مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 51

1442 هـ - 2021 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المدمجين في المدارس الدامجة في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حماه	د. لينا بدور هبة خموسية	52-11
استخدام معمل الرياضيات في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات.	د. سماح غصون رغداء نصور	112-53
التّمكين الإداري في مدارس التّعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والموجّهين التّربويّين في مدينة حمص	د. غسان الخلف أريج الحسين	156-113

المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المدمجين في المدارس الدامجة في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حماه

The social skills among students with mental disabilities who are integrated in inclusive schools at the basic education stage in Hama Governorate

المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المدمجين في المدارس الدامجة في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حماه

الطالبة: هبة خموسية

قسم الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة تشرين

إشراف: د. لينا بدور

ملخص

يهدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى المهارات الإجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا"(إعاقة بسيطة –إعاقة متوسطة) في المدارس الدامجة في محافظة حماه والكشف عن الفروق في المهارات الإجتماعية تبعا" لجنس الطفل–العمر –عدد سنوات الدمج– وشدة الإعاقة (بسيطة أو متوسطة) ، تمت المعاينة بالطريقة العشوائية البسيطة ،وتكونت العينة منّ (81) طفلا" ، والأداة مقياس من إعداد الباحثة وأشارت النتائج إلى أن :

–مستوى المهارات الإجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة حسب تقدير المعلمين متوسطا" وبوزن نسبي بلغ (59.3%)

–مستوى المهارات الإجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة المدمجين حسب تقدير المعلمين متوسطا بوزن نسبي بلغ (60%) تقريبا"

الكلمات المفتاحية: المهارات الإجتماعية – الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

*أستاذ مساعد في قسم الإرشاد النفسي/كلية التربية/جامعة تشرين/اللاذقية/سوريا

**طالبة ماجستير في قسم الإرشاد النفسي/كلية التربية/جامعة تشرين/اللاذقية/سوريا

The effect of inclusion on social skills of students with mental disabilities who are integrated in inclusive schools

. LinaBadour*
HebaKhamosia**

Summary

The current research aims to identify the level of social skills among mentally handicapped children (simple disability - moderate disability) in inclusive schools in Hama Governorate and to reveal the differences in social skills according to the child's gender - age - number of years of integration - and the severity of disability (simple or medium) The survey was carried out in a simple random way, and the sample consisted of (81) children, and the tool was a scale prepared by the researcher. To that the level of social skills among children with moderate mental disabilities who are integrated, according to the teachers' estimation, is an average with a relative weight of approximately (60%)

Keywords: social skills - children with mental disabilities

*Assistant Professor in the Department of Psychological Counseling/College of Education/Tishreen University/Lattakia/Syria

**Master's Student in Psychological Counseling Department/College of Education/Tishreen University/Lattakia/Syria

1 – مقدمة:

يعد ميدان التربية الخاصة وسيكولوجيا ذوي الإعاقة من الميادين التي لاقت اهتماماً كبيراً من قبل المختصين والعاملين في مجال الخدمات الإنسانية ،وقد تزايد الاهتمام بهذا الميدان حول سيكولوجيا ذوي الإعاقة ورعايتهم في الآونة الأخيرة بسبب التطور الذي شهدته استراتيجيات تعليم المعوقين بفئاتهم المختلفة من جهة ، وبرامج إرشادهم من جهة أخرى.

وتختلف الاتجاهات نحو الإعاقة على نحو كبير من مجتمع إلى آخر، ويشير اختبار الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة عبر مختلف الثقافات إلى أن وجهات النظر المجتمعية ومعاملة الأشخاص ذوي الإعاقة ليست متجانسة وغير ثابتة ، ويعد موضوع الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة من الموضوعات المهمة لدى المختصين في التربية الخاصة، وذلك يرجع إلى الكثير من الأسباب أهمها :

العوامل التي أظهرت هذه الاتجاهات سواء كانت اتجاهات ايجابية أو سلبية ، ومن ثم النتائج والآثار المترتبة على هذه الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة ، وتعد مسألة تحسين اتجاهات المجتمع نحو الطلبة ذوي الإعاقة العقلية عنصراً ضرورياً يخلق بيئة للدمج ، في حين أن بعض الدراسات قد أظهرت أن الاتجاهات السلبية التي يتبناها المعلمون نحو الطلبة ذوي الإعاقة العقلية تشكل عائقاً رئيسياًيحول دون الدمج (الضفيري،2021، العدد1)

إضافة إلى ذلك فإن التربية الخاصة في ظل الاتجاهات الحديثة تعاني إشكالية بعلاقتها مع المدرسة العادية وهذه الإشكالية محورها دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية الذي اتخذ مساراً تصاعدياً في تنظيم وتعليم هؤلاء الأطفال في المدارس العادية إيماناً بحقهم في العيش الكريم من جهة ومحاولة مشاركتهم في المجتمع كأفراد مؤثرين كغيرهم من

الأسوياء ، ولاستثمار طاقاتهم كونهم فئة تمثل قطاعاً له أهمية في المجتمع من خلال منظور حضاري مبني على الاحترام ، والمساواة فيمجالات الحياة كافة بما فيها الجانب التعليمي .

قال ديوي بأن التربية هي الحياة نفسها وليست إعداد للحياة ، وهذا ماوافقهويوافقه عليه الكثير من التربويين والذين يجمعون بأن لكل إنسان حق في هذه الحياة ومافيها من تعليم وإثبات لوجوده ليصبح فرداً ناشطاً ، هذا الحق الذي عملت المجتمعات على تطبيقه وتحقيقه مع مبدأ الديمقراطية والمساواة وتكافؤ الفرص لجميع الأفراد بغض النظر عن القدرات والمواهب.(ديوي،1978،ص72)

وعلى اعتبار أن الأفراد ذوي الإعاقة يمثلون شريحة من شرائح المجتمع فقد تطورت برامج التربية وخدماتها تطوراً هائلاً من حيث الفلسفات والاستراتيجيات والنظم والمحتوى والعمليات والفنيات ، وأصبح مستوى الخدمات التربوية الخاصة في أي بلد مؤشر موضوعي على رقي النظام التعليمي في هذا البلد. (منصور وعواد،2019،ص27)

وقد سارعت الجمهورية العربية السورية إلى تبني سياسة الدمج في مرحلتي رياض الأطفال والتعليم النظامي في العام الدراسي (2002/2003) بالتعاون مع اليونيسكو واليونيسيف وجمعية حماية الأطفال السويدية (RB) ، وجمعية حماية الأطفال البريطانية (SUK) ، ومؤسسة كريم رضا سعيد .(منصور وعواد ، 2012. ص 303) ، وذلك من منطلق الآثار الإيجابية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم ، لأن الطفل عندما يندمج مع زملاؤه ويلاقي الترحيب والتقبل من الآخرين هذا يعطيه شعوراً بالثقة بنفسه ، ويشعره بقيمته في الحياة ، ويتقبل إعاقته ، ويدرك قدراته وإمكاناته في وقت مبكر ، ويشعر بانتمائه إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه (poncin,2005,p.125).

ويهدف الدمج إضافة إلى تعليم الأطفال ذوي الإعاقة أكاديمياً إلى إكسابهم مجموعة من مهارات التواصل مع الآخرين ، والقدرة على التعامل معهم وفهمهم وإقامة علاقات متبادلة تتسم بالاستقرار والاتزان وكذلك القدرة على إبداء الرأي وضبط الانفعالات (المياحي ،2010،ص151). وهذا كله يسهم في اكساب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مجموعة من المهارات الإجتماعية الضرورية لانسجامهم في المجتمع

وقد ظهرت عدة تصورات ونماذج لمكونات المهارات الإجتماعية ،ومنها النموذج الأكثر شيوعا" وهو نموذج ريجيو (Riggio) الذي يرى أن المهارات الإجتماعية عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية والجوانب المعرفية في سياق التفاعل الإجتماعي ، وأوضح أنها تضم جانبين أساسيين من جوانب الاتصال الإجتماعي هما الجانب الانفعالي والجانب الإجتماعي . يختص الجانب الانفعالي بالاتصال غير اللفظي، بينما يختص الجانب الإجتماعي بالجانب اللفظي وأن كلا الجانبين يحتويان على ثلاث مهارات مستقلة هي : مهارة التعبير ، مهارة الحساسية ، ومهارة التنظيم والضبط (Riggio,1989,650)

ويترجم مفهوم المهارات الإجتماعية عمليا" إلى ست مهارات أساسية هي التعبير الانفعالي–الحساسية الانفعالية ،الضبط الانفعالي ، التعبير الإجتماعي ، الحساسية الإجتماعية ، الضبط الإجتماعي . وفي ضوء هذا التفصيل يمكن اعتبار المهارات الإجتماعية مكوناً متعدد الأبعاد يتضمن المهارة في إرسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل اللفظي وغير اللفظي (موفق ، 2017، ص30–29).

لذلك يحاول البحث الحالي إلقاء الضوء على مستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ(ذوي الإعاقة العقلية) في المدارس الدامجة في محافظة حماة .

2-**مشكلة البحث وأهميته:**

مشكلة البحث:

سادت في أواسط الستينات من القرن الماضي شعارات المساواة والمشاركة الكاملة والتربية للجميع التي تشير إلى مسؤولية المجتمع تجاه أفراده ذوي الإعاقة ، وتلبية متطلباتهم واحتياجاتهم ،فظهر اتجاه دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية بتعديل البيئة المدرسية لتصبح أكثر كفاءة وفعالية في رعايتهم في الجوانب كافة بما فيها جانب المهارات الاجتماعية . حيث أكد المربون أن الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية يصاحبه ارتفاع مستوى الانجاز الأكاديمي وتناقص المشكلات السلوكية وتحسين جودة العلاقات التي تحيط بالأطفال ليصبحوا أكثر إنتاجية ومسؤولية و أعضاء مهمين في المجتمع . (حسين ، 2007 ، ص8)

لذلك فإن تحقيق استراتيجية الدمج لأهدافها يتطلب في جانب مهم فيها إكساب الأطفال ذوي الإعاقة المهارات الإجتماعية الكفيلة بتحقيق توافقهم واستقرارهم في مدارسهم الدامجة.

إن دمج التلاميذ المعاقين عقلياً مع \أقرانهم العاديين في المدارس العادية قد يعمل على تحقيق عدد من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية وهذا يساعد على التفاعل الاجتماعي مع المواقف الاجتماعية المختلفة وخاصة بعد الانتهاء من فترة التعليم (سيسالم،2007)، بينما أشارت بعض البحوث الحديثة إلى أن دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية مازال محفوفاً بالكثير من المشكلات (السرطاوي،الشخص والجبار،2000)

كما لاحظت الباحثةمن واقع عملها أن أطفال ذوي الإعاقة المدمجين لديهم تفاوت في قدرتهم على التواصل مع الآخرين والتعبير عن آرائهم ومشاعرهم وقدرتهم على ضبط انفعالاتهم ، وبناءً على ملاحظتها تلك ، قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع بعض معلمي غرف المصادر والسؤال عن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة العقلية المدمجين لتتراوح إجاباتهم بين المستوى المتوسط والجيد ، وقد ذكر بعض المعلمين أن مستوى المهارات الاجتماعية تتأثر بعوامل مختلفة كنوع الإعاقة وسنوات الدمج ، كما أشار بعضهم الآخر إلى أن وجود الطفل ذوي الإعاقة يساعد زملائه الآخرين على اكتساب مهارات التواصل والتفاعل مع من يخالفهم في خصائصهم.

وانطلاقاً من أهمية توفر المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة لإنجاح عملية الدمج ، وقلة الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة ، ولأن القصور في المهارات الاجتماعية يجعل المعاق عقلياً غير مقبول من الآخرين مما يسبب له الشعور بالوحدة النفسية ، وبالتالي فإن زيادة المهارات الإجتماعية يمكن أن يقلل من الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ومن واقع الملاحظة الشخصية للباحثة، تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي الاعاقة العقلية المدمجين في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حماة ؟

-أهمية البحث:

<u>أولا :الأهمية النظرية :</u>

1- أهمية موضوع دمج أطفال ذوي الإعاقة كونه من التوجهات الحديثة الذي يعد في جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حركة حقوق الإنسان ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته.

2-أهمية المهارات الإجتماعية كونها تمثل عنصراًمهماً من عناصر نجاح عملية الدمج.

3-أهمية الفئة التي يتناولها البحث الحالي وهم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية ،كونهم أصبحوا يمثلون عنصراً جديداً مختلفاً عن نماذج المدارس العادية ،ودراستهم قد تخدم سير العملية التعليمية في هذه المدارس ويرفع من نجاح عملية الدمج.

ثانياً :الأهمية التطبيقية :

1-قد توجه نتائج البحث القائمين على شؤون الدمج بضرورة إعداد برامج تدريبية تعمل على رفع مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الدامجة.

2-قد يلفت البحث الحالي انتباه المعلمين في المدارس الدامجة إلى ضرورة اتباع الإجراءات و الأساليب التربوية الكفيلة بتعزيز المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة.

ثالثاً :أهداف البحث وأسئلته:

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى:

– التعرف على الفروق في المهارات الإجتماعية بين التلاميذ المعاقين عقلياً المدمجين وغير المدمجين في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه.

– التعرف على الفروق في مستوى المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير (الجنس– درجة الإعاقة بسيطة أو متوسطة– عدد سنوات الدمج) لدى التلاميذ المدمجين في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه.

–أسئلة البحث:

–مامستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الدامجة في مرحلة التعليم الأساسي ويتفرع عنه :

1– ما مستوى المهارات الإجتماعية لدى الأطفال المدمجين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؟

2– ما مستوى المهارات الإجتماعية لدى الأطفال المدمجين ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة؟

4–فرضيات البحث وحدوده:

فرضيات البحث:

1–لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية على مقياس تقدير المهارات الإجتماعية وفق متغير (الجنس).

2-لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية على مقياس تقدير المهارات الإجتماعية وفق متغير (عدد سنوات الدمج) .

-حدود البحث:

الحدود الزمانية :تم إجراء البحث بين 2020-2021 وتم تطبيق أداة البحث في الفترة الواقعة مابين (22-3-2021 وحتى 19-4-2021)

الحدود المكانية : تم تطبيق أداة البحث على أفراد العينة في المدارس الدامجة في محافظة حماه وهي (مدرسة عمر بن الخطاب- مدرسة سعيد العاص- مدرسة محدثة حي النصر)

الحدود البشرية :التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية (البسيطة والمتوسطة) المدمجين في المدارس الدامجة

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على (المهارات الاجتماعية – تلاميذ ذوي الاعاقة العقلية- المدارس الدامجة في محافظة حماه)

5-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

-المهارات الاجتماعية (Social Skills) :

تعريف ريجيو : مهارات الاتصال الاجتماعي تنقسم إلى مهارات الإرسال (التعبيرية) ، ومهارات الاستقبال (الحساسية) ومهارات التحكم (الضبط) ، وهذه المهارات تظهر في

جانبين هما الجانب الاجتماعي ويختص بالاتصال اللفظي ، والجانب الانفعالي ويختص بالإتصال غير اللفظي . (Riggio,ct at,1991)

إجرائياً: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الاجتماعية الذي أعدته الباحثة .

-**التعبير الاجتماعي** :تشير إلى مهارة التعبير اللفظي ، فالشخص الذي يجيد هذه المهارة هو الذي يستطيع أن يتحكم في الحديث وبتلقائية في أي موضوع ، ويستطيع إدارة النقاش أثناء الاجتماعات بطلاقة ممايجعله يلفت أنظار الآخرين (السيد ، عبد الرحمن ، 1992 : 6 ، Riggio ,1986:651) .

إجرائياً :هو الدرجة التي يحصل عليها تلميذ ذوي الاعاقة العقلية على بعد التعبير الاجتماعي من مقياس تقدير المهارات الاجتماعية من اعداد الباحثة .

-**الحساسية الاجتماعية** :تشير إلى القدرة على تفسير التواصل اللفظي أثناء التفاعل مع الآخرين ، كما تقيس القدرة على فهم معايير السلوك الاجتماعي ، والاهتمام بالطرق اللائقة في المواقف الاجتماعية كفهم آداب السلوك الاجتماعي عند الحديث ، والانتباه الجيد للآخرين والإنصات لهم وملاحظة سلوكهم . (السيد ، عبد الرحمن ، 1992 : 6 ،Riggio ,1986:651)

إجرائياً :هو الدرجة التي يحصل عليها تلميذ ذوي الاعاقة العقلية على بعد الحساسية الاجتماعية من مقياس تقدير المهارات الاجتماعية من اعداد الباحثة .

-**الضبط الاجتماعي** :عرف تيرنر (turner) الضبط الاجتماعي أنه ذلك النشاط المعاكس لتلك العمليات التي تؤدي إلى الانحراف ومخالفة القواعد الاجتماعية والتي تدعم النظام

القائم وتعيد المنحرفين إلى السلوك المنسجم مع القواعد الموضوعة وتعزلهم أو تقلل من حالات التمرد ضد المجتمع وتخفف من حالات الصراع الاجتماعي.

(https.//arabpsycholgy.com/lessons)

إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها تلميذ ذوي الاعاقة العقلية على بعد الضبط الاجتماعي من مقياس تقدير المهارات الاجتماعية من اعداد الباحثة.

-تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المدمجين:

هم جميع تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من الصف الأول إلى الصف السادس في المدارس الدامجة والذي يتم قبولهم في المدارس بفارق عمري عن أقرانهم (أكبر بسنتين ّ) والذين تتراوح إعاقتهم العقلية بين البسيطة والمتوسطة ذكوراً وإناثاً والذين تقرر إدماجهم في المدارس العادية حسب معايير وزارة التربية للدمج في سورية. (موسى،ماجدة،2018)

6-الإطار النظري:

المهارات الاجتماعية:

1-مفهوم المهارات الإجتماعية وتعريفاتها:

يرجع أصل مصطلح المهارة إلى الفعل "مهر" والاسم فيه ماهر أي حاذق بارع، ويقال فلان مهر في العالم أي أنه كان حاذقا عالما" به متقنا له

والمهارة : الحذق في الشيء والجمع مهرة (إبن منظور ،2003 ،ص386)

المهارة اصطلاحاً : ذلك الشيء الذي تعلم الفرد أن يؤديه عن فهم بسهولة ودقة وقد يؤدى بصورة بدنية أو عقلية (الحلو، 2008، ص10)

كذلك فإن المهارات الاجتماعية هي القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية وتنميتها والحفاظ عليها ليست مهارة مهمة للنجاح فقط بل للصحة الجسمية والنفسية ، وقد دلل جولمان على ذلك بالدراسات التي أجريت على (370000) من البشر حيث أظهرت أن العزلة الإجتماعية تضاعف فرص المرض والموت (golman، 2006)

ومن التعريفات التي تمتاز بالدقة فضلاً عن تضمينها للعديد من العناصر المعرفية ذلك التعريف الذي اقترحه "رونالد ريجيو" فالمهارات لديه تنتظم في مستويين (انفعالي واجتماعي) وفي كل مستوى يتم الإفصاح عن المهارة في ثلاث مجالات هي التعبير – الاستشعار –والضبط (فرج،2003 :45)

-أهمية المهارات الإجتماعية:

نجاح الطفل في اكتساب وتنمية مهاراته الإجتماعية يساعد على تحسن قدراته في إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والسليمة والاندماج مع جماعات الأقران والاقتراب من جماعات الكبار في طمأنينة وألفة مما يؤدي إلى المزيد من التقدم في اكساب الخبرات الاجتماعية وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة وصحية (أنور ، 2007، 30)

ترجع أهمية المهارات الإجتماعية إلى قدرتها في مساعدة الطفل على تكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين من حوله من الأقران (الأطفال في مثل سنه) والراشدين وتعريف بالبيئة المحيطة به ، كما تساعد المهارات الاجتماعية على تمثيل الحياة الإجتماعية ودمجها والتوافق معها حتى يستطيع الطفل أن يتوجه نحو الآخرين ويتعاطف معهم (الناشف،2001)

-خصائص المهارات الإجتماعية :

تتميز المهارات الإجتماعية بمجموعة من الخصائص الفريدة هي:

-التعلم هو الوسيلة التي يمكن للمرء اكتساب المهارات الإجتماعية من خلالها فهي تتطلب مرور المرء بالكثير من المواقف حتى يتمكن من امتلاك خبرة كافية تساعده على اكتساب وتطوير مهاراته.

- جزء أساسي من السلوك البشري فلا يمكن للإنسان أن يعيش بمعزل عن المجتمع ، فما يحركها هو تفاعله مع المجتمع المحيط به.

-يمكن الاستدلال عليها بسهولة من خلال ملاحظة تفاعلات الأفراد مع الآخرين وردود أفعالهم في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها فتمثل انعكاسا لما يمتلكه الفرد من مهارات اجتماعية مختلفة هي التي دفعتهم في المقام الأول لاتباع هذا النهج

-تتضمن المهارات الاجتماعية تمتع الأفراد بالكفاءة والإتقان والخبرة اللازمة التي يمكنهم من تأدية النشاطات والتفاعلات الاجتماعية المختلفة

-من خصائصها كذلك تمكن الفرد من السيطرة المعرفية على سلوكياته

-تستهدف المهارات الإجتماعية توفير بيئة داعمة للمرء يستطيع أن يعيش بها بما يضمن له الاتزان الاجتماعي والنفسي

تتأثر المهارات الاجتماعية المكتسبة لكل فرد تبعا لظروف وخصائص بيئته الاجتماعية

(الموسوعة العربية الشاملة،mosoah.com، 2020)

-تصنيف المهارات الاجتماعية:

يمكن لنا استخلاص عدد من أهم المهارات التي يمكن إكسابها للطفل والتي أشار إليها عدد من الباحثين فمن أهم المهارات التي قدمتها "سعدية بهادر(1994)" ما يلي:

1) مهارة التعاون

2) مهارة التنافس الحر

3) مهارة المشاركة

4) مهارة التقليد

5) مهارة الاستقلالية

-المهارات الاجتماعية عند ريجيو:

نموذج ريجيو هو النموذج الأكثر شيوعا وتقبلا الذي تتخذه هذه الدراسة مرجعا لها.

