مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 ـ العدد 1
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 ـ حمص ـ جامعة البعث ـ الإدارة المركزية ـ ص . ب (77)

ـ هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

ـ 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 B5 25×17.5.

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

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

ج ـ 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 ـ إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

ـ بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة ـ المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة ـ 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
القابلية لتصديق الإشاعات وعلاقتها بمركز الضبط لدى عينة من طلبة جامعة البعث	باسمه السليمان د. داليا سويد	42-11
مدى تذكر الأعداد البصري وعلاقته بالموضوع والرقم دراسة ميدانية على عينة من أبناء الشهداء في محافظة طرطوس	رواء احمد علي د. غسان منصور	58-43
فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي.	رغداء نصور سماح غصون	82-59
درجة توفر التوجهات الإستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار	أ.د محمد إسماعيل سوسن الراشد	106-83
اليقظة العقلية وعلاقتها باضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرضوا لحدث تفجير مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص	شذا ادريس د. حنان لطوف	138-107

القابلية لتصديق الإشاعات وعلاقتها بمركز الضبط لدى عينة من طلبة جامعة البعث

طالب الدراسات العليا: باسمه السليمان
كلية: التربية – جامعة: البعث
الدكتورة المشرفة: داليا سويد

ملخص البحث:

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين القابلية لتصديق الإشاعات ومركز الضبط لدى عينة من طلبة جامعة البعث، تكونت عينة الدراسة من (346) طالباً وطالبة (70) ذكورو(276)إناث، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدم في الدراسة مقياس القابلية لتصديق الإشاعات من إعداد سويد(2016) ومقياس مركز الضبط لروتر1966 (Rotter) الذي عربه الكفافي(1982) وقامت(جنيدي، 2021) بتقنينه على البيئة السورية والتأكد من خصائصه السيكومترية وصلاحيته للاستخدام. ولدى إجراء التحليل الإحصائي للبيانات أظهرت نتائج الدراسة ارتباط القابلية لتصديق الإشاعات ارتباطاً موجباً دال إحصائياً بمركز الضبط الخارجي، و وجود فروق في القابلية لتصديق الإشاعات تعود لمتغير النوع لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في القابلية لتصديق الإشاعات تعود لمتغيرالاختصاص وذلك لصالح الكليات النظرية، ووجود فروق دالة إحصائياً في القابلية لتصديق الإشاعات تعود لمتغير السنة الدراسية، وذلك لصالح طلاب السنة الأولى.

الكلمات المفتاحية: القابلية لتصديق الإشاعات- مركز الضبط.

The ability to believe rumors and their relationship to the control center among a sample of al baath university students

Abstract

The study aims at investigating the relationship between the ability to believe rumors and the control center among a sample of albaath university students the study sample consisted of 346 male and female students 70 males and 276 females

They were chosen by the random cluster method and in the study the credibility scale of rumors prepared by Soueid 2016 and the scale of the control center of Rotter after its legalization on the Syrian environment by Junaidi 2021 was used in the study and to ensure its psychometric properties and its suitability for use when conducting a statistical analysis of the data the results of the study showed that the believability of rumors is statistically significantly related to the external accuracy it also showed that

there were significant differences in the ability to believe rumors due to the variable of six in favor of females.

while there were statistically significant differences in the ability to believe rumors due to the variable of specialization in favor of theoretical colleges and there statistically significant differences in the ability to believe rumors due to the variable of the school year in favor of first year students

مقدمة البحث:

يعد العصر الحديث عصر الحرب النفسية، التي تسمى بالحرب الباردة أوحرب الأعصاب و تعتبر الإشاعات من أهم أدواتها و أخطرها فهي ظاهرة نفسية اجتماعية قائمة ضمن نسيج كل ثقافة، و سلاحاً غير مباشر يعتمد على مبادئ وتطبيقات علم النفس في مجال تغيير الاتجاهات النفسية وتشكيل الأفكار والسلوك بما يتناغم مع أهداف الطرف المستخدم لها، للإشاعات مناخها الملائم ولعل الظروف الضاغطة المثيرة للقلق وخاصة السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها البلاد العربية وتناقض المعلومات وتضاربها جعل منها أرضاً صالحة لبث الإشاعات وانتشارها وخاصة المجتمع السوري الذي يعتبر بيئة مناسبة لانتشارها من خلال ما أفرزته الأزمة من إشاعات حاولت النيل من الروح المعنوية للشعب وإثارة الفتن والنعرات الطائفية والبلبلة الفكرية والنفسية، وقد مرت الإشاعات والدراسات حولها بمراحل عديدة، ولعل العصر الذهبي لها بدأ مع تطور الوسائل الإعلامية الحديثة التي ساهمت في زيادة خطورتها من حيث اتساع وسرعة انتشارها فخلال دقائق قد تصل للملايين(هاشم، 2003، 54).وبذلك أصبحت هذه الوسائل من أكثر الأدوات استخداماً لنشر الإشاعات خاصةً في ظل سهولة إنتاج المعلومات ونشرها، وصعوبة مراقبة المحتوى الذي ينشره الأفراد (شتلة، 2017، 129). وتشتمل الإشاعة على مجموعة عناصر أساسية وهي مصدر الإشاعة، متلقيها، مضمونها، الهدف منها، ووسيلة نقلها، ولفترة طويلة ركز الباحثون على المصدر واعتبروه العامل الفاعل الوحيد الذي ينبغي دراسته ومعرفة دوافعه بينما اعتبروا الجمهور متلقٍ سلبي إلا أن تياراً جديداً من الأبحاث أعطى أهمية كبرى لخصائص المتلقي، وطريقة معالجته للمعلومات وتحليلها في قبول الإشاعة أو التصدي لها(سويد، 2016، 29). وتلعب شخصية المتلقي دوراً كبيراً في قبوله للإشاعات او رفضها فبعض الأفراد تكون معاييرهم ومهاراتهم النقدية محدودة جداً، وتكون هذه الفئة أكثر قابلية للإيحاء والاقتناع (البكور، 2001، 105) بينما آخرون ليس لديهم هذه القابلية ويحتاجون للدليل والحجة والبرهان .ويرى هاشم (2003، 54-56). أن عصرنا يوصف بعصر القابلية للتصديق، فعصر المعلوماتية جعل من السهل تصديق الإشاعات التي تستند إلى بعض الحقائق العلمية حيث وصفه البعض بعصر صناعة الإشاعات. ولقد اعتبر روزنا Rosna كما ورد في(أحمد،2008، 86) أن قابلية الإنسان للتصديق والإيحاء من أهم أسباب انتشار الإشاعات.و من هنا تنبع أهمية دراسة شخصية الفرد ودورها في قابليته لتصديق الإشاعات أو تكذيبها، وقد شغلت دراسة الشخصية اهتمام العلماء لما لها من تأثير في حياة الأفراد، ويعتبر مفهوم مركز الضبط أحد أهم المتغيرات الأساسية في الشخصية اذ يساعد على فهم السلوك، وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه وضبطه، ونظراً لما يحتله هذا المفهوم من أهمية كان من أكثر المواضيع التي لاقت اهتمام الباحثين على مختلف اتجاهاتهم النظرية لدراسته (أميرة ولويزة، 2019، 2).حيث يعتبره علماء النفس عاملاً أساسياً من عوامل الشخصية(خالد، 2009، 492) وقد انبثق مفهوم وجهة الضبط من الإطار العام لنظرية التعلم الاجتماعي(الوتارو سلطان، 2007، 127) التي بلورها كل من ألبرت بندورا وجوليان روتر حيث يعد روتر(Rotter)أول من قدم هذا المفهوم وذلك سنة(1954)حيث يرى أن مركز الضبط يرتبط باعتقاد الفرد حول قدراته في السيطرة على المواقف التي يتعرض

لها، ويتعلق هذا المفهوم بإدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بالسلوك(الضمور والنوايسة، 2018، 111). وبذلك نستطيع القول بأن الشخصية الإنسانية تكون ذات نمط يتصف بالضبط الداخلي أو ذات نمط يتصف بالضبط الخارجي، فإذا كان إدراك الفرد للعوامل المسؤولة عن نجاحه أو فشله يعزى لقدراته الخاصة فإن مصدر الضبط لديه يكون داخلياً، وإذا كان إدراك الفرد للعوامل المسؤولة عن نجاحه، أو فشله يعزى لعوامل خارجة عن سيطرته، فإن مصدر الضبط لديه يكون خارجياً (خالد، 2009، 494). ولموقع الضبط تأثير على قدرة الفرد على التفكيرالجيد والمستقل، وعدم قبول ماهو شائع دون نقد وتمحيص(الطفيلي ، 2015، 24)ومن هنا تتجلى أهمية موضوع مركز الضبط لما له من آثار في شخصية الفرد وكيفية تصرفه مع المواقف التي تحدث له، وقد بات من الضروري والهام معرفة دوره في القابلية لتصديق الإشاعات أو رفضها، خاصة لدى طلبة الجامعة الذين يعدون نخبة المجتمع التي يعول عليها الدفع بعجلة التنمية والتطور قدماً.

مشكلة البحث:

وبرغم من التراكم المعرفي حول موضوع الإشاعة إلا أنه لاتزال هناك حاجة ماسة لإجراء مزيد من الدراسات للإحاطة بهذه الظاهرة وسبل الوقاية منها خاصة في ظل ثورة التكنولوجيا التي ساهمت في تصاعد خطورتها، بالإضافة إلى أن الأفراد يكونون أكثر تصديقاً للإشاعات في أوقات الأزمات كونهم يكونون في حالة استعداد نفسي لتصديق ما يسمعونه نظراً لحالة التوتر النفسي التي يعيشونها (الهمص وشلدان، 2010، 157).ولكن هناك ندرة في الدراسات ويفسر كانفبرير (2007، 14) قلة الأبحاث المتعلقة بالإشاعات لسببين: الأول صعوبة المهمة فالباحث لا يعرف بالإشاعة إلا متأخراً وعندئذ تكون قد بلغت طورها الأخير، وفي هذه الحالة الباحث لا يدرس الإشاعة وإنما ما خلفته من آثار. والثاني يعزى إلى أن الباحثين سعوا إلى تأويل الإشاعات أخلاقياً أكثر من توضيح آلياتها، فلا يوجد اتفاق عام يسمح بتحديد نقطة انطلاق هذه الظاهرة وانتهائها تحديداً دقيقاً. لذلك إن أنجح الأساليب للتصدي لها تكون من خلال إعداد الفرد وتحصينه بكل الوسائل الممكنة ليتمكن من تحليلها وبالتالي التمييز بين الخبر الموثوق و بين الإشاعة وهذا ما يدفعه لمقاومتها والامتناع عن ترديدها(سويد، 2016، 31). لذلك اهتم الباحثون بالتعرف على العوامل المتعلقة بالفرد التي تكمن وراء تصديق الإشاعة أو عدم تصديقها. ولعل أهم المتغيرات المتعلقة بالفرد والتي تؤثر بشكل فعال على قابليته لتصديق الإشاعات أو تكذيبها، وترفع من مستوى مقاومته للإشاعة هي نمط شخصيته وخصائصها، وهناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الإشاعات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية المتعلقة بالفرد، مثل دراسة الحربي (1991)التي أكدت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى الذكاء وتصديق الإشاعات وعلاقة ارتباطية موجبة بين القلق وتصديق الإشاعات ، ووجود ارتباط إيجابي بين المستوى التعليمي وتصديق الإشاعات.وأيضا دراسة الدوسري (1993) التي أكدت وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصحة النفسية وبين تصديق الإشاعات .و دراسة سويد(2016) التي تناولت العلاقة بين القابلية لتصديق الإشاعات وأساليب التفكير وبينت نتائجها أن القابلية لتصديق الإشاعات ترتبط ارتباطاً موجباً مع أسلوب التفكير العملي وارتباطاً سالباً مع أسلوب التفكير

التحليلي، ومن خلال إطلاع الباحثة على الدراسات والأبحاث السابقة وجدت العديد من الدراسات التي تناولت مركز الضبط وعلاقته بمتغيرات أخرى منها: دراسة بيك(Beck,1979) والتي هدفت لدراسة أثر مركز الضبط في القدرة على حل المشكلات الإبداعية، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في حل المشاكل الإبداعية تعزى إلى مركز الضبط، فالطلاب الذين يتسمون بالضبط الداخلي كانوا أكثر كفاءة في حل المشكلات الإبداعية من الأفراد الذين يتسمون بالضبط الخارجي و دراسة (أميرة ولويزة، 2019) وكان من نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة إرشاد وتوجيه.
ومن خلال مراجعة الأبحاث العربية والمحلية لاحظت الباحثة عدم توفر دراسات على حد علمها تناولت العلاقة بين القابلية لتصديق الإشاعات ومركز الضبط برغم من أهمية دراسته كونه من أهم أساليب مواجهة الإشاعات ليس دراستها وتحليلها فحسب وإنما العمل على إبطال مفعولها بالتصدي لها من خلال إجراء الدراسات لمعرفة المتغيرات التي ترتبط بقابلية مرتفعة أو منخفضة لتصديق الإشاعات ويعتبر مركز الضبط واحد من المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر على القابلية لتصديق الإشاعة.
فالاهتمام بتربية جيل النشء على التفكير النقدي والاهتمام ببناء شخصية متكاملة يقود لمقاومة مرتفعة للإشاعات، وهو الأساس لتحصين الفرد والمجتمع لأن جيل الشباب يعتبر الأساس لبناء المجتمع وتقدمه خاصة الطلبة الجامعين الذين يشكلون العصب الرئيسي في عملية التطوير والتحديث في المجتمع (المرشدي والطفيلي، 2015، 23) بالإضافة إلى أن الشباب من أكثر الفئات عرضة للإشاعات لأنهم أكثراستخداماً لمواقع التواصل الاجتماعية وهذا ما أكدته دراسة (الجهني، 2017) ودراسة (حمدي، 2018) وهذا ما دفع الباحثة لإجراء الدراسة على عينة من فئة الشباب الجامعي . وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:

ما العلاقة بين القابلية لتصديق الإشاعات ومركز الضبط لدى عينة من طلبة جامعة البعث؟

أهمية البحث: تتمثل أهمية الدراسة بالنقاط التالية:

1. أهمية موضوع البحث التي تتجلى في تناوله لظاهرة اجتماعية خطيرة تهدد أمن المجتمعات وخاصة في ظل الأزمة الحالية التي يعاني منها المجتمع السوري، بالإضافة لأهمية التعرف على مركز الضبط الذي يقود لقابلية مرتفعة أو منخفضة لتصديق الإشاعات يسهم في العمل على الاهتمام بتنمية مركز الضبط الذي يقاوم تصديق الإشاعات.
2. تناول الدراسة لشريحة عمرية هامة شريحة الشباب الجامعي كونها الركيزة الأساسية لتطور المجتمع وتقدمه حيث يعتبر الشباب الجامعي الأساس لإحداث التغيرات الحاسمة في المجتمع.
3. عدم توفر بحوث عربية على حد علم الباحثة تناولت متغيرات البحث الحالي وعلاقتهما ببعضهما البعض مما يضفي نوع من الحداثة على البحث.

أهداف البحث: تتحدد أهداف الدراسة الحالية بما يلي:

1. تعرف العلاقة بين درجات أفراد العينة على كل من مقياسي القابلية لتصديق الإشاعات ومركز الضبط.
2. تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس القابلية لتصديق الإشاعات تبعاً لمتغير النوع(ذكور، إناث).
3. تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس القابلية لتصديق الإشاعات تبعاً لمتغير الاختصاص(تطبيقي ، نظري)
4. تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس القابلية لتصديق الإشاعات تبعاً لمتغير السنة الدراسية(أولى، أخيرة).

فرضيات البحث:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد العينة على مقياس القابلية لتصديق الإشاعات و درجاتهم على مقياس مركز الضبط لدى أفراد العينة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس القابلية لتصديق الإشاعة تبعاً لمتغير النوع.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس القابلية لتصديق الإشاعة تبعاً لمتغير الاختصاص.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس القابلية لتصديق الإشاعة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

حدود البحث:

1. الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في جامعة البعث.
2. الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي 2021-2022.
3. الحدود البشرية: طبق البحث على عينة من طلاب كلية التربية وطلاب كلية الصيدلة .
4. الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة القابلية لتصديق الإشاعات وعلاقتها بمركز الضبط ثم قياسها من خلال أدوات البحث المستخدمة.

مصطلحات البحث و التعريفات الإجرائية:

تعريف الإشاعة: عرفت في معجم المصطلحات الإعلامية : بأنها معلومات أو أخبار شفهية أو كتابية غير مؤكدة المصدر، وتظهر الإشاعة لتفسير موقف يكتنفه الغموض نتيجة لغياب الأخبار الدقيقة والموضوعية والشاملة، ويدور موضوع الإشاعة حول شخص أو فكرة أو شيء ما، ويعتمد مدى انتشارها على أهمية موضوعها في حياة الناس ووجود وضع غامض يحتاج إلى تفسير(الفار، 2013، 24).

القابلية لتصديق الإشاعات: هو ميل الفرد ومدى استعداده لتقبل الإشاعة وتصديقها دون التأكد من صحتها أو البحث عن أدلة تنفيها أو تثبتها(سويد، 2016، 35).

تعرف إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

تعريف مركز الضبط: عرفه روتر 1966(Rotter): هو اختلاف الأفراد في تعميم توقعاتهم حول مصادر التعزيزفيعتقد الافراد ذوي الضبط الداخلي أن التدعيمات التي تحدث في حياتهم تعود إلى سلوكهم وقدرتهم، بعكس الأفراد ذوي الضبط الخارجي الذين يعتقدون أن التدعيمات والمكافآت في حياتهم تسيطر عليها قوى خارجية كالحظ والصدفة والقضاء والقدر (المرشدي والطفيلي، 2015، 26). ويعرف إجرائياً هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مركز الضبط الداخلي والخارجي لروتر المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: الإشاعة (Rumr)

تعد الحرب النفسية أخطر أنواع الحروب لأنها تستهدف عقل الإنسان وتفكيره، وعواطفه (نوفل، 1987، 6) وتعتبر الإشاعة من أهم أساليبها لأنها تستخدم بفاعلية وقت الحرب ووقت السلم (بركات، الفارس، حذيفة، 2015، 156). و تمثل الإشاعة عنصراً مهماً في نسيج كل ثقافة من الثقافات البشرية فمن المستحيل أن نتصور مجتمعاً بدون إشاعات، فالإشاعة وليدة مجتمعها، وتعبر تعبيراً عميقاً عن ظروفه النفسية والاجتماعية (عبد الله،1997، 153-157). ولا تأتي الإشاعة من فراغ وإنما يتم التخطيط لها لإسقاط الدول من الداخل (عيسى، 2020، 1).وقد مرت الإشاعات بمراحل عدة وتطورت بتطور تكنولوجيا وسائل الإعلام والاتصالات الحديثة، حيث باتت وسائل التكنولوجيا الحديثة إحدى الأدوات التي يتم استخدامها بشكل سلبي في نشر الإشاعات بدليل أن معدلات انتشار الإشاعات تتناسب طرداً مع التقدم التكنولوجي في وسائل الاتصال، وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع (غازي،2016، 30).حيث غدت وسائل التكنولوجيا الحديثة وخاصة وسائل التواصل الاجتماعي كحاضنة للإشاعات على الشابكة، وحظيت بانتشار كبير على الصعيد العالمي(الشربيني،2020 ،358) وهذا ما أكدته دراسة مصطفى(2007) ، و(رشاد، 2009) و دراسة ثورن thorn(2015) التي توصلت نتائجها لتأثير وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة خاصة فيس بوك وتوتير في انتشار الإشاعات بين الشباب الجامعي، و يجمع أخصائي الإعلام وعلم النفس والاجتماع على خطورتها ودورها في التأثير على الأفراد وتحطيم روحهم المعنوية، حيث يلجأ العدو لها لتحقيق مالم تتمكن ترسانته العسكرية من تحقيقه(الشمري، 2017، 22). ولقد غدت الإشاعات علماً له قوانينه ونظرياته ودراساته ونتائجه التجريبية والواقعية (عبد الله، 1997، 154) لذلك تجند الدول علمائها وباحثيها للكشف عن العوامل التي تساعد على ترويجها، والدوافع التي تكمن ورائها وتوجه بحوثها لدراسة آثار الإشاعات من الناحية الإيجابية حيث تستخدم لمصلحة الوطن ولتقوية مركز الدولة في الظروف العصيبة، ودراسة آثارها من الناحية السلبية لما تسببه من خفض الروح المعنوية وتفكك أفراد الجماعة الواحدة بالإضافة لبلبلة الرأي العام وتخلخله بسبب سرعة انتشارها وتأثيرها فيه(أبو النيل، 1985، 387-388).وقد تعددت محاولات تعريف الإشاعات وتنوعت مناهج دراستها وسبل مواجهتها (شومان، 2006، 103) ونذكر بعض هذه التعريفات:

تعريف ألبورت بوستمان (Allport and Postman)
الإشاعة: هي كل قضية أو عبارة نوعية مقدمة للتصديق وتتناقل من شخص لآخر، بالاتصال الكلامي عادةً، وذلك دون أن تكون هناك معايير واضحة للتأكد من الصدقية، وهذا الغموض ضرورة لابد منها لانتشار الإشاعة، فبدونه تتحول الإشاعة إلى خبر. (كانفيرير، 2007، 14-15).
أما حامد زهران يعرفها بأنها: موضوع يتناقله الأفراد بواسطة الكلمات بقصد تصديقه، أو الاعتقاد بصحته دون توفر الأدلة اللازمة على حقيقته.(مصطفى، 2017، 3).
وتتبنى الباحثة التعريف التالي للإشاعة: هي معلومات مهمة مبالغ فيها يكتنفها الغموض مقدمة للتصديق يتناقلها الأفراد عبر وسائل متعددة دون أن تكون مستندة إلى مصدر موثوق يشهد بصحتها وتهدف لتحقيق أهداف وغايات معينة. وبعد التعرف على ماهية الإشاعة، لابد لنا من معرفة ماهي العوامل التي تؤدي لانتشارها.

عوامل انتشار الإشاعة وتصديقها:

كل إشاعة لها أربعة عناصر أساسية تساهم في انتشارها وهي:

1. عوامل تتعلق بمصدر الإشاعة:

إن صدقية الإشاعة وفاعليتها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة المصدر الذي ينقلها إلينا، فهناك عدة عوامل تتضافر لتجعلنا نثق بالمصدر، و يتمثل أولها بإحساسنا تجاه خبرته وصدقيته ونزاهته، ديناميته وشخصيته الجذابة، والعامل الثاني الذي يحدد ثقتنا بصدقية المصدر، فيتمثل بمعرفة إذا كان الذي ينقل المعلومة قد اعتاد تزويدنا بأخبار دقيقة أو غير دقيقة (كانفبرير، 2007، 83-88) وفي سياق متصل لخص بيكارد و مارك Marc& Picardالعوامل التي تتضافر لتجعل مصدر الإشاعة موثوق وقابل للتصديق من قبل الجمهور المتلقي وهي مصداقية المصدرو جاذبيته، تمتعه بالقوة والسلطة(سويد، 2016، 36-37) فلإشاعات تعتمد في انتشارها على الأشخاص ذوي المكانة(الداقوقي،1990، 113). لذلك يسعى مصممو الإشاعة لربطها بقادة الرأي لأنهم يؤثرون على الجماعات ويمثلونهم(مصطفى، 2017، 25).

2-عوامل تتعلق بمضمون الإشاعة:

يتطلب ترويج الإشاعة التقليدية منها أو الرقمية دقة في الصنع والصياغة حتى تصبح مستساغة، وقابلة للتصديق والانتشار، وذلك وفق مجموعة عوامل منها الانتشار في أوقات الغموض والأزمات لذلك يمكن تمثيل سريان الإشاعة(حسن، 2021، 1603)بالمعادلة التالية قانون الإشاعة =(الأهمية × الغموض)

- الأهمية : تعني أن موضوع الإشاعة يجب أن يكون مهما بالنسبة لمن يصطنعها أو ينقلها أو يتلقاها.
- و الغموض: يعني أن الوقائع الحقيقية على جانب من الإبهام والغموض الناجم عن أسباب مختلفة : كانعدام الأخبار، أو اقتضابها، أو تضاربها، أو عدم الثقة بها، أو بسبب التوترات الانفعالية التي تجعل الفرد غير مهيئ لتقبل الوقائع التي تقدمها الأخبار(الدباغ، 1988، 98-99) وكلما كان مضمون الإشاعة بسيط ومفهوم وينسجم مع الإطار المرجعي للمتلقي وعموميات الثقافة السائدة كلما كانت الإشاعة أكثر إقناعاً وقابلية للتصديق(سويد، 2016، 36-37)) لذلك يعتمد

مروج الإشاعة على تصميمها بأسلوب فني وقالب جذاب معتمداً على الصياغة المختصرة المؤثرة، مستفيداً من المأثورات الشعبية المتصلة بالبيئة (مصطفى، 2017، 25). وهذا ما أكدته دراسة فياض(2001) بأنه كلما كانت الإشاعة محبوكة ومختصرة، وسهلة الفهم، وقوية الصلة بإشباع حاجات نفسية واجتماعية للفئة المستهدفة كلما كان سريانها وأثرها أقوى (عريف، 2017، 18-19)

3-عوامل تتعلق بوسيلة نقل الإشاعة:

فيما مضى كانت الإشاعات منطوقة (الهماش، 2013، 2) حيث كانت الكلمة الشفهية هي الوسيلة الأساسية لنقلها أما الآن ظهرت وسائل متعددة ساهمت في نقلها خاصة في ظل التطور التكنولوجي في مجال الاتصالات الذي ساهم في ظهور الإعلام الجديد الرقمي الذي يقدم في شكل رقمي وتفاعلي، حيث يعتمد على اندماج النص والصوت والصورة والفيديو (صادق،2012، 9)وبذلك أصبح لوسائل الاتصال المتقدمة دوراً في الحرب النفسية وبث الإشاعات من خلال السيطرة على تفكير وسلوك الافراد، وبالمقابل قد استخدمت تكنولوجيا الاتصالات المتقدمة لمحاربة الإشاعات من خلال استخدام الإعلام المضاد والتوضيح والتفسير باستخدام المعلومات (هاشم، 2003، 53) ولابد من الإشارة إلى أنه كلما كان الاتصال سهلاً كلما استطاعت الإشاعة الانتقال لمسافات كبيرة(مخول، 1982، 60) ونذكر من هذه الوسائل التلفاز والإذاعة(البكور، 2001، 86) الوسائل المصورة والمرسومة والمطبوعة بالإضافة إلى الفاكس والتلكس والأقمار الصناعية و الشابكة التي تعد من أخطر وسائل نشر الإشاعات، وتكمن خطورتها بسهولة التعامل معها وانتشارها بشكل متسارع لأنها لا تكلف صاحبها أي جهد ولا تعرضه لأي خطر كونها تنتشر بأسماء مستعارة (أمين، 2008، 51-60)فظهرت الإشاعات الالكترونية التي لم تعد مجرد إشاعات ينشرها شخص وإنما تقف خلفها مؤسسات متخصصة، ووسائل إعلام احترفت التلاعب بالمعلومات لإضعاف الدول(درويش، 2021، 1704).

