

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 17

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

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (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 25×17.5 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 ورد 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
60-11	د. رحاب معروف شبول	أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بمحافظة ريف دمشق
108-61	ضحى البخيت أ.د. وليد حمادة	اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل
154-109	شذى لفلوف د. زياد الخولي د. أحمد سلوطة	المناعة النفسية وعلاقتها بأزمة الهوية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حمص
198-155	فالنتينا سكريه د. رازان عز الدين	المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسية لدى المتطوعات في مراكز الرعاية المجتمعية في محافظة حمص

أثر استخدام استراتيجيات عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بمحافظة ريف دمشق

د. رحاب معروف شبول 1

¹قائم بالأعمال، قسم مناهج وطرائق تدريس، كلية التربية، جامعة دمشق

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيات عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بمحافظة ريف دمشق. تألفت عينة البحث من (68) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة ريف دمشق، توزعت إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (33) تلميذاً وتلميذة، وضابطة تكونت من (35) تلميذاً وتلميذة. اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقامت بتصميم دروس الوجدتين (الخامسة والسادسة) من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي وفق استراتيجيات عظم السمك، وأعدت قائمة بمهارات التفكير البصري، ومقياساً لمهارات التفكير البصري. وتوصل البحث إلى مجموعة نتائج كان أهمها:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والمقارنة في التطبيق البعدي المباشر لمقياس مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية. - وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي المباشر.
- وجود أثر مرتفع لاستخدام استراتيجيات عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة حجم الأثر (0.95).

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات عظم السمك، مهارات التفكير البصري، تلامذة الصف الرابع، مادة العلوم.

The effect of using the fishbone strategy in developing visual thinking skills in science among a sample of fourth-grade students in the Damascus countryside governorate

Dr. Rehab Marouf Shaboul¹

¹Lecturer in the Department of Curricula and Teaching Methods - Faculty of Education - Damascus University.

Abstract

The current research aims to identify the effect of using the fishbone strategy in developing visual thinking skills in science among a sample of fourth-grade students in the Damascus countryside governorate.

The research sample consisted of (68) pupils of the fourth grade in Rif Damascus Governorate, which divided into two groups; an experimental group that consisted of (33) pupils and a control group that consisted of (35) pupils. The researcher used the Quasi-

experimental approach and designed lessons for units five and six from science book according to Fish Bone strategy, and prepared an inventory of Visual Thinking Skills and Visual Thinking Skills` scale.

The research results indicated the following:

- There is a statistically significant difference between the average scores of the individuals in the experimental and comparison groups in the direct post-application of the visual thinking skills scale in favor of the experimental group
- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group members in the pre- and direct post-applications of the visual thinking skills scale in favor of the direct post-application.
- .- There was a high impact of using fish bone strategy in developing Visual Thinking Skills for the experimental group, where the value of the impact size was(0,95).

Key words: Fish Bone Strategy, Visual Thinking Skills, Fourth Grade Pupils, Science subject.

1- مقدمة البحث

يشهد القرن الحالي تطوراً وتقدماً مستمراً في شتى المجالات ولاسيما في المجال التربوي؛ فلم يعد غاية التعليم جمع ونقل المعلومات وحشوها في أذهان المتعلمين، بل إعداد جيل من المتعلمين قادر على البحث والاكتشاف والتفكير في أي مشكلة تفكيراً علمياً، وذلك عن طريق اكتسابه مهارات التفكير بأنواعه المتعددة، والتي تمكنه من التعلم الذاتي المستمر.

ومن أنماط التفكير الذي استحوذ على اهتمام التربويين في السنوات الأخيرة استخدام التفكير البصري في التعليم الذي يعد أحد أشكال مستويات التفكير العليا ويحدث عندما تدمج الرؤية والتخيل والرسم في تفاعل نشط، فهو يساعد المتعلم على تحويل المعرفة من صورة لفظية إلى صورة بصرية عن طريق قراءة الصور والرسومات والأشكال بشكل تيسر على المتعلمين الفهم وبالتالي تحسن أدائهم وتبقى في أذهانهم لفترات طويلة (جاد الحق، 2018، 605).

وتعد مادة العلوم ميداناً خصباً لتنمية التفكير البصري؛ لكونها تتناول الظواهر الطبيعية التي تحتاج إلى وصف وتفسير وتحليل واستنتاج، وفهم ما تتضمنه من علاقات مكانية، من خلال قراءة الصور والرسوم والأشكال التوضيحية التي تعبر عن هذه الظواهر، فالتعلم الذي يقوم على استخدام الصورة البصرية يفوق التعلم اللفظي من حيث نمو العمليات والمهارات العقلية، ومن هنا نجد العلاقة الوثيقة بين مادة العلوم وهذا النمط من التفكير؛ التفكير البصري.

ويحتاج تنميته لدى المتعلمين إلى استراتيجيات تدريس حديثة تستثير تفكيرهم ونشاطهم وتدفعهم نحو التأمل وتوليد الأفكار للوصول إلى المعلومات الصحيحة، وتمثيلها بصرياً بأنفسهم وربطها مع معلوماتهم السابقة، مما يزيد من قدرتهم على الاحتفاظ بها، ويأتي في مقدمة الاستراتيجيات القائمة على التعلم البصري استراتيجية عظم السمك (Fish Bone Strategy) وهي إحدى أدوات التدريس البصرية المستخدمة في تعليم المتعلمين كيفية بناء أفكارهم وترتيبها وتنظيمها في بينتهم المعرفية، مما يجعلهم أكثر نشاطاً، لاعتمادها على الأفكار البصرية والمخططات التنظيمية، فهي تتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة تركز على التفاعل بين المتعلم والمعلم والمادة العلمية لاكتساب المعرفة الجديدة وتكاملها، وتتطلب تحديد المشكلة المراد دراستها بشكل دقيق وواضح، ورسم مستطيل في الجانب الأيمن يدون بداخله المشكلة الأساسية، وعدد من المستطيلات على الجانب الأيسر تمثل

الأسباب الرئيسة للمشكلة، ورسم أسهم لتلك الأسباب، وأخرى تشير إلى الأسباب الفرعية لكل سبب رئيس.

وتأسيساً على ما سبق جاء البحث الحالي كخطوة متواضعة في الكشف عن أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى التلامذة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؛ كونها النواة الأولى لتشكيل شخصية التلميذ وبناء تفكيره ومهاراته، وتشكل الأساس لكل المراحل اللاحقة.

2- مشكلة البحث

تعد مادة العلوم من المواد الدراسية ذات الأهمية الكبيرة في حياة المتعلم إذ إنها تسهم في تكوين شخصيته بجوانبها المختلفة، وأن الهدف الرئيس لتدريس العلوم هو "إكساب المتعلمين المعارف والمهارات وطرائق التفكير والبحث العلمي في حل المشكلات التي تساعدهم في الفهم والتحليل والاستنتاج، وتنمية تفكيرهم الاستقصائي والاستكشافي" (وزارة التربية، 2007، 3).

والتفكير البصري أحد أنماط التفكير الذي يمكن تنميته لدى المتعلمين من خلال منهج العلوم الذي يوفر مواقف تجعل المتعلم ينطلق بتفكيره إلى آفاق غير محددة ومسارات غير تقليدية تساعده على التوصل إلى أفكار جديدة ومبتكرة، وبذلك يكون التفكير البصري نوعاً من التفكير الفعال وأحد أنواع التفكير العلمي الذي يساعد المتعلم على التعامل مع المواقف والمشكلات بطريقة فريدة وغير مألوفة.

وهذا يعتمد بطبيعة الحال على الأساليب والإجراءات التدريسية التي يستخدمها المعلمون أثناء التدريس الصفّي والتي تلعب دوراً مهماً في تشجيع المتعلمين على ممارسة مهارات التفكير ومعالجة المعلومات وتنظيمها.

وتعد استراتيجية عظم السمك من الاستراتيجيات الحديثة التي ينبغي على المعلمين استخدامها في العملية التعليمية لما لها من دور بارز في تنظيم المحتوى التعليمي، وتسهيل على المتعلمين ممارسة وتطبيق مستويات التفكير المختلفة، وتمكنهم من إيصال ما يفكرون به وكيف يفكرون، وتعتمد على تبسيط المعلومات وتذكرها وتنظيمها وتطبيقها في مواقف جديدة، نظراً لارتباطها بالأشكال والصور والمخططات.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية فاعلية استخدام استراتيجية عظم السمك في تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، وتنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة لديهم؛ مثل: دراسة (إبراهيم، 2023)؛ و دراسة (السيد، 2018)؛ ودراسة (المدني، 2021)؛ ودراسة والش (Walsh, 2000)؛ ودراسة أكامكا وآخرين (Akamca, et al, 2009).

وعلى الرغم من توجهات وزارة التربية وجهودها الحديثة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، إلا أنها أكدت "وجود ضعف في استخدام الأساليب التعليمية الحديثة في المدارس، وسيادة طرائق الإلقاء، وقلة تنمية المناهج لروح العمل الجماعي والتفكير العلمي" (وزارة التربية، 2007، 19-22).

كما وأشارت عدة دراسات تربوية محلية مثل دراسة زيدان (2017)؛ شبول (2019)؛ والميخان (2024) عزوف بعض المعلمين عن استخدام الطرائق الحديثة القائمة على التعلم النشط واعتمادهم على الطرائق القائمة على الإلقاء والتلقين، وإهمال تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين. ومن خلال تدريس الباحثة لمادة التربية العملية، وزيارتها للمدارس (كمشرفة لطلبة معلم صف في كلية التربية)، وجدت أن مادة العلوم يجري تدريسها بطرائق إلقاءية لا تساعد على مرور المتعلمين بمواقف تطبيقية، وافتقارها للكثير من الأنشطة والصور والرسوم والأشكال والمخططات التي تجعلهم نشطين فعالين، واقتصار أسئلة المعلمين على مستويات التفكير الدنيا كالتذكر والفهم فقط دون أن ترقى إلى المستويات العليا من التفكير، وبالتالي يصعب اكتساب التلامذة لمهارات التفكير البصري التي تعد جزءاً لا يتجزأ من التفكير العلمي.

كما توصلت الباحثة من خلال إطلاعها على دفاتر التحضير اليومي لمعلمي الصف الرابع الأساسي إلى خلوها من الأنشطة والمخططات والأشكال والرسوم التي تكسب المتعلمين مهارات التفكير البصري كالتفسير والتحليل والتمييز.. وغيرها، ثم عمدت الباحثة إلى إجراء دراسة استطلاعية لـ (10) نماذج من الاختبارات التي أعدها المعلمون لتقويم تحصيل تلامذتهم في مادة العلوم خلال الفصل الدراسي الأول (2023)، في مدرسة "صحنايا المحدثه" في منطقة صحنايا بمحافظة ريف دمشق، وتبين لها افتقار تلك الاختبارات للأسئلة التي تقيس مدى اكتساب التلامذة لمهارات التفكير البصري.

ومن هنا برزت المشكلة المتمثلة في ضعف اكتساب التلامذة لمهارات التفكير البصري في مادة العلوم، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الأساليب المتبعة في تدريس مادة العلوم لا تضع في أولوياتها إثارة تفكير التلامذة، مما يجعلهم يلجؤون إلى حفظها واستذكارها فقط، مما يؤثر سلباً في اكتسابهم لمهارات التفكير البصري، وترى الباحثة أنه يمكن تلافي هذه المشكلة إذا ما عُدلت ظروف تعليم هذه المادة، وقدمت خبرات وأنشطة متنوعة ضمن بيئة تعلم غنية تُستخدم فيها استراتيجيات تدريسية تعمل على إكساب مهارات التفكير، وإن تطبيق استراتيجية عظم السمك في تعليم هذه المادة يمكن أن يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة والتي من أهمها إكساب مهارات التفكير البصري كالتحليل والملاحظة والتفسير والاستنتاج إدراك العلاقات لدى التلامذة.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي يُلاحظ قلة الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، لأن التلامذة في هذه المرحلة يمتلكون أساساً يمكن الاستناد إليه لاحقاً في إكسابهم مجموعة من المهارات العلمية.

ومما سبق تتبلور مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بمحافظة ريف دمشق ؟

3- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

1- يقدم نموذجاً لخطة دراسية مصممة وفق استراتيجية عظم السمك يمكن أن يستفيد منها معلمو الصف الرابع الأساسي في إكساب تلامذتهم مهارات التفكير البصري.

2- يشكل استجابة موضوعية لما ينادي به التربويون لتنمية مهارات التلامذة وتدريبهم على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وبناء المعلومات.

3- لفت نظر مطوري المناهج الدراسية في الجمهورية العربية السورية إلى أهمية استخدام عظم السمك عند تصميم مناهج العلوم وتضمينها في المحتوى.

4- أهداف البحث

يتمثل الهدف الرئيس للبحث الحالي في تعرف أثر استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، ويتفرع الهدف الرئيس إلى الأهداف الفرعية الآتية:

أ- قياس الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي المباشر لمقياس مهارات التفكير البصري.

ب- قياس الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهارات التفكير البصري.

ج- قياس الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهارات التفكير البصري.

5- سؤال البحث الرئيس وفرضياته:

السؤال الرئيس للبحث: ما أثر استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم؟

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهارات التفكير البصري.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس مهارات التفكير البصري.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهارات التفكير البصري.

6- حدود البحث

الحدود المكانية: مدرستا "صحنايا المحدثه" و"جاك فرعون" للتعليم الأساسي في منطقة صحنايا بمحافظة ريف دمشق.

الحدود البشرية: عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدرستي صحنايا المحدثه و"جاك فرعون".

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث على أفراد عينة البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2023-2024).

الحدود الموضوعية: كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي الذي أقرته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (الوحدتين الخامسة والسادسة) للعام الدراسي (2022-2023).

7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الأثر: مقدار التغير الناتج من تدخل المتغير المستقل في المتغير التابع، ويطلق عليه (قوة الإحصاء أو قوة الأثر) أي مقياس قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع بهدف تحديد درجة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع لمعرفة فيما إذا كان حجم هذا التأثير مباشراً وجوهرياً أم متوسطاً أم ضعيفاً (أبو جراد، 2013، 356).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: التغير الحاصل في مستوى اكتساب مهارات التفكير البصري لدى أفراد العينة التجريبية نتيجة استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريسهم للوحدتين الخامسة والسادسة في مادة العلوم، ويقاس باستخدام مربع إيتا.

عظم السمك: استراتيجية تدريسية تتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة تركز على التفاعل بين المتعلم والمعلم والمادة العلمية لاكتساب المعرفة الجديدة وتكاملها واتساقها مع المعرفة القائمة لدى المتعلم للوصول إلى نهايات ونتائج جيدة (جابر، 6، 2003).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: استراتيجية تعليمية تعليمية تتضمن مجموعة خطوات متتابعة ومنظمة، يتم من خلالها تمثيل موضوع الدرس أو المفهوم الرئيس في الوحدتين (الخامسة والسادسة) في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي على شكل مشكلة رئيسية وذلك من خلال رسم مخطط لعظم السمك، وإثرائه بالصور والرموز والملصقات البصرية بحيث يكتسب التلامذة من خلالها بعض مهارات التفكير البصري كالملاحظة والاستنتاج والتحليل والتفسير وإدراك العلاقات المكانية.

مهارات التفكير البصري: "هي مجموعة من المهارات العقلية التي يستخدمها الطلاب لفهم وقراءة الأشكال البصرية، وتحويلها إلى لغة مكتوبة أو منطوقة، واستخلاص المعلومات منها" (السلمي، 2020، 607).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "قدرات عقلية تعتمد على حاسة البصر متمثلة في قراءة الصور والرسوم والمخططات وتمييزها وإدراك ما تتضمنه من علاقات مكانية وتفسيرها وتحليلها والاستنتاج البصري للمعلومات والمفاهيم العلمية المتضمنة فيها، يقوم بها تلامذة الصف الرابع الأساسي أثناء ممارستهم

الفعلية للعملية المعرفية، واستخدامهم لمخطط عظم السمك، ومن خلال دمج تصوراتهم البصرية مع خبراتهم المعرفية، وتقاس تجريبياً بالدرجة التي يحصل عليها التلامذة في المقياس المعد لهذا الغرض. **الصف الرابع الأساسي:** هو أحد صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي والتي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، ويشمل التلامذة من الجنسين ذكوراً وإناثاً، والذين تتراوح أعمارهم بين (9-10) سنوات.

8- الإطار النظري والدراسات السابقة

8-1: مفهوم استراتيجية عظم السمك (Concept of Fish Bone Strategy):

يعد العالم الياباني كاروا اشيكاوا (Ishikawa) الأب الحقيقي لهذه الاستراتيجية، حيث قام بوضعها لتعرّف المشكلات وأفضل الطرق لحلها، وتساعد على تحليل المشكلات والوصول إلى أسبابها الرئيسية، ومن ثم الوصول إلى الأسباب الفرعية المندرجة تحتها، وذلك بهدف إيجاد الحلول المناسبة لها (بابية وبابية، 2014، 151).

وقد وردت عدة تعريفات لاستراتيجية عظم السمك منها:

عرفها هول وسترانجمان (Hall & Strangman, 2002, 2-3) بأنها: "نوع من أنواع الرسوم التخطيطية التوضيحية تستخدم في حال كون العلاقة بين الأسباب والنتائج معقدة وموجزة". نقلاً عن (شبول، 2019، 102).

كما تنظر إليها (أبو الريش، 2014، 12) بأنها: "استراتيجية تدريسية تهدف لاكتساب المعرفة الجديدة إلى جانب المعرفة القائمة لدى المتعلم، وتتضمن خطوات متتابعة تقوم على مجموعة من الأساليب العلمية كالعصف الذهني والتعلم التعاوني وغيرها من أساليب التعلم النشط، وتعتمد على التفاعل بين المعلم والمتعلم للوصول إلى نهايات ونتائج جيدة". ويوضح الملحق (6) مخطط استراتيجية عظم السمك

8-2: خطوات تطبيق استراتيجية عظم السمك:

حدد كل من (أبو القميز، 2010، 17)، و(أبو الريش، 2014، 14) ثمان خطوات لتطبيق استراتيجية عظم السمك، وهي:

أ- تقسيم تلامذة الصف إلى أربع مجموعات غير متجانسة إن أمكن.

ب- رسم مخطط عظم السمك (رأس السمكة، والعمود الفقري، والعظام الرئيسية).

- ج- توجيه المتعلمين إلى أنفسهم السؤال الآتي: ماذا أعرف عن الموضوع؟
- د- مساعدة المتعلمين داخل المجموعات على توليد قدر كبير من الأسئلة.
- هـ- الطلب من كل متعلم في المجموعة ذكر الأسباب أو الخصائص لنهاية كل عظمة رئيسة من عظام السمكة، وذلك حسب طبيعة المفهوم.
- و- بعد انتهاء المجموعات، يُطلب من كل واحدة منها تحديد ثلاثة خصائص أو أكثر حسب المفهوم، ونقوم بترتيبها تبعاً لأهميتها.
- ز- قيام كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه على بقية المجموعات.
- ح- مناقشة جماعية تشمل جميع المتعلمين في الصف فيما توصلت إليه المجموعات.
- وقد اتبعت الباحثة الخطوات سابقة الذكر عند تنفيذ دروس الوجدتين الخامسة والسادسة، وذلك وفق خطوات متتابعة متسلسلة، وذلك بعد قيامها بتدريب التلامذة على كيفية التخطيط لها، وتحديد المشكلة وتحليلها إلى أسباب رئيسة وفرعية، وتنظيمها داخل مخطط عظم السمك، وكيفية إثرائها بالصور والرسومات والرموز التي تساعدهم على تطبيق مهارات التفكير البصري كالوصف والاستنتاج والتحليل والتفسير، وتزويدهم بأمثلة عنها، كما استخدمتها الباحثة في بعض الأحيان كوسيلة لتقويم تعلم التلامذة، أو كنشاط منزلي لمراجعة ما تم تقديمه وبأسلوبهم الخاص.

8-3: دور التلميذ في تطبيق استراتيجية عظم السمك:

- أ- يقرأ التلميذ الموضوع، ويذكر سبباً أو أكثر من الأسباب المحتملة لحدوث المشكلة بناء على معرفته السابقة.
- ج- يصنف الأفكار الواردة في الموضوع إلى أساسية وفرعية.
- د- يتدرب على ممارسة التفكير والتعاون مع أفراد مجموعته.
- هـ- يناقش الأسباب التي اختارها أفراد المجموعة، وتضع كل مجموعة الحجج المناسبة للدفاع عن هذه الأسباب.
- ز- تُعرض الأسباب على تلامذة الصف من قبل المجموعات، ويتم ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة للمشكلة. (البركاتي، 2008، 100)

8-4: مفهوم التفكير البصري (Concept of Visual Thinking):

ظهر مصطلح التفكير البصري في العصر الحديث في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين، في مجال الفن ثم انتقل إلى مجال التربية، والعلماء الآن يهتمون اهتماماً جدياً بالتفكير البصري وأدواته، ويرجع ذلك جزئياً إلى التكنولوجيا الجديدة، ومن أولئك العلماء توماس ويست (Tomas West) ويرى بأن التفكير البصري نمط من أنماط التفكير يجب أن تهتم التربية بتنميته لدى المتعلمين لما له من فائدة كبيرة في دراسة مختلف المواد الدراسية، ويعتمد على التفكير العلمي في حل المشكلات وإن رؤية وملاحظة وتفسير الصور ضروري وهام لاكتساب المهارات ولتعلم المعرفة (Santoli, 2013, 117). فالملاحظة تعد شكلاً من أشكال الكشف عن معطيات الصور والأشكال والرسومات وإدراك ما تتضمنه من علاقات، وتفسير الغموض فيها، ومن ثم استنتاج واستخلاص المعنى والمعلومات القائمة على استخدام هذه الصور، مما يجعلها تساهم في انتقال أثر التعلم إلى خارج المدرسة (Robin, 2007, 46).

وتعددت تعريفات التفكير البصري في الأدب التربوي ومنها:

- عُرف بأنه: "عملية عقلية تمكن الفرد من القدرة على إدراك العلاقات المكانية، وتفسير الأشكال والصور والخرائط وتحليلها واستنتاجها وترجمتها بلغة مكتوبة أو منطوقة" (الكلوت، 2012، 43).
- في حين نجد أن ديلك (Dilck, 2010) عرفه بأنه: "عملية داخلية تتضمن التصور الذهني العقلي وتوظيف عمليات أخرى ترتبط بباقي الحواس، وذلك من أجل دمج التصورات البصرية للفرد مع الخبرات المعرفية التي يمتلكها" (Dilck, 2010, 23).
- كما عرف بأنه: "قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية، ويحدث هذا النوع من التفكير عندما يكون هنالك تنسيق متبادل بين ما يراه المتعلم من أشكال ورسومات وعلاقات، وما يحدث من ربط ونتائج عقلية معتمدة على الرؤية والرسم والمعرض (الطراونة، 2024، 799). ويتضح مما سبق بأن التفكير البصري هو: عملية عقلية تتضمن مجموعة من المهارات المرتبطة بالجوانب الحسية، تساعد المتعلم على دمج تصورات البصرية مع خبراته المعرفية للوصول إلى مهارات التفكير البصري.

8-5: مهارات التفكير البصري:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي للتفكير البصري، وبعض الدراسات السابقة لاحظت الباحثة اتفاق العديد من هذه الدراسات في تصنيف مهارات التفكير البصري، ومنها دراسة: الكلوت (2012)؛

وزيدان(2017)؛ وموسى (2018)؛ والسلمي(2020)؛ وجين jean(2004)، وأن تلك المهارات تمثل المراحل التي يمر بها التفكير البصري من بداية رؤية المتعلم للشكل البصري إلى أن يصل إلى نتيجة، وهي مرتبة من المهارة البسيطة إلى الأكثر تعقيداً، ويمكن توصيف مهارات التفكير البصري التي اعتمدها الباحثة، على النحو الآتي:1- **مهارة القراءة البصرية**: ويقصد بها قدرة المتعلم على وصف محتويات الشكل أو الصورة المعروضة، وتحديد طبيعة الشكل البصري، وهي أدنى مهارات التفكير.

2- **مهارة التمييز البصري**: وتعني قدرة المتعلم التعرف على الشكل أو الصورة أو الخريطة وتمييزها عن الأشكال والصور الأخرى.

3- **مهارة إدراك العلاقات المكانية**: وتعني قدرة المتعلم تمييز العلاقات في الشكل البصري، والربط بين عناصر الشكل أو الصورة لتكوين شيء جديد من عناصر معينة في الصورة المعروضة، وتحديد خصائص تلك العلاقات والتشابهات والاختلاف بينها.

4- **مهارة تفسير المعلومات**: وتعني قدرة المتعلم على توضيح وشرح كل تفصيل من تفاصيل الشكل البصري المعروض، وتحديد أسباب ومبررات ظاهرة ما متضمنة في الشكل البصري.

5- **مهارة تحليل المعلومات**: وتعني قدرة المتعلم على تجزئة وتحليل الشكل البصري إلى مكوناته الأساسية، ورؤية العلاقات وتحديد ما من خلال التركيز على التفاصيل الدقيقة المتضمنة في الشكل البصري.

6- **مهارة استنتاج المعنى**: وتعني قدرة المتعلم على استخلاص معاني وأفكار جديدة من الشكل البصري، والتوصل إلى معلومات

ومفاهيم علمية من خلال الشكل أو الصورة أو الخريطة المعروضة، وهي محصلة للخطوات الخمسة السابقة.

8-6: العلاقة بين استراتيجية عظم السمك ومهارات التفكير البصري ومادة العلوم:

تسهم استراتيجية مخطط عظم السمك في إيضاح المفاهيم العلمية المجردة؛ التي تتضمنها مادة العلوم من خلال تنظيمها في أنماط بصرية مرئية، ومن خلال استخدام المتعلم لأدوات التفكير البصري المتمثلة بالرموز، والصور الفوتوغرافية للظواهر العلمية، والرسوم التخطيطية، والرسوم

التصويرية، عند إعداد هذه المخططات عظم السمك؛ كأن يقوم برسم أيقونات، أو لصق صور، أو وضع رمز ضمن هذه المخططات، وهذا يعزز الفهم المعرفي، وعملية مراجعة المعلومات وسهولة استرجاعها، مما يؤدي بدوره إلى احتفاظ المتعلم بمعارفه لمدة أطول وبقاء أثر التعلم.

7-8: دراسات سابقة

- دراسات تناولت استراتيجية عظم السمك

- دراسة السيد (2018) في مصر بعنوان: فاعلية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجي لطلاب الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية ومهارات التفكير البصري.

هدف الدراسة: الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس وحدة "النقل في الكائنات الحية" لطلاب الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية، ومهارات التفكير البصري.

عينة الدراسة: تألفت من (64) طالباً وطالبة في الصف الثاني الثانوي، قسمت لمجموعتين ضابطة (32) طالباً درست بالطريقة التقليدية، وتجريبية (32) طالباً درست باستخدام استراتيجية عظم السمك، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

أداة الدراسة: قام الباحث بتصميم دروس وحدة وحدة "النقل في الكائنات الحية" لطلاب الصف الثاني الثانوي وفق استراتيجية عظم السمك، وأعد اختباراً تحصيلياً للوحدة (اختبار عمق المعرفة البيولوجية)، ومقياس مهارات التفكير البصري.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطين والتجريبيتين على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح التجريبية التي درست وفق استراتيجية عظم السمك. وتوصل البحث إلى فاعلية استراتيجية عظم السمك في تنمية كل من: عمق المعرفة البيولوجية، ومهارات التفكير البصري، لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

- دراسة المدني (2021) في السعودية بعنوان: فاعلية استراتيجية عظم السمك في تحصيل القواعد النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية عظم السمكة في تحصيل القواعد النحوية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

عينة الدراسة: تكونت من (59) تلميذاً من تلامذة الصف الخامس الابتدائي، تم تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة بلغت (30) طالباً، وتجريبية بلغت (29) طالباً، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. أداة الدراسة: قام بإعداد اختبار تحصيل القواعد النحوية، ودليل المعلم، وكراسة تدريبات وأنشطة الطالب

وأظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الضابطة والتجريبية على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما ثبت من خلال حساب نسبة الكسب (Black) التي تجاوزت الواحد الصحيح. وهذا يدل على فاعلية استراتيجية عظم السمك في زيادة تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي للقواعد النحوية والاحتفاظ بها.

- دراسة ابراهيم (2023) في مصر بعنوان: فاعلية استخدام استراتيجية عظم السمك لتدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. هدف الدراسة: هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية عظم السمك لتدريس الرياضيات في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمصر.

عينة الدراسة: تألفت من (74) طالبة في الصف الثاني الإعدادي للبنات في محافظة المنيا، تم تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة بلغت (38) طالبة، وتعلمت وفق الطريقة المعتادة، وتجريبية بلغت (36) طالبة، وتعلمت وفق استراتيجية عظم السمك، واستخدم الباحث في الدراسة المنهج شبه التجريبي.

أداة الدراسة: قام الباحث بتصميم اختبار لمهارات التفكير الرياضي.

نتائج الدراسة: وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الرياضي في التطبيق البعدي لصالح التجريبية. وحجم التأثير للمتغير المستقل (استراتيجية عظم السمك) على المتغير التابع (التفكير الرياضي) له تأثير كبير.

- دراسة والش (Walsh, 2000): في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان: أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس العلوم مقارنة بالطريقة التقليدية.

The Effect of Using Fish Bone Strategy in Teaching Biology Comparing with the Traditional Methods.

هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تحصيل الطلبة في مادة العلوم. وتألفت عينة الدراسة من (76) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف التاسع حتى الحادي عشر بولاية فرجينيا، توزعت إلى أربع مجموعات بواقع مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين، واستخدم الباحث المنهج التجريبي.

وقام بإعداد اختبار تحصيلي في مادة العلوم، وتصميم دروس وحدة من مقرر العلوم في كل صف دراسي وفق استراتيجية عظم السمك.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطتين والتجريبيتين على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين.

- دراسة أكامكا وآخرين (Akamca, et al, 2009) في تركيا بعنوان: أثر الرسوم التوضيحية بواسطة الحاسوب على نتائج التعلم.

Effects of computer aided concept cartoons on learning outcomes.

هدفت إلى تعرّف أثر الرسوم التوضيحية (استراتيجية عظم السمك) بمساعدة الحاسوب في تحسين تحصيل تلامذة الصف الرابع في وحدة (الكائنات الحية) في مادة العلوم.

تألفت عينة الدراسة من (39) تلميذاً وتلميذة في الصف الرابع، تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية بلغت (19) تلميذاً وتلميذة، وضابطة بلغت (20) تلميذاً وتلميذة، واستخدم المنهج التجريبي. قام الباحثون بتصميم دروس الوحدة المتخيرة وفق استراتيجية (عظم السمك) باستخدام الرسوم التوضيحية بمساعدة الحاسوب، وأعدّوا اختباراً تحصيلياً.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الضابطة والتجريبية على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسات تناولت مهارات التفكير البصري:

- دراسة زيدان (2017): في الجمهورية العربية السورية بعنوان: أثر تكامل استراتيجية شكل البيت الدائري واستراتيجية K.W.L في زيادة التحصيل وتنمية التفكير البصري لدى تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي

هدف الدراسة: هدفت إلى قياس أثر التكامل بين استراتيجية البيت الدائري واستراتيجية K.W.L في تحسين تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية، وفي اكتسابهم لمهارات التفكير البصري، وفي احتفاظهم بتعلمهم. وتم اتباع المنهج التجريبي. عينة الدراسة: تألفت من (86) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم بطريقة مقصودة، وقسمت إلى عينة تجريبية بلغت (43) تلميذاً وتلميذة تعلمت بتكامل استراتيجية البيت الدائري، واستراتيجية K.W.L، وضابطة بلغت (43) تلميذاً وتلميذة تعلمت وفق الطريقة المتبعة. أدوات الدراسة: قام الباحث بتصميم دروس الوحدة الأولى " الطبيعة في وطني الجمهورية العربية السورية" من كتاب مادة الدراسات الاجتماعية، ودروس الوحدة الثانية " البيئة وتكيف الأحياء" من كتاب مادة العلوم للصف الرابع وذلك وفق التكامل بين استراتيجية البيت الدائري واستراتيجية K.W.L، وتصميم اختبار للتحصيل الدراسي، واختبار التفكير البصري لكل من مادتي الدراسات الاجتماعية والعلوم، وتصميم قائمة بمهارات التفكير البصري.

نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للتكامل بين الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين تحصيل التلامذة، وفي اكتسابهم لمهارات التفكير البصري في كل من مادة الدراسات الاجتماعية والعلوم بنسبة مرتفعة بلغت (0.93)، و(0.97) على التوالي للتحصيل الدراسي، وبنسبة مرتفعة بلغت (9.98)، و(0.99) لاختبار التفكير البصري، واحتفاظ تلامذة المجموعة التجريبية بالتعلم كان أكبر من احتفاظ تلامذة المجموعة الضابطة بالتعلم في كلا المادتين، ووجود فرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين (البعدي المباشر - والمؤجل).

- دراسة موسى (2018): في العراق بعنوان: فاعلية خرائط التفكير في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ومهارات التفكير البصري لديهم.

هدف الدراسة: هدفت إلى تعرّف إلى فاعلية استخدام استراتيجية خرائط التفكير في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ومهارات التفكير البصري لديهم. وتم استخدام المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تألفت من (66) طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي، في محافظة بابل، وقسمت إلى عينة تجريبية تكونت من (33) طالباً تعلموا وفق استراتيجية خرائط التفكير، وضابطة

تكونت من (33) طالباً تعلموا وفق الطريقة الاعتيادية. وتم إعداد اختبار مهارات التفكير البصري، واختبار التحصيل.

نتائج الدراسة: أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من اختبار مهارات التفكير البصري، والتحصيل لصالح التجريبية.

- دراسة آل سرور والعجمي (2022): في السعودية بعنوان: أثر استخدام استراتيجية خرائط التفكير في تدريس مفاهيم الفيزياء لتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

هدف الدراسة: هدفت إلى تعزف أثر تدريس مفاهيم الفيزياء باستخدام استراتيجية خرائط التفكير لتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. وتم استخدام المنهج التجريبي. عينة الدراسة: تكونت من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، وقسمت إلى عينة تجريبية بلغت (30) طالبة، درسن فصل الموجات والاهتزازات باستخدام استراتيجية خرائط التفكير، وضابطة تكونت من (30) طالبة درسن بالطريقة المعتادة.

أداة الدراسة: تم إعداد دليل للمعلمة يتضمن تصميم دروس الوحدة المختارة وفق استراتيجية خرائط التفكير، واختباراً في مهارات التفكير البصري.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري، وكبر حجم الأثر في تدريس مفاهيم الفيزياء باستخدام استراتيجية خرائط التفكير لتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات التجريبية. - دراسة لونجو وآخرون (Longo & et al, 2002): في تايلاند بعنوان: تعزيز شبكات التفكير البصري للتحصيل والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف التاسع في مادة علوم الأرض.

"Visual Thinking Networking Promotes Problem Solving Achievement for 9th Grade Earth Science Students"

هدفت إلى تعزف أثر استخدام شبكات التفكير البصري على التحصيل والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف التاسع في مادة علوم الأرض. وتم استخدام المنهج التجريبي. وتكونت العينة من

(56) طالباً من طلاب الصف التاسع، وقسمت إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (35) تستخدم الخطوط لرسم تخيلاتهم على الخرائط، وضابطة بلغت (21) طالباً، تقوم بالتعبير عن تخيلاتهم باستخدام الكتابة. وتم إعداد اختباراً للتحويل، واختباراً لحل المشكلة. وأظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من اختبار التحويل، واختبار حل المشكلات لصالح الطلبة الذكور، ووجود علاقة إيجابية بين متوسط درجات الطلاب في اختبار التحويل، واختبار القدرة على حل المشكلات في مادة العلوم، وبين رسم الطلاب للخطوط العقلية البصرية لصالح المجموعة التجريبية، والطلاب الذين استخدموا الأقلام الملونة كانوا أكثر تحصيلاً من نظرائهم الذين استخدموا طريقة الكتابة.

- دراسة جين (Jean, 2004): في أمريكا بعنوان: استخدام التلامذة التفكير البصري المصمم ببيئة الإنترنت لتعلم العلوم.

"Students Using Visual Thinking to learn Science in a Web Based Environment"

هدفت إلى تعرّف أثر استخدام التلامذة التفكير البصري المصمم ببيئة الإنترنت على تعلم العلوم. وتم استخدام المنهج التجريبي. وتكونت من (15) طالباً من طلاب الصف الرابع الأساسي، وتم اختيارها قصدياً. وتم إعداد اختباراً للمفاهيم العلمية، والمقابلة لتقييم الطلاب. وأظهرت النتائج: أهم نتائجها بأن هناك اكتساب للمفاهيم العلمية من خلال استخدام التفكير البصري المصمم ببيئة الإنترنت.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع دراسة كل من ابراهيم (2023)؛ والمدني (2021)؛ وأكاما وآخرين (2009)؛ ووالش (2000) من حيث المتغير المستقل المتمثل بطريقة التدريس باستخدام استراتيجية عظم السمك في مواد دراسية متنوعة، وفي مراحل دراسية مختلفة، وفي حين اختلف معها من حيث المتغير التابع.

كما اتفق البحث الحالي مع دراسة (السيد، 2018) من حيث المتغير التابع والمستقل ولكنه اختلف معها في خصائص العينة حيث تناولت عينة من تلامذة الصف الثاني الثانوي، في حين استهدف البحث الحالي تلامذة الصف الرابع الأساسي.

كما اتفق البحث الحالي مع دراسة كل من (موسى، 2018)، و(زيدان، 2017)، و(آل سرور والعجمي، 2022)، و(لونجو وآخرون، 2002)، و(جين، 2004) من حيث المتغير التابع وهو تنمية مهارات التفكير البصري، واختلف معها من حيث المتغير المستقل أي الاستراتيجيات المتبعة في تدريس المواد الدراسية المختلفة.

وتميز البحث الحالي في تناوله لأثر استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، الأمر الذي لم تتطرق له أي دراسة سابقة سواء على الصعيد المحلي أم العربي.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في منهجية البحث، وصياغة الفرضيات، وإعداد قائمة ومقياس مهارات التفكير البصري، وتصميم دروس الوحدات الخامسة والسادسة من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي باستخدام استراتيجية عظم السمك، وفي الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وتفسير النتائج.

9- منهج البحث وإجراءاته

9-1: منهج البحث اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي باعتماد القياس القبلي -البعدي لأداة الدراسة على المجموعتين المقارنة والتجريبية نظراً لمناسبة هذا التصميم لاختبار فرضيات البحث.

