مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 3

144 هـ - 2022 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
فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية (دراسة تجريبية على متعلمي الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة حمص)	سارة علي فندي	56-11
الذكاء العاطفي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى الممرضين العاملين بالمشافي العامة في مدينة حمص	د. أحمد حاج موسى د. داليا سويد ديانا الدرويش	100-57
الفروق في الذكاء الناجح لدى طلبة الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة البعث	د. أسماء محمد	130-101
درجة امتلاك الكفايات التعليميّة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين التربويين	نسرين عبد الرحمن رباب أسود ثناء غانم	160-131

فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية (دراسة تجريبية على متعلمي الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة حمص)

الباحثة : سارة علي فندي

قسم مناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة دمشق

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى متعلمي الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة حمص.

تكونت عينة الدراسة والتي تم اختيارها من نوع (العينة المقيدة) المقصودة من (141) متعلما ومتعلمة ، قسموا إلى مجموعتين تجريبية مؤلفة من(72) متعلما ومتعلمة وضابطة مؤلفة من (69) متعلما ومتعلمة .

وقد استخدم البحث الأدوات التالية :

1- برنامج تعليمي مصمم وفق نموذج هيلدا تابا.

2- اختبار تحصيلي من إعداد الباحثة .

وتوصل البحث إلى النتائج التالية : فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المتعلمين المفاهيم الاجتماعية ،بالنسبة للاختبار التحصيلي ككل ، ووفق كل مستوى من مستوياته المعرفية لصالح المجموعة التجريبية .

كلمات مفتاحية : فاعلية – نموذج – هيلدا تابا – الاستقراء– المفاهيم

The effectiveness of Hilda Tab's inductive model in acquiring social concepts in social studies.

Summary in English

The main purpose of this research is figure out the effectiveness of the inquiry Method of Hilda Tab of Fourth – Grade Students' Acquisition of social concepts and their modified development of these concepts with comparison to the traditional method.

The study sample (intended sample) consisted of 141 learners who were divided into two groups, experimental (72) and control (69).

The search used the following tools:

Tutorial designed according to Hilda Tab mode.

An achievement test designed by the researcher.

The research reached the following results:

The effectiveness of Hilda Tab's inductive model in the social concepts in relation to the learners, acquisition of summative test as a whole and at each of its cognitive levels.

Keywords : Effectiveness , Hilda Tab ,induction, concepts

أولا: الإطار المنهجي للبحث

المقدمة : في عصرنا هذا عصر التقدم العلمي والتكنولوجي ، عصر الانفجار المعرفي الهائل ، كثرت التحديات التي تواجه عملية التربية والتعليم ،وازدادت شكاوى أولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس والموجهين التربويين من ضعف المستوى التحصيلي للمتعلمين، ومن قلة تطبيق ما يتعلمه هؤلاء المتعلمون في مدارسهم في حياتهم العملية ، أي ضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع ، وهذا ما أيدته كل من دراسة (قاسم ،2009) ودراسة (العاتكي ،2009) .

ونتيجة التحديات السابقة ارتفعت الأصوات التي تنادي بتطوير نماذج واستراتيجيات وطرائق التدريس . ولذلك عقدت العديد من المؤتمرات التربوية والعلمية التي دعت إلى تطوير المناهج وطرائق تدريسها وتمكين المتعلم من هذه الطرائق وبالتالي تنمية قدرته على التفكير.

وتعد مادة الدراسات الاجتماعية من المواد الرئيسة والمهمة نظرا لكونها تهتم بالطفل وعلاقته مع أسرته ومدرسته ومجتمعه الكبير.و تؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم مادة الدراسات الاجتماعية ، على أن لهذه المادة دورا كبيرا في تنمية التفكير لدى المتعلمين عن طريق مشاركتهم الفاعلة في التوصل إلى مفاهيمها بأنفسهم ،من خلال قيامهم بجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتركيبها ومقارنتها وتفسيرها.

ولما كان الاهتمام في العقود الأخيرة قد تركز على تعلم المفاهيم فقد اتجه المربون في المؤسسات التربوية إلى توجيه العملية التعليمية التعليمة لتتوافق مع السياسة التعليمية الجديدة التي تؤكد على ضرورة تعلم المفاهيم في مختلف المواد الدراسية .

وقد أكد كل من (الغزالي ،2003، 275) و (الشقيرات وزعبي، 2003،57) أن المفاهيم الاجتماعية تشكل إحدى القواعد الأساسية للسلوك المعرفي كالمبادئ والتفكير وحل المشكلات . ويعد تعلم المفهوم أحد أجزاء المعرفة وأحد الأهداف التربوية في جميع مستويات التعلم . ويؤكد العلماء والباحثون أن مساعدة المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية على تعلم المفاهيم الاجتماعية بطريقة فعالة هي غاية أساسية من غايات التعليم المدرسي.

ونظرا لأهمية المفهوم فقد قامت عدة محاولات لوضع نظرية في التعليم المفهومي تقوم على أسس وافتراضات معينة قابلة للتطبيق داخل غرفة الصف ومن هذه المحاولات بناء نماذج وطرائق تدريس تسهل تعلم المفهوم كنموذج برونر ونموذج جانييه ونموذج كلوزماير ونموذج هيلدا تابا وغيرهم(العتوم وآخرون،2005،76). وتكمن أهمية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في إثارة التفكير وحصر الذهن ويركز على تطوير المهارات العملية بإشراك الطلبة في الموقف التعليمي للوصول إلى التعميمات والتوضيحات والتنبؤات كما انه يقوم وبشكل أساسي على مهارات الملاحظة والاستدلال للوصول إلى بلورة التعميمات بناء على كل ما تقدم وبعد اطلاع الباحثة على مجموعة من البحوث والدراسات التي أولت موضوع اكتساب المفاهيم الاجتماعية باستخدام نماذج التعلم التي وضعها بياجيه ، ميرل ، برونر ، هيلدا تابا ، وجدت الباحثة ضرورة القيام بدراسة تتناول نموذج هيلدا تابا في اكتساب المفاهيم الاجتماعية للوقوف على مدى فاعلية هذا النموذج في اكتساب المفاهيم الاجتماعية .

1- 1- مشكلة البحث: بما أن ميدان الدراسات الاجتماعية من الميادين المهمة التي تعمل على إيجاد المتعلم القادر على حل مشكلاته بطريقة عقلانية وعلى اتخاذ القرارات المبنية على الأدلة العلمية والذي يحرص على التكيف السوي مع محيطه مما يؤدي إلى تحقق التعلم الفعال ، فإن نموذج هيلدا تابا من أهم النماذج التي قد يؤدي استخدامها إلى حدوث هذا التعلم الفعال ، حيث أنه أسلوب يستخدم لترتيب المفاهيم التي تتصل بموضوع معين وتنظيمها وإبراز العلاقات بينها ومن ثم فإنها تتيح الفرصة للمتعلم لربط المفاهيم المتصلة بموضوع معين أو مجال من المجالات المعرفية بحيث يبدو كبنية متماسكة .

وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات التي فاعلية بعض الطرائق التدريسية في تنمية المفاهيم الاجتماعية وتعلمها تعلما فعالا ومنها دراسة العنبكي (2002) ودراسة شيبان (2009) ودراسة العاتكي (2009) ودراسة قاسم (2009) ، أن هناك تدنيا في مستوى اكتساب المفاهيم الاجتماعية ناتج عن استخدام طرائق تدريس تقليدية قائمة على التلقين من قبل المعلم والتلقي من قبل المتعلم .وما أكد

ايضا وجود هذا التدني نتائج دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة خلال(شهري تشرين الأول والثاني من عام 2021) في أربع مدارس من مدارس التعليم الأساسي في محافظة حمص (اختيرت عشوائيا وبمعدل شعبة واحدة في كل مدرسة) وهذه المدارس هي (مدرسة الشهيد حسن عيد ، ومدرسة الشهيد علي سعود ، ومدرسة الشهيد خضر بلال ، ومدرسة الشهيد نيروز خليل) ، حيث تم تطبيق اختبار تحصيلي مؤلف من (15) سؤالا يتناول المعارف المتعلقة ببعض المفاهيم الاجتماعية التي درسها تلاميذ الصف الرابع سابقا . وبعد تصحيح أوراق الاختبار لعينة التلاميذ الذين بلغ عددهم (120)تلميذا وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي تأكدت الباحثة من وجود ضعف في مستوى اكتساب التلاميذ المفاهيم الاجتماعية تأكدت الباحثة من وجود ضعف في مستوى اكتساب التلامي المفاهيم الاجتماعية.وللتأكد من أسباب هذا الضعف ، وإن كان يعزى لطريقة التدريس أو لسبب آخر ، قامت الباحثة بإجراء هذا البحث ،

وبذلك تتمثل مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي :

مافاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي للمفاهيم الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية ؟

1-2- أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من النقاط التالية :

1- تقديم نموذج مصمم وفق نموذج هيلدا تابا ربما يكون بمثابة دليل للمعلم في تدريس المفاهيم المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية .

2- ربما يساعد في توعية القائمين على وضع مناهج مادة الدراسات الاجتماعية بإعادة تنظيم محتوى هذه المادة مما يسهل على المعلمين تدريس المفاهيم الاجتماعية وعلى المتعلمين اكتسابها وتعلمها.

3- يتوقع الوصول إلى نتائج والخروج بمقترحات من شأنها أن تساعد في عملية تطوير تعلم المفاهيم وتعليمها وزيادة الاهتمام بها لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

1-3- أهداف البحث : يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- قياس فاعلية نموذج هيلدا تابا في اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي المفاهيم الاجتماعية مقارنة بالطرائق التقليدية، وفق نسبة الكسب المعدل بالنسبة للاختبار ككل وفي كل مستوى من المستويات المعرفية

2- قياس فاعلية نموذج هيلدا تابا في اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي المفاهيم الاجتماعية مقارنة بالطرائق التقليدية، وفق مستوى الإتقان بالنسبة للاختبار ككل وفي كل مستوى من المستويات المعرفية.

3- قياس فاعلية نموذج هيلدا تابا في اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي المفاهيم الاجتماعية مقارنة بالطرائق التقليدية، وفق مستوى الاحتفاظ بالنسبة للاختبار ككل وفي كل مستوى من المستويات المعرفية.

4- تقديم مقترحات من شأنها أن تساعد في تطوير التدريس باستخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي.

1-4- أسئلة البحث: يجيب البحث عن السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي للمفاهيم الاجتماعية مقارنة بالطريقة التقليدية بالنسبة للاختبار ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1- ما المفاهيم الاجتماعية المتضمنة في دروس كتاب مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي؟

2- ما فاعلية استخدام نموذج هيلدا تابا في اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي المفاهيم الاجتماعية الموجودة في محتوى الدروس المختارة وتنمية التحصيل المعرفي لمادة الدراسات الاجتماعية مقارنة بالطرائق التقليدية

المستخدمة وفقاً لنسبة الكسب المعدل بالنسبة للاختبار ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية؟

3- ما فاعلية استخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محتوى الدروس المختارة لمادة الدراسات الاجتماعية مقارنة بالطرائق التقليدية المستخدمة وفقاً لمستوى الإتقان بالنسبة للاختبار التحصيلي ككل؟

4- ما فاعلية استخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محتوى الدروس المختارة لمادة الدراسات الاجتماعية مقارنة بالطرائق التقليدية المستخدمة وفقاً لمستوى الاحتفاظ (بالنسبة للاختبار ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية؟

5- ما المقترحات التي يوصى بها لتطوير التدريس باستخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي ؟

1-3- فرضيات البحث :

سيتم اختبار الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة (0.05) :

الفرضية الأولى :

لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل القبلي .

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامبذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

1-4- حدود البحث :

الحد الموضوعي: مفاهيم مادة الدرسات الاجتماعية

الحدود المكانية : مدارس التعليم الأساسي في محافظة حمص .

الحدود البشرية : تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

الحد الزماني : الفصل الأول للعام الدراسي 2020 / 2021.

1-5- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية :

1- :الفاعلية :The Effectiveness: ويقصد بها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة في عامل أو بعض العوامل التابعة (شحاتة وآخرون،2003، 230).

وعرفت أيضا بأنها المستوى الذي يبن مدى تحقق أهداف النظام التعليمي بنجاح(القلا وناصر ،2005، 167) .وقد عد نموذج هيلدا تابا في البحث الحالي فعالا في تحقيق هدفه في اكتساب متعلمي الصف الرابع الأساسي للمفاهيم الاجتماعية ، عندما يحصل 70%منهم في المجموعة التجريبية على 70% من درجات الاختبار التحصيلي بالنسبة للاختبار ككل ، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية الستة لتصنيف " بلوم" (التذكر، الفهم ، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) والتي أعد الاختبار وفقها.

2- المفهوم الاجتماعيThe social Concept: مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة التي تم تجميعها معا على أساس من الخصائص المشتركة

والتي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين (هجرس ،2000، 58) .وتعرفه الباحثة إجرائيا : اسم أو رمز يشير إلى مجموعة المثيرات التي تتجمع وفق خصائص مشتركة وعلاقات قائمة فيما بينها لتؤدي إلى فهم الظاهرة الاجتماعية .

3- **الدراسات الاجتماعية** : عرفت في وثيقة المعايير الوطنية بأنها: برنامج دراسي تكاملي يجمع فروع المعرفة في العلوم الاجتماعية في وحدات دراسية يكتسب المتعلمون من خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم ، مشتقة من التاريخ، الجغرافية، الاقتصاد، علم الاجتماع، علم السياسة ، علم النفس ، والفلسفة بشكل مندمج في الصفوف من(1-9) (الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي)، ومتداخل في الصفوف (5-9) (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي)، ومترابط في التليم الثانوي (10-12). (وزارة التربية (أ)،3،2006).

4- **اكتساب المفهوم Acquisition Of The Concept:**

تعرف بأنها : محاولة المتعلم اكتشاف خصائص المفهوم والعمل على تعريفه بعد تقديم بعض المؤشرات الكافية من قبل المعلم . .(العاتكي ،2009 ، 67). وتحدد الباحثة مدى اكتساب المتعلم لمفهوم معين بقدرته على أداء المهمات السبع الآتية :

- تقديم أمثلة منتمية للمفهوم .
- التمييز بين الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم.
- تطبيق المفهوم في مواقف جديدة.
- استخلاص السمات الأساسية للمفهوم.
- اقتراح تعريف للمفهوم.
- إبداء الرأي حول أمر ما متعلق بالمفهوم.
- إدراك علاقة المفهوم بغيره من المفاهيم الأخرى.

5- **نموذج هيلدا تابا الاستقرائي : وتعرفه الباحثة إجرائيا** :بأنه عبارة عن مجموعة من المراحل المتسلسلة التي تتبع في إكساب التلاميذ المفاهيم الاجتماعية ،

ويتكون من ثلاث مراحل هي: مرحلة جمع المعلومات ، مرحلة تفسير المعلومات، مرحلة تطبيق المبادئ، ويعتمد النموذج في مراحله السابقة على الاستقراء في الوصول إلى النتائج وتطبيقها.

ثانيا : الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

2-1- الدراسات العربية :

2-1-1- دراسة العاتكي (2009):بعنوان :" فاعلية الطريقة الاستقصائية في اكتساب التلاميذ المفاهيم الاجتماعية.

دراسة ميدانية في مدارس محافظة دمشق"

هدف الدراسة إلى : تحديد المفاهيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الاجتماعية للصف الرابع الأساسي .وتصميم خطة صفية وفق خطوات الطريقة الاستقصائية المقترحة بما يحقق هدف اكتساب التلاميذ للمفاهيم الاجتماعية التي سبق تحديدها و قياس فاعلية الطريقة الاستقصائية في اكتساب التلاميذ للمفاهيم الاجتماعية.بالإضافة إلى تعرف الصعوبات التي ستواجه استخدام الطريقة الاستقصائية في اكتساب تلاميذ الصف الرابع للمفاهيم الاجتماعية واقتراح بعض الحلول الملائمة.

شملت عينة الدراسة:(187) تلميذ وتلميذة في الصف الرابع الأساسي في اللاذقية تم تقسيمهم إلى(91) تجريبية و(96)ضابطة.

تمثلت أدوات الدراسة: ب : برنامج تعليمي مصمم وفق الطريقة الاستقصائية .واختبار تحصيلي (قبلي / بعدي مباشر / بعدي مؤجل) و بطاقة ملاحظة.

أشارت النتائج إلى :فاعلية الطريقة الاستقصائية في إكساب التلاميذ المفاهيم الاجتماعية وفاعليتها في احتفاظ التلامذة بالمعلومات التي اكتسبوها عن المفاهيم الاجتماعية.وأثبتت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في تعلم المفاهيم الاجتماعية بالطريقة الاستقصائية مقارنة بالتقليدية وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب متغير الإقامة.

2-1-2- دراسة الركابي (2014) بعنوان أثر انموذج هيلدا تابا المحوسب في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الادبي.

- هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر انموذج هيلدا تابا المحوسب في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مدينة بابل
- اقتصرت عينة الدراسة على طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية النهارية الرسمية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي 2013- 2014.وشملت (56) طالبة قسموا على مجموعتين (27) ضابطة و (29) تجريبية.
- تمثلت أدوات الدراسة باختبار تحصيلي قبلي وبعدي
- وأظهرت النتائج ما يأتي:

1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال اثر انموذج هيلدا تابا المحوسب على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية.

2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال اثر انموذج هيلدا تابا المحوسب على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في استبقاء المفاهيم التاريخية.

2-2- الدراسات الأجنبية :

2-2-1- دراسة روسي(2007) : بعنوان :

"**Integrating geography into the teaching of U.S. history**

تناولت هذه الدراسة :تدريس التاريخ الأمريكي من خلال تكامله مع الجغرافية، وقد هدفت الدراسة إلى قياس أثر الأسلوب التكاملي في تنمية بعض المفاهيم التاريخية والجغرافية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل محتوى الوحدة المقترحة وتحديد المفاهيم التاريخية والجغرافية التي تضمنتها، والمنهج التجريبي في تجريب الوحدة المقترحة بالأسلوب التكاملي. وقد شملت عينة البحث طلاب الصف الأول المتوسط موزعين في صفين، الأول مجموعة تجريبية والثاني مجموعة ضابطة، وقد تضمنت الدراسة الخطوات الآتية:

1- إعداد قائمة تضمنت ستة أسئلة حول المفاهيم الجغرافية والتاريخية التي يمكن من خلالها تحقيق التكامل بين هذين التخصصين.

2- -تطبيق الوحدة وقياس أثرها في تنمية المفاهيم التاريخية والجغرافية.

وكان من أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم التاريخية والجغرافية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

2-2-2- **دراسة ليرت ، دي شي و فانكان (David Leart, Joop (2007 Van der Schee, Leon) (Vankan,) بعنوان:**

New strategies for learning geography: a tool for teacher Professional development in Netherlands.

استراتيجيات جديدة لتعلم الجغرافيا : دليل للتطوير المهني للمدرسين في هولندا.

- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى

1- معرفة مدى استخدام مدرسي الجغرافيا الهولنديون بعد خضوعهم لدورة تدريبية حول (استراتيجيات مهارات التفكير في الجغرافية) لهذه الاستراتيجيات في صفوفهم بعد التدريب.

2- ماهو تأثير هذه الاستراتيجيات على أرائهم حول إمكانية استخدامها ، ومعتقداتهم حول تعلم الطلاب وتعليمهم؟

- عينة الدراسة: شملت الدراسة عينة مكونة من 500 مدرس جغرافية في هولندا شاركو في جلسات التدريب خلال العمل مابين عام(2002- 2004)، ثم اختير 90 مدرس عشوائياً، وأرسلت لهم استمارات بالبريد للتساؤل إذا ما قاموا فعلياً باستخدام الاستراتيجيات في دروس الجغرافيا.
- منهج الدراسي : استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة.
- أدوات الدراسة: استمارة حول استخدام المعلمين لاستراتيجيات مهارات التفكير في الجغرافيا .

- نتائج الدراسة:

1- أظهرت استراتيجيات التفكير في الجغرافيا تأثيراً كبيراً على عناصر عدة من نموذج التطور المهني للمدرسين وإيجاد استجابات من التلاميذ وجعل المدّرسين أكثر استجابة واندفاعاً لتطوير المعرفة بالاستراتيجيات التعليمية السابقة وأيضاً تغيرت معتقداتهم عن كيفية تدريس الجغرافيا نحو الأفضل.

2- رأى 48% من المدّرسين أن هذه الاستراتيجيات تتحدى التفكير لدى التلاميذ أكثر من الاستراتيجيات الأخرى.

3- رأى 52% من المدّرسين أن استخدام استراتيجيات التفكير في الجغرافيا يحفز التلاميذ للتعلم.

ثالثا : التعقيب على الدراسات السابقة :

أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التعليم باستخدام نماذج التدريس المختلفة مقارنة بالتقليدية.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت المفاهيم الاجتماعية ككل واقتصرت على نموذج هيلدا تابا الاستقرائي فقط ، لذا تم إعداد برنامج تعليمي وفق نموذج هيلدا تابا الاستقرائي لاكتساب مفاهيم اجتماعية تم تحديدها وتنظيم عناصرها من

دون إغفال أي نصر من عناصرها ، كما تم إعداد اختبار تحصيلي وفق مستويات " بلوم "(التذكر–الفهم– التطبيق–التحليل– التركيب التقويم) وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة .كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختيارها الصف الرابع الأساسي عينة طبقت عليها التجربة. وتمثلت البيئة التي طبقت فيها التجربة بمحافظة حمص كنموذج للمجتمع السوري.

ثالثا: الإطار النظري :

3-1- العلاقة المتبادلة بين محتوى الدراسات الاجتماعية وتنمية التفكير الاستقرائي :

يقدم مضمون مادة الدراسات الاجتماعية (بمجالاتها المختلفة) سياقا تعليميا مثاليا لإكساب المتعلمين القدرة على التفكير الاستقرائي وذلك من خلال :

1- جعل المتعلمين يمرون في مدى واسع من الخبرات الحياتية وذلك من خلال فحص المشكلات الإنسانية في الماضي والحاضر والبحث عن حلول لها.

2- مواجهة مشاكل جديدة لم يتوقعها المتعلم ، فتعرف المشكلات التاريخية والمشكلات الحياتية المعاصرة لا يجعل المتعلمين قادرين على فهم ما يحيط بهم من مشاكل وظاهرات متغيرة فحسب ،بل يجعلهم قادرين على أن يدركوا اتجاهات الماضي وعلاقتها بالحاضر والمستقبل .(اللقاني،1990 ،215). فالمتعلم يمارس مهارات التفكير واستراتيجياته عن طريق معالجة المعلومات المتضمنة في مادة الدراسة أو الخبرات المدرسية أو خبرات المتعلمين الشخصية.

لذتا تم تطوير ما يسمى بأسلوب بنية المعرفة وتنظيمها على يد (برونر، 1960)، ويدعو هذا الأسلوب إلى الاهتمام بالمفاهيم والمبادئ واعتبارها عناصر مهمة قادرة على تزويد المتعلمين بالمعلومات ، ويمكن توظيفها في اكتشاف معلومات جديدة .انطلاقا مما سبق يجب أن يسعى معلم الدراسات الاجتماعية إلى تعليم المتعلمين كيفية التفكير الاستقرائي ، ولتحقيق ذلك لا بد من ان يعرف العناصر الأساسية لمحتوى الدراسات الاجتماعية أو ما أطلق عليه البنى المعرفية .ذلك أن البنى المعرفية لمحتوى التربية الاجتماعية تتكون من الحقائق المفردة والمفاهيم والقيم والمهارات .

واعتبارا لهدف البحث المتمثل في تعرف فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المتعلمين المفاهيم الاجتماعية ، وسوف تكتفي الباحثة بمعالجة(المفاهيم الاجتماعية) باعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر محتوى الدراسات الاجتماعية .

3-2- المفاهيم الاجتماعية ونموذج هيلدا تابا الاستقرائي:

3-2-1- معنى المفهوم الاجتماعي:

فيما يتعلق بالمفاهيم الاجتماعية فقد تنوعت تعريفاتها من مفاهيم تاريخية ومفاهيم جغرافية ، ولكنها لا تخرج عن الإطار العام لتعريف المفهوم .

ويحتوي المفهوم الاجتماعي على عناصر أساسية ، وهي :

1- اسم المفهومConcept Name : وهو الاسم أو الكلمة التي تعبر عن المفهوم ، وتدل عليه.

2- أمثلة منتميةُ Examples: وهي أمثلة تنطبق على المفهوم وتشير إليه ، فيمكن أن يذكر المتعلم أمثلة لمفهوم (الجبل) مثلا من خلال ذكر أسماء بعض الجبال.

3- أمثلة غير منتمية Non Examples: ويقصد بها الأمثلة التي لا تنطبق على المفهوم المستهدف، فمثلا تعد أسماء (شجرة ، شارع ، سيارة)أمثلة غير منتمية لمفهوم (البحر).

4- السمات الجوهرية Criteria Attributes : وهي الصفات أو العناصر لهامة للمفهوم التي تمكننا من إعطاء أمثلة إيجابية عليه ،فمن السمات الجوهرية لمفهوم البحر مثلا وجود (أسماك ، أصداف ، أمواج ، أعماق ،.....)

5- تعريف المفهوم Concept Definition : ويقصد به الجملة التقريرية التي تصف أو تحدد السمات الجوهرية للمفهوم ،فعلى سبيل المثال نقول إن التجارة هي : تبادل السلع والمنتجات بين المناطق المنتجة والمناطق المستهلكة .(فرحان وآخرون ،،1999-501-52).

وبناء على ما سبق تعرف الباحثة المفهوم الاجتماعي بأنه : اسم أو رمز يشير إلى مجموعة المثيرات التي تتجمع وفق خصائص مشتركة وعلاقات قائمة فيما بينها لتؤدي إلى فهم الظاهرة الاجتماعية .

نموذج هيلدا تابا الاستقرائي

3-3-1- **التعريف بالاستقراء ونموذج هيلدا تابا:** يمارس العقل البشري نوعا من الاستدلال يسمى بالاستقراء، والاستقراء هو : تتبع الجزئيات بغية الوصول إلى حكم عام ينسحب على كل الجزئيات .وأهم ما يمتاز به أنه استدلال صاعد نبتدئ فيه من الجزئيات وننتقل إلى الأحكام الكلية، كما أنه يعتمد على ما يجري من حوادث وما بين الأشياء من روابط .ولذلك يعد الاستقراء المنهج العلمي الصحيح الذي يتبعه العماء للوصول إلى نتائجهم وقوانينهم . ونموذج هيلدا تابا يعد واحدا من ضمن استراتيجيات عديدة تستهدف تنمية القدرة على الاستقراء وتؤهل المتعلمين للتعامل مع مختلف المواقف وحل المشكلات والتوصل الى هذه الحلول وقياسها وتقويمها. وتعتمد في ذلك على مجمعة من الخطوات هي :التهيئة والتجميع والتنبؤ والتوضيح والتسمية والتعميم. وسوف يتم عرضها بالتفصيل فيما بعد.

3-3-2 - خطوات نموذج هيلدا تابا الاستقرائي:(عملية اكتساب المفهوم وفق نموذج هيلدا تابا الاستقرائي):ترى هيلدا تابا Hilda taba أن الاستقراء وفق نموذج هيلدا تابا يتم عبر ثلاث خطوات أساسية :

1- خطوة تشكيل المفهوم .

2- خطوة تفسير المعلومات .

3- خطوة تطبيق المبادئ وتعميمها.

ويمكن أن نلخص هذه الخطوات على النحو التالي :

أ . المرحلة الأولى : وتشمل استيعاب المفهوم ويتم من خلال :

1 . التعداد ووضع الأشياء في قوائم .

2 . التصنيف ووضع الأشياء في مجموعات ذات صفات مشتركة .

3 . تسمية المجموعات .

ب . المرحلة الثانية : وتشمل تفسير المعلومات وتتم من خلال :

1 . تحديد العلاقات الرئيسة.

2 . اكتشاف العلاقات الخفية .

3 . الوصول إلى استدلالات وتعليمات .

جـ . المرحلة الثالثة : تطبيق المبادئ: وتتم من خلال :

1 . التنبؤ بالنتائج ووضع الفرضيات .

2 . شرح التنبؤات ودعم الفرضيات .

3 . التأكد من التنبؤات والفرضيات .

3-3-3- إيجابيات استخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية:

لنموذج هيلدا تابا الاستقرائي العديد من الإيجابيات تسهم في تحقيق أغراض التربية الحديثة بفعالية ، وتتلخص هذه الإيجابيات في ما يلي :

1- نقل مركز الاهتمام في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم وذلك بتهيئة الفرص لجعل المتعلم منتجا للمعرفة وليس مستهلكا لها وبذلك يتحقق مبدأ إيجابية المتعلم.

2- ينمي قدرات المتعلم الابتكارية ، لأنه يركز على إثارة الأسئلة المفتوحة التي تتطلب أكثر من إجابة صحيحة.

3- يهتم بتنمية المهارات الفكرية والعمليات العقلية لدى المتعلم .

4- ينمي التفكير العلمي لدى المتعلمين ، حيث يتطلب مواقف مشكلة تستلزم استخدام طرق العلم وعملياته في البحث والتفكير.

5- ينمي عند المتعلمين عمليات (مهارات) الاستقراء والاستفسار العلمي كما في الملاحظة والقياس والتصنيف والتفسير.

6- يؤكد استمرارية التعلم الذاتي ودافعية المتعلم نحو التعلم .

7- يهتم ببناء الفرد من حيث ثقته واعتماده على النفس وشعوره بالإنجاز وزيادة مستوى طموحه وتطوير مواهبه.

8- ينمي مفهوم الذات ويزيد من مستوى التوقعات لدى المتعلم ، من حيث مدى استطاعته لتحقيق المهمات التعلمية التي يكلف بها وينمي قدرات التخطيط والتنظيم وتحمل المسؤولية.

9- يزيد من نشاط المتعلم وحماسه نحو عمليتي التعلم والتعليم .

10- يكسب المتعلمين اتجاهات علمية مرغوبة .

11- ينقل المتعلمين في تعلمهم من التعزيز الخارجي إلى التعزيز الداخلي ومن مرحلة التوجيه الخارجي إلى مرحلة الدفع الداخلي.

12- يجعل المتعلمين قادرين على تنظيم المعلومات وتوظيفها. (علي ، 2000، 304).

يتضح مما سبق أن المتعلم في نموذج هيلدا تابا الاستقرائي هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ، فهو يواجه بأنشطة ومشكلات متنوعة تثير عقله وتتحدى تفكيره مما يزيد من فعاليته ومشاركته الإيجابية .

رابعا : إجراءات البحث :

4-1- متغيرات البحث : وتضم :

4-1-1- المتغيرات المستقلة : وتشمل :

- ❖ طريقة هيلدا تابا .

4-1-2- المتغيرات التابعة :

- ❖ المفاهيم الاجتماعية.

4-2- منهج البحث : تطلب البحث الحالي استخدام المنهجين الآتيين:

أولاً: المنهج الوصفي التحليلي: يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً.

ثانياً- المنهج التجريبي: تتطلب طبيعة البحث وتحقيق أهدافه استخدام المنهج التجريبي حيث أن طريقة التجربة الميدانية تتيح الفرصة لدراسة الظاهرة في الميدان وتقترب من الواقع العملي إلى حد كبير.

ويهدف التصميم التجريبي في هذا البحث، لاختبار فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية

4-3- مجتمع البحث وعينته :

4-3-1- مجتمع البحث : تمثل مجتمع البحث الحالي بمتعلمي الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة حمص الرسمية والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرة التخطيط والإحصاء في محافظة حمص للعام الدراسي (2020-2021) وهو العام الذي طُبق فيه البحث (22622) متعلما ومتعلمة يتوزعون حالياً على(276) مدرسة رسمية (الدليل الإحصائي لمدارس محافظة حمص،2020، ص10- 23)

4-3-2- عينة البحث:

بلغ عدد أفراد عينة البحث النهائية (141) متعلما ومتعلمة، قسموا إلى مجموعتين (72) متعلما ومتعلمة للمجموعة التجريبية ، و(69) متعلما ومتعلمة للمجموعة الضابطة .حيث تم اختيار مدرستين بشكل مقصود من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وهما مدرسة الشهيد حسن عيد التابعة لمجمع القبو التربوي ، ومدرسة عيسى سلهب من مدارس محافظة حمص الرسمية، وبعد تحديد عدد الشعب والمتعلمين في كل مدرسة قامت الباحثة بسحب شعبتين بشكل عشوائي من كل مدرسة. وبعد سحب عينة الشعب من المدرستين قامت الباحثة بتقسيم الشعب المسحوبة في المدرستين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة على أن تتواجد في كل مدرسة شعبة تجريبية وشعبة ضابطة.

4-4- أدوات البحث : اشتمل على الأدوات التالية :

4-4-1- برنامج تعليمي تم إعداده وفق نموذج هيلدا تابا الاستقرائي بهدف اكتساب المتعلمين للمفاهيم الاجتماعية التي حددت بعد تحليل محتوى الكتاب .وتم إعداده وفق الخطوات التالية :

- اختيار المحتوى التعليمي .
- تحليل محتوى دروس (مجتمعي – بيئتي– وطني) من وحدتي (سورية والتاريخ ، الحياة في الجمهورية العربية السورية)
- اختيار المفاهيم التي سيتم تعلمها:
- تحديد الأهداف التعليمية .
- تصميم الخطة الصفية لتدريس كل مفهوم وفق نموذج هيلدا تابا الاستقرائي.
- التقويم البنائي والنهائي .
- : تصميم الوسائل التعليمية .
- تحكيم البرنامج التعليمي .

حيث عرض البرنامج بمكوناته كافة على مجموعة من المحكمين في كلية التربية من الأساتذة والمختصين ، ومديرية التربية من الموجهين المختصين في مادة الدراسات الاجتماعية ، والمدارس من المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي . وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات مثل (تعديل بعض الأهداف التعليمية لتصبح قابلة للقياس ، حذف بعض العبارات المكررة) وتم إجراء التعديلات اللازمة بما يتفق مع توصيات المحكمين .