4-عوامل تتعلق بمتلقي الإشاعة:

القابلية لتصديق الإشاعات:

هناك اختلافات فردية ملفتة للنظر فيما يتعلق بالحساسية لنقل الإشاعات أو تصديقها، فهناك من يقاوم الإشاعات هؤلاء ممن اعتادوا على التمحيص النقدي لكل ما يسمعونه بفضل تدريبهم على تحليل المعاني، أو لتمتعهم بالتفكير النقدي، بينما هناك أشخاص منفتحين للإيحاء هؤلاء يصدقون الأقاويل دون توفر أي دليل(عويضة، 1996، 133). وتزداد هذه القابلية في حالات ضعف الذكاء والنقص العقلي، وضعف القدرة على التمييز والنقد (النجار، 2005، 164) خاصةً عند الأشخاص من ذوي المستويات الدنيا في التعليم والثقافة، ،ويظهر أيضاً الميل للتصديق بصورة قوية عندما يكون الفرد في حالة انفعال قوي أو عندما يكون مندمجاً وسط جماعة يمارسون تأثيرهم عليه، فلا توجد لديه فرصة للنقد(عبدالله، 1997، 137-139).وبذلك نستطيع القول أنه كلما كان الإنسان أكثر قبولاً للإيحاء كان أكثر تصديقاً للإشاعات وأقل تفكيراً

وابتكاراً(عويضة،1996، 127) بينما الناس الذين يتميز تفكيرهم بالصبغة النقدية، هؤلاء أقل تصديقاً للإشاعات(عبد الله، 1997، 274). وبالتالي يمكننا القول أنه كلما هبطت الملكة الناقدة لدى الجماهير أصبحت البيئة صالحة تنجح فيها حرب الإشاعات بأساليبها المتعددة (عيسى، 2020، 37) ولابد لنا من الإشارة إلى أن القابلية للإيحاء قد تنتج عن ثقافة المجتمع والتركيبة السوسيولوجية له ، وأنظمة وأساليب التدريس السائدة فيها، لذلك بات من الضروري التخلص من أساليب التلقين في التعليم واتباع أساليب قائمة على التحليل والمحاورة وإعمال العقل لأن أساليب التلقين تعلم الفرد تقبل المعلومات كما هي دون إخضاعها إلى التحليل العلمي المنطقي(سويد، 2016، 39).

- ❖ القلق: ويلعب القلق دوراً في القابلية لتصديق الإشاعات فانتشار الإشاعات وسط أفراد لديهم القلق أسهل بكثير من انتشارها وسط أفراد يقل عندهم القلق (موسوعة علم النفس الشاملة، 1999، 18)وهذا ما أكدته دراسة (أنتوني،1992)بأن الأكثر قلقاً هم الأكثر ترديداً للإشاعات(هاشم، 2003، 61).
- ❖ شيوع أنماط التفكير الخرافي والأسطوري القائم على قبول الأفكار الجزئية دون التحقق من صدقها أو كذبها بأدلة تجريبية ومنطقية (ابراهيم، 2019، 8).
- ❖ أسلوب تفكير المتلقي : أسلوب تفكير الفرد يعتبر المحدد الأساسي لحياته وشخصيته فهناك أساليب تفكير ترتبط أكثر من غيرها بالقابلية لتصديق الإشاعات، وهذا ما أكدته دراسة (سويد، 2016) على عينة من طلاب جامعة البعث فأظهرت نتائجها أن القابلية لتصديق الإشاعات ترتبط ارتباطاً موجباً مع أسلوب التفكير العملي وارتباطاً سالباً مع أسلوب التفكير التحليلي.

و هناك مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تلعب دوراً في انتشار الإشاعات نذكر منها انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وانتشار الجهل والفقر (موسوعة علم النفس الشاملة، 1999، 20-21). بالإضافة إلى الفراغ الناتج عن تفشي ظاهرة البطالة الظاهرة والمقنعة. ووجود أجواء من التوتر النفسي التي تخيم على المجتمع، والترقب، وعدم الثقة، وشيوع ظاهرة الحرمان الإدراكي ومضمونها تداول الناس في المجتمعات المغلقة لمجموعة معارف محددة، وممارسة عادات نمطية متكررة، حيث تجد حياتهم مملة غير متصلة بمجريات الحياة (العزعزي، 2016، 34-35) أو التعرض لأزمات وضغط خارجي مع الافتقار للأيدي الخبيرة التي تساعد الأمة للخروج من الأزمة و حل مشاكلها (نوفل، 1987، 61)ويلعب التجانس الاجتماعي دوراً هاماً في اصطناع وسريان الإشاعات ويقصد بالتجانس عدم وجود أية حواجز اجتماعية تقف عائقاً في سبيل انتشارالإشاعات(الدباغ، 1988، 99) يمكننا اختصار ما سبق ذكره بالقول إن الإشاعة تنطلق في رحلتها في وسط اجتماعي متجانس، بفضل الدوافع القوية عند الأشخاص القائمين بنقلها (ألبورت وبوستمان،1964، 64). وهنا لابد لنا من إلقاء الضوء على الدوافع النفسية التي تكمن وراء تصديق الإشاعات.

- ❖ الدوافع النفسية التي تكمن وراء تصديق الإشاعة:

الإشاعة ظاهرة نفسية لها دلالة و معنى، وكذلك لها دوافع خاصة دفعت لظهورها وانتشارها (النجار، 2005، 168-169)وذكر علماء النفس في دراساتهم بعض الدوافع النفسية التي تكمن وراء نشرها ونذكر منها:

- حب الظهور: فالبعض يردد الإشاعة لإشباع رغبته بحب الظهور وهي نوع من الحيل العقلية الدفاعية يعرف باسم التعويض(علام، 1990، 52) وتستخدم كوسيلة لجذب الانتباه وتقدير الذات.
- العدوان: حيث يقوم شخص بنشر إشاعة ضد شخص آخر تحمل في طياتها إيقاع الأذى أو التشهير بسمعته.
- تقديم المعروف والجميل: يكون هدفها تقديم المجاملة الودية من شخص لآخر.
- الميل إلى التوقع أو الاستباق: إذ تبلغ الإشاعة ذروتها عندما يكون المرء متوقعاً حدوث شيء خطير بعد طول انتظار(موسوعة علم النفس الشاملة، 1999، 13-14).
- الرغبة في المعرفة وحب الاستطلاع:فحب المعرفة والاستطلاع يدفع بالمستمع للإصغاء للإشاعة لمعرفة ما يدور حوله من أحداث وبالتالي يساهم بانتشارها بالمجتمع(البكور، 2001، 82)
- إشباع حاجات الأمن والطمأنينة فإن مروج الإشاعة يسعى للشعور بالأمان، وتخفيف قلقه ومعاناته من خلال التفاعل والتواصل مع الأخرين ليتقاسموا معه عبء الجوانب السلبية للإشاعة(عريف، 2017، 27).
- الخوف والقلق من المستقبل: فحالة الخوف والقلق اتي يعاني منها الإنسان قد تكون دافعا لترويج الإشاعات،فقد تجعله مستعدا لتوهم امور كثيرة لا اساس لها من صحة(هنداوي، 2019، 11)فمثلاً الخوف من نفاذ مواد التموين الغذائية في الحرب يدفع الأفراد لتخزينها، وهذا التصرف يفسره أخرون بأن هناك أزمة في تلك المواد تلوح بالأفق مما يؤدي لسريان هذه الإشاعة(سميسم،2004، 97).
- الرغبة في التأييد العاطفي: فقد يكون الفرد بحاجة إلى أن يشاركه الغير ما يشعر به من رغبات أو مخاوف أو عداوات ليشعر بشيء من الأمن والثقة التي يفتقدها بحياته الخاصة ويسمى هذا الدافع بدافع التوافق الاجتماعي حيث يدفع الفرد للاتفاق مع من حوله في آرائهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم.
- التسلية: فقد يكون الدافع وراء خلق الإشاعة أو نقلها مجرد التسلية لإيجاد مادة للحديث وإضاعة الوقت(علام، 1990، 52).
- الإسقاط: يسقط مروج الإشاعة ما يضمره في نفسه على شخص آخر أو أشخاص آخرين، كالخوف والإهمال وميول للكذب أو الخيانة أو الرشوة أو التضليل، فيسقطه على الآخرين.
- الاختبار: تكون الإشاعة هنا لمعرفة نوعية استجابة الناس لحدث معين حين يقدر له الحدوث فعلاً، فمثلاً تسرب إشاعة بغلاء أسعار بعض السلع، ثم تدرس ردود أفعال الناس فإذا وجدت معقولة ومحتملة يتم رفع الأسعار أما اذا وجدت غاضبة ومستفزة فيمكن تكذيب الإشاعة واعتبار الأمر كأن لم يكن(الجويلي، 2014، 144).

- الإفلات من مشاعر الإثم: حين نصدق بالنسبة للآخرين أسوأ الأمور فإننا نتحايل للإفلات من الشعور بالذنب وتأنيب الضمير، أما حين نتجه باللوم إلى أنفسنا فإننا نكون أقل استعدادا لتصديق الإشاعات(الشمري، 2017، 160)
- الرغبة في الاستماع إلى الإشاعات.
- الميل إلى تصديق الإشاعات: فالإنسان مهيأ لتلقي الإشاعات وتصديقها لأنه ليس لديه الوقت لمراجعة ما يسمعه وطرحه على معايير الصدق.
- التنفيس: فقد تكون الإشاعة ملاذاً للتنفيس عن أنواع الضغط أو الخوف من التعبير الصريح عن الآراء والاحتياجات فتخفف حدة التوتر العاطفي، فناقل الإشاعة لا يعبر عن الواقع بقدر ما يعبر عن حالته النفسية او قلقه الانفعالي.
- السعي وراء المعنى بالاختلاق والمبالغة حيث يضيف الإنسان للإشاعة لجعلها مترابطة ومحبوكة ليصدقها الناس فغالبا ما نجد ميلاً عند الناس لاختلاق أسباب تفسر الأحداث، وافتراض دوافع لتبرير موضوع الإشاعة(مصطفى، 2017، 14-15)وعلى أية حال يصعب حصر الدوافع التي تكمن وراء الإشاعات باختصار إن طبيعة التشابك في دوافع الإشاعة يمكن أن تكون مستمدة من طبيعة التشابك في النفس الإنسانية ودوافعها السلوكية (نوفل، 1987، 66). ولكن من ضروري معرفة هذه الدوافع لأن أي تصور لمواجهة الإشاعة ومقاومتها يتوقف على معرفة الدوافع التي تكمن وراء ترويجها بما يخدم الجهات المختصة في اتخاذ الإجراءات والخطوات الكفيلة بتحصين الأفراد والمجتمعات من تداعيات هذه الظاهرة السلبية وتبعاتها(الدعجة، 2009، 175)

المحور الثاني: مركز الضبط: (Locus of Control):

يعد مركز الضبط من المفاهيم الاجتماعية والنفسية التي تلعب دوراً هاماً في شخصية الفرد، إذ يعد من سمات الشخصية التي حظيت باهتمام الباحثين في مجالي علم النفس الاجتماعي والشخصية وذلك لقدرتها على التنبؤ بدوافع الفرد وأدائه وسلوكه في مواقف الحياة المختلفة.فوجهة الضبط عبارة عن أسلوب وطريقة معرفية يعمم الفرد وفقاً لها التوقعات وعمليات الإدراك في مواقف الحياة المختلفة بما يتناسب مع توجهاته في تفسير الأحداث(المحمدي، 2018، 391). ويعتبر جوليان روتر (Rotter) أول من قدم هذا المفهوم سنة 1954 من خلال نظرية التعلم الاجتماعي التي تقوم على أساس جمع الخطوط المتنوعة لكل من النظرية السلوكية، والمعرفية، والدافعية في إطار واحد وثابت(شحاده، 2012، 23) واعتبر روتر أن مركز الضبط يشير لكيفية إدراك الفرد لموجهات الأحداث في حياته، أو إدراكه لعوامل السيطرة في بيئته، فعندما يعزو الفرد إنجازاته ومايحدث له من أمور سواء أكانت إيجابية أم سلبية إلى الحظ أو الصدفة أو القدر أو سلطة الأخرين فإنه يندرج تحت فئة ذوي التحكم الخارجي، بينما إذا كان الفرد يعزو إنجازاته وإخفاقاته وقرارته لجهوده ومثابراته وقدراته الشخصية فإنه يعتبر شخصاً داخلي الضبط (سالم، 2016، 431). يعتقد روتر أن هذا الإدراك هو مايجعل الأفراد يختلفون في تفسير معنى الأحداث المدركة بالنسبة لهم، بسبب طبيعة التعزيز المتوقع لهذه الأحداث (المحمدي، 2018، 391).

أبعاد مركز الضبط:

ويميز روتر بين فئتين من الأفراد هما:

- فئة الضبط الداخلي: هؤلاء يعتقدون أن الأحداث الإيجابية هي نتيجة سيطرتهم وعملهم الجاد وتخطيطهم الدقيق، وهم بذلك يتحكمون بمصادر التعزيز(حورية، 2020، 124).
- فئة الضبط الخارجي: هؤلاء يعتقدون أنهم تحت تأثير قوى خارجية لا يستطيعون التحكم فيها (مكاوي، 2015، 19). وتعمل وجهة الضبط الداخلية على تحقيق التوافق الاجتماعي للأفراد، بينما وجهة الضبط الخارجية تمثل وسيطاً معرفياً غير صحي يسبب سوء التوافق الاجتماعي وبعض الأمراض النفسية (النملة، 2016، 43) ويتصف داخليوالضبط بأنهم أكثر ثقة بالنفس ،أكثر اجتهادا وأكثر مهارة (علي، 2013، 79) ويتمتعون بقدرات عالية على المستوى العقلي من حيث استخدام المعلومات وتحليلها، فهم أكثر فاعلية في معالجة وتنظيم المعلومات، وبالتالي هم أقدر على حل المشكلات، ولديهم واقعية في تنفيذ النشاطات ودافعية أعلى في الأداء الاكاديمي، بينما خارجيو الضبط يكونون أكثر نصياعاً وأسهل إقناعاً ولديهم دافعية أقل(المحمدي، 2018، 392) بالإضافة إلى التصلب في تفكيرهم من حيث الالتزام بوجهة عقلية محددة(آمال، 2010، 61). وفي سياق متصل أكدت الدراسات ارتباط وجهة الضبط الداخلي إيجابياً بالرضا عن الحياة وبالمهارات الاجتماعية المرتفعة والتفاعل الاجتماعي الإيجابي ، وبالقدرة على التعاطف مع الأخرين، والرضا عن الأداء، وسلبياً بالضغوط النفسية، وارتبط أيضا مع الخصائص الإيجابية للأطفال مثل الاستقلالية، والكفاية الشخصية، والثبات الانفعالي، والنظرة الإيجابية للحياة، بينما ارتبطت وجهة الضبط الخارجي إيجابياً بالتردد، والشعور بالضيق، والاحتراق النفسي(النملة، 2016، 43-44)، ويعتبر مركز الضبط هام جداً للتكيف الفعال عند مواجهة المواقف الضاغطة، حيث يتميز الأفراد ذوي الضبط الداخلي بمرونة في التفكير والقدرة على حل المشكلات، بينما ذوي الضبط الخارجي يتسمون بالتصلب في التفكير والهرب من حل المشكلات(أميرة ولويزة، 2019، 28) ويتجهون للتجاوب الانفعالي كأن يكونوا غاضبين مثلاً، وأشارت دراسة هيفن(Heaven,1990) أن الطلاب داخلي الضبط يتفوقون بالإنجاز الأكاديمي مقارنةً بالطلاب خارجي الضبط، ودراسة ليوولينغ (Lau & Leung,1992) التي أكدت نتائجها بأن الطلاب ذوي الضبط الخارجي لديهم مستوى تحصيل متدن، ومفهوم ذات متدن، وعلاقات ضعيفة مع أسرهم ومع المدرسة (المصري، 2018، 249).

العوامل المؤثرة في مركز الضبط:

- **الأسرة:** تعد البيئة عاملاً أساسياً في الطريقة التي يتشكل بها مركز الضبط، وتعد الأسرة أحد هذه العوامل (السبيعي، 2018، 42) إذ تلعب دوراً كبيراً خاصة في مرحلة الطفولة من خلال النماذج والتعزيزات التي تقدمها لأبنائها مما يسهل نمو مصدر الضبط الداخلي للأبناء (علي، 2013، 82) و باعتبارها المنشأ الاجتماعي الأول لنمو شخصية الفرد تقع عليها مسؤولية تنمية الضبط

الداخلي أو الخارجي للطفل فما يمنحه الآباء من دفء ورعاية وثناء وإتاحة الفرص للأبناء لاكتشاف البيئة واتخاذ القرارات في بعض الأمور وتشجيعهم لأداء السلوكيات الإيجابية للحصول على التدعيم وتجنب العقاب، تعد من الاتجاهات الوالدية البناءة التي تساعد على تنمية الضبط الداخلي لدى الأبناء في سنوات حياتهم الأولى، وبالتالي تنمو لهؤلاء الأبناء القدرة على التكيف، وضبط الانفعالات، ومواجهة مشكلات الحياة بكفاءة، على عكس الأبناء من ذوي الضبط الخارجي الذين اتصف أدائهم بالتباعد والسلبية، انسحاب العلاقة، الافتقار للتقبل لذلك ينمو لهؤلاء الشعور بعدم الكفاءة في مواجهة مواقف الحياة، وقد أشار ليفكورت (Lefcout) 1982 من خلال نتائج دراساته أن الخلفيات وراء مصدر الضبط الداخلي تتمثل بمنح الأطفال بعض المسؤوليات في ضبط مسار حياتهم (النيال، 1994، 541-542).

وقد أكد كروندال وكاتكوفسكي وجود(Grandall, Katkovsky, Good) بأن الوالدين المتميزين بالدفء والحنان، والإيجابية، وتوقع استقلالية أبنائهم في سن مبكر غالباُ مايشجعونهم على الضبط الداخلي عكس الاباء الذين يتسمون بالرفض المستمر والاستبداد والتسلط والعقاب(رشيد، 2008، 60) باختصار يمكننا القول إن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على القسوة والسيطرة ترتبط ارتباطاً موجباً مع الضبط الخارجي، والمعاملة التي تتسم بالقبول ترتبط ارتباطاً موجباً مع الضبط الداخلي (علي، 2017، 44).

- **المؤسسات التربوية(الجامعات والمدارس):**

يجب أن تكون بيئة التعلم مرنة، تستجيب لتوقعات الطلاب القائمة على الارتباط بين الفعل والنتيجة، أوبين السلوك ومعززاته، أي يجب أن تنطوي بيئة التعلم على نوع من الاتساق بين الأنماط السلوكية الموجبة لأنماط معينة من التعزيزات، ممايسمح بتعميم هذه التعزيزات، ومن ثم يحدث تعميم التوقعات لذلك يجب على المعلم أن يستثير حاجات المتعلم وأهدافه، وأساليب إشباعها ويقترح نون ونون(Nunn& Nunn) بعض التطبيقات التربوية التي تدعم التوافق المدرسي من خلال تنمية الإحساس بالقدرة على الضبط، أو بالقوة التي يدرك الطلاب أنهم يملكونها لتحقيق الإنجاز، حيث يقع على عاتق المعلمين معرفة قدرات الطلاب واحتمالات النجاح وتوفير الظروف المعززة للنجاح، وأن يظهر لهم علاقة سلوكهم بأدائهم، واعتماد أسلوب التدريس من خلال الطالب بمعنى التعلم المتمركز حول الطالب من خلال دفعه للمشاركة بالعملية التعليمية بدل من أن يكون مستقبل سلبي (عينة، 2017، 54-57)

وبذلك تعمل المؤسسات التربوية على تنمية مركز الضبط الداخلي من خلال ما تقدمه للطلبة من خبرات ومواد تعليمية، وما توفره من فرص التفاعل للأفراد والمتغيرات المحيطة التي تساهم في رفع أو تدني مستوى الضبط الداخلي، وقد أكدت أغلب الدراسات العربية والأجنبية بأن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بخصائص شخصية إيجابية ومتوافقة، منها دراسة

سكونوتير(Schonwetter,1993) التي بينت أن مركز الضبط ينبئ بنتائج

تعلم الطلاب ، فالطلبة ذو الضبط الخارجي كانت استفادتهم أقل، لأن قدرتهم على المشاركة في الانتباه الداخلي والعجز المتعلم قد تنتج عن اعتقاد الأفراد أن النتيجة ليس لها علاقة بجهودهم، وهذا ماينتج عنه نقص المثابرة في أداء المهام الموكلة إليهم (شحادة، 2012، 27). وتجدر الإشارة إلى أنه من الممكن تنمية وتقوية مركز الضبط الداخلي أو تعديل مصدر الضبط من كونه خارجي لداخلي عن طريق طرق التدريب المتباينة والبرامج التربوية، وقد صممت عدد من البرامج لهذا الغرض فقد قام ريمانز Reimeins بتدريب طلاب الجامعة محاولاً تغير أفكارهم من كونها خارجية المصدر إلى داخلية وقد نجحت محاولته مع الطلاب الذين تلقوا تدريباً لذلك (النيال، 1994، 542-543).

❖ **المجتمع:**

إن الثقافة والمجتمع والمعايير والاتجاهات والمعتقدات الخاصة بثقافات المجموعات وكذلك الطبقات التي ينتمي لها الأفراد لها دور كبير في تحديد وجهة الضبط، حيث أثبتت العديد من الدراسات أن الأفراد في المجتمعات الصناعية يعتمدون على ذواتهم أكثر، وليسوا خاضعيين لأسرهم مما ينتج عنه ضبط داخلي أكثر، وهذا ما نجده بالمجتمعات الغربية التي تؤكد على أهمية المبادأة والإقدام وتحمل المسؤولية(علي، 2017، 42) ويلعب المستوى الاقتصادي والاجتماعي دوراً في تحديد مركز الضبط: وهذا ما أكدته دراسة روتر بأن مركز الضبط يرتبط إيجابياً بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي حيث يميل الأفراد ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض للضبط الخارجي، على عكس الأفراد من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع الذين يميلون للضبط الداخلي(مختار، 2011، 16).

الدراسات السابقة:

❖ **الدراسات التي تناولت محور الإشاعات:**

- مثل دراسة الحربي (1991) بعنوان الشائعات وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى عينة من الطلاب وهدفت للتعرف على بعض العوامل التي تؤثر في تصديق الإشاعات وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية كالذكاء والقلق والمستوى التعليمي لدى عينة من (400) فرد من طلاب مدينة الطائف وبينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء وتصديق الإشاعات وعلاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائيا بين القلق وتصديق الإشاعات ، وأن الارتباط إيجابي بين المستوى التعليمي وتصديق الإشاعات.
- دراسة سويد (2016): بعنوان العلاقة بين أساليب التفكير وقابلية تصديق الشائعة لدى عينة من طلاب جامعة البعث استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين القابلية لتصديق الشائعة وأساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلاب جامعة البعث، وتكونت العينة من(202) طالبة وطالبة (104)ذكور و(98)إناث،

استخدم في الدراسة مقياس أساليب التفكير لHarrion and Bramsالذي ترجمه للعربية حبيب(1995) ومقياس القابلية لتصديق الإشاعات إعداد سويد(2016) وأظهرت نتائج الدراسة أن القابلية لتصديق الإشاعة ترتبط ارتباط موجب مع أسلوب التفكير العملي، وارتباط سالب مع أسلوب التفكير التحليلي، ولم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في القابلية لتصديق الإشاعة تعود لمتغير الاختصاص، بينما توجد فروق تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- دراسة الشمري(2016): بعنوان أغراض الشائعات ومخاطرها وأساليب التعامل معها وعلاقتها بأساليب التفكير هدفت الدراسة التعرف على أغراض الإشاعات والأساليب المتبعة في التعامل معها، وعلاقة هذه الأساليب بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة سامراء، حيث بلغت عينة البحث(507) طالب وطالبة(314)طالبا و(193) طالبة طبق الباحث عليهم استبانة خاصة بأغراض الشائعات وأساليب التعامل معها من إعداده، ومقياس((Harrisn & Bramson 1982 وكان من أبرز نتائجها أن أكثر أساليب التعامل مع الإشاعات استخداماً من قبل الطلبة أسلوب التصديق، يليه أسلوب التمحيص والنقد، ثم أسلوب بث الخبر، يليه أسلوب التجاهل، وكذلك أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التمحيص والنقد وأسلوب التفكير التحليلي، وبين أسلوب التجاهل وأسلوب التفكير المثالي والتفكير العملي.

ونظراً لأهمية متغير موقع الضبط في الشخصية الإنسانية فقد أجريت العديد من الدراسات لمعرفة علاقته ببعض المتغيرات الشخصية الأخرى نذكر منها :

❖ **الدراسات التي تناولت مركز الضبط:**

- دراسة(العكايشي، 2017) والتي هدفت للتعرف العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) وموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة، تكونت العينة من (300) طالب وطالبة واستخدمت الباحثة مقياس الأسلوب المعرفي(المجازفة- الحذر) ومقياس موقع الضبط من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج: أن موقع الضبط لدى الطلبة كان داخلياً، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في هذا المتغير، وأشارت لوجود علاقة منطقية بين الأسلوب المعرفي(المجازفة- الحذر) وموقع الضبط.
- دراسة (الضمور والنوايسة، 2018) والتي هدفت للتعرف على العلاقة بين مركز الضبط والتكيف الاجتماعي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة مكونة من (120) طالباً وطالبة، استخدم الباحثان مقياس روتر لمركز الضبط، ومقياس التكيف الاجتماعي إعداد الجازي(2013)توصلت الدراسة لعدة نتائج منها وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين مركز الضبط والتكيف الاجتماعي لدى أفراد العينة،و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التكيف الاجتماعي لدى أفراد العينة تعزى لمركز الضبط(داخلي، خارجي) والفروق تعود لصالح ذوي الضبط الداخلي، أي أن ذوي الضبط الداخلي أكثر تكيفاً اجتماعياً، و لا توجد فروق في مركز الضبط تعزى للجنس، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق في مركز الضبط تعزى للمستوى الدراسي، حيث كان طلبة السنة الأولى

يتجهون نحو الضبط الخارجي بينما طلبة السنة الرابعة يتجهون نحو الضبط الداخلية.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة لم تعثر الباحثة على حد علمها على دراسة مماثلة للدراسة الحالية والتي تناولت العلاقة بين القابلية لتصديق الإشاعات وعلاقتها بمركز الضبط.