9-2: مجتمع البحث وعينته

تألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة ريف دمشق. أما **عينة البحث**: فقد تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من تلامذة الصف الرابع الأساسي، من مدرستي (جاك فرعون، وصحنايا الرابعة) للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، التابعة لمديرية التربية في محافظة ريف دمشق في منطقة صحنايا، وذلك للأسباب الآتية:

- إبداء إدارة المدرستين ومعلمات الصف الرابع الأساسي فيهما رغبةً في التعاون مع الباحثة، وتقديم كافة التسهيلات اللازمة لتطبيق أدوات البحث.

- قُرب المدرستين من مكان سكن الباحثة مما ساعد على متابعة إجراءات التطبيق.

- عدد التلاميذ المناسب في كل شعبة صفية حيث تتراوح الأعداد بين (33- 35) تلميذاً وتلميذة.

- تقارب أفراد العينة (التجريبية والمقارنة) من حيث المستويات الاقتصادية والاجتماعية والعمرية، وذلك بعد الرجوع إلى سجلات المدرسة، ومعرفة أماكن سكن التلامذة والمستوى المعيشي في هذه المناطق.

وحرصت الباحثة على أن تمثل كل مدرسة مجموعة واحدة فقط؛ لتفادي انتقال أثر المتغير التجريبي بين المجموعتين في حال احتواء المدرسة الواحدة على المجموعتين معاً.

- بعد ذلك قامت الباحثة بتقسيم المدرستين إلى مجموعتين تجريبية ومقارنة وذلك بكتابة اسميهما على قصاصتين ورقيتين وبطريقة السحب العشوائي التي أسفرت عن تسمية مدرسة (جاك فرعون) للمجموعة التجريبية، ومدرسة (صحنايا الرابعة) للمجموعة المقارنة.

- إعادة طريقة السحب العشوائي على شعب مدرسة (جاك فرعون) والبالغ عددها (6) شعب للصف الرابع الأساسي، إذ تمت كتابة أرقام هذه الشعب على قصاصات ورقية، وسحبت إحداها عشوائياً، ووقع الاختيار على (الشعبة السادسة) لتمثل المجموعة التجريبية، وأختيرت الشعبة (3) من مدرسة (صحنايا الرابعة) بطريقة قصدية لتمثل المجموعة الضابطة؛ وذلك لكون معلمة هذه الشعبة حاصلة على مؤهل علمي: إجازة في معلم الصف ودبلوم تأهيل تربوي، والتي ستقوم بتعليم تلامذة المجموعة المقارنة.

- تم استبعاد التلامذة الراسبين في الشعب التي وقع الاختيار عليها من عينة البحث على الرغم وجودهم في الصف، كي لا يكون أدأؤهم في اختبار البحث متأثراً بخبراتهم السابقة، كما تم استبعاد التلامذة الذين تغيبوا عن قسم كبير من دروس التطبيق وعن تطبيق الاختبار، والذين تركوا أسئلة في المقياس دون إجابة (فاستبعدت أوراقهم)، وذلك فيما يتعلق بكلا المجموعتين التجريبية والمقارنة.

* تكافؤ مجموعتي البحث في مهارات التفكير البصري:

تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في مهارات التفكير البصري، من خلال تطبيق مقياس مهارات التفكير قبلياً (قبل البدء بتطبيق الدروس وفق استراتيجية عظم السمك)، وقد شمل التطبيق مجموعتي البحث (المقارنة، والتجريبية) بهدف تعرّف مستوى امتلاكهم مهارات التفكير البصري، لأن مثل هذه المهارات توجد بقدر معين لدى التلامذة قبل البدء بالتطبيق النهائي، وتم تحديد التكافؤ بين المجموعتين من خلال اختبار صحة الفرضية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين

متوسطي درجات تلامذة المجموعتين المقارنة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير البصري.

لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعتين المقارنة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير ككل، وفي كل مهارة على حدة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين الحسابيين تم استخدام اختبار (T Test) لعينيتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (1) نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين المقارنة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس مهارات التفكير البصري

مهارات التفكير البصري	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
القراءة البصرية	الضابطة	34	1.06	.343	0.376	66	0.708	غير دال
	التجريبية	34	1.03	.300				
التمييز البصري	الضابطة	34	1.21	.410	0.304	66	0.762	غير دال
	التجريبية	34	1.18	.387				
إدراك العلاقات المكانية	الضابطة	34	.26	.448	0.276	66	0.783	غير دال
	التجريبية	34	.24	.431				
تفسير المعلومات	الضابطة	34	.71	.462	0.259	66	0.797	غير دال
	التجريبية	34	.68	.475				
تحليل المعلومات	الضابطة	34	.68	.475	0.253	66	0.801	غير دال
	التجريبية	34	.65	.485				
استنتاج المعنى	الضابطة	34	.62	.493	0.244	66	0.808	غير دال
	التجريبية	34	.59	.500				
	الضابطة	34	4.53	1.187	0.590	66	0.557	

الدرجة الكلية	التجريبية	34	4.35	1.276			غير دال
------------------	-----------	----	------	-------	--	--	------------

يبين الجدول (1) أن قيم (ت) قد بلغت (0.244، 0.253، 0.259، 0.276، 0.304، 0.376، 0.590) عند القيم الاحتمالية (0.557، 0.808، 0.801، 0.797، 0.783، 0.762، 0.706) وهي أكبر من (0.05) وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية، أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين المقارنة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير البصري.

وبالتالي فإن المجموعتين (متكافئتان) فيما بينهما. أي لديهم المستوى نفسه من المهارات.

9-3: متغيرات البحث

المتغير المستقل: طريقة التدريس وفق استراتيجية عظم السمك.

المتغير التابع: مهارات التفكير البصري.

9-4: أدوات البحث

أ- قائمة مهارات التفكير البصري الواجب توافرها في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي من إعداد الباحثة.

ب- تحضير دروس الوحدات الخامسة والسادسة باستخدام استراتيجية عظم السمك

ج- مقياس مهارات التفكير البصري من إعداد الباحثة.

أ- قائمة مهارات التفكير البصري في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي:

الهدف من القائمة: تحديد مهارات التفكير البصري التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي لتكون مادةً لبنود المقياس، ولإعداد هذه القائمة قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي للتفكير البصري، والدراسات السابقة التي تم ذكرها سابقاً، إضافة إلى بعض الدراسات التي تناولت الكتب المدرسية بالتحليل، ومن هذه الدراسات: دراسة (الشلوي، 2017)، و(السلمي، 2020)، و(المقبل والجبر، 2016) وغيرها، وفي ضوء ذلك توصلت الباحثة إلى ست مهارات للتفكير البصري وهي: (التعرف على الشكل ووصفه، والتمييز البصري، وإدراك العلاقات المكانية، وتفسير وتحليل المعلومات، واستخلاص المعنى)، وتم اختيارها لكونها متسلسلة ومناسبة لمحتوى كتاب العلوم

للفص الرابع الأساسي، وللمرحلة العمرية للتلامذة ولما تتيحه للتلميذ من التعرف عليها وقراءتها أولاً ومن ثم تفسيرها وتحليلها وإدراك العلاقات وتمييزها عن غيرها من الصور.

وصف قائمة العمليات في صورتها الأولى: تكونت القائمة في صورتها الأولى من ست مهارات، ولكل مهارة عدد من المؤشرات الدالة على كل منها، مع ترك خانة مفتوحة للملاحظات وإبداء الرأي من إضافة أو حذف أو تعديل أو أي اقتراح آخر.

صدق القائمة: وزعت القائمة الأولى لمهارات التفكير البصري على مجموعة من المحكمين المختصين بالمناهج وطرائق التدريس الملحق (1)، لإبداء آرائهم في مدى شمولية المهارات الواردة في القائمة، ومدى انتماء كل مؤشر للمهارة المقابلة له، وأية المهارات يمكن الاستغناء عنها، وتم تجميع آرائهم، ومن أبرزها: اتفاق معظم آراء المحكمين على مناسبة المهارات المقترحة. - واستبدال "مهارة التعرف على الشكل ووصفه" بمهارة "القراءة البصرية". - تعديل بعض المؤشرات الدالة على بعض المهارات **ومن هذه التعديلات:** استبدال المؤشر من مهارة القراءة البصرية "ملاحظة الشكل أو الصورة أو الخريطة" بالمؤشر الآتي: "وصف محتويات الشكل البصري"، واستبدال المؤشر من مهارة إدراك العلاقات "وجود علاقات في الشكل أو الصورة المعروضة" بالمؤشر الآتي: "تمييز العلاقات والمعلومات في الشكل البصري المعروض"، وإضافة مؤشر لمهارة التفسير "تحديد أسباب ومبررات ظاهرة ما متضمنة في الشكل البصري".

وفي ضوء ما سبق من إجراءات أجريت التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من ست مهارات، واثنى عشر مؤشراً موزعاً على هذه المهارات، الملحق (2).

ب- تحضير الوجدتين الخامسة والسادسة باستخدام استراتيجية عظم السمك من قبل الباحثة: قامت الباحثة بتصميم دروس الوحدة الخامسة، وتتضمن ثلاثة دروس وهي: (الصخور من حولنا، كيف تتغير الصخور؟، قوة الطفو)، ودروس الوحدة السادسة، وتتضمن أربعة دروس وهي: (مصادر الطاقة، تحولات الطاقة، تكيف الكائنات مع بيئاتها، التلوث وإعادة التدوير) من كتاب العلوم للصف الرابع باستخدام استراتيجية عظم السمك، وقد أوردت في الملحق (3) نموذجاً عن أحد الدروس المحضرة وفق هذه الاستراتيجية.

ج- مقياس مهارات التفكير البصري: قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات التفكير البصري بما يتناسب مع تلامذة الصف الرابع الأساسي، وتألف المقياس من (20) بنداً من نوع الاختيار من متعدد موزعاً على ست مهارات هي: (القراءة البصرية، والتمييز البصري، وإدراك العلاقات المكانية، وتفسير المعلومات، وتحليل المعلومات، استنتاج المعنى)، مع مراعاة أن تكون البدائل متساوية في الطول ومتكافئة في التعبير والصياغة العلمية، واعتماد الصور وأشكال ومخططات، وأن تكون مرتبطة بالمحتوى العلمي المعرفي الموجود في الوجدتين المختارتين، وتم ترتيب البنود من المهارة البسيطة إلى الأكثر تعقيداً.

صدق مقياس مهارات التفكير البصري: تحققت الباحثة من صدق المقياس بطريقتين:

1- صدق المحتوى: تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين في قسمي المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم التربوي والنفسي، للتحقق من مدى ملائمة البنود للمجال الخاص بكل منها من جهة، ولإبداء الملاحظات المتعلقة بالصياغة اللغوية والعلمية للبنود وتعديلها من جهة أخرى، وقد اتفق المحكمون على مناسبة البنود لمقياس مهارات التفكير البصري، والحاجة إلى تعديل صياغة بعض البنود لتناسب الخصائص المعرفية والعمرية لتلامذة الصف الرابع، ووضع رموز الإجابة تحت الصور، وتعديل بعض البدائل لتكون مقاربة من الإجابة الصحيحة، واستبدال بعض الصور بما هو أكثر وضوحاً، في ضوء ذلك أجريت التعديلات اللازمة، ولم يشر أي من المحكمين إلى حذف أو إضافة أي بند للمقياس، لذلك بقيت (20) بند، وتم تحديد الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات التفكير البصري، في الوجدتين، والملحق (4) يوضح توزيع أسئلة المقياس حسب الوزن النسبي لمهارات التفكير البصري في مادة العلوم.

2- الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصورته النهائية الملحق (5) على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (35) من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدرسة صحنايا المحدثة بمنطقة صحنايا خارج عينة البحث الأساسية، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمهارة الفرعية التي ينتمي إليها، ومعاملات ارتباط المهارات الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط:

الجدول (2) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير البصري

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.501**	6	.543**	11	.592**	16	.606**
2	.552**	7	.653**	12	.604**	17	.602**
3	.658**	8	.702**	13	.721**	18	.631**
4	.526**	9	.714**	14	.652**	19	.745**
5	.509**	10	.500**	15	.528**	20	.615**

يُلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.500-0.745) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01)، مما يدل على أن بنود المقياس متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (3) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمهارة الفرعية التي ينتمي إليها

القراءة البصرية		التمييز البصري		إدراك العلاقات المكانية	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.549**	5	.562**	10	.537**
2	.602**	6	.589**	11	.639**
3	.679**	7	.692**	—	—
4	.577**	8	.724**	—	—
—	—	9	.738**	—	—
تفسير المعلومات		تحليل المعلومات		استنتاج المعنى	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
12	.624**	15	.550**	18	.663**
13	.753**	16	.637**	19	.772**
14	.691**	17	.630**	20	.633**

يبين الجدول (3) قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمهارة الفرعية التي ينتمي إليها تراوحت ما بين (0.537-0.772) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن بنود المقياس متسقة مع المهارة الفرعية التي ينتمي إليها.

الجدول (4) معاملات ارتباط المهارات الفرعية مع الدرجة الكلية لمقياس التفكير البصري

المهارات الفرعية	الدرجة الكلية
القراءة البصرية	.811**
التمييز البصري	.874**
إدراك العلاقات المكانية	.768**
تفسير المعلومات	.802**
تحليل المعلومات	.770**
استنتاج المعنى	.793**

يُلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط المهارات الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.768-0.874) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن المهارات الفرعية متنسقة مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس وفق الطريقتين الآتيتين:

1- الثبات بطريقة معادلة كودر ريتشاردسون: تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون لأن المقياس ثنائي الدرجة (0,1) لدرجات أفراد عينة البحث السيكمترية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.721-0.869) وتشير إلى درجة ثبات جيدة للمقياس.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حُسب معامل ثبات التجزئة النصفية للمهارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.710-0.847)، وهي معاملات ثبات جيدة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول الآتي معاملات ثبات مقياس المهارات.

الجدول (5) معاملات ثبات المقياس بطريقتي (كودر ريتشاردسون، والتجزئة النصفية)

المهارات الفرعية	عدد البنود	كودر ريتشاردسون	التجزئة النصفية
القراءة البصرية	4	.832	.819
التمييز البصري	5	.841	.822
إدراك العلاقات المكانية	2	.721	.710
تفسير المعلومات	3	.752	.749
تحليل المعلومات	3	.746	.732
استنتاج المعنى	3	.739	.718
الدرجة الكلية	20	.869	.847

أحد عشر: نتائج البحث وتفسيرها:

السؤال الرئيس للبحث: ما أثر استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم؟

لحساب حجم تأثير أو فعالية الاستراتيجية، ويتم ذلك في حالة اختبار t-test من خلال استخدام

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} = n^2 \quad (\text{إيتا}^2) \text{ ويرمز لها } (\eta^2) \text{ وتحسب وفق المعادلة التالية:}$$

$$\eta^2 = \text{إيتا مربع} \quad T^2 = (t\text{-test}) \text{ للتربيع} \quad df = \text{درجة الحرية}$$

وقد استخدم المقياس الآتي لتفسير قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، نقلاً عن (فهيمي، 2005، 485):

الجدول (6) معيار حجم الأثر

حجم الأثر	التقدير
أكثر من 0.5	حجم أثر مرتفع
من 0.3 إلى 0.5	حجم أثر متوسط
أقل من 0.3	حجم أثر ضعيف

وقد تمت الإجابة عن السؤال من خلال الفرضية الأولى التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهارات التفكير البصري.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للمقياس، وتم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مترابطتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (7) نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة

التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهارات التفكير البصري

مهارات التفكير البصري	المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	حجم الأثر	القيمة الاحتمالية	القرار
القراءة البصرية	القبلي	34	1.03	.300	16.308	33	0.89	0.000	دال إحصائياً
	البعدي		3.09	.621					
التمييز البصري	القبلي	34	1.18	.387	25.122	33	0.95	0.000	دال إحصائياً
	البعدي		4.18	.576					
إدراك العلاقات المكانية	القبلي	34	.24	.431	16.925	33	0.90	0.000	دال إحصائياً
	البعدي		1.71	.462					
تفسير المعلومات	القبلي	34	.68	.475	23.685	33	0.94	0.000	دال إحصائياً
	البعدي		2.68	.475					
تحليل المعلومات	القبلي	34	.65	.485	22.038	33	0.94	0.000	دال إحصائياً
	البعدي		2.62	.493					
استنتاج المعنى	القبلي	34	.59	.500	16.316	33	0.89	0.000	دال إحصائياً
	البعدي		2.53	.507					
الدرجة الكلية	القبلي	34	4.35	1.276	54.540	33	0.99	0.000	دال إحصائياً
	البعدي		16.79	1.200					

يبين الجدول (7) أن قيم (ت) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي

والبعدي المباشر لمقياس مهارات التفكير البصري وهي لصالح تلامذة المجموعة التجريبية في القياس البعدي المباشر ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. ويهدف معرفة حجم الأثر هنا استخدم (مربع إيتا لقياس حجم الأثر) فتبين أن قيمته قد تراوحت ما بين (0.89-0.99) وبالعودة إلى الجدول (4) يتبين أنه حجم أثر مرتفع، أي أن استراتيجية عظم السمك نجحت في التأثير على أفراد المجموعة التجريبية بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مخططات عظم السمك أتاحت الفرصة أمام التلامذة للقيام بدور إيجابي في أثناء عمليات التعلم، وجعلتهم محور العملية التعليمية التعلمية، من خلال مشاركتهم في رسم المخططات، ودمج تصوراتهم البصرية الجديدة مع تصوراتهم السابقة في البنية المعرفية لديهم، ومكنتهم من القيام بالعديد من مهارات التفكير من وصف وتحليل واستنتاج ماذا يقول الشكل أو الصورة أو المخطط، إضافةً إلى التجارب والأنشطة وما تتضمنه من صور ومخططات في أوراق عمل التلامذة، وبالتالي ممارسة معظم مهارات التفكير البصري والتدرب عليها، فأصبحوا قادرين على التعرف على الشكل ووصفه، وتمييزه عن غيره من الصور والأشكال البصرية، وتفسير وتوضيح كل مكون من مكونات الشكل البصري المعروض وغيرها من مهارات التفكير البصري. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة السيد (2018) من حيث وجود أثر لاستراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى المجموعة التجريبية.

مناقشة الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين المقارنة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير البصري. للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير البصري، واستخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، والنتائج:

جدول (8) نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين المقارنة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير البصري

مهارات التفكير البصري	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
القراءة البصرية	الضابطة	34	1.12	.327	16.367	66	0.000	دال
	التجريبية	34	3.09	.621				
التمييز البصري	الضابطة	34	1.24	.431	23.853	66	0.000	دال
	التجريبية	34	4.18	.576				

إدراك العلاقات المكانية	الضابطة	34	.44	.504	10.781	66	0.000	دال
	التجريبية	34	1.71	.462				
تفسير المعلومات	الضابطة	34	.74	.448	17.342	66	0.000	دال
	التجريبية	34	2.68	.475				
تحليل المعلومات	الضابطة	34	.74	.448	16.475	66	0.000	دال
	التجريبية	34	2.62	.493				
استنتاج المعنى	الضابطة	34	.76	.431	15.476	66	0.000	دال
	التجريبية	34	2.53	.507				
الدرجة الكلية	الضابطة	34	5.03	1.058	42.862	66	0.000	دال
	التجريبية	34	16.79	1.200				

يبين الجدول (8) أن قيم (ت) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين المقارنة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس مهارات التفكير البصري لصالح تلامذة المجموعة التجريبية ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

وهذا يشير من وجهة نظر الباحثة إلى أن اختلاف دور المتعلم في استراتيجية عظم السمك فهو مشارك فاعل نشط قادر على بناء المعرفة بنفسه وبطريقته الخاصة وفقاً لبنيته المعرفية، منظم لأفكاره ولمخططاته، كما أسهمت في تحسين الاتصال بين المتعلم والمادة العلمية وما تتضمنه من صور ورسوم وأشكال، من خلال تحويل المادة العلمية المكتوبة في الوجدتين المختارتين إلى لغة بصرية، ونمت لديه القدرة على توضيح العلاقات بين العناصر المختلفة الموجودة ضمن الخريطة أو الشكل أو الصورة، وعلى تركيب المعلومات التي تؤدي إلى الخلاصة واستنتاج المعنى والمفاهيم العلمية، وهذا بدوره أسهم في تنمية مهارات التفكير البصري لديه مقارنة بالمتعلم في المجموعة الضابطة التي تعلمت وفق الطريقة التقليدية التي يكون فيها الدور الأساسي للمعلم، وإهمال استخدام الصور والرسوم والمخططات والأشكال التي بدورها تعزز التعلم والفهم المعرفي لديهم، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من إبراهيم (2023)؛ والمدني (2021)؛ وأكاما وآخرين (2009)؛ ووالش (2000) لتي أظهرت فروقاً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهارات التفكير البصري.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهارات التفكير البصري، وتم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مترابطتين:

جدول (9) نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلامذة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لمقياس مهارات التفكير البصري

مهارات التفكير البصري	المقياس البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
القراءة البصرية	المباشر	34	3.09	.621	0.572	33	0.571	غير دال إحصائياً
	المؤجل		3.06	.547				
التمييز البصري	المباشر	34	4.18	.576	0.572	33	0.571	غير دال إحصائياً
	المؤجل		4.15	.500				
إدراك العلاقات المكانية	المباشر	34	1.71	.462	1.000	33	0.325	غير دال إحصائياً
	المؤجل		1.74	.448				
تفسير المعلومات	المباشر	34	2.68	.475	0.000	33	1.000	غير دال إحصائياً
	المؤجل		2.68	.475				
تحليل المعلومات	المباشر	34	2.62	.493	1.000	33	0.325	غير دال إحصائياً
	المؤجل		2.59	.500				
استنتاج المعنى	المباشر	34	2.53	.507	1.000	33	0.325	غير دال إحصائياً
	المؤجل		2.56	.504				
الدرجة الكلية	المباشر	34	16.79	1.200	0.329	33	0.744	غير دال إحصائياً
	المؤجل		16.76	1.075				

يبين الجدول (9) أن قيم (ت) قد بلغت على التسلسل (0.572، 0.572، 1.000، 0.000، 1.000، 0.329) عند القيم الاحتمالية (0.571، 0.571، 0.325، 1.000، 0.325، 0.744) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية، أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهارات التفكير البصري.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود أثر لاستخدام استراتيجية عظم السمك في احتفاظ التلامذة بمهارات التفكير البصري بمرور الزمن، حيث أتاحت لهم ممارسة مهارات التفكير البصري في الحصص الدراسية من خلال رسمهم لمخطط عظم السمك المناسب، والتي تساعد على بقاء أثر المعلومات في الذاكرة لفترة أطول، واستنتاج الأفكار والتعبير عنها، وكذلك في فهم وإدراك العلاقات المنطقية التي تربط المفاهيم العلمية المتضمنة في الصور والأشكال والرسوم المتنوعة، مما أسهم

في زيادة فعالية ربط المعلومات وتخزينها، وملاحظة أعمال زملائهم وتقييمها والإجابة عن أنشطة أوراق العمل المرافقة للدروس، والتفاعل فيما بينهم خلال عمل المجموعات، واستخدامهم من خلالها لأدوات التفكير البصري من صور ورموز ورسوم، ومخططات خرائط التفكير، حيث قاموا بتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة مرتبطة بالمواقف الحياتية، مما أسهم في تنمية مهارات التفكير البصري لديهم، واحتفاظهم بالمعلومات وسهولة استرجاعها.

أثنا عشر: توصيات ومقترحات البحث: في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة ما يأتي:

- تزويد معلمي الحلقة الأولى والمدرسين الاختصاصيين بأدلة توجههم حول كيفية إكساب المتعلمين لمهارات التفكير البصري
- إثراء محتوى مقرر العلوم في كافة المراحل الدراسية بالصور والأشكال والمخططات التي تنمي مهارات التفكير البصري بما يتناسب مع مراحل نمو المتعلمين.
- إقامة دورات تدريبية للمعلمين والمدرسين حول كيفية تطبيق استراتيجية عظم السمك.
- وتقترح الباحثة: - إجراء دراسات لقياس فاعلية استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات مختلفة مثل: التفكير العلمي، التفكير التأملي، حل المشكلات، المهارات الحياتية، التفكير الإبداعي..
- إجراء دراسات لقياس أثر استراتيجيات تدريسية أخرى مثل: الرؤوس المرقمة، البيت الدائري، فكر - زوج - شارك، اخفض يديك، الخريطة الذهنية....إلخ. في تنمية مهارات التفكير البصري، في مواد دراسية مختلفة كالاقتصادية ولصفوف دراسية أخرى مثل الخامس والسادس الأساسي.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

- 1- آل سرور، هديل سعيد عبد الرحمن؛ العجمي، لبنى راشد. (2022). أثر استخدام استراتيجية خرائط التفكير في تدريس مفاهيم الفيزياء لتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية بمصر**، 6(25)، 471-502 .
- 2- إبراهيم، أحمد محمد. (2023). فاعلية استخدام استراتيجية عظم السمك لتدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ الرحلة الإعدادية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، 38 (4)، 23-47.

- 3- أبو جراد، حمدي يونس. (2013). قوة الاختبارات الإحصائية وحجم الأثر في البحوث التربوية المنشورة في مجلة جامعة القدس. مجلة جامعة القدس للأبحاث المفتوحة للأبحاث والدراسات، 14 (2).
- 4- أبو الريش، شيماء محمد خميس. (2014). فاعلية توظيف استراتيجية عظم السمكة في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- 5- أبو القمبز، محمد هشام. (2010). استراتيجيات التفكير (عظم السمك). منتدى الإدارة العامة للتربية والتعليم، نجران.
- 6- بابية، برهان؛ بابية، محمد. (2014). أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة الطائف في مقرر الثقافة الإسلامية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (1).
- 7- البركاتي، نيفين. (2008). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و KWL في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 8- جابر، عبد الحميد. (2003). الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 9- جاد الحق، نهلة عبد المعطي الصادق. (2018). استراتيجية التحليل الشبكي لتنمية مهارات التفكير البصري والحس العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية، 21 (4)، 79-121.
- 10- زيدان، محمد عبد الله. (2017). أثر تكامل استراتيجية شكل البيت الدائري واستراتيجية K.W.L في زيادة التحصيل وتنمية التفكير البصري لدى تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 11- السلمي، فيصل ناعم عويض. (2020). واقع استخدام مهارات التفكير البصري في المرحلة الابتدائية (مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي نموذجاً). المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4 (18)، 603-632.

- 12- السيد، محمود رمضان عزام. (2018). فاعلية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجي لطلاب الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية ومهارات التفكير البصري. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 21 (9)، 109-146.
- 13- شبول، رحاب معروف. (2019). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل وإكساب عمليات العلم في مادة العلوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 14- الشلوي، عبد العالي محمد. (2017). مدى توافر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية المتخصصة*، 6(3)، 243-251.
- 15- الطراونة، محمد حسن. (2014). أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مبحث الفيزياء. *مجلة العلوم التربوية*، المجلد 41 (2)، 798-808.
- 16- فهمي، محمد شامل 2005 الإحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS. معهد الإدارة العامة، الرياض
- 17- الكحلوت، آمال عبد القادر أحمد. (2012). فاعلية توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 18- المدني، فراس محمد. (2021). فاعلية استخدام استراتيجية عظم السمك في تحصيل القواعد النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية*، 22(1)، 316-325.
- 19- موسى، أمير أحمد. (2018). فاعلية خرائط التفكير في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ومهارات التفكير البصري لديهم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية في جامعة بابل*، (39)، 1091-1107.
- 20- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2007). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، المجلدات (1،2،3).
- مراجع البحث باللغة الإنكليزية

- 21- AKAMCA, G. O., ELLEZ, M., HAMURCU, H (2009)- Effects of computer aided concept cartoons on learning outcomes, **Procedia Social and Behavioral Sciences**. Vol (1), 296–301.
- 22- DILCK, G.(2010) - Visual Thinking in teaching history: reading the visual thinking skills of year- old pupils in Istanbul, **International Journal of Pharmacy**, Elementary and Early Years Education. Vol. 38 (3), 22-40.
- 23- JEAN, M.P. (2004) - **Students Using Vsual Thinking to learn Science in a Web Based Environment**. Doctor of Philosophy, Drexel University, Philadelphid.
- 24- LONGO & ET AL. (2002)- Visual Thinking Networking Promotes Problem Solving Achievement for9th Grade Earth Science Students. **Electronic Journal of Science Education**.Vol.7(1), 1-51.
- 25- ROBIN, M. (2006)- Cooperative Learning and thinking maps keys That teach all students to think. **International Conference Thinking Maps**. 13-14july, Incorporated.
- 26- SANTOLI, S. P. (2013)- Visual Arts and Social Studies: Powerful Partnersin Promoting Critical Thinking Skills. **University of South Alabama**. VOl.8(1),117-134.
- 27- WALSH, S. (2000)- The Effect of Using Fish Bone Strategy in Teaching Biology Comparing with the Traditional Methods. **Unpublished Doctorate Dissertation**, University of Virginia.

الملحق (1) أسماء السادة المحكمين للقائمة والمقياس

الرقم	المحكم	الاختصاص	التحكيم
1	أ.د جمال سليمان	المناهج وطرائق التدريس	القائمة والمقياس
2	أ.د جمعة إبراهيم	المناهج وطرائق التدريس	القائمة والمقياس
3	أ.د يحيى العمارين	المناهج وطرائق التدريس	القائمة والمقياس
4	أ.د طاهر سلوم	المناهج وطرائق التدريس	المقياس
5	د. عزيزة رحمة	القياس والتقويم	المقياس
6	د. ابتسام فارس	المناهج وطرائق التدريس	القائمة
7	د. وليم العباس	القياس والتقويم	المقياس

الملحق رقم (2) قائمة مهارات التفكير البصري

المهارة	المؤشرات الدالة على المهارة
القراءة البصرية	- وصف محتويات الشكل أو الصورة المعروضة. - تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصورة.
التمييز البصري	- التعرف على الشكل أو الصورة وتمييزها عن الأشكال أو الصور الأخرى.
إدراك العلاقات المكانية	- تمييز العلاقات والمعلومات في الشكل أو الصورة. - الربط بين عناصر الشكل البصري لتكوين شيء جديد من عناصر معينة في الصورة أو الشكل المعروض. - تحديد التشابهات والاختلاف بينها.
تفسير المعلومات	- شرح كل تفصيل من تفاصيل الشكل البصري المعروض. - تحديد أسباب أو مبررات ظاهرة ما متضمنة في الشكل أو الصورة المعروضة.
تحليل المعلومات	- تحليل الشكل البصري إلى مكوناته الأساسية. - تحديد العلاقات من خلال التركيز على التفاصيل الدقيقة المتضمنة في الشكل أو الصورة المعروضة.
استنتاج المعنى	- استخلاص معاني جديدة من الشكل البصري. - التوصل إلى معلومات ومفاهيم علمية من خلال الشكل أو الصورة المعروضة.

الملحق (3) نموذج تحضير درس وفق استراتيجية عظم السمك

الدرس الأول

عدد الحصص: 3 حصص

الصخور من حولنا

الهدف العام: - التعرف على أنواع الصخور من حولنا.

الأهداف الدراسية: يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن يكون قادراً على أن:

في المجال المعرفي:

1- يصنف الصخور تبعاً لطرائق تكونها.

2- يوضح منشأ الصخور الاندفاعية.

3- يصف حجر الخفان.

4- يقارن بين صخور البازلت والغرانيت.

5- يستنتج منشأ الصخور الرسوبية.

6- يستدل منشأ الملح الصخري.

7- يعرّف الصخور المتحولة.

8- يفسر منشأ الرخام.

9- يقترح استخدامات أخرى لأنواع الصخور المختلفة في حياتنا اليومية.

10- يبدي رأيه في الأهمية الاقتصادية لأنواع الصخور في حياتنا

في المجال المهاري: - يرسم مخططات عظم السمك بالتعاون مع زملائه في مجموعات العمل

- يجمع بعض الصور لأنواع الصخور المختلفة والمتوفرة في بيئته المحلية.

في المجال الوجداني: - يتطوع للمشاركة في إعداد مجلة الحائط المدرسية عليها صور متنوعة

لأنواع الصخور من حولنا. - يتعاون مع زملائه في مجموعات العمل التعاونية.

- يقدر عظمة الخالق على نعمه علينا.

المهارات المتوقعة اكتسابها: الملاحظة- الوصف- الاستنتاج- التصنيف- التمييز- التفسير

المواد والوسائل التعليمية اللازمة:

صور مختلفة تمثل معالم سطح الأرض (من جبال وسهول، صور متنوعة لأنواع مختلفة من

الصخور الرسوبية والاندفاعية والمتحولة، صور مختلفة لصخور رسوبية، بطاقات عليها أشكال

ومخططات خرائط التفكير، عينات لصخور مختلفة من البازلت والگرانيت والرخام والخفان والملح

الصخري، مجسم البركان، مقطع فيديو يبين كيفية حدوث البراكين، جهاز اللابتوب مرفق بجهاز

العرض الضوئي، ، السبورة، أوراق العمل.

استراتيجيات التدريس المتبعة: استراتيجية عظم السمك- مجموعات العمل التعاونية.

إثارة الدافعية للدرس: ينشط المعلم المعرفة السابقة لدى التلامذة من خلال التذكير بالدروس

السابقة وطرح بعض الأسئلة: - عدد الأغلفة المكونة للكرة الأرضية؟

- مم يتكون الغلاف الصخري؟ عدد بعضاً من مكونات القشرة الأرضية؟

ثم يعرض المعلم مجموعة من الصور على السبورة، ويطلب من التلامذة تأمل هذه الصور جيداً،

ويسألهم

- ماذا تشاهدون؟ - هل يوجد شكل واحد

من الصخور؟ عدد بعضاً من أنواعها؟

- ما فائدة هذه الصخور في حياتنا اليومية؟



يتلقى المعلم إجابات التلامذة ويعزز الصحيحة منها ويصوب الخاطئة، ومنه يستنتج مع التلامذة عنوان درس اليوم "الصخور من حولنا"، ثم يكتبه على مخطط عظم السمكة بعد أن يكون قد رسمه على السبورة بالتعاون مع التلامذة، داخل رأس السمكة، ويسألهم: - ما رأيكم أن نقوم برسم 3 مخططات: المخطط (1) عظم السمكة "أنواع الصخور من حولنا". المخطط (2) عظم السمكة "الصخور الاندفاعية"، والمخطط (3) "الصخور الرسوبية والمتحولة". ويستخدم هذه الإجابات كخط أساسي للقيام بأنشطة الدرس.

خطوات تنفيذ أنشطة الدرس: في بداية تنفيذ الدرس يقسم المعلم التلامذة إلى مجموعات تعاونية تتراوح من (4-5) تلامذة ويعطي كل تلميذ في المجموعة رقم من (1-5) وذلك بحسب عدد أعضاء كل مجموعة، ويوزع عليهم أوراق العمل "ورقة العمل رقم (1)". وورقة العمل الخاصة بمخطط عظم السمكة رقم (1).

نشاط (1): يعرض المعلم على التلامذة نماذج مختلفة لعينات من الصخور بواسطة الحاسوب المرفق بجهاز العرض، ويطلب منهم تأملها، ثم يسألهم: - ماذا تشاهدون؟ - كم نوعاً من الصخور شاهدتم؟ - ماذا نسمي هذه الأنواع المختلفة من الصخور؟ - يتلقى المعلم إجابات التلامذة ويعزز الصحيحة ويصوب الخاطئة، ثم يوجههم للعمل في ورقة العمل (1) نشاط (1).... ويتوصل بالمشاركة معهم إلى المخطط الأكثر صحة حول أنواع الصخور من حولنا، ويتم إكمال فروع مخطط عظم السمكة (1) على السبورة من قبل أحد التلامذة وبإشراف المعلم. "انظر مخطط عظم السمكة رقم (1)".

والآن بعد أن تعرفنا أنواع الصخور، هيا بنا لنتعرف كل نوع من هذه الأنواع كل على حدة، ولنبدأ بالصخور الاندفاعية.

نشاط (2): يعرض المعلم مقطع فيديو قصير لمدة 2د بواسطة الحاسوب (يوضح كيفية انفجار بركان وخروج الحمم منه إلى سطح الأرض)، يشاهده التلامذة لتعرف مراحل تشكل الصخور الاندفاعية، ثم يوجههم للعمل في ورقة العمل نشاط (2).. وبعد تنفيذ النشاط يناقش المعلم ما تم التوصل إليه، وعرض بعض النماذج "مخطط عظم السمكة (2)"، فيعزز الصحيحة منها ويصحح الخاطئة، ويتوصل بالمشاركة مع التلامذة إلى المخطط الأكثر صحة حول منشأ الصخور الاندفاعية، ويتم إكمال مخطط عظم

السمك على السبورة وبإشراف المعلم. "انظر مخطط عظم السمك (2)".

نشاط(3): يعرض المعلم نموذج (عينة) لحجر الخفان أمام التلامذة، ويسألهم؟

- هل سبق وشاهدتم مثل هذا الحجر؟ - هل نستخدمه في أثناء الاستحمام؟

- تمنع جيداً في هذه القطعة من حجر الخفان، صف ما تشاهده من حيث اللون والشكل؟ يتلقى

المعلم الإجابات ويعزز الصحيحة ويصوب الخاطئة، ويتوصل بالمشاركة مع التلامذة حول صفات

صخر الخفان ويثبتها على السبورة بالمشاركة معهم على مخطط عظم السمكة (2)، ويتوصل

معهم بعد المناقشة إلى أن هذه الثقوب الموجودة على حجر الخفان ناتجة عن احتباس بعض

فقاعات الغاز أثناء تصلبه.



نشاط(4): يعرض المعلم صوراً مختلفة لصخور (الغرانيت والبازلت

وأخرى لمناطق جنوبي سورية ولمرتفعات البحر الأحمر)،

ويطلب من التلامذة تأمل هذه الصور جيداً،

ثم يسألهم: - ماذا تشاهدون في هذه الصور؟

- عدد المحافظات الموجودة جنوبي سورية؟

- من منكم زار محافظة السويداء؟ وبماذا تشتهر؟ - سمّ أنواع الصخور المنتشرة فيها؟ ما لونها؟

- وكيف تشكلت هذه الصخور؟ - ماذا يحيط بهذه المرتفعات في هذه الصورة؟ وما لونها؟ -

سمّ أنواع الصخور المنتشرة فيها؟



ومن خلال تلقي المعلم لإجابات التلامذة وتعزيز الصحيحة وتصويب الخاطئة، يتوصل معهم إلى

وجود أيضاً أنواع مختلفة من الصخور الاندفاعية ومنها: البازلت والغرانيت ولكل منهما خصائص

تميزه عن غيره، وسنتعرف على هذه الخصائص من خلال إجراء تمثيلية صغيرة، بحيث يخرج

تلميذين أمام باقي التلامذة ويضع كل منهما بطاقة مع صورة على صدره كُتب عليها الغرانيت ويضع التلميذ الآخر بطاقة أخرى كُتب عليها البازلت ثم يقومان بإجراء التمثيلية: التلميذ الأول: أنا صخر الغرانيت لوني وردي بردتُ ببطء وبمعزل عن الهواء وانتشر بكثرة في مرتفعات البحر الأحمر. التلميذ الثاني: أنا صخر البازلت لوني يميل إلى السواد بردتُ بسرعة وبتماس مع الهواء وانتشر بكثرة في جنوبي سورية.. وهكذا يمكن إجراء التمثيلية على باقي تلامذة الصف وعلى شكل ثنائيات... ثم يوجههم المعلم للعمل في ورقة العمل نشاط(4). وبعد تنفيذ النشاط يناقش المعلم ما توصلت إليه المجموعات ويعزز الإجابات الصحيحة ويصوب الخاطئة، ويتوصل بالمشاركة مع التلامذة إلى **أوجه التشابه والاختلاف بين كل من الغرانيت والبازلت** ويتم تثبيتها على السبورة من قبل التلامذة تحت إشراف المعلم على مخطط عظم السمك(2).