4-4-2- اختبار تحصيلي (قبلي ، بعدي مباشر ، بعدي مؤجل) من تصميم الباحثة ، تم إعداده استنادا إلى خطوات نموذج هيلدا تابا بحيث أن قدرة المتعلمين على أداء هذه الخطوات يشير إلى اكتسابهم المفهوم قبل تنفيذ البرنامج وبعد الانتهاء من تنفيذه مباشرة ثم بعد مضي فترة زمنية معينة على ذلك .

وقد مر تصميم الاختبار التحصيلي بعدة خطوات مخُطَّطة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية ببناء وتصميم الاختبارات قبل أن تظهر الصورة النهائية له.أهم هذه الخطوات إعداد جدول مواصفات كالتالي :

جدول رقم (1) مواصفات الاختبار التحصيلي

المفاهيم الاجتماعية	عدد الصفحات	توزع بنود الاختبار على المستويات المعرفية							الأهداف السلوكية لكل مفهوم	الوزن النسبي للمفاهيم	الأهمية النسبية للمفاهيم	نسبة تمثيل البنود للأهداف
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع				
الريف	6	1	1	1	1	1	-	5	10	12.2	10.7	%50
المدينة	16	1	1	1	-	-	1	4	10	12.2	24.2	%40
البادية	6	1	1	1	1	-	1	5	10	12.2	10.7	%50
البدو	4	2	1	1	1	1	-	6	11	13.4	7.1	%55
السكان	6	1	2	1	-	1	-	5	10	12.2	10.7	%50
وسائل الاتصال	5	1	1	1	1	-	1	5	10	12.2	8.9	%50
وسائل النقل	6	1	1	1	1	1	1	6	12	14.6	10.7	%50
المدن التاريخية	7	1	1	-	1	-	1	4	9	11	12.5	%44
المجموع	56	9	9	7	6	4	5	40	82	%100	%100	%49
رقم البند الخاص بكل مستوى		-11-1 -13 -14 -16 -21 -22 -24 -26 10	-2 -3 -4 -5 17 - 18 - 19 - 23 - 30 -	-10-6 -12 -15 - 20 -25 -27 -29	-8-7 -9 -25 -28 -33	-32 -34 -39 -40	-31 -35 -36 -37 -38	**مجموع بنود الاختبار 40 بند**	**مجموع الأهداف السلوكية 82**			
نسبة تمثيل المستوى لبنود الاختبار		**%23**	**23 %**	**%18**	**%12**	**%12**	**%12**					

كما تم **دراسة صدق الاختبار التحصيلي وثباته** ليصبح أداة صالحة للبحث.

4-4-3- التجربة الاستطلاعية للبرنامج التعليمي والاختبار التحصيلي:

أجريت التجربة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة حمص ووقع الاختيار العشوائي على مدرسة الشهيد حسن عيد والشعبة الأولى من

الصف الرابع الأساسي، وقد سحبت عينة المتعلمين بشكل عشوائي و بلغ عدد أفرادها (32) متعلما ومتعلمة.

و سارت خطوات التجريب الاستطلاعي على الشكل التالي:

1- تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على العينة الاستطلاعية قبل البدء بتطبيق البرنامج التعليمي وذلك في الفترة (2020/10/20 - 21 / 2020/10 – 22 /10/ 2020)

2- البدء بتدريس البرنامج التعليمي تباعا وفق الخطة المصممة للتدريس وفق نموذج هيلدا تابا الاستقرائي ، وفي أثناء التدريس كانت الباحثة تدون الملاحظات التي تسترعي انتباهها من نقاط غامضة واستفسارات من قبل المتعلمين.

3- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المباشر على العينة الاستطلاعية بعد تنفيذ البرنامج، إيذانا بانتهاء التجريب ،وذلك في (2020/11/16-2020/11/1717 – 18 /2020/11).

3- حساب الزمن اللازم لتنفيذ الاختبار وذلك بتسجيل انتهاء أول تلميذ وآخر متعلم من الإجابة عن أسئلته.

وبناء على نتائج الدراسة الاستلاعية قامت الباحثة تم ضبط الزمن اللازم لتنفيذ كل خطة صفية مصممة لكل درس ب(45) دقيقة، •ثم قامت الباحثة بحل مشكلة زيادة عدد المتعلمين في الصف الواحد ، حيث قسمت المتعلمين إلى مجموعات عمل ، ونظمت جلوسهم وذلك بترتيب مقاعد الصف فجلست كل مجموعة في مقعدين متقابلين ليكون بعض التلاميذ بمواجهة بعض في أثناء العمل في المجموعات ، ثم قامت تعديل بعض الكلمات والعبارات التي وردت في الاختبار بسبب غموضها وصعوبة فهمها بالنسبة لمتعلمي الصف الرابع، وبعدها تم تحديد زمن تطبيق الاختبارو حساب معامل السهولة والصعوبة لكل بند من بنود الاختبار.و قامت بحساب معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي وذلك بهدف التعرف على قدرة كل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي

على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا،ثم تم دراسة صدق وثبات الاختبار ليصبح جاهزا للتطبيق بصورته النهائية .

خامسا : نتائج الدراسة وتفسيراتها:

أولا : نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى :لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات متعلمي المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل القبلي .

لاختبار الفرضية تم تطبيق اختبار(independent– test) للعينتين وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول رقم (2):

	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية	2.78	1.36	61	1.23	0.22	غ دال
الضابطة	3.22	1.49				

نلاحظ من الجدول (2) أن مستوى الدلالة (0.22)أكبر من (0.05)أي أنه لايوجد فرق بين

متوسطات درجات متعلمي المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات متعلمي المجموعة التجريبية

في اختبار التحصيل القبلي وبالتالي المجموعتين متكافئتين من حيث اكتساب المفاهيم في الوحدات المحددة.

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي ككل، وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

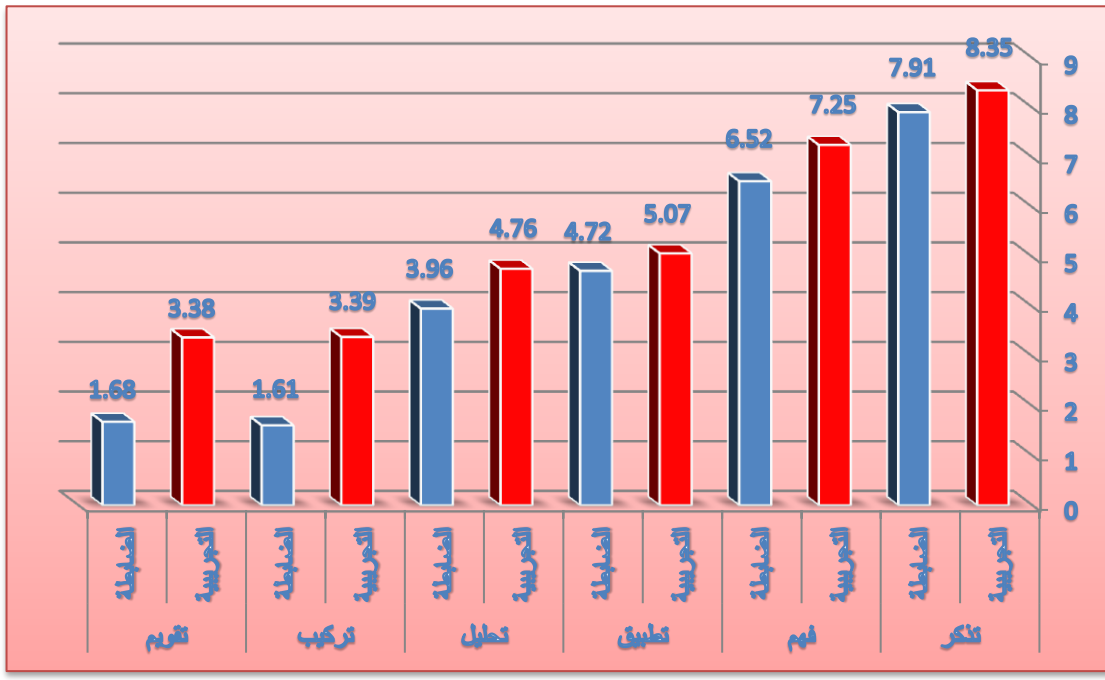
للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t–test) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق البعدي المباشر كما موضح في الجدول رقم (3)

الجدول (3) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية

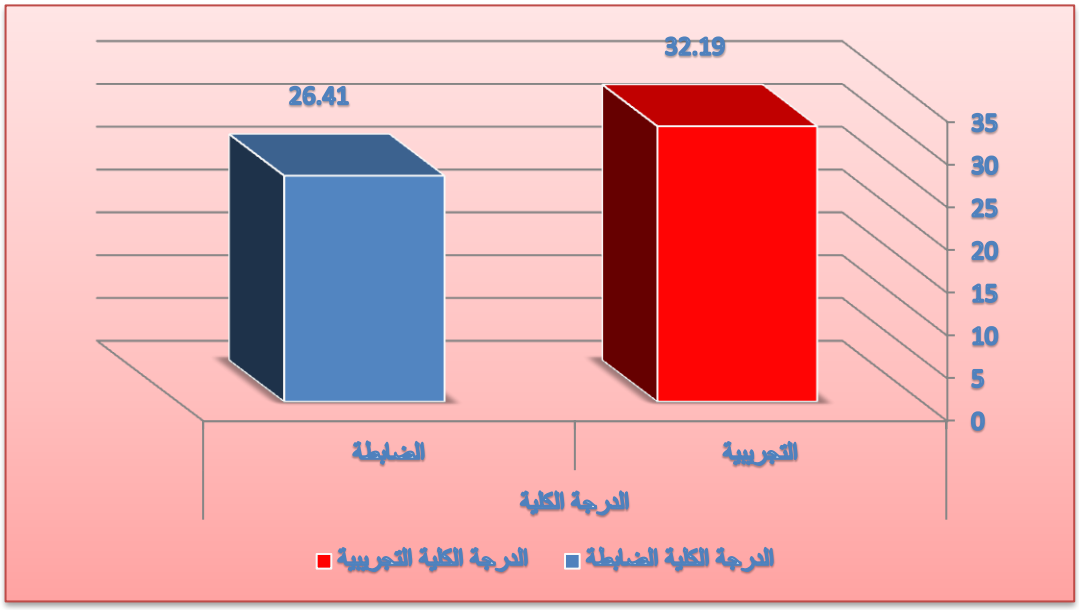
الاختبار التحصيلي	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	التجريبية	72	8.35	0.508	3.012	139	0.003	دال
	الضابطة	69	7.91	1.108				
فهم	التجريبية	72	7.25	1.172	4.020	139	0.000	دال
	الضابطة	69	6.52	0.964				
تطبيق	التجريبية	72	5.07	0.589	2.317	139	0.022	دال
	الضابطة	69	4.72	1.110				
تحليل	التجريبية	72	4.76	0.593	6.403	139	0.000	دال
	الضابطة	69	3.96	0.882				
تركيب	التجريبية	72	3.39	0.881	12.487	139	0.000	دال
	الضابطة	69	1.61	0.808				
تقويم	التجريبية	72	3.38	0.911	11.309	139	0.000	دال
	الضابطة	69	1.68	0.866				
الدرجة الكلية	التجريبية	72	32.19	3.075	10.65	139	0.000	دال
	الضابطة	69	26.41	3.735				

من خلال قراءة الجدول (3) يتبين أنَّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي وهو (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المتعلمين في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي ومستوياته المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك لأن متوسطات درجات أفرادها على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى كل مستوى من مستوياته المعرفية أكبر من متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار**

التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفيةلصالح المجموعة التجريبيةوالشكلان(1) و(2) يوضحان هذه الفروق.



الشكل(1) يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي المباشر



الشكل (2) يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي المباشر

يلاحظ من الشكلين (1) و(2) أنَّ هناك تفوقاً واضحاً لمتعلمي المجموعة التجريبية في تحصيلهم الدراسي لمادة الدراسات الاجتماعية على متعلمي المجموعة الضابطة، ويتبين ذلك من خلال تتبع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى مستوياته المعرفية في التطبيق البعدي المباشر. ويمكن تفسير هذه النتائج بأنَّ البرنامج التعليمي المعد وفق نموذج هيلدا تابا الاستقرائي أسهم في تفوق متعلمي المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة لأسباب عدة من أهمها أنه يتيح الفرصة للمتعلم للمشاركة الفعالة في عملية التعلم وهذا ما يظهر من خلال كل خطوة من خطوات النموذج ، على اعتبار أن إيجابية المتعلم وانشغاله بالأنشطة التعليمية ذهنيا وحسيا واجتماعيا له تأثير كبير على عملية اكتسابه للمعرفة .

من ناحية أخرى يسهم نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في بناء ثقة الفرد بنفسه وشعوره بالإنجاز في أثناء قيامه بالنشاطات التي تضمنها مما يساعد على زيادة مستوى تحصيله.

الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية.

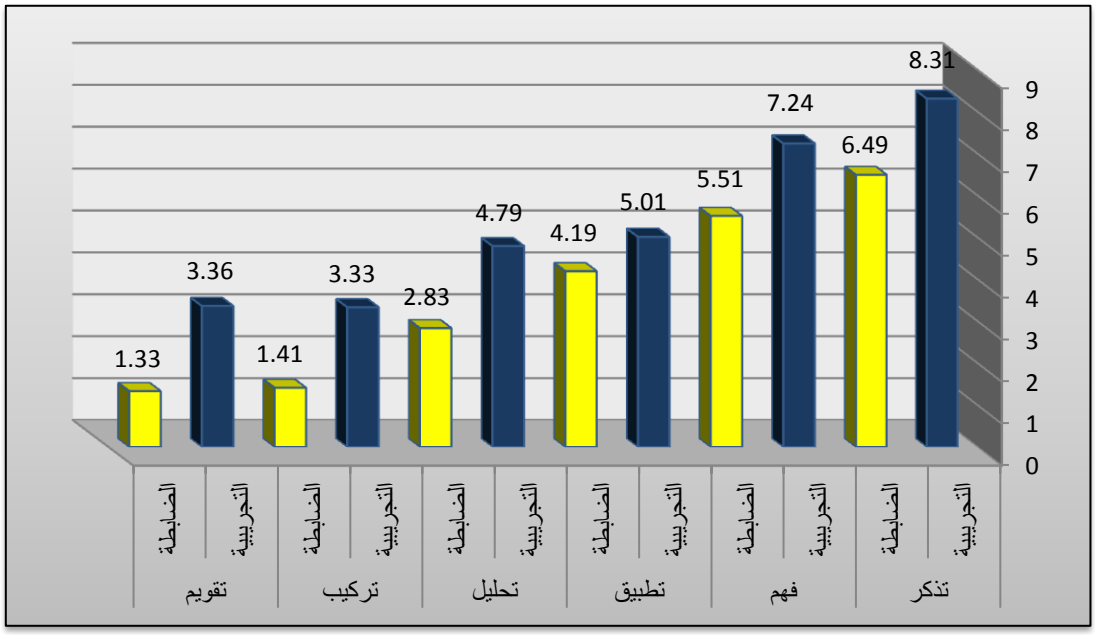
للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t–test) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق البعدي المؤجل كما موضح في الجدول رقم (4).

الجدول (4) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية

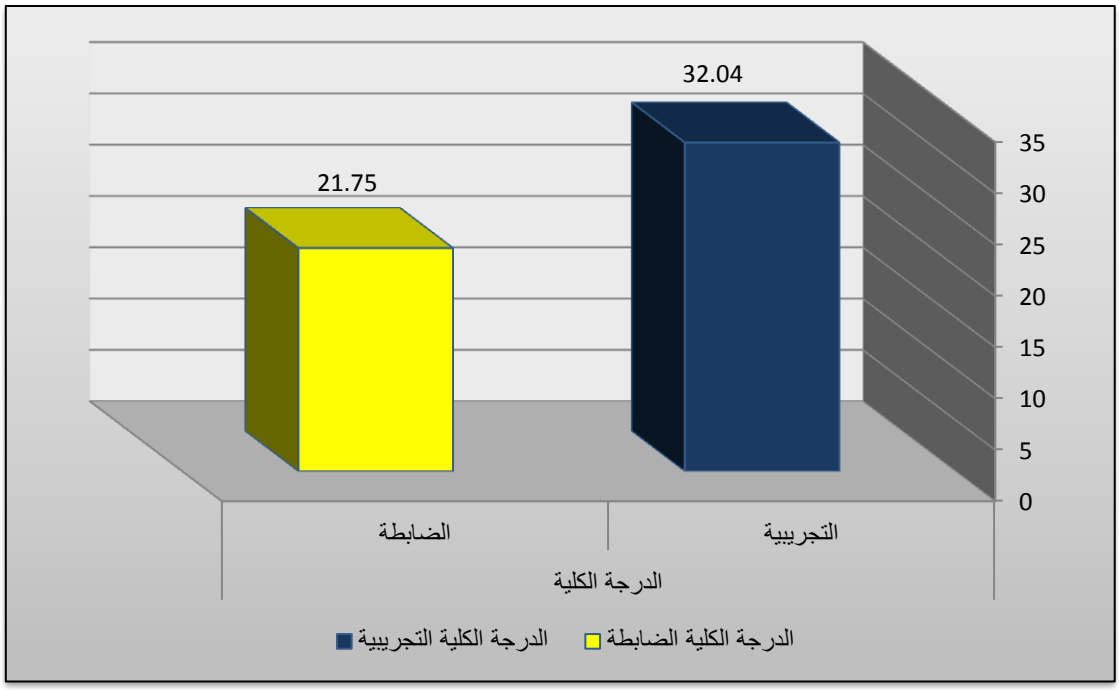
الاختبار التحصيلي	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تذكر	التجريبية	72	8.31	0.493	16.044	139	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	69	6.49	0.816				
فهم	التجريبية	72	7.24	1.041	9.871	139	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	69	5.51	1.038				
تطبيق	التجريبية	72	5.01	0.617	4.632	139	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	69	4.19	1.375				
تحليل	التجريبية	72	4.79	0.691	16.466	139	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	69	2.83	0.727				
تركيب	التجريبية	72	3.33	.856	15.614	139	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	69	1.41	0.577				
تقويم	التجريبية	72	3.36	0.893	16.731	139	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	69	1.33	0.475				
الدرجة الكلية	التجريبية	72	32.04	3.178	18.469	139	0.000	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	69	21.75	3.436				

من خلال تتبع البيانات الموجودة في الجدول (4) يمكن ملاحظة أنَّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية أصغر من مستوى

الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك لأنَّ متوسطات درجات متعلمي المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى كل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق البعدي المؤجل أكبر من متوسطات درجات متعلمي المجموعة الضابطة . وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة التي تقول **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفيةلصالح المجموعة التجريبية**والشكلان (3 و4) يوضحان هذه الفروق.



الشكل(3) يبين الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل على كل مستوى من المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي



الشكل(4) يبين الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

يتبين من الشكلين (3 و4) أنَّ هناك تفوقاً واضحاً لمتعلمي المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم الاجتماعية الموجودة في الدروس المختارة للبرنامج التعليمي و بالتالي في تحصيلهم الدراسي لمادة الدراسات الاجتماعية على المجموعة الضابطة، ويتضح ذلك من خلال تتبع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وكل مستوى من مستوياته المعرفية في التطبيق البعدي المؤجل.

وتفسر الباحثة تفوق المجموعة التجريبية إلى طبيعة البرنامج التعليمي والمصمم وفق نموذج هيلدا تابا و الذي استخدم في تدريس المتعلمين المفاهيم الاجتماعية الأمر الذي ساهم في بقاء أثر التعلم لدى هؤلاء المتعلمين من خلال جودة العرض، وصياغة المادة العلمية وإعدادها وفق المبادئ البعيدة عن التخبط والسلوكيات العشوائية، وما ترتب عليها من كسر الجمود الذي غالباً ما تتصف به الطرائق التقليدية، كل ذلك ساعد متعلمي

المجموعة التجريبية على الاحتفاظ بالمادة العلمية، واكتسابها بصورة مترابطة ومتكاملة، مما مكنهم من استرجاعها وعدم نسيانها، بالإضافة إلى أن البرنامج التعليمي المصمم يتيح للمتعلمين الوقت الكافي لمعالجة المعلومات المتوافرة ، والتفكير فيما يقومون به من نشاطات في أثناء المعالجة السابقة ليتوصلوا في النهاية إلى معلومات جديدة بالنسبة لهم ، وهذه المعلومات تصبح ذات معنى وتتضمن في بنيتهم المعرفية بطريقة يسهل استرجاعها

ثانيا : نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

1.1. ما فاعلية برنامج قائم على نموذج هيلدا تابا الاستقرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي لإكسابهم المفاهيم الاجتماعية مقارنة بالطريقة المعتادة استنادا إلى الاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية .

للتعرّف على فاعلية استخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب متعلمي الصف الرابع الأساسي المفاهيم الاجتماعية لدى أفراد عينة البحث مقارنة بالطرائق التقليدية المستخدمة، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق قانون بلاك (Black) لحساب نسبة الكسب المعدل على النحو الاتي:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{م2}-\text{م1}}{\text{ع}-\text{م1}} + \frac{\text{م2}-\text{م1}}{\text{ع}}$$

حيث:

م1= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في الاختبار التحصيلي القبلي.

م2= المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في الاختبار التحصيلي البعدي.

ع= الدرجة العظمى للاختبار التحصيلي وهي (40) درجة للاختبار التحصيلي في هذا البحث.

وبعد القيام بمعالجة البيانات إحصائياً تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول رقم (5).

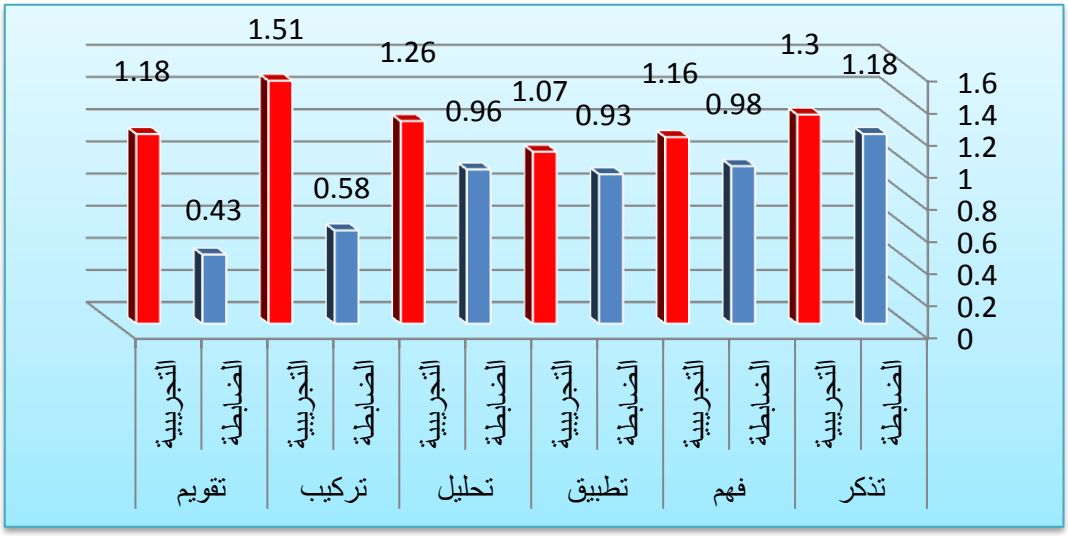
وبتطبيق قانون بلاك على متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي المباشر، تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول رقم (5) أيضاً.

الجدول (5) نسبة الكسب المعدل في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي المباشر للمجموعتين التجريبية والضابطة.

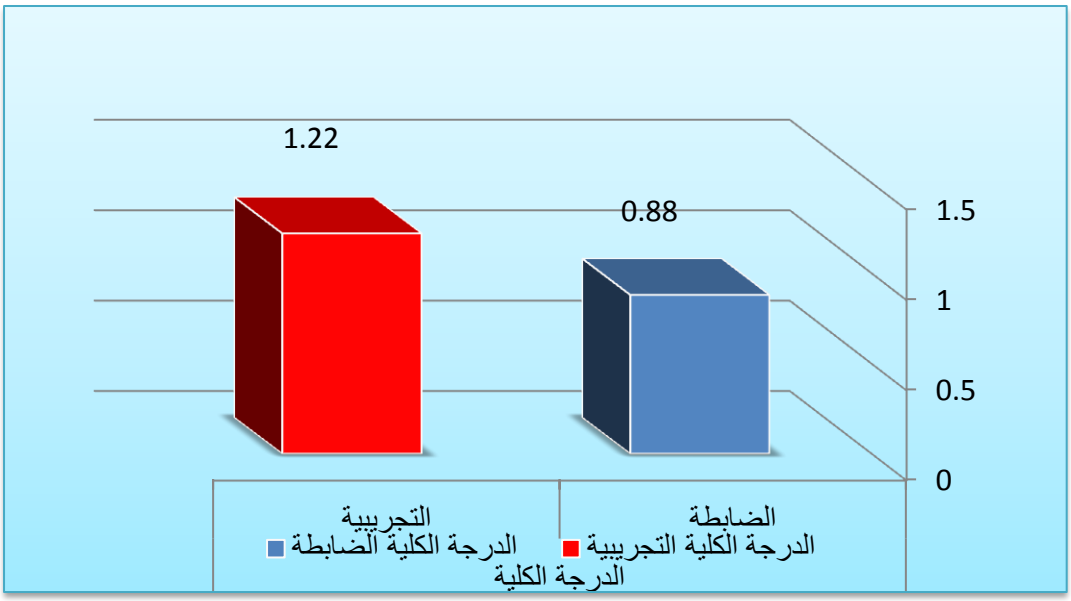
الاختبار التحصيلي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل
تذكر	الضابطة	69	4.22	7.91	1.18
	التجريبية	72	4.36	8.35	1.3
فهم	الضابطة	69	2.97	6.52	0.98
	التجريبية	72	3.08	7.25	1.16
تطبيق	الضابطة	69	2	4.72	0.93
	التجريبية	72	1.92	5.07	1.07
تحليل	الضابطة	69	1.48	3.96	0.96
	التجريبية	72	1.50	4.76	1.26
تركيب	الضابطة	69	0.55	1.61	0.58
	التجريبية	72	0.65	3.39	1.51
تقويم	الضابطة	69	0.70	1.68	0.43
	التجريبية	72	0.64	3.37	1.18
الدرجة الكلية	الضابطة	69	11.91	26.41	0.88
	التجريبية	72	12.15	32.19	1.22

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بلغت (1.22) وهي أعلى من نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك (1.2) أما المجموعة الضابطة فقد بلغت نسبة الكسب المعدل لديها على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (0.88) وهي لم تصل إلى نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك (1.2)، وهذا يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفارق قدره (1.22− 0.88 = 0.34) مما يدل على فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب تلامذة الصف الرابع الأساسي المفاهيم الاجتماعية والذي تم به تدريس المجموعة التجريبية وتفوق هذا النموذج على الطرائق التقليدية التي درست بها المجموعة الضابطة. وبالرجوع الى المستويات المعرفية التي يتضمنها الاختبار يلاحظ أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة الضابطة تراوحت من (0.43 حتى 1.18) أما نسبة

الكسب المعدل للمجموعة التجريبية على المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي فقد تراوحت من (1.07 حتى 1.3) ومما سبق يلاحظ من خلال المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تفوق المجموعة التجريبية في نسبة الكسب المعدل. والشكلان (5) (6) يوضحان هذه الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على نسبة الكسب المعدل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وكل مستوى من مستوياته المعرفية.



الشكل(5) يبين نسبة الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي



الشكل(6) يبين نسبة الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

من خلال النظر إلى الرسوم البيانية يلاحظ وجود فروق واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الكسب المعدل على الاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بأنَّ ذلك يعود إلى أن هذه الطريقة تساعد المتعلم أن يتعلم كيف يتعلم ، فالمتعلم في ظلها لا يقتصر دوره على تلقي المادة الاجتماعية من قبل المعلم ، بل إنه إيجابي يشارك مشاركة فعالة مع زملائه ، ويمارس العديد من عمليات التفكير من ملاحظة وتصنيف وتفسير وتنبؤ ، مما يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه ودافعيته للتعلم ، وبالتالي زيادة نسبة كسبه لهذه المفاهيم في المستويات جميعها بدءا من الدنيا منها وانتهاء بالعليا ، مقارنة بالمتعلم الذي يتعلم بالطريقة التقليدية الشائعة ، وبالتالي إن حقق كسبا لهذه المفاهيم فغنه يحققه في أدنى المستويات ، نظرا لما تقوم عليه هذه الطريقة من تركيز على تذكر المعلومات واستظهارها.

وهذا ما يفسر ارتفاع نسبة الكسب المعدل لدى متعلمي المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج تعليمي مصمم وفق نموذج هيلدا تابا على المجموعة الضابطة التي درست بالطرائق التقليدية.

1-2- ما فاعلية برنامج قائم على نموذج هيلدا تابا الاستقرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي لإكسابهم المفاهيم الاجتماعية وتنمية التحصيل المعرفي في محتوى الدروس المختارة لمادة الدراسات الاجتماعية مقارنة بالطرائق المعتادة وفقا لمستوى الإتقان بالنسبة للاختبار التحصيلي ككل؟.

لحساب مستوى الإتقان وبعد أن قامت الباحثة تصحيح بنود الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي المباشر لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة تبين أنَّ درجات متعلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر على الاختبار التحصيلي تراوحت بين (21- 38) درجة. بينما تراوحت درجات المجموعة الضابطة تتراوح بين (19- 34) درجة.

وتبعاً لذلك فقد قامت الباحثة بتوزيع درجات المتعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أربع فئات هي: الفئة الأولى من (19-23) درجة، الفئة الثانية من (24-28) درجة، الفئة الثالثة من (29- 33) درجة، الفئة الرابعة من (34-38) درجة. وتحدد درجة نجاح المتعلمين في الاختبار التحصيلي لمادة الدراسات الاجتماعية والتي تعتبر معياراً للإتقان هي الدرجة (40%) المعتمدة مدرسياً.

وقد تم تحديد مستويات الإتقان بدءاً من المستوى (40%) المعتمدة مدرسياً وفق النحو الآتي: (40-52%)، (53-65)، (66-78)، (79فما فوق)، وذلك بحساب أدنى درجة تحقق كل مستوى من المستويات السابقة بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار التحصيل وهي الدرجة (40) وفق الطريقة الآتية:

$\frac{16}{40} \times 100 = 40 = \frac{40 \times 40}{100} = 16$ وهي تعد نقطة البداية في فئات الدرجات ويعد مستوى الإتقان المقابل لها (40%) نقطة البداية في فئات الإتقان. أما بالنسبة لفئات الدرجات التي تحقق مستويات الإتقان الأخرى فهي كما يلي:

$\frac{40 \times 40}{100} = 16$ وهي نقطة البداية للفئة الأولى.

$\frac{40\times53}{100}$ = **21** وهي نقطة البداية للفئة الثانية.

$\frac{40\times66}{100}$ = **26** وهي نقطة البداية للفئة الثالثة.

$\frac{40\times79}{100}$ = **31** وهي نقطة البداية للفئة الرابعة.

والجدول رقم (6) يوضح فئات درجات المتعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة وعدد متعلمي كل مجموعة في كل فئة منها:

الجدول (6) فئات درجات المتعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة وتكرارات المجموعتين

فئات الدرجات	تكرارات المجموعة التجريبية	تكرارات المجموعة الضابطة
20-16	0	5
25-21	1	22
30-26	20	35
40-31	51	6

وللتعرف على فاعلية استخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية والتحصيل المعرفي لمادة الدراسات الاجتماعية وفق مستوى الإتقان تم حساب تكرارات درجات المتعلمين في كل فئة والنسب المئوية للمتعلمين الذين حصلوا على الدرجات المقابلة لكل فئة، وفق الطريقة الآتية:

$$\frac{\text{عدد التلاميذ الذين حققوا مستوى الإتقان}}{\text{عدد المجموعةتلاميذ}} \times 100$$

والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

الجدول (7) مستويات الإتقان للمجموعتين التجريبية والضابطة والنسب المئوية لهما

المجموعة	مستويات الإتقان	(40-52)%	(53-65)%	(66- 78)%	79% فما فوق	المجموع
المجموعة التجريبية	التكرار	0	1	20	51	72
	النسبة المئوية	%0	%1	%28	%71	%100
المجموعة الضابطة	التكرار	5	22	35	6	68
	النسبة المئوية	%7	%32	%51	%9	%100

من خلال قراءة الجدول (7) يلاحظ تفوق متعملي المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي على متعلمي المجموعة الضابطة التي درست بالطرائق التقليدية في مستوى الإتقان في فئة مستوى الإتقان (79%) فما فوق، إذ تمكن (51) متعلما ومتعلمة من المجموعة التجريبية وبنسبة (71%) من تحقيق مستوى الإتقان من (79%) فما فوق، بينما تمكن (6) متعلمين فقط من متعلمي المجموعة الضابطة من تحقيق المستوى نفسه وبنسبة (9%). من خلال ما سبق يمكن القول بأنَّ متعلمي المجموعة التجريبية يتفوقون بشكل واضح على متعلمي المجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية التحصيل المعرفي لمادة الدراسات الاجتماعية لمتعلمي المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بمستوى الإتقان إلى أن طريقة التدريس باستخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي ساعدت متعلمي المجموعة التجريبية على الوصول إلى مستويات عالية من الإتقان نظرا لما هيأته هذه الطريقة من وقف تعليمي متكامل ، وضعه في موقف الباحث والمنفذ ، مما كان له الأثر الأكبر في تنمية قدراته على تكوين أساس متماسك من المفاهيم ، وأوجه الشبه والاختلاف بينها ، وإصدار الأحكام واقتراح الحلول ، واتخاذ القرارات ، وإبداء الآراء حول ما يتعلق بها من أمور ، أي تنمية المستويات العليا من التفكير لديه تمكنه من القيام بعمليات التفكير التالية مثل الاستنتاج والملاحظة والتصنيف وتنظيم البيانات وفرض الفروض والتنبؤ والمقارنة وإدراك العلاقات ، وهذا ما لم يتاح لمتعلم المجموعة الضابطة الذي وضعته الطريقة التقليدية في موقف المستقبل السلبي للمعلومات .