منهج البحث: المنهج الوصفي : وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي والمنظم لوصف ظاهرة ما أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها و إخضاعها للدراسة (ملحم، 2010، 379).

مجتمع البحث: يتألف من جميع طلاب جامعة البعث المسجلين للعام الدراسي 2021-2022وذلك وفق إحصائية مديرية شؤون الطلاب بالإدارة المركزية لجامعة البعث،والذين بلغ عددهم 142234 طالب وطالبة، وتم اعتماد التقسيم الصادر عن وزارة التعليم العالي في تقسيمها المجتمع الأصلي إلى مجالات حسب التخصص، وذلك كما يلي : العلوم التطبيقية: وتشمل الفروع الهندسية بكافة اختصاصاتها والعلوم بكافة اختصاصاتها . والآداب والعلوم الإنسانية : وتشمل كليات الآداب والتاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع وفلسفة والتربية ومكتبات وآثار والحقوق والشريعة والاقتصاد.

عينة البحث: تتكون العينة من (400)طالب وطالبة من طلبة جامعة البعث ولكن تم استبعاد عدة أوراق لعدم الالتزام بتعليمات المقياس، فأصبحت العينة مكونة من (346) وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية العنقودية من طلبة جامعة البعث من خلال عدة خطوات متتابعة تتضمن تقسيم الكليات لمجالين، تطبيقي ونظري. ثم اختيار كلية واحدة تمثل الكليات التطبيقية وكلية اخرى تمثل الكليات النظرية بطريقة عشوائية، بعدها تم اختيار قسم واحد من كل كلية بطريقة عشوائية بسيطة باستخدام القرعة، بعدها تم اختيار أفراد عينة البحث من طلاب السنة الدراسية الأولى و الأخيرة (الرابعة أو الخامسة حسب عدد سنوات التخصص) . وذلك لأن متغيرات البحث قد تبلورت في هذه المرحلة العمرية، وكونه تم تحديد السنوات سيتم اختيار زمرة من كل سنة بطريقة عشوائية بسيطة لتكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة والجدول التالي يوضح توزع العينة.

جدول(1) توزع عينة البحث حسب الجنس والاختصاص والسنة الدراسية.

العينة	*كلية التربية*	*كلية الصيدلة*	*المجموع الكلي*
ذكور	*15*	*55*	*70*
إناث	*142*	*134*	*276*
سنة أولى	*77*	*91*	*168*
سنة أخيرة	*80*	*98*	*178*

أدوات البحث:

أولاً: مقياس القابلية لتصديق الإشاعة: من إعداد سويد(2016) والذي طبق على البيئة السورية على عينة من طلاب جامعة البعث، ويتمتع هذا المقياس بمعايير الصدق والثبات(سويد، 2016)وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة جامعة البعث بلغت(20)طالب وطالبة، وفيما

يلي وصف للمقياس وإجراءات الصدق والثبات. يتألف المقياس من (24) بند تدور حول تصديق الاشاعات، بحيث تبلغ الدرجة الدنيا للمقياس = 24، الدرجة الكلية = 72 الدرجة المتوسطة = 48

صدق وثبات المقياس:

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من(20). وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتم ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)، ويوضح الجدول رقم (2) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

الجدول (2) معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس

البند	معامل ارتباط البند	البند	معامل ارتباط البند
1	**0.845	13	**0.851
2	**0.777	14	**0.895
3	**0.631	15	**0.699
4	**0.687	16	**0.760
5	**0.859	17	**0.777
6	**0.788	18	**0.771
7	**0.779	19	**0.734
8	**0.641	20	**0.719
9	**0.687	21	**0.677
10	**0.671	22	**0.792
11	**0.655	23	**0.516
12	**0.748	24	**0.624

(**) دالة عند مستوى دلالة(0.01)

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01)

- الصدق التمييزي: يقوم هذ النوع من الصدق على المقارنة بين درجات المجموعات الطرفية للاختبار، كأن تؤخذ درجات الفئة العليا المحصلة في هذا الاختبار وتقارن بدرجات الفئة الدنيا، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط الفئتين فإذا ظهرت هذه الدلالات يعتبر الاختبار صادقاً.ووفقاً لهذه الطريقة تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية، ثم تم أخذ مجموعة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربع الأعلى) و مجموعة الذين حصلوا على أدنى

الدرجات (الربع الأدنى) للتأكد فيما إذا كانت المقياس القدرة على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في للمقياس. والجدول رقم (3) يبين نتائج اختبار "ت" (T test).

الجدول (3) دلالة الفروق بين الربع الأعلى و الربع الأدنى بالنّسبة إلى المقياس باستخدام اختبار ت(T test) (ن = 16)

الربع الأدنى ن= 8		الربع الأعلى ن= 8		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
م	ع	م	ع				
31.12	4.64	62.75	2.96	16.24	14	0.000	دال

من خلال الجدول السابق يتبين أن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس ، وهذا يعني أن المقياس يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنَّه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا بالنسبة للمقياس ككل.

❖ إجراءات ثبات المقياس:

لقد تم التّأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، التّجزئة النّصفية. ويوضح الجدول رقم (4) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية.

الجدول (4) معاملات ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية

قيمة معامل الثبات	
ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
0.761	0.740

من خلال الجدول السابق يتبين أن المقياس ككل يتصف بدرجات مرتفعة من الثبات، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

ثانياً: مقياس روتر لمركز الضبط: ينسب إلى جوليان روتر(1966)وهو صاحب النظرية التي بنى عليها المقياس، ويتكون من تسع وعشرين فقرة وكل فقرة تتضمن عبارتين أحدهما تشير لوجهة الضبط الداخلية، والثانية تشير لوجهة الضبط الخارجية وتتراوح الدرجة من (0-23) (Rotter,1966,p21) وقد قام بتعريبه علاء الدين كفافي (1982) وتم تقنينه على البيئة السورية من قبل(جنيدي،2021) وقد تم التأكد من خصائصه السيكومترية وصلاحيته للاستخدام من خلال تطبيقه على عينة من طلبة جامعة البعث ويتألف المقياس من (29) فقرة .الفقرات رقم(1-8-14-19-24-27) فقرات تمويه لاتحسب لها أي علامة. و الفقرات رقم (2-6-7-9-16-17-18-20-21-23-25-29)تعطى علامة واحدة عند الإجابة عنها بالرمز (أ) وتعطى صفراً عند الإجابة عنها بالرمز(ب).

أما الفقرات رقم(3-4-5-10-11-12-13-15-22-26-28) تعطى علامة واحدة عند الإجابة عنها بالرمز(ب) وتعطى صفر عند الإجابة عنها بالرمز(أ)

وتمثل الدرجات من(0-8) ذوي الضبط الداخلي.أما الدرجات من (9-23) ذوي الضبط الخارجي .وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب جامعة البعث بلغت20 طالب وطالبة وفيمايلي توضيح لإجراءات صدق وثبات المقياس

إجراءات صدق المقياس :

- صدق الاتساق الداخلي: تم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتم ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)، ويوضح الجدول رقم (5) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

الجدول (5) معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس

البند	معامل ارتباط البند	البند	معامل ارتباط البند
1		16	**0.650
2	**0.727	17	**0.554
3	**0.733	18	**0.705
4	**0.830	19	
5	**0.743	20	**0.684
6	**0.881	21	**0.692
7	**0.796	22	**0.628
8		23	**0.676
9	**0.609	24	
10	**0.611	25	**0.781
11	**0.692	26	**0.641
12	**0.874	27	
13	**0.872	28	**0.705
14		29	**0.771
15	**0.699		

(**)دالة عند مستوى دلالة (0.01)

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01) و مستوى الدلالة (0.05).

- الصدق التمييزي: يقوم هذ النوع من الصدق على المقارنة بين درجات المجموعات الطرفية للاختبار، كأن تؤخذ درجات الفئة العليا المحصلة في هذا الاختبار وتقارن بدرجات الفئة الدنيا، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط الفئتين فإذا ظهرت هذه الدلالات يعتبر الاختبار صادقاً. ووفقاً لهذه الطريقة تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية، ثم تم أخذ مجموعة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربع الأعلى) و مجموعة الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربع الأدنى) للتأكد فيما إذا كانت المقياس القدرة على التمييز بين

ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في للمقياس. والجدول رقم (6) يبين نتائج اختبار "ت" (T test).

الجدول(6) دلالة الفروق بين الربع الأعلى و الربع الأدنى بالنّسبة إلى المقياس باستخدام اختبار ت(T test) (ن = 16)

الربع الأدنى ن= 8		الربع الأعلى ن= 8		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
م	ع	م	ع				
2.375	1.40	20.125	1.24	26.70	14	0.000	دال

من خلال الجدول السابق يتبين أن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس ، وهذا يعني أن المقياس يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنَّه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا بالنسبة للمقياس ككل.

❖ إجراءات ثبات المقياس:

تمّ التّأكد من ثبات باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، التّجزئة النّصفية. ويوضح الجدول رقم (7) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية.

الجدول (7) معاملات ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية

قيمة معامل الثبات	
ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
0.761	0.730

من خلال الجدول السابق يتبين أن المقياس ككل يتصف بدرجات مرتفعة من الثبات، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

عرض النتائج وتفسيرها:

فرضيات البحث:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد العينة على مقياس القابلية لتصديق الإشاعات و درجاتهم على مقياس مركز الضبط لدى أفراد العينة.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معاملات الارتباط بين مركز الضبط والقابلية لتصديق الإشاعات وكانت النتائج كماهي موضحة بالجدول الآتي:

جدول(8)معاملات الارتباط بين مركز الضبط والقابلية لتصديق الإشاعات

مركز الضبط		تصديق الاشاعات		قيمة بيرسون	قيمة Sig عند مستوى الدلالة	القرار
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
9.194	3.338	44.679	4.811	**0.673	0.000	يوجد ارتباط

يتبين لنا من الجدول(8) أن الفرضية محققة لأنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 بين مركز الضبط الخارجي وبين القابلية لتصديق الإشاعات، وبالتالي أصحاب الضبط الخارجي أكثر تصديقاً للإشاعات، وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة منطقية لأن لموقع الضبط تأثير على نوع تفكير الفرد، فالفرد الذي يعد نفسه مسؤولاً عما يحدث له يكون ذا تفكير سليم وإرادة قوية(السبيعي، 2018، 2). وتعزو الباحثة السبب للخصائص التي يتمتع بها أصحاب الضبط الداخلي حيث أنهم يتمتعون بالتفكير الجيد والمستقل وعدم قبول ماهو شائع دون نقد وتمحيص(العكايشي، 2017، 115)وهم أكثر ذكاء ونجاحاً (علي، 2013، 93)حيث يتمتعون بقدرات عالية على المستوى العقلي من حيث استخدام المعلومات وتحليلها، فهم أكثر فاعلية في معالجة وتنظيم المعلومات وهذا ماأكدته دراسات كل من ليكفورت وفين(Lecfourt & Win,1969) ودراسات جونسون وكليمان(Jhhonson et Kliman,1975) بأن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يمتلكون القدرة على استنباط واستخلاص الحقائق والمعلومات من البيئة ثم يستخدمونها بشكل فعال في حل المشكلات واتخاذ القرارت وهذه تعتبر المكونات الأساسية للتفكير العلمي(ملكيه، 2005، 102) بينما خارجيو الضبط يكونون أكثر انصياعاً وأسهل إقناعاً، ويبذلون جهداً أكبر في المهام التي تتطلب جهداً عقلياً (المحمدي، 2018، 392) بالإضافة إلى التصلب في تفكيرهم من حيث الالتزام بوجهة عقلية محددة(آمال، 2010، 61)وهذه الخصائص ترتبط بالقابلية لتصديق الإشاعات.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس القابلية لتصديق الاشاعة تبعاً لمتغير النوع.

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق بين متوسط درجات الإناث ومتوسط درجات الذكور على مقياس القابلية لتصديق الإشاعات باستخدام اختبار(ت) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول(12) نتائج اختبار ت ستودنت على مقياس القابلية لتصديق الإشاعات تعزى لمتغير النوع

ذكر 70		أنثى 276		قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة Sig عند مستوى الدلالة	القرار
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				

يوجد فروق لصالح الاناث	0.000	344	4.487	5.510	45.355	5.767	42.014

يتبن لنا من الجدول(12)وجود فروق في القابلية لتصديق الإشاعات لصالح الإناث، وأيدت هذه النتيجة (سويد، 2016)، بينما تعارضت مع دراسة(أحمد، 2008) وقد أكد (سكري، 180، 1991) بأن انتشار الإشاعات يكون أكثر عند النساء منه عند الذكور، ويرى كل من سيركليه وسومات أن الإناث أكثر قابلية للإيحاء وأكثر موافقةً وتأثراً بالرسائل الهادفة لإقناعهم، ويعتقد كيف(O keef) أن هذه القابلية ترتبط بشكل مباشر بالتأثيرات الاجتماعية والثقافية حيث تنشئ الإناث ليكونوا أكثر تأثرا ومطواعية وموافقة ممايسهل قبولهم للمعلومات، بينما تنشئ الذكور ليكونوا محللين وناقدين مما يقلل احتمالية تصديقهم للإشاعات(سويد، 2016، 54)

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس القابلية لتصديق الاشاعة تبعاً لمتغير الاختصاص.

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق بين متوسط درجات طلاب كلية التربية (معلم صف) ومتوسط درجات كلية الصيدلة على مقياس القابلية لتصديق الإشاعات باستخدام اختبار(ت) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول(13) نتائج اختبار ت ستودنت على مقياس القابلية لتصديق الإشاعات تبعا لمتغير الاختصاص

القرار	قيمة Sig عند مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	نظري / معلم صف 158		تطبيقي / صيدلي 188	
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
يوجد فروق لصالح النظري	0.001	344	3.327	5.458	45.778	5.776	43.755

تبين من الجدول(13) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القابلية لتصديق الإشاعات بين الطلاب(الكليات التطبيقية والنظرية) بين معلم صف وطلاب كلية الصيدلة لصالح طلاب كليات نظرية، وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة(أحمد، 2008) بينما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة(سويد، 2016) وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن طلاب الكليات العلمية أكثر استخداماً لمهارات التفكير الناقد وهذا ما أكدته دراسة (العطاري، 1999) التي بينت وجود فروق في مهارة التفكير الناقد لصالح التخصص العلمي وتمتعهم بمهارات التحليل، التقييم، الاستدلال، الاستنتاج. وبالتالي الأفراد الذين يتميز تفكيرهم بالصبغة النقدية هم الأقل تصديقاً للإشاعات(عبد الله، 1997، 274)

4. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس القابلية لتصديق الإشاعة تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى و الأخيرة).

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق بين متوسط درجات طلاب السنة الأولى ومتوسط درجات طلاب السنة الأخيرة على مقياس القابلية لتصديق الإشاعات باستخدام اختبار(ت) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول(14) نتائج اختبار ت ستودنت على مقياس القابلية لتصديق الإشاعات تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

سنة أولى 168		سنة أخيرة 178		قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة Sig عند مستوى الدلالة	القرار
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
46.43	6.166	43.348	4.911	4.586	344	0.000	يوجد فروق لصالح السنة الاولى

تبين لنا من الجدول(14) أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في القابلية لتصديق الإشاعات بين طلاب السنة الأولى والأخيرة لصالح طلاب السنة الأولى مما يعني أن طلاب السنة الأخيرة أقل تصديقاً للإشاعات وهي نتيجة منطقية كون طلاب السنة الأخيرة أكثر نضجاً وتعليماً وثقافة وأكثر خبرة وقدرة على محاكمة الأمور من طلاب السنة الأولى وهنا يبرز دور التعليم الجامعي خلال سنواتهم الدراسية في مقاومة للإشاعات ومواجهتها وقد أيدت هذه النتيجة دراسة (أحمد، 2008) التي توصلت لوجود علاقة عكسية بين سنوات الدراسة والقابلية لتصديق الإشاعات.

مقترحات البحث:

- إجراء دراسات أخرى تتناول العلاقة بين القابلية لتصديق الإشاعات ومتغيرات أخرى مثل أساليب معالجة المعلومات والأساليب المعرفية، وذلك لفهم أفضل العوامل التي تساهم في زيادة مقاومة الإشاعات.
- توعية الشباب الجامعي بالآثار السلبية لتصديق الإشاعات وخطورة تناقلها وترويجها على المجتمع من خلال الندوات والمؤتمرات الدورية.

- إقامة الندوات وورش العمل والبرامج التثقيفية في وسائل الإعلام المختلفة لتوضيح مخاطر الإشاعات وأثارها السلبية على المجتمع وتوعية أفراده بأساليب مروجي الإشاعات، وذلك لبث الوعي الاجتماعي لأنه الوقود الفاعل لمحاربتها.
- عمل دورات تدريبية للشباب والمؤسسات والجمعيات التطوعية تتضمن التدريب على مواجهة الإشاعات والتصدي لها باستخدام الشابكة، وتعليمهم التحلي بالتفكير النقدي وتفنيد المعلومات التي ترد إليهم لأن وعي الفرد وثقافته من أهم أساليب التصدي للإشاعات.
- القيام بالمزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية حول السبل المناسبة لتحسين وجهة الضبط لدى الطلبة.
- وضع برامج تدريبية وتربوية لتقوية مركز الضبط الداخلي للطلبة.
- تطوير مناهج الدراسة ليصبح المتعلم محور العملية التعليمة بمايقوي مركز الضبط الداخلي و يعزز امتلاك مهارات مهارات التفكير الناقد.

المراجع العربية

- أبو النيل، محمود السيد.(1985).**علم النفس الاجتماعي دراسات عربية وعالمية**.ج1.ط4. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- ألبورت، ج وبوستمان ، ل(1964). **سيكولوجية الإشاعة** (ترجمة د.صلاح مخيمر وعبده ميخائيل). القاهرة: دار المعارف.
- أحمد، أميرة.(2008).الإشاعة لدى طلبة جامعة دراسة اجتماعية نفسية لمضمون الإشاعات المنتشرة لدى جامعة دمشق. **(رسالة دكتورة غير منشورة)** .كلية علم الاجتماع، جامعة دمشق، دمشق.
- آمال، بواللیف.(2010). مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي. **(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة باجي مختار. الجزائر.
- أميرة، خليفة.(2018). وجهة الضبط وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة لتوجيه والإرشاد.**(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة محمد بو ضياف. المسبلة.
- أميرة، خليفة و لويزة، خيراني.(2019). وجهة الضبط وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة السنة الثالثة لتوجيه والإرشاد.**(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة بوضياف. المسبلة.الجزائر.

- ابراهيم، صفاء.(2019).الإشاعة وأثرها على الفرد والمجتمع. **مجلة البحث العلمي في الآداب**. العدد(20).الجزء(8).الخرطوم.
- أمين، حسام.(2008). الإشاعة من منظور إسلامي حقيقتها وأحكامها وآثارها في المجتمع الفلسطيني وطرق الوقاية منها.**(رسالة ماجستير غير منشورة) .**جامعة القدس. فلسطين
- البكور، نايل .(2001).**الأساليب الحديثة في التحصين النفسي والاجتماعي ضد الشائعات**. ورقة عمل مقدمة في ندوة أساليب مواجهة الشائعات . أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- بركات، فاتن والفارس، مجدي، وحذيفة، وائل(2015). **علم النفس الإعلامي.** منشورات جامعة دمشق.
- الجويلي، عزام.(2014).**دور وسائل الإعلام في نشر الشائعات.**ط1. كلية الإعلام، جامعة القاهرة.
- الجهني، فاديا.(2017). أثر المناخ الأسري غير السوي والعوامل الخمس الكبرى في الشخصية في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة.**(رسالة ماجستير غير منشورة).**جامعة البعث.
- جنيدي، ختام.(2021). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة الصف الثانوي العام في مدينة حمص.**مجلة جامعة البعث**. المجلد(43).
- حورية، شرقي.(2020). تقدير الذات وعلاقته بالصلابة النفسية والضبط النفسي لدى متعلمي الطور الثانوي(التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا). **(رسالة دكتورة غير منشورة).** جامعة محمد بوضياف المسيلة. الجزائر.
- حسن، نسرين.(2021). التوجهات والمقاربات النظرية والمنهجية في بحوث تأثير الشائعات في وسائل الإعلام التقليدية والجديدة على الأمن القومي دراسة تحليلية نقدية من المستوى الثاني.**مجلة البحوث الإعلامية.** جامعة الأزهر. العدد(57). الجزء(4).ص 1598-1645.
- الحربي، ناصر.(1991). الشائعات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب مدينة الطائف.**(رسالة ماجستير غير منشورة).**كلية التربية. جامعة أم القرى.
- خالد، محمد سليمان.(2009).مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية. **مجلة الجامعة الإسلامية.** جامعة آل البيت. مجلد(17)، العدد(2) ص 491-512.
- الدعجة، هايل.(2009).**التحصين الأمني للرأي العام ضد الشائعات.** ندوة علمية دور مؤسسات المجتمع المدني في التوعية الأمنية.
- الدوسري، محمد علي حسن.(1992). العلاقة بين مستوى الصحة النفسة وتصديق وترديد الشائعات. **.(رسالة ماجستير غير منشورة).**كلية التربية. جامعة أم القرى.

- الداقوقي، ابراهيم.(1990). **دور الإعلام في ترويج ومكافحة الشائعات**. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- الدباغ، مصطفى.(1998).**المرجع في الحرب النفسية.** ط1.**بيروت:** المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- درويش، ريهام.(2021). آليات تعامل المنصات الإلكترونية مع الشائعات دراسة تحليلية من المستوى الثاني. **مجلة البحوث الإعلامية**.كلية الإعلام. جامعة الأزهر. ص1701-1742.
- رشيد، حساني.(2008).إستراتيجة ماوراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين.**(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة الجزائر.
- سويد، داليا.(2016) .العلاقة بين أساليب التفكير والقابلية لتصديق الشائعة لدى عينة من طلاب جامعة البعث. **مجلة جامعة البعث.** مجلد (38)، العدد(51)،ص 27-58.
- سميسم، حميدة.(2004)**. الحرب النفسية**. ط1. بغداد: الدار الثقافية للنشر.
- سالم، هبة الله.(2016). موضع الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية - جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية**. مجلة العلوم التربوية**، العدد(4)، ص430-450.
- السبيعي، سلمى.(2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تحسين مستوى الضبط الداخلي لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق.**(رسالة ماجستير غير منشورة).**كلية التربية. جامعة دمشق.
- شحادة، فتحي.(2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز الضبط لدى معلمي وكالة الغوث في منطقة الخليل**. (رسالة ماجستير غير منشورة).**جامعة القدس.
- شومان، محمد. (2006)**. الإعلام والأزمات مدخل نظري وممارسات عملية**. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- شتلة، ممدوح.(2017). الشائعات في مواقع التواصل الإجتماعي ودورها في إحداث العنف والصراع السياسي بين الشباب الجامعي. **مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط .** العدد(16). الجمعية المصرية للعلاقات العامة.ص 117-194.
- الشمري، إسماعيل.(2017).الإشاعة في الصحافة الإلكترونية العربية وتأثيراتها على المجتمع.**(رسالة دكتوراه غير منشورة)**.كلية الدراسات العليا. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- الشربيني، سامي.(2020).العلاقة بين الشائعات الإلكترونية واستقرار الأمن الفكري للشباب من منظور العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خدمة الفرد. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية.** المجلد2،العدد(50)، ص 355-396.

- الشمري، صاحب أسعد.(2016). أغراض الشائعات ومخاطرها وأساليب التعامل معها وعلاقتها بأساليب التفكير.**مجلة آداب الفراهيدي**.جامعة تكريت. العدد(26). ص 359-343.
- صادق، عباس.(2012). **الإعلام الجديد: دراسة في مداخله النظرية وخصائصه العامة**. البوابة العربية لعلوم الإعلام والاتصال.
- الضمور، بلال و النوايسة، عبد الحافظ.(2018). مركز الضبط وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. المجلد(45)، العدد(4)، ص111-123.
- الطفيلي، عقيل.(2015). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية**. العدد (19). جامعة بابل.
- عبد الله، معتز سيد.(1997).**الحرب النفسية والشائعات**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- عويضة، كامل.(1996).**علم نفس الإشاعة**.ط1.بيروت: درا الكتب العربية.
- العطاري، سناء.(1999).مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية. **(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة القدس.
- علام، فؤاد.(1990). **وسائل ترويج الشائعات ودور أجهزة الأمن في مواجهتها**. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- عينة، ناريمان.(2017). الصلابة النفسية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة الجامعة.**(رسالة ماجستير غير منشورة).**جامعة زيان عاشور.الجلفة.
- العزعزي، وديع.(2016). الإشاعات وشبكات التواصل الاجتماعي، المخاطر وسبل المواجهة**. مجلة الإعلام والعلوم الاجتماعية**. المجلد(1)، العدد (3)، ص 29-50.
- العكايشي، بشرى.(2019).الأسلوب المعرفي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**.المجلد(16). العدد(1). ص95-125.
- عريف، عبد الله.(2017).**الحرب النفسية والشائعات**. جامعة بنغازي.
- عيسى، محمد.(2020). **الشائعات وكيف نواجهها** .دار الكتب المصرية.
- علي، محمدي.(2013).الأسلوب المعرفي الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغيري الجنس والتخصص والبيئة.**(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة وهران.
- علي، عمر.(2017). جودة الحياة وعلاقتها بمركز الضبط النفسي.**(رسالة ماجستير غير منشورة).**جامعة الشهيد حمه الخضر بالوادي. الجزائر.
- غازي، عمر.(2016).**الشائعات في عصر وسائل التواصل الاجتماعي الواقع وسبل المواجهة**. السعودية. مركز سمنت للدراسات.

