مرحلة الطفولة وعلاقتها بالرهاب الاجتماعي والاكتئاب لدى طالبات جامعة الملك خالد .(رسالة ماجستير). جامعة الملك خالد، السعودية.
- ❖ شلتز، داون، (1983). نظريات الشخصية، ترجمة احمد ولي الكربولي، بغداد : مطبعة الجامعة.
- ❖ الطيب، محمد عبد الظاهر (1989). تيارات جديدة في العلاج النفسي، القاهرة: دار المعارف.
- ❖ عمار، سام، والموسوي، علي.(2011).مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم، مسقط : دار عمان للنشر.

❖ عياش، بن شيخ(2008). المسؤولية الاجتماعية و علاقتها بسلوك المخاطرة لدى السائقين دراسة ميدانية على عينة من السائقين بالجزائر العاصمة. (مذكرة ماجستير غير منشورة) الجزائر.

❖ فتيحة، بوعيشة(2012). أثر السلوك نمط أو النفاؤل غير الواقعي و سلوك المخاطرة على ارتكاب الحوادث المرورية ،(رسالة ماجستير منشورة) جامعة البليدة، الجزائر.

❖ المشلب، فرات حسين عجيل ،(٢٠٠٦). سلوك المخاطرة وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، العراق.

❖ مطاري، ع.، وفطوم، ب. (2023). سلوك المخاطرة: مفهومه، واتجاهات البحث فيه، وأهم النماذج التي تفسره. مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية - بحوث ودراسات، 10(02)، 157:165-176.

❖ الوليدي ،علي أرنوط بشري،(2017). خبرات الإساءة النفسية في مرحلة الطفولة وعلاقتها باضطراب التشوه الوهمي للجسد لدى طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية،

مجلة دراسات عربية رابطة الاخصائيين النفسيين، 16(1) 105-49

- ❖ Arias, I., & Pape, K. T. (1999). Psychological abuse: Implications for adjustment and commitment to leave violent partners. Violence and victims, 14(1), 55-67.
- ❖ Azar, S. T., & Weinzierl, K. M. (2005). Child maltreatment and childhood injury research: A cognitive behavioral approach. Journal of pediatric psychology, 30(7), 598-614.
- ❖ Bandura, (1977): Social Learning Theory, Prentice-Hall, Now Jersey.
- ❖ Bifulco, A., Moran, P. M., Baines, R., Bunn, A., & Stanford, K. (2002). Exploring psychological abuse in childhood: II. Association with other abuse and adult clinical depression. Bulletin of the Menninger Clinic, 66(3), 241-258.
- ❖ Doherty, D., & Berglund, D. (2008). Psychological abuse: A discussion paper. National Clearinghouse on Family Violence.

- ❖ Hendrickx, L., vlek ch & CalJe, H. (1992). Effects of Frequency and Scenario Information on the Evaluation of Large-scale Risk. Organization Behavior and Human Decision Process, 52,256-275.
- ❖ Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: developmental issues and outcomes☆. Child abuse & neglect, 26(6-7), 679-695.
- ❖ Klonsky.D, Moyer.A,(2008), Childhood sexual abuse and non-suicidal self-injury, The British Journal of Psychiatry, Feb 2008, 192 (3) 166 .
- ❖ Lindsay, L. Barber, (2005): Decision making styles Association with Adolescent Risk-Taking Behavior, A senior honors thesis, The Ohio state University.
- ❖ Martin H. Teicher, M.D., Ph.D. Jacqueline A. Samson, Ph.D. Ann Polcari, R.N., C.S., Ph.D. Cynthia E. McGreenery.(2005). Sticks, Stones, and Hurtful Words: Relative Effects of Various Forms of Childhood Maltreatment, (Am J Psychiatry 2006; 163:993–1000)
- ❖ Martine Bantuelle, René Demeulemeester" .Comportement à risque et santé: agir en milieu scolaire ".Janvier, 2008.37.
- ❖ Maslow, H. A. (1970): Motivation and personality, 2nd, U.S.A.
- ❖ RUDIGER M.TRIMPOP THE PSYCHOLOGY OF RISK TAKING, P.A VROON .ELSEVIER SCIENCE B.V و BEHAVIOR .G.E STELMACH 1994.
- ❖ Tariq N, Gupta V. High Risk Behaviors. [Updated 2023 Jul 10]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2024 Jan.
- ❖ Terry, D.J., Galli Gan, R.F. & Conway, V.J. (1993). The Prediction of Safe Sex Brhavior. The Role of Intention, Attitudes and Control Biliefs. Psychology and Health, 8, 355-368

درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

المشرف المشارك:

د. أحمد خليفة

المشرف الرئيس:

د. ربا التامر

الطالبة: ربا رياض فخري

ملخص البحث

هدف البحث إلى تحديد درجة توافر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وقد اشتملت عينة البحث على منهاج العلوم المقرر من قبل وزارة التربية السورية على تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي لعام (2024/2025)، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استمارة تحليل المحتوى في ضوء قائمة مهارات معالجة المعلومات المحكمة، والتي تكونت من (40) مؤشراً موزعاً على أربع مهارات رئيسية، وقد تم تحليل المحتوى باستخدام المنهج الوصفي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى.

وتوصلت الدراسة إلى أنّ عدد التكرارات الإجمالية لمهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي (749) تكراراً، وجاءت في المرتبة الأولى مهارة التفسير بتكرار قدره (437) وبنسبة مئوية قدرها (58.34%) وهي مرتفعة، تليها في المرتبة الثانية مهارة التطبيق بتكرار قدره (184) وبنسبة مئوية قدرها (24.57%) وهي مقبولة، بينما جاءت في المرتبة الثالثة مهارة التعرف

على العلاقات بتكرار قدره (72) وبنسبة مئوية بلغت (9.61%) وهي منخفضة، وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارة التلخيص بتكرار قدره (56) وبنسبة مئوية قدرها (7.48%) وهي منخفضة.

ويقترح البحث: زيادة تضمين مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي خاصة مهارتي (التعرف على العلاقات والتلخيص)، ضرورة مراعاة التوازن والشمول بين مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي.

الكلمات المفتاحية: مهارات معالجة المعلومات، تحليل المحتوى.

The degree of Availability of Information Processing Skills in the Content of the Sixth-Grade Science Book in the Syrian Arab Republic

The aim of the research was to determine the degree of availability of information processing skills in the content of the science book for the sixth grade in the Syrian Arab Republic. The research sample included the science book prescribed by the Syrian Ministry of Education for sixth grade students of the basic education stage for the year (2024/2025). To achieve the aim of the study, a content analysis form was designed in light of the list of sound information processing skills, which consisted of (40) indicators distributed over five main skills. The content was analyzed using the descriptive approach represented by the content analysis method.

The study found that the total number of repetitions of information processing skills in the content of the sixth-grade science textbook was (749) repetitions. The interpretation skill ranked first, with a repetition of (437) repetitions and a percentage of (58.34%), which is high. The application skill ranked second, with a repetition of (184) repetitions and a percentage of (24.57%), which is acceptable. The relationship

recognition skill ranked third, with a repetition of (72) repetitions and a percentage of (9.61%), which is low. The summarization skill ranked fourth, with a repetition of (56) repetitions and a percentage of (7.48%), which is low. The study proposes increasing the inclusion of information processing skills in the content of the sixth-grade science textbook, especially the skills of (relationship recognition and summarization), and ensuring balance and comprehensiveness between information processing skills in the content of the sixth-grade science textbook.

Keywords: Information processing skills, content analysis.

مقدمة :

يشهد العصر الحالي ثورات تقنية سريعة وتطورات معرفية مذهلة أفرزت كمّاً هائلاً من المعارف والمهارات في شتى ميادين الحياة، الأمر الذي انعكس على عمل المؤسسات التعليمية وفرض عليها ضرورة الارتقاء بمخرجاتها من أجل مواكبة الانفجار المعرفي والمعلوماتي الطارئ، وذلك من خلال تزويد التلاميذ بالمهارات اللازمة للتعامل المعلومات الضخمة المقدمة إليهم ومعالجتها وتحليلها والاحتفاظ بها بطريقة صحيحة تسهل عليهم عملية استدعائها عند الحاجة إليها في مواقف الحياة المختلفة.

ومن هنا برز مصطلح مهارات معالجة المعلومات الذي يعد أحد الأبعاد الجديدة لتطور الاتجاه المعرفي في العملية التعليمية، حيث ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى دماغ الإنسان على أنه منظم للخبرة والمعرفة، قادر على بناء الموقف وإعادة بنائه بهدف استيعابه، وأن عملية التعلم تتأثر بالطريقة أو الأسلوب الذي يتم من خلاله استقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة، كما يفترض هذا الاتجاه أن الأفراد مختلفون في مستوى نشاط ومعالجة الخبرة والمعلومات، وأن وظيفة العقل البشري هي التعامل مع المشكلات والمواقف المختلفة، ومحاولة إيجاد حل لها من

خلال استخدام وتوظيف المعلومات والمؤثرات الخارجية (عبد العزيز، 2013، 66، 0)

وبذلك فإن مهارات معالجة المعلومات تدعم قدرة التلميذ على تجهيز المعلومات المقدمة إليه وتفسيرها وتحليلها ثم تنظيمها وتخزينها داخل البنية العقلية الداخلية لديه، واستدعائها وتذكرها في الوقت الذي يتطلب ذلك خاصة عند مواجهة مشكلة يحتاج التلميذ إلى حلها والتغلب عليها.

ويرى عبد السميع (2015، 97) أن مهارات معالجة المعلومات ضرورية، فهي تساعد تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وهي اكتساب المعرفة والمعلومات، وتخزينها بطريقة صحيحة ثم استدعائها وتوظيفها في المواقف والمشكلات الحياتية بالإضافة إلى أنها تساعد التلميذ في تمثيل المحتوى وربط المعلومات والخبرات الجيدة بالسابقة مما يزيد من قدرة التلميذ على التحصيل الدراسي كما أنها توفر وقت وجهد التلميذ والمعلم أثناء عملية التعلم.

لذلك بات من الضروري تزويد التلاميذ بالقدرة على تطوير أساليب معالجتهم للمعلومات وكيفية الاحتفاظ بتلك المعلومات للاستفادة منها في المواقف اللاحقة، ولعل أبرز وسيلة لذلك هو تضمينها في محتوى المناهج التعليمية المقدمة لهم بشكل عام وفي محتوى كتاب العلوم بشكل خاص، إذ تتميز مناهج العلوم بغنى ووفرة معلوماتها كما أن المواضيع المرتبطة بها بالغة الأهمية في إعداد التلاميذ لمواجهة تحديات الحياة، إذ تهدف إلى مساعدتهم على اكتساب المهارات والخبرات اللازمة لتأهيلهم لتقديم حلول منطقية وخالقة للمشكلات التي قد يواجهونها، فضلاً على توفير المعرفة النظرية التي تمكنهم من استخدامها في مختلف جوانب حياتهم، حيث أصبحت المهمة الأساسية في تدريس العلوم تعليم التلاميذ كيف يعالجون المعلومات ويحلونها لا كيف يحفظون هذه المعلومات دون فهمها وتطبيقها في مواقف حياتهم اليومية.

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي لدراسة درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وقد وقع الاختيار على الصف السادس الأساسي لأنه يعتبر قمة الهرم في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي،

ويتميز بغزارة المعلومات المقدمة للتلاميذ فيه ودقتها وعمقها مما يزيد من الحاجة إلى تضمين مهارات معالجة المعلومات في محتوى مناهجه.

1- مشكلة البحث:

تعد مهارات معالجة المعلومات من أبرز المهارات التي ينبغي التركيز عليها في محتوى المناهج المطورة المقدمة للتلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص وذلك لأن هذه المناهج أكثر فاعلية في مواكبة الحركة العلمية في مختلف مجالات العلم، إلى جانب غزارة المعلومات والمعارف والمفاهيم التي تقدمها للتلاميذ، وهذا ما يعزز قدرة هذه المناهج على تنمية المهارات العقلية لدى التلاميذ ومنها معالجة المعلومات، باعتبارها أحد نواتج التعلم التي يجب أن تسعى هذه مناهج العلوم إلى تحقيقها.

وعلى الرغم من ذلك لاحظت الباحثة أثناء عملها معلمة للصف السادس الأساسي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حماة، ضعف امتلاك التلاميذ لمهارات معالجة المعلومات، وقد ظهرت مؤشرات هذا الضعف في قيام التلاميذ بحفظ المعلومات العلمية التي تقدم إليهم دون محاولة معالجة هذه المعلومات أو تفسيرها أو تحليلها، ولديهم استعداد دائم لتلقي المعلومات كما هي وحفظها في ذاكرتهم بقالب جامد يؤدي إلى فقدان الجزء الأكبر منها بعد فترة قصيرة مما يقلل من قدرتهم على الاستفادة منها في مشكلات ومواقف الحياة المختلفة، وقد يعود ذلك إلى ضعف تضمين مهارات معالجة المعلومات في محتوى المناهج التي يتلقونها، ولذلك قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع عينة عشوائية مكونة من (15) معلم ومعلمة للصف السادس الأساسي في مدينة حماة لاستطلاع آرائهم حول درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي، وقد جاءت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى أن (20%) من المعلمين أشاروا إلى أن درجة توفر هذه المهارات في كتاب العلوم ضعيفة، بينما أشار (66.67%)

إلى أن درجة توافر هذه المهارات في المنهاج ذاته متوسطة، في حين أشار (13.33%) إلى أن درجة توافر هذه المهارات كبيرة.

وبناءً على ما ذكر سابقاً، وما أوصت به دراسات كثيرة منها دراسة كيم ولي (Kim & Lee, 2014)، ودراسة عبد السميع (2015) ودراسة الدسوقي (2019) ودراسة كومارفيلو (Kumaravelu, 2019) ودراسة فؤاد (2021) ودراسة رحمات (Rahmat, 2024)، من ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات معالجة المعلومات في جميع مراحل العملية التعليمية، ونظراً لعدم وجود دراسة -على حد علم الباحثة- تناولت تحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في ضوء مهارات معالجة المعلومات، شعرت الباحثة بضرورة إجراء هذا البحث، وهكذا تتمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2- أسئلة البحث: يعمل البحث على الإجابة عن الأسئلة الآتية:

2-1- ما مهارات معالجة المعلومات اللازم توفرها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2-2- ما درجة توفر مهارات معالجة المعلومات الرئيسية في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2-3- ما الشكل الذي وردت فيه مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2-4- ما درجة توفر المؤشرات الفرعية لكل مهارة من مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

3- أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

3-1- تزويد القائمين على تخطيط مناهج العلوم وتطويرها بقائمة بمهارات معالجة المعلومات اللازم مراعاتها في تلك المناهج، وتوفير ما يلزم لتنميتها.

3-2- قد يساعد الباحثين في هذا المجال بأدوات البحث وما توصل إليه من نتائج.

3-3- قلة الدراسات التي تناولت درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

4- أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

4-1- تحديد مهارات معالجة المعلومات اللازم توفرها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

4-2- تعرّف درجة توفر مهارات معالجة المعلومات الرئيسية في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

4-3- تعرّف درجة توفر المؤشرات الفرعية لكل مهارة من مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

5- حدود البحث: يقتصر البحث على الحدود الآتية:

5-1- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2024-2025) .

5-2- الحدود الموضوعية: اقتصر على مهارات معالجة المعلومات المتضمنة في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، والمطبوع لأول مرة في العام الدراسي (2019-2020)، وهي أربع مهارات: (التفسير، التطبيق، التعرف على العلاقات، التلخيص)، لكونها المهارات الأساسية لمهارة معالجة المعلومات، والأساس في تعلم العلوم.

6- مصطلحات البحث:

6-1- مهارات معالجة المعلومات: هي تنظيم المعلومات التي يتم تخزينها واستقبالها واستخدامها عملياً (خضراوي، 2003، 63)

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الأداءات والقدرات العقلية المتعلقة باستقبال المعلومات، وتفسيرها، وتطبيقها، والتعرف على العلاقات فيما بينها، وتلخيصها وإعادة صياغتها بلغة التلميذ الخاصة، والمتضمنة في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي.

6-2- تحليل المحتوى: أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال (طعيمة، 2004، 70).

ويعرف تحليل المحتوى إجرائياً بأنه: أحد أساليب المنهج الوصفي لتحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي للعام (2024/2025) ويتضمن قائمة بمهارات معالجة المعلومات التي أعدتها الباحثة.

7- الإطار النظري:

7-1- مفهوم مهارات معالجة المعلومات:

تتمثل معالجة المعلومات في الخطوات والطرائق المميزة للفرد التي يسلكها في عملية استقباله وجمعه للمادة المتعلمة وكذلك لمعالجته لها وأيضاً كيفية تعميمه وتمييزه وتنظيمه وتخزينه وتذكره لها، ومعرفة كم وكيف يقوم بالترابطات التي يستحدثها ويشتملها أو التي سينتجها بين المعلومات الجديدة والمعلومات الموجودة في البناء المعرفي له. (محمد ومصطفى، 2011، 69)

وتعرّف الدسوقي (2019، 38) مهارات معالجة المعلومات على أنها: سلسلة من العمليات والقدرات المعرفية يقوم بها الطالب عند استقباله للمعلومات وتحليلها والاحتفاظ بها في ذاكرته لاستدعائها وقت الحاجة إليها لحل مشكلة ما أو مواجهة مواقف الحياة، وتشمل التلخيص والتفسير والتطبيق وإدراك العلاقات.

كما يعرفها شعبان (2009، 8) بأنها: مجموعة من المهارات المعرفية المنتظمة التي تحدث أثناء استقبال الشخص المعلومات وتحليلها وتفسيرها داخل عقله واستعادتها وتذكرها حينما تتطلب ذلك، وخاصة عند بروز مشكلة ما تحتاج إلى حل من الشخص نفسه.

بينما يتجه الخزيم (2016، 434) إلى تعريفها بأنها: مجموعة من الأنشطة والمهارات العقلية التي تحدث أثناء استقبال المتعلم للمعلومات وتحليلها وتفسيرها داخل عقله واستيعابها، عندما يواجه موقف أو مشكلة تحتاج إلى حل من المتعلم نفسه.

وفي إطار البحث الحالي يمكن تعريف مهارة معالجة المعلومات بأنها: عمليات عقلية يقوم بها الإنسان تشبه عمل الكمبيوتر الذي يقوم باستقبال المعلومات وإجراء التعديلات على شكلها ومضمونها، ثم يقوم بتخزينها واستدعائها في وقت الحاجة إليها.

7-2- تصنيف مهارات معالجة المعلومات:

طالعت الباحثة الكتابات والدراسات التي تناولت مهارات معالجة المعلومات لاستخلاص أهم المهارات التي يمكن تحديدها وقياسها لتحقيق أهداف الدراسة الحاضرة، وفيما يلي عرض هذه الكتابات والدراسات:

توصلت دراسة أوزسبيل وبلجين (Ozcebe & Belgin, 2005, 221-222) إلى أن مهارات معالجة المعلومات تتضمن مهارات تذكر المعلومات العامة، والتوجه المكاني، والتوجه الزمني، والتنظيم، حل المشكلات، ومهارات التفكير المجرد. وقد تم قياسها من خلال ثمانية أبعاد؛ وهي الذاكرة الفورية، والذاكرة الحديثة، واستدعاء المعلومات العامة، والتوجه المكاني، والتوجه الزمني والتنظيم، وحل المشكلات والتفكير المجرد.

بينما اتفقت كل من دراسة فؤاد (2021) ودراسة عبد السميع (2015) ودراسة الدسوقي (2019) على تحديد مهارات معالجة المعلومات في الآتي: (التفسير، التطبيق، التلخيص، إدراك العلاقات والأنماط).

وعليه تم اختيار المهارات الفرعية الأربعة السابقة في البحث الحالي بعد اتفاق معظم الدراسات التي تناولت مهارات معالجة المعلومات عليها، ويمكن تعريف هذه المهارات على النحو الآتي:

7-2-1- مهارة التفسير: قدرة التلميذ على إضفاء معنى على خبرة ما، أو استخلاص معنى منها، من خلال تحليل أو ذكر أسباب حدوث ظاهرة.

7-2-2 مهارة التطبيق: قدرة التلميذ على استخدام الحقائق والمفاهيم والقوانين والمعلومات التي

سبق تعلمها في حل مشكلة تعرض موقف جديد، والقدرة على إعطاء الأمثلة وتسمية وتحديد الأقسام والأشياء من خلال الوسائل المختلفة المعروضة أمامه.

7-2-3 مهارة إدراك العلاقات: القدرة على التوصل إلى استنتاجات من خلال اكتشاف العلاقات

بين الأشياء أو بين السرعات.

7-2-4 مهارة التلخيص: القدرة على تحديد الكلمات المفتاحية والأفكار الرئيسية في فقرة ما،

وإعادة صياغة الفكرة بعد فهمها، وفرز ما هو أساسي، وما هو غير أساسي واتخاذ قرار حول ما قد يحذف وما هو مهم في الموضوع دون غيره.

7-3-أهمية مهارات معالجة المعلومات:

تعد معالجة المعلومات من مقومات نجاح العملية التعليمية وباستقراء الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات معالجة المعلومات (Premkumar, et al., 2005, 261-266)؛

(فتحي جروان، 2007، 163-218)؛ (حمدي البناء، 2011، 36)؛ (Diaz & Bell, 239-)

(246)؛ (عبد السميع، 2015، 96)؛ (Hopkins, et Cao, Halapuu,)

(2015، 1)؛ (Gabaldon, et al., 2018, 93-941) أمكن للباحثة تلخيص أهميتها فيما يلي:

7-3-1- تجعل المعلومات ذات معنى.

7-3-2- تختصر الوقت والجهد على المعلم والمتعلم.

7-3-3- تحسن من جودة التعلم.

7-3-4- تساعد المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها بسهولة وبشكل أكثر فعالية واستخدامها عند الحاجة.

7-3-5- تساعد المتعلم على فهم المحتوى.

7-3-6- تعمل على ربط المعلومات الجديدة بالسابقة.

7-3-7- تبرز قدرة المتعلم على الفهم، والتمييز بين الحقائق والآراء والمقارنة بينها.

7-3-8- تساعد الرؤى المكتسبة من معالجة المعلومات على اتخاذ القرارات.

7-3-9- تكسب المتعلم القدرة على التنظيم والترتيب وفق نمط تنظيمي محدد الهدف، مما يجعله يفكر في أكثر من طريقة للتنظيم بما يقتضيه الموقف أو المشكلة؛ فهناك علاقة بين مهارات معالجة المعلومات و قدرات التنظيم الذاتي للمجالات.

7-3-10- تساعد المتعلم على تكوين بنية معرفية قوية؛ حيث أنها تتضمن عمليتي التحليل والتركيب.

ومن خلال ما سبق تتضح الأهمية الكبرى لمهارات معالجة المعلومات، فهي تعد الأساس الصحيح لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المختلفة والاحتفاظ بها في الذاكرة ومن ثم استرجاعها عند الحاجة إليها، وهذا ما يساعد على تحقيق الغايات والأهداف الأسمى للعملية التربوية، بالإضافة إلى انتقال أثر التعلم من خلال الاستفادة من الخبرات المكتسبة واسترجاعها أثناء مواجهة المواقف الحياتية المختلفة أو حل المشكلات الصعبة التي قد تعترض التلميذ.

8-الدراسات السابقة:

8-1- الدراسات العربية:

-دراسة عبد السميع (2015) في مصر، بعنوان: برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (80) تلميذ وتلميذة، أما أدوات الدراسة فتمثلت في قائمة بالمفاهيم الجغرافية واختبار التصورات البديلة واختبار مهارات معالجة المعلومات، وكانت أبرز نتائج الدراسة: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية/الضابطة في التطبيق البعدي لاختباري التصورات البديلة ومهارات معالجة المعلومات ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

-دراسة التميمي (2020) في العراق، بعنوان: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بمهارات معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين.

هدفت الدراسة إلى قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بمهارات معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (300) طالب وطالبة، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم، ومقياس لمهارات معالجة المعلومات، وكانت أبرز نتائج الدراسة: تفوق طالبات الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين بمقياس استراتيجيات التعلم المنظم، ومقياس لمهارات معالجة المعلومات ووجود علاقة طردية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات معالجة المعلومات لدى أفراد العينة.

-دراسة فؤاد (2021) في مصر، بعنوان: نموذج تدريسي في ضوء نظرية الحمل المعرفي لتنمية مهارات معالجة المعلومات وعادات الاستذكار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً

هدفت الدراسة إلى اقتراح نموذج تدريسي في ضوء نظرية الحمل المعرفي لتنمية مهارات معالجة المعلومات وعادات الاستذكار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، وتكونت العينة من (98) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة تعليم أساسي شعبة العلوم، أما أدوات الدراسة فتمثلت في اختبار مهارات معالجة المعلومات، ومقياس عادات الاستذكار، وكانت أبرز نتائج الدراسة: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية/الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات معالجة المعلومات ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

-دراسة محمد (2024) في مصر، بعنوان: برنامج في تدريس التاريخ قائم على نموذج زاهوريك لتنمية مهارات معالجة المعلومات التاريخية وعادات الاستذكار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المتأخرين دراسياً.

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم على نموذج زاهوريك لتنمية مهارات معالجة المعلومات التاريخية وعادات الاستذكار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المتأخرين دراسياً ، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، وتكونت العينة من (32) تلميذاً وتلميذة، أما أدوات الدراسة فتمثلت في اختبار مهارات معالجة المعلومات التاريخية، ومقياس عادات الاستذكار، وكانت أبرز نتائج الدراسة: وجود فرق ذي دلالة إحصائية

عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية/الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات معالجة المعلومات ولمقياس عادات الاستذكار لصالح المجموعة التجريبية.

8-2- الدراسات الأجنبية:

-دراسة كيم ولي (Kim & Lee,2014) في كوريا الجنوبية بعنوان: تحسين قدرات معالجة المعلومات بناءً على التعلم القائم على المشكلات (PBL)

. A Study on Improving Information Processing Abilities Based on PBL

تهدف الدراسة إلى تحسين قدرات معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الابتدائية باستخدام نموذج التعلم القائم على المشكلات، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي باستخدام اختبارات قبلية وبعدية على مدى ثمانية أشهر أما العينة فتكونت من (23) تلميذاً في الصف الخامس الابتدائي، وتم استخدام اختبار لمهارات معالجة المعلومات، وأظهرت الدراسة تحسناً ملحوظاً في قدرات الطلاب على معالجة المعلومات، مما يدل على فعالية نموذج التعلم القائم على المشكلات في تطوير هذه المهارات.

-دراسة كومار فيلو (Kumaravelu,2019) في الهند بعنوان: العلاقة بين مهارات معالجة المعلومات وما وراء المعرفة والإنجاز الأكاديمي

Studying the Relation between Information Processing Skills and Metacognition with Academic Achievement

تهدف الدراسة إلى فحص العلاقة بين مهارات معالجة المعلومات، وما وراء المعرفة، والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (300) طالباً وطالبة، أما الأدوات فتمثلت في مقياس مهارات معالجة المعلومات (IPS) ومخزون ما وراء المعرفة (MCI)، وكانت أبرز النتائج وجود علاقة إيجابية بين مهارات معالجة

المعلومات وما وراء المعرفة والإنجاز الأكاديمي، مما يشير إلى أهمية تطوير هذه المهارات لتحسين الأداء الأكاديمي.

-دراسة رحمات (Rahmat,2024) في ماليزيا بعنوان: استكشاف معالجة المعلومات بين متعلمي اللغة.

Exploring Information Processing among Language Learners

تهدف الدراسة إلى استكشاف كيفية معالجة متعلمي اللغة للمعلومات أثناء تعلم اللغة، ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج الكمي باستخدام استبانة أما العينة فتكونت من (154) مشاركًا تم اختيارهم بطريقة قصدية وكانت أبرز النتائج: المتعلمون يستخدمون الذاكرة الحسية والذاكرة العاملة لتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، مما يشير إلى استراتيجيات فعالة في معالجة المعلومات.

3-8-التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول موضوع مهارات معالجة المعلومات، والتأكيد على أهمية هذه المهارات بالنسبة للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وإن اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في السياق التذي تم تناول مهارات معالجة المعلومات فيه إذ نجد أن معظم الدراسات السابقة كدراسة عبد السميع (2015) ودراسة فؤاد (2021) ودراسة محمد (2024) ودراسة كيم ولي (Kim & Lee,2014) هدفت إلى اختبار فاعلية استراتيجيات ونماذج تدريسية في تنمية مهارات معالجة المعلومات، أو دراسة العلاقة بين مهارات معالجة المعلومات ومتغيرات أخرى كدراسة كومار فيلو (Kumaravelu,2019)، ودراسة التميمي (2020)، في حين أن الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد مستوى توفر هذه المهارات في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المنهج إذ تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى في حين تستخدم الدراسات الأخرى المنهج التجريبي وشبه التجريبي كدراسة

عبد السميع (2015) ودراسة فؤاد (2021) ودراسة محمد (2024) ودراسة كيم ولي (Kim & Lee, 2014)، أو المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة كومارفيلو (Kumaravelu, 2019) أو المنهج الكمي كدراسة رحمات (Rahmat, 2024)، وبناءً على ذلك تختلف أداة البحث في الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة إذا اعتمد على استمارة التحليل لاستخراج النتائج في الدراسة الحالية في حين تم الاعتماد على الاختبارات في كل من دراسة عبد السميع (2015) ودراسة فؤاد (2021) ودراسة محمد (2024) ودراسة كيم ولي (Kim & Lee, 2014)، أو الاستبانة كما في دراسة رحمات (Rahmat, 2024)، أو مقياس كما في كل من دراستي كومارفيلو (Kumaravelu, 2019) والتميمي (2020)، أما بالنسبة للعينة فتتطابق الدراسة الحالية مع دراسة محمد (2024) في التطبيق على الصف السادس الأساسي، في حين تتباين مع الدراسات الأخرى التي تناولت صفوف أخرى من المرحلة الأساسية أو الثانوية.

9- إجراءات الدراسة الميدانية:

9-1- منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، باعتباره أنسب المناهج التي تساعد في الإجابة عن تساؤلات البحث الحالي، وقد أفاد هذا المنهج البحث في وصف وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، لتحديد مهارات معالجة المعلومات المناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، ثم تصميم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات اللازمة حول مشكلة البحث، ومن ثم تحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة وتفسيرها.

9-2- مجتمع البحث وعينه: تمثل مجتمع البحث بمحتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي (2024-2025)، وذلك لأن هذه المرحلة تتوفر فيها مهارات معالجة المعلومات بصورة أعمق، فهي تشمل جميع مهارات معالجة المعلومات التي مرت في الصفوف السابقة.

أما عينة البحث فكانت المجتمع الأصلي نفسه.

9-3- أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات الآتية:

قائمة مهارات معالجة المعلومات اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي:

الهدف من القائمة: تهدف هذه القائمة إلى تحديد وحصر أهم مهارات معالجة المعلومات في مادة العلوم المناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي.

مصادر إعداد القائمة: تم إعداد قائمة مهارات معالجة المعلومات بناءً على الآتي:

-الاطلاع على قائمة المعايير الوطنية ودليل المعلم لمادة العلوم للصف السادس الأساسي، الصادران عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

-الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت موضوع مهارات معالجة المعلومات كدراسة التميمي (2020)، ودراسة فؤاد (2021)، ودراسة عبد السميع (2015).

وصف القائمة في صورتها الأولى: تكونت القائمة في صورتها الأولى من (4) مهارات فرعية لمعالجة المعلومات، يندرج تحتها (40) مؤشراً، والمهارات الفرعية هي: مهارة التفسير، مهارة التطبيق، مهارة التعرف على العلاقات، مهارة التلخيص.

ضبط القائمة: بعد التوصل إلى الصورة الأولى لقائمة مهارات معالجة المعلومات، وللتأكد من صدقها تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، بلغ عددهم (16) محكماً في مجال المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة المهارات الواردة في القائمة للصف السادس الأساسي، ومناسبة المؤشرات للمهارات المرافقة، والدقة العلمية واللغوية للمهارات ومؤشراتها، وقد تلخّصت آراء السادة المحكمين في مناسبة المهارات الرئيسة التي تضمنتها القائمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، إعادة صياغة بعض المؤشرات كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (1) أمثلة عن تعديلات المحكمين على قائمة مهارات معالجة المعلومات:

المؤشر قبل التعديل	المؤشر بعد التعديل
ذكر طرائق التكاثر لدى الكائنات الحية من خلال لوحة أو الصور التوضيحية.	توضيح طرائق التكاثر لدى الكائنات الحية من خلال لوحة أو الصور التوضيحية.
إجراء التجارب العلمية	تنفيذ التجارب العلمية مع زملائه
شرح تأثير الظواهر الطبيعية في سلوك بعض الأحياء	التعبير بلغته الخاصة عن تأثير الظواهر الطبيعية في سلوك بعض الأحياء

الصورة النهائية للقائمة: في ضوء ما أسفرت عنه عملية التحكيم، تم إجراء التعديلات المناسبة التي أشار إليها المحكمون، وبناءً على ذلك تم التوصل إلى قائمة مهارات معالجة المعلومات في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الأساسي بصورتها النهائية، حيث اشتملت على (4) مهارات فرعية يندرج تحتها (40) مؤشراً، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: ما هي مهارات معالجة المعلومات اللازم توفرها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي؟

9-3-1- استمارة تحليل مهارات معالجة المعلومات:

تم إعداد الاستمارة وفق الخطوات الآتية:

9-3-1-1- تحديد الهدف من استمارة التحليل: هدفها تحديد درجة توفر مهارات معالجة

المعلومات في منهاج مادة العلوم للصف السادس الأساسي وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية ولكل مؤشر من مؤشراتها.

9-3-1-2-تحديد عينة التحليل: اشتملت عينة التحليل على كتاب العلوم للصف السادس الأساسي من العام الدراسي (2025/2024) في الجمهورية العربية السورية، والجدول الآتي يعرض وصفاً لمحتوى هذا الكتاب:

الجدول (2) وصف محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي:

الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات
الأولى	4	30
الثانية	4	36
الثالثة	3	26
الرابعة	4	30
الخامسة	2	18

9-3-1-3-تحديد وحدة التحليل: تم الاعتماد على /الفكرة/ وحدة للتحليل وتتضمن الجوانب الآتية: (عبارة نصية، سؤال، نشاط، صورة) حسب ورودها في كل درس، وتبيان نسب المؤشرات في محتوى الدروس عينة البحث وتحديد المؤشرات غير الواردة.

9-3-1-4-تحديد فئات التحليل: تم الاعتماد على قائمة مهارات معالجة المعلومات التي إعدادها مسبقاً والتي تتكوّن من(4) مهارات فرعية كفئات للتحليل.

9-3-1-5-ضوابط التحليل: من أجل ضمان سلامة النتائج التي سيتم التوصل إليها من تحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي تم التقيد بالضوابط الآتية:

◀ كل درس من دروس وحدات منهاج العلوم للصف السادس الأساسي بما يتضمنه من صور يمثل عينة تحليل.

◀ في حال ورود أكثر من مؤشر من مؤشرات مهارات معالجة المعلومات في الدرس أو تكرار الصورة أو معناها في أكثر من درس يحسب لكل مؤشر تكراره على حدة.

◀ تحتسب تكرارات المؤشرات حسب معناها المتعلق بالمهارات الفرعية المنضوية تحتها.

◀ تحتسب تكرارات المؤشرات سواءً أكانت بشكلها الصريح أو الضمني.

9-3-1-6- تصميم استمارة تحليل منهاج العلوم للصف السادس الأساسي:

تمّ تصميم استمارة تحليل منهاج العلوم للصف السادس الأساسي وفق القائمة السابقة المعدة والمحكمة، وذلك على النحو الآتي:

◀ **المهارات الرئيسية:** ويوضع في هذا الحقل اسم المهارات التي يتم التحليل في ضوءها وهي مهارات معالجة المعلومات.

◀ **المهارات الفرعية:** ويوضع في هذا الحقل المهارات الفرعية لمعالجة المعلومات حسب القائمة.

◀ **الوحدات التعليمية:** ويوضع في هذا الحقل الوحدات التعليمية المتضمنة في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي والتي سيتم التحليل ضمنها.

◀ **مؤشرات الأداء:** ويوضع في هذا الحقل مؤشرات الأداء الخاصة بالمهارات الفرعية.

◀ **رقم الصفحة:** ويوضع فيها رقم الصفحة التي ورت فيها وحدة التحليل.

◀ **شكل ورود المهارة في وحدة التحليل:** ويوضع فيها أشكال ورود المهارة في وحدة التحليل وهي تنقسم إلى (عبارة نصية، سؤال، نشاط، صورة).

◀ **مجموع التكرارات:** ويوضع في هذا الحقل مجموع عدد تكرارات وحدات التحليل في الوحدات على كل فئة من فئات التحليل.

◀ **المتوسط الحسابي:** ويوضع في هذا الحقل المتوسط الحسابي لوحدات التحليل في الوحدات على كل فئة من فئات التحليل.

◀ **النسبة المئوية:** ويوضع في هذا الحقل النسبة لتكرارات وحدات التحليل.

9-3-1-7- ضبط استمارة التحليل:

صدق استمارة التحليل: للتأكد من صدق استمارة التحليل تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة حمص من أجل التأكد من صدق محتواها، وتمّ الأخذ بأرائهم حولها.

ثبات استمارة التحليل: للتأكد من ثبات استمارة التحليل تمّ اختيار الوحدة التعليمية الأولى من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي كعينة استطلاعية لحساب الثبات وذلك بطريقتين:

أولاً: الثبات عبر الأفراد: تمّ تحليل منهاج العلوم للصف السادس الأساسي من قبل الباحثة وباحثة أخرى، في الوقت ذاته بعد اطلاعها على خطوات التحليل وقواعده وضوابطه، وتمّ حساب معامل الثبات وفق معادلة هولستي بين نتائج تحليل الباحثة والمحللة الأخرى وفق الآتي:

$$R = 2(C1,2) / C1 + C2 \text{ حيث أن:}$$

R: معامل الثبات، C1,2: عدد وحدات التحليل المتفق عليها

C1: عدد وحدات التحليل الأول C2: عدد وحدات التحليل الثاني

وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (3) معامل ثبات استمارة تحليل منهاج العلوم للصف السادس الأساسي عبر الأفراد:

التحليل	عدد وحدات التحليل	عدد الوحدات المتفق عليها	عدد الوحدات المختلف عليها	معامل الثبات
تحليل الباحثة الأول	724	701	30	0.97
تحليل المحللة الثانية	708			

يتضح من الجدول (3) أن معامل ثبات استمارة تحليل كتاب العلوم للصف السادس الأساسي عبر الأفراد = (0.97) وهو مقبول إحصائياً.