نشاط (5): يسأل المعلم التلامذة - في أي فصل نحن الآن؟ - هل تحبون المطر؟ - تخيل إنك قمت برحلة إلى سفوح الجبال في فصل الشتاء وبعد هطول الأمطار وجريان السيول... ماذا تلاحظ على هذه السفوح؟... متوقعة: حبيبات من التراب والصخور الصغيرة. - ثم يعرض المعلم على السبورة صوراً متنوعة لصخور رسوبية مصقولة وأخرى على شكل طبقات



ويسألهم: - برأيكم ما العوامل التي أعطت هذه الصخور أشكالها المختلفة؟ متوقعة: الرياح والأمطار. - ما مصير هذه الحبيبات والفتات من التراب والصخور التي تحملها معها الأمطار والرياح عندما تنتقل من مكان لآخر؟ متوقعة: ترسب وتتجمع فوق بعضها البعض. - إلام تتحول هذه الطبقات المترسبة من الفتات والصخور عبر مرور آلاف السنين؟ يتلقى المعلم الاجابات ويعزز الصحيحة ويصوب الخاطئة... ثم يوجههم للعمل في ورقة العمل نشاط (5).. وبعد الانتهاء من العمل بالمجموعات والمناقشة بين أفرادها، يتوصل معهم إلى كيفية **تشكل الصخور الرسوبية**، وكمثال عنها الملح الصخري، ويثبتها بالمشاركة مع التلامذة على مخطط عظم السمك(3).

نشاط(6): يعرض المعلم صوراً مختلفة لعينات من الصخور المتحولة بواسطة الحاسوب المرفق بجهاز العرض، ويطلب من التلامذة تأمل هذه الصور جيداً، ثم يسألهم؟



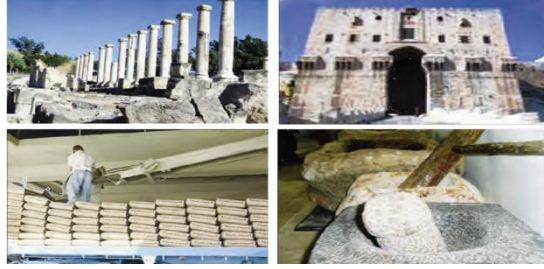
- ماذا تشاهدون في هذه الصور؟ - ما العوامل التي تعرضت لها لتتحول إلى صخور جديدة؟، سمّ هذه الأنواع من الصخور؟ يتلقى المعلم الاجابات ويعزز الصحيحة ويصوب الخاطئة، ثم يوجههم للتفكير والعمل في ورقة العمل نشاط(6)، ثم يناقشهم بما توصلت إليه كل مجموعة حول منشأ الصخور المتحولة، ويتوصل بالمشاركة معهم إلى منشأ الصخور المتحولة، ويثبتها على السبورة على مخطط عظم السمك(3).

نشاط (7): يعرض المعلم مقطع فيديو قصير مدته دقيقتان يتضمن معملاً لصناعة الرخام، ويطلب من التلامذة تأمله جيداً، ثم يسألهم: - ماذا شاهدتم؟- هل سبق لك زيارة معمل لصناعة الرخام؟ - ما نوع صخر الرخام؟

- ما كان نوعه الأساسي قبل أن يتحول إلى رخام؟ "بالاستفادة من معلوماتهم السابقة".
- ما لونه؟ وماذا يصنع منه؟ - ما العوامل التي أثرت على صخر الرخام وحولته، وأضفت عليه هذا التكوين الأصم المتناسك؟ يتلقى المعلم الإجابات ويعزز الصحيحة ويصوب الخاطئة، ثم يوجههم للعمل في ورقة العمل (نشاط 7)، ثم يناقشهم بما تم التوصل إليه، ويتوصل بالمشاركة معهم إلى منشأ الرخام واستخداماته العديدة التي تسهم في تطوير الاقتصاد الوطني، ويثبتها على السبورة بالمشاركة مع التلامذة على مخطط عظم السمك(3).

نشاط(8): يعرض المعلم صوراً متنوعة لاستخدامات أنواعاً من الصخور الرسوبية والنارية والمتحولة، ويطلب من التلامذة تأمل هذه الصور جيداً، ثم يسألهم: ماذا تلاحظون في هذه

الصور؟ - وما فائدة هذه الصخور في حياتنا اليومية؟ - اقترح استخدامات أخرى للصخور
مستعيناً بالصور؟



يتلقى المعلم الاجابات ويعزز الصحيحة ويصوب
الخاطئة، ثم يوجههم للعمل في ورقة العمل نشاط(8)
ثم يناقشهم ويتوصل بالمشاركة معهم إلى استخدامات
الصخور المختلفة، ويثبتها على السبورة بالمشاركة
معهم على مخطط عظم السمك(3).

ورقة عمل رقم (1)

الصف:

اسم المجموعة:

الشعبة:

التنفيذ: جماعي

نشاط (1): -تعاون مع أفراد مجموعتك في تصنيف أنواع الصخور من حولنا تبعاً لطرائق تكونها
مستخدماً ما تعلمته واستنتجته من النشاط في إكمال مخطط عظم السمكة (1) على الورقة
الخاصة به



نشاط (2): من خلال تأملك الصورة المجاورة:

هل تعلم: - ماذا نسمي المواد المندفعة من فوهة البركان؟
وما لونها؟

وما مصدرها؟.....- كيف تكون درجة حرارتها؟.....

- ماذا يحدث لهذه اللحم بعد خروجها إلى سطح الأرض؟ - ماذا شكلت؟..... - ماذا نسمي هذه الصخور التي تشكلت؟.....

تعاون مع زملائك في استنتاج منشأ الصخور الاندفاعية وثبتها على مخطط عظم السمكة (2) على الورقة الخاصة به من خلال المناقشة والتعاون داخل المجموعة.

نشاط (3)- أراد سنجوب استخلاص صفات حجر الخفان، فهل ستساعده في ذلك، تعاون مع أفراد مجموعتك في استنتاج صفات حجر الخفان. ثم ثبتها على مخطط عظم السمكة (2) على الورقة الخاصة به.

نشاط (4): هيا لنساعد صديقنا سنفور في هذا السؤال: - عرفت من قبل أن لكل من البازلت والغرانيت مجموعة من الخصائص تميزهما عن بعضهما البعض- تعاون مع أفراد مجموعتك استخلاص أوجه التشابه والاختلاف بين البازلت والغرانيت وثبيت ذلك على مخطط عظم السمك (2) على الورقة الخاصة بها.



نشاط (5): صديقنا الصغير سنفور يفكر ويتساءل:

كيف تنشأ الصخور الرسوبية؟

- وكيف يتوضع بعضها على شكل طبقات؟

- اقترح أمثلة عن الصخور الرسوبية؟.....

من سيساعد صديقنا سنفور الآن ويرسمها على مخطط عظم السمكة الخاص بها.

نشاط (6): تأمل الصورة المجاورة، وحاول أن تستنتج كيف تحولت هذه الصخور؟ وما العوامل

التي تعرضت لها؟ وهل غيرت من لونها وصفاتها الأساسية؟.....

- ماذا نسمي هذه الصخور؟..... ،



والآن عزيزي التلميذ: استخدم ما تعلمته واستنتجته من

النشاط في إكمال مخطط عظم السمكة (3) على الورقة الخاصة به من خلال المناقشة والتعاون داخل المجموعة لمنشأ الصخور المتحولة.

نشاط (7): - تعلمت سابقاً أن الرخام صخر ولونه

- من خلال تأملك الصور السابقة حاول أن تستنتج العوامل التي أثرت على الرخام



وأضفت عليه هذا التكوين الأصم المتماسك بفعل عاملي وبتأثير

التي تلوه ويستخدم في صناعة و

والآن عزيزي التلميذ: تعاون مع أفراد مجموعتك في إكمال مخطط عظم السمكة المناسبة لمنشأ الرخام وأهميته الاقتصادية.

نشاط (8): يتسأل صديقكم عبقر عن فائدة هذه الأنواع المختلفة من الصخور وعن استخداماتها

في حياتنا اليومية وأهميتها

الاقتصادية لبلدنا.. والآن عزيزي التلميذ:

استخدم ما تعلمته واستنتجته من النشاط

في إكمال مخطط عظم السمكة (3) على

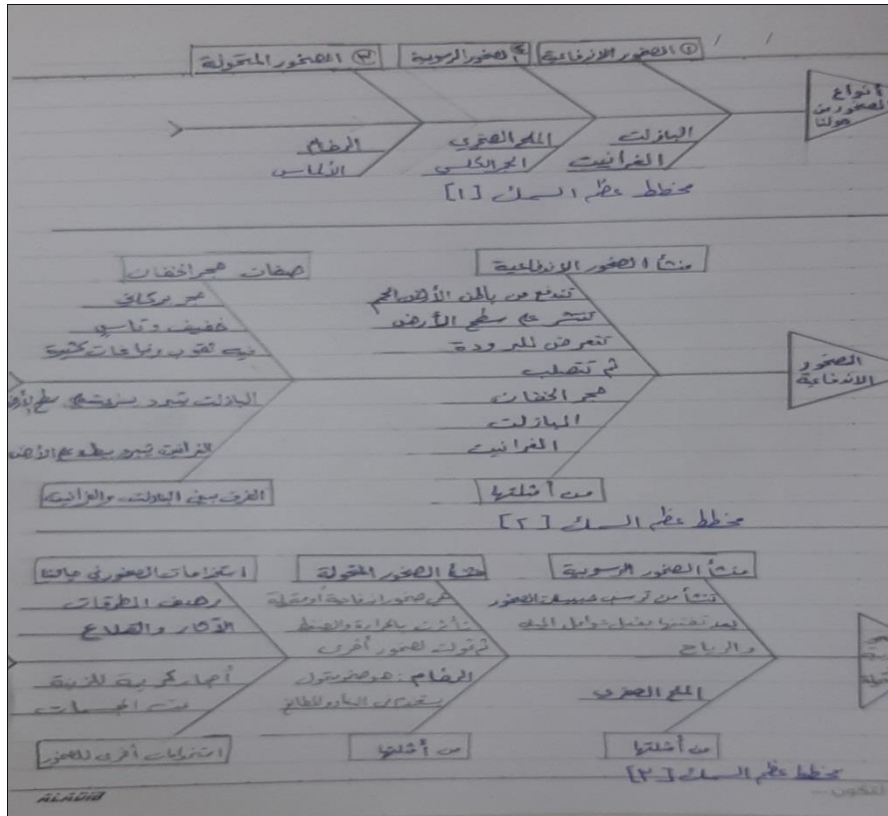
الورقة الخاصة به من خلال المناقشة

والتعاون داخل المجموعة. لاستخراج

استخدامات الصخور مستعيناً بالصور المقابلة.



أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بمحافظة ريف دمشق



مخططات عظم السمك (1،2،3) الخاصة بدرس الصخور من حولنا

الملحق رقم (4) جدول يوضح توزيع أسئلة المقياس حسب الوزن النسبي لمهارات التفكير البصري في مادة العلوم

المهارة	أرقام بنود المقياس	عدد الأسئلة	النسبة المئوية للمهارة
القراءة البصرية	4-3-2-1	4	20.8%
التمييز البصري	9-8-7-6-5	5	25%
إدراك العلاقات المكانية	11-10	2	8.3%
تفسير المعلومات	14-13-12	3	16.6%
تحليل المعلومات	17-16-15	3	16.6%
استنتاج المعنى	20-19-18	3	12.5%
المجموع		20	100%

الملحق رقم (5)

مقياس مهارات التفكير البصري في مادة العلوم

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:



1- توضح الصورة المجاورة نبات:

أ- النيلوفر ب- البلان

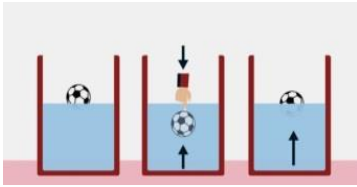
ج- الإيلوديا د- الصبار



2- تشير الصورة المجاورة إلى عملية:

أ- دورة الماء في الطبيعة ب- إعادة التدوير

ج- دورة الصخر د- التصحر



3- تبين الصورة المقابلة مفهوم:

أ- قوة الطفو ب- الانكسار

ج- التلوث د- الغرق

4- تمثل الصورة المقابلة بيئة:

أ- اليابسة ب- الصحراء

ج- المائية د- الغابة



5- أي من الصخور الآتية تشير إلى صخر متحول:

أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بمحافظة ريف دمشق



د



ج



ب



أ

6- واحدة من الصور الآتية تمثل تلوث الهواء:



د



ج



ب



أ

7- أي من الصور الآتية تشير إلى مورد غير متجدد:



د



ج



ب



أ

8- واحدة من الصور الآتية لا تمثل استخدامات الصخور في حياتنا:



د



ج



ب



أ

9- الصورة التي توضح مفهوم المستحاثات هي:



د

ج

ب

أ

10- إن الترتيب الصحيح لمراحل تحول الكائن الحي إلى مستحاثاته هو:



ب- (ب، أ، د)

أ- (د، أ، ب)

د- (أ، د، ب)

ج- (أ، ب، د)

11- يوضح الشكل المقابل العلاقة الطردية بين زيادة قوة الطفو لجسم ما و:



ب- زيادة كثافة السائل

أ- شكل الجسم المغمور بالسائل

د- درجة حرارة السائل

ج- درجة لون السائل



12- تفسر الصورة المجاورة ظاهرة ترسب حبيبات الصخور بفعل عوامل:

أ- الحرارة والضغط الشديدين. ب- الانصهار والتبريد السريع.

ج- احتباس بعض فقاعات الغاز فيها وتصلبها. د- الرياح وهطول الأمطار.

13- تبين الصورة المجاورة إحدى نواتج تحول الطاقة كما في التركيب الضوئي والتي حدثت

بفعل:

أ- تحول الطاقة الضوئية إلى الطاقة الكيميائية.

ب- تحول الطاقة الكيميائية إلى الطاقة الضوئية.

ج- تحول الطاقة الكامنة إلى الطاقة الضوئية.

د- تحول الطاقة الضوئية إلى الطاقة الحركية.



14- تبين الصورة المجاورة القرد، وأطرافه الخلفية أطول من الأمامية، وذيله الطويل ليتكيف

مع:

أ- الجري

ب- الزحف

ج- السباحة

د- التسلق والقفز



15- من خلال تحليلك لمكونات الصورة، فإنها تعبر عن تلوث:

أ- الماء

ب- الهواء

ج- التربة

د- الكائنات الحية



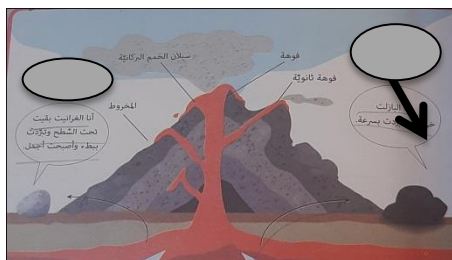
16- يشير السهم في الشكل المجاور إلى:

أ- صخر البازلت

ب- حجر الصوان

ج- حجر الغرانيت

د- حجر الخفان



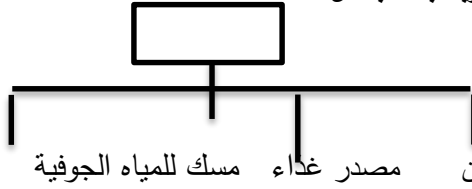
17- من خلال تحليلك لمكونات الصورة المجاورة، فإن الحبار تكيف في بيئته بإطلاقه الحبر من أجل:



أ- التنفس ب- السباحة

ج- الدفاع عن نفسه د- تأمين غذائه

18- يوضح الشكل المجاور فوائد التربة بالنسبة لل:



أ- الإنسان ب- الحيوان

ج- البيئة د- الكائنات الحية

19- تظهر الصورة المجاورة أشجار الصنوبر والسنديان وهي تسعى وراء الضوء بواسطة أغصانها ال:



أ- القصيرة ب- الطويلة والمتفرعة

ج- المتفرعة د- الطويلة

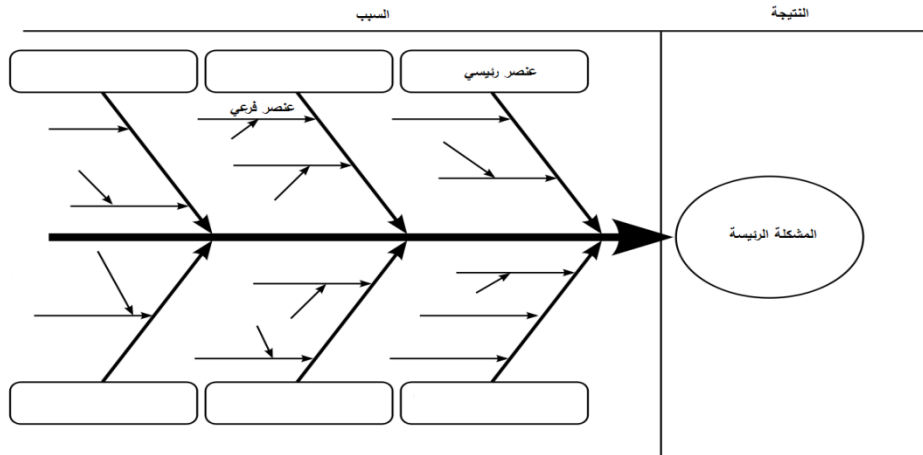
20- نستنتج من الصورة المجاورة أن الطاقة الكهربائية تتحول إلى الطاقة:



أ- الحركية ب- الكامنة

ج- الصوتية د- الحرارية

الملحق (6) مخطط استراتيجية عظم السمك



اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل

-دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة -

الملخص:

يهدف البحث إلى تعرّف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بتصميم استبانة مؤلفة من (5) محاور يندرج تحتها (25) بنداً، وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم تطبيقها على (112) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة، وقد أوضحت النتائج الآتي:

- اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل كانت إيجابية وقد جاءت استراتيجيات التقويم بالتواصل في المرتبة الأولى ثم استراتيجيات التقويم القائم على الأداء ثم استراتيجيات التقويم بالملاحظة، ثم استراتيجيات التقويم الذاتي، وأخيراً استراتيجيات تقويم الأقران.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

وقد قدّم البحث مجموعة من المقترحات في ضوء النتائج أهمها: تضمين الدورات التدريبية التي يتبعها معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتقويم الأصيل وأهميته وأدواته، وزيادة التركيز

في برامج تدريب المعلمين في كليات التربية على التقويم الأصيل واستراتيجياته وأهميته وآلية تصميم أدواته.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات - استراتيجيات التقويم الأصيل - معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

Attitudes of primary school teachers towards the use of authentic assessment strategies

-A field study in the schools of the first cycle of basic education in Al-Qoutifa city

Abstract:

The research aims to identify the attitudes of primary school teachers toward the use of authentic assessment strategies. To achieve the research objective, a descriptive survey approach was used, designing a questionnaire consisting of (5) axes, each containing (25) items. After verifying the validity and reliability of the questionnaire, it was administered to (112) male and female primary school teachers in the city of Qatifah. The results revealed the following:

-Primary school teachers' attitudes toward the use of authentic assessment strategies were positive, with the communicative assessment strategy ranking first, followed by the performance-based assessment strategy, the observational assessment strategy, the self-assessment strategy, and finally, the peer assessment strategy.

-There were no statistically significant differences at the significance level of (0.05) between the average responses of teachers to the questionnaire according to the variable of academic qualification.

-There were no statistically significant differences at the significance level of (0.05) between the average responses of teachers to the questionnaire according to the variable of years of experience.

-There were no statistically significant differences at the significance level of (0.05) between the averages of teachers' responses to the questionnaire based on the training course variable.

The study presented a set of proposals in light of the findings, the most important of which are: including authentic assessment, its importance, and tools in training courses attended by teachers in the first cycle of basic education, and increasing the focus in teacher training programs in colleges of education on authentic assessment, its strategies, importance, and the mechanism for designing its tools.

Keywords: Attitudes - Authentic Assessment Strategies - Teachers of the First Cycle of Basic Education

مقدمة:

يعد التقويم أحد أهم مكونات العملية التعليمية نظراً لدوره البارز في الكشف عن مقدار ما تحقق من أهداف لدى التلاميذ، وبالتالي تحديد مدى نجاح العملية التعليمية أو فشلها، فضلاً عن تأثيره الكبير على باقي المكونات من خلال إعطاء حكم على جودتها وبالتالي الإسهام في تطويرها وتحسينها.

ومن هذا المنطلق أصبح تطوير التقويم ضرورة حتمية خاصة بعد التطورات الكبيرة التي شهدتها المناهج التعليمية، الأمر الذي دفع التربويين إلى تبني اتجاهات حديثة في التقويم تجاري روح العصر من جهة، وتراعي اهتمامات وميول وقدرات التلاميذ من جهة أخرى، ومن بين هذه الاتجاهات يبرز التقويم الأصيل باستراتيجياته وأدواته المتنوعة، إذ يمثل حلاً لتلافي الكثير من السلبيات التي يعاني منها التقويم بمفهومه التقليدي المحصور بالاختبارات الكتابية أو الشفوية، والمقيد بدرجات محددة تعتمد على حفظ التلميذ للمعلومات واستظهارها في يوم الامتحان الأمر الذي يؤدي إلى نسيانها بمجرد اجتيازها، إذ تقوم فكرة التقويم الأصيل على إعطاء التلاميذ مهام واقعية أو قريبة من الحياة

العملية التي يعيشونها، ويطلب منهم اجتيازها، ثم يقوم المقوم بإعطائهم درجات وفق محكات معينة توضح مدى تحقيقهم للأهداف المنوطة بهذه المهام، والمميز في التقويم الأصيل أن المقوم قد يكون المعلم أو قد يكون القرين في الصف، أو حتى التلميذ ذاته من خلال تقويمه لأدائه الذاتي ومدى الإنجاز والنقد الذي حققه، كما أنه يتضمن مجموعة واسعة من الاستراتيجيات التقويمية كالتقويم بالملاحظة والتقويم بالتواصل والتقويم القائم على الأداء وتقويم الأقران والتقويم الذاتي.

وعليه يكون التقويم بديلاً عندما يبنى على نوع الأعمال التي يقوم بها التلميذ بدلاً من استئارة إجابات عن أسئلة والتقويم الحقيقي أو الأصيل أو البديل هو التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان التلاميذ قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة العملية وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة (المنتشري، 2023، 82-83).

وبما أن المعلم هو المسؤول الأول عن اختيار وتنفيذ الاستراتيجيات التقويمية، فإن استخدامه لاستراتيجيات التقويم الأصيل يتوقف على اتجاهاته نحوها ومدى قبوله أو رفضه لها، وذلك انطلاقاً من إيمانه واقتناعه بأهمية هذه الاستراتيجيات والفوائد الكثيرة التي يمكن أن تحققها في العملية التعليمية، وبناءً على ذلك يأتي البحث الحالي لتقصي اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل.

1- مشكلة البحث:

لقد فرضت التطورات الكبيرة التي شهدتها المناهج التعليمية في الجمهورية العربية السورية في الآونة الأخيرة، ضرورة الابتعاد عن أساليب التقويم التقليدية وتبني استراتيجيات حديثة تلائم هذه المناهج وتراعي ميول واهتمامات التلاميذ في آن معاً، وهذا ما تم التطرق إليه في العديد من المؤتمرات التربوية التي أكدت ضرورة الابتعاد عن التقويم التقليدي والانتقال إلى استخدام أساليب جديدة ولعل أبرزها مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في دمشق 27-28 سبتمبر 2019 الذي أوصى باستخدام الأساليب الحديثة في تقويم إنجاز المتعلمين والمرتبطة بالمناهج المطورة، والاستفادة من أنظمة التقويم

المحلية والعالمية وفق معايير الجودة التربوية في مراجعة عناصر العملية التربوية بهدف تحسينها وتجويدها باستمرار .

وهنا يبرز التقويم الأصيل كأهم الاتجاهات الحديثة في التقويم الذي يقوم على ربط التقويم بالواقع وتلافي الكثير من سلبيات التقويم التقليدي، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت التقويم الأصيل، إذ توصلت دراسة النمراوي (2011) إلى أن استراتيجيات التقويم الأصيل تطور ممارسات المعلمين، وتجوّد عملية التعليم والتعلم لديهم، ودراسة بني عودة (2015) التي أثبتت أن التقويم الأصيل يؤدي إلى زيادة تحصيل المتعلمين .

وبالرغم من ذلك فإن الواقع الفعلي في المدارس لا يزال يعاني من ضعف واضح في تبني التقويم الأصيل واستراتيجياته، إذ لاحظت الباحثة خلال إشرافها على جلسات التدريب العملي لطلبة معلم الصف في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أن أساليب التقويم فيها لا تزال تقليدية تعتمد على الاختبارات الكتابية أو ما يعرف بتقويم الورقة والقلم، وهذا ما شكل فجوة حقيقية بين محتوى المنهاج وأنشطته من جهة وتقويمه من جهة أخرى، إذ بدا التقويم فيها غير قادر على مواكبة المناهج المطورة وإعطاء صورة حقيقية لمدى اكتساب التلاميذ للمحتوى المتضمن في هذه المناهج أو درجة تحقيقهم لأهدافها، وخاصة أن المعلمين يكتفون باستراتيجيات التقويم المتضمنة في المنهاج دون بذل أدنى جهد لتطبيق استراتيجيات أخرى أو بناء أدوات قياس وتقويم مغايرة لما هو مألوف ومستخدم .

وللوقوف على المشكلة بصورة أدق قامت الباحثة بدراسة استطلاعية من خلال مقابلة عينة مكونة من (15) من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة في يوم الأحد الواقع في 2025/2/2 لجمع إجاباتهم عن مجموعة من الأسئلة وهي:

ما هو التقويم الأصيل؟ وما أبرز استراتيجياته؟ هل تقوم باستخدام استراتيجيات التقويم الأصيل أثناء العملية التعليمية؟

وقد أبرزت النتائج أن (86.66%) من المعلمين غير قادرين على تحديد ماهية التقويم الأصيل على نحو دقيق، أو ذكر استراتيجياته، على الرغم من معرفتهم المسبقة لبعض المعلومات عن هذه الاستراتيجيات ولكنهم يجهلون أنها تندرج ضمن استراتيجيات التقويم الأصيل، كما أكد (33.33%) فقط من المعلمين أنهم يطبقون أحياناً استراتيجيات التقويم الأصيل.

وبناءً على ما سبق من توصيات المؤتمرات التربوية والدراسات السابقة والملاحظات الشخصية للباحثة ونتائج دراستها الاستطلاعية تكمن مشكلة البحث في ضعف تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم الأصيل وعليه يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل؟

2- أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم بالملاحظة؟
- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم بالتواصل؟
- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم القائم على الأداء؟
- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات تقويم الأقران؟
- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الذاتي؟

3- أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث الحالي من الجوانب الآتية:

1. يعد موضوع البحث استجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة التي تنادي بضرورة الابتعاد عن أساليب التقويم التقليدية واتباع أساليب حديثة تناسب روح العصر .
2. تسليط الضوء على أهمية التقويم الأصيل ومزايا استراتيجياته في تقويم وتجديد العملية التعليمية.
3. يمكن أن تفيد نتائج البحث القائمين على تدريب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أثناء الخدمة في زيادة التركيز على التقويم الأصيل في محتوى الدورات المقدمة من قبلهم.
4. توفير أدوات بحثية تساعد الباحثين الآخرين عند التطرق لموضوع التقويم الأصيل واستراتيجياته.

4- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم بالملاحظة.
- تعرف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل.
- تعرف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء.
- تعرف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية تقويم الأقران.
- تعرف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم الذاتي.
- الكشف عن الفروق في اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي/سنوات الخبرة/ الدورات التدريبية).

5- فرضيات البحث:

يسعى البحث إلى اختبار صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

6- حدود البحث:

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

-**الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة.

-**الحدود الموضوعية:** تم الاختصار على تحديد اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل، وقد تناول البحث (5) استراتيجيات للتقويم الأصيل هي (التقويم بالملاحظة، التقويم بالتواصل، التقويم القائم على الأداء، تقويم الأقران، التقويم الذاتي).

7- مصطلحات البحث:

الاتجاهات:

يعرفها اللقاني والجمال (2003،7) بأنها حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواءً أكانت بالرفض أم بالإيجاب، فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها استجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل بالقبول أو الرفض أو الحياد، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

التقويم الأصيل:

يعرفه مولر (Mueller,2005,2) بأنه نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية ذلك الأداء، وفقاً بمستويات أداء محددة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه عملية منظمة ومستمرة تعتمد على استخدام أساليب تقويم بديلة عن الاختبارات التقليدية لتقويم أداء التلميذ، وذلك من خلال توظيف مهمات تعليمية مفيدة، وذات معنى ودلالة بالنسبة للتلميذ وترتبط بحياته الواقعية، يندمج فيها ويقوم أدائه عليها ذاتياً وفقاً لمحكات محددة مسبقاً للحكم على الأعمال.

استراتيجيات التقويم الأصيل:

هي الاستراتيجيات التي تعكس أداء التلميذ وتقيسه في مواقف حقيقية، وهي خمس استراتيجيات رئيسية هي: التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الورقة والقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات (الزبيدي،2018،6).

وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها مجموعة من الإجراءات والطرائق والأساليب والأدوات المنظمة التي يستخدمها معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتقويم تلاميذه من خلال تكليفهم بمهام تعكس قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مواقف حقيقية أو قيامهم بأعمال يظهرون من خلالها مدى إتقانهم لما اكتسبوه من مهارات.

معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: معلمي الصف في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين يدرّسون المواد التعليمية للتلاميذ في الصفوف من الأول وحتى السادس الأساسي.

الإطار النظري:

1- مفهوم التقويم الأصيل وأهميته:

تتعدد مسميات التقويم الأصيل نظراً لحدثة هذا المصطلح، ومن أبرز هذه المسميات: التقويم الشامل، التقويم الحقيقي، التقويم البديل، التقويم الواقعي، ويعرفه المنتشري (2023، 85) بأنه عملية منظمة ومستمرة تعتمد على استخدام أساليب تقويم بديلة عن الاختبارات التقليدية، لتقويم أداء الطالب بتوظيف ما تعلمه من خبرات سابقة مع خبرات جديدة في مواقف معينة يقوم فيها بإنجاز المهام بشكل فعلي ونشط.

ويعرفه سلام (2015، 99) بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى واسع من المهارات من خلال عملية مستمرة يشترك فيها المعنيون للحكم على مستوى تقدم المتعلم باتباع استراتيجيات غير تقليدية تركز على توظيف المعرفة وأداء المهارات، وتتطلب أداء مهام معينة تؤدي بشكل عملي مرتبط بواقع الحياة.

وفي هذا السياق يرى العنزي (2021، 304) أن التقويم الأصيل يركز على أداء المتعلم، وتقدمه نحو تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، وليس التركيز على الدرجة التي يحصل عليها ومن ثم فهو يهتم بجوهر التقويم وليس شكله.

ومن خلال ما سبق يتضح أن التقويم الأصيل يمثل في جوهره خروجاً عن النمط المألوف من التقويم والمحصور في الاختبارات التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار إلى أنماط أخرى للتقويم تقوم بالدرجة الأولى على إعطاء التلاميذ مهام واقعية أو قريبة من حياتهم العملية وملاحظة أدائهم خلالها من خلال مجموعة من الأدوات التقييمية المرتبطة بهذا النوع من التقويم.

وقد تطرقت العديد من الأدبيات التربوية السابقة لأهمية التقويم الأصيل، ولعل أبرزها ما جاء في (المساعد، 2012، 32) و (الحوالدة، 2017، 41):

-متابعة التطور الحادث في مستوى المتعلمين أول بأول، وتحديد مستوى تقدمهم وتحقيقهم للأهداف التعليمية المنشودة.

-تمكين المعلمين من الكشف الحقيقي عن مستويات المتعلمين وقدراتهم التحصيلية.

-إعطاء صورة شاملة ومنكاملة عن المتعلم عند انتقاله من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى.

-مراعاة أنماط التعلم وتنمية الاتجاهات الإيجابية، لأنه يقوم على مهام مرتبطة بحياة المتعلم.

-تفعيل دور الآباء وجعلهم أكثر نشاطاً وفاعلية لأنهم يجدون في التقويم الأصيل صورة واضحة عن تقدم أبنائهم وإمكانياتهم الحقيقية.

-مناسبتة لتقويم المهارات التي يصعب قياسها بواسطة التقويم التقليدي.

-إتاحة الفرصة المناسبة للمعلم لمعرفة صعوبات التعلم الأكاديمية وتشخيصها ومحاولة اقتراح الخطط العلاجية المناسبة لها.

-حث المتعلم على توجيه مهاراته بما يخدم هذه المعايير والإسهام في تخفيف القلق لديه، وإعطائه دوراً نشطاً في تقييم ذاته.

ومن خلال ما سبق تتضح الأهمية الكبرى للتقويم الأصيل كأحد برز استراتيجيات التقويم الحديثة التي تتفادى سلبيات التقويم التقليدي الذي يؤدي إلى خلق جو من التوتر والخوف والقلق، بالإضافة إلى الاهتمام بجانب واحد وقياسه لدى التلميذ وهو الجانب المعرفي، والانتقال إلى تقويم أكثر شمولية يعنى بجميع جوانب تعلم التلميذ المعرفية والوجدانية والمهارية والاجتماعية.

2- استراتيجيات التقويم الأصيل:

ينصوي التقويم الأصيل على مجموعة من الاستراتيجيات التي يتم توظيفها بناءً على الأهداف والمخرجات التعليمية المراد تحقيقها، ويمكن ذكر أبرزها على النحو الآتي:

- استراتيجيات التقويم القائم على الأداء: يتطلب التقويم القائم على الأداء من التلميذ أن يوضح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، ولهذه الاستراتيجية مجموعة من الفعاليات منها العرض التوضيحي، الحديث، المحاكاة، المناقشة، المناظرة، المعرض، والتقديم (المنتشري، 2023، 19).

- استراتيجيات التقويم القائم على الذات (التقويم الذاتي): يعرفها سلام (2007، 230) بأنها طريقة لجمع البيانات من الطالب نفسه حول مستويات أدائه التي تقتضي أن يصدر أحكاماً تتعلق بأدائه من خلال نشاط عقلي تأملي يمارسه حول محكات هذا الأداء ومعايير ومستوياته وقواعد تقديرها.

وترى العلوي وحاجي (2023، 108) أن هذه الاستراتيجية تجعل الطالب نشيطاً لا يخاف من المبادرة أو المشاركة في أثناء الحصة أو خارجها، وتشمل استراتيجية مراجعة الذات مجموعة من الأنشطة وهي تقويم الذات ويوميات الطالب وملف الطالب.

- استراتيجيات التقويم بالتواصل: تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلاً عن التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات، إن وعي المعلمين ما تضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات

(المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتائج التعليمية للطلبة، وفقاً لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكن الطلبة من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يسهمان في تشخيص حاجاتهم، مما يعزز من قدراتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكانياتهم وتطورها (الرباع، 2019).

-استراتيجية التقويم بالملاحظة: عرفها تمام وصلاح (2016، 433) بأنها عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو الطالب بهدف مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل امتلاك معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره.

ويذكر الزعبي (2019) أن التقويم المعتمد على الملاحظة يمر بعدة خطوات، هي: تحديد الهدف من التقويم بالملاحظة، وتعيين النتائج المراد ملاحظتها، وتخصيص الإجراءات والمهام المخطط لها، ومؤشرات الأداء، وترتيب جميع هذه الخطوات وفق تسلسل منطقي، ومن ثم تصميم أداة تقويم (سلم تقدير، قوائم شطب، سجل قصصي) لهذه الممارسات والمؤشرات.

-استراتيجية تقويم الأقران: ويكون من خلال قيام المتعلمين بتقييم الأعمال والإنتاج لنظرائهم من خلال تبادل المهام والأعمال لكل منهم، ثم يقوم كل واحد منهم بتقويم عمل الآخر، مما يسمح للمتعلم بالمشاهدة والمناقشة الجماعية والقدرة على إصدار الأحكام على الأعمال الأخرى للقرين (أبو حميد، 2013، 19).

ومما سبق يتضح تعدد وتنوع الاستراتيجيات التي تتصوي تحت التقويم الأصيل، واختيار المعلم لأحداها أو بعضها دون أخرى يعتمد على مجموعة من العوامل أهمها طبيعة الدرس ومحتواه وأهدافه من جهة وخصائص واهتمامات وقدرات التلاميذ من جهة أخرى، مع ضرورة التنوع في هذه الاستراتيجيات حتى يتم ضمان إبعاد الملل والرتابة عن التلاميذ والدروس التعليمية.

3- أدوات التقويم الأصيل:

تشير العديد من الدراسات إلى أن هناك أدوات متعددة ومتنوعة للتقويم الأصيل، يتم توظيفها بحسب الأهداف والاستراتيجيات المتبعة، ويمكن ذكر أبرزها وأكثرها شيوعاً بما يلخصها أبو عرار وأبو عرار (2021، 739-740) على النحو الآتي:

- **قائمة الرصد/ الشطب:** هي قائمة الأفعال التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء التنفيذ، أو قائمة من الخصائص التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء ملاحظتها، وتشمل هذه القائمة على السمات والمكونات أو العناصر أو التصرفات التي يجري تقديرها، إذ يقوم المعلم أو المتعلم نفسه بملاحظة هذه المكونات أو السلوكيات أثناء تنفيذ المهام التعليمية، وبعدها يجري تقدير درجة الرضى عن السلوك أو المكون بـ (نعم أو لا)، أو (صح أو خطأ) أو (موافق أو غير موافق).

- **سلالم التقدير:** تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يوضح إلى أي مدى يتمكن الطلبة من إجادتها، وذلك اعتماداً على تدريب يتكون من عدة مستويات، ويمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها.