3.1 ما فاعلية برنامج قائم على نموذج هيلدا تابا الاستقرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي لإكسابهم المفاهيم الاجتماعية وتنمية التحصيل المعرفي في محتوى الدروس المختارة لمادة الدراسات الاجتماعية مقارنة بالطرائق المعتادة وفقا لمستوى وفقاً لمستوى الاحتفاظ بالنسبة للاختبار ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية؟.

لتحديد فاعلية استخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية لمتعلمي الصف الرابع الأساسي وفقاً لمستوى الاحتفاظ ، قامت الباحثة بحساب متوسط فاقد الكسب، من خلال حساب الفرق بين متوسط درجات المتعلمين في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي، ثم موازنته مع متوسط فاقد الكسب للمجموعة الضابطة، ومن ثم حساب النسبة المئوية لمتوسط فاقد الكسب والنسبة المئوية لبقاء أثر التعلم لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، وفق القوانين الآتية:

متوسط فاقد الكسب= متوسط درجات المتعلمين في الاختبار البعدي المباشر– متوسط درجات المتعلمين في الاختبار البعدي المؤجل

$$\text{النسبة المئوية لفاقد الكسب} = \frac{\text{متوسط فاقد الكسب}}{\text{متوسط درجات فيالتلاميذ الاختبار البعدي المباشر}} \times 100$$

$$\text{النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم} = \frac{\text{متوسط درجات المتعلمين الاختبار البعدي المؤجل}}{\text{متوسط درجات فيالمتعلمين الاختبار البعدي المباشر}} \times 100$$

والجدول (8) يبن نتائج متوسط فاقد الكسب لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة والنسب المئوية لكل من فاقد الكسب وبقاء أثر التعلم.

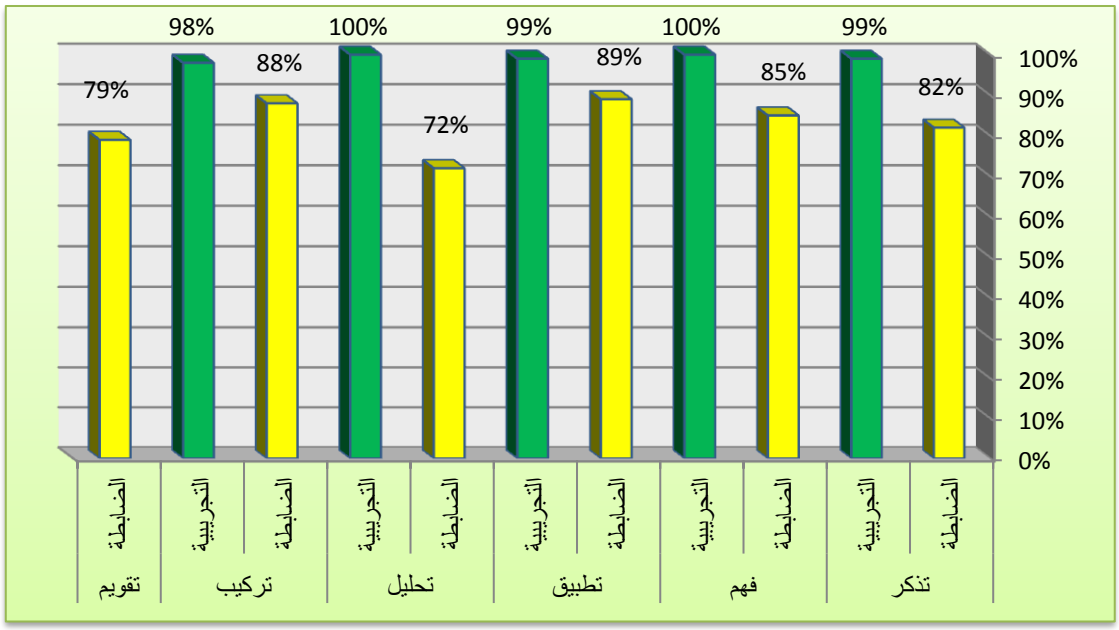
الجدول (8) متوسط فاقد الكسب بين الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل والنسبة المئوية للمجموعتين التجريبية والضابطة في فاقد الكسب وبقاء أثر التعلم في الاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	المجموعة	المتوسط الحسابي للاختبار		متوسط فاقد الكسب	النسبة المئوية لفاقد الكسب	النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم
		البعدي المباشر	البعدي المؤجل			
تذكر	الضابطة	7.91	6.49	1.42	%17.95	%82
	التجريبية	8.35	8.31	0.04	%0.48	%99
فهم	الضابطة	6.52	5.51	1.01	%15.5	%85
	التجريبية	7.25	7.24	0.01	%0.14	%100
تطبيق	الضابطة	4.72	4.19	0.53	%11.23	%89
	التجريبية	5.07	5.01	0.06	%1.18	%99
تحليل	الضابطة	3.96	2.83	1.13	%28.54	%72

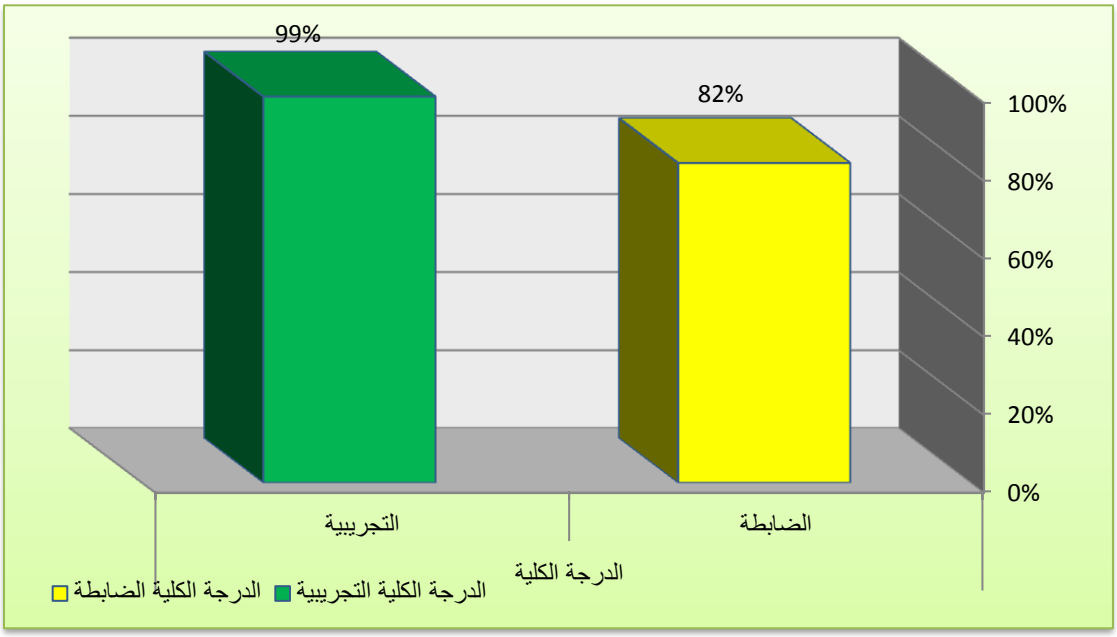
	التجريبية	4.76	4.79	0.03	%0.63	%100
تركيب	الضابطة	1.61	1.41	0.2	%12.42	%88
	التجريبية	3.39	3.33	0.06	%1.77	%98
تقويم	الضابطة	1.68	1.33	0.35	%20.83	%79
	التجريبية	3.37	3.36	0.01	%0.3	%100
الدرجة الكلية	الضابطة	26.41	21.75	4.66	%17.64	%82
	التجريبية	32.19	32.04	0.15	%0.47	%99

يتضح من الجدول (8) أنَّ متوسط فاقد الكسب لدى المجموعة التجريبية، أقل منه لدى المجموعة الضابطة، وذلك على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى كل مستوى من مستوياته المعرفية، حيث بلغ متوسط فاقد الكسب لدى المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (0.15) بينما بلغ لدى المجموعة الضابطة (4.66)، بالإضافة إلى ذلك فقد تفوقت المجموعة الضابطة على المجموعة التجريبية في نسبة فاقد الكسب وذلك في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى كل مستوى من مستوياته المعرفية حيث كانت نسبة فاقد الكسب للمجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (0.47**%**) بينما بلغت لدى المجموعة الضابطة (17.64**%**)، وهي نسبة أكبر من نسبة المجموعة التجريبية، على حين أن نسبة بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية ظهرت أعلى بشكل واضح من نسبة بقاء أثر التعلم لدى المجموعة الضابطة وذلك على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى كل مستوى من مستوياته المعرفية، فقد بلغت نسبة بقاء أثر التعلم للمجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (99%) بينما بلغت لدى المجموعة الضابطة (82%).

والشكلان (7 و8) يظهران الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة بقاء أثر التعلم على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى كل مستوى من مستوياته المعرفية.



الشكل(7) يبين نسبة بقاء أثر التعلم لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي



الشكل(8) يبين نسبة بقاء أثر التعلم لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

من خلال ملاحظة الرسوم البيانية (7 و8) لنسبة بقاء أثر التعلم للمجموعة التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ومستوياته المعرفية يتبين وجود تفوق واضح لمتعلمي المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وعلى كل مستوى من مستوياته المعرفية في نسبة بقاء أثر التعلم. وهذا يدل على فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي والذي مكن متعلمي المجموعة التجريبية من الاحتفاظ بالمعلومات وبقاء أثر التعلم بصورة أفضل مما لدى المجموعة الضابطة التي لم تخضع للتعليم باستخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي.

ويفسر بقاء أثر التعلم لدى متعلمي المجموعة التجريبية أكثر من متعلمي المجموع الضابطة إلى أنَّ طبيعة طريقة نموذج هيلدا تابا الاستقرائي و التي تقوم على مشاركة المتعلم في عملية تعلمه ، إذ أنه يلاحظ ويصنف و يستخلص ويفسر ثم يطبق تعلمه في مواقف جديدة ، الأمر الذي يساعد في تثبيت المعلومات في بنيته المعرفية ، ولا سيما أنها أصبحت ذات معنى بالنسبة له لأنه توصل إليها بعمله ومشاركته مع زملائه في عملية تعلمه ، وبذلك يسهم نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في تخزين المعلومات بطريقة يسهل استرجاعها وبقاؤها في الذهن لفترة أطول .

نتائج البحث :

1- لايوجد فرق بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات متعلمي المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل القبلي وبالتالي المجموعتين متكافئتين من حيث اكتساب المفاهيم في الوحدات المحددة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية لصالح المجموعة التجريبية

3- فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفيةلصالح المجموعة التجريبية.

4- وجود فروق واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الكسب المعدل على الاختبار التحصيلي ككل وفي كل مستوى من مستوياته المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

5- تفوق متعملي المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي على متعلمي المجموعة الضابطة التي درست بالطرائق التقليدية في مستوى الإتقان.

6- تفوق متعملي المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي على متعلمي المجموعة الضابطة التي درست بالطرائق التقليدية في مستوى الاحتفاظ.

أي باختصار بين البحث فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في اكتساب المتعلمين المفاهيم الاجتماعية ،بالنسبة للاختبار التحصيلي ككل ، ووفق كل مستوى من مستوياته المعرفية ، وذلك نظرا لما يتمتع به هذا النموذج من جعل المتعلم مركز الفاعلية في العملية التعليمية التعلمية حيث يوضع في موقف غامض يحتم عليه التفكير مع توجيه المعلم لتحقيق الأهداف المحددة سلفا.

سادسا: المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم المقترحات التالية :

1- الاهتمام باستخدام طرائق التدريس التي تؤمن المشاركة الفعالة الإيجابية للمتعلم في العملية التعليمية، وتجعل تعلمه ذات معنى .

2- استخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في تدريس المواد الدراسية المختلفة ، وخاصة في مادة الدراسات الاجتماعية ، نظرا لما كشفت عنه نتائج البث من فاعلية لهذه الطريقة في تحصيل المتعلمين المعرفي للمفاهيم الاجتماعية.

3- البدء باستخدام نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في الصفوف الدنيا من مرحلة التعليم الأساسي ، لأنها تحتاج إلى تدريب المتعلمين على أداء العمليات التي تتضمنها نشاطات هذه الطريقة بشكل تدريجي مع تطور مراحل نموهم.

4- الاهتمام بكتب الدراسات الاجتماعية لصفوف مرحلة التعليم الأساسي وتطويرها بحيث يتم تنظيم محتواها بناء على أساسيات المعرفة.

5- عرض محتوى مادة الدراسات الاجتماعية على نحو يتناسب مع تنمية المستويات العليا من التفكير لدى المتعلمين ، وليس الاعتماد على تلقين المعرفة.

6- تدريب المعلمين على استخدام الطرائق التدريسية التي تقوم على مشاركة المتعلمين الفعالة في عملية تعلمهم بعيدا عن الطرائق التلقينية القائمة على الحفظ الصم.

7- الاهتمام بتوفير بيئة تعليمية غنية في المدارس تمكن المتعلم من ممارسة النشاط التعليمي الاستقرائي ، من دون إثقال كاهل المتعلم بأعباء توفير مثل هذه البيئة عند اعتماده هذه النموذج.

8- الاهتمام بمكتبة المدرسة وإغنائها بالكتب والمجلات والدوريات بما يمكن المتعلمين الاستفادة منها في عملية تعلمهم ، وبما يساعد المعلمين على توظيفها في طرائق تعليمهم.

المراجع:

أولا : المراجع العربية :

1- أبو علام، رجاء محمود (2004): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، دار النشر للجامعات ، مصر، القاهرة ،ط4.

2- الجبوري ،حمدان مهدي عباس (2009) : فاعلية التدريس باستعمال نموذج هيلدا تابا في اكتساب طلبة كلية التربية السياسية لمفاهيم البحث التربوي،كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل .

3- الحراسيس، صابرين محمد(2007): أثر نموذجي ميرل–تنيسون وهيلدا تابا في تحصيل المفاهيم التاريخية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وفي اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

4- حميدة ،إمام ؛ عرفة ، صلاح ؛ العرش ، حسن ؛ شحات ، محمد ؛ القرشي ، أمير (2000) : تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر .

5- سعيد ،عاطف محمد ؛عبد الله ، محمد جاسم (2008) : الدراسات الاجتماعية –طرق التدريس والاستراتيجيات ، دار الفكر العربي ،ط1.

6- سليمان ، جمال (1998 – 1999) : طرائق تدريس التاريخ ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، سورية ، مديرية الكتب الجامعية .

7- شحاتة ، حسن ؛ النجار ، زينب ؛ عمار ، حامد (2003) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط2.

8- الشقيرات ، محمد ؛ زعبي ، أحمد (2003) : أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي على بعض اختبارات الذاكرة و حل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤته ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، (17)، (1).

9- الطيطي ، محمد (2002) : الدراسات الاجتماعية ، طبيعتها ، أهدافها ، طرق تدريسها ، دار المسيرة ، عمان ،ط1.

10- العاتكي ، سندس (2009) : فاعلية الطريقة الاستقصائية في اكتساب التلاميذ للمفاهيم الاجتماعية ، رسالة ماجستير ، جامعة دمشق .

11- العتوم ، عدنان ؛ آخرون (2005) : علم النفس التربوي –النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان.

12- علي ، محمد (2000) : مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ،عامر للطباعة والنشر ، المنصورة ، مصر.

13- العنبكي ، سندس (2002) : أثر استخدام استراتيجيات كلوز ماير وميرل تنيسون وهيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الرابع العام، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، بغداد .

14- الغزالي ، فادية (2002) : أثر طريقتي الاستقراء والاستنتاج في تنمية بعض المفاهيم التاريخية لدى تلامذة الصف الرابع للمرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ،41.

15- الغضبان ،سلام ناجي(2005): أثر تدريس المفاهيم البلاغية بإستخدام أُنموذج هيلدا تابا في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية الأساسية في ميسان، جامعة البصرة.

16- فرحان ، اسحق ؛ بلقيس ، أحمد ؛ مرعي ، توفيق (1999) : استراتيجيات تعليم محتوى المنهاج التربوي ، دار الفرقان ، الأردن ، عمان ، ط2.

17- قاسم، رهام (2009): فاعلية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

18- القلا، فخر الدين، ناصر، يونس(2005): أصول التربية" لطلاب التأهيل التربوي". سورية: منشورات جامعة دمشق.

19- اللقاني ، أحمد ؛ أبو سبينة ، عودة (1990) : أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الثقافة ، عمان، ط1.

20- هجرس ، عطية (2000) : تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار دلتا للطباعة، طنطا ، مصر

ثانيا : المراجع الأجنبية :

21-Bayer ,B.K.,(1979). **Teaching thinking in social studies** : inquiry in the class room ,Columbus ,Ohio

22- Brooks, J. A. (1987). **Taba teaching strategies: Effects on higher level cognitive functioning of academically gifted students**. Unpublished doctoral dissertation, North Carolina State University, Raleigh.

23- Eggarxou(2007):**Teaching history using a Virtual Reality Modelling Language model of Erechtheum.**

24-Farris,p.and Fuhler,C.J.(1994).**Developing social student Concepts Through pictures Books ,journal of reading teacher** ,47(5), p.380-387.

25– Hilda Tabea(1973); **teacher's hand book for elementary scociel student**s (New York mecmillan publishing inc .)

26– Kaminski ,V**:"Geographical concepts ,their complexity and their grading ,international research in geographical and environmental education** ,VOL .,NO.1,1997,,PP.-4-26.

27- Leart, David, Joop Van der Schee, Leon Vankan,(2000**): New strategies for learning geography: a tool for teacher Professional development in Netherlands.**

28-Parker.w.c.(2001**): Social studies in elementary education** .New Jerseey:Merrill prentice Hall.

29-Schiever, S. W. (1986): **The effects of two teaching/learning models on the higher cognitive proceses of students in classes for the gifted.** Unpublished doctoral dissertation, University of Arizoa.

30- sternberg,r.(2003):**congnitive psychology (3rd ed),Australia :** 0 tom son wads worth

الذكاء العاطفي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى الممرضين العاملين بالمشافي العامة في مدينة حمص

طالبة الماجستير: ديانا الدرويش

قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية – جامعة البعث

إشراف الدكتور: أحمد حاج موسى + الدكتور المشارك: داليا سويد

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والصلابة النفسية لدى الممرضين العاملين في المشافي العامة في مدينة حمص. وتكونت عينة الدراسة من (80) ممرض وممرضة، (45) إناث،(35) ذكور في مشفى الباسل بالزهراء، استخدمت الباحثة مقياس مخيمر للصلابة النفسية(1996)، واختبار الذكاء العاطفي من إعداد الباحثة (2021)، بعد أن قامت الباحثة بتقنينهما على عينة من الممرضين ، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الذكاء العاطفي والصلابة النفسية. وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث على مقياس الصلابة النفسية بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث على مقياس الذكاء العاطفي لصالح الاناث.

وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق بالصلابة النفسية تبعاً لعدد سنوات الخبرة، بينما وجدت فروق بالذكاء العاطفي تبعاً لعدد سنوات الخبرة لصالح من لديهم عدد سنوات خبرة بالعمل أكثر من (5) سنوات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي– الصلابة النفسية–الممرضين.

ABSTRACT

This study aimed to reveal the relationship between emotional intelligence and psychological hardness among a sample of nurses working in the public hospital in the city of Homs. The study sample consisted of (80) male and female nurses, (45) females, (35) males in Al-Basel Hospital in Al-Zahraa. The researcher used the Mukhaimer Scale of Psychological Hardness (1996), and the emotional intelligence test prepared by the researcher (2021), after the researcher standardized them on A sample of nurses, the results of the study showed a positive, statistically significant relationship between psychological hardness and emotional intelligence. The results also showed that there were no statistically significant differences between males and females on the psychological hardness scale, and the results also showed that there were statistically significant differences between males and females on the emotional intelligence scale in favor of females.

The results also showed that there were no differences in psychological hardness according to the number of years of experience, while there were differences in emotional intelligence according to the number of years of experience in favor of those with more than (5) years of work experience.

Keywords: emotional intelligence, psychological hardness, nurses.

الذكاء العاطفي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى الممرضين العاملين بالمشافي العامة في مدينة حمص

أولاً- مقدمة البحث:

يعتبر العمل قيمة وجود الإنسان، وأي فرد يسعى لإيجاد عمل يتناسب مع طموحاته و كفاءاته ويستطيع أن يؤمن به معيشته، ولكن مع التغير السريع في جميع المجالات وتطور التكنولوجيا التي وفرت الكثير من التسهيلات للإنسان لكنها بالمقابل حملته العديد من الأعباء التي تفوق قدرته أحياناً على التحمل فوقف عاجزاً عن التكيف معها مما سبب له العديد من الضغوط النفسية.

وفي الوقت الراهن ومع التطورات المستمرة، لم يعد التعرض للضغوط النفسية أو البيئية هو المتغير الرئيسي المؤثر في الفرد ونشاطه، بل هناك متغيرات أخرى أكثر تأثيراً أخذ الباحثون يركزون عليها والتي قد تساعد الفرد على مواجهة الضغوط ومن أهم هذه المتغيرات "الصلابة النفسية".

فقد قام كل من كوباسا ومادي (Maddi and Kobasa, 1979) بمجموعة من الدراسات، التي استهدفت معرفة المتغيرات النفسية التي تكمن وراء احتفاظ بعض الأشخاص بصحتهم النفسية والجسمية عند تعرضهم للضغوط، بينما يتعرض آخرون للمرض والإجهاد عند تعرضهم للضغوط نفسها. وتوصلا إلى أن الصلابة النفسية إحدى أهم تلك المتغيرات الشخصية خاصة بمجال العمل.

صاغت كوباسا(Kobossa, 1979) مصطلح الشخصية الصلبة" The hardy personality" لتصف به أولئك الذين ينجزون حتى بوجود الضغط، و يحتفظون بصحتهم النفسية والجسدية، (عسكر،2003 ،155). حيث يؤكد بنانو (Bananno , 2004, 20-21) أن الصلابة النفسية تعتبر بعداً مهماً من أبعاد القدرة على التكيف النفسي وتساعد الفرد على مواجهة الأوضاع الصعبة وفي نفس الوقت تحميه من الأمراض النفسية. حيث يتصف ذوو

الشخصية الصلبة بالهدوء ،والتعامل الفعال والمباشر مع الضغوط لذا فإنهم يحققون النجاح في التعامل مع شتى الظروف التي يواجهونها في عملهم ،ويستطيعون تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديداً (السيد ، 2007، 157).

وقد أشار هانتون (Hanton) إلى أن الفرد الذي يتمتع بالصلابة النفسية يستخدم التقييم المعرفي واستراتيجيات المواجهة بفاعلية،وهكذا فإن ذلك الفرد يقدّر الموقف الضاغط أنه أقل تهديداً، ثم يعيد بناءه لشيء أكثر إيجابية (عباس،2010 ،175).

ومما لا شك فيه أن أي موقف يتعرض له الفرد يثير مجموعة من الانفعالات والمشاعر المرافقة للموقف، وأسلوب الفرد بالتعامل مع الموقف يتوقف على عدة عوامل يمكن أن يكون من أهمها مستوى الذكاء العاطفي عنده، ومصطلح الذكاء العاطفي ولد في الولايات المتحدة و كان أول من أطلقه بيتر سالوفي وجون ماير(Mayer& Salvoey) سنة 1995. كما يرجع الفضل في انتشار هذا المفهوم الى جولمان Goleman في كتابه الذكاء العاطفي عام 1995(الخضر، 2002، 5).

وقد لاحظ علماء النفس والسلوك هناك أن نجاح الانسان وسعادته في الحياة لا يتوقفان على ذكائه العقلي فقط وانما على صفات ومهارات قد توجد عند الأشخاص وأطلق العلماء عليها تسمية الذكاء العاطفي (EQ emotional quotient)(العيتي،2003،5).

وفي دراسة كل من هيغز ودولويس (Higgs & Dulewicz) التي تمت عام (2000),تبين أن الأفراد الأذكياء عاطفياً هم أكثر وعياً بعواطفهم الخاصة وعواطف الآخرين، مما يؤدي إلى تنظيم فعال للعواطف في ذاتهم وفي ذات الآخرين(Bachman, et al., 2000,108).

وقد شهدت مهنة التمريض كباقي المهن الأخرى تطورا لافتاً في السنوات الأخيرة، في المجالات العلمية والعملية والتدريبية. والممرض قد يواجه ضغوطاً و معوقات (نفسية، ادارية، واجتماعية) قد تحول دون قيامة بعمله على أحسن حال (الشافعي،2002،45). ولذا وجب التركيز على هذه المهنة بوصفها من أهم المهن التي تشكل ركيزة أساسية في المجتمع وخاصة في الوقت الراهن وفي ظل تفاقم الظروف التي يتعرض لها المجتمع المحيط بنا من انتشار

للأمراض والأوبئة التي تؤثر ليس فقط جسدياً لا بل نفسياً على الأفراد، وينعكس ذلك على حالة التوافق النفسي والاجتماعي والصحة النفسية للمريض والممرض والمحيطين بهم.

ثانياً – مشكلة البحث:

إن العمل في القطاع الصحي من أكثر الأعمال التي تثقل بضغوط العمل والتي تتطلب جهدا" لمواجهة الأعباء والتحديات التي تواجه العاملين في هذا المجال حيث أشارت(براحيل، 2009، 122) ومهنة التمريض من أكثر المهن التي تتطلب طاقات تكيف مع ظروف العمل الصعبة، لما تتسم به من خصائص و واجبات تفرض على الممرضين ظروفا تكون مصدر للضغوط النفسية والارهاق الجسدي، حيث أنها تمتاز بتقديم الخدمات للمرضى على مدار الساعة ليلاً و نهاراً وفق نظام دقيق تلافياً لأي أخطاء مهنية، حتى أن بعض البحوث عندما اتجهت لدراسة استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى قطاعات مختلفة في المجتمعات النامية والمتطورة على حد سواء، وجدت أن أكثر المهنيين تعرضاً للضغوط هم العاملون في مهن الطب والتمريض والشرطة والتدريس (محمد عبد العزيز، 2010 ،96). ولذا وجب التركيز على موضوع الصلابة النفسية لديهم لمواجهة الضغوط الناجمة عن العمل وتدريبهم ليكونوا أكثر تحكما" بأي موقف قد يوضعون فيه لتحقيق الهدف المرجو من عملهم .وخاصة التعامل مع فئة حساسة من المجتمع وهي فئة المرضى أو ذويهم التي تتطلب من الفرد مستوى معين من الصلابة النفسية.

و مهنة التمريض من المهن المهمة التي تتطلب ان يتمتع الممرضين بقدرات ذكاء أهمها الذكاء العاطفي ، كون مهنة التمريض تهتم بجانب مهم من حياة الأفراد وهو الجانب الصحي، وهذا الجانب يمتاز بظروف عمل خاصة و يتطلب كفاءة ذاتية عالية ومهارات من الممرض للتعامل و التواصل مع المريض في سياق مهني اجتماعي وإنساني ، وخاصة في ظل الظروف التي تواجه العالم من انتشار لفيروسات وامراض كفيروس كورونا ، والذي فرض على العاملين في المجال الصحي وخاصة الممرضين تحديات جديدة وأعباء أكبر من السابق والتي تتطلب منهم أن يتمتعوا بقدر أكبر من الذكاء العاطفي حتى يفهموا مشاعر الألم والمعاناة التي يمر به المرضى و ذويهم على حد سواء ويساعدوهم على تجاوز هذه المحنة، فالذكاء العاطفي والصلابة

النفسية لدى الممرض يساعده على القيام بمسؤولياته والمهام الموكلة اليه على افضل وجه . وهذا يؤثر على نتائج الرعاية والعلاج وفي هذا السياق ذكر(Warren,2013) حول العلاقة بين الذكاء العاطفي و الخدمات الصحية أن الذكاء له دور ايجابي في تحسين العلاقة بين الممرض من جهة والمريض من الجهة الأخرى. فالبعد النفسي لا يقل أهمية عن البعد العلاجي بالنسبة للمرضى وهذا هو الاتجاه الحديث في العلاج(Currid,2012 ،24-27) .

حيث أشار (Kelly, 2010)الى أهمية الصحة النفسية للممرضين وأهمية الذكاء العاطفي الذي لا يقل أهمية عن الذكاء العقلي، حيث أكدت دراسة كويكر (Kooker ., 2007,30-36 et al) أن استخدام الذكاء العاطفي أدى إلى اندماج الممرض في العمل و بقائه مدة أطول في المؤسسة الصحية وكذلك تحسين العلاقة والخدمات المقدمة للمريض.

وتشير نتيجة دراسة قامت بها (نعمة،2016) أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء العاطفي والصلابة النفسية لدى الأطباء والممرضين هذا يعني أنه كلما زاد درجة الذكاء العاطفي زادت بالمقابل درجة الصلابة النفسية.

وعلى الرغم من أهمية العلاقة بين الصلابة النفسية والذكاء العاطفي لم تجد الباحثة أية دراسة سابقة ربطت بين المتغيرين في البيئة المحلية أو دراسات تمت على عينة الممرضين العاملين في القطاع العام، ولعلم الباحثة – بأهمية هذه الدراسة و أثرها على نجاح الممرض في حياته المهنية ومهاراته بالتواصل والتعامل مع مختلف المواقف التي قد يواجهها كان ذلك سبباً و مبرراً لاختيار هذا الموضوع و البحث فيه.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

- **ما طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي والصلابة النفسية لدى الممرضين العاملين بالمشافي العامة في مدينة حمص؟**

ثالثاً- أهمية البحث:

- يتناول البحث متغيرين هامين هما الصلابة النفسية والذكاء العاطفي لدى العاملين في المشافي العامة وهذه من المتغيرات الهامة لبناء شخصية ايجابية و أفضل تفاعلا وخاصة في مهنة حساسة وذات أهمية في المجتمع وهي مهنة التمريض.

- يعد هذا موضوع من الموضوعات المهمة نظراً لأهمية الشريحة التي يتناولها البحث ، فهو يتناول فئة الممرضين العاملين في المشافي العامة لما لهم من أدوار انسانية تخدم الفرد و المجتمع و تعاملهم الدائم مع المرضى والتي هي من أهم فئات المجتمع وأكثرها حساسية وذات طابع خاص وتحتاج من العاملين فيها التمتع بدرجة كبيرة من الصحة النفسية والذكاء العاطفي ومستوى من الصلابة النفسية وخاصة أنهم يتعاملون مع مختلف الفئات العمرية والاجتماعية في المجتمع .
- يمكن أن يفيد البحث الحالي في إعادة النظر بطرائق وأساليب إعداد الممرضين على الصعيد العملي والميداني وإعداد ورشات تدريبية ودورات تعليمية لتنمية الصلابة النفسية وتطوير قدرات الذكاء العاطفي لديهم.
- قد تمثل هذا الدراسة اضافة نوعية مهمة لدراسات الذكاء العاطفي وذلك لقلة عدد الدراسات التي تناولت هذا الجانب في مجتمعنا العربي فرغم أهميتها لكن لم يصل الى مكتبتنا العربية إلا عدد قليل من مترجمات الدراسات المتعلقة بها. التي تعد من المجالات الحديثة عالميا واخذت أهمية كبيرة في تسعينيات القرن المنصرم تقريبا". وما تزال في تطور مستمر وسريع.

رابعاً- أهداف البحث:

يهدف البحث الى :

1- تعرّف العلاقة بين الذكاء العاطفي والصلابة النفسية لدى الممرضين العاملين بالمشافي العامة في مدينة حمص.

2- تعرّف الفروق بين الذكور والاناث على مقياس الذكاء العاطفي.

3- تعرّف الفروق بين الذكور والاناث على مقياس الصلابة النفسية.

4- تعرّف الفروق على مقياس الذكاء العاطفي تبعاٍ لمتغير عدد سنوات الخبرة (5-10)سنوات.

5- تعرّف الفروق على مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (5-10) سنوات.

خامساً- فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية وبين درجاتهم على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (10-5) سنوات.

5- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة(10-5) سنوات.

سادساً – مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية :

-**الذكاء العاطفي:** عرف كل من سالوفي وماير(1993، Mayer& Salvoey) الذكاء العاطفي بأنه شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي يتضمن القدرة على ممارسة الرقابة على مشاعر الفرد الذاتية، ومشاعر الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات في توجيه تفكير الفرد وعمله، ويتضمن الذكاء العاطفي أربع قدرات متمايزة ولكنها مترابطة ، وهذه القدرات هي: (إدراك الانفعالات، استخدام الانفعالات، فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات)(مخائيل،2008 ،4-6).

ويعرف اجرائيا": هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الاجابة على مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في هذه الدراسة وتم صياغة مفردات المقياس حسب نموذج جولمان 1998 الذي يتضمن الكفاءة الشخصية (الوعي بالذات ، تنظيم الذات ، الدافعية) والكفاءة الاجتماعية (التعاطف ، المهارات الاجتماعية)

وتعرف الأبعاد كالتالي:

- الوعي بالذات : ويتضمن معرفة الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديره لانفعالاته والثقة في ذاته .

ويعرف اجرائيا" بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الاجابة على بعد الوعي بالذات.

- تنظيم الذات: ويتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته وقدرته على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف ،والتكيف مع الأحداث الجارية والهدوء حتى في الظروف الصعبة وقدرته على التجديد والتغيير لمواجهة متطلبات الحياة.

ويعرف اجرائيا" بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الاجابة على بعد تنظيم الذات.

- الدافعية: وتتضمن دافعية الفرد للإنجاز وتحمل الضغوط في سبيل إنجاز الأعمال، دون ملل أو إجهاد والتزامه بالوعود في الظروف الضاغطة.