ثانياً: الثبات عبر الزمن: قامت الباحثة بإعادة تحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي بعد مرور (20) يوماً على التحليل الأول وتمّ حساب معامل الثبات وفق معادلة هولستي السابقة بين نتائج تحليل الباحثة الأول والثاني، وكانت نتائج الثبات على النحو الموضح في الجدول الآتي:

الجدول (4) معامل ثبات استمارة تحليل منهاج العلوم للصف السادس الأساسي عبر الزمن:

التحليل	عدد وحدات التحليل	عدد الوحدات المتفق عليها	عدد الوحدات المختلف عليها	معامل الثبات
تحليل الباحثة الأول	730	730	19	0.98%
تحليل الباحثة الثاني	749			

يتضح من الجدول (4) أن معامل ثبات استمارة تحليل منهاج العلوم للصف السادس الأساسي عبر الزمن = (0.98) وهو مقبول إحصائياً

10- نتائج البحث وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مهارات معالجة المعلومات اللازم توفرها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بمهارات معالجة المعلومات اللازم توفرها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، والتي تكونت بصورتها النهائية من (40) مؤشر موزعة على أربع مهارات فرعية.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس بما يتضمنه من دروس، وعليه تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي لكل مهارة من مهارات معالجة المعلومات الرئيسية، وللحكم على درجة توفر المهارات تم استخدام النسبة المعيارية لدرجة التوفر من خلال تقسيم الدرجة الكلية لنسبة الورود على عدد المهارات: $(25\% = 4/100)$ وهي النسبة الطبيعية لورود المهارات فإذا كانت نسبة المهارة أقل من النسبة المعيارية فهي ضعيفة، وإذا زادت فهي مرتفعة، وكانت نتائج التحليل كالآتي:

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية لمهارات معالجة المعلومات الرئيسية في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي

الرقم	مهارات معالجة المعلومات	عدد المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	التفسير	17	437	58.34%	1
2	التطبيق	13	184	24.57%	2
3	التعرف على العلاقات	7	72	9.61%	3
4	التلخيص	3	56	7.48%	4
	المجموع	40	749	100%	.....

لدى قراءة الجدول (5) يتبين ترتيب مهارات معالجة المعلومات من حيث درجة توفرها في كتاب العلوم للصف السادس الأساسي، حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة التفسير بتكرار قدره (437) وبنسبة مئوية قدرها (58.34%) وهي تفوق (25%) وبالتالي فإن درجة توفر مهارة التفسير في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي مرتفعة، تليها في المرتبة الثانية مهارة التطبيق بتكرار قدره (184) وبنسبة مئوية قدرها (24.57%) وهذه النسبة قريبة جداً من النسبة المعيارية (25%) وبالتالي فدرجة توفر مهارة التطبيق في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي مقبولة، بينما جاءت في المرتبة الثالثة مهارة التعرف على العلاقات بتكرار قدره (72) وبنسبة مئوية بلغت (9.61%) وهذه النسبة أقل من النسبة المعيارية (25%) وبالتالي فدرجة توفر مهارة التعرف على العلاقات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي منخفضة، وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارة التلخيص بتكرار قدره (56) وبنسبة مئوية قدرها (7.48%) وهذه النسبة أقل من النسبة المعيارية (25%) وبالتالي فدرجة توفر مهارة التلخيص في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي منخفضة.

تشير النتائج السابقة إلى عدم تحقيق التوازن بين مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، وإعطاء أهمية أكبر لمهارات محددة على حساب مهارات أخرى،

درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

إذ تصدرت مهارة التفسير هذه المهارات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي وقد يعود ذلك إلى أهمية اكتساب التلميذ في هذا الصف القدرة على إعطاء تفسيرات منطقية للأحداث والظواهر التي تجري أمامه ومن حوله وهذا ما يعد الأساس والركيزة التي ينطلق منها التفكير لاكتساب المهارات الأخرى الأكثر تعقيداً والأعلى مرتبة كالتطبيق وغيرها، أما بالنسبة لحصول مهارة التلخيص على أدنى مرتبة فقد يعود ذلك إلى احتياج هذه المهارة قدرات عالية من التلميذ قد تفوق قدرة التلميذ في الصف السادس، لهذا تم الاكتفاء بالقليل من مؤشرات هذه المهارة وتأجيل تعميقها إلى مراحل تعليمية أعلى من الصف السادس الأساسي.

السؤال الثالث: ما الشكل الذي وردت فيه مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

شكل ورود مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي:

الجدول (6) شكل ورود مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس

الأساسي:

المهارة	شكل الورود				
	عبارة	سؤال	نشاط	صورة	المجموع
التفسير	141	89	90	117	437
التطبيق	32	42	74	36	184
التعرف على العلاقات	17	28	11	16	72

سلسلة العلوم التربوية ربا فخري د. ربا التامر د. أحمد خليفة			مجلة جامعة حمص المجلد 47 العدد 15 عام 2025		
56	9	14	26	7	التلخيص
749	178	189	185	197	المجموع
%100	%23.77	%25.23	%24.70	%26.30	النسبة المئوية

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك توازن في أشكال ورود مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي إذ حصلت هذه الأشكال على نسب متقاربة نوعاً ما من حيث تضمينها في محتوى المنهاج، فحصل شكل (العبرة) على نسبة مئوية (26.30%) وشكل (نشاط) على (25.23%) ثم شكل (سؤال) بنسبة مئوية (24.70%) وأخيراً شكل (صورة) بنسبة (23.77%).

ويمكن تفسير ذلك بإمكانية تضمين مهارات معالجة المعلومات بأشكال متنوعة مما يزيد من عمق اكتسابها لدى التلميذ، فالأفضل تضمين هذه المهارات على شكل عبارات تقريرية، وعلى شكل سؤال يتطلب من التلاميذ البحث والإجابة عليه، ونشاط يجدون ويجتهدون لتنفيذه وتحقيق النجاح فيه، و صورة يتأملونها ويخوضون في تفاصيلها لاستنتاج المغزى منها مما يزيد من رسوخ هذه المهارات لديهم ويعزز من درجة ممارستهم لهذه المهارات عملياً وانتقال أثرها إلى مواقف أخرى مشابهة.

السؤال الرابع: ما درجة توفر المؤشرات الفرعية لكل مهارة من مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

4-1- درجة توافر مؤشرات مهارة التفسير في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي:

درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

جدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمؤشرات مهارة التفسير في محتوى منهاج مادة

العلوم:

المؤشر			مهارة التفسير
التكرار	النسبة	الترتيب	
3	0.68%	13	تفسير زيادة عدد الكائنات الحية على الأرض.
30	6.86%	6	استنتاج مفاهيم التكاثر لدى الكائنات الحية من خلال لوحة أو الصور التوضيحية
33	7.55%	5	توضيح طرائق التكاثر لدى الكائنات الحية من خلال لوحة أو الصور التوضيحية.
36	8.23%	3	توضيح مراحل التكاثر لدى الكائنات الحية من خلال لوحة أو الصور التوضيحية.
35	8.00%	4	استنتاج بعض النصائح الطبية الإيجابية من خلال الصور.
2	0.45%	14	شرح تأثير الحرارة في صخور القشرة الأرضية.
17	3.89%	8	يبين بعض التغيرات التي تحدث للقشرة الأرضية على المدى البعيد من خلال الصور.
67	15.33%	2	استنتاج أثر تغيرات القشرة الأرضية المستمرة على الأحياء من خلال الصور أو البحث العلمي أو المصور.

3	8.23%	36	توضيح تأثير الظواهر الطبيعية على الأرض.
مكرر			
1	17.16%	75	توضيح تأثير الظواهر الفلكية على الأرض.
13مكرر	0.68%	3	وصف دور المنتجات في استهلاك غاز ثنائي أكسيد الكربون من خلال عملية التركيب الضوئي.
ر			
12	1.60%	7	استنتاج العمليات التي تنتج غاز ثنائي أكسيد الكربون من خلال لوحة.
6	6.86%	30	استنتاج أهمية دورات العناصر في التوازن البيئي.
مكرر			
7	5.03%	22	تفسير مصونية كتلة المادة عند حدوث التغيرات الفيزيائية والكيميائية.
9	3.66%	16	استنتاج أن المادة تتغير نتيجة التغيرات الكيميائية.
11	2.51%	11	تفسير أثر قوة الجاذبية وقوة الاحتكاك والقوى الأخرى على الحركة.
10	3.20%	14	التمييز بين الجزيء البسيط والجزيء المركب.
....	100%	437	المجموع

يلاحظ من الجدول (7) أنه في مهارة التفسير قد حقق مؤشر (توضيح تأثير الظواهر الفلكية على الأرض) أعلى نسبة (17.16%)، يليه مؤشر (استنتاج أثر تغيرات القشرة الأرضية المستمرة على الأحياء من خلال الصور أو البحث العلمي أو المصور) في المرتبة الثانية بنسبة (15.33%)، ثم يليه مؤشري (توضيح تأثير الظواهر الطبيعية على الأرض) و(توضيح مراحل التكاثر لدى الكائنات الحية من خلال لوحة أو الصور التوضيحية) في المرتبة الثالثة بنسبة (8.23%)، ثم يليه مؤشر (استنتاج بعض النصائح الطبية الإيجابية من خلال الصور) في المرتبة الرابعة بنسبة (8.00%)،

ثم يليه مؤشر (توضيح طرائق التكاثر لدى الكائنات الحية من خلال لوحة أو الصور التوضيحية) في المرتبة الخامسة بنسبة (7.55%)، أما مؤشري (استنتاج أهمية دورات العناصر في التوازن البيئي) و(استنتاج مفاهيم التكاثر لدى الكائنات الحية من خلال لوحة أو الصور التوضيحية) في المرتبة السادسة بنسبة (6.86%)، ثم مؤشر (تفسير مصونية كتلة المادة عند حدوث التغيرات الفيزيائية والكيميائية) في المرتبة السابعة بنسبة (5.03%)، ثم مؤشر (يبين بعض التغيرات التي تحدث للقشرة الأرضية على المدى البعيد من خلال الصور) في المرتبة الثامنة بنسبة (3.89%)، ثم مؤشر (استنتاج أن المادة تتغير نتيجة التغيرات الكيميائية) في المرتبة التاسعة بنسبة (3.66%)، ثم مؤشر (التمييز بين الجزيء البسيط والجزيء المركب) في المرتبة العاشرة بنسبة (3.20%)، ثم مؤشر (تفسير أثر قوة الجاذبية وقوة الاحتكاك والقوى الأخرى على الحركة) في المرتبة الحادية عشرة بنسبة (2.51%)، ثم مؤشر (استنتاج العمليات التي تنتج غاز ثنائي أكسيد الكربون من خلال لوحة) في المرتبة الثانية عشرة بنسبة (1.60%)، ثم في المرتبة الثالثة عشرة والأخيرة مؤشري (وصف دور المنتجات في استهلاك غاز ثنائي أكسيد الكربون من خلال عملية التركيب الضوئي) و(تفسير زيادة عدد الكائنات الحية على الأرض) بنسبة (0.68%).

ويمكن تفسير حصول مؤشر (توضيح تأثير الظواهر الفلكية على الأرض) على أعلى نسبة بكثرة الظواهر الفلكية وأهمية إدراك تلميذ الصف السادس الأساسي لتأثير هذه الظواهر على الأرض الأمر الذي يجيب على الكثير من الأسئلة التي تدور في ذهن تلميذ هذا الصف ولم يجد لها أي تفسير

من قبل، وهذا ما زاد من تركيز القائمين على تأليف كتاب العلوم للصف السادس الأساسي على هذه الظواهر وتأثيراتها وتوزيعها على وحدات ودروس الكتاب، أما حصول مؤشري (وصف دور المنتجات في استهلاك غاز ثنائي أكسيد الكربون من خلال عملية التركيب الضوئي) و (تفسير زيادة عدد الكائنات الحية على الأرض) على أدنى نسبة يمكن تفسيره بأهمية ذكر التفسير العلمي لهذين الأمرين في المحتوى وعدم الحاجة إلى تكرار ذلك في جميع الدروس.

3-2- درجة توافر مؤشرات مهارة التطبيق في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي:

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمؤشرات مهارة التطبيق في محتوى منهاج مادة

العلوم:

المؤشر			مهارة التطبيق	
الترتيب	النسبة	التكرار		
10	0.54%	1	تقديم إحصائية بعدد أفراد العائلة بدءاً من الأجداد وحتى الأحفاد.	
10 مكرر	0.54%	1	رسم شجرة مبسطة عن العائلة.	
1	35.8% 7	66	تسمية أقسام الجهاز الحيوي لدى الكائنات الحية من خلال مجسم أو لوحة.	
2	14.6% 7	27	استنتاج فوائد تنظيم الأسرة من خلال النقاش مع زملائه.	

درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

8	%3.80	7	إعطاء أمثلة عن طرائق التكاثر لدى الكائنات الحية.
4	%10.3 2	19	تنفيذ التجارب العلمية مع زملائه.
10 مكرر	%0.54	1	رسم مخططاً لدورة الغازات في الطبيعة.
6	%5.43	10	تحديد نسبة الغازات الطبيعية في الهواء الجوي من خلال شكل معروض عليه.
3	%10.8 6	20	يبين أشكال وجود الغازات في الطبيعة من خلال أمثلة أو مخطط.
7	%4.34	8	تقديم أمثلة عن الحركة والجملة المرجعية.
5	%6.52	12	حساب السرعة الوسطى إذا أعطي المسافة والزمن.
9	%1.08	2	تقديم أمثلة عن السرعة الوسطى.
6 مكرر	%5.43	10	تحليل مخطط السرعة بالنسبة للزمن
.....	%100	184	المجموع

يلاحظ من الجدول (8) أنه في مهارة التطبيق قد حقق مؤشر (تسمية أقسام الجهاز الحيوي لدى الكائنات الحية من خلال مجسم أو لوحة) أعلى نسبة (35.87%)، يليه مؤشر (استنتاج فوائد تنظيم الأسرة من خلال النقاش مع زملائه) في المرتبة الثانية بنسبة (14.67%)، ثم يليه مؤشر (يبين أشكال وجود الغازات في الطبيعة من خلال أمثلة أو مخطط) في المرتبة الثالثة بنسبة (10.86%)، ثم يليه مؤشر (تنفيذ التجارب العلمية مع زملائه) في المرتبة الرابعة بنسبة (10.32%)، ثم يليه

مؤشر (حساب السرعة الوسطى إذا أعطي المسافة والزمن) في المرتبة الخامسة بنسبة (6.52%)، أما مؤشري (تحديد نسبة الغازات الطبيعية في الهواء الجوي من خلال شكل معروض عليه) و(تحليل مخطط السرعة بالنسبة للزمن) في المرتبة السادسة بنسبة (5.43%)، ثم مؤشر (تقديم أمثلة عن الحركة والجملة المرجعية) في المرتبة السابعة بنسبة (4.34%)، ثم مؤشر (إعطاء أمثلة عن طرائق التكاثر لدى الكائنات الحية) في المرتبة الثامنة بنسبة (3.80%)، ثم مؤشر (تقديم أمثلة عن السرعة الوسطى) في المرتبة التاسعة بنسبة (1.08%)، ثم المؤشرات (رسم مخططاً لدورة الغازات في الطبيعة) و(تقديم إحصائية بعدد أفراد العائلة بدءاً من الأجداد وحتى الأحفاد) و(رسم شجرة مبسطة عن العائلة) في المرتبة العاشرة والأخيرة بأقل نسبة (0.56%).

ويمكن تفسير حصول مؤشر (تسمية أقسام الجهاز الحيوي لدى الكائنات الحية من خلال مجسم أو لوحة) على أعلى نسبة بكثرة الأجهزة الحيوية التي يجب أن يتعرف عليها تلميذ الصف السادس (جهاز الدوران، جهاز الإطراح....) وهذا ما زاد من عدد تكرارات هذا المؤشر في محتوى منهاج العلوم للصف السادس من أجل زيادة معرفة التلميذ بمكونات وأقسام الأجهزة الحيوية الأمر الذي يعزز إدراكه للعمليات الحيوية التي تبقى الكائن على قيد الحياة، ولعل أفضل ما يساعد على ذلك هو عرض هذه الأقسام عليه بصرياً من خلال لوحة أو مجسم توضح له ألوان وأحجام هذه الأقسام وآلية عملها مما يزيد من رسوخ المعلومات في ذهنه وقدرته على استدعائها عند الحاجة إليها، أما حصول مؤشرات (رسم مخططاً لدورة الغازات في الطبيعة) و(تقديم إحصائية بعدد أفراد العائلة بدءاً من الأجداد وحتى الأحفاد) و(رسم شجرة مبسطة عن العائلة) على أدنى نسبة فيمكن أن يعود إلى

درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

قلة الحاجة إلى تكرار هذه الأنشطة في دروس كتاب العلوم، فتنفيذ التلميذ لنشاط رسم شجرة العائلة أو عمل إحصائية بعدد أفراد عائلته أو رسم مخطط لدورة الغازات مرة واحدة يكفي لإتقانه المهارات المطلوبة من هذه الأنشطة، وهذا ما دفع القائمين على تأليف كتاب العلوم للصف السادس الأساسي إلى عدم تكرار ذلك في محتوى منهاج العلوم.

3-3-درجة توافر مؤشرات مهارة التعرف على العلاقات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس

الأساسي:

جدول رقم (9) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمؤشرات مهارة التعرف على العلاقات في

محتوى منهاج مادة العلوم:

مهارة تعرف العلاقات			المؤشر
الترتيب	النسبة	التكرار	
6	6.94%	5	توضيح العلاقة بين صحة الأم وصحة الجنين.
5	11.11%	8	شرح العلاقة بين الرضاعة الطبيعية والوقاية من الأمراض.
4	12.5%	9	توضيح العلاقة بين الظواهر الطبيعية وسلوكيات بعض الحيوانات.
2	20.83%	15	توضيح العلاقة بين الظواهر الفلكية وسلوكيات بعض الحيوانات.
1	29.16%	21	تفسير العلاقة بين الحركة والجملة المرجعية.
7	4.16%	3	شرح علاقة السرعة الوسطى بالسرعة اللحظية.

3	15.27%	11	توضيح العلاقة بين الأجسام المشحونة باختلاف المسافة والقوة.
.....	100%	72	المجموع

يلاحظ من الجدول (9) أنه في مهارة التعرّف على العلاقات قد حقق مؤشر (تفسير العلاقة بين الحركة والجملة المرجعية) أعلى نسبة (29.16%)، يليه مؤشر (توضيح العلاقة بين الظواهر الفلكية وسلوكيات بعض الحيوانات) في المرتبة الثانية بنسبة (20.83%)، ثم يليه مؤشر (توضيح العلاقة بين الأجسام المشحونة باختلاف المسافة والقوة) في المرتبة الثالثة بنسبة (15.27%)، ثم يليه مؤشر (توضيح العلاقة بين الظواهر الطبيعية وسلوكيات بعض الحيوانات) في المرتبة الرابعة بنسبة (12.5%)، ثم يليه مؤشر (شرح العلاقة بين الرضاعة الطبيعية والوقاية من الأمراض) في المرتبة الخامسة بنسبة (11.11%)، أما مؤشر (توضيح العلاقة بين صحة الأم وصحة الجنين) في المرتبة السادسة بنسبة (6.94%)، بينما بلغ مؤشر (شرح علاقة السرعة الوسطى بالسرعة اللحظية) في المرتبة السابعة والأخيرة بأقل نسبة (4.16%).

ويمكن تفسير حصول مؤشر (تفسير العلاقة بين الحركة والجملة المرجعية) على أعلى نسبة بإدراك مؤلفي كتاب العلوم تشعب هذا الموضوع وضرورة شرحه من جميع جوانبه بالإضافة إلى صعوبته نوعاً ما بالنسبة لتلميذ الصف السادس الأساسي وهذا ما زاد من تركيزهم على تفسير العلاقة بين الجسم المتحرك والساكن والإطار المرجعي الذي نحكم من خلاله على حركة الجسم أو سكونه، أما حصول مؤشر على أدنى نسبة فيمكن أن يعود إلى (شرح علاقة السرعة الوسطى بالسرعة اللحظية) إمكانية إكساب التلاميذ القدرة على تفسير العلاقة بين السرعة الوسطى والسرعة اللحظية من خلال

درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

الشرح الوافي لهذه العلاقة في أحد دروس الفيزياء المتضمنة في كتاب العلوم وعدم الحاجة إلى تكرار ذلك في دروس أخرى، إذ لا يعد ذلك من المواضيع المتشعبة التي تحتاج إلى زيادة عدد كرات تكرارها حتى يتم إيصالها إلى التلميذ.

3-4- درجة توافر مؤشرات مهارة التلخيص في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي:

جدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمؤشرات مهارة التلخيص في محتوى منهاج

مادة العلوم:

المؤشر			مهارة التلخيص
الترتيب	النسبة	التكرار	
2	14.28%	8	تنظيم جدولاً يوضح وظيفة كل قسم من أقسام أجهزة التكاثر لدى الكائنات الحية.
1	83.93%	47	كتابة قائمة بالأساليب الصحية الحديثة.
3	1.79%	1	التعبير بلغته الخاصة عن تأثير الظواهر الطبيعية في سلوك بعض الأحياء.
....	100%	56	المجموع

يلاحظ من الجدول (10) أنه في مهارة التلخيص قد حقق مؤشر (كتابة قائمة بالأساليب الصحية الحديثة) أعلى نسبة (83.93%)، يليه مؤشر (تنظيم جدولاً يوضح وظيفة كل قسم من أقسام أجهزة التكاثر لدى الكائنات الحية) في المرتبة الثانية بنسبة (14.28%)، ثم يليه مؤشر (التعبير

بلغته الخاصة عن تأثير الظواهر الطبيعية في سلوك بعض الأحياء) في المرتبة الثالثة والأخيرة بنسبة (1.79%).

ويمكن تفسير حصول مؤشر (كتابة قائمة بالأساليب الصحية الحديثة) على أعلى نسبة بأهمية اكتساب التلاميذ في هذه المرحلة الأساليب الصحية المتنوعة والمختلفة وفي شتى الحالات الطارئة واليومية والتي تمكنهم من حماية أنفسهم والحفاظ على أمنهم وسلامتهم، فتعدد هذه المواقف يؤدي إلى تعدد الأساليب الصحية اللازمة للتعامل معها وهذا ما زاد من تكرارات هذه الأساليب في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي بالإضافة إلى أهمية اكتسابها وترسيخها لدى التلاميذ في هذا الصف، أما حصول مؤشر (التعبير بلغته الخاصة عن تأثير الظواهر الطبيعية في سلوك بعض الأحياء) على أدنى نسبة فقد يعود إلى ذكر هذه التأثيرات بشكل واضح في محتوى المنهاج وعدم الحاجة إلى إعادة صياغتها من قبل التلميذ بلغته الخاصة من وجهة نظر القائمين على تأليف كتاب العلوم للصف السادس الأساسي.

المقترحات:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يمكن تقديم المقترحات الآتية:
1. زيادة تضمين مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي خاصة مهارتي (التعرف على العلاقات والتلخيص).
 2. ضرورة مراعاة التوازن والشمول بين مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي.
 3. توعية معلمي العلوم بمهارات معالجة المعلومات، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات متنوعة في تدريس العلوم لتوظيف هذه المهارات وتحقيقها بالشكل الأمثل.
 4. إجراء دراسة تحليلية لمحتوى منهاج العلوم في جميع المراحل التعليمية المختلفة للوقوف على درجة تضمينها مهارات معالجة المعلومات.

5. إجراء دراسة للوقوف على درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس لمهارات معالجة المعلومات في مادة العلوم.

المراجع:

- البنا، حمدي عبد العظيم (2011). مهارات ومستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد والاستقلال عن المجال) لدى طلاب جامعة الطائف. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 5(3)، 15-50.
- التميمي، أسماء. (2020). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بمهارات معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11(31)، 180-193.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات [ط.2]. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخزيم، محمد حمد (2016). العلاقة بين استخدام نظرية معالجة وتجهيز المعلومات في تعليم الرياضيات وبين التفكير الرياضي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (70)، 427-452.
- خضراوي، زين العابدين. (2003). معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية بسوهاج. المجلة التربوية، (18)، 55-93.
- الدسوقي، ذكية. (2019). فاعلية استخدام نظرية الذكاء الناجح في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، (20)، 52-24.
- شعبان، مصعب. (2009). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- طعيمه، رشدي. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي.

- عبد السميع، عبد العال. (2015). برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في التربية وعلم النفس*، 63(1)، 81-118.
- عبد العزيز، سعيد. (2013). *تعليم التفكير ومهاراته- تدريبات وتطبيقات عملية [ط.3].* دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- فؤاد، هبة. (2021). نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الحمل المعرفي لتنمية مهارات معالجة المعلومات وعادات الاستذكار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 22(4)، 217-267.
- محمد، شذى عبد الباقي ومصطفى محمد عيسى. (2011). *اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد، محمد. (2024). برنامج في تدريس التاريخ قائم على نموذج زاهوريك لتنمية مهارات معالجة المعلومات التاريخية وعادات الاستذكار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المتأخرين دراسياً. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 145(1)، 189-255.

المراجع الأجنبية:

- Diaz, A., & Bell, M. A. (2011). Information processing efficiency and regulation at five months. *Infant Behavior and Development*, 34(2), 239-247.
- Gabaldon, P., Kanadli, S. B., & Bankewitz, M. (2018). How does jib-related diversity affect boards' strategic participation? An information-processing approach. *Long Range Planning*, 51(6), 937-952.

- Hopkins, S., Black, A. A., White, S. L., & Wood, J. M. (2019). Visual information processing skills are associated with academic performance in Grade 2 school children. *Acta ophthalmologica*.
- Kim, D. G., & Lee, J. (2014). A Study on Improving Information Processing Abilities Based on PBL. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2).
- Kumaravelu, G. (2019). Studying the Relation between Information Processing Skills and Metacognition with Academic Achievement. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 14(3).
- Premkumar, G., Ramamurthy, K., & Saunders, C. S. (2005). Information processing view of organizations: an exploratory examination of fit in the context of interorganizational relationships. *Journal of Management Information Systems*, 22(1), 257-294.
- Rahmat, N. H. (2024). Exploring Information Processing among Language Learners. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(2), 20-86.

الملحق (1): قائمة مهارات معالجة المعلومات:

المؤشرات	المهارة الفرعية	المهارة
1- تفسير زيادة عدد الكائنات الحية على الأرض. 2- استنتاج مفاهيم التكاثر لدى الكائنات الحية من خلال لوحة أو الصور التوضيحية. 3- توضيح طرائق التكاثر لدى الكائنات الحية من خلال لوحة أو الصور التوضيحية.	التفسير:	معالجة المعلومات

4- توضيح مراحل التكاثر لدى الكائنات الحية من خلال لوحة أو الصور التوضيحية. 5- استنتاج بعض النصائح الطبية الإيجابية من خلال الصور. 6- شرح تأثير الحرارة في صخور القشرة الأرضية. 7- يبين بعض التغيرات التي تحدث للقشرة الأرضية على المدى البعيد من خلال الصور. 8- استنتاج أثر تغيرات القشرة الأرضية المستمرة على الأحياء من خلال الصور أو البحث العلمي أو المصور. 9- توضيح تأثير الظواهر الطبيعية على الأرض. 10- توضيح تأثير الظواهر الفلكية على الأرض. 11- وصف دور المنتجات في استهلاك غاز ثنائي أكسيد الكربون من خلال عملية التركيب الضوئي. 12- استنتاج العمليات التي تنتج غاز ثنائي أكسيد الكربون من خلال لوحة. 13- استنتاج أهمية دورات العناصر في التوازن البيئي. 14- تفسير مصونية كتلة المادة عند حدوث التغيرات الفيزيائية والكيميائية. 15- استنتاج أن المادة تتغير نتيجة التغيرات الكيميائية. 16- تفسير أثر قوة الجاذبية وقوة الاحتكاك والقوى الأخرى على الحركة. 17- التمييز بين الجزيء البسيط والجزيء المركب.	
18- تقديم إحصائية بعدد أفراد العائلة بدءاً من الأجداد وحتى الأحفاد. 19- رسم شجرة مبسطة عن العائلة. 20- تسمية أقسام الجهاز الحيوي لدى الكائنات الحية من خلال مجسم أو لوحة. 21- استنتاج فوائد تنظيم الأسرة من خلال النقاش مع زملائه. 22- إعطاء أمثلة عن طرائق التكاثر لدى الكائنات الحية.	التطبيق:

درجة توفر مهارات معالجة المعلومات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

23- تنفيذ التجارب العلمية مع زملائه. 24- رسم مخططاً لدورة الغازات في الطبيعة. 25- تحديد نسبة الغازات الطبيعية في الهواء الجوي من خلال شكل معروض عليه. 26- يبين أشكال وجود الغازات في الطبيعة من خلال أمثلة أو مخطط. 27- تقديم أمثلة عن الحركة والجملة المرجعية. 28- حساب السرعة الوسطى إذا أعطي المسافة والزمن. 29- تقديم أمثلة عن السرعة الوسطى. 30- تحليل مخطط السرعة بالنسبة للزمن.		
31- توضيح العلاقة بين صحة الأم وصحة الجنين. 32- شرح العلاقة بين الرضاعة الطبيعية والوقاية من الأمراض. 33- توضيح العلاقة بين الظواهر الطبيعية وسلوكيات بعض الحيوانات. 34- توضيح العلاقة بين الظواهر الفلكية وسلوكيات بعض الحيوانات. 35- تفسير العلاقة بين الحركة والجملة المرجعية. 36- شرح علاقة السرعة الوسطى بالسرعة اللحظية. 37- توضيح العلاقة بين الأجسام المشحونة باختلاف المسافة والقوة.	التعرف على العلاقات:	
38- تنظيم جدولاً يوضح وظيفة كل قسم من أقسام أجهزة التكاثر لدى الكائنات الحية. 39- كتابة قائمة بالأساليب الصحية الحديثة. 40- التعبير بلغته الخاصة عن تأثير الظواهر الطبيعية في سلوك بعض الأحياء.	التلخيص:	

الوصمة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة

حمص

إعداد: الدكتورة سهير علي موسى

مدرس في قسم الإرشاد النفسي - كلية التربية - جامعة حمص

ملخص البحث باللغة العربية: سعى البحث الحالي إلى تعرف العلاقة بين الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص؛ ودراسة الفروق في مستوى الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني بين أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيري الجنس و نوع الإعاقة. شملت عينة البحث (N=119) من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص. لتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة الأدوات التالية: 1. مقياس الوصمة الذاتية الذي بناه وطوره Ritsher, Otilingam & Grajales عام 2003؛ و 2. مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني بنسخته المختصرة الذي بناه وطوره Betz, Klein & Taylor عام 1996. أشارت النتائج أن الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص أظهروا مستوى مرتفع من الوصمة الذاتية و مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني. أشارت النتائج أيضاً إلى وجود ارتباط سلبي أوعكسي بين الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني ($r = -0.415, p < 0.01$). بمعنى أنه كلما ارتفعت الوصمة الذاتية انخفضت الكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة البحث. تبين أيضاً وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور و الإناث في مستوى الوصمة الذاتية و مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني. حيث أظهر الذكور مستوى أقل في الوصمة الذاتية و مستوى أعلى في الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني مقارنة بالإناث. لم تظهر النتائج أي فروق في الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير نوع الإعاقة بين أفراد عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني، الوصمة الذاتية

Self Stigma and its relation to Career Decision-Making Self-Efficacy among a sample of students with disability at the University of Homs

Prepared by: Dr. Suheir Ali Moussa

Member of the teaching staff at the department of psychological counselling of the faculty of education at the University of Homs

Abstract in English:

The current research aimed at studying the association between self-stigma and career decision making self-efficacy among students with disability at the University of Homs. This research further examined whether levels of self-stigma and self-efficacy of career decision making reported by participants vary as a function of gender and type of disability. The sample consisted of (N=119) students with disability who are studying at the university of Homs. The following scales were applied: 1.Internalized Stigma of Mental Illness (ISMI) Inventory developed by Ritsher, Otilingam & Grajales (2003); and 2.Career Decision-Making Self-Efficacy Short-Form (CDMSE-SF) developed by Betz, Klein & Taylor (1996). Findings indicated that the research sample reported high level of self-stigma and low level of Career Decision-Making Self-Efficacy. An analysis further showed a significant negative or reverse correlation between self-stigma and Career Decision-Making Self-Efficacy ($r = 0.415$ -, $p < 0.01$) where higher self-stigma was associated with lower Career Decision-Making Self-Efficacy. The results further indicated that male participants expressed a higher level of Career Decision-Making Self-Efficacy and a lower level of self-stigma than female participants. Finally, results found that levels of self-stigma and Career Decision-Making Self-Efficacy reported by participants did not vary as a function of type of disability.

Keywords: Career Decision-Making Self-Efficacy, Self-stigma, Students with disability

المقدمة

تلعب المهنة دوراً حاسماً في حياة الفرد لما لها من تأثير هام إيجابي على وضعه الاقتصادي و على توافقه النفسي والاجتماعي. في ضوء ذلك، بات الاعداد لمهنة المستقبل والحصول على عمل منتج من أساسيات عملية الانتقال الناجح إلى مرحلة الرشد ومصدراً رئيسياً لسبل العيش (Moussa, 2016; 2024). وعلى الرغم من أن العديد من الأفراد يواجهون تحديات متعددة عند محاولتهم الحصول على فرصة عمل، إلا أن الأشخاص ذوي الإعاقة غالباً ما يواجهون المزيد من الصعوبات مقارنة بأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (International Labour Organization, 2013; Lindsay, et al., 2015; Moussa, 2016; 2024; Rohwerder, 2018; 2020; WHO & The World Bank, 2011).

و قد تتأثر عملية النمو المهني و توظيف الأفراد ذوي الإعاقة بالعديد من العوامل، بعضها يعود للفرد، كالجنس أو النوع (Lindsay et al., 2017)، و نوع الاعاقة و شدتها و زمن حدوثها (Adioetomo et al., 2014; WHO & The World Bank, 2011)، بينما يعود بعضها الآخر للمحيط الخارجي مثل، غياب أو توافر المساندة الاجتماعية (Amalia & Kurniawati, 2016; Moussa, 2020) و انتشار وصمة الإعاقة في المحيط المجتمعي (Moussa, 2024). و في هذا السياق، يبدو أن التعرض لخبرات الوصم المرتبط بالإعاقة أحد العوامل المؤثرة في قدرة الأفراد و دوافعهم للبحث عن عمل وإيجاد مهنة مناسبة (Cameron & Suarez, 2017; Ebuanyi et al., 2018; Lindsay et al., 2015; 2017; Moussa, 2016; 2024). إن تعزيز المجتمع للاتجاهات السلبية التي تركز الوصمة تجاه الاعاقة، يجعل الأفراد ذوي الإعاقة أكثر عرضة لهذه المعتقدات وللاعتماد بأنهم عديمي القيمة بسبب إعاقاتهم، وينتهي بهم الأمر الى وصم ذاتهم (Moussa, 2024). وقد استخدم الباحثون المهتمون بدراسة الوصم مصطلح "الوصمة الذاتية" للإشارة الى رد فعل الفرد و استجابته لوصمة الآخرين من العامة. و يحدث وصم الذات عندما يقوم الفرد المستهدف بالوصم باعتناق معتقدات العامة من افراد المجتمع، ويستدمجها و يسقطها على ذاته و يعمل على تنميط ذاته بما يتناسب معها، و يتصرف و يسلك وفقاً لهذه المعتقدات مما يؤدي إلى معاناته من العديد من العواقب السلبية، ضمناً تدني تقدير الذات، فقدان الأمل، و انخفاض الكفاءة الذاتية (Corrigan, Larson & Rüsch, 2009; Corrigan, 2011).

(Watson, 2002; Moussa, 2024). الأمر الذي قد يؤدي إلى تقويض ثقة الفرد في تحقيق أهداف الحياة الهامة وإلى فقدان فرص الحياة المشروعة و الضرورية، مثل الحصول على فرصة عمل منتجة، والعيش باستقلالية، و بناء حياة اجتماعية ناجحة (Alonso et al., 2009; Corrigan et al., 2009; Corrigan & Watson, 2002; Krajewski et al., 2013; Wahl, 1999; Yanos et al., 2010).

و يبدو مما سبق أن قدرة الوصمة على التأثير سلباً في قدرة الأفراد و دوافعهم للبحث عن عمل وإيجاد مهنة مناسبة قد تتجلى في كونها تستهدف مكونات و عوامل معرفية هامة تعمل عمل المحفز و الموجه الرئيسي للسلوك البشري ضمناً، على سبيل المثال و ليس الحصر، الأمل و الكفاءة الذاتية. و بالحديث عن المتغير قيد الدراسة في البحث الحالي يمكن القول أن الكفاءة الذاتية Self-Efficacy ما هي إلا مرآة معرفية تعكس معتقدات الفرد عن ذاته و قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال و الوسائل التكيفية التي يقوم بها (Bandura, 1997).

و في مجال المهنة و السلوك المهني تشير "الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني" (Career Decision-Making Self-Efficacy) (CDSE) إلى معتقدات الفرد حيال قدرته على أداء السلوك المرتبط باتخاذ القرار الذي يؤهله لمهنة المستقبل، مثل المثابرة على الاستكشاف المهني، و اختيار المهنة المناسبة من بين الخيارات المهنية المتاحة و التي تتناسب مع ميوله و قدراته (Betz, Klein & Taylor, 1996). فالشخص الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني هو الذي يسعى الى استكشاف الميول المهنية و جمع المعلومات المهنية و التخطيط و تحديد الاهداف المهنية و حل المشكلات. هو القادر على التفكير في مسارات مختلفة من العمل و على ربط سلوكه الحالي بوعي بأهدافه المستقبلية (Lent, et al., 1994). كما أن امتلاك الفرد لمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني يمكنه من تحقيق النجاح، و طلب المساندة و الدعم الايجابيين لتحقيق طموحاته المهنية، في حين أن الفرد الذي لديه شعور منخفض من الكفاءة الذاتية يبقى رهين اعتقاده أن بعض المهام أصعب مما هي عليه في الواقع، و يظهر قدراً أقل من المرونة و الجهد تجاه هذه المهام. و ينتهي به الأمر إلى الاخفاق في انجاز المهام المرتبطة بعملية اتخاذ القرار المهني (Gati et al., 1996).