- **سجل وصف سير التعلم:** هو سجل منظم يكتب فيه الطالب مع مرور الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها خلال فترة زمنية من مسيرته التعليمية، وتكمن أهمية هذا السجل كون أنه يتيح للمعلم فرصة اكتشاف آراء الطلبة واستجاباتهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة، ولكن يعتمد نجاح المعلم في تطبيق هذه الأداة على مدى مقدرة على خلق بيئة آمنة تشجع الطلبة على التعبير بحرية عما يجول في خواطرهم دون خوف من التأثيرات السلبية على درجة تحصيلهم الدراسي.

-**السجل القصصي:** هو عبارة عن وصف قصير من المعلم ليسجل ما يفعله المتعلم لأنه يتطلب وقتاً لكتابته ومتابعته وتفسيره، كما يجب على المعلم أن تكون أحكامه موضوعية عندما يدون ملاحظاته في السجل القصصي، وأن يكون مستعداً للكتابة في أي وقت لأن المتعلمين يظهرون دلالات على النمو والتطور في لحظات غير متوقعة.

-**ملف الإنجاز:** عبارة عن ملف خاص بتجميع عينات من أعمال المعلم أو الطلاب يتم جمعها على فترات زمنية معينة، بحيث تعكس هذه العينات محتوى بعض المواد التي تمت دراستها، ومقالات، وواجبات، وحلول لمشكلات، ومشروعات، وتمارين.

ومما سبق يتضح تعدد الأدوات التي يمين استخدامها ضمن استراتيجيات التقويم الأصيل وهذا يتبع بالدرجة الأولى الاستراتيجية التي يعتمد عليها المعلم، وما يناسبها من أدوات، بالإضافة إلى مهارته وكفاءته الخاصة في تصميم وبناء هذه الأدوات وتطبيقها بصدق وموضوعية.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

-دراسة البخيت (2021) في سورية بعنوان: درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التقويم الأصيل.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التقويم الأصيل، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة بمقياس لمهارات التقويم الأصيل مكون من ثلاث مهارات للتقويم الأصيل، وقد تم تطبيقه على (50) معلماً، وأبرزت النتائج أن درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التقويم الأصيل كانت متوسطة بنسبة (67%)، حيث مهارة التقويم القائم على الأداء جاءت بدرجة مرتفعة، ثم مهارة تقويم الأقران بدرجة متوسطة، وأخيراً مهارة التقويم الذاتي بدرجة منخفضة.

-دراسة المرعي (2023) في سورية بعنوان: درجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظره ووجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظره ووجهة نظر الموجهين التربويين، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (46) معلم ومعلمة و (15) موجهاً وموجهة تربوية، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم وبدرجة متوسطة من وجهة نظر الموجهين التربويين.

-دراسة المنتشري (2023) في مصر بعنوان: واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل في مرحلة الصفوف الأولية بمدارس محافظة القنطرة من وجهة نظر المعلمين وللمشرفين.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل في مرحلة الصفوف الأولية بمدارس محافظة القنطرة وأهمية هذه الاستراتيجيات من وجهة نظر المعلمين وللمشرفين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (305) معلماً و (6) مشرفين تربويين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل في مرحلة الصفوف الأولية بمدارس محافظة القنطرة كانت بدرجة (موافق)، وكذلك جاءت أهمية استخدام التقويم البديل بدرجة (موافق).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

-دراسة كاليסקان وكاسيكي (Caliska & Kasikcki, 2010)، هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لأدوات التقويم الأصيل في مادة الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة،

ولتحقيق لك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واعتمد الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد طبقت على عينة مكونة من (218) معلماً، وأبرزت النتائج أن المعلمين ما يزالون يركزون على التعليم التقليدي مثل اختبارات الاختيار من متعدد والنهاية المفتوحة، وهناك ضعف في استخدام أدوات التقويم الأصيل.

-دراسة برمول ونفورد (Bramwell & Rainford,2014) هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل في صفوف البيولوجيا للمستوى المتقدم على المهارات المعرفية لدى الطالب وأثرها على مفاهيم علم الأحياء، تم استخدام المنهج التجريبي واختبار قبلي وبعدي، وقد تكونت العينة من (106) طلاب و (8) مدرسين، بينما تمثلت أدوات الدراسة باختبار المهارات البيولوجية المعرفية والمقابلات والوثائق الشخصية للطلاب، وأظهرت النتائج أن استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل في صفوف البيولوجيا للمستوى المتقدم تحقق مكاسب في المهارات المعرفية تفوق تلك التي يمكن تحقيقها في الصفوف التي تستخدم الطرائق التقليدية في التقويم.

-دراسة آنا وأنيثا (Anna & Anetta,2019) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: دور التقويم الأصيل في تطوير هوية وكفاءات قيادية أصيلة.

هدفت الدراسة إلى تعرف كيفية تطبيق التقويم الأصيل الذي يمكن أن يساعد في تطوير كفاءات قيادية حقيقية. تم استخدام المنهج الكيفي، أما أداة البحث فتمثلت في المقابلة التي أجريت على (24) طالباً، وكشفت الدراسة أن التقويم الأصيل المصحوب بالتأمل الذاتي لم يعزز فقط قبول الطلاب للنظريات وتحسين مهاراتهم القيادة، بل ساعدهم على تطوير عناصر مفهوم الذات، وأظهرت النتائج أن التقويم الأصيل يمكن أن يساعد الطلاب في تطوير فهمهم الذاتي ومصادقيتهم كقادة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

-يتشابه البحث الحالي مع دراسة المنتشري (2023) في الهدف إلى تعرف اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التقويم الأصيل، بينما اتجهت معظم الدراسات السابقة إلى تعرف واقع أو درجة استخدام المعلمين لهذه الاستراتيجيات كدراسة المرعي(2023) ودراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliska & Kasikcki,2010)، أما دراسة البخيت (2021) فاتجهت إلى دراسة درجة امتلاك المعلمين لمهارات التقويم الأصيل.

-يتشابه البحث الحالي مع دراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliska & Kasikcki,2010) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، في حين يختلف عن باقي الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي كدراسة المرعي(2023)، ودراسة بخيت(2021)، أو المنهج الكيفي كدراسة أنا وأنيثا (Anna & Anetta,2019)، أو الوصفي التحليلي كدراسة المنتشري (2023)، أو التجريبي كدراسة برمول ونفورد (Bramwell & Rainford,2014).

-يتشابه البحث الحالي مع دراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliska & Kasikcki,2010)، ودراسة المرعي(2023)، ودراسة المنتشري (2023) في الاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة، بينما يختلف مع كل من دراسة أنا وأنيثا (Anna & Anetta,2019) التي استخدمت المقابلة، ودراسة بخيت(2021) التي استخدمت مقياس، ودراسة برمول ونفورد (Bramwell & Rainford,2014) التي استخدمت الاختبار.

وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة والجانب النظري للبحث، وتصميم أداة البحث، واختيار المنهج المناسب والأساليب الإحصائية اللازمة.

10- إجراءات البحث الميدانية:

أولاً: منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، الذي يتميز بتشخيص ظاهرة ما وجمع البيانات وتقرير حالتها كما هي في الواقع، ويعتبر أحد أهم مناهج البحث وأكثرها شيوعاً (المحمودي، 2019)، حيث يعد هذا المنهج من أفضل المناهج التي تناسب طبيعة البحث وهدفه الرامي إلى دراسة اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة والبالغ عددهم /200/ معلماً ومعلمة حسب الدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التربية في ريف دمشق لعام /2024-2025/، أما عينة البحث فقد تكوّنت من /112/ معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة، أي ما يمثل /56%/ من حجم المجتمع الأصلي، وتم سحبهم بطريقة عشوائية بسيطة، والجدول الآتي يوضح خصائص أفراد عينة البحث:

الجدول (1): توزع أفراد العينة على متغيرات البحث:

المتغير	المستويات	العدد
المؤهل العلمي	شهادة ثانوية	36
	إجازة جامعية	55
	دراسات عليا	21
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	40
	5-10 سنوات	35

37	أكثر من 10 سنوات	
93	اتبع دورة تدريبية	الدورات التدريبية
19	لم يتبع دورة تدريبية	
112	العدد الكلي	

ثالثاً: تصميم أدوات البحث: تتمثل أداة البحث في:

-استبانة الاتجاهات نحو استراتيجيات التقويم الأصيل: وقد قامت الباحثة بإعداد الاستبانة وفق الآتي:

1- تحديد الهدف من الاستبانة: تم إعداد الاستبانة لتعرّف اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل.

2- مصادر إعداد الاستبانة: تم تصميم الاستبانة استناداً لبعض الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التقويم الأصيل كدراسة المرعي (2023) ودراسة بخيت (2021) ودراسة المنتشري (2023) ودراسة الزعبي (2013).

3- الصورة الأولية للاستبانة: تتكون الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين:

القسم الأول يشتمل على البيانات الأساسية لأفراد العينة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، أما القسم الثاني يتكون من محاور الاستبانة الخمسة (استراتيجية التقويم بالملاحظة- استراتيجية التقويم بالتواصل- استراتيجية التقويم القائم على الأداء- استراتيجية تقويم الأقران- استراتيجية التقويم الذاتي) ويندرج تحت هذه المحاور (25) عبارة فرعية، وقد تم اعتماد على مقياس ليكرت الثلاثي المتدرج (موافق- محايد- غير موافق) وقد تم التحقق من صدقها وثباتها وفق الآتي:

أ- صدق الاستبانة:

-**صدق المحتوى:** تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقة صدق المحتوى من خلال عرضها على (5) من المحكمين المختصين في كلية التربية بجامعة البعث، بغية تحديد مدى مناسبة الاستبانة لتحقيق الهدف من البحث، والدقة اللغوية للعبارات، وقد تمثلت أبرز التعديلات بإعادة صياغة بعض العبارات كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (2) أمثلة عن تعديلات السادة المحكمين على عبارات الاستبانة:

العبرة قبل التعديل	العبرة بعد التعديل
ينمي التقويم بالتواصل مهارات التواصل لدى التلاميذ	ينمي التقويم بالتواصل مهارات التواصل بشقيها اللفظية وغير اللفظية لدى التلاميذ
يحقق التقويم بالملاحظة شمولية التقويم	يقيس التقويم بالملاحظة الجوانب الوجدانية والمهارية التي لا يمكن قياسها بالاختبارات التقليدية
يساعد التقويم الذاتي التلاميذ على مراجعة أدائهم	يساعد التقويم الذاتي في تنمية مستوى التفكير الناقد لدى التلاميذ
يحقق التقويم بالملاحظة التعلم ذو المعنى للتلاميذ	يوفر التقويم بالملاحظة إمكانية انتقال أثر التعلم من خلال ملاحظة التلاميذ في مواقف واقعية أو قريبة من الواقع

-**الصدق البنوي:** تم التحقق من الصدق البنوي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (20) معلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعلم الأساسي في مدينة القطيفة من خارج عينة البحث، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، واستخدمت الباحثة لذلك برنامج spss.

الجدول (3): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.70	6	**0.76	11	**0.84	16	**0.69	21	**0.77
2	**0.55	7	**0.61	12	**0.73	17	**0.71	22	**0.75
3	**0.56	8	**0.62	13	**0.70	18	**0.71	23	**0.62
4	**0.59	9	**0.51	14	**0.69	19	**0.66	24	**0.69
5	**0.65	10	**0.77	15	**0.66	20	**0.59	25	**0.53

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين (0.51 و 0.84) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (4): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة:

رقم العبرة	معامل الارتباط	رقم العبرة	معامل الارتباط	رقم العبرة	معامل الارتباط	رقم العبرة	معامل الارتباط	رقم العبرة	معامل الارتباط
1	**0.72	6	**0.79	11	**0.88	16	**0.73	21	**0.76
2	**0.58	7	**0.68	12	**0.73	17	**0.75	22	**0.72
3	**0.55	8	**0.65	13	**0.72	18	**0.74	23	**0.64
4	**0.60	9	**0.53	14	**0.73	19	**0.65	24	**0.72
5	**0.63	10	**0.80	15	**0.64	20	**0.60	25	**0.59

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة تتراوح ما بين (0.53 و 0.88) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (5) معاملات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها:

المحاور	معاملات الارتباط
استراتيجية التقويم بالملاحظة	**0.88
استراتيجية التقويم بالتواصل	**0.85
استراتيجية التقويم القائم على الأداء	**0.84

استراتيجية تقويم الأقران	**0.90
استراتيجية التقويم الذاتي	**0.87

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى الصدق البنوي للاستبانة.

ب- ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (6) معاملات ثبات الاستبانة ككل ومحاورها الفرعية:

المحاور	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
استراتيجية التقويم بالملاحظة	5	0.87	0.85
استراتيجية التقويم بالتواصل	5	0.88	0.86
استراتيجية التقويم القائم على الأداء	5	0.86	0.84
استراتيجية تقويم الأقران	5	0.90	0.87
استراتيجية التقويم الذاتي	5	0.91	0.88
الاستبانة ككل	25	0.97	0.94

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية كانت مقبولة ودالة إحصائياً، وهو مؤشر إلى إمكانية ثبات النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلال الاستبانة.

4- الصورة النهائية للاستبانة:

قامت الباحثة بترتيب عبارات الاستبانة بصورتها النهائية وأصبحت جاهزة للاستخدام بعد إجراء التعديلات عليها تبعاً لملاحظات المحكمين، حيث أصبحت تتألف من (5) محاور رئيسية يندرج تحتها (25) عبارة فرعية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (7) توزع عبارات استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل على محاورها:

المحاور:	عدد العبارات	أرقام العبارات
استراتيجية التقويم بالملاحظة	5	5-1
استراتيجية التقويم بالتواصل	5	10-6
استراتيجية التقويم القائم على الأداء	5	15-11
استراتيجية تقويم الأقران	5	20-16
استراتيجية التقويم الذاتي	5	25-21
الاستبانة ككل	25	25-1

وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت ثلاثي (موافق - محايد - غير موافق)، بحيث تقدر الدرجات في العبارات وفق الآتي: غير موافق: درجة واحدة - محايد: درجتان - موافق: (3) درجات.

وبذلك تصبح أدنى درجة في الاستبانة = $25 \times 1 = 25$ ، أما أعلى درجة في الاستبانة = $25 \times 3 = 75$

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم الاعتماد على برنامج Spss لتحليل النتائج إحصائياً، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة.
2. الأوزان النسبية لإجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة، وفق القانون الآتي: المتوسط الحسابي $3 \div 100$
3. معامل الارتباط (R) لحساب الصدق البنيوي للاستبانة.
4. معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات الاستبانة.
5. اختبار T-test للمجموعات المستقلة لتعرف دلالة الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.
6. اختبار One-Way Anova لتعرف دلالة الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

11- نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: الإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل؟

- للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة ككل ، وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:
- حساب المدى، وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة ($3-1=2$)
 - حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في الاستبانة ($3 \div 0.66 = 0.66$)
 - إضافة طول الفئة لأصغر قيمة في الاستبانة ($1+0.66=1.66$).

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية للإجابات على عبارات الاستبانة وفق الجدول الآتي:

الجدول (8) تقدير الإجابات على الاستبانة:

المستويات	المتوسطات	الاتجاه
المستوى الأول	1.66-1	سلبي
المستوى الثاني	2.33-1.67	محايد
المستوى الثالث	3-2.34	إيجابي

وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة ككل:

الاستبانة	الاتجاهات	نحو	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير
استراتيجيات التقويم الأصيل			2.61	0.18	87%	إيجابي

يتضح من الجدول (9) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على الاستبانة ككل (2.61) هو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة المنتشري (2023) ودراسة المطرفي (2015) ودراسة بني خالد (2018) التي أكدت جميعها الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو استراتيجيات التقويم الأصيل.

ويمكن أن يعود ذلك إلى السلبات الكثيرة التي تحملها استراتيجيات التقويم التقليدية التي تقوم على الامتحانات التقليدية وعجزها عن تقديم صورة حقيقية ومنكاملة عن مدى تطور التلميذ ودرجة تحقيقه

للأهداف المطلوبة، وهذا ما عزز الوعي لدى المعلمين بضرورة تبني استراتيجيات التقويم الأصيل التي تعمل على تلافي كثير من سلبيات التقويم التقليدي من خلال ربط التقويم بالأداء من ناحية وبحياة التلميذ الواقعية من ناحية أخرى، فضلاً عن التطوير المستمر والمتسارع الذي شهدته المناهج التعليمية في الجمهورية العربية السورية، الأمر الذي فرض على المعلمين اتباع استراتيجيات تقويمية حديثة تواكب هذا التطوير وتجاريه وقد احتل التقويم الأصيل مكانة بارزة بين هذه الاستراتيجيات وذلك بفضل التنوع والغنى الذي يتمتع به في أدواته وأساليبه وإجراءاته والتي أضفت عليه طابعاً من المرونة جعل التقويم الأصيل يناسب غالبية المواد التعليمية ويراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في آن معاً وهذا ما جذب المعلمين إليه وعزز اتجاهاتهم الإيجابية نحو استخدام استراتيجياته.

ثانياً: الإجابة عن أسئلة البحث الفرعية:

السؤال الفرعي الأول: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم بالملاحظة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجيات التقويم بالملاحظة، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد

العينة على عبارات محور استراتيجيات التقويم بالملاحظة:

الرقم	العبارات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
1	يعطي التقويم بالملاحظة معلومات أكثر دقة عن مدى تحقق الأهداف المرجوة لدى التلاميذ	2.60	0.49	86.66%	3	إيجابي

2	يراعي التقويم بالملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ	2.58	0.49	%86	5	إيجابي
3	يقيس التقويم بالملاحظة الجوانب الوجدانية والمهارية التي لا يمكن قياسها بالاختبارات التقليدية	2.68	0.46	%89.33	1	إيجابي
4	يوفر التقويم بالملاحظة معايير ثابتة للحكم على أداء التلاميذ ومدى تحقيقهم للأهداف المرجوة	2.59	0.49	%86.33	4	إيجابي
5	يوفر التقويم بالملاحظة إمكانية انتقال أثر التعلم من خلال ملاحظة التلاميذ في مواقف واقعية أو قريبة من الواقع	2.64	0.48	%88	2	إيجابي
	المحور ككل:	2.62	0.37	%87.33		إيجابي

يتضح من الجدول (10) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم بالملاحظة كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على هذا المحور (2.62) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد تصدرت عبارة (يقيس التقويم بالملاحظة الجوانب الوجدانية والمهارية التي لا يمكن قياسها بالاختبارات التقليدية) عبارات المحور بمتوسط حسابي (2.68) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وهذه النتيجة متوقعة لأن المشكلة الكبرى التي يعاني منها المعلمون في الاختبارات التقليدية تركيزها على الجانب المعرفي فقط وإهمال الجوانب المهارية والوجدانية التي تعد جزءاً هاماً من المحتوى التعليمي، أما استراتيجية التقويم بالملاحظة بالإضافة إلى قياسها الجانب المعرفي فإنها تساعد المعلمين على الوقوف بدقة على درجة اتقان التلاميذ للمهارات بأنواعها المختلفة ومدى اكتسابهم للقيم والاتجاهات المطلوبة من خلال الملاحظة المباشرة للأداء والسلوك، أما في المرتبة الأخيرة تأتي عبارة (يراعي التقويم بالملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ) بمتوسط حسابي (2.58) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي ويمكن أن يعود ذلك إلى أن بعض المعلمين يعتقدون أن

المعايير الثابتة للأداء في التقويم بالملاحظة يمكن أن تحد من قدرتهم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث قدراتهم واستعداداتهم واهتماماتهم المتباينة.

السؤال الفرعي الثاني: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم بالتواصل، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم بالتواصل:

الرقم	العبارات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
6	يعزز التقويم بالتواصل من قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم	2.73	0.44	%91	2	إيجابي
7	ينمي التقويم بالتواصل مهارات التواصل بشقيها اللفظية وغير اللفظية لدى التلاميذ	2.75	0.43	%91.66	1	إيجابي
8	يتيح التقويم بالتواصل للمعلم اكتشاف مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ	2.67	0.46	%89	5	إيجابي
9	تقل في التقويم بالتواصل فرص الغش بين التلاميذ	2.69	0.46	%89.66	4	إيجابي

10	يوفر التقويم بالتواصل للمعلم معلومات دقيقة حول مدى التقدم الذي أحرزه كل تلميذ.	2.71	0.45	%90.33	3	إيجابي
	المحور ككل:	2.71	0.28	%90.33		إيجابي

يتضح من الجدول (11) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على هذا المحور (2.71) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد تصدرت عبارة (ينمي التقويم بالتواصل مهارات التواصل بشقيها اللفظية وغير اللفظية لدى التلاميذ) عبارات المحور بمتوسط حسابي (2.75) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، ويمكن أن يعود ذلك أن استراتيجية التقويم بالتواصل توفر فرصة كبيرة للتواصل بين المعلم والتلميذ الأمر الذي يساعدهم على التدريب على مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية من خلال ممارستها عملياً مع المعلم ومحاكاة مهاراته التواصلية سواءً بتلوين نبرات الصوت والتحكم في مستواه بما يقتضيه الموقف واستخدام تعابير الوجه وحركات الجسد واليدين للتعبير عن الأفكار وإيصالها للمتلقى، أما في المرتبة الأخيرة تأتي عبارة (يتيح التقويم بالتواصل للمعلم اكتشاف مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ) بمتوسط حسابي (2.67) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد يعود ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين أن التواصل الشفهي فقط قد لا يساعد على اكتشاف جميع مهارات التفكير التي يمتلكها التلميذ وبخاصة العليا منها.

السؤال الفرعي الثالث: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم القائم على الأداء، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم القائم على الأداء:

الرقم	العبارات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
11	يسمح التقويم القائم على الأداء للمتعلمين معرفة المعايير والأداء المتوقع منهم الوصول إليه.	2.68	0.46	%89.33	3	إيجابي
12	يساعد التقويم القائم على الأداء في التركيز على أهداف التعلم	2.49	0.50	%83	5	إيجابي
13	يساعد التقويم القائم على الأداء المتعلمين على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الخاصة بالمهمة المطلوبة	2.61	0.48	%87	4	إيجابي
14	يزيد التقويم القائم على الأداء من دافعية التلاميذ لتحقيق الأهداف وإنجاز المهمة المطلوبة	2.83	0.36	%94.33	1	إيجابي
15	يجعل التقويم القائم على الأداء التعلم ذات معنى بالنسبة للتلاميذ من خلال إنجازهم لمهام ترتبط مباشرة بحياتهم الواقعية	2.69	0.46	%89.66	2	إيجابي
	المحور ككل:	2.66	0.301	%88.66		إيجابي

يتضح من الجدول (12) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على هذا المحور (2.66) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد تصدرت عبارة (يزيد التقويم القائم على الأداء من دافعية التلاميذ لتحقيق الأهداف وإنجاز المهمة المطلوبة) عبارات المحور

بمتوسط حسابي (2.83) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد يعود ذلك إلى شغف التلاميذ وخاصة في مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمهام التعليمية الشيقة والنشطة التي قد يكلفهم بها المعلم لمعرفة مدى تحقيقهم لأهداف التعلم، وهذا ما يمكن توظيفه في استراتيجية التقويم القائم على الأداء من أجل زيادة دافعية التلاميذ لتحقيق المطلوب وإنجاز المهام الموكلة إليهم على أكمل وجه، أما في المرتبة الأخيرة تأتي عبارة (يساعد التقويم القائم على الأداء في التركيز على أهداف التعلم) بمتوسط حسابي (2.49) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، ويمكن أن يعود ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين بإمكانية ابتعاد التلاميذ عن الأهداف المحددة للمهمة المكلفون بها من خلال ما قد يطرأ من مستجدات أثناء الأداء الفعلي لها.

السؤال الفرعي الرابع: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية تقويم الأقران؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية تقويم الأقران، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية تقويم الأقران:

الرقم	العبارات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
16	يعزز تقويم الأقران مهارات الاتصال بين التلاميذ	2.46	0.50	%82	4	إيجابي
17	يسهم تقويم الأقران في تبادل الخبرات بين التلاميذ	2.81	0.39	%93.66	1	إيجابي
18	يبث تقويم الأقران روح التعاون بين التلاميذ	2.47	0.50	%82.33	3	إيجابي
19	يزيد تقويم الأقران من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ	2.51	0.50	%83.66	2	إيجابي
20	يوفر تقويم الأقران تغذية راجعة تعزز من التعلم	2.36	0.48	%78.66	5	إيجابي
	المحور ككل:	2.52	0.31	%84		إيجابي

يتضح من الجدول (13) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية تقويم الأقران كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على هذا المحور (2.52) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد تصدرت عبارة (يسهم تقويم الأقران في تبادل الخبرات بين التلاميذ) عبارات المحور بمتوسط حسابي (2.81) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، ويمكن أن يعود ذلك إلى تباين التلاميذ من حيث المستويات والقدرات والخبرات وتوفر استراتيجية التقويم الأقران فرصة لتبادل الخبرات بين التلاميذ فيستفيد التلميذ الضعيف من زميله المتفوق وهذا ما قد يساعد على المقارنة بين تلاميذ الصف الواحد في المستوى المعرفي الأمر الذي يسهل على المعلم كثير من الأمور كتحضير الدروس واختيار المهمات التعليمية

وغيرها، أما في المرتبة الأخيرة تأتي عبارة (يوفر تقويم الأقران تغذية راجعة تعزز من التعلم) بمتوسط حسابي (2.36) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد يعود ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين أن التلاميذ في بعض الأحيان غير قادرين على تقديم تغذية راجعة صحيحة تماماً لأقرانهم ومن الأفضل أن يقدم المعلم التغذية الراجعة لضمان فاعليتها لدى التلميذ.

السؤال الفرعي الخامس: ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم الذاتي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم الذاتي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية التقويم الذاتي:

الرقم	العبارات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقدير
21	يعزز التقويم الذاتي الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى التلاميذ	2.65	0.47	%88.33	1	إيجابي
22	يقلل التقويم الذاتي الخوف من الاختبارات بشقيها النظري والعملي	2.47	0.50	%82.33	4	إيجابي
23	يزيد التقويم الذاتي من الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ	2.54	0.50	%84.66	3	إيجابي
24	ينمي التقويم الذاتي لدى التلاميذ بعض الأخلاق الحميدة كالصدق والموضوعية	2.41	0.49	%80.33	5	إيجابي

25	يساعد التقويم الذاتي في تنمية مستوى التفكير الناقد لدى التلاميذ	2.59	0.49	%86.33	2	إيجابي
	المحور ككل:	2.53	0.33	%84.33		إيجابي

يتضح من الجدول (14) أن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجية التقويم الذاتي كانت إيجابية، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على هذا المحور (2.53) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد تصدرت عبارة (يعزز التقويم الذاتي الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى التلاميذ) عبارات المحور بمتوسط حسابي (2.65) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد يعود ذلك إلى أن عملية تقدير التلميذ لجهده ونجاحه في أداء المطلوب منه يزيد من فخره بإنجازه ووصوله إلى الأهداف المطلوبة منه الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تقديره لذاته وفخره بها، أما في المرتبة الأخيرة تأتي عبارة (ينمي التقويم الذاتي لدى التلاميذ بعض الأخلاق الحميدة كالصدق والموضوعية) بمتوسط حسابي (2.41) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير الإيجابي، وقد يعود ذلك إلى لجوء بعض التلاميذ إلى إعطاء درجات مبالغ بها لأنفسهم من أجل كسب الدرجات والتفوق على زملائهم، وهذا ما يبعدهم عن الموضوعية في تقدير أدائهم.

ثالثاً: اختبار صحة فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (One-Way Anova) باستخدام برنامج Spss لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في

المستويات الثلاثة التالية (شهادة ثانوية، إجازة جامعية، دراسات عليا دبلوم فما فوق)، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي:	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
شهادة ثانوية	36	64.58	5.46
إجازة جامعية	55	65.45	4.41
دراسا عليا	21	66.33	2.83
الكلي	112	65.33	4.55

الجدول (16) نتائج اختبار One-Way Aova لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة Sig	القرار
بين المجموعات	42.054	2	21.027	1.014	0.366	غير
داخل المجموعات	2261.05	109	20.744			دال
الكلي	2303.107	111				

يتضح من الجدول (15) أن قيمة الدالة $(F) = (1.014)$ وقيمة الدالة الإحصائية $\text{sig} = (0.366)$ وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وقد يعود ذلك إلى أن المؤهل العلمي قد لا يكون عاملاً حاسماً في تقديرات المعلمين لأهمية استراتيجيات التقويم الأصيل، فالمعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يواجهون المشكلات ذاتها المتعلق بالتقويم التقليدي والتي يمكن أن يحلها التقويم الأصيل وبالتالي فهو ضروري لجميع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة المرعي (2023) ودراسة الزعبي (2013) ودراسة الحجيلي (2016).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (Oneway Anova) باستخدام برنامج Spss لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في المستويات الثلاثة التالية (أقل من 5 سنوات، بين 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة:	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	40	65.20	5.27
بين 5 - 10 سنوات	35	65.28	4.64

3.66	65.54	37	أكثر من 10 سنوات
4.55	65.33	112	الكلي

الجدول (18) نتائج اختبار One-Way Aova لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

القرار	قيمة Sig	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	التباين
غير دال	0.945	0.056	1.188	2	2.375	بين المجموعات
			21.108	109	2300.732	داخل المجموعات
				111	2303.107	الكلي

يتضح من الجدول (18) أن قيمة الدالة $(F) = (0.056)$ وقيمة الدالة الإحصائية $\text{sig} = (0.945)$ وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن نظرة المعلمين إلى أهمية استخدام استراتيجيات التقويم الأصل لا تتأثر بسنوات خبراتهم، فكثير من المعلمين ذوي الخبرة القليلة في مجال التدريس يدفعه الشغف إلى البحث والاطلاع على أحدث الاستراتيجيات في مجال التقويم ومن ضمنها التقويم الحديث والعكس صحيح إذ أن سنوات الخبرة الطويلة قد لا تشير بشكل مؤكد إلى معرفتهم بكل ما هو جديد

في مجال التقويم التربوي، كما أن استراتيجيات التقويم الأصيل ضرورة لازمة لجميع المعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة المرعي (2023) ودراسة الزعبي (2013) ودراسة الحجيلي (2016).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T-test) لمجموعتين مستقلتين باستخدام برنامج Spss لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من المعلمين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية على الاستبانة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (19) دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من المعلمين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية على الاستبانة:

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة Sig	القرار
الاستبانة	93	65.35	4.69	110	-0.08-	0.937	غير دال
	19	65.26	3.92				
اتبع دورات تدريبية							
لم يتبع دورات تدريبية							

يتضح من الجدول (19) أن قيمة الدالة T = (-0.08-) وقيمة الدالة Sig في الاستبانة = (0.937) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) ما يعني عدم وجود فرق بين المتوسطات، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات

إجابات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

ويمكن تفسير ذلك بأن الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين تعاني من ضعف التركيز على استراتيجيات التقويم الأصيل إن لم نقل غياب شبه تام لهذه الاستراتيجيات عن محتوى هذه الدورات وهذا ما أوضحته نتائج دراسة البخيت (2021ب) التي بينت ضعف تضمين مهارات التقويم الأصيل في محتوى الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

12- المقترحات:

1-تضمين الدورات التدريبية التي يتبعها معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتقويم الأصيل وأهميته وأدواته.

2-زيادة التركيز في برامج تدريب المعلمين في كليات التربية على التقويم الأصيل واستراتيجياته وأهميته وآلية تصميم أدواته.

3-تشجيع الموجهين التربويين أثناء زيارتهم الميدانية للمعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم الأيل وتوضيح أهميته لهم.

4-الاستفادة من التجارب الناجحة لاستخدام التقويم الأصيل في العملية التعليمية وتوضيح ذلك للمعلمين.

5- العمل على توفير الأجهزة والأدوات اللازمة لتطبيق استراتيجيات التقويم الأصيل في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

المراجع:

- أبو حميد، نجلاء. (2013). *استراتيجيات وأدوات التقويم في التربية الفنية [عرض ورقة]*. برنامج تطوير الممارسات في التربية الفنية، 5-19.
- أبو عرار، هشام، وأبو عرار، ابراهيم. (2021). *اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي في مدارس عرعة النقب الابتدائية ومعوقات تطبيقها. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 2(7)، 729-751.*
- بخيت، ضحى. (2021أ). *درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التقويم الأصيل. مجلة جامعة البعث، 43، 1-35.*
- بخيت، ضحى. (2021ب). *تقويم برامج تدريب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مهارات التقويم الأصيل [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة البعث.
- بني خالد، نزيه. (2018). *مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل في الاردن واتجاهاتهم نحوها [رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة آل البيت.
- بني عودة، خالد. (2015). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة النجاح الوطنية.
- تمام، شادية، وصلاح، أحمد. (2016). *الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة*. مركز ديونو لتعليم التفكير.
- الحجيلي، محمد. (2016). *درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعوقات استخدامه. مجلة العلوم التربوية، 1(2)، 207-261.*

- الحوالدة، ناصر. (2017). أثر التقويم الحقيقي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الشرعية. مجلة العلوم التربوية، 44(2)، 31-44.
- الرباع، نذير. (2019). أثر استراتيجية التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف الثامن واتجاهاتهم نحو مادة العلوم في مدارس محافظة اربد. المجلة العربية للنشر العلمي، (10).
- الزبيدي، محمد. (2018). واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام. المجلة التربوية -كلية التربية، مكة المكرمة.
- الزغبى، آمال. (2013). درجة معرفة واستخدام معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات النفسية والتربوية، 3(21)، 165-197.
- الزغبى، راشد. (2019). درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- سلام، علي. (2007). التقويم الذاتي لطابة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية بكليات التربية في ضوء معايير أداء المعلم المبتدئ. مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس، (121)، 221-268.
- سلام، علي. (2015). التقويم مدخل للارتقاء بأداء المعلم وتطوير برامج إعداد [ورقة عمل]. المؤتمر الرابع والعشرين: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، جامعة عين شمس.
- العلوي، وفاء، وحاجي، خديجة. (2023). توظيف استراتيجيات التقويم البديل ومعوقاته من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(38)، 104-126.

-العنزي، لافي. (2021). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية كفايات التقويم الأصيل لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة عرعر. مجلة كلية التربية-جامعة بني سويف، 18(100)، 333-296.

-اللقاني، أحمد والجمل، علي. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرائق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

-المرعي، رزان. (2023). درجة تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظره ووجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث، 45(13)، 97-140.

-المساعد، حسن. (2012). التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المجلة التربوية، 31(1)، 42-1.

-المطرفي، ثامر. (2015) مدى أهمية استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وأهم الصعوبات التي يواجهونها. مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، 31(3)، 601-545.

-المنتشري، جاري. (2023). واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل في مرحلة الصفوف الأولية بمدارس محافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 7(34)، 79-126.

-النمراوي، زياد. (2011). دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلمي التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن. دراسات العلوم التربوية، 38(5)، 1566-1551.

-Annna, W, Anetta, K. (2019). The role of authentic assessment in developing authentic leadership identity and competencies, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (33), 415 – 430.

-Bramwell-Lalor & Rainford, M. (2014). The Effects of Using Concept Mapping for Improving Advanced Level Biology Students' Lower- and HigherOrder Cognitive Skills. *International Journal Of Science Education*, 36(5). (839-864.(

-Caliskan, H.,& Kasikci, Y.(2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procardia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4152-4156.

-Mueller, J. (2005). Authentic Assessment in The Classroom and The Library Media Center. *Library Media Connection*. 23(7), 14-18.

الاستبانة:

السادة والسيدات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تحية طيبة وبعد:

تهدف هذه الاستبانة إلى تحديد اتجاهاتكم نحو استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل، لذا أرجو من حضراتكم التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة بدقة، علماً بأن هذه البيانات سيتم جمعها بغرض البحث العلمي فقط ولا تستخدم لأغراض أخرى.

البيانات الأساسية:

❖ المؤهل العلمي:

☐

دراسات عليا

☐

إجازة جامعية

☐

شهادة ثانوية

❖ سنوات الخبرة:

☐

☐

أكثر من 10 سنوات

بين 5-10 سنوات

☐

أقل من 5 سنوات

❖ الدورات التدريبية:

☐

لم أتبع دورة تدريبية

☐

اتبعت دورة تدريبية

الرقم	العبارات:	موافق	محايد	غير موافق
	محور التقويم بالملاحظة:			
1	يعطي التقويم بالملاحظة معلومات أكثر دقة عن مدى تحقق الأهداف المرجوة لدى التلاميذ			
2	يراعي التقويم بالملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ			
3	يقيس التقويم بالملاحظة الجوانب الوجدانية والمهارية التي لا يمكن قياسها بالاختبارات التقليدية			
4	يوفر التقويم بالملاحظة معايير ثابتة للحكم على أداء التلاميذ ومدى تحقيقهم للأهداف المرجوة			
5	يوفر التقويم بالملاحظة إمكانية انتقال أثر التعلم من خلال ملاحظة التلاميذ في مواقف واقعية أو قريبة من الواقع			
	محور التقويم بالتواصل:			
6	يعزز التقويم بالتواصل من قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم			
7	ينمي التقويم بالتواصل مهارات التواصل بشقيها اللفظية وغير اللفظية لدى التلاميذ			

8	يتيح التقويم بالتواصل للمعلم اكتشاف مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ		
9	تقل في التقويم بالتواصل فرص الغش بين التلاميذ		
10	يوفر التقويم بالتواصل للمعلم معلومات دقيقة حول مدى التقدم الذي أحرزه كل تلميذ.		
	محور التقويم القائم على الأداء:		
11	يسمح التقويم القائم على الأداء للمتعلمين معرفة المعايير والأداء المتوقع منهم الوصول إليه.		
12	يساعد التقويم القائم على الأداء في التركيز على أهداف التعلم		
13	يساعد التقويم القائم على الأداء المتعلمين على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الخاصة بالمهمة المطلوبة		
14	يزيد التقويم القائم على الأداء من دافعية التلاميذ لتحقيق الأهداف وإنجاز المهمة المطلوبة		
15	يجعل التقويم القائم على الأداء التعلم ذات معنى بالنسبة للتلاميذ من خلال إنجازهم لمهام ترتبط مباشرة بحياتهم الواقعية		
	محور تقويم الأقران:		
16	يعزز تقويم الأقران مهارات الاتصال بين التلاميذ		
17	يسهم تقويم الأقران في تبادل الخبرات بين التلاميذ		
18	يبث تقويم الأقران روح التعاون بين التلاميذ		
19	يزيد تقويم الأقران من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ		
20	يوفر تقويم الأقران تغذية راجعة تعزز من التعلم		
	محور التقويم الذاتي:		

21	يعزز التقويم الذاتي الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى التلاميذ		
22	يقلل التقويم الذاتي الخوف من الاختبارات بشقيها النظري والعملي		
23	يزيد التقويم الذاتي من الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ		
24	ينمي التقويم الذاتي لدى التلاميذ بعض الأخلاق الحميدة كالصدق والموضوعية		
25	يساعد التقويم الذاتي في تنمية مستوى التفكير الناقد لدى التلاميذ		

المناعة النفسية وعلاقتها بأزمة الهوية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حمص

/ كلية التربية / قسم الإرشاد النفسي

إعداد طالبة الدكتوراه: شذى لفلوف

إشراف الدكتور: زياد الخولي

الدكتور المشارك: أحمد سلوطة

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المناعة النفسية وأزمة الهوية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حمص، والتعرف على مستوى كل من المناعة النفسية وأزمة الهوية لديهم، وتعرف الفروق على مقياس المناعة النفسية وأبعادها الفرعية وعلى مقياس أزمة الهوية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وتكونت عينة البحث من (200) مراهقاً ومراقة من الأيتام في مدينة حمص (82) ذكور و (118) إناث سحبوا بالطريقة العشوائية المنتظمة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس المناعة النفسية من إعدادها وقامت بحساب الخصائص السيكومترية على عينة من المراهقين من الأيتام بمدينة حمص في حين استخدمت مقياس أزمة الهوية من إعداد العيساوي (2021) وقامت أيضاً الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وقد أظهرت نتائج البحث إلى وجود مستوى متوسط في كل من المناعة النفسية وأزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين المناعة النفسية وأبعادها الفرعية وأزمة الهوية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس المناعة النفسية ككل وأبعادها الفرعية ما عدا بُعد المواجهة التكيفية

يوجد فروق لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس أزمة الهوية تبعاً لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: المناعة النفسية، أزمة الهوية، المراهقين الأيتام.