ويعرف اجرائيا" بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الاجابة على بعد الدافعية.

- التعاطف: أي حساسية الفرد في معرفة وفهم انفعالات الأخرين والتوحد معهم ومساعدتهم والفاعلية في حل مشاكلهم وتدعيم قدرتهم، ومدى وعيه بالقوانين المنظمة في المجتمع.
- **ويعرف اجرائيا" بأنه:** الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الاجابة على بعد التعاطف.
- المهارات الاجتماعية: وتتضمن مهارة الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين والتعاون معهم والتأثير فيهم والفاعلية في حل الخلافات.

ويعرف اجرائيا" أنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الاجابة على بعد المهارات الاجتماعية

-**الصلابة النفسية** :عرفتها كوباسا (kobasa) بأنها: مجموعة من خصائص الشخصية وظيفتها مساعدة الفرد في المواجهة الفعّالة للضغوط وتفسيرها بواقعية وموضوعية ، والتعايش معها على نحو إيجابي، وتتضمن ثلاث أبعاد(الالتزام، التحكم، التحدي) (السمحة وعمران،2019، 37).

ويعرف اجرائيا": هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الاجابة على مقياس الصلابة النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

وتعرّف الأبعاد كالتالي(محمد، 2007 ،75):

- الالتزام (commitment): هو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله .

ويعرف اجرائيا" بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الاجابة على بعد الالتزام.

- التحكم(control): هو اعتقاد الفرد أن بإمكانه التحكم بما يواجهه من أحداث وتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، والقدرة على اتخاذ القرار والمواجهة الفعالة للضغوط.

ويعرف اجرائيا" بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الاجابة على بعد التحكم.

- التحدي (challenge): وهو اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغييرات على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري عن كونه تهديد له، مما يساعده على مواجهة ضغوط الحياة.

ويعرف اجرائيا" بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الاجابة على بعد التحدي.

سابعاً – حدود البحث:

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مشفى الباسل في مدينة حمص.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في العام 2021 بين شهري تموز وآب.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من الممرضين والممرضات العاملين في المشافي العامة في مدينة حمص.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت على (الذكاء العاطفي– الصلابة النفسية).

ثامناً – الجانب النظري للبحث :

أولاً: الذكاء العاطفي:

–مفهوم الذكاء العاطفي وتعريفه: رغم أن مفهوم الذكاء العاطفي يعد مفهوماً حديثاً نسبياً إلا أن له تاريخ طويل من البحث والتنظير في علم النفس وهذا ما يؤكده "ماير" فهو يرى أن أصل الذكاء العاطفي يعود إلى القرن الثامن عشر (Mayer, 2000, 4–6). ولكن برز هذا المفهوم

في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي ويعتبر أول ذكر رسمي لمصطلح الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) من خلال دراسة ألمانية بعنوان :" الذكاء العاطفي والتحرر من العبوديةٍ" وقد أعد هذه الدراسة الألماني ليونر. و كان أول استخدام لمصطلح الذكاء العاطفي في أمريكا عام (1986)،عندما قام باين وهو طالب في كلية الآداب الليبرالية بتضمين هذا المصطلح في عنوان أطروحة رسالته الدكتوراه و يعتبر هذا الاستخدام أول استخدام أكاديمي لهذا المصطلح (Gerald ,2004, 10).

وكان الأبرز نشر كتاب "المحرر العلمي" لجريدة " نيويورك تايمز"عام 1995 لجولمان وهذا الكتاب كان عبارة عن نتاج عشر سنوات من الأبحاث السلوكية ،وبقي هذا الكتاب على قائمة أفضل المبيعات لمدة عام تقريباً في جريدة النيويورك تايمز ونتيجة لهذا الرواج الكبير في مبيعات هذا الكتاب فقد ارتبط هذا المفهوم بشكل كبير بدانيال جولمان. وبناء على ذلك يعرفه(جولمان، 1995) أنه: القدرة على إدراك الانفعالات وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين، بحيث يؤدي ذلك لتنظيم وتطوير النمو العاطفي المرتبط بتلك الانفعالات من خلال الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والدافعية والتعاطف والمهارات الاجتماعية(Rode, et al., 2007, 400).

قام بار_أون (1998)بتطوير مفهومه عن الذكاء العاطفي في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية (نواصرة،2011،152). و قد قام اون بار(Bar– on, 2001) بتعريفه بانه "منظومة متعددة من المشاعر المترابطة ، والقدرات الشخصية والاجتماعية التي تؤثر على القدرات الاجمالية للتكيف الفعّال والنشط مع الضغوط والمتطلبات اليومية (Bar– on,2001, 35).

– مكونات الذكاء العاطفي:

يرى (ماير وسالوفي وكارسور 2004) أن الذكاء العاطفي يتكون من أربع مكونات وهي:

1– تعرّف الانفعالات : وهي القدرة على إدراك الفرد لمشاعره ولمشاعر من حوله.

2– استعمال الانفعالات: أي القدرة على انتاج وترقية الانفعالات وكيفية التفاهم والتعامل معها.

3– فهم الانفعالات : أي القدرة على فهم الانفعالات المعقدة وكيفية انتقالها من مرحلة الى أخرى.

4- ادارة الانفعالات: وتشير الى القدرة على ادراك الفرد انفعالاته والتعامل الفعال معها(محمد و عيسى ، 2018، 65).

الأبعاد الخمسة للذكاء العاطفي كما يراها جولمان ، فتشمل على ما يلي:

1- الوعي بالذات Self- Awareness: هو الأساس الذي يبني عليه الفرد قراراته بحياته.

2- معالجة الجوانب الوجدانية Managing Emotions : ويهتم بكيفية تعامل الفرد مع المشاعر بحيث تكون متوافقة مع المواقف الحالية.

3- الدافعية Motivation : وهي سعي الفرد نحو دوافعه، لتحقيق طموحاته بكل عزيمة .

4- التعاطف Empathy : يعني التفهم ففي حين اهتمت الأبعاد الثلاثة السابقة للذكاء العاطفي بذات الفرد وما يدور في داخله، أهتم هذا البعد بعلاقاته بالآخرين، فهو يعني قراءة مشاعر الآخرين والتعرف على تعبيراتهم من خلال أصواتهم ووجوههم وحتى تلميحاتهم.

5- المهارات الاجتماعية Social Skills : ويعني كيفية بناء علاقات الفرد وحسن إدارتها مع الآخرين(محمد، 2006، 236-235).

- **سمات الأفراد ذوي الذكاء العاطفي المرتفع:**

1- يتعاطف مع الآخرين خاصة في أوقات ضيقهم.

2- يسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم.

3- يتحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية.

4- يعبر عن المشاعر والأحاسيس بسهولة.

5- يتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم، ويستطيع أن ينظر للأمور من وجهات نظرهم.

6- يميل إلى الاستقلال في الرأي والحكم وفهم الأمور.

7- يتكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة.

8- يواجه المواقف الصعبة بسهولة.(أبو سعد، 2005،3).

- **سمات الأفراد ذوى الذكاء العاطفي المنخفض:**

1- يلقي الذنب على الآخرين في المشكلات التي يقع فيها.

2- يحجب معلومات حول مشاعره الحقيقية ويتظاهر بمشاعر مختلفة.

3- ينفجر بقوة لموقف ما ولو كان صغيراً نسبياً.

4- لا يضع مشاعر الآخرين في اعتباره قبل التصرف.

5- غير واثق بنفسه، ويجد صعوبة في الاعتراف بأخطائه، أو التعبير عن الندم أو الاعتذار.

6- يمتلك العديد من الاعتقادات المشوهة ، التي تسبب عواطف سلبية.

7- متشائم باستمرار ولدرجة أنه يلغي بهجة الآخرين (عبد الرحمان ،2009، 46-49).

ثانياً: الصلابة النفسية :

- مفهوم الصلابة النفسية وتعريفها:

كانت كوباسا (kobasa ,1979) من أوائل من وضع الأساس لمصطلح الصلابة النفسية (Psychological Hardiness)، حيث لاحظت أن بعض الناس يستطيعون تحقيق ذواتهم وإمكاناتهم الكامنة برغم تعرضهم للكثير من الإحباطات والضغوط ، وقد اشتقت كوباسا مصطلح الصلابة النفسية متأثرة بالفكر الفلسفي الوجودي الذي يرى أن الإنسان في حالة صيرورة مستمرة، والذي يركز في تفسيره لسلوك الإنسان على المستقبل لا على الماضي ، ويرى أن دافعية الفرد تتبع أساساً من البحث المستمر النامي عن المعنى والهدف من الحياة (279, 2004، Maddi) .

حيث تقول بأن الصلابة هي" اعتقاد عام لدى الفرد بفاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة الشاقة إدراكا غير محرف أو مشوه ويفسرها بواقعية، وموضوعية، ومتعايش معها على نحو إيجابي ومتضمن ثلاثة أبعاد وهي الالتزام، والتحكم، والتحدي(عبادة وعبد الوهاب، 2005، 206).

- أبعاد الصلابة النفسية :

توصلت كوباسا (Kobaza,1979) إلى ثلاثة أبعاد تتكون منها الصلابة النفسية وهي :

أولاً: الالتزام : وهو اعتقاد الفرد في حقيقة وقيمة ذاته ، ويمكن أن يتضح ذلك من خلال ولاء الفرد لبعض المبادئ ، والقيم و اعتقاده أن لحياته هدفاً ومعنى يعيش من أجله (عثمان، 2001، 215).

ويعرفه (مخيمر،1997): أنه نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد اتجاه نفسه وأهدافه ، وقيمه والآخرين من حوله (علي ،2000 ، 14).

– أنواع الالتزام : تناول بريكمان (Precman,1987) وويب(Waip, 1967) وجونسون (Jonson, 1991) أنواعاً مختلفة للالتزام مثل الالتزام نحو الذات، الالتزام الاجتماعي، والأخلاقي(راضي ,2008 ,24). وكذلك تناولت كوباسا (Kobaza,1979)أنواع الالتزام حيث تناولت مكوّن الالتزام الشخصي حيث رأت أنه يضم كلاً من:

– الالتزام نحو الذات: أي اتجاه الفرد نحو معرفة ذاته وتحديد أهدافه في الحياة وتحديد اتجاهاته الايجابية على نحو يميزه عن الآخرين .

–الالتزام اتجاه العمل: وعرفته بأنه اعتقاد الفرد بقيمة العمل وأهميته سواء له أو للآخرين، وكفاءته في انجاز عمله، وضرورة تحمله مسؤوليات الالتزام(عودة ، 2010 ،66).

ثانياً: التحكم :

أشارت إليه كوباسا (Kobaza,1979): بوصفه اعتقاد الفرد بأن مواقف وظروف الحياة المتغيرة التي يتعرض لها هي أمور متوقعة ويمكن التنبؤ بها والسيطرة عليها.

– أشكال التحكم : يقول (الرفاعي، 2003 ، 31)أن التحكم يتضمن أربع صور رئيسة وهي :

1 .القدرة على اتخاذ القرارات والاختيار بين بدائل متعددة : أي اتخاذ القرار بطريقة التعامل مع الموقف سواء بانتهائه أو تجنبه أو محاولة التعايش معه، ويرتبط بطبيعة الموقف نفسه وظروف حدوثه ، حيث يتضمن الاختيار من بين البدائل .

2 .التحكم المعرفي : أي القدرة على استخدام بعض العمليات الفكرية بكفاءة عند التعرض للضغط، كالتفكير في الموقف بطريقة ايجابية ، وتفسيره منطقياً، و استخدام كافة المعلومات المتاحة عن الموقف لمحاولة السيطرة عليه وضبطه والتنبؤ بما سيؤول إليه، وذلك للتقليل من حدة الحدث.

3 .التحكم السلوكي :وهو القدرة على المواجهة الفعّالة وبذل الجهد للتعامل مع المشكلة بصورة فعلية، والتحكم في آثار الحدث بالقيام ببعض السلوكيات المخططة والمنهجية لتعديل وقع الحدث.

4 .التحكم الترجلي: ويرتبط بخلفية الفرد السابقة عن الموقف ، فهذه الخلفية تكوّن انطباعاً محدداً عن الموقف ، وتعتبره أنه موقف ذو معنى وقابل للسيطرة عليه مما يخفف وقع الحدث .

ثالثا": التحدي:

تعرفه كوباسا (Kobaza،1983) أنه اعتقاد الفرد بأن التغير المتجدد في أحداث الحياة هو أمر طبيعي بل حتمي ولا بد منه لارتقائه، أكثر من كونه تهديدا لأمنه وثقته بنفسه وسلامته النفسية (راضي، 29،2008).

-خصائص ذوي الصلابة النفسية المرتفعة:

1 .ملتزمون بالعمل الذي عليهم أداؤه بدلاً من شعورهم بالغربة .

2 .يشعرون أن لديهم القدرة على التحكم في الأحداث بدلاً من شعورهم بفقدان القوة.

3 .ينظرون إلى التغير على انه تحد عادي بدلاً من أن يشعروا بالتهديد .

4 .يجد هؤلاء الأفراد في إدراكهم وتقويمهم لأحداث الحياة الضاغطة الفرصة لممارسة اتخاذ القرار .(حمادة، وعبد اللطيف، 2002، 238-237).

- خصائص ذوي الصلابة النفسية المنخفضة:

1- عدم الشعور بهدف لأنفسهم، ولا معنى لحياتهم.

2- لا يتفاعلون مع بيئتهم بإيجابية، ويتوقعون التهديد المستمر والضعف في مواجهة الأحداث.

3- سلبيون في تفاعلهم مع بيئتهم وعاجزون عن تحمل الأثر السيئ للأحداث الضاغطة.

4- عدم القدرة على تحمل المسؤولية .

5- سرعة الغضب والحزن الشديد ويميل إلى الاكتئاب والقلق (محمد ،2002 ، 23-21).

الدراسات السابقة:

أولا" : الدراسات العربية:

- بطران (2018) ، فلسطين، بعنوان (الذكاء العاطفي الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى عينة من الممرضين العاملين في مستشفيات محافظة الخليل):

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي الوجداني والتوافق المهني لدى عينة من الممرضين العاملين في مستشفيات محافظة الخليل، وتكونت عينة الدراسة من (367) ممرض/ة من أربع مستشفيات في محافظة الخليل حكومية وغير الحكومية، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، و تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. كما تم تطوير مقياسين وهما مقياس: الذكاء العاطفي الوجداني ومقياس التوافق المهني .اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة احصائيا بين الذكاء العاطفي الوجداني والتوافق المهني، كما اظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الذكاء العاطفي الوجداني لدى الممرضين و كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء العاطفي لدى الممرضين تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث أما لمتغيرات الحالة الاجتماعية ونوع المستشفى فلم تظهر فروق دالة إحصائياً .

- دراسة الشهري (2010) ، السعودية ،بعنوان(الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي واتخاذ القرار لدى عينة الدراسة تبعا للمتغيرات التالية العمل (العام والخاص)، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في العمل، الدورات التدريبية، العمر، الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) ،وتكونت العينة من (508) موظف من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف وكانت أدوات الدراسة المستخدمة - مقياس الذكاء العاطفي إعداد عثمان و رزق 2001- مقياس اتخاذ القرار إعداد عبدون1979.

وكانت أهم النتائج كالتالي: - هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي وبين الدرجة الكلية لاتخاذ القرار لدى عينة الدراسة.

- دراسة الحجار و دخان (2006) ، فلسطين، بعنوان (الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم):

هدفت إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية ،وتكونت عينة الدراسة من (541) طالباً وطالبة وقد استخدم الباحثان استبيان لقياس الضغوط النفسية ، واستبيان الصلابة النفسية من اعدادهما . توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة في مستوى الضغوط النفسية والصلابة النفسية لدى العينة ، وأشار أن مستوى الضغوط النفسية (62.05%) وأن معدل الصلابة النفسية (33.77%).

– دراسة محمد (2002) ، القاهرة، بعنوان (دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات في إدراك المشقة والتعايش معها لدى الراشدين من الجنسين في سياق العمل) :

هدفت إلى التعرف على دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات في التصدي للمشكلة الناجمة عن مهنة التمريض، واعتمدت الدراسة على عينة من (321)ممرضاً (161) ذكور و(160) إناث في مدينة القاهرة ممن تتراوح أعمارهم بين (32 –42)سنة، ومستواهم التعليمي بين المعهد الفني ودبلوم التمريض، ويتراوح عدد سنوات خبرتهم في العمل بين(7 –14) سنة ، وقد استخدمت الباحثة مقياس الصلابة النفسية ومقياس المساندة الاجتماعية ومقياس ضغوط مهنة التمريض من اعدادها. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الصلابة النفسية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية، وأظهرت النتائج فروقاً في مستوى الصلابة النفسية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

–دراسةHuff, Massey & Judkins (2006)،USA ، بعنوان(Hardiness, Stress, and Use of Ill: Time Among Nurse Managers, Is There a Connection?”,):

حيث هدفت الدراسة الى بحث العلاقة بين الصلابة النفسية، والإجهاد والضغوط الناتجة عن العمل في مهنة التمريض وسوء استخدام الوقت لدى الممرضات الإداريات بجامعة أرلينغتون في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (616) ممرضة ادارية. وتم استخدام مقياس الصلابة النفسية لباترون (1989) ومقياس الضغوط المكتسبة لكوهين (1983) وبينت النتائج أن الصلابة ساعدت على تقليل مستويات التوتر والتخفيف من ضغوط

العمل، كذلك تبين ان التدعيم في بيئة العمل والتدعيم الذاتي بالإضافة الى الصلابة النفسية ومهارات المواجهة الفعالة تعد كمتغيرات الشخصية القوية لمواجهة الضغوط .

- دراسة Brown, Curran & Smith (2003)، USA ،بعنوان(the Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision-Making Process):

هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار والالتزام المهني في الولايات المتحدة الأمريكية ، واستخدمت الدراسة مقياس (Tabia, 2001) للذكاء العاطفي، ومقياس (Blustein, 1989)للالتزام المهني، ومقياس (Betz, 1996)للكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار، وشملت عينة الدراسة (283)من طلبة جامعة (ميدوسترن Midwestern)الأمريكية (162إناث،121 ذكور)، وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي ارتبط إيجاباً بالكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار، وأيضا" وجود علاقة موجبة بين كل من بعدي الاستفادة من العواطف، وضبط النفس مع الالتزام المهني، في حين لم تكن هناك علاقة بين الذكاء العاطفي وبين الالتزام المهني، إلا أنه لم يوجد تأثير لمتغير الجنس في علاقة الذكاء العاطفي بالمتغيرين الآخرين.

- دراسة Sharon Kay (2001) ، USA ،بعنوان (Hardiness, stress, and coping strategies among mid-level nurse managers):

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين كل من الصلابة النفسية والضغط واستراتيجيات المواجهة لدى مديري التمريض بالمستشفيات في تكساس، وافترضت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية بمكوناتها، وبين الضغط واستراتيجيات المواجهة وأن كلا من الصلابة النفسية واستراتيجيات المواجهة تتبئ بوجود الضغط. وقد قام ببناء مقياس للصلابة النفسية واستخدم في تحليل بياناته معامل الارتباط المتعدد لبيرسون والانحدار المتعدد والانحدار الخطي . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : - ارتباط الصلابة النفسية العالية خاصة في بعدي الالتزام والتحكم بمستويات منخفضة من الضغط وباستراتيجيات مواجهة متمركزة حول المشكلة، وعلى العكس من ذلك ارتبطت الصلابة النفسية المنخفضة بمستويات عالية من الضغط

وباستخدام الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال. كما كانت الصلابة النفسية المرتفعة منبئ قوي عن مستويات الضغط المنخفضة، بالإضافة إلى أن سلوك الهروب كان منبئ هام عن الضغط النفسي0

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالمنهج المستخدم (المنهج الوصفي) واختلفت في الأدوات المستخدمة في الدراسات ، ويتضح من عرض الدراسات السابقة بأن متغير الذكاء العاطفي تم تناوله مع مجموعة من المتغيرات كالضغوط المهنية واتخاذ القرار والكفاءة الذاتية والتوافق المهني.

بينما متغير الصلابة النفسية تم تناوله مع مجموعة من المتغيرات مثل مستوى الضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات

بينما تميزت الدراسة الحالية في تناولها متغير الذكاء العاطفي مع متغير الصلابة النفسية لدى عينة من العاملين في القطاع الصحي وتشابهت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اختيار العينة من العاملين في القطاع الصحي.

وعلى ضوء ما سبق نجد أنه لا توجد أي دراسة تناولت العلاقة بين الصلابة النفسية والذكاء العاطفي لدى الممرضين العاملين بالمشافي العامة في البيئة المحلية ، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث و فرضياته ومناقشة نتائجه.

تاسعا" – إجراءات البحث:

أولا": منهج البحث:

بما أننا نحاول من خلال هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية و الذكاء العاطفي ، فإن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الذي نعتمد فيه على وصف وتحليل ظاهرة الدراسة بدقة وموضوعية كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر فيعرفه ملحم "هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي والمنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة (ملحم،2010 ،379).

ثانيا": مجتمع البحث وعينته:

يتألف المجتمع من جميع الممرضين والممرضات العاملين في المشافي العامة في مدينة حمص.

عينة البحث:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (80) ممرض وممرضة وهي (45) ممرضة من الاناث (35) ممرض من الذكور وقد تم تحديدها بالطريقة العشوائية العنقودية حيث تم تقسيم مجتمع البحث إلى عدد من المشافي العامة في مدينة حمص وعددها (4) ثم تم اختيار مشفى بشكل عشوائي وهو مشفى الباسل في منطقة الإسكان العسكري/ الزهراء وبلغ عدد الممرضين المتواجدين (800) ممرضا" (470) ممرضة من الاناث و(330) ممرضا" من الذكور وعند التطبيق تم اختيار عينة عشوائية منهم مؤلفة من (80) ممرضا" موضحة بالجدول رقم (1) كالتالي:

جدول رقم (1) :عدد أفراد عينة البحث:

	عدد أفراد المجتمع		عدد أفراد العينة		النسبة المئوية
	الاناث	470	الاناث	45	0.95%
	الذكور	330	الذكور	35	1.06%
المجموع	800		80		10%

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الذكاء العاطفي:

تم في البحث الحالي استخدام مقياس قامت الباحثة بإعداده (2021) بعد الاطلاع على المقاييس متعددة مثل (بان آرون–سكوت– جولمان) وتم صياغة مفردات المقياس النهائية حسب نموذج جولمان 1998 .

1– وصف المقياس: بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات المتعلقة بمشكلة الدراسة والمقاييس المعدة مثل (بان آرون–سكوت– جولمان) وتم صياغة مفردات المقياس حسب نموذج جولمان 1998 الذي يتضمن الكفاءة الشخصية (الوعي بالذات ، تنظيم الذات ، الدافعية) والكفاءة الاجتماعية (التعاطف ، المهارات الاجتماعية) و يتألف المقياس من 50 بنداً

ذو تدرج خماسي موزع على خمسة أبعاد وهي 10بنود تقيس بعد المهارات الاجتماعية وهي العبارات ذات الرقم (4,14,22,25,28,31,39,41,44,47) ، 10بنود تقيس بعد الوعي بالذات وهي العبارات ذات الرقم (1,7,12,13,19,29,30,34,40,48)، 10بنود تقيس بعد التعاطف وهي العبارات ذات الرقم (3,6,10,17,20,24,27,33,38,43)، 10بنود تقيس بعد الدافعية وهي العبارات ذات الرقم (3,6,10,17,20,24,27,33,38,43)، 10بنود تقيس بعد تنظيم الذات وهي العبارات ذات الرقم (2,8,11,16,23,35,37,45,46,50). و أمام كل بند خمس إجابات (تنطبق عليّ تماما" = 5 ، تنطبق عليّ كثيرا" = 4 ، تنطبق عليّ أحيانا" = 3 ، تنطبق عليّ قليلا" = 2 ، لا تنطبق عليّ إطلاقا" = 1)

2- صدق المقياس: وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والارشاد النفسي والبالغ عددهم (8) وتم تعديل صياغة بعض البنود حسب اقتراحاتهم.
- صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة (2021) بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (35) ممرض وممرضة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاختبار. والنتائج موضحة بالجدول رقم (2) كالتالي:

جدول رقم (2) صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي:

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.485(**)	18	0.588(**)	35	0.205(*)
2	0.461(**)	19	0.502(**)	36	0.591(**)
3	0.507(**)	20	0.494(**)	37	0.538(**)
4	0.490(**)	21	0.487(**)	38	0.654(**)
5	0.508(**)	22	0.324	39	0.516(**)
6	0.507(**)	23	0.343(*)	40	0.398(*)

7	0.494(**)	24	0.753(**)	41	0.689(**)
8	0.445(**)	25	0.304	42	0.597(**)
9	0.547(**)	26	0.357(*)	43	0.653(**)
10	0.359(*)	27	0.682(**)	44	0.397(*)
11	0.538(**)	28	0.295(*)	45	0.322
12	0.417(*)	29	0.396(*)	46	0.340(*)
13	0.228	30	0.260	47	0.561(**)
14	0.381(*)	31	0.623(**)	48	0.354(**)
15	0.506(**)	32	0.674(**)	49	0.373(**)
16	0.455(**)	33	0.388(**)	50	0.618(**)
17	0.605(**)	34	0.690(**)		

* دال عند 0.05 – ** دال عند 0.01

3- ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بطريقتين:

- ألفا كرونباخ: تم تطبيقه على عينة مكونة من (35) ممرض وممرضة ليست متضمنة في عينة البحث الأساسية، وطبقت معادلة (ألفا كرونباخ) ، اذ بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بهذه الطريقة (0.765) .
- طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى جزئيين جزء يتضمن البنود الفردية والأخر يتضمن البنود الزوجية ثم تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين وتبين أن نسبة الثبات لأبعاد المقياس مقبولة ، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بهذه الطريقة بالجدول رقم (3) الموضح تاليا". مما يسمح بتطبيق المقياس على أفراد عينة البحث الأساسية.

جدول رقم (3) ثبات التجزئة النصفية لمقياس الذكاء العاطفي:

أبعاد المقياس	ثبات التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرو نباخ
البعد الأول	0.730	0.712
البعد الثاني	0.767	0.738

البعد الثالث	0.764	0.812
البعد لرابع	0.579	0.683
البعد الخامس	0.317	0.298

1- أظهرت الخصائص السيكومترية أن اختبار الذكاء العاطفي يتمتع بالصدق والثبات اللازمين لقبوله كأداة صالحة للقياس وبهذا أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

ثانياً: مقياس الصلابة النفسية:

تم في البحث الحالي استخدام المقياس الذي أعده (مخيمر،2002) والذي قامت الباحثة بحساب خصائصه السيكومترية على عينة من الممرضين العاملين في القطاع الصحي (2021) والبالغ عددهم (35).

2- وصف المقياس:

مقياس الصلابة النفسية الذي أعده (مخيمر،2002) وهو مقياس تقرير ذاتي حيث يتكون المقياس في صورته النهائية من 46 بنداً، منها 16 بند تقيس الالتزام وهي البنود ذات الأرقام (1,4,7,10,13,16,19,22,25,28,31,34,37,40,43,45) و 14 بند تقيس التحكم وهي (2,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32,35,38,41) و 16 بند تقيس التحدي وهي (3,6,9,12,15,18,21,24 ,27,30,33,36,39,42,44,46)، و المقياس ثلاثي البدائل (تنطبق تماماً 3 درجات) و(تنطبق أحيانًا درجتين) و(لا تنطبق نهائياً درجة واحدة) بالنسبة للفقرات الايجابية أما بالنسبة للبنود السلبية فيتم عكس الدرجات.

3- صدق المقياس:

وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والارشاد النفسي والبالغ عددهم (8) وقد تم تعديل صياغة بعض البنود بناء على اقتراحاتهم ، كما تم حذف فقرة من بعد التحكم لأنها لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من المحكمين على الأقل ونص هذا البند هو : (أؤمن بالمثل الشعبي" قيراط حظ ولا فدان شطارة") فأصبح عدد البنود 46 .

- صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة (2021) بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (35) ممرض وممرضة ليست متضمنة في عينة البحث الأساسية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاختبار. والنتائج موضحة بالجدول رقم (4):

جدول رقم (4): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الصلابة النفسية:

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.532(**)	17	0.672(**)	33	0.430(*)
2	0.614(**)	18	0.244	34	0.404(*)
3	0.382(*)	19	0.577(**)	35	0.582(**)
4	0.604(**)	20	0.606(**)	36	0.714(**)
5	0.622(**)	21	0.583(**)	37	0.658(**)
6	0.429(*)	22	0.722(**)	38	0.682(**)
7	0.203	23	0.229	39	0.452(**)
8	0.694(**)	24	0.557(**)	40	0.540(**)
9	0.191	25	0.693(**)	41	0.663(**)
10	0.541(**)	26	.674(**)	42	0.350(*)
11	0.462(**)	27	0.507(**)	43	0.618(**)
12	0.490(**)	28	0.520(**)	44	0.508(**)
13	0.228(*)	29	0.282	45	0.529(**)
14	0.375(*)	30	0.497(**)	46	0.252
15	0.529(**)	31	0.598 (**)		
16	0.288	32	0.481(**)		

* دال عند 0.05 – ** دال عند 0.01

4- ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بطريقتين:

- ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (35) ممرض وممرضة ، وطبقت معادلة (ألفا كرونباخ) ، اذ بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بهذه الطريقة (0.87) .
- طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى جزئين جزء يتضمن البنود الفردية والأخر يتضمن البنود الزوجية ثم تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين وتبين أن نسبة الثبات لأبعاد المقياس مقبولة ، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بهذه الطريقة ضمن الجدول رقم (5) الموضح تاليا". مما يسمح بتطبيق المقياس على أفراد عينة البحث الأساسية.

جدول رقم (5) ثبات التجزئة النصفية لمقياس الصلابة النفسية

أبعاد المقياس	ثبات التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرو نباخ
البعد الأول	0.898	0.795
البعد الثاني	0.591	0.621
البعد الثالث	0. 526	0.747

5- أظهرت الخصائص السيكومترية أن مقياس الصلابة النفسية يتمتع بالصدق والثبات اللازمين لقبوله كأداة صالحة للقياس وبهذا أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

عرض النتائج وتفسيرها:

1- اختبار الفرضية الأولى: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية و بين درجاتهم على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية لدى أفراد العينة.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معاملات الارتباط والنتائج موضحة في الجدول رقم (6):

جدول رقم (6) معاملات ارتباط بين مقياسي الصلابة النفسية والذكاء العاطفي

الذكاء العاطفي

الصلابة النفسية	العدد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
	80	*0.45	0.03

* دال عند 0.05 - ** دال عند 0.01

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا" بين الذكاء العاطفي والصلابة النفسية بمعنى أنه كلما ارتفعت الدرجة على مقياس الذكاء العاطفي ارتفعت بالمقابل على مقياس الصلابة النفسية لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي هناك ارتباط دال بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية وقد بلغ هذا الارتباط (0.45) وهذا يتفق مع نتائج دراسة (نعمة ،2016) وتفسر الباحثة هذه النتيجة بكون وعي الممرض بانفعالاته الذاتية وامتلاكه المهارات الاجتماعية اللازمة يساعده بدرجة كبيرة على تنظيمها والتعامل معها واختيار أسلوب مناسب للتعامل مع الموقف الذي يوضع فيه أثناء أداءه للعمل الموكل اليه، والذي يوصله الى حالة التوافق المناسبة له وشعوره بالرضا والنجاح في العمل الذي يقوم به. فقدرة الممرض ان يدرك ويواجه بفاعلية مواقف العمل الضاغطة ، وتحويلها إلى مواقف أقل تهديداً يعتبر صلب مفهوم الصلابة النفسية.

2- اختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الذكور و متوسط درجات الاناث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية.

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق بين بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث –على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية من خلال مقارنة متوسطي عينتين مستقلتين باستخدام اختبارات (T) للعينات المستقلة ، وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم (7)كالتالي:

جدول رقم (7): الفروق بين متوسطي الذكور والاناث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية:

المقياس	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى دلالة Sig	القرار	الفرق لصالح

المهارات الاجتماعية	اناث	45	65.56	6.405	1.481	0.01	دال	الاناث
	ذكور	35	63.51	5.721	1.502			
الوعي بالذات	اناث	45	61.07	5.714	1.358	0.02	دال	الاناث
	ذكور	35	59.37	5.303	1.371			
التعاطف	اناث	45	53.82	7.262	1.382	0.06	غير دال	-
	ذكور	35	51.63	6.744	1.395			
الدافعية	اناث	45	57.47	5.181	1.113	0.789	غير دال	-
	ذكور	35	56.17	5.136	1.115			
تنظيم الذات	اناث	45	54.22	4.641	-0.294	0.443	غير دال	-
	ذكور	35	54.51	4.097	-0.298			
المقياس الكلي	اناث	45	292.13	19.902	1.800	0.01	دال	الاناث
	ذكور	35	285.20	12.539	1.902			

يتبين من الجدول السابق أن قيم مستوى الدلالة Sig أصغر من 0.05 لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرض البديل أي توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الذكور و متوسط درجات الاناث على مقياس الذكاء العاطفي وكان الفرق لصالح الاناث واتضح ذلك في بعدي المهارات الاجتماعية والوعي بالذات، أما الأبعاد المتبقية لم تظهر فروق واضحة بين الذكور والاناث فيهما ،وهذا يتعارض مع دراسات كدراسة Brown et al(2003) التي لم تجد فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس وتتفق مع دراسات كدراسة بطران (2018) حيث أشارت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء العاطفي لدى الممرضين تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث ، ويمكن ارجاع ذلك الى طبيعة المجتمع التي تفرض على الاناث التعرض لمواقف حياتية مختلفة تتطلب منهم قدرا" من المهارات الاجتماعية العالية للتعامل معها بنجاح وخاصة في مجال العمل ومهنة كمهنة التمريض التي تحتاج منهن مهارات مرتفعة للتعامل مع مواقف العمل الضاغطة واثبات جدارتهن بالعمل.