يرى ريجيو Riggio أن المهارات الإجتماعية عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية والجوانب المعرفية في سياق التفاعل الاجتماعي، وأوضح أنها تضم جانبين أساسيين من جوانب الاتصال الاجتماعي، هما الجانب الانفعالي والجانب الاجتماعي. يختص الجانب الانفعالي بالاتصال غير اللفظي،

بينما يختص الجانب الإجتماعي بالجانب اللفظي وأن كلا الجانبين يحتويان على ثلاث مهارات مستقلة

هي: مهارة التعبير، مهارة الحساسية ومهارة التنظيم والضبط (Riggio, 1986: 651).

ويترجم مفهوم المهارات الاجتماعية عمليا إلى ست مهارات أساسية، هي:.

التعبير الانفعالي – الحساسية الانفعالية – الضبط الانفعالي – التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية –الضبط الإجتماعي.

وفي هذا البحث تم الاعتماد على ثلاثة أبعاد للمهارات الإجتماعية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية المدمجين في المدارس وهذه الأبعاد هي:

–التعبير الاجتماعي: وتتضمن الطلاقة اللفظية والتفاعل مع الآخرين بطريقة مناسبة في المحادثات الاجتماعية

–الحساسية الاجتماعية: تتضمن قدرة الإنسان على فهم رموز الاتصال اللفظي مع الآخرين ومعرفة عادات السلوك الاجتماعي المناسب للمواقف الاجتماعية ومعاييرها

–الضبط الاجتماعي: يشير إلى قدرة الفرد على التحدث بثقة أثناء المشاركة الاجتماعية مع الآخرين وقدرته من جهة أخرى على إبراز قدر مقبول من اللباقة بمايتفق والموقف الاجتماعي (الحميضي، 2004، 60)

7–الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات العربية:

1– دراسة (أمين وحمد،2019) في السودان

عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية لدى الاطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم

هدف الدراسة : – معرفة المهارات الاجتماعية لدى الاطفال ذوي الإعاقة الذهنية

– معرفة الفروق الفردية في المهارات الاجتماعية بين الاطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في بعدي (العلاقات الشخصية وأداء الاعمال)

عينة الدراسة: (40) تلميذ وتلميذة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم

أداة الدراسة: مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم

منهج الدراسة: المنهج الوصفي

نتائج الدراسة: إن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً متوسط وتظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية في بعدي (العلاقات الشخصية وأداء الاعمال) ترجع إلى النوع، بينما توجد فروق دالة احصائياً في المهارات الاجتماعية في بعدي (العلاقات الشخصية وأداء الاعمال) ترجع الى نوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية

2–دراسة (منتدى التجمع المعني بحقوق المعاق،الإصدار الثالث) في أسيوط

–عنواندراسة : دمج المعاق ذهنيا بين النظرية والتطبيق /منشورات الجمعية النسائية بجامعة أسيوط للتنمية بالتعاون مع مركز خدمات المنظمات غير الحكومية – منتدى التجمع المعنى بحقوق المعاق – الاصدار الثالث للمنتدى)

هدف الدراسة : محاولة التعرف على اتجاه دمج ذوي الإعاقة الذهنية مع الأطفال الأسوياء في بعض نواحي الأنشطة التعليمية المتمثلة في (اللعب– الغناء– الرسم– الرحلات– تناول الطعام – تلقي الدروس– تكوين صداقات معا)

عينة الدراسة :(18) بنت من ذوي الإعاقة العقلية أعمارهم بين (12 و19) سنة ونسبة ذكائهم بين 25–66% بالإضافة إلى (31)بنت سوية في الصف الأول الاعدادي

أداة الدراسة: استبيان به سبعة أسئلة عن نواحي الانشطة التعليمية (اللعب–الغناء – الاشتراك في الرحلات –تناول الطعام مع الفئة المقابلة – تلقي الدروس مع الفئة المقابلة – تكوين صداقات)

نتائج الدراسة: اتجاه البنات ذوي الإعاقة العقلية نحو الدمج مع البنات الأسوياء في نواحي الانشطة التعليمية كان اتجاها إيجابيا في مجمله حيث تراوحت نسبة الاجابة بنعم بين 55,56% و 83,33%

ثانيا" : الدراسات الأجنبية:

1_Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria Yetunde C. Adeniyi1,2* and Olayinka O. Omigbodun1,2,3

تأثيرالتدخل القائم على الفصل الدراسي على المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في جنوب غرب نيجيريا Yetunde C. Adeniyi1، and * 2

هدف الدراسة: تأثير تدريب المهارات الإجتماعية للتلاميذ ذوي الاعاقة العقلية الملتحقين بمدرسة خاصة في جنوب غرب نيجيريا.

المنهج المستخدم : استكشاف المهارات الجديدة

العينة: (30)تلميذ من ذوي الاعاقة العقلية الملتحقين بمدرسة خاصة في جنوب غرب نيجيريا.

النتائج: (18) من المشاركين يعانون من ضعف معتدل في المهارات الاجتماعية (63,3%)

(2) تلميذ لم يكم لديهم أي ضعف أو عجز ضئيل (6,7%)

(10) تلاميذ لديهم اعاقات شديدة

2-social Skills of Children with Intellectual Disability attending home based program and Children attending regular special schools- A Comparative Study

المهارات الإجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الملتحقين ببرنامج منزلي والأطفال الملتحقين بالمدارس الخاصة العادية – دراسة مقارنة د. أروناكارا

هدف الدراسة: معرفة التحصيل في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

العينة: (150) طفل أعمارهم بين (5-10 سنوات)

(75 مدرسة منزلية – 75 مدرسة خاصة) يقيمون في مدينتي حيدر آباد والتوأم

النتائج:

وجود فرق كبير في تحصيل المهارات الإجتماعية للأطفال الملتحقين بمدارس خاصة مقارنة بالأطفال الملتحقين بالبرامج المنزلية

وأشارت النتائج إلى الحاجة إلى مزيد من التركيز على تدريب المهارات الإجتماعية للأطفال الذين يحضرون البرامج المنزلية

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة إذ هدف بعضها إلى معرفة الفروق الفردية في المهارات الإجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في بعدي (العلاقات الشخصية وأداء الاعمال) كما في دراسة (محمد أمين ، حمد ، 2019)

فيما تناولت دراسات أخرى المهارات الإجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الملتحقين ببرنامج منزلي والأطفال الملتحقين بالمدارس الخاصة العادية – كدراسة(د.أروناكارا)

أما هدف البحث الحالي فهو التعرف على مستوى المهارات الإجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المدمجين في المدارس الدامجة تبعاً لمتغير الجنس وعدد سنوات الدمج (بالنسبة للطفل) ونوع الإعاقة

ومن حيث العينة المسحوبة فقد تنوعت عينات الدراسات السابقة

فدراسة د. أروناكارا تألفت العينة من 150 طفل أعمارهم بين 5–10 سنوات

(75 مدرسة منزلية – 75 مدرسة خاصة) ،أما دراسة (محمد أمين – حمد،2019)

تألفت عينة الدراسة: (40) تلميذاً وتلميذةً من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم

أما عينة البحث الحالي فهي 81 تلميذاً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة المدمجين في المدارس الدامجة

ومن حيث جمع البيانات فقد تنوعت الأدوات ما بين مقاييس واستبانات من إعداد باحثين أما في البحث الحالي كانت الأداة هي مقياس من إعداد الباحثة

8-منهج البحث وإجراءاته:

1-منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ويحللها ويفسرها ويبين علاقتها مع الظواهر الأخرى(أبو علام،2004،ص222) حيث يقدم تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحثة القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة، ويتم استخدام ذلك في نتائج البحث.

-مجتمع البحث وعينته :

مجتمع وعينة البحث:

يتألف المجتمع الأصلي من جميع تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المدمجين في المدارس الدامجة في محافظة حماه (مدينة وريف) والبالغ عددهم ضمن إحصائيات مديرية التربية في حماه (153تلميذ) لعام 2020-2021 ، وقد تم سحب عينة منهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عدد أفراد العينة 81 تلميذا" من ذوي الإعاقة العقلية (بسيطةومتوسطة) ، تم الوصول إليهم وتطبيق أداة البحث في المدارس الدامجة (توفيق الشيشكلي- عمر بن الخطاب- محدثة حي النصر) في مدينة حماة .

والجدول رقم (1) يبين توزع أفراد العينة وفقا" للمتغيرات التصنيفية

الجدول (1): توزع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات التصنيفية

المتغير		العدد	المجموع
درجة الإعاقة	البسيطة	34	81
	المتوسطة	47	
جنس الطفل	الذكور	48	81
	الإناث	33	
عدد سنوات الدمج	سنة	36	81
	سنتان	25	
	3 سنوات	17	
	4سنوات	1	
	5سنوات	2	

3-أدوات الدراسة:

-مقياس تقدير المهارات الاجتماعية:

1-وصف المقياس وتصحيحه:

تم استخدام مقياس تقدير المهارات الإجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية (بطاقة ملاحظة) وتم توجيهه لمعلمات غرف المصادر في المدارس الدامجة

وتم بناء المقياس حسب نموذج ريجيو ، ومقياس ريجيو عبارة عن أداة سيكولوجية للتقدير الذاتي صمم كوسيلة لقياس مهارات التواصل الاجتماعي ويتكون الاختبار من 90 فقرة موزعة على ستة اختبارات فرعية

واعتمدت الباحثة في بحثها على ثلاث مهارات وهي:

التعبير الاجتماعي–الضبط الاجتماعي –الحساسية الاجتماعية

يتألف المقياس من 39 عبارة وكل عبارة فيها خمسة احتمالات للإجابة متدرجة من 5 إلى 1

وتوزعت فقرات المقياس على النحو الآتي:

التعبير الاجتماعي 16 فقرة

الضبط الاجتماعي 9 فقرات

الحساسية الاجتماعية 14 فقرة

وبدائل الإجابة عنها كالتالي:

(5) وتعكس توافر المهارة بدرجة عالية جداً

(4) وتعكس توافر المهارة بدرجة عالية

(3) وتعكس توافر المهارة بدرجة متوسطة

(2) وتعكس توافر المهارة بدرجة منخفضة

(1) وتعكس توافر المهارة بدرجة منخفضة جداً.

بناءً على ذلك تكون الدرجة الأدنى للمقياس هي (39) والدرجة الأعلى له هي (190)، وعليه فإنّ الدرجة الكلية التيحصل عليها كل فرد من أفراد العينة تتراوح ما بين (39_ 190) درجة.

2. الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.2. الصدق:

1.1.2.صدق المحكمين (الصدق الظاهري):قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين الذين بلغ عددهم (10) محكمين مختصين ب (الارشاد النفسي– علم نفس ذوي الاحتياجات الخاصة–تربية خاصة– علم نفس تربوي) في كلية التربية بجامعة تشرين وكلية التربية بجامعة البعث وكلية التربية بجامعة حماه، للتأكد من أن المقياس يقيس ما وُضع لقياسه، فتم الاعتماد على معيار موافقة (80%) منهم للموافقة على كل عبارة، وتم الأخذ بمقترحاتهم لإعادة صياغة (12) عبارات وحذف (عبارة واحدة) ،وبذلك يصبح المقياس مكون من (39) عبارة.

2.1.2.الصدق البنائي:قامت الباحثة بتطبيق مقياس تقدير المهارات الاجتماعية على عينة استطلاعية مكونة من (30) طفل من أطفال الإعاقة المدمجين، ثم قامت بتفريغ بياناتهم بواسطة البرنامج الإحصائيspss، وقامت بحساب معامل الارتباط بيرسونلكل عبارة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بيرسونلكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجداول رقم (2،3 ،4، 5)

جدول رقم (2): معاملات ارتباط عبارات مهارة التعبير الاجتماعي مع درجة هذا البعد

العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	قيمة Sig
1. يجيب عن أسئلة المعلم.	0.52	0.01	0.00
2. يسأل عن الأشياء التي لم يفهمها.	0.49	0.01	0.00
3. يشارك في النقاش في الصف.	0.55	0.01	0.00
4. لديه القدرة على توضيح فكرته حول أمر ما.	0.44	0.01	0.00
5. يعبر عن اهتماماته وميوله.	0.73	0.01	0.00
6. يشارك الآخرين في أدوات اللعب.	0.72	0.01	0.00
7. يعبر عن رغبته في لعب لعبة معينة.	0.62	0.01	0.00
8. يمدح الآخرين إذا لزم الأمر.	0.76	0.01	0.00
9. يساعد الآخرين بشكل بسيط.	0.64	0.01	0.00
10. يقدم تعليقات مناسبة أثناء التحدث مع الآخرين.	0.71	0.01	0.00
11. يرفع يده بالصف للمشاركة.	0.70	0.01	0.00
12. يعبر بالكلمات عن حبه أو كرهه لأمر ما أو لشخص ما.	0.72	0.01	0.00
13. يبادر إلى تقديم نفسه (التعبير عن نفسه) أمام التلاميذ الجدد.	0.75	0.01	0.00
14. يطلب المساعدة من الزملاء بطريقة لبقة.	0.75	0.01	0.00
15. يعبر عن تقبله للآخرين بمشاركتهم ألعابه.	0.69	0.01	0.00
16. يعبر عن شعوره بالفرح بكلمات تدل على الرضى.	0.66	0.01	0.00

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معظم معاملات ارتباط عبارات بعد مهارة التعبير الاجتماعي قوية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتتراوح بين (0.76 _ 0.44).

جدول رقم (3): معاملات ارتباط عبارات مهارة الضبط الاجتماعي مع درجة هذا البعد

العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	قيمة Sig
17. يلتزم بقواعد المدرسة.	0.76	0.01	0.00
18. يتحدث بثقة أمام زملائه.	0.34	0.01	0.00
19. يتحكم بغضبه قدر الإمكان.	0.63	0.01	0.00
20. يقترب من المعلم ويطلب المساعدة بطريقة مقبولة.	0.72	0.01	0.00
21. يستخدم كلمات مثل "فضلاً و شكراً" عند التماس شيء من الآخرين.	0.81	0.01	0.00
22. يعتذر عندما يشعر أنه أخطأ مع أحد.	0.76	0.01	0.00
23. متكيف مع زملائه.	0.81	0.01	0.00
24. يحافظ على نظافة الصف والمدرسة.	0.77	0.01	0.00
25. يحافظ على أثاث الصف والمدرسة.	0.76	0.01	0.00

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط عبارات بعد مهارة الضبط الاجتماعي قوية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتتراوح بين (0.81 _ 0.34).

جدول رقم (4): معاملات ارتباط عبارات مهارة الحساسية الاجتماعية مع درجة هذا البعد

العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	قيمة Sig
26. يميز بين ممتلكاته وممتلكات الآخرين.	0.71	0.01	0.00
27. يلتزم بتعليمات الألعاب التي يشارك بها.	0.84	0.01	0.00
28. يكون علاقات جيدة مع زملائه في الصف.	0.76	0.01	0.00
29. ينصت عندما يتحدث زملاؤه عن مشكلة ما.	0.53	0.01	0.00
30. يشارك زملائه هواياتهم.	0.69	0.01	0.00
31. ينفذ كل المهمات الموكلة إليه.	0.68	0.01	0.00
32. يصغي بانتباه للآخرين عند حديثهم معه.	0.64	0.01	0.00
33. يضحك عندما يفرح زملاؤه.	0.67	0.01	0.00
34. يبكي عندما يبكي زملاؤه	0.33	0.01	0.00
35. يرقص ويصفق في الاحتفالات والأنشطة الصفية.	0.74	0.01	0.00
36. يبادل الآخرين الابتسامة.	0.73	0.01	0.00
37. يتحمل مسؤولية الوظائف الموكلة إليه.	0.63	0.01	0.00
38. يشارك الآخرين أشياءه الخاصة.	0.77	0.01	0.00

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط عبارات بعد مهارة الحساسية الاجتماعية قوية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتتراوح بين (0.84 _ 0.33).

جدول(5): معاملات ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس:

اسم المهارة	أرقام العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	قيمة Sig
مهارة التعبير الاجتماعي	من 1 إلى 16	0.93	0.01	0.00
مهارة الضبط الاجتماعي	من 17 إلى 25	0.91	0.01	0.00
مهارة الحساسية الاجتماعية	من 26 إلى 39	0.94	0.01	0.00

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتتراوح بين (0.91 _ 0.94)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بالصدق بدرجة مرتفعة، ويقيس المهارات الاجتماعية.

2.2.الثبات:

1.2.2. ثبات الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ): قامت الباحثة بتطبيق المقياس (بطاقة الملاحظة) على عينة استطلاعية مكونة من (30) طفل من أطفال الإعاقة المدمجين، حيث قامت كل معلمتين بالإجابة عن بطاقة الملاحظة لطفل واحد، وقد بلغ عدد الأطفال (15) طفل معاق، وعدد المعلمات (30) معلمة،ثم قامت بتفريغ بياناتهم بواسطة البرنامج الإحصائيspss، وحساب معامل الثبات الكلي بطريقة ألفا كرونباخ، الذي بلغت قيمته (0.95)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع جداً.

2.2.2. ثبات التقدير أو الاتفاق (معامل كوبر): قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس (بطاقة الملاحظة) للتأكد من إعطائها نتائج متشابهة، حيث قامت كل معلمتين بالإجابة عن بطاقة الملاحظة لطفل واحد، وقد بلغ عدد الأطفال (15) طفل معاق مدمج، وعدد المعلمات (30) معلمة، وبعد رصد التقديرات الكمية لمهارات الأطفال في بطاقة الملاحظة، قامت الباحثة بحساب مدى الاتفاق والاختلاف بين المعلمة المُلاحِظة الأولى والمعلمة المُلاحِظة الثانية، باستخدام معادلة كوبر التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

بعد تطبيق هذه المعادلة، وجدت الباحثة أن نسبة الاتفاق بين كل معلمتين ملاحظتين بلغت (0.48)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات منخفض جداً.

مما سبق تجد الباحثة أن معاملي الثبات مختلفين، فأحدهما مرتفع جداً والثاني منخفض جداً، وعلى حسب تقديرات الباحثة فإن نسبة الاتفاق المنخفضة بين ملاحظتي كل معلمتين ربما تعود للتحيز الذاتي لهن، وللتأكد من الثبات تم استخدام طريقة أخرى وهي الثبات بالتجزئة النصفية.

3.2.2. الثبات بطريقة التجزئة النصفية:قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طفل معاق مدمج، وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان _ براون، حيث تم تقسيم المقياس إلى نصفين، النصف الأول يحتوي على العبارات الفردية والنصف الثاني يحتوي على العبارات الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين مجموع عبارات النصف الأول ومجموع عبارات النصف الثاني، وبلغت قيمة معامل الثبات سبيرمان _ براون (0.96)، وهذا يدل على ثبات المقياس بشكل مرتفع جداً.

جدول(6): معاملات ثبات الاتساق الداخلي والثبات بالتجزئة النصفية

معامل الثبات	القيمة
معامل ألفا كرونباخ	0.95
معامل الاتفاق	0.48
معامل سبيرمان _ براون	0.96

9-مناقشة النتائج وتفسيرها:

فيما يلي عرض لنتائج أسئلة البحث وفرضياته، وسيتم مناقشتها عند مستوى دلالة a= .0.05

أولاً: نتيجة السؤال الأول: ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين حسب تقدير المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد مقياس تقدير المعلمين للمهارات الاجتماعية المكون من (39) بند، وحساب الدرجة الكلية له، والتي تتراوح بين (38-190)، ثم تم تقسيمه إلى ثلاثة مستويات (منخفض ومتوسط ومرتفع)، وحساب التكرارات والوزن النسبي لكل مستوى وفق قانون تحديد طول الفئة أو المجال الذي يساوي (أعلى درجة للمقياس – أدنى درجة للمقياس/ عدد المستويات)،وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS، والجدول رقم (7) يبين مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين حسب تقدير المعلمين:

الجدول رقم (7): مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين حسب تقدير المعلمين

المستويات	المجال	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الأول: المنخفض	(38_ 88.66)	7	%20.6
المستوى الثاني: المتوسط	(88.66_139.32)	21	%61.8
المستوى الثالث: المرتفع	(139.32 _190)	6	%17.6
المجموع	(38_ 190)	34	%100.00

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين حسب تقدير المعلمين متوسطاً، وبوزن نسبي بلغ (62%) تقريباً.

تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة(حياة عبد الرحيم محمد أمين، 2019– سحر حسن علي حامد)

التي توصلت إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الاطفال المعاقين ذهنياًمتوسط لم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية في بعدي (العلاقات الشخصية وأداء الاعمال) ترجع الى النوع، بينما توجد فروق دالة احصائياً في المهارات الاجتماعية في بعدي (العلاقات الشخصية وأداء الاعمال) ترجع الى نوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التربية الدامجة في مدارسنا تركز على الجانب التعليمي الأكاديمي مقارنة بالمهاراتالاجتماعية ،وعليه فإن التلاميذ يظهرون نسقاً متوسطاً أقل من زملائهم العاديين في الصف

هذا الأمر يستدعي إقامة نشاطات مشتركة بين التلاميذ جميعا تسهم في تطوير مهارات تلاميذ ذوي الاعاقة ويصبح التفاعل بشكله الأفضل بين كل التلاميذ على اختلاف مستوياتهم

ثانياً: نتيجة السؤال الثاني:ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة المدمجين حسب تقدير المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد مقياس تقدير المعلمين للمهارات الاجتماعية المكون من (39) بند، وحساب الدرجة الكلية له، والتي تتراوح بين (38–190)، ثم تم تقسيمه إلى ثلاثة مستويات (منخفض ومتوسط ومرتفع)، وحساب التكرارات والوزن النسبي لكل مستووفق قانون تحديد طول الفئة أو المجال الذي يساوي (أعلى درجة للمقياس – أدنى درجة للمقياس/ عدد المستويات)،وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS، والجدول رقم (8) يبين مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة المدمجين حسب تقدير المعلمين:

الجدول رقم (8): مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة المدمجين حسب تقدير المعلمين

المستويات	المجال	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الأول: المنخفض	(38_ 88.66)	17	%36.2
المستوى الثاني: المتوسط	(88.66_139.32)	27	%57.4

المستوى الثالث: المرتفع	(190_ 139.32)	3	%6.4
المجموع	(190_ 38)	47	%100.00

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة المدمجين حسب تقدير المعلمين متوسطاً، وبوزن نسبي بلغ (57.4%).