- الفار، محمد.(2013).**معجم المصطلحات الإعلامية**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- كانفبرير، جان نويل.(2007).**الشائعة الوسيلة الإعلامية الأقدم في العالم**.(ترجمة تانيا ناجيا) .بيروت: دار الساقي.
- مخول، مالك.(1982)**.علم الإشاعة والدعاية**. مطبعة الإنشاء. جامعة دمشق.
- مصطفى، حسام.(2017).الشائعات والرسائل المتسلسلة. **مجلة دراسات إعلامية**، العدد(29)، كلية الإعلام، جامعة إفريقيا العالمية.
- ملحم، سامي.(2010).**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط4.عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- موسوعة علم النفس الشاملة.(1999).ج7. بيروت. مكتبة الأسد. النملة، عبد الرحمن.(2017). الإفصاح عن الذات وعلاقته بكل من المساندة الاجتماعية، ووجهة الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**.العدد (40)، ص13-90.
- المصري، إناس.(2018). البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بلاكتئاب ومركز الضبط لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.**مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. العدد(44). ص 245-312.
- المحمدي، عفاف.(2018). تأثير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وفعالية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم التربوية.** العدد(9).جامعة الملك سعود.
- المرشدي ، عماد والطفيلي، عقيل.(2015). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة**. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**. جامعة بابل، العدد(19). ص 22-45.
- مختار، فوزية.(2011). مركز التحكم وعلاقته بقلق الحالة لدى طلبة جامعة بنغازي فرع المرج.**(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة بنغازي.
- مليكه، مدور.(2005). وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير لدى عينة من متربصي معاهد التكوين المهني.**(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة الحاج لخضر. باتنة.
- مكاوي، هناء.(2015). وجهة الضبط وأثرها على الجانب العلائقي لدى الأستاذ المصاب بارتفاع ضغط الدم الشرياني.**(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة محمد خيضر. بسكرة.
- النيال، مايسة.(1994). مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية والانبساط لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر(دراسة عاملية مقارنة)**. مجلة حولية كلية التربية**، جامعة قطر. العدد (10). ص 539-568.
- نوفل، أحمد.(1987).**الإشاعة**. ط1. عمان: دارالفرقان.

- النملة، عبد الرحمن بن سليمان.(2016). الإفصاح عن الذات وعلاقته بكل من المساندة الاجتماعية ووجهة الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. العدد(40).
- النجار، فهمي.(2005).**الحرب النفسية أضواء إسلامية**.ط1. الرياض: دار الفضيلة للنشر والتوزيع.
- هاشم، سامي.(2003).**الشائعات من المنظور النفسي في عصر المعلومات**. ورقة عمل مقدمة لندوة الشائعات في عصر العولمة. أكاديمية نايف للعلوم الأمنية. الرياض، السعودية.
- الهمص، عبد الفتاح وشلدان، فايز.(2010).الأبعاد النفسية والاجتماعية في ترويج الشائعات عبر وسائل الإعلام وسبل علاجها من منظور إسلامي .**مجلة الجامعة الإسلامية**. المجلد(18)، العدد(2) ،غزة، ص 145_174.
- هنداوي، فتوح.(2019)**. أثر الشائعات على الجهاز الإداري للدولة وسبل مكافحتها**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السادس بكلية الحقوق. جامعة طنطا.
- الهماش، متعب.(2013). **تأثير الشائعات على الأمن الوطني**. ورقة عمل مقدمة في الدورة التدريبية بعنوان أساليب مواجهة الشائعات. كلية التدريب. الرياض.
- الوتار، ناظم وسلطان، منهل.(2007).الاتجاه النفسي المعرفي نحو التدريب الذهني وعلاقته بموقع الضبط. **مجلة الرافدين للعلوم الرياضية**. المجلد(13، العدد(43).

المراجع الأجنبية:

-Lefcourt, H. (1976). Locus of control current trends in theory and research . Distributed by the Hassted press division of John-Wiley Sons**, New York , New Jersey**

-Rotter, J.B.(1966). Generalized expectation for internal versus external control of reinforcement. Psgchological monographs.

مدى تذكر الأعداد البصري وعلاقته بالموضوع والرقم دراسة ميدانية على عينة من أبناء الشهداء في محافظة طرطوس

طالبة الدراسات العليا: رواء احمد علي كلية التربية – جامعة دمشق
اشراف الأستاذ الدكتور غسان منصور

الملخص
يهدف هذا البحث الى الكشف عن العلاقة المحتملة بين مدى تذكر الأعداد البصري و الموضوع و الرقم، لدى عينة من طلبة الصفوف السادس و السابع في مدرسة دار الأمان لأبناء الشهداء بمحافظة طرطوس، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، واختبار مدى تذكر الأعداد البصري الذي قام ''كيلي'' ببنائه عام (1954) ، واختبار الموضوع و الرقم ل (اكستروم ، فرنش ، هارمان ، ديرمين)، تعريب وإعداد د. أنور محمد الشرقاوي و د. سليمان الخضري الشيخ و د. نادية محمد عبد السلام ، عام (1993)، كما حاول البحث الإجابة عن السؤال التالي :
هل هناك فروق في مدى تذكر الأعداد البصري والموضوع و الرقم تبعاً لمتغيرات الجنس و الصف
الدراسي ؟
وبعد اختبار الفرضيات تم التوصل الى النتائج التالية:
لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار الموضوع والرقم ودرجاتهم على اختبار مدى تذكر الأعداد البصري
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الموضوع و الرقم و اختبار مدى تذكر الأعداد البصري تعزى لمتغير الجنس.
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار مدى تذكر الأعداد البصري تعزى لمتغير الصف الدراسي.
توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار الموضوع والرقم تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف السابع.

1_ المقدمة:

يعتبر مفهوم الذاكرة أحد أهم المفاهيم التي اتجه نحوها اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي كونها إحدى أهم العمليات العقلية التي تحدث في دماغنا ، فهي تشير الى العملية التي يتم فيها استقبال و تخزين ثم استرجاع المعلومات عند الحاجة لها ، أي الاحتفاظ بالمعلومات عبر الزمن لاسترجاعها عند الحاجة ، ولها عدة أشكال ، إحداها الذاكرة البصرية التي يتم فيها حفظ و استرجاع الصور الحسية للأشياء و الظواهر و صفاتها و صلاتها و العلاقات الحسية القائمة فيما بينها ، و هذه الصور قد تكون بسيطة أو على درجة أكبر من التعقيد ، و هي تندرج في نشاطات حياة الإنسان كافة ، و لها دور مؤثر و هام في عملية التعلم فهي تعمل على استرجاع الصور التي تعلمها الطالب مما

يسهل بداية تعلم القراءة و الكتابة من خلال تذكر صور الحروف و الكلمات ، و لاحقاً يعتمد عليها الطلبة خلال دراستهم لحفظ و استرجاع المعلومات الدراسية وقت الامتحان و يكون تركيزهم في أثناء الحصص منصباً إلى الأشكال و الصور التي قد تعرض عليهم لربط الأفكار النظرية بها و على ذلك فإن البحث يسعى إلى محاولة التعرف على العلاقة المحتملة بين مدى تذكر الأعداد البصري و الموضوع و الرقم ، و هما اختباران للذاكرة البصرية ، مما يسهم في إلقاء الضوء على هذه العلاقة و الاستفادة منها في أبحاث أخرى ، و زيادة الاهتمام بتنميتها لدى الطلبة .

2_ مشكلة البحث:

تمثل فئة الأيتام جزءاً أساسياً في المجتمع و هي في تزايد مستمر و خصوصاً في المجتمع السوري ، كون سوريا خاضت و تخوض حرباً شرسة ضد الإرهاب قدم فيها أبناؤها أرواحهم فداءاً لوطنهم ، و هذا ما يجعل من هذه الفئة محط الاهتمام و البحث وكون الباحثة تعمل كمرشدة نفسية في مدرسة للأيتام و أبناء الشهداء وبعد قيامها بالاطلاع على عدة دراسات و أبحاث سابقة و ملاحظتها قلة عدد الدراسات التي تناولت هذه الفئة ، فقد اختارت أن تكون عينة البحث من الطلبة الأيتام في الصفين السادس و السابع ، و من خلال عملها مع الطلبة لاحظت ضرورة دراسة موضوع الذاكرة البصرية كون هذا المفهوم يعتبر من أكثر الأمور التي اعتمد عليها المنهاج الحديث المعدل الذي يتم تدريسه في المدارس الرسمية حالياً ، و على ذلك تسعى الدراسة الحالية للإجابة على التساؤل التالي :

ماهي العلاقة بين مدى تذكر الأعداد البصري و الموضوع و الرقم ؟

3_ أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

3_1_ أهمية دراسة الذاكرة من حيث تصنيفها ومراحل عملها والأخطاء التي تتعرض لها ودراسة الذاكرة البصرية على وجه الخصوص من حيث مفهومها وآلية عملها.

3_2_ أهمية عينة البحث (فئة الأيتام) التي تعد فئة ذات خصوصية في أي مجتمع و يعد تناولها بالدراسة ضرورة ملحة .

3_3_ أهمية النتائج التي تقدمها هذه الدراسة، في زيادة الاهتمام بالأساليب التعليمية التي من شأنها أن تمرن ذاكرة الطلبة وتدعم قدراتهم المتنوعة لخدمة العملية التربوية.

4_ أهداف البحث:

4_1_ تعرف العلاقة بين مدى تذكر الأعداد البصري والموضوع والرقم لدى أفراد عينة البحث

4_2_ تعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس ''ذكور ، إناث'' في مستوى الأداء على اختبار الموضوع و الرقم و اختبار مدى تذكر الأعداد البصري .

4_3_ تعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الصف الدراسي ''سادس ، سابع'' في مستوى الأداء على اختبار الموضوع و الرقم و اختبار مدى تذكر الأعداد البصري .

5_فرضيات البحث:

يفترض البحث ما يلي :

5_1_لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى تذكر الأعداد البصري والموضوع والرقم

5_2_ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس مدى تذكر الأعداد البصري تعزى لمتغيري (الجنس و الصف الدراسي)

5_3_ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الموضوع والرقم تعزى لمتغيري (الجنس والصف الدراسي).

6_منهج البحث:

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لهذا النوع من الدراسات ، و هو طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية و تصوير النتائج التي يتم الوصول إليها بشكل رقمي يمكن تفسيره ،وتقوم الدراسات الوصفية على وصف الظواهر أو الأحداث أو الأشياء ، و جمع المعلومات والملاحظات عنها و تقرير حالتها كما هي في الواقع (المحمودي ،46) و قد تم من خلاله جمع البيانات المطلوبة عن عينة الدراسة من خلال تطبيق مقياس مدى تذكر الأعداد البصري و مقياس الموضوع و الرقم، ثم تحليل البيانات من أجل عرضها و تفسيرها .

7_التعريفات الإجرائية:

7_1_الذاكرة: نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز و تخزين و تجهيز أو معالجة المعلومات المتداخلة أو المشتقة و استرجاعها، و هي قدرة متلازمة و غير مستقلة أو قابلة للاستقلال عن الوظائف العقلية أو النشاط العقلي المعرفي والتعلم. (الزيات ، 1998 ، 369)

7_2_الذاكرة البصرية:

تلك الذاكرة التي تعنى باستقبال المعلومات الرمزية و مشاهدتها و تخزينها، والتي يتم استيعابها من خلال الصور و التمثيلات و الرسومات واللوحات، والاحتفاظ بها، واستدعائها عند الحاجة.(خزاعلة و نصراوي ، 2018 ، 800)

7_3_وتعرف الذاكرة البصرية اجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياسي الذاكرة البصرية المستخدمين في الدراسة الحالية.

7_4_أبناء الشهداء: الأشخاص الذين فقدوا أحد الوالدين أو كليهما خلال الحرب، و في القتال ضد المجموعات الإرهابية المسلحة للدفاع عن الوطن.

8_حدود البحث:

8_1_لحدود الزمانية:

استمر تطبيق البحث من تاريخ 2021/10/24 و حتى 2021/11/28

8_2_الحدود المكانية:

تم تطبيق البحث في مدرسة دار الأمان لأبناء الشهداء في محافظة طرطوس

8_3_الحدود البشرية:
طلاب وطالبات الصفوف (السادس و السابع) من أبناء الشهداء في محافظة طرطوس.

9_الدراسة النظرية:

يرى سيرج نيقولا أن لفظ الذاكرة يعد من بين الألفاظ التي يؤدي الامتداد الشاسع لحقلها الدلالي الى سوء الفهم. (بوتي، 2012 ، 27)

وقد تعددت التعريفات التي تناولت الذاكرة ومنها:

تعريف بولو هلجار بأنها : '' القدرة على الاحتفاظ و استرجاع الخبرات السابقة.(الفقي ، 2014، 31)

تعريف عبد الله (2003) : ''الذاكرة هي القدرة على التمثيل الانتقائي (في واحدة أو أكثر من منظومات الذاكرة) للمعلومات التي تميز بشكل فريد خبرة معينة ، و الاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة في بنية الذاكرة الحالية ، و إعادة انتاج بعض أو كل هذه المعلومات في زمن معين بالمستقبل ، و ذلك تحت ظروف أو شروط محددة. (عبد الله ، 2003 ، 17)

تعريف غريب (2006) '' الذاكرة هي نظام يخول الفرد تخزين معلومة ما داخل دماغه ، و استرجاعها بعد ذلك عند الحاجة.(عياط ، 2015 ، 27)

.. أخطاء الذاكرة:

النسيان: هو فقدان للمعلومات التي تم تخزينها، قد يحدث ليس بسبب مشكلات في حفظ المعلومات في المخزن بحد ذاته _ ولكن لأن ذكريات مشابهة تختلط وتتداخل مع بعضها عندما نحاول استرجاعها.

الآراء التقليدية ترى أن النسيان يحدث لأن الذاكرة تذبل أو تتلاشى، كما تذبل الأشياء في البيئة الواقعية أو تفقد بريقها مع مرور الوقت، أو أن آثار الذاكرة تتعرض للتشويش والخلل بسبب ذكريات أخرى. (فوستر ، 2014 ، 62)

الذكريات الوميضية و عثرة ذكريات الماضي: يبدو الناس قادرين على تذكر أحداث معينة بوضوح شديد و لمدة طويلة، خصوصاً لو كانت غير عادية ولافتة، إذ يوجد جانبان مختلفان لهذه الظاهرة و هما: الذكريات الوميضية و عثرة ذكريات الماضي.

إن اغتيال جون كينيدي و مصرع الأميرة ديانا هي أحداث بارزة للغاية بالنسبة للأشخاص الذين كانو على قيد الحياة حينها، و تبدو ذكرى هذه الأحداث شديدة المقاومة للنسيان بمرور الوقت، ويستطيع كثير من الناس تذكر أين كانوا و مع من حين سمعوا بالحادثة، هذا مثال لما أطلق عليه ''ذكريات وميضية '' و في مواقف شديدة الإثارة كهذه يبدو الناس غالباً قادرين على التذكر الجيد ، و قد ترتبط هذه الظاهرة ارتباطاً وثيقاً بالضغوط المؤثرة علينا خلال ماضينا التطوري . (فوستر ، 2014 ، 63)

أما '' عثرة ذكريات الماضي '' ناتجة عن الأهمية الخاصة للأحداث التي تقع خلال الفترة المبكرة من حياة المرء، وغالباً ما تتدخل فيها المشاعر بشكل مكثف.

التنظيم والأخطاء في الذاكرة: قارن الباحثون بين الذاكرة من أجل تعلم (1) مادة غير منظمة نسبياً و (2) مادة تتسم بالتنظيم خلال وقت التعلم، و وجدوا أن التنظيم الهادف

للمعلومات خلال التعلم يمكن أن يؤدي الى تحسن أداء الذاكرة وقت الاختبار. (فوستر ، 2014 ، 64)

.. مراحل عمل الذاكرة:

يتفق معظم العلماء والباحثين على ان الذاكرة تمر بالمراحل التالية:

مرحلة التسجيل أو الترميز: في هذه المرحلة يتم تحويل المعلومات الحسية إلى رموز تقبلها الذاكرة، وتعتبر مرحلة لازمة لإعداد المعلومات للمرحلة الثانية و هي التخزين ، و تتضمن هذه المرحلة إقامة ترابطات بين الحقائق الجديدة و الحقائق السابقة التي يعرفها الفرد الأمر الذي يساعد على الاحتفاظ بالمعلومة الجديدة .

مرحلة التخزين: تأتي بعد الترميز لحفظ المعلومات التي تم ترميزها، حيث يمكن أن يتم تخزين المعلومات في الذاكرة فترات زمنية مختلفة تتراوح بين عدة ثوان و مدى الحياة.

مرحلة الاسترجاع: وهي المرحلة الأخيرة من مراحل الذاكرة على اعتبار أن المعلومات في هذه المرحلة تتوقف على المرحلتين السابقتين ، بمعنى أنه إذا استطاع الفرد ترميز المعلومات و تخزينها بدقة فإنه يستطيع استرجاع المعلومات في وقت لاحق ، و كلما بذل الفرد جهداً أكبر في تجهيز المعلومات للتخزين كانت كفاءته أعلى في استرجاعها .(شيخ مطر ، 2015 ، 50)

.. تصنيف الذاكرة:

وفقاً لنوع الأنظمة تصنف الذاكرة الى:

الذاكرة السمعية ، الذاكرة البصرية ،الذاكرة اللفظية ، الذاكرة الانفعالية. (شيخ مطر ، 2015 ، 55)

وفقاً للمدى تصنف الذاكرة الى:

الذاكرة الحسية: تعتبر المستوى الأول للذاكرة و تعرف بالمخزن أو المسجل الحسي ، حيث تقوم الحواس باستقبال المثيرات و المعلومات السمعية و البصرية و الشمية و الذوقية ، ثم تأتي هذه الذاكرة على خزن المثيرات القادمة اليها للحظة تمكن الدماغ من إعطائها التأويل المناسب و العمل على تصنيفها . (شيخ مطر ، 2015 ، 50)

الذاكرة قصيرة المدى: هي الذاكرة التي تقوم بتخزين المعلومات لفترة زمنية قصيرة ،حيث تستقبل الذكريات من الذاكرة الحسية ، فهذه الذاكرة تحتل مكانة متوسطة بين الذاكرة الحسية و الذاكرة طويلة المدى ، و سميت بقصيرة المدى لأنها تحتفظ بالمعلومات لفترة قصيرة لاتتجاوز 18 ثانية.(شيخ مطر ، 2015 ، 52)

الذاكرة العاملة: هي القدرة المعرفية المتوفرة لتخزين و معالجة المعلومات ببراعة ، و يعتبر باديلي أول من صاغ المفهوم الحديث للذاكرة العاملة.(شيخ مطر ، 2015 ، 53)

الذاكرة طويلة المدى:

تعتبر هذه الذاكرة الخطوة الأخيرة في تخزين المعلومات ، إذ يتم تخزين المعلومات لفترات زمنية طويلة ، و ما يميزها أن سعتها لا نهائية أو غير محدودة ، و لا نكون على وعي بها إلا عند استعمالها ، حيث تبقى المعلومات فيها لفترة زمنية طويلة .(شيخ مطر ، 2015 ، 54)

.. تعريف الذاكرة البصرية:

تعريف سامي ملحم (2002) :'' الذاكرة البصرية هي القدرة على استرجاع أو تمييز و إعادة تكوين مواد سبق عرضها أو التعرض لها بصرياً ''.(ملحم ، 2002، 337)
تعريف كامل محمد علي (1991) :'' عملية طبع و تسجيل المعلومات على أساس النظام السمعي البصري ، و الحس و المخيلات الأخرى .'' (محمد علي ، 1991 ، 174)
تعريف باديلي (2002) : '' نظام لديه القدرة على الاحتفاظ المؤقت و معالجة المعلومات البصرية المكانية ، و أداء الدور المهم في التوجيه المكاني ، وحل المشكلات البصرية المكانية . (أبو الديار و الحويلة، 2015 ، 62)
و يرى الزغلول أن الذاكرة البصرية تعنى باستقبال الصور الحقيقية كما هي في الواقع ، حيث يتم الاحتفاظ بها على شكل خيال يعرف باسم أيقونة لذا فهي تعرف بالذاكرة الأيقونية .
و تصف هذه الذاكرة العلاقة بين الإدراك البصري و التخزين العقلي، والقدرة على استرجاع المشاهد المخزنة، مايعني تذكرها من قبل الإنسان ، وهي حالة من التمثيل العصبي المرتبط بذاكرة معتمدة على فترة زمنية طويلة ، و متصلة بحركات العين في مكان ما ، و التي تعتبر وسيلة من وسائل نقل مجموعة من الصور و المشاهد الى الدماغ و الذي يحاول تذكرها عند الحاجة لها . (الحسن ، 2018 ،49)
ترتبط الذاكرة البصرية بحفظ و استرجاع الصور الحسية للأشياء و الظواهر و صفاتها و صلاتها و علاقاتها الحسية القائمة فيما بينها، و يمكن لصور الذاكرة أن تكون على درجة متفاوتة من التعقيد ، كصور الأشياء الفردية و التصورات المعممة التي قد يثبت فيها كذلك مضمون مجرد و محدد .
و إن حجم الذاكرة الصورية غير محدود و قد كشف ر. شيبارد (1967) و من ثم ل. ستيندينغ (1973) عن الإمكان الاستثنائية للتعرف على المادة البصرية المعقدة . فقد عرض ل. ستيندينغ في دراسته على مفحوصين 11000 شريحة، ومع ذلك بلغت درجة النجاح في التعرف عليها في حالة الاختبار بعد شهر من معرفتهم لها 73% من الإجابات الصحيحة .
استخدمت كثير من دراسات الذاكرة الحسية البصرية اجراءاً معيناً و الذي يتم فيه تقديم مصفوفة بصرية للمشتركين في التجربة، مكونة من بنود و عندما يطلب منهم استدعاء البنود كون المشتركين قادرين على ذكر ثلاثة أو أربعة أو خمسة أو على أكثر تقدير ستة بنود منها .
و قد يفكر الفرد في أن هذه الكمية من البنود فقط هي التي يمكن أن تعلق بالذاكرة البصرية و من ثم فإن المشتركين يقررون أنهم كانوا على وعي ببنود أكثر و لكنها تلاشت قبل أن يتمكنوا من أن يقفوا عليها و أن يقرروا وجودها . (أندرسون، 2007 ، 234)
و قد أشار (سبرلنج) بعد تجاربه الى وجود مخزن حسي بصري صغير _ نظام للذاكرة يمكن أن يستحوذ بفاعلية على كل المعلومات الموجودة في العرض البصري .
و بينما يتم الاستحواذ على المعلومات في هذا المخزن ، يمكن للمشترك الوقوف عليها و الاخبار عنها ، و يبدو هذا المخزن الحسي أنه على الأخص يختص بالمرئيات ، ففي أحد التجارب و التي تم فيها عرض السمة أو الخاصة المرئية للمخزن الحسي ، قام سبرلنج

(1967) بتنويع مجال التعرض البصري البعدي (مجال الرؤيا بعد العرض) و وجد أنه عندما يكون مجال التعرض البعدي مضاءً فإن المعلومات الحسية تظل لمدة ثانية واحدة فقط ، و لكن عندما يكون مظلماً فإنها تظل موجودة لمدة خمس ثوان كاملة ، و هكذا فإن مجال العرض البعدي المضيْ يتجه الى عمل غسيل للذاكرة في العرض ، و أكثر من ذلك ، فإن اتباع عرض مع عرض آخر يختلف من حيث الخصائص ، يؤدي بشكل فعال الى الكتابة المنمقة للعرض الأول ، و بالتالي الى تحطيم الذاكرة الخاصة بالصف الأول من الحروف و في هذه التجارب نجد أن الذاكرة المرئية المختصرة تسمى أحياناً بالذاكرة الأيقونية . (أندرسون ، 2007 ، 236)

و وفقاً لتصور (أتكنسون و شيفرين) فإن للذاكرة ثلاث مستودعات : (1) المسجل الحسي (2) مستودع قصيلر المدى (3) مستودع طويل المدى .

وهنا يتم تسجيل المنبهات في إطار البعد الحسي المناسب وبعد ذلك إما أن تتلاشى هذه المنبهات أو تحظى بمزيد من المعالجة، والمكون الفرعي للمسجل الحسي هو الجهاز البصري الذي يقابل التخزين الأيقوني (البصري). (سولسو ، 1996 ، 232)

تعمل الذاكرة البصرية على استرجاع الصورة التي تم تعلمها مما يسهل على الفرد إمكانية تعلم القراءة و الكتابة من خلال سرعة استذكار صور الحروف و الكلمات، مما يسرع في عملية قراءتها .

10_الدراسات السابقة:

دراسة ألين و آخرون (2018) :

حدود الذاكرة العاملة البصرية لدى الأطفال استكشاف الأولويات و آثار الحداثة مع عرض تقديمي متسلسل .

أثبتت الأبحاث الحديثة أنه عندما يطلب إعطاء أولوية لوضع تسلسلي في الذاكرة العاملة البصرية ، يمكن للبالغين تعزيز الأداء لهذا العنصر المحدد بتكلفة العناصر غير المسجلة ، في حين يبدو أن السيطرة المفرطة تلعب دوراً هاماً في هذه القدرة ، فإن الاحتمال المتزايد لاستدعاء العنصر الذي تم تقديمه مؤخراً (تأثير الحداثة) يكون تلقائياً نسبياً ، ربما يكون مدفوعاً بآليات الإدراك الحسي .

في ثلاث تجارب تم اختبار قدرة أطفال بعمر من 7 الى 10 سنوات على تحديد أولويات العناصر في الذاكرة العاملة باستخدام مهمة التعاقب البصري (إجمالي العينة 208) ، تم استكشاف العلاقة بين الفروق الفردية في ذاكرة العمل و الأداء في المهمة التجريبية .

لم يتمكن المشاركون من إعطاء الأولوية للعنصر الأول (التجارب 1 و 2) أو الأخير (التجربة 3) في تسلسل مكون من 3 عناصر ، بينما لوحظت دائما تأثيرات الحداثة الكبيرة للعناصر النهائية في جميع التجارب .

يشير غياب أو زيادة الأولوية في التجارب الثلاث الى أن الأطفال قد لا يتمتعون بالموارد الضرورية اللازمة لتحديد أولوية عنصر ما ضمن تسلسل مرئي ، عند توجيههم للقيام بذلك ، على النقيض من ذلك تشير التعزيزات المتسقة للعنصر الأخير الى أن الأطفال يعرضون مزايا الذاكرة التلقائية للحافز الذي تمت مواجهته مؤخراً .

أخيراً فيما يتعلق بشرط الأساس الذي تم من خلاله توجيه الأطفال لتذكر جميع العناصر الثلاثة على قدم المساواة ، تنبأت مقاييس الذاكرة العاملة الإضافية بالأداء في الأول و

الثاني و لكن ليس في الموضع التسلسلي الثالث الذي يدعم المزيد من التلقائية المقترحة لآثار الحداثة على الذاكرة العاملة البصرية .