3- اختبار الفرضية الثالثة: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين

متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث –على مقياس الصلابة النفسية و أبعاده الفرعية.

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق بين بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث –على أبعاد مقياس الصلابة النفسية من خلال مقارنة متوسطي عينتين مستقلتين باستخدام اختبارات (T) للعينات المستقلة ، وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم (8) كالتالي:

جدول رقم (8): الفروق بين متوسطي الذكور والاناث على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية:

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى دلالة Sig	القرار	الفرق لصالح
التحدي	اناث	45	31.62	6.020	−0.374	0.471	غير دال	–
	ذكور	35	32.11	5.593	−0.377			
التحكم	اناث	45	27.51	5.968	−1.785	0.010	غير دال	–
	ذكور	35	29.63	4.180	−1.864			
الالتزام	اناث	45	34.22	5.330	−0.005	0.714	غير دال	–
	ذكور	35	34.23	5.369	−0.005			
المقياس الكلي	اناث	45	93.36	10.707	−1.125	0.477	غير دال	–
	ذكور	35	95.97	9.793	−1.138			

يتبين من الجدول السابق أن قيم مستوى الدلالة Sig أكبر من 0.05 لذلك نقبل الفرض الصفري و نرفض الفرض البديل أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية، وقد اتفقت هذه النتيجة وقد تعارضت هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات ومنها دراسة محمد(2002) التي توصلت الى فروق بالصلابة لصالح الذكور، ويمكن أن نرجع النتيجة إلى أن الخبرة العملية للممرض أثناء أداءه لعمله في المشافي يكسبه درجة من الصلابة النفسية تساعده بالتعامل مع المواقف اليومية التي يتعرض لها ،وأن جنس الممرض لا يشكل أثر مباشر على

اكتسابه الصلابة النفسية في عمله، فالخبرة الحياتية هي عامل أقوى واهم من جنس الممرض سواء كان ذكر أم أنثى.

4- اختبار الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعا" لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق بين بين متوسط الأفراد على أبعاد مقياس الذكاء العاطفي من خلال مقارنة متوسطي عينتين مستقلتين باستخدام اختبارات (T) للعينات المستقلة ، وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم (9)كالتالي:

جدول رقم (9): الفروق بين متوسطي الذكور والاناث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية:

المقياس	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى دلالة Sig	القرار	الفرق لصالح
المهارات الاجتماعية	أقل من 5 أكثرمن 5	46 34	63.24 66.49	4.763 7.265	-2.403 -2.285	0.00	دال	أكثر من 5سنوات
الوعي بالذات	أقل من 5 أكثرمن 5	46 34	59.07 61.94	5.163 5.724	-2.357 -2.327	0.208	غير دال	-
التعاطف	أقل من 5 أكثرمن 5	46 34	51.29 54.89	7.455 6.091	-2.315 -2.374	0.02	دال	أكثر من 5سنوات
الدافعية	أقل من 5	46 34	56.27 57.71	5.383 4.836	-1.247 -1.264	0.407	غير دال	-

	أكثرمن 5							
تنظيم الذات	أقل من 5 أكثرمن 5	46 34	52.73 56.43	4.261 3.648	-4.093 -4.174	0.04	دال	أكثر من 5سنوات
المقياس الكلي	أقل من 5 أكثرمن 5	46 34	282.60 297.46	11.756 19.773	-4.183 -3.937	0.01	دال	أكثر من 5سنوات

يتبين من الجدول السابق أن قيم مستوى الدلالة Sig أصغر من 0.05 لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرض البديل أي توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأفراد على مقياس الذكاء العاطفي تبعا" لمتغير عدد سنوات الخبرة وكان الفرق لصالح عدد سنوات الخبرة التي تتجاوز الخمس سنوات واتضح ذلك في أبعاد تنظيم الذات و المهارات الاجتماعية والتعاطف بينما لم نجد فروق واضحة على بعدي الدافعية والوعي بالذات . وقد يرجع ذلك الى أهمية الخبرة العملية في تطوير الذكاء العاطفي عند الممرض وهذا أساس الذكاء العاطفي وهذا ما اكدته دراسات عديدة مثل دراسة كويكر (Kooker al et ,2007) عندما أظهرت ان استخدام الذكاء العاطفي ادى الى اندماج الممرض في العمل و بقائه مدة اطول في المؤسسة الصحية وكذلك تحسين العلاقة والخدمات المقدمة للمريض ،وكلما زادت عدد سنوات الخبرة عند الأفراد أدى ذلك الى تطوير وارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لديهم.

1- اختبار الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية تبعا" لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق بين بين متوسط الأفراد على أبعاد مقياس الصلابة النفسية من خلال مقارنة متوسطي عينتين مستقلتين باستخدام اختبارات(T) للعينات المستقلة ، وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم (10) كالتالي:

جدول رقم (10): الفروق بين متوسطي الذكور والاناث على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية:

المقياس	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى دلالة Sig	القرار	الفرق لصالح
التحدي	أقل من 5	46	31.16	6.083	-1.194	0.232	غير دال	-
	أكثر من 5	34	32.71	5.388	-1.213			
التحكم	أقل من 5	46	28.98	5.237	1.027	0.606	غير دال	-
	أكثر من 5	34	27.74	5.458	1.022			
الالتزام	أقل من 5	46	33.04	5.628	-2.315	0.257	غير دال	-
	أكثر من 5	34	35.74	4.514	-2.379			
لصلابة النفسية	أقل من 5	46	93.18	10.276	-1.303	0.702	غير دال	-
	أكثر من 5	34	96.20	10.309	-1.303			

يتبين من الجدول السابق أن قيم مستوى الدلالة Sig أكبر من 0.05 لذا نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط الأفراد الذين لديهم أقل من 5سنوات خبرة بالعمل وبين متوسط من لديهم أكثر من 5سنوات خبرة في العمل على مقياس الصلابة النفسية وقد يرجع السبب الى أن هناك متغيرات أهم يمكن أن تلعب دورا" في تشكيل الصلابة النفسية وبلورتها أكثر من عدد سنوات الخبرة وأهمها الخصائص الشخصية للأفراد والبيئة المحيطة والظروف المحيطة بهم. وهذا ما أظهرته نتائج دراسات سابقة كدراسة الحجار و دخان (2006) التي ربطت بين مستوى الضغوط النفسية والصلابة النفسية ودراسةHuff & Massey & Judkins(2006) التي ربطت بين والإجهاد والضغوط الناتجة عن العمل في مهنة التمريض وسوء استخدام الوقت لدى الممرضات كعوامل مؤثرة على الصلابة النفسية.

مقترحات البحث:

1- إعداد برامج ارشادية لتنمية الذكاء العاطفي ورفع مستوى الصلابة النفسية لدى العاملين في القطاع الصحي بشكل عام ولدى العاملين في مهنة التمريض بشكل خاص.

2- إجراء محاضرات توعية نفسية للممرضين و العاملين في القطاع الصحي لرفع مستوى الصلابة النفسية لديهم، إضافة الى إجراء دورات مهنية للتدريب على مهارات الذكاء العاطفي وتنميتها لديهم.

3- إجراء بحوث مماثلة على مختلف قطاعات العمل الخاص والعام .

4- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول متغير الدراسة لدى فئات أخرى من البالغين ضمن المجتمع المحلي (طلبة المرحلة الثانوية، طلبة الجامعة، فئات التربية الخاصة من المعوقين إعاقات سمعية، أو بصرية، ..إلخ،).

5- تصميم اختبارات ومقاييس للذكاء العاطفي وللصلابة النفسية لتناسب فئات عمرية مختلفة، وتتمتع بدلالات مرتفعة للصدق والثبات، وتكون صالحة للاستخدام على البيئة السورية

المراجع:

المراجع العربية:

1- أبو سعد ، مصطفى .(2005). **الذكاء الوجداني**، دبي: مركز النخبة.

2- براحيل، فاطمة.(2009) . دور الطبيب و الممرض في العلاج الطبي. **مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية** ،الجزائر ، العدد (24)، 122.

3- الحجار، بشير و دخان، نبيل.(2006). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم ، **مجلة الجامعة الإسلامية** ، سلسلة الدراسات الإسلامية، المجلد 14، العدد (2)، 398-369 .

4- حمادة، لولوه وعبد اللطيف، حسن.(2002). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة ، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد 12، العدد (2)، 272-229.

5- الخضر، عثمان حمود. (2002). الذكاء الانفعالي: هل هو مفهوم جديد؟ .**مجلة الدراسات النفسية**، المجلد 12، العدد (1)،5 .

6- راضي، زينب.(2008). الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

7- الرفاعي، عزة .(2003). الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها ، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة حلوان، القاهرة.

8- السمحة، حمود عبد الرحمن و عمران ، جهان عيسى أبو راشد .(2019) : الصلابة النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** . المجلد (29)، العدد(104)، 37.

9- السيد ، عبدالمنعم . (2007) . أبعاد الذكاء الانفعالي وعلاقتها باستراتيجيات التعامل مع الضغوط والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية .**مجلة الإرشاد النفسي** ، العدد (21) ، 201-157 .

10- الشافعي، ماهر.(2002) .التوافق المهني للممرضين و علاقته بسماتهم الشخصية، **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

11- الشهري، سعد محمد علي.(2010). الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.

12- عبادة، نهال صلاح الدين و عبد الوهاب، هدى عبد الحميد.(2005) . العلاقة بين الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وادراك النجاح للاعبي الانشطة الرياضة ذوي الاحتياجات الخاصة ،**مجلة البحوث النفسية والتربوية**، العدد (3)، 253-206 .

13- عباس ، مدحت . (2010) . الصلابة النفسية كمنبئ بخفض الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى معلمي المرحلة الإعدادية . **مجلة كلية التربية**، المجلد الأول، العدد (26)، 175.

14- عثمان، فاروق السيد .(2001) . **القلق وإدارة الضغوط** ، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

15- عسكر ، علي .(2000) . **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. ط 2 . الكويت: دار الكتاب الحديث.

16- علي، عبد السلام علي .(2000). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتهما بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية ، **مجلة علم النفس** ، القاهرة، المجلد 14 ، العدد (53)، 14.

17- عودة، محمد محمد.(2010). الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**.الجامعة الاسلامية، فلسطين.

18- العيتي ، ياسر. (2003). **الذكاء العاطفي**. تقديم جودت سعيد ، دمشق: دار الفكر.

19- محمد ، طارق عبد الرؤوف و عيسى ، ايهاب .(2018): الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، ص 65.

20- محمد ، عبد الهادي .(٢٠٠٦م). **تنمية الذكاء العاطفي** –مشاغل تدريبية ، العين : دار الكتاب .

21- محمد عبد العزيز، مفتاح.(2010). **مقدمة في علم نفس الصحة: مفاهيم – نماذج – نظريات** –دراسات، ط1 ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

22- محمد، جيهان.(2002). دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات في إدراك المشقة والتعايش معها لدى الراشدين من الجنسين في سياق العمل ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القاهرة.

23- عبد الرحمان ، محمد عال. (2009).**الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

24- محمد، مجدي محمود فهيم.(2007). بناء مقياس للصلابة النفسية لمعلمي التربية الرياضية" ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، العدد 2 ، ص 75 .

25- مخائيل، امطانيوس.(2008) . **مقياس شط للذكاء الانفعالي SEIM البنود والتعليمات ودراسات الثبات والصدق وقوائم المعايير**. دمشق: منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

26- ملحم، سامي محمد . (2010). **مناهج البحث في التربية وعلم** النفس . ط 4، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع .

27- موسى بطران ، علي .(2018).**الذكاء العاطفي الوجداني و علاقته بالتوافق المهني لدى عينة من الممرضين العاملين في مستشفيات محافظة الخليل** ، كلية الّدارسات العليا، جامعة الخليل .

28- نعمة ، أطياف .(2016) . **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى أطباء مستشفى الديوانية** ، كلية التربية علم النفس، جامعة القادسية.

29- نواصرة، فيصل عيسى .(2011). **الذكاء العاطفي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين**. عمان: دار عماد الدين للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1. Bachman, J., Stein, S., Campbell,c. & Sitarenios, G. (2000). Professional Forum Emotional Intelligence in The Collection of

Debt, Blackwell Publishers Ltd 2000, 108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF, UK and 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA.

2. Bananno,G.A.(2004),Loss trauma,and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? ***American Psychologist***. 59 (1) ,20-21.
3. Bar-On, R., (2001), Emotional intelligence and self-actualization. In Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, & John D. Mayer (eds.): ***Emotional intelligence in everyday life***: a scientific inquiry. New York: Psychology Press.
4. Brown, C., Curran, R., & Smith, M. (2003). the Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision-Making Process, *Journal of Career Assessment*, Vol. 11.(4), USA,123-342.
5. Currid, T. (2012). Meeting the psychological needs of the physically ill
6. Dulewicz, V., & Higgs, M. (2005). Assessing Leadership Styles and Organizational Context, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 20,(2),105-123.
7. Gerald, Glen, , 2004 '' **Measuring Emotional Intelligence** '', New York, Nova Science
8. Judkins, S, Massey, C, & Huff, B.(2006):"Hardiness, Stress, and Use of Ill: Time Among Nurse Managers, Is There a Connection?", Nursing Economic,. 24 , 4, 187- 175.
9. Kelly, P(2010). **Essentials of Nursing Leadership & Management, Second Edition**. Delmar, Cengage Learning. UAS.
10. Kooker, M., Shoultz, J., & Codier, E. (2007). Identifying emotional intelligence in professional nursing practice. *Journal of Professional Nursing*. 23(1): 30-36

11. Maddi. S.R. (2004). Hardiness: An operationalization of Existential Courage, *Journal of Humanistic Psychology*. 44(3) 279-298.
12. Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, A. (2000). **Models of Emotional Intelligence**. Handbook of Intelligence,401 Cambridge University Press 772-781
13. Michelle Rowe (1998) :**American Journal of Health Studies**: 14(1) 1998. Nursing times. 108(46): 24-27.
14. Rode, J., Mooney, C., Arthaud, M., Near, J., Baldwin, T., Rubin, R., & Bommer, A. (2007). Emotional Intelligence and Individual Performance: Evidence of Direct and Moderated Effects . *Journal of Organizational Behavior*, 28, 399–421
15. Sharon Kay, Judkins (2001) :Hardiness, stress, and coping strategies among mid-level nurse managers : implications for continuing higher education , Dissertation Prepared for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY , UNIVERSITY OF NORTH TEXAS
16. Warren, B. (2013). Healthcare emotional intelligence: Its role in patient outcomes and organizational success. Becker's Hospital Review.

الملاحق:

مقياس الصلابة النفسية:

الرقم	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق نهائيا
1	مهما كانت العقبات فإنني أستطيع تحقيق أهدافي			
2	اتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى علي من مصدر خارجي			
3	اعتقد ان متعة الحياة وإثارتها تكمن في مقدرة الفرد على مواجهة تحدياتها			
4	قيمة الحياة تكمن في ولاء الفرد لبعض المبادئ و القيم			
5	عندما أضع خططي المستقبلية فإنني أكون متأكد من مقدرتي على تنفيذها			
6	اقتحم المشكلات لحلها ولا انتظر حدوثها			
7	معظم أوقات حياتي تضيع في أنشطة لا معنى لها			
8	نجاحي في عملي يعتمد على مجهودي وليس نتيجة الحظ او الصدفة			
9	لدي حب استطلاع ورغبة في معرفة ما لا أعرفه			
10	اعتقد ان لحياتي هدفا ومعنى أعيش من أجله			
11	الحياة فرص وليس عمل و كفاح			
12	اعتقد ان الحياة المثيرة هي التي تنطوي على مشكلات استطيع مواجهتها			
13	لدي قيم ومبادئ معينة التزم بها وأحافظ عليها			
14	اعتقد ان الفشل يعود الى أسباب تكمن في الشخص نفسه			
15	لدي قدرة على المثابرة حتى انتهي من أية مشكلة تواجهني			
16	لا يوجد لدي من الأهداف ما يدعو للتمسك بها أو الدفاع عنها			
17	اعتقد ان كل ما يحدث لي هو نتيجة تخطيطي			
18	المشكلات تستنفر قواي ومقدرتي على التحدي			
19	أبادر بالمشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه			
20	لا يوجد في الواقع شي اسمه حظ			
21	اشعر بالخوف والتهديد لما قد يطرأ على حياتي من ظروف وأحداث			
22	أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لمشكلاتهم			
23	اعتقد ان الصدفة والحظ يلعبان دورا مهما في حياتي			
24	عندما احل مشكلة أجد متعة في التحرك لحل مشكلة أخرى			
25	اعتقد ان " البعد عن الناس غنيمة"			

26	استطيع التحكم في مجرى أمور حياتي			
27	اعتقد ان مواجهة المشكلات اختبار لقوة تحملي و مقدرتي على المثابرة			
28	اهتمامي بنفسي لا يترك لي فرصة للتفكير في أي شيء أخر			
29	اعتقد ان سوء الحظ يعود الى سوء التخطيط			
30	لدي حب المغامرة والرغبة في استكشاف ما يحيط بي			
31	أبادر بعمل أي شيء أعتقد أنه يخدم أسرتي أو مجتمعي			
32	اعتقد أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي			
33	أبادر في مواجهة المشكلات لأنني أثق في مقدرتي على حلها			
34	اهتم كثيرا بما يجري من حولي من قضايا وأحداث			
35	اعتقد ان حياة الأفراد تتأثر بقوى خارجية لا سيطرة لهم عليها			
36	الحياة الروتينية والهادئة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي			
37	الحياة بكل ما فيها لا تستحق أن نحياها			
38	اعتقد ان لي تأثير قوي على ما يجري حولي من أحداث			
39	اعتقد ان الحياة التي لا تنطوي على تغيير هي حياة مملة و روتينية			
40	اشعر بالمسؤولية اتجاه الاخرين وأبادر بمساعدتهم			
41	اخطط لامور حياتي ولا اتركها تحت رحمة الظروف الخارجية			
42	أتوجس من تغيرات الحياة فكل تغير قد ينطوي علي تهديد لي و لحياتي			
43	اهتم بقضايا المجتمع وأشارك فيها كلما أمكن			
44	اعتقد ان التغيير امر ضروري بالحياة والمهم هو القدرة على مواجهته بنجاح			
45	أغير قيمي ومبادئي إذا دعت الظروف لذلك			
46	اشعر بالخوف م مواجهة المشكلات حتى قبل ان تحدث			

مقياس الذكاء العاطفي

الرقم	العبارة	تنطبق عليّ تماما"	تنطبق عليّ كثيرا"	تنطبق عليّ أحيانا	تنطبق عليّ قليلا"	لا تنطبق عليّ إطلاقا
1	أشعر بالثقة في ذاتي					
2	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
3	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها					
4	أبادر بمحادثة الأخرين					
5	أفضل انجاز الأعمال التي تتطلب جهدا"					
6	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب					
7	أقدر انفعالاتي تقديرا" واقعيا"					
8	عادة أكون هادئ وإيجابي حتى في الظروف الصعبة					
9	لدي نظرة إيجابية تجاه مستقبلي					
10	ينتابني الشعور بالضيق تجاه أي شخص يخالف القانون					
11	أستطيع أن أنحي عواطفي جانبا" عندما أقوم بإنجاز أعمالي					
12	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري					
13	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف في ذاتي					
14	لدي كفاءة في إدارة المناقشات الاجتماعية					
15	أستطيع التركيز جيدا" عند أدائي أي عمل في ظروف ضاغطة					
16	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي					
17	أتأثر بردود أفعال الآخرين					

18	أفضل العمل على تحقيق الأهداف التي تتطلب مستوى عالي من التحدي					
19	أستطيع التعبير عن مشاعري (فرح، حزن.) بوضوح					
20	تأخذ القضايا العامة حيزا" كبيرا" من تفكيري					
21	أستطيع انجاز أعمالي بنشاط وتركيز عالي					
22	أستطيع فهم نشاط الجماعة والتناغم معه					
23	عندما أشعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإنني أتراجع و أعيد تقييم الموقف					
24	أتابع باهتمام أخبار الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة					
25	أستطيع حل الخلافات التي تنشب بين أفراد الجماعة					
26	أبذل قصارى جهدي في أي عمل حتى وإن لم يقدره الآخرين					
27	استمع إلى مشكلات الآخرين و اسعى إلى حلها					
28	أستطيع تغيير وجهة نظر الجماعة تجاه موضوع ما					
29	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة					
30	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه					
31	أفضل العمل مع فريق عمل متميز					
32	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط					
33	أحاول تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين					
34	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية					
35	عندما يكون مزاجي متكدر فإنني أذهب إلى (صديق، نادي) كي أغير حالتي المزاجية					
36	أحب القيام بمسؤولياتي بغض النظر عن النتائج					
37	لا أظهر مشاعري السلبية للآخرين					

38	إحساسي بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقا" عليهم					
39	أحرص على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين					
40	أقدر العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل					
41	لدي قدرة في التأثير على الآخرين					
42	أفعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد					
43	أشعر بالضيق لما يصيب الأخرين من أحداث مؤلمة					
44	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس					
45	عندما أشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله					
46	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن					
47	أعتبر نفسي موضع ثقة في الآخرين					
48	لدي القدرة على تحديد سبب الضيق الذي ينتابني					
49	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي					
50	أتذكر الأحداث السارة أكثر من الأحداث غير السارة					

الفروق في الذكاء الناجح لدى طلبة الكليات النظرية والتطبيقية في جامعة البعث

الباحثة: د. أسماء محمد

دكتوراه في القياس والتقويم التربوي والنفسي – كلية التربية– جامعة دمشق

الملخص

تهدف الدراسة إلى قياس الفروق في الذكاء الناجح من خلال تطبيق اختبار الذكاء الناجح لـ (ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية)، على عينة من طلبة جامعة البعث، مؤلفة من 500 طالباً وطالبةً من كليتي الهندسة المدنية والتربية، منهم (200) من الذكور، و(300) من الإناث، وذلك لتعرف فيما إذا كانت هناك فروق في متوسط درجات الذكاء الناجح بين طلبة التخصصات النظرية (التربية)، والتخصصات التطبيقية (الهندسة المدنية)، وأيضاً دراسة الفروق بين الطلبة الذكور في كليتي الهندسة المدنية والتربية، وبين الطالبات أيضاً في كليتي الهندسة المدنية والتربية، وبين الذكور والإناث في كلية الهندسة المدنية، وبين الذكور والإناث في كلية التربية، ولدى عينة البحث بشكل كلي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الناجح بين طلبة كلية الهندسة المدنية وطلبة كلية التربية لصالح طلبة كلية التربية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الناجح لدى عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأعلى.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الناجح بين الطلبة الذكور والإناث في الكليات التطبيقية والكليات النظرية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح، الكليات التطبيقية، الكليات النظرية.

The differences in Successful Intelligence at students of theoretical and applied disciplines at the University of al baath

Abstract

The study aims to measure the differences in Successful intelligence by applying the Successful intelligence test of Strenburg، On a sample of students from the University of Baath, consisting of 500 male and female students from the Civil Engineering and Education faculties, of whom 200 are males and 300 are females. In order to identify whether there are differences in the average Successful intelligence scores among students of theoretical disciplines (Education) and applied disciplines (Civil Engineering), between male students in the Civil Engineering and Education faculties, and between female students in the Civil Engineering and Education faculties, and between males and females in college Civil Engineering, between males and females in Education school, and in the research sample in a holistic manner.

The study found the following results:

1. The Successful intelligence test of Strenburg has good indicators of honesty and persistence.
2. There are statistically significant differences in Successful intelligence between students of the Faculty of Civil Engineering and students of the Faculty of Education in favor of students of the Faculty of Education.
3. The results showed that there were statistically significant differences in Successful intelligence in the research sample according to the variable of the school year in favor of the first year and the second year.
4. There are no statistically significant differences in Successful intelligence between males and females in theoretical and applied disciplines.

Key words: **Successful Intelligence**, **Theoretical Disciplines, Applied Discipline, Validity, Realibility**.

1. مقدمة:

يشير مفهوم الذكاء الناجح على أنه قدرة الفرد على تحقيق هدف ما من أهداف الحياة، في سياق اجتماعي وثقافي معينين، من خلال الاستفادة من نقاط قوته ومعالجة نقاط ضعفه من أجل التكيف والبناء، واختيار البيئات المناسبة، وذلك بواسطة المزج بين قدراته التحليلية والإبداعية، والعملية. كما يشير الذكاء الناجح إلى قدرة الفرد على تحقيق النجاح في ضوء معاييره الذاتية، بالإضافة إلى السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه.

وتعد نظرية الذكاء الناجح من النظريات النفسية الحديثة في الذكاء التي تحتوي على مضامين مهمة في عملية التعلم والتعليم، سواء في طرائق التعليم واستراتيجياته أم في طرائق التقييم. وتأتي أهمية النظرية من اشتمالها على ثلاثة مكونات متفاعلة هي: التحليلية والإبداعية والعملية.

ويرى ستيرنبيرغ (Sternberg, 2004) أن هناك ثلاثة مظاهر للذكاء الناجح تتمثل بالذكاء التحليلي (Analytical intelligence) والذي يشير إلى قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عملية التحليل، والتقويم، والحكم، والمقارنة، والشرح، وإيجاد التناقض، والذكاء الإبداعي (Creative intelligence) الذي يشير إلى قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عمليات الإبداع والاختراع والاكتشاف والتخيل، والتصميم، وصياغة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما يواجه الفرد موقفاً يتطلب حلاً جديداً، والذكاء العملي (Practical intelligence) الذي يشير إلى قدرة الفرد على تضمين كل مهاراته وتسخيرها بصورة عملية، في سياق عالمه الواقعي الحقيقي، بحيث تتكون لديه الخبرة على أن يحقق توافقًا مع بيئته، ويشكّل سلوكات ملائمة للمواقف التي يمر بها، ويمكن التوصل للمهارات العملية من خلال مهمات تتطلب الاستخدام، والتطبيق، والتنفيذ، والتوظيف، والتأطير المنطلق من فهم السياق (**الزعبي، 2017، ص 420**).

ولما كان الجمع بين الذكاء العام، أو الأكاديمي والذكاء الناجح يؤدي إلى توافق أعلى في الحياة اليومية للأفراد كما أن الحياة العملية للفرد تعلن عن موقفه نحو نفسه وبيئته، وتجذبه أو تنفره من بعض الأفراد أو الأشياء أو الأفكار، لذلك فإن الاهتمام بتقنين أداة يعدّ جزءً من المجهود العلمي الذي يبذله الباحثون، خاصة إذا ما تعلق الأمر بأداة حازت

من المواصفات الجيدة بعد تطبيقها على عدد كبير من المجتمعات، كمقياس الذكاء الناجح لـ سترنبيرغ، والذي طبق على العديد من الأفراد، وقد أثبتت الدراسات قوة المقياس العالية من حيث الخصائص السيكومترية مما يجعله مرشح بقوة لتوظيفه في الميادين الحساسة للبحث العلمي والتطبيق التربوي والنفسي، دفع ذلك بالباحثة إلى معرفة مدى الفروق في الذكاء الناجح بين طلبة الكليات التطبيقية (كلية الهندسة المدنية) وطلبة الكليات النظرية (كلية التربية).

2. مشكلة البحث:

تعد نظرية الذكاء الناجح من نظريات الذكاء الحديثة التي تركز على نوعية الذكاء وليس على كميته لدى الأفراد. كما أصبحت من الموجهات المهمة لعملية التعلم والتعليم بمراحل كافة، إذ إن مراعاة مبادئ هذه النظرية في عملية التعليم تخرجه من النمط التقليدي الذي يركز على تطوير المعرفة المعتمدة على التذكر إلى التعليم التكاملي الذي يركز على تطوير خبرات الطلبة من خلال دمج مهاراتهم الإبداعية والعملية، إلى جانب مهاراتهم في التحليل والتذكر، ما يتيح للفرد أن يفعل قدراته بشكل متكامل مستغلًا ما لديه من نقاط قوة ومصححاً لما لديه من نقاط ضعف.

ويعتبر اختبار القدرات العقلية الثلاثية أول اختبار مبني في ضوء نظرية سيكولوجية كرد فعل لقصور مقاييس الذكاء الانساني التقليدية **(طه، 2006، ص34)**، حيث أنه أضاف قياس الذكاء العملي والابتكاري بالإضافة إلى الذكاء التحليلي كأحد أدوات القياس التقليدية للذكاء في ثلاث محتويات لتمثيل المشكلة لفظي، كمي، شكلي.

بناءً على ما أفرزته الدراسات السابقة النظرية و حتى العملية، من كشف للمكانة التي اختص بها الذكاء الناجح باعتباره الخاصية التي لفتت أنظار الكثير من العلماء والباحثين عن الذكاء في صورته المعرفية، كونها من العوامل التي تحتل الصدارة في صناعة نجاحات الأفراد على كامل الأصعدة، فقد أشارت نتائج الدراسات– كدراسة (**Palos & Maricutoiu , 2013**)، ودراسة **(الخزاعي، 2020)**، إلى أن الذكاء العام لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الناجح الذي يعد مفتاح النجاح العلمي والمهني، لهذا نشطت الدراسات التي تهتم بالذكاء الناجح في تعريفه وقياسه وطرائق

تنميته، وأصبحت النظرية الحديثة للذكاء الناجح تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الانسان. وبذلك يتبلور سؤال مشكلة البحث بالشكل الآتي:

ما هي الفروق في الذكاء الناجح بين طلبة الكليات التطبيقية والكليات النظرية وفقاً لمتغيرات (التخصص، الجنس، السنة الدراسية)؟

ويتفرع عن هذا السؤال ما يلي:

- ما الخصائص السيكومترية[1] التي تتمتع بها النسخة السورية لاختبار الذكاء الناجح لـ ستيرنبيرغ المطبق على عينة الطلبة الجامعيين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الناجح لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص ومتغير الجنس (ذكور– إناث) ومتغير السنة الدراسية؟

3. أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في الجوانب التالية:

1. أهمية اختبار الذكاء الناجح لـ (ستيرنبيرغ)، وحاجة الباحثين، والاختصاصين، والعاملين في مجال القياس النفسي لأدوات ذات خصائص سيكومترية جيدة صالحة للاستخدام في البيئة السورية المحلية .
2. أهمية العينة التي يطبق عليها الاختبار وهم الطلبة الجامعيون الملتحقون في التخصصات النظرية والتطبيقية في الجامعات السورية.
3. أهمية النتائج التي من الممكن التوصل إليها، من خلال دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء الناجح في البيئة السورية، ووضعها في متناول الباحثين ليتمكنوا من استخدام هذا الاختبار لقياس الذكاء أو للتشخيص، أو كمحك لمقاييس ذكاء، أو شخصية أخرى؛ بالإضافة إلى دراسة الفروق في الذكاء الناجح بين طلبة التخصصات النظرية والتطبيقية.
4. **أهداف البحث:** والتي تتمثل في دراسة الفروق في الذكاء الناجح بين طلبة جامعة البعث تبعاً لمتغير السنة الدراسية والجنس والتخصص باستخدام اختبار ستيرنبرغ.

[1] قام الباحث (البودي، 2020) بإجراء دراسة سيكومترية لاختبار الذكاء الناجح لـ ستيرنبرغ على الطلبة في المحلة الثانوية، لذاك ستقوم الباحثة بدراسة الخصائص السيكومترية للاختبار أعلاه، كون عينتها مؤلفة من الطلبة الجامعيين.

5. أسئلة البحث: يتطلب تحقيق أهداف البحث الإجابة عن السؤال الآتي:
هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة جامعة البعث عند أدائهم على اختبار الذكاء الناجح تبعاً لمتغير (التخصص، السنة الدراسية، الجنس)؟

6. حدود البحث:

1. **حدود بشرية:** يتحدد البحث بطلبة جامعة البعث من التخصصات النظرية والتطبيقية الذين تتراوح أعمارهم بين (19- 22) سنوات.
2. **حدود مكانية:** جرى تطبيق البحث في جامعة البعث، لذا فإن نتائجه ستكون صالحة للتعميم على مجتمع البحث فقط.
3. **حدود زمنية:** تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2020- 2021).

7. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1. الذكاء الناجح:

اصطلاحاً: عرف ستيرنبرغ (Sternberg) الذكاء الناجح على أنه القدرة على تحقيق النجاح في الحياة خاضعة لمعايير الفرد الشخصية ضمن السياق الاجتماعي الثقافي فيما يتطلب من ذكاء تحليلي وذكاء إبداعي وذكاء عملي وذلك باستعمال الفرد للمهارات التشغيلية للذكاء الناجح والتي هي: التكيف مع البيئة، وتشكيل البيئة واختيار البيئة (Sternberg, 1997, p.124).

إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار الذكاء الناجح في الدراسة الحالية، والتي تعبر عن قدرة الفرد على التميز في النواحي الأكاديمية (التحليلية)، والنواحي العملية، والنواحي التي تتطلب عملاً وإنتاجاً إبداعياً خلاقاً، كما تعكسه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من استجابته على مقياس الذكاء الناجح المتبنى في البحث الحالي.

2. **طلبة الجامعة:** وهم الطلبة المنتظمون في مرحلة الدراسة الجامعية (جامعة البعث- كلية التربية، الهندسة المدنية) ذكوراً وإناثاً ضمن المرحلة العمرية من (19- 22) سنة.

8. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1) الإطار النظري:

1- الذكاء الناجح successful intelligence:

تُعد نظرية الذكاء الثلاثية ل "ستيرنبرغ" من النظريات الحديثة التي حاولت تفسير طبيعة الذكاء الإنساني إذ أصبح اهتمامه ليس بالعمليات المعرفية فحسب بل تعداه إلى العلاقة بين هذه العمليات والسلوك الذكائي في الحياة الواقعية **(العزاوي، 2004، ص44)**.