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تلاميذ الاعاقة المتوسطة لايختلفون كثيرا عن تلاميذ الاعاقة العقلية البسيطة لأنهم يعيشون ببيئات اجتماعية أسرية متقاربة وضمن بيئة مدرسية واحدة تمارس عليهم خطوات تربية دامجة واحدة ، وعليه فإنهم يتقاربون نسبياً في إظهار مهاراتهم الاجتماعية وتحتاج مدارسهم الدامجة لخطوات تأهيلية أعمق لأصول التعامل الصحيح مع تلاميذ ذوي الإعاقة كافة

ثالثاً: نتيجة الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a= 0.05) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المدمجين على مقياس تقدير المعلمين للمهارات الاجتماعية حسب متغير جنس الطفل.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t_ test لعينتين مستقلتين، والجدول رقم (9) يوضح النتائج التالية:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار t_ test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المدمجين على مقياس تقدير المعلمين للمهارات الاجتماعية حسب متغير جنس الطفل

جنس الطفل	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة Sig	القرار الإحصائي
ذكور	48	101.95	34.81	-0.99	0.32	قبول الفرضية الصفرية

إناث	33	109.36	29.62	– 1.02		

يتضح من الجدول أعلاه أنه بعد مقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المدمجين على مقياس تقدير المعلمين للمهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير جنس الطفل، أن قيمة مستوى الدلالة (sig= 0.32) وهي أكبر من قيمة (a= 0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فرق جوهري بين متوسطات درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المدمجين يُعزى لمتغير جنس الطفل على مقياس تقدير المعلمين للمهارات الاجتماعية.

تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة :(الطائي ،2006)

حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من التلاميذ ذوي الاعاقة في التوافق النفسي والاجتماعي

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً يتعرضون لأسلوب معاملة مدرسية واحدة ويعيشون في بوتقة بيئية مدرسية دامجة واحدة وعليه فإن مهاراتهم الاجتماعية متقاربة وبذلك هم يحتاجون لبيئة مدرسية متفهمة لأصول الدمج الصحيح الذي يصقل مهاراتهم الاجتماعية لتصبح مقبولة مقارنة بزملائهم العاديين في الصف ،كذلك فإن الخبرات التي يتعرض لها هؤلاء التلاميذ (ذكوراً وإناثاً) متشابهة سواء أكان ذلك في بيئة الدمج أو في بيئة غير الدمج، والتلاميذ المعاقين عقلياً (ذكوراً وإناثاً) على حد سواء لديهم قصور في التفاعل الاجتماعي وذلك نتيجة لعدم قدرتهم على التعلم من المواقف التي يتعرضون لها ، وعدم قدرتهم على تكوين العلاقات الشخصية والاجتماعية مع الآخرين.

رابعاً: نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a= 0.05) بين متوسطات درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المدمجين على مقياس تقدير المعلمين للمهارات الاجتماعية حسب متغير عدد سنوات الدمج.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova، والجدولان رقم (10) و (11) يوضحان النتائج التالية:

الجدول رقم (10): الإحصاء الوصفي لاستجابات أفراد العينة على مقياس تقدير المعلمين للمهارات الاجتماعية وفقاً لمتغير عدد سنوات الدمج

عدد سنوات الدمج	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة	36	100.86	33.56
سنتان	25	116.08	32.65
3 سنوات	17	94.76	30.38
4سنوات	1	108	_
5سنوات	2	125.5	3.53
المجموع	81	104.97	32.8

الجدول رقم (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anovaلاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس تقدير المعلمين للمهارات الاجتماعية وفقاً لمتغير عدد سنوات الدمج

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة F	قيمة Sig	القرار **الإحصائي**
بين **المجموعات**	6316.246	1579.062	4	1.504	0.209	قبولالفر

داخل المجموعات	79793.704	1049.917	76			ضية الصفرية
المجموع	86109.951	–	80			

نلاحظ من الجدولين رقم (10) و (11) أنه بعد مقارنة المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير عدد سنوات الدمج، أن قيمة مستوى الدلالة (sig= 0.209) وهي أكبر من قيمة (a=) 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق معنوية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المدمجين يمكن أن تُعزى لمتغير عدد سنوات الدمج على مقياس تقدير المعلمين للمهارات الاجتماعية.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تجربة الدمج في سوريا مازالت تجربة حديثة، ومعلمات المصادر ماتزال تقصهم الخبرة والمؤهلات المطلوبة لطرق التعامل الصحيحة مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وأيضاً بسبب عدم توافر البرامج والمناهج المناسبة فإن الدمج قد لايؤدي إلى حدوث الفوائد الاجتماعية والأكاديمية المنشودة في الوقت الراهن، ولن تتحقق الفائدة الحقيقية حتى يتم تصميم مناهج مناسبة تراعي المرحلة العمرية ونوع الإعاقة لكل تلميذ على حدى، وتراعي الخبرات التي اكتسبها التلميذ بناء على عدد سنوات دمجه، كذلك يجب تأهيل الكوادر التعليمية في أصول التعامل الصحيح مع تلاميذ ذوي الإعاقة

10-مقترحات البحث:

1-التركيز على مهارات معلمات المصادر وتوسيع مداركهم وإخضاعهم لدورات تدريبية للإحاطة بجميع مهارات التلميذ

2-إعطاء أهمية في مناهج الدمج للنواحي الاجتماعية وعدم التركيز فقط على الجانب التعليمي الأكاديمي

3-دراسة الأنشطة المدرسية التي تساعد الأطفال المعاقين عقليا على المشاركة مع الآخرين من التلاميذ المحيطين بهم

4-دراسة المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الأطفال المعاقين عقليا وإعداد برامج خاصة لعلاج كل مشكلة

5-إعداد برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا بهدف زيادة مشاركتهم الاجتماعية وتنمية ثقتهم بأنفسهم وإدراج البرنامج ضمن المنهاج الدراسي

11-قائمة المصادر والمراجع:

1-المراجع العربية:

1. أحمد ،الحميضي .(2004) .فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهاراتالاجتماعية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية . الرياض
2. الموسوعة العربية الشاملة ،(2020) . ،بحث عن المهارات الاجتماعية وبواسطة فريق التحرير، نشر في 26 نوفمبر
3. الناشف ، سلمى زكي ،(2010). أوضاع ذوي الاحتياجات الخاصة فى محافظة النميري فى المملكة العربية السعودية ، الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية .الرياض .
4. المياحي، سليمان بن خلفان بن أحمد .(2010) .فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية العلاج بالواقع فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان ، كلية العلوم والآداب ، سلطنة عمان .
5. السرطاوي، زيدان الشخص ، عبد العزيز ، الجبار ،عبد العزيز (2000). الدمج الشامل لدوي الاحتياجات الخاصة مفهومه ،وخلفيته النظرية . العين: دار الكتاب الجامعي .
6. تعريف الإعاقة وتصنيف أنواعها ،(2014) .التقرير العالمي عن الإعاقة ، منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونسيف.
7. ديوي ،جون .(1978) .المدرسة والمجتمع (ترجمة أحمد الرحيم)دار مكتبة الحياة .لبنان .

8. موسى ،ماجدة.(2018) .الفروق في مهارات التعبير الانفعالي بين التلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة المدمجين وغير المدمجين في محافظة حماه.

9. جولمان ، (2000) الذكاء العاطفي (ترجمة : ليلى الجبالي)سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب الكويت ، اكتوبر ع 262.

10–د.ناصح حسين سالم صقر ، جامعة نجران ، كلية التربية السعودية . المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم.

11.عبد الرحمن ،محمد السعيد (1998) .دراسات في الصحة النفسية المهارات الاجتماعية ، الاستقلال النفسي ، الهوية الجزء الثاني ، دار قباء للطباعة والنشر .القاهرة .

11.فرج ، طريف (2003).المهارات الاجتماعية والاتصالية ، دار غريب للطباعة والنشر .القاهرة .

12.فايز الصفيري، (2021) .اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت –دراسات ،العلوم التربوية – المجلد 48 ،العدد1 .إضافة المرجع المستخدم في المشكلة.

13.سيسالم، كمال (2007) .الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله، العين: دار الكتاب الجامعي .–إضافة مرجع تعريف الضغط الاجتماعي .

14.سعدية بهادر ،(1992). ،المرجع في تربية أطفال ما قبلالمدرسة، ط2،ا ،مطبعة المدني .القاهرة.

15.كرم ،موفق.(2017) .البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية جامعة مهران . كلية العلوم الاجتماعية .

16.منصور ،سمية ،عواد ، رجاء ، (2010) .تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سوريا في ضوء خبرة بعض الدول ،مجلة جامعة دمشق ،العدد الأول ،المجلد ،28,311,318.دمشق .

17-(https.//arabpsycholgy.com/lessons)

2-المراجع الأجنبية:

1-Social Skillsof Children with Intellectual Disability attendinghome basedprogram and Children attending regular special schools- A Comparative Study

2-Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria

Yetunde C. Adeniyi1,2* and Olayinka O. Omigbodun1,2,3

3-Intellectual Disability in Secondary Educational Skills in Students

4- UNIVERSITY OF TEXAS SOUTHWESTERN MEDICAL CENTER GROUP THERAPY OUTCOMES: SOCIAL SKILLS TRAINING FOR ADULTS WITH MENTAL ILLNESS

5-Strengthening Social Skills in Students with an Intellectual Disability in Secondary Education

6-INCLUSIVE EDUCATION ON CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES-A STUDY ARNAB CHOWDHURY Student, Dept

ofEducation, University of Kalyani, Kalyani Nadia1 & JAYANTA METE Professor, Dept of Education, University of Kalyani, Kalyani Nadia2

7-Psycho with Disability and their Careers DiscussionPaper Social Support for Children

8-Supporting people with a learning disability and/or autism who display behavior that challenges, including those with a mentalhealth condition.

9-Disability and children's mental health

10_Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities Synthesis of Group Design Studies SHARON VAUGHN, AE-HWA KIM, CLAIRE V. MORRIS SLOAN, MARIE TEJERO HUGHES, BATYA ELBAUM, AND DHEEPA SRIDHAR

11_ Social Skills Training for Children with Intellectual Disabilities DENIS G. SUKHODOLSKY and ERIC M. BUTTER

DENIS G. SUKHODOLSKY ERIC M. BUTTER,

استخدام معمل الرياضيات في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات.

(دراسة تجريبية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية)

*رغداء نصور

**سماح غصون

ملخص

تهدف الدراسة الكشف عن فاعلية استخدام معمل الرياضيات في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث صممت أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، استبانة الدافعية)، وتم التأكد من صدقها وثباتها، ثم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقسمتها إلى مجموعتين الأولى تجريبية مكونة من (24) تلميذاً، والثانية ضابطة مكونة من (24) تلميذاً، وقد تم التأكد من تكافئهما، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام معمل الرياضيات، والمجموعة الضابطة أيضاً وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد استخراج النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً، ظهرت النتائج الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

_ وجود فرق ذات دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي والدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: معمل الرياضيات، التحصيل، الدافعية.

---

*مدرسة، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

** طالبة دراسات عليا (دكتوراه)، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

The using mathematics lab on achievement and motivation toward learning mathematics.

(A Semi-experimental study in the city of Latakia)

Dr. Raghda Nassour *

Samah Ghosoun **

Abstract

The research aimed to reveal the impact of using mathematics lab on achievement and motivation toward learning mathematics Fifty grade students in mathematics.

the experimental method was used. Accordingly the researsh data collection tools were designed and validated. Arandom research sample was chosen and divided into two groups, an experimental group that consisted of (24) students,and a control group that consisted of (24) students. the experimental group studied according to using mathematics lab and control group studied according to classic method.

The conclusions have been statistically deduced and analyzed the following conclusion have appeared at the level (0,05):

_ There were significant differences between the average degrees of the empirical group before and achievement , motivation scale in favour of the latter application.

Key Words: mathematics lab , achievement , motivation.

* Pr. At the Faculty of Education ,Department of Curriculum and Teaching Methods, , Tishreen University, Lattakia, Syria.

** Graduate Student, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia, Syria.

E-Mail: ibsomar1232@gmail.com // Tel: 00963991525854

مقدمـــة: شـهدت العمليـة التعليميـة منـذ فجـر التـاريخ اهتمامـاً بالغـاً مـن قبـل العلمـاء والمفكـرين والسياسـيين علـى مـر العصـور وتعاقـب الحضـارات، بهـدف تحقيـق التنميـة البشـرية والاقتصـادية والاجتماعيـة، ويعتبـر التقـدم العلمـي وتطبيقاتـه المسـتجدة دلـيلاً علـى تقـدم الشـعوب وازدهارهـا فـي كـل زمـان ومكـان، وكـان الـتعلم القـوة المحركـة التـي تـدفع باتجـاه مواكبـة العلـوم وإنتاجهـا، والسـبيل إلـى معايشـة مسيرة التقدم.

لعـل مـن أهـم العلـوم التـي لاقـت عنايـة كبيـرة هـي الرياضـيات، حيـث ارتبطـت الرياضـيات ارتباطـاً وثيقـاً بـالثورات العلميـة فـي المعلومـات والاتصـالات، وقـد زاد الاهتمـام بهـا وبتدريسـها فـي الولايـات المتحـدة وغيرهـا مـن الـدول الصـناعية، وأشـار كـارل جـاوس إلـى الـدور الـذي تقـوم بـه الرياضـيات فـي كـل المجـالات فـي مقولتـه الشـهيرة " الرياضـيات هـي الملكـة المتوجـة وخادمـة العلـوم الأخـرى"(Gersten,2010,45)، وللرياضـيات دور فـي الصـحوة العلميـة والتكنولوجيـة التـي يعيشـها العـالم الآن، حيـث امتـدت الاسـتخدامات المختلفـة لهـا حتـى شـملت كثيـراً مـن المجـالات التطبيقيـة فـي العلـوم الاجتماعيـة والإنسـانية، بحيـث أصـبحت الرياضـيات أداة ضـرورية للتعامـل بـين الأفـراد فـي الحيـاة اليوميـة، كمـا أنهـا تسـاعد فـي التعـرف علـى مشـكلات الأفـراد ومشـكلات مجـتمعهم وتسـهم فـي وضـع حلـول لهـذه المشـكلات(Hartig,2002,376) ، وبالتـالي أصـبح الهـدف الرئيسـي مـن تعلـم الرياضـيات هـو مسـاعدة المـتعلم علـى فهـم الحيـاة التـي نعـيش فيهـا ونتفاعـل معهـا يوميـاً، وبالتـالي لا بـد مـن اسـتخدام اسـتراتيجيات تـدريس أكثـر فاعليـة ليصـبح تعلـم الرياضـيات ذو معنـى، وتعـد الطالـب إعـداداً قويـاً وذكيـاً فـي الرياضـيات وليستشـعر الطالـب قيمتهـا ويحولهـا مـن مـادة مجـردة لا فائـدة لهـا إلـى مـادة سـهلة ممتعـة مرتبطـة بحياتـه اليوميـة بشـكل كبيـر وتزيـد قدرتـه علـى تطبيقهـا فـي مجـال الحيـاة اليوميـة، لـذا كـان لا بـد مـن تـدريس الطالـب الرياضـيات بطريقـة جديـدة بعيـدة عـن الحفـظ والتلقـين وتسمح للطالب الإبحار في فضاء المعرفة الرياضية(Hajah, 2011,34) .

ولعـل معمـل الرياضـيات لـه فعاليتـه فـي تـدريس الرياضـيات، فمـن خلالـه يتحقـق مبـدأ الـتعلم مـن خـلال العمـل وذلـك مـن خـلال ممارسـة الطلبـة وتعـاملهم مـع النمـاذج

الحسية والتقنيات التعليمية المتنوعة والتدريس المعملي يوفر للطلبة فرصاً جيدة للتعود على التفكير العلمي، وأساليب حل المشكلة (lim,2007,224) والتخطيط لعمل معين بدءاً من وضوح الأهداف وتحديد المطلوب إلى إجراء العمليات، وحتى الوصول إلى نتائج ثم التحقق من صحتها(عبيد،23,2014)، والاتجاه العالمي الحديث يؤكد أهمية الاهتمام بطرق التدريس الحديثة التي منها الطريقة المعملية التي تنادي بالتعلم بالعمل والتي أيدتها البحوث والدراسات التي أجراها العديد من الباحثين مثل دراسة العيثاوي (2014)، وعبد الرزاق (2014) وجاءت لتؤكد على ضرورة تعلم المفاهيم الرياضية من خلال التعامل مع المحسوسات والتي أكد عليها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية، ضمن إصداره مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (NCTM,2000). ويرى بياكسو وواورو (Piaxco & Wawro,2015) أنّ استخدام معمل الرياضيات يساهم في بناء فهم أفضل للرياضيات، كما يؤثر على تفكير الطلبة واتجاهاتهم نحو تعلم المادة، وعلاوة على ذلك فإن التفاعل الذي يحدث داخل الصف الدراسي نتيجة استخدام معمل الرياضيات بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم مستخدمين لغة وأدوات الرياضيات يؤدي إلى تطوير قدراتهم على الحديث والحوار الرياضي، مما ولّد لدى الباحثة فكرة هذه الدراسة، حيث لاحظت الباحثة أن البحث ينطلق من مشكلة واقعية تتمثل في وجود ضعف في التحصيل والدافعية نحو الرياضيات، وهذا قد يرجع إلى أساليب التدريس المستخدمة، وعدم السماح للطلبة أن يعبروا عن أفكارهم، أو إعطائهم أنشطة تتطلب منهم ذلك لضيق وقت تدريس الرياضيات بالنسبة للخطة المقررة، وهذا ما قاد الباحثة إلى دراستها وهي " استخدام معمل الرياضيات في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات"

مشكلة الدراسة: يعيش العالم اليوم مرحلة جديدة، من أبرز سماتها ثورة عالم التكنولوجيا والتقنيات، وانفجار معرفي هائل تتدفق فيه المعلومات كفيضان يجرف كل إمكانيته للتصدي لهذه المعلومات واحتوائها، ويسعى كل مجتمع إلى التطور إلى أقصى درجة ممكنة، وفي أكبر عدد من المجالات، ومن هذه المجالات مجال التربية،

وعلى وجه التحديد مناهج الرياضيات، حيث عمدت وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية إلى تطوير مناهج الرياضيات بشكل دوري ومستمر، واعتمدت في تطويرها على العديد من التجارب العربية والعالمية، وسعت إلى وضع نظام يضمن الشمولية في المحتوى الرياضي والسعي لتوازن أفضل بين بنية المحتوى من معارف ومهارات. (المركز الوطني لتطوير المناهج15,2017) إلا أنه بالرغم من المحاولات التي تبذل لتطوير مناهج الرياضيات، فإن التلاميذ يعانون من صعوبات في فهم الرياضيات، وهذا ما أكدته دراسة سوبهان (Siobhan,2010) حيث توصلت الدراسة إلى ضعف تحصيل التلاميذ في الرياضيات وحل المسائل الرياضية وتعزى أسبابها إلى: عدم وجود معرفة سابقة لديهم، الموقف السلبي تجاه الرياضيات، عدم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة، و دعت عدة دراسات كدراسة(Afaneh,2012)، ودراسة خطاب (2013)، وجلاسي (Glacey,2011) إلى تبني الدافعية والتحصيل الدراسي كأهداف تدريسية في المرحلة الأساسية وتنظيم المحتوى وعدم النظر إليه باعتباره موضوعاً منعزلاً بل يجب أن يتكامل مع باقي الفروع الأخرى للرياضيات، والمواد العلمية الأخرى، حيث تشير الأدبيات إلى وجود مشكلات في تحصيل التلاميذ للرياضيات حول العالم وخاصة في الدافعية نحو تعلم الرياضيات، رغم أهمية الدافعية في النجاح الأكاديمي للتلميذ في المستقبل (الرويس، 45,2011) ،حيث تذخر الأدبيات بمناقشات واقتراحات عن مشكلة انخفاض تحصيل التلاميذ في الرياضيات، وحاجة المعلمين والتربويين لاستكشاف مداخل جديدة، تسهم في تطوير المستوى المعرفي للتلاميذ ورفع الكفاءة الرياضية لديهم، ومن خلال شكوى المعلمين والمشرفين التربويين ونتائج البحوث والدراسات السابقة، فقد لوحظ انخفاض ملحوظ في الدافعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كأحد مكونات المقدرة الرياضية، خاصة وأن الدافعية نحو تعلم الرياضيات يعبر عن التحصيل الأكاديمي في

الرياضيات، كذلك لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة في ميدان التعليم أن هناك ضعف في التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الرياضيات، وخاصةً في تمثيل المواقف والعلاقات الرياضية بصور مختلفة، وقد يرجع ذلك إلى استخدام طرق التدريس التقليدية، وعدم استخدام أساليب تدريسية مناسبة تساعد على تنمية تحصيل التلاميذ. ولحل هذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام معمل الرياضيات في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟

أهمية الدراسة : تتبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

1. تسليط الضوء على التحصيل الدراسي والدافعية التي يجب تنميتها لدى التلاميذ والتي تساعدهم على التكيف مع المواقف الحياتية، وإدراك الترابطات بين الرياضيات والمواد الدراسية الأخرى وإبراز دور الرياضيات في حياة التلاميذ.
2. توفر الدراسة معلومات عن معمل الرياضيات مما يفيد القائمين على برامج التدريس المعملي وتدريس الرياضيات في المدارس بضرورة الاهتمام بالطرق والاستراتيجيات الحديثة بالتدريس وخاصة معمل الرياضيات.
3. تفيد الدراسة مشرفي الرياضيات من أجل تطوير وتحسين أداء معلمي الرياضيات، وذلك بتدريبهم عل استخدام معمل الرياضيات في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية لدى تلاميذهم.
4. تقدم الدراسة معلومات علمية جديدة وإطاراً نظرياً يساعد طلبة الدراسات العليا والبحث العلمي في التعرف على معمل الرياضيات، وكيفية

استخدامه في تدريس الرياضيات، كما وتفتح المجال أمام دراسات أخرى.

أهداف الدراسة: تحاول الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على فاعلية التدريس باستخدام معمل الرياضيات في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الرياضيات.
2. التعرف على فاعلية التدريس باستخدام معمل الرياضيات في دافعية تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الرياضيات.

_فرضيات الدراسة:

- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05>a) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) والمجموعة التجريبية (معمل الرياضيات) في الاختبار البعدي للتحصيل.
- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05>a) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) والمجموعة التجريبية (معمل الرياضيات) في الاختبار البعدي للدافعية نحو تعلم الرياضيات.