Psychological resilience and its relationship to identity crisis among orphaned adolescents in Homs

The current research aimed to reveal the nature of the relationship between psychological resilience and identity crisis among orphaned adolescents in Homs city, identify the level of both psychological resilience and identity crisis among them, and identify the differences on the psychological resilience scale and its sub-dimensions and on the identity crisis scale according to the gender variable (The research sample consisted of (200) male and female adolescents from orphans in Homs city (82) males and (118) females Regular randomized draws, and the researcher followed the descriptive method, and the researcher used the psychological resilience scale prepared by her and calculated the psychometric properties on a sample of adolescents from orphans The researcher used the identity crisis scale prepared by Al-Essawi (2021) and also calculated the psychometric properties of the scale, and the results of the research showed that there is a moderate level of both psychological resilience and

identity crisis among the members of the research sample, and there is an inverse correlation between psychological resilience and its sub-dimensions and identity crisis The results also showed that there are no statistically significant differences between males and females on the psychological resilience scale as a whole and its sub-dimensions, except for the adaptive coping dimension, there are differences in favor of males, and there are no statistically significant differences on the identity crisis scale according to the gender variable.

Keywords: Psychological resilience, Identity crisis, orphaned adolescents.

أولاً: مقدمة البحث:

تعتبر متطلبات الحياة اليومية في ظل الانفجار المعرفي والتقدم العلمي التكنولوجي المتسارع كثيرة مما تسبب ضغوطاً نفسية وأعباء أسرية واجتماعية وأكاديمية قد تحدث خللاً في النظام الفكري والإنفعالي لدى الفرد في كافة المراحل النمائية، وعلى اعتبار أن جسم الإنسان لا يقتصر على الجانب الفيزيولوجي من الأجهزة الحيوية والعضوية وإنما يتأثر أيضاً بالجانب النفسي المتمثل بوحدة نفسية مبنية على الأفكار والمعارف والمشاعر والإنفعالات المتوازنة والمنظمة والتي تساعد الفرد في مواجهة التحديات وحل المشكلات الناجمة عن هذا التطور، وإن هذه الجوانب تمثل نظام نفسي قوي يحمي الفرد ويهيئه للتكيف مع تقلبات الحياة المعاصرة كما يفعل الجهاز المناعي العضوي في تصديده لاعتداءات الفيروسات والجراثيم، وأشارت العلي في هذا الصدد (2024 ، 13) أن الجسم والنفس يرتبطان بعلاقة قوية تبادلية يؤثر كل منهما بالآخر حتى تعزز مستوى الصحة النفسية لدى الفرد، وبالرغم من ذلك فإن الأفراد تختلف استجاباتهم للأحداث الضاغطة ما بين الضغط المؤدي للمرض والضغط الذي يكسب الفرد قوة الإصرار على التقدم، وبالتالي نجد أن أنظمة المناعة العضوية والنفسية هي عوامل تتداخل في حماية الفرد من الآثار والمضاعفات السلبية للضغوط

النفسية وتجتمع ضمن مفهوم المناعة النفسية (Psychological Resilience) والذي يعتبر من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس الإيجابي والإرشاد النفسي ويعد أولاه (Olah, 2004, 654) من أهم المنظرين في هذا المفهوم حيث أشار أن نظام المناعة النفسية ركيزة أساسية في بنية الشخصية ويلعب دوراً محورياً في التصدي للضغوطات والتحديات، وهذا النظام يتكون من منظومة متكاملة ومتعددة الأبعاد يجمع بين الموارد الحيوية والمعرفية والعاطفية والسلوكية للفرد، ومن خلال هذا التكامل تعمل كدرع واقٍ يتمكّن الشخص من خلاله مواجهة أحداث الحياة الشاقة وإدراكها بشكل منطقي وموضوعي ومقاومة الضغوط أو التكيف معها على نحو إيجابي وكفاءة مما يعزز قدرته على تحقيق التوازن وتعزيز الصحة النفسية العامة وتحسين جودة الحياة.

ويشير جيلبرت وآخرون (Gilbert et al, 1998, 33) أن المناعة النفسية منظومة عقلية فكرية قادرة على إنتاج أفكار مضادة للأفكار المشوهة والمدمرة للفرد والمجتمع، حيث بقدر قوة الجهاز المناعي الذي يمتلكه الفرد بقدر ما يمتلك من المرونة في الفهم والاستيعاب والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار، كما فسرت الريحات (2021، 89) أهمية المناعة النفسية بأنها تدفع الفرد إلى استخدام مشاعره وتنظيمها والتمييز بين الأشياء الضارة والمفيدة من خلال القدرة على التنظيم الذاتي من مشاعر وأفكار والتكيف مع الضغوط من خلال القدرة على التخطيط والتخيل والذاكرة وإدراك المعززات وبناء الخطط التي تحمي كيان الفرد الجسدي والنفسي، كما تقاس المناعة النفسية من خلال نواتجها على بعض المتغيرات والمفاهيم النفسية القابلة للقياس كالتحصيل الدراسي والقدرات العقلية وتقدير الذات.

وإنّ عملية تكوّن المناعة النفسية لدى الفرد تحتاج إلى وجود عوامل وظروف تساعد في ذلك ففي حال معاشة الفرد لظروف وتجارب حياتية ضاغطة ومؤلمة تعيق نموه النفسي والجسدي ستسهم في فشل تكوين هذا النظام المناعي ولعلّ تجربة الفقد وغياب أحد الوالدين من أكثر التجارب التي قد تُضعف وتُعيق تشكّل المناعة النفسية لدى المراهقين الأيتام وخاصة كونهم في مرحلة النمو الواصلة بين الطفولة والنضج وهي مرحلة المراهقة التي هي من أكثر المراحل حساسية حيث أشار الزغد (2016، 12) بأنها مرحلة حرجة في حياة الفرد فهي فترة عواصف وشدة وتوتر تسودها المعاناة والصراع والأزمات النفسية بسبب جملة من التغيرات الجسمية والنفسية والإنفعالية والتي تكون سريعة إلى حد ما مما تنتج عنه العديد من الصراعات النفسية.

ولعلّ أزمة الهوية من أكثر الأزمات النفسيّة انتشاراً في مرحلة المراهقة حيث يعيش المراهق رغبات متناقضة بين محاولة الإستقلال والتحرر عن الأسرة من جهة والاعتماد في الحصول على الأمن والطمأنينة من جهة أخرى، والصراع بين طموحاته الزائدة وبين تقصيره الواضح في التزاماته والصراع بين رغباته وغرائزه وميوله وثقافة المجتمع والقيم والضوابط الإجتماعية، فضلاً عن التطور التكنولوجي الذي ربما قد أثر على تكوين هوية الفرد وتشكيل ذاته حيث قد يكون هناك محاولة في مسح هوية وخصوصية الفرد والآخرين من خلال مواقع التواصل الاجتماعي والإنترنت، بالإضافة إلى الصراع الديني بين ما تعلّمه من شعائر ومبادئ ومسلمات وبين تفكيره الناقد الجديد وفلسفته الخاصة للحياة مما يسبب له حالة تأزم في تشكيل الهوية وحالة من التناقض وعدم قدرته على معرفة ذاته بوضوح في الوقت الحاضر وما سوف يكون عليه في المستقبل.

ويعرف الغامدي (2001) أزمة الهوية بأنها درجة من القلق والإضطراب المختلط المرتبطة بمحاولة المراهق تحديد معنى لوجوده في الحياة من خلال اكتشافه ما يناسبه من مبادئ ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية ذات معنى أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي (محمود، 2011، 4).

وقد تتفاقم مشكلة أزمة الهوية بشكل خاص بالنسبة للمراهقين الأيتام حيث أنّ فقدان أحد الوالدين قد يؤثر سلباً على نموهم النفسي والإنفعالي ويصعب عليهم عملية إدراك الذات واكتشافها حيث أشار أبو حطب (1999، 346) أنّ البيئة التي يعيش فيها الفرد تساهم في تشكيل هويته سلباً أو إيجاباً فأساليب التربية المتبعة بدءاً من الأسرة فالمجتمع هي التي تعطي للفرد حقه في تشكيل الهوية والتي يشعر من خلالها برغبته بالحياة، أما الحرمان من الشعور بالهوية فقد يقود إلى عدم الرغبة بالحياة.

وانطلاقاً مما سبق اهتم البحث الحالي بدراسة طبيعة العلاقة بين المناعة النفسية وأزمة الهوية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حمص للتعرف على ما إذا كان للمناعة النفسية دور في تشكّل الهوية أو علاقة بوجود أزمة الهوية لدى المراهقين الأيتام التي قد يكون أثرها عليهم أكثر من المراهقين الذين يعيشون تحت جناح آبائهم وأمهاتهم، وبالتالي يكونون هؤلاء الأيتام تحت تأثير اضطراب الهوية وما ينجم عنه من خلط الهوية واضطراب الدور.

ثانياً: مشكلة البحث:

تعد مرحلة المراهقة مرحلة حساسة من حيث خصائصها وتغيراتها لكونها من أكثر المراحل التي يعاني منها الفرد من حيث صعوبة الاستقرار الإنفعالي ومحاولة اكتشاف الذات والتغيرات الفيزيولوجية التي تؤثر بدورها في قدرته على التفكير بشكل عقلائي أو اتخاذ القرار المناسب وحل المشكلات هذا من الناحية الطبيعية لنمو الفرد أما من ناحية أخرى فقد يزداد أثر هذه المرحلة بالنسبة للمراهقين الفاقدين آبائهم حيث يكونون أكثر إحساساً بالضغط النفسي وأكثر قلقاً مما يزيد لديهم الاضطرابات والأزمات النفسية حيث يواجهون تحديات وصعوبات معقدة تتجاوز الصعوبات النمطية لمرحلة المراهقة حيث يتعاملون مع فقدان الأب في سن مبكرة مما قد يخلق لهم فراغاً عاطفياً وعملياً في حياتهم يضعهم في دائرة من الضياع والصراع وعرضة لكثير من الأسئلة من أنا؟ وكيف سأكون في المستقبل؟ وكيف أستطيع أن أحقق ما أرغب به وما يفرض عليّ من قبل الآخرين؟ مما يؤدي بهم إلى عدم الشعور بالانتماء، بالإضافة إلى شعورهم بالإختلاف عن أقرانهم بسبب فقدانهم الأب أو أحد الوالدين، ومع كثرة ضغوط الحياة والتحديات التي يواجهها الأيتام بشكل عام والأيتام ضمن دور الرعاية بشكل خاص قد يؤدي إلى ضغوطات نفسية حادة ومشاعر من التوتر والقلق حول المستقبل وأزمات نفسية أخرى قد تؤثر سلباً على أدائهم الاجتماعي في التواصل والتفاعل مع الآخرين وأدائهم الدراسي وغيرها.

وتعد أزمة الهوية من أبرز الأزمات التي قد يعاني منها المراهق حيث يسعى فيها إلى اكتشاف ذاته ويبحث عن هويته، ويعد الصراع والتناقض الذي يعيشه مطلب أساسي لاكتشافها ويمكن أن يؤدي في النهاية إلى الإحساس بالهوية ووصوله إلى الاستقرار أو البقاء في أزمة الهوية والتي تمثل النتيجة الحتمية والمتوقعة للإخفاق في عملية تحديدها وعدم وضوح النظرة المستقبلية وعدم وضوح الأهداف بالإضافة إلى اضطراب الذات وتشكل الهوية السلبية (حنكة، 2019، 5)، حيث توصلت دراسة العيساوي (2021) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين أزمة الهوية ومفهوم الذات لدى المراهقين، بالإضافة إلى دراسة لباشي (2020) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين أزمة الهوية والسلوك المضاد للمجتمع لدى المراهقين في المرحلة الثانوية، ونظراً لمرحلة المراهقة مرحلة الأزمات والتغيرات النمائية على كافة جوانب شخصيته يكون المراهق أكثر قابلية للتأثر بالآخرين والمحيط وأكثر استعداداً لتبني أفكار غير منطقية حيث أشارت في هذا الصدد دراسة حسين (2017) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الأفكار اللاعقلانية وأزمة الهوية لدى

المراهقين، مما قد يكون ناتج عن وجود ضعف في مناعته النفسية حيث أشار كور (Kaur,2021, 12) أن من مظاهر فقدان المناعة النفسية ارتفاع القابلية للإيحاء والافتتاع بكل الأفكار سواء كانت مفيدة أو ضارة وفقدان الشعور بالسعادة والمتعة وفقدان السيطرة والتحكم بالذات والجمود الفكري والاستسلام للفشل والإنعزالية، والتي قد تؤدي بدورها إلى الإكتئاب وانخفاض الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز مما ينتج عن ذلك انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي وانعدام الرغبة في تحقيق أهدافه، حيث يشير أولاه (Olah,2005) بأن ضعف المناعة النفسية ينتج عن التقدم الحضاري والتطور التكنولوجي المتسارع والذي يؤدي إلى انحرافات أو مشكلات تسبب عبئاً على قدرة ومقاومة الفرد في التحمل، فهي تحمل بطياتها آفات تستهدف الفرد وتؤثر سلباً على معنوياته (ورد في عذاب، 2022، 482)، حيث تشير دراسة الأحمد (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية بين المناعة النفسية والسعادة لدى الأيتام، كما توصلت دراسة فيرمستاد (Fgermestad,2008) التي تناولت عينة من الأيتام التي تراوحت أعمارهم بين (12-17 سنة) إلى انخفاض المناعة النفسية وتدني الأداء الأكاديمي والذي قد يرجع إلى الظروف الصعبة المتمثلة بالفقد والحرمان العاطفي والتفكك الأسري التي يعاني منها اليتيم والتي تجعله غير قادر بشكل مستمر في مواجهة الأحداث الضاغطة والتكيف معها بالإضافة إلى عدم التنظيم الإنفعالي لسلوكياتهم وانخفاض تقدير الذات، وأشار حسون (2016، 77) أن الأفراد ذوي المناعة النفسية المرتفعة لديهم شعوراً بالمسؤولية تجاه مصيرهم وصحتهم النفسية والعقلية ولديهم تقدير عالٍ للذات ويكافحون من أجل التقدم والتطور، كما توصلت دراسة بسيوني (2022) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المناعة النفسية وجودة الحياة لدى الأيتام بالإضافة إلى إسهام المناعة النفسية بالتنبؤ بجودة الحياة، لذلك تلعب المناعة النفسية دوراً كبيراً في حياة المراهقين الأيتام، كما يشير كويتا ونينبو (Cupta & Nebhinani, 2020, 7) إلى أن المناعة النفسية تساعد الفرد على التعامل مع المشاعر المتناقضة حيث تعد بمثابة قوة شخصية تساعد الفرد على مواجهة المخاوف والتهديدات الناجمة عن البيئة المحيطة بطريقة فعالة ودقيقة، فالأفراد الذين يمتلكون مناعة نفسية هم المتكيفون والمرنون في مواجهة الضغوطات كما أنهم قادرين على تحمل مسؤولية أفعالهم وقراراتهم على حين سوء التكيف يؤدي إلى سلوكيات غير متأقلمة وخاصة عند المراهقين مما يؤدي إلى تعاطيهم الكحول والتدخين وغيرها من السلوكيات الضارة التي تنتهي بهم إلى الإنتحار والذي يمثل الفشل النهائي لنظام المناعة النفسية لديه.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال الدعم النفسي وتقديم فعاليات تدريبية وتنموية لاحظت من خلال تطبيقها جلسات دعم نفسي في دور الأيتام أنّ غالبية الأيتام من فئة المراهقين غير راضيين عن حياتهم وغير مستمتعين بالحياة كما أنهم عبّروا عن أفكارهم ومشاعرهم خلال الجلسات أنهم يفقدون لبعض الجوانب الإيجابية في حياتهم ويقيمونها بمستوى منخفض ووجود حالات من الضياع والصراع وصعوبة في اكتشاف الذات والتأقلم مما ينعكس سلباً على جوانب حياتهم الاجتماعية والتربوية والنفسية وهذا قد يثير العديد من التساؤلات التي تتعلق بأبرز المشكلات التي يتعرضون لها في مرحلة المراهقة وهي أزمة الهوية التي قد تمنعهم من القدرة على مواجهة الكثير من المشكلات والتصدي لها وقد يرجع ذلك إلى وجود اختلاف في النظام المناعي الذي يمتلكه الفرد والذي يرتبط بدوره في الإستجابة الفعّالة للضغط النفسي، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة لاحظت على حد علمها بعدم وجود دراسة سابقة تناولت المناعة النفسية وعلاقتها بأزمة الهوية لدى المراهقين بشكل عام والمراهقين الأيتام بشكل خاص على المستوى المحلي ومستوى الوطن العربي، واستناداً لما سبق وتمهيداً لدراسات أخرى تبحث في أثر المناعة النفسية على أزمة الهوية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حمص. تحدد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما طبيعة العلاقة بين المناعة النفسية وأزمة الهوية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حمص؟

ثالثاً: أهمية البحث:

1. تتطلق أهمية البحث من أهمية المتغيرات التي يتناولها وهي (المناعة النفسية وأزمة الهوية) لما لهما من أثر كبير في تحقيق الصحة النفسية والنمو السليم وخاصة في مرحلة المراهقة التي يكون فيها الفرد أكثر عرضة وقابلية للتأثر بمتغيرات ومستجدات الحياة اليومية.
2. أهمية المرحلة العمرية والفئة المستهدفة وهم المراهقين الأيتام المحرومين من الرعاية الأسرية حيث يوجد قلة على حد علم الباحثة في الدراسات التي ركزت على هذه الفئة من المراهقين على المستوى المحلي.
3. قد تلفت نتائج البحث نظر الباحثين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي لإجراء دراسات أخرى حول متغيرات البحث وربطه بمتغيرات جديدة وعلى عينات مختلفة، والإستفادة من مقياس المناعة النفسية المصمم من قبل الباحثة.

4. قد تساعد نتائج البحث القائمين على الاهتمام بالجانب النفسي لدى المراهقين الأيتام في دور الرعاية (المياتم) في معرفة مستوى أزمة الهوية والمناعة النفسية لدى الأيتام والعمل على وضع الحلول والدعم اللازم في حال وجود مستوى مرتفع من أزمة الهوية ومنخفض في المناعة.
5. تعتبر دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين لدى فئة المراهقين الأيتام في دور الرعاية هي الدراسة الأولى على حد علم الباحثة التي بحثت العلاقة بين هذين المتغيرين وخاصة على البيئة المحلية.

رابعاً: أهداف البحث:

1. التعرف على مستوى المناعة النفسيّة لدى المراهقين الأيتام في مدينة حمص.
2. التعرف على مستوى أزمة الهوية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حمص.
3. التعرف على طبيعة العلاقة بين المناعة النفسيّة وأزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث.
4. التعرف على الفروق في المناعة النفسيّة لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث).
5. التعرف على الفروق في أزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث).

خامساً: أسئلة البحث:

1. ما مستوى المناعة النفسيّة لدى المراهقين الأيتام في مدينة حمص؟
2. ما مستوى أزمة الهوية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حمص؟

سادساً: فرضيات البحث:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناعة النفسيّة وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس أزمة الهوية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث).

سابعاً: تعريفات البحث النظرية والإجرائية:

1. المناعة النفسية Psychological Resilience:

يعرفها الليثي (2020): بأنها نظام متكامل متعدد الأبعاد يتضمن مصادر المقاومة والحماية من الضغوط والأزمات ومنها التفكير الإيجابي والثقة بالنفس والمواجهة الإيجابية والمرونة النفسية وتنظيم الذات والضبط الإنفعالي (يوسف، 2021، 315).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على بنود مقياس المناعة النفسية المستخدم في البحث الحالي، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع المناعة النفسية لدى المفحوص والدرجة المنخفضة إلى انخفاض المناعة النفسية لديه.

2. أزمة الهوية Identity crisis:

يعرفها إريكسون (Erikson, 1974, 236): هي مدة زمنية يحاول فيها المراهق الإجابة عن مجموعة من الأسئلة مثل: من أكون؟ وإلى أين أسير؟ كما تمثل فقدان الفكرة الواضحة عن الدور الاجتماعي المطلوب منه مما يؤدي إلى تبني أي دور يراه في مواقف الحياة الاجتماعية. وهي شعور الأفراد بالقلق الشديد والإضطراب النفسي والذي ينعكس سلباً على تماسك الشخصية وثباتها مما يؤدي إلى الإرتباك في أدوارهم وفقدان المعنى أو الغرض من حياتهم وعدم معرفة إلى من ينتمون (Dameshghi & Kalantarkousheh, 2016, 13).

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال استجاباته على بنود مقياس أزمة الهوية المستخدم في هذه البحث، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع أزمة الهوية لديه والدرجة المنخفضة إلى انخفاضها.

ثامناً: حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفترة الزمنية بين 10/11/2024 إلى 2024/11/18.
- **الحدود المكانية:** دور الرعاية للأيتام المتمثلة بالميتم الإسلامي والميتم المسيحي في مدينة حمص.

- **الحدود البشرية:** جميع المراهقين الأيتام الذين تراوحت أعمارهم بين (12-14) في دور الأيتام.
- **الحدود الموضوعية:** تناولت البحث في علاقة المنة النفسية بأزمة الهوية والكشف عن مستواهما لدى أفراد عينة البحث والكشف عن الفروق في كل منهما تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الإطار النظري:

أولاً: المنة النفسية psychological Resilience:

أ. مفهوم المنة النفسية: يعد مفهوم المنة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً وتوصف بأنها من العوامل الهامة في مساعدة الأفراد على التوافق مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها، وقد صاغ أولاه (Olah, 1996) مفهوم المنة النفسية وعرفه بأنه نظام وقائي تعزيزي يدمج الكفاءات المنة النفسية التي تحسن وتقوي عمليات التفاعل بين الفرد والبيئة التي تخدم الذات بالمرتبة الأولى منذ بداية عملية التأقلم (أي التقييم المعرفي للأحداث الضاغطة والتهديدات من خلال اختيار الاستجابات السلوكية وتنتهي بمقاومة الذات المتزايدة للتهديدات والتوتر) حيث أنه نظام يعمل بشكل مشابه للنظام المناعي البيولوجي ويتوسط تأثير الإجهاد النفسي كما لا يتحكم هذا النظام في عمليات المواجهة فحسب بل أنه مسؤول عن الفاعلية والنزاهة وإمكانات النمو لدى الفرد وجمع الموارد الشخصية من السمات والمعارف والخبرة والتجارب المرتبطة بالتعامل مع الضغط والإجهاد (Olah & Edal, 2005, 33).

وقد عرفها ألبرت وآخرون (Albert et al, 2012) بأنها مجموعة السمات الشخصية التي تجعل الفرد قادراً على تحمّل الضغط والإجهاد ودمج الخبرات المكتسبة في ذلك بنمط لا يؤثر على الوظائف الفعالة للفرد كما ينتج منة نفسية تحمي الفرد من التأثيرات السلبية (ورد في العلي، 2024، 24)، كما عرفها الأحمد (2020، 129) بأنها نظام وجداني يستعين الفرد به بهدف إعطاء القدرة على إدراك المخاطر والصعوبات والحماية منها وتعزيز الحياة، كما عرفها مسحل (2019، 129) بأنها قدرة الفرد على مواجهة الكوارث والأزمات من خلال منظومة عقلية تساعد الفرد على إنتاج الأفكار المضادة للأفكار

المدمرة سواء على المستوى الشخصي أو من خلال تفاعله مع الآخرين والتعامل بكفاءة مع متطلبات البيئة المحيطة.

واستناداً لما سبق نجد بأنَّ المناعة النفسية هي نظام مناعي يشمل صقل الأفكار والمشاعر وتوجيهها وتنظيم وجداني فيشكل قوة ودرع واقٍ في مواجهة الأزمات والضغوط وتساعده على حل المشكلات وإدراك المخاطر وصعوبات الحياة.

ب. **النظريات المفسرة للمناعة النفسية:** تنوعت النظريات التي فسرت المناعة النفسية حيث تعاملت نظرية التحليل النفسي وفقاً لفرويد مع المناعة النفسية على أنها قوة الأنا وقدرتها على إحداث التوازن بين رغبات ومتطلبات الهو والأنا الأعلى، بينما تناولت النظرية المعرفية المناعة النفسية من منطلق رؤية الفرد للموقف بشمولية وقدرته على أن يختبر ويتبع سلوكاً إيجابياً وفقاً لهذه الرؤية، على حين تناولت نظرية متلازمة أعراض التكيف العام المناعة النفسية للفرد منظور قدرته على مقاومة الضغوط (الجزار، 2018، 7)، كما أشار علماء جامعة هارفارد (Medicine, 2012) إلى أنَّ ضعف خلايا المناعة في الجسم لا يرجع إلى شدة الأحداث الضاغطة والأزمات وصعوبات الحياة اليومية بل إلى نظرتنا لهذه الأزمات وطريقة تفسيرها وتقديرنا لقدراتنا وكفائتنا في مواجهتها فأجهزة المناعة النفسية في الجسم لا تعمل بطريقة عشوائية انعكاسية بل تعمل بتوجيه من الدماغ فكل فكرة أو إحساس أو ميل أو انفعال يؤثر على أجهزة المناعة، ولقد خلق الله في الجسد نظام مناعة عضوية لكي يحميه ويقيه ويدافع عنه ضد الأمراض المعدية والبكتريا والجراثيم وفي المقابل نظام المناعة النفسية لكي يحافظ على الذات ويحميها ويدافع عنها ضط الأمراض النفسية والعقلية (بسيوني، 2022، 194).

ج. أنواع المناعة النفسية:

1. **المناعة النفسية الفطرية:** أشار إليها يونغ (Yong, 1977) أنها المكافئ النفسي لنزوع الجسم إلى تصحيح ذاته عبر (التعويض اللاواعي) والتي تتواجد عند الفرد منذ الولادة ومن ضمن طبيعة تكوينه النفسي والذي ينمو من التفاعل بين الوراثة والبيئة المحيطة وأكثر ما يُعبر عنها هو تحويل الطاقة الوجدانية السلبية لأعراض جسدية.
2. **المناعة النفسية التوافقية:** وتعد الإمتداد الطبيعي لتطور المناعة النفسية الفطرية والتي تتكون من خلال إدراك الفرد لاستجاباته نحو الخبرات والمواقف التي ينجح فيها بتجاوز الصعوبات والتحديات وتصدي

المَحَن والأزمات للوصول إلى التوازن النفسي المناسب للنمو والنضج، كما تكمن فكرة هذا النوع في تعويض الطاقة النفسية المستنفذة من التكيف مع الضغوط عبر التعديل المستمر للإستجابات نحو المواقف المتكررة ومن خلال آليات معرفية لعمليات التكيف والتي تزيد بمرور الخبرات الإيجابية والسلبية كما يتمكن أن يتم تعزيزها وتحسينها عبر تدعيم موارد الشخصية المحدد لذاتها (ورد في شعبان، 2020، 45).

ح. أبعاد المناعة النفسية:

1. نظام الإحتواء: وينقسم نظام الإحتواء إلى الإستهيعاب والتحويل حيث يتم استيعاب المشاعر السلبية وتحويلها إلى مشاعر أقل حدة لتحقيق التوازن، وهو آلية نفسية تعمل على تنظيم المشاعر السلبية القوية ويقوم بتقييم الانفعالات الشديدة وإبعادها عن الوعي المباشر مما يساعد في التخلص من الطاقة السلبية.

2. نظام المواجهة التكيفية: وتنقسم إلى سمة القناعة، والحد من التنافر والتناقض، تبرير الدافع والنزعة الذاتية وتأكيد الذات والتخيلات الإيجابية، حيث هي مجموعة استراتيجيات تستخدم الأدوات المعرفية للتعامل مع الأحداث الضاغطة والصعبة كما تهدف هذه الاستراتيجيات إلى إنهاء الآثار العاطفية السلبية للحدث وحماية الحالة النفسية للفرد رغم تشابهها في الهدف العام، إلا أنها تختلف في تفاصيلها لتحقيق تكيف شامل ومتكامل مع مختلف المواقف.

3. نظام التنظيم الذاتي: وتنقسم إلى قوة الإرادة والتزامن والسيطرة الإنفعالية والسيطرة الوجدانية فهو قدرة الفرد على التحكم في أفكاره ومشاعره وسلوكياته استجابة للمواقف المختلفة، ويتضمن هذا المفهوم مهارة الشخص في ضبط انفعالاته وتوجيه أفكاره بشكل إيجابي وتعديل سلوكه بما يتناسب مع متطلبات البيئة المحيطة، ويساعد التنظيم الذاتي الفرد على التكيف مع التحديات اليومية وتحقيق أهدافه الشخصية والحفاظ على توازنه النفسي في مواجهة الضغوط المختلفة (الشريف، 2015، 31).

خ. أهمية المناعة النفسية: وقد أشارت جبريني (2020، 19) إلى الدور الحيوي للمناعة النفسية في تحقيق التوازن بين القوى الجسدية والنفسية للفرد، مما يعزز قدرته على مواجهة الضغوط بفعالية، هذه المناعة لا تقتصر على تحسين الراحة النفسية والاجتماعية فحسب، بل تمتد لتشمل تعزيز قبول الذات والآخرين، مما ينعكس إيجاباً على السلوكيات الاجتماعية ويظهر اتزاناً انفعالياً وعاطفياً وعقلياً في شتى المجالات والظروف، وتكمن أهمية المناعة النفسية في قدرتها على تمكين الفرد من التصدي للتوترات والأزمات بقوة وثبات، مع تعزيز الشعور بالطمأنينة والراحة النفسية، هذا بدوره يؤدي إلى زيادة الكفاءة في

التعامل مع التحديات دون تجنبها، مع تحسين ملحوظ في النشاط اليومي والحد من التناقضات السلوكية الناجمة عن الضغوط.

ثانياً: أزمة الهوية Identity Crisis:

أ. مفهوم أزمة الهوية:

يرى إريكسون أنَّ مرحلة المراهقة وبدايات الشباب ترتبط بتغيرات نمائية فسيولوجية ونفسية مختلفة، لها أهميتها في نمو الفرد النفسي الاجتماعي وتشكيل هوية الأنا خلال مراحل دورة الحياة، ففي هذه المرحلة لم يعد الفرد طفلاً ولم يصبح ناضجاً وبالغاً، وفيها يواجه المراهق مطالب اجتماعية وتغيرات أساسية في الدور لمواجهة تحديات الرشد (جابر، 1990، 176).

كما يعتقد إريكسون بأنَّ بدايات تشكيل هوية الأنا توجد حتى لدى الطفل وإن كان بطريقة مختلفة إلا أنه في بداية المراهقة يكون الفرد بناء على مستوى النمو الاجتماعي والمعرفي الذي حققه قادراً على تطوير تصور عن ذاته، والالتزام بشكل ثابت على أدواره في سن الرشد والبلوغ وبالتالي ففي نمو الأنا والشخصية يتتابع نمو مكوناتها البيولوجية والاجتماعية خلال ثمان مراحل وكل مرحلة تعتبر بمثابة نقطة تحول تتضمن ما أطلق عليه (إريكسون) اسم "أزمة نفسية اجتماعية" تعبر عن حاجة نمو على الفرد أن يواجهها ليكتسب خبرة مهمة تساعده على مواجهة الأزمة التالية التي يفترض أنه سيكتسب خلالها خبرة جديدة أخرى والأزمة بهذا المعنى ليست مشكلة صعبة الحل ولكنها نقطة تحول أقرب إلى مفهوم الفترات الحرجة أي أنها مصدر نشوء قوة الفرد وتكامله كما أنها مصدر لسوء توافقه وتنشأ عن النضج الفسيولوجي وعن المطالب الاجتماعية التي على الفرد أن يستجيب لها في تلك المرحلة ويعبر عن الأزمة اتجاهاً: أحدهما يتضمن خاصية مرغوبة، والآخر يتضمن خطراً يؤدي إلى مشكلات إذا سار النمو في ذلك الاتجاه (مشري وآخرون، 2016، 60). وتتمثل مراحل النمو النفسي الاجتماعي وتشكل الهوية وفق نظرية إريكسون بما تتضمنه من أزمات وما يقابلها من فاعليات: كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) يوضح مراحل النمو النفسي الاجتماعي وتشكل الهوية عند إريكسون

المرحلة العمرية	الأزمة النمائية (النمو)	فاعلية الأنا المكتسبة
السنة الأولى	الثقة مقابل الشك	الأمل
السنة الثانية	الاستقلال مقابل الخجل	الإرادة
الطفولة المبكرة	المبادرة مقابل الشعور بالذنب	الغانية

الطفولة المتوسطة	المثابرة مقابل الشعور بالنقص	الكفاية
المراهقة	هوية الأنا مقابل اضطراب الدور	التفاني
الشباب	الألفة مقابل العزلة	الحب
أواسط العمر	الإنتاجية مقابل الركود	الاهتمام
أواخر العمر	التكامل مقابل اليأس	الحكمة

الغامدي(2001، 232)

ونلاحظ من نظرية إريكسون في تشكل الهوية أنَّ أزمة النمو في مرحلة المراهقة هي أزمة هوية الأنا مقابل اضطراب الدور ومع تحقيق الهوية يكتسب الأنا فاعلية التفاني والتي تعني قدرة المراهق على تحديد المعنى لوجوده وأهدافه في الحياة كما يشير إلى قدرته على المحافظة على ولاءاته وإدراك القيم الاجتماعية والتمسك والالتزام بها ويتوقف نجاح ذلك على ما يقوم به المراهق من استكشاف للبدائل والخيارات في المجالات الأيديولوجية والاجتماعية وما يحققه من التزام، وانطلاقاً مما سبق يرى إريكسون أنَّ أزمة الهوية هي التي تخول للمراهق والشباب أن يبدأ في اعتبار نفسه راشداً وتحديد الاتجاه والنمط لانتهاج سلوك الراشد حيث أزمات الهوية غالباً ما تترافق مع خبرات فشل وخجل واضحين وليست عبارة عن صراعات نفسية داخلية كالعصاب وبالتالي أزمة الهوية تعبر عن الأوقات خلال مرحلة المراهقة التي يبدو فيها الفرد منهمكاً بفاعلية في الاختيار بين البدائل فيما يتعلق بالمجال المهني والمعتقدات الإيديولوجية المرتبطة بالسياسة والدين (رضوان، 2010، 125).

ب. تحقيق الهوية مقابل أزمة الهوية:

تمتد هذه المرحلة من سن (12-18) وهي مرحلة المراهقة كما ذكرنا سابقاً في مراحل النمو النفسي الاجتماعي لدى إريكسون، وهي من المراحل الأكثر أهمية خاصة في التطور النفسي الاجتماعي للفرد حيث تحدث فيها مجموعة من التغييرات لدى الفرد من الناحية الاجتماعية للمراهق ودوره في المجتمع وعلاقاته مع الآخرين وذلك من أجل استيفاء متطلبات وتحديات الطفولة، وهذا ما دفع إريكسون إلى أن يقدم لها تحليلاً وتفسيراً أكثر من المراحل الباقية المتعلقة بالنمو النفسي الاجتماعي للفرد حيث يظهر بعد نفسي اجتماعي جديد خلال هذه المرحلة وهو بعد تحديد الأنا كنهاية إيجابية مقابل أزمة الهوية كنهاية سلبية حيث تتكون وتتشكل صورة خاصة وذاتية لدى الفرد تدفعه إلى الإهتمام المنطقي بالماضي والمستقبل وطرح العديد الأسئلة التي يسعى المراهق أو يحاول الإجابة

عنها في هذه المرحلة والتي تساهم في تحديد هويته وأبرزها: من أنا ومن أكون بالنسبة للمجتمع الذي أعيش فيه؟ ما هي القيم والمعتقدات التي تنظم مسيرة حياتي وتقودها؟ ما الحلم والهدف الذي سأسعى إلى تحقيقه في المستقبل؟ وما هو النمط العام للحياة الذي أفضله على غيره (Hjelle & Ziegler, 1992, 197).

ج. تعريف أزمة الهوية:

يعرفها حلاسي وفايدي (2019، 19) بأنها إخفاق المراهق في تنمية هوية شخصية وذلك بسبب خبرات وتجارب طفولية سيئة وظروف اجتماعية ضاغطة فتؤدي إلى الشعور بالعجز عن اختيار عمل أو مهنة أو مواصلة تعليم أو يعاني صراع العصر وشعوره. وعرفها الطرشاوي (2002، 8) أيضاً بأنها "الكفاح أو النضال الذي قد يفرض على المراهق وهو يحاول أن يحصل على إحساس أو شعور بالهوية متصفاً بالنقّة والاطمئنان، وتنشأ عندما يفشل الفرد في تحديد هويته فيشعر بالتشتت وارتباك واضطراب الدور، وغموض الهدف والانعزال عن الآخرين وضعف العلاقات الاجتماعية.

د. أشكال أزمة الهوية:

1. اضطراب الدور: حيث يفشل المراهق في تحديد غايات وأهداف وقيم وأدوار شخصية واجتماعية ثابتة وبديل ذلك تتحول فترة التعليق المنطقية والمسموح بها اجتماعياً لاختبار البدائل إلى نوع من الإضطراب المستمر حيال الأدوار مما يؤدي إلى إعاقه المراهق لحل أزمة الهوية وشعوره بالقلق وعدم الكفاءة فتمنعه من القيام بالتزامات محددة نحو أدوار اجتماعية وشخصية معينة وينتج هذا الاضطراب في الأدوار نتيجة لفشل المراهق في خلق وتكوين وحدة متكاملة من توحيدات الطفولة المتناقضة.