وقد لقيت هذه النظرية دعماً من العديد من علماء النفس المعرفي كمورس وهلك (Mores & Helga) فقد استمر ستيرنبرغ في العمل على نظريته بالتعديل والتطوير والبحث وخرج بتصور جديد لها فأطلق عليها النظرية الثلاثية في الذكاء الناجح، ويتم استعمال هذه النظرية بشكل كبير من التربويين والباحثين السيكولوجيين ذلك لأنها تُعد محور الاهتمام في الأوساط التربوية في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي وحتى يومنا هذا، كما انها تزود الباحث بإطار نظري عملي للنظريات التي يتعامل معها لتعطيها نوعاً من المعنى، مثل نظرية معالجة المعلومات ونظريات الذكاء الأخرى التي تتعامل مع العناصر الفكرية والعمليات الفكرية التي تؤثر في الذكاء أي التي تعمل ضمن مساحة عريضة هي مساحة الثقافة الاجتماعية **(Sternberg, 1984, p320: نقلاً عن الخزاعي، 2015، ص 272)**.

تستند نظرية "ستيرنبرغ" الثلاثية في الذكاء الناجح على نظرية معالجة لمعلومات وتشتمل على ثلاث نظريات فرعية هي: النظرية التركيبية، والنظرية التجريبية والنظرية السياقية وهذه النظريات الفرعية الثلاث تستعمل لتوضيح العالم العقلي الداخلي للمتعلمين وكيف يستعملون الذكاء للتفاعل مع بيئتهم **(المرجع السابق، ص272)**.

يتضح مما سبق أن هناك ثلاثة مظاهر للذكاء الناجح هي:

الذكاء التحليلي Analytical intelligence

وهو العملية التي يسعى من خلالها الفرد إلى حل المشاكل المألوفة باستخدام استراتيجيات تعالج عناصر المشكلة أو العلاقات بين العناصر. يتضمن الذكاء التحليلي المهارات

التالية: التحليل، والمقارنة، و التصنيف، والتقييم، والتفسير، والحكم، والنقد بمعني أن يصبح الفرد قادرا علي إحداث عمليتي المقارنة والتباين.

ويتحقق ذلك بشكل نموذجي عندما تتحول تلك العمليات إلي سلوك اعتيادي لدي الفرد، يؤديه بصورة طبيعية في كل المواقف التي يمر بها سواء في بيئته أو في البيئات الأخرى **(Strenburg,2005, p342-325)**.

الذكاء الإبداعي Creative intelligence

ويعني قدرة الفرد علي تسخير مهاراته في عملية الابتكار، والاختراع، والاكتشاف، والتخيل، وإقامة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما تواجه الفرد مشكلة ما، أو عندما يواجهه موقف يتطلب حلاً، ويرى ستيرنبيرج أن عملية الإبداع تضمن كلا من التفكير التقاربي والتباعدي وذلك لأن المشاكل التي يتعرض لها الفرد وتتطلب حلولا تحتوي علي نوعي التفكير التقاربي والتباعدي وليس نوعا واحدا فقط **(المرجع السابق، ص325)**.

الذكاء العملي (التطبيقي) Practical intelligence

ويعني قدرة الفرد علي تضمين كل مهارته وتسخيرها بصورة عملية وذلك في سياق عالمه الواقعي (الحقيقي)، بحيث تتكون لديه الخبرة في تحقيق توافقه مع بيئته، وتشكيل سلوكه علي نحو ملائم للمواقف التي يمر بها ""shape processing" وأخيراً أن تتكون لديه الخبرة لاختيار بيئته المناسبة التي تتوافق مع ميوله ورغباته واهتماماته، وان يمتلك المرونة الكافية للتحول من بيئة إلي بيئة أفضل، ويملك قدرة علي حل المشكلات **(المرجع السابق)**.

ومن هنا فان انصهار مظاهر الذكاء الناجح يكون لدي الفرد بما يسمي بالمعرفة الضمنية tacit knowledge. ويعني مصطلح المعرفة الضمنية، تلك المعرفة التي يستخدمها الفرد يوميا في حل مشاكله وهي معرفة تمكنه من تقديم الحلول للمشاكل التي يواجهها والتي أحيانا قد لا يدري أنه يمتلك تلك المعرفة أو الحلول، وهذه المعرفة الضمنية هي التي تفجر داخله استراتيجيات أدائه في التفكير وصياغة الفروض أو الافتراضات وكذلك وضع الحلول المناسبة، إن هذه المعرفة الضمنية هي التي تشكل داخل الفرد

القاعدة المعرفية التي ينطلق منها إلي شتي عملياته العقلية (**Grigorenko et al, 2005, pp15-16 نقلاً عن الفراج، 2013، ص 11- 12).**

- وصف اختبار ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية:

أعد هذا الاختبار ستيرنبرج (Sternberg) لقياس القدرات العقلية الثلاثية التحليلية والابتكارية والعملية (Triarchic Abilities Test)، في ثلاثة محتويات من الذكاء.

- **مكونات الاختبار:** يتكون الاختبار من تسعة اختبارات فرعية للأغراض البحثية فحسب، حيث يتم تقييم القدرات الابتكارية والتحليلية والعملية في ثلاث محتويات لفظية وكمية وشكلية، وقد أعده ستيرنبرج لطلاب المرحلة الابتدائية، وفيما يلي عرض للاختبارات الفرعية المتضمنة في الاختبار (STAT).

1- اختبار تحليلي- لفظي: تحديد معنى كلمات اصطناعية (عديمة المعنى) من خلال السياق الطبيعي، حيث يرى الطلاب الكلمة الجديدة ويجب عليهم تحديد معناها. ومثال على ذلك.

أراد الفريق عقب انتهاء الموسم إعطاء المدرب حسن شحاته عيماً، وبالتالي اشتروا حافظة كاميرا له.

1- شيء مبهج 2- هدية 3- صورة 4- جائزة

2- اخبار تحليلي- كمي: وهو عبارة عن سلاسل أعداد، كل سلسلة مرتبة وفقاً لقاعدة معينة، تنتهي برقم مفقود، وعلى الطالب أن يستنتج هذا الرقم الذي يكمل السلسلة. ومثال ذلك 6، 12، 24.....

64 -4 48 -3 40 -2 32 -1

3- اختبار تحليلي- شكلي: عبارة عن مصفوفات، كل مصفوفة تتكون من ثلاثة أشكال، اثنين في الصف الأعلى، وواحد في الصف الأدنى، وعلى الطالب أن يستنتج الشكل الرابع من بين عدة بدائل والذي يجب أن يوضع في المربع الرابع الخالي.

4- **اختبار عملي- لفظي:** التفكير في مواقف حياتية. يقدم للطالب مجموعة من المواقف الحياتية التي تحتوي على مشكلة يمكن أن تواجهه هو أو تواجه أي مراهق في مثل سنه. وعلى الطالب أن يقدم حلاً لهذه المشكلة. ومثال على ذلك: يلعب أحمد وسارة وسوزان

الكوتشينة مع بعضهم البعض، فقال أحمد: إذا فزت على سارة فأنني بالتأكيد سأفوز على سوزان فماذا يفترض أحمد؟

1. سوزان أفضل لاعبه.
2. سارة لاعبة أفضل من سوزان.
3. سوزان أفضل من سارة.
4. سارة أسوأ لاعبه.

5- اختبار عملي- كمي: الرياضيات في الحياة اليومية. يعرض على الطلاب سيناريوهات تتطلب استخدام الرياضيات في الحياة اليومية وعلى الطالب أن يحل المشكلات بناءً على تلك السناريوهات.

6- اختبار عملي- شكلي: تخطيط طريق أو مسلك، وفيه تقدم إلى الطالب خريطة لمنطقة ما (مثلاً حديقة للملاهي) ويجب على الطالب أن يجتاز المنطقة من خلال الخريطة للوصول إلى مكان ما في الحديقة من أقصر طريق أو قد يطلب منه تحديد أقرب الأماكن التي يمر بها في طريقة إلى مكان معين.

7- اختبار ابتكاري- لفظي: تناظرات غير مألوفة، ويقدم إلى الطالب تناظرات لفظية مسبوقة مقدمات منطقية عكس الحقيقة (مثال: الأموال تتساقط من الأشجار)، وعلى الطالب أن يحلوا هذه التناظرات كما لو كانت تلك المقدمات غير الواقعية حقيقية.

8- اختبار ابتكاري- كمي: مصفوفات رقمية ذات رموز غير مألوفة، تقدم للطلاب مصفوفات رقمية بها مكان مفقود، ويجب عليهم أن يجدوا ذلك المكون الناقص، هذه المصفوفات تحتوي على رموز رقيمة غير مألوفة وعلى الطلاب أن يستخدموا تلك التراكيب مع الأرقام العادية.

9- اختبار ابتكاري- شكلي: في كل فقرة في هذا الاختبار الفرعي تقدم للطلاب سلسلة من الأشكال تتضمن تحويلاً أو أكثر، وعلى الطلاب أن يطبقوا القاعدة المتضمنة في أول سلسلة على الشكل الجديد ذات مظهر مختلف لإكمال السلسلة الجديدة **(البودي، 2020، ص 52- 54).**

تصحيح المقياس: يعطى المفحوص درجة واحدة على كل إجابة صحيحة وفقاً لمفتاح تصحيح الاختبار، كما يعطى صفر على استجابة خاطئة **(المرجع السابق، ص 57).**

2) دراسات سابقة:

- دراسة (البودي، 2020): تقنين اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية.

هدفت الدراسة إلى تقنين اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية في محافظة اللاذقية على مرحلة التعليم الثانوي، وإعداد معايير خاصة لهذه الفئة العمرية والتحقق من صلاحيته للاستخدام في البيئة السورية، من أجل الوصول لنسخة سورية مقننة لهذا الاختبار، وتم تطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (820) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن اختبار ستيرنبرغ يتمتع بخصائص سيكومترية وبمؤشرات جيدة للصدق والثبات، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، بينما كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الصف لصالح الصف الأعلى.

- دراسة (خصاونة والخوالدة، 2018): الذكاء الناجح وعلاقتهُ بالنمو الاجتماعي المدرسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير.

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الذكاء الناجح والنمو الاجتماعي المدرسي والعلاقة بينهما لدى ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم مقياسين هما: مقياس الذكاء الناجح ومقياس النمو الاجتماعي المدرسي. وتكونت عينة الدراسة من (293) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. ولقد أوضحت نتائج الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية ومعاملات الارتباط وجود مستوى متوسط في الذكاء الناجح والنمو الاجتماعي المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الناجح وبين النمو الاجتماعي المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة (الزعبي، 2017): العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2015/ 2016، وشملت العينة على (221) معلماً ومعلمة للمواد الإنسانية والعلمية، وتم

تطوير واستخدام قائمة تقدير الذكاء الناجح المكونة من ثلاثة أبعاد هي: الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي بالإضافة إلى مقياس ممارسة التعليم للذكاء الناجح الذي شمل أربعة أبعاد هي: التعليم للذكاء التحليلي، والإبداعي وإعادة الإنتاج والعملي. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الناجح لدى العينة جاء مرتفعاً، أما مستوى ممارسته في التعليم فقد جاء متوسطاً، وكشفت الدراسة علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم، ولم تكشف الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في ممارسته في التعليم تعزى إلى التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية، ولم توجد فروق دالة تعزى لمتغير الجنس.

- **دراسة (الغرايبة، 2016): القدرة التنبؤية للذكاء الثلاثي بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الثلاثي وكذلك مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم، كما هدفت إلى كشف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الثلاثي ومهارة اتخاذ القرار، والتعرف إلى إمكانية التنبؤ باتخاذ القرار من خلال الذكاء الثلاثي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم، وذلك من خلال تطبيق اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية (STAT–H) على عينة مؤلفة من (276) طالباً في كلية التربية في جامعة القصيم، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتفاع مستوى كل من الذكاء الثلاثي واتخاذ القرار، بالإضافة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على اختبار الذكاء الناجح ومقياس اتخاذ القرار، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اكثر أنواع الذكاء الثلاثي تنبؤاً بالقدرة على اتخاذ القرار كان الذكاء التحليلي، يليه الذكاء العملي، وأخيراً الذكاء الإبداعي.

- **دراسة (الخزاعي، 2015): العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة.**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير قوة السيطرة المعرفية على الذكاء الناجح، أي معرفة هل توجد علاقة متبادلة بين السيطرة المعرفية والذكاء الناجح ذات تأثير متبادل. طبقت الدراسة كلاً من مقياس ستيفنسون (Stevenson) واختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية (stat) على عينة مؤلفة من (400) طالب وطالبة في جامعة القادسية، تم اختيارهم

بطرقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الناجح بمكوناته (التحليلية والابداعية والعملية) المتسمة بالتوازن والترابط مع بعضها البعض يعد رحماً حاضناً لقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، أي تنمي تصوراً موضوعياً للفرد عن إمكاناته مما يجعله مساهماً مبادراً للأنشطة المعرفية المختلفة.

- **دراسة (عامر وموسي، 2013) التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة العربية لإختبار ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية لمرحلة التعليم الأساسي في المجتمع المصري:**

هدفت الدراسة إلى التحقق من البنية العاملية لاختبار ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية والتحقق من الفروق بين الجنسين من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في القدرات العقلية الثلاثية. وجمعت بيانات هذه الدراسة من عينة عشوائية مكونة من (407) تلميذ وتلميذة بواقع (166) ذكر بنسبة (41.2%) و(237) أنثى بنسبة (58.8%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية للمرحلة العمرية من (6- 12) سنة، كما تحققت الدراسة من صدق الترجمة باستخدام مجموعة المترجمين والصدق العاملي التوكيدي والتحقق من ثبات الاختبار بإيجاد معاملات ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين (0.846- 0.867) للذكاء التحليلي بينما تراوحت بين (0.918- 0.936) للذكاء العملي وبين (0.947- 0.957) للذكاء الابتكاري. وتوصلت الدراسة إلى حسن مطابقة عالية لبنية اختبار القدرات العقلية الثلاثية للأطفال كما توصلت إلى أيضاً عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القدرات الثلاثة.

- **دراسة (Palos & Maricutoiu , 2013): Teaching for successful intelligence questionnaire (TSI-Q): A new instrument developed for assessing teaching style.**

تطبيق اختبار الذكاء الناجح (TSI-Q): أداة جديدة تم تطويرها لتقييم أسلوب التدريس

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أداة لقياس مدى تطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم، ومعرفة علاقة هذه الأداة بأساليب التفكير حسب ستيرنبيرغ والجنس والتخصصات الأكاديمية لدى المعلمين وأساتذة الجامعات. تكونت العينة من (268) معلماً ومعلمة و

(94) أستاذاً جامعياً في رومانيا. أشارت النتائج إلى أن تطبيق تعليم الذكاء العملي جاء أولاً، ثم التحليلي، ثم الإبداعي، وأخيراً تعليم إعادة الإنتاج. كما وجدت علاقات ارتباطية موجبة بين تعليم الذكاء الناجح وبعض أساليب التفكير كالأسلوب التشريعي والتنفيذي والخارجي. هذا ولم تكشف النتائج وجود فروق في تعليم الذكاء الناجح تعزى للجنس والتخصص الأكاديمي.

- دراسة (Sternberg, 2003): **The Rainbow Project: Enhancing the STAT–H through assessments of analytical practical and creative skills**

استخدام اختبار STAT– H لتقييم المهارات التحليلية والعملية والابداعية.

هدفت الدراسة إلى تقييم المهارات التحليلية والعملية والإبداعية لدى طلبة المرحلة الجامعية المسجلين في الجامعات الأمريكية باستخدام اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية (STAT–H)، وتوصلت الدراسة إلى أن هذا المقياس هو مقياس فعال لتقييم أداء الطلبة في الجامعة، وهو ما يؤكد فعالية نظرية الذكاء الناجح وأهمية استخدامها في تقييم قدرات الطلبة الذين يتقدمون للتسجيل في الجامعات، كما توصلت الدراسة إلى أن مقياس (STAT–H) فعال في التنبؤ بنجاح الطلبة في السنوات الجامعية الأولى، وبالتالي تمتع المقياس بفعالية تنبؤية جيدة مع حالات الطلبة في الجامعات الأمريكية.

9. منهج البحث وإجراءاته:

اتخذ البحث منهجاً وصفياً تحليلياً، فالمنهج الوصفي التحليلي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

1. مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من الطلبة المسجلين في كلية الهندسة المدنية في جامعة البعث للعام الدراسي 2020– 2021، والبالغ عددهم (2054) طالباً وطالبة، والطلبة المسجلين في كلية التربية، والبالغ عددهم (8252) طالباً وطالبة، والذين تتراوح أعمارهم بين (19_22) سنة، أما أعداد الذكور، والإناث فقد توزعت كما يلي: بلغ عدد الذكور في

كلية الهندسة المدنية (672) مقابل (4906) من كلية التربية، أما عدد الإناث فبلغ (1382) من كلية الهندسة المدنية، مقابل (3346) من كلية التربية.

2. عينة البحث: قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية:

1. تم سحب العينة بشكل عشوائي طبقي، لأن المجتمع الأصلي غير متجانس من حيث الخصائص العمرية، والعينة الطبقية هي التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثم يتم اختيار الأفراد ضمن كل طبقة بشكل عشوائي.

2. بلغت نسبة العينة من المجتمع الأصلي لطلبة كلية الهندسة المدنية 9.7%، وبذلك بلغ حجم العينة (200) طالباً وطالبة، بينما بلغت نسبة سحب العينة 3.7% من المجتمع الأصلي لطلبة كلية التربية، وبلغ حجم هذه العينة (300) طالباً وطالبة من كلية التربية.

3. بلغ عدد أفراد العينة الكلية التي تم التطبيق عليها (500) طالباً وطالبة من طلبة كليتي الهندسة المدنية وكلية التربية، (200) طالباً من كلية الهندسة المدنية، و(300) طالباً من كلية التربية.

4. عند تفريغ البيانات تبين أن الطلبة المطبق عليهم الاختبار، سواء من الذكور أو الإناث، مسجلين في السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، وتوضح الجداول الآتية الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية.

الجدول (1): الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفقاً للجنس والتخصص

التخصص	الجنس	العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	متوسط العمر	الانحراف المعياري
الهندسة المدنية	ذكور	100	19	22	20.48	1.255
	اناث	100	19	22	20.84	1.096
التربية	ذكور	100	19	22	20.49	1.240
	اناث	200	19	22	20.86	1.139

ويوضح الجدول الآتي الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفق متغير السنة الدراسية:

الجدول (2): الخصائص الديموغرافية لعينة البحث وفقاً للسنة الدراسية

السنة	العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
الأولى	150	127	171	151.03	0.706	8.647	0.195	0.198	-0.334	0.394
الثانية	120	127	172	150.15	0.705	7.733	0.310	0.221	-0.390	0.438
الثالثة	115	129	170	145.66	0.848	9.102	0.200	0.321	0.260	0.447
الرابعة	115	124	168	145.39	0.803	8.612	0.431	0.226	0.430	0.432

3. إجراءات البحث: قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية:

1. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والهندسة المدنية ضمن السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار وسهولة فهمها، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاختبار.
2. تطبيق الاختبار على عينة الدراسة السيكومترية والمؤلفة من (500) من طالباً وطالبة من طلاب كليتي التربية والهندسة المدنية ضمن السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، وذلك لاستخراج المؤشرات السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار.
3. تطبيق الاختبار على عينة البحث المؤلفة من (500) طالباً وطالبة من طلاب كليتي التربية والهندسة المدنية ضمن السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة).
4. حساب صدق اختبار الذكاء الناجح لـ ستيرنبرغ (STAT)، باستخدام طرائق عدة (صدق المحتوى، الصدق المحكي، الصدق البنيوي)، وفيما يلي عرض لنتائج دراسة صدق الاختبار:

أ- صدق المحتوى Content validity:

قامت الباحثة بعرض مفردات الاختبار على مجموعة من المحكمين من قسم القياس والتقويم في كلية التربية/ جامعة دمشق، حيث طُلب منهم بيان رأيهم في مدى صلاحيتها لقياس ما أعدت لقياسه، وقد أجمعوا أن الاختبار بغالبية فقراته يقيس الأبعاد المتضمنة فيه، وأن جميع الفقرات مفهومة وصالحة لقياس ما أعدت لقياسه، مع تأكيدهم على أهمية تغيير بعض العبارات لتتناسب مع بيئتنا المحلية، ثم أجريت التعديلات اللازمة بناء على ذلك. وبذلك تم التحقق من صدق المحتوى لفقرات الاختبار، وبعد ذلك قامت الباحثة

بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالباً وطالبة، وهي تختلف عن العينة الأساسية، للتحقق من وضوح التعليمات ومعرفة الصعوبات التي يمكن أن تحدث ليتم ضبطها وتلافيها في التطبيق اللاحق للاختبار، ومعرفة الزمن الذي يستغرقه تطبيق الاختبار والذي لا يزيد عن (50- 60) دقيقة.

ب- الصدق البنيوي: تم التحقق من الصدق البنيوي من خلال:

- صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

تعد قوة الارتباط بين الفقرات المعدة لقياس خاصية ما مؤشراً إحصائياً لصدق الاتساق الداخلي، تشير أنستازي أن الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار يحسب عن طريق معامل الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات المحك الخارجين، وعندما لا يتوفر محك خارجي فإن الدرجة الكلية للاختبار تعد أفضل محك داخلي يمكن الاعتماد عليه (**206 ،Anastasi,1976**) ومن أجل تحقيق ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول الآتي نتائج معاملات الاتساق الداخلي:

الجدول (3): معاملات ارتباط درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للقدرات الثلاثية (التحليلية، العملية، الإبداعية) في اختبار الذكاء الناجح (STAT)

القدرات التحليلية	البنود	معامل الارتباط	القدرات العملية	البنود	معامل الارتباط	القدرات الإبداعية	البنود	معامل الارتباط
التحليلية اللفظية	1	0.758**	العملية اللفظية	1	0.864**	الإبداعية اللفظية	1	0.672**
	2	0.604**		2	0.847**		2	0.819**
	3	0.709**		3	0.856**		3	0.750**
	4	0.726**		4	0.912**		4	0.807**
	5	0.634**		5	0.896**		5	0.856**
	6	0.663**		6	0.920**		6	0.850**
	7	0.265**		7	0.940**		7	0.838**
	8	0.622**		8	0.927**		8	0.730**
	9	0.519**		9	0.872**		9	0.813**
	10	0.518**		10	0.865**		10	0.789**
	الدرجة الكلية	0.876**		الدرجة الكلية	0.887**		الدرجة الكلية	0.922**
التحليلية الكمية	1	0.781**	العملية الكمية	1	0.696**	الإبداعية الكمية	1	0.750**
	2	0.758**		2	0.786**		2	0.804**
	3	0.575**		3	0.847**		3	0.871**
	4	0.812**		4	0.948**		4	0.731**

	5	0.756**		5	0.948**		5	0.821**
	6	0.711**		6	0.948**		6	0.831**
	7	0.680**		7	0.948**		7	0.804**
	8	0.619**		8	0.912**		8	0.793**
	9	0.795**		9	0.948**		9	0.759**
	10	0.764**		10	0.948**		10	0.830**
	الدرجة الكلية	0.960**		الدرجة الكلية	0.810**		الدرجة الكلية	0.959**
التحليلية الشكلية	1	0.671**	العملية الشكلية	1	0.601**	الإبداعية الشكلية	1	0.617**
	2	0.769**		2	0.816**		2	0.673**
	3	0.692**		3	0.863**		3	0.657**
	4	0.787**		4	0.873**		4	0.630**
	5	0.633**		5	0.868**		5	0.734**
	6	0.845**		6	0.869**		6	0.744**
	7	0.841**		7	0.843**		7	0.844**
	8	0.859**		8	0.850**		8	0.593**
	9	0.847**		9	0.864**		9	0.525**
	10	0.824**		10	0.752**		10	0.524**
	الدرجة الكلية	0.817**		الدرجة الكلية	0.712**		الدرجة الكلية	0.809**

*الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.01 **الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.05

يتبين من الجدول السابق، أن معظم فقرات الاختبار حققت ارتباطات جيدة وجداً ودالة مع الدرجة الكلية للمجالات الفرعية لاختبار الذكاء الناجح عند مستوى الدلالة 0.05، وقد تراوحت قيم هذه الارتباطات بين (0.103 و 0.831) للقدرات التحليلية، بينما تراوحت معاملات الارتباط للقدرات العملية (0.601 إلى 0.948)، أما القدرات الإبداعية فقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.525 إلى 0.922).

أما بالنسبة لارتباط الدرجات الكلية للقدرات الثلاثة في اختبار (STAT) مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاختبار، فقد كانت كما يلي، ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الارتباط:

الجدول (4): معاملات ارتباط الدرجات الكلية للقدرات الثلاثة ببعضها البعض ومع الدرجة الكلية لاختبار (STAT)

القدرات	التحليلية اللفظية	التحليلية الكمية	التحليلية الشكلية	العملية اللفظية	العملية الكمية	العملية الشكلية	الإبداعية اللفظية	الإبداعية الكمية	الإبداعية الشكلية
التحليلية اللفظية	1								
التحليلية الكمية	.761**	1							
التحليلية الشكلية	0.477**	0.714**	1						
العملية اللفظية	0.207*	0.380**	0.479**	1					
العملية الكمية	0.240**	0.321**	0.201*	0.305**	1				
العملية الشكلية	0. 40**	0. 46**	0.244*	0.313**	0.547**	1			
الإبداعية اللفظية	0.187*	0.249**	0.257*	0.37**	0.760**	0.525**	1		
الإبداعية الكمية	0.243**	0.315**	0.296*	0.45**	0.778**	0.516**	0.791**	1	
الإبداعية الشكلية	0.222**	0.225**	0.206*	0.45**	0.495**	0.322**	0.552**	0.661**	1

*الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.01 **الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.05

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات اختبار الذكاء الناجح بقدراته الثلاثة والفرعية، كانت جميعها جيدة جداً ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.206 و 0.791) لدى عينة البحث. أما بالنسبة لارتباط الدرجات الكلية للقدرات الثلاثية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لاختبار (STAT)، فقد تراوحت ما بين (0.406– 0.798)، وجميعها كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ويوضح الجدول الآتي قيم هذه المعاملات:

الجدول (5): معاملات ارتباط الدرجات الكلية للقدرات الثلاثة ببعضها البعض ومع الدرجة الكلية لاختبار (STAT)

القدرات الثلاثة	الذكاء التحليلي	الذكاء العملي	الذكاء الإبداعي	الدرجة الكلية
الذكاء التحليلي	-	0.562**	0.447**	0.749**
الذكاء العملي	-	-	0.406**	.785**
الذكاء الإبداعي	-	-	-	.798**

*الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.01 **الارتباط دال عند مستوى معنوي 0.05

ت- **الصدق المحكي بدلالة محك الفروق الطرفية Criterion validity:** تم التحقق من الصدق المحكي للاختبار بالاعتماد محك الفروق الطرفية، فالهدف منه هو حساب تمييز الفقرات، أي التأكد من قدرتها على تمييز الأفراد في الخاصية والكشف عن مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الذكاء الناجح. وتم حساب تمييز الفقرات باستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات على المجموعتين المتطرفتين، حيث تؤخذ أعلى وأدنى 27 % من الدرجات (ما يعادل 122 حالة في هذا البحث) لتمثل عينتي المجموعتين المتطرفتين (العليا والدنيا)، وتمثل الدرجة الكلية للاختبار محكاً للحكم على صدق تمييز فقراته، واعتمدت قيمة (ت) الدالة إحصائياً مؤشراً لتمييز الفقرات. ويوضح الجدول الآتي مؤشرات الصدق التمييزي:

الجدول (6): الصدق التمييزي لاختبار الذكاء الناجح بدلالة محك الفروق الطرفية

اختبار الذكاء الناجح	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	العليا	122	55.70	5.78	14.409	242	0.00	دال
	الدنيا	122	23.19	4.23				

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين العليا والدنيا لأفراد عينة البحث على اختبار الذكاء الناجح، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة العليا، وهو ما يؤكد صدق الاختبار بدلالة محك الفرق الطرفية، وبالتالي فإن اختبار الذكاء الناجح يميز بين الفئتين العليا والدنيا من أفراد عينة البحث.

5. حساب ثبات اختبار الذكاء الناجح لـ ستيرنبيرج (Strenburg) باستخدام طرائق عدة (الثبات بالإعادة، ثبات التجزئة النصفية، ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا

كرونباخ)، وفيما يلي عرض لنتائج دراسة ثبات اختبار الذكاء الناجح لـ (Strenburg).

أ- **الثبات بالإعادة Repetition Reliability :**

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، على عينة مؤلفة من (150) طالباً وطالبة حيث طبق الاختبار عليهم، وأعيد تطبيق الاختبار للمرة الثانية على العينة ذاتها بعد مضي عشرة أيام من التطبيق الأول، وجرى استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول الثاني، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات بطريقة الإعادة.

الجدول (7): معاملات الثبات بالإعادة لأفراد عينة البحث

اختبار الذكاء الناجح	معامل الثبات	القيمة الاحتمالية	القرار
	0.871 **	0.000	دال

****دال عند 5%**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني كانت مرتفعة وقد بلغت قيمتها (0.871**).

ب- **ثبات التجزئة النصفية Reliability of Split Half Method :**

تم استخراج معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث السيكومترية باستخدام معادلة سبيرمان- براون، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات ثبات التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث.

الجدول (8): معاملات ثبات التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث

اختبار الذكاء الناجح	قيمة معامل ثبات
التجزئة النصفية	**0.794**

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية المحسوبة لدى أفراد عينة البحث كانت مرتفعة وتُظهر تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من ثبات التجزئة النصفية.

ت- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ Internal Consistency Reliability :

تم حساب الاتساق الداخلي لدرجات أفراد العينة السيكومترية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يبين معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة.

الجدول(9): ثبات الاتساق الداخلي لاختبار الذكاء الناجح بمعادلة ألفا كرونباخ

رقم البعد	الأبعاد	قيمة ألفا
1	الذكاء التحليلي	0.820
2	الذكاء العملي	0.841
3	الذكاء الإبداعي	0.827
	الاختبار الكلي	0.84

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لعوامل اختبار الذكاء الناجح باستخدام معادلة كرونباخ، تتميز بدرجة من الثبات، تراوحت ما بين (0.0.820) و (0.841)، وهي قيم ممتازة، بينما بلغت درجة ثبات الاختبار الكلي (0.84)، تُظهر تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من ثبات الاتساق الداخلي.

10. نتائج البحث وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الكليات التطبيقية (الهندسة المدنية) وطلبة الكليات النظرية (التربية) عند أدائهم على اختبار الذكاء الناجح لستيرنبرغ تبعاً لمتغيرات الدراسة (التخصص الدراسي، الجنس، السنة الدراسية؟

تم حساب مقاييس النزعة المركزية مثل المتوسط لأنها تعد من المقاييس المهمة في وصف درجات الاختبار وتفسيرها، ومقاييس التشتت مثل الانحراف المعياري، وأخيراً شكل التوزيع مثل الالتواء والتفلطح على اعتبار أنها الأساس في بيان توزع القدرات بين الأفراد، إذ تستخدم هذه الطرائق غالباً لفحص ما إذا كان متغير ما يتوزع بشكل قريب من التوزع الطبيعي السوي، والجدول التالي يعبر عن الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة عند كل متغير من متغيرات الدراسة:

الجدول (10): قيم الإحصاء الوصفي لكل فئة من متغير التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
كلية الهندسة المدنية	200	51.47	9.239	0.243	0.153	0.336	0.145
كلية التربية	300	47.56	5.059	-0.321	0.214	0.024	0.136

ومن الجدول السابق نلاحظ أن قيم المتوسط والانحراف المعياري كانت متقاربة بين الكليات النظرية والتطبيقية، كما يلاحظ أن الالتواءات كانت ضمن الحدود الطبيعية (−1، +1)، ومعامل التفلطح داخل المجال من (+3، −3)، ومما سبق يمكن القول أن درجات الأفراد تتوزع توزعاً طبيعياً اعتدالياً.

أما بالنسبة لدراسة مدى توزع درجات الأفراد بحسب متغير الجنس، يوضح الجدول الآتي نتائج الإحصاءات الوصفية:

الجدول (11): قيم الإحصاء الوصفي لكل فئة من متغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
ذكور	200	45.29	8.13	0.243	-0.135	0.345	0.324
إناث	300	45.32	7.57	-0.321	-0.165	0.240	0.289

ومن الجدول السابق نلاحظ أن قيم المتوسط والانحراف المعياري كانت متقاربة بشكل كبير بين درجات الذكور ودرجات الإناث على بنود اختبار الذكاء الناجح، كما يلاحظ أن الالتواءات كانت ضمن الحدود الطبيعية (−1، +1)، ومعامل التفلطح داخل المجال من (+3، −3)، ومما سبق يمكن القول أن درجات الأفراد تتوزع توزعاً طبيعياً اعتدالياً.

أما بالنسبة لدراسة مدى توزع درجات الأفراد بحسب متغير السنة الدراسية، يوضح الجدول الآتي نتائج الإحصاءات الوصفية:

الجدول (12): قيم الإحصاء الوصفي لكل فئة من متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح
الأولى	150	36.45	9.50	-0.138	0.198	0.336	0.394
الثانية	120	46.95	8.94	-0.200	0.221	0.024	0.438
الثالثة	115	48.32	8.89	-0.037	0.226	-0.156	0.447
الرابعة	115	52.18	9.25	-0.185	0.226	-0.099	0.447

ومن الجدول السابق نلاحظ أن قيم المتوسط والانحراف المعياري كانت متقاربة بين العينات ذات الأحجام المختلفة، كما يلاحظ أن جميع الالتواءات كانت ضمن الحدود الطبيعية (−1، +1)، ومعامل التفلطح داخل المجال من (+3، −3)، ومما سبق يمكن القول أن درجات المقاييس تتوزع بين أفراد العينة توزعاً طبيعياً اعتدالياً.