دراسة ترانيل و آخرون (2015) :

تم مؤخراً اعتبار الحصين مسؤولاً عن التمثيل الموجز للمعلومات المرئية و لكن دوره المحدد ليس مفهوماً جيداً.

تم في هذه الدراسة تنشيط هذا الدور باستخدام نموذج يميز كمية ونوعية الذاكرة البصرية ، و وجد أن المرضى الذين يعانون من فقدان الذاكرة مع تلف الحصين الثنائي و عددهم (5) كانوا أقل عرضة لتذكر اختبار محفز مقارنة بالبخرين على الرغم من فترة الصيانة الوجيزة (900 ميلي ثانية) ، و مع ذلك كانت تقديرات جودة الذاكرة مماثلة لجميع المجموعات ، تشير النتائج التي تم التوصل إليها إلى أن الحصين يساهم في صيانة موجزة للمعلومات المرئية و لكنه لا يساهم في جودة المعلومات .

دراسة بوسك و نيهرينغ (2018) :

المظاهر الكيميائية و الاعداد البصري : هل مسألة الإعداد دليلاً على فقدان البصر في كلا العينين؟

على الرغم من أن العديد من العروض التوضيحية للمظاهر الكيميائية ت التطرق إليها في الأدبيات التربوية ، فليس هناك أي دراسات حول كيفية إعداد المظاهر من أجل دعم إدراك الطلاب ، ، على هذه الخلفية كان الهدف من هذه الدراسة هو تقديم و اختبار مبادئ إعداد المظاهر الكيميائية فيما يتعلق بمؤشرات الانتباه البصري لدى الطلاب على المعدات ذات الصلة في العرض التوضيحي .

على أساس مبادئ الجشطالت تم إجراء دراسة تجريبية تتبعية لفقدان البصر في كلا العينين ، تم إنشاء (6) عروض توضيحية يتوافق كل منها مع مبدأ من مبادئ الجشطالت ، و ستة مظاهر توضح أن التفسير ينتهك مبدأ واحد (إعداد التحكم) .

كان هناك 146 طالباً من المدارس الثانوية عشوائياً لمشاهدة مظاهرة إما في الجشطالت أو إعداد التحكم ، تم التقاط الانتباه البصري باستخدام جهاز تتبع العين و تحليل إجمالي عدد مرات التثبيت و مدة التثبيت الكلية و مدة تثبيت متوسط الوقت و الوقت المستغرق للتثبيت .

توضح النتائج أن إعداد العرض التوضيحي له تأثير على الانتباه البصري بتأثيرات صغيرة الى متوسطة لكل مبدأ من مبادئ الجشتالط ، من أجل دعم المتعلمين الذين يشاهدون عروضاً توضيحية يجب على المعلمين تخطيط الإعداد بعناية فيما يتعلق بأهدافهم التعليمية الملموسة و المعدات التي يريدون التركيز عليها .

دراسة ارجان و آخرون (2018) :

هدفت هذه الدراسة الى تطوير نموذج في تقييم مشاركة الطلاب في بيئة المناقشة عبر الانترنت ، و لهذا الغرض تضمنت الدراسة (168) طالباً ممن شاركو في دورة عرضت على الانترنت خلال فصل الربيع من العام الدراسي 2015 / 2016 .

ارتكز تطوير النموذج على الأدبيات ، و يتضمن النموذج جزأين (الشكل و المحتوى ، العدد و الكثافة) و سبعة معايير في المجموع .

يتكون (الشكل و المحتوى) من تطابق الرسائل من حيث الموضوع ، وضوح الرسالة ، القيمة الأصلية للرسالة و القيمة التفاعلية للرسالة ، توجيه الموضوع ، بينما (العدد و الكثافة) يتكون من عدد الرسائل و كثافتها .
تم تقديم أربعة مواضيع مناقشة مختلفة للطلاب عبر الانترنت .
قام الباحثون بتحليل رسائل الطلاب بشكل فردي ، و تم إجراء تحليل عامل الاستكشاف من أجل الحصول على أدلة للصدق البنائي ، بعد إجراء تحليل العوامل أظهرت النتائج أن البعد الأول الذي هو (الشكل و المحتوى) عامل فرعي أحادي الجانب ، و العامل الفرعي (العدد و الكثافة) متضمن في مفتاح التصحيح المقدر بناءً على الأدبيات و رأي الخبراء .
تبين النتائج أن مفتاح التصحيح المتدرج يتمتع بالصدق و الثبات .
دراسة شيري (2017) :
إن نقاشات الصفوف الدراسية كاملة التي يقوم فيها الطلاب بمناقشة الأفكار مع الآخرين يمكن أن تجري الآن في المنتديات عبر الانترنت ، في النقاشات الصفية التي تجري وجهاً لوجه حددت البحوث السابقة تقنيات المحادثة مثل فتح باب الأسئلة أمام الأعضاء و استيعاب ما قال الآخرون ، و هذا يمكن أن يعزز المناقشات الصفية. مع ذلك بعض الطلاب درسوا كيفية تمكين و تقييد مشاركات الطلاب من خلال التصاميم البصرية في المنتديات عبر الانترنت .
هذه المقالة تقيم ثلاث من المحادثات عبر الانترنت بين طلال من تخصصات و مناطق جغرافية مختلفة في المستويات الثانوية ، اللاحق للمرحلة الثانوية و متخرجين ، تقييم نجاح كل مثال يرتكز أولاً على تقنيات المحادثة و من ثم على التصميم المرئي للمنتدى .
المبادئ الخطابية مثل التناقض ، التكرار ، المحاذاة ، و التقارب ، قد تساعد المعلمين على تقييم و إعادة تصميم لمنتديات محتملة لمناقشات عبر الانترنت أكثر فعالية بما في ذلك كيفية إعداد الفصول الدراسية و ترتيبها و شكل الوسائط المتعددة التي يمكن أن تزيد مشاركة الطلاب .
تعقيب على الدراسات السابقة :
لقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في دراستهما لموضوع الذاكرة البصرية ، واختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في كل من عينة البحث و استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تميز هذا البحث في ربطة موضوع الذاكرة البصرية باختبار الموضوع والرقم .

11_إجراءات البحث:

11_1_أدوات البحث:

11_1_1_ اختبار الموضوع و الرقم ل (اكستروم ، فرنش ، هارمان ، ديرمين) تعريب و إعداد د. أنور محمد الشرقاوي و د. سليمان الخضري الشيخ و د. نادية محمد عبد السلام ، عام (1993)

11_1_2_اختبار مدى تذكر الأعداد البصري الذي أعده كيلي عام (1954)

11_2_مجتمع البحث:

يمثل مجتمع البحث الطلاب في الصفوف السادس و السابع من أبناء الشهداء في محافظة طرطوس.

11_3_عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (40) طالباً و طالبة ، بينهم (19) ذكور و(21) إناث من طلاب مدرسة دار الأمان لأبناء الشهداء في محافظة طرطوس .

12_ نتائج فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار الموضوع والرقم وبين درجاتهم على اختبار الذاكرة البصرية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار الموضوع و الرقم وبين درجاتهم على اختبار مدى تذكر الأعداد البصري وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (1) معامل ارتباط بيرسون بين الموضوع و الرقم و مدى تذكر الأعداد البصري

العدد	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
40	0.072	0.657	**غير دال**

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.072) وكانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار الموضوع والرقم وبين درجاتهم على اختبار مدى تذكر الأعداد البصري.**

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار الموضوع والرقم تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت-ستيودنت للعينات المستقلة على عينة البحث المكونة من (40) طالبٍ وطالبة وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (2) نتائج ت-ستيودنت بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار الموضوع والرقم تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكور	19	9.95	6.671	1.921	38	0.062	غير دال
إناث	21	13.90	6.355				

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار الموضوع والرقم تبعاً لمتغير الجنس.**

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار مدى تذكر الأعداد البصري تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت-ستيودنت للعينات المستقلة على عينة البحث المكونة من (40) طالبٍ وطالبة وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (3) نتائج ت-ستيودنت بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار مدى تذكر الأعداد البصري تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكور	19	3.42	2.735	0.379	38	0.707	غير دال
إناث	21	3.76	2.931				

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار مدى تذكر الأعداد البصري تبعاً لمتغير الجنس**

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار الموضوع والرقم تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت-ستيودنت للعينات المستقلة على عينة البحث المكونة من (40) طالبٍ وطالبة وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (4) نتائج ت-ستيودنت بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار الموضوع والرقم تبعاً لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
السادس	20	9.55	5.266	2.475	38	0.018	دال
السابع	20	14.50	7.229				

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار الموضوع والرقم تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وكان الفرق لصالح المتوسط الأعلى أي لصالح الصف السابع.**

ويبين الشكل الآتي الفرق بين متوسطي أفراد العينة على اختبار الموضوع والرقم تبعاً لمتغير الصف الدراسي:

الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار مدى تذكر الأعداد البصري تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت-ستيودنت للعينات المستقلة على عينة البحث المكونة من (40) طالبٍ وطالبة وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (5) نتائج ت-ستيودنت بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار الذاكرة البصرية تبعاً لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
السادس	20	3.55	2.605	0.111	38	0.912	غير دال
السابع	20	3.65	3.066				

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار مدى تذكر الأعداد البصري تبعاً لمتغير الصف الدراسي.**

13_ تفسير النتائج :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الموضوع و الرقم و اختبار مدى تذكر الأعداد البصري تعزى لمتغير الجنس .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار مدى تذكر الأعداد البصري تعزى لمتغير الصف الدراسي .

التفسير : كون جميع أفراد العينة من ذكور و إناث هم من فئة الأيتام ، و يتلقون نفس المستوى من الرعاية و الاهتمام من قبل المدرسة في جميع الجوانب النفسية و التربوية و التعليمية ، كما يتلقون درجة متقاربة من الرعاية في المنزل ، و هذا يتفق مع :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على اختبار الموضوع و الرقم تعزى لمتغير الصف الدراسي ، لصالح الصف السابع .

التفسير :

كون الطلاب في الصف السابع يكونون أكثر تمرناً على حفظ و تذكر معلومات من مختلف المجالات ، بسبب اختلاف المنهاج الذي يدرسونه ، و كونه أضخم من منهاج الصف السادس .

14_ نتائج البحث:

وأخيراً يمكن القول إن البحث قد حقق أهدافه و التي تتلخص في النقاط التالية:

14_1_كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء على اختبار الموضوع و الرقم و الأداء على اختبار مدى تذكر الأعداد البصري

14_2_ كشفت النتائج عن عدم وجود أثر لمتغير الجنس (ذكور _إناث) في اختبار الموضوع و الرقم و اختبار مدى تذكر الأعداد البصري تعزى لمتغير الجنس .

14_3_كشفت النتائج عم وجود أثر لمتغير الصف الدراسي في اختبار الموضوع و الرقم لصالح الصف السابع .

14_4_ كشفت النتائج عن عدم وجود أثر لمتغير الصف الدراسي في اختبار مدى تذكر الأعداد البصري.

15_ المقترحات:

من خلال ما توصل إليه البحث يمكن العمل على المقترحات التالية :

15_1_العمل على إغناء المناهج الدراسية بالأنشطة و التدريبات التي تساهم في تنمية الذاكرة البصرية لدى الطلبة.

15_2_تأهيل كوادر متخصصة للعمل مع فئة الأيتام من طلبة المدارس و العمل على زيادة الدراسات و الأبحاث التي تتناول مختلف الجوانب النفسية لهؤولاء الطلبة.

15_3_ العمل على تطبيق نتائج الدراسات و الأبحاث الميدانية و التجريبية للمساهمة في رفع سوية العملية التعليمية .

المراجع العربية :

_ أبو الديار ، مسعد و الحويلة ، أمثال (2015) : الوعي الفونولوجي و الذاكرة البصرية المكانية لدى عينة من الأطفال المعسرين قرائياً ، جامعة السلطان قابوس ، مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية .

_ أندرسون ، جون آر ترجمة سليط ، محمد صبري و الجمال ، رضا مسعد (2007) دار الفكر ناشرون وموزعون ، ط1 ، عمان ، الأردن .

_الحسن ، لجين (2018) : أثر برنامج تدريبي قائم على قوانين التنظيم الادراكي في تنمية الذكاء البصري ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

_الزيات ، فتحي مصطفى (1998) : صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية سلسلة علم النفس المعرفي (4) . ط1 ، دار النشر للجامعات ، مصر
_ الفقي ، إبراهيم (2014) : الذاكرة و التذكر و الخرائط الذهنية ، سما للنشر و التوزيع ، ط1 ، القاهرة .
المحمودي، محمد سرحان علي (2019) : مناهج البحث العلمي ، دار الكتب ، صنعاء ، اليمن
_بوتي ، لورون ترجمة الخطابي ، عز الدين (2012) : الذاكرة أسرارها و آلياتها ، ط1، هيئة أبو ظبي للسياحة و الثقافة ، الإمارات العربية المتحدة .
_سولسو ، روبرت ترجمة الصبوة ، محمد و كلمل ، مصطفى و الدق ، محمد (1996) : علم النفس المعرفي ، دار الفكر الحديث ، الكويت .
_شيخ مطر ، إبراهيم (2015) : الذاكرة البصرية لدى المعوقين سمعياً و العاديين دراسة ميدانية مقارنة لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في معاهد الإعاقة السمعية و المدارس الرسمية في مدينة دمشق ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة .
_ عبد الله ، محمد قاسم (2003) : سيكولوجيا الذاكرة ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت .
_ عياط ، عبد القادر (2015) : فاعلية الذاكرة المستندة الى استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي ، جامعة أبي بكر بلقايد ، الجزائر
_ فوستر ، جوناثان كيه ترجمة عبد السلام ، مروة (2014) : مقدمة قصيرة في الذاكرة ، مؤسسة هنداوي للتعليم و الثقافة ، القاهرة ، مصر .
_ محمد علي ، كامل (1991) : علم النفس الفزيولوجي ، مكتبة النهضة المصرية ، مصر .
_ ملحم ، سامي محمد (2002) : صعوبات التعلم ، ط1 ، دار المسيرة للنشر ، الأردن.

المراجع الأجنبية : References

_ Busch ،Sebastaian(2018):Chemistry Demonstration and VISUAL Attention : Does the Setup Matter? Evidence From a Doublr_Blinded Eye_tracking Study ،v95 n10p1724_1735 ،ERIC Number : EJ1195666
_Kurnaz ،Fatima Betul ; Ergum ،Esin;IIgaz ،Hale(2018) : Participation in online Discussion Environments Is It Really Effective? ،v23 n4 p1719_1736،ERIC Number EJ82964
_Sherry ،Michael B (2017) : How the Visual Rhetoric of online Discussions Enables and Constrains Students' Participation ، v61 n3 p299_310 ، ERIC Number :EJ1158656

_Warren ،David E; Buff،Melissa c ; Cohen ،Nealj ; Tranel،Daniel (2015) : Hippocampus Contributes to the Maintenance but Not the Quality of Visual Information over time ، v22 n1 p6_10 ،ERIC Number: EJ1048866

_Waterman ،Amanda H ; Baddeley ،Alan D ; Hitch ،Graham J ; Allen ،Richarad (2019) : The Limits Of Visual Working Memory in children : exploring Prioritization and Recency Effects with Sequential Piesentation ، v54 n2 p240_253 ،ERIC Number : EJ1167970

فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي.
(دراسة تجريبية لدى عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية)

*رغداء نصور **سماح غصون

ملخص

تهدف الدراسة الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واختبار مهارات التفكير في الرياضيات، وتم التأكد من صدقها وثباتها من خلال المحكمين، ثم تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة ، وقسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية مكونة من (30) طالبً وطالبةً، والثانية ضابطة مكونة من (30) طالبً وطالبةً من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية، وقد تم التأكد من تكافئهما من خلال تطبيق الاختبار القبلي، درست المجموعة التجريبية باستراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد تطبيق اختبار مهارات التفكير الرياضي البعدي واستخراج النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً، ظهرت النتائج الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

_ وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التدريس التبادلي، التفكير الرياضي

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

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

The Effectiveness of using the reciprocal teaching stratagy in developing some mathematical thinking skills. (A semi-experimental study amang a sample of eighth grade students in Lattakia).

Dr. Raghda Nassour * Samah Ghosoun **

Summary

The study aims to reveal the effectiveness of using the reciprocal teaching stratagy in developing some mathematical thinking skills amang a sample of eighth grade students in Lattakia.

the researcher used the experimental method and the tested thinking skills in mathematics, and its validity and stability were confirmed by the arbitrators.

then the study sample was chosen intentionally from the study population. It was divided into two groups. The first experimental group consisted of (30) male and female students , and the second control group consisting of (30) male and female students from the Eighth grade students in the city of Lattakia, and their equivalence was confirmed through the application of the pre- test. The experimental group studied the reciprocal teaching stratagy, and the control group according to the usual method. Significance (0.05) and after applying the post- mathematical thinking skills test and extracting the results analyzing them statistically, the following results appeared at a significance level of(0.05).

_ There are statistically significant differences between the means scores of the students of the experimental and control groups in the post application of the mathematical thinking skills test in in favour of the experiment group.

Key Words: reciprocal teaching , mathematical thinking.

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

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

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

مقدمة:

يتميز العصر الذي نعيشه بالتطورات السريعة المتلاحقة في جميع المجالات، وهذا التطور يحتاج إلى إنسان قادر على تكييف ظروفه وحاجاته مع هذه التطورات التي تحدث حتى يكون قادراً على مسايرة هذه التطورات، حيث شهدت العملية التعليمية منذ فجر التاريخ اهتماماً بالغاً من قبل العلماء والمفكرين والسياسيين على مر العصور وتعاقب الحضارات، بهدف تحقيق التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية، ويعتبر التقدم العلمي وتطبيقاته المستجدة دليلاً على تقدم الشعوب وازدهارها في كل زمان ومكان، وكان التعلم القوة المحركة التي تدفع باتجاه مواكبة العلوم وإنتاجها، والسبيل إلى معايشة مسيرة التقدم، حيث يشهد العالم بأسره تطوراً ملحوظاً في جميع المجالات العلمية والتكنولوجية والمعلومات، حيث أصبحنا اليوم نعيش في سباق تقني ومعلوماتي مع الزمن، مما يستدعي أن نحرص على مواكبة هذه المنظومة المعلوماتية التقنية المتكاملة، ونواكب كل ما يستجد في ميادينها وربطها بالمناهج وطرق التدريس الحديثة لتأهيل الطالب، وتنمية مهاراته، وصقل تجاربه العلمية، والقدرة على تحديد احتياجاته وإمكاناته وفق هذا التطور، ولعل من أهم العلوم التي لاقت عناية كبيرة هي الرياضيات، حيث ارتبطت الرياضيات ارتباطاً وثيقاً بالثورات العلمية في المعلومات والاتصالات، وقد زاد الاهتمام بها وبتدريسها في الولايات المتحدة وغيرها من الدول الصناعية، وأشار كارل جاوس إلى الدور الذي تقوم به الرياضيات في كل المجالات في مقولته الشهيرة " الرياضيات هي الملكة المتوجة وخادمة العلوم الأخرى"(Gersten,2010,45)، وللرياضيات دور في الصحوة العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العالم الآن، حيث امتدت الاستخدامات المختلفة لها حتى شملت كثيراً من المجالات التطبيقية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، بحيث أصبحت الرياضيات أداة ضرورية للتعامل بين الأفراد في الحياة اليومية، كما أنها تساعد في التعرف على مشكلات الأفراد ومشكلات مجتمعهم وتسهم في وضع حلول لهذه المشكلات (Hartig,2002,376) ، وبالتالي أصبح الهدف الرئيسي من تعلم الرياضيات هو مساعدة المتعلم على فهم الحياة التي نعيش فيها ونتفاعل معها يومياً، وبالتالي لا بد من استخدام استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية ليصبح تعلم الرياضيات ذو معنى، وتعد الطالب إعداداً قوياً وذكياً في الرياضيات وليستشعر الطالب قيمتها ويحولها من مادة مجردة إلى مادة سهلة ممتعة مرتبطة بحياته اليومية بشكل كبير وتزيد قدرته على تطبيقها في مجال الحياة اليومية، لذا كان لا بد من تدريس الطالب الرياضيات بطريقة جديدة بعيدة عن الحفظ والتلقين وتسمح للطالب الإبحار في فضاء المعرفة الرياضية(Hajah, 2011,34).

ولعل استراتيجية التدريس التبادلي إحدى استراتيجيات التدريس المعاصرة، التي تشجع الطلبة على أن يصبحوا في موضع المعلم، وذلك ضمن تشكيل المجموعات الصغيرة، حيث تتاح لهم لاستلام دفة القيادة في إدارة التفاعلات الصفية عن طريق أربع مهارات هي، التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتنبؤ (أورليخ،104,2015).

عند الاطلاع على الدراسات التي تمت حول استراتيجية التدريس التبادلي، نجد أن هذه الاستراتيجية أثبت فاعليتها في التدريس، من خلال تنمية وإكساب الطلبة بعض الجوانب التربوية المرغوبة للطلبة، ومن هذه الدراسات دراسة (الحارثي،2011)، ودراسة (الخوالده، 2014)، ودراسة (أبراهيم،2007) ودراسة (الزغلول، 2007)،والاتجاه

العالمي الحديث يؤكد أهمية الاهتمام بطرق التدريس الحديثة التي منها استراتيجية التدريس التبادلي التي تهدف إلى تنمية التفكير الرياضي، ويتوقع لها المختصون مستقبلاً باهراً، نظراً للنجاحات التي حققتها البرامج القائمة عليها في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوربية، وغيرها من الدول التي تنادي بالتعلم التبادلي والتي أيدتها البحوث والدراسات التي أجراها العديد من الباحثين مثل دراسة الكبيسي (2014)، والمنتشري (2014) وجاءت لتؤكد على ضرورة تعلم المفاهيم الرياضية من خلال تنمية التفكير في الرياضيات والتي أكد عليها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية، ضمن إصداره مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (NCTM,2000,99). ويرى لامب (lim,2007,54) أنّ استخدام استراتيجية التدريس التبادلي يساهم في بناء فهم أفضل للرياضيات، كما يؤثر على تفكير الطلبة واتجاهاتهم نحو تعلم المادة، وعلاوة على ذلك فإن التفاعل الذي يحدث داخل الصف الدراسي نتيجة استخدام التدريس التبادلي بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم مستخدمين لغة وأدوات الرياضيات يؤدي إلى تطوير قدراتهم على الحديث والحوار الرياضي، وهذا ما قاد الباحثة إلى دراستها وهي " فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي"

مشكلة الدراسة: يعيش العالم اليوم مرحلة جديدة، من أبرز سماتها ثورة عالم التكنولوجيا والتقنيات، وانفجار معرفي هائل تتدفق فيه المعلومات كفيضان يجرف كل إمكانيته للتصدي لهذه المعلومات واحتوائها، ويسعى كل مجتمع إلى التطور إلى أقصى درجة ممكنة، وفي أكبر عدد من المجالات، ومن هذه المجالات مجال التربية، وعلى وجه التحديد مناهج الرياضيات، حيث عمدت وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية إلى تطوير مناهج الرياضيات بشكل دوري ومستمر، واعتمدت في تطويرها على العديد من التجارب العربية والعالمية، وسعت إلى وضع نظام يضمن الشمولية في المحتوى الرياضي والسعي لتوازن أفضل بين بنية المحتوى من معارف ومهارات. (المركز الوطني لتطوير المناهج،15,2017) إلا أنه بالرغم من المحاولات التي تبذل لتطوير مناهج الرياضيات، فإن مجال التفكير من المجالات المهمة التي تشغل الباحثين والمربيين في هذا العالم المملوء بالتحديات والمواقف المشكلة التي تتطلب من الفرد إبداعاً دائماً لمواجهتها، وتعد الرياضيات بطبيعتها التي ترتبط بالمنطق والاستنتاج من المجالات الخصبة لتنمية مهارات التفكير، والتعليم السائد يؤثر سلباً على تنمية التفكير، وهو ما يفرض علينا ضرورة تبني طرائق ونظريات تساعد على تنمية هذه المهارات، وهذا ما أكدته توصيات العديد من المؤتمرات منها المؤتمر السنوي الثالث والعشرين لعلم النفس في مصر (2007) والذي أوصى بضرورة تنمية التفكير في الرياضيات، وتوفير بيئة مناسبة للإبداع، وتدريب المعلمين في المدارس على برامج تنمية التفكير كل في مادة تخصصه من خلال برامج تعليمية مقننه ومعتمدة، وتعد استراتيجية التدريس التبادلي من الاستراتيجيات الحديثة في مجال التفكير في الرياضيات، وهي استراتيجية غنية بالمبادئ والمفاهيم التي أشارت الكثير من الدراسات إلى فاعليتها مثل دراسة (أورليخ,2015) التي أظهرت فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي، و دراسة(Manjunath,2012) التي بينت فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير العلمي، وقد لاحظت الباحثة من خلال لقاءاتها مع بعض المعلمين والموجهين المختصين في مادة الرياضيات، أن المعلمين

يميلون إلى إعطاء الطلبة طريقة واحدة لحل المسائل، دون إعطائهم قدراً من الحرية في التعبير عن أفكارهم في مواجهة المشكلات الرياضية، إضافة إلى عدم تدريبهم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار لحلها. ولتأكد من ذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية في مدرسة الشهيد (أنوار قاسم) في مدينة اللاذقية، للتأكد من امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي لبعض مهارات التفكير في الرياضيات، إذ قامت بعرض عدد من الأسئلة التي تقيس بعض مهارات التفكير في الرياضيات على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي مكونة من (27) طالباً وطالبةً، وأظهرت النتائج ضعفاً في مهارات التفكير في الرياضيات حيث بلغ متوسط درجات الطلبة (13) من أصل (23%) أي دون المتوسط مما يشكل مؤشراً على ضعف هذه المهارات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وهذا يبين عدم التوافق بينن مخرجات النظام التربوي، وما تطمح له وزارة التربية، وهو مخرجات تعليمية ذات مواصفات نوعية من حيث مهارات التفكير، ونوعية المعرفة، التي أصبحت ضرورةً ملحة لأي طالب، حتى يصبح بمقدوره أن يدخل دائرة التنافس الوطنية والإقليمية والعالمية. (حاكمة، 6,2018)، ولحل هذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

مدى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ؟

أهمية الدراسة : تنبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

1. تسليط الضوء على مهارات التفكير في الرياضيات التي يجب تنميتها لدى الطلبة والتي تساعدهم على التكيف مع المواقف الحياتية، وإدراك الترابطات بين الرياضيات والمواد الدراسية الأخرى وإبراز دور الرياضيات في حياة الطلبة.
2. توفر الدراسة معلومات عن استراتيجية التدريس التبادلي مما يفيد القائمين على برامج تدريس الرياضيات في المدارس بضرورة الاهتمام بالطرق والاستراتيجيات الحديثة بالتدريس.
3. قد تفيد الدراسة مشرفي الرياضيات من أجل تطوير وتحسين أداء معلمي الرياضيات، وذلك بتدريبهم على استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى الطلبة.
4. تقدم الدراسة معلومات علمية جديدة وإطاراً نظرياً يساعد طلبة الدراسات العليا والبحث العلمي في التعرف على استراتيجية التدريس التبادلي، وكيفية استخدامه في تدريس الرياضيات، كما وتفتح المجال أمام دراسات أخرى.