و يعتبر ظهور النظرية المعرفية الاجتماعية للمهنة Social Cognitive Career Theory (SCCT) المشتقة من النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory (SCT)

لألبرت باندورا (Albert Bandura) من المجالات الهامة التي وضحت الأثر البارز لمفهوم الكفاءة الذاتية في مجال المهنة و لدور توقعات الكفاءة الذاتية في السلوك المهني للفرد (Lent et al., 1994) وتشدد هذه النظرية على أهمية التفاعل الديناميكي بين الفرد و المحيط الخارجي و أهمية خبرات التعلم التي تتم خلال هذا التفاعل و أثر كل ذلك في نشوء و تطور العوامل المؤثرة و المرتبطة بالسلوك المهني للفرد. في ضوء ذلك تؤكد هذه النظرية أن الفرد لا يعيش في فراغ و أن ميوله و أهدافه و سلوكياته المهنية تتأثر بعدة عوامل منها ما هو مرتبط بالفرد ذاته و منها ما يعود للمحيط الاجتماعي و الثقافي الذي يتفاعل معه. وفق ذلك، فإن معتقدات الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني تتأثر بدورها أيضاً بجملة العوامل الفردية و المحيطية التي تم ذكرها و بخبرات التعلم التي يكتسبها الفرد خلال تفاعله مع المحيط الخارجي (Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2013). و لما كان تفاعل الفرد ذو الإعاقة مع المجتمع المشحون بوصمة الإعاقة يجعله أكثر ميلاً لتأييدها واستمراجها، و لتنميط ذاته و التصرف وفقاً لها و من المعاناة من الوصمة الذاتية التي تؤدي إلى مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية (Corrigan, et al., 2009)، يمكن بالتالي اعتبار الوصمة الذاتية أحد العوامل الكامنة وراء اخفاق طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في انجاز الانتقال الناجح الى الحياة المهنية و ذلك من خلال خفض مستوى كفاءتهم الذاتية في اتخاذ القرار المهني.

مشكلة البحث:

تعتبر فترة الدراسة الجامعية مرحلة عمرية حاسمة يتم خلالها انجاز مهام نمائية أساسية هادفة إلى إتمام التوجه الأكاديمي و اختيار المسارات المهنية المناسبة. حيث لا تقتصر مهام الطلبة خلال هذه المرحلة التعليمية على ارتياد المحاضرات و اجتياز الامتحانات و الحصول على المؤهل الأكاديمي فحسب، بل يجب أن تتجاوز ذلك لتتضمن أيضاً المشاركة في عملية الاعداد و التخطيط المهني و اتخاذ القرار المهني اللازم لاختيار المهنة الأنسب وإحراز الانتقال الناجح الى الحياة المهنية (Chao, et al., 2022; Fouad, et al., 2016). إلا أن العديد من الطلبة يعتبرون هذه المهام تحدياً شاقاً و يواجهون العديد من الصعوبات خلال عملية اتخاذ القرار المهني لعدة أسباب منها عدم توافر الفرص المناسبة و قلة الخيارات المهنية المتاحة وعدم الاحساس بالثقة بقدراتهم و جاهزيتهم او استعدادهم لاتخاذ هذا القرار و لاختيار المهنة الأنسب. هذا ما جعل مشاكل التوظيف التي يواجهها طلبة الجامعة بشكل عام، و طلبة الجامعة ذوي الإعاقة بشكل خاص من المشكلات

الحساسية والمستعصية التي تثير قلق الشأن العام على المستوى المجتمعي. و تعتبر فئة طلبة الجامعة ذوي الإعاقة من الفئات الأكثر هشاشة في مواجهة هذه الصعوبات المرتبطة بعملية اتخاذ القرار المهني و هذا ما تؤكدته النظرة التشاؤمية للأبحاث السابقة والتي تشير أن هؤلاء الطلبة يمتلكون مستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني (Mazurek & Shoemaker, 1997)، وأنهم غير فاعلين في عملية الاستكشاف المهني (Hitchings et al., 2001). الأمر الذي يثير الحاجة للبحث لمعرفة العوامل و العقبات المحتملة التي بإمكانها تقويض قدرة طلبة الجامعة ذوي الإعاقة على اتخاذ القرار المهني المناسب و على انجاز الانتقال الناجح إلى الحياة المهنية والإندماج في سوق العمل.

و بالعودة للأبحاث السابقة تبين أن الوصم الذاتي الذي يعاني منه الأشخاص ذوي الإعاقة و الناتج عن التعرض للوصمة العامة المنتشرة في المجتمع من العوامل المؤثرة سلباً في مساعيهم لإنجاز أهداف الحياة الهامة و المشروعوة ضمناً أتمام التعليم و البحث عن عمل منتج والتمتع بحياة مستقلة (Watson & Larson, 2006). حيث تشير بعض الأبحاث المتعلقة بالتأثير السلبي للوصمة أن نسبة البطالة كانت أعلى بين الذين يؤيدون معتقدات الوصم (Alonso et al., 2009; Krajewski et al., 2013; Yanos et al., 2010) تبين أيضاً أن الوصمة الذاتية قد تسهم في ارتفاع معدل انسحاب الأشخاص ذوي الإعاقة من عملية البحث عن عمل منتج (Alonso et al., 1999; Wahl, 2009). و أشار أحد الأبحاث الأكثر حداثة و الذي تم تطبيقه في سوريا، أن طلبة الجامعة ذوي الإعاقة عبروا عن مستوى مرتفع من الوصمة الذاتية و مستوى منخفض من الأمل المهني. و كشفت نتائج هذا البحث أيضاً عن وجود ارتباط سلبي بين الوصمة الذاتية و الأمل المهني بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى وصم الذات انخفض بالمقابل مستوى الأمل المهني لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة (Moussa, 2024).

و تشير النظريات الكلاسيكية حول تأثير الوصمة إلى استنتاج مفاده أن الأفراد الذين ينتمون إلى الجماعات المهمشة المستهدفة بالوصم يعانون من فقدان احترام الذات و انخفاض في مستوى الكفاءة الذاتية (Watson & Larson, 2006). ولا ينبغي أن يغيب عن الأذهان ما ذكر آنفاً في مقدمة البحث الحالي من أن معتقدات الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني تشكل إحدى موجهات السلوك

و أحد العوامل المعرفية الهامة و المؤثرة في طموحات الفرد و خياراته المهنية، و مثابرتة في انجاز المهام الضرورية للحصول على فرصة عمل مناسبة (Betz et al., 1996).

و بما أن معتقدات كفاءة الذات في اتخاذ القرار المهني تتأثر بعوامل فردية و أخرى مرتبطة بالمحيط الاجتماعي و الثقافي الذي يتم التفاعل معه و متأثرة بخبرات التعلم المكتسبة من خلال هذا التفاعل (Lent et al., 1994)، فإن هذه المعتقدات ليست بمعزل عن أثر الوصمة الذاتية الناجمة عن التعرض لوصمة الاعاقة المنتشرة في المحيط المجتمعي الذي يتفاعل معه الفرد. يمكننا في ضوء ذلك اعتبار الوصمة الذاتية أحد العوامل التي يمكنها 1. تقويض قدرة طلبة الجامعة ذوي الاعاقة على اتخاذ القرار المهني الانسب و 2. عرقلة انتقالهم الناجح الى الحياة المهنية و اندماجهم في سوق العمل و ذلك من خلال خفض مستوى كفاءتهم الذاتية في اتخاذ القرار المهني.

بالاستناد الى ما سبق ذكره، يأتي البحث الحالي لدراسة العلاقة بين الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الجامعة ذوي الاعاقة. من الجدير بالذكر انه لا يوجد اي دراسة سابقة تناولت كلا المتغيرين معاً، و ذلك في حدود علم الباحثة. كما انه و بالرغم من ارتفاع معدلات الإعاقة الناتجة عن الحروب و الكوارث و الظروف المضطربة التي مرت و ما زالت تمر بها سوريا، إلا أن الأبحاث المتعلقة بالعوامل التي يمكنها تمكين أو عرقلة عملية توظيف الأفراد ذوي الإعاقة في سوريا ما زالت محدودة و غير كافية (Moussa, 2024). انطلاقاً من ذلك، يهدف البحث الحالي إلى سد هذه الفجوة البحثية و يطرح الاشكالية البحثية التالية:

ما طبيعة العلاقة بين الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى عينة من الطلبة ذوي الاعاقة في جامعة حمص؟

أهمية البحث:

1. يعتبر البحث الحالي الأول من نوعه لدراسة العلاقة بين الوصمة الذاتية و معتقدات الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في جامعة حمص أو غيرها من الجامعات السورية، و ذلك في حدود علم الباحثة.

2. يسلط البحث الحالي الضوء على أهمية دراسة معتقدات الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني بوصفها أحد العوامل المعرفية المؤثرة في طموحات الفرد و خياراته المهنية، و مثابرتة في انجاز المهام الضرورية لإنجاز الانتقال الناجح الى الحياة المهنية.

3. تعتبر نتائج البحث الحالي هامة كونها تزود بالمعرفة اللازمة للتوعية بالآثار السلبية لوصمة الإعاقة بشكل عام و للوصمة الذاتية الناجمة عنها بشكل خاص بوصفها عقبة قادرة على تقويض عملية اتخاذ القرار المهني و عرقلة تمكين الأفراد ذوي الإعاقة و اندماجهم في سوق العمل و المجتمع ككل.

4. قد تفيد نتائج البحث الحالي بتزويد الباحثين و المختصين بالارشاد النفسي و التربوي و الدعم النفسي الاجتماعي بالمعرفة المناسبة لتطوير استراتيجيات الدعم اللازمة لتعزيز فرص الاندماج في سوق العمل للأشخاص ذوي الإعاقة. حيث يمكن لهذه الاستراتيجيات ان تهدف الى خفض وصمة الإعاقة و الوصمة الذاتية الناجمة عنها و رفع مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

5. تبرز أهمية البحث كونه الترجمة العربية للنسخة الأصلية المختصرة لمقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني، حيث تضمنت اجراءات البحث أيضاً دراسة الخصائص السيكمترية للمقياس بعد ترجمته و تعريبه. يوفر البحث الحالي أيضاً النسخة العربية لمقياس الوصمة الذاتية و التي تم تبنيها من بحث (Moussa, 2024).

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف مايلي:

1. مستوى الوصمة الذاتية لدى أفراد عينة البحث من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص
2. مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى أفراد عينة البحث من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص
3. العلاقة بين الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى أفراد عينة البحث من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص
4. الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الوصمة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس
5. الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الوصمة الذاتية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة

6. الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني تبعاً لمتغير الجنس

7. الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني تبعاً لمتغير نوع الإعاقة

أسئلة البحث:

1. ما مستوى الوصمة الذاتية لدى أفراد عينة البحث من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص؟
2. ما مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى أفراد عينة البحث من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص؟

فرضيات البحث: سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة 0.05

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى أفراد عينة البحث من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الوصمة الذاتية تعزى لمتغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الوصمة الذاتية تعزى لمتغير نوع الإعاقة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية:** 1. الوصمة الذاتية و 2. الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني
- الحدود البشرية:** الطلاب ذوي الاعاقة ممن يتلقون التعليم الجامعي في جامعة حمص.
- الحدود المكانية:** جامعة حمص في محافظة حمص في سورية.

الحدود الزمانية: تمت عملية تطبيق أدوات البحث و جمع البيانات للدراسة الأساسية في البحث الحالي خلال الفترة الواقعة بين تشرين الثاني 2022 و أيار 2023.

التعريف النظري و الاجرائي لمصطلحات البحث:

الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني: يشير مصطلح الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني إلى معتقدات الفرد حيال قدرته و ثقته في النجاح بإتمام المهام الضرورية لاتخاذ القرار المهني (Betz et al., 1996).

و يمكن تعريفها اجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس "الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني" المستخدم في البحث الحالي.

الوصمة الذاتية: يشير مصطلح الوصمة الذاتية إلى رد فعل الفرد المستهدف بالوصم و استجابته لوصمة الآخرين من العامة و يحدث وصم الذات عندما يظهر الفرد التأييد للوصمة العامة أو الاجتماعية و يعمل على استمداحها و تتميط ذاته و ممارسة التحيز ضد ذاته و اصدار استجابات سلوكية تتفق مع وصمة العامة المتجذرة في المحيط المجتمعي الذي يتم التفاعل معه مما يؤدي إلى المعاناة من العديد من العواقب السلبية كنتيجة لذلك (Moussa, 2024).

و يمكن تعريف الوصمة الذاتية اجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس "الوصمة الذاتية" المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري:

1. وصمة الإعاقة (Stigma of Disability):

تشير وصمة الإعاقة إلى العملية التي يتم من خلالها التقليل من قيمة الأفراد ذوي الإعاقة و تتضمن تكوين صور نمطية سلبية حول الأشخاص ذوي الإعاقة و إظهار التحيز ضدهم و ممارسة سلوكيات التمييز السلبية تجاههم و ذلك بسبب اختلافهم الناجم عن وجود إعاقة لديهم (Corrigan, Larson & Kuwabara, 2010). و قد تنشأ هذه الوصمة عادة نتيجة لعدة عوامل منها انخفاض الوعي و نقص المعرفة، و لتوارث المعتقدات الثقافية المجتمعية المغلوطة التي يتم تلقينها للأفراد خلال عملية الاشراف الاجتماعي الثقافي (Dunn, 2015).

بشكل عام، تميز معظم المراجع العلمية المختصة بعلم النفس الاجتماعي بين نوعين رئيسيين من الوصمة و هما: الوصمة العامة و الوصمة الذاتية (Corrigan et al.,2009; Corrigan, et al.,2010;Corrigan &Watson, 2002; Moussa, 2022; 2024; Watson and Larson, 2006. في حين تعكس وصمة العامة وجهة نظر الشخص غير المستهدف بالوصم وتشير إلى الاتجاهات السلبية التي يتخذها العامة من أفراد المجتمع تجاه الأشخاص ذوي سمات موصومة (كالإعاقة)، تشير الوصمة الذاتية إلى تلك المعتقدات النابعة من الشخص المستهدف بالوصم و إلى التحيز و التمييز الذي يمارسه ضد ذاته كاستجابة لوصمة الآخرين من العامة (Moussa, 2022; 2024). فيما يلي عرض لكلا النوعين من الوصم.

أولاً. وصمة الإعاقة من وجهة نظر العامة:

تشير المراجع العلمية الى وجود ثلاث مكونات رئيسية لوصمة العامة **Public Stigma** أو الوصمة الاجتماعية **Social Stigma** وهي: 1. الصور النمطية؛ 2. التحيز؛ و 3. التمييز التي تمثل الاستجابات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي قد يصدرها العامة تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة (Corrigan & Watson, 2002).

تشكل الصور النمطية (Stereotype) المكون المعرفي الذي يتضمن المعتقدات التي يعتقها العامة من أفراد المجتمع حول خصائص وسلوك الأشخاص ذوي الإعاقة والتي تحدد استجاباتهم تجاههم. مثلاً، قد تعتق العامة معتقدات تشير أن الشخص ذو الإعاقة غير كفؤ أو ضعيف الشخصية أو اعتمادي. يشير التحيز (Prejudice) بدوره إلى المكون الثاني لوصمة العامة و الذي يمثل رد الفعل الانفعالي و مشاعر العامة تجاه ذوي الإعاقة وغالباً ما تكون هذه المشاعر سلبية وغير مبررة. كأن يشعر العامة من أفراد المجتمع بالخوف أو الغضب عند مصادفة الأشخاص ذوي الإعاقة (Corrigan et al.,2010; Corrigan & Watson, 2002; Watson & Larson, 2006).

و تبدو العلاقة بين مكونات الوصم وثيقة حيث يمكن أن يؤدي تأييد الفرد للآراء و الصور النمطية المغلوطة التي تشير الى أن "الإعاقة مرض خطير قد ينتقل بالعدوى" إلى رد فعل انفعالي سلبي تجاه الاشخاص ذوي الإعاقة "كالشعور بالخوف". الأمر الذي من شأنه أن يمهد لظهور سلوكيات التمييز (كالتجنب) و التي تمثل المكون السلوكي للوصمة (Corrigan & Watson, 2002).

يمكن تعريف التمييز (Discrimination) على أنه السلوكيات غير العادلة التي يظهرها العامة تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة. ويمكن للتمييز أن يكون صريحاً أو ضمنياً ولكنه بجميع حالاته يشير إلى المعاملة الظالمة والتمييزية المؤدية إلى حرمان الفرد المستهدف بالوصم من امتيازاته وانتهاك حقوقه (Corrigan, et al., 2010). ومن الأنواع الشائعة للتمييز الموجه ضد ذوي الإعاقة، حجب المساعدة، التجنب، العزل، والإكراه أو المعاملة القسرية (Corrigan & Watson, 2002). و يبدو مما سبق أن وصمة العامة بمكوناتها الثلاث يمكنها أن تزيد من معاناة ذوي الإعاقة و تجعلهم عرضة للعديد من الخبرات السلبية، ضمناً على سبيل المثال، التهميش و الإقصاء و الاستبعاد من سوق العمل.

ثانياً. الوصمة الذاتية (الوصمة من وجهة نظر الشخص ذو الإعاقة المستهدف بالوصم): تشير المراجع العلمية إلى ضرورة فهم الوصمة الذاتية Self-Stigma في ضوء الميكانيزمات الثلاث المذكورة سابقاً (الصور النمطية، التحيز والتمييز) مع الأخذ بالحسبان أنها تشير في هذه الحالة إلى الاستجابة التي يبديها الشخص المستهدف بالوصم تجاه ذاته (Corrigan, et al., 2010; Corrigan & Watson, 2002). وفق ذلك قد يقوم الشخص الموصوم ب: 1. تمييط ذاته و اعتناق صور نمطية سلبية عن ذاته (مثلاً، أنه غير كفؤ أو عاجز) و ذلك بعد تأييده لهذه الآراء النمطية؛ 2. قد يبدي من ثم التحيز ضد الذات و ينجم عن ذلك استجابات انفعالية و معتقدات سلبية تجاه الذات (مثلاً، اليأس، تحقير الذات و كراهيتها، انخفاض الكفاءة الذاتية و تدني تقدير الذات)؛ وفي نهاية الأمر 3. تظهر لديه استجابات سلوكية غير تكيفية تعكس ممارسته للتمييز ضد ذاته كالامتناع عن متابعة أهداف الحياة الهامة كأن ينسحب من الحياة الاجتماعية، و يمتنع عن البحث عن العمل، و يهمل ذاته (Corrigan et al., 2010; Corrigan & Watson, 2002; Moussa, 2024).

2. الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني

يعتبر ألبرت باندورا أول من تحدث عن مفهوم الكفاءة الذاتية Self-Efficacy في عمله الرائد الذي نُشر عام 1977. ومنذ ذلك الحين اكتسب هذا المفهوم قدراً كبيراً من الاهتمام في الأبحاث العلمية و علم النفس الحديث (Betz et al., 1996).

و يعتبر هاكيت وبيتز (Hackett & Betz) أول من قام بتطبيق نظرية باندورا لدراسة السلوك المهني و تفسير أثر التنشئة الاجتماعية التقليدية للأدوار الجنسية على السلوك و الخيار المهني للإناث والذكور. حيث اهتم بحثهما بالإناث اللواتي أظهرن مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية في السعي للمهن التي يهيمن عليها الذكور وقد أدى هذا الشعور المنخفض بالكفاءة الذاتية إلى تقييد الإناث لخياراتهن المهنية (Betz & Hackett, 1981).

و بذلك كان هاكيت وبيتز (1981) أول من قام بوصف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والسلوكيات المرتبطة بالمهنة. من ثم ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني Career Decision Making Self-Efficacy عام (1983) على يد تايلر و بيتز (Taylor & Betz, 1983). وتم فيما بعد تطبيق هذه المفاهيم على فئة الأشخاص ذوي الإعاقة من قبل العديد من الباحثين. على سبيل المثال، قام مازوريك و شويميك (Mazurek & Shoemaker) عام 1997 بدراسة معتقدات الكفاءة الذاتية المهنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة و أقرانهم العاديين و ذلك من خلال قياسها باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني. و بينت نتائجهم أن طلبة الجامعة ذوي الإعاقة عبروا عن مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني مقارنة بأقرانهم العاديين (Mazurek & Shoemaker, 1997).

و ليس من المبالغ به القول أن أهم المجالات التي برز فيها الأثر الهام لمفهوم الكفاءة الذاتية هو ظهور النظرية المعرفية الاجتماعية للمهنة و التي تم اشتقاقها من نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية، لتوضيح دور توقعات الكفاءة الذاتية في السلوك المهني للفرد. وفقاً لهذه النظرية ينبع اتخاذ القرار المهني من ثلاث عمليات اجتماعية معرفية هي: معتقدات الكفاءة الذاتية، وتوقع النتائج، وتحديد الأهداف المهنية (Lent et al., 1994).

و تشير معتقدات الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني إلى اعتقاد الشخص بأنه قادر على: 1. اختيار المهنة المناسبة لنفسه؛ و 2. المشاركة في القرارات المرتبطة بالخيار المهني؛ و 3. الالتزام باختياره المهني و ذلك من خلال انجازه للمهام المرتبطة به (Taylor & Betz, 1983).

و يعرفها بيتز و هاكيت بأنها معتقدات الفرد حيال قدرته و ثقته في النجاح بإتمام المهام الضرورية لاتخاذ القرار المهني (Betz et al., 1996). حيث يختار الأفراد الانخراط في مهام معينة أو تجنبها بناء على حكمهم الذاتي على كفاءتهم في انجاز هذه المهام.

و بينما تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية للمهنة (SCCT) الدور الهام لمعتقدات الكفاءة الذاتية في السلوك المهني للفرد (مثل الاستكشاف المهني، البحث عن العمل....الخ)، إلا أنها لم تتجاهل أن هذه المعتقدات بدورها أيضاً تتأثر بمجموعة من العوامل الفردية و العوامل التي تعود للمحيط الذي يتم التفاعل معه. بالتالي إذا كانت العوامل الفردية (مثل جنس الفرد، عرقه، الطبقة الاجتماعية و الاقتصادية التي ينتمي إليها أو الإعاقة التي يعاني منها) قادرة أن تترك أثراً ملحوظاً و هاماً في السلوك المهني للفرد فإن هذا التأثير يمكنه أن يكون بشكل غير مباشر و ذلك من خلال خبرات التعلم التي يتم اكتسابها من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية و التنقيف التي تزود بالمعلومات حول معتقدات الكفاءة الذاتية و قدرات الفرد على أداء و انجاز مهام و سلوكيات محددة. و يمكن أن يتم تزويد هذه المعلومات بأربع طرق وهي ما يشار إليها كمصادر رئيسية لمعتقدات الكفاءة الذاتية (Lent, Brown & Hackett, 2002; Lent & Brown, 2013). و يقدم المقطع التالي شرح مختصر لهذه المصادر.

مصادر الكفاءة الذاتية:

1. خبرات الإتقان و التمكن و تجارب الانجاز الناجحة السابقة: و هي التجارب التي تحتوي خبرات النجاح التي مر بها الفرد، فالنجاح في مهمة سابقة يولد النجاح في مهمة لاحقة، حيث تؤثر تلك الخبرات على مستوى فاعلية أو كفاءة الذات، و تتأثر بعدة عوامل أهمها صعوبة أو سهولة المهمة؛ 2. **التعلم بالإثابة أو خبرات التعلم غير المباشرة:** و هي الخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال ملاحظة أداء النموذج و الاقتداء به، فكلما كان النموذج قريباً من مستوى كفاءة و قدرة الفرد، فإن مشاهدته وهو يخفق يؤدي إلى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية للفرد القائم بالملاحظة و العكس صحيح؛ 3. **الإقناع اللفظي أو التغذية الراجعة التي يتم تلقيها عند الانتهاء من مهمة ما:** إن التشجيع اللفظي الذي يتلقاه الفرد من الآخرين حيال قدرته على انجاز مهمة ما يشكل دافع له. كما أن الانتقادات و التحذيرات الصادرة من الآخرين تؤثر سلباً على كفاءة الفرد و دافعيته. و يتوقف أثر الإقناع اللفظي في كفاءة الذات -سلباً أو إيجاباً- على عدة عوامل مثل درجة مصداقية مصدر الإقناع و مدى الثقة به؛ و 4. **الاستثارة العاطفية و الحالة الفيزيولوجية (الاستجابة الجسدية والعاطفية التي تحدث عند أداء مهمة ما):** هذا المصدر يشير لحالات القلق والضغوط النفسية و الإجهاد، وما تتركه من أثر في معتقدات كفاءة الذات. فالفرد الذين ينتابه الخوف و القلق عند محاولته أداء مهمة ما يغلب

أن تكون توقعاته حول كفاءته الذاتية منخفضة، و لكن عندما يدرك الفرد أن الخوف من الفشل أمر طبيعي، فمن المتوقع ألا تتأثر فعاليته سلباً بل يمكن أن تزداد حتى يبذل الجهد الذي يمكنه من النجاح (Lent, et al., 1994; Lent et al., 2002; Lent & Brown, 2013).

الدراسات السابقة:

1. الدراسات العربية التي تناولت الوصمة الذاتية لدى الطلبة ذوي الاعاقة:

1. دراسة (Moussa, 2024) في سوريا

- عنوان البحث:

"Self Stigma and vocational hope among a sample of students with disability at AL-Baath university in Syria"

- الوصمة الذاتية و علاقتها بالأمل المهني لدى عينة من الطلبة ذوي الاعاقة في جامعة البعث في سوريا"

أهداف البحث: 1. تعرف مستوى الوصمة الذاتية و مستوى الأمل المهني لدى الطلبة ذوي الاعاقة في جامعة البعث؛ 2. تعرف العلاقة بين الوصمة الذاتية و الأمل المهني لدى عينة من الطلبة ذوي الاعاقة في جامعة البعث في سوريا؛ 3. تعرف الفروق بين الجنسين في الوصمة الذاتية و الأمل المهني؛ 4. تعرف الفروق بين أفراد عينة البحث في الوصمة الذاتية و الأمل المهني وفقاً لمتغير نوع الاعاقة.

عينة البحث: العينة الكلية المكونة من 134 فرداً من الطلبة ذوي الاعاقة في جامعة البعث في سوريا شملت (32) فرداً من ذوي الاعاقة البصرية، و(31) فرداً من ذوي الاعاقة السمعية و (28) فرداً مصاباً بأحد اضطرابات النطق و التواصل ، و(23) فرداً من ذوي الاعاقة حركية/ الشلل و (20) فرداً يعاني من بتر في احد الاطراف. و كان عدد الإناث (71) و عدد الذكور (63).

الأدوات: تم استخدام 1. مقياس الوصمة الذاتية للمرض النفسي بعد تعريبه و تعديله ليتناسب مع هدف البحث و عينته حيث قامت الباحثة باستخدام مصطلح **الاعاقة** بدلاً من مصطلح المرض النفسي؛ 2. مقياس الأمل المهني بعد ترجمته و تعريبه من قبل الباحثة.

النتائج: بينما اظهر طلبة الجامعة ذوي الاعاقة مستوى مرتفع من الوصمة الذاتية، اظهروا على النقيض من ذلك مستوى منخفض من الأمل المهني. تبين وجود فروق بين الذكور و الاناث في

الوصمة الذاتية و كانت الفروق لصالح الاناث اللواتي اظهرن مستوى اعلى من الوصمة الذاتية. تبين ايضا وجود فروق بين الجنسين في الامل المهني حيث كانت الفروق لصالح الذكور ممن اظهروا مستوى اعلى من الامل المهني مقارنة بالاناث. اشارت النتائج اخيراً الى عدم وجود أي فروق تعزى لمتغير نوع الاعاقة بين افراد عينة البحث في مستوى الوصمة الذاتية و الامل المهني.

2. الدراسات الأجنبية التي تناولت الوصمة الذاتية لدى الأشخاص ذوي الاعاقة:

1. دراسة (Pérez-Garín, Recio & Molero, 2021) في اسبانيا

- عنوان البحث:

- "Consequences of Perceived Personal and Group Discrimination against People with Hearing and Visual Impairments"

- "نتائج التمييز الشخصي و الجماعي المدرك تجاه الاشخاص ذوي الاعاقة السمعية و البصرية"

أهداف البحث: دراسة نتائج التمييز المدرك لدى الاشخاص ذوي الاعاقة السمعية و البصرية
عينة البحث: تكونت العينة من 200 شخص اسباني من ذوي الاعاقة السمعية (104) و البصرية (96). ممن تراوحت أعمارهم ما بين 17 و 89 عام.

أدوات البحث: 1. المقياس المتعدد الأبعاد للتمييز المدرك؛ 2. مقياس الوصمة للأمراض المزمنة؛ 3. التوحد مع الجماعة، مقياس النية بالعمل الجماعي؛ 4. مقياس تقدير الذات.

نتائج البحث: أظهر البحث ان الاشخاص ذوي الاعاقة السمعية و البصرية يعانون بشكل كبير من الوصمة و التمييز المدرك. حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط قوي بين التمييز الشخصي المدرك و الوصمة الذاتية ووجود ارتباط سلبي بين التمييز الشخصي المدرك و تقدير الذات. كان هناك أيضاً ارتباط سلبي بين الوصمة الذاتية و تقدير الذات لدى افراد عينة البحث. الوصمة الذاتية في ضوء نتائج البحث لعبت أيضاً دور عامل وسيط في الارتباط الغير مباشر بين التمييز الشخصي المدرك و تقدير الذات. اظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ملحوظة ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة البحث في مستوى التمييز الشخصي المدرك و مستوى الوصمة الذاتية و مستوى تقدير الذات. بشكل أكثر تحديداً، تبين أن مستوى التمييز الشخصي و الجماعي المدرك و مستوى الوصمة الذاتية لدى الاشخاص ذوي الاعاقة السمعية كان أعلى مما هو لدى ذوي الاعاقة البصرية. بينما تبين أن

تقدير الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية كان أكثر انخفاضاً مما هو لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية.

2. دراسة (Mushtaq et al., 2020) في الباكستان

- عنوان البحث:

- "Stigma of disability, social phobia and self-esteem in physical disability"

- "وصمة الإعاقة و علاقتها بالرهاب الاجتماعي و تقدير الذات لدى المعاقين جسدياً"

أهداف البحث: تعرف العلاقة بين الوصمة المدركة للإعاقة الجسدية و الرهاب الاجتماعي و تقدير الذات لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة الجسدية ممن يرتادون معاهد التربية الخاصة في الباكستان. عينة البحث: شملت عينة البحث المقصودة 300 طالب من ذوي الإعاقة الجسدية ممن يرتادون معاهد التربية الخاصة في الباكستان. تراوحت اعمارهم بين 11 و 20 عام. الأدوات: مقياس وصمة الإعاقة، مقياس قلق التفاعل الاجتماعي و مقياس تقدير الذات.

نتائج البحث: تبين وجود ارتباط ملحوظ و دال بين الوصمة المدركة للإعاقة و الرهاب الاجتماعي و تقدير الذات لدى المراهقين المعاقين جسدياً. حيث ارتبطت الوصمة المدركة إيجاباً بالرهاب الاجتماعي و سلباً بتقدير الذات. تبين وجود ارتباط سلبي ملحوظ و دال احصائياً بين الرهاب الاجتماعي و تقدير الذات أيضاً. ظهرت الوصمة المدركة للإعاقة كعامل ذو قدرة تنبؤية ايجابية للرهاب الاجتماعي و ذو قدرة تنبؤية سلبية لتقدير الذات.

3. دراسة (Boyle & Fearon 2018) في أمريكا

- عنوان البحث:

- "Self-stigma and its associations with stress, physical health, and health care satisfaction in adults who stutter"

- "الوصمة الذاتية و علاقتها بالضغط، الصحة الجسدية، و الرضا بالرعاية الصحية لدى عينة من الراشدين المصابين بالتلعثم"

أهداف البحث: تعرف العلاقة بين الوصمة الذاتية للتلعثم و الاجهاد او الضغط و الصحة الجسدية و الرضا بالرعاية الصحية.

عينة البحث: شملت العينة 397 فرداً من الراشدين المصابين بالتلعثم ممن تراوحت أعمارهم بين 18 و 87 من العمر. بينما بلغ عدد الذكور 218 بلغ عدد الإناث 102.

أدوات البحث: مقياس الوصمة الذاتية للتلعثم و مقياس الإجهاد المدرك و استبيان الصحة الجسدية و مقياس الرضا بالرعاية الصحية.

نتائج البحث: تبين وجود ارتباط ملحوظ و دال احصائياً بين متغيرات الدراسة. حيث تبين أن المستويات المرتفعة للوصمة الذاتية للتلعثم ترتبط بارتفاع مستوى الضغط و الاجهاد و بانخفاض مستوى الصحة الجسدية و بمستوى اقل من الرضا بالرعاية الصحية. تبين أيضاً أن الضغط أو الاجهاد يمكنه أن يلعب دور الوسيط بين الوصمة الذاتية و الصحة الجسدية.

2. الدراسات حول الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة

1. دراسة (Chao, Chen, Grizzell, Wilson & Lewis, 2022) في أمريكا

- عنوان البحث:

- "Factors influencing the career decision self-efficacy and outcome expectations of college students with disabilities"

-العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني و توقعات النتائج لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة"

أهداف البحث: دراسة المتغيرات المؤثرة في الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني و توقعات النتائج لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

عينة البحث: شملت عينة البحث 312 فرداً من طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في أمريكا.

أدوات البحث: 1. النسخة المختصرة لمقياس الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني؛ 2. مقياس ادراك العوائق؛ 3. مقياس المناخ الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة؛ 4. مقياس توقعات النتائج المهنية؛ 5. مقياس هوية الجماعات العرقية؛ 6. مقياس الهوية الذاتية للإعاقة لقياس مستوى تقبل الفرد لإعاقة. **نتائج البحث:** أشارت النتائج أن الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني و توقعات النتائج المهنية يرتبطان بشكل دال و ملحوظ بكل من من مدركات الهويات الذاتية (الإعاقة و الجماعة الاثنية/العرقية) و نوع الإعاقة و الدعم الاجتماعي. حيث أشارت النتائج أن 30.1% من التباين في الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني يفسره الدعم الاجتماعي، المعوقات المهنية المدركة، الهوية

الاثنية و مفهوم الهوية كشخص ذو اعاقة، الجنس و الطبقة العرقية و نوع الاعاقة. و ظهر أن الدعم الاجتماعي هو العامل الاكثر قدرة على التنبؤ بالكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني متبوعاً بالهوية الاثنية و تقبل الاعاقة، و نوع الاعاقة. أضافت النتائج ايضاً أن 56.1% من التباين في توقعات النتائج المهنية يفسره الدعم الاجتماعي، المعوقات المهنية المدركة، الهوية الاثنية و مفهوم الهوية كشخص ذو اعاقة، الجنس و الطبقة العرقية و نوع الاعاقة. و أظهرت النتائج ان الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني كانت العامل الاكثر قدرة على التنبؤ بتوقعات النتائج المهنية متبوعة بالهوية الاثنية و المعوقات المهنية المدركة.

تبين أيضاً وجود فروق بين الطلبة ذوي الاعاقة في مستوى الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني وفقاً لنوع الاعاقة. حيث أظهر الطلبة المصابين بالاعاقات النفسية (اضطراب ثنائي القطب، الاكتئاب، القلق، الفصام و اضطراب كرب ما بعد الصدمة) أو المصابين بالاعاقات النمائية العصبية (مثل صعوبات التعلم، فرط النشاط و نقص الانتباه، التوحد) مستوى أقل من الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني مقارنة بأقرانهم ذوي الاعاقات الجسدية و الاعاقة البصرية و الاعاقة السمعية و الامراض المزمنة. اظهرت النتائج ايضاً أن تقبل الاعاقة أدى الى تعزيز و تقوية معتقدات طلبة الجامعة ذوي الاعاقة حيال قدرتهم على اتخاذ الخيارات المهنية.

2. دراسة (Amalia & Kurniawati, 2020) في إندونيسيا

- عنوان البحث:

"Career Decision Self-Efficacy as a Mediator to Bridging the Effect of Social Support on Career Adaptability (Study in Individuals with Special Needs)"

-الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني كعامل وسيط بين المساندة الاجتماعية و القدرة على التكيف المهني لدى الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة"

أهداف البحث: دراسة دور الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني كعامل وسيط بين المساندة الاجتماعية و القدرة على التكيف المهني لدى الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.

أدوات البحث: 1. مقياس التكيف المهني؛ 2. النسخة المختصرة لمقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني؛ و 3. مقياس للدعم الاجتماعي المشتق من الابعاد الفرعية لمقياس خبرات تعلم الاستكشاف و القرار المهني.

عينة البحث: تضمنت 210 فرداً لديه احتياج خاص ضمناً الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، و الإعاقة الجسدية ممن تراوحت اعمارهم بين 15 و 25 عام.

نتائج البحث: اشارت النتائج الى دور الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني كعامل وسيط بين المساندة الاجتماعية (المزودة من الاسرة، الاصدقاء، و المعلمون) و التكيف المهني. استنتجت الدراسة الدور الهام و الملحوظ للمساندة الاجتماعية الصادرة من الاسرة و الاصدقاء و المعلمين في تنمية ثقة الأفراد ذوي الإعاقة في تحديد المسار المهني الذي سيسلكوه. الأمر الذي من شأنه أن يؤثر في قدرتهم على التكيف مع تغيرات بيئة العمل. حيث تبين أن الأفراد الذين يمتلكون مستوى أعلى من الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني أبدوا قدرة أعلى من التكيف مع التغيرات التي يمرون بها سواء في تفاعلهم مع محيطهم الخارجي او مع ذواتهم.

3. دراسة (Mazurek & Shoemaker, 1997) في أمريكا

- عنوان البحث:

"Career self-efficacy in college students with disabilities: Implications for secondary and post-secondary service providers"

"الكفاءة الذاتية المهنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة"

أهداف البحث: دراسة الكفاءة الذاتية المهنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة و أقرانهم الغير معاقين. **عينة البحث:** شملت (75) من طلبة الجامعة في أمريكا (40) فرد ذو إعاقة و (35) فرد لا إعاقة لديه).

أدوات البحث: 1.النسخة المختصرة لمقياس الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني؛ 2. مقابلة شبه مقننة.