بعد أن تم التأكد من التوزع الطبيعي لدرجات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات الدراسة (التخصص، الجنس، السنة الدراسية)، سيتم الإجابة عن سؤال البحث بشكل مفصل:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات طلبة الكليات التطبيقية (الهندسة المدنية) وطلبة الكليات النظرية (التربية) عند أدائهم على اختبار الذكاء الناجح لستيرنبرغ تبعاً لمتغير التخصص؟

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار T ستيودنت وذلك بعد أن تمت عملية التأكد من شروط تطبيق هذا الاختبار، والجدول الآتي يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول (13): نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التي تعزى إلى الاختصاص

اختبار	الاختصاص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الذكاء الناجح	الهندسة المدنية	200	51.47	9.239	5.426	498	0.00	دال
	التربية	300	47.56	5.059				

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق في الذكاء الناجح بين طلبة التخصصات التطبيقية وطلبة التخصصات النظرية لصالح التخصصات التطبيقية، إذ أن قيمة ت دالة إحصائياً عند (α= 0.05)، ولعل هذه النتيجة تفسر بسبب طبيعة المقررات في الكليات التطبيقية، والتي تتطلب تحديداً دقيقاً لما يجب دراسته، وبالتالي تفعيل الجوانب التحليلية والعملية، حيث أن مواد التخصصات التطبيقية تحتاج خطوات متسلسلة وتطبيقاً عملياً أكثر من المواد التي يدرسونها التخصصات النظرية.

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الناجح لدى عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس؟

جرى حساب الفروق بين الذكور والإناث باستخدام اختبار T ستيودنت ، الجدول التالي يوضح نتائج دلالة الفروق في عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس:

الجدول (14): نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التي تعزى إلى الجنس

اختبار الذكاء الناجح	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	الذكور	200	45.29	8.13	0.321	498	0.867	غير دال
	الإناث	300	45.32	7.57				

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في عينة البحث عند أدائهم على اختبار الذكاء الناجح، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة () ودراسة (الزعبي،)، وقد تفسر هذه النتيجة إذ إن الذكاء حسب رأي ستيرنبرغ(Sternberg, 1998) يمكن تنميته ويتأثر بالبيئة والسياق الثقافي الذي يوجد به الفرد، أكثر من تأثره بمتغير الجنس، وبالتالي فإن اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية غير متحيز للجنس كونه يقيس قدرات عقلية عامة.

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الناجح لدى عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية؟

جرى استخدام اختبار Two Way Anova لدراسة الفروق في الذكاء الناجح لدى عينة البحث (طلبة الهندسة المدنية، طلبة كلية التربية) تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) تم ، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (15): نتائج اختبار Two Way Anova

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المجموعات	ف	الدلالة
السنة الدراسية	2715.890	3	905.297	33.44	.000
التخصص	139.955	1	139.955	5.17	.023
السنة الدراسية* التخصص	966.091	7	322.030	11.89	.000

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروق معنوية في الذكاء الناجح تبعاً لمتغير السنة الدراسية، إذ أن قيمة "ف" دالة إحصائياً عند (α= 0.05).

ولمعرفة الاختبار المناسب للإجراء المقارنات البعدية، تم التأكد من تجانس العينات، ويوضح الجدول الآتي قيم اختبار ليفين لتجانس العينات:

الجدول (16): نتائج اختبار ليفين لتجانس العينات

قيمة ليفن	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	القيمة الاحتمالية
1.394	3	497	0.234

يلاحظ أن القيمة الاحتمالية لاختبار ليفن أكبر من (0.05)، وبالتالي العينات متجانسة، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (Scheffe) للعينات المتجانسة، كما هو موضح بالجدول الآتي:

الجدول (17): نتائج المقارنات البعدية باختبار Scheffe

السنة الدراسية	باقي السنوات	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
السنة الأولى	الثانية	-10.5*	.677	.013	دال
	الثالثة	-11.87*	.703	.000	دال
	الرابعة	-15.73*	.668	.000	دال
السنة الثانية	الأولى	-10.5*	.677	.001	دال
	الثالثة	-1.37*	.692	.000	دال
	الرابعة	-5.23*	.657	.000	دال
السنة الثالثة	الاولى	11.87*	.703	.000	دال
	الثانية	1.37*	.692	.000	دال
	الرابعة	-3.86*	.683	.000	دال
السنة الرابعة	الأولى	15.73*	.668	.000	دال
	الثانية	5.23*	.657	.000	دال
	الثالثة	3.86	.683	.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً في درجة الذكاء الناجح بين طلبة السنوات الأولى والثانية والثالثة و الرابعة لصالح الطلبة في السنوات الأعلى، وقد تفسر هذه النتيجة بأن القدرات العقلية تنمو وتتطور مع تقدم الفرد بالعمر. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة كدراسة (البودي، 2020) والتي أكدت تطور الذكاء الناجح عند دراسة الفروق بين طلبة المراحل الثانوية في صفوفها الثلاثة في الجمهورية العربية السورية.

12. مقترحات البحث:

- الدعوة إلي تبني نظرية الذكاء الناجح في مشاريع تطوير المناهج الجامعية، لما لتطبيقها على فترات زمنية طويلة من أثر في نقل المعرفة إلي تطبيقات حياتية.
- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على تأثير متغيرات أخرى على قيم الذكاء الناجح لدى طلبة المراحل الجامعية.
- الاستفادة من اختبار الذكاء الناجح في المؤسسات التربوية والتعليمية في الكشف عن الموهوبين في المراحل التعليمية المختلفة.

13. المراجع العربية:

- البودي، بشار. (2020) تقنين اختبار ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
- الخزاعي، علي صقر جابر. (2015) العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
- خصاونة، محمد أحمد سليم والخوالدة، محمد عبد ربة. (2018). الذكاء الناجح وعلاقته بالنمو الاجتماعي المدرسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، المجلد (1)، العدد (39).
- الزعبي، أحمد. (2017) العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (13)، العدد (4)، ص ص 419- 433.
- طه، محمد. (2006). الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهريد، العدد 33، الكويت.
- عامر، عبد الناصر وموسى، محمود. (2013). التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة العربية لاختبار ستنرنبرغ للقدرات العقلية الثلاثية لمرحلة التعليم الأساسي في المجتمع المصري، كلية التربية، الإسماعيلية، مصر.
- العزاوي، ياسمين طه إبراهيم. (2004). الخصائص السيكومترية لبعض اختبارات ذكاء الأطفال بعمر 5- 6 سنوات "دراسة مقارنة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الغرايبة، سالم علي سالم. (2016). القدرة التنبؤية للذكاء الثلاث بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم، منشورات جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- فراج، حمودة. (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبيرج في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية باستخدام القياس الدينامي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

المراجع باللغة الأجنبية: References

- Anastasi , A . (1976) .Psychological testing , Macmillan , New York.
- Palso, R., & Maricuoiu, L. (2013). Teaching for successful intelligence questionnaire (TSI-Q): A new instrument developed for assessing teaching style. Journal of Educational Sciences & Psychology, LXV (1), 159- 178.
- Sternberg،R،J. (2003). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through
  assessments of analytical،practical،and creative skills،United States of America.
- Sternberg،R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: Theory and practice.
  In N. Colangelo & G. Davis (Eds.)،Handbook of Giftedness Education (pp. 43-53). Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J, & Grigorinko, E.L. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. Theory Into Practice, 43(4), 274-280.
- Sternberg, Robert, J, (2005): Department of Psychology, Personal,
  communication, the university of yale.

درجة امتلاك الكفايات التعليميّة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين التربويين
دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية

ثناء غانم[1]

نسرين عبد الرحمن[2]

رباب أسود[3]

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة امتلاك الكفايات التعليميّة لدى معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين التربويين، وكيفية تطوير هذه الكفايات من وجهة نظرهم.

وذلك من خلال تطبيق استبانة على عينة مؤلفة من (27) موجهاً تربوياً في مديرية تربية اللاذقية، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- درجة امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة من وجهة نظر الموجهين التربويين جاءت بدرجة كبيرة.
- تطوير الكفايات التعليميّة للمعلّمين من وجهة نظر الموجهين التربويين يكون من خلال التنميّة المهنيّة المستمرة.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التعليميّة، المعلّمين ، الحلقة الأولى، الموجه التربوي.

[1] استاذ مساعد، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

[2]استاذ مساعد، كلية التجارة والاقتصاد، جامعة طرطوس، سورية.

[3]طالبة دكتوراه، قسم الناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

The degree of educational competence of teachers in the first episode of basic education from the point of view of educational mentors

Field study in Latakia

Thana Ghanem[4]
Nsreen Abdel Rahman[5]
Rabab Aswad[6]

Abstract

The purpose of this study was to know the degree to which teachers have the educational competences of the first episode of basic education from the point of view of educational mentors, and how to develop these qualifications from the point of view of mentors.Through the application of a questionnaire to a sample of (27) educational mentors in the Directorate of Education of Latakia, The descriptive survey method was used, and the following results were reached:

- The degree to which teachers have educational competence from the point of view of specialist mentors has largely come.
- The development of teachers' educational competences from the point of view of mentors is through continuous professional development

Keywords: Educational Competences, Teachers, first episode, Educational Mentor.

[4]Assistant Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Tishreen University, Syria.
[5]Assistant Professor, Faculty of Commerce and Economics, Tartous University, Syria.
[6]**Ph. D** Student, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Tishreen University, Syria.

1-مقدمة البحث

يعد المعلم عصب العملية التعليميّة ويقع على عاتقه إعداد أفراد يمتلكون المقومات الأساسية لبناء مجتمعاتهم، الأمر الذي يتطلب أن يمتلك مجموعة من الكفايات الأكاديمية والتدريسية وهي "مستوى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي والحصول على أكبر عائد بأقل وقت وجهد ممكنين"(زيتون، 2003، ص51)، والتي يكتسبونها من خلال الإعداد الأكاديمي لهم في الجامعات.

لذا لابد أن يكون المعلمين مؤهلين بشكل جيد في المواد التي يدرسونها، أي أن يكونوا قادرين على نقل المعرفة للمتعلمين، ويمتلكون المهارات التي تجعلهم قادرين على توجيه العملية التعليميّة(Huber, 2011,p7)، وهذا ما يتطلب العمل الدائم على تطوير هذه الكفايات لدى المعلّمين من خلال تقييم امتلاكهم لهذه الكفايات وما يحتاجون إليه من دورات تدريبية سواء في المجال المعرفي أو التقني.

إن تقييم امتلاك المعلّمين لهذه الكفايات من مهام الموجه التربوي فهو الأقدر على تحديد ما يحتاج إليه المعلم من دورات تدريبية تزيد من امتلاكه لهذه الكفايات أو اكسابه كفايات جديدة تتعلق بالمجال التقني أو ما يتعلق بالتطوير المستمر للمناهج وما تتطلبه من تطوير لكفايات المعّلمين.

وفي هذا البحث سيتم تحديد درجة امتلاك معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التعليميّة من وجهة نظر الموجهين التربويين. وكيف يمكن العمل على تطوير الكفايات التعليميّة من وجهة نظرهم.

2- مشكلة البحث

تعد مرحلة التعليم الأساسي مرحلة التأسيس لبقية المراحل، تأسيس لبناء افراد يمتلكون المعارف والمهارات، ويعتبر المعلّم القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها العملية التعليميّة بمختلف مراحلها، الامر الذي يتطلب أن يتم إعداد معلمين يمتلكون مجموعة من الكفايات الشخصية والتعليميّة، والعمل على تطويرها لديهم اثناء قيامهم بعملهم.

وقد اهتمت العديد من الدراسات العربية والأجنبية كدراسة (الجوابرة، 2015) و(بلهامل، 2015)و(نيرجسي، 2003) و(بيجي، 2004) بدراسة الكفايات التعليميّة لدى المعلّمين وتحديدها ومدى امتلاكهم لها وكيفية العمل على تطويرها في مختلف المراحل التعليميّة.

وقد أكدت وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني في الجمهوريّة العربيّة السوريّة عام(2016) أنه من أولويات السّياسة التّربوية السوريّة المساهمة في توفير مستقبل زاهر للبلاد، وذلك من خلال تطوير معارف المعلّمين المتدرّبين ومهارتهم و اتّجاهاتهم بطريقة شاملة تنمي الجوانب الشخصيّة لديهم، وتعزز قيم المواطنة وتواجه تحديات الحاضر بوصفه بوابة المستقبل لبناء عالم أكثر ترابطاً (وزارة التربية، 2016، ص9-10).

ولنتمكن من تطوير معارف المعلّمين لابد من تحديد درجة امتلاكه للكفايات التعليميّة وتحديد نقاط الضعف لديهم للعمل على علاجها، ونقاط القوة للعمل على تعزيزها ووضع الخطط المناسبة لذلك، الامر الذي يتطلب طرح التساؤل الآتي:

ما درجة امتلاك معلمين معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التعليميّة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

وتتفرع عن السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعيّة الآتية:

1- ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التعليميّة في محور التخطيط؟
2- ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التعليميّة في محور التنفيذ؟
3- ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التعليميّة في محور التقويم؟
4- ما المقترحات لتطوير الكفايات التعليميّة لدى معلمي الحلقة الأولى من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

3- أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من:

1- أهمية الكفايات التعليميّة في جميع مراحل التعليم وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى).
2- أهمية التقييم والتقويم لهذه الكفايات من قبل الموجهين التربويين، لوضع خطط مدروسة لتحسين وتطوير عمل المعلّمين .

3- ما يمكن أن يضيفه هذا البحث إلى الأدب النظري والدراسات السابقة حول الكفايات التعليميّة.

4- قد يفيد المسؤولين في وزارة التربية السورية في بناء برامج تدريبية مبينة على احتياجات المعلّمين التدريبية بناءً على مدخل الكفايات التعليميّة.

4- أهداف البحث

يهدف البحث إلى تعرف:

1- درجة امتلاك الكفايات التعليميّة لدى معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين التربويين.

2- بيان الفروق الموجودة في إجابات أفراد العينة حول تحديد درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تبعاً لمتغيرات البحث (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) للموجهين التربويين.

3- كيفية تطوير هذه الكفايات من وجهة نظر الموجهين التربويين.

5-فرضيات البحث

ستتم مناقشة الفرضيات عند مستوى دلالة 0.05

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات الموجهين التربويين من أفراد عينة البحث في آرائهم حول امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة تبعاً لمتغير النوع للموجهين التربويين.
- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الموجهين التربويين من أفراد عينة البحث في آرائهم حول امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للموجهين التربويين.
- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الموجهين التربويين من أفراد عينة البحث في آرائهم حول امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة تبعاً لمتغير الخبرة للموجهين التربويين.

6-حدود البحث

- حدود مكانية: تتضمن مديرية التربية في مدينة اللاذقية.

- حدود زمانية: تم اجراء البحث خلال العام الدراسي 2020\2021، وتم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفترة الممتدة بين بداية آب 2021 و20 أيلول 2021.
- حدود بشرية: الموجهين التربويين في مديرية تربية اللاذقية.
- حدود موضوعية: تتمثل في دراسة الكفايات التعليميّة لمعلّمي الحلقة الأولى في مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم)

7- مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

- **الكفاية:** *"القدرة على عمل شيء، أو إحداث انتاج متوقع"* (مرعي، 2003، ص25).
- **الكفايات التعليميّة:** *"مختلف أشكال الأداء الذي يلزم لتحقيق هدف ما، أي هو مجموعة الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليميّة تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية"* (طعمية، 2006، ص33).

تعرف اجرائياً: المهارات الاكاديمية والتدريسية التي يمتلكها معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتقاس بالدرجة التي يمنحها الموجهون التربويون لامتلاك المعلّمين لهذه الكفايات.

- **المعلم:** *"هو الشخص الذي يقوم بنقل الخبرات والمعارف والأفكار وغيرها إلى المتعلمين، ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور آخر ومهم ألا وهو التربية الخلقية والاجتماعية والروحية والنفسية للمتعلم"* (الطيطي، 2001، ص238).
- **الموجهون التربويون:** *"هم الاشخاص المشرفين على كافة مدارس وصفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي عدا المواد الاختصاصية (اللغة الاجنبية- التربية الفنية- الرياضة- الموسيقا حيث يشرف عليها الموجه الاختصاصي). وتصدر مهامه بتعليمات وزارية ويحدد نصابه ب /75/ وظيفية تعليمية على الأقل بالإضافة إلى الهيئة الإدارية في المدارس التي يشرف عليها"*(وزارة التربية السورية،2015، ص41).

8- الإطار النظري:

أولاً مفهوم الكفايات:

تعريف الكفاية: لغةً في "قاموس المحيط": *"يقصد به الشيء الذي لا غنى عنه ويكفي عما سواه، وبهذا فإن معنى الكفاية هي الاستغناء، فكفى الشيء يكفيه فهو كاف"*.

اصطلاحاً: *"هي القدرة على عمل شيء بفاعلية واتقان، وبمستوى عالٍ من الاداء وبأقل جهد ووقت وكلفة، وقد تكون الكفاية معرفية، أو أدائية، فالكفاية المعرفية تكون منطلقاً للكفاية الأدائية"* (جبرالله، 2017، ص15).

أما الكفاية المهنية للمعلم:" *فهي مجموعة المهارات والقدرات الوجدانية والمعرفية والمهارية التي يكتسبها المعلم اثناء البرامج الأكاديمية وتتطور وتزداد مع ممارسة مهنة التعليم وتصبح جزءاً من سلوكه، الأمر الذي يمكنه من القيام بعملية التعليم والتعلم بفاعلية عالية"* (مقدادي، 2015، ص258).

الاسس التي تقوم عليها الكفايات:

الاساس الفلسفي: يقصد به التصور العام عن الفرد الذي يراد إعداده ومقدار العطاء المتوقع منه، ودور المؤسسات التي تقوم بإعداد هذا المتعلم، وطبيعة الدور الذي نقوم به من خلال منطلقات تتناسب وطبيعة المجتمع وفلسفته، ليتحدد في ضوئها النتائج المرغوبة والكفايات المطلوبة.

الاساس التجريبي: يقصد به ربط الكفايات بالمعرفة القائمة على الخبرة والتجربة فالكثير من الكفايات تتطلب من المتعلم أن يظهر مدى إدراكه لمفهوم معين، ويبدي قدرته على بيان كيفية حدوث هذا المفهوم في مواقف حقيقة حياتية.

الاساس الأدائي: يقصد به تحديد الكفاية استناداً إلى ماذا يؤدي المتعلم المطلوب إعداده وتدريبه من خلال ذوي الخبرة في موقع العمل.

الاساس الواقعي: يقصد به استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس والطلبة والخبراء لتحديد الكفايات(رضوان؛ سليمان، 2020، ص259).

ثانياً: المعلم:

المعلم هو: *"الشخص الذي تم إعداده وتدريبه في جميع الجوانب المعرفية والتربوية والنفسية والجسمية والانسانية والاجتماعية للقيام بمهمة التربية والتعليم في المجتمع، أي القيام بتعليم المتعلمين المعلومات المعرفية وتدريبهم على المهارات، وشتى جوانب السلوك والاخلاق بما ينسجم مع عادات وقيم ومفاهيم المجتمع. والمعلم الكفء قادر على إكمال النقص في الكتب*

والمقررات الدراسية المدرسية، والانشطة المنفذة والقادر على تطوير المناهج والطرائق والأساليب التعليميّة" (مشعان؛ الدليمي، 2009، ص21).

الكفايات اللازمة للمعلم:

1- **الكفايات الشخصية:** إن الكفايات المرتبطة بشخصية المعلم تتمثل في:

- **المظهر العام:** من حيث الالتزام بالزي المناسب والبساطة والاعتدال والنظافة.
- **الصوت:** من حيث قوة الصوت ووضوحه والطلاقة اللغوية.
- **الالتزام الانفعالي:** يشمل الهدوء والقدرة على ضبط النفس والتواضع والشجاعة والجرأة في الحديث.
- **الموضوعية والأمانة الفكرية:** تشمل القدوة الحسنة، العدالة واحترام الفروق الفردية في قدرات المتعلمين (حوالة؛ وآخرون، 2005، ص113-114).

2- **الكفايات المهنية:** تشمل الكفايات المهنية الآتي:

- **التخطيط:** بتحديد حاجات المتعلمين وما يتلاءم مع خصائصهم العمرية، وتحديد الاهداف التعليميّة، والخبرات التعليميّة السابقة المرتبطة بالدرس، واختيار أساليب التدريس المناسبة، وتحديد الانشطة الملائمة، وأن يعد خطة سنوية تنظم محتوى المادة الدراسية واعداد خطة يومية تتوافق معها، ثم اختيار اساليب التقويم المناسبة.
- **التنفيذ:** تقديم المادة بوضوح وتسلسل وتنظيم الوقت المتاح لتذليل الصعوبات، وانتقاء الألفاظ، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والمحافظة على انتباه المتعلمين وشد انتباههم، والاهتمام بإكساب المتعلمين القيم.
- **التقويم:** استخدام أدوات القياس والتقويم التي تناسب المهارات التعليميّة داخل الصف باستخدام السجلات التقويمية لحفظ البيانات، واستخدام التقويم التراكمي الختامي لنهاية كل موقف تعليمي (قطيط، 2011،ص20-21).

أهمية إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي:

تتلخص فيما يلي:

1- المعلم الركيزة الأساسية في بناء التعليم وتطويره.

2- نجاح العملية التعليميّة سوف يظل مشكوكاً فيه مالم يهيأ لها معلم كفء معد أعداداً جيداً.

3- المعلم هو الذي يهيئ الخبرات والمهارات للمتعلمين، وهو الذي يترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليمية.

4- اصبحت مهنة التدريس لا تكتسب فقط بالممارسة، وانما تكتسب عن طريق المعرفة المنظمة، حيث تتطلب قدرات ومهارات كثيرة.

5- التكامل في إعداد المعلم علمياً وثقافياً حيث يعد هو الأساس المعتمد في إعداد المعلم وتهيئته لمهنة التعليم (البوهي؛ عبد القادر، د ت، ص383).

أهداف إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي:

تتمثل بالأهداف الآتية:

1- أن يعرف الطالب المعلم أهم الأهداف العامة للتربية وأهداف المرحلة.

2- فهم الاحتياجات الثقافية والاجتماعية للمجتمع.

3- أن يكتسب معرفة دينية سليمة تقوم أنماط سلوكه.

4- تطوير الفهم فيما يتعلق بالنمو الشامل والكامل للفرد حتى يصير مواطناً صالحاً.

5- معرفة احتياجات النمو للمتعلمين.

6- أن يفهم الطالب المعلم الأسس النفسية والاجتماعية والتاريخية والمتعلقة بمرحلة التعليم الأساسي.

7- أن يكتسب الطالب المعلم المهارات و القدرات الآتية:

- القدرة على تكيف الأساليب والتطوير والطرق الملائمة للتدريس في البيئات المختلفة.
- القدرة على التعبير عن الافكار بطريقة سلسة وصحيحة.
- القدرة على تقييم المتعلمين (موسى، 2008، ص22)

معوقات إعداد وتأهيل معلّم مرحلة التعليم الأساسي:

1- تدني المستوى التعليمي للمدربين.

2- الضعف العام في المعلّمين والمدربين لذلك نجد عدم وجود كفاءات على مستوى عالٍ لبعض التخصصات والمناهج.

3- نوعية الآلات وأجهزة التدريب المستخدمة التي اصبحت معروفة فالأجهزة الحديثة مكلفة.

4- عدم المتابعة للمدربين وإعادة تأهليهم لمواكبة المستجدات التكنولوجية(البوهي؛ عبد القادر، د ت، ص384).

9-الدراسات السابقة:

دراسة خزعلي؛ مومني (2010): الكفايات التدريسيّة لدى معلمات المرحلة الأساسيّة الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، الأردن:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. وتم استخدم المنهج: الوصفي لتحليلي. أدوات البحث استبانة تضمنت (36) بنداً. العينة (168)معلمةً يعملن في (30)مدرسةً. وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: تم حصر الكفايات التدريسية الضرورية لمعلمات المرحلة الأساسية الدنيا، والتي ينبغي أن تستخدم كمعيار للمعلمة الكفؤة في ثلاث مجالات هي: التخطيط، التنفيذ، التقويم. وأنّ معلمات المرحلة الأساسية الدنيا يمتلكن الكفايات التعليميّة بدرجة كبيرة، ولا يوجد فروق في الكفايات التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي والتخصص، ووجود فرق في الكفايات التعليميّة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

دراسة مساعد (2011): بعنوان: "الكفايات اللازمة لمعلمي التعليم الأساسي للتدريس باستخدام الحاسوب – دراسة تقويمية لمدارس القبس":

هدفت الدراسة إلى تعرّف الكفايات المطلوب توافرها لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مجالات التخطيط، التنفيذ، التقويم، باستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية ومدى إمكانية تطويرها لتحقيق حوسبة التعليم. وتم استخدم المنهج: الوصفي، والأدوات: الملاحظة؛ المقابلة. العينة: (20) معلّم ومعلّمة ؛ (13) إداري؛ (7) خبير. وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: جميع كفايات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في مجالات التخطيط، التنفيذ، التقويم، يجب توافرها في معلم مرحلة التعليم الأساسي حتى يتمكن من التدريس باستخدام الحاسوب. ولابد من إعداد وتأهيل المعلّمين على الكفايات اللازم توفرها لإدخال الحاسوب كوسيلة تعليمية. كما يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور المعلم بمرحلة التعليم الأساسي المدرب على الحاسوب وتطوير التعليم. ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بتكامل الأدوار داخل الصف الدراسي لدى المعلم المدرب على الحاسوب كوسيلة تعليمية في مرحلة التعليم الأساسي.

دراسة بلهامل (2015): تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية – دراسة ميدانية بمدرسة محمد نحوي شتمة بسكرة، الجزائر:

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الكفايات التعليميّة لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة، ثم ترتيب هذه الكفايات تبعاً لمستواها لدى المعلّمين في هذه المرحلة. وتم استخدم المنهج: الوصفي، الأداة: شبكة ملاحظة مستوى أداء معلّمي مرحلة التعليم الابتدائي للكفايات التعليمية، العينة (12) معلّم ومعلّمة. وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنّ مستوى كفايات التخطيط والتنفيذ و التقويم وإدارة الصف والتنظيم، والاتصال والتفاعل الصفّي لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة كانت بمستوى متوسط. ورتبت الكفايات على النحو الآتي: كفايات الاتصال والتفاعل الصفّي– كفايات تقويم الدرس، كفايات إدارة الصف والتنظيم، كفايات التخطيط للدرس– كفايات تنفيذ الدرس.

دراسة الجوابرة (2015): الكفايات التعليميّة لدى معلمي المرحلة الثانويّة ومعلماتها في مدارس محافظة جرش بالإردن من وجهة نظرهم:

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة امتلاك معلّمي ومعلّمات المرحلة الثانويّة في مدارس محافظة جرش للكفايات التعليميّة من وجهة نظرهم وفق المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي– سنوات الخبرة). وتم استخدم المنهج: الوصفي، الأداة: الاستبانة تضمنت /40/بند. العينة (480) معلّماَ ومعلّمة. وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنّ درجة امتلاك المعلمين للكفايات التعليميّة جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق في درجة امتلاك المعلّمين والمعلّمات للكفايات التعليميّة تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي، بينما وجدت فروق لمتغير الخبرة لصالح الذين تزيد خبرتهم عن الـ (10) سنوات.

دراسة كنجو (2020): فاعليّة برنامج تدريبي قائم على استراتيجيّات التعلّم النّشط في تنمية الكفايات التّعليميّة– دراسة شبه تجريبية على عيّنة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية، سوريا:

هدفت الدراسة إلى قياس فاعليّة البرنامج التدريبي القائم على التعلّم النشط في تنمية الكفايات التعليميّة لدى معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتعرف الفروق في فاعليّة هذا البرنامج التدريبي بحسب المتغيرات، الأداة: اختبار للكفايات التعليمية لقياس فاعليّة البرنامج في تنمية الكفايات التعليميّة لدى عينة البحث من تصميم الباحثة، وبطاقة ملاحظة، العينة:

(25)معلّماً ومعلّمة. توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج التدريبي مصمم وفق استراتيجيّات التعلّم النشط في تنمية الكفايات التعليمية لدى عينة البحث.

دراسة نيرجنسي Nergency(2003): "Teacher competencies in this time and place"

" كفايات المعلم في هذا الزمان والمكان –جامعة الأباما"

هدفت الدراسة إلى التعرّف على الكفايات التدريسية التي يحتاجها الطلبة المعلمون في جامعة الأباما في الزمن الحاضر. اتبع الباحث المنهج: الوصفي. والأداة: استبانة. العينة: (260) معلم ومعلمة من الطلبة المعلّمين في جامعة الأباما. وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: 1- إن أفضل الكفايات التي يحتاجها الطلبة المعلمون في هذا الزمن هي كفايات المجالات الأربعة مرتبة حسب درجة أهميتها تنازلياً: تخطيط التدريس، كفاية تنفيذ التدريس، كفاية التقويم، كفاية الإدارة الصفية. وتتوزع هذه الكفايات الرئيسية إلى (163) كفاية فرعية يحتاجها الطالب المعلم في جامعة الأباما، وفي ضوء ما توصل إليه الباحث اقترح ضرورة تدريب الطلبة المعلّمين على هذه الكفايات قبل دخولهم مجال العمل الميداني في المدارس.

دراسة بيجي pigge(2004): "Teacher competencies, need proficiency and where proficiency developed"

كفايات المعلم والحاجة إليها وكيف يمكن تطويرها، كوريا الشمالية

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات الضرورية للتّعليم وتحديد حاجة المعلّمين إليها لمساعدتهم على تطوير ما يمتلكوه من كفايات، وتم استخدم المنهج: الوصفي لتحليلي، الأداة: الاستبانة، العينة: (2400)معلّم متخرّج من جامعة ولاية بالنك كرين، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: إنّ المعلّمون بحاجة إلى كفايات الحفاظ على النّظام ضمن القاعات الصفيّة، وكفاية تفريد التّعليم، وكفاية القدرة على استخدام الوسائل التعليميّة (السمعيّة والبصريّة). ووجود علاقة ارتباط عالية بين حاجة المعلّمين إلى الكفاية ومقدراتهم الفعليّة في أداء هذه الكفاية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية وتختلفت مع غيرها من الدراسات في الآتي:

من حيث الهدف (قياس امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية): تتشابه مع دراسة بلهامل (2015)، ودراسة الجوابرة (2015) و دراسة خزعلي و مومني(2010) وتختلف مع دراسة

تيرجسي(2003)، ودراسة بيجي(2004) ودراسة مساعد(2011) التي هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون.

من حيث المنهج المتبع: جميع الدراسة استخدمت المنهج الوصفي.

من حيث الأدوات: تتشابه مع جميع الدراسات السابقة، بينما اختلف مع دراسة مساعد(2011).إن ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسة أنها اهتمت بقياس الكفايات التعليمية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة **نظر الموجهين التربويين**، وفي محاولتها تقديم مقترحات لتطوير هذه الكفايات من وجهة نظر الموجهين التربويين.

10-منهج البحث

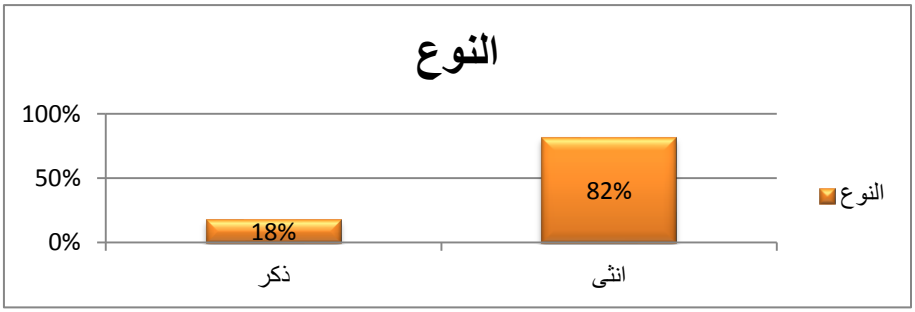
في ضوء طبيعة البحث والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً يوضح خصائصها، وتعبيراً كمياً يوضح حجمها و درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

فيعرف المنهج الوصفي بأنه: "طريقةٌ في الحصول على معلوماتٍ وافيةٍ ودقيقةٍ تصور الواقع الاجتماعي، وتسهم في تحليل ظواهره" (واضح، 2016، ص30).

11- مجتمع البحث وعينته:

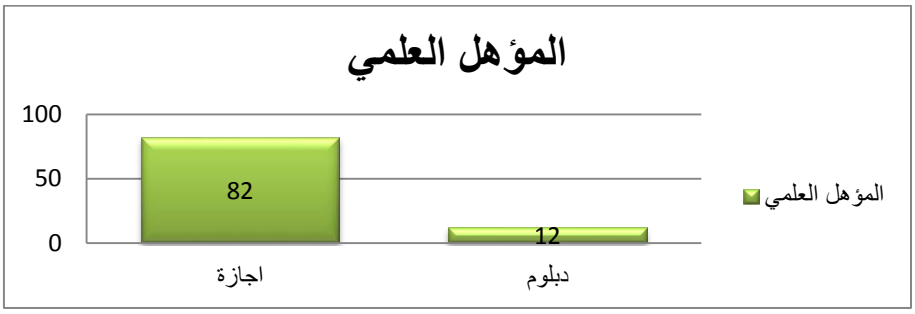
يتكون المجتمع من جميع الموجهين التربويين في مدينة اللاذقية والبالغ عددهم بحسب احصائيات مديرية التربية (27) موجهاً وموجهة، ونظراً للصغر المجتمع تم التطبيق على كافة أفراده.