2. تبني هوية أنا سلبية: ويمثل تبني هوية أنا سلبية درجة أعلى من الاضطراب حيث لا يقتصر الأمر على عدم الثبات في تبني قيم وأدوار اجتماعية مقبولة، بل يتجاوزها إلى إحساس وشعور المراهق بالتفكك الداخلي والضياع يدفعه إلى تبني أدوار وقيم وسلوكيات غير مقبولة اجتماعياً وبل وتكون ي بعض الأحيان مضادة للمجتمع (العيساوي، 2021، 14).

ذ.العوامل المساهمة في أزمة الهوية: هناك عوامل عديدة لها علاقة بحدوث أزمة الهوية، منها:

1. عوامل تتعلق بالتكوين الماضي لشخصية الفرد مثل التنشئة الاجتماعية.
2. عوامل تتعلق بنظرة الفرد إلى المستقبل كطموحاته وأهدافه وتصوراته لما يتوقعه من المجتمع وما سيحصل في المستقبل.
3. عوامل تتعلق بالحاضر: كالقيم والمعايير والأوضاع السائدة في الثقافة التي يعيش فيها ولدى الجماعات والثقافات التي ينتمي إليها (سيوافيدي، 2019، 12).

الدراسات السابقة التي تناولت المناعة النفسية:

1.دراسة الأحمد (2020) في الأردن بعنوان: المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من

الطلاب الأيتام بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش

هدفت الدراسة التعرف على مستوى المناعة النفسية والعلاقة بينها وبين السعادة لدى عينة من الأيتام من طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية في محافظة جرش في الأردن. وتكونت العينة من (131) طالباً يتيماً من طلبة الصف (الثامن والتاسع والعاشر) بمدارس محافظة جرش في الأردن والأدوات: تمّ استخدام مقياس المناعة النفسية والسعادة من إعداد الباحث والنتائج:توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من المناعة النفسية والسعادة لدى أفراد عينة الدراسة بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المناعة النفسية والسعادة.

2.دراسة حسانين (2020) في الجزائر بعنوان: الأمل وعلاقته بالصلابة النفسية وفاعلية الذات

لدى المراهقين الأيتام

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأمل والصلابة النفسية وفاعلية الذات لدى المراهقين الأيتام المتواجدين في مدينة الخاريجة بمحافظة الوادي والفروق بين المتغيرات الثلاثة تبعاً لمتغير الجنس وتكونت العينة من (150) ذكور وإناث اليتامى واتبعت المنهج الإرتباطي والأدوات: تم استخدام مقياس الأمل والصلابة النفسية وفاعلية الذات من إعداد الباحث والنتائج: وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الأمل وكل من الصلابة النفسية وفاعلية الذات، بالإضافة إلى وجود فروق لصالح الذكور في الأمل والصلابة النفسية وفاعلية الذات.

3. دراسة بسيوني(2022) في مصر بعنوان: جودة الحياة وعلاقتها بالمناعة النفسية لدى

الأيتام بدور الرعاية بمحافظة دمياط

هدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والمناعة النفسية، ومعرفة الفروق في كل من جودة الحياة والمناعة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) بالإضافة إلى معرفة مدى إسهام المناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة واتبعت المنهج الارتباطي وتكونت العينة من (43) يتيماً ویتیمه في دور الرعاية بمحافظة دمیاط والذین تراوحت أعمارهم بین (6-11) عام والأدوات: تمّ استخدام مقياس المناعة النفسية إعداد يوسف (2021)، ومقياس جودة الحياة من إعداد الباحثة والنتائج: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المناعة النفسية وجودة الحياة، ووجود فروق في المناعة النفسية وبعديها (التوافق العام، النضج الإنفعالي) لصالح الذكور وبعد (التفكير الإيجابي) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في جودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس، كما توصلت إلى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال المناعة النفسية.

4.دراسة مكبس وخلف(2023) في بغداد بعنوان: المناعة النفسية لدى الطالبات اليتيمات

هدفت الدراسة التعرف على المناعة النفسية لدى الطالبات اليتيمات في المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لمديرية تربية الكرخ الثانية في بغداد وتكونت العينة من (200) طالبة يتيمه في المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لمديرية تربية الكرخ الثانية. والأدوات: تمّ استخدام مقياس المناعة النفسية من إعداد الباحثان تقيس المناعة النفسية استناداً لنظرية أولاه (Olah,1996) والنتائج: توصلت النتائج إلى أنّ الطالبات اليتيمات لديهن مستوى منخفض من المناعة النفسية.

6. دراسة كور (Kaur,2022) في الهند: دور المناعة النفسية لدى المراهقين: دراسة عن

حسرة القلب لدى المراهقين

هدفت الدراسة إلى الحصول على رؤى تجريبية من شأنها أن تسمح لنا بربط المناعة النفسية بانكسار القلب لدى المراهقين الهنديين، وتكونت عينة الدراسة من (12) مراهق واتبعت المنهج التجريبي وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المناعة النفسية لدى المراهقين ليست ذاتية فقط لحالتهم ولكنها تعتمد أيضاً على مدى نضجهم اجتماعياً خارج علاقاتهم، ولوحظ أن الانطوائيين الذين تواصلوا بشكل أقل من المعتاد هم الأكثر تأثراً، ولوحظ أن جزء كبير من التعامل مع المشكلات النفسية لدى المراهقين يتم التلاعب به من خلال كيفية تدخل والديهم.

7. دراسة اتيك ويبس (Aatic & Bebiş, 2024) في تركيا بعنوان:

عوامل الخطر التي تؤثر على المناعة النفسية للمراهقين في الرعاية المؤسسية: مراجعة

منهجية

هدفت الدراسة إلى الفحص المقارن للدراسات التي تكشف عن عوامل الخطر التي تؤثر على مناعة المراهقين النفسية الذين يعيشون في الرعاية المؤسسية وتقديم توصيات بشأن المبادرات أو النتائج المحددة المتعلقة بذلك، واستعرضت هذه الدراسة بشكل منهجي قواعد بيانات الأدبيات الوطنية والدولية مثل EBSCO و CINAHL و Turkish Medical Directory وغيرها حتى ديسمبر (2021)، تم تضمين أربعة عشر دراسة، وتم فيها تحديد ومناقشة العديد من عوامل الخطر الهامة مثل العلاقات الشخصية للمراهقين، والثقة بالنفس، واحترام الذات، ومستويات الكفاءة الذاتية، ومهارات حل المشكلات، التعاطف، بالإضافة إلى هجر الوالدين، والعنف الأسري، والفقر الاجتماعي والاقتصادي، وتاريخ من سوء المعاملة، ورفض الأقران، ونقص موارد الدعم الاجتماعي، وانخفاض الأداء الأكاديمي على المستويات الفردية والأسرية والبيئية وتوصلت النتائج إلى أن المراهقين المقيمين في الرعاية المؤسسية أكثر عرضة للخطر ويعانون من مشاكل عقلية وسلوكية أكثر من أقرانهم. وتأثر المناعة النفسية للمراهقين في الرعاية المؤسسية سلباً بالمخاطر الفردية (تدني مهارات التواصل، وتدني احترام الذات، وانخفاض الكفاءة الذاتية)، والمخاطر الأسرية (وجود أسرة مفككة، وكون الفتاة فتاة، وتعرضها للإهمال وسوء المعاملة من قبل أفراد الأسرة) والمخاطر البيئية (عدم كفاية الدعم الاجتماعي، وقلة عدد زوار المؤسسة)، وتفاعلهم مع بعضهم البعض كما يعاني المراهقون الذين يعانون من عدم كفاية المناعة النفسية في الرعاية المؤسسية من إيذاء النفس، والعنوانية، ومشاكل السيطرة على الغضب، ومشاكل النجاح الأكاديمي، ومشاكل في العلاقات الداخلية والخارجية. كما أوصت النتائج بوجود تطوير نماذج/مبادئ توجيهية للمناعة النفسية واستخدامها لزيادة وعي العاملين في المؤسسات بالمشاكل السلوكية والعاطفية التي تؤثر سلباً على المناعة النفسية للمراهقين وتحسين كفاءاتهم من خلال التدريب المستمر، بالإضافة إلى مبادرات الوقاية من المخاطر والتخفيف من حدتها وتنمية المناعة النفسية.

الدراسات السابقة التي تناولت أزمة الهوية:

1.دراسة الأسمرى(2019) في الرياض بعنوان: تشكل أزمة الهوية وعلاقتها باضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين: دراسة مقارنة

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين أزمة الهوية واضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين طلبة المدارس الثانوية والتعرف على مستوى أزمة الهوية، وتعرف على الفروق في مستوى أزمة الهوية واضطراب الشخصية الحدية لدى عينة الدراسة واتبعت المنهج الارتباطي وتكونت العينة من (404) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمدارس الرياض والأدوات تمّ استخدام مقياس ليتشنيرينج(2004) للشخصية الحدية، ومقياس أدمز(1989) لأزمة الهوية والنتائج: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين أزمة الهوية واضطراب الشخصية الحدية ووجود مستوى مرتفع من أزمة الهوية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في أزمة الهوية لصالح الذكور وعدم وجود فروق في اضطراب الشخصية الحدية لدى الطلبة الذكور والإناث.

2.دراسة العيساوي(2021) في فلسطين بعنوان: أزمة الهوية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين في مدارس محافظة بيت لحم

هدفت الدراسة التعرف على مستوى أزمة الهوية ومفهوم الذات وطبيعة العلاقة بين أزمة الهوية ومفهوم الذات لدى المراهقين، والتعرف على دلالة الفروق في أزمة الهوية ومفهوم الذات تبعاً لمتغير الجنس والتخصص واتبعت الدراسة المنهج الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (916) طالباً وطالبة من مدارس محافظة بيت لحم، والأدوات: تمّ استخدام مقياس أزمة الهوية ومفهوم الذات من إعداد الباحث، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من أزمة الهوية ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية بين أزمة الهوية ومفهوم الذات، ووجود فروق في أزمة الهوية لصالح الطلبة الذكور وعدم وجود فروق في أزمة الهوية تبعاً لمتغير التخصص، ووجود فروق في مفهوم الذات لصالح الإناث وعدم وجود فروق تبعاً للتخصص.

3.دراسة الشعيبي وفريح(2024) بعنوان: أزمة الهوية وعلاقتها بالميلول الإنتحارية من فاقي أحد الأبوين أو كلاهما لدى طلبة الثانوية

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أزمة الهوية والميلول الإنتحارية لدى طلبة المرحلة الثانوية من فاقي أحد الأبوين أو كلاهما وطبيعة العلاقة بين أزمة الهوية والميلول الإنتحارية، والفروق في أزمة الهوية والميلول الإنتحارية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث) ونوع اليتيم (الأب، الأم) أو

كليهما، وتكونت العينة من (400) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في محافظة الأنبار، والأدوات: تمّ استخدام مقياس أزمة الهوية والميول الانتحارية من إعداد الباحثان، وتوصلت النتائج: إلى وجود مستوى متوسط من أزمة الهوية والميول الانتحارية لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين أزمة الهوية والميول الانتحارية، ووجود فروق في أزمة الهوية لصالح الإناث وعدم وجود فروق في أزمة الهوية تبعاً لمتغير نوع اليتيم (الأب، الأم، كليهما)، وعدم وجود فروق في الميول الانتحارية تبعاً لمتغير الجنس ونوع اليتيم.

4. دراسة دمشقي و كالانتركوشه (Dameshghi & Kalantarkousheh, 2016) في الهند

بعنوان: العلاقة بين أزمة الهوية والمسؤولية لدى المراهقين في نزار آباد

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين أزمة الهوية وتحمل المسؤولية لدى المراهقين الذكور في نزار آباد في الهند، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً في الصف الثالث الثانوي في مدارس نزار آباد في الهند، واتبعت الدراسة المنهج الإرتباطي وشملت أدوات الدراسة مقياس جرد أزمة الهوية الشخصية ومقياس المسؤولية من إعداد الباحثين، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية وقوية بين أزمة الهوية والمسؤولية.

5. دراسة سعيد ورجائي (Said & Rajaei, 2020) في إيران بعنوان:

مقارنة فعالية العلاج التنشيطي السلوكي مع إدارة الغضب على أزمة الهوية لدى مرضى التصلب المتعدد

هدفت الدراسة إلى مقارنة فعالية تدريب مجموعة التنشيط السلوكي وتدريب مجموعة إدارة الغضب مع النهج المعرفي السلوكي على أزمة الهوية لمرضى التصلب المتعدد، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (45) سيدة من السيدات المصابات بمرض التصلب العصبي المتعدد المتواجدين في جمعية مدينة كارج لمرضى التصلب العصبي المتعدد وتمّ تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاثة مجموعات كل مجموعة تضمنت (15) سيدة، وأظهرت النتائج أنّ التدريب الجماعي على التنشيط السلوكي والتدريب على إدارة الغضب مع النهج السلوكي المعرفي يقلل من أزمة هوية مرضى التصلب المتعدد.

6. دراسة محمدي وآخرون (Mohammadi et al,2023) في إيران بعنوان:

المرونة في مواجهة الانتحار وأزمة الهوية وجودة الحياة لدى المراهقين المصابي بحروق

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أزمة الهوية ومقاومة الانتحار وجودة الحياة لدى المراهقين المصابين بالحروق في المجتمع الإيراني ، واعتمدت الدراسة على المنهج الإرتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (430) مراهقاً مصاباً بالحروق من ثلاث مستشفيات في إيران، وتم تطبيق الأدوات عليهم عبر الإنترنت، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط قوي وعكسي بين أزمة الهوية والقدرة على مقاومة الانتحار وجودة الحياة، ويمكن لمتغيرات القدرة على الصمود أمام الانتحار، وكون المريض ابن عائلة مطلقة، وسبب الحروق، ومدى الحرق، والوضع المالي، والجنس، والعمر، أن تتنبأ بنسبة 68.74% من التباين في أزمة الهوية لدى هؤلاء المرضى.

تعقيب على الدراسات السابقة: تشير الدراسات المعروضة إلى أهمية المناعة النفسية وأزمة الهوية في حياة المراهقين بشكل عام والأيتام بشكل خاص، فقد أظهرت النتائج حول العلاقة الإيجابية بين المناعة النفسية والسعادة كما في دراسة الأحمد (2020) وعلاقتها بالأمل وفاعلية الذات كما في دراسة حسنين (2020)، كما أبرزت الدراسات السابقة عن الأثر السلبي لأزمة الهوية من خلال علاقتها باضطراب الشخصية الحدية كما في دراسة الأسمرى (2019) وعلاقتها بالميول الإنتحارية كما في دراسة الشعبي وفريح (2024)، وقد اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بشكل جزئي من خلال استهداف مرحلة المراهقة لدى العينة بشكل عام واتفقت مع الغالبية باستهداف المراهقين الأيتام بشكل خاص كما في دراسة مكبس وخلف (2023) ودراسة بسيوني (2022) واتفقت مع غالبية الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي ما عدا دراسة كور (Kaur,2022) (ودراسة سعيد ورجائي (Said & Rajaei,2020) اعتمدت المنهج التجريبي، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الحصول على مراجع للإطار النظري والوصول للمنهج الملائم للبحث والاستفادة من المنهجية العلمية التي سارت عليها الدراسات السابقة في صوغ مشكلة وأهمية وأهداف البحث والفرضيات والإجراءات وكيفية معالجة النتائج التي توصل إليها البحث.

تاسعاً: منهج البحث:

أ. منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يعد طريقة لوصف الظواهر أو الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها، كما أنَّ المنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها ودراسة العلاقة بين الظواهر بشكل دقيق ومتعمق بل يتضمن قدراً من التفسير لهذه النتائج ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة تساعد في فهم الواقع وتطويره (المحمودي، 2019، 46-47).

ب. مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الأصلي من جميع المراهقين الأيتام المتواجدين في دور الرعاية بمدينة حمص الذين تتراوح أعمارهم (12-14 عاماً) المتواجدين في جميع الميتمات في مدينة حمص وهم (الميتم الإسلامي - الميتم المسيحي) والبالغ عددهم (612) يتيماً ویتیمة.

ج. عينة البحث: تكونت عينة البحث من (200) يتيماً ویتیمة ممن تتراوح أعمارهم بين (12-14) سنة تمَّ اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية المنتظمة باتّباع خطوات متتالية حيث تمَّ تعريف وتحديد المجتمع ومن ثمَّ تحديد حجم العينة المناسب، ثمَّ تمَّ الحصول على قائمة بأسماء أفراد المجتمع بعد ذلك تمَّ تحديد المسافة بين أفراد العينة من خلال قسمة عدد أفراد المجتمع على حجم العينة، ثمَّ اختيار رقم عشوائي في حدود هذه المسافة ثمَّ البدء من هذا الرقم واختيار الأفراد على مسافات متساوية حتى تمَّ الحصول على العدد الكامل لأفراد العينة، وفيما يلي جدول يشير إلى توزيع أفراد عينة البحث من كل من الميتم الإسلامي والميتم المسيحي وفيما يلي جدول يشير إلى توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس:

جدول (2) توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

المتغير	الفئة	الحجم	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	82	41%
	إناث	118	59%
	المجموع	200	100%

ح. أدوات البحث:

أولاً. مقياس المناعة النفسية: قامت الباحثة بعد الإطلاع على الأدبيات النظرية والأبحاث العلمية المهمة بأدوات قياس المناعة النفسية من حيث تصميمها وكيفية إعدادها واستخدامها كدراسة الشريف (2015) وعذاب (2022) وعبد الله (2022) بإعداد وتصميم مقياس يقيس المناعة النفسية حيث تم صياغة البنود مع مراعاة أن يكون لكل بند هدف محدد وواضح ومفهوم وبما يتناسب مع البعد الذي ينتمي إليه والفئة العمرية لمجتمع البحث والموضوع المراد دراسته وقياسه، ويتكون المقياس بصورته الأولى من (69) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية تمثل مكونات أو أنظمة المناعة النفسية وهي (الإحتواء، المواجهة التكيفية، تنظيم الذات)، وتم اعتماد المقياس خماسي البدائل) تنطبق تماماً، تنطبق كثيراً، تنطبق أحياناً، تنطبق قليلاً، لا تنطبق أبداً) وقد أعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي في حال إجابة المفحوص تنطبق تماماً يُمنح (5 درجات)، وتنطبق كثيراً يُمنح (4 درجات) وتنطبق أحياناً (3 درجات) وتنطبق قليلاً يُمنح (2 درجة) ولا تنطبق أبداً يُمنح (درجة واحدة)، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (345) وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص (69).

الدراسة السيكمترية لمقياس المناعة النفسية: للتأكد من شروط صلاحية مقياس المناعة النفسية تم تطبيقه على عينة البحث السيكمترية والمكونة من (100) مراهقاً ومراهقة من الأيتام المتواجدين بدور الرعاية للأيتام في مدينة حمص، وممن لا ينتمون لعينة البحث الأساسية، وتم التأكد من الصدق باستخدام صدق المحكمين والصدق البنيوي (الاتساق الداخلي)، والتأكد من الثبات باستخدام ثبات التجزئة النصفية وثبات ألفا كرونباخ.

1. صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس بصورته الأولى على مجموعة من السادة المحكمين المكونة من (9) محكماً باختصاص الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والتقييم والقياس واللغة العربية، وقد أكد المحكمون بنسبة توافق أكبر أو تساوي 80% على سلامة الصياغة اللغوية ومناسبة كافة البنود وكفايتها دون حذف أي بند، باستثناء بعض التعديلات التي أجمع عليها المحكمون، وبعد القيام بكافة التعديلات المطلوبة، تم الحصول على المقياس بصورته النهائية حيث تكون من (69) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس المناعة النفسية لدى المراهقين من أبناء الشهداء في مدينة حمص، وبالتالي فهو يقيس ما وضع لقياسه من وجهة نظر المحكمين، مما يدل على صدق المقياس بالطريقة المرتبطة بالمحتوى، ويوضح الجدول التالي البنود التي تم تعديل صياغتها:

جدول (3) تعديلات المحكمين لبنود المقياس

البند بعد التعديل	البند قبل التعديل
ردة فعلي لا تتناسب مع الحدث نفسه	ردات أفعالي لا تتوافق مع الحدث نفسه
أشعر بأنني الوحيد الذي يتعرض لهذه الأحداث باستمرار	أشعر بأنني الشخص الوحيد الذي يتعرض باستمرار لهذه الأحداث
أشعر بأنني عاجز عن التفكير	أشعر أنني فقدت القدرة كلياً على التفكير

2.الصدق البنيوي(الاتساق الداخلي): حيث تمّ بموجب هذه الطريقة حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك باستخدام برنامج ال spss وتوضح الجداول (3) و(4) الآتيقيم معاملات الارتباط ودلالاتها:

جدول (3) دلالة ارتباط درجات كل بند بالدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه هذا البند

البند	البعد	معامل الارتباط	البند	البعد	معامل الارتباط
1	الاحتواء	**0.618	36	تنظيم الذات	**0.39
2		**0.477	37		**0.399
3		**0.728	38		**0.468
4		**0.476	39		**0.406
5		**0.396	40		**0.264
6		**0.404	41		**0.429
7		**0.420	42		**0.43
8		**0.618	43		**0.26
9		**0.476	44		**0.41
10		**0.728	45		**0.828
11		**0.477	46		**0.83
12		**0.48	47		**0.396
13		**0.728	48		**0.828
14		**0.467	49		**0.378
15	المواجهة التكيفية	**0.83	50		**0.83
16		**0.831	51		**0.769
17		**0.622	52		**0.386
18		**0.83	53		**0.774
19		**0.331	54		**0.835
20		**0.831	55		**0.382
21		**0.77	56		**0.378
22		**0.33	57		**0.385
23		**0.83	58		**0.828
24		**0.753	59		**0.38
25		**0.597	60		**0.375
26		**0.331	61		**0.363
27		**0.77	62		**0.36
28		**0.747	63		**0.28
29		**0.579	64		*0.232
30		**0.331	65		**0.362
31		**0.381	66		**0.36
32		**0.429	67		**0.289
33		**0.264	68		**0.362
34		**0.406	69		*0.233
35		**0.414			

جدول (4) معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية

الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس ككل
الاحتواء	0.745**
المواجهة التكيفية	0.870**
تنظيم الذات	0.605**
المقياس ككل	1

نلاحظ من الجداول السابقة أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبند الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) باستثناء بنود (64-69) في بعد تنظيم الذات كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05)، كما كانت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يشير إلى الصدق البنوي للمقياس بدرجة جيدة.

ثبات المقياس: حيث تمَّ حساب الثبات باستخدام:

1-ثبات ألفا كرونباخ: تمَّ حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، والمقياس ككل باستخدام برنامج الـ spss كما يتضح الجدول الآتي (5).

2-ثبات التجزئة النصفية: تمَّ حساب الثبات بهذه الطريقة عن طريق استخراج معامل سبيرمان براون حيث تمَّ تقسيم بنود المقياس إلى قسمين الأول يتضمن البنود الفردية والثاني يتضمن البنود الزوجية ثم تمَّ حساب معامل الارتباط بينهما، ثم يتم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان- براون للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده الفرعية، وذلك باستخدام برنامج spss ويوضح الجدول الآتي نتائج الثبات:

جدول (5) معامل الثبات المقياس ككل وأبعاده الفرعية بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

المقياس	ثبات ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الاحتواء	0.82	0.91
المواجهة التكيفية	0.91	0.94
تنظيم الذات	0.89	0.91
المناعة النفسية	0.92	0.93

نلاحظ من الجدول السابق إلى أنّ معاملات الثبات للمقياس ككل وأبعاده الفرعية كانت مرتفعة ومقبولة، وبناءً على نتائج الخصائص السيكمترية نجد أنّ المقياس يتمتع بدرجة جيدة ومقبولة من الصدق والثبات وصالح لاستخدامه على عينة البحث الأساسية، ليصبح بصورته النهائية مقياس يتكون من (69) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية تقيس مكونات أو أنظمة الجهاز المناعي النفسي، خماسي البدائل (تتطبق تماماً، كثيراً، أحياناً، قليلاً، لا تتطبق أبداً) بمنح درجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وبذلك أعلى درجة (345) وأدنى درجة (69).

ثانياً: مقياس أزمة الهوية: بعد الإطلاع على مقاييس الدراسات السابقة التي تناولت أزمة الهوية لدى المراهقين تمّ الاعتماد في هذا البحث على مقياس العيساوي (2021) لقياس أزمة الهوية حيث طبقه على عينة المراهقين من طلبة المدارس في محافظة بيت لحم، ويتكون المقياس من (18) بند تقيس أزمة الهوية لدى المراهقين موزعة على (11) بند إيجابي و (7) سلبي، ويتكون من خمس بدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتعطى الدرجات وفق سلم ليكرت الخماسي (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي بالنسبة للبند الإيجابية والعكس بالنسبة للبند السلبية وبذلك تصبح أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (90) وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص (18).

الدراسة السيكمترية للمقياس أزمة الهوية: قامت الباحثة بسحب عينة من المراهقين الأيتام بمدينة حمص وهم خارج عينة البحث الأساسية والبالغ عددهم (60) يتيماً و يتيمة وتطبيق المقياس عليهم للتحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس، حيث تمّ التحقق من الصدق البنوي (الانساق الداخلي) والصدق التمييزي للمقياس، والتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

أ. الصدق البنيوي(الاتساق الداخلي): حيث تمّ بموجب هذه الطريقة حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام برنامج الspss وتوضح الجدول الآتي (6) معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (6) معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس:

معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم البند
0.479**	11	0.698**	1
0.612**	12	0.640**	2
0.565**	13	0.384**	3
0.339**	14	0.411**	4
0.537**	15	0.526**	5
0.698**	16	0.528**	6
0.517**	17	0.539**	7
0.698**	18	0.718**	8
-	-	0.717**	9
-	-	0.488**	10

** دال عند مستوى (0.01)

نلاحظ من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يشير إلى صدق الإتساق الداخلي بدرجة جيدة.

أ.2 الصدق التمييزي: حيث تمّ ترتيب درجات المفحوصين بشكل تنازلي من الأكبر إلى الأصغر، ومن ثم أخذ الربع الأعلى (25%) وتمثل (الفئة العليا 15) والربع الأدنى (25%) وتمثل (الفئة الدنيا 15)، ثم تمّ حساب الفروق بين متوسطي درجات الفئتين على مقياس أزمة الهوية ككل باستخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة وذلك باستخدام برنامج spss، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول (7) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الفئتين العليا والدنيا على مقياس أزمة الهوية ككل

المقياس	الفئات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
أزمة الهوية	الفئة العليا	15	69.53	3.502	12.074	28	0.000	دال
	الفئة الدنيا	15	42.07	8.084				

نلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ت دالة عند مستوى دلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة الدنيا وبالتالي المقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

ب. ثبات المقياس: حيث تمّ حساب الثبات باستخدام:

1- ثبات ألفا كرونباخ: تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ المقياس ككل وفق الجدول (8).

2- ثبات التجزئة النصفية: تمّ حساب الثبات بهذه الطريقة عن طريق استخراج معامل سبيرمان براون حيث تمّ تقسيم بنود المقياس إلى قسمين الأول يتضمن البنود الفردية والثاني يتضمن البنود الزوجية تمّ حساب معامل الارتباط بينهما بمعادلة سبيرمان- براون للمقياس ككل، وذلك باستخدام برنامج SPSS ويوضح الجدول الآتي نتائج الثبات:

جدول (8) معامل الثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	ثبات ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
أزمة الهوية	18	0.874	0.884

نلاحظ من الجدول السابق إلى أنّ معاملات الثبات للمقياس ككل كانت مرتفعة ومقبولة وهذا يشير إلى ثبات المقياس بدرجة جيدة، وبناءً على نتائج الخصائص السيكومترية نجد أنّ المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات وصالح لاستخدامه على عينة البحث الأساسية، ليصبح بصورته النهائية مقياس يتكون من (18) بند (11) بند إيجابي و(7) بند سلبي تقيس أزمة الهوية، خماسي البدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) بمنح درجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي بالنسبة للبنود الإيجابية والعكس بالنسبة للسلبية، وبذلك أعلى درجة (90) وأدنى درجة (18).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

1. معامل ارتباط بيرسون.

2. اختبار (T-test) للعينات المستقلة.

الإجابة على أسئلة البحث:

1. ما مستوى المناعة النفسية لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي (345) وأدنى درجة على المقياس وهي (69) تم حساب المدى (أعلى درجة - أدنى درجة = $345 - 69 = 276$)، ومن ثم تقسيم المدى على عدد الفئات (3) لحساب طول الفئة ($276 \div 3 = 92$) وذلك لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات:

- المستوى المنخفض من المناعة النفسية (69 - أقل من 161).
- المستوى المتوسط من المناعة النفسية (161 - أقل من 253).
- المستوى المرتفع من المناعة النفسية (253 - 345).

ومن ثم تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على المقياس ككل، والجدول الآتي (9) يوضح نتائج اختبار السؤال الأول:

جدول (9) مستوى المناعة النفسية لدى أفراد عينة البحث

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المناعة النفسية
211.55	39.862	متوسط

نلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي يقع ضمن المستوى المتوسط من المناعة النفسية وبالتالي أفراد عينة البحث لديهم مستوى متوسط من المناعة النفسية واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة يوسف (2022) ودراسة بسيوني (2022) التي توصلت لوجود مستوى متوسط من المناعة النفسية لدى المراهقين، واختلفت مع دراسة لابسلي (lapsley, 2011) علاوة وبوغالبية (2023) ودراسة العلي (2024) التي وجدت أن هناك مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى المراهقين، ودراسة

مكبس وخلف (2023) التي توصلت إلى وجود مستوى منخفض من المناعة النفسية لدى المراهقات اليتيمات.

ويمكن تفسير المستوى المتوسط بأنه مؤشر إيجابي حيث على الرغم من الصعوبات والتحديات التي يمر بها المراهقين الأيتام في القدرة على التكيف ومواجهة المشكلات النفسية والإنفعالية الناجمة عن فقد الوالدي وعن خصائص مرحلة المراهقة بما فيها من تقلبات وتغيرات على كافة الجوانب النفسية والفكرية والفيزيولوجية إلا أنهم قادرين على الصمود النفسي والقدرة على التكيف مع هذه الصعوبات والضغوطات، وقد يرجع ذلك إلى عوامل داخلية كوجود دافعية ورغبة ذاتية لديهم تقوي أسباب ميولهم وتوجههم نحو البحث عن مصادر حماية وإيجاد درع وقائي لأفكارهم ومشاعرهم لحماية أنفسهم من التعرض للضغوط الإنفعالية والتخفيف من ألم المعاناة الناجمة عنها، بالإضافة إلى عوامل خارجية كطبيعة الاهتمام الذي تقدمه دور الرعاية للأيتام والذي يلعب الدور الجوهري في تشكيل المناعة النفسية لديهم وذلك من خلال تقديم الدعم النفسي وتأمين متطلبات النمو الكاملة التي بدورها تتشكل بيئة قوية وآمنة تساعد المراهقين على إشباع حاجاتهم ورفع الثقة بالنفس وتحسين كيفية التعامل مع الإنفعالات الناتجة من مشاعر الغضب والحزن واليأس بسبب فقد من خلال الدعم العاطفي وتزويدهم بالقدرة على التكيف والمواجهة من خلال الأنشطة والتدريبات الداعمة التي تساعدهم في التعبير عن ذاتهم وتنظيم أفكارهم ومشاعرهم مما يساهم في تحقيق مستوى جيد ومتوسط من المناعة النفسية لديهم، ومن جانب آخر حيث أنّ على الرغم من البيئة الداعمة إلا أنّ فقدان الوالدين أو أحدهما من التجارب والخبرات الصعبة حيث تم فقد ركن أساسي من أركان الحياة النفسية السليمة والتي تؤثر على سمات الشخصية لدى المراهق خاصة في مرحلة المراهقة مما يساهم في وجود درجة متوسطة من المناعة النفسية وعدم ارتفاعها.

2. ما مستوى أزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي (90) وأدنى درجة على المقياس وهي (18) تمّ حساب المدى (أعلى درجة - أدنى درجة = $90 - 18 = 72$)، ومن ثمّ تقسيم المدى على عدد الفئات (3) لحساب طول الفئة ($72 \div 3 = 24$) وذلك لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات:

- المستوى المنخفض من أزمة الهوية (18- أقل من 42).
- المستوى المتوسط من أزمة الهوية (42- أقل من 66).
- المستوى المرتفع من أزمة الهوية (66-90).

ومن ثم تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على المقياس ككل، والجدول الآتي (10) يوضح نتائج اختبار السؤال الأول:

جدول (10) مستوى أزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى أزمة الهوية
57.72	12.618	متوسط

نلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي يقع ضمن المستوى المتوسط من المناعة النفسية وبالتالي نجد وجود مستوى متوسط من أزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العيساوي (2021) التي توصلت لوجود مستوى متوسط من أزمة الهوية للمراهقين كما اتفقت مع دراسة الشعيبي وفريح (2024) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من أزمة الهوية لدى المراهقين فاقدي الأبوين أو أحدهما واختلفت مع دراسة حنكة (2019) ودراسة الأسمر (2019) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من أزمة الهوية لدى المراهقين كما اختلفت مع دراسة الكتتاني (2019) ودراسة ديمر وآخرون (Demir & al, 2012) التي توصلت إلى وجود مستوى منخفض من أزمة الهوية لدى المراهقين. وترى الباحثة أنّ النتيجة منطقية ومتفقة مع ما أشارت إليه الأدبيات السابقة إلى أنّ أزمة تشكل الهوية تعتبر ضرورة وحاجة لتحقيق النمو وتكوين الشخصية لدى الفرد وخاصة في مرحلة المراهقة التي يسعى فيها المراهق إلى إدراك هويته الذاتية حيث يعتبر من أكثر المشاعر المسيطرة على المراهق هو الشعور بالهوية ومن أكثر الأعمال والمهام التي يسعى إلى تحقيقها في مرحلة المراهقة هو تحقيق الرؤية الواضحة في الهوية الذاتية واكتشاف الإجابات المناسبة على من يكون؟ وما هي طموحاته وميوله في المستقبل وغيرها من الأسئلة الوجودية (محمود، 2011، 4).

وترى الباحثة إنّ عامل التحولات الجذرية الخاصة بمرحلة المراهقة والتغيرات الخاصة بالبيئة الجسدية نتيجة البلوغ تلعب دور في حالة الإرتباك والقلق في تعرف المراهق على ذاته وقد أشار

روسو (Rousseau) في هذا الصدد بأنّ "البلوغ هو ولادة جديدة بطريقة مفاجئة وتصبح مسيطرة على التنظيم السيكولوجي" (مزغراني، 2015، 134). كما ترى الباحثة أنّ عامل تجربة الفقد وعدم إشباع الإحتياجات النفسية العاطفية من الدفاء والحنان المقدمة من الأهل بشكل خاص وعدم إشباع شعوره بالإنتماء إلى أسرة كاملة الأفراد قد يسهم في زيادة الصراعات التي يعاني منها خلال نموه واكتشاف هويته، كما يعتبر في مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، فيجد نفسه ضمن مجال يرفضه كطفل صغير ويرفضه كشاب ناضج حيث أشار ليفن (Leven) ضمن نظرية المجال أنّ المراهقين ينتقلون ضمن مجال غير منظم نفسياً واجتماعياً وبالتالي تكون أهدافهم غير واضحة ومسارات حياتهم تتسم بالغموض وعدم اليقين والفهم الكامل والواضح لأدوارهم ومكانتهم الاجتماعية والتزاماتهم (حنكة، 2019، 76).

كما يمكن تفسير عدم ارتفاع مستوى أزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث ووجودها ضمن المستوى المتوسط هو دور البيئة الداعمة التي تقدمها دور الرعاية للأيتام لرفع الثقة بالنفس وتشكيل المناعة النفسية التي تُحصّنهم من تدهور حالتهم النفسية من ضياع وصراع في اكتشاف الذات وفهم الذات ومعرفة الأهداف والطموحات التي يسعون إلى تحقيقها في المستقبل.

اختبار صحة الفرضيات:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس أزمة الهوية.