نتائج البحث: تبين وجود فروق ملحوظة في مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني بين طلبة الجامعة ذوي الإعاقة و أقرانهم غير المعاقين. حيث أقر الطلبة ذوي الإعاقة مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني مقارنة بأقرانهم الغير معاقين. ظهرت الفروق بين الجنسين لصالح الإناث. بمعنى أن مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني كان أكثر انخفاضاً لدى الذكور. بينما لم تظهر اي فروق في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية تعزى لمتغير نوع الإعاقة. خلصت النتائج الى تقديم مقترحات بخصوص التخطيط لعملية الانتقال بوصفه مكوناً هاماً للخطط

التربوية الخاصة بالطلبة على المستوى الفردي. الاقتراحات ايضا أشارت الى ضرورة الاهتمام بمهارات الكفاءة الذاتية المهنية (الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني) خلال المرحلة الثانوية، و ضرورة تضمين خدمات الارشاد المهني و دعم النمو المهني و كورسات خاصة بتدعيم الاستكشاف المهني خلال المرحلة الجامعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات و الأبحاث السابقة التي تم مراجعتها أن معظمها اهتم بدراسة وصمة الاعاقة المدركة و الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني في علاقتها مع متغيرات مختلفة عما اهتم به البحث الحالي. حيث اهتمت هذه الأبحاث بدراسة علاقة الوصمة الذاتية بالامل المهني (Moussa, 2024)؛ والوصمة المدركة في علاقتها بالرهاب الاجتماعي و تقدير الذات (Mushtaq et al., 2020)؛ و الوصمة الذاتية في علاقتها بالضغوط والصحة الجسدية والرضا بالرعاية الصحية (Boyle & Fearon 2018)؛ ودراسة الكفاءة الذاتية و توقعات النتائج (Chao et al., 2022)؛ ودراسة الكفاءة الذاتية و المساندة الاجتماعية و القدرة على التكيف المهني (Amalia & Kurniawati, 2020). و يبدو بالتالي أنه لا توجد أي دراسة، وذلك في حدود علم الباحثة- اهتمت بدراسة العلاقة بين الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الجامعة ذوي الاعاقة و هذا ما يسعى البحث الحالي إليه و ذلك بهدف سد هذه الفجوة البحثية. و يتفق البحث الحالي مع بحث موسى (Moussa, 2024) من حيث الاهتمام بدراسة الوصمة الذاتية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة. كما أن البحث الحالي يتفق مع دراسة (Chao et al., 2022)؛ و دراسة (Mazurek & Shoemaker, 1997). حيث اهتمت كلتا الدراستين بدراسة الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

استفاد البحث الحالي من الأبحاث السابقة أيضاً عند اعتماد النسخة العربية لمقياس الوصمة الذاتية (ISMI) و الذي قامت الباحثة موسى في بحثها عام 2024 بترجمته للعربية ودراسة خصائصه السيكمترية على عينة من طلبة الجامعة ذوي الاعاقة (Moussa, 2024). كما أنه تم الاستفادة من أبحاث (Chao et al., 2022; Mazurek & Shoemaker, 1997) في اختيار الأداة الأنسب لقياس متغير الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني (CDSE-SF) لدى طلبة الجامعة ذوي الاعاقة.

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتبر الأنسب لموضوع البحث، و لتحقيق أهدافه في فهم العلاقة بين الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى الطلبة ذوي الاعاقة في جامعة حمص. و يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، و يقوم بوصفها وصفاً دقيقاً، بأسلوب كيفي أو كمي. فالأسلوب الكيفي يصف الظاهرة و يوضح خصائصها، أما الكمي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها و درجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات و عدس و عبد الحق، 2005).

مجتمع البحث و عينته:

تكون مجتمع البحث من جميع الطلبة ذوي الاعاقة ممن كانوا يتلقون تعليمهم في جامعة حمص (جامعة البعث سابقاً) خلال الفصلين الأول و الثاني من العام الدراسي 2022-2023 والبالغ عددهم 247 طالب و طالبة. و بعد جمع البيانات الضرورية حول اعداد الطلبة تبين أن أعمارهم تتراوح بين 18 - 29 عام. و تكونت العينة التي شاركت بالبحث من (164) طالب و طالبة من أفراد المجتمع الأصلي ممن تم اختيارهم بالاعتماد على الطريقة القصدية ووفق معايير اتفقت معظمها مع خصائص مجتمع البحث. حيث شملت معايير المشاركة ما يلي: 1. أن يكون الطالب أو الطالبة ممن يدرسون في جامعة حمص (جامعة البعث سابقاً)؛ 2. أن تكون الإعاقة التي يعاني منها الطالب أو الطالبة لا تعيق القدرة على الدراسة في الجامعة و ارتيادها أو على فهم و استيعاب أدوات البحث والاجابة عليها؛ 3. العمر: أن يتراوح عمر أفراد عينة البحث بين 18 و 29 عاماً؛ 4. الجنس: ذكر أو أنثى؛ و 5. القدرة على تقديم الموافقة على المشاركة في البحث كونه التزاماً بأخلاقيات البحث العلمي. و يوضح الجدول (1) المزيد من المعلومات حول توزيع أفراد عينة البحث الأساسية و البالغ حجمها (119) و ذلك بعد استبعاد عدد المشاركين في العينة الاستطلاعية الخاصة بدراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث و البالغ حجمها (30) و بعد استبعاد اجابات (15) مشاركاً بسبب عدم استكمال اجابتهم عن جميع بنود مقياس الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني وبذلك تكونت عينة البحث النهائية من 119 طالباً و طالبة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث

حجم العينة و توزيع أفرادها: العدد الكلي = 119			العدد الكلي
وفق الجنس	ذكور N= 56	إناث N= 63	N= 119

وفق نوع الإعاقة	بصرية N=22	سمعية N=26	نطق و تواصل N=28	شلل N=23	بتر اطراف N=20	N= 119
--------------------	---------------	---------------	---------------------	-------------	-------------------	--------

أدوات البحث:

مقياس الوصمة الذاتية:

لقياس الوصمة الذاتية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة استخدمت الباحثة مقياس الوصمة الذاتية (ISMI) Internalized Stigma of Mental Illness و الذي تم بناؤه وتطويره من قبل (Ritsher, Otilingam & Grajales, 2003). بما أن البحث الحالي تم تطبيقه و انجازه في سوريا فقد تم اعتماد النسخة التي قامت موسى 2024 بترجمتها الى العربية (Moussa, 2024). (لمزيد من المعلومات انظر الملحق رقم 1).

يستخدم مقياس (ISMI) لقياس الوصمة الذاتية من وجهة نظر الأفراد المستهدفين بالوصم و يمكن أن يتم اعتماده كأداة تقرير ذاتي و يمكن ايضا الاجابة عنه خلال عملية المقابلة. تتكون الأداة من (29) عبارة موزعة على خمسة مقاييس فرعية وهي: 1. الاغتراب (ستة بنود)؛ 2. استدماج الصور النمطية (سبعة بنود)؛ 3. خبرة التمييز (خمسة بنود)؛ 4. الانسحاب الاجتماعي (ستة بنود)؛ و 5. مقاومة الوصمة (خمسة بنود سلبية).

الاجابة عن بنود المقياس تتم وفق نموذج ليكرت الرباعي و ذلك باختيار الخيار الذي يراه المفحوص مناسباً و يوجد أربعة بدائل هي: 1. غير موافق بشدة، 2. غير موافق، 3. موافق، و 4. موافق بشدة. يتم حساب إجمالي درجات المقياس الكلي من خلال جمع درجات المقاييس الفرعية الخمسة ليصبح الحد الأدنى للدرجات التي يمكن الحصول عليها على المقياس الكلي 29 والحد الأعلى للدرجات هو 116. كلما ارتفعت الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس الكلي أشار ذلك الى مستوى أعلى من الوصمة الذاتية و العكس صحيح. في البحث الحالي قامت الباحثة بحساب المتوسط الفردي لمقياس الوصمة الذاتية و الذي بلغ (72.5). و بناء على ذلك يكون مستوى الوصمة الذاتية مرتفع إذا كانت متوسط درجات الأفراد على المقياس أكبر من الوسط الفردي و العكس صحيح.

و لما كانت النسخة الأصلية لمقياس ISMI مصممة لقياس الوصمة الذاتية للمرض النفسي أو العقلي، قامت الباحثة (Moussa, 2024) بتعديل الأداة بما يتناسب مع هدف بحثها و استخدمت مصطلح "الإعاقة" بدلاً من مصطلح "المرض النفسي".

من الجدير بالذكر أن هذا التعديل قام به العديد من الباحثين ممن استخدموا هذه الأداة في أبحاثهم حيث قاموا باستبدال مصطلح المرض النفسي بمصطلحات تتناسب مع خصائص العينة المستهدفة في أبحاثهم مثل مصطلح الإعاقة، الإعاقة الجسدية، الصرع، التهاب المفاصل الروماتويدي، (Corker, et al., 2016; Forsgren, et al., 2013; Milacic-Vidojevic, et al., 2019; Taft et al., 2013)

تم استخدام مقياس الوصمة الذاتية ISMI-29 على نطاق واسع في معظم أنحاء العالم و تم ترجمته لعدة لغات. كما أن النسخة الأصلية للمقياس تتمتع بخصائص سيكومترية ممتازة (Ritsher et al., 2003). و بالنسبة للنسخة العربية للمقياس المستخدمة في البحث الحالي فقد قامت موسى 2024 بدراسة الخصائص السيكومترية للأداة للتأكد من صلاحيتها لقياس الوصمة الذاتية لدى عينة الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص (جامعة البعث سابقاً) و تبين أن النسخة العربية السورية من مقياس الوصمة الذاتية ISMI تتمتع بمستوى جيد من الصدق و الثبات (Moussa, 2024). حيث تضمنت دراسة موسى 2024 التأكد من صدق الترجمة و المحكمين، ومن ثم تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وأظهرت نتائج دراستها أن قيم معامل ارتباط درجة البنود مع الدرجة الكلية للابعد الفرعية التابعة لها كانت جيدة و دالة عند مستوى 0.01. حيث تبين أن قيم معامل ارتباط بنود بعد (الاغتراب) مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (0.705) و (0.880)، بينما تراوحت قيم معامل ارتباط بنود بعد (استدماج الآراء النمطية) مع الدرجة الكلية للبعد بين (0.667) و (0.847). بالانتقال الى بعد (خبرة التمييز) فقد تبين أن قيم معامل ارتباط درجة بنوده مع الدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (0.734) و (0.821)، وكذلك الأمر بالنسبة لقيم معامل ارتباط بنود بعد الانسحاب الاجتماعي مع الدرجة الكلية للبعد فقد تراوحت بين (0.614) و (0.907). وأخيراً بلغت قيم معامل ارتباط بنود بعد مقاومة الوصمة مع الدرجة الكلية للبعد بين (0.672) و (0.750). كذلك تراوحت قيم معامل ارتباط درجة الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.915) و (0.983) وكانت جميع هذه القيم دالة عند مستوى (0.01). أظهرت النتائج أيضاً أن قيم معامل الارتباط لأبعاد المقياس الفرعية ببعضها البعض تراوحت بين (0.883) و (0.972). تضمنت دراسة موسى 2024 أيضاً التأكد من صدق الأداة باستخدام طريقة الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية). فيما يتعلق بإجراءات التحقق من ثبات المقياس، فقد أشارت نتائج دراسة موسى

2024 أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرنباخ للمقياس تراوحت بين (0.801) و (0.774) للأبعاد الفرعية و بلغت قيمته (0.743) للمقياس ككل. كذلك تراوحت قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0.684) و (0.795) للأبعاد الفرعية وبلغت قيمته (0.506) للمقياس ككل (Moussa, 2024).

مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني النسخة المختصرة:

وهو أداة تقرير ذاتي تم تصميمها لقياس معتقدات الفرد حيال قدرته و ثقته في النجاح بإتمام المهام الضرورية لاتخاذ القرار المهني. وقد اعتمد البحث الحالي النسخة المختصرة للمقياس الاصيلي **CDSE-SF Career Decision-Making Self Efficacy Short-Form** الذي تم بناؤه و تطويره من قبل بيتز و زملاؤه (Betz et al., 1996). حيث تم اختزال المقياس الاصيلي المكون من (50) عبارة ليصبح بعد الاختزال مكوناً من (25) عبارة موزعة بالتساوي على خمسة مقاييس فرعية. تشير هذه المقاييس الفرعية الى الكفاءات الخمسة للخيار المهني كما حددها (Crites 1978) في نموذجها النظري للنضج المهني و هي: 1. القدرة على جمع المعلومات المتعلقة بمجال العمل؛ 2. القدرة على التخطيط؛ 3. القدرة على حل المشكلات؛ 4. القدرة على تقييم الذات؛ 5. القدرة على تحديد أو اختيار الهدف (Betz et al., 1996).

تتم الاجابة عن بنود المقياس وفق نموذج ليكرت الخماسي و ذلك باختيار الخيار الذي يراه المفحوص مناسباً من البدائل الخمسة المتاحة و هي: 1. غير واثق أبداً؛ 2. واثق بدرجة قليلة؛ 3. واثق بدرجة متوسطة؛ 4. واثق بدرجة كبيرة؛ 5. واثق بدرجة تامة. يتم حساب إجمالي الدرجات لكل مقياس فرعي من خلال جمع الدرجات لكل بند حيث تتراوح درجات المقياس الفرعي من 5 الى 25. و يتم حساب إجمالي درجات المقياس الكلي من خلال جمع درجات المقاييس الفرعية الخمسة ليصبح الحد الأدنى للدرجات التي يمكن الحصول عليها على المقياس الكلي هو 25 والحد الأقصى للدرجات هو 125. كلما ارتفعت الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس الكلي أشار ذلك الى مستوى أعلى من الكفاءة و العكس صحيح. في البحث الحالي قامت الباحثة بحساب المتوسط الفرضي لمقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني و الذي بلغ (75) و بناء على ذلك يكون مستوى الكفاءة مرتفع إذا كانت متوسط درجات الأفراد على المقياس أكبر من الوسط الفرضي و العكس صحيح. تم استخدام مقياس **CDSE-SF** على نطاق واسع في معظم أنحاء العالم و تم

ترجمته لعدة لغات. كما أن النسخة الأصلية للمقياس تتميز بخصائص سيكومترية ممتازة (Betz et al., 1996).

إجراءات الترجمة للنسخة الأصلية لمقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني

من الجدير بالذكر أن النسخة الأصلية لمقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني ليست باللغة العربية، بالتالي كان لا بد من ترجمتها و تعريبها حتى يتمكن المشاركون بالدراسة من قراءة البنود و فهمها قبل الإجابة عليها. لذلك قامت الباحثة التي تتقن اللغتين الانكليزية و العربية بترجمة النسخة الاصلية للمقياس من الإنكليزية الى العربية (انظر الملحق رقم 2). مع العلم أن الباحثة قامت بإجراء تعديل بسيط عند ترجمة أحد البنود المنتمية للبعد الفرعي المرتبط بجمع المعلومات المتعلقة بمجال العمل (المعلومات المهنية) و ذلك لجعل البند أكثر تناسباً مع الأهداف الأكاديمية المتاحة لطلبة الجامعة في سوريا حيث أصبح البند كالتالي: "ما مدى ثقتك في قدرتك على البحث عن معلومات حول مراكز التطوير المهني أو حول جامعات لمتابعة الدراسات العليا؟". بعد إنجاز الصورة الأولى للترجمة العربية للمقياس تم عرض هذه الترجمة على مختصين عدد (2) باللغة الانكليزية ممن لم يتطلعوا على النسخة الاصلية للمقياس و طلب منهم ترجمة النسخة العربية الى اللغة الانكليزية مرة أخرى. في المرحلة النهائية قامت الباحثة بمقارنة النسخة الاصلية للمقياس مع نسخ الترجمة المقدمة من المختصين لتحقيق التطابق و الدقة بين كلا النسختين المترجمتين.

صدق أدوات البحث و ثباتها: تم سحب عينة استطلاعية مكونة من 30 طالب و طالبة من الطلبة ذوي الاعاقة في جامعة حمص و ذلك لحساب صدق و ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني و لمعرفة صلاحيته للتطبيق النهائي. وقد تم استبعاد العينة الاستطلاعية من عينة الدراسة الأساسية. قامت الباحثة أثناء تطبيق الدراسة الاستطلاعية بحساب الفترة الزمنية التي احتاجها المشاركون لتعبئة المقياس وسألهم عن مدى وضوح تعليمات و بنود أداة القياس و استيعابهم لكل ما ورد فيها. تبين في نهاية الدراسة أن الوقت المطلوب لتعبئة المقياس يتراوح بين 20 إلى 23 دقيقة و أكد المشاركون أن تعليمات و بنود المقياس واضحة و مفهومة و لا غموض فيها.

صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني باستخدام صدق الاتساق الداخلي و ذلك من خلال تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة السيكومترية. من ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي اليه و

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس و توضح النتائج كما يعرضها الجدول (2) و الجدول (3) أن معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس و ارتباط البنود مع البعد الفرعي الذي تتبع له، و ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس، كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل أن المقياس يتسم بصدق الاتساق الداخلي.

الجدول (2) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع البعد الفرعي الذي تنتمي اليه و مع الدرجة الكلية للمقياس

البند	مع البعد الفرعي	مع الدرجة الكلية	البند	مع البعد الفرعي	مع الدرجة الكلية
البعد (1): المعلومات المهنية			البعد (2): التخطيط		
1	0.750**	0.790**	3	0.753**	0.763**
10	0.766**	0.755**	7	0.746**	0.720**
15	0.838**	0.727**	12	0.718**	0.602**
19	0.820**	0.712**	21	0.719**	0.656**
23	0.769**	0.726**	24	0.785**	0.685**
البعد (3): حل المشكلات			البعد (4): تقييم الذات		
4	0.709**	0.692**	5	0.797**	0.728**
8	0.778**	0.682**	9	0.781**	0.693**
13	0.833**	0.731**	14	0.757**	0.653**
17	0.714**	0.688**	18	0.678**	0.737**
25	0.760**	0.633**	22	0.761**	0.695**
البعد (5): تحديد أو اختيار الهدف					
البند	ارتباط البند مع درجة البعد الفرعي	ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس			
2	0.795**	0.756**			
6	0.753**	0.758**			
11	0.833**	0.739**			
16	0.775**	0.747**			
20	0.821**	0.738**			

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

الجدول 3 معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	البعد (1)	البعد (2)	البعد (3)	البعد (4)	البعد (5)
معلومات مهنية	تخطيط	حل المشكلات	تقييم الذات	تحديد الهدف	
درجة الارتباط	0.942**	0.922**	0.898**	0.929**	0.939**

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

الوصمة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية): تم تقسيم العينة السيكمترية الى (4) أرباع، و من ثم تم حساب (T test) بين الربعين الطرفيين (ربع الدرجات العليا) و (ربع الدرجات الدنيا)، كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول (4) الصدق بدلالة محك المجموعات الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار المهني

المقياس الكلي وأبعاده	المجموعة الطرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت T test	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
معلومات مهنية	الدنيا = 7	9.938	1.843	12.080	12	0.001	دال
	العليا = 7	20.125	2.825				
تخطيط	الدنيا = 7	9.813	1.905	15.425	12	0.001	دال
	العليا = 7	19.813	1.759				
حل المشكلات	الدنيا = 7	10.000	1.366	14.158	12	0.001	دال
	العليا = 7	20.500	2.633				
تقييم الذات	الدنيا = 7	10.250	2.352	11.066	12	0.001	دال
	العليا = 7	19.938	2.594				
تحديد الهدف	الدنيا = 7	10.688	2.243	11.970	12	0.001	دال
	العليا = 7	20.125	2.217				
المقياس الكلي	الدنيا = 7	50.688	6.925	18.567	12	0.001	دال
	العليا = 7	100.500	8.198				

يلاحظ أن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي 0.001، وهي أصغر من 0.05 لجميع الأبعاد و الدرجة الكلية. بالتالي يوجد فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين (العليا و الدنيا)، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين ذوي الدرجات المرتفعة و ذوي الدرجات المنخفضة، و وجود الصدق التمييزي بدرجة جيدة.

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية (سبيرمان). و يوضح الجدول (5) أن المقياس ككل و أبعاده الفرعية يتصف بدرجات مرتفعة من الثبات.

المقياس الكلي و أبعاده الفرعية		قيمة معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
1	المعلومات المهنية	0.803	0.921
2	التخطيط	0.792	0.854
3	حل المشكلات	0.795	0.931
4	تقييم الذات	0.795	0.950
5	تحديد أو اختيار الهدف	0.805	0.958
المقياس الكلي		0.759	0.972

عملية جمع البيانات و استجابات المشاركين بالبحث: في البدء تم الحصول على موافقة رئيس الجامعة و نائبه لشؤون البحث العلمي لجمع البيانات الضرورية المتعلقة بمجتمع البحث (طلبة الجامعة ذوي الإعاقة) كخطوة تمهيدية لإجراء البحث الحالي (مزيد من المعلومات حول طريقة اختيار عينة البحث توجد في فقرة "مجتمع البحث و عينته"). تم بعد ذلك التواصل مع الطلبة هاتفياً لتحديد زمان و مكان الاجتماع لتطبيق أدوات البحث التي تم تطبيقها باستخدام المقابلة المقننة التي تعتبر الطريقة الأنسب لتطبيق المقاييس مع عينة البحث الحالي التي يعاني بعض أفرادها من إعاقة تحول دون قدرتهم على الكتابة الأمر الذي تطلب وجود مكتب لتدوين و كتابة اجاباتهم على بنود المقاييس. حيث قامت الباحثة بمفردها بإجراء مقابلة فردية مع كل فرد من الأفراد المشاركين بالبحث. في البدء تم شرح هدف الدراسة، وطلبت من المشاركين الاجابة على أدوات البحث، و أكدت لهم أن المشاركة بالبحث طوعية، و أنه سيتم التعامل مع المعلومات و البيانات بسرية تامة، و انه سيتم استخدام البيانات لأغراض البحث العلمي فقط. و لما كانت أحد المقاييس المستخدمة في البحث (ISMI) تلامس جانباً حساساً للنفس البشرية كونها قد تستدعي بعض الذكريات المرتبطة بالخبرات المؤلمة و تثير انفعالات سلبية، حرصت من جانبها الباحثة على طمأنة المشاركين و اكدت استعدادها لتقديم أي مساعدة و دعم نفسي عند الحاجة و أشارت الى امكانية المشاركين الانسحاب من الدراسة عند عدم القدرة على المتابعة. و تراوحت مدة الاجابة على أدوات البحث بين 40 و 50 دقيقة. واستمرت عملية تطبيق البحث فترة تقارب السبعة أشهر نظراً للظروف المضطربة التي كانت تمر بها سوريا و بسبب كارثة الزلزال التي عرقلت عملية المقابلة و جمع البيانات لفترة تقارب

الشهرين على الأقل (شباط و آذار) خلال العام 2023. بعد الانتهاء من جمع البيانات من العينة، تم استبعاد نسخ ادوات البحث التي لم يتم الاجابة على جميع بنودها بشكل تام و بلغ عدد النسخ الغير مكتملة (15). مع العلم أن هذه النسخ المستبعدة تم الحصول عليها في الشهور الأولى لتطبيق البحث أي خلال تشرين الثاني و كانون الأول من عام 2022.

نتائج أسئلة البحث:

1. ما مستوى الوصمة الذاتية لدى عينة البحث من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الفرضي لمقياس الوصمة الذاتية و الذي بلغ (72.5). من ثم تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس الوصمة الذاتية. و يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة البحث كانت أكبر من قيمة المتوسط الفرضي و هذا يدل أن مستوى الوصمة الذاتية لدى الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص كان مرتفع.

جدول (6) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مستوى الوصمة الذاتية

حجم العينة و توزع أفرادها								مقياس الوصمة الذاتية
توزع المشاركين وفق الجنس		توزع المشاركين وفق نوع الاعاقة					العينة الكلية N=119	
إناث N= 63	ذكور N= 56	بترافراف N=20	شلل N=23	نطق و تواصل N=28	سمعية N=26	بصرية N=22		
90.80	78.87	81.85	82.30	87.96	85.21	87.91	85.19	المتوسط الحسابي
18.88	15.25	14.72	16.48	17.39	13.89	13.80	14.73	الانحراف المعياري
مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	المستوى

و تتفق هذه النتيجة مع نتائج موسى التي أشارت أن طلبة الجامعة ذوي الإعاقة يظهرون مستوى مرتفع من الوصمة الذاتية (Moussa, 2024). و تشير هذه النتيجة الى أن طلبة الجامعة ذوي الاعاقة ما زالوا يعانون من وصم الذات الناجم عن التعرض لوصمة الاعاقة المتجذرة في المجتمع الذي يتفاعلون معه. و هذا يتفق مع الأبحاث السابقة التي أشارت إلى معاناة الافراد ذوي الاعاقة من الوصمة الذاتية و المدركة الناجمة عن وصمة الاعاقة (Boyle & Fearon 2018; Mushtaq et al.,2020;Pérez-Garín et al., 2021)

2. ما مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى عينة البحث من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الفرضي لمقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني و الذي بلغ (75). من ثم تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على هذا المقياس (CDSE-SF). و يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة البحث كانت أصغر من قيمة المتوسط الفرضي و هذا يدل أن مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص كان منخفض.

جدول (7) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني

حجم العينة و توزع أفرادها								مقياس الكفاءة الذاتية
توزع المشاركين وفق الجنس		توزع المشاركين وفق نوع الاعاقة					العينة الكلية N=119	
إناث N= 63	ذكور N= 56	بترافراف N=20	شلل N=23	نطق و تواصل N=28	سمعية N=26	بصرية N=22		
49.70	60.88	54.05	51.09	55.50	56.08	57.82	54.96	المتوسط الحسابي
13.01	15.41	12.45	15.40	13.54	11.54	9.00	12.50	الانحراف المعياري
منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	المستوى

و اتفقت هذه النتيجة مع نتائج مازوريك و شويميك 1997 التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة ذوي الإعاقة يظهرون مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني (Mazurek 1997). Shoemaker & و تؤكد هذه النتيجة ضرورة الاهتمام بتطوير الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني خلال مرحلة التعليم الجامعي لدى جميع الطلبة و بشكل خاص لدى الطلبة ذوي الاعاقة ممن يعانون من الوصم الذاتي الناجم عن التعرض لوصمة الاعاقة التي يصدرها العامة من أفراد المجتمع الذي يتفاعلون معهم. حيث أن المستوى المرتفع من الوصمة الذاتية و ضعف مقاومتهم للوصمة المرتبطة بالاعاقة أدى إلى مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية.

نتائج فرضيات البحث:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة البحث من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص

الوصمة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص

للتأكد من صحة الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على المقياس الكلي والأبعاد الفرعية لمقياس الوصمة الذاتية و درجاتهم على المقياس الكلي للكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني. و الجدول (8) يوضح النتائج:

الجدول (8) معامل الارتباط بين درجات افراد عينة البحث على المقياس الكلي و الأبعاد الفرعية لمقياس الوصمة الذاتية و درجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني

القرار	درجة ارتباط الوصمة بالكفاءة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغيرات	الأبعاد الفرعية لمقياس الوصمة الذاتية
ارتباط عكسي دال عند 0.01	0.487-**	3.65	19.31	الاغتراب	
ارتباط عكسي دال عند 0.01	0.401-**	4.89	19.28	استمماج الآراء النمطية	
ارتباط عكسي دال عند 0.01	0.469-**	3.65	14.91	خبرة التمييز	
ارتباط عكسي دال عند 0.01	0.438-**	3.91	14.76	الانسحاب الاجتماعي	
ارتباط عكسي دال عند 0.01	0.328-**	2.71	16.39	مقاومة الوصمة	
ارتباط عكسي دال عند 0.01	0.415-**	14.73	85.19	الدرجة الكلية للوصمة الذاتية	
		12.50	54.96	الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية للقرار المهني	

وتشير النتائج التي يعرضها الجدول (8) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية أو عكسية بين الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني و تبدو جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.01. بالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البديلة. وفي حدود علم الباحثة لاتوجد دراسات سابقة تناولت العلاقة بين كلا المتغيرين لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة. إلا أنه من الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظريات علم النفس الاجتماعي وتراثه في مجال الادراك الاجتماعي و أبحاثه في مجال الاعاقة و التي تؤكد أن أي محاولة لدراسة السلوك الانساني (كالسعي للبحث عن العمل) تتطلب دراسة و فهم التفاعل القائم بين الفرد والإطار أو المحيط الذي يتم التفاعل معه (Dunn, 2015; Moussa, 2016; 2024).

تتماشى النتيجة الحالية أيضاً مع النظريات الكلاسيكية للوصم والتي تؤكد أن وصم الذات يؤدي الى مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية و إلى الانسحاب من أهداف الحياة الهامة كالبحث عن العمل (Corrigan, et al., 2009). كما أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية المعرفية

الاجتماعية للمهنة التي تؤكد على أهمية التفاعل الديناميكي بين الفرد و المحيط الخارجي و أهمية خبرات التعلم التي تتم خلال هذا التفاعل و أثر ذلك كله في نشأة و تطور العوامل المرتبطة بالسلوك المهني للفرد ضمناً معتقدات الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني (Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2013). في ضوء هذه التفسيرات كافة يمكن القول أن المستوى المرتفع للوصمة الذاتية لدى المشاركين في البحث قد يكون نتيجة تفاعلهم مع المجتمع المشحون بمعتقدات وصمة الاعاقة. هذا التفاعل بدوره جعل الطلبة أكثر ميلاً لتأييد هذه المعتقدات و لاستدماجها و لتتميط ذواتهم وفقاً لها مما أدى إلى تدني كفاءتهم الذاتية في اتخاذ القرار المهني.

2. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الوصمة الذاتية تعزى لمتغير الجنس

للتأكد من صحة الفرضية، تم تطبيق اختبار (T TEST) للعينات المستقلة باستخدام برنامج (SPSS). و يتضح من الجدول (9) أن القيمة الاحتمالية Sig لـ ت المحسوبة للمقياس ككل و لبعد مقاومة الوصمة هي أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، كما أن القيمة الاحتمالية Sig لـ ت المحسوبة للأبعاد الفرعية للاغتراب و استدماج الصور النمطية و خبرة التمييز و الانسحاب الاجتماعي هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الوصمة الذاتية بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس و كانت الفروق لصالح الإناث، بالتالي ترفض الفرضية الصفرية و تقبل الفرضية البديلة.

جدول (9) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للوصمة الذاتية وفقاً لمتغير الجنس

المقياس الكلي و أبعاده	الذكور N= 56		الإناث N= 63		قيمة t	قيمة الدلالة	القرار او الدالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاغتراب	18.27	4.45	20.24	4.81	2.310	0.023	دالة
استدماج الآراء النمطية	17.68	5.65	20.70	6.03	2.809	0.006	دالة
خبرة التمييز	13.93	4.25	15.78	4.48	2.303	0.023	دالة
الانسحاب الاجتماعي	13.75	4.42	15.67	4.84	2.246	0.027	دالة
مقاومة الوصمة	15.25	3.27	18.42	3.88	4.795	0.001	دالة
الدرجة الكلية	78.87	15.25	90.80	18.88	3.762	0.001	دالة

جميع الفروق دالة عند مستوى 0.05 للبعد الأول و الثاني و الثالث و الرابع

الفروق دالة عند مستوى 0.01 للبعد الخامس و للدرجة الكلية

و تتفق هذه النتيجة مع نتائج موسى 2024 التي أشارت الى وجود فروق في الوصمة الذاتية بين طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير الجنس، حيث أظهرت الاناث مستوى أعلى من الوصمة الذاتية مقارنة بالذكور. قد تعكس هذه النتيجة الآراء النمطية و المعايير الثقافية المرتبطة بالأدوار الجنسية التي يتم تلقينها للأفراد خلال عملية التنشئة الاجتماعية و التربية و التنقيف الذي تتحمل مسؤوليته مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمع. حيث تعزز هذه الآراء النمطية معتقدات مغلوطة مفادها أن الذكور أفضل و أقوى من الإناث و أكثر قدرة على التحمل و النجاح و الإنجاز منهن. هذه المعتقدات المغلوطة بدورها يمكن أن تؤثر سلباً على الإناث و أن تضعف من مقاومتهن للوصمة و تجعلهن أكثر ميلاً لتأييد هذه الصور النمطية و معتقدات الوصم و لتتميط ذواتهن وفقاً لها و للمعانة من الوصمة الذاتية (Moussa, 2024).

3. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الوصمة الذاتية (المقياس الكلي و ابعاده الفرعية) تعزى لمتغير نوع الإعاقة

للتأكد من صحة الفرضية تم استخدام التباين الاحادي (One Way ANOVA) باستخدام برنامج (SPSS). و يتضح من الجدول (10) أن القيمة الاحتمالية Sig لـ F المحسوبة (F) للمقياس ككل ولأبعاده الفرعية أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، في ضوء ذلك تقبل الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة المقياس الكلي و الأبعاد الفرعية لمقياس الوصمة الذاتية بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

جدول (10) نتائج تحليل التباين الاحادي لحساب الفروق في الوصمة الذاتية وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	Sig.	القرار
اغتراب	بين المجموعات	85.72	4.00	21.43	0.957	0.434	غير دال
	داخل المجموعات	2553.78	114.00	22.40			
	الكلي	2639.50	118.00	.....			
استدماج الآراء النمطية	بين المجموعات	157.91	4.00	39.48	1.092	0.364	غير دال
	داخل المجموعات	4121.94	114.00	36.16			
	الكلي	4279.85	118.00	.....			
التمييز	بين المجموعات	48.79	4.00	12.20	0.658	0.658	
	داخل المجموعات	2289.19	114.00	20.08			

غير دال				118.00	2337.98	الكلي	
غير دال	0.915	0.915	5.49	4.00	21.97	بين المجموعات	الانسحاب الاجتماعي
			22.92	114.00	2613.44	داخل المجموعات	
			.....	118.00	2635.41	الكلي	
غير دال	0.181	1.593	24.13	4.00	96.51	بين المجموعات	مقاومة الوصمة
			15.15	114.00	1726.95	داخل المجموعات	
			.....	118.00	1823.46	الكلي	
غير دال	0.671	0.590	198.35	4.00	793.39	بين المجموعات	المقياس الكلي
			336.34	114.00	38343.16	داخل المجموعات	
			.....	118.00	39136.55	الكلي	

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Pérez-Garín et al., 2021) التي تشير الى وجود فروق في الوصمة الذاتية و المدركة تبعاً لنوع الإعاقة، إلا أنها تتفق مع نتائج موسى 2024 التي أشارت إلى انعدام الفروق في الوصمة الذاتية تبعاً لنوع الاعاقة لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة (Moussa, 2024). و قد تكون نتيجة البحث الحالية مردها أن معتقدات الوصم التي يعتنقها العامة في المجتمع تجاه ذوي الإعاقة هي سلبية و مغلوبة بغض النظر عن نوع الإعاقة. وتعكس هذه الوصمة الآراء النمطية و المعايير الثقافية التي يتم تلقينها للفرد خلال عملية الاشراف الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية و التربية و التنقيف والتي تعزز معتقدات مغلوبة تتطوي على فكرة التقبل و التفضيل المبنية على اساس السواء والجاذبية والكمال الجسدي (Dunn, 2015). بمعنى أن أفراد المجتمع يعتقدون أن ذوي الإعاقة لم يتمكنوا من بلوغ الحدود المألوفة و الطبيعية للسواء و الجاذبية و الكمال الجسدي كما يفضل المجتمع عامة. بالتالي فإن مجرد امتلاك الشخص لإعاقة ما مهما كان نوعها قد يجعله عرضة للوصمة التي وبمجرد أن يعمل الفرد ذو الاعاقة على تأييدها واستدماجها و تنميط ذاته بما يتفق معها ستزداد معاناته من الوصمة الذاتية.

4. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني (المقياس الكلي وابعاده الفرعية) تعزى لمتغير الجنس للتأكد من صحة الفرضية تم تطبيق اختبار (ت) (T TEST) للعينات المستقلة باستخدام برنامج (SPSS) كما يوضح الجدول (11):

الوصمة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص

جدول (11) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني وفقاً لمتغير

الجنس

القرار	قيمة الدلالة	قيمة t	الإناث N= 63		الذكور N= 56		المقياس الكلي و أبعاده الفرعية
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دال	0.001	4.476	2.80	11.32	3.17	13.77	معلومات مهنية
دال	0.001	4.358	2.89	10.35	3.17	12.77	تخطيط
دال	0.001	4.329	2.55	9.54	3.15	11.80	حل المشكلات
دال	0.001	3.843	2.93	9.29	3.16	11.43	تقييم الذات
دال	0.001	3.664	2.62	9.21	3.04	11.11	تحديد الهدف
دال	0.001	4.289	13.01	49.70	15.41	60.88	الدرجة الكلية للمقياس

الفروق دالة عند مستوى 0.01 لجميع الأبعاد و للدرجة الكلية

و يتضح من الجدول (11) أن القيمة الاحتمالية Sig لـ ت المحسوبة للمقياس ككل و لأبعاده الفرعية هي أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور و الإناث في الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني وكانت الفروق لصالح الذكور. بالتالي ترفض الفرضية الصفرية و تقبل الفرضية البديلة. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أثر التنشئة الاجتماعية التقليدية للأدوار الجنسية على السلوك المهني للإناث والذكور. على سبيل المثال، قد يتم في بعض المجتمعات، كالمجتمعات الشرقية، تنشئة الافراد و تربيتهم بأسلوب يعزز الآراء النمطية المغلوطة حيال الأدوار الجنسية و التي تركز فكرة التفوق الذكوري و تؤكد أن الذكور أكثر كفاءة من الإناث و أكثر قدرة على النجاح و إيجاد العمل مقارنة بهن. هذه المعتقدات المغلوطة يمكنها أن تؤثر سلباً على الإناث و تجعلهم أكثر ميلاً لتأييد هذه الصور النمطية و تتميط ذواتهم وفقاً لها و للمعاناة من مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني. يتفق هذا التفسير مع النظرية المعرفية الاجتماعية للمهنة التي تؤكد أن معتقدات الكفاءة الذاتية في السلوك المهني قد تتأثر بعوامل مرتبطة بالفرد، و أخرى مرتبطة بالمحيط الاجتماعي والثقافي الذي يتم تفاعل معه و بخبرات التعلم التي يتم اكتسابها من خلال هذا التفاعل. فإذا كانت العوامل الفردية (مثل جنس الفرد أو الإعاقة التي يعاني منها) قادرة على التأثير بشكل ملحوظ في السلوك المهني للفرد فإن هذا التأثير يمكنه أن يكون بشكل غير مباشر من خلال خبرات التعلم التي تتم خلال عمليات التنشئة الاجتماعية و التربية و التنقيف التي تزود بالمعلومات حول

معتقدات الكفاءة الذاتية و قدرات الفرد على أداء و انجاز مهام و سلوكيات محددة (Lent & Brown, 2013).

5. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني (المقياس الكلي وابعاده الفرعية) تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.

للتأكد من صحة الفرضية تم استخدام التباين الاحادي (One Way ANOVA) باستخدام برنامج (SPSS)، و يتضح من الجدول (12) أن القيمة الاحتمالية Sig لـ F المحسوبة (F) للمقياس ككل و لأبعاده الفرعية هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير نوع الاعاقة.