أهداف الدراسة: تحاول الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد قائمة مهارات التفكير في الرياضيات اللازم تنميتها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.
2. التعرف على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

_فرضيات الدراسة:

- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a<0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات

التفكير الرياضي ككل وعلى كل محور من محاوره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير البصري، التخمين).

- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a<0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي كلل وعلى كل محور من محاوره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير البصري، التخمين).

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل**: يتمثل في طريقة التدريس (التدريس التبادلي، الطريقة العادية).
- **المتغير التابع**: اختبار التفكير الرياضي.

حدود الدراسة:

- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة الشهيد (أبراهيم محفوض) في مدينة اللاذقية.
- حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في شهر تشرين الأول من العام الدراسي (2021).
- حدود بشرية: عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية مؤلفة من مجموعتين: تجريبية وضابطة.
- حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على الوحدة الثانية بعنوان (مثلثات ومنتصفات أضلاع ومستقيمات متوازية) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي.

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

التعريف بمصطلحات الدراسة:

استراتيجية التدريس التبادلي: هي نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلم والطلبة أو بين الطلبة بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للمهارات المتضمنة (التنبؤ_ التساؤل_ التوضيح_ التلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته، وضبط عملياته. (lim,2007,87)

وتعرف استراتيجية التدريس التبادلي إجرائياً بأنها: مجموعة من العمليات والإجراءات التي تسير وفق خطوات منظمة ومحددة لتنمية التفكير الرياضي من خلال توظيف مهارات استراتيجية التدريس التبادلي (التنبؤ، التوضيح، التساؤل، التلخيص) في تدريس مادة الرياضيات لطلبة الصف الثامن الأساسي.

التفكير الرياضي: هو التفكير المصاحب للفرد في مواجهة المشكلات والمسائل الرياضية أثناء محاولة حلها والذي تحدده عدة اختبارات تتعلق بالعملية العقلية التي تتكون فيها عملية الحل.(Dewell, 2008,88) .

التفكير الرياضي إجرائياً: نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التواصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التفكير الرياضي المعد من قبل الباحثة.

الدراسات السابقة:

_المحور الأول: الدراسات التي تناولت استراتيجية التدريس التبادلي:

1_ دراسة الخوالده (2015) بعنوان:" **فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية"** في الأردن، هدفت الدّراسة التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية" في الأردن وقد تكونت العينة الكلية للدراسة من (40) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الثالث والرابع والخامس، حيث قسمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدام ثلاثة نصوص قرائية من محتوى المناهج الدراسية في الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي للتأكد من امتلاك التلميذات لمهارات القراءة الصحيحة، واختبار مهارات لتنمية مهارات الفهم القرائي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي تعزى للبرنامج التعليمي، وهذا يدل على أن الاستفادة من البرنامج كانت بنفس الدرجة أو المستوى.

2_ دراسة العلان (2012) بعنوان: **"أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي "** في الجمهورية العربية السورية، بمحافظة ريف دمشق، هدفت الدّراسة معرفة أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثامن الأساسي في منطقة الغوطة الشرقية التابعة لمحافظة ريف دمشق والمكونة من (504) تلميذاً اختير منهم بالطريقة العشوائية (132) تلميذاً ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.01) بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.

3_ دراسة ليكر (Licker,2010) بعنوان:" **أثر التدريس التبادلي على الاستيعاب لدى طلبة الصف الخامس في مدرسة واحدة في وسط الولايات المتحدة"** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس التبادلي على الاستيعاب لدى طلبة الصف الخامس في مدرسة واحدة في وسط الولايات المتحدة، وتم اختيار أفراد المجموعة التجريبية والضابطة عشوائياً، ثم قام باستخدام الأساليب التالية في تدريس المجموعة الضابطة: نص القراءة في مجموعة صغيرة، تخطيط درس كمجموعة ثم قام المعلم بنمذجة الإجراءات وذلك باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، والقراءة الصامتة التي تتبعها الإجابة عن أسئلة الفهم، واعتمدت تقييمات (wwc) على نتائج المقارنات بين الطلاب العشرين الذين درسوا بالتدريس التبادلي والطلاب التسعة عشر الذين كانوا كمجموعة ضابطة، وأكدت النتائج على وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريس التبادلي لصالح المجموعة التجريبية.

_ المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التفكير في الرياضيات:

1_ دراسة نجم (2016) بعنوان: **"أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الرياضي في التحصيل المباشر والمؤجل في الرياضيات"**. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الرياضي في التحصيل المباشر والمؤجل في الرياضيات لدى طلبة

الصف السابع الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (182) طالباً وطالبةً، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي في الرياضيات، وتم استخدام المنهج التجريبي، وأشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي للبرنامج مستوى الدلالة التدريبي المقترح لتنمية التفكير الرياضي في تحسين التحصيل المباشر والمؤجل في الرياضيات وذلك لدى كل من الطلبة الذكور والإناث، وتفوقه في ذلك على الطريقة التقليدية في التدريس.

2_ دراسة الخطيب وعبانبه (2011) بعنوان: **"أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي"**. هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي. وتكونت عينة الدراسة من (104) طالب من الصف السابع، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل في الرياضيات، وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الرياضي تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي.

3_ دراسة عيد (2010) بعنوان: **" أثر برنامج مقترح قائم على جانبي الدماغ لتنمية مهارات التفكير في الرياضيات".** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح قائم على جانبي الدماغ لتنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة مقارنة بالطريقة العادية، تكونت عينة الدراسة من (77) طالباً، واستخدام الباحث اختبار السيطرة الدماغية، واختبار التفكير في الرياضيات، وقد خلصت الدراسة إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير في الرياضيات تعزى للبرنامج المقترح.

تعقيب على الدراسات السابقة: من خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة، اتفقت معظم الدراسات على استخدام التدريس التبادلي كمتغير مستقل، واستخدام المنهج التجريبي وقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في هذا الجانب، وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث متوسط حجم العينة، وقد إفادة الباحثة من الدراسات السابقة بأعداد أدوات الدراسة وتفسير النتائج، والتعرف على العديد من الكتب والمجلات العلمية التي تخدم وتثري الدراسة الحالية، وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها لموضوع فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي، وإعداد وبناء اختبار مهارات التفكير الرياضي.

الإطار النظري:

_ **مفهوم استراتيجية التدريس التبادلي:** تعد هذه الاستراتيجية بديلاً للتدريس المباشر الذي يقوم على إعطاء الملومات للمتعلمين مباشرة من المعلم، إلا أن التدريس التبادلي يقسم فيه المتعلمون إلى مجموعات، حيث يقوم المعلم بتزويد مجموعات المتعلمين بالتشجيع والمساندة المنظمة، وتعرف بأنها: إحدى استراتيجيات التدريس المعاصرة، التي تشجع الطلبة على أن يصبحوا في موقع المعلم، وذلك ضمن تشكيل المجموعات الصغيرة، بحيث تتاح الفرصة لهم لاستلام دفة القيادة في إدارة التفاعلات الصفية عن طريق أربع مهارات هي: التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، التنبؤ.(الخوالده، 2015، 70).

_ **أهمية استراتيجية التدريس التبادلي:** تأتي أهمية استراتيجية التدريس التبادلي من خلال ما يلي:

- ✓ تزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم.
- ✓ تزيد من التحصيل الدراسي.
- ✓ تضيف شيئاً من المرح على الطلبة.
- ✓ تنمي لدى الطلبة القدرة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.
- ✓ تنمي لدى الطلبة القدرة على استنباط المعلومات المهمة في الموضوع.
- ✓ تنمي لدى الطلبة القدرة على التلخيص واستخلاص المفاهيم الرئيسية من الموضوع المراد دراسته.
- ✓ تنمي لدى الطلبة القدرة على صياغة الأسئلة.
- ✓ توجد بيئة صفية مفعمة بجو الحب والأخوة، وتكسر كل الحواجز بين الطلبة
- ✓ تنمي لديهم روح العمل في فريق.
- ✓ تفيد الطلبة ذوي صعوبات التعلم.(Coy, 2001,876)

وترى الباحثة أن استراتيجية التدريس التبادلي تساهم في خلق بيئة صفية نشطة، وتزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، بحيث يقوم الطالب ببذل جهد لفهم الموضوع، وتساعد الطالب على معرفة كيف استحضار ما لديه من معلومات وربطها بالمعلومات الجديدة لفهم الموضوع، وتنمي المهارات الاجتماعية والتعاونية لدى الطالب والشعور بالانتماء للمجموعة، والقدرة على الحوار والنقاش، مما يجعل الطالب الخجول يشارك مع الطلاب من خلال دوره في استراتيجية التدريس التبادلي.

_ **مهارات استراتيجية التدريس التبادلي: تتكون استراتيجية التدريس التبادلي من أربعة مهارات كما ذكرها**(Piaxco,2015,564) وهي كما يلي:

- ❖ **التنبؤ:** وتهتم هذه المهارة باقتراح الطلبة للتوقعات أو الافتراضات حول المقروء قبل القراءة الفعلية له، وهذا يعمل على ربط الخبرات السابقة بما سيتناوله الموضوع، مما ييسر من فهمه من ناحية، ويعمل من ناحية ثانية على تهيئة ذهن الطلبة لعملية نقد المقروء من خلال استدعاء بعض المعلومات التي قد تكون على شكل معاني الكلمات أو الحقائق أو المفاهيم، مما يحتاجه القارئ لتقييم المادة المقروءة، وإصدار الحكم المناسب بشأنها.
- ❖ **التساؤل:** وهي مهارة من استراتيجية التدريس التبادلي لما وراء المعرفة، والتي تتم في أرض الواقع، عندما يطرح الطالب أسئلة تشعبية تثير التفكير حول المشكلة المعروضة للنقاش، مما يؤدي إلى تحديد درجة أهمية المعلومات المتضمنة في حل المشكلة المقصودة، بحيث تكون محور تساؤلات عديدة تلقي الضوء على أبعاد تلك المشكلة، مما يساهم في طرح الحلول الملائمة لها، وفي الوقت ذاته، فإن تطبيق هذه الاستراتيجية يؤدي إلى اكتساب الطالب لمهارات صياغة الأسئلة المتنوعة، ولاسيما ذات المستويات العليا التي تثير التفكير.
- ❖ **التلخيص:** توفر هذه المهارة الفرص العديدة للطلبة بمختلف مستوياتهم، وذلك لتحديد الأفكار الرئيسية في الحل أو الحلول المقترحة للمشكلة المطروحة للنقاش، بالإضافة

إلى إحداث تكامل بين المعلومات المهمة في الحل، وذلك من خلال تنظيم العلاقات فيما بينها والعمل على إدراك ذلك كله,(Afaneh, 2012,454) .

❖ **التوضيح:** يتم في هذه المهارة عرض الإجراءات التي تتبع لتحديد ما قد يمثل عائقاً في فهم المعلومات المتضمنة بالمقروء، سواء كلمات أو مفاهيم أو تعبيرات أو أفكار، مما يساعد القارئ على اكتشاف قدرة الكاتب على استخدام الألفاظ والأساليب في التعبير عن المعاني، والاستعانة بمساعدات من داخل القطعة أو خارجها للتغلب على هذه الصعوبات. (أورليخ، 145,2015)

_الإجراءات التفصيلية لتطبيق استراتيجية التدريس التبادلي:

- ✓ في البداية يشرح المعلم للطلبة التدريس التبادلي ومهاراته وكيفية استخدامها.
- ✓ يقسم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تتكون من (4_6) طلاب.
- ✓ تعيين منسق لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة.
- ✓ توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة بحيث يكون لكل فرد في المجموعة دور واحد من (المتنبئ_ الموضح_ المتسائل_ الملخص) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره في المجموعة.
- ✓ توزيع كتاب النشاط على الطلبة مقسم على حسب الحصص والدروس والمهام لكل طالب في المجموعة من متنبئ وموضح ومتسائل وملخص، بحيث يسهل قيام كل طالب بمهمته في مجموعته، وقيام المعلم بمراقبة المجموعات والتدخل عند الحاجة.
- ✓ بدء الحوار التبادلي داخل كل مجموعة بحيث يدير القائد/المعلم الحوار.
- ✓ تدريب الطلبة من قبل المعلم على ممارسة الأنشطة، وكيفية تنفيذها من خلال تطبيق عملي يقوم به المعلم ثم التدريب على ممارستها من قبل الطلبة. (إبراهيم،2000)

_ دور المعلم في استراتيجية التدريس التبادلي: يمكن إيجاز دور المعلم في استراتيجية التدريس التبادلي، وفق نشاط كل مجموعة فيما يلي:

المجموعة الأولى المعلم والطالب:

- تقديم نموذج عملي للطلبة من خلال تقديم النموذج.
- شرح مهارات استراتيجية التدريس التبادلي.
- ممارسة الطلبة لاستراتيجية التدريس التبادلي مع إعطاء التغذية الراجعة المناسبة من جانب المعلم.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة من (4_6) طلاب، ويراعي في كل مجموعة تباين مستويات الطلبة.
- إعطاء الطلبة التغذية الراجعة وقت الحاجة.(العلان،2012)

المجموعة الثانية الطلاب:

- ملاحظة مستوى تقديم الطلبة.

- تقديم التغذية الراجعة للطلبة وفقاً لمستوى الأداء.
- التوجيه للطلبة القائدين في المجموعات، بالإضافة أو الحذف أثناء عرضهم لملخص قراءاتهم على باقي أعضاء المجموعة. (الحارثي،2011)

وترى الباحثة أن دور المعلم في استراتيجية التدريس التبادلي هو تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة، وشرح مهارات الاستراتيجية قبل البدء في الدرس، ومتابعة الطلبة في كل مجموعة، وشرح ما يصعب عليهم إن احتاج الأمر.

_ **دور الطالب في استراتيجية التدريس التبادلي:** دور الطالب في استراتيجية التدريس التبادلي كما يلي:

- المساهمة في تصميم المواقف والأنشطة التعلمية التعليمية مع المعلم.
- ربط المعرفة السابقة لديهم بالمعرفة الجديدة.
- تلخيص ما قاموا بقراءته من النص، وتحديد الفقرات المهمة.
- مناقشة المعلم فيما لا يعرفونه.
- القدرة على استنتاج وتطبيق معلومات جديدة عن الموضوع.
- القدرة على التنبؤ بكل ما هو جديد. (الخوالده،56,2015)

وترى الباحثة أن دور الطالب هو تنظيم مجموعته، وترتيب المهام بين طلبة المجموعة المتنبئ والموضح والمتسائل والملخص، أن يقوم الطالب المتنبئ بكتابة سؤال التنبؤ، وتسجيل التنبؤات من أفراد المجموعة، وأن يقوم الطالب الموضح بتسجيل ما يراد توضيحه ثم القيام بالتوضيح من قبله أو أحد أفراد المجموعة، و يقوم الطالب المتسائل بكتابة جميع التساؤلات الممكنة والإجابة عليها من قبله أو أحد أفراد المجموعة، ويقوم الطالب الملخص بتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية بمساعدة أفراد المجموعة وصياغتها بأسلوبهم الخاص.

المحور الثاني: التفكير في الرياضيات

_ **مفهوم التفكير الرياضي:** يوجد خلاف في مفهوم التفكير الرياضي حسب نواحي اهتمام الباحثين ونظرتهم لمكوناته وأساليبه ووظيفته، فعرفه جروان بأنه مجموعة من العمليات العقلية المنظمة التي يقوم بها الطالب عندما يواجه موقفاً أو مشكلة أو مسألة تتحدى قدرته، ولا توجد إجابة جاهزة لها، مما يدفع الطالب إلى مراجعتها، مما يساعد على ترتيب خبراته الرياضية السابقة للقيام بعملية البحث عن الحل النهائي. (جروان،64,1999)

_ويعرف التفكير الرياضي هو القدرة على حل المشكلات الخاصة بمادة الرياضيات، فهو عملية إبداعية تشمل على تخيل الاستراتيجيات والعمليات التي تثير عقل الفرد مثل: التمثيل، الترميز، الشرح، الوصف، المناقشة، الافتراض، التعميم، التصنيف، التفسير، البرهان قبل الاكتشاف.(حبيب,26,2011)

وتعرف الباحثة التفكير الرياضي: قدرة طالب الصف الثامن الأساسي على النظر للبيانات من أكثر من زاوية لتوليد أكبر عدد من الأفكار الجديدة المميزة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التفكير الرياضي.

_ **مهارات التفكير الرياضي:** من خلال مراجعة بعض الدراسات السابقة في مجال التفكير الرياضي نجد أنها اتفقت على المهارات التالية:

_ **الاستقراء (Inductive)** :هو من أهم أنواع التفكير الخاصة بمادة الرياضيات واكتشافها، لأن الرياضيات تعتمد أساساً على تحليل الحالات المختلفة لإدراك خصائصها والوصول منها إلى الخصائص المشتركة العامة لاستخلاص قاعدة معينة أو حالة عامة محددة، وينقسم الاستقراء من حيث الوصول إلى النتيجة إلى نوعين:

- ✓ استقراء تام: ويكون بسرد كل أفراد المجموعة فرداً فرداً ثم الوصول إلى القاعدة أو التعميم.
- ✓ استقراء ناقص: وهو الوصول إلى القاعدة العامة بفحص عدد من الحالات الفردية وليس كل الحالات. ويمكن تحديد مهارات الاستقراء في :
  - استخراج الأحكام أو القواعد المتعلقة لمجموعة من الأشياء.
  - فهم وتحليل كل حالة فردية.
  - تحديد العلاقة بين مقدمات ونواتج كل حالة على حده.
  - استنتاج الخاصية المشتركة بين الحالات.
  - اكتشاف العلاقات التي توجد بين المتغيرات والأفكار.
  - تطبيق العلاقات التي تم التوصل إليها على متغيرات جديدة.
  - صياغة القاعدة أو القانون.
  - التحقق من صحة القانون. (دي بونو،76,2000)

_ **الاستنتاج (Deductive):** هو التفكير الذي يعتمد على انتقال الفرد من العموميات أو الكليات أو المفاهيم أو النظريات إلى الخصوصيات أو الجزيئات أو الملاحظات والتجارب، ويمكن تحديد مهارات الاستنتاج في:

- فهم القاعدة العامة أو القانون.
- فهم الحالة الخاصة أو المثال.
- إدراك العلاقة بين القاعدة العامة والحالة الخاصة.
- تطبيق القاعدة العامة على الحالة الخاصة.

_ **التعبير بالرموز:** وهي استخدام الرموز في التعبير عن المعطيات اللفظية أو الأفكار الرياضية والعكس، ويمكن تحديد مهارات التعبير بالرموز في:

- فهم العبارات اللفظية المعطاة أو التعميم أو المسألة.
- تحديد العلاقات المتضمنة في العبارة أو التعميم أو المسألة.
- تحديد المصطلحات في هذه العبارة.
- تحديد الرموز الرياضية للألفاظ والمصطلحات والعلاقات.
- الترجمة اللفظية للعبارة المعطاة أو التعميم أو المسألة.
- القدرة على الترجمة من صيغ رمزية إلى صيغ لفظية.(ذياب،78,2014)

_ **التفكير البصري المكاني:** ويقصد بها المعالجة العقلية لثني السطوح أو إعادة ترتيب أجزاء شيء ما ويقاس هذا العامل بأن يعرض على المفحوص شيء مسطح على اليمين ثم يطلب من اختيار أي من البدائل على اليسار وتشير إلى تخيل الشيء بعد ثني جوانبه وأسطحه، وتقسم المهارة المكانية إلى نوعين:

- ✓ مهارة مكانية ثنائية (S2): تدل على التصور البصري لحركة الأشكال كمثل دورة الأشكال المسطحة.

- ✓ مهارة مكانية ثلاثية (S3): تدل على التصور البصري لحركة الأشكال في دورتها خارج سطح الورقة أي في البعد الثالث للمكان (الفراغ).

_التخمين (الحدس): تتمثل في قدرة الطلبة على فرض الفروض المعقولة للوصول لحل المشكلات، والتحقق من هذه الفروض، وهو الحرز الواعي للاستنتاجات من المعطيات ويشار له بالتفكير الحدسي(الصباغ، 45,2013).

_عمليات التفكير الرياضي: تم الإجماع على أن التفكير كعملية عقلية معقدة تتألف من مجموعة من العمليات العقلية التي يتم نشاط التفكير فيها، ولعل أبرز هذه العمليات هي الآتي:

☒ **التصنيف:** وهو تلك العملية التي يتم فيها تجميع ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة على أساس ما يميزها من خصائص مشتركة ضمن فئات معينة من هذه الأشياء والأحداث.

☒ **التنظيم:** وهو العملية التي يتم فيها ترتيب وتنسيق الفئات أو الأشياء أو الظاهر في نظام معين وفقاً لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة.

☒ **التجريد:** وهو العملية التي يتم فيها تجريد الأشياء عن ذواتها، فلكي تتحقق عملية التفكير، فمن الضروري التفكير فيها بطريقة مجردة عن الأشياء ذاتها، ويعني هنا استبعاد كل العلاقات والأشياء التي لا تشترك في شيء عام مع الموضوع الحالي، والتفكير على أساس ما يميز الموضوع من خصائص أو معالم جوهرية.

☒ **التعميم**: وهو العملية العقلية التي تقوم على التوصل إلى الخاصية العامة أو المبدأ العام للظاهرة وتطبيقه على الحالات أو المواقف الأخرى التي تشترك في هذه الخاصية العامة أو المبدأ العام، وهذا يؤدي إلى تكوين المفاهيم إلى تكوين المفاهيم التي تعبر عن التصورات الذهنية للظواهر في المواقف المختلفة. (دي بونو،34,2000)

☒ **الارتباط بالمحسوسات**: يتطلب التجريد غالباً عملية عقلية عكسية وهي الانتقال مرة أخرى من التجريد إلى التعميم إلى الواقع الحسي، مثل ضرب أمثلة من الواقع الحي المحيط من أجل تقريب المفاهيم المجردة إلى الذهن.

☒ **التحليل**: وهو العملية العقلية التي يتم بها فك ظاهرة كلية إلى عناصرها المكونة لها او إلى مكوناتها الجزئية.

☒ **التركيب**: وهو عكس التحليل، ويقصد بها العملية العقلية التي يتم بها عادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي تحددت في عملية التحليل، وتمكننا عملية التركيب من الحصول على مفهوم كلي عن الظاهرة من حيث إنها تتألف من أجزاء مترابطة.

☒ **الاستدلال**: يقوم الاستدلال العقلي على استنتاج صحة حكم معين من صحة أحكام أخرى ويؤدي الاستدلال الصحيح إلى تحقيق الثقة في ضرورة وحتمية النتائج التي يتم التوصل إليها.(Carol,2008,45).

_أهمية تعليم التفكير الرياضي: للتفكير أهمية كبيرة في الحياة بشكل عام وبكل نواحيها المتعددة من مدارس ومؤسسات مختلفة وللاستعانة به في حل المشكلات لذا برزت أهمية تعليم التفكير ومنها التفكير الرياضي بما يلي:

- يتيح للطلبة رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع وتطوير نظرة أكثر إبداعاً في حل المشكلة بشكل أوضح وأوسع.
- إتاحة الفرصة للطلبة لكي يفكروا تفكيراً إيجابياً وهو التفكير الذي يوصل إلى أفكار جديدة.

- تحويل الطلبة إلى مفكرين منطقيين.
- إعداد الطلبة للتنافس على الفرص التعليمية والوظائف والامتيازات.
- الإسهام في تحسين الحالة النفسية للطلبة.
- اكتساب المعرفة الجديدة واستبدال المعرفة القديمة لها.
- مساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء معالجة المشكلات الحقيقية في عالم الواقع.
- تنمية مفهوم الذات وتقوية مشاعر الانتماء والإحساس بالمسئولية نحو المجتمع. (دي بونو، 65,200)

الإطار العملي:

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

تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية، وذلك بعد الحصول على أسماء مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة اللاذقية من دائرة التعليم الأساسي ودائرة مديرية التربية، تم اختيار مدرسة الشهيد (أبراهيم محفوض)، بطريقة قصدية، لتعاون إدارة المدرسة مع الباحثة، وإمكانية وجود غرفة مناسبة في المدرسة، بالإضافة لتوفر الأدوات والمواد والأجهزة والوسائل اللازمة لتنفيذ أنشطة التدريس التبادلي، وبعد مراجعة المدرسة تم التأكد من توافر الشعب الدراسية الكافية والمطلوبة، تم اختيار شعبة تجريبية وأخرى ضابطة بشكل عشوائي من تلك المدرسة. موزعين إلى مجموعتين:

- ❖ المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية وتتكون من (30) طالباً وطالبةً، درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.
- ❖ المجموعة الثانية وهي المجموعة الضابطة وتتكون من (30) طالباً وطالبةً، درست بالطريقة المتبعة من قبل مدرسة المقرر.

وبذلك تكون المجموعتان التجريبية والضابطة قد حققتا الحد الأدنى المقبول الذي حدده أبو علام (191,2004) في الدراسات التجريبية حيث يوضح أن "الحد الأدنى المقبول للمجموعة الواحدة 15 فرداً.

علماً أنه تم منذ البداية استبعاد طالب من شعبة المجموعة التجريبية لأنه تم نقلها إلى شعبة أخرى أثناء تطبيق الدراسة، وطالب من شعبة المجموعة الضابطة لحصوله على درجة عالية في الاختبار القبلي لخضوعه لدروس خصوصية في مقرر الرياضيات.

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المجموع
الشعبة	عدد الطلبة	الشعبة	عدد الطلبة	60
(أ)	30	(ب)	30	

أدوات الدراسة: أعتمد لتحقيق أهداف الدراسة : اختبار مهارات التفكير في الرياضيات.