للتحقق من صحة الفرضية تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية (الإحتواء-المواجهة التكيفية-تنظيم الذات) ودرجاتهم على مقياس أزمة الهوية، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول (11) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المنة النفسية وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس أزمة الهوية

البعد	أزمة الهوية	مستوى الدلالة	عدد أفراد العينة
الإحتواء	- 0.761**	0.000	200
المواجهة التكيفية	- 0.717**	0.000	
تنظيم الذات	- 0.721**	0.000	
المنة النفسية	- 0.782**	0.000	

نلاحظ مما سبق بوجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين المنة النفسية كدرجة كلية وأبعاده الفرعية (الإحتواء، تنظيم الذات، والمواجهة التكيفية) وبين أزمة الهوية وتشير هذه العلاقة أنه كلما ارتفع مستوى المنة النفسية لدى الفرد انخفض لديه مستوى أزمة الهوية والعكس صحيح، وعلى حد علم الباحثة لا يوجد دراسة سابقة على المستوى المحلي تناولت علاقة هذين المتغيرين لدى المراهقين الأيتام بشكل خاص. ويمكن تفسير هذه العلاقة بأنّ المنة النفسية هي نظام مناعي ووقائي ونظام متكامل من خلال تفاعل عدد من الأبعاد المعرفية والدافعية والإنفعالية والسلوكية التي ترتبط بكل الجوانب التي تساعد الفرد في مواجهة التحديات والصعوبات التي يتعرض لها خلال مراحل نموه النفسي والإجتماعي حيث ساعد البعد المعرفي من خلال القدرة على تنظيم الذات من خلال تبني أفكار منطقية وعقلانية خلال معاشة الأحداث الضاغطة بالإضافة إلى البعد الدافعي والإنفعالي من خلال الإحتواء الذي يسهم في استيعاب المشاعر السلبية والإنفعالات الوجدانية المضطربة وفهمها والعمل على تحويلها وضبطها للتخفيف من المعاناة بالإضافة إلى البعد السلوكي من خلال المواجهة التكيفية التي تساعد الفرد على التأقلم والتكيف مع الأحداث الضاغطة والتفاعل معها بشكل جيد من خلال اتباع استراتيجيات سلوكية دفاعية تحقق النجاح في تجاوزها وحل المشكلات الناجمة عنها، وبالتالي فإنّ امتلاك هذا النظام المناعي وزيادته يشكل درع قوي وصلب في التصدي لكل الأزمات النفسية التي يواجهها الفرد وخاصة أزمة الهوية التي تعتبر من أبرز الأزمات التي يعاني منها المراهق وما تنطوي عليها من تقلبات فكرية وشعورية في محاولته في اكتشاف ذاته و تحديد هويته وتطوير شعوره بالإنتماء وحل الصراعات في تحقيق التوازن بين ما هو عليه الآن وما يريد أن يكون في المستقبل أو معرفة الدور والمكانة الإجتماعية والعلمية، بالإضافة إلى صعوبة في القدرة على التأقلم والتكيف مع التغيرات والتحولات الجذرية في الجانب النفسي

والإجتماعي والجسدي التي تسبب له معاشية صعوبات وأحداث ضاغطة تعيق قدرته على التكيف معها والتفاعل معا بشكل جيد، وخاصة تجربة فقد التي تزيد من مشاعر الإرتباك والقلق وعدم الإستقرار وبالتالي لا يقلل من حدة هذه الأزمة وفك عقدها إلا وجود مستوى جيد من المناعة النفسية. الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناعة النفسية ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرضية ومعرفة الفروق في المناعة النفسية وأبعادها الفرعية (الإحتواء، المواجهة التكيفية، تنظيم الذات) بين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث تمّ تطبيق اختبار ت (T-test) للعينات المستقلة وذلك باستخدام برنامج spss، ويوضح الجدول التالي النتائج:

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
الإحتواء	ذكور	82	43.49	8.461	-1.853	198	0.065	لا يوجد فروق
	إناث	118	45.80	8.806				
المواجهة التكيفية	ذكور	82	93.11	20.780	2.128	198	0.035	يوجد فروق
	إناث	118	87.75	14.868				
تنظيم الذات	ذكور	82	77.37	18.612	0.437	198	0.662	لا يوجد فروق
	إناث	118	76.33	14.798				
المناعة النفسية	ذكور	82	213.96	44.584	0.713	198	0.477	لا يوجد فروق
	إناث	118	209.87	36.326				

جدول (12) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في المناعة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

يتبين من الجدول السابق أنه عند حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة أن قيمة ت كانت عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) بالنسبة لمقياس المنة النفسية ككل وكل من أبعاده (الإحتواء، تنظيم الذات) وبذلك لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المنة

النفسية ككل وبعديه الإحتواء وتنظيم الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ، أما بعد المواجهة التكيفية فكانت قيمة (ت) عند مستوى دلالة (0.035) وهي أصغر من (0.05) وبذلك يوجد فروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على بعد المواجهة التكيفية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وكانت الفروق لصالح الذكور حيث كانت قيمة متوسط درجاتهم على هذا البعد أكبر من متوسط درجات الإناث، اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبد الله (2022) ومع دراسة طه (2022)، ودراسة يوسف (2022) التي توصلت لعدم وجود فروق في المنة النفسية تبعاً لمتغير الجنس كما اتفقت جزئياً مع دراسة العلي (2024) التي توصلت لوجود فروق بين المواجهة التكيفية لصالح الذكور، واختلفت مع نتيجة دراسة بسيوني (2022) ودراسة لابسلي (2011, Labsley) علاوة وبوغالية (2019)، التي توصلت لوجود فروق في المنة النفسية لصالح الذكور، ويمكن تفسير الفروق في بعد المواجهة التكيفية لصالح الذكور إلى المفاهيم الاجتماعية والتربوية الخاصة بالذكور بضرورة أن يصبحوا أكثر قدرة على تحمل المسؤولية ومواجهة المصاعب وتحفيزهم على التفكير المنطقي والصمود مما يجعلهم أكثر صلابة في التعامل مع مجريات الحياة ومتغيراتها حيث لا يمكنهم التعبير عن مشاعرهم بشكل كافي وبحرية مما يدفعهم إلى ضبط انفعالاتهم والتفكير بشكل عملي وهذا يرتبط بشكل وثيق مع الأدوار الاجتماعية المتوقعة منهم والتي تفرض عليهم إظهار القوة وتحمل الضغوط دون إبداء الضعف أو مشاعر الخوف مما يدفعهم لتطوير آليات تكيف أقوى، كما أن التنشئة الاجتماعية تجعلهم أكثر عرضة لخوض التجارب والعمل في الخارج والإنخراط بالمجتمع ومواجهة تحدياته والعمل إلى إثبات قوتهم بأنهم أكثر نضجاً واستعداداً لمواجهة التحديات والتأقلم معها من خلال مشاركتهم بالأنشطة الاجتماعية والرياضية والمسابقات وزيادة التركيز على المشاريع وغيرها مما يشكل لديهم خبرات في مواجهة الموقف الضاغطة وتعزز شعور الصحة النفسية والجسدية والإنجاز والسيطرة لديهم، على عكس طبيعة التنشئة الاجتماعية للإناث التي تميل غالباً إلى تقديم الحماية الزائدة وإشباع احتياجاتهن وتقديم الدعم الملائم لهن عند تعرضهن لمشكلات وأحداث

ضاغطة تتطلب التكيف معها وحلها بأسرع وقت نظراً لطبيعتهن الانفعالية والعاطفية مما يجعلهن أكثر حساسية وتأثراً بقدرتهم على التكيف والمواجهة، وعدم وجود فروق في المناعة النفسية والتنظيم الذاتي والاحتواء فيعود لما أشارت إليه العلي (2024، 53) بأن كلا الجنسين في مرحلة عمرية يختبرون بشكل مكثف وكبير المشاعر بنوعها السلبية والإيجابية الجديدة ويشهدون دخول فترة ومرحلة عمرية مختلفة قائمة على البحث واكتشاف الذات واكتساب الخبرات ودمجها في بنيتهم المعرفية مما يسهم في خفض الطاقة السلبية وتعزيز المشاعر الإيجابية التي تحفز على استيعاب الأحداث وتقييمها ومعالجتها والتعامل مع خبرات مختلفة.

ومن ناحية أخرى أن تشكل المناعة النفسية يتأثر بالمرحلة العمرية والبيئة المحيطة والدعم والرعاية المقدمة من قبل الأقران والأهل والجماعة للفرد وغيرها ولكون عينة البحث يعانون من نفس التجربة بفقد الدعم العاطفي من الوالدين ويتعايشون مع نفس المحيط والدعم الاجتماعي فلا يختلف مستوى المناعة النفسية لديهم وهذا ما يعكس فعالية ونزاهة الدعم المقدم في المراكز المتخصصة لرعايتهم دور الأيتام، حيث أن هذه النتيجة تشير إلى أن هذه المراكز تتبنى نهجاً شاملاً ومتوازناً في تقديم خدماتها دون تمييز، فكلما الجنسين يتلقى الاهتمام والرعاية اللازمة لتطوير آليات الاحتواء النفسي والتنظيم الذاتي والمناعة عموماً مما يساعدهم على تنظيم مشاعرهم القوية واستيعاب انفعالاتهم الشديدة بطريقة صحيحة وفهم ذاتهم وتنظيمها واكتشافها، وإن هذا النهج المتكافئ يسهم في تعزيز قدرة جميع المراهقين ذكوراً وإناثاً على التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن فقدانهم الوالدي وتحويل طاقتهم السلبية إلى صيغ أكثر إيجابية، كما أن هذه المساواة في الدعم تعكس وعياً متزايداً بأهمية تلبية الاحتياجات النفسية لكلا الجنسين دون تحيز مما يعزز فرص التعافي والنمو لجميع المراهقين الأيتام .

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرضية ومعرفة الفروق في أزمة الهوية بين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث تم تطبيق اختبار ت (T-test) للعينات المستقلة وذلك باستخدام برنامج SPSS، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول(13) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في أزمة الهوية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة sig	الحكم
أزمة الهوية	ذكور	82	57.09	12.641	-	198	0.558	لا يوجد فروق
	إناث	118	58.15	12.637	-0.587			

يتبين من الجدول السابق أنه عند حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة أنَّ قيمة ت كانت عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) بالنسبة لمقياس أزمة الهوية وبذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) **واتفقت** هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكتتاني (2019) ودراسة محمد وزكي(2018) ودراسة عطية(2013) حيث توصلت هذه الدراسات لعدم وجود فروق في أزمة الهوية تبعاً لمتغير الجنس على **اختلفت** مع دراسة بسيوني(2022) ودراسة العيساوي(2019) والأسمرى(2019) حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود فروق في أزمة الهوية تبعاً لمتغير الجنس والفروق لصالح الذكور كما **اختلفت** أيضاً مع دراسة الشعيبي وفريح(2024) حيث توصلت إلى وجود فروق لصالح الإناث.

ويمكن تفسير عدم وجود الفروق في أزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث من المراهقين والمراهقات الأيتام وذلك لكونهم يتشاركون طبيعة المرحلة النمائية (مرحلة المراهقة)، وانتشار أزمة الهوية لديهم في هذه المرحلة هو أمر طبيعي ولا يقتصر على نوع محدد من الجنس حيث يسعى فيها المراهقون والمراهقات إلى فهم أنفسهم وكشف ذواتهم ودورهم في المجتمع كما أنهم يتشاركون نفس العمر وأشارت دراسة الرحمان (2014) بالإضافة إلى اشتراكهم نفس التجارب والخبرات من فقدان الأهل والشعور بالقلق والوحدة مما يجعلهم يركزون في نفس الاحتياجات بالبحث عن الأمان والاستقرار بالإضافة إلى مواجهتهم نفس التحديات والصعوبات في التكيف دون وجود الدعم العاطفي الذي يوفره الأهل لأبنائهم، بالإضافة إلى تواجدهم بنفس السياق النفسي والاجتماعي والبيئة المحيطة بهم مما يقلل الفروق بينهما في معالجة أزمة الهوية لديهم والتفاعل معها.

المقترحات:

1. العمل على تصميم برامج تدريبية وبرامج دعم نفسي تركز على رفع المناعة النفسية بكافة أنواعها للخفض من أثر أزمة الهوية لدى المراهقين الأيتام.
2. العمل على تصميم برامج إرشادية لتنمية مهارات ومكونات المناعة النفسية لدى المراهقين الأيتام بكافة المراحل العمرية.
3. إجراء المزيد من محاضرات توعية لمقدمي الرعاية للمراهقين الأيتام عن أهمية المناعة النفسية بكافة أنواعها ودورها المهم في تكوين الصحة النفسية لديهم مما يجعلهم أكثر صموداً وقوة في مواجهة التحديات وخاصة تحدي اكتشاف الهوية.
4. إجراء محاضرات إرشادية وتوعوية للمراهقين الأيتام عن مفهوم أزمة الهوية المتعلقة بمرحلة عمرية نمائية لديهم وكيفية التخفيف من آثارها من خلال الكشف عن أهمية المناعة النفسية وكيفية العمل على تكوينها من خلال تدريبهم على التنظيم العاطفي والمعرفي لديهم.
5. إجراء البحث الحالي على عينات مختلفة تعاني من فقدان أحد الوالدين أو غيرها.. وبمراحل عمرية مختلفة، وإجراء دراسات حول علاقة كل من المناعة النفسية وأزمة الهوية بمتغيرات أخرى سواء معرفية أو شخصية أو وجدانية...
6. إجراء بحث يدرس أثر المناعة النفسية في خفض أزمة الهوية لدى المراهقين الأيتام والقدرة على التنبؤ بأحد المتغيرين بدلالة الآخر.

المراجع العربية:

1. الأحمد، رفيق. (2020). المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الأيتام بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(9)، 125-144.
2. الأسمرى، سمر بن محمد. (2019). تشكل أزمة الهوية وعلاقتها باضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين: دراسة المقارنة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

3. جبريني، فلسطين إبراهيم. (2020). المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والإتزان الإنفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
4. الجزار، هاني. (2018). أزمة الهوية والتعصب. ط2. الجيزة: دار هلا للنشر والتوزيع.
5. حسانين، أحمد. (2020). الأمل وعلاقته بالصلاية النفسية وفاعلية الذات لدى المراهقين الأيتام. المجلة العلمية في كلية التربية، جامعة الوادي، 35(12)، 122-152.
6. حسون، سناء لطيف. (2016). الشخصية الصبورة وعلاقتها بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة. دراسات تربوية، 33(11)، 17-86.
7. حسين، طارق. (2017). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بأزمة الهوية لدى عينة من المراهقين. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 85(4)، 571-596.
8. حطب، مكي عباس. (1999). السلطة الأبوية والشباب. بيروت: معهد الإنماء العربي.
9. حلاسي، فاطمة وفايدي، هالة. (2019). أزمة الهوية لدى المراهقات المسعفات: دراسة ميدانية بدار الطفولة المسعفة قالمة وعنابة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر.
10. حنكة، نجاة. (2019). أزمة الهوية وعلاقتها بالانتماء لدى عينة من طلبة المدارس الحكومية والدولية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر.
11. الربيح، آلاء. (2021). المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفلية التقنية. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 5(2)، 88-112.
12. الزغد، هناء. (2016). أزمة الهوية لدى المراهق الجانح. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد بن خضر، الجزائر.

13. الشريف، علاء. (2015). فعالية برنامج إرشادي قائم على خصائص الشخصية المحددة لذاتها لتدعيم المناعة النفسية وأثره على خفض الشعور بالاغتراب لدى طالبات الجامعات الفلسطينية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة المنصور، مصر.
14. الشعيبي، رعد جمعة وفريح، فؤاد محمد. (2024). أزمة الهوية وعلاقتها بالميول الإنتحارية من فاقدي أحد الأبوين أز كلاهما لدى طلبة الثانوية. مجلة الآداب، 149(2)، 431-461.
15. الطرشاوي، خليل. (2002). أزمة الهوية لدى الأحداث الجانحين مقارنة بالأسوياء في محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة.
16. طه، فاطمة. (2022). المناعة النفسية وعلاقتها بالتحديد الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. 28، 30-85.
17. عبد الله، حسنية محمد. (2022). المناعة النفسية وعلاقتها بالإستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية في جامعة بني سويف، 7، 145-174.
18. عذاب، نشعة كريم. (2022). فلسفة المناعة النفسية في مواجهة الضغوط المهنية. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 2، 479-501.
19. عطية، ريم. (2013). أزمة الهوية وعلاقتها بصورة الجسد عند المراهقين: دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المراهقين في مدارس دمشق وريفها. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة دمشق، سوريا.
20. علاوة، سمير وبوغالية، فايزة. (2023). مستوى المناعة النفسية لدى تلاميذ السنة الأولى في التعليم الثانوي-دراسة ميدانية بثنائية محمد فروق العالية بسكرة الجزائر. مجلة دفاتر المخبر بجامعة محمد خضير بسكرة، 2(18)، 51-69.
21. العلي، رزان. (2024). المناعة النفسية وعلاقتها بقوة السيطرة المعرفية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثاني في مدينة حمص. مجلة جامعة حمص، 46(20)، 11-55.

22. العيساوي، مهند كامل. (2021). أزمة الهوية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين في مدارس محافظة بيت لحم. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
23. الغامدي، حسين. (2001). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 29(4)، 221-255.
24. الكتتاني، هيام. (2019). أزمة الهوية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس رهط. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل.
25. لباشي، غنية. (2020). السلوك المضاد للمجتمع وعلاقته بأزمة الهوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بثنائية جابر بن حيان بالمسيلة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد بومضياف، المسيلة، الجزائر.
26. محمد، أياد وزكي، جيهان. (2018). أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *جامعة ديالي. مجلة الفتح*، 14(76)، 41-74.
27. محمود، أحمد. (2011). أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 12(31)، 33-43.
28. المحمودي، محمد. (2019). *مناهج البحث العلمي*. صنعاء: دار الكتب.
29. مرسي، إبراهيم. (2000). *السعادة وتنمية الصحة النفسية*. دار النشر للجامعات.
30. مزغراني، حليلة. (2015). اثر وسائط نقل القيم على هوية المراهق. [رسالة دكتوراه غير منشورة] ، جامعة وهران بن أحمد، الجزائر.
31. مسحل، رابعة عبد الناصر. (2018). المناعة النفسية وعلاقتها بكل من الكفاءة المهنية والضغط المهنية لدى العاملين بالجهاز الأمني بالدولة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، مصر.

32. مشري، سلاف وقرشي، عبد الكريم ومشري، حياة. (2016). أزمة الهوية وعلاقتها بالسلوك المنحرف لدى المراهقين وأهمية برامج الإرشاد النفسي في هذا الإطار. *المجلة الدولية للبحوث والدراسا الإنسانية*. 56 - 72.

33. يوسف، ولاء. (2022). الدعم الأسري وعلاقته بمستوى المناعة النفسية لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي العام بمدارس محافظة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية*. 38(3)، 79-114.

34. يوسف، محمود رامز. (2021). المناعة النفسية وعلاقتها بالتوجه الإيجابي نحو الحياة وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من شباب جامعة عين شمس. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 113(12)، 302 - 368.

المراجع الأجنبية:

1. Albert,lorincz,E.,Albertlorincz,M.,Kader,A.,Krizbai,T&Marton,R.(201 Relationship between the characteristics of the psychological immune system and the emotional tone of personality in adolescents. *The new Education review*, 23,103-118
2. Atak, ., & Bebiş, H. (2024). Risk Factors Affecting the Psychological Resilience of Adolescents in Institutional Care: A Systematic Review. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 34(3), 252.
3. Dameshghi, S. & Kalantarkousheh, S. (2016). The Relationship between Identity Crisis and Responsibility. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), Issue 2, 97- 109.
4. Erikson, E. H. (1974). *Identity and the life cycle*. New York: Arei.

5. Fjermestad, K., Kvestad, I., Daniel, M. and Lie, G. (2008). It can save you if you just forget": Closeness and Competence as Conditions for Coping among Ugandan Orphans. *Journal of Psychology in Africa*. 18(3), 445–455
6. Gilbert, T., Pinel, C., Wilson, D., Blumberg, J., & Wheatley, P. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 617–638.
7. Gupta, T., Nebhinani, N. (2020). Building psychological resilience in children and adolescents. *Indian assoc chld adolese ment*, 16(2), 1–12
8. Hjelle, Larry A. & Ziegler, Daniel (1992). *Personality Theory basic assumptions, research and – Applications* Mc Graw Hill Book Co Singapore manufacture and export, International edition.
9. Kaur, T. (2022). The role of psychological resilience adolescents; A study on heartbreak in teenagers. *Journal of human university (natural sciences)*. 49(4), 682–692.
10. Lapsley, K. (2011). Adolescent invulnerability and Personal Uniqueness: scale Development and initial construct validation. [Doctoral dissertations], submitted to the Graduate school by ball state University.

11. Leary, M. R., & Tangney, J. P. (Eds.). (2011). *Handbook of self and identity*. Guilford Press.
12. Mohammadi, F., Oshvandi, K., Borzou, S. R., Khodaveisi, M., Khazaei, S., Shokouhi, M. R., Nouri, F., Taheri, M., & Kalbasi, M. (2023). Suicide resilience, identity crisis and quality of life in burned adolescents. *Nursing Open*, 10, 287–296.
13. Olah, A. (2004). Psychological resilience; A new concept in coping with stress. *Applied psychology in Hungary*, 56, 149–189.
14. Seid S H, Rajaei A. (2020). Comparing the Effectiveness of Behavioral Activation Treatment with Anger Management on the Identity Crisis of Patients with Multiple Sclerosis. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 13 (4), 1–16.

المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المتطوعات في مراكز الرعاية المجتمعية في محافظة حمص

طالبة الدكتوراه: فالتنتينا سكرية

كلية التربية - جامعة حمص

إشراف الدكتورة: رازان عز الدين

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف العلاقة بين المرونة النفسية والضغوط النفسية لدى المتطوعات في مراكز الرعاية المجتمعية في محافظة حمص، وتعرف مستوى المرونة النفسية والضغوط النفسية لدى أفراد العينة، والتعرف فيما إن كان هناك فروق في المرونة النفسية والضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وشملت العينة (80) متطوعة، وتم استخدام الأدوات الآتية: مقياس المرونة النفسية من إعداد (كونور ودافيدسون، 2003)، وقد قامت (عز الدين، 2021) بترجمة المقياس واستخراج خصائصه السيكمترية، ومقياس الضغوط النفسية من إعداد (أحمد، 2021)، وقامت الباحثة الحالية بالتحقق من صدقها وثباتها على المتطوعات.

توصل البحث إلى النتائج التالية:

- إن المرونة النفسية لدى أفراد العينة من مستوى متوسط.

- الضغوط النفسية لدى أفراد العينة من مستوى مرتفع.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين المرونة النفسية والضغوط النفسية لدى أفراد العينة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح العازبات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجات.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية، الضغوط النفسية، المتطوعات.

Psychological resilience and its relationship to psychological stress among female volunteers in community care centers in Homs Governorate.

The aim of the current research is to identify the relationship between psychological resilience and psychological stress among female volunteers in community care centers in the Homs Governorate. to identify the level of psychological resilience and psychological stress among the sample members and to identify whether there are differences in psychological resilience and psychological stress according to the social status variable. The sample included (80) female volunteers, and the following tools were used: the Psychological Resilience Scale prepared by (Connor and Davidson, 2003), and (Ezz El-Din, 2021) translated the scale and extracted its psychometric properties. the psychological stress Scale prepared by (Ahmed, 2021). The current researcher verified the validity and reliability on female volunteers.

The research reached the following results:

- psychological resilience among the sample members were at an average level.
- psychological stress among the sample members were at an high level.
- There is a negative and statistically significant correlation between psychological resilience and psychological stress among the sample members.
- There are statistically significant differences in the Psychological Resilience Scale according to the variable marital status, in favor of single women.

- There are Statistically significant differences in the psychological stress Scale depending on the duration variable marital status, in favor of married women.

Keywords: Psychological Resilience, psychological stress, Female Volunteers.

أولاً- مقدمة البحث:

تُعد الضغوط النفسية جزءاً لا يتجزأ وملموساً من حياة الإنسان، خاصةً في العصر الحديث الذي يتسم بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة في كل جوانب الحياة التي ازدادت متطلباتها، وسببت هذه التغيرات مواقف يومية ضاغطة، ومصادر للتوتر والقلق والإزعاج، فأحداث الحياة اليومية تحمل معها المواقف الضاغطة التي يلمسها الإنسان في عمله، وأسرته ومجتمعه، ومن خلال تعاملاته مع الآخرين.

وإن الضغوط النفسية تتحدد بمدى التوافق بين الفرد وبيئته، وقد يتعرض الأشخاص لضغوط متزايدة ومستمرة ومرتفعة الشدة، وفي الوقت نفسه يفتقرون إلى أساليب وآليات التأقلم والمواجهة المناسبة ويعانون بالفعل من العواقب والآثار المرتبطة بهذه الضغوط (يوسف، 2007، 3).

وهناك عوامل خارجية ضاغطة على الأفراد، تُولد لديهم شعوراً بالتوتر، أوقد تسبب تشوهاً في تكامل شخصيتهم، وعندما تزداد شدة هذه الضغوط، قد يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويتغير نمط سلوكه المعتاد إلى نمط جديد، والضغط النفسي حالة يعانيها الفرد عندما يواجه طلباً ملحاً يفوق قدرته، أو حين يقع في موقف صراع حاد، أو خجل شديد، وإذا أدت هذه الضغوط النفسية إلى حدوث أذى حقيقي فإن الفرد يصبح محبطاً، وحتى إن لم يحدث ضرراً حقيقياً، ومباشراً على الفرد فهو يعيش في حاله من الشعور بالتهديد (الراشدي، 2019، 314).

والمتطوعات في مراكز الرعاية المجتمعية تقدمن جهوداً كثيرة ، إلا أن عطاءهن هذا لا يخلو من تحديات عدة. حيث يكرسن وقتهن وطاقتهن لخدمة الآخرين، فغالباً ما يواجهن ضغوطات نفسية ناجمة عن طبيعة عملهن المباشرة مع حالات إنسانية صعبة ومعقدة، هذه المواقف تتطلب جهداً عاطفياً ونفسياً هائلاً، وقد تؤدي إلى الإرهاق العاطفي، مما ينعكس سلباً على صحتهم النفسية والجسدية ويؤثر على استدامة عطائهم.

هنا تبرز أهمية المرونة النفسية التي يجب أن يتمتعن بها المتطوعات كأداة أساسية في التغلب على الضغوط. فالمرونة النفسية هي القدرة على التكيف والتأقلم مع الظروف الصعبة والتحديات، والتعافي من الصدمات والضغوط. يمتلك المتطوعون ذوو المرونة النفسية القدرة على إدارة ضغوط الحياة المتعددة بفاعلية.

والمرونة النفسية هي مقدرة الشخص على مواجهة العقبات والضغوط النفسية بسهولة ويسر دون التعرض لاضطرابات، إنها استعداد الفرد وقدرته على التكيف والتفاعل الإيجابي مع ظروف الحياة المتغيرة والضاغطة التي تنعكس على استجاباته الحياتية وعلاقاته الاجتماعية مع الحفاظ على الأمل، والثقة بالنفس، والقدرة على التحكم بالمشاعر، وحل المشكلات، وفهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم (حسان، 2009، 28).

إن امتلاك المتطوعات للمرونة النفسية يُعد سمة أساسية، وضرورة حتمية في شخصياتهن. هذه المرونة ليست مجرد خاصية، بل هي من أبرز المقومات التي تمكنهن من مواجهة التحديات والضغوطات المتعددة التي تنشأ عن طبيعة عملهن الإنساني. بفضل مرونتهن، يستطعن التعامل بكفاءة مع المواقف الضاغطة، وتأدية مهامهن بكفاءة وفعالية حتى في أقسى الظروف. كما أنها تمنحهن القدرة على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي تعترض طريقهن، مما يعزز من قدرتهن على التكيف والتوفيق بين متطلبات أدوارهن المختلفة. ويأتي هذا للكشف عن العلاقة الجوهرية بين هذين المتغيرين

ثانياً - مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة أثناء عملها كمتطوعة وجود تباين ملحوظ في قدرة المتطوعات على التكيف مع الضغوط النفسية المرتبطة ببيئة العمل وأدوارهن المتعددة. على الرغم من تفانيهن في خدمة المستفيدين، بدت آثار الإرهاق النفسي واضحة على البعض، نتيجة ساعات العمل الطويلة والتعامل المباشر مع المشكلات الإنسانية المعقدة، وأن المتطوعات يواجهن صعوبة في تحقيق التوازن بين حياتهن الشخصية والتزاماتهن التطوعية، مما يزيد من مستويات الضغط النفسي لديهن. ويوجد تفاوت واضح في قدرتهن على التعامل مع هذا الضغط النفسي المستمر سواء عازيات أو متزوجات.

بينما كانت بعض المتطوعات يظهرن علامات التوتر والإرهاق الشديد، كانت متطوعات يتمتعن بقدرة ملحوظة على التكيف، ويظهرن هدوء وثباتاً على الرغم من تحملهن نفس المسؤوليات ومواجهتهن لنفس الضغوط. بدأت الباحثة تتساءل ما إذا كانت استجابتهن المختلفة للضغوط النفسية تعود إلى الفروقات الفردية في الشخصية، أو ربما إلى تمتع بعض المتطوعات بسمات معينة لا توجد عند المتطوعات ومن هذه السمات المرونة النفسية. هل يمكن أن تكون المرونة النفسية هي الدرع الواقي الذي يمكنهم من التعامل بفعالية مع الضغوط النفسية، وهنا بدأت بالتعرف أكثر على المرونة النفسية من خلال البحث عن الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت المرونة النفسية وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية والمتغيرات المرتبطة بالمهنة، ومن هذه الدراسات:

دراسة هوشغور وآخرون (Hosgor et al, 2004) في تركيا التي هدفت إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى الممرضات، والعلاقة بين المتغيرين، والتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وأظهرت نتائجها أن مستوى المرونة النفسية كان متوسطاً لدى أفراد العينة، لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في المرونة النفسية.

دراسة بكداش (2019) في سوريا التي هدفت إلى التعرف مستوى المرونة النفسية لدى المسنين المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية، والتعرف على دلالة الفروق وبحسب متغير (الحالة الاجتماعية) على المرونة النفسية، وأظهرت نتائجها مستوى المرونة النفسية لدى أفراد العينة من مستوى متوسط، توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في المرونة النفسية المهنية لصالح المتزوجات.

تمثل المرونة النفسية أحد المتغيرات الإيجابية التي تهدف إلى تعزيز جوانب القوة في شخصية الفرد وثقته في قدراته وإمكاناته، ليصبح بارعاً وفعالاً، وبذلك يستطيع تحقيق ذاته فيجعل لحياته معنى وهدفاً يسعى في تحقيقه مقبلاً على الحياة، وبقي الفرد نفسه من الاضطرابات النفسية وتمكنه من مواجهة تحديات الحياة (حنا، 2021، 730).

وكما أجريت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الضغوط النفسية وأعطته أهمية بالغة ومن الدراسات:

دراسة (اسماعيل، 2015) في سوريا والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية المهنية التي يتعرض لها الممرضون والممرضات العاملين في المستشفى وفقاً لمتغيرات (النوع، الحالة الاجتماعية)، توصلت النتائج إلى أن مستوى الضغوط النفسية كان مرتفعاً، كما يوجد فروق في مستوى في الضغوط النفسية لصالح المتزوجات.

دراسة راي وآخرون (Rai et al, 2021) في الهند والتي هدفت إلى دراسة الضغوط النفسية لدى الموظفين المتزوجات وغير المتزوجات في القطاعين العام والخاص، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في الضغوط النفسية لصالح المتزوجات. ومن خلال ما سبق وجد العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين المرونة النفسية ومتغيرات متعددة، ودراسات تناولت الضغوط النفسية، لكن وجدت الباحثة (في حدود علمها) ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين المرونة النفسية والضغوط النفسية على المتطوعات بشكل خاص في المجتمع السوري.

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال:

ما طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والضغط النفسي لدى عينة من المتطوعات في مراكز الرعاية المجتمعية في محافظة حمص؟

ثالثاً- أهمية البحث:

- 1- تسليط الضوء على أهمية المرونة النفسية كعامل وقائي يعزز قدرة المتطوعات في مراكز الرعاية المجتمعية على مواجهة ضغوطات الحياة المتعددة.
- 2- أهمية الفئة المستهدفة تبرز أهمية الدراسة من ارتباطها الوثيق بالبيئة التي أجريت عليها الدراسة والتي يتعرض خلالها المتطوعات إلى العديد من المشكلات بواقع عملهن وما ينتج عنه من آثار سلبية تؤثر على حياة واستقرار المتطوعات.
- 3- عدم وجود دراسات سابقة تناولت العلاقة بين المرونة النفسية والضغط النفسي لدى المتطوعات في البيئة السورية (في حدود علم الباحثة).

رابعاً- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- 1- تعرف مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث.
- 2- تعرف مستوى الضغوط النفسية لدى عينة البحث.
- 3- تعرف العلاقة بين المرونة النفسية والضغط النفسي لدى أفراد عينة البحث.
- 4- تعرف الفروق في المرونة النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.
- 5- تعرف الفروق في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

خامساً- أسئلة البحث وفرضياته:

أسئلة البحث:

1- ما مستوى المرونة النفسية عند أفراد عينة البحث.

2- ما مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث.

فرضيات البحث:

سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة 0.05%

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس

المرونة النفسية ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المرونة

النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة، عازبة).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط

النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة، عازبة).

سادساً- مصطلحات البحث:

المرونة النفسية (Psychological Resilience):

يعرّف (الرفاعي، 2011، 267) المرونة النفسية بأنها القدرة التي تمكن الفرد من النهوض، والتعافي من الشدائد والأزمات، والتغلب على مصاعب الحياة، والاستجابة لها بتكيف إيجابي، مع المحافظة على الصحة النفسية، والاستمرار في النمو والتطور.

التعريف الإجرائي: يقصد فيها الدرجة التي تحصل عليها المتطوعات على مقياس المرونة النفسية وأبعاده المستخدمة في الدراسة الحالية.

الضغوط النفسية (Strees Psychological):

ويعرف لازاروس (Lazarus,2006,56): الضغوط النفسية بأنها مجموعة من المثيرات التي يتعرض لها الفرد، بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها، وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر، وأساليب التكيف مع الضغط .

التعريف الإجرائي: يقصد فيها الدرجة التي تحصل عليها المتطوعات على مقياس الضغوط النفسية وأبعاده المستخدمة في الدراسة الحالية.

مراكز الرعاية المجتمعية (Community Care Centers):

هي أماكن عامة آمنة تجتمع فيها النساء والرجال والفتيان والفتيات من خلفيات اجتماعية متنوعة للحصول على خدمات الحماية المتكاملة (مساعدة قانونية - الحماية من العنف - الاستغلال والانتهاك الجنسيين - تأمين الاحتياجات الأولية) من خلال عدة برامج. حيث تهدف البرامج عموماً إلى إغاثة المتضررين والوافدين ومن ثم في مرحلة لاحقة تمكينهم من العمل والإنتاج والانخراط في المجتمع.

سابعاً - حدود البحث:

- 1- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام 2024-2025.
- 2- الحدود المكانية: تم التطبيق ضمن مراكز الرعاية المجتمعية في محافظة حمص.
- 3- الحدود البشرية: عينة من المتطوعات تتراوح أعمارهن بين (20-45) اللواتي يعملن في مراكز الرعاية المجتمعية.
- 4- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة بالمتغيرات التالية المرونة النفسية، الضغوط النفسية، الفروق تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

ثامناً- الإطار النظري:

أ- المرونة النفسية

أولاً- مفهوم المرونة النفسية:

يعرف ماستن (Masten,2009,8) المرونة النفسية بأنها القدرة الإيجابية للفرد على التكيف مع مختلف أنواع الضغوط بأنواعها مما يمكنه من أداء وظائفه بشكل جيد.

ويرى بابيك وآخرون (Babic et all,2020,227) أن المرونة النفسية عامل وقائي يجعل الأفراد أكثر مرونة عند مواجهة الأحداث السلبية . تؤدي هذه المرونة إلى نتائج نمو إيجابية، مما يعني أنها القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة والمجهد والصادمة مع الحفاظ على الأداء الطبيعي أو استعادته.

ثانياً- محددات المرونة النفسية:

- 1- الاستبصار: وهو القدرة على فهم وتقدير المواقف والأشخاص المحيطين بدقة. يمتلك الشخص المستبصر مهارات تواصل قوية، ويستطيع تكييف سلوكه ليكون مناسباً للموقف مما يعزز فهمه لذاته وللآخرين.
- 2- الاستقلال: يتمثل في تحقيق توازن بين الذات والآخرين، يشمل ذلك معرفة الفرد لحدوده وحقوقه وواجباته، وقدرته على رفض ما لا يناسبه أو يسبب له الضغط في الأوقات الحاسمة.

- 3- التواصل: يشير إلى قدرة الفرد على بناء علاقات إيجابية، صحية، وقوية يتضمن ذلك التواصل النفسي، الاجتماعي، والعقلي الفعال مع من حوله، بالإضافة إلى القدرة على التواصل مع ذاته.

4- **الإبداع:** يشمل الإبداع القدرة على توليد خيارات وبدائل متعددة للتعامل مع تحديات الحياة، الأفراد ذوو المرونة العالية يمكنهم أن يتخيلوا تنامي الأحداث لديهم، حيث يمكنهم من اتخاذ قرارات فعالة لمواجهةها، كما يتضمن الإبداع القدرة على تسليمة الفرد إلى حين انتظار شخص ما أو شيء ما ليقدم تلك التسليمة حتى تحقيق الهدف المرجو منه.

5- **الواقعية:** تعني الابتعاد عن المثالية والتفكير الخيالي، والنظر إلى الأمور بوضوح من جميع الزوايا، وتمكن الفرد من الاستفادة من الخبرات السابقة و تعديل سلوكه، مما يزيد من قدرته على مواجهة المواقف المستقبلية بفعالية (أبو الندى، 2015، 51-55).

6- **اتخاذ القرار:** ينبع من الإحساس بالالتزام والمسؤولية، ويدفع الفرد أن يدرس كل موقف بدقة، وأن يصدر القرار المناسب في وقته، دون تردد، فالإنسان الذي لديه قدر من المرونة النفسية له القدرة على أن يصدر قراراته بنفسه.

7- **الصبر:** يعد الصبر ركيزة أساسية لتحقيق السعادة والتوافق النفسي مع الذات و الآخرين. ويتسم الشخص الصبور بالاتزان الانفعالي وعدم التسرع أو الغضب الشديد، ولديه القدرة على الانتظار والمثابرة مع التوكل على الله.

8- **التسامح:** يعني قبول آراء وسلوكيات الآخرين على مبدأ الاختلاف، دون الممانعة في المعارضة البناءة، ويتضمن التغلب على العناد والإصرار على الخطأ، مما يسهم في شعور الفرد بالأمن والطمأنينة. وهذا لا يعني أن الإنسان السوي لا يشعر بالقلق أو الصراع، بل يتعامل مع هذه المشاعر بفعالية ويسعى لحل المشكلات وإزالة مصادر التهديد ضمن إمكاناته ورؤية واضحة لواقعه (شقورة، 2012، 24-22).

ثالثاً- النظريات المفسرة للمرونة النفسية:

طور جارمیزی (Garmezy, 1984) من خلال أبحاثه عن المرونة ثلاثة نماذج هي:

1. **النموذج التعويضي:** يرى هذا النموذج أن وجود الكفاءة والسمات الشخصية والعوامل الفردية والمهارات المعرفية يمكن أن تقلل من تأثير الضغوطات وعوامل

التوتر، وتحدد التنبؤ بمهارة تحسين التكيف عندما يواجه الفرد مواقف جديدة (الاستجابة الإيجابية للآخرين) على سبيل المثال، قد يتعرض الطفل لبيئة منزل شديدة الصراع ولكن بنفس الوقت يتمتع بعلاقة دافئة وقوية مع الجد، فإذا كان الطفل مرناً يكون ذلك بسبب الجد، إذا تعوض العلاقة الآثار السلبية للبيئة المنزلية.

2. **نموذج التحدي:** يقترح هذا النموذج أن بعض مستويات الضغط يمكن أن يكون مفيد للشباب، حيث يساهم في تطوير مهارات التأقلم، مثل أي بناء نفسي آخر تعمل الضغوطات على تحسين القدرة على الضبط، لكن ليس في مستويات منخفضة أو عالية جداً، وهذا ما أوضحه كسكزنتيميهالي Csikszentmihalyi في نظريته عن التدفق للإجابة على السؤال حول ما الذي يسمح للناس بتحقيق الانسجام والنمو في مواجهة الشدائد؟ ولسنوات عديدة كان كسكزنتيميهالي يبحث في مفهوم التدفق وماذا يعني ذلك من حيث النشاط البشري والشعور بالرفاهية، ويعالج امتداداً لنظريته الأولية أيضاً مسألة المرونة النفسية، وبم يتميز هؤلاء الأفراد الذين يمكنهم الحفاظ على الشعور بالراحة في مواجهة الشدائد.