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** يتمثل في طريقة التدريس (معمل الرياضيات، الطريقة العادية).
- **المتغير التابع:** يتمثل في التحصيل الدراسي، ومقياس الدافعية.

حدود الدراسة:

- حدود مكانية: تم تطبيق البحث في مدرسة الشهيد (أبراهيم محفوض) في مدينة اللاذقية.
- حدود زمانية: تم تطبيق البحث في شهر تشرين الثاني من العام الدراسي (2020).
- حدود بشرية: عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية مؤلفة من مجموعتين: تجريبية وضابطة.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) باختبار قبلي بعدي، حيث يعرف وركمايستر (werkmeister) البحث التجريبي بأنه " تغير متعمد ومقبول للشروط المحددة لحادثة ما، وملاحظة التغيرات الناتجة في الحادثة وتفسيرها (إبراهيم، 138,2000).

التعريف بمصطلحات الدراسة:

معمل الرياضيات: بيئة مجهزة بمجموعة من القطع المسطحة والمكعبة والبطاقات، يستخدمها المتعلمون بتوجيه من المعلم في تمثيل المفاهيم الرياضية والتحقق من صحة العلاقات والمبادئ الجبرية المجردة بطريقة حسية مما يضمن بقاء أثر التعلم. (lim,2007,87)

ويعرف معمل الرياضيات إجرائياً بأنها: هو قاعة دراسية تحتوي مجموعة من الأدوات الرياضية والمواد التعليمية والهندسية والملصقات...إلخ، يستخدمها التلاميذ بإشراف المعلم.

التحصيل: يقصد به اصطلاحاً العلامة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مقنن يقدم إليه، أو أي امتحان مدرسي في مادة معينة درسها الطالب.(Dewell, 2008,88) .

التحصيل إجرائياً: قصدت بها الباحثة الدرجة التي يحققها التلميذ في الصف الخامس الأساسي في الاختبار الذي أعدته الباحثة لتحقيق هدف الدراسة.

الدافعية: تعرف الدافعية اصطلاحاً بأنها حالة المتعلم الداخلية التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمرار توجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة. (الرفاعي، 27,2011)

الدافعية إجرائياً: قصدت بها الباحثة الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ عينة الدراسة في مقياس الدافعية المعد لهذا الغرض.

الدراسات السابقة: الدراسات التي تناولت معمل الرياضيات:

دراسة الخديدي (2015) بعنوان: "**دور المشرف التربوي في تفعيل معامل الرياضيات في مدارس المرحلة الابتدائية**" في السعودية، هدفت الدّراسة التعرف على إسهامات المشرف التربوي في تفعيل معامل الرياضيات في مدارس المرحلة الابتدائية، لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية، حيث تكونت من (288) معلماً ممن يقومون بتدريس الرياضيات في مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من محورين أحدهما لقياس إسهامات المشرف التربوي في تفعيل معامل الرياضيات والآخر لقياس معوقاته في ذلك، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: إن إسهامات المشرف التربوي في تفعيل معمل الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالطائف ضئيلة جداً لا ترقى للمستوى المطلوب وأن هناك معيقات تحد بدرجة عالية جداً من تلك الإسهامات، وقد أوصى الباحث بضرورة تفعيل معمل الرياضيات وتوفير جميع مكوناته في مدارس المرحلة الابتدائية، مع تدريب المعلمين على استخدامها.

دراسة سليمان(2015) بعنوان: "**أثر تدريس وحدة الهندسة باستخدام معمل الرياضيات في التحصيل الدراسي** " في فلسطين، هدفت الدّراسة معرفة أثر استخدام معمل الرياضيات في تدريس وحدة الهندسة في التحصيل الدراسي، استخدام الباحث اختبار التحصيل الدراسي ، والمنهج شبه التجريبي، والعينة قصدية مكونة من(41) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، الدّراسة: توصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة إتاحة الإمكانيات في المدارس، لتخصيص غرفة خاصة لتدريس الرياضيات (معمل الرياضيات)، وتدريب المعلمين على استخدامه

دراسة العيثاوي (2014) بعنوان: " **أثر استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط**" في العراق، هدفت الدّراسة الكشف عن أثر استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في بغداد ، استخدام الباحث المنهج التجريبي، والعينة اختيرت بطريقة قصدية، حيث تكونت من (50) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط ببغداد، موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار لقياس مهارات التفكير الرياضي، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الرياضي وفي اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الباحثة بأهمية تفعيل استخدام معمل الرياضيات لما له من أثر على تنمية مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى الطالبات مع ضرورة اهتمام المدرسين والمدرسات باستراتيجية التدريس المستخدمة في رياضيات المرحلة الثانوية وعدم الاقتصار على الحفظ والتلقين.

الإطار النظري:

_ماهية علم الرياضيات: تؤدي الرياضيات دوراً كبيراً في التطبيقات الحياتية العلمية والعملية، ولا أحد ينكر الدور الكبير الذي تلعبه الرياضيات في التطور التكنولوجي الهائل وفي الصناعات الحديثة. فهي ترتكز على أسس متينة من لبنات أساسية هي المفاهيم الرياضية، وترتبط هذه المفاهيم وتتشابك معاً بشكل سليم ومتين لتشكل التعميمات الرياضية، ويقوم المشتغلون في الرياضيات بإجراء العمل على المفاهيم والتعميمات ليتوصلوا إلى نتائج محددة، وتتكرر هذه العمليات في إجراء خطوات على مواقف متماثلة، ويطلق على هذه الخطوات بالخوارزميات والمسائل الرياضية (عزو، 1995، 70).

الرياضيات علم تراكمي البنيان (المعرفة التالية تعتمد على المعرفة السابقة للمعلومات)، يتعامل مع العقل البشري بصورة مباشرة وغير مباشرة ويتكون من أسس ومفاهيم_ قواعد ونظريات_ عمليات_ حل مسائل (حل المشكلات) وبرهان ويتعامل مع الأرقام والرموز ويعتبر رياضة للعقل البشري حيث تتم المعرفة فيه وفقاً لاقتناع منطقي للعقل، يتم قبل أو بعد حفظ القاعدة ويقاس تمكن الدراس من علم الرياضيات بقدرته ونجاحه في حل المسألة (المشكلة) وتقديم البرهان المناسب (الفرا، 2004، 54).

_مفهوم معمل الرياضيات: يمتلك المعلمون الكثير من الأفكار الجيدة والإبداعية التي يمكن تطبيقها في غرفة معمل الرياضيات، لتقديم دروس أكثر إثارة ونشاطاً من جانب الطلبة في حصص الرياضيات، كما أظهرت البحوث والدراسات أن معمل الرياضيات يقدم بيئة خاصة للتعلم، ويشجع على التعلم الفردي، وينتج علاقة جيدة بين الطالب والمعلم، ويثري مادة الرياضيات كمادة حية غير جافة(Coy, 2001,876) .

ويعرف معمل الرياضيات بانه غرفة خاصة تمثل بيئة مزودة بالأدوات والمواد التعليمية اللازمة لتعلم المفاهيم الرياضية، ويرتادها الطلبة لتمثيل المفاهيم والمبادئ الرياضية تمثيلاً محسوساً وتنميتها لديهم من خلال ممارسة النشطة المعملية بتعاملهم مع الخبرات المباشرة في مواقف عملية وبأمثلة محسوسة(Manjunath,2012,59)

_أشكال معمل الرياضيات:

يرى(Piaxco,2015,564) أن معمل الرياضيات يمكن أن ينشأ في المدارس في أربعة أنماط أو أشكال مختلفة وهي كما يلي:

1_ معمل الرياضيات في حجرة الدراسة: وهذا النوع ينشأ في الفصل المدرسي العادي، بحيث يعاد ترتيب الأثاث بالفصل لكي يسمح للتلاميذ العمل في مجموعات باستخدام الأدوات والوسائل اللازمة للأنشطة المعملية، وتحفظ أدوات ووسائل المعمل في مكان خاص بالفصل ويقوم المعلم بتوزيع الأدوات والوسائل الخاصة بالنشاط المعملي على الطلبة قبل تنفيذه، ثم جمعها بعد إتمامه.

2_ معمل الرياضيات في حجرة خاصة: وهذا النوع يكون حجرة خاصة بالمدرسة تنظم، بحيث تشتمل على أقسام مختلفة، مثل قسم لممارسة أنشطة القياس، وقسم للألعاب الرياضية، وقسم خاص بالوسائل التعليمية للرياضيات.

3_ معمل الرياضيات على شكل فريق: وهذا النوع ينشأ عندما تكون المدارس معدة ومجهزة لتدريس مجموعة من الطلاب، ومما يميز هذا النوع من المعامل، أنه يكون دائم الاستخدام بواسطة الطلاب، وان عدداً قليلاً منهم يحضر إلى المعمل في أوقات محددة وان الطلبة يعملون في مجموعات لتعلم المفاهيم والأفكار الرياضية (Afaneh, 2012,454).

4_ معمل الرياضيات المتنقل: هذا النوع يجري تجهيز الأدوات والوسائل اللازمة لممارسة الأنشطة المعملية في حقيبة يأخذها المعلم للفصل ويقوم بتوزيع الأدوات والوسائل اللازمة لممارسة النشاط المعملي على الطلبة بالفصل ثم يجمعها بعد الانتهاء من النشاط وينتقل بالحقيبة إلى فصل آخر ويقوم بنفس العمل، وهكذا يكون الأمر لكل فصل يقوم بتدريسه . (الرفاعي، 145,2011)

_ أهداف استخدام معمل الرياضيات:

تجهيز معمل الرياضيات له فوائد عديدة تعود على الطالب بالنفع الكثير، فهو يسهم في تحقيق أهداف تعليمية ذات قيمة، وهي كما يلي:

- ❖ تعلم الحقائق وتطبيق المهارات، واستيعاب المفاهيم، وتحليل وتركيب المبادئ الرياضية، والتي تمثل أهدافاً معرفية لتعليم الخبرات الرياضية المباشرة.
- ❖ تعلم الخبرات الرياضية غير المباشرة، مثل حل المشكلات، وتعلم كيف نتعلم، وتنمية القدرات العقلية، وانتقال أثر التعلم.
- ❖ يساعد أيضاً في تحقيق الأهداف الوجدانية، مثل: الرغبة، والارتياح والرضى وتقبل الرياضيات، والمشاركة في الأنشطة الرياضية والتمتع بها . (ديسقورس، 98,2008)
- ❖ تعلم العمل الاستقلالي أو العمل الجماعي.
- ❖ تعلم وممارسة أساليب القياس والتقدير والتقريب، فالطلاب الذين ينالون نجاحاً في تعلم المفاهيم والمهارات والمبادئ الرياضية قد يلاقون نجاحاً أكبر من خلال تعاملهم مع المحسوسات في المعمل. (الرويس، 87,2011)

_ أهمية استخدام معمل الرياضيات: لاستخدام معمل الرياضيات فوائد كثيرة كما ذكرها عباس والعبسي، ومن هذه الفوائد:

- تحسين فهم الطلبة للعلاقات بين الرياضيات والعلوم الأخرى، والعمل على زيادة قدرات التفكير العلمي.
- توضيح الطبيعة الدقيقة لبعض التطبيقات الرياضية من خلال خبرات مباشرة والتي لا يمكن توضحيها بطريقة مجردة.
- توفير الفرص للطلبة للخروج من دائرة الاستماع فقط، مما يساعد في اكتساب اتجاهات نحو تعلم الرياضيات.
- تنشيط التفاعل بين الطالب ومادة الرياضيات، فلا يعتمد الطالب على حفظ القوانين إذا استنتجها وفهمها بطريقة عملية(Glacey,2011,323) .

دور المعلم في معمل الرياضيات:

- ✓ التخطيط للنشاط التي يقوم بها الطلاب في ضوء أهداف محددة، توفير الخامات اللازمة.
- ✓ توفير الأجهزة والتأكد من سلامتها، تحديد الزمن المناسب للقيام بك نشاط.
- ✓ عرض التعليمات وشرحها والتأكد من وضوحها عند الطلاب.
- ✓ تحديد ما إذا كان الطلاب سيقومون بالأنشطة فرادى أم في مجموعات مع تحديد المجموعات في الحالة الخيرة(Okigbo and Osuafor,2008,45) .

_ دور الطالب في معمل الرياضيات:

- ☒ فهم المطلوب بدقة من النشاط، قراءة التعليمات للقيام بأنشطة واتباعه بدقة، المشاركة الإيجابية.
- ☒ التعامل الآمن من الأدوات والأجهزة والمحافظة على نظافتها وسلامتها.
- ☒ الابتعاد عن أي مخاطرة والاسترشاد بالمعلم في حالة الدراية بالشيء.
- ☒ تنظيم الأدوات والأجهزة قبل مغادرة المعلم المعمل(Carol,2008,45).

الإطار العملي:

مجتمع الدراسة والعينة: ويشمل كافة تلاميذ الصف الخامس الأساسي في المدارس الرسمية في مدينة اللاذقية، البالغ عددهم (9663) موزعين على (52) مدرسة، وفق إحصائيات قسم التخطيط والإحصاء في مديريه التربية والتعليم في مدينة اللاذقية للعام الدراسي (2020_2021).

أما العينة فهي عينة قصدية وذلك لمتابعة إجراء الدراسة، وتعاون إدارة المدرسة مع الباحثة، وإمكانية وجود غرفة مناسبة في المدرسة لإعداد معمل الرياضيات بالإضافة لتوفر الأدوات والمواد والأجهزة والوسائل اللازمة لتنفيذ أنشطة معمل الرياضيات. حيث اختارت الباحثة بطريقة عشوائية شعبتين من أربع شعب من تلاميذ

الصف الخامس الأساسي حيث بلغ عدد أفرادها (48) تلميذ وتلميذة من مدرسة الشهيد (أبراهيم محفوض)، موزعين إلى مجموعتين:

- ❖ المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية وتتكون من (24) تلميذ وتلميذة.
- ❖ المجموعة الثانية وهي المجموعة الضابطة وتتكون من (24) تلميذ وتلميذة.

أدوات البحث: أعتمد لتحقيق أهداف البحث الأدوات الآتية:

أولاً: اختبار التحصيل : يعرف اختبار التحصيل بأنه: إجراء منظّم لتحديد مقدار ما تعلّمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة. (الزغلول والمحاميد، 160,2007)أعدت الباحثة اختبار التحصيل للتحقق من فاعلية التدريس باستخدام معمل الرياضيات لوحدة الأعداد الصحية والأشكال الهندسية على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي، الهدف من الاختبار قياس أثر استخدام معمل الرياضيات في التحصيل والدافعية نحو الرياضيات للمجموعة التي درست باستخدام معمل الرياضيات، وتكون الاختبار من (8) فقرات اختيار من متعدد و مسائلتين ، وعلامته الكلية من (50) وتم بناء الاختبار بالاعتماد على أهداف الوحدة، وتم تحليل محتواها لتحديد الأهداف التعليمية التي تضمنها، ثم تصنيفها إلى ثلاثة مستويات وهي: المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، وحل المشكلات، وذلك لبناء جدول المواصفات الخاص بوحدة القياس والأشكال الهندسية، وكان الغرض من إعداد جدول المواصفات لتقديم اختبار متوازن وشامل لدروس وحدة الهندسة العقلية. والجدول الآتي يبين توزيع فقرات الاختبار.

جدول رقم (1) أنماط الأسئلة مع الفقرات المقابلة في الاختبار التحصيلي

نمط السؤال	فقرة الاختبار

موضوعي	فقرة (8,7,6,5,4,3,2,1) من السؤال الأول.
مقالي	فقرة (A,B) من السؤال الثاني. فقرة (A,B,C) من السؤال الثالث. فقرة (A.B.C.D) من السؤال الثالث.

_ صدق اختبار التحصيل: قامت الباحثة بالتأكد من صدق اختبار التحصيل من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تدريس الرياضيات، والمشرفين على عملية تدريسها في التربية والتعليم، وقد بلغ عددهم (5) محكمين ملحق رقم (3)، بحيث تم تزويد كل محكم منهم بنسخة من الاختبار، وقد طلب منهم التحكيم وفق ما يأتي:

- مدى توافق جدول المواصفات لوحدة القياس والأشكال الهندسية في كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي.
- هل تم اختيار البدائل الموضوعية لكل من أسئلة الاختبار بشكل مناسب؟
- هل تحتوي أسئلة الاختبار على أسئلة غامضة؟
- شمولية فقرات الاختبار لمحتوى وحدة القياس والأشكال الهندسية.
- سلامة فقرات الاختبار من حيث اللغة ودقة المصطلحات الرياضية.

وقد رأى السادة المحكمون أن أسئلة الاختبار تتمتع بالدقة العلمية، ولا توجد عبارات غامضة، ورأى المحكمون تعديل العبارات الآتية: بإعادة ترتيب إجابات الاختبار من متعدد بشكل تصاعدي، وتم تعديل صياغة الفقرة السادسة من السؤال الأول فأصبح (الزمن الذي يستغرقه الطالب في الحصة الواحدة.....)، بدل (الزمن المناسب الذي تقضيه في يومك الدراسي في المدرسة)، وتم تعديل الفقرة السابعة من السؤال الأول من الناحية اللغوية.

_ التجربة الاستطلاعية للاختبار: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) تلميذ بهدف:

_ التأكد من ملائمة الأسئلة لمستوى الطلبة: وقد أظهرت التجربة الاستطلاعية ملائمة الأسئلة لمستوى الطلبة واستيعابهم لها ووضوح الفقرات المتضمنة في الاختبار.

_حساب معامل ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، أعيد تطبيق الاختبار بعد (15) يوماً على طلبة العينة نفسها، واستخدم معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات (0.82) وهو معامل ثبات عالي.

_ التأكد من صدق الاختبار: تم حساب معامل الصدق الذاتي للاختبار والذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات ووجد يساوي (0.91) وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة عالية من الصدق.

_ حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: يقصد بمعامل الصعوبة النسبة المئوية لعدد التلاميذ الذين قاموا بالإجابة على كل سؤال من الاختبار إجابة صحيحة من المجموعتين المحكمتين العليا والدنيا، حيث تمثل كل مجموعة (27%) من عدد تلاميذ المجموعة التجريبية، فيكون عدد التلاميذ في كل مجموعة (24) تلميذ، ويحسب بالمعادلة الآتية: (ملحم،2005,237)

معامل الصعوبة= (عدد الإجابات الخاطئة للفقرة) تقسم على (عدد المجيبين) ثم تضرب ب (100%)

وبذلك فإن معامل الصعوبة يفسر على كل فقرة بأنه كلما زادت نسبة الصعوبة تكون الفقرة أسهل والعكس صحيح، وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (2) معاملات الصعوبة والسهولة لبنود الاختبار التحصيلي

رقم البند	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	17	13	0.57	0.43

0.4	0.6	12	18	2
0.53	0.47	16	14	3
0.57	0.43	17	13	4
0.47	0.53	14	16	5
0.37	0.63	11	19	6
0.47	0.53	14	16	7
0.43	0.57	13	17	8
0.43	0.57	13	17	9
0.37	0.63	11	19	10
0.4	0.6	12	18	11
0.33	0.67	10	20	12
0.43	0.57	متوسط معامل السهولة ومعامل الصعوبة		

تراوحت معاملات السهولة لأسئلة الاختبار ما بين (0.6_ 0.57) كما تراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين (0.4_0.53)، وهذا يدل على أن أسئلة الاختبار ذات معاملات سهولة وصعوبة متنوعة ومقبولة.

_ حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار: يقصد بمعامل التمييز الفرق بين نسبة التلاميذ الذين أجابوا عن الفقرة بشكل صحيح من الفئة العليا ونسبة التلاميذ الذين أجابوا عن الفقرة بشكل صحيح من الفئة الدنيا، حيث قامت الباحثة بحساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار بالمعادلة التالية: (المنيزل، 140,2009)

معامل التمييز= (ن1_ن2) تقسم على (ك)

ن1=عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.

ن2=عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.

ك= عدد التلاميذ في إحدى الفئتين.

ولكي تحصل الباحثة على معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، قامت الباحثة بترتيب درجات التلاميذ تنازلياً بحسب علاماتهم وتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين، مجموعة عليا ضمت (27%) من مجموع التلاميذ، وهم التلاميذ الذي حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، ومجموعة دنيا ضمت (27%) من مجموع التلاميذ، وهم التلاميذ الذي حصلوا على أدنى الدرجات في الاختبار.

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) معاملات التمييز لبنود الاختبار التحصيلي

الرقم	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا		معامل التمييز
	العليا (8)	الدنيا (8)	
1	8	2	0.82
2	7	5	0.65
3	5	3	0.775
4	8	6	0.25
5	7	3	0.61
6	5	3	0.675
7	8	3	0.625
8	6	3	0.775
9	6	4	0.25
10	8	5	0.825
11	7	3	0.61
12	7	2	0.625
متوسط معامل التمييز			0.44

تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين (0.61_ 0.82) وتعتبر معاملات تمييز مقبولة.

_ حساب فعالية المشتتات: جذب كل بديل من البدائل الخاطئة أفراد الفئة الدنيا بنسبة معينة، وقد تراوحت هذه النسب ما بين (20%_ 40%) مما يدل على فعالية البدائل الخاطئة (المشتتات).

_تحديد الفترة الزمنية اللازمة لتطبيق الاختبار: بدأت عملية التطبيق على العينة الاستطلاعية، وترك الوقت مفتوحاً أثناء التطبيق لجميع تلاميذ العينة الاستطلاعية، حيث تم تسجيل الوقت الذي تمكن فيه أول تلميذ من الإجابة على أسئلة الاختبار قبل زملائه، وقد بلغ حوالي (30) دقيقة، ثم حدد الزمن الذي استكمل فيه أسئلة الاختبار آخر تلميذ، وقد بلغ حوالي (50) دقيقة، ومن ثم حساب زمن الاختبار باستخدام المعادلة التالية:

زمن الاختبار= (الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ + الزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ) ويقسم على (2)

بعد ذلك تم إضافة عشرة دقائق لقراءة تعليمات الاختبار والاستعداد للإجابة، والرد على استفسارات التلاميذ، وبذلك حدد الزمن الكلي لتطبيق الاختبار وهو (50) دقيقة.

_ الصورة النهائية للاختبار: في ضوء ما سبق أخذ اختبار التحصيل صورته النهائية الجاهزة للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية، ملحق رقم (2).