_ **قائمة مهارات التفكير الرياضي :** بعد الاطلاع على الأدب التربوي وبعض الدراسات السابقة مثل: دراسة (ذياب,2014)، ودراسة (حسين,2015)، ودراسة (جمل,2018)، تم إعداد قائمة بمهارات التفكير الرياضي لتنميتها من خلال دروس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وللاعتماد عليها في بناء اختبار مهارات التفكير الرياضي، تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس والتقويم والقياس الملحق رقم (1)، لإبداء آرائهم في مدى كفاية المهارات الواردة في القائمة، ثم تم وضع القائمة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات الموضحة فيما يلي:

_ تم تعديل تسمية المهارات الرئيسية.

_ مهارة الاستنتاج: تم حذف كل المهارات الفرعية بشكل كامل بحيث تتضمن مهارات التفسير والتحليل والتقويم.

_ تم تعديل مهارة التعبير بالرموز بحيث يعيد التعبير عن المعلومات المعطاة بعدة طرق.

ويوضح الجدول التالي مواصفات مهارات التفكير الرياضي من خلال دروس الوحدة المختارة:

جدول رقم (2) جدول مواصفات مهارات التفكير الرياضي

مهارة التفكير في الرياضيات	عدد الأسئلة	النسبة المئوية%	الوزن النسبي
الاستنتاج	4	23.52	24.26
الاستقراء	4	23.52	24.26
التعبير بالرموز	2	11.76	12.13
التفكير البصري	7	41.17	39.33
التخمين	4	23.52	18.2
المجموع	21	99,97	99.98

ثانياً: اختبار مهارات التفكير الرياضي: استخدم في هذه الدراسة اختبار مهارات التفكير الرياضي، والهدف الأساسي تنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والاختبار مصمم وفق صورتين الصورة اللفظية والصورة الشكلية، تقيس كل منهما مهارات التفكير الرياضي: (الاستنتاج، الاستقراء، التعبير بالرموز، التفكير البصري، التخمين)، وقامت بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية وكلية العلوم، ملحق رقم(1).

_ **الهدف من اختبار التفكير الرياضي:** يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وذلك من خلال:

- توليد العديد من الأفكار.
- تميز الأفكار بالتنوع.
- تقديم حلول تتسم بالندرة.

التأكد من صدق اختبار التفكير الرياضي: تأكدت الباحثة من صلاحية اختبار التفكير الرياضي وفق طريقتين:

الطريقة الأولى: طريقة الصدق الظاهري: من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة وأصحاب الاختصاص في كلية التربية في جامعة تشرين، ومدرسي الرياضيات من مدارس مختلفة في مدينة اللاذقية، للتحقق من صدق محتواه، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم في:

(وضوح صياغة فقرات المقياس ودقتها، ارتباط بدائل الإجابة بمتن السؤال، وتناسقها، التأكد من مناسبة فقرات المقياس لمستوى عينة الدراسة التجريبية، وضوح تعليمات المقياس، كفاية الفقرات).

اتفق (88%) من المحكِّمين على صلاحية اختبار التفكير الرياضي للتطبيق، وعلى أنَّه صادق في محتواه بعدَ إجراءات التعديلات التي اقترحها المحكِّمون، وتمثلت بالآتي: (تبسيط تعليمات المقياس، تعديل صياغة بعض المفردات وحذف بعض المفردات لتشابهها مع مفردات أخرى).

الطريقة الثّانية: تطبيقه على عينة استطلاعيّة مؤلّفة من (20) طالباً وطالبةً في مدرسة الشهيد (عماد الدين ديب) بتاريخ (2021\9\22)، وذلك من خارج العينة الأساسية، وذلك بهدف الاطلاع على ملاحظات واستفسارات الطلبة ومدى فهمهم لبنوده، ولعل الفقرات الآتية توضح ذلك:

- **الصّدق التّمييزي:** تم حساب الصّدق المقارنة بين أعلى (40%) درجة من درجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة، وأدنى (40%) من درجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة، وعلى هذا الأساس رتّبت الباحثة درجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة تصاعديّاً، ثم قارنت بين أعلى ثمانية درجات، وأدنى ثمانية درجات، ثم استخدمت في حساب النتائج اختبار (t)، وجاءت النتائج على النحو الوارد في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): الفرق بين أعلى (40%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وأدنى (40%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	قيمة الاحتمال	القرار
المجموعة الدنيا	8	2.4	2.14	-24.33	0.000	دال
المجموعة العليا	8	5.1	1.1			

يُلاحظ من الجدول رقم (3) أن قيمة الاحتمال بلغ (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدّلالة المفترض (0.05)، مما يؤكد وجود فرق دالّ إحصائياً بين المجموعة الدّنيا والمجموعة العليا لدرجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة، الأمر الذّي يؤكّد صدق المقياس وقدرته على التمييز بين الطلبة الذين يمتلكون درجات عالية من السّمة المقاسة، وأولئك الذّين يمتلكون درجات منخفضة من السّمة المقاسة.

- **حساب معامل التّمييز:** قامت الباحثة بحساب معاملات تمييز أسئلة اختبار التفكير الرياضي، وفق الخطوات الآتية: ترتيب درجات أفراد العينة

الاستطلاعيّة على اختبار التفكير الرياضي (ن =20) تصاعدياً، ثمّ تقسيم هذه الدرجات إلى فئتين، فئة عليا وتضم أعلى ثمانية درجات، وفئة دنيا تضم أدنى ثمانية درجات. وقد بلغ متوسط معاملات التّمييز (0.59)، كما أشارت النّتائج إلى أنّ معاملات تمييز أسئلة اختبار التفكير الابتكاري، تتراوح من (0.25) إلى (0.75) وهي معاملات مقبولة.

جدول رقم (4) معاملات التميز لبنود اختبار التفكير الرياضي

الرقم	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا		معامل التمييز
	العليا (8)	الدنيا (8)	
1	8	2	0.75
2	7	5	0.25
3	5	3	0.375
4	8	6	0.25
5	7	3	0.5
6	5	3	0.375
7	8	3	0.625
8	6	3	0.375
9	6	4	0.25
10	8	5	0.375
11	7	3	0.5
12	7	2	0.625
متوسط معامل التمييز			0.44

- **حساب معامل السهولة والصّعوبة:** قامت الباحثة بحساب معاملات سهولة أسئلة اختبار التفكير الرياضي ، وصعوبتها، وقد بلغ متوسط معامل السهولة (0.53)، على النحو الوارد في الجدول رقم (5). وتظهر أن قيمة معامل السهولة قد تراوحت ما بين (0.23) و(0.76) وهي قيمة مقبولة ، أما قيم معاملات الصعوبة: تراوحت بين (0.3) و(0.77)، وقد بلغ متوسط معامل الصعوبة (0,47) وهذه القيمة مقبولة أيضاً.

جدول رقم (5) معاملات الصعوبة والسهولة لبنود اختبار التفكير الرياضي

رقم البند	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	17	13	0.57	0.43
2	18	12	0.6	0.4
3	14	16	0.47	0.53
4	13	17	0.43	0.57
5	16	14	0.53	0.47
6	19	11	0.63	0.37
7	16	14	0.53	0.47
8	17	13	0.57	0.43

9	17	13	0.57	0.43
10	19	11	0.63	0.37
11	18	12	0.6	0.4
12	20	10	0.67	0.33
متوسط معامل السهولة ومعامل الصعوبة			0.57	0.43

- **التّحقق من ثبات اختبار التفكير الرياضي:** استخدمت الباحثة طريقتين للتأكد من ثبات اختبار التفكير الرياضي:

✓ **طريقة إعادة الاختبار:** طبّقت الباحثة الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعيّة يوم الخميس بتاريخ(22\9\2021)، ثمّ طبقّت الاختبار نفسه على المجموعة نفسها بعد (15) يوماً، أي يوم الأحد بتاريخ (7\10\2021)ثمّ استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، وحسبت الارتباط بين درجات الأفراد في المرتين، فبلغ (0.819) وهو دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (0.00)، هذا ويشير معامل الارتباط العاليّ وذو الدّلالة إحصائيّة إلى ثبات الدّرجات على الاختبار.

✓ **طريقة ألفا كرونباخ:** بلغ معامل الثّبات ألفا كرونباخ (0.902)، وهو معامل ثبات عالٍ أيضاً.

الجدول رقم (6) قيم معاملات إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاختبار التفكير الرياضي.

البعد	معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
الاستقراء	0,824**	_	_
الاستنتاج	0,866**	_	_
التعبير بالرموز	0,896**	_	_
التفكير البصري	822**	_	_
التخمين "الحدس"	831**	_	_
الاختبار كلل	0,819**	0,945	0,902

- **تصحيح مقياس التفكير الابتكاري**: تم تصحيح المقياس حسب عدد المتغيرات المدروسة، والمتغيرات هي (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير البصري، التخمين)، بحيث يكون لكل متغير درجة، كما يكون للاختبار درجة كلية، وذلك كما يلي:

✓ **الاستقراء:** هي إمكانية الطالب من إنتاج عدد كبير من الاستجابات، وقياسها هو المجموع الكلي للاستجابات المناسبة، وذلك بعد حذف الاستجابات المكررة، وإعطاء درجة واحدة لكل استجابة غير مكررة، مع الأخذ بعين الاعتبار الاستجابات المركبة التي تحتوي أكثر من فكرة، حيث يتم إعطاء درجة لكل فكرة.

- ✓ **الاستنتاج:** هي إمكانية الطالب من استنتاج استجابات متنوعة، وقياسها هو عدد الفئات المختلفة في الاستجابات، حيث تعطى درجة واحدة لكل فئة من فئات الاستجابات.
- ✓ **التعبير بالرموز:** هي قدرة الطالب على استخدام الرموز في التعبير عن المعطيات اللفظية أو الأفكار الرياضية والعكس، فالاستجابة المكررة أكثر من (5%) تعطى درجة الصفر، بينما الاستجابات التي تكررت بنسبة من (2%) وحتى (5%) تعطى درجة الصفر، بينما الاستجابات المكررة أقل من (2%) تعطى درجتان.
- ✓ **التعبير البصري:** هي قدرة الطالب على إعادة ترتيب أجزاء شيء، ويقاس بأن يعرض على المفحوص شيء مسطح على اليمين ثم يطلب منه اختيار أي من البدائل على اليسار وتشير إلى تخيل الشيْ بعد ثني جوانبه وأسطحه.
- ✓ التخمين "الحدس" تتمثل في قدرة الطالب على فرض الفروض المعقولة للوصول لحل المشكلات والتحقق من هذه الفروض.(Torrance,1974)

_الصورة النهائية لاختبار التفكير الرياضي:

وضع اختبار التفكير الرياضي في صورته النهائية المُعدّة للتطبيق النهائي بعد تحكيمه والتحقق من صدقه ومن ثباته ومن صلاحيته للتطبيق.

إجراءات الدراسة: تتضمن ما يلي:

- ❖ **المرحلة الأولى: مرحلة الأعداد:** تتكون مرحلة الأعداد من تحقيق ما يلي:

(خصائص الطلبة عينة الدراسة، الوحدة المراد تدريسها باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي وما أهدافها ومبررات اختيارها، كيفية عرض المحتوى العلمي، التواصل مع الطلبة، تقويم الطلبة).

- ❖ **المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ:** قامت الباحثة بتزويد معلمة الصف الثامن الأساسي في المدرسة بدليل المعلم للوحدة المراد تدريسها باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي الذي تم إعداده من قبلها ملحق رقم (2)، كما قامت بتدريب معلمة الشعبة التجريبية على طريقة التدريس باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي من خلال عدة لقاءات، وإعطاء دروس نموذجية أمامها لعينة طلبة مجتمع الدراسة غير عينة الدراسة، إضافة لحضور حصص لها لغير عينة الدراسة، للتأكد من قدرتها على القيام بالتجربة، وكذلك حضرت الباحثة حصصاً لها خلال تطبيق التجربة على عينة الدراسة، للتأكد من مدى تطبيقها للخطة الموضوعة.
- ❖ **المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم:** وهي المرحلة التي يتم فيها قياس مدى فاعلية وكفاءة استراتيجية التدريس التبادلي، وهو تقويم مستمر ويتم من خلال خطوتين:

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

***التقويم النهائي**: يلي تنفيذ استراتيجية التدريس التبادلي، ويقيس هذا النوع من التقويم الفاعلية الكلية لاستراتيجية التدريس التبادلي، ويستفاد من التقويم النهائي في اتخاذ قرار حول الاستمرار باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي أو التوقف عنها.

تطبيق أدوات الدراسة: تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي قبلياً على طلبة الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية، وذلك على المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأحد في تاريخ (2021\10\15)، تم بعد ذلك تدريس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التدريس التبادلي، وذلك يوم الخميس في تاريخ (2021\10\19) حتى يوم الخميس في تاريخ (2021\11\15) بواقع ثلاث ساعات أسبوعياً، في حين درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية ثم تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي المعدل بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأحد في تاريخ (2021\11\18).

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

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيق القب القبلي لاختبار التفكير الرياضي عند مستوى دلالة 0.05

جدول (7) دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الرياضي.

	الحجم	المتوسط	قيمة الدالة (F) التجانس	الدالة الاحتمالية	الدلالة
المجموعة الضابطة	30	39.55	0.169	0.693	غير دالة
المجموعة التجريبية	30	40.89			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة الدالة الاحتمالية (0.693) أكبر من (0.05) وعليه فإننا نقبل الفرضية الصفرية أي أن المجموعتين متكافئتان.

_التحقق من فرضيات الدراسة:

1_ نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<05.0) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الرياضي ككل وعلى كل محور من محاوره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التعبير البصري، التخمين).

ولاختبار صحة الفرضية الأولى تم حساب رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي كلل ولمحاوره وعلى كل محور من محاوره، حيث طبقت معادلة "ويلكسون" لمجموعتين مترابطين، ثم تم حساب حجم الأثر لتحديد تأثير البرنامج للمهارات كلل ولكل محور على حده باستخدام معادلة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة للكشف عن درجة التأثير كما في الجدول التالي.

جدول رقم (8) دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الرياضي.

المحور	المتوسط		قيمة T (مجموع	قيمة Z	القيمة الاحتمالي	القرار	R2	حجم التأثير
	الإشارات	الإشارات						

	الموجبة (+)	السالبة (_)	الرتب ذات الإشارات الموجبة		(Sig)			
الاستقراء	7.33	2.23	73.53	2.714	0.007	دال	0.89	كبير
الاستنتاج	7.94	1.50	76.50	2.955	0.004		0.97	كبير
التعبير بالرموز	7.00	1.52	64.22	2.670	0.009		0.64	كبير
التعبير البصري	7.22	2,19	70.55	2.727	0.007		0.90	كبير
التخمين	7.87	1.49	76.45	2.965	0.005		0.95	كبير
المقياس كلل	7.33	2.52	74.01	2.670	0.009		0.88	كبير

يبين الجدول رقم (8) ما يلي:

بالنسبة لمحور الاستقراء: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستقراء لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.33)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (2.23)، وتبين أن قيمة (Z) في محور الاستقراء هي (2.714) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.007) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستقراء لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة لمحور الاستنتاج: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستنتاج لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.94)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (2.52)، وتبين أن قيمة (Z) في محور الاستنتاج هي (2.670) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.004) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستنتاج لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة لمحور التعبير بالرموز: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير بالرموز لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.00)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (2.23)، وتبين أن قيمة (Z) في محور التعبير بالرموز هي (2.670) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.009) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات

المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير بالرموز لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة لمحور التعبير البصري: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير البصري لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.22)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (2.19)، وتبين أن قيمة (Z) في محور التعبير بالرموز هي (2.727) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.007) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير البصري لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة لمحور التخمين "الحدس": يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التخمين لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.87)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (1.49)، وتبين أن قيمة (Z) في محور التخمين هي (2.965) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.004) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التخمين لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة للاختبار كلل: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.33)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (2.52)، وتبين أن قيمة (Z) هي (2.670) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.009) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الطلاقة لصالح التطبيق البعدي. ونجد أن قيمة (R2) حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع في محور الاستقراء بلغت وفي محور الاستنتاج بلغت (0.97)، وفي محور التعبير بالرموز بلغت (0.64)، وفي محور التعبير البصري بلغت (0.90)، وفي محور التخمين بلغت (0.95)على الاختبار ككل بلغت (0.88)، وهي قيم مرتفعة جداً مما يدل على أن استراتيجية التدريس التبادلي ذو تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير الرياضي.

وتفسر لباحثة هذه النتيجة بأن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي ساعد الطلبة في إيجاد متعة في التعلم تختلف عن الطريقة المعتادة، مما استثار لديهم دافعية التعلم، وإعطائهم الثقة بالنفس والتعبير عن آرائهم، والقدرة على استرجاع المعلومات لأن طبيعة مادة الرياضيات تراكمية، و شجع الطلبة على تنظيم أدائهم ومعارفهم، وأصبح التعلم مثمراً وإيجابياً من قبل

الطلبة، كما أن تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة ساعد على المناقشة والحوار وحب التعاون بين أفراد الفريق، حيث حرصت كل مجموعة على تفوق مجموعتها على المجموعات الأخرى، مما ساعد في عملية التعلم وبالتالي أدى إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي، حيث تعتبر استراتيجية التدريس التبادلي من البيئات التعليمية المجهزة بإمكانات تساهم في تأدية وظائف تدريس الرياضيات وتجسد الطريقة العملية لمفاهيم الأنشطة الرياضية وطرق حل المشكلات الرياضية وكيفية التحقق منها الأمر أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، كما يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى مراعاة الفروق الفردية، وتبادل الخبرات والمعلومات بين الطلبة، لأن الطلبة يتعلموا أكثر عندما يتعلموا من أقرانهم الأكثر معرفة ومهارة منهم، مما يتيح فرصة فهم أفضل وفقاً لقدراتهم العقلية والمعرفية، كما أن استراتيجية التدريس التبادلي ساعد الطلبة على ربط الأفكار الرياضية بالمواد الدراسية الأخرى، وعلى استكشاف تطبيقات الرياضيات وكيفية تطبيق المفاهيم والعلاقات لحل المشكلات اليومية والحياتية وفهم المعنى الرياضي.

2_ نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a<05.0$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي كلل وعلى كل محمور من محاوره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التعبير البصري، التخمين).

لاختبار صحة الفرضية الثانية تم حساب رتب درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي كلل ولمحاوره، حيث طبقت معادلة "مان وتني" لمجموعتين مستقلتين، ثم تم حساب حجم الأثر لتحديد تأثير استراتيجية التدريس التبادلي لمهارات التفكير الرياضي كلل ولكل محور على حده باستخدام معادلة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة للكشف عن درجة التأثير كما في الجدول التالي.

جدول رقم (9) دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي.

المحور	المتوسط		قيمة Z	القيمة الاحتمالي (Sig)	القرار	R2	حجم التأثير
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة					
الاستقراء	15.79	9.22	2.274	0.023	دال	0.60	كبير
الاستنتاج	16.80	8.08	3.076	0.002		0.80	كبير
التعبير بالرموز	16.22	8.80	2.575	0.010		0.68	كبير
التعبير البصري	15.80	9.32	2.280	0.003		0.65	كبير
التخمين	16.70	8.09	2.582	0.001		0.80	كبير
المقياس كلل	16.30	8.76	2.60	0.009		0.69	كبير

يبين الجدول رقم (9) ما يلي:

بالنسبة لمحور الاستقراء: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الابتكاري في محور الاستقراء لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة

التجريبية (15.79)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (9.22)، وتبين أن قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (2.274) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.023) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستقراء لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لمحور الاستنتاج: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (16.80)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (8.08)، وتبين أن قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (3.076) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور المرونة لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لمحور التعبير بالرموز: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير بالرموز لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (16.22)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (8.80)، وتبين أن قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (2.575) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.010) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير بالرموز لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لمحور التعبير البصري: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير البصري لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (15.80)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (9.32)، وتبين أن قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (2.280) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.003) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لمحور التخمين "الحدس": يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التخمين لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (16.70)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (8.09)، وتبين أن

قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (2.582) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التخمين لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لمقياس كلل: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي كلل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (16.30)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (8.76)، وتبين أن قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (2.60) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.009) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي كلل لصالح المجموعة التجريبية، ونجد أن قيمة (R2) حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع في محور الاستقراء بلغت (0.60) وفي محور الاستنتاج بلغت (0.80)، وفي محور التعبير بالرموز بلغت (0.68)، وفي محور التعبير البصري بلغت (0.65)، وفي محور التخمين بلغت (0.80)، وعلى المقياس ككل بلغت (0.69)، وهي قيم مرتفعة جداً مما يدل على أن استراتيجية التدريس التبادلي ذو تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير الرياضي.

وتفسر لباحثة هذه النتيجة بأن التفاعل الذي أوجده استخدام استراتيجية التدريس التبادلي بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمعلمة ساعد على إيجاد بيئة تعليمية مناسبة للفهم الصحيح وتنمية مهارات التفكير الرياضي، واستخدام استراتيجية التدريس التبادلي زاد من قدرة الطلبة في التعبير عن الأفكار الرياضية بصورة صحيحة، وبالتالي القدرة على التحليل والتقويم للحلول مما يساعد على بناء المفهوم بشكل صحيح، إضافة إلى العمل ضمن مجموعات باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي ساعد على زيادة الحوار المشترك بين الطلبة مما ساعد على بناء مجموعات تعاونية داعمة لفهم الطلبة من خلال بحث الطالبة عن المعلومة بنفسه وبالتالي بقاء المعلومة في ذاكرته لفترة أطول، كما قد يرجع ذلك إلى أن حب الطلبة لاستخدام استراتيجية التدريس التبادلي انعكس بشكل إيجابي في فهم المادة الدراسية واستيعابها، وذلك خلال تعلم الطلبة الخطوات عند تنفيذ الأنشطة، الأمر الذي أكسباهم خبرات رياضية، ويؤهلهم لاستخدام طرقاً للاكتشاف والاستقصاء، وأنشطة حل المشكلات، الأمر الذي ساهم في تنمية مهارات التفكير الرياضي في مادة الرياضيات وإتاحة الفرصة لطلبة للتعرف على العلاقات بين الأفكار الرياضية، واستخدام استراتيجية التدريس التبادلي مناسبة لطلبة الصف الثامن الأساسي وخصائصهم ومستوى التفكير لديهم، حيث أدى التعريف بالمبادئ الابتكارية لاستراتيجية التدريس التبادلي وإعطاء أمثلة عليها من الحياة الواقعية من قبل المعلم، ومن ثم إعطاء أمثلة واقعية من قبل الطلبة ومناقشتها، ثم توظيف المبدأ في منهاج الرياضيات من خلال مشكلة رياضية ليس لها حل جاهز أو تطبيق مباشر على القوانين والتعميمات الرياضية بل تحتاج في حلها إلى ابتكار حل قد يكون بإنشاء هندسي أو بدمج تعميمين للحصول على تعميم جديد، كل هذا قد يكون له دور في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى المجموعة التجريبية.

مقترحات البحث:

من خلال نتائج الدراسة يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- إجراء دراسات مماثلة لتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام التدريس التبادلي في التدريس وأثره على تواصل الطلبة في الرياضيات.
- العمل على ربط المفاهيم الرياضية بالرياضيات من جهة ومن جهة أخرى بالمواقف الحياتية وذلك حتى يزيد تثبيت المعلومات في ذاكراته وتصبح المفاهيم قابلة للتفسير وليس فقط قابلة للحفظ.
- ضرورة توظيف استراتيجية التدريس التبادلي من قبل المعلمين في تعليم الرياضيات لتحقيق الأهداف المرجوة ومنها تنمية التفكير في الرياضيات.
- إجراء مزيد من الأبحاث لدراسة فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في متغيرات أخرى مثل: التواصل الرياضي، اتخاذ القرارات، التفكير الابتكاري...

المراجع باللغة العربية:

1_ إبراهيم، مجدي عزيز(2000). ***استراتيجيات في تعليم الرياضيات***. ط1،المنصورة، دار النهضة المصرية.

2_ إبراهيم، مجدي(2007)**.*تدريس الرياضيات في التعليم ما قبل الجامعي***. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

3_ أحمد، نعيمة حسن(2010)**.*فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم والوعي القرائي لنصوص علمية واتخاذ القرار لمشكلات بيئية لدى طالبات المرحلة الثانوية الشعبة***

الأردنية. المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، المجلد التاسع.
4_أورليخ، دونالد وآخرون (2015) .***التدريس التبادلي***. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة محمد الخامس، الرباط.
5_ جروان، فتحي(1999).***تعليم التفكير تعليم الإبداع***. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
6_ جمل، محمد(2008). ***تنمية مهارات التفكير الإبداعي"*** . الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس.
7_ الحارثي، مسفر عائض(2011). ***فاعلية*** **استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة**. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 145(2).
8_حاكمه، نورا سهيل (2018). **فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التواصل الرياضي والحس العددي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي**. رسالة دكتوراه، جامعة البعث، كلية التربية، سوريا.
9_ حبيب، مجدي(2011).***التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات***. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.
10_ حسين، حسن غريب (2015). ***أساليب*** **التفكير الرياضي**. جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.
11_ الخطيب، محمد العبابنه، عبد الله (2011). ***أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن***. دراسات العلوم التربوية، م38، ع1.
12_ الخوالده، ناجح علي (2015). ***فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القارئي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن***. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، م1، ع4.
13_ دي بونو، إدوار (2000). ***تعليم التفكير***. ترجمة عادل ياسين وآخرون، ، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
14_ذياب، حسن حسين (2014).***تعليم مهارات التفكير وتعلمها في الرياضيات***. جامعة الشرق الأوسط، بغداد، العراق.
15_ الزغلول والمحاميد ، إسماعيل محمد(2007). ***طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات***. ط1، القاهرة، دار الفكر.
16_ الصباغ، سميلة (2013) .**استراتيجيات تنمية التفكير التي يستخدمها معلمون مهرة في تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. جامعة بنها، القاهرة، دار الفكر العربي.
17_ عبيد، وليم (2014). ***تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافته***. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
18_ العلان، سوسن (2012). ***أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي***. مجلة جامعة دمشق، م28، ع4.

19_ عبد، إيمان (2010). ***أثر برنامج مقترح قائم على جانبي الدماغ لتنمية مهارات التفكير في الرياضيات*** .مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، م9، ع1.