3. **نظرية الاتساع والبناء للمشاعر الإيجابية:** طورت فريدريكسون Fredrickson هذه النظرية بهدف تعميق فهم طبيعة المشاعر الإيجابية وأهميتها في تحقيق الرفاه، وتستند النظرية إلى الاعتقاد بأن المشاعر الإيجابية والسلبية لها وظائف مكملة وتكيفية، فالمشاعر الإيجابية لها القدرة على تهدئة الإثارة اللاإرادية وتوسيع اهتمام الفرد وهذه العملية تساعد على تسهيل الصحة والرفاهية والمرونة وقدرة التكيف العامة، وتسهل سلوك العمل المستمر، في حين أن المشاعر السلبية لها وظيفة تكيفية في أوقات الخطر من خلال زيادة الإثارة لدى الجهاز العصبي الودي وتضييق انتباه الشخص (عز الدين، 2021، 70-71).

رابعاً- مقومات المرونة النفسية:

تذكر (حسان، 2009، 74) أن من أهم مقومات المرونة النفسية مايلي:

- 1- تنمية الكفاية: ويقصد بها تطوير قدرات الفرد العقلية والجسمية والاجتماعية حتى تصل إلى مستوى عال من المهارة والكفاية، مما تساعد الفرد على التوافق مع مختلف متطلبات الحياة.
- 2- القدرة على التعامل مع العواطف: وتتمثل في نمو قدرة الفرد على ضبط انفعالاته وعواطفه بحيث يتعامل معها بمرونة ويشمل ذلك وعيه بعواطفه بهدف التحكم بها في المواقف التي تتطلب ذلك ويفسح لها المجال بالتعبير عنها حيثما يتطلب الأمر ذلك.
- 3- تبلور الذات: وهي قدرة الفرد على فهم نفسه وإمكانياته والعمل على تطويرها، كما تتضمن وضع تصور واضح للذات يتناسب مع الواقع ويشعر بشخصيته وتأثيرها على كل من يحيط به (الوعري، 2021، 113).

ب- الضغوط النفسية

أولاً- مفهوم الضغوط النفسية:

يعرف سيللي (Selye, 1981, 67) : الضغوط النفسية بأنها استجابة الجسم غير المحددة لأي مطلب، بغض النظر عما إذا كان هذا المطلب ايجابياً أو سلبياً.

يعرفها (الزيناتي، 2003، 124): بأنها نمط من الاستجابات غير النوعية من الكائن الحي التي تحدث نتيجة لأحداث مثيرة. هذه المثيرات تعيق اتزانه وتحبط من محاولاته لمواجهتها، والمثيرات التي تسبب هذه الاستجابات والتي يطلق عليها اسم الضواغط يمكن أن تكون مجموعة واسعة ومتنوعة من العوامل الداخلية أو الخارجية.

ثانياً- أنواع الضغوط النفسية:

1. **الضغوط الإيجابية:** على عكس الاعتقاد الشائع بأن الضغوط دائماً ما تكون ضارة وتؤدي إلى سلبية على الفرد من الناحية الفسيولوجية والسلوكية والنفسية، فإن مستوى مناسباً من الضغط يعد ضرورياً لتحفيز الفرد واستثارتته، مما يدفعه لتحقيق مستويات متميزة من الأداء، والضغوط الإيجابية تحفز الرغبة في النجاح والإنجاز، وتمنح الفرد إحساساً بالقدرة على الإنتاج، والشعور بالسعادة والسرور، وتساعد على التفكير، وتحافظ على التركيز في العمل، وتزود الفرد بالثقة بالنفس والتفاؤل بالمستقبل، والدافعية لاتخاذ قرارات حكيمة، وبالنتيجة فهذه الضغوط الإيجابية تؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعلية الأداء لدى العامل من الناحية الكمية والكيفية معاً.

2. **الضغوط السلبية:** هي الضغوط الضارة المؤذية، التي تنعكس سلباً على الفرد والمنظمة التي يعمل بها، وهذه الضغوط تؤثر سلباً على الصحة النفسية والجسدية للعامل حيث تظهر لديه أعراض: التوتر، القلق، الاكتئاب، الإحباط، سرعة التهيج والاستثارة، الميل إلى العنف والدوانية، إضافة إلى الأعراض الجسمية: كالإصابة بأمراض القلب، القرحة المعدية، تضارب الشرايين، مما يؤدي إلى سوء التكيف وانخفاض مستوى الإنتاجية، وتسمى أيضاً بالضغوط الهدامة، أو الضغوط السيئة، وهي عكس الضغوط الإيجابية؛ فهي ضغوط غير مرغوب فيها وغير مفضلة سواء بالنسبة للمدير أو العاملين في مختلف المؤسسات (الفيشاوي، 2024، 16).

ثالثاً- مصادر الضغوط النفسية:

ويحصر عبد المعطي (2006، 40-53) مصادر الضغوط في ثلاثة أقسام:

1. عوامل البيئة الطبيعية: تشمل الضوضاء، ودرجة الحرارة، والتلوث، والكوارث الكونية . وهذه العوامل الخارجية تؤثر بشكل مباشر على راحة الإنسان واستقراره.
2. عوامل اجتماعية نفسية: تتضمن القضايا الناجمة عن التفاعلات الاجتماعية والظروف المجتمعية مثل الازدحام، والهجرة، والفقر، والبطالة وغيرها هذه العوامل تفرض تحديات على التكيف النفسي والاجتماعي للفرد.
3. ضغوط العمل: تنشأ من بيئة العمل نفسها وتشمل صراع الدور، وأعباء العمل، وطبيعة العمل، والعلاقات الاجتماعية في العمل.

وأما حسين وآخرون (2006، 39) فقد صنفا مصادر الضغوط إلى عدة أنواع هي:

- ضغوط فيزيقية: وتتمثل في ضغوط الغلاف الجوي، والحرارة، والبرودة، والكوارث الطبيعية.
- ضغوط اجتماعية ونفسية: تنبع من العلاقات الاجتماعية والحالة النفسية للفرد مثل الخلافات الأسرية، والطلاق، والمرض وغيرها.
- ضغوط مادية أو اقتصادية: تتصل بالظروف المالية والمعيشية كالمعاناة من الفقر، والبطالة، والتفاوت الطبقي.
- ضغوط سياسية: تنشأ نتيجة عدم الرضا عن أنظمة الحكم، والصراعات السياسية المستمرة في المجتمع.
- ضغوط ثقافية: وتنتج عن استيراد الثقافات الأجنبية، والانفتاح على الثقافات الهدامة الوافدة، دون مراعاة للأطر الثقافية والاجتماعية القائمة في المجتمع.

رابعاً - مؤشرات الضغوط النفسية:

يرى بعض علماء النفس أن للضغوط النفسية بعض المؤشرات منها:

- 1- المؤشرات الجسمية: وتشمل الشعور بالتعب والإجهاد، تشنج العضلات ، الشعور بالآلام الجسمية، وارتفاع ضغط الدم مع زيادة تناول الأدوية والمهدئات .
- 2- المؤشرات العقلية: تتمثل في ضعف القدرة على التركيز والسيان وصعوبة اتخاذ القرارات.
- 3- المؤشرات النفسية العاطفية: وهي عبارة عن الغضب والاكتئاب واللامبالاة والنظرة السلبية للذات.
- 4- المؤشرات الاجتماعية: وتظهر على شكل عزلة الاجتماعية واضطرابات العلاقات الأسرية نتيجة الاهتمام بالعمل على حساب الذات والأسرة (الجويهي، 2018، 311).

تاسعاً- الدراسات السابقة:

أولاً- - الدراسات التي تناولت المرونة النفسية:

نظراً لعدم وجود دراسات سابقة على حد علم الباحثة على المتطوعين بالمحورين فهي سوف تعتمد على فئات أخرى.

1- دراسة بكداش (2019) في سوريا.

- هدف الدراسة: التعرف مستوى المرونة النفسية لدى المسنين المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية، والتعرف على دلالة الفروق وبحسب متغير (الحالة الاجتماعية) على المرونة النفسية.
- عينة الدراسة: بلغت العينة (57) مسن ومسنه.
- أدوات الدراسة: مقياس المرونة النفسية.
- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج ما يلي:

- مستوى المرونة النفسية لدى أفراد العينة من مستوى متوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في المرونة النفسية المهنية لصالح المتزوجات.

2- دراسة هوشغور وآخرون (Hosgor et al, 2004) في تركيا.

- **هدف الدراسة:** التعرف على مستوى المرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى الممرضات، والتعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والرضا الوظيفي والتعرف على دلالة الفروق وبحسب متغير (الحالة الاجتماعية) على المرونة النفسية والرضا الوظيفي.
- **عينة الدراسة:** بلغت العينة (284) ممرضة.
- **أدوات الدراسة:** مقياس المرونة النفسية، مقياس الرضا الوظيفي.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج ما يلي:
 - مستوى المرونة النفسية لدى الممرضات كان متوسطاً.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في المرونة النفسية.

ثانياً- الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية:

1- دراسة اسماعيل (2015) في سوريا.

- **هدف الدراسة:** التعرف على مستوى الضغوط النفسية المهنية التي يتعرض لها الممرضون والممرضات العاملين في المستشفى وفقاً لمتغيرات (النوع، الحالة الاجتماعية).
- **عينة الدراسة:** بلغت العينة (120) ممرضاً وممرضة من مختلف الأقسام في المستشفى.
- **أدوات الدراسة:** مقياس الضغوط النفسية المهنية من إعداد الباحثة.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج ما يلي:
 - مستوى الضغوط النفسية لدى الممرضون والممرضات مرتفعة جداً.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في الضغوط النفسية المهنية لصالح الغير المتزوجات.

2- دراسة راي وآخرون (Rai et all, 2021) في الهند.

- هدف الدراسة: دراسة الضغوط النفسية لدى الموظفات المتزوجات وغير المتزوجات في القطاعين العام والخاص .
- عينة الدراسة: بلغت العينة (60) امرأة عاملة.
- أدوات الدراسة: مقياس المرونة النفسية.
- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج ما يلي:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في الضغوط النفسية لصالح المتزوجات.
- ثالثاً- الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين:

1- دراسة الرخيمي وآخرون (2023) في السعودية:

- هدف الدراسة: الكشف عن المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المرأة العاملة.
- عينة الدراسة: بلغت العينة (70) امرأة عاملة.
- أدوات الدراسة: مقياس المرونة النفسية، مقياس الضغوط النفسية.
- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج ما يلي:
- وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المرونة النفسية والضغوط النفسية.
- مستوى المرونة النفسية والضغوط النفسية لدى أفراد العينة من مستوى متوسط.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن معظم الدراسات التي تناولت المرونة النفسية والضغوط النفسية توجهت نحو فئات أخرى ونلاحظ تنوع في الأدوات المستخدمة وتنوع النتائج وفقاً لطبيعة كل دراسة، هذا ما شكل دافعاً قوياً لدى الباحثة لدراسة المرونة النفسية مع

الضغوط النفسية عند المتطوعات، وقد استفادت الباحثة من عرض الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث واختيار الأدوات المناسبة وفي تفسيرها للنتائج.

عاشراً - منهج البحث وإجراءاته:

1- **منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي لأنه الأكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالية، ويقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً من خلال وصفها وتوضيح خصائصها، وكمياً من خلال إعطائها أرقاماً توضح مقدار الظاهرة وحجمها أو درجات ارتباطها وعلاقتها بالظواهر الأخرى (عبيدات، 2003، 247).

2- **مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من المتطوعات في مراكز الرعاية المجتمعية في محافظة حمص والبالغ عددهم 150 متطوعة.

3- **عينة البحث:** بلغت عينة الدراسة (80) متطوعة الذين يعملون في مراكز الرعاية المجتمعية وتم سحب العينة بطريقة عشوائية بسيطة.

الجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة البحث

الحالة الاجتماعية		الجنس		عينة البحث
أعذب	متزوج	ذكور	إناث	80
40	40	0	80	

4- أدوات البحث:

❖ مقياس المرونة النفسية:

أ - وصف المقياس

أعد هذا المقياس (Connor & Davidson, 2003) وقد قامت (عز الدين، 2021) بترجمة المقياس واستخراج خصائصه السيكمترية وهو مكون من (25) بند يقيس أربعة أبعاد هي: (القدرة على التكيف، الجرأة والشجاعة، التفاؤل، الغرض أو الهدف ويجاب عنه بخمسة بدائل إطلاقاً

(0)، نادراً (1)، أحياناً (2)، غالباً (3)، دائماً (4). ولكن باعتبار العينة مختلفة وهي عينة متطوعين تم إعادة الخصائص السيكومترية للمقياس.

ب- الخصائص السيكومترية للمقياس

للتأكد من صلاحية المقياس، تم إجراء دراسة سيكومترية على عينة مؤلفة من (50) متطوع من خارج عينة البحث، وذلك للتأكد من كفاءة المقياس ودرجة صدقه وثباته وإمكانية استخدامه.

1- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس المرونة النفسية وأبعاده باستخدام الطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولى المكون من 25 بند على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة حمص، إذ قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة وملاءمة بنود المقياس للمجال المراد دراسته، وللعينة المستهدفة في البحث الحالي إضافة للصياغة اللغوية، وعلى ضوء تلك الآراء تم الإبقاء على البنود التي حصلت على اتفاق (80%) فما فوق من آراء المحكمين، كما أشار السادة المحكمين إلى بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها والتي كانت إعادة صياغة بعض البنود وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات والالتزام بها.

جدول(2) يوضح البنود التي تم تعديلها

قبل التعديل	بعد التعديل
أنا قادر على التكيف مع التغيرات	أنا قادر على التكيف مع التغيرات الطارئة
أعتقد بأن الله والقدر مصدر مساعدة لي	لدي الثقة ومتفاؤل بأن القدر معي دوماً
لدي القدرة على التحكم في مجريات حياتي	لدي القدرة على التحكم في مجريات الأمور
أبذل قصارى جهدي مهما كان الأمر	أبذل قصارى جهدي مهما تطلب الأمر

ب- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق تطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) متطوعة من خارج عينة البحث، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس بالنسبة للعينة السيكومترية التي بلغت 50 متطوعة من مراكز الرعاية المجتمعية في محافظة حمص. ويوضح الجدول رقم (3) نتائج معاملات الارتباط.

جدول رقم (3)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند، والدرجة الكلية على مقياس المرونة النفسية

معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
0.629**	14	0.662**	1
0.397**	15	0.665**	2
0.558**	16	0.383**	3
0.654**	17	0.454**	4
0.429**	18	0.592**	5
0.376**	19	0.644**	6
0.443**	20	0.556**	7
0.618**	21	0.319*	8
0.383**	22	0.419**	9
0.463**	23	0.550**	10
0.320*	24	0.324*	11
0.498**	25	0.407**	12
		0.537**	13

(**) دالة عند مستوى دلالة 0,01، (*) دالة عند مستوى دلالة 0,05

وبدراسة الجدول رقم (3) نلاحظ ما يلي:

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.319-0.665)؛ إذ وجد أن البنود كانت ارتباطاتها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05).

- حساب معاملات الارتباط بين كل بند من البنود، والبعد الذي ينتمي إليه. ويوضح الجدول رقم (4) نتائج معاملات الارتباط.

جدول رقم (4)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند، والدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه على مقياس المرونة النفسية

رقم البند	بعد القدرة على التكيف	رقم البند	بعد الجرأة والشجاعة	رقم البند	بعد التفاؤل	رقم البند	بعد الغرض أو الهدف
1	0.800**	2	0.817**	3	0.875**	4	0.756**
5	0.758**	6	0.762**	7	0.646**	8	0.814**
9	0.607**	10	0.776**	11	0.934*	12	0.911**
13	0.640**	14	0.772**	15	0.901**	16	0.675*
17	0.716**	18	0.657**	19	0.964**	20	0.737*
		21	0.690**	22	0.893**		
		23	0.718**	24	0.294*		
		25	0.792**				

وبدراسة الجدول رقم (4) نلاحظ ما يلي:

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.294 - 0.964)؛ إذ وجد أن البنود كانت ارتباطاتها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05).

من خلال دراسة الجداول السابقة (3)، (4) نجد أن مقياس المرونة النفسية يعبر عن درجة جيدة للاتساق الداخلي للمقياس، وهذا مؤشر جيد على صدق بناء المقياس.

ج- الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي أفراد العينة السيكمترية العليا والدنيا في الدرجة الكلية على مقياس المرونة النفسية، وذلك لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين إذ تم أخذ نسبة 25% من أفراد العينة السيكمترية والبالغ عددهم 50 متطوعة في مراكز الرعاية الاجتماعية في محافظة حمص، والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

الجدول رقم (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"

مقياس المرونة النفسية	الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
بعد القدرة على التكيف	أدنى 25%	13	4.92	3.121	24	9.718	0.000	دال
	أعلى 25%	13	16.23	2.803				
بعد الجرأة والشجاعة	أدنى 25%	13	16.15	0.376	24	19.821	0.000	دال
	أعلى 25%	13	30.92	2.660				
بعد التفاؤل	أدنى 25%	13	11.85	3.363	24	11.024	0.000	دال
	أعلى 25%	13	23	1.414				

دال	0.000	17.664	24	1.633	12	13	أدنى %25	بعد الغرض أو الهدف
				0.000	20	13	أعلى %25	
دال	0.000	12.825	24	6.226	50.54	13	أدنى %25	الدرجة الكلية
				5.942	81.15	13	أعلى %25	

تشير نتائج الجدول رقم (5) إلى أن القيمة الاحتمالية أصغر من (0.05) وهذا يدل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة العليا في الدرجة الكلية للمقياس، وفي درجة كل بعد من أبعاده الفرعية. وهذا يدل على قدرة المقياس على التمييز بين مستويي الأداء على مقياس المرونة النفسية، ويؤكد أن المقياس يتصف بدرجة جيدة من الصدق.

2- ثبات المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) متطوعة من خارج عينة البحث، وتم التحقق من ثبات مقياس المرونة النفسية باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، والجدول رقم (6) يوضح نتائج معاملات الثبات:

الجدول رقم (6)

معاملات ثبات مقياس المرونة النفسية

مقياس المرونة النفسية	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
القدرة على التكيف	5	0.779	0.523

0.864	0.780	8	الجرأة أو الشجاعة
0.900	0.793	7	التفاؤل
0.734	0.795	5	الغرض أو الهدف
0.754	0.735	25	الدرجة الكلية

يلاحظ مما سبق أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.735-0.795)، في حين تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0.523-0.900)، وهذا يعني أن المقياس يتصف بدرجة جيدة من الثبات.

❖ مقياس الضغوط النفسية:

أ- وصف المقياس

قامت الباحثة (أحمد، 2021) بإعداد المقياس وهو مكون من 26 بند يقيس أربعة أبعاد الأعراض الجسدية، الأعراض الانفعالية، الأعراض العقلية، الأعراض الاجتماعية، وأعطى لكل عبارة وزن مدرج وفق سلم خماسي (موافق تماماً ، موافق بشكل كبير، موافق بشكل ضعيف، غير موافق مطلقاً) وتعطى الدرجات بالترتيب وفق الآتي (5 - 4 - 3 - 2 - 1).

ب- الخصائص السيكومترية للمقياس

للتأكد من صلاحية المقياس، تم إجراء دراسة سيكومترية على عينة مؤلفة من (115) متطوعة من خارج عينة البحث، وذلك للتأكد من كفاءة المقياس ودرجة صدقه وثباته وإمكانية استخدامه.

1- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس الضغوط النفسية وأبعاده باستخدام الطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولى المكون من 26 بند على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة حمص، إذ قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة وملاءمة بنود المقياس للعينة المستهدفة في البحث الحالي إضافة للصياغة اللغوية، وعلى ضوء تلك الآراء تم الإبقاء على البنود التي حصلت على اتفاق (80%) فما فوق من آراء المحكمين، كما أشار السادة المحكمين إلى بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها والتي كانت إعادة صياغة بعض البنود وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات والالتزام بها.

جدول (7) يوضح البنود التي تم تعديلها

قبل التعديل	بعد التعديل
يضايقني عدم تقدير جهودي في العمل	يضايقني عدم تقدير جهودي من قبل رئيسي في العمل
أشعر بالعصبية من التنافس غير الشريف بين الزملاء	أشعر بالتوتر من التنافس غير الشريف بين الزملاء
أشعر بصعوبة في اتخاذ القرارات	أعاني من صعوبة في اتخاذ القرارات
أشعر بصعوبة في التركيز	أعاني من صعوبة في التركيز

ب- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق تطبيق المقياس على عينة مكونة من (115) متطوعة من خارج عينة البحث، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس بالنسبة للعينة السيكومترية التي بلغت 115 متطوعة من مراكز الرعاية المجتمعية في محافظة حمص. ويوضح الجدول رقم (8) نتائج معاملات الارتباط.

جدول رقم (8)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند، والدرجة الكلية على مقياس الضغوط النفسية

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.333**	15	0.548**
2	0.427**	16	0.241**
3	0.221**	17	0.687**
4	0.361**	18	0.549**
5	0.632**	19	0.515**
6	0.526**	20	0.389**
7	0.528**	21	0.465**
8	0.238**	22	0.243**
9	0.666**	23	0.338**
10	0.499**	24	0.735**
11	0.243**	25	0.435**
12	0.309**	26	0.555**
13	0.432**	27	
14	0.697**	28	

(**) دالة عند مستوى دلالة 0,01، (*) دالة عند مستوى دلالة 0,05

وبدراسة الجدول رقم (8) نلاحظ ما يلي:

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.221 - 0.735)؛ إذ وجد أن معظم البنود كانت ارتباطاتها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

- حساب معاملات الارتباط بين كل بند من البنود، والبعد الذي ينتمي إليه. ويوضح الجدول رقم (9) نتائج معاملات الارتباط

جدول رقم (9)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند، والدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه على مقياس الضغوط النفسية

رقم البند	الأعراض الجسدية	رقم البند	الأعراض الانفعالية	رقم البند	الأعراض العقلية	رقم البند	الأعراض الاجتماعية
1	0.674**	8	0.785**	15	0.568**	21	0.633**
2	0.460**	9	0.588**	16	0.688**	22	0.465**
3	0.665**	10	0.752**	17	0.739**	23	0.591**
4	0.766**	11	0.776**	18	0.679**	24	0.579**
5	0.459**	12	0.567**	19	0.658**	25	0.676**
6	0.770**	13	0.763**	20	0.816**	26	0.801**
7	0.598**	14	0.763**				

وبدراسة الجدول رقم (9) نلاحظ ما يلي:

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.460 - 0.816)؛ إذ وجد أن معظم البنود كانت ارتباطاتها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

من خلال دراسة الجداول السابقة (8)، (9) نجد أن مقياس الضغوط النفسية يعبر عن درجة جيدة للاتساق الداخلي للمقياس، وهذا مؤشر جيد على صدق بناء المقياس.

ج- الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي أفراد العينة السيكمترية العليا والدنيا في الدرجة الكلية على مقياس الضغوط النفسية، وذلك لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين إذ تم أخذ نسبة 25% من أفراد العينة السيكمترية والبالغ عددهم 115 متطوعاً في مراكز الرعاية الاجتماعية في محافظة حمص، والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

الجدول رقم (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"

مقياس الضغوط النفسية	الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
الأعراض الجسدية	أدنى 25%	28	13,25	1,67	54	-65,67	0.000	دال
	أعلى 25%	28	28,90	1,45				

الأعراض الانفعالية	أدنى %25	28	12,99	1,45	54	-73,51	0.000	دال
	أعلى %25	28	28,67	1,35				
الأعراض العقلية	أدنى %25	28	10,77	1,46	54	-68,68	0.000	دال
	أعلى %25	28	24,72	1,19				
الأعراض الاجتماعية	أدنى %25	28	10,98	1,90	54	-39,92	0.000	دال
	أعلى %25	28	23,46	23,46				
الدرجة الكلية	أدنى %25	28	49,98	49,98	54	-131,34	0.000	دال
	أعلى %25	28	103,66	103,66				

تشير نتائج الجدول رقم (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

أفراد المجموعتين العليا والدنيا لصالح أفراد المجموعة العليا عند مستوى دلالة أقل من (0.01) في

الدرجة الكلية للمقياس، وفي درجة كل بعد من أبعاده الفرعية. وهذا يدل على قدرة المقياس على

التمييز بين مستويي الأداء على مقياس الضغوط النفسية، وهذا يؤكد أن المقياس يتصف بدرجة

جيدة من الصدق.

2- ثبات المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (115) متطوعاً من خارج عينة البحث، وتم التحقق من ثبات مقياس الضغوط النفسية باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، والجدول رقم (11) يوضح نتائج معاملات الثبات:

الجدول رقم (11)
معاملات ثبات مقياس الضغوط النفسية

مقياس الضغوط النفسية	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الأعراض الجسدية	7	0,853	0,632
الأعراض الانفعالية	7	0,876	0,796
الأعراض العقلية	6	0,870	0,942
الأعراض الاجتماعية	6	0,881	0,879
الدرجة الكلية	26	0,963	0,833

يلاحظ مما سبق أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.853-0.963)، في حين تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0.632 - 0.942)، وهذا يعني أن المقياس يتصف بدرجة جيدة من الثبات.

الحادي عشر - عرض نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً- نتائج اختبار أسئلة البحث ومناقشتها:

1- ما مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مستويات مقياس المرونة النفسية وأبعاده الفرعية وفق قانون طول الفئة: طول الفئة = المدى / عدد الفئات.

وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وتم تقسيمها على ثلاث فئات. والجدول الآتي يوضح مستويات مقياس المرونة النفسية.

جدول رقم (12)

مستويات المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث

مرتفع	متوسط	منخفض	مستويات المرونة النفسية
67 إلى أقل من 100	34 إلى أقل من 67	0 إلى أقل من 34	مجال الفئة
10	67	3	التكرار
%12,5	%83,75	%3,75	النسبة

بدراسة الجدول رقم (12) نلاحظ أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث حصلوا على درجات تقع ضمن المستوى المتوسط بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية إذ بلغت نسبتهم %83,75 من أفراد العينة، وهكذا نستنتج أن معظم أفراد العينة حصلوا على مستوى متوسط من المرونة النفسية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (بكداش، 2019، الرخيمي وآخرون، 2023)، ودراسة (Hosgor, 2004) في أن مستوى المرونة النفسية من مستوى متوسط.

تعزو الباحثة الدرجة المتوسطة من المرونة النفسية لدى أفراد العينة إلى التوازن الدقيق بين طبيعة العمل الإنساني الشاقة وما يحمله من تعزيز إيجابي. فمن جهة، يواجه ضغوطاً عاطفية ونفسية كبيرة وبسبب الاحتكاك المباشر مع معاناة المستفيدين وتحديات البيئة المجتمعية، مما يستنزف جزءاً من قدرتهن على التكيف وقد يمنعهن من الوصول إلى مرونة عالية جداً. ومن جهة أخرى، فإن الشعور العميق بالإنجاز وتقديم المساعدة للآخرين يغذي جانباً مهماً من مرونتهن النفسية، ويعمل كدافع قوي يعزز قدرتهن على الصمود. هذا التفاعل بين الاستنزاف النفسي والتعزيز الذاتي المستمر يفسر بقاء المرونة في درجة متوسطة.

2- ما مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مستويات الضغوط النفسية وفق قانون طول الفئة: طول الفئة = المدى / عدد الفئات.

وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وتم تقسيمها على ثلاث فئات. والجدول الآتي يوضح مستويات مقياس الضغوط النفسية.

جدول رقم (13)

مستويات الضغوط النفسية لدى أفراد عينة البحث

مرتفع	متوسط	منخفض	مستويات الضغوط النفسية
96 إلى أقل من 130	61 إلى أقل من 96	26 إلى أقل من 61	مجال الفئة
40	32	8	التكرار
%50	%40	%10	النسبة

بدراسة الجدول رقم (13) نلاحظ أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث حصلوا على درجات تقع ضمن المستوى المرتفع بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية إذ بلغت نسبتهم 50% من أفراد العينة، وهكذا نستنتج أن معظم أفراد العينة حصلوا على مستوى مرتفع من الضغوط النفسية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (اسماعيل، 2015) في أن مستوى الضغوط النفسية من مستوى مرتفع.

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الرخيمي وآخرون، 2023) في أن مستوى الضغوط النفسية من مستوى متوسط.

تعزو الباحثة الدرجة المرتفعة من الضغوط النفسية لدى أفراد العينة كنتيجة لتفاعل عوامل متعددة، أبرزها العبء النفسي والعقلي الكثيف لطبيعة العمل في مراكز الرعاية المجتمعية. فالاحتكاك المستمر مع المستفيدين الذين يعانون من تحديات إنسانية يؤدي إلى إرهاق عاطفي ويزيد من تعرضهن للإجهاد. يُضاف إلى ذلك الضغوط المرتبطة ببيئة العمل، كعبء العمل المرتفع، أو محدودية الموارد، أو المواقف الطارئة، التي تُشكل ضواغط إضافية. هذه العوامل، المتزامنة أحياناً مع مُتطلبات الحياة الشخصية، تخلق عبئاً إجهادياً متراكماً، مما يُساهم في المستويات المرتفعة من التوتر والقلق الملاحظة لديهن

ثانياً- نتائج اختبار فرضيات البحث ومناقشتها:

- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية والبالغ عددهم (80)، والجدول رقم (14) يوضح النتائج:

الجدول رقم (14)

العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية

المقاييس	معامل ارتباط بيرسون	Sig	الحكم
المرونة النفسية	-0.410**	0.000	دال
الضغوط النفسية			

بدراسة الجدول رقم (14) نلاحظ وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين درجات أفراد عينة البحث على كل من مقياس المرونة النفسية ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية؛ لذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يعني كلما ارتفع المرونة النفسية أدى إلى انخفاض الضغوط النفسية والعكس صحيح.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الرخيمي وآخرون، 2023) في وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المرونة النفسية والضغوط النفسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن المتطوعات ذوات المرونة العالية يمتلكن مهارات تكيف أفضل؛ فهن قادرات على إعادة تقييم المواقف الصاغطة بشكل إيجابي، واللجوء إلى استراتيجيات فعالة للتعامل مع المشكلات، وبناء شبكات دعم اجتماعي قوية تساعدن

على تجاوز الأزمات. على النقيض، فإن ضعف المرونة يقلل من قدرة المتطوعة على معالجة الضغوط بشكل فعال، مما يجعلها أكثر عرضة لتراكم التوتر وتفاقم آثاره السلبية على صحتها النفسية.

- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على المرونة النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة، عازبة).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت- ستودنت، T-test) للعينات المستقلة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة، عازبة)، والجدول رقم (15) يوضح النتائج:

جدول رقم (15)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المرونة النفسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig	القرار
متزوجة ن = (40)	47.88	13.199	2.167	0.033	دالة
عازبة ن = (40)	55.08	16.346			

وبدراسة الجدول رقم (15) نلاحظ أن قيمة sig أصغر من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة بوجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتطوعات العازبات.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (بكداش، 2019)، والتي أظهرت وجود فروق على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجات.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Hosgor, 2004)، والتي أظهرت عدم وجود فروق على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تمتع المتطوعات العازبات باستقلالية أكبر في إدارة وقتهم و طاقتهم، وممارسة الأنشطة التي تخفف من التوتر دون الحاجة إلى التوفيق بين احتياجات الأسرة أو الزوج. هذه الاستقلالية تتيح لهن التركيز بشكل كامل على عملهن التطوعي، مما يقلل من الضغوط الناتجة عن تعدد الأدوار ويعزز قدرتهن على مواجهة التحديات بمرونة أكبر بالإضافة إلى ذلك يشعرن بالتفاؤل والقدرة على التفكير والإبداع في عملهن، وأيضاً بالنشاط والحيوية ويجدون في عملهم مصدراً للسعادة، وتطوير العلاقات الاجتماعية، كما أنهن يتمتعن بالقدرة على التعامل مع المستفيدين والتعاطف معهم والإحساس بمشاكلهم وتلبية الخدمات المناسبة لهم. على عكس المتطوعات المتزوجات يشعرن بضغوط متزامنة من أدوار الزوجة وربما كأم بالإضافة إلى دورهن كمتطوعات، مما يجعلهن دائماً التفكير في تأمين متطلبات أسرهن.

- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة، عازبة).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت- ستودنت، T-test) للعينات المستقلة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة، عازبة)، والجدول رقم (16) يوضح النتائج:

جدول رقم (16)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الضغوط النفسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig	القرار
متزوجة ن = (40)	97.08	13.263	2.793-	0.007	دال
عازية ن = (40)	84.60	24.945			

وبدراسة الجدول رقم (16) نلاحظ أن قيمة sig أصغر من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة بوجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجات.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Rai et al, 2021) والتي أظهرت وجود فروق على مقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجات.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (اسماعيل، 2015)، والتي أظهرت وجود فروق على مقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح الغير المتزوجات.

تفسر الباحثة النتيجة على أنها نتيجة مباشرة لتراكم المسؤوليات وتعدد الأدوار التي تتجاوز قدرة الفرد على التوفيق بينها ببسر. فالمتزوجة لا تكتفي بمتطلبات العمل التطوعي العاطفية والزمنية، بل تتحمل في الغالب مسؤوليات إضافية معقدة ومستمرة تشمل إدارة شؤون المنزل، رعاية الأطفال ومتطلباتهم المتزايدة، وتلبية احتياجات الشريك. هذا العبء المزدوج يخلق توتراً مستمراً على وقتها وطاقتها الجسدية والنفسية،

ويقل بشكل كبير من فرصها للراحة، الاسترخاء، أو تخصيص وقت للتعافي النفسي. إن محاولتها المستمرة والمجتهدة للتوفيق بين هذه المتطلبات المتنافسة تستنزف قدراتها على الصمود، وتجعلها أكثر عرضة للشعور بالإرهاق المزمن، القلق، والتوتر العالي. في المقابل قد تتمتع المتطوعة العازبة بقدر أكبر من الاستقلالية في تحديد أولوياتها وتخصيص وقتها، وقد لا تواجه نفس المستوى من التوقعات المتعلقة بالمسؤوليات الأسرية، مما يمنحها حرية أكبر للانخراط في العمل التطوعي دون الشعور بتأثير كبير على أدوار أخرى.

الثاني عشر - مقترحات البحث:

- إجراء المزيد من الدراسات المتعمقة حول المرونة النفسية والضغوط النفسية لدى فئات أوسع من العاملين والعاملات في مختلف المجالات، لا سيما تلك المهن التي تتطلب تعاملًا إنسانيًا مكثفًا. من استخدام عينات كبيرة وممثلة، خاصة على مستوى سوريا، لضمان تعميم النتائج.
- تصميم وتطبيق برامج إرشادية متخصصة تهدف إلى زيادة مستوى المرونة النفسية لدى العاملين والعاملات الذين يتفاعلون بشكل مباشر مع الآخرين في المهن ذات الطابع الإنساني. وأن تركز هذه البرامج على تقديم الدعم النفسي والمساندة الاجتماعية لهؤلاء الأفراد، ومساعدتهم على تعزيز رفاهيتهم النفسية وإدارة الإجهاد والضغوط التي قد تنجم عن طبيعة عملهم أو ظروف حياتهم الأخرى.
- إجراء دورات تدريبية وورش عمل تفاعلية لمساعدة المتطوعات، وغيرهن من الأفراد العاملين في مجال الرعاية، على اكتشاف الجوانب الإيجابية في شخصياتهم وتنميتها.

- المراجع العربية:
- أبو الندى، محمد. (2015). الضغط النفسي في العمل وعلاقته بالمرونة النفسية لدى العاملين بمستشفى كمال عدوان بمحافظة شمال غزة. (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أحمد، سلمى. (2021). فاعلية برنامج قائم على نظرية العلاج المعرفي السلوكي في خفض ضغوط نفسية ناتجة عن العمل التطوعي في منظمة الهلال الأحمر. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة حمص، كلية التربية.
- إسماعيل، رزان. (2015). مصادر الضغوط النفسية المهنية لدى عينة من الممرضين والممرضات. مجلة جامعة اللاذقية للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 43(1)، 147-160.
- بكداش، رنيم. (2019). مستوى المرونة النفسية لدى عينة من المسنين المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية. مجلة جامعة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، 41(5)، 320-336.

- الجويعي، منيرة.(2018). الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، العدد 13، 297-336.
- حسان، ولاء.(2009). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. (رسالة ماجستير) ، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حسين، طه عبد العظيم، وحسين، سلامة عبد العظيم.(2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.
- الراشدي، نوال.(2019). الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة. إدارة البحوث والنشر العلمي، كلية التربية، 8(35)، 314-356.
- الرخيمي، هديل والعدوان، فاطمة.(2023). المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية. *مجلة المشاكل للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12(1)، 483-503.
- الرفاعي، نور. (2011). المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة من منظور إيجابي. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزيناتي، اعتماد يعقوب محمد. (2003). أنماط الشخصية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة الأردنية. (رسالة ماجستير)، الجامعة الأردنية، عمان.
- شقوره، يحيى. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

- عبد المعطي، حسن. (2006). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1.
- عبيدات، ذوقان. (2003). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**. الكويت: دار اشراقات للنشر والتوزيع.
- عز الدين، رازان. (2021). **التدفق النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة حمص. مجلة اتحاد الجامعات العربية، كلية التربية، 19 (4).**
- الفيشاوي، سومة. (2024). **المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى معلمات التربية الفكرية. مجلة كلية التربية للبنات، جامعة الأزهر، 1(3)، 1-56.**
- الوعري، هبة. (2021). **المرونة النفسية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلامذة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حمص. مجلة جامعة حمص، 23(43)، 101-154.**
- يوسف، جهاد. (2010). **الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبة القراءة. (رسالة ماجستير)، جامعة عين شمس.**

- المراجع الأجنبية:

- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale. *Depression and Anxiety*, 18, 67-82.

- Babic, R., Babic, M., Rastovic, P., & Pecina, H. (2020). Resilience in health and illness. *Psychiatria Danubina*, 32(2), 226–232.
- Hosgor, H. & Yaman, M. (2021). Investigation of the relationship between psychological resilience and job performance in Turkish nurses during the Covid- 19 pandemic in terms of descriptive characteristics. *Journal of Nursing Management*, 30(1), 44–52.
- Lazarus, R. S. (2006). Stress and Emotion. A New Synthesis. USA: Springer publishing company.
- Masten, A. S. (2009). Ordinary magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*, 49(3), 28–32.
- Rai, A. Suzen, H. & Pavi, M. (2021). Exploration of perceived stress among married and unmarried women employees in public and private sector. *International Journal of All Research Education and Scientific Methods (IJARESM)*, 9(10), 1973–1977.
- Selye, H. (1981). The Nature of Stress. International Institute of Stress, University of Montreal, Montreal, Quebec, Canada.