ثانياً: استبانة قياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات: تهدف استبانة الدافعية نحو تعلم الرياضيات إلى تعرف آراء واتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي نحو تعلم الرياضيات بعد تطبيقها عليهم.

_ إعداد الاستبانة: اطّلعت الباحثة على العديد من البحوث والدراسات السابقة من أجل وضع بنود استبانة الدافعية نحو تعلم الرياضيات، وصاغت الباحثة مجموعة من العبارات التي تدور حول استخدام معمل الرياضيات، وقد روعي في هذه العبارات أن تكون واضحة الصياغة، بسيطة في كلماتها، مع مراعاة ألا تكون الاستبانة طويلة

تبعث الملل في نفوس الطلبة، وأن تكون الإجابة عن بنودها محدّدة بأحد الخيارات الآتية: (موافق، محايدة، معارضة)، وفي ضوء ذلك قد بلغت عبارات الاستبانة في صورتها الأولية من (30) عبارة.

صدق الاستبانة: تمّ التحقق من صدق الاستبانة، وذلك بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية من ذوي الخبرة وأصحاب الاختصاص، ومدرسي الرياضيات في التعليم الأساسي وذلك من أجل تعرّف الدافعية نحو تعلم الرياضيات من حيث:

- بيان مدى وضوح التعليمات المرافقة للاستبانة.
- الكشف عن مدى ووضوح العبارات، وحسن صياغتها اللغوية.
- دقة العبارات في قياس ما وضعت لأجله.
- إضافة أو حذف عبارات وأفكار يمكن أن تزيد من صدق الاستبانة.

وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات على الاستبانة، وقد أجرت الباحثة جميع التعديلات وفق ملاحظات ومقترحات المحكمين.

_ ثبات الاستبانة: تمّ التأكد من ثبات استبانة الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بطريقة ألفا كرونباخ:

للتأكد من الاتساق الداخلي لاستبانة الدافعية نحو تعلم الرياضيات، تم حساب معاملات ألفا كرونباخ بين جميع العبارات المكوّنة للاستبانة المذكورة على عينة استطلاعية بلغت (20) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات (0.788) على مستوى الاستبانة ككل، مما يدل على الثبات الجيد لاستبانة الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

إجراءات البحث: تتضمن ما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة الأعداد: تتكون مرحلة الأعداد من تحقيق ما يلي:

- خصائص الطلبة عينة الدراسة
- الوحدة المراد تدريسها باستخدام معمل الرياضيات وما أهدافها ومبررات اختيارها
- كيفية عرض المحتوى العلمي
- التواصل مع الطلبة
- تقويم الطلبة

المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ: قامت الباحثة بتزويد معلمة الصف الخامس الأساسي في المدرسة بدليل المعلم للوحدة الثامنة باستخدام معمل الرياضيات الذي تم إعداده من قبلها، كما قامت بتدريب معلمة الشعبة التجريبية على طريقة التدريس باستخدام معمل الرياضيات من خلال عدة لقاءات، وإعطاء دروس نموذجية أمامها لعينة طلبة مجتمع الدراسة غير عينة الدراسة، إضافة لحضور حصص لها لغير عينة الدراسة، للتأكد من قدرتها على القيام بالتجربة، وكذلك حضرت الباحثة حصصاً لها خلال تطبيق التجربة على عينة الدراسة، للتأكد من مدى تطبيقها للخطة الموضوعة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم: وهي المرحلة التي يتم فيها قياس مدى فاعلية وكفاءة معمل الرياضيات، وهو تقويم مستمر ويتم من خلال خطوتين:

***التقويم البنائي:** وهو تقويم مستمر قبل البدء باستخدام معمل الرياضيات فعلياً في الحصة وكذلك خلال الأنشطة الصفية، ويهدف إلى تحسين العملية التعليمية قبل وضعها بصيغتها النهائية.

***التقويم الختامي:** وهو بعد تنفيذ معمل الرياضيات، ويقيم هذا النوع من التقويم الفاعلية الكلية لمعمل الرياضيات، ويستفاد من التقويم النهائي في اتخاذ قرار حول الاستمرار باستخدام معمل الرياضيات أو التوقف عنه.

تطبيق أدوات الدراسة: تم تطبيق اختبار التحصيل قبلياً على طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية، وذلك على المجموعتين التجريبية والضابطة في

يوم الخميس في تاريخ (2020\11\12)، تم بعد ذلك تدريس المجموعة التجريبية وفق طريقة معمل الرياضيات، وذلك يوم الخميس في تاريخ (2020\11\19) حتى يوم الخميس في تاريخ (2020\12\3) بواقع ثلاث ساعات أسبوعياً، في حين درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية ثم تم تطبيق اختبار التحصيل الدراسي المعدل بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأحد في تاريخ (2020\12\6).

ولغرض إجراء التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تم اختبار صحة الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية لابطة في التطبيق القب القبلي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة 0

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي.

	الحجم	المتوسط	قيمة الدالة (F) التجانس	الدالة الاحتمالية	الدلالة
المجموعة الضابطة	24	39.53	0.168	0.683	غير دالة
المجموعة التجريبية	24	40.87			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة الدالة الاحتمالية (0.683) أكبر من (0.05) وعليه فإننا نقبل الفرضية الصفرية أي أن المجموعتين متكافئتان.

_التحقق من فرضيات الدراسة:

1_ نتائج الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<05.0) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) والمجموعة التجريبية (معمل الرياضيات) في الاختبار القبلي و البعدي للتحصيل.

ولاختبار الفرضية الأولى تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية)، والمجموعة التجريبية (التي درست وفق معمل الرياضيات) في القياس القبلي و البعدي للتحصيل، وكانت النتائج كما في الجدول.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في الاختبارين القبلي والبعدي تبعاً لمجموعتي الدراسة.

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	24	70.71	16.79	51.11	21.80
التجريبية	24	65.42	16.61	71.67	14.65

يبين الجدول رقم (5) فرقاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة في الاختبار البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (51.11) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (71.67)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (6) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التدريس باستخدام معمل الرياضيات على درجات طلبة الصف الخامس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي.

مصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الاختبار	656.459	1	656.459	1.943	0.170
طريقة س	4382.30	1	4382.30	12.972	*0.001
الخطأ	15202.8	45	337.840		
المجموع	20241.5	47			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05>a).

يتبين من الجدول رقم (6) رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05>a) بين متوسطي تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، معمل الرياضيات)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست وحدة القياس والهندسة من كتاب الصف الخامس الأساسي باستخدام معمل الرياضيات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التفاعل الذي أوجده استخدام معمل الرياضيات بين التلاميذ أنفسهم وبين التلاميذ والمعلمة ساعد على إيجاد بيئة تعليمية مناسبة للفهم الصحيح وزيادة التحصيل، واستخدام معمل الرياضيات زاد من قدرة الطلبة في التعبير عن الأفكار الرياضية بصورة صحيحة، وبالتالي القدرة على التحليل والتقويم للحلول مما يساعد على بناء المفهوم بشكل صحيح، إضافة إلى العمل ضمن مجموعات باستخدام معمل الرياضيات ساعد على زيادة الحوار المشترك بين الطلبة مما ساعد على بناء مجموعات تعاونية داعمة لفهم الطلبة من خلال بحث الطالبة عن

المعلومة بنفسه وبالتالي بقاء المعلومة في ذاكرته لفترة أطول، كما قد يرجع ذلك إلى أن حب التلاميذ لاستخدام معمل الرياضيات انعكس بشكل إيجابي في فهم المادة الدراسية واستيعابها، وذلك خلال تعلم التلاميذ الخطوات عند تنفيذ الأنشطة، الأمر الذي أكسباهم خبرات رياضية، ويؤهلهم لاستخدام طرقاً للاكتشاف والاستقصاء، وأنشطة حل المشكلات، الأمر الذي ساهم في رفع تحصيلهم في مادة الرياضيات وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعرف على العلاقات بين الأفكار الرياضية واستخدامها.

2_ نتائج الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<05.0) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) والمجموعة التجريبية (معمل الرياضيات) في القياس البعدي للدافعية نحو تعلم الرياضيات.

ولاختبار الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعية طلبة المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية)، والمجموعة التجريبية (التي درست وفق معمل الرياضيات) في القياس البعدي للدافعية نحو تعلم الرياضيات، وكانت النتائج كما في الجدول.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات تبعاً لمجموعتي الدراسة.

المجموعة	العدد	القبلي		المقياس البعدي للدافعية	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	24	70.71	16.79	1.43	0.25
التجريبية	24	65.42	16.61	1.63	0.23

يبين الجدول رقم (7) فرقاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة في المقياس البعدي للدافعية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (1.43) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (1.63)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (8) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التدريس باستخدام معمل الرياضيات على درجات طلبة الصف الخامس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

مصدر ن	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الاختبار	0.152	1	0.152	2.711	0.107
طريقة س	0.546	1	0.546	9.734	*0.003
الخطأ	2.525	45	0.056		
المجموع	3.223	47			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a<0.05).

يتبين من الجدول رقم (8) رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<0.05) بين متوسطي الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، معمل الرياضيات)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست وحدة القياس والهندسة من كتاب الصف الخامس الأساسي باستخدام معمل الرياضيات.

وتفسر لباحثة هذه النتيجة بأن استخدام معمل الرياضيات ساعد الطلبة في إيجاد متعة في التعلم تختلف عن الطريقة المعتادة، مما استثار لديهم دافعية التعلم، وإعطائهم الثقة بالنفس والتعبير عن آرائهم، والقدرة على استرجاع المعلومات لأن طبيعة مادة الرياضيات تراكمية، واستخدام معمل الرياضيات شجع الطلبة على تنظيم أدائهم ومعارفهم، وأصبح التعلم مثمراً وإيجابياً من قبل الطلبة، كما أن تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة ساعد على المناقشة والحوار وحب التعاون بين أفراد الفريق، حيث حرصت كل مجموعة على تفوق مجموعتها على المجموعات الأخرى، مما ساعد في عملية التعلم وبالتالي أدى إلى تنمية التحصيل الدراسي، حيث يعتبر معمل الرياضيات من البيئات التعليمية المجهزة بإمكانات تساهم في تأدية وظائف تدريس الرياضيات وتجسد الطريقة العملية لمفاهيم الأنشطة الرياضية وطرق حل المشكلات الرياضية وكيفية التحقق منها الأمر أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، كما يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى مراعاة الفروق الفردية، وتبادل الخبرات والمعلومات بين التلاميذ، لأن لتلاميذ يتعلموا أكثر عندما يتعلموا من أقرانهم الأكثر معرفة ومهارة منهم، مما يتيح فرصة فهم أفضل وفقاً لقدراتهم العقلية والمعرفية، كما أن استخدام معمل الرياضيات ساعد التلاميذ على ربط الأفكار الرياضية بالمواد الدراسية الأخرى، وعلى استكشاف تطبيقات الرياضيات وكيفية تطبيق المفاهيم والعلاقات لحل المشكلات اليومية والحياتية وفهم المعنى الرياضي.

مقترحات البحث: من خلال نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1_ إجراء دراسات مماثلة لتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام معمل الرياضيات في التدريس وأثره على تواصل الطلبة في الرياضيات.

2_ العمل على ربط المفاهيم الرياضية بالرياضيات من جهة ومن جهة أخرى بالمواقف الحياتية وذلك حتى يزيد تثبيت المعلومات في ذاكراته وتصبح المفاهيم قابلة للتفسير وليس فقط قابلة للحفظ.

3_ عمل أبحاث شبيهة لمتغيرات ومباحث ومستويات مختلفة عن ما تم تناوله في هذه الدراسة.

المراجع باللغة العربية:

_ إبراهيم، مجدي عزيز (2000). *استراتيجيات في تعليم الرياضيات*. ط1،المنصورة، دار النهضة المصرية.

_ بدر، نيفين(2007). *واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعملي في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

_ حنفي، أسماعيل(2010). *فاعلية استخدام قطع دينس والعرض بالكومبيوتر في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى التلاميذ بطيء التعلم بالمرحلة الابتدائية*. مجلة تربويات الرياضياتK الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد التاسع.

_الخديدي، عبد العالي (2015) .*إسهامات المشرف التربوي في تفعيل معامل الرياضيات في مدارس المرحلة الابتدائية بالطائف*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة محمد الخامس، الرباط.

_ خطاب، أحمد(2013). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الترابطات الرياضية والتفكير البصري لدى الطلاب الملمين شعبة الرياضيات*. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

_ ديسقورس، ناجي(2008). *الترابطات الرياضية والمواد الدراسية مدخل لتطوير المناهج. المؤتمر العلمي الثامن "الرياضيات والمواد الدراسية الأخرى"*. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

_ الرفاعي، عبد العزيز (2011). *دراسة تحليلية لمعياري الترابط والتواصل الرياضي في مصفوفة المدى والتتابع للرياضيات خلال الصفوف (1-8) في المملكة العربية السعودية*. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 145(2).

_ الـرويس، عبـد العزيـز (2011). *دراسـة تحليليـة لمعيـاري التـرابط والتواصـل الرياضـي فـي مصـفوفة المـدى والتتـابع للرياضـيات خـلال الصـفوف (1_8) فـي المملكـة العربية السعودية*. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، .

_ الزغلـول والمحاميـد ، إسـماعيل محمـد(2007). *طـرق تـدريس الرياضـيات نظريات وتطبيقات*. ط1، القاهرة، دار الفكر.

_ سـليمان، أمـاني (2015). *أثـر تـدريس وحـدة الهندسـة باسـتخدام معمـل الرياضـيات فـي التحصـيل لـدى طلبـة الصـف السـادس الأساسـي فـي مـدارس محافظـة طولكرم*. جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.

_ عبـد الـرزاق، أنعـام (2014). *أثـر اسـتخدام معمـل الرياضـيات فـي ادراك المفـاهيم الهندسـية للتلاميـذ بطيئـي الـتعلم، دراسـات عربيـة فـي التربيـة وعلـم الـنفس* (*ASEP*)، 45(1) يناير.

_ عبيـد، ولـيم (2014). *تعلـيم الرياضـيات لجميـع الأطفـال فـي ضـوء متطلبـات المعايير وثقافته*. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

_العيثـاوي، منتهـى (2014). *أثـر اسـتخدم معمـل الرياضـيات فـي مهـارات التفكيـر الرياضـي والتحصـيل لـدى طالبـات الصـف الأول المتوسـط فـي بغـداد/ العـراق*. جامعـة الشرق الأوسط، بغداد، العراق.

___ المركـز الـوطني لتطـوير المنـاهج (2017). *منهـاج الرياضـيات لمرحلـة التعليم ما قبل الجامعي، وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية*.

_ملحـم، سـامي (2005). *القيـاس والتقـويم فـي التربيـة وعلـم الـنفس*. ط3، عمـان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

_ المنيــزل، عبــد الله (2009). *مبــادئ القيــاس والتقــويم فــي التربيــة*. ط1، جامعــة الشارقة، الأمارات العربية المتحدة.

المراجع باللغة الأجنبية:

_Afaneh, Hana. *Following aproposed program for developing mathematical communication skills among basic fifth graders*, anunpuloished master thesis, Islamic university, college of education,Gaza,2012.

_ Okigbo and Osuafor , M . *Teaching for conceptual change: Using status as a metacogntive too Science Education.* 2008.

_ Carol A, T& Graham A.J . *Nurturing the cognitive skills of productive thinking.* Fundamental Human, NatureAs,1996, 71.

_Coy,j. *teaching fifth grade mathematical concepts; effects of word problems used with traditional methods*. ERLC,ED452054,2001.

_Dewell, Ahmed.*the effect of cooperative learning style on developing mathematical communication skills among middle school students*,an unpublished master thesis, faculty of Education, Menoufia University,2008.

. _ Glacey, Hamda .*Research educational units in the light of thimking skills*. publicational of the Development committee and the kindergarten Department, Educational Supervision De partmentive,2011.

_ Gersten, Ressell & David, Charld . *Number Sense Rethinking Arithmetic Instruction For Students With Mathematical Disabilties.* University of California,2010.

_ Lim, Louis and David K . *The Effects of Writing in a Secondary Applied Mathematics Class* .Montana State University of California,2007, 122.

_ Manjunath , Pugalee, Barbara Bissell, Corey Lock . *The Treatment of Mathematical Communication in Mainstream Algebra Texts*, University of North Carolina,2012, 322..

_ Fennel, F& Landis . *Windows of Opportunity Mathematics for Students with Special Needs.* Available at:www.Heuristics.com, ,2001, 122.

_ Hartig, D . *Resolution of Soco_ Cognitive Conflict during Mathematical Problem_ Solving In Student Pairs.* Dissertations Abstracts International (DAI, A55(3), 2002.

_Hajah,Abdul karim.*theoretical thinking and strategies,the Egyptian Renaissance*.Cairo,2011.

الملحق رقم (1) اختبار التحصيل الدراسي

عزيزي التلميذ، تحية طيبة

هذا اختبار لقياس تحصيلك مؤلف من ثمانية أسئلة منها اختيار من متعدد بحيث وضع لكل سؤال أربعة خيارات، واحد فقط منها صحيح، والأسئلة الستة المتبقية مسائل هندسية.

أرجو منك:

1_ أن تجيب عن الأسئلة بعد قراءتها بدقة، والتفكير بها وأن تختار الإجابة بوضع أية إشارة عند الخيار الذي تراه صحيحا.

2_ لا تضع أكثر من إشارة واحدة لكل سؤال.

3_ أن تجيب عن المسائل الهندسية مبينا رأيك، ومقترحاتك عندما يستدعي السؤال منك ذلك.

الرجاء كتابة المعلومات الخاصة بك:

الاسم:.....

الجنس: ذكر أنثى

ولكم الشكر والتوفيق

افتح الصفحة الأولى ثمّ أبدأ لإجابة عن أسئلة الاختبار

السؤال الأول: **أختر الإجابة الصحيحة؟ (300 درجة)**

1_ اصغر عدد أولي زوجي هو:
A) 1
B) 2
C) 3
D) 4

2_ لإيجاد العامل المشترك الأكبر لعددين نأخذ؟
A) جداء العوامل المشتركة بأكبر أس.
B) جداء العوامل المشتركة وغير المشتركة بأصغر أس.
C) جداء العوامل المشتركة بأصغر أس.
D) كل ما سبق صحيح.

3 _ المضاعف المشترك الأصغر لعددين أولين فيما بينهما هو؟
A) جداؤهما.
B) مجموعهما.
C) حاصل طرحهما.
D) غير ذلك.

4_ نطبق مبرهنة فيثاغورث في المثلث؟
A) حاد الزاوية.
B) منفرج الزاوية.
C) قائم الزاوية.
D) متساوي الأضلاع.

5_ أذا كانت بواقي قسمة الأعداد 49, 75, 64 على العدد x على الترتيب 4, 3, 1 فأن أكبر قيمة للعدد x هي:
A) 6
B) 9
C) 8
D) 7

6 _ إذا كانت بواقي قسمة العدد Xعلى الأعداد 55 ,71 ,39على الترتيب هي: 40, 72, 56 فأن أصغر قيمة للعدد Xهي:
A) 2519
B) 2520
C) 1900
D) 2500

7 _ المثلث ABC قائم فإن أطوال أضلاعه هي:
A) (8, 17, 13)
B) (9, 12, 15)
C) (5, 6, 7)
D) (7, 10, 14)

8_ وضعنا في أبريق $840\ cm^3$ شراب ليمون وأبريق آخر $1050\ cm^3$ برتقال اذا أردنا إفراغهما في أكواب متساوية السعة فأن أكبر سعة للكوب الواحد هي:
A) $200\ cm^3$
B) $120\ cm^3$
C) $210\ cm^3$
D) $300\ cm^3$

السؤال الثاني: (100 درجة)

تأمل الشكل الآتي:

والمطلوب:

1_ احسب AB

2_ اثبت ان المثلث ACB قائم.

السؤال الثالث: (200 درجة)

ABC قائم في A فيه B=60

N منصف BC

احسب:

1_ قياس الزاوية C

2_ احسب طول كلا من BC، AC.

3_ ما نوع المثلث ANB بالنسبة لأضلاعه؟؟

4_ إذا كانت E منتصف AC، و$AC=3\sqrt{3}$

ما نوع الرباعي ABNE ؟؟

5_ إذا كانت مساحة ABNE =$\frac{27\sqrt{3}}{8}$

احسب مساحة المثلث NEC

بالتوفيق للجميع

ملحق رقم (2) مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات باستخدام معمل الرياضيات

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة

يحتوي هذا المقياس على مجموعة من الفقرات التي تقيس دافعية التلاميذ نحو تعلم الرياضيات، وهذا لأغراض البحث العلمي فقط.

لذلك نرجو منك:

1_ قراءة كل عبارة ثم الإجابة عنها بدقة.

2_ يرجى وضع إشارة (√) بجانب العمود الذي يمثل درجة الدافعية نحو إحدى العبارات الآتية (موافق، محايد، معارض)، جميع الإجابات في هذه الاستبانة ستكون سرية، ولن يطلع عليها أحد غير الباحثة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شكراً لتعاونكم

الرقم	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق
1	أنمي مهارتي في الرياضيات باستخدام معمل الرياضيات.			
2	أحاول دراسة مادة الرياضيات باستخدام معمل الرياضيات.			
3	يعدُّ معمل الرياضيات طريقة ضرورية وجديرة بالاهتمام.			
4	أستمتع بدراسة الرياضيات باستخدام معمل الرياضيات.			
5	يشجعني معمل الرياضيات في اكتساب المزيد من المعرفة.			
6	معمل الرياضيات مفيد لنمو العقل.			