جدول (12) نتائج تحليل التباين الاحادي لحساب الفروق في الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني وفقاً لنوع الإعاقة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	Sig.	القرار
المعلومات المهنية	بين المجموعات	19.67	4.00	4.92	0.468	0.759	غير دال
	داخل المجموعات	1197.98	114.00	10.51			
	الكلي	1217.65	118.00	.....			
التخطيط	بين المجموعات	14.91	4.00	3.73	0.346	0.846	غير دال
	داخل المجموعات	1226.82	114.00	10.76			
	الكلي	1241.73	118.00	.....			
حل المشكلات	بين المجموعات	12.86	4.00	3.22	0.337	0.853	غير دال
	داخل المجموعات	1087.58	114.00	9.54			
	الكلي	1100.44	118.00	.....			
تقييم الذات	بين المجموعات	69.04	4.00	17.26	1.718	0.151	غير دال
	داخل المجموعات	1145.66	114.00	10.05			
	الكلي	1214.71	118.00	.....			
اختيار الهدف	بين المجموعات	51.42	4.00	12.85	1.481	0.213	غير دال
	داخل المجموعات	989.37	114.00	8.68			
	الكلي	1040.79	118.00	.....			
المقياس الكلي	بين المجموعات	581.89	4.00	145.47	0.622	0.648	غير دال
	داخل المجموعات	26672.89	114.00	233.97			
	الكلي	27254.79	118.00	.....			

و تختلف هذه النتيجة مع نتائج شاو و آخرون و التي أشارت الى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني وفقاً لنوع الإعاقة (Chao, et al., 2022). قد تشير نتيجة البحث الحالي بأن طبيعة الإعاقة أو نوعها قد لا تلعب دوراً كبيراً في مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لطلبة الجامعة ذوي الإعاقة. ولا يغيب عن الأذهان ما توصل اليه البحث الحالي من نتيجة تشير الى ارتفاع مستوى الوصمة الذاتية لدى المشاركين في البحث و إلى انعدام الفروق في الوصمة الذاتية تبعاً لنوع الاعاقة، و هذا يشير إلى أن هؤلاء الطلبة يتفاعلون في أغلب مواقف و خبرات حياتهم اليومية مع محيط يتسم بغياب التشجيع و المساندة و التغذية الراجعة الايجابية. و كل ذلك يشير إلى عدم توافر المصادر الهامة و الضرورية لتطوير الكفاءة الذاتية. على سبيل المثال قد يشير غياب الفرص التي تمكن الطلبة من خوض تجارب الاستكشاف المهني إلى شكل من أشكال وصمة الاعاقة وهي الوصمة المؤسسية.

المقترحات:

- إجراء المزيد من الأبحاث التي تهتم بدراسة الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى الأشخاص المصابين بإعاقات لم يشملها البحث الحالي.
- إجراء مزيد من الأبحاث لدراسة الوصمة الذاتية و الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني في ضوء عوامل لم يشملها البحث الحالي مثل زمن حدوث الاعاقة و شدتها.
- إجراء المزيد من الأبحاث لدراسة متغيرات البحث الحالي لدى طلبة المدرسة ذوي الإعاقة و ذلك باعتبار أن الاهتمام بعملية الاعداد المهني و اتخاذ القرار المهني يجب أن يبدأ خلال المرحلة المدرسية كما تشير الابحاث السابقة (مثل، 2016، Moussa). يمكن لهذه الابحاث التوصل الى بيانات هامة تساعد في اعداد برامج تدخل استباقي لدعم الطلبة في عملية الاعداد المهني و انجاز الانتقال الناجح من المدرسة إلى ممارسة المهنة في محيط اندماجي.
- إدراج برامج الإرشاد والإعداد المهني لتطوير الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني كمكون هام للخطط التربوية الخاصة بالطلبة على المستوى الفردي (ضمنياً، الطلبة ذوي الإعاقة و أقرانهم العاديين) واعتبارها جزء من المنهاج خلال مراحل التعليم المدرسي و الجامعي.
- تصميم برامج إرشادية هادفة إلى خفض الوصمة الذاتية لدى الطلبة ذوي الإعاقة وزيادة مقاومتهم لوصمة الاعاقة.

- تصميم برامج إرشادية هادفة إلى تعديل معتقدات الوصمة العامة أو الاجتماعية المغلوطة و الاتجاهات السلبية تجاه ذوي الاعاقة.

المراجع العربية:

- عبيدات، ذوقان؛ و عدس، عبد الرحمن؛ و عبد الحق، كايد، (2005). البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، عمان؛ دار الفكر للنشر و التوزيع.

المراجع الأجنبية:

List of reference:

- Adioetomo, S. M., Mont, D., & Irwanto. (2014). Persons with disabilities in Indonesia: Empirical facts and implications for social protection policies. Jakarta, Indonesia: Demographic Institute, Faculty of Economics, University of Indonesia in collaboration with Tim Nasional Percepatan Penanggulangan Kemiskinan (TNP2K). Jakarta, Indonesia
- Alonso, J., Buron, A., Rojas-Farreras, S., de Graaf, R., Haro, J. M., de Girolamo, G., Bruffaerts, R., Kovess, V., Matschinger, H., Vilagut, G., & ESEMeD/MHEDEA 2000 Investigators. (2009). Perceived stigma among individuals with common mental disorders. *Journal of Affective Disorders*, 118(1-3), 180-186. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.02.006>
- Amalia. F. R, & Kurniawati, F. (2020). Career Decision Self-Efficacy as a Mediator to Bridging the Effect of Social Support on Career Adaptability (Study in Individuals with Special Needs). *ICRMH , EAI*, DOI: 10.4108/eai.18-9-2019.2293325
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399
- Betz, N. E., Klein, K., & Taylor, K. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- Boyle, M., & Fearon, A. (2018). Self-stigma and its associations with stress, physical health, and health care satisfaction in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*. 56: 112–121. doi: 10.1016/j.jfludis.2017.10.002

- Cameron, L., & Suarez, D.C. (2017). Disability in Indonesia: What can we learn from the data? Report, The Australia Indonesia Partnership for Economic Governance in collaboration with Monash University and the Australian Government, Sydney
- Chao S.-Y., Chen R. K., Grizzell S. T., Wilson K. B., Lewis T. A. (2022). Factors influencing the career decision self-efficacy and outcome expectations of college students with disabilities. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 36(3), 197–212. <https://doi.org/10.1891/RE-21-30>
- Corker, E., Henderson, R. C., Lempp, H., & Brown, J. S. (2016). Internalized stigma in people with rheumatoid arthritis: A cross sectional study to establish the psychometric properties of the ISMI-RA. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 17, 244.
- Corrigan, P. W., Larson, J. E., & Kuwabara, S. A. (2010). Social psychology of the stigma of mental illness: Public and self-stigma models. In Maddux, J.E., & Tangney, J. P. (Eds). *Social psychological foundations of clinical psychology*. New York: Guilford, The Guilford Press, pp.51-68.
- Corrigan, P., Larson, J., & Rusch, N. (2009). Self-stigma and the "why try" effect: impact on life goals and evidence-based practices. *World Psychiatry*, 8(2): 75-81. Retrieved from <http://www.wpanet.org/>
- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 1(1), 16–20.
- Dunn, D. (2015). *The social psychology of disability*, Oxford University Press, New York
- Ebuenyi, I., Syurina, E., Bunders, J., Regeer, B. (2018). Barriers to and facilitators of employment for people with psychiatric disabilities in Africa: a scoping review. *Global Health Action*.11 (1):1463658.
- Forsgren, L., Ghanean, H., Jacobsson, L. & Richter, J. (2013). On the experience of stigma by persons with epilepsy in Sweden and Iran—a comparative study. *Seizure*, 22, 748–751.
- Fouad, N. A., Ghosh, A, Chang, W, Figueiredo, C, & Bachhuber, T. (2016). Career Eploration Among College Students. *Journal of College Student Development*, Vol.57 (4), 460-464
- Gati, I., Krausz, M.,& Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43,510-526.
- Hitching, W. E., Luzzo, D. A., Risto, R., Horvath, M., Retish, P., & Tanners, A.(2001). *The Career Development Needs of College Students with Learning*

Disabilities: In Their Own Words. Learning Disabilities Research & Practice, Vol. 16: (1), pp. 8-17.

- International Labour Organization. (2013). Priority issues and recommendations for disability inclusion in the Post 2015 Agenda – World of Work. Geneva, Switzerland: International Labour Office.

- Krajewski, C., Burazeri, G., & Brand, H. (2013). Self-stigma, perceived discrimination and empowerment among people with a mental illness in six countries: Pan European stigma study. *Psychiatry research*, 210(3), 1136–1146. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2013.08.013>

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

- Lent R. W., Brown S. D., & Hackett G. (2002). Social cognitive career theory. In Brown D. (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255–311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*; 60: 557–68. <https://doi.org/10.1037/a0033446>.

- Lindsay S, Cagliostro E, Albarico M, et al. (2017). Gender matters in the transition to employment for young adults with physical disabilities. *Disability Rehabilitation*.17, 1-14.

- Lindsay S, McDougall C, Menna-Dack D, Sanford R, & Adams T. (2015). An ecological approach to understanding barriers to employment for youth with disabilities compared to their typically developing peers: Views of youth, employers and job counselors. *Disability & Rehabilitation* 37(8): 701-711.

- Mazurek, N., & Shoemaker, A. (1997). Career self-efficacy in college students with disabilities: Implications for secondary and post-secondary service providers. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 412708). <https://eric.ed.gov/?id=ED412708>

- Milacic-Vidojevic, I., Colic, M., Toskovic, O. & Dragojevic, N. (2019). People with physical disability in Serbia: Relationship between internalized stigma, experienced and anticipated discrimination, and empowerment. *Scandinavian Journal of Psychology*.

- Moussa, S. (2016). School to work transition of students with disability in an inclusive context: The role of parents and school support. Doctoral Dissertation, University of Erfurt, Germany.

-
- Moussa, S. (2022). Stigma during COVID 19 pandemic: The role of infodemic as a key driver. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 5:(3), 77-104. Retrieved from <https://iafh.net/index.php/IJRES/article/view/364>
 - Moussa, S. (2024). Self-stigma and vocational hope among a sample of students with disability at AL-Baath University in Syria. *International Journal of Research in Educational Sciences.*, 7(2), 371- 424. Retrieved from <https://iafh.net/index.php/IJRES/article/view/460>
 - Mushtaq. M, Anjum. A., Jammel. R, Iqbal. MN, Shahid. AA, Dastgir, MHA. (2020). Stigma of disability, social phobia and self-esteem in physical disability. *JPostgrad Med Inst*, 34 (2): 98-103
 - Pérez-Garín, D.; Recio, P.; Molero, F. (2021). Consequences of Perceived Personal and Group Discrimination against People with Hearing and Visual Impairments. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 9064.
 - Ritsher, J. B., Otilingam, P. O. & Grajales, M. (2003). Internalized stigma of mental illness: Psychometric properties of a new measure. *Psychiatry Research*, 121, 31–49.
 - Rohwerder, B., (2018). Disability stigma in developing countries, K4D Helpdesk Reports, Institute of Development Studies (IDS), Brighton <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500>
 - Rohwerder, B., (2020). Annotated bibliography: Disability and gender in low- and middle-income countries (LMICs), Institute of Development Studies (IDS), Brighton.
 - Taft, T. H., Ballou, S. & Keefer, L. (2013). A preliminary evaluation of internalized stigma and stigma resistance in inflammatory bowel disease. *Journal of Health Psychology*, 18, 451-460.
 - Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63–81.
 - Wahl, O. F. (1999). *Telling is risky business: Mental health consumers confront stigma*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
 - Watson, A. C., & Larson, J. E. (2006). Personal Response to Disability Stigma: From Self-Stigma to Empowerment. *Rehabilitation Education*, vol. 20, no. 4, pp. 235-246
 - World Health Organization & World Bank. (2011). *World report on disability*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
 - Yanos, P. T., Lysaker, P. H., & Roe, D. (2010). Internalized stigma as a barrier to improvement in vocational functioning among people with schizophrenia spectrum disorders. *Psychiatric Research*, 178(1), 211-213.

ملحق (1) مقياس الوصمة الذاتية

تعليمات الأداة: "سنستخدم في عبارات المقياس التالي مصطلح "الإعاقة"، ولكن يمكنك عند قراءتها التفكير بها بالطريقة التي تشعر بأنها الأفضل أو الأنسب بالنسبة لك. يرجى قراءة كل عبارة من العبارات التالية بعناية و الإشارة الى مدى موافقتك أو رفضك بوضع إشارة (صح: √) امام الخيار الصحيح على ورقة الإجابة. مع العلم أنه لا يوجد اجابات صحيحة أو خاطئة. يمكنك عند الاجابة الإشارة الى درجة موافقتك أو رفضك لكل عبارة باختيار أحد الخيارات التالية: 1: غير موافق بشدة 2: غير موافق 3: موافق 4: موافق بشدة

الاغتراب	أشعر بالعزلة و الغربة عن العالم بأسره لأنني من ذوي الإعاقة
	لقد أفسدت إعاقتي حياتي بأكملها
	لا يمكن للأشخاص الغير معاقين فهم حالتي
	أشعر بالحرج أو الخجل لأنني من ذوي الإعاقة
	أشعر بخيبة أمل في نفسي بسبب إعاقتي
استنماج الصورة النمطية	أشعر بأنني أقل شأنًا من الآخرين الذين لا يعانون من الإعاقة
	الصور النمطية حيال الأشخاص ذوي الإعاقة تنطبق علي
	يمكن للناس القول أنني من ذوي إعاقة من الطريقة التي أبدو عليها
	يميل الأشخاص ذوي الإعاقة إلى العنف
	لأنني من ذوي الإعاقة، فأنا بحاجة إلى الآخرين لاتخاذ معظم القرارات نيابة عني
خبرة التمييز	لا يستطيع الأشخاص ذوي الإعاقة أن يعيشوا حياة جيدة ومجزية
	لا ينبغي للأشخاص ذوي الإعاقة الزواج
	لا أستطيع المساهمة بأي شيء للمجتمع لأنني من ذوي الإعاقة
	يمارس الناس التمييز ضدي لأنني من ذوي الإعاقة
	يعتقد الآخرون أنني لا أستطيع تحقيق الكثير في الحياة لأنني من ذوي الإعاقة
الانسحاب الاجتماعي	يتجاهلني الناس أو لا يأخذونني على محمل الجد فقط لمجرد أنني من ذوي الإعاقة
	غالباً ما يقوم الناس برعايتي أو معاملتي كطفل فقط لمجرد كوني من ذوي الإعاقة
	لا أحد يهتم بالاقتراب مني لأنني من ذوي الإعاقة
	لا أتحدث عن نفسي كثيراً لأنني لا أريد أن أثقل كاهل الآخرين بإعاقتي
	لا أتواصل اجتماعياً بالقدر المعتاد عليه لأن إعاقتي قد تجعلني أبدو أو أتصرف "بشكل غريب وغير طبيعي"
مقاومة	تجعلني الصور النمطية السلبية حول الإعاقة معزول عن العالم "الطبيعي"
	أبتعد عن المواقف الاجتماعية كي لا أسبب الإحراج لعائلتي أو أصدقائي
	إن التواجد مع الأشخاص الغير معاقين يجعلني أشعر بأنني منعزل و غريب عن المكان أو غير كفؤ
	أتجنب الاقتراب من الأشخاص الغير معاقين لتجنب رفضهم لي
	أشعر بالارتياح عند رؤيتي في الأماكن العامة كشخص ذو إعاقة بشكل واضح (-)
	بشكل عام، أستطيع أن أعيش الحياة بالطريقة التي أريدها (-)
	يمكنني أن أحظى بحياة جيدة ومرضية، على الرغم من إعاقتي (-)
	يمكن للأشخاص ذوي الإعاقة تقديم إسهامات هامة للمجتمع (-)

الوصمة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص

العيش مع الإعاقة جعلني شخصاً ناجحاً أكثر قوة و صلابه	(-)
--	-----

ملحق (2) مقياس الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار المهني – النسخة المختصرة

التعليمات: يرجى قراءة كل عبارة من العبارات التالية بعناية والإشارة إلى مدى ثقتك في قدرتك على إنجاز كل مهمة من المهام التالية بوضع إشارة (✓) أمام الخيار الصحيح على ورقة الإجابة.

على سبيل المثال: ما مدى ثقتك في قدرتك على: أ. تلخيص المهارات التي قمت بتطويرها في الوظائف التي شغلتها؟ إذا كانت إجابتك "ثقة متوسطة"، يمكنك وضع إشارة ✓ أمام الخيار "وائق بدرجة متوسطة" على ورقة الإجابة.

مع العلم أنه لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئة. يمكنك عند الإجابة الإشارة إلى درجة ثقتك و ذلك باختيار الخيار المناسب من البدائل الخمسة المتاحة و هي:

1. غير واثق أبداً؛ 2. واثق بدرجة قليلة؛ 3. واثق بدرجة متوسطة؛ 4. واثق بدرجة كبيرة؛ 5. واثق بدرجة تامة
- ما مدى ثقتك في قدرتك على.....:

معلومات مهنية	1. البحث في المكتبة عن معلومات حول المهن التي تهتم بها؟
	10. التعرف على اتجاهات التوظيف لمهنة ما على مدى السنوات العشر القادمة؟
	15. التعرف على متوسط الدخل السنوي للأشخاص في مهنة ما؟
	19. التحدث مع شخص موظف بالفعل في مجال مهني تهتم به؟
	23. البحث عن معلومات حول مراكز التطوير المهني أو حول جامعات لمتابعة الدراسات العليا؟
التخطيط	3. وضع خطة لأهدافك للسنوات الخمس المقبلة؟
	7. تحديد الخطوات التي تحتاج إلى اتخاذها لإتمام التخصص الذي قمت باختياره بنجاح؟
	12. القيام بإعداد سيرة ذاتية جيدة؟
	21. تحديد أبواب العمل والشركات والمؤسسات ذات الصلة بالاحتمالات المهنية المتاحة لك؟
	24. التعامل مع مقابلة العمل بشكل ناجح؟
حل المشكلات	4. تحديد الخطوات التي يجب اتخاذها إذا كنت تواجه مشاكل أكاديمية مع جانب من جوانب الاختصاص الذي قمت باختياره؟
	8. المثابرة والعمل باستمرار على تحقيق هدفك في الإختصاص أو المهنة حتى عندما تشعر بالإحباط؟
	13. القيام بتغيير الإختصاصات إذا لم يعجبك اختيارك الأول؟
	17. القيام بتغيير المهن في حال لم تكن راضياً عن المهنة التي بدأت بمزاولةها؟
	25. تحديد بعض الإختصاصات أو البدائل المهنية المعقولة إذا لم تتمكن من الحصول على الإختصاص أو الخيار المهني الأول؟
تقييم الذات	5. تقييم قدراتك بدقة؟
	9. تحديد الوظيفة المثالية لك؟
	14. أن تقرر الجانب الأكثر قيمة في مهنة ما. (أن تحدد ما تقدره أو ما تقيمه في مهنة ما)؟
	18. اكتشاف ما أنت مستعد للتضحية به وما لست مستعداً للتضحية به من أجل تحقيق أهدافك المهنية؟
	22. تحديد نوع أسلوب الحياة الذي ترغب أن تعيشه؟
تحديد الهدف	2. اختيار اختصاص واحد من قائمة الإختصاصات المحتملة التي تهتم بها؟
	6. تحديد مهنة واحدة من قائمة المهن المحتملة التي تهتم بها؟
	11. اختيار مهنة تتناسب مع نمط حياتك المفضل؟

الوصمة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حمص

16. ان تتخذ قراراً مهنيّاً دون الشعور بالقلق بشأن ما إذا كان هذا القرار صحيحاً أم خاطئاً؟	
20. اختيار إختصاص أو مهنة تناسب اهتماماتك و ميولك؟	

مستوى الرشاقة المعرفية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دير الزور

طالبة الدكتوراه: رزان عدنان شهاب- كلية التربية- جامعة الفرات.
إشراف الأستاذ الدكتور: محمد موسى الصالح-الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي.
ومشاركة الدكتورة: رزان ميشيل كفا- دكتور في قسم تربية الطفل

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ السادس لمرحلة التعليم الأساسي ببعض مدارس مدينة دير الزور، والكشف عن الفروق في الرشاقة المعرفية على مقياس الرشاقة المعرفية تبعاً لمتغيري الجنس ونوع المدرسة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة البحث (140) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دير الزور، حيث بلغ عدد الذكور (50) وعدد الإناث (90)، تم تطبيق (مقياس الرشاقة المعرفية، إعداد الباحثة)، وكانت من أهم النتائج:

1. أظهرت العينة مستوى متوسطاً في الرشاقة المعرفية.
2. يوجد فروق بين الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث لدى عينة البحث.
3. يوجد فروق بين المدارس الخاصة والحكومية في الرشاقة المعرفية وفقاً لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة المعرفية، تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي.

The Level of Cognitive Agility Among a Sample of Sixth-Grade Students in Basic Education Stage in Some Schools in Deir Ezzor City

Abstract

The Research Aimed To Reveal The Level of Cognitive Agility Among sample of Sixth-grade Students In Basic Education Stage In Some schools in Deir Ezzor City And To Identify Differences In Cognitive Agility Based On The Variables (Gender, Type of school) . The Analytical Descriptive Approach Was Used, With A Research Sample Of (140) Sixth-grade Primary school Students . The number of males (50) and the number of females (70) The (Cognitive Agility Scale, Developed By The Researcher, And The Most Important Results Were:

1. The sample showed a medium level of Cognitive Agility..
2. There Were Differences Between Males And Females In Cognitive Agility based on gender, favoring females .
3. There Were Differences Between private And public schools In Cognitive Agility based on school type, favoring private schools .

Keywords; Cognitive Agility, Sixth-grade Primary school Students

المقدمة:

تبدأ الرحلة التعليمية كمسيرة حيوية يخوضها التلميذ سعياً نحو المعرفة، حيث يتشرب العلوم والثقافة في رحلة متصاعدة تفتح أمامه آفاق النجاح وتجعل تحقيق الذات هدفاً ممكناً لا مجرد حلم بعيد المنال، غير أن بلوغ هذه الغاية يتطلب امتلاك أدوات النجاح الأساسية وعلى رأسها المهارات والقدرات المعرفية، حيث تشكل هذه العناصر حجر الأساس في بناء التفكير المستقل والإبداع

الخلق، مما يمكن التلميذ من الاعتماد على ذاته أكاديمياً ومهنياً، وتجدر الإشارة إلى أنّ مرحلة التعليم الأساسي هي اللبنة الأولى لبناء شخصية الطفل، وتمثل العصر الذهبي لصقل المواهب وتنمية الإبداع، وتكشف مواهبه، وتُعزز قيم التعلم والتفاعل الاجتماعي. كما تهيئه لمستقبل متغير بتعليمه التفكير النقدي والتكيف مع التحديات، وتشجعه على استكشاف المعرفة من مصادر متنوعة، مما يستدعي وعياً من التلميذ بأن العلم لا ينحصر في مصدر واحد، بل هو مزيج متكامل من المعرفة الأكاديمية والمهارات الشخصية، ومن هنا تبرز الأهمية القصوى لتطوير القدرات الذهنية في هذه المرحلة العمرية التي تشمل التفكير خارج الصندوق والقدرة على رؤية التحديات من زوايا متعددة وابتكار حلول غير تقليدية، وبالرغم من تباين مواهب التلاميذ واختلاف اهتمامهم، إلا أن هناك منهجيات واضحة يمكن اتباعها لتنمية هذه المهارات وتحويلها إلى أدوات عملية تعزز مسيرتهم الحياتية والمهنية.

وتأتي الرشاقة المعرفية "Cognitive Agility" في صدارة هذه المهارات حيث تمثل سراً للتميز والابتكار، فهي تمكن الفرد من التحكّم المرن في انتباهه المركز، وتنظيم انفتاحه المعرفي بشكل مرن، والتحوّل المعرفي المرن نحو المثيرات الأكثر صلة بالمهمة. فهي تساعد التلميذ على التنقل بسلاسة بين استراتيجيات التعلم المختلفة، والتكيف مع طرق جديدة للفهم والحل، والتحكم بالانفعالات والتركيز على الهدف خاصة في المواقف الصعبة، واحتفاظ المعلومات وتذكرها. ويتم تحقيق ذلك من خلال التنظيم الذاتي لأفكاره، وانفعالاته، واستجاباته أثناء أداء المهام

الدينامية التي تُحدّد بفترة زمنية معينة. (Josok et al, 2019.p:7)

حيث يُركز هذا البحث بشكل خاص على مستوى الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ السادس لمرحلة التعليم الأساسي ببعض مدارس مدينة دير الزور. ويُعد قياس الرشاقة المعرفية ضرورياً في ظل التحديات المعرفية المتزايدة التي تواجههم. ويهدف إلى تشخيص الواقع الفعلي لقدراتهم على التكيف المعرفي والمرونة المعرفية. ويأتي هذا التقييم كخطوة أولية نحو تصميم برامج تطويرية تتناسب مع احتياجات التلاميذ الفعلية، سعياً لتعزيز كفاءتهم المعرفية وتأهيلهم لمتطلبات المراحل التعليمية اللاحقة.

مشكلة البحث:

تُعد مرحلة التعليم الأساسي حجر الزاوية في بناء شخصية الطفل وتنمية قدراته، فهي الفترة التي تتشكل فيها المفاهيم الأساسية وتترسخ المهارات الضرورية للتعلم والنجاح في المستقبل. وفي هذا السياق، تبرز أهمية الرشاقة المعرفية كمهارة بالغة الأهمية يجب تنميتها لدى الأطفال في هذه المرحلة الحساسة. وخاصة تلاميذ الصف السادس؛ حيث يمثلون مرحلة حرجة تسبق الانتقال إلى الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. وفي هذه المرحلة العمرية (11-12 سنة)، يمتلك التلاميذ أساسيات التفكير المنطقي مع بقاء مرونة عقلية تسمح بصقل مهارات التكيف المعرفي، بشكل فعال، مما يجعلها الفترة الأمثل لغرس هذه المهارات قبل تعقّد المناهج الدراسية في المراحل اللاحقة. فعالم اليوم يتغير بوتيرة متسارعة، ويواجه الأطفال تحديات لم تكن موجودة من قبل. الرشاقة المعرفية تمكنهم من التكيف مع التغيرات والتعامل معها بفاعلية. حيث أكدت دراسة (الفيل، 2020) أن الطالب الرشيق معرفياً ينتقل بين المهام المختلفة بمرونة وسرعة ودقة، ويستطيع التكيف مع الظروف المتغيرة، ولا يتبنى استجابات ثابتة، فيمتلك قدر هائل من التنوع المعرفي. بالإضافة إلى ذلك؛ أشارت دراسة (محمد، 2024) أن الرشاقة المعرفية هي أساس النجاح في حياة التلميذ، فهي تساعد في حل المشكلات بطريقة إبداعية وفعالة. وأكدت دراسة (Ross et al, 2018) أن الرشاقة المعرفية تعزز إيجابية الطالب وفاعلية ذاته، مما يساعده في تحقيق أهدافه.

ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة، لاحظت أن العديد من التلاميذ يواجهون صعوبات في التكيف مع زيادة الأعباء الدراسية والتعامل مع المواد الجديدة، كما ظهر جلياً عجز بعضهم عن تحليل المعلومات بشكل نقدي أو الربط بين المفاهيم المختلفة أو القدرة على التعلم المستمر والانفتاح الفكري في ظل التطورات والتغيرات الدائمة. وقد تبلورت مشكلة البحث بشكل واضح من خلال تلك الملاحظة، ويأتي هذا البحث لسد فجوة بحثية واضحة في الدراسات السابقة، حيث يتوجه بشكل خاص إلى دراسة مستوى الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في البيئة السورية، وهي فئة عمرية حرجة في النمو المعرفي. وقد كشفت المراجعة الشاملة للأدبيات إلى ندرة الدراسات في هذا المجال، حيث لم تُسجل سوى دراسة وحيدة أجراها (زيدان محمد، 2025)، في السياق المصري، والتي ركزت على عينة من تلاميذ التعليم الأساسي، كما أن غياب الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة في البيئة السورية -على حد علم الباحثة- يشكل ثغرة بحثية أخرى، حيث تختلف الخصائص الثقافية والتربوية من بيئة لأخرى،

حيث تعرضت البيئة التعليمية في سوريا لاضطرابات حادة منذ 2011 بسبب الحرب، حيث دُمرت العديد من المدارس وهاجر عدد كبير من المعلمين، مما أدى إلى ارتفاع معدلات التسرب وضعف جودة التعليم. وقد تفاقمَت الأزمة نتيجة العقوبات الدولية، مما خلق فجوات تعليمية بين المناطق. رغم بعض المبادرات المحلية والدولية، تبقى التحديات كبيرة. هذه الظروف أثرت سلباً على الرشاقة المعرفية لدى التلاميذ، خاصة في مراحل التعليم الأساسي، حيث انعكست الحاجة الماسة لدراسة هذا الجانب في صياغة مشكلة البحث الرئيسية وهي:

ما مستوى الرشاقة المعرفية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي ببعض مدارس مدينة دير الزور؟

وفي محاولة التصدي لهذه المشكلة قام البحث الحالي أيضاً بالإجابة عن التساولين الآتين:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور وفقاً لمتغير الجنس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور وفقاً لمتغير نوع المدرسة؟

أهمية البحث:

- 1- من الممكن أن يُسهم البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي، وذلك بتوجيه أنظار السادة المعنيين بتطوير المناهج الدراسية إلى كيفية تصميم بيئات تعلم قوية تعتمد على الرشاقة المعرفية. كونها تعزز من مستوى التحصيل الدراسي، وتسهم في تحسين القدرة على التكيف الاجتماعي، وتحفز التفكير الإبداعي والاستقلالية في حل المشكلات.
- 2- يقدم البحث مقياس الرشاقة المعرفية، والتحقق من خصائصها السيكومترية، مما يفيد الباحثين في المجال مستقبلاً يمكن الاستفادة من نتائج البحث والكشف عن الرشاقة المعرفية لإعداد برامج تدريبية لتحسين الرشاقة المعرفية حيث تتزايد الحاجة لأن يكون الطالب رشيقاً معرفياً مع زيادة التعقيد في المعارف والمعلومات الجديدة التي يواجهها الطالب والمعلم في المؤسسات التعليمية وخارجها.
- 3- قد يساهم هذا البحث في إثراء مكتبة الجامعة بالدراسات التربوية والنفسية.

4- زيادة وعي الباحثين بالرشاقة المعرفية واستثارة اهتمامهم لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. تعرّف مستوى الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور.

2. تعرّف الفروق في الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور وفقاً لمتغيّر الجنس.

3. تعرّف الفروق في الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور وفقاً لمتغيّر نوع المدرسة.

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني في العام 2024/2025.
- الحدود المكانية: في بعض المدارس التعليم الأساسي التابعة لمدينة دير الزور.
- الحد البشري: يقتصر هذا البحث على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دير الزور.
- الحد الموضوعي: دراسة الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور.

تعريف المصطلحات:

الرشاقة المعرفية:

وهي قدرة الطالب على الانفتاح المعرفي، والمرونة في التعامل مع المهام التعليمية، مع التركيز على المثبرات ذات الصلة بالمهمة وتجاهل المشتتات في البيئات التعليمية سريعة التغيّر، كما تعكس هذه الرشاقة السلوك التكيفي المرن للفرد في المواقف المختلفة.

(Good & Yeganeh, 2012)

وتعرف الباحثة الرشاقة المعرفية الإجرائي: هي القدرة على التكيف الفكري السريع والفعال مع المواقف الجديدة والمتغيرة، من خلال استخدام مجموعة من المهارات المعرفية مثل الانفتاح

المعرفي، المرونة المعرفية، وتركيز الانتباه. هذه المهارات تمكن الفرد من معالجة المعلومات بفعالية، والتحول بين المهام بسهولة، والتركيز على الأهداف المطلوبة. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الرشاقة المعرفية المستخدم.

الإطار النظري

أولاً: الرشاقة المعرفية:

يُعدُّ مصطلح "الرشاقة المعرفية" من المصطلحات الحديثة في علم النفس التربوي، ويوضح هذا المصطلح التوازن والتكامل بين القدرات المعرفية في ظل الظروف البيئية المتغيرة، حيث يجمع بين المرونة الفكرية وقابلية التكيف، مما يُعزِّز قدرة المتعلم على تعديل أدائه وفقاً لمحتوى المهام المتغير، خاصةً تحت ضغط الوقت.

(Good, 2009)

وهنا لا بُدَّ من عرض لبعض من هذه التعريفات:

عرفها **جود** بأنّها: تكوينٌ معرفيٌّ مركَّبٌ يستخدمه الفرد بشكلٍ طارئٍ؛ لتكييف أدائه أثناء العمل على مهام ديناميّة، تتطلَّب منه الاستجابة لتغيُّرات متلاحقة في محتواها خلال فترة زمنية محددة مسبقاً (Good, 2009, p. 15).

عرّف **جوسوك** الرشاقة المعرفية على أنّها: قدرة الفرد على التحكم المرن في انتباهه المركز، وتنظيم انفتاحه المعرفي بشكل مرن، والتحوّل المعرفي المرن نحو المثيرات الأكثر صلة بالمهمة. ويتم تحقيق ذلك من خلال التنظيم الذاتي لأفكاره، وانفعالاته، واستجاباته أثناء أداء المهام الدينامية التي تُحدّد بفترة زمنية معينة.

(Josok et al, 2019, p:7)

بينما ذكر **محمد** أنّها: قدرة التلميذ على استخدام مجموعة متنوعة من الأفكار، والمرونة في دمجها، مع زيادة معارفه وخبراته من خلال اكتساب كمّ كبير من المعلومات، مع الحفاظ على تركيزه وانتباهه. بالإضافة إلى تمكُّنه من توظيف عملياته المعرفية بشكل متناغم ومنسجم؛ لتحقيق أهدافه في المهام التعليمية، والتكيف المطلوب للتعامل مع المقررات الدراسية (محمد، 2024، ص289).

في حين **البيديوي** أشار: هي بنية عقلية تتضمّن قدرة الطالبة على الخفة، والتكيف السريع والكفاء، والانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه، حيث تتطلّب مرونتها أن تكون في حالة توازن بين الانفتاح

وتركيز الانتباه؛ فلا يُعيق انتباهها المركز انفتاحها على كل جديد، ولا يُفقدّها انفتاحها القدرة على معالجة المعلومات المهمة، مما يجنبها معالجة معلومات غير ذات صلة. وتهدف هذه البنية إلى توجيه القرارات الحالية والمستقبلية فيما يتعلّق بالغايات في مواقف العالم الحقيقي (البديوي 2021، ص 201).

بينما عرفها جلبط ومحمد: بنية عقلية، تعكس مدى قدرة الطالب على التحرك بمرونة بين الانفتاح العقلي وتركيز الانتباه، والرشاقة والتفكير (جلبط والمجد، 2023، ص 597). ومن خلال استعراض التعريفات السابقة تجد الباحثة أنّ معظم الباحثين اتفقوا على:

أنّ الرشاقة المعرفية هي القدرة على التكيف الفعال مع المعلومات الجديدة، وتعديل المعتقدات والاستراتيجيات الذهنية بمرونة في ضوء الأدلة المتغيرة، مع التركيز على التوازن بين الانفتاح العقلي والدقة في معالجة المعلومات.

ثانياً: أهمية الرشاقة المعرفية:

أكدت دراسة (محمد، 2024، ص 302) أنّه تم التأكيد على أهمية الرشاقة المعرفية في عدة جوانب، ومن أبرزها:

- تُمكن التلميذ من التكيف السريع مع المتغيرات التعليمية والاجتماعية، مما يعزّز مرونته الفكرية.
- تُسهم في تطوير قدرة التلميذ على معالجة التحديات بأساليب إبداعية وفعّالة.
- تحفّز التلميذ على السعي نحو المعرفة الحديثة في مختلف المجالات.
- عاملاً حاسماً في تمكين التلاميذ، وخاصة المتأخرين دراسياً، من تحقيق التقدّم الأكاديمي والتكيف مع متطلبات الحياة الديناميكية.

في نفس السياق؛ أكد (الفيل، 2020، ص 660)

- تنمية التفكير الإبداعي وتمكينه من حل المشكلات بفعالية.
- تعزيز الاتجاه الإيجابي وفاعلية الذات.
- تحسين التحكم المعرفي في التوجيه الذهني وضبط عمليات التفكير.
- تطوير المعالجة المعرفية واتخاذ القرارات الرشيدة.
- زيادة المثابرة والإصرار في المواقف التعليمية.

• رفع التحصيل الدراسي وتحقيق النجاح الأكاديمي.

• تقليل التحيزات المعرفية وتعزيز الموضوعية في التفكير.

ومن خلال ما سبق؛ تستنتج الباحثة أنه تتمثل أهمية الرشاقة المعرفية في تعزيز قدرة التلاميذ على التكيف مع التحديات الأكاديمية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، كما تساهم في تحسين التحصيل الدراسي وتقليل التحيزات المعرفية، مما يزيد من فرص نجاحهم الأكاديمي والمهني.

ثالثاً: أبعاد الرشاقة المعرفية:

للرشاقة المعرفية ثلاثة أبعاد ذكرها كل من (الفيل، 2020)، (محمد، 2024)، (جلبط والمجد، 2023)، (عبد العزيز، 2022)، (البيوي، 2021)، (Good & Yeganeh, 2012)، (Josok et al, 2019)، وهي:

1. **الانفتاح المعرفي:** هو قدرة التلميذ على السعي وراء الأفكار والخبرات الجديدة، ومعالجة المعلومات الواردة إليه بطريقة حيادية دون تحيز، مع تقبل النقد وعدم التسرع في إصدار الأحكام أو اتخاذ القرارات، والقدرة على التعلم من وجهات النظر المتناقضة (محمد، 2024، ص 299).

2. **المرونة المعرفية:** تشير إلى قدرة الفرد على التبديل بين المهام المعرفية بكفاءة، وتعديل الاستراتيجيات وفقاً لمتطلبات البيئة الجديدة. تتضمن القدرة على تجاوز الاستجابات التلقائية وإنتاج حلول تقليدية، تُعد أداة حيوية لمواجهة التحديات المتغيرة وضبط العمليات العقلية بشكل ديناميكي.

(جلبط والمجد، 2023، ص 609)

3. **تركيز الانتباه:** عملية انتقائية تعبر عن القدرة على تصفية المعلومات من خلال التركيز على المنبهات الأساسية، مع قمع الوعي بالمشتتات. يرتبط تركيز الانتباه بعدة مصطلحات مثل الانتباه الانتقائي والانتباه المستدام (البيوي، 2021، ص 211).

ولأغراض بناء المقياس البحث وتفسير النتائج قامت الباحثة بتطوير مقياس الرشاقة المعرفية مستندة في بنائه إلى الأبعاد الثلاثة الرئيسية التي تؤكد الأديبات العلمية والنظرية المعرفية،

حيث تتكامل هذه الأبعاد وظيفياً في إطار نظري متسق، وقدرتها على قياس الرشاقة كمفهوم متعدد المستويات (اكتساب، معالجة، تنفيذ)، مع ضمان الصدق التكاملي للقياس.