توزع العينة حسب النوع:



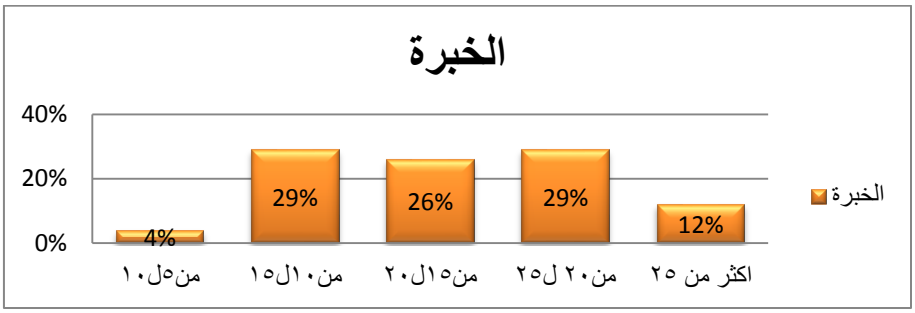
الشكل (1) يبين توزع أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع

توزع العينة حسب المؤهل العلمي:



الشكل (2) يبين توزع أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

توزع العينة حسب الخبرة:



الشكل (3) يبين توزع أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

12-أداة البحث:

تم بناء الاستبانة الموجهة إلى الموجهين التربويين المسؤولين عن معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي اعتماداً على الأدبيات المتعلقة بالكفايات التعليمية للمعلمين حيث استعانت الباحثة بدراسة كنجو(2020) وذلك كون الدراسة حديثة وفي نفس المجتمع وقد حددت قائمة الكفايات التعليميّة التي يحتاجها معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وهي محكمة، كما استعانت الباحثة بالنموذج المعتمد من قبل وزارة التربية السورية والذي يتبعه الموجهين التربويين لتقييم الكفايات التعليمية لدى المعلمين. فتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (52) بنداً موزعة على ثلاثة محاور الأول **التخطيط** يحتوي على(18) بنداً، الثاني **التنفيذ** يحتوي (19) بنداً، الثالث **التقويم** ويحتوي على (15) بنداً، بالإضافة إلى سؤالين الإجابة عليهما مفتوحة (عن كيفية تطوير هذه الكفايات لدى المعلمين من وجهة نظر الموجهين التربويين). وتم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي للإجابة على عبارات المحاور الثلاثة(التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وذلك على النحو الآتي: بدرجة كبيرة: اعطيت الدرجة (3)، بدرجة متوسطة: اعطيت

الدرجة (2)، بدرجة ضعيفة: اعطيت الدرجة (1).كما وتم الاعتماد على المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لكل عبارة من خلال المعادلة الآتية: **المتوسط الحسابي ÷ 3× 100**، وتم اعتماد المعايير الآتية لتقييم درجة امتلاك المعلّمين للكفايات بحسب الموجهين التربويين، على كل بند من بنود كل محور من محاور الاستبانة، كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (1) معيار الحكم على متوسطات استجابات العينة

الوزن النسبي	التقييم
حتى ال34	ضعيفة
من 34 إلى ما دون 67	متوسطة
من 67 إلى 100	عالية

صدق الأداة:

1- صدق المحكمين:

عُرضت الأداة على السادة المحكمين في كلية التربية في جامعة تشرين، بلغ عددهم (8) محكمين، ممن يملكون الخبرة في هذا المجال، واستناداً إلى آرائهم وملاحظتهم تم حذف بند من محور التخطيط وهو(يتأكد من صلاحية الوسائل التعليميّة المراد استخدامها)، وتم حذف بند من محور التنفيذ (عرض المادة العلمية بتسلسل منطقي وواضح). لتصبح الأداة مؤلفة من (50) بنداً.

2- صدق الاتساق الداخلي:

لدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (10) موجهين تربويين في مدينة الحفة ومن خارج مجتمع الدراسة(وذلك لصغر مجتمع البحث وكون المدينة في نفس المحافظة). وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): معامل ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	قيمة ارتباط بيرسون
يضع مؤشرات الأداء.	0.88**
يحدد المفاهيم الاساسية.	0.87**
يحدد المهارات الواجب اكتسابها.	0.70*
يحدد القيم الواجب اكسابها للمتعلمين.	0.84**
يختار الوسائل التعليمية المناسبة.	0.76*

يعد الوسائل التعليمية في حال عدم توافرها بالمدرسة.	0.66*
يحدد الانشطة التعليمية بما يتناسب مع مستويات المتعلمين.	0.63*
يختار الانشطة التعليمية المناسبة للمحتوى التعليمي.	0.71*
يرتب الانشطة التعليمية بما يتناسب مع زمن الحصة.	0.64*
يختار طريقة التدريس المناسبة للمحتوى التعليمي	0.73*
يختار طريقة التدريس المناسبة لمستوى المتعلمين.	0.83**
ينظم الخطة بطريقة تسهل الرجوع إليها.	0.73*
يحدد انواع التقويم المناسب للمحتوى التعليمي.	0.71*
يضع اسئلة التقويم التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	0.65*
يوزع زمن الحصة بما يتناسب مع المادة العلمية.	0.64*
يحدد الخبرات السابقة المرتبطة بالدرس.	0.69*
يحدد طرق لربط المادة الحالية بالمواد الاخرى.	0.84**
المحور الثاني: التنفيذ:	
يوضح القواعد الصفية من حيث المضمون، وكيفية التطبيق.	0.71*
ينظم البيئة الصفية بما يتناسب مع المادة العلمية	0.80**
يوفر مناخ صفي ملائم للتعليم.	0.72*
يطرح اشكالية يتطلب حلها التفكير من قبل المتعلمين.	0.64*
يوزع المهام بين المتعلمين.	0.84**
يشرك جميع المتعلمين بالأنشطة.	0.63*
يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	0.65*
يربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بالخبرات الجديدة.	0.64*
ينظم التعلم التعاوني.	0.71*
يستثمر الوقت بفاعلية.	0.75*
يعزز لزيادة استثارة المتعلمين.	0.65*
ينوع الاسئلة بما يتناسب مع مستويات المتعلمين (تقويم مرحلي).	0,64*
يسمح بالحوار بين المتعلمين.	0.72*
يستخدم الايماءات وتعابير الوجه.	0.73*
يتعامل مع المواقف الطارئة.	0.85**
يقدم تغذية راجعة بعد طرح الاسئلة.	0.62*
يعرض المادة العلمية بتسلسل ووضوح.	0.84**
ينوع بمهارات اغلاق الدرس.	0.70*
المحور الثالث: التقويم:	
يستخدم التقويم القبلي لمعرفة المعلومات التي يمتلكها المتعلمين.	0.84**

يوجه الاسئلة لجميع المتعلمين مع اعطاء وقت للإجابة.	0.70*
ينوع الاسئلة بما يتناسب مع مستويات المتعلمين.	0.65*
يشرك جميع المتعلمين بالإجابة عن الاسئلة.	0.68*
يعزز الاجابات الصحيحة.	0.64*
يحدد نقاط القوة والضعف لدى جميع المتعلمين.	0.65*
يعيد الاجابات الصحيحة.	0.64*
يصوب الاجابات الخاطئة.	0.88**
يستفيد من نتائج الاختبارات.	0.84**
يتأكد من اكتساب المتعلمين للمهارات.	0.87**
يتأكد من اكتساب المتعلمين للمفاهيم	0.61*
تقييم مدى مناسبة الطرائق المستخدمة للمادة العلمية.	0.83**
يقييم الانشطة التعليمية المستخدمة.	0.84**
يقييم الوسائل التعليمية المستخدمة.	0.84**
يساعد المتعلمين على التقويم الذاتي.	0.81**

* دال عند 0.05

** دال عند 0.01

يتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في تطبيق الدراسة الحالية.

للثبات: تم حساب معامل الفا كرونباخ للاستبانة0.86

12-نتائج الدِّراسة ومُناقَشتها

السؤال الأول:

ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التعليميّة في محور التخطيط ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة على محور التخطيط، حيث الجدول رقم (3) يوضح النتائج على المحور الأول التخطيط:

جدول (3) المتوسطات والأوزان النسبية المتوسطات والأوزان النسبية لامتلاك المعلّمين لكفايات التعليم من وجهة نظر الموجهين على محور التخطيط

الرتبة	البنـــــــــــــد	المتوسط	الوزن النسبي	التقييم
2	يحدد المفاهيم الأساسية.	2.48	%82	عالية

15	يوزع زمن الحصة بما يتناسب مع المادة العلمية.	2.44	%81	عالية
13	يحدد انواع التقويم المناسب للمحتوى التعليمي.	2.33	%78	عالية
16	يحدد الخبرات السابقة المرتبطة بالدرس.	2.33	%78	عالية
1	يضع مؤشرات الأداء.	2.26	%75	عالية
7	يحدد الانشطة التعليميّة بما يتناسب مع مستويات المتعلمين.	2.26	%75	عالية
9	يرتب الانشطة التعليميّة بما يتناسب مع زمن الحصة	2.26	%75	عالية
11	يختار طريقة التدريس المناسبة لمستوى المتعلمين.	2.26	%75	عالية
4	يحدد القيم الواجب اكسابها للمتعلمين.	2.19	%73	عالية
8	يختار الانشطة التعليميّة المناسبة للمحتوى التعليمي.	2.19	%73	عالية
3	يحدد المهارات الواجب اكتسابها.	2.22	%72	عالية
10	يختار طريقة التدريس المناسبة للمحتوى التعليمي	2.22	%72	عالية
14	يضع اسئلة التقويم التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	2.22	%72	عالية
17	يحدد طرق لربط المادة الحالية بالمواد الاخرى.	2.22	%72	عالية
12	ينظم الخطة بطريقة تسهل الرجوع إليها.	2	%67	عالية
5	يختار الوسائل التعليميّة المناسبة.	2	%67	عالية
6	يعد الوسائل التعليميّة في حال عدم توافرها بالمدرسة.	1.96	%65	متوسطة
المجمـــــــــــــــــوع		2,22	%72	عالية

من خلال الجدول (3) نلاحظ أن تقييم الموجهين لامتلاك المعلّمين لكفايات التخطيط بحسب اجاباتهم على بنود الاستبانة جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2,22) ووزن نسبي (72%).

يضم هذا المحور (17) بنداً، تراوح تقييم الاجابات على البنود بين (متوسطة، عالية)، حيث حصل البند رقم (6) على أقل متوسط حسابي (1,96) ووزن نسبي (65%) والقائل (يعد الوسائل التعليميّة في حال عدم توافرها بالمدرسة) وقد لا تكون هذه الكفاية أقل ولكن ربما يعود السبب إلى ارتفاع تكلفة إعداد الوسائل التعليمية مقارنة بالراتب القليل للمعلمين في هذه الظروف، أو ربما لضيق وقت المعلم. وحصل البند رقم (2) على أعلى متوسط حسابي (2,48) ووزن نسبي (82%) والقائل (يحدد المفاهيم الأساسية) وقد يعود السبب في ذلك إلى اهتمام المعلّمين بإكساب المتعلمين لهذه المفاهيم من خلال تحديدها والتحضير للطرق المناسبة لذلك.

إذاً إن درجة امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة (التخطيط) من وجهة نظر الموجهين التربويين جاءت بدرجة عالية، وقد يعزى ذلك إلى ايمان المعلّمين بأهمية التخطيط ودوره في

انجاح العملية التعليميّة والوصل إلى الأهداف المحددة، وإلى وجود دفتر مخصص للتخطيط تتم متابعته بشكل دوري من قبل الموجهين التربويين ومديري المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خزعلي و مومني(2010) ودراسة الجوابرة(2015) بامتلاك المعلمين لكفاية التخطيط بدرجة مرتفعة، وتختلف مع دراسة بلهامل(2015) حيث قيمت امتلاك المعلمين لكفاية التخطيط بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني:

ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التعليميّة في محور التنفيذ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة على محور التنفيذ، حيث الجدول(4) يوضح المتوسطات والأوزان النسبية لمحور التنفيذ:

الجدول(4) المتوسطات والأوزان النسبية لامتلاك المعلّمين لكفايات التعليم من وجهة نظر الموجهين على محور التنفيذ

المرتبة	البنـــــــــد	المتوسط	الوزن النسبي	التقييم
8	يربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بالخبرات الجديدة.	2.56	%85	عالية
7	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	2,44	%81	عالية
3	يوفر مناخ صفي ملائم للتعليم.	2,41	%80	عالية
1	يوضح القواعد الصفية من حيث المضمون، وكيفية التطبيق.	2,37	%79	عالية
11	يعزز لزيادة استثارة المتعلمين.	2.33	%77	عالية
2	ينظم البيئة الصفية بما يتناسب مع المادة العلمية	2,33	%77	عالية
16	يقدم تغذية راجعة بعد طرح الاسئلة.	2.26	%75	عالية
4	يطرح اشكالية يتطلب حلها التفكير من قبل المتعلمين.	2,26	%75	عالية
5	يوزع المهام بين المتعلمين.	2,22	%74	عالية
12	ينوع الاسئلة بما يتناسب مع مستويات المتعلمين (تقويم مرحلي).	2,22	%74	عالية
6	يشرك جميع المتعلمين بالأنشطة.	2,19	%73	عالية
17	يعرض المادة العلمية بتسلسل ووضوح.	2.19	%73	عالية
18	ينوع بمهارات اغلاق الدرس.	2.19	%73	عالية
14	يستخدم الايماءات وتعابير الوجه.	2.15	%72	عالية
9	ينظم التعلم التعاوني.	2,11	%70	عالية
10	يستثمر الوقت بفاعلية.	2,11	%70	عالية
13	يسمح بالحوار بين المتعلمين.	2,11	%70	عالية

15	يتعامل مع المواقف الطارئة.	2.07	%69	عالية
	المجمـــــــــــــوع	2,29	%76	عالية

من خلال الجدول (4) نلاحظ أن تقييم الموجهين لامتلاك المعلّمين لكفايات التنفيذ بحسب اجاباتهم على بنود الاستبانة جاءت بدرجة **عالية** بمتوسط حسابي (2,29) ووزن نسبي (79%).يضم هذا المحور (18) بنداً، جاءت الإجابات على البنود بدرجة كبيرة، حيث حصل البند رقم (15) على أقل متوسط حسابي (2,07) ووزن نسبي (69%) والقائل (يتعامل مع المواقف الطارئة) وقد يعود السبب إلى طبيعة المواقف الطارئة التي تحدث والتي غالباً تتطلب تدخل المرشد الاجتماعي نتيجة تزايد السلوك العدواني لدى المتعلمين فيقوم المعلم بتحويل هذه الحالات إلى المرشدين الاجتماعيين ليتم التعامل معهم. وحصل البند رقم (8) على أعلى متوسط حسابي (2,56) ووزن نسبي (85%) والقائل (يربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بالخبرات الجديدة) وقو يعود السبب في ذلك لكون المناهج المطورة تتطلب من المعلّمين الربط بين ما يملكه المتعلمين من خبرات سابقة لبناء المعلومات الجديدة استناداً عليها.

إذاً إن درجة امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة (التنفيذ) من وجهة نظر الموجهين التربويين جاءت بدرجة عالية، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم الذي لا يمتلك هذه الكفايات لا يصلح للعمل كمعلم أو يحتاج إلى دورات تدريبية يتم تحويله إليها. وهي بذاك تتفق مع دراسة خزعلي و مومني(2010) ودراسة الجوابرة(2015)، وتختلف مع دراسة بلهامل(2015).

السؤال الثالث:

ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التعليميّة في محور التقويم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة على محور التقويم، حيث الجدول(5) يوضح ذلك:

الجدول (5) المتوسطات والأوزان النسبية لامتلاك المعلّمين لكفايات التعليم من وجهة نظر الموجهين على محور التقويم

المرتبة	البنـــــــد	المتوسط	الوزن النسبي	التقييم
8	يصوب الاجابات الخاطئة.	2.52	%84	عالية
5	يعزز الاجابات الصحيحة.	2,44	%81	عالية
2	يوجه الاسئلة لجميع المتعلمين مع اعطاء وقت للإجابة.	2,41	%80	عالية
7	يعيد الاجابات الصحيحة.	2,41	%80	عالية

1	يستخدم التقويم القبلي لمعرفة المعلومات التي يمتلكها المتعلمين.	2,15	%79	عالية
9	يستفيد من نتائج الاختبارات.	2,22	%74	عالية
3	ينوع الاسئلة بما يتناسب مع مستويات المتعلمين.	2,19	%73	عالية
6	يحدد نقاط القوة والضعف لدى جميع المتعلمين.	2,19	%73	عالية
12	تقييم مدى مناسبة الطرائق المستخدمة للمادة العلمية.	2.19	%73	عالية
15	يساعد المتعلمين على التقويم الذاتي.	2.19	%73	عالية
10	يتأكد من اكتساب المتعلمين للمهارات.	2.15	%72	عالية
11	يتأكد من اكتساب المتعلمين للمفاهيم	2.15	%72	عالية
14	يقييم الوسائل التعليميّة المستخدمة.	2.15	%72	عالية
13	يقييم الانشطة التعليميّة المستخدمة.	2,11	%70	عالية
4	يشرك جميع المتعلمين بالإجابة عن الاسئلة.	1,96	%65	متوسطة
	المجمـــــــــــــــوع	2.23	%74	عالية

من خلال الجدول (5) نلاحظ أن تقييم الموجهين لامتلاك المعلّمين لكفايات التقويم بحسب اجاباتهم على بنود الاستبانة جاءت بدرجة **عالية** بمتوسط حسابي (2,23) ووزن نسبي (74%).

يضم هذا المحور (15) بنداً، تراوحت الإجابات على البنود بين درجة (متوسطة، عالية)، حيث حصل البند رقم (4) على أقل متوسط حسابي (1,96) ووزن نسبي (65%) والقائل (يشرك جميع المتعلمين بالإجابة عن الاسئلة) وقو يعود السبب في ذلك إلى وجود أعداد ضخمة من المتعلمين في الصف الواحد مما يصعب على المعلم أن يشرك جميع المتعلمين في الإجابة على الاسئلة. وحصل البند رقم (8) على أعلى متوسط حسابي (2,52) ووزن نسبي (84%) والقائل (يصوب الاجابات الخاطئة)، فمن الضروري أن يقوم المعلّم بتصويب الاجابات الخاطئة كي لا يعتقد المتعلمين بأن هذه الاجابة الصحيحة.

إذاً إنّ درجة امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة (التقويم) من وجهة نظر الموجهين التربويين جاءت بدرجة عالية، وهي درجة منطقية فالمعلم الذي يخطط بشكل دائم للدروس ويقوم بالتنفيذ بشكل جيد لا بد أن يهتم بالتقويم لعمله. وهي بذاك تتفق مع دراسة خزعلي و مومني(2010) ودراسة الجوابرة(2015)، وتختلف مع دراسة بلهامل(2015).

وللإجابة عن سؤال البحث الرئيسي والذي نصه:

ما درجة امتلاك معلمين معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التعليميّة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل، حيث الجدول (6) يوضح المتوسطات والأوزان النسبية للمحاور والاستبانة ككل:

الجدول (6) المتوسطات والأوزان النسبية لامتلاك المعلّمين لكفايات التعليم من وجهة نظر الموجهين على الاستبانة ككل

المحور	المتوسط	الوزن النسبي	التقييم
محور التخطيط	2,22	%72	عالية
محور التنفيذ	2,29	%76	عالية
محور التقويم	2.23	%74	عالية
المجموع	2,25	%75	عالية

من خلال الجدول (6) نلاحظ أن تقييم الموجهين لامتلاك المعلّمين لكفايات التنفيذ بحسب اجاباتهم على بنود الاستبانة جاءت بدرجة **عالية** بمتوسط حسابي (2,25) ووزن نسبي (75%).

إذاً إن درجة امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة من وجهة نظر الموجهين التربويين جاءت بدرجة كبيرة. وقد يعود السبب في ذلك إلى الاهتمام والمتابعة الدائمة للمعلمين وتقيم مدى امتلاكهم للكفايات التعليمية من قبل الموجهين التربويين، وهي بذاك تتفق مع دراسة خزعلي و مومني(2010) ودراسة الجوابرة(2015)، وتختلف مع دراسة بلهامل(2015).

نتائج الفرضيَّةُ الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات الموجهين من أفراد عينة البحث في آرائهم حول امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة تبعاً لمتغير النوع للموجهين.

للتَّحقُّق من صحَّة الفرضيَّة، تمَّ استخراج المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة، واستخدام اختبار (T) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسّطي إجابات الموجهين الذُّكور والإناث على استبانة تقييم امتلاك الكفايات التعليميّة للمعلمين، كما هو واضحٌ في الجدولِ رقم (7).

الجدول رقم (7): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة واختبار (T) لدلالة الفروق بين الجنسين في تقييم امتلاك الكفايات التعليميّة للمعلمين

	الجنس	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	احتمال الدَّلالة	القرار
الاستبانة الكلية	ذكر	5	120.20	13.442	1.469	0.200	غير دال
	أنثى	22	110.77	10.560			

يظهر من النَّتائج الواردة في الجدول رقم (7)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بينَ الموجهين في آرائهم حول الكفايات التعليميّة للمعلمين تُعزَى لمُتغيِّرِ الجنس (ذكر – أنثى) وهي نتيجة منطقية لأن التقييم للمعلمين يكون مبني على اساس محدد سواء أكان المقيّم لهم موجه أو موجهة.

نتائج الفرضيَّةُ الثانية:

لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الموجهين من أفراد عينة البحث في آرائهم حول امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للموجهين (إجازة – دبلوم تأهيل تربوي).

للتَّحقُّقِ من صِحَّةِ الفرضيَّةِ، تمَّ حسابُ المتوسِّطاتِ الحسابيَّةِ والانحرافاتِ المعياريَّةِ لدرجاتِ الموجهين على استبانة تقييم امتلاك الكفايات التعليميّة للمعلمين حسب مُتغيِّرِ المؤهل العلمي للموجهين (إجازة – دبلوم تأهيل تربوي)، ويظهرُ ذلكَ في الجدولِ رقم (8).

الجدول رقم (8): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لإجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة على استبانة امتلاك الكفايات التعليميّة للمعلمين

	المؤهل التعليمي	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستبانة الكلية	إجازة	22	113.05	10.200
	دبلوم تأهيل تربوي	5	110.20	17.384

يظهر من النَّتائج الواردة في الجدول رقم (8) وجود فروقاً ظاهريَّةً بين المتوسِّطات الحسابيَّة لدرجات الموجهين من أفراد عينة البحث على استبانة امتلاك الكفايات التعليميّة للمعلمين حسب مُتغيِّرِ المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تمَّ استخدام تحليل التَّباين الأحادي الجانب للمُقارنَات المُتعدِّدة (ANOVA)، ويبيِّن الجدول رقم (9) هذه النَّتائج.

الجدول (9): نتائج تحليل التَّباين الأحادي (ANOVA) للمُقارنَة بين آراء أفراد عيِّنة الدِّراسة في امتلاك الكفايات التعليميّة للمعلمين حسب مُتغيِّر المؤهل العلمي

	مصدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجة الحريَّة	متوسِّطات المربَّعات	قيمة F	مستوى الدَّلالة
الاستبانة الكُلِّيّة	بين المجموعات	32.986	1	32.986	.243	.626
	داخل المجموعات	3393.755	25	135.750		
	المجموع	3426.741	26			

** دالٌّ إحصائيَّاً عند مستوى دلالة (0.01)

يظهر من النَّتائج الواردة في الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في آراء الموجهين من أفراد عينة البحث حول امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة تُعزَى لمُتغيِّرِ المؤهل العلمي، إن عملية تقييم الموجهين التربويين لامتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليميّة يكون على مبني على استمارة موحدة لجميع الموجهين.

نتائج الفرضيَّةُ الثالثة:

لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الموجهين من أفراد عينة البحث في آرائهم حول امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة تبعاً لمتغير الخبرة. (من 5–10 سنوات – أكثر من 10 – 15 سنة – أكثر من 15 – 20 سنة – أكثر من 20 – 25 سنة – أكثر من 25 سنة).

للتَّحقُّق من صحَّة الفرضيَّة، تمَّ حساب المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات الموجهين على استبانة تقييم امتلاك الكفايات التعليميّة للمعلمين حسب مُتغيِّر سنوات الخبرة (من 5–10 سنوات – أكثر من 10 – 15 سنة – أكثر من 15 – 20 سنة – أكثر من 20 – 25 سنة – أكثر من 25 سنة)، ويظهر ذلك في الجدولِ رقم (10).

الجدول رقم (10): المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لإجابات أفراد عيّنة الدِّراسة على استبانة امتلاك الكفايات التعليميّة للمعلمين

	سنوات الخبرة	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستبانة الكُلِّيّة	من 5 – 10 سنوات	1	124.00	–
	أكثر من 10– 15 سنة	8	117.50	13.470
	أكثر من 15– 20 سنة	7	117.57	8.101
	أكثر من 20– 25 سنة	8	106.00	8.536
	أكثر من 25 سنة	3	101.00	1.732

يظهر من النَّتائج الواردة في الجدول رقم (10)وجودُ فروقاً ظاهريَّةً بينَ المتوسِّطات الحسابيَّة لدرجات الموجهين من أفراد عينة البحث على استبانة امتلاك الكفايات التعليميّة للمعلمين حسب مُتغيِّرِ سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تمّ استخدام تحليل التَّباين الأحادي الجانب للمُقارنَات المُتعدِّدة (ANOVA)، ويبيِّن الجدول رقم (11) هذهِ النَّتائج.

الجدول (11): نتائج تحليل التَّباين الأحادي (ANOVA) للمُقارنَة بين آراء أفراد عيّنة الدِّراسة في امتلاك الكفايات التعليميّة للمعلمين حسب مُتغيِّر سنوات الخبرة

الاستبانة الكُلِّيّة	مصدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجة الحريَّة	متوسِّطات المربَّعات	قيمة F	مستوى الدَّلالة

	بين المجموعات	1247.026	2	311.757	1.147	0.135
	داخل المجموعات	2179.714	24	99.078		
	المجموع	3426.741	26			

** دالٌّ إحصائيًّاً عند مستوى دلالة (0.01)

يظهرُ من النَّتائجِ الواردةِ في الجدولِ رقم (11) عدم وجودُ فروق ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في آراء الموجهين من أفراد عينة البحث حول امتلاك المعلّمين للكفايات التعليميّة تُعزَى لمُتغيِّرِ سنوات الخبرة، وعلى الرغم من أهمية سنوات الخبرة ودورها في زيادة قدرة الموجه التربوي على تقييم المعلمين وامتلاكهم للكفايات التعليميّة إلا أنّ النتائج هنا أظهرت عدم وجود فروق، وقد يعود السبب ذلك إلى طبيعية عملية التقييم التي تعتمد على استمارة موحدة لجميع الموجهين.

السؤال الرابع:

ما المقترحات لتطوير هذه الكفايات من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

تمت الاجابة على هذا السؤال من خلال سؤالين:

السؤال الأول: ما سبل تطوير الكفايات التعليميّة لدى المعلّمين من وجهة نظرك؟

من خلال:

1- التنمية المهنية المستمرة.
2- الدعم النفسي للمعلمين.
3- الدعم المادي.
4- الاهتمام بالكفايات اللازمة للتعليم الالكتروني.
5- أن يكون التقييم للكفايات التعليميّة للمعلمين بشكل مستمر ودوري.
6- وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بناء على تقييم أدائهم والتطورات التي تحدث بهدف تحسين كفاياتهم لأفضل ما يمكن أن تصل إليه.

السؤال الثاني: كيف يمكن تطبيق هذه السبل؟ وماهي متطلبات تطبيقها؟

من خلال تزويد برامج إعداد المعلّمين في الكليات بخبرات تعليمية على شكل كفايات محددة تساعد على إعداد معلمين اكفاء، وأن تكون متناسبة مع التطورات المعرفية والتكنولوجية. تزويد المدارس بالأجهزة الالكترونية. الاهتمام بالدورات التدريبية.

المراجع

1- البوهي، فاروق؛ عبد القادر، فاطمة (د. ت). *فلسفة التعليم الأساس.*، الاسكندرية، دار المعرفة.

2- بلهامل، خديجة. (2015). *تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية –دراسة ميدانية بمدرسة محمد نحوي شتمة بسكرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

3- جبرالله، هديل الحاج فضل (2017). *دور التقدم التكنولوجي في تطوير الكفايات المهنية لمرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة النيليين، السودان.

4- الجوابرة، فاطمة.(2015). *الكفايات التعليميّة لدى معلمي المرحلة الثانويّة ومعلماتها في مدارس محافظة جرش بالإردن من وجهة نظرهم*. مجلة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد (13)، 117-144.

5- حوالة، عبد السميع؛ حوالة، مصطفى؛ حوالة، سهير (2005). *إعداد المعلم وتدريبه*، دار الفكر، عمان.

6- خزعلي، قاسم؛ مومني، عبداللطيف. (2010): *الكفايات التدريسيّة لدى معلمات المرحلة الأساسيّة الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص*. مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الثالث، 553-592.

7- زيتون، كمال عبد الحميد، (2003). *التدريس نماذجه ومهاراته*. ط1. عالم الكتب القاهرة.

8- الطيطي، محمد؛ آخرون، (2001)، *مدخل إلى التربية*، دار المسيرة للنشر، ط2، عمان.

9- قطيط، غسان يوسف (2011). *حوسبة المناهج*. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

10- كنجو، راما.(2020): *فاعليّة برنامج تدريبي قائم على استراتيجيّات التعلّم النّشط في تنمية الكفايات التّعليميّة- دراسة شبه تجريبية على عيّنة من معلمي الحلقة الأولى*

من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة تشرين، سوريا.

11- مرعي، توفيق، (2003)، *شرح الكفايات التعليميّة*. دار الفرقان.

12- مساعد، الشيخ مجمد الطيب (2011). *الكفايات اللازمة لمعلمي التعليم الأساسي للتدريس باستخدام الحاسوب – دراسة تقويمية لمدارس القبس للتعليم الأساسي*. وسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

13- مشعان، هارون؛ طارق، الدليمي (2009). *معلم القرن الحادي والعشرين أسس إعداده وتأهيله*.

14- مقدادي؛ أحمد، ربى محمد فخري؛ بثينة (2015)، *مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطويرها*. مجلة القدس المفتوحة للبحوث الانسانية والاجتماعية، مجلد2، عدد 37، جامعة القدس المفتوحة.

15- وزراة التربية السورية، (2015). النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي.

References In ENGLISH:

1.HBER, J 2011- **Teacher education for change The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme**. Council of Europe Publishing, Strasbourg

2.NERGENCY, M.cs(2003):"**Teacher competence in this time and place**" Teacher Journal 2,(2),92-101.

3. PIGGE, F. (2004). Teacher competencies, need proficiency and where proficiency developed. Journal of teacher eduat. Vol 1. No 4.

الملحق (1)

استبانة لقياس الكفايات التعليميّة لدى معلمي الحلقة الأولى من وجهة نظر الموجهين التربويين

النوع:

المؤهل العلمي:

سنوات الخبرة:

ق	البنـــــــــــــــــد	ضعيف	متوسط	كبير
	المحور الأول: التخطيط:			
1	يضع مؤشرات الأداء.			
2	يحدد المفاهيم الأساسية.			
3	يحدد المهارات الواجب اكتسابها.			
4	يحدد القيم الواجب اكسابها للمتعلمين.			
5	يختار الوسائل التعليميّة المناسبة.			
6	يعد الوسائل التعليميّة في حال عدم توافرها بالمدرسة.			
7	يحدد الانشطة التعليميّة بما يتناسب مع مستويات المتعلمين.			
8	يختار الانشطة التعليميّة المناسبة للمحتوى التعليمي.			
9	يرتب الانشطة التعليميّة بما يتناسب مع زمن الحصة.			
10	يختار طريقة التدريس المناسبة للمحتوى التعليمي			
11	يختار طريقة التدريس المناسبة لمستوى المتعلمين.			
12	ينظم الخطة بطريقة تسهل الرجوع إليها.			
13	يحدد انواع التقويم المناسب للمحتوى التعليمي.			
14	يضع اسئلة التقويم التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.			
15	يوزع زمن الحصة بما يتناسب مع المادة العلمية.			
16	يحدد الخبرات السابقة المرتبطة بالدرس.			
17	يحدد طرق لربط المادة الحالية بالمواد الاخرى.			
	المحور الثاني: التنفيذ:			

1	يوضح القواعد الصفية من حيث المضمون، وكيفية التطبيق.			
2	ينظم البيئة الصفية بما يتناسب مع المادة العلمية			
3	يوفر مناخ صفي ملائم للتعليم.			
4	يطرح اشكالية يتطلب حلها التفكير من قبل المتعلمين.			
5	يوزع المهام بين المتعلمين.			
6	يشرك جميع المتعلمين بالأنشطة.			
7	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.			
8	يربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بالخبرات الجديدة.			
9	ينظم التعلم التعاوني.			
10	يستثمر الوقت بفاعلية.			
11	يعزز لزيادة استثارة المتعلمين.			
12	ينوع الاسئلة بما يتناسب مع مستويات المتعلمين (تقويم مرحلي).			
13	يسمح بالحوار بين المتعلمين.			
14	يستخدم الايماءات وتعابير الوجه.			
15	يتعامل مع المواقف الطارئة.			
16	يقدم تغذية راجعة بعد طرح الاسئلة.			
17	يعرض المادة العلمية بتسلسل ووضوح.			
18	ينوع بمهارات اغلاق الدرس.			
المحور الثالث: التقويم:				
1	يستخدم التقويم القبلي لمعرفة المعلومات التي يمتلكها المتعلمين.			
2	يوجه الاسئلة لجميع المتعلمين مع اعطاء وقت للإجابة.			
3	ينوع الاسئلة بما يتناسب مع مستويات المتعلمين.			
4	يشرك جميع المتعلمين بالإجابة عن الاسئلة.			
5	يعزز الاجابات الصحيحة.			
6	يحدد نقاط القوة والضعف لدى جميع المتعلمين.			
7	يعيد الاجابات الصحيحة.			
8	يصوب الاجابات الخاطئة.			
9	يستفيد من نتائج الاختبارات.			
10	يتأكد من اكتساب المتعلمين للمهارات.			

11	يتأكد من اكتساب المتعلمين للمفاهيم				
12	تقييم مدى مناسبة الطرائق المستخدمة للمادة العلمية.				
13	يقييم الانشطة التعليميّة المستخدمة.				
14	يقييم الوسائل التعليميّة المستخدمة.				
15	يساعد المتعلمين على التقويم الذاتي.				

- **ما سبل تطوير الكفايات التعليميّة لدى المعلّمين من وجهة نظرك؟**

- **كيف يمكن تطبيق هذه السبل؟ وماهي متطلبات تطبيقها؟**