7	أشعر أن معمل الرياضيات ممتع للجميع.			
8	يساعدني معمل الرياضيات على حل مسائل جديدة في الرياضيات			
9	أعتقد أن معمل الرياضيات غير مناسب لتدريس مادة الرياضيات			
10	يساعدني معمل الرياضيات في التغلب على الصعوبات التي تواجهي في دراسة مادة الرياضيات			
11	يجيب معمل الرياضيات عن أسئلتي في مادة الرياضيات بشكل عام.			
12	يحفز معمل الرياضيات على التعاون مع زملائي			
13	أشعر بالإحباط عند توجيه النقد لي من قبل معمل الرياضيات.			
14	يزيد معمل الرياضيات حب الاستطلاع والفضول لديّ			
15	أشعر بالسعادة والفرح باستخدام معمل الرياضيات.			
16	يعرض معمل الرياضيات محتواه بطريقة عشوائية			
17	أجد صعوبة في فهم محتوى معمل الرياضيات			
18	يشجعني معمل الرياضيات على قراءة الكتب والمراجع الخارجية.			
19	يشرد ذهني كثيراً في حصص معمل الرياضيات			
20	أستمتع بمناقشة دروس معمل الرياضيات مع زملائي.			
21	معلم معمل الرياضيات غير عادل في تقدير الدرجات.			
22	أشعر أن معمل الرياضيات لا ينمي لدي مهارات التفكير المنطقي.			
23	يحتاج معمل الرياضيات إلى معلم مؤهل لاستخدامه.			
24	ينمي معمل الرياضيات لدي الدقة في التفكير.			
25	يشجعني معمل الرياضيات على البحث عن المعلومة.			
26	يستغرق تطبيق معمل الرياضيات وقت طويل			
27	معمل الرياضيات ينمي مهارات التفكير والتحليل وحل المشكلات.			
28	أعتقد أن معمل الرياضيات يفيدني.			
29	لا أشعر بالملل في حصة معمل الرياضيات			
30	أبذل جهد في تعلم موضوعات معمل الرياضيات			

الملحق رقم (3) قائمة بالسّادة المحكمين

م	الاسم	الوظيفة \\ المرتبة العلمية
1	راقد شبيب	دكتور في علوم الحاسب_ كلية الرياضيات_ جامعة تشرين
2	سهيل محفوظ	دكتور في علوم الحاسب_ كلية الرياضيات_ جامعة تشرين
3	نوار معروف	موجه اختصاصي رياضيات محافظة اللاذقية
4	سناء برغل	مدرسة رياضيات_ سابع وثامن
5	دلال إبراهيم	مدرسة رياضيات_ سادس وسابع

التّمكين الإداري في مدارس التّعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والموجّهين التّربويين في مدينة حمص

طالبة الدكتوراه: أريج الحسين كلية التربية – جامعة دمشق

اشراف الدكتور: غسان الخلف

ملخّص البحث باللّغة العربيّة

هدف البحث إلى دراسة التّمكين الإداري لدى مديري مدارس التّعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظر المديرين والموجّهين التّربويين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب التّحليل، وصمّمت استبانة مكوّنة من (٢٧) بند في خمسة محاور وطبّقت الاستبانة على عيّنة عنقوديّة مكوّنة من (١٣٤) من المديرين و (٧٧) من الموجّهين، وتوصّلت إلى نتائج أهمّها؛ وجود فروق من وجهة نظر المديرين تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي لصالح الدّكتوراه، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الموجّهين تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، وتوجد فروق من وجهة نظر المديرين لصالح ذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات.

الكلمات المفتاحيّة: التّمكين الإداريّ، التّعليم الأساسيّ.

The Administrative Empowerment In Basic Education Schools From The Point of View of The Principals and Educational Mentors in Homs City

The research summary in English:

The research aims to study the administrative empowerment for the principals of basic education schools in the governorate of Homs from the point of view of the principals and educational mentors. She used the descriptive approach of analytical method, and the researcher designed a questionnaire consisting of (27) items in five axes and applied the questionnaire to a cluster sample of (134) of principals and (77) from mentors. the most important results were: the existence of differences from the point of view of managers attributed to the variable of scientific qualification to the doctorate, while there are no statistically significant differences between mentors attributed to the variable of academic qualification, and there are differences from the point of view of managers those with more than (10) years of experience.

Key words: Administrative Empowerment, Basic Education.

1- مقدّمة البحث:

فرضت التّطورات العلميّة الهائلة في شتّى مناحي الحياة نفسها على طبيعة عمل كلّ المؤسّسات بمختلف مجالات تخصّصها وعملها، الأمر الذي استدعى تطوير الهياكل التّنظيمية داخل تلك المؤسّسات لاستيعاب ما تفرضه التّطورات العلميّة من قيم وتوجّهات بات من الحتميّ على المنظّمات مجاراتها، وإلا فإنّ النّتيجة ستكون البقاء في نفس المكان دون تقدّم ولن تستطيع المؤسّسات اللّحاق بركب التّطور أيّاً كانت السّرعة المتّبعة في ذلك؛ لأنّ عجلة التّقدم العلميّ تسير بوتيرةٍ سريعةٍ.

يستوجب هذا الأمر تهيئة البيئة التّنظيميّة والمؤسّساتية لاستيعاب التّقدم العلميّ بكل تفاصيله، فقد أصبحنا بحاجة لتطوير العنصر البشري داخل المؤسّسات لاسيما التّعليميّة، حيث تُعتبر الموارد البشريّة العنصر الأهمّ في مصفوفة التّغيير الفعّال والمنشود للمؤسّسات وحتّى الدّول الّتي ترغب في أن تخطو للأمام وصولاً لتبوّء مراكز متقدّمة في ترتيب نفسها في معايير التّطور والتّقدم في النّظام التّعليميّ على المستوى الإقليميّ أو العالميّ. (شبير، 2020،55)

وفي ظلّ التّغييرات المتسارعة في بيئة العمل، والضغوط المرافقة للمنافسة العالمية، تولي المؤسّسات التّربوية الاهتمام لتبنّي مفاهيم إداريّة حديثة، ولعلّ المؤسّسات التعليميّة من أهمّ المؤسّسات الّتي تحقّق ذلك التّغيير، فالنّظام التّعليمي تأثّر أيضاً بما فرضه التّقدم العلميّ من تطوّرات فرضت على المسؤولين في النّظام التّربوي والتّعليمي وصُنّاع القرار تدارك الموقف وتهيئة أنفسهم ومؤسّساتهم التّعليمية للتّعاطي بإيجابيّة مع مخرجات التّطور العلمي بدءاً برياض الأطفال مروراً بالمدارس ووصولاً للجامعات.

وبالحديث عن تطوير القيادات المدرسيّة كخطوةٍ نحو تطوير منظومة التّعليم في الدّول، أصبح من الضّروريّ تطوير كفايات العنصر البشري في المدرسة، حيث تُعتبر المدرسة السّاحة التي تضمّ عمليات تربويّة ذات نشاطات تعاونيّة منظّمة ومستمرّة، من

الواجب تطويرها بغية التّحسين المتواصل لمهارات مديريّ المدارس والمعلّمين لتجويد عمليّات التّعليم والتعلّم. ضمن رؤيةٍ معاصرةٍ متنوعةٍ متجددةٍ قادرةٍ على تنمية العنصر البشريّ، وتفعيل دوره، وتجديد أدواته وممارساته العمليّة لهو أمرٌ في غاية الأهميّة لتطوير المؤسّسة التّربويّة والتّعليميّة.

ومن هنا جاءت ثقافة التّمكين الإداريّ نقطة تحوّل في المؤسّسات التّربويّة، والتي تُسهم في بناء عناصر بشريّة مؤهّلة للقيادة الذّاتيّة، مما يساعد في عمليّة التّحسين المنطلقة من المتابعة والرّقابة؛ ممّا يساهم في تحسين العمليّة التعليميّة. Weshah, (2012, 275)

فالتّمكين مطلب هامٌ وضروريٌّ في وقتنا الحاضر، وهو من أدوات الجودة الشّاملة ومن الأساليب الحديثة المتقدّمة، ويعتمد على الاختيار السّليم والتّدريب والتّطوير والشّراكة وتفويض الصّلاحيّات، وجميعها عناصر لها أهميّة كبيرة في الميدان التّربويّ، وتساهم في تعزيز الثّقة لدى العاملين في المجال التّربوي والتّعليمي. ومن خلال ما ذُكر آنفاً، وما تقوم به وزارة التّربية في سوريا من جهود لدعم اللّامركزيّة و تطوير العمل الجماعي والإبداعي بإقامة دورات للعاملين في قطّاع التّعليم من موجّهين ومديرين ومعلّمين؛ جاء هذا البحث لضرورة معرفة واقع التّمكين الإداريّ في مدارس التّعليم الأساسيّ.

2- مشكلة البحث وأهمّيّتها:

اقتضى التّوجه نحو استيعاب المؤسّسات التّعليميّة لأبعاد المستقبل أهمّيّة العمل على التّحول نحو تغيير طبيعة مهمّات قادتها وأدوارهم مما جعل الاهتمام بهم هدفاً رئيساً للإدارة الحديثة فقد أسفر تقرير المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم العالمي لرصد التّعليم للجميع؛ عن كون المشاركة والتّمكين المحلّيّان، وغير المركزيّة استراتيجيّاتٌ رئيسةٌ لتحسين المساءلة، وأوصى بإتاحة قدرٍ أكبر من الحريّة للقيادات المدرسيّة (اليونسكو،

2016، 38) ، وكما يستدعي تحقيق التّنمية الشّاملة وفقاً لسمات مدرسة المستقبل إعادة النّظر في تنظيمات الإدارة التّعليميّة بما يتناسب مع متطلّبات العصر.(الوهيبي، 2015، 92)

وعلى الرّغم من توجّهات وزارة التّربية نحو التّمكين و اللّامركزيّة في إدارة التّعليم، إلا أنّ الواقع الفعليّ من خلال عمل الباحثة في إحدى مدارس التّعليم الأساسي في مدينة حمص، ومن خلال عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من 20 مديراً ومديرةً من عدّة مناطق في مدينة حمص. تمّ تطبيق استبانة مكوّنة من 12 بنداً حول معوقات التّمكين الإداري، حيث تبيّن من نتائجها؛ ضعف الإدارة الذّاتيّة للمدرسة وانعدام استقلاليّتها بنسبة 65%، وقلة الكوادر القياديّة القادرة على تفعيل الإدارة الذّاتيّة و اللّامركزيّة بنسبة 70%، وقلّة الوعي من قبل المديرين والمعلّمين بأهداف التّمكين وأهمّيّته بنسبة 78% من أفراد العيّنة.

ومن خلال هذه النّتائج كان لابدّ من التّعرف على واقع التّمكين الإداري في مدارس التّعليم الأساسي وتحديد أهمّيّة تطبيقه.

وتأتي أهمّيّة البحث من خلال:

أهمّيّة نظريّة:- تنطلق أهمّيّة البحث من أهمّيّة التّمكين الإداري وهو من المفاهيم الإداريّة الحديثة في المؤسّسات التّربويّة التي تسعى لتبنّي استراتيجيّات تسعى للاهتمام بالفرد والمؤسّسة.

- تنبع أهمّيّة البحث من حرص وزارة التّربية على إعطاء المديرين حزمة من الصّلاحيات وتعزيز القيادة الإداريّة.

- نتائج هذه الدّراسة تفتح آفاقاً في مجال الدّراسات المتعلّقة بالتّمكين الإداريّ.

أهمّيّة تطبيقيّة: قد تُسهم في تقديم مقترحات لتطوير التّمكين الإداري في مدارس التّعليم الأساسيّ.

3- أهداف البحثِ وأسئلتهُ:

- التّعرف إلى مفهوم التّمكين الإداري و فوائده وأبعاده.

- التّعرف إلى واقع التّمكين الإداري في مدارس التّعليم الأساسي.

- التّعرف إلى الفروق في استجابات أفراد العيّنة (الموجهين والمديرين) لأسئلة الاستبانة في تحديد مستوى التّمكين الإداري في مدارس التّعليم الأساسي.

4- فرضيّات البحث وحدوده: تختبر الفرضيات عند مستوى دلالة 0.05:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط استجابات المديرين حول مستوى التّمكين الإداري وفقاً لمتغيّرات (المؤهّل العلميّ، سنوات الخدمة).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط استجابات الموجّهين حول مستوى التّمكين الإداري وفقاً لمتغيّرات (المؤهّل العلميّ).

ونظراً لعمل الباحثة معلمة في إحدى مدارس التّعليم الأساسي بمدينة حمص ومعايشة واقع الإدارات وبعدها عن التّمكين قرّرت أخذ الآراء حول واقع التّمكين الإداري في مدارسنا وكانت الحدود كالآتي:

الحدود البشريّة: مديريّ وموجّهيّ التّعليم الأساسي في مدينة حمص.

الحدود المكانيّة: شملت مدارس التّعليم الأساسي في مدينة حمص.

الحدود الزمانيّة: تمّ تطبيق الاستبانة في الفصل الدّراسي الأوّل من العام 2020-2021.

5- مصطلحات البحث والتّعريفات الإجرائية:

التّمكين الإداري (Administrative Empowerment): يُقصد به منح الأفراد حريّة الإدارة والتصّرف في عمليّة اتّخاذ القرارات من خلال توسيع نطاق السّلطة وتوفير بيئة مناسبة لتفعيلة (القضاة والطراونة،2011).

كما يعرّف بأنّه تعزيز قدرات العاملين بحيث بتوفّر لديهم ملكة الاجتهاد وإصدار الأحكام والتّقدير وحريّة التّصرّف في القضايا والمعوقات الّتي تواجههم في تأدية المهام، والمساهمة الكاملة في القرارات الّتي تتعلق بأعمالهم. (الطعاني، 2013، 201)

ويُعرّف إجرائيّاً: إعطاء مديريّ مدارس التّعليم الأساسي السّلطة الإداريّة ومنحهم صلاحيّة التّصرّف في صنع واتّخاذ القرارات ضمن إطار العمل المدرسي كفريق بما يحقّق لهم الاستقلاليّة من خلال توسيع نطاق السّلطة وزيادة المشاركة وتحفيزهم إداريّاً وتطوير شخصيّتهم وتنميتها مهنيّاً، وتوفير بيئةٍ مناسبةٍ لتفعيل التواصل بين العاملين في المدرسة، وهنا تقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة بعد استجابتهم لأداة البحث.

6- الإطار النّظريّ:

تتأثّر المنظّمات والمؤسّسات بما فيها المؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة سلباً وإيجاباً بالسّياسة المرسومة من قبل القيادات العليا والتي تعدُّ منهجاً متبعاً لضمان نجاح تلك المؤسّسات، وفي خضمّ التّطور والتّقدم العلمي تسعى تلك القيادات إلى تبني سياسات فعّالة تستطيع من خلالها تطوير وتحسين العمل إلى جانب تحفيز العنصر الأساسي في نجاح أيّ منظّمة وهو العنصر البشري، وعلى أرض الواقع فكثيرٌ من المنظّمات تبنّت

فعلاً سياساتٍ نجحت من خلالها في زيادة فاعليّتها، وحصلت على مخرجات رفيعة المستوى كنوع من التّحسين الإداري؛ منها سياسة التّمكين الإداري كمبادرة فعليّة في مواكبة التّغيير السّريع الذي يحدث في بيئات الأعمال.

مفهوم التّمكين:

تتعدّد المفاهيم الّتي تُشير إلى التّمكين الإداريّ في المدارس، فمن الباحثين من يُشير إليها على أنّها لامركزيّة الإدارة، ومنهم من يُشير إليها بالإدارة الذاتيّة المدرسيّة، ومنهم من يُشير إليها بالإدارة المستقلّة. (القرني ،2009، 79)

ظهر مفهوم التّمكين في نهاية الثّمانينات، ولاقى هذا المفهوم شيوعاً ورواجاً في فترة التّسعينات، وهذا ناتج عن زيادة التّركيز على العنصر البشريّ داخل المنظّمة أيّاً كان نوعها، كما أنّ التّطوّرات والتّحولات الحاصلة في مجال تنمية العنصر البشري داخل التّنظيمات أكّدت على أهمّيّة التّمكين لما لها من دور في تحسين العلاقة بين المدير والعاملين، حيث أنّ هذه العلاقة تشكّل حجر الأساس لنجاح وتبنّي أساليب التّطوير داخل المؤسّسة.(الكيلاني ،2018، 21)

فالباحثان الطّعاني والسّويعي يؤكّدان أنّ التّمكين يتمحور حول إعطاء الفرد صلاحيّةً وحريّةً أكبر في مجال الوظيفة المحدّدة الّتي يقوم بها وحسب الوصف الوظيفي لها؛ ومن ناحيةٍ أخرى منحه حريّة المشاركة وإبداء الرّأي. (الطعاني والسويعي ، 2013، 308)

عرّف الكيلاني مفهوم التّمكين الاداري بأنّه: ممارسة إداريّة تُسهم في تعزيز دور الفرد في المنظّمة من خلال المشاركة في اتّخاذ القرار والتّحفيز وتحمّل المسؤوليّة وتهيئة كلّ مستلزمات أداء العمل بنجاحٍ وفاعليةٍ. (الكيلاني، 2018، 5)

عرّف (شبير،2020) التّمكين الإداري بأنّه: منح إدارات المدارس والعاملين في المدرسة مزيداً من الصّلاحيّات في التّصرّف والاستقلاليّة، والمشاركة في صناعة واتّخاذ القرارات، وحلّ المشكلات، وزيادة مساحة الحريّة في مجريات العمل لأدائه بطريقتهم دون شعورهم بالتّدخلات المباشرة من الجهات العليا، ووضع الثّقة في قدرات العاملين، ودعم مهاراتهم وتأهيلها، وتوفير البيئة المناسبة والمواتية لتفعيلها، والتّحفيز والتّقييم المستمرّين في إطار العمل المدرسي مع تحمّلهم المسؤوليّة عن نتائج أفعالهم وسلوكيّاتهم بهدف الوصول لأفضل النّتائج بما ينسجم مع أهداف ورؤية المدرسة.

وترى الباحثة أنّ المفاهيم تتشابه في المبادئ والآليّات وإنْ كانت تختلف في الفلسفة التي تنطلق منها ، فالتّمكين ينطلق من منح مديري المدارس الاستقلالية والمقدرة، بحيث يصبح لديهم ملكة الاجتهاد وإصدار الأحكام والتقدير وحرية التصرف في القضايا التي تواجههم خلال ممارستهم لمهامهم، وكذلك مساهمتهم الكاملة في اتخاذ القرار ضمن بيئة العمل، ومن خلال توسيع نطاق السلطة وزيادة المشاركة وتحفيزهم إدارياً وتطوير شخصيتهم وتوفير البيئة المناسبة لتفعيله.

أهمّيّة التّمكين الإداريّ:

إنّ التّمكين الإداري يوفّر للعاملين الفرص لاتخاذ قراراتهم بشكلٍ مستقلٍ مما يؤدي إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم لرفع سقف المشاركة مما ينتج الحصول على إنجازاتٍ رفيعةِ المستوى نتيجةً للجهود التّشاركيّة ، كما تشير إلى أنّ التّمكين الإداري يساعد على تطوير مستوى أداء الأفراد وزيادة الرّضا ورفع الرّوح المعنويّة كعوامل فعّالة تؤدّي إلى نجاح المنظّمات. بالإضافة إلى أنّ التّمكين الإداري يساعد في اكتساب المهارات والوعي المعرفيّ لدى العاملين؛ كونه يوفّر الفرص التّدريبيّة كداعمٍ أساسيٍ لاتّخاذ القرارات بشكلٍ سليمٍ.

وفيما يتعلّق بتمكين القيادة داخل المؤسّسات التّربوية؛ يشير يوكي(Yuki, 2013,132) إلى أنّ القائد التّربوي يكون أكثر فاعليةً حينما يتمتّع بقدرٍ كافٍ من التّمكين.

ويزيد من أهميّة التّمكين بأنّه يُتيح المجال لإدراك العاملين لقيمة الوظيفة لأنّهم عنصرٌ أساسيٌ منها؛ يؤثرون ويتأثرون بها. وبالتالي إقامة وتكوين الثقة بين الإدارة والعاملين من معلمين وإداريين في المدرسة وتحفيزهم على المشاركة في القرارات وكسر الحدود وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ركائز التّمكين و مقوّماته:

لقد أصبح مفهوم التّمكين واضحاً بعد عرضنا لتعريفه كمصطلحٍ حديث، بحيث يعني منح المرؤوسين حقّ المشاركة في اتّخاذ القرار، أي بعبارة أخرى غياب المركزيّة في اتّخاذ القرار، ولكنّ تكريس المركزيّة في أيّ مؤسّسة لا شكّ له انعكاساتٌ سلبيةٌ تحدُّ من التّطور، والأسوأ منه هو منح المدير للمرؤوسين الحقّ في اتّخاذ القرار والحريّة في التّصرّف دون توفير متطلّبات ذلك الحقّ والحريّة في التّصرّف، ومن هنا وجب توفير بعض المقوّمات الأساسيّة للمنظّمة قبل تمكين العاملين فيها ونجملها بما يلي:(الوهيبي، 2015، 87)

1- العلم والمعرفة والمهارة :

كلّما زادت خبرة الفرد ومهارته ومكتسباته المعرفيّة، زادت قدرته على تأدية مهام عمله بكفاءةٍ واقتدارٍ واستقلاليّةٍ أكبر، وبالتّالي تمكّن الفرد وتمنح حريّة في التّصرّف والمشاركة، وهنا تكمن أهمّيّة التّأهيل العلميّ الكافي خصوصاً في المجالين الإداريّ والتّربويّ. (Dewettinck, 2003, 6)

فمن غير المعقول تمكين مديرِ مدرسةٍ بدونِ تأهيلهِ ببرنامجيّ دبلوم؛ أحدهما تربويّ والآخر في مجال القيادة والإدارة التّربويّة على الأقلّ. فبالتّدريب التّربويّ والإداريّ المستمرّ

لمدير المدرسة، وملاحقة الجديد في هذين المجالين، يصبح مدير المدرسة مدرّباً تربويّاً مقيِّماً لأعضاء هيئة التّدريس بالمجال الأوّل، وبالثّاني يصبح قائداً تربويّاً ماهراً.

2- الاتّصال وتدقيق المعلومات :

فكلّما زادت اللّقاءات والاجتماعات والحوار بين مديريّ المدارس والعاملين فيها، وتبادل المعلومات الصّحيحة والمتجدّدة بشفافيّةٍ ووضوحٍ وصراحةٍ؛ زاد الشّعور بالتّمكين وحريّة التّصرّف والشّعور بالملكيّة والانتماء ويتكوّن لدى العاملين الحماس الذّاتيّ من أجل تحسين الأداء، دون مراقبةٍ صارمةٍ، ودون حالةٍ من عدم الثّقة. (عفانة، 2013، 45)، كما أنّ الاتّصال الفعّال في جميع الاتّجاهات هو المفتاح الأساسيّ للتّمكين.