رابعاً: خصائص ذوي الرشاقة المعرفية:

أشارت دراسة (زيدان محمد، 2025، ص 150) أنه يتميز المتعلم ذو الرشاقة المعرفية بمجموعة من الخصائص وهي:

- القدرة على تحمل المسؤولية في المواقف التعليمية المختلفة.
- الانفتاح على التجارب الجديدة والاستعداد لتقبل المستجدات.
- التأني في إصدار الأحكام وعدم التسرع في تقدير الأمور.
- تقبل وجهات النظر المختلفة والمرونة في التعامل مع الآراء المتباينة.
- الوعي الذاتي والقدرة على تحديد الأهداف التعليمية بوضوح.
- الميل إلى التجريب واستكشاف المعلومات والأفكار الجديدة.
- القدرة على تبسيط المفاهيم المعقدة وتقديمها بشكل واضح.
- التركيز الفعال حتى في البيئات التعليمية المشتتة.
- استغلال الفرص الجديدة وتحويلها إلى خبرات تعليمية مفيدة.
- التعامل مع المفاهيم المتناقضة واستيعابها بشكل نقدي.
- تحديد العلاقات بين العناصر المتباينة وفهم الروابط غير الظاهرة.
- إدراك الأبعاد المتعددة للمواقف بدلاً من النظر إليها من زاوية واحدة.

دراسات سابقة:

دراسة (عمران، 2022) بعنوان: برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر. هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلال المرحلة الثانوية بمحافظة الوادي، بلغ عددهم 30 طالب، تم استخدام المنهج شبه تجريبي ذا المجموعة الواحدة، وطبق عليهم (برنامج

مبني على التعلم القائم على السياق، ومقياس الرشاقة المعرفية، ومقياس الضجر الأكاديمي)، فاعلية برنامج قائم على السياق في تنمية الرشاقة المعرفية والضجر الأكاديمي لدى عينة البحث.

دراسة (عجيل وصالح، 2024) بعنوان: الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في العراق. هدفت تعرف العلاقة بين الرشاقة المعرفية والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في جامعة تكريت، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى الرشاقة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام المنهج الوصفي، وقام الباحثان بإعداد مقياس الرشاقة المعرفية، ومقياس الأداء الأكاديمي، وطبق الباحثان المقياسين على العينة المكونة من (400) طالب وطالبة، وكانت من أهم النتائج؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الرشاقة المعرفية لصالح الذكور.

دراسة (محمد، 2024) بعنوان: فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسياً في مصر. هدفت تعرف تأثير برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسياً، والكشف عن الفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية في الرشاقة العقلية والرشاقة المعرفية تبعاً لمتغير النوع (ذكر/أنثى) استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (22) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي المتأخرين دراسياً، بواقع (11) تلميذ وتلميذة كمجموعة تجريبية و(11) تلميذ وتلميذة كمجموعة ضابطة، وطبقت الأدوات وهي (مقياس الرشاقة المعرفية، ومقياس الرشاقة المعرفية، والبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي). وأسفرت النتائج على فاعلية البرنامج التجريبي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي المتأخرين دراسياً، وتوجد فروق بين متوسطات رتب الذكور والإناث في التطبيق البعدي لأبعاد عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لصالح الذكور.

دراسة (الوكيل، 2024) بعنوان: الإسهام النسبي لكل من الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية في التنبؤ بعقلية الإنماء لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر. هدفت إلى فهم وتفسير العلاقة بين عقلية الإنماء وكل من الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك التعرف على درجة إسهام كل من الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية في التنبؤ بعقلية الإنماء، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من 251 طالب وطالبة المرحلة الثانوية، وتم استخدام

مقاييس الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية وعقلية الإنماء (إعداد الباحث)، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية، ووجود علاقة موجبة بين الرشاقة المعرفية وعقلية الإنماء، كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بعقلية الإنماء من خلال أبعاد الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

دراسة (زيدان محمد، 2025) بعنوان: الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالشغف الأكاديمي والاندماج الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر. هدفت تعرف عن طبيعة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاندماج الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، بلغت العينة (200) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتشمل (93) من الذكور و (107) من الإناث، واستخدم مقياس الرشاقة المعرفية، ومقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس الاندماج الدراسي إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرشاقة المعرفية وكلاً من الشغف الأكاديمي والاندماج الدراسي لدى عينة البحث، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية لدى عينة البحث.

دراسة (Josok et al, 2019) بعنوان: Self-Regulation and Cognitive Agility in Cyber Operations التنظيم الذاتي والرشاقة المعرفية في العمليات السيبرانية. هدفت إلى تقييم مستوى الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي، بالإضافة إلى تحليل مدى مساهمة مستويات تنظيم الذاتي في أداء أفراد العينة المكونة من (23) طالبة في الأكاديمية النرويجية، على المهام المختلفة من خلال تأثيرها في مستويات الرشاقة المعرفية، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي لدى أفراد العينة، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي.

دراسة (Waters, 2020) كانت بعنوان: Why Cognitive Agility Matters أهمية الرشاقة المعرفية. هدفت إلى تحليل العلاقة بين السلامة النفسية والتوجه نحو المستقبل، والعلاقة بين الرشاقة المعرفية والتوجه نحو المستقبل لدى تلاميذ الجامعات في استراليا، كما سعت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الرشاقة المعرفية وفقاً لمتغير الجنس، تكونت عينة البحث من (462) تلميذاً وتلميذة، منهم (322) ذكراً و (140) أنثى، وتم استخدام مقاييس لكل من (الرشاقة المعرفية، السلامة

النفسية، التوجه نحو المستقبل)، ومن أبرز النتائج؛ وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرشاقة المعرفية والتوجه نحو المستقبل، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية.

دراسة (Knox et al,2023) بعنوان: Cognitive Agility for Improved Underst and Self-Governance: A Human-Centric Ai Enabler.

الرشاقة المعرفية لتحسين الفهم والحوكمة الذاتية: لتمكين الذكاء الاصطناعي المتمحور حول الإنسان في النرويج. هدفت إلى استكشاف دور الرشاقة المعرفية كعامل تكين للبشر في التعاون مع الذكاء الاصطناعي لتنمية الأداء الابتكاري وضمان الحوكمة الفعالة، تم تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية، وتحليل السمات النفسية للمطورين، كانت أهم النتائج؛ الرشاقة المعرفية تم تحديدها كعامل حاسم لتحسين الأداء وتجنب التحيزات.

دراسة (Qamar & Hashmi, 2024) بعنوان: Perception of Secondary School Students Regarding Cognitive Agility.

إدراك طلاب المدارس الثانوية فيما يتعلق بالرشاقة المعرفية. هدفت الدراسة إلى استكشاف إدراك طلاب المدارس الثانوية في باكستان بعمر 14-16 سنة لمفهوم الرشاقة المعرفية، وفحص الفروق بين الجنسين في هذا الجانب، اعتمدت على المنهج الوصفي، وشملت العينة (2459) طالباً وطالبة (971 ذكور، 1488 إناث)، تم تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية، أظهرت النتائج؛ مستوى متوسطاً من الرشاقة المعرفية، لم يكن هناك فروق بين الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية، وأوصت الدراسة دمج أنشطة تعزز الرشاقة المعرفية في المناهج الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الرشاقة المعرفية، وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية. وسوف نستعرض في هذا البحث جملة من الدراسات، مع تقديم تعليق عنها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي يعالجها البحث الحالي. وتود الباحثة الإشارة إلى أن الدراسات التي تم استعراضها جاءت في الفترة الزمنية بين (2019، 2025) وشملت جملة من الأقطار والبلدان مما يشير على تنوعها الزمني والجغرافي.

وهذا وقد تم تصنيف هذه الدراسات حسب كونها دراسات عربية وأجنبية إلى صنفين هي: الدراسات العربية التي تناولت محور الرشاقة المعرفية كدراسة (عمران ، 2022)، ودراسة (عجيل وصالح،

(2024)، ودراسة (محمد، 2024)، ودراسة (زيدان محمد، 2025)، والدراسات الأجنبية التي تناولت الرشاقة المعرفية كدراسة (Josok at el, 2019) ودراسة (Waters, 2020)، ودراسة (Knox, 2023) ودراسة (Qamar & Hashmi, 2024)

وهناك تضارب نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية.

إذ شكلت الدراسات السابقة قاعدة بيانات مهمة للبحث الحالي تمت الاستفادة منها في البدء في العمل ووضع مخطط التنظيمي لها كما ساهمت في تصميم ووضع أدوات البحث. واختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث الحدود المكانية، كما اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنها هدفت إلى الكشف مستوى الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور. والمنهج الشبه تجريبي في بعض الدراسات. واتفق البحث الحالي مع دراسة كل من (عجيل وصالح، 2024) ودراسة (زيدان محمد، 2025) في أنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتميز البحث الحالي بتفرده بدراسة مستوى الرشاقة المعرفية لدى عينة من تلاميذ السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور (ذكور وإناث)، والمدرس (الحكومية، الخاصة)، ويعد هذا البحث أول بحث يدرس مستوى الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور على حد علم الباحثة.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وذلك لمعرفة مستوى الرشاقة المعرفية، والتعرف على الفروق وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المدرسة. ويشير هذا المنهج إلى مجموعة من العمليات التحليلية والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة ما أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عنها. (الشماس وميلاد، 2018، ص41)

ثانياً: مجتمع البحث عينته:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور لعام (2024/2025)، والبالغ عددهم (3300) تلميذاً وتلميذة، (مديرية التربية بدير الزور للعام 2025)، فقد تكونت العينة السيكمترية من (40) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية

للعام الدراسي (2024-2025) في مدينة دير الزور، وتمهد العينة السيكمترية إلى حساب الخصائص السيكمترية لأداة البحث. إذ تكونت عينة البحث النهائية من (140) تلميذاً وتلميذة، منهم (90 تلميذة، 70 تلميذاً)، في حين نسبة سحب العينة هي 4,24% تم اختيارهم بطريقة عشوائية (عن طريق اختيار أسماء التلاميذ من قائمة الأسماء داخل كل صف عشوائياً). في الفصل الدراسي الثاني (2024-2025). وتمت مقارنة الرشاقة المعرفية بين تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة كتحليل إضافي بناءً على طلب المحكم، باستخدام عينة فرعية من (70) تلميذاً حكومياً (تم اختيارهم عشوائياً من العينة البحث النهائية) و 70 تلميذاً من المدارس الخاصة.

جدول (1) بأسماء المدارس التي تم سحب العينة منها:

اسم المدرسة	العدد المسحوب
مدرسة سامي الجاسم	35
مدرسة عمر المختار	35
مدرسة بدر الدين عيفان	24
مدرسة غسان الظاهر	23
مدرسة برهان الدين حاج محمد	23

ثالثاً: أدوات البحث:

مقياس الرشاقة المعرفية:

قامت الباحثة بتطوير مقياس الرشاقة المعرفية مستندةً في بنائه إلى الأبعاد الثلاثة الرئيسية التي تؤكدتها الأدبيات العلمية والنظرية المعرفية، مثل دراسة (محمد، 2024)، و(الفيل، 2020)، و(عبد العزيز، 2022)، و((Josok et al, 2019)، ويتكوّن المقياس من (24) عبارة بمعدّل (8) عبارات الانفتاح المعرفي، و(8) عبارات المرونة المعرفية، و(8) عبارات تركيز الانتباه، في ضوء مقياس تفضيل خماسي الاستجابة. وتمثلت هذه الأبعاد في:

- 1- الانفتاح المعرفي: هو استعداد الفرد لتقبل الأفكار الجديدة والخبرات المختلفة، والرغبة في استكشاف مفاهيم غير مألوفة.

مستوى الرضاقة المعرفية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دير الزور

2- المرونة المعرفية: هي القدرة على التكيف مع التغيرات في المهام أو المواقف، والتحول بين الأفكار أو الاستراتيجيات بسهولة.

3- تركيز الانتباه: هو القدرة على الحفاظ على التركيز على مهمة معينة لفترة طويلة، وتجاهل المشتتات.

جدول (2) توزع بنود (عبارات) الرضاقة المعرفية

أرقام البنود في المقياس	عدد البنود	الأبعاد	إجمالي
من 1----- 24	24		
22-19-16-13-10-7-4-1	8	الانفتاح المعرفي	
23-20-17-14-11-8-5-2	8	المرونة المعرفية	
24-21-18-15-12-9-6-3	8	تركيز الانتباه	

طريقة تصحيح المقياس:

لكل بند من بنود المقياس خمس بدائل للإجابة، يختار الطالب المبحوث واحدة منها، وتوزع الدرجات في البدائل على النحو الآتي.

جدول (3) توزع فئات الاستجابة الرضاقة المعرفية

لا يمثلني	يحدث نادراً	يمثلني أحياناً	يمثلني دائماً	يمثلني كثيراً	البنود إيجابية
1	2	3	4	5	

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: للتحقق من صدق المقياس تم اتباع الطرائق الآتية:

1- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض مقياس الرشاقة المعرفية على ستة محكمين مختصين في المجال النفسي والتربوي، وللتأكد من سلامة صياغتها اللغوية ووضوح عباراتها ومناسبتها للبيئة المدرسية تمّ تعديل بعض فقرات المقياس وتمّ اتفاق المحكمين على ملائمة فقرات المقياس لموضوع الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الاساسي والذي يعتبر مؤشراً لصدق المحكمين.

جدول (4) يوضح تعديل العبارات المعدلة بعد التحكيم

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
إذا عُرض علي نشاط جديد في المدرسة، أرغب في المشاركة فيه	أرغب في المشاركة بالأنشطة الجديدة
أحب أن أتعرف على عادات وتقاليد مختلفة عن عاداتي	أتعرف على عادات وتقاليد مختلفة عن عاداتي
إذا طلب مني التوقف عن نشاط معين والبدء في نشاط آخر، أستطيع التكيف بسرعة.	أتكيف بسهولة مع المواقف المتغيرة
أستطيع التركيز على الدرس حتى لو كان هناك ضوضاء حولي.	أركز على الدرس رغم الضوضاء
عندما أقرأ كتاباً، أستطيع الاستمرار في القراءة لفترة طويلة دون أن أفقد تركيزي	أطيل فترة القراءة دون فقدان التركيز
إذا سمعت ضوضاء أثناء المذاكرة، أستطيع الاستمرار في التركيز على ما أفعله.	أجيب بدقة عن أسئلة المذاكرة رغم الضجيج
عندما ألعب مع أصدقائي، أستطيع التركيز على اللعبة حتى لو كان هناك أشياء أخرى تحدث حولي.	أركز في اللعبة مع أصدقائي وأتجاهل ما يدور حولي
أستطيع التركيز على ما يقوله زملائي أثناء العمل الجماعي.	أصغي إلى ما يقوله زملائي أثناء العمل الجماعي

2-صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور، ومن ثم استخراج معاملات الارتباط، بيرسون بين درجات الأفراد في كل عبارة، ودرجاتهم في البعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة فكانت النتائج على الشكل التالي:

الجدول رقم (5) يوضح معاملات الاتساق الداخلية بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه في الرشاقة المعرفية

الانفتاح المعرفي		المرونة المعرفية		تركيز الانتباه	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.652**	2	0.454**	3	0.805**
4	0.827*	5	0.406**	6	0.826**
7	0.817*	8	0.546**	9	0.835**
10	0.782**	11	0.607**	12	0.528**
13	0.682**	14	0.746**	15	0.706**
16	0.794**	17	0.794**	18	0.830**
19	0.592**	20	0.611**	21	0.785**
22	0.797**	23	0.681**	24	0.812**

مستوى الدلالة عند (0,01) **

يتضح من الجدول السابق أنَّ أغلب معاملات اتّساق بيرسون دالّة إحصائيّاً، ممّا يدلّ على أنَّ جميع فقرات المقياس متسقة داخليّاً مع المحور الذي تنتمي إليه، ويعتبر ذلك مؤشراً جيداً لصدق المقياس.

جدول رقم (6) يوضح معاملات الاتساق الداخلية بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

الدرجة الكلية	مقياس الرشاقة المعرفية
**0.886	الانفتاح المعرفي
**0.888	المرونة المعرفية
**0.884	تركيز الانتباه

ثانياً: الثّبات:

للتأكّد من تميّز المقياس من خاصية الثّبات قامت الباحثة بحساب معاملات الثّبات الرشاقة المعرفية وفق طريقتي ألفا كرو نباخ وطريقة التّجزئة النصفية باستعانة ببرنامج Spss كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (7) معاملات ثبات مقياس الرشاقة المعرفية

التجزئة النصفية	ألفا كرو نباخ	مقياس أساليب التّعلم
0.84	0.88	الانفتاح المعرفي
0.73	0.74	المرونة المعرفية
0.85	0.90	تركيز الانتباه
0.90	0.93	الدرجة الكلية

مستوى الرشاقة المعرفية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دير الزور

من الجدول السابق نلاحظ أنَّ معاملات ألفا كرونباخ ومعاملات التجزئة النصفية لرشاقة المعرفة أكبر من 0,70 وهي مؤشرات على ثبات المقياس. وللحكم على مستوى الرشاقة المعرفية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ عينة البحث، قامت الباحثة بتقسيم المقياس على ثلاث مستويات في حين بلغت أقل درجة 24 وأعلى درجة 120.

المدى = الفرق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة / عدد مستويات المقياس

$$\text{المدى} = 120 - 24 = 96 / 3 = 32$$

وبالتالي يكون الحكم على مستوى عقلية الإنماء لدى عينة البحث وفق المتوسطات

الحسابية

جدول رقم (8) يبين الحكم على مستوى الرشاقة المعرفية لدى عينة البحث وفق المتوسطات

الحسابية

مرتفع	متوسط	منخفض
120 - 88.5	88 - 56.5	56 - 24

وفيما يلي عرض لنتائج تساؤلات البحث وتفسيره.

أولاً: التساؤل الرئيس: ما مستوى الرشاقة المعرفية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس

لمرحلة التعليم الأساسي ببعض مدارس مدينة دير الزور؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات التلاميذ لكل بُعد على حدة والدرجة الكلية للمقياس، كما تمّ حساب الوزن النسبي، وتمّ ترتيب الأبعاد.

جدول رقم (9) مستوى الرشاقة المعرفية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الانفتاح	16,77	4,38	41,92%	3

2	%47.67	3.52	19.27	المرونة
1	%47.72	4.68	19.09	تركيز الانتباه
	%47.62	11.84	57.15	الدرجة الكلية

ومن الجدول السابق نلاحظ أنَّ مستوى الرشاقة المعرفية (الدرجة الكلية) لدى عينة البحث متوسطة بوزن نسبي (%47.62)، وتراوحت الأبعاد بين أعلى بعد وهو تركيز الانتباه بوزن نسبي (%47.72)، إلى أدنى بعد وهو الانفتاح المعرفي بوزن نسبي (%41.92).

تعزو الباحثة هذه النتيجة؛ للمرحلة العمرية والتطور المعرفي، وفقاً لنظرية (بياجيه)، يقع تلاميذ الصف السادس بعمر 11-12 سنة في مرحلة التفكير الملموس حيث تكون قدراتهم على التفكير المجرد أو حل المشكلات المعقدة ما زالت في طور النمو، فالرشاقة المعرفية تتطلب نضجاً في الوظائف التنفيذية للدماغ والتي تكون غير مكتملة تماماً في هذه المرحلة. وكذلك غالباً ما تركز المناهج وأساليب التدريس على الحفظ والتكرار بدلاً من التفكير النقدي أو حل المشكلات مما لا ينمي الرشاقة المعرفية بشكل كافٍ، و الممارسات التعليمية التقليدية التي تثبط الإبداع وتعزز التعلم السلبي، وتدهور البنية التحتية التعليمية نتيجة الحرب، ونقص الموارد، وتشتت الكوادر التعليمية، مما يقلل من جودة الخبرات التعليمية المتاحة ويحد من تعرض التلاميذ للمثيرات المعرفية المتنوعة والضرورية لتطوير الرشاقة المعرفية. حيث أكدت دراسة (Good, 2009) أن البيئات التي توفر تحديات معرفية متنوعة، وتسمح بالتفاعل النشط، وتدعم التفكير النقدي، تسهم في تنمية مرونة التفكير وسرعة التكيف المعرفي لدى المتعلمين. وأشارت دراسة (زيدان محمد، 2025) أن البيئات التي تتسم بالدعم النفسي، والتفاعل الإيجابي بين المعلم والتلميذ، ترفع من مستويات الرشاقة المعرفية. وهو ما يتسق مع ما توصلت إليه دراسة (عمران، 2022)، التي أوضحت الحاجة إلى برامج تعليمية قائمة على سياق علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية، مما يدل على أن المستوى الحالي لا يزال بحاجة إلى دعم وتطوير. كما دعمت دراسة (محمد، 2024) هذا التوجه، حيث أثبتت فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين الرشاقة المعرفية لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً. كما دعمت دراسة (Waters, 2020) أهمية الرشاقة المعرفية بوصفها مطلباً أساسياً للنجاح

الأكاديمي والتكيف مع التغيرات المعرفية، مشيرة إلى أن غيابها أو انخفاضها قد يحد من قدرة المتعلم على الفهم العميق والتفاعل مع المواقف الجديدة. بالإضافة إلى ذلك؛ العوامل الاجتماعية والاقتصادية قد يعاني بعض التلاميذ من نقص في (التغذية، أو التحفيز الأسري، أو الموارد التعليمية) مما يؤثر على تطورهم المعرفي. حيث أشار تقرير اليونسيف (UNICEF, 2019) أن الفقر ونقص الدعم الأسري يقللان من فرص تطوير مهارات التفكير العليا. وفي ذات السياق؛ تعتمد بعض المدارس على أساليب تقليدية تركز على قياس المعرفة والحقائق بدلاً من قياس مهارات التفكير العليا مثل التفكير النقدي وحل المشكلات بطرق إبداعية والتي يفتقدها أفراد العينة، والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة. حيث أكدت دراسة (Sternberg & Grigorenko, 2007) إلى أن التقييمات التقليدية لا تقيس بالضرورة القدرة على المرونة المعرفية.

1- التساؤل الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف

السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور وفقاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي لكل من عينة الذكور والإناث، وتم تطبيق اختبار دلالة الفروق في الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي باستعمال اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T Test باستخدام برنامج Spss، ولضمان توان العينة حسب طلب المحكم، تم اختيار 50 أنثى عشوائياً من العينة الأصلية (90 أنثى). كما أجري تحليل إضافي بالعينة الكاملة باستخدام تعديلات إحصائية (Weighting) للتحقق من ثبات النتائج. ولخصت الباحثة النتائج بالجدول التالي:

جدول رقم (10) دلالة الفروق في الرشاقة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس:

الرشاقة المعرفية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig	الدلالة
	ذكور	50	46,90	8,40	8.89	0,00	دال
	الإناث	50	62,98	9,62			

جدول رقم (11) تحليل إضافي باستخدام تعديلات إحصائية:

الرشاقة المعرفية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig	الدالة
	ذكور	50	46,90	8,40	9.99	0,00	دال
الرشاقة المعرفية	الإناث	90	62,85	9,39			

من الجدول السابق نلاحظ أنَّ قيمة $0,05 > \text{Sig}$ في اختبار ت لعينتين مستقلتين وذلك في اختبار دلالة الفروق في الرشاقة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس، وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرشاقة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. حيث اختلفت مع دراسة (محمد، 2024) ودراسة (زيدان ومحمد، 2025)، بينما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Qamar & Hashmi, 2024)، حيث أظهرت دراستهما أنَّ الإناث في المرحلة الثانوية أظهرن وعياً أعلى بالرشاقة المعرفية، واستجابات أكثر مرونة في المواقف التعليمية، مما يعكس تفوقاً في الرشاقة المعرفية. كما أنَّ دراسة (الفيل، 2020) لم تجد فروقاً دالة إحصائية بين الجنسين بعد تطبيق البرنامج، مما يشير إلى أنَّ الفروق قد تكون مرتبطة بالسياق التعليمي أو المرحلة العمرية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة ؛ إلى بنية الدماغ ووظيفته حيث يوجد اختلافات هيكلية ووظيفية في الدماغ بين الذكور والإناث خاصة في مناطق الدماغ المرتبطة بالوظائف التنفيذية، وهذه الاختلافات قد تؤثر على قدرة الإناث على التبديل بين المهام، وحل المشكلات المعقدة، والانخراط في أنشطة متعددة مما يدرهنَّ على الرشاقة المعرفية أكثر من الذكور. حيث أكدت دراسة (البادري والكندي، 2019) تفوق الإناث على الذكور في عملية الانتباه والتركيز وإتمام الواجبات بسبب وجود فروق بيولوجية بين دماغ الذكر ودماغ الأنثى. وكذلك أدت دراسة (Ingallhalikar et al, 2014) أنَّ لدى الإناث حجم أكبر نسبياً في الجسم الثفني مما يعزز التواصل بين نصفي الدماغ ويسهل التكيف بين المهام. بالإضافة على ذلك اختلاف أساليب التعلم المفضلة قد تميل الإناث إلى استخدام أساليب تعلم أكثر عمقاً وتفضيلاً مما يساعدهنَّ على فهم المفاهيم بشكل أفضل وتطبيقها في مواقف مختلفة. وقد أكدت دراسة (مطلب ومحمد، 2017) أنَّ الإناث أكثر استخداماً للنماذج الذهنية من

الذكور. وعلاوة على ذلك؛ تميل الإناث إلى أن تكن أكثر تنظيمًا للذات وقدرة على التخطيط والمتابعة مما يساعدن على إدارة وقتهن بشكل فعال، وبالتالي تحسين أدائهن المعرفي. حيث أكدت دراسة (شهاب، 2024) إلى أن الإناث يتمتعن بقدرات اجتماعية أفضل تساعدن على تحديد أولويات المهام والتخطيط لها بشكل فعال والتغلب على الصعوبات في سبيل تحقيق الاهداف، ويميلن للتعامل مع المهام بطريقة منظمة، مما يساعدن على التركيز بشكل أفضل. وإلى جانب ذلك؛ الإناث لديهن مهارات لغوية أسرع من الذكور، مما يعزز قدرتهن على معالجة المعلومات وتنظيم الاستجابات بمرونة. أشارت دراسة (أحمد، 2023) إلى أن الإناث تتمتع بمهارات لغوية أكثر تطوراً.

2- التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دير الزور وفقاً لمتغير نوع المدرسة (الخاصة، الحكومية)؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي لكل من عينة المدارس الخاصة والحكومية، وتم تطبيق اختبار دلالة الفروق في الرشاقة المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس لمرحلة التعليم الأساسي باستعمال اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T Test باستخدام برنامج Spss، وتمت مقارنة الرشاقة المعرفية بين تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة كتحليل إضافي بناءً على طلب المحكم، باستخدام عينة فرعية من (70) تلميذاً حكومياً (تم اختيارهم عشوائياً من العينة البحث النهائية) و70 تلميذاً من المدارس الخاصة. ولخصت الباحثة النتائج بالجدول التالي:

جدول رقم (12) دلالة الفروق في الرشاقة المعرفية تبعاً لمتغير نوع المدرسة:

الرشاقة المعرفية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig	الدلالة
	الخاصة	70	60,64	11,36	3.63	0,00	دال
	الحكومية	70	53,67	11,34			

من الجدول السابق نلاحظ أنَّ قيمة $0,05 > \text{Sig}$ في اختبار ت لعينتين مستقلتين وذلك في اختبار دلالة الفروق في الرشاقة المعرفية تبعاً لمتغير نوع المدرسة، وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرشاقة المعرفية تبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة. حيث تتميز المدارس الخاصة بتوظيف استراتيجيات تعلم نشط مثل التعلم القائم على المشكلات، وانخفاض نسبة التلاميذ لكل معلم مما يسمح باهتمام فردي أكبر، بالإضافة إلى ذلك؛ توفر أنشطة لا صفية متنوعة (مسابقات علمية، أندية تفكير) تنمي المهارات التنفيذية، وكذلك توفر بيئة تنافسية إيجابية تشجع على التميز الأكاديمي. حيث تتسق هذه النتيجة مع ما طرحته دراسة (Knox et al, 2023)، التي أكدت أن البيئة توفر فرصاً أكبر للتفاعل الذاتي، والتعلم النشط، والتقنيات الحديثة- وهي سمات أكثر شيوعاً في المدارس الخاصة- تُسهم في تعزيز الرشاقة المعرفية، خاصة في مهارات الفهم العميق والحكم الذاتي. كما دعمت دراسة (Josok et al, 2019) هذا التوجه، حيث ربطت بين التنظيم الذاتي والرشاقة المعرفية في البيئات الرقمية، مشيرة إلى أن التلاميذ الذين يتعرضون لخبرات تعليمية متنوعة يطورون قدرات أعلى على التكيف المعرفي واتخاذ القرار في مواقف معقدة. ومن جهة أخرى؛ تعاني المدارس الحكومية من كثافة الصفوف، وهيمنة النموذج السلوكي التقليدي الذي يركز على التكرار والحفظ، كذلك نقص في برامج تدريب المعلمين على أساليب التعلم الحديثة.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة:

- 1- استكشاف الفروق في استجابات الدماغ المعرفية باستخدام تقنيات علم الأعصاب التربوي لدراسة اختلاف الرشاقة المعرفية بين الجنسين.
- 2- دراسة العلاقة بين الرشاقة المعرفية وبعض المتغيرات الأخرى مثل: التحكم المعرفي، الانتباه الانتقائي، الابداع، اتخاذ القرار، التنشيط المعرفي، الذكاء السائل والذكاء المتبلور.
- 3- تحليل نوعي لأساليب التفكير التنظيمي والمعرفي لدى الذكور والإناث لتفسير التباين في مستوى الرشاقة المعرفية.
- 4- تحليل العلاقة بين الرشاقة المعرفية والتحصيل الدراسي في مواد محددة مثل الرياضيات أو العلوم لدى تلاميذ الصفوف العليا من التعليم الأساسي.

- 5- قياس تطور الرشاقة المعرفية بعد تطبيق أنشطة تعليمية قائمة على التحدي والتفكير الناقد.
- 6- دراسة مقارنة تفصيلية للعوامل البيئية التعليمية (مثل حجم الصف، التفاعل الصفّي، التقنيات التعليمية) وتأثيرها على الرشاقة المعرفية في المدارس الحكومية والخاصة.
- 7- تحليل دور المعلم في تنمية الرشاقة المعرفية في كلا النوعين من المدارس، من خلال مقابلات أو ملاحظات صفية.

المراجع العربية:

- أحمد، ياسمين. (2023). الاختلاف في اللغة: الفروق الأكثر شيوعاً في لغة الذكور والإناث. *مجلة الفارابي للعلوم الإنسانية*. مجلد (1) العدد (1)، العراق، 178-199.
- البادري، سعود؛ الكندي، سيف. (2019). أسباب تفوق الإناث على لذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي و أولياء أمور الطلبة /دراسة استطلاعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان/. *مجلة الروافد*، المجلد (3) العدد 1، 71-115.
- البديوي، عفاف. (2021). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة الأزهر. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 192-262.
- جلبط، وسام؛ المجد، هيام. (2023). أثر برنامج تدريبي في التفكير الاستراتيجي قائم على نموذج لاندا البنائي لتنمية الرشاقة المعرفية والاتجاه نحو العمل الإنتاجي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. *جامعة بني سويف مجلة كلية التربية*، 558-639.
- زيدان محمد، جيهان. (2025). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالشغف الأكاديمي والاندماج الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 135-206.
- الشماس، عيسى، ميلاد، محمود. (2018). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دمشق: جامعة دمشق-كلية التربية.
- شهاب، رزان. (2024). أساليب التعلم وعلاقتها بحالة التدفق دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في بعض المدارس الحكومية في مدينة دير الزور. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية جامعة الفرات، سوريا.

- عبد العزيز، أمل. (2022). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالرفاهية الأكاديمية لدى تلاميذ الجامعة. *مجلة كلية التربية ببنها*، 3-67.
- عجيل، انتصار؛ صالح، عامر. (2024). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 392-416.
- عمران، محمد. (2022). برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلال المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية - كلية التربية - جامعة الوادي الجديد*، 1-18.
- الفيل، حلمي. (2020). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين الرشاقة المعرفية والرشاقة المعرفية لدى تلاميذ كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية*، 630-704.
- محمد، زينب. (2024). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين الرشاقة المعرفية والرشاقة المعرفية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسياً. *مجلة الإرشاد النفسي*، 274-385.
- مطلب، طالب؛ محمد، سحر. (2017). الفروق الفردية في أساليب التعلم لفيرمونت لدى طلبة الجامعة بحسب الجنس والتخصص والمرحلة. الجامعة المستنصرية - *مجلة كلية التربية*، العدد الثاني، 161-182.
- الوكيل، شيماء. (2024). الاسهام النسبي لكل من الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية في التنبؤ بعقلية الإنماء لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية*، 4(4)، 179-226.

المراجع الأجنبية:

- Good, D. (2009). Explorations of Cognitive Agility: A Real Time Adaptive Capacity .*PhD Dissertation, Case Western Reserve University*.2-23
- Good, D, Yeganeh, B. (2012). Cognitive Agility: Adapting to real-time decision making at work .*Journal of Practitioner*، 17-13

- Ingalhalikar ,M, Smith ,A, Parker ,D. Satterthwaite, T, Elliott, M, Puparel, K, Hakonarson, H. Gur,R. & Verma, R. (2014). Sex differences in the structural connectome of the human brain. ***Proceedings of the National Academy of Sciences***, 111(2), 823-828.
- Josok, O, Lugo, R, Knox, B, Sutterlin, S, Helkala, K .(2019) Self-Regulation and Cognitive Agility in Cyber Operation .***Frontiers in Psychology***.12-1
- Knox, B, Sutterlin, S, Lugo, R .(2023) .Cognitive Agility for Improved Underst and Self-Governance: A Human-Centric Ai Enabler .***Handbook of Research on Artifical Intelligence, Innovation and Enterperneurship***.172-152 ،
- Piaget,s.(2019)."Pia Sanghvik Pia Theory of Cognitive Development: a review". ***Indian Journal of Mental Health***, 7-20
- Qamar, Z., & Hashmi, M.A. (2024). Perception of Secondary School Students Ragarding Cognitive Agility. ***Social Science Review Archives***, 2(2),403-411.
- Ross, J, Miller, L, Deuster, P .(2018) .Cognitive Agility as a Factor in Human Performance Optimization .***Journal of special operations medicine***.91-86
- Sternberg, R & Grigorenko, E.(2007).Teaching for Successful Intelligence: Toincvease student Learning and achievement, Corwin Press
- UNICEF. (2019).Learning to Thinking to Learn.
- Waters, S. (2020).Why Cognitive Agility Matters .Better up magazine (betterup.com).

اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمدينة درعا

كلية التربية

دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس

جامعة دمشق

الدكتورة رغداء عدنان العقلة

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والمعوقات التي تواجههم أثناء استخدام هذه التطبيقات والحوافز التي تشجعهم على استخدام هذه التطبيقات بمدينة درعا. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أداة الدراسة وهي: (استبانة) مكونة من (33) بنداً بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها على عينة مؤلفة من (95) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة أن: لمعلمي العلوم للحلقة الثانية من التعليم الأساسي اتجاه إيجابي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وهناك بعض المعوقات التي تحول دون استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود الكثير من القصور في تقديم الحوافز التي تشجع على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهي لصالح المعلمين من حملة شهادة (إجازة جامعية)، وكذلك تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وهي لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خدمة (أقل من 5 سنوات)، وأيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهي لصالح المعلمين من حملة شهادة (إجازة جامعية)، وكذلك تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وهي لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خدمة (أقل من 5 سنوات)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهي لصالح المعلمين من حملة شهادة (إجازة جامعية)، وكذلك تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وهي لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خدمة (أقل من 5 سنوات). وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتأسيس البنيات التحتية التي تناسب تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالمؤسسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه، الذكاء الاصطناعي، تطبيقات الذكاء الاصطناعي، العملية التعليمية، معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

Attitudes of second-cycle basic education science teachers toward the use of artificial intelligence applications in the educational process in Daraa city.

Damascus University

Faculty of Education

Dr. Raghda Adnan Al-Aqla

PhD in Curricula and Teaching

Methods

Summary

The current study aimed to reveal the attitudes of second-cycle basic education science teachers toward the use of artificial intelligence applications in the educational process, the obstacles they face while using these applications, and the incentives that encourage them to use these applications in the city of Daraa. To achieve these objectives, the study used the descriptive analytical approach, and the study tool was applied: (questionnaire) consisting of (33) items after its validity and reliability were verified on a sample consisting of (95) male and female teachers who were randomly selected from teachers in the second cycle of basic education schools. The results of the study showed that: science teachers in the second cycle of basic education have a positive attitude towards using artificial intelligence applications in the educational process, and there are some obstacles that prevent the use of artificial intelligence applications in the educational process. The results of the study also indicated that there are

many shortcomings in providing incentives that encourage the use of artificial intelligence applications in the educational process. The results of the study also showed the presence of statistically significant differences between the average scores of science teachers in the second cycle of basic education in the city of Daraa in their attitudes towards the use of artificial intelligence applications, attributed to the variable of academic qualification, and it is in favor of teachers who hold a degree (university degree). It is also attributed to the variable of years of service, and it is in favor of teachers who have years of service (less than 5 years), and there are also statistically significant differences between the average scores of science teachers in the second cycle of basic education in the city of Daraa in the obstacles to using artificial intelligence applications, attributed to the variable of academic qualification, and it is in favor of teachers who hold a degree (university degree), and it is also attributed to the variable of years of service, and it is in favor of teachers who have years of service (less than 5 years), There are also statistically significant differences between the average scores of science teachers in the second cycle of basic education in Daraa city regarding the incentives provided for using artificial intelligence applications. These differences are attributed to the educational qualification variable, which is in favor of teachers holding a university degree, and also to the years of service variable, which is in favor of teachers with years of service (less than 5 years). The study recommended the necessity of training teachers to use artificial intelligence applications in the educational process, and establishing infrastructures that suit artificial intelligence applications in educational institutions.

Keywords: Trend, Artificial Intelligence, Artificial Intelligence Applications, Educational Process, Second Cycle Teachers of Basic Education

1. المقدمة:

سجل التاريخ مرور العالم بأربع ثورات صناعية كبرى، كانت سبباً في استبدال العامل اليدوي بالماكينات الصناعية، ونتيجة لذلك حدثت تغيرات جذرية لحياة البشر أدت إلى تسهيل مجرياتها بشكل كبير، ويعد الذكاء الاصطناعي أحد أهم مخرجات الثورة الصناعية الرابعة، كونه متعدد الاستخدامات في مختلف المجالات منها العسكرية، الصناعية، التعليمية، الطبية وغيرها.