3- الثّقة بين المديرين والعاملين:

وتتحقّق من خلال الاهتمام بالآخرين، وأن يكون المدير في صفّ العاملين في المدرسة، فيما يحدث لهم من خيرٍ أو شرٍّ، ويشاركهم همومهم ومشاكلهم، وهذا الاهتمام والصّدق والصّراحة يؤدّي إلى التّمكين، ويجعل المرؤوسين يتصرّفون وكأنّهم أصحاب المنظّمة أو على الأقلّ كأنّهم شركاء فيها، وبالتّالي بذل طاقةٍ أكبر من أجل التّغيير والتّطوير نحو الأفضل، وكذلك يعطي الدّافع لتطوير الذّات، من خلال اكتساب العلم والمعرفة واستمراريّة التّعلُّم. (الوهيبي، 2015، 87)

ولعلَّ هذه الثّقة من شأنها أن تُعلي روح الرّضى الوظيفيّ للقيادات التّربويّة المدرسيّة النّاجم عن الثّقة بهم وبأهميتهم، وهو شعورٌ مؤهَّل للانتقال إلى سائر العاملين في المدرسة وطلبتها أيضاً، وبالتّالي سيادة روح الفريق وارتفاع درجة الولاء التّنظيميّ ومستوى العلاقات الإنسانيّة لدى كافّة أفراد المدرسة.(الزاملي ، 2015، 44)

4- الحوافز الماديّة والمعنويّة :

على الرّغم من أنّ التّمكين في حدّ ذاته هو حافزٌ معنويٌ للعاملين؛ إلا أنّه ليس بمنحةٍ مجانيةٍ، فكما أنّ فيه مشاركةٌ في المنافع؛ ففيه أيضاً مشاركةٌ في المخاطر، ومحاسبةٌ على النّتائج وتحمّلٌ للمسؤوليّة. لذلك فلابدّ من نظامٍ للحوافز يشجّع العاملين على تحمّل المسؤوليّة، بحيث يكون من يستثمر التّمكين في تحقيق نتائج أداءٍ متفوقةٍ يحصل على حوافز أكبر، وهذا يؤدّي إلى المنافسة بين الممكّنين نحو تحمّلٍ أفضلَ للمسؤوليّة والكفاءةِ والإبداعِ والتّفكيرِ الخلّاق. (خليل، 2014 ، 56)

وبما أنَّ الأمر يتعلّق بالمدرسة كمؤسّسة تعليميّة، فمن الواجب الاتّصال وزيادة انفتاح المدرسة على المجتمع المحليّ المحيط بها وتلبية احتياجاته، وتوفير نظامٍ عادلٍ ومجزٍ للحوافز الماديّة والمعنويّة، وضماناتٍ للأمان الوظيفيّ والتّرقيات على أساس المؤهّلات والقدرات والمزايا الأخرى للقيادات المدرسية الممكّنة، ففي مقابل تحمّل المسؤوليّة واحتمال المخاطرة يبدو متعذّراً على القيادة التّربويّة تمكّنها بدون حوافز مجزية ودرجةٍ عاليةٍ من الأمان الوظيفيّ، فالثّقة والحوافز والمعرفة والمهارات والمعلومات، وتدفّقها بشكل حرّ وواضحٍ؛ لهي جميعاً من أهمّ مقومّات التّمكين بصفته مفهوماً من مفاهيم الإدارة الجديدة.

أبعاد التّمكين الاداري:

دراسة التّمكين الإداري تتطلّب معرفة أبعاده من أجل الوصول الى محتواه، واختلف الباحثون تبعاً لاتّجاهاتهم المختلفة وتباين الرّؤى الفلسفيّة حول أبعاد التّمكين الاداريّ ويمكن أن نورد مجموعةً من هذه الأبعاد.

ـ تنمية السّلوك الإبداعي: الإبداع هو أحد المقوّمات الأساسيّة في إدارة المنظّمات بشكلٍ عامٍ والمنظّمات التّربويّة بشكلٍ خاصٍّ. ويُعرّف بأنّه توكيد أساليبٍ ناجعةٍ لإنجاز العمل، أما القرار الإبداعيّ فهو القرار الّذي يحمل حلولاً للمشكلة من خلال طرائق جديدةٍ في التّفكير. (عطية،2003، 69)

ـ تفويض السّلطة: تقاس مركزيّة أو لا مركزيّة السّلطة بدرجة تفويضها من قبل الإدارة العليا للمستويات الأدنى، وكلما زاد تفويض السّلطة كلما زاد نهج الإدارة إلى اللّامركزيّة والعكس صحيح. ويقصد بها أن يُعهدَ بالمسؤوليّة والسّلطة إلى شخصٍ آخر لإتمام واجبٍ محدّد بوضوح، وتُعرّف بأن يَعهد القائد ببعض اختصاصاته الّتي استمدّها من القانون لأحد العاملين من المستويات الإداريّة المتتالية.

ـ العمل الجماعي: توحيد رؤية مجموعة من الأفراد يمتلكون الرّغبة في التّعاون لتحقيق هدف معيّن، أو مجموعة من الأهداف بحيث لا يستطيع أيّ فرد تحقيق هذا الهدف بمفرده، وهو أيضاً الجمع بين نقاط القوّة والمهارات الفرديّة الّتي تمتلكها مجموعة من الأشخاص لتحقيق مهمّة معيّنة مع ضرورة التزام أفراد فريق العمل الجماعي جميعهم في أداء المهام كلّها، وأن تكون المسؤوليّة موزّعة عليهم.

ـ المحاكاة والتّقليد: هو سلوكٌ متقدّم حيث يراقب الفرد ويكرّر سلوك الآخرين، وهو شكلٌ من أشكال التعلّم، كما يسمح بنقل المعلومات. حيث تشجّع المحاكاة العاملين على تقليد سلوك الأشخاص الّذين يكنّون لهم الاحترام، وتُعتبر المحاكاة من أكثر الوسائل نجاعةً في تطوير المهارات وتغيير السّلوك.

. التّحفيز الذّاتي: تعتبر دراسة الحوافز وسيلة المعرفة الكيفية الّتي يتمّ بها إشباع حاجات العاملين فإذا رأت القيادة أنّ تزيد من إنتاجيّة وكفاءة العاملين لديها عليها التعرّف على دوافعهم وتنمية حاجاتهم حتى تقدّم لهم حوافز مناسبة وتحفّزهم للسّلوك المرغوب، وأساس التّمكين هو التّعزيز الإيجابيّ.(الكيلاني، 2018، 7)

من ناحية أخرى باعتبار أنّ التّمكين الإداري برنامج التّغيير، يسبقه برامج متعدّدة لتهيئة المناخ المناسب لتطبيق التّمكين وأهدافه؛ فإنّ المعادلة التّالية تبرهن على أهمّيّة بعض المقوّمات الّتي تعتبر بمثابة عوامل نجاح التّمكين، وهي كالتّالي:

التّمكين= القوّة × المعلومات × المعرفة × المكافآت. إنّ حاصل ضرب هذه العوامل أو المقوّمات يبيّن أنّه إذا كان أيّاً من هذه العناصر هو صفر، فإنّ نتيجة التّمكين ستكون صفراً، و تلخص أبعاد التّمكين بالكفاءة الذّاتية وإدراك معنى العمل والتأثير وحريّة الاختيار. (الدويش، 2012، 18)

ومن خلال ما تقدّم نلاحظ أنه مهما اختلف الباحثون في وصف الأبعاد إلا أنهم متفقون بأن هذه الأبعاد تؤدي إلى تحقيق التمكين باعتباره يشمل جميع الأفراد العاملين في المؤسسة وبالتالي قامت الباحثة بتصميم استبانة في ضوء أبعاد التّمكين الإداري متضمّنة خمسة أبعاد(تفويض السّلطة، القوة والعمل كفريق والاتصال الفاعل و التّحفيز الذّاتي) لخدمة البحث الحالي.

أهداف التّمكين الاداريّ وفوائده:

يسهم التّمكين الإداريّ في تحرير الفرد العامل من القيود، وتشجيعه وتحفيزه ومكافأته على ممارسة روح المبادرة وعدم الاعتماد على القوانين الجامدة. ويمكن أن يسهم التّمكين في تحقيق العديد من الأمور، وهي كما يلي: الشّعور بالسّيطرة والتّحكم في أداء الفرد للعمل بشكلٍ كبيرٍ، والإحساس بإطار العمل الكامل، والمشاركة في تحمّل المسؤوليّة فيما يتعلّق بأداء الوحدة أو الدّائرة الّتي يعمل بها، والمساءلة والمسؤوليّة عن سياق أعمال العامل، وإنجاز الأعمال بشكلٍ أكثرَ فاعليةً من خلال استثمار الموارد البشريّة المتاحة،

ويزيد من دافعيّة الأداء المراد إنجازه من قبل العاملين، والقضاء على الإحباط والضّغوط المتأتّية من العمل. (الكيلاني، 2018، 6)

وترى الباحثة أنّ تطبيق التّمكين الإداري سيعمل على رفع كفاءة العاملين، لاسيما في مدارسنا، مما يجعلهم أكثر استعداداً للقيام بالمبادرات الإبداعيّة، وأكثر قدرةً على اتّخاذ قرارات أفضل وأكثر إبداعاً في حلّ المشكلات الّتي تواجههم.

مزايا التّمكين الإداري في المدارس:

بالنّظر إلى التّمكين الإداري ومزاياه وفوائده وأثره على المدرسة والعاملين فيها، نرى أنّ له العديد من المزايا والمكاسب على كلّ المستويات، حيث أنّ تطبيق التّمكين الإداري بصورته الفاعلة يضمن للمدرسة تطوير الممارسات الإداريّة بشكلٍ احترافيٍّ، وكذلك تحسين الأداء للقيادات الإداريّة، وقد وردت مجموعة من المزايا يمكن للتّمكين الإداريّ تحقيقها في المؤسّسات التّعليميّة وهي:

1- يحقّق التّمكين الإداريّ زيادة النّفوذ الفعّال للأفراد وفرق العمل؛ بإعطائهم المزيد من الحريّة لإدارة مدارسهم ويعطي المعلمين حريّة الأداء لمهامهم.

2- يركّز التّمكين على القدرات الفعليّة للمديرين والمعلّمين في حل مشاكل العمل والأزمات.

3- يجعل التّمكين مديري المدارس أقلّ اعتماداً على الإدارة الوسطى في إدارة نشاطهم، ويعطيهم الصّلاحيّات الكافية في مجال عملهم.

5- يجعل التّمكين المديرين مسؤولين عن نتائج أعمالهم وقراراتهم. (الفاضل ،2010، 140)

وعلاوةً على تلك المزايا نُضيف مزايا أخرى لها؛ فالمدارس الّتي تحظى بتطبيق نهج التّمكين الإداري تملك فرصاً أكبر للنجاة من آثار المشكلات التي تعترض المدارس

بأشكالها المختلفة حال وقوعها، لأنّها تطبّق التّمكين الإداريّ لقياداتها، فمن غايات التّمكين الإداريّ القدرة على التّصرّف في الأوقات الحرجة ووقت الأزمات.

معوقات التّمكين الإداريّ:

تواجه المنظّمات وكذلك المؤسّسات التّعليمية العديد من المعوقات والتّحديات؛ الّتي تحول بينها وبين تطبيق التّمكين الإداريّ، منها:

– عدم التّحديد الدّقيق للوظائف والمهام والمهن والأدوار التي ترتبط بكلّ مهنةٍ وبكلّ وظيفةٍ.

– غياب ثقافة التّمكين وعدم القناعة به؛ لضعف التّعريف به وبأهمّيّته.(Rickrell , 2015, 47)

– البناء التّنظيميّ الهرميّ، والمركزيّة الشّديدة، ومقاومة التّغيير.

ـ عدم قناعة الإدارة العليا بأهمّيّة التّمكين، وتضخّم مشاعر الأنا لدى القيادات العليا بما يمنعها من منح التّفويض والتّمكين.

– نظام التّحفيز، وعدم شفافيّة وعدالة توزيع الحوافز ووضع التّقارير. (الشعلان، 2016، 42)

ومن خلال الدّراسات السّابقة يمكن أن نحددّ أهم المعوقات التي تعترض مدارسنا في تطبيق التّمكين الإداري:

- عدم قناعة المديرين بأهمية التّمكين، وعدم كفاية الصّلاحيات المخصصة للمديرين في المدارس.
- الاعتماد على الرّوتين واللّوائح فقط، ونقص الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لعملية التّمكين.

- ضعف الوعي بأهمية فرق العمل، والاتصال الفعال بين أفراد العاملين في المدرسة.

من هنا ترى الباحثة أنّ المدرسة عليها أن تسعى لتطبيق استراتيجية التمكين الإداري كأهم الحلول لتواجه هذه المعوقات، وتهيئ البيئة الملائمة للتّطبيق، إذ أن نجاح أو فشل التّمكين يعتمد بشكل أساسي على مدى توافر المتطلبات الجوهرية في البيئة المدرسية، وبالتالّي تحقق النتائج التّربوية المرجوة.

الدّراسات السّابقة:

الدّراسات العربيّة:

1.دراسة (الرقب، 2020) بعنوان: التّمكين الإداريّ لدى مديريّ المدارس الخاصّة في العاصمة عمان وعلاقته بأخلاقيّات العمل الإداريّ من وجهة نظر مساعديّ المديرين والمعلّمين (الأردن).

هدفت الدّراسة إلى التّعرف إلى التّمكين الإداريّ لدى مديري المدارسّ الخاصّة في العاصمة عمّان وعلاقته بأخلاقيّات العمل الإداريّ من وجهة نظر مساعديّ المديرين والمعلّمين.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وصمّمت أداتين واحدةٌ لقياس درجة التّمكين والأخرى لقياس أخلاقيات العمل الإداري ، وكانت عيّنة الدراسة مكونة من (٤٣٣) مساعداً ومعلماً، وكانت أهمّ النّتائج أنّ درجة التمكين متوسّطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات تقديرات أفراد العينة لصالح الماجستير تبعاً لمتغير المؤهّل العلميّ ولسنوات الخدمة الأكثر.

2.دراسة (بخاري، 2019) بعنوان: التّمكين الإداريّ لقائدات مدارس تطوير في التّحول إلى مدارس المستقبل (المملكة العربيّة السّعوديّة).

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن دور التّمكين الإداري في التّحول إلى مدارس المستقبل، استخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ، حيث جمعت البيانات عن طريق الاستبانة الموجّهة لعيّنة مكوّنة من جميع مديرات مدارس مدينة الرّياض، وبلغ عددها (40). وأكّدت في نتائجها على عدم وجود فروق بالنّسبة لمتغيّر العمر، بالمقابل فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح سنوات الخبرة الأكثر، ومؤهّل الدكتوراه.

3.دراسة (العتيبي، 2017) بعنوان: التّمكين الإداريّ لمديرات المدارس الأهليّة في الرّياض (المملكة العربيّة السّعوديّة).

هدفت الدّراسة إلى تحديد مستوى التّمكين الإداريّ لمديرات المدارس الأهليّة بمدينة الرّياض وتقديم مقترحات لتطوير التّمكين الإداري، استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، من خلال استبانة موجّهة لجميع مديرات المدارس الثّانوية وعددهنّ (106) مديرة، وجميع مشرفات الإدارة المدرسيّة وعددهنّ (55).

وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ مستوى التّمكين الإداريّ لدى مديرات المدارس الثّانوية كان مرتفعاً، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في معوقات التّمكين الإداريّ لصالح مديرات المدارس، ولصالح الخبرة الأحدث.

4.دراسة (عبّاس،2016) بعنوان: دور التّمكين الإداريّ في رفع كفاءة أداء مدارس التّعليم العامّ في مصر(مصر).

هدفت الدّراسة إلى تعرّف واقع التّمكين في المدارس، وتعرّف أهمّ مقوّمات ومعوقات تطبيق التّمكين الإداري في مدارس التّعليم العامّ في مصر، واستخدمت المنهج الوصفيّ

حيث طبّقت الاستبانة على مديري المدارس ورؤساء الأقسام، حيث شملت عيّنة مكوّنة من (50) إدارة تعليميّة.

توصّلت الدّراسة إلى أنّ أهمّ المعوقات الّتي تعترض التّمكين الإداريّ هي البعد المعرفيّ وعدم فهم التّمكين ودوره، وأنّ تطبيق لامركزيّة السّلطة صعب التّحقيق في مدارس مصر.

5.دراسة (الزّاملي، 2015) بعنوان: درجة التّمكين الإداريّ لدى مديريّ المدارس بمحافظة غزة وعلاقتها بالرّضا الوظيفيّ لديهم (فلسطين).

هدفت الدّراسة إلى تعرّف درجة التّمكين الإداري لدى مديري المدارس بمحافظة غزة وعلاقتها بالرّضا الوظيفيّ لديهم، استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، من خلال استبانتين طبّقت على (145) مديراً من مدارس التّعليم الثّانوي بمحافظة غزة، ومن نتائجها أنّ درجة التّمكين الإداريّ كانت كبيرةً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات مديري المدارس تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلميّ لصالح البكالوريوس.

6.دراسة (بابطين، 2013) بعنوان: درجة تمكين مديري المدارس الابتدائيّة في مدينة مكّة المكرّمة كما يراها المشرفون والمديرون والمعلّمون (المملكة العربيّة السّعوديّة).

هدفت الدّراسة إلى التّعرف إلى درجة تمكين مديري المدارس الابتدائيّة في مدينة مكّة المكرّمة كما يراها كل من المشرفين والمديرين والمعلّمين، استخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتكوّنت العيّنة من 848 فرداً، 59 مشرفاً تربوياً، 26 مديراً، 764 معلماً.

ومن أهمّ النّتائج أنّ درجة التّمكين كانت عاليةً، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة التّمكين الإداري بين متوسّطات درجات أفراد العيّنة لصالح المديرين، ولصالح المؤهّل العلميّ البكالوريوس.

الدراسات الأجنبية:

1.دراسة أرورا (Arora, 2014) بعنوان: تحديد مستوى التمكين الإداري في إحدى قطاعات التعليم في الهند (الهند).

تم توزيع استبانات على المستويات الإدارية المختلفة في المؤسسة ، وأشارت النتائج أن درجة لابأس بها من التمكين الإداري كمحاولة لمواكبة التنافس ، ولازالت بحاجة لمزيد من تفعيل مفهوم التمكين كاستراتيجية فعالة لدى العاملين لإحداث التغيرات اللازمة ومواجهة التحديات، وبينت الدراسة فروقا لصالح المشرفين الذكور في آرائهم بالتمكين الإداري.

2.دراسة وشاح (Weshah , 2012) بعنوان: مفهوم التمكين وتفويض السلطة في المدارس الأردنية والاسترالية؛ دراسة مقارنة.(استراليا)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمكين في المدارس الأردنية والاسترالية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، حيث طبقت استبانة على 188 معلماً 105 معلمين أردنيين و83 من المعلمين الاستراليين ، ومن أهم نتائجها أنّ مستوى التمكين جاء بدرجة متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط استجابات العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مستوى التمكين لصالح الدراسات العليا، وأوصت بعقد برامج تدريبية لمديري المدارس والمعلمين في مجال التمكين وتفويض السلطة.

3.دراسة براوت(Browt, 2008) بعنوان: التمكين الإداري وإصلاح التعليم في تايلاند.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع التعليم والتمكين الإداري وتمكين المعلمين والتعرف إلى أهمية إصلاح التعليم. واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة وورش العمل التعليمية والزيارات الميدانية، وأكدت الدراسة ضرورة وأهمية التمكين في زيادة الانتاجية لدى المعلمين ودعم القدرات الإدارية عن طريق التمكين الوظيفي.

مكانة البحث الحالي بين الدراسات:

لقد استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة المعروضة في الإطار النظري ومعرفة المنهج المتبع في الدراسة، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كما دراسة(براوت، 2008) ، ودراسة(الرقب، 2020) و(عباس، 2016) ودراسة (بخاري، 2019).

وقد اتفق هذه البحث مع الدراسات السابقة في تناول موضوع التمكين الإداري وإمكانية تطبيقه في مدارسنا(مدينة حمص).

وتميّز البحث الحالي عن الدّراسات السّابقة في كونه أخذ وجهات نظر المديرين و الموجهين في مرحلة التعليم الأساسي، وضرورة التّعرف إلى أهمية تطبيق التمكين الإداري لمواكبة التحديات والتغيرات السريعة.

7- منهج البحث:

تقتضي طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي، وذلك للإجابة عن الأسئلة وتحقيق أهدافها. ويُعرِّفه العسّاف بأنّه: كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها، إضافةً إلى دراسة العلاقات بين الظواهر (العسّاف، 2008,189)، وتمّ استخدام هذا المنهج بما يتلاءم مع طبيعة البحث وأغراضه.

مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث: بلغ العدد الكلي لأفراد مجتمع البحث (1250) مديراً ومديرة في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص، وذلك وفق إحصائيات مديرية التربية في محافظة حمص للعام الدراسي 2020/2019.

ب ـ عينة البحث:

اختارت الباحثة العينة العنقودية، بحيث يتم تقسيم المجتمع إلى مجموعات تكون هذه المجموعات متقاربة في الحجم ومتجانسة بالنسبة للصفة المدروسة، وتكون كل مجموعة من هذه المجموعات عنقوداً، وتشكل العناقيد المجتمع كاملا دون حذف أو تكرار.(نزيهة، 2010، 67)

تألفت عينة البحث من (134) مديراً ومديرة في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص، وذلك بنسبة سحب بلغت(10.72%) من المجتمع الأصلي.

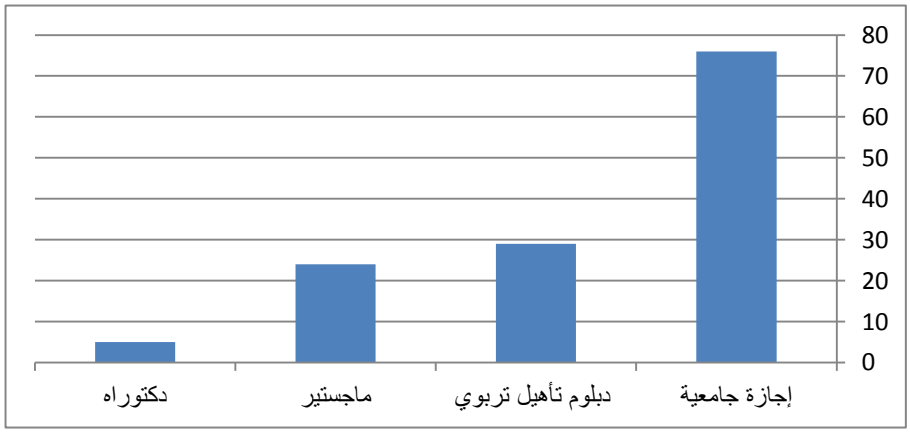
وكانت عيّنة الموجّهين هي نفسها المجتمع الأصلي، وبالتّالي هي عينة مقصودة، وتألّفت من (77) موجهاً وموجهةً.

ج ـ خصائص أفراد عينة البحث:

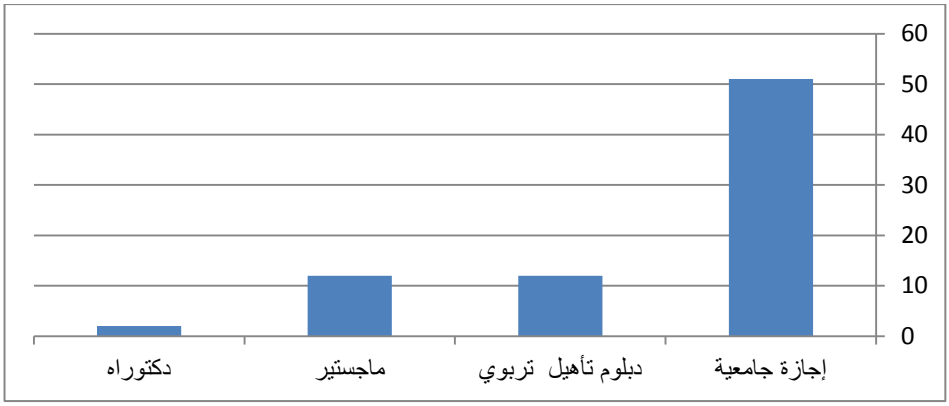
1 ـ متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (1) يبيّن أفراد العينة حسب متغيّر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	عينة البحث	التكرار	النسبة
إجازة جامعية	المديرون	76	%56.72
	الموجهون	51	%66.24
دبلوم تأهيل تربوي	المديرون	29	%21.64
	الموجهون	12	%15.58
ماجستير	المديرون	24	%17.91
	الموجهون	12	%15.58
دكتوراه	المديرون	5	%3.73
	الموجهون	2	%2.6
المجموع	المديرون	134	%100
	الموجهون	77	%100



شكل رقم (1) يبيّن توزّع أفراد عيّنة المديرين وفقاً لمتغيّر المؤهل العلمي



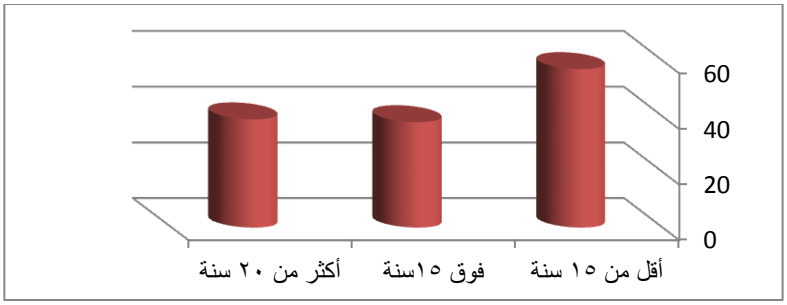
شكل رقم (2) يبيّن توزع أفراد عيّنة الموجّهين وفقاً لمتغيّر المؤهل العلمي

يتضح من الجدول (١) والشكل (1و2) أن الغالبية من الموجهين والمديرين من حملة الشهادة الجامعية يليها الدبلوم.

2ـ متغير عدد سنوات الخدمة:

جدول رقم (2) توزّع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات الخدمة

عدد سنوات الخدمة	التكرار	النسبة
أقل من 15 سنة	57	**%42.54**
فوق 15سنة	38	**%28.36**
أكثر من 20 سنة	39	**%29.10**
العينة الكلية	134	**%100**



شكل رقم (3) توزع أفراد عينة المديرين وفقاً لمتغير سنوات الخدمة

يتبين من الجدول(2) والشكل (3) أن غالبية عينة المديرين من ذوي الخبرة أقل من 15 سنة.

صدق الاستبانة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال: الصدق الظاهري والاتساق الداخلي.

الصدق الظاهري: بعد عرض الاستبانة على عدد من المحكمين التربويين، حاولت الباحثة تعديلها من حذف أو إعادة صياغة حتّى أصبحت بشكلها النّهائي الملحق رقم (1) ص(30).

الاتّساق الدّاخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين عبارات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور، وحساب معامل ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول رقم(3) معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول (تفويض سلطة) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
1	.547**	4	.618**

2	.407*	5	.492**
3	.421*	6	.461*

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن معاملات الارتباط لعبارات المحور الأول جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول (تفويض سلطة).

جدول رقم (4) معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني (الاتصال) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
7	.552**	9	.693**
8	.307*	10	.382*

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط لعبارات المحور الثاني جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني (الاتصال).

جدول رقم(5) معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث (النمو المهني) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
11	.535**	14	.632**

12	.396*	15	.644**
13	.316*		

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن معاملات الارتباط لعبارات المحور الثالث جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث (النمو المهني).

جدول رقم(6) معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع (الحوافز) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
16	.595**	18	.649**
17	.335*	19	.501**

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن معاملات الارتباط لعبارات المحور الثالث جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الرابع (الحوافز).

جدول رقم (7) معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الخامس (فرق عمل) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
20	.323*	24	.479**
21	.533**	25	.590**
22	.444*	26	.359*

23	.381*	27	.585*

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن معاملات الارتباط لعبارات المحور الثالث جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الخامس (فرق عمل).

جدول رقم (8) معامل ارتباط المحاور مع بعضها البعض والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	تفويض سلطة	الاتصال	النمو المهني	الحوافز	فرق عمل	الدرجة الكلية
تفويض سلطة	–	.477**	.716**	.376*	.770**	.819**
الاتصال	–	–	.311*	.451*	.364*	.326*
النمو المهني	–	–	–	.421*	.369*	.581**
الحوافز	–	–	–	–	.314*	.409*
فرق عمل	–	–	–	–	–	.467**

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن معاملات ارتباط محاور الاستبانة مع بعضها البعض، ومع الدرجة الكلية جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي، وبالتالي فإن هذه النتيجة توضح صدق عبارات ومحاور أداة البحث وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك لمعرفة مدى اختلاف التباينات بين محاور الدراسة، والتباين الكلي للتأكد من ثبات أداة البحث.

جدول رقم (9) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
تفويض سلطة	6	0.712
الاتصال	4	0.685
النمو المهني	5	0.701
الحوافز	4	0.669
فرق عمل	8	0.787
البنود ككل	27	0.831

يلاحظ من الجدول رقم (9) أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تراوحت بين (0.669 ـ 0.787) وهي معاملات ثبات جيدة، في حين بلغ معامل الثبات العام (0.831) وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات جيدة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

8- مناقشة نتائج البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط استجابات المديرين حول مستوى التمكين الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإجازة الجامعية	76	88.98	13.3121
دبلوم تأهيل تربوي	29	84.62	11.15

ماجستير	24	93.79	16.43
دكتوراه	5	97.00	4.30
العينة الكلية	134	89.20	13.57

ثم قامت الباحثة بإجراء التحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق في التمكين الإداري كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول رقم (11) نتائج تحليل التباين الأحادي وفق متغير المؤهل العلمي

التمكين الإداري	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربعات الانحرافات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
	بين المجموعات	1421.787	3	473.929	2.672	.049
	داخل	23057.773	130	177.367		

	المجموعات					
	المجموع	24479.560	133			

من الجدول رقم (11) نلاحظ وجود فروق لصالح مؤهل الدكتوراه، وقد يعزى ذلك إلى أن العينة من حملة الدكتوراه لديهم مخزون العلم والمعرفة والخبرة في الميدان التّربوي ما يستطيعون به تحديد مقدرة مديريّ المدارس على بناء فرق العمل الّذي من شأنه أن يوفر في المدرسة مناخات تشاركية بين العاملين ، وإشاعة الثّقة داخل المدرسة وعلى تحفيز العاملين الّذي من شأنه أن يشجع العاملين على تبني الأفكار الإبداعية والثّناء على الأداء المميّز و دعم اجتهادات العاملين الشّخصيّة باعتبارها مبادرات تطوّر الأداء وتقدير جهودهم، لاشكّ أنّ اختلاف المؤهل العلميّ يؤثر على تقديرات المديرين لدرجة ممارسة التمكين. وتتفق بذلك مع دراسة (الرقب، 2020) ودراسة (بخاري، 2019) و دراسة (وشاح، 2012)، وتختلف هذه النتائج عن دراسة(بابطين، 2013)، ودراسة (الزاملي، 2015).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط استجابات المديرين حول مستوى التمكين الإداري تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12) المتوسطات والانحرافات المعيارية

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 15 سنة	57	83.10	10.48
فوق 15سنة	38	89.42	12.83
أكثر من 20 سنة	39	97.89	13.73
العينة الكلية	134	89.20	13.56

ثم قامت الباحثة بإجراء التحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق في التمكين الإداري كما هو موضح في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13) نتائج تحليل التباين الأحادي وفق سنوات الخدمة

التمكين الإداري	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربعات الانحرافات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
	بين المجموعات	5069.338	3	2534.669	17.107	.000
	داخل المجموعات	19410.221	130	148.170		
	المجموع	24479.560	133			

يلاحظ من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التمكين الإداري ، ولمعرفة الفروق لصالح أي فئة من فئات سنوات الخدمة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، والجدول الآتي رقم (14) يوضح ذلك.

جدول (14) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة		الفروق في المتوسطات	الخطأ المعياري	القرار
أقل من 15 سنة	فوق 15سنة	6.31579*	2.54	دال
	أكثر من 20 سنة	14.79217*	2.53	دال
فوق 15سنة	أكثر من 20 سنة	8.47638*	2.77	دال

يلاحظ من الجدول رقم (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية وهذه الفروق لصالح من لديه خدمة أكثر.قد يكون السبب بأن المديرين الذين يتمتعون بسنوات خدمة أكثر؛ هم أكثر خبرةً بالأساليب الإدارية، وأنهم أكثر معرفة بواقع العمل الإداري، وبالأنظمة المدرسية، بالإضافة إلى حصولهم على التدريب، وتتفق بهذا مع دراسة (الزاملي، 2015) ودراسة (بخاري، 2019)، ودراسة(الرقب، 2020)، وتختلف دراسة (العتيبي، 2017).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط استجابات الموجهين حول مستوى التمكين الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول رقم (15).

جدول رقم (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإجازة الجامعية	51	88.74	14.41
دبلوم تأهيل تربوي	12	87.83	10.81
ماجستير	12	93.84	19.40
دكتوراه	2	98.500	2.12
العينة الكلية	77	89.64	14.63

ثم قامت الباحثة بإجراء التحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق في التمكين الإداري كما هو موضح في الجدول (16).

جدول رقم (16) نتائج تحليل التباين الأحادي وفق متغير المؤهل العلمي

التمكين الإداري	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربعات الانحرافات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
	بين المجموعات	448.013	3	149.338	.689	.562
	داخل المجموعات	15823.520	73	216.761		
	المجموع	16271.532	76			

يظهر من الجدول رقم (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموجهين تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي. وقد تعزى هذه النتيجة أن جميع موجهي مدارس التعليم الأساسي تلقوا نفس الإعداد، ويعملون في بيئات متشابهة وينفذون ما يرسل إليهم من أنظمة، وتعليمات بغض النظر عن مؤهلاتهم، ويلتحقون بالدورات التدريبية ذاتها التي تعقدها وزارة التربية والتعليم، وبالتالي لديهم النظرة ذاتها إلى التمكين الإداري لدى مديري التعليم الأساسي.

9- نتائج البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط استجابات المديرين حول مستوى التمكين الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدكتوراه.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط استجابات المديرين حول مستوى التمكين الإداري تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح السنوات الأكثر.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط استجابات الموجهين حول مستوى التمكين الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

10- مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء أبحاث أخرى حول التمكين وربطه بمتغيرات كجودة التعليم أو اتخاذ القرار، وأبحاث عن أخلاقيات العمل الإداري.

- عقد ندوات داخل المدرسة لتعريف العاملين بمفهوم التمكين.

- تهيئة بيئة تربوية مناسبة في علاقة كل من إدارة المدرسة ومديرية التربية والوزارة تقوم على تأصيل نشر ثقافة التمكين.

– تنمية إدراك مديري مدارس التعليم الأساسي لقدراتهم، ومهاراتهم، ومنحهم حرية التصرف بمهامه الوظيفية، وتشجيعهم على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات العمل التي تواجههم، وعقد دورات تدريبيه في التمكين لمديري مدارس التعليم الأساسي.

11– المراجع:

- بابطين، وجدي حامد. (2013). **درجة تمكين ادارة المدارس الإبتدائية في مدينة مكة المكرمة** كما يراها كل من المشرفين والمعلمين . رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية . جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- بخاري، خلود إسحاق. (2019). **دور التمكين الإداري لقائدات مدارس تطوير في التحول إلى مدارس المستقبل** . المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات. ع(8).السعودية. الرياض.
- خليل ، نبيل. (2014). **إدارة المؤسسات التربوية في الالفية الثالثة**، القاهرة. دار الفجر.
- الدويش، نورة. (2012). **التمكين الإداري في الأجهزة الحكومية**، دراسة ميدانية على بعض العاملين بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، قسم الإدارة العامة. جامعة الملك سعود، الرياض.
- الرقب، منورة زايد محمد.(2020). **التمكين الإداري لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في العاصمة عمان وعلاقته بأخلاقيات العمل الإداري من وجهة نظر مساعدي المديرين والمعلمين**. رسالة ماجستير في التربية علوم إدارية. الأردن.
- الزاملي، محمد. (2015) .**درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

- شبير، محمد عوض. (2020). **تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري في ضوء مدخل الجودة الشاملة** (دراسة تطبيقية على نواب مديري المدارس الحكومية الفلسطينية غزة)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم. السودان.
- الشعلان، مضاوي، كعكي، سهام. (2016). **آليات تفعيل التمكين لتحقيق الجودة في أداء جامعة الأميرة نورا** بنت عبدالرحمن، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد العاشر. محرم.
- الطعاني، حسن، والسويعي، عمر. (2013). **التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدئ مديري المدارس** الحكومية في الدمام بالمملكة العربية السعودية.
- عباس، عبد السلام الشبراوي. (2016). **التمكين الإداري مدخل لرفع كفاءة مدارس التعليم العام في مصر**، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، عدد عشرون. يونيو.
- العساف، صالح محمد. (2003). **مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** ، ط: 3. السعودية. الرياض. مكتبة العبيكان.
- العتيبي، غلباء. (2017). **واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر. عدد 173: الجزء الثاني . نيسان.
- عفانة، حسن. (2013). **التمكين الإداري وعلاقته بفرق العمل في قطاع غزة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، جامعة الأزهر. غزة.
- عطية، حسين. (2005). **التمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- الفاضل، محمد محمود. (2010). **علاقة التمكين لدى مديري المدارس بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس إقليم شمال الأردن من وجهة نظر المعلمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

- القرني، علي حسن. (2009). **متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة**، أطروحة دكتوراه. قسم التخطيط. جامعة أم القرى.
- القضاة، حسن، والطراونة، نجاة. (2011). **واقع التّمكين الإداري للمرأة في الجامعات الأردنية الرسمية والمعوقات التنظيمية والاجتماعية والشخصية المؤثرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، مجلة مؤته للبحوث والدراسات. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- الكيلاني ، أحمد. أبو بكر، أحمد، وأبو العيلة، حسن. (2018). **التمكين الإداري وعلاقته بتعزيز القدرات الابداعية** لدى موظفي قطاع الخدمة المدنية في دولة فلسطين، دراسة حالة ديوان الموظفين العام أنموذج، ورقة علمية مقدمة الى المؤتمر الدولي الخاص بموضوع المرونة الادارية بالتعاون مع المؤسسة الدولية للعلوم الادارية (IIAS) ورئاسة الحكومة التونسية ومعهد الادارة العامة التونسي. تونس.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة"اليونسكو". (2016). **المؤتمر العالمي لرصد التعليم للجميع2000– 2015**. الإنجازات والتحديات. مكتبة الكونغرس.
- نزيهة، مقيدش. (2010). **أهمية أسلوب المعاينة في الدراسات الإحصائية**، الجزائر. جامعة سطيف.
- الوهيبي، فهد. (2015). **المشكلات الإدارية التي تواجه مديري المدارس**، دسوق، مصر. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- **References In Arabic:**

- Babten,wajdi.(2013). **darja tamken madares fy mka mkrma kma yraha mshrefen** w mualemen, majster m edara trbawea,tarbea, jamea om kura.

-Zamli,mhmd. (2015). **tamken edari lda mdere madares fi gaza**,malster, tarbea,jamea eslamea,gaza.

SHber,mhmd. (2020). **tswr mktrh ttwer tamken fy jwda** mdares gaza, dktora, jamea qran w -**shamela,**drasa nwab mderi tasel olom, swdan.

-Shalan, mdawi. (2016). **alet tamken joda fi ada jamea amera nora** , sudea (10), mhrm.

-Tani, hasn. (2013). **tamken edari mdri mdares dmam** , sudi.

-Abas,shabrawi. (2016). **tamken edari lrfh kfa mdares masr**, majli trbe ,jamea bor saed,20, yoneo.

-Otabi, glba. (2017). **wake tmken edari lmderat thanwea**, read, majster, trbea, azhr, 173, jze thani, nesan.

-Afana, hsn. (2013). **tmken edari,fi gaza**, majster, azahr, gza.

-Atea, hsen. (2005). **tmken amlen, thsen w ttwer**,mnzma tnmea edarea,kahera.

-Fadel,mhmd. (2010). **tmken lda mderi mdares tatbek joda shamela**, shmal ordan mn wjht nzar molmen, dktora, yarmok, ordon.

-KElni,ahmad. (2018). **tmken edari lda mozfi khdma fy flsten**, .(IIAS)wrka amal, motamar doli

-Unsko. (2016). **mtmr rsd taleem 2000- 2015**, kongrs.

-Wahebi, fhd. (2018). **mshklat edare twajh edare** , dswq, msr, dar elm ltwzee.

مراجع أجنبية:

-Arora, rita. (2014). **level in special refrence to NTPC employee at managri**, journal of multidisciplinary research.

-Dewettinck, Koen, Singh, Jagdip & Buyens, Dirk. (2013). **Psychological Empowerment in The Workplace**: Reviewing The Empowerment Effect on Critical Work Outcomes, Vlerick Leuven Management School, Gent.

-Pickrell.W.O, Elwen G.and SmithP.E.(2015).**Shared Decision-management**. Epilepsy Bahavir,(47)260-277.

-Weshah,H.(2012). **the perception of empowerment and delegation of authority by teacherders in Australian and Jordanian schools**, school, acom partive Australian pean , journalThe perception of Empowermentand and Jordanian - . ،study,European Journal of social science

-Yuki, G.(2013). **leadership in rganization** , eighth, londn,pearson.

ملحق رقم (1)

زميلي ، زميلتي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .....وبعد....

تتشرف الباحثة بأن تضع بين أيديكم استبانة بغرض التعرف إلى وجهة نظركم في التمكين الإداري في التعليم الأساسي ويرجى التكرم بالإجابة وذلك بوضع إشارة صح أمام العبارة في الخانة التي ترونها معبرة عن رأيكم.

المعلومات الموجودة تستخدم لأغراض البحث العلمي حصراً الوظيفة: مدير ....موجه....

المؤهل العلمي جامعة دبلوم ماجستير دكتوراه

سنوات الخدمة التربوية: أقل من 15سنوات بين 15 و20 سنة فوق 20 سنة (فقط للمديرين)

العبارة	أوافق	أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق أبدا	محايد
البعد الأول: تفويض السلطة					
1-تفوض سلطات كافية لمديري المدارس بموجب أنظمة وزارة التربية.					
2-تتناسب الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس مع طبيعة مهامهم.					
3- يمتلك مديري المدارس الحرية في اختيار الحلول.					
4-يتحمل المديرين مسؤولية العمل الذي يقومون به بناء على تفويض السلطات لهم.					
5-تتغير صلاحيات المديرين حسب حاجات المدرسة.					

6-يتخذ المديرين الكثير من القرارات دون الرجوع إلى مديرية التربية.					
البعد الثاني: الاتصال					
1-تتوفر للمديرين وسائل اتصال فعالة لتبادل المعلومات.					
2-يحصل المديرين على المعلومات الكافية لإنجاز عملهم بكل يسر.					
3-يتواصل المديرين مع التربية حول ما يتعلق بشؤون المدرسة.					
4-يتوفر لدى المديرين أدلة توضح بدقة إجراءات العمل المدرسي.					
البعد الثالث: النمو المهني					
1-تعقد برامج مستمرة لتنمية المديرين مهنياً.					
2-تتناسب الدورات التدريبية المقدمة مع احتياجات العمل.					
3-تتوفر فرصاً كافية للمديرين للتطوير الذاتي.					
4-تسهم الدورات المهنية في رفع كفاءة أداء المديرين.					
5-يسهم التمكين الإداري في زيادة الالتزام الوظيفي لدى المرؤوسين.					
البعد الرابع: الحوافز					
1-تمنح جوائز التميز للمديرين على مستوى الوزارة.					
2- تقدم مديرية التربية الحوافز للمديرين.					
3-يتناسب الراتب يتقاضاه المديرين مع جهود العمل.					
4-يمنح المديرين علاوات مقابل حصولهن على مؤهلات علمية عالية.					
البعد الخامس: فرق العمل					

1–تشكل فرق العمل للمديرين بكفاءة.					
2– يتشارك المديرين فيما يوكل إليهم من مهام جماعية.					
3– تسهم فرق العمل في تحسين نوعية القرارات.					
4–تقدم فرق العمل حلولا مبتكرة للمشكلات التي تطرأ.					
5–تتبادل الإدارة مع المعلمين الخبرات والمعلومات.					
6– تتيح الإدارة الفرصة للمشاركة بمقترحات تؤثر في العمل.					
7–تتبنى الإدارة فلسفة العمل بروح الفريق.					
8–تسود الثقة بين المدير والمرؤوسين في العمل.					