وكما ذكر (Fahimirad & Kotamjani , 2018) بأن العالم يشهد تطورات هائلة وسريعة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، ومن التقنيات المستقبلية التي أصبحت تجذب أنظار التربويين في التعليم تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته؛ حيث إن المستقبل هو عصر " التدريس المشترك بين الإنسان والآلة" ، لذلك يجب أن نستمر في التعلم والتحسين، وتعلم استخدام مهاراتنا وخبراتنا التعليمية، والتكيف بنشاط مع تغيرات تكنولوجيا المعلومات، والتفكير الجاد في قدرة " الآلات والبشر على التصرف، والتركيز على تحسين التعليم"(Fahimirad & Kotamjani , 2018,108).

لذا ظهرت العديد من التقنيات الذكية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي التي فاقت الحد في براعة إنتاجها وفعالية استخدامها، لتطويعها في خدمة التعليم وما ينفعه وما يمكن من خلاله النهوض، والتنمية بالعملية التعليمية، وظهرت أنماط جديدة للذكاء الاصطناعي في كل من فرعية نظم التعليم الذكية، والنظم الخبيرة، وشكلت هذه الأنماط منظومة متكاملة من خلالها يتم تطوير وتحديث العملية التعليمية والاستفادة من التقنيات الحديثة التي ظهرت من خلال تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية (عزمي وآخرون، 2014، 237).

ولاشك أن دور المعلم في تطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها أصبح هاماً ويلقى على عاتقه مسؤولية الإلمام بكل ما هو جديد في مجال التقنيات التعليمية والتربوية، وأصبح من الواجب قيام المعلم بأدوار عديدة ومهارات عالية تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة ومع مطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة أخرى، وينظر للمعلم في عصر الذكاء الاصطناعي على أنه مطور للمقررات والمناهج وميسر للعملية التعليمية وهذه المهمة الجديدة تمثل الدور الأساسي الذي ينبغي القيام به (هندي، 2020، ص608).

وتسعى كثير من دول العالم إلى تطوير طرق وأساليب تدريس العلوم إدراكاً منها بأهمية هذه المادة في تنمية المجتمع والدخول في عالم المنافسة العلمية والتكنولوجية، كما أن منهج العلوم يعد من المناهج التي يعول عليها كثيراً في اكتساب التلاميذ للمفاهيم العلمية التي تمكنهم من تفسير الظواهر المحيطة بهم وفهمها والتعامل معها بكفاءة (علي، 2010) كما أن طبيعة العلوم وما تتميز به من التجديد والتغيير والارتباط المباشر بحياة البشر اليومية، جعلت منه مجالاً خصباً للإبداع والتنوع في استراتيجيات وأساليب التدريس (المحيسن، 2007، ص20).

وقد بينت نتائج الدراسات السابقة التأثير الإيجابي لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ومن هذه الدراسات دراسة النجار وحبيب (2021) ، ودراسة الجريوي (2020) ، ونجد أن دراسة محمود (2020) ومنصور (2021) توصلتا إلى أنه يمكن من خلال توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية مواجهة بعض التحديات والمشكلات.

إن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، لا يتحقق بتوافر التقنيات الحديثة كالحواسيب والإنترنت فحسب، بل باتجاهات القائمين عليها والمأمهم بها، وتوظيفها بفاعلية في النظم التعليمية. وفي ضوء ذلك انبثقت فكرة الدراسة الحالية، لتسليط الضوء على اتجاهات ومشكلات وحوافز معلمي العلوم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا.

2. مشكلة الدراسة:

أصبح تدريس العلوم في وقتنا الحاضر حاجة ملحة في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي الكبير، وقد آمنت بذلك كل المجتمعات المتقدمة منها والنامية، من خلال اهتمامها بتدريس العلوم والرياضيات بطرائق وأساليب تعكس طبيعة تلك المواد وتساعد على تخريج أجيال متسلحة بالعلم والمعرفة والمهارة والقيم، من خلال تطوير المحتوى والوسائل والأساليب التدريسية والتقييم والمعلم الذي يدرس المادة.

كما إن استخدام التطبيقات التكنولوجية في التعليم كما هو الحال بالنسبة لأي وسيلة تعليمية يتوقف على مدى امتلاك المعلمين لمهارات تجعلهم قادرين على المواكبة والارتقاء بأدائهم المهني بصورة

فاعلة، ومن أهم هذه المهارات مهارات تكنولوجيا التعليم واستخدامها في تطوير العملية التربوية والنظام التربوي، هذا إضافة إلى الاتجاهات التي يمكن أن يحملها كل من طرفي العملية التعليمية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم وتقبلهم لأدوارهم الجديدة التي تطرحها تكنولوجيا التعليم حيث لم يعد دور المعلم أو المدرس نقل المعلومات إلى المتعلمين بالطرائق التقليدية وإنما مطالبة بأدوار جديدة يفرضها عليه التطور العلمي والتكنولوجي. (المحاميد، 2018، ص41).

ولوحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أنها ركزت على تناول مدى توافر مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين والتحديات التي تواجههم دون الاهتمام بالتعرف على اتجاهاتهم نحو تلك التقنيات، خاصة اتجاهات معلمين العلوم على اعتبار أنها من المواد التي تعتمد بشكل كبير على التكنولوجيا والممارسة، وكان من بين هذه الدراسات دراسة الخبيري (2020) ، هندي (2020) و (Shin, & Shin, 2020) حيث أكدوا انخفاض امتلاك المعلمين لمهارات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي. واقترحت دراسة النجار وحبيب (2021) دراسة اتجاهات كل من المعلمين والمتعلمين نحو استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في التعلم والتعليم.

كما لاحظت الباحثة كونها مشرفة تربوية عملية في كلية التربية الثالثة بدرعا وكونها مديرة مدرسة حلقة ثانية من التعليم الأساسي انخفاض امتلاك معلمي الحلقة الأولى والثانية للمعلومات الكافية والمهارات الضرورية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

وبناءً على ما سبق، قامت الباحثة بدراسة اتجاهات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والكشف عن إمكانياتهم وحوافز تشجيعهم وعن الصعوبات التي تواجههم، من أجل مواجهة مقاومة التغيير التي قد يقوم بها المعلمين، وللتنبؤ بمدى نجاح تلك التقنيات في تحقيق أهدافها المستقبلية.

ونظراً لأهمية دور المعلم في استخدام وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدينة درعا. من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي الآتي:

ما اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمدينة درعا؟

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم وتطوير العملية التعليمية. ونظراً لأهمية دور المعلم ومهاراته في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والذي يُعد حجر الزاوية في العملية التعليمية، كما أن مادة العلوم تعتبر من أزرع المواد وأغناها بالمفاهيم والنظريات والحقائق والتطبيقات التي يمكن تقديمها للطلاب بأساليب أكثر إثارة وتشويقاً وجذباً، وبالتالي تتجلى أهمية الدراسة في ناحيتين هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

- التأصيل لفكرة الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- إلقاء الضوء على أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، استخداماته، أهدافه، مميزاته وعيوبه ومستقبله.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تقديم السبل لتفعيل دور الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجمهورية العربية السورية.
- مساعدة متخذي القرار في الميدان التربوي ووضع الخطط المستقبلية لتبني استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- توجيه أنظار الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

4. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- 1.4. معرفة اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمدينة درعا.

2.4. تحديد المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا.

3.4. معرفة الحوافز التي تشجع على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لمعلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا.

4.4. دراسة الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط إجابة أفراد العينة على كل محاور الاستبانة تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة).

5. أسئلة الدراسة وفرضياتها:

1.1.5. أسئلة الدراسة:

1.1.5. ما اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؟

2.1.5. ما المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا؟

3.1.5. ما الحوافز التي تشجع على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لمعلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا؟

4.1.5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؟.

2.5. فرضيات الدراسة:

1.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

6.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

6. حدود الدراسة:

1.6. **حدود بشرية:** تم تطبيق أدوات الدراسة على (95) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

2.6. **حدود مكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في (22) مدرسة من مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة درعا.

3.6. **حدود زمنية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2024/2025م.

4.6. حدود علمية: وهي: (اتجاهات ومعوقات وحوافز معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدامهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمدينة درعا).

7. مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

1.7. الاتجاه وعرفه شحاته والنجار (2003): "هو الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة؛ نتيجة مروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء" (ص16) .

وتُعرف اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي إجرائياً بأنها: انساق استجابات القبول أو الرفض لدى معلمي علوم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة درعا نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ويقاس بمجموع استجاباتهم في مقياس محور الاتجاه المعد لهذا الغرض بأداة الدراسة.

2.7. الذكاء الاصطناعي

عُرف (Ocania-Fernández et al, 2019) الذكاء الاصطناعي بأنه "مجموعه متنوعة من الأساليب والتقنيات والنظريات لإنشاء وتصميم نماذج من الأنظمة الحاسوبية الذكية التي تمكنها من محاكاة قدرات الدماغ البشري وسلوكياته" (p 557).

ويعرف الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنه: أحد فروع علوم الحاسوب الذي يهتم ببرمجة الآلات والأجهزة الذكية بواسطة أنظمة أو برامج حاسوبية تمكنها من محاكاة الذكاء البشري والقيام بالعمليات المعرفية، كالإدراك والتفكير والتعلم وإصدار القرار وحل المشكلات والتخاطب بالإضافة الى الإحساس والحركة، وأداء المهام استناداً على المعلومات المعطاة.

3.7. تطبيقات الذكاء الاصطناعي

وتعرف تطبيقات الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنها: استخدام أجهزة أو برامج أو آلات أو أنظمة، قادرة على محاكاة الذكاء البشري للقيام بعمليات ومهام محددة، بهدف الاستفادة منها وتوظيفها لإيجاد حل للمشكلات وتذليل الصعوبات.

4.7. العملية التعليمية

عرفتها جابر (2018) بأنها: "مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية ضمن الشروط والأهداف التي يحددها التعليم العالي في الدولة، حيث تركز العملية التعليمية على المبادئ الأساسية؛ ومنها: الديمقراطية، والعلم، والإنسانية، وتهدف إلى إكساب المتعلم العديد من المهارات التعليمية التي تجعل من شخصيته أكثر قوة واتزان، وتساهم في إتاحة فرص العمل أمامه" (ص33).

وتُعرف العملية التعليمية إجرائياً بأنها: عملية منظمة تم التخطيط والإعداد لها مسبقاً، لتطوير المعارف العلمية في شتى أنواع العلوم لكل مراحل التعليم، وتتكون من عناصر يؤثر ويتأثر كل منها على الآخر (الخبير، المعلم، المتعلم، المحتوى العلمي، الوسائل التعليمية، البيئة الدراسية) لتحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلمين، وتساهم في إتاحة فرص العمل أمامهم.

8. الدراسات السابقة:

منذ بدايات الذكاء الاصطناعي إلى عام 2016 ، لم يوجد إلا عدد قليل جداً من الأوراق والدراسات حول الذكاء الاصطناعي في التعليم، وبعد عام 2016 ازدهر الذكاء الاصطناعي في التعليم، فمع التوسع المستمر للتكنولوجيا مثل البيانات الضخمة والتعلم العميق، أصبح الذكاء الاصطناعي أكثر أهمية للحكومة والخبراء والمختصين في التعليم، وبدأ تعليم الذكاء الاصطناعي يحظى بالاهتمام (Mu, 2019, 771) وفيما يأتي عرض لبعض هذه الدراسات.

أولاً: الدراسات العربية: - دراسة الخيري (2020) وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد أهم المعوقات التي تعيق المعلمات عن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما اعتمدت على استبانة مكونة من (34) بنداً لقياس درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتكونت العينة من (130) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن: امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة منخفضة، وأن هناك اتفاقاً على وجود العديد من المعوقات لتوظيف هذه التطبيقات، كما توصلت إلى مجموعة من التوصيات التي من الممكن أن تسهم في امتلاك المعلمات لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومنها رفع الوعي المعلوماتي بموضوع الذكاء الاصطناعي وتوعية الفرد والمجتمع بأهميته، ضرورة توفير كل الاحتياجات اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وعقد الدورات والورش التدريبية للمعلمات لتدريبهم على مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. واقتُرحت إجراء دراسة مشابهة لدراساتها في مراحل تعليمية مختلفة.

- **دراسة حجية والشايب (2020)** وهدفت الدراسة إلى تعرف درجة استخدام معلمي المدارس الثانوية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودرجة تقدير المعلمين أنفسهم للميزة التنافسية للمدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما اعتمدت على استبانة مكونة من (52) بنداً، وتكونت عين الدراسة من (277) معلم ومعلمة يدرسون في المدارس الخاصة في العاصمة عمان، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة مرتفعة ودرجة مرتفعة أيضاً للميزة التنافسية للمدرسة، كما كشفت النتائج عن قدرة متغير استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بالتنبؤ بمتغير الميزة التنافسية للمدرسة، حيث تبين أن متغير استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يرتبط ارتباطاً طردياً جوهرياً بمتغير الميزة التنافسية، وأن متغير عمر المدرسة يسهم اسهاماً معنوياً في التنبؤ بالميزة التنافسية للمدرسة، وأنه يرتبط ارتباطاً عكسياً بالميزة التنافسية، بمعنى أنه كلما كانت المدرسة أكثر حداثة كلما زادت الميزة التنافسية للمدرسة، وأوصت بإجراء مزيد من الدراسات على المدارس الحكومية.

- **دراسة منصور (2021)** وهدفت الدراسة إلى البحث عن دور الذكاء الاصطناعي وأهميته في العملية التعليمية، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، من خلال استقراء وتحليل الدراسات والأبحاث والكتب التي ترتبط بموضوعها؛ وذلك للتعرف على الأساس النظري لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تفيد في تطوير العملية التعليمية، وتوصلت الدراسة: إلى أنه يمكن من خلال توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية كأنظمة التعليم الذكي، والمحتوى الذكي وتقنية الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز)

(AR)، وتطبيقات " Layer " وأورازما Aurasma ، وتطبيقات Augmented4 ، وغيرها، في مواجهة بعض تلك التحديات والمشكلات. وقدمت الدراسة عدة توصيات وفق ما توصلت إليه من نتائج، من أهمها ضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية واستخدامها في مجالات العملية التعليمية المختلفة، وتدريب المعنيين بالعملية التعليمية على استعمال التكنولوجيا والنظم الذكية لمواكبة التطورات الحاصلة في ظل الذكاء الاصطناعي.

- دراسة إسديرة (2024) هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في تدريس مادة علم النفس والكشف عن أهم التحديات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في تدريس مادة علم النفس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (28) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أنَّ اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في تدريس مادة علم النفس كانت إيجابية وجاءت بدرجة مرتفعة، وظهرت تحديات كبيرة تواجه معلمي المرحلة الثانوية تعيق استخدام التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في تدريس مادة علم النفس، وأوصت الدراسة بضرورة توفير البنية التحتية ومواجهة التحديات التي تعوق المعلمين عن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

- دراسة المعمري (2024) وهدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس الفعّال في مراحل التعليم المُبكر بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، واعتمدت على استبانة تكونت من (29) عبارة موزعة على محورين؛ الأول: اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس والثاني: التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس، وتكونت العينة من (182) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إنَّ اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الذكاء

الاصطناعي في عمليات التدريس الفعّال في مراحل التعليم المُبكر بمحافظة شمال الباطنة جاءت بدرجة تقدير عالية، وإنّ درجة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس الفعّال في مراحل التعليم المُبكر بمحافظة شمال الباطنة جاءت بدرجة تحدٍ كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس الفعّال في مراحل التعليم المبكر بمحافظة شمال الباطنة تبعاً لمتغيرات البحث؛ (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة العملية، الحصول على دورة رياض الأطفال، صفة التعيين)، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بعقد مزيد من الدورات والورش التدريبية لمعلمات رياض الأطفال حول استخدام الذكاء الاصطناعي وتضمين برامج وخط تأهيلية لمعلمات رياض الأطفال ضمن خط الوزارة وتشجيعهن نحو الاستفادة من المواقع والتطبيقات الالكترونية للذكاء الاصطناعي وتحسين بيئة العمل وتوفير أجهزة حاسوب وشبكة انترنت عالية الجودة والاستفادة من المؤسسات الرائدة عربياً وعالمياً في المجال.

ثانياً: الدراسات الأجنبية: -دراسة (Subrahmanyam & Swathi, 2018):

"Artificial Intelligence and its Implications in Education".

هدفت الدراسة إلى مناقشة دور الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم بما في ذلك حجم السوق، وتأثير الذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال دراسة حالة بعض المؤسسات التعليمية التي تبنت بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل: (المحتوى الذكي، وأنظمة الدروس الذكية، والميسرين الافتراضيين، وبيئات التعلم وغيرها) لتحسين نتائج التعلم والحياة للجميع، وأبرزت الآثار المحتملة للذكاء الاصطناعي في التعليم والوقوف على أهم مشكلات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

- دراسة (Ocaña-Fernandez et al, 2019):

"Artificial Intelligence and its Implications in Higher Education".

وهدفنا الدراسة إلى التعرف على الذكاء الاصطناعي وانعكاساته في التعليم العالي، واستخدام الباحثون المنهج الوصفي التحليلي مناهج للدراسة، واستخدام الباحثين الاستبيان كأداة للدراسة، واستنتج الباحثون أن الأشكال المستندة إلى الذكاء الاصطناعي تؤدي إلى تحسن كبير في التعليم لكافة المستويات التعليمية، مع تحسين نوعي غير مسبوق، مع تزويد الطلاب بتخصص دقيق لتعلمهم وفقاً لمتطلباتهم، كما أنهم تمكنوا من دمج الأشكال المختلفة للتفاعل البشري مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويرى الباحثون أن التحدي الأكبر الذي تواجهه الجامعة في الألفية الجديدة يكمن في الحاجة الماسة إلى تخطيط المهارات الرقمية وتصميمها وتطويرها وتنفيذها من أجل تدريب مهنيين أفضل قادرين على فهم البيئة التكنولوجية وتطويرها وفقاً لاحتياجاتهم، فضلاً عن تطبيق لغة رقمية تدعمها برامج الذكاء الاصطناعي.

- دراسة (Shin, & Shin, 2020)

"A study on the application of artificial intelligence in elementary science education".

وهدفنا الدراسة إلى الكشف عن وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في جمهورية كوريا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI)، ومعرفة كيفية توظيفها في التدريس، وطرق تطبيقها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، واعتمدت على استبانة طبقت بالطريقة العشوائية على عينة من المعلمين في العاصمة، والمدن الكبرى الفرعية، بلغ عددهم (95) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن: وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في التعليم جاء بدرجة منخفضة، وأن مقررات العلوم تحظى بأعلى نسبة يمكن من خلالها توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بين مقررات المرحلة الابتدائية، حيث بلغت في موضوعات الأرض والفضاء 68.4 %، و 54.7 % للتمرين والطاقة، و 6.32 % لحالات المادة، و 27.4 % للحياة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في التدريس.

- دراسة (Yufeia, et al, 2020):

"Review of the Application of Artificial Intelligence in Education".

وهدفت الدراسة إلى التأصيل النظري للذكاء الاصطناعي من حيث تاريخه، وأبرز المحطات المهمة في تطوره، والجوانب التطبيقية للذكاء الاصطناعي في التعليم، وأفضل السبل لتطبيقاته، ووظفت الدراسة لهذا الغرض المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعتها، ويحقق أهدافها، وتوصلت إلى تحديد أبرز المحطات المهمة في تاريخ الذكاء الاصطناعي وتطوره، والكشف عن أبرز الجوانب التطبيقية للذكاء الاصطناعي في التعليم والمتمثلة في: نظام الدرجات الإلكتروني، والتقويم الزمني، والمعلم الافتراضي، والتعلم المخصص، والتعلم التكيفي، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز، والتعلم عن بعد، وغيرها، كما اقترحت الدراسة مجموعة من السبل لتطبيق أفضل للذكاء الاصطناعي في التعليم، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لما لها من أهمية في تحسين العملية التعليمية.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة: يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة اهتمام معظم هذه الدراسات باستخدام الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث قادر على حل المشكلات التعليمية بشكل عام، واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بشكل خاص لتحسين جودة نتائج التعليم والتعلم، واتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية باستخدام المنهج الوصفي، كما اتفقت جميع الدراسات السابقة على فاعلية الذكاء الاصطناعي وأثره الإيجابي في تنمية المهارات المختلفة لعينة الدراسة، وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة درعا في الجمهورية العربية السورية وقياس اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا، وعلى حسب علم الباحثة لا توجد هناك دراسة سابقة تقيس اتجاهات معلمي العلوم بالحلقة الثانية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

رابعاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الإثراء المعرفي والتغذية الفكرية من خلال الإلمام بجميع جوانب موضوع الدراسة.
- دعم مشكلة الدراسة بالاستفادة من نتائج تلك الدراسات وتوصياتها.
- الاستناد العلمي وإبراز أهمية الدراسة بسبب تعدد الدراسات السابقة.
- الارتكاز على معلومات الدراسات السابقة وإضافة معلومات جديدة.

- إعداد الإطار النظري والمنهجية للدراسة.
- إبراز الإضافة العلمية الغير موجودة في الدراسات السابقة.
- المساهمة في بناء أداة الدراسة.
- التعرف على الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.
- التعرف على التطور العلمي لموضوع الدراسة من خلال تواريخ الدراسات المختلفة.

9. الإطار النظري للدراسة:

يشهد العالم في سنواته الأخيرة ثورة في مجال الذكاء الاصطناعي، ظهرت أثارها في معظم مجالات الحياة، فيكاد لا يخلو مجال من توظيف تطبيقات هذا الذكاء الاصطناعي، سواءً في الطب والهندسة والتسليح والتصنيع والاستثمار وعلوم الفضاء والاتصال وغيرها، مما يضع على عاتق الوزارات المعنية بالتعليم مسؤوليات جسيمة لتطوير سياساتها ومناهجها واستراتيجياتها لمواكبة معطيات الثورة الاصطناعية الحديثة، والتي كانت بمثابة الشرارة التي أضاعت أمام التربويين مساحات جديدة في البحث عن إثراء ثقافة الذكاء الاصطناعي وتضمينه نظرياً وتطبيقياً في مراحل التعليم المختلفة.

ونظراً لأهمية التي يمثلها قطاع التعليم بالنسبة لعمليات تطويره وبخاصة ما يتعلق بتوفير احتياجات سوق العمل من أصحاب التخصصات والمهارات المختلفة ذات الصلة الوثيقة بسياسات وبرامج التطوير، فإنه لا مجال لأي تطوير للتعليم مالم يتم التجذير بداخله لكل جديد يتم الأخذ به، والجديد هنا هو تطبيقات الذكاء الاصطناعي حتى يكون أفرادها على بينة بالمدلولات المختلفة لهذه التطبيقات، ومعرفة ألوانها، وتحديد سبل توظيفها واستثمارها في جنبات العمل التعليمي، وبالصورة التي يتواكب فيها مع المستجدات الحادثة فيه، ويمكنه من مواجهة تحديات المستقبل.

أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي (AI):

في عام 1956 ارتبط مصطلح الذكاء الاصطناعي بجون مكارتي كموضوع لمؤتمر عقد في كلية دارتموث، وفي نفس السنة أعلن برنامج للذكاء الاصطناعي سمي (المنظر المنطقي Logic Theorist) وقد شجعت قدرة هذا البرنامج في إثبات نظريات حساب التفاضل والتكامل وذلك بتصميم برنامج سمي (حلل المشاكل العام - General problem Solver) والذي كان يميل إلى

الاستخدام في حل المشكلات من كل الأنواع، وأنه أدوات تستخدم بتوسع في المدن والمعسكرات حول العالم وتشمل معدات تكنولوجيا مثل الموبايل الذكي والانترنت ومحركات البحث والتطبيقات المختلفة (Fahimirad & Kotamjani, 2018, p107- 108).

وعرّف (AL-Qusi, 2010) بأنه "طريقة مساعدة الكمبيوتر في تمثيل الأنشطة البشرية التي تحتاج الى مهارات خاصة وخبرات واتخاذ القرارات الذكية، أو أنها عملية برمجة الكمبيوتر مما يجعل الكمبيوتر قادر على التعليم المنطقي وتنفيذ العمليات التي تحتاج إلى مستوى عالٍ من الذكاء (p. 37) "

وعرّفه (Southgate, et al, 2019) بأنه " آلة أو برنامج كمبيوتر تستخدم الذكاء الإنساني في إكمال مهمة ما، من خلال التخطيط والتعليم والفهم والتبرير وحل المشكلات والتوقع" (p 17).

ويتضح مما تقدم أن هناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم الذكاء الاصطناعي، تتوحد في مضمونها وتختلف في ألفاظها، ولهذا تلخص الباحثة بأن المفهوم ينقسم الى جزأين، أحدهما تشبيهه بالبشر من خلال محاكاة السلوك البشري، والثاني حل للمشكلات المعقدة بواسطة الآلة.

ثانياً: مفهوم الذكاء الاصطناعي في التعليم:

مما لا يختلف عليه اثنان أن البيئة التعليمية الحالية (مثل الفصول الدراسية الثابتة، والمحاضرات المتكررة، والكتب المدرسية المطبوعة الثابتة) غير قادرة بمفردها على تحقيق أهداف العملية التعليمية، حيث تعتبر الفصول الدراسية والكتب المدرسية المطبوعة غير ملائمة لبعض المتعلمين الذين يحتاجون لطرق غير تقليدية في التعلم واكتساب المعرفة، فالمتعلمون الرقميون يتعلمون ويعملون بسرعة متناهية، من خلال المعالجة المتوازية، مع الرسومات والاتصال بالآخرين، كما تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحديد الفجوات في المعرفة والتوصية بأي موضوع يجب على الطالب دراسته بعد ذلك وفقاً لقدراته.

ويعرّف اسماعيل (2017) تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم بأنها: "نظم تعليمية معتمدة على الحاسب ولها قواعد بيانات مستقلة (تحدد ما يتم تدريسه)، أو قواعد معرفية للمحتوى التعليمي (وهي تحدد كيفية التدريس) وتحاول استخدام استنتاجات عن قدرة المتعلم لفهم المواضيع وتحديد مواطن

ضعفه، وقوته حتى يمكنها تكييف عملية التعلم ديناميكياً، وأنها عبارة عن توظيف بيئة التعليم الإلكتروني بكل من استراتيجيات محاكاة النظام العصبي، ونظام استخراج مجموعات البيانات المرتبطة بسلوك الطلاب الإلكتروني طبقاً لحاجاتهم ومتطلباتهم الخاصة" (ص30).

ثالثاً: استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم:

أوردَ (Mu,2019) عن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في قوله: تعتبر مساهمات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالغة الأهمية، وهو مجال يتكون من تقاطع علوم الذكاء الاصطناعي وعلوم تكنولوجيا التعليم، بهدف تعميق فهم كلاً من المعلمين والمتعلمين لكيفية التعلم، وجعل التأثير بالعوامل الخارجية أكثر وضوحاً وشمولية بدعم من تقنية الذكاء الاصطناعي، مما يجعل التعليم والتعلم والإدارة أكثر ذكاءً. (MU,2019,p771)

ومن أهم مبررات استخدام تقنيات التكنولوجيا الحديثة ومنها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تطور العلوم السلوكية والتربوية وظهور بعض العلوم التربوية الجديدة منها: علم التعليم وعلم التصميم التعليمي مما يدعو إلى البحث والتفكير في كيفية توظيف هذه المعرفة واستثمارها لتطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها، ورفع مستواها الكيفي. والانفجار السكاني والمعرفي؛ حيث النمو المطرد لأعداد المتعلمين، وعدم قدرة المؤسسات التعليمية على استيعاب هذه الأعداد المتزايدة، فضلاً عن الانفجار المعرفي والتقني الهائل، أدى ذلك إلى ضرورة استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في المنظومة التعليمية (Fahimirad & Kotamjani, 2018, p112).

رابعاً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يمكن إجمال أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية، تبعاً لما أوردته العديد من الأدبيات والدراسات؛ مثل دراسة (Subrahmanyam & Swathi,2018) ودراسة (Zawacki-Richer,et) al,2019 ودراسة الفراني والحجيلي (2020) ودراسة Yufeia (et al, 2020) ودراسة القحطاني والدايل (2021) كما يأتي:

- **ربوت الدردشة الذكية Chatbots** : هي برامج حاسوبية مصممة لمحاكاة ذكية للمحادثات البشرية، توفر شكلاً من أشكال التفاعل بين المستخدم والبرنامج، ويتم التفاعل من خلال النص أو كليهما معاً.
- **الواقع المعزز Augmented Realty**: تقنية تفاعلية تزامنية، تقوم بإضافة طبقة معلوماتية (نص، صورة، صوت فيديو ... إلخ) وبأشكال متعددة الأبعاد، على الواقع الحقيقي المشاهد؛ بحيث يتحول النص، أو الصور، أو الأشكال الثابتة الخاصة بمحتوى المقرر الدراسي، إلى واقع ينبض بالحياة بمجرد تسليط كاميرا الهاتف الذكي عليها، عبر تطبيقات الواقع المعزز.
- **الواقع الافتراضي Virtual Reality**: محاكاة حاسوبية تفاعلية للواقع الحقيقي، تُتيح للمتعلم فرصة التفاعل والانغماس والتحكم والإبحار داخلها، كإجراء التجارب العملية الخطرة، أو المشاركة في زيارة أماكن معينة ؛ كالمنزل، أو الصف، والتنقل داخلها والتفاعل معها، ويتطلب ذلك استخدام أدوات خاصة، مثل: الخوذات الواقية، والقفازات، والنظارات، مع استشعار المكان والحركة.
- **النظم الخبيرة Expert Systems**: برامج حاسوبية، تحاكي سلوك الإنسان الخبير في استخدام المعرفة، وإصدار الأحكام، وقواعد الاستنتاج، وتقديم النصائح والحلول المناسبة للمشكلات بحيث يتم نقل خبرة الإنسان الخبير إلى النظام الحاسوبي الخبير عن طريق مهندس المعرفة.
- **الروبوتات التعليمية Robotics**: هي آلة كهروميكانيكية قادرة على القيام بمهامها عن طريق اتباع مجموعة من التعليمات المحفوظة في الذاكرة الإلكترونية للجهاز، ويتم تصميم هذه الأوامر عن طريق برمجيات متخصصة في الحاسوب، ومتصلة بأجزاء الروبوت، ويمكن تصنيف أدوار الروبوت أثناء النشاط التعليمي، كوسيلة تعليمية، أو نظير للمعلم، أو تعلم طريقة إنشاء الروبوت، إذ يتم التعلم عن الروبوت ومع الروبوت، ومن الروبوت.
- **التعلم التكيفي الذكي Intelligent Adaptive Learning**: هو توظيف أساليب الذكاء الاصطناعي في تلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة لكل متعلم، بحيث يمكن استخدام خوارزميات الكمبيوتر التي تستمد من إجابة المتعلم عن الأسئلة في تكيف عرض المواد

التعليمية، وتقديم الموارد المخصصة، التعلم الأكثر تطابقاً مع وأنشطة الاحتياجات المعرفية للمتعلم، وتقديم التغذية الراجعة الهادفة والآنية دون ضرورة وجود المعلم.

- **الألعاب التعليمية الذكية Smart Educational Games:** ألعاب مبرمجة بواسطة الحاسوب لتحقيق هدف تعليمي محدد، تتسم بالتشويق، والتحدى والخيال والمنافسة، بحيث يتم تصميمها بطريقة تحفز النشاط الذهني، وتزيد مستوى التركيز، وتحسن القدرة على اتخاذ القرارات المنطقية، وحل المشكلات بطريقة سريعة، وتقوي العلاقات والصلات الاجتماعية.
- **التقييم الذكي Smart Evaluation:** برامج حاسوبية، تستطيع تقييم مهارات التفكير العليا، وتصحيح الواجبات، والاختبارات المعقدة بشكل آلي، وتستعرض مجموعة واسعة من البيانات وتحلل أداء المتعلمين، وتبرز نقاط القوة والضعف لديهم، وتقدم الدعم اللازم لهم في الوقت المناسب.
- **تمييز وقراءة الحروف Distinguish and Real Letters:** برامج حاسوبية، تقوم بتحويل الصور المطبوعة أو النصوص المكتوبة بخط اليد إلى ملفات نصية يمكن التعديل عليها، ويتم ذلك من خلال تحليل المستند، ومقارنته مع الخطوط المخزنة في قاعدة البيانات، أو بالسمات النموذجية للأحرف، كما تستخدم تلك البرامج مدققاً إملائياً لتخمين الكلمات المجهولة.
- **تلخيص النصوص Summarize Texts:** برامج حاسوبية، يمكنها تلخيص النصوص الطويلة بدقة متناهية وبطريقة سهلة القراءة، بحيث يمكن لمستخدميها استيعاب التلخيص، واستخلاص أهم معلوماته في وقت قياسي، سواء أكانت النصوص الأصلية أبحاثاً لمقالات أم منشورات على وسائل التواصل الاجتماعي.

خامساً: مميزات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

بما أن جوهر الذكاء الاصطناعي التعليمي هو التكامل العميق بين الذكاء الاصطناعي والتعليم، فقد قدم مساهمات بالغة الأهمية، وحقق العديد من المميزات لكلاً من المعلمين والمتعلمين والمؤسسات

التعليمية تتلخص وفقاً لما أورده دراسة (Zawacki-Richer,et al,2019,p39)، ودراسة (محمد، 2021، ص577) فيما يلي:

- إتاحة فرص التفاعل مع المتعلمين، والرد على استفساراتهم، وتقديم إجابات أكثر كفاءة.
- تقديم أنماط من التعليم والتعلم التكيفي الذي يتناسب مع طبيعة وقدرات كل متعلم.
- توفير إمكانية تعلم اللغات الأجنبية، باستخدام تقنيات التعرف التلقائي على الكلام، ومعالجة اللغات الطبيعية، واكتشاف أخطاء اللغة، ومساعدة المستخدمين على تصحيحها.
- التوصل لحل المسائل حتى مع عدم اكتمال البيانات، والتعامل مع البيانات المتناقضة والمتضادة أحياناً.
- إكساب المتعلمين عنصر التشويق، والتحدي، والخيال، والإثارة، والمنافسة في العملية التعليمية.
- تحليل أداء المتعلمين، وإبراز نقاط القوة والضعف لديهم، وتقديم الدعم اللازم لهم والتغذية الراجعة في الوقت المناسب.
- تطوير أداء المتعلمين ذوي الخبرة البسيطة، وتقديم الحلول المناسبة للمشكلات التعليمية.
- توفير الوقت والجهد والإسهام في توفير واقع بديل للطلاب، فإنها تعود الطلاب على المواجهة، ومواكبة التكنولوجيا الحديثة.
- يساعد الطلاب على حسن اختيار الأسئلة، كما يعد فضاء كبيراً وتنفسياً عنهم.

وترى الباحثة أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية يمكن أن يوفر أيضاً المميزات التالية:

- مسايرة الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية؛ من حيث طبيعة أدوار كل من المعلم والمتعلم.
- توظيف شبكة الإنترنت لأغراض تعليمية بكفاءة وجودة عالية.
- تعزيز شرح الموضوعات المختلفة، وإضافة الوسائط بأشكال متعددة الأبعاد (نص، صوت، صورة، فيديو) على محتوى المقرر.

- توفير الجهد والوقت والتكلفة؛ إذ تُمكن المتعلمين من العثور على المعلومات بشكل أسرع، وتحرر المعلمين من الأعمال الروتينية.
- تتيح الفرص للمتعلمين للتفاعل في المقرر الدراسي، والانغماس والإبحار داخله.
- تلخيص النصوص الطويلة بطريقة بسيطة.
- تناسب كافة المراحل الدراسية وجميع المراحل العمرية.

سادساً: دور المعلم:

تعتبر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم الخاصة بالطلاب محفزة للمعلمين لتحديد غاياتهم لتعليم طلابهم ممارسات، مثل الابتكار وإعادة التصميم، وحل المشكلات، وسيؤدي تحقيق هذه الأهداف إلى خلق أساس متين لعمل الطلاب مع الذكاء الاصطناعي، إضافة إلى أن الذكاء الاصطناعي سيحول دور المعلم ليصبح أكثر شمولية، وسيختلف دوره من حيث قيمته العملية والتربوية، بحيث سيهتم أكثر بالبعد الاجتماعي الذي لا ولن تتمكن الآلة من تعويضه، فأصل المثابرة والتحفيز في المدرسة عند العديد من المتعلمين يبقى هو التفاعل الإنساني والاتصال البشري ، إضافة إلى أنه سيوفر أدوات تمكن المعلمين من أداء رسالتهم بفاعلية أكبر و جهد أقل لأنه سيؤمن جميع المعلومات التي سيحتاجها المعلم لتقييم أدائه وأداء طلابه وتحسينهما بسرعة وفعالية(محمد، 2021، ص581-582).

سابعاً: عيوب الذكاء الاصطناعي في التعليم:

بالرغم من المميزات العديدة التي حققها الذكاء الاصطناعي للتعليم، إلا إنه لا يخلو من العيوب التي نتجت عن استخدامه أو المخاوف المستقبلية، ومن أبرز العيوب التي قد نجنيها من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كما حددها (عزمي وآخرون، 2014، ص241) ما يلي:

- ارتفاع تكلفة تنفيذ العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- من المتوقع ارتفاع نسبة البطالة بين صفوف الهيئات التدريسية.
- احتمالية حدوث الاختراقات والنسخ الذاتي للفيروسات التي قد تغزو الروبوتات.

- غياب التفاعل الاجتماعي من خلال خلو الأجواء الصفية من روح التعاون والتألف التي يقدمها المعلم للطالب.
- انعدام الرغبة في التعلم والشعور بالملل من جهة الطلبة من خلال تعاملهم الدائم مع الآلة.
- صعوبة التعامل مع الروبوتات في غالب الأحيان.
- الآثار السلبية على السلوك البشري نتيجة تعامله الدائم مع الآلات.

استناداً على ما سبق، يمثل الذكاء الاصطناعي التعليمي أداة المستقبل التي تمتاز بامتلاك إمكانيات هائلة، لذلك علينا أن نوظفها ونحسن استخدامها ولن يتم ذلك إلا بتأزر جهود كلاً من قيادات التعليم والمعلمين والمتعلمين، وأن نحقق التوازن عند استخدامها، في ظل آلية محكمة ومعايير تحكم استخدام وتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، للحصول على الاستثمار الأمثل من جهة ولتقادي سلبياتها من جهة أخرى.

10. منهج الدراسة وإجراءاتها ونتائجها:

أولاً: منهج البحث:

تم اعتماد المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً؛ فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة (عباس وآخرين، 2014، ص73).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث من جميع معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا للعام الدراسي 2024-2025.

عينة الدراسة: قامت الباحثة بتوزيع (98) استبانة تم سحبهم بطريقة عشوائية من المدارس الحكومية بمدينة درعا، وكان عدد الاستبانات الصالحة للتفريغ الإحصائي (95) استبانة، وبذلك بلغ حجم العينة النهائية للبحث (95) معلماً ومعلمة. ويوضح الجدول الآتي توزيع أفراد عينة البحث على متغيرات البحث:

جدول (1) توزع أفراد العينة على متغيرات البحث

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	معهد	57	60%
	إجازة	38	40%
	المجموع	95	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	42	44.21%
	5 سنوات وأكثر	53	55.79%
	المجموع	95	100%

صدق الاستبانة وثباتها:

صدق الاستبانة: تمت دراسة الصدق من خلال:

• صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المحتوى للاستبانة قامت الباحثة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق وكان عددهم (6) أعضاء الملحق (1)، من أجل تحكيمها، وطلبت منهم إبداء الرأي حول:

- وضوح عبارات الاستبانة.
- جودة الصياغة اللغوية.
- مدى ارتباط كل عبارة بالمحور الرئيسي المحدد لها.
- تعديل أو حذف بعض العبارات، وإضافة ما يرويه مناسباً.
- أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين التي تتناسب مع أهداف الدراسة، والتي تجلت في معظمها بـ:
- تعديل صفحة البيانات الأساسية، واختصار ما ورد فيها من شرح مفصل لمضمون الاستبانة.
- حذف بعض العبارات غير الواضحة.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات لتكون أكثر إيجابية.
- وبعد إجراء التعديلات المقترحة التي يبينها الجدول (2)، تم التوصل إلى استبانة مؤلفة من (33) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، الملحق (2).

جدول (2) البنود التي تم تعديلها

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
ألاحظ أن جزءاً من تطبيقات الذكاء الاصطناعي تضيف نوع من المرح والتشويق عند عرض المادة التعليمية.	أعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تضيف نوع من المرح والتشويق عند عرض المادة التعليمية.
أعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تراعي الفروق الموجودة بين الطلاب.	لا أعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
لا يوجد اقتناع بين أصحاب القرار بفائدة تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	عدم اقتناع بعض أصحاب القرار بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
هناك العديد من الحوافز الخاصة لمن يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية مثل (تقليل نصاب حصصهم).	تقدم حوافز خاصة لمن يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية مثل (تقليل نصاب الحصص).

- **الصدق البنوي:** قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (23) معلماً ومعلمة من خارج حدود عينة الدراسة الأساسية بمدينة درعا، وتم التحقق من الصدق البنوي للاستبانة من خلال حساب ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (3) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (3) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي

تنتمي إليه

المحور الأول: الاتجاهات		المحور الثاني: المعوقات		المحور الثالث: الحوافز	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.579**	14	.768**	26	.682**
2	.688**	15	.933**	27	.954**
3	.618**	16	.626**	28	.731**
4	.721**	17	.799**	29	.782**

اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمدينة درعا

.653**	30	.833**	18	.736**	5
.805**	31	.813**	19	.843**	6
.563**	32	.735**	20	.708**	7
.820**	33	.694**	21	.875**	8
		.813**	22	.752**	9
		.661**	23	.691**	10
		.750**	24	.877**	11
		.914**	25	.760**	12
				.931**	13

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.563 - 0.954) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن عبارة من عبارات الاستبانة متسقة مع المحور الذي تنتمي إليه.

2. ثبات الاستبانة:

- ثبات الاستبانة: قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بالطرائق الآتية:

- طريقة التجزئة النصفية:

لحساب ثبات الاستبانة بهذه الطريقة قامت الباحثة بتقسيم بنودها إلى نصفين، يضم النصف الأول العبارات ذوات الأرقام الفردية، ويضم النصف الثاني العبارات ذوات الأرقام الزوجية، ثم حُسب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين الأول والثاني، وبما أن الثبات بهذه الطريقة يمثل ثبات نصف الاستبانة لذلك صحح بمعادلة سبيرمان براون، والجدول (3) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

- طريقة الفا كرونباخ:

حُسب معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول (4) نتائج معاملات ثبات الاستبانة

التجزئة النصفية	معادلة ألفا كرونباخ	عدد البند	محاور الاستبانة
0.842	0.861	13	الاتجاهات
0.813	0.824	12	المعوقات
0.785	0.796	8	الحوافز

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.796-0.861)، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.785-0.842)، وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى أن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الثبات، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

ثالثاً: نتائج أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من الدرجات المتعلقة باتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.8 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{1 - \text{عدد مستويات ليكرت}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

الجدول (5) الدرجات المتعلقة باتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والقيم الموافقة لها

درجة الاتجاه	القيم المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة	الاتجاه
موافق بشدة	5	5.00 - 4.21	إيجابي

اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمدينة درعا

	4.20 - 3.41	4	موافق
سلبي	3.40 - 2.61	3	لا رأي لي
	2.60 - 1.81	2	غير موافق
	1.80 - 1.0	1	غير موافق بشدة

ولتحديد اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات محور الاتجاهات وبشكل عام كما يلي:

جدول (6) الإحصاء الوصفي للدرجات المتعلقة باتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في كل عبارة من عبارات محور الاتجاهات وبشكل عام

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تضيف نوع من المرح والتشويق عند عرض المادة التعليمية.	4.51	1.071	موافق بشدة	2
2	أرى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يساعد في زيادة التحصيل الدراسي.	4.12	1.175	موافق	8
3	أعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستكون أداة تواصل واتصال ناجحة بيني وبين طلابي.	4.21	1.061	موافق بشدة	7
4	أعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعدني على متابعة أداء طلابي وإنجازاتهم.	4.04	.910	موافق	9
5	أعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تشجع الطلاب على التعاون من خلال تفعيل التعلم التعاوني.	4.45	1.244	موافق بشدة	4

6	أرى أنَّ التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي تقلل من الحاجز النفسي تجاه عملية التعلم (الخجل والخوف مثلاً).	3.99	995.	موافق	10
7	أرى أنَّ استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي سيجعل من عملية التدريس أكثر فاعلية.	4.31	1.168	موافق بشدة	6
8	أرى أنَّ المقررات الحالية التي أدرسها ملائمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	3.95	1.045	موافق	11
9	لا أعتقد أنَّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	4.46	1.192	موافق بشدة	3
10	أرى أنَّ استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستوفر الوقت والجهد في العملية التعليمية.	3.91	1.082	موافق	13
11	أفضل التدريس باستخدام تطبيقات تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي.	4.41	1.216	موافق بشدة	5
12	أشعر بالقلق من استخدام تطبيقات تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	3.93	1.104	موافق	12
13	أنصح زملائي المعلمين باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لأنها أكثر من مجرد أداة تعلم.	4.57	.964	موافق بشدة	1
	محور الاتجاهات بشكل عام	4.22	.985	موافق بشدة	

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية للدرجات المتعلقة باتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تراوحت بين (4.57) كحد أعلى للعبارة (أنصح زملائي المعلمين باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لأنها أكثر من مجرد أداة تعلم) والتي جاءت بدرجة (موافق بشدة)، وبين (3.91) كحد أدنى للعبارة (أرى أنَّ استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستوفر الوقت والجهد في العملية التعليمية)

والتي جاءت بدرجة (موافق). وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لاتجاهات اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بشكل عام (4.22) وهي اتجاهات إيجابية بدرجة (موافق بشدة).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إسديرة (2024) ودراسة المعمرى (2024) اللتان أثبتتا وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي المرحلة الثانوية ولدى مرحلة رياض الأطفال. وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى ثقافة المعلمين وتفاؤلهم بنتائج استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من الدرجات المتعلقة بالمعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي العلوم في الحلقة الثانية قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.8 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{1 - \text{عدد مستويات ليكرت}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

الجدول (7) الدرجات المتعلقة بالمعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي العلوم في الحلقة الثانية والقيم الموافقة لها

درجات المقياس	القيم المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
موافق بشدة	5	5.00 - 4.21
موافق	4	4.20 - 3.41
لا رأي لي	3	3.40 - 2.61
غير موافق	2	2.60 - 1.81
غير موافق بشدة	1	1.80 - 2.0

ولتحديد المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي العلوم في الحلقة الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات محور المعوقات وبشكل عام كما يبين ذلك الجدول الآتي:

الجدول (8) الإحصاء الوصفي لإجابات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي حول المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في كل عبارة من عبارات محور المعوقات وبشكل عام

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الرتبة
14	عدم رغبة المعلمين في المدرسة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.18	.989	كبيرة	9
15	عدم اقتناع بعض أصحاب القرار بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.33	1.096	كبيرة جداً	5
16	عدم مناسبة التطبيقات التعليمية المتوفرة للذكاء الاصطناعي مع خصائص طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.	3.98	.967	كبيرة	11
17	عدم وجود التدريب الكافي للمعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.48	1.193	كبيرة جداً	4
18	عدم صرف أجهزة حاسب آلي أو أجهزة لوحية من قبل مديرية التربية للمعلمين.	4.21	1.030	كبيرة جداً	8
19	ضعف البنية التكنولوجية الأساسية في المدارس.	4.31	1.022	كبيرة جداً	6
20	عدم وجود المهارة الكافية للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمين.	4.24	1.039	كبيرة جداً	7
21	صعوبة التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	4.52	1.030	كبيرة جداً	3
22	تطبيقات الذكاء الاصطناعي غير مناسبة لطرائق التدريس التقليدية المستخدمة في المدارس.	4.16	1.197	كبيرة	10

اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمدينة درعا

23	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي سيكون عاملاً مشتبكاً لأذهان الطلاب.	4.57	964.	كبيرة جداً	2
24	لا أمتلك الوقت الكافي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	3.87	1.064	كبيرة	12
25	ارتفاع أسعار بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.62	901.	كبيرة جداً	1
	معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل عام	4.29	950.	كبيرة جداً	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لإجابات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي حول المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية قد تراوحت ما بين (4.62) كحد أعلى للعبارة: (ارتفاع أسعار بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي) وهي درجة كبيرة جداً و(3.87) كحد أدنى للعبارة: (لا أمتلك الوقت الكافي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم) وهي درجة كبيرة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات معلمي علوم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي حول المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بشكل عام (4.29) وهي درجة كبيرة جداً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إسديرة(2024) ودراسة المعمري(2024) ودراسة منصور(2021) ودراسة الخبيري(2020) اللواتي أثبتن وجود تحديات كبيرة تواجه المعلمين أثناء استخدامهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها: أنه يوجد تدمير كبير في البنية التحتية للمدارس كوننا في فترة حرب حيث تعرضت المدارس للتدمير ولا يوجد كهرباء ولا يوجد أي من الوسائل الضرورية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس فالبنية التحتية في المدارس ضعيفة للأسف، وكما أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس يحتاج لوقت طويل ووقت الحصة الدراسية غير كافي وأيضاً عدم قناعة بعضهم بالتطبيقات إذ يرون أنها تشتت انتباه الطلاب فليجأ المعلمين لأساليب التدريس التقليدية، كما أن بعض المعلمين يجدون صعوبة في التعامل مع هذه التطبيقات، وأخيراً ارتفاع تكلفة الأجهزة.

السؤال الثالث: ما الحوافز التي تشجع على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لمعلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا؟
للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من الدرجات المتعلقة بالحوافز التي تشجع معلمي العلوم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.8 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{1 - \text{عدد مستويات ليكرت}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:
الجدول (9) الدرجات المتعلقة بالحوافز التي تشجع معلمي العلوم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والقيم الموافقة لها

درجات المقياس	القيم المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
موافق بشدة	5	5.00 - 4.21
موافق	4	4.20 - 3.41
لا رأي لي	3	3.40 - 2.61
غير موافق	2	2.60 - 1.81
غير موافق بشدة	1	1.80 - 3.0

ولتحديد الحوافز التي تشجع معلمي العلوم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات محور الحوافز وبشكل عام كما يبين ذلك الجدول الآتي:

الجدول (10) الإحصاء الوصفي لإجابات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي حول الحوافز التي تشجعهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في كل عبارة من عبارات محور الحوافز وبشكل عام

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقديم الحوافز	الرتبة
26	تدعم إدارة التعليم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	3.09	1.297	متوسطة	2
27	تشجع إدارة المدرسة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	2.75	.967	متوسطة	8
28	تقدم إدارة المدرسة شهادات شكر وتقدير لمن يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	2.95	1.066	متوسطة	5
29	يحفز الموجه التربوي المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	2.96	1.220	متوسطة	4
30	تقدم دورات خاصة لمن يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	2.85	.922	متوسطة	7
31	تعطى نقاطاً أفضلية للترقية في السلم الوظيفي لمن يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	3.17	1.117	متوسطة	1
32	تقدم حوافز خاصة لمن يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية مثل (تقليل نصاب الحصص).	2.87	.970	متوسطة	6

33	تمنح مكافآت نظير التميز لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	3.01	1.057	متوسطة	3
	الحوافز التي تشجع على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل عام	2.96	.851	متوسطة	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لإجابات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي حول الحوافز التي تشجعهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية قد تراوحت ما بين (3.17) كحد أعلى للعبارة: (تعطى نقاط أفضلية للترقية في السلم الوظيفي لمن يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية) وهي درجة متوسطة و(2.75) كحد أدنى للعبارة: (تشجع إدارة المدرسة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية) وهي درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي حول الحوافز التي تشجعهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بشكل عام (2.96) وهي درجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخبيري (2020) التي أوصت بضرورة تقديم الحوافز التي تشجع المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

رابعاً: نتائج فرضيات الدراسة: تمّ التحقق من صحة الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05) نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية)".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

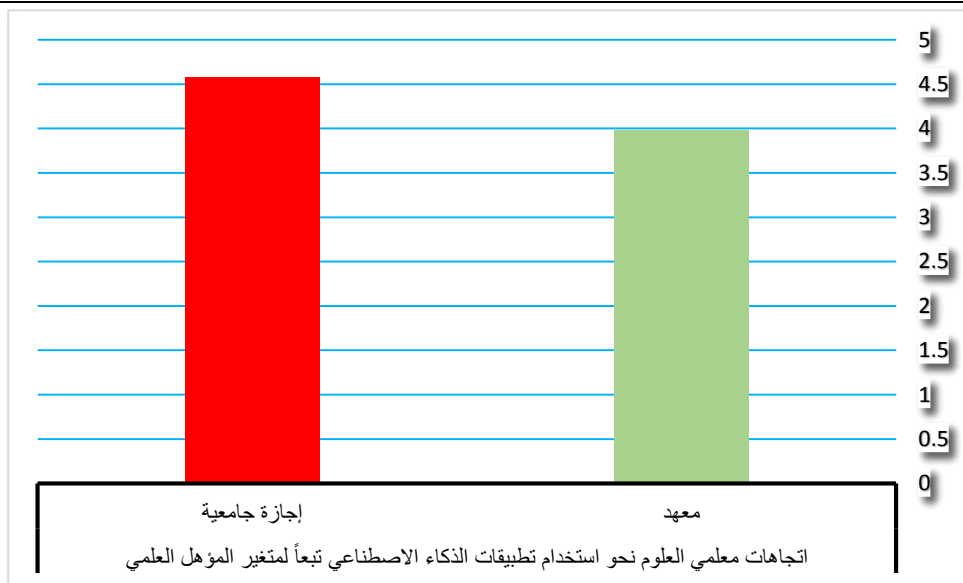
الجدول (11) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

الاتجاهات	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	معهد	57	3.98	1.190	3.053	93	0.003	دال إحصائياً
	إجازة	38	4.58	.315				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) دالة إحصائياً حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهي لصالح المعلمين من حملة شهادة (إجازة جامعية) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعمرى (2024) التي أظهرت أهمية المؤهل العلمي للمعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنه كلما تلقى المعلمين معلومات أكثر كلما أصبحت لديه ثقافة عميقة وواسعة في التطورات العلمية فيصبح أكثر قدرة ومهارة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

ويوضح المخطط التالي المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:



المخطط البياني (1) المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

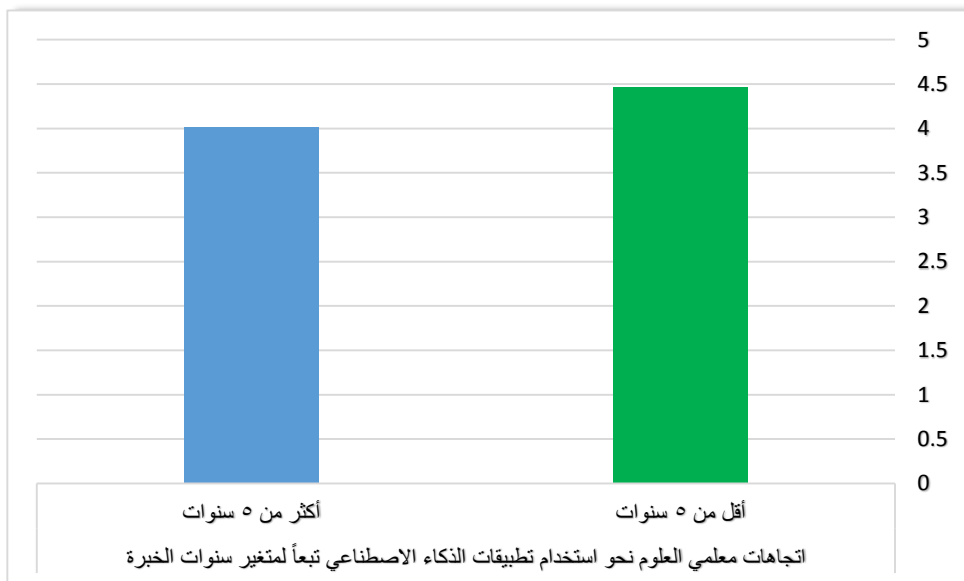
تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات وأكثر)".
للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (12) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة

الاتجاهات	سنوات الخدمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	أقل من 5	42	4.47	.455	2.285	93	0.025	دال إحصائياً
	5 سنوات وأكثر	53	4.02	1.224				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) دالة إحصائياً حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وهي لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خدمة (أقل من 5 سنوات) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعمري (2024) التي أظهرت وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة الأكثر.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أقل يمتلكون نشاط أكثر وفضول للاطلاع على المستجدات والتطورات العلمية الحديثة، بينما المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أكثر لديهم ملل من الاطلاع على أي مستد أو تطور فيلجؤون لأساليب التدريس التقليدية. ويوضح المخطط التالي المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة:



المخطط البياني (2) المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي علوم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في اتجاهاتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية)".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

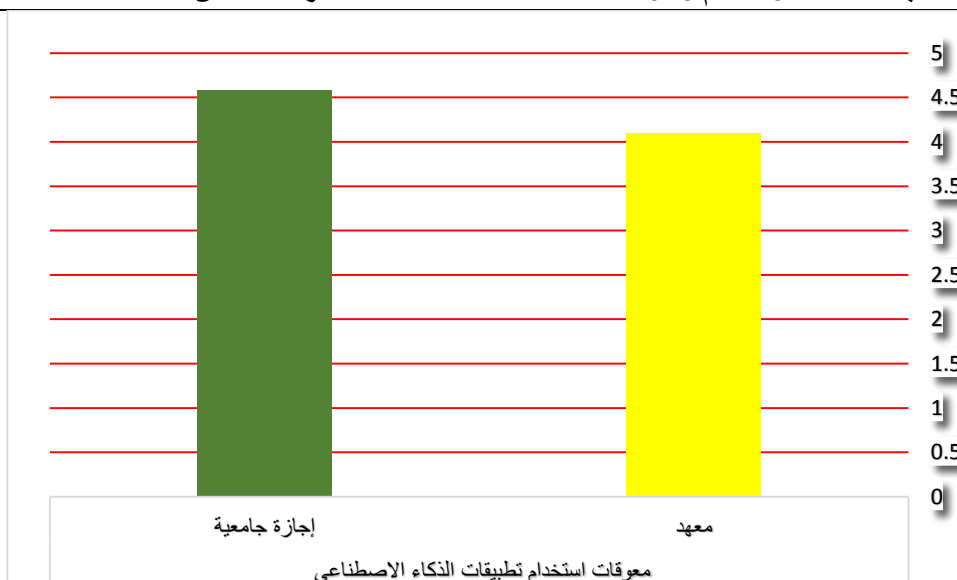
الجدول (13) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

المعوقات	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	معهد	57	4.10	1.163	2.500	93	0.014	دال إحصائياً
	إجازة	38	4.58	.316				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) دالة إحصائياً حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهي لصالح المعلمين من حملة شهادة (إجازة جامعية) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعمرى (2024) التي أظهرت أهمية المؤهل العلمي للمعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنه كلما تلقى المعلمين معلومات أكثر كلما أصبحت لديه ثقافة عميقة وواسعة في التطورات العلمية فيصبح أكثر قدرة ومهارة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

ويوضح المخطط التالي المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:



المخطط البياني (3) المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

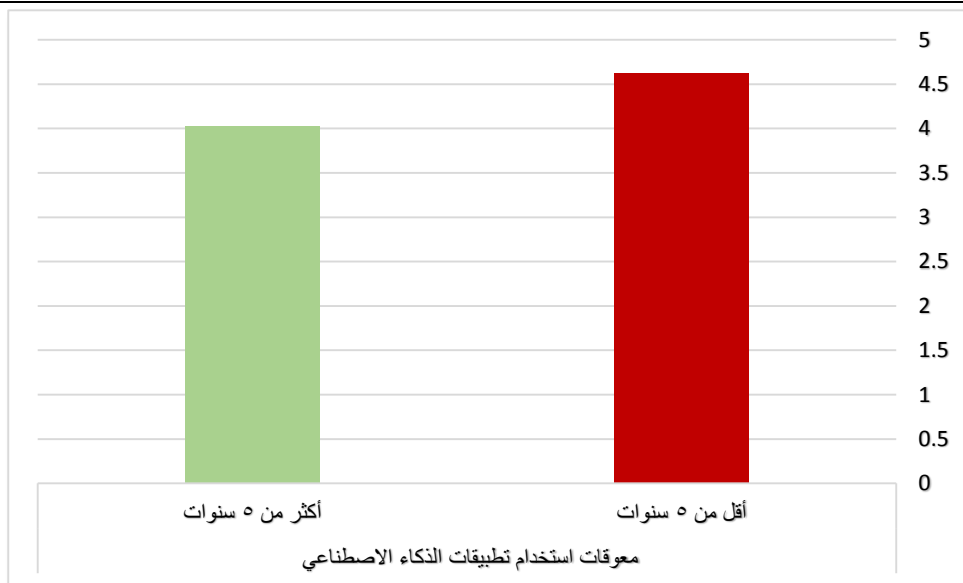
تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات وأكثر)".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (14) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة

المعوقات	سنوات الخدمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	أقل من 5	42	4.62	0.312	3.139	93	0.002	دال إحصائياً
	5 وأكثر	53	4.03	1.182				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) دالة إحصائياً حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وهي لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خدمة (أقل من 5 سنوات) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعمري (2024) التي أظهرت وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة الأكثر. وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أقل يمتلكون نشاط أكثر وفضول للاطلاع على المستجدات والتطورات العلمية الحديثة، بينما المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أكثر لديهم ملل من الاطلاع على أي مستد أو تطور فيلجؤون لأساليب التدريس التقليدية. ويوضح المخطط التالي المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة:



المخطط البياني (4) المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي علوم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية)".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

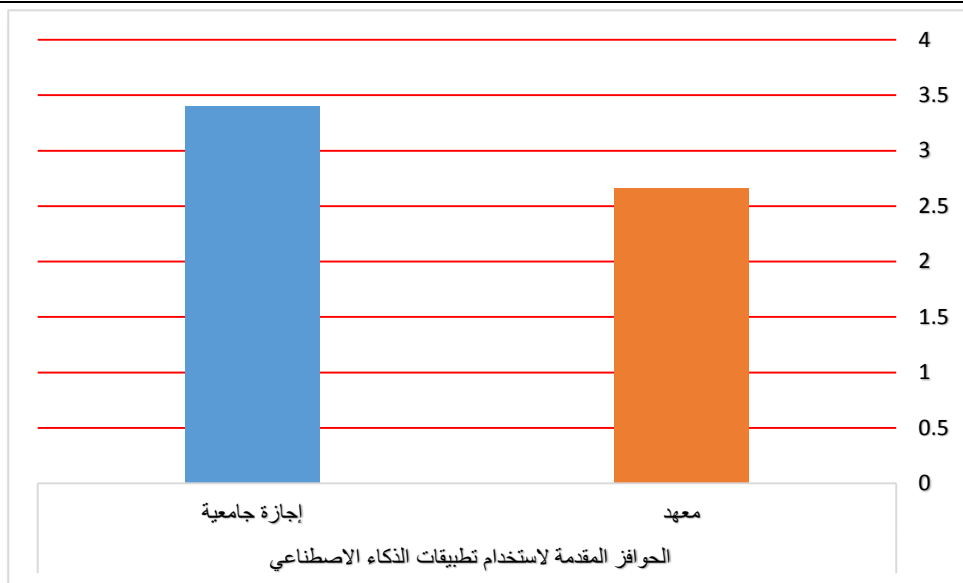
الجدول (15) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

الحوافز	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	معهد	57	2.66	.828	4.578	93	0.000	دال إحصائياً
	إجازة	38	3.40	.682				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) دالة إحصائياً حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهي لصالح المعلمين من حملة شهادة (إجازة جامعية) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعمرى (2024) التي أظهرت أهمية المؤهل العلمي للمعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنه كلما تلقى المعلمين معلومات أكثر كلما أصبحت لديه ثقافة عميقة وواسعة في التطورات العلمية فيصبح أكثر قدرة ومهارة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

ويوضح المخطط التالي المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:



المخطط البياني (5) المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

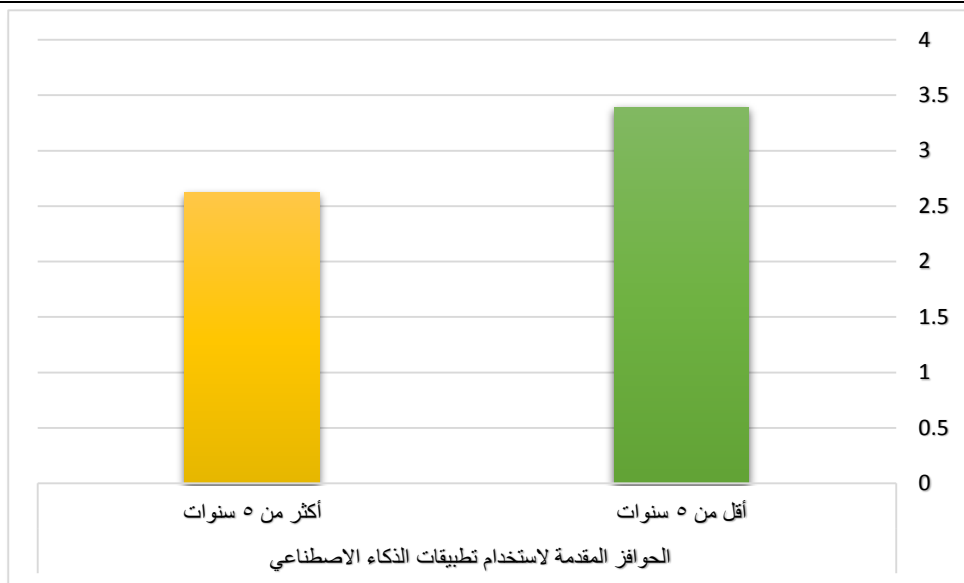
تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات وأكثر)".
للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (16) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة

محاو الاستبانة	سنوات الخدمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الحوافز	أقل من 5	42	3.39	.650	4.892	93	0.000	دال إحصائياً
	5 وأكثر	53	2.62	.842				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) دالة إحصائياً حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وهي لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خدمة (أقل من 5 سنوات) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعمري (2024) التي أظهرت وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة الأكثر.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أقل يمتلكون نشاط أكثر وفضول للاطلاع على المستجدات والتطورات العلمية الحديثة، بينما المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أكثر لديهم ملل من الاطلاع على أي مستد أو تطور فيلجؤون لأساليب التدريس التقليدية. ويوضح المخطط التالي المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة:



المخطط البياني (6) المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي علوم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة درعا في الحوافز المقدمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

خامساً: مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية. تم اقتراح اجراء مجموعة من الدراسات المستقبلية في هذا المجال وذلك على النحو التالي:

1. إجراء دراسة مقارنة بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمدينة درعا وبقية المحافظات في الجمهورية العربية السورية.
2. إجراء دراسة متشابهة لتخصصات مختلفة ومراحل تعليمية مختلفة بمدينة درعا.
3. إجراء دراسة تهتم بالجوانب التي لم تغطيها الدراسة الحالية.
4. إجراء المزيد من الدراسات التجريبية والاستفادة من تجارب الآخرين في مجال استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في قطاع التعليم بجميع مراحله المختلفة العام والجامعي، وتطبيق أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في المواد التعليمية لرفع مستوى التحصيل العلمي وقياس جودة العملية التعليمية.

5. تسليط الضوء على التطبيقات الحديثة التي يوفرها الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والتعلم.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- ❖ إسديرة، فوزية سالم. (2024). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في تدريس علم النفس، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، ورقة بحثية محكمة في جامعة بني وليد، ليبيا، 349-372.
- ❖ اسماعيل، عبد الرؤوف. (2017). تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. القاهرة: عالم الكتب.
- ❖ جابر، آلاء. (2018). مفهوم العملية التعليمية وعناصرها. موضوع. <https://cutt.us/M2Rs3>
- ❖ الجريوي، سهام. (2021). أثر استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، جامعة تبوك، دار المنظومة. <http://search.mandumah.com/Record/1139300>
- ❖ حجية، عبير سليمان؛ والشايب، عبد الحافظ قاسم. (2020). درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالميزة التنافسية بالمدارس الخاصة في العاصمة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- ❖ الخيبري، صبرية. (2020). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظه الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم (دراسة منشورة). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، دار المنظومة.
- ❖ شحاته، حسن؛ النجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- ❖ عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2014). مدخل مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دمشق: دار الموسوعة للنشر والتوزيع.
- ❖ عزمي، نبيل؛ إسماعيل، عبد الرؤوف؛ مبارز، منال. (2014). فاعلية بيئة تعلم الكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم (رسالة منشورة). الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، دار المنظومة.
- ❖ علي، محمد. (2010). قضايا ومشكلات المناهج والتدريس. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ❖ الغامدي، سامية؛ الفراني، لينا. (2020). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 4(1)، 8-30.
- ❖ الفراني، لينا؛ الحجيلي، سمر. (2020). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4(14)، 215-252.
- ❖ القحطاني، أمل؛ الدايل، صفية. (2021). مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعه الأميرة نوره بنت عبد الرحمن واتجاهاتهم (دراسة منشورة). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، دار المنظومة.
- ❖ محمد، هناء. (2021). أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، ع(51)، 573-587.
- ❖ محمود، عبد الرزاق. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3(4)، 171-224.
- ❖ المحاميد، وفاء. (2018). درجة توافر مهارات تكنولوجيا التعليم لدى أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة دمشق، *مجلة جامعة البعث*، 40(21)، 39-83.
- ❖ المحيسن، إبراهيم. (2007). تدريس العلوم: تأصيل وتدريس. (ط2). بيروت: العبيكان للنشر.

❖ المعمري، نايف بن علي. (2024). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس الفعّال في مراحل التعليم المُبكر بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان، ورقة عمل بحثية مقدمة لمؤتمر تمكين الأول للذكاء الاصطناعي والابتكار وريادة الأعمال (فرص وتحديات)، مركز البحوث والتطوير بمجموعة مدارس كينو، 60-1.

❖ منصور، عزام. (2021). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والحقيقة والخيال في العملية التعليمية (رسالة منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس، دار المنظومة.

❖ النجار، محمد؛ حبيب، عمرو. (2021). برنامج ذكاء اصطناعي قائم على روبوتات الدردشة وأسلوب التعلم بيئية تدريب الكتروني وأثره على تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى معلمي الحلقة الإعدادية (رسالة منشورة). تكنولوجيا التعليم، دار المنظومة.

❖ هندي، ايرين. (2020). إمكانية تطبيق معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 6(31)، 603-626.

المراجع الأجنبية:

❖ AL-Qusi, A.(2010). Using of artificial intelligence applications for development of learning and educating process, *AI- Mansour journal*, 14(1), 37- 58.

❖ Fahimirad, M. & Kotamjani, S.(2018). A Review on Application of Artificial Intelligence in Teaching and Learning in Educational Contexts, *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 106-118.

<https://doi:10.5296/ijld. v8i4.14057>

- ❖ Duggal. N.(2023). Advantages and Disadvantages of Artificial Intelligence, *Simplilearn* ,Jan18,
<https://www.simplilearn.com/advantages-anddisadvantages- of-artificial-intelligence-article>
- ❖ Mu, p.(2019). Research on artificial intelligence education and its value orientation. In 1st International Education Technology and Research Conference, IETRC, China.
- ❖ Ocaña–Fernandez, Y., Valenzuela–Fernandez, L., & Garro–Aburto, L.(2019). “Artificial Intelligence and its Implications in HigherEducation”. *Propósitos y Representations*. 7(2), 536–568.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>.
- ❖ Shin, W. S., & Shin, D. H.(2020). A study on the application of artificial intelligence in elementary science education, *Journal of Korean Elementary Science Education*, 39(1), 117–132.
- ❖ Southgate, E.(2019). Artificial Intelligence and Emerging Technologies in Schools: research report, *APO*. (2019, Aug 13).
<https://apo.org.au/node/254301>
- ❖ Subrahmanyam, V. V., & Swathi, K. , (11–12 Aug, 2018).Artificial Intelligence and its Implications in Education. International Conference on Improved Access to Distance Higher Education Focus on Underserved Communities and Uncovered Regions. 7th International Young Scientist Conference on Computational Science, Kakatiya University, India.

- ❖ Yufeia, L., Salehb, S., Jiahuic, H., & Syed, S. M.(2020).Review of the Application of Artificial Intelligence in Education, *integration*,12(8).

<https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0077>

- ❖ Zawacki–Richter, O., Marin,V.I., Bond, M., & Gouverneur, F.(2019). Systematic review of research on artificial intelligence application in higher education–where are the educators?, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1),39.

<https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0171-0>

الملحق (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

م	الاسم	الاختصاص العام	الوظيفة	المكان
1	أ.د.جمعة ابراهيم	طرائق تدريس علوم طبيعية	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
2	أ. د. يحيى العمارين	طرائق تدريس علم الأحياء	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
3	د. محمد صليبي	طرائق تدريس العلوم	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق

4	د. رنا قوشحة	القياس والتقويم (قياس قدرات عقلية)	مدرسة في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
5	د. غسان الخلف	علم اجتماع تربوي	رئيس قسم أصول التربية	جامعة دمشق
6	د. ابتسام فارس	طرائق تدريس علم النفس	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق

مرتبة الأسماء حسب المرتبة العلمية*

ملحق (2)

مقياس اتجاهات ومعوقات وحوافز معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمحاظرة درعا بصورته النهائية

عزيزي/ المعلم- المعلمة السلام عليك.

سأضع بين أيديكم مجموعة من العبارات التي قد تكشف لنا اتجاهاتكم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ومعوقات استخدامكم لها والحوافز التي تشجعكم على الاستخدام وذلك لمواكبة العصر الرقمي واستغلال تقنياته لتوفير الوقت والجهد في العملية التعليمية، لذا أرجو منكم أن تقرأوهن جيداً وأن تحددوا بدقة وذلك بوضع علامة (✓) أمام العبارة المناسبة للخانة التي تقابلها والتي هي أكثر تطابقاً معكم.

الرجاء الإجابة على جميع العبارات، علماً أن هذه المعلومات سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي ولكم جزيل الشكر.

البيانات الشخصية:

المؤهل العلمي: معهد متوسط إجازة

عدد سنوات الخدمة: أقل من 5 سنوات 5 سنوات وأكثر

اتجاهات ومعتقدات وحواجز معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمحافظة درعا

المحاور	الرقم	العبارة	درجة الموافقة			
			موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	محايد
المحور الأول: الاتجاهات نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	1	أعتقد أنّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي تضيف نوع من المرح والتشويق عند عرض المادة التعليمية.				
	2	أرى أنّ استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يساعد في زيادة التحصيل الدراسي.				
	3	أعتقد أنّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستكون أداة تواصل واتصال ناجحة بيني وبين طلابي.				
	4	أعتقد أنّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعدني على متابعة أداء طلابي وإنجازاتهم.				
	5	أعتقد أنّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي تشجع الطلاب				

					على التعاون من خلال تفعيل التعلم التعاوني.		
					أرى أن التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي تقلل من الحاجز النفسي تجاه عملية التعلم (الخجل والخوف مثلاً).	6	
					أرى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي سيجعل من عملية التدريس أكثر فاعلية.	7	
					أرى أن المقررات الحالية التي أدرسها ملائمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	8	
					لا أعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	9	
					أرى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستوفر الوقت والجهد في العملية التعليمية.	10	
					أفضل التدريس باستخدام تطبيقات تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي.	11	

اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمدينة درعا

					12	أشعر بالقلق من استخدام تطبيقات تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
					13	أنصح زملائي المعلمين باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لأنها أكثر من مجرد أداة تعلم.
					14	عدم رغبة المعلمين في المدرسة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
					15	عدم اقتناع بعض أصحاب القرار بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
					16	عدم مناسبة التطبيقات التعليمية المتوفرة للذكاء الاصطناعي مع خصائص طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
					17	عدم وجود التدريب الكافي للمعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
					18	عدم صرف أجهزة حاسب آلي أو أجهزة لوحية من قبل مديرية التربية للمعلمين.

المحور الثاني:
المعوقات التي
تحد من استخدام
تطبيقات الذكاء
الاصطناعي في
العملية التعليمية

					19	ضعف البنية التكنولوجية الأساسية في المدارس.
					20	عدم وجود المهارة الكافية للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمين.
					21	صعوبة التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
					22	تطبيقات الذكاء الاصطناعي غير مناسبة لطرق التدريس التقليدية المستخدمة في المدارس.
					23	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي سيكون عاملاً مشتبهاً لأذهان الطلاب.
					24	لا أمتلك الوقت الكافي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
					25	ارتفاع أسعار بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
					26	تدعم إدارة التعليم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

اتجاهات معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمدينة درعا

					تشجع إدارة المدرسة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	27	المحور الثالث: الحوافز التي تشجع على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم
					تقدم إدارة المدرسة شهادات شكر وتقدير لمن يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	28	
					يحفز الموجه التربوي المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	29	
					تقدم دورات خاصة لمن يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	30	
					تعطى نقاط أفضلية للترقية في السلم الوظيفي لمن يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	31	
					تقدم حوافز خاصة لمن يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية مثل (تقليل نصاب الحصص).	32	

					تمنح مكافآت نظير التميّز لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	33	
--	--	--	--	--	---	----	--