20_ الكبيسي، عبد الواحد (2014). ***أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات***. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، م19، ع2.

21__ المركز الوطني لتطوير المناهج (2017). ***منهاج الرياضيات لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي***. *وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.*

22_ ملحم، سامي (2005). ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***. ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

23_ *المنتشري، علي أحمد* ***(2014). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط***. *كلية التربية، جامعة الملك خالد_ المملكة العربية السعودية.*

24_ المنيزل، عبد الله (2009). ***مبادئ القياس والتقويم في التربية***. ط1، جامعة الشارقة، الأمارات العربية المتحدة.

25_ نجم، خميس موسى (2016). ***أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير الرياضي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات***. مجلة جامعة دمشق، م28، ع2.

المراجع باللغة الأجنبية:

1_Afaneh, Hana. ***Following aproposed program for developing mathematical*** *communication skills among basic fifth graders*, anunpuloished master thesis, Islamic university, college of education,Gaza,2012.

2_ Carol A, T& Graham A.J . ***Nurturing the cognitive skills of productive thinking.*** Fundamental Human, NatureAs,2008, 71.

3_Coy,j. ***teaching fifth grade mathematical concepts; effects of word problems used with traditional methods***. ERLC,ED452054,2001.

4_Dewell, Ahmed.***the effect of cooperative learning style on developing mathematical communication skills among middle school students,***an unpublished master thesis, faculty of Education, Menoufia University,2008.

5_ Fennel, F& Landis . ***Windows of Opportunity Mathematics for Students with Special Needs.*** Available at:www.Heuristics.com, ,2001, 122.

6_ Gersten, Ressell & David, Charld . ***Number Sense Rethinking Arithmetic Instruction For Students With Mathematical Disabilties***. University of California,2010.

7_ Hartig, D . ***Resolution of Soco_ Cognitive Conflict during Mathematical Problem_ Solving In Student Pairs***. Dissertations Abstracts International (DAI, A55(3), 2002.
8_Hajah,Abdul karim.***theoretical thinking and strategies,the Egyptian Renaissance***.Cairo,2011.
9_leiker (2010). ***The effects of reciprocal in comprehension of fifth grade students in USA.*** Retrived on (15\8\2021) fom: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/adolescent-literacy/rec-teach/research.asp.
10_ Lim, Louis and David K . ***The Effects of Writing in a Secondary Applied Mathematics Class*** .Montana State University of California,2007, 122.
11_ Manjunath , Pugalee, Barbara Bissell, Corey Lock . ***The Treatment of Mathematical Communication in Mainstream Algebra Texts***, University of North Carolina,2012, 322..
12- NCTM***. Principles and Standards for School Mathematic****s*, 2000.
13- Okigbo and Osuafor , M . ***Teaching for conceptual change: Using status as a metacogntive too Science Education***. 2008.
14-Piaxco ,A(2015). **Metacognitive strategy instruction chigdren**, Journal Article, V.53,n.2,p.
15. _ Torrance, Hamda .***Research educational units in the light of thimking skills.*** publicational of the Development committee and the kindergarten Department, Educational Supervision De partmentive,197.

الملحق رقم (1) قائمة بالسّادة المحكمين

م	الاسم	الوظيفة \\ المرتبة العلمية
1	رغداء نصور	أستاذ مساعد طرائق تدريس الرياضيات_ كلية الرياضيات_ جامعة تشرين

2	سومر برغل	دكتور في القياس والتقويم في التربية_ كلية التربية_ جامعة تشرين
3	راقد شبيب	دكتور في علوم الحاسب_ كلية الرياضيات_ جامعة تشرين
2	سهيل محفوظ	دكتور في علوم الحاسب_ كلية الرياضيات_ جامعة تشرين
3	نوار معروف	موجه اختصاصي رياضيات محافظة اللاذقية
4	سناء برغل	مدرسة رياضيات_ سابع وثامن
5	دلال إبراهيم	مدرسة رياضيات_ سادس وسابع

الملحق رقم (2) دليل المعلم

جامعة تشرين

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد/ة.....المحترم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية".

وتتطلب الدراسة في بعض إجراءاتها إعداد دليل المعلم وفقاً لخطوات التدريس التبادلي والمرجو من سيادتكم قراءة هذا الدليل المقترح وإبداء وجهة نظركم في الخطوات التي يتضمنها التدريس التبادلي والواردة من حيث:

_أسلوب عرض المحتوى في دليل المعلم لخطوات التدريس التبادلي.

_مناسبة الأنشطة للمحتوى التعليمي.

شاكرين تعاونكم وجهودكم الطيبة لخدمة البحث العلمي.

الباحثة:

دليل المعلم

دليل المعلم لتدريس الوحدة الثانية بعنوان (مثلثات ومنتصفات أضلاع ومستقيمات متوازية) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي، بالتدريس التبادلي.

أخي المعلم/ة

يشتمل دليل المعلم على كيفية تدريس الوحدة السادسة بعنوان(مثلثات ومنتصفات أضلاع ومستقيمات متوازية) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي، بالتدريس التبادلي، ويعتبر الدليل عبارة عن تحضير دروس الوحدة الدراسية، حيث تكونت هذه الوحدة من أربعة دروس اشتملت على الكثير من المفاهيم والمهارات والتعميمات الأساسية والضرورية للمتعلم في دراسته اللاحقة.

وقد وضع هذا الدليل ليساعدك على:

- تخطيط وتنفيذ الدروس بطريقة تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.
- قيادة الطلبة للتعبير عن احتياجاتهم التعليمية الخاصة بموضوع التعلم، وكذلك تخطيط المواقف التعليمية التي يمكن أن تلبي احتياجاتهم التعليمية، وأيضاً تقويم التعلم الذي حصلوا عليه من خلال مرورهم بالخبرات التعليمية المتنوعة.
- إثارة مشكلات حقيقة من واقع خبراتهم الحياتية تتخذ كمحور للتعلم.
- تشجيع الطلبة على المشاركة في إعداد النشطة التعليمية التي تساعدهم على اكتساب مهارات التفكير في الرياضيات.
- إبراز نماذج من التقويم، مثل الأسئلة التي تحتاج إجاباتها إلى استخدام الطالب مستويات التفكير العليا.
- وهذا الدليل يعد مرشداً للمعلم، وليس ملزماً بتطبيقه حرفياً، بل لك أن تضيف ما تراه مناسباً للموقف التعليمي.

قبل أن تقوم بإدارة عملية تعلم الطلبة في مادة الرياضيات عليك مراعاة ما يلي:

- قراءة هذا الدليل بإمعان للاسترشاد به والانتفاع فيه دون أن يكون ذلك قيد على ابتكارك.
- قراءة كل موضوع على حدة قراءة دقيقة قبل البدء في إعداد بيئة التعلم للطلبة.
- يتمثل دور المعلم في تيسير عملية التعلم من خلال الأربع مراحل التي يتبعها الدليل والخاصة باستراتيجية " التدريس التبادلي".
- تشجيع الطلبة على استخدام مهارات التفكير في الرياضيات.

ويتوقع من الطالب في نهاية هذه الوحدة أن يحقق الأهداف التالية:

- يتعرف الطالب خاصية المستقيم الواصل بين منصفي ضلعين في مثلث.
- يستعمل خاصية المستقيم الواصل بين منصفي ضلعين في مثلث لإثبات توازي مستقيمين.
- يتعرف خاصية المستقيم المار بمنتصف ضلع في مثلث موازياً ضلعاً آخر منه.
- يستعمل خاصية المستقيم المار بمنتصف ضلع في مثلث موازياً ضلعاً آخر منه لإثبات وقوع نقطة في منتصف ضلع مثلث .
- يتعلم مبرهنة النسب الثلاثة المتساوية.
- يستعمل مبرهنة النسب الثلاثة المتساوية في حساب طول ضلع في مثلث .
- يتعلم مبرهنة النسب الثلاث المتساوية بحالة خاصة.

وقد اشتمل الدليل على العناصر التالية:

_ **الأهداف السلوكية:** حيث يوجد في بداية كل درس أهدافه السلوكية.

_ **الخبرات والأنشطة:** وهي الإجراءات التي تحول الأهداف إلى نتاجات وهي تشمل الأمور التالية:

- **دور المعلم:** حيث هو منظم العملية التعليمية.
- **دور الطالب:** حيث هو محور العملية التعليمية التعلمية.

_ **الطريقة:** استخدمت الباحثة في المجموعة التجريبية استراتيجية التدريس التبادلي في التدريس، هي عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلبة، أو بين الطلبة بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً

للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتصور الذهني، والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته.(Palincsar A,1986)

الإجراءات التفصيلية لتطبيق التدريس التبادلي بمهارتها المختلفة:

- ✓ في البداية يتم تعريف الطالب على استراتيجية التدريس التبادلي وتدريبيه على كيفية استخدامها وتطبيقها.
- ✓ في المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلم الحوار مطبقاً مهارات الاستراتيجية والتي هي: (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتصور الذهني، والتلخيص)
- ✓ يقسم طلاب الصف إلى مجموعات تعاونية (كل مجموعة خمسة طلاب)، طبقاً لمهارات الاستراتيجية.
- ✓ توزع الأدوار على أفراد كل مجموعة بحيث يكون لكل طالب دور واحد منها (الملخص، والمتسائل، والموضح، والمتوقع).
- ✓ تعين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة.
- ✓ بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد/ المعلم الحوار، ويقوم كل طالب داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي طلاب المجموعة، ويجيب على استفساراتهم حول ما قام به.
- ✓ تدريب الطلبة من قبل المعلم على ممارسة الأنشطة السابقة الذكر لمدة أربعة أيام متعاقبة، وفي كل يوم يتم تعريف الطلبة بواحد من هذه الأنشطة، وكيفية تنفيذها من خلال بيان عملي يقوم به المعلم ثم التدريب على ممارسته من قبل الطلبة.
- ✓ توزع ورقة عمل، بحيث يكون النص المستخدم في التدريس التبادلي مناسب من حيث الاتساع ومستوى فهم الطلبة حتى تسمح بحرية الحركة الفكرية وإتمام المراحل بصورة جيدة.
- ✓ إعطاء الفرصة لكل فرد في المجموعة لقراءة القطعة قراءة صامته ووضع ما يشاء من خطوط أسفل الأفكار الأساسية، أو يكتب في ورقة مستقلة بعض الأفكار التي سيطرحها على زملائه في المجموعة فيما يعقب ذلك قيام الملخص بدوره ثم المتسائل ثم الموضح ثم المتوقع، ويتخلل ذلك مناقشة بين أفراد المجموعة الواحدة في حين يتابع المعلم ما يجري في كل مجموعة ويستمع لما يجري من حوارات ويقدم العون والدعم متى كان ضرورياً.
- ✓ تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء باستعراض الإجابة عن أسئلة التقويم.

_ **التقويم:** يستخدم التقويم لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها، وتفسيرها، لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة، وتجمع البيانات بالطرق والوسائل المختلفة التي نتوصل من خلالها إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي، مستندين في أحكامنا إلى معايير الكفاية أو الفاعلية بدلالة مدى تحقق الأهداف السلوكية، ومن أهم الوسائل التقويمية التي استخدمت في قياس أهداف ومهارات منهج الرياضيات ما يلي: (الملاحظة المباشرة، أسئلة شفوية، أسئلة كتابية، متابعة حل تدريبات الكتاب، أوراق عمل فردية وجماعية، التدريس التبادلي، مناقشات جماعية)، حيث يترك ذلك للمعلم لاختيار المناسب، وتطبيقه على الطلبة.

الوحدة الثانية نموذج الدرس الأول: منتصفا ضلعين في المثلث عدد الحصص: حصتان دراسيتان

المتطلبات الأساسية	قياس المتطلبات الأساسية
يذكر الزاويتان المتبادلتان داخلاً	نبرهن تطابق المثلثين اعتماداً على تطابق الوتر

الوسائل التعليمية: (المسطرة_ أوراق العمل_ أدوات هندسية_ الكتاب المدرسي_ لوحة تعليمية)

الأهداف	الإجراءات التعليمية التعلمية	التقويم
تعريف الطالب بالاستراتيجية	الإجراءات التفصيلية لتطبيق التدريس التبادلي: _في البداية يتم تعريف الطالب على استراتيجية التدريس التبادلي وتدريبه على كيفية استخدامها وتطبيقها (مشار إليه في بداية الدليل). **_ الخطوة الأولى: التنبؤ:** القائد، أقرأ العنوان "منصفا ضلعين في المثلث" وتوقع ما محتوى الفقرة؟ المجموعة: استناداً إلى العنوان والأشكال نتوقع أن الفقرة اللاحقة ستكون عن ما هي خاصية المستقيم الواصل بين منصفي ضلعين في مثلث.	مناقشة شفوية
يتعرف الطالب خاصية المستقيم الواصل بين منصفي ضلعين في مثلث.	**الخطوة الثانية: القراءة** القائد: هل من الممكن أن تقرأ لنا المقطع التالي يا.....أو.....أكمل لنا المقطع أو أعد قراءة المقطع (تتم القراءة بالتناوب)، وتكون القراءة (صمت أو شريك أو مع المجموعة). تمهيد: ما هو مفهوم التناظر بالنسبة لنقطة؟ وما معنى مستقيمان متوازيان؟ وما هي خواص متوازي الأضلاع. نشاط رقم (1): ارسم ثلاثة مثلثات ABC، في أحدها A حادة، وفي آخر A منفرجة، وفي ثالثها A قائمة. نشاط رقم(2): في كل تلك المثلثات، وضع النقطة M في منتصف AB والنقطة N في منتصف AC ثم ارسم المستقيم. **الخطوة الثالثة: التوضيح** القائد: ما الجوانب في الفقرات التي تناولناها تحتاج إلى توضيح؟ المجموعة: _ما سبب أن مجموع الزوايا الأربعة =360درجة؟ _ كيف يتم حساب الزاوية المجهولة؟ "تتم الإجابة على الأسئلة من أعضاء المجموعة نفسها ويقود الجلسة قائد المجموعة".	ورقة عمل
يستعمل خاصية المستقيم الواصل بين منصفي ضلعين في مثلث لإثبات توازي مستقيمين.	**الخطوة الرابعة: الاستجواب** القائد: للتأكد من فهم النص ما الأسئلة التي يمكن طرحها عليكم؟ المجموعة: تقوم بطرح أسئلة فيما بينها وتستمتع للإجابة بشكل تبادلي. سؤال: جد قيمة C المجهولة؟ الحل:..... **الخطوة الخامسة: التلخيص** القائد: _من فضلك يا.... لخص الفقرة التي تناولناها. _من فضلك يا.....لخص طريقة الحل. _ من فضلك يا.....لخص أهم المعلومات التي وردت. المجموعة: حيث يتطوع أحد الأفراد داخل المجموعة بتلخيص مثلاً:..... **الخطوة السادسة: تبديل القائد** القائد: هل يمكن أن تتولى القيادة يا... واجب بيتي: تمارين ومسائل	

***الملحق رقم (3)* اختبار مهارات التفكير في الرياضيات**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عزيزي الطالب:

يهدف الاختبار إلى قياس بعض المهارات في الرياضيات من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، لذا أرجو منك اتباع التعليمات الآتية:

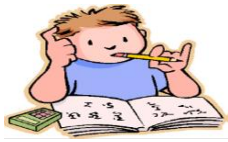
1_ أقرأ كل سؤال جيداً، وأعرف المطلوب قبل البدء بالإجابة.

2_ أجب عن كل الأسئلة ولا تترك أي سؤال دون أن تجيب عنه.

3_ في لم تعرف إجابة سؤال اتركه وانتقل للسؤال الذي يليه وعُد إليه لاحقاً.

4_ أملأ البيانات الآتية:

الاسم	
الصف	
المدرسة	



السؤال الأول:

اختر رمز الإجابة الصحيحة:

1. العمودان على مستقيم واحد:

أ)متعامدان ب)متوازيان ج)متقابلان د)كل ما سبق صحيح

2. إذا تسايرت ضلعان في رباعي كان.

أ)مستطيل ب)متوازي أضلاع ج)شبة منحرف د)مربع

3. كل ضلعين متقابلين في متوازي الأضلاع.

أ)متسايرتان ب)متوازيان الطول ج)متساويتا الطول د)كل ما سبق صحيح

4.نقطة التقاء القطع المتوسطة في المثلث تقسم المتوسطات من الرأس إلى القاعدة بنسبة:

أ)3:2 ب)2:1 ج)1:2 د)2:3

5.أحدى العبارات التالية صحيحة:

أ)كل معين مستطيل ب)كل مربع معين ج)كل مستطيل مربع د)كل متوازي أضلاع مستطيل

6.قطر المستطيل هو:

أ)قطر الدائرة المارة برؤوسه ب)قطر الدائرة المارة بمنتصفه ج)أ+ب د)كل ما سبق خاطئ

7.مساحة المثلث القائم تساوي:

أ)جداء طولي ضلعيه القائمتين ب) جداء طولي ضلعيه القائمتين\2 ج) جداء طولي ضلعيه القائمتين-2 د) جداء طولي ضلعيه القائمتين+2

8.إذا كانت النسبة بين قياس الزاويتين AوB في متوازي الأضلاع ABCD هي 7:2 فإن قياس الزاوية Aهي:

أ)20درجة ب)40درجة ج)70درجة د)140درجة

9.الشكلان المتساويان في المساحة يقال إنهما:

أ)متطابقان ب)متكافئان ج)متشابهان د)كل ما سبق خاطئ

10.احدى العبارات التالية صحيحة:

أ)القطعة الواصلة من رأس القائمة إلى منتصف الوتر تساوي ثلث الوتر.

ب)القطعة الواصلة من رأس القائمة إلى منتصف الوتر تساوي ربع الوتر.

ج)القطعة الواصلة من رأس القائمة إلى منتصف الوتر تساوي نصف الوتر.

د)القطعة الواصلة من رأس القائمة إلى منتصف الوتر تساوي الوتر.

11. محيط المثلث يساوي:

أ)أطول أضلاعه ب)مجموع أطول أضلاعه ج)مجموع أطول أضلاع\2 د)كل ما سبق خاطئ

12. ABCDمربع مساحته=64سم مربع، Eمنتصف BCفإن مساحة المثلث AEC=

أ)16سم ب)8 سم ج)32 سم د)24سم

13. القطعة المستقيمة المتوسطة تقسم المثلث إلى مثلثين:

أ)متطابقان ب)متكافئان ج)متشابهان د)كل ما سبق خاطئ

14. خزان ماء على شكل كرة نصف قطرها نصف متر فإن مساحتها الخارجية:

أ)3م ب)7م ج)6.28م د)3.14م

15. سعة الخزان في السؤال السابق هو .....م مكعب؟

أ)1.4م ب)0.52م ج)3.14م د)2.1م

16. قطر الكرة التي نصف حجمها 18م مكعب.

أ)3 ب)6 ج)10 د)9

17.انطلاقاً من الشكل المرفق، يمكن القول إن:

أ)الرباعيABCD هو معين ب) الرباعيABCD هو متوازي أضلاع
ج)ABDC هو متوازي أضلاع د)كل ما سبق خاطئ

18. EPCH متوازي أضلاع وليس مستطيل، أذن

أ)CH يعامدEF ب)FH يساويEC ج)FH يعامد EC د)كل ما سبق خاطئ.

19. ضع إثباتاً، بلغة سليمة وأسلوب شيق لإثبات أن:

القطعة المستقيمة الواصلة بين منتصفي ضلعين في المثلث توازي الضلع الثالث وتساوي نصفه طولاً:

.....

20. Cنصف دائرة مركزها O وقطرها AB_M هي منتصف القطعة المستقيمةAE_أثبت أن المستقيمين OM وbe
متوالزيان.....
.....بالتوفيق والنجاح

درجة توفر التوجهات الإستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار

*أ.د محمد إسماعيل، **سوسن الراشد كلية التربية ـ جامعة البعث
* أستاذ دكتور في المناهج وطرائق التدريس، **طالبة دكتوراه مناهج وطرائق تدريس

ملخص:

هدف البحث إلى تعرّف العلاقة بين درجة توفر التوجهات الإستراتيجية ودرجة تحقق فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي ، والكشف عن دلالة الفروق في درجات أفراد العينة وفق متغيرات (سنوات الخبرة ، الدورات المتبعة)، ولتحقيق أهداف البحث تم اعتماد المنهج الوصفي بأسلوب التحليل وتطبيق أدوات البحث المؤلفة من: (استبانة درجة توفر التوجهات الإستراتيجية ، واستبانة درجة تحقق فاعلية اتخاذ القرار) على العينة التي شملت جميع مديري مدارس التعليم الأساسي (الرسمية) في مدينة حمص والبالغ عددهم (144) وفق إحصائيات مديرية التربية في حمص للعام الدراسي 2021/2020، وأظهرت النتائج التي توصل إليها البحث:

1-توفر التوجهات الإستراتيجية بدرجة متوسطة ووزن نسبي (65%)، إضافةً لتحقق فاعلية اتخاذ القرار بدرجة متوسطة ووزن نسبي (65%).

2-وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات أفراد العينة على استبانة توفر التوجهات الإستراتيجية ودرجاتهم على استبانة تحقق فاعلية اتخاذ القرار.

3-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين درجات أفراد العينة لاستبانة التوجه الإستراتيجي تعزى لمتغير سنوات الخبرة

وبناءً على النتائج فإن أهم المقترحات: التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي لتوفير دعم مادي وبشري لدعم التوجه الاستراتيجي المستقبلي، وتدريب المديرين على خطوات إعداد خطة استراتيجية للمدرسة تدعم خصوصية المدرسة وفق نتائج التحليل البيئي.

الكلمات المفتاحية: درجة التوفر، التوجهات الاستراتيجية، فاعلية اتخاذ القرار، مديري المدارس، التعليم الأساسي.

The Degree of Strategic Orientations Availability among Principals of Basic Schools and its Relationship to the Effectiveness of Decision-Making

Abstract:

The aim of the research is to identify the relationship between the degree of availability of strategic Orientations and the effectiveness of decision-making is achieved among the principals of basic education schools, and to reveal the significance of differences in the degrees of the sample members according to the variables (years of experience, courses followed), and to achieve the objectives of the research, the descriptive analytical approach was adopted, and the application of The research tool on the sample that included all (144) principals of basic schools according to the statistics of the Directorate of Education in Homs 2020/2021 The results of the research showed:

1- Availability of strategic Orientations with a medium degree of relative weight (65%), in addition to achieving effective decision-making with a medium degree and relative weight (65%.(

2- There is a positive correlation between the scores of the sample members on a questionnaire that provides strategic Orientations and their scores on a questionnaire that achieves the effectiveness of decision-making.

3- There are statistically significant differences at (0.05) between the scores of the sample members to determine the strategic orientation due to the variable years of experience

Based on the results, the most important proposals are: cooperation with local community institutions to provide material and human support to support the future strategic Orientation, and training of principals on the steps of preparing a strategic plan for the school that supports the privacy of the school according to the results of the environmental analysis.

Keywords: The Degree of Availability, Strategic Orientations, Effective Decision-Making, Principals of Schools, Basic Schools.

مقدمة:

التقدم والتطور المتسارع في كافة مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والتربوية، يتطلب ضرورة اتباع أساليب حديثة لمواكبة هذه التطورات من قبل الإدارات العليا، وتبني توجهات حديثة تتبع مناهج عمل مرنة ومتجددة تهتم بالكفاءة العالية.

هذا يتطلب من إدارة هذه المؤسسات التعليمية أن تمتلك توجهاً استراتيجياً يصحبه رؤية بعيدة المدى بالكيفية التي ستكون عليها هذه الأنشطة والأعمال، خاصة إذا أردنا تحقيق التميز. (الهاشمي، 2011، 34)

فالقيادة والتوجهات الاستراتيجية هي المعيار الذي يحدد نجاح أو فشل أي مؤسسة، فهي عملية تعليمية تعاونية مشتركة، تسهم في دفع المؤسسة إلى الأمام. (خلف، 2010، 2)

وتظهر أهمية تبني التوجه الاستراتيجي في المدارس خاصةً في ظل تحديات تعدد مهام المدرسة، وارتفاع مخاطر اتخاذ القرارات وتكلفة القرارات الخاطئة، مما زاد الاهتمام من قبل مديري المدارس بالتوجه الاستراتيجي حتى يتمكنوا من الحفاظ على القدرة التنافسية لمدارسهم وتميزها في ظل ظروف بيئية متغيرة. (المرسي وآخرون، 2002، 27)

التوجه الاستراتيجي يجعل الإدارة مدركة تماماً ماهي غايتها ومجالات نشاطاتها الخارجية، ومن هم المستفيدون من خدماتها، وتفيد في التعرف على هيكلها وبيئتها الداخلية، والأطر التي تحكم أساليبها في اتخاذ القرار وتحديد احتياجاته. (عماد الدين،2003، 68)

لذلك نجد أن تبني التوجه الاستراتيجي يتطلب قدرة عالية على اتخاذ القرارات، فتأثير التوجه الاستراتيجي على الأداء يمتد ليشمل النتائج السلوكية من حيث قدرة إدارة المدرسة على التعامل مع المشكلات، وتفعيل عملية اتخاذ القرارات. (ماهر، 2009، 261)

بناء على ما سبق وانطلاقاً من أهمية تبني التوجهات الاستراتيجية في ظل التغييرات في التعليم، وأهمية أن تدعم هذه التوجهات بمجموعة قرارات إدارية فعّالة تحدد خطوات سير العمل، يهدف هذا البحث إلى تعرّف درجة توفر التوجهات الاستراتيجية لدى مديري المدارس وعلاقتها بدرجة تحقق فاعلية اتخاذ القرار لديهم، وذلك من خلال تعرّف وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص.

1-مشكلة البحث:

إن متطلبات التغيير في المؤسسات التربوية تحتاج أساليب مبتكرة في بهدف تطوير نفسها والتكيف مع الظروف المحيطة بها، لتتلاءم مخرجاتها مع متطلبات هذا العصر، وهذه الأساليب المبتكرة بحاجة لتبني توجهات استراتيجية حديثة في تطوير أساليب العمل الإداري والفني المتبع وإعادة تهيئة المعلمين وتهيئة البيئة المدرسية.

*وتظهر نتائج العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية أهمية تبني التوجه الاستراتيجي وأثره على تطور المدرسة وتكيّفها مع هذه التغيرات مثل دراسة (الشحنة، 2021) ودراسة (الزعبي وابن الغيصم، 2019) ودراسة (ريان، 2017) ودراسة(Miller,2013)، بأن الإدارة التي تحقق درجة كبيرة من الفعالية في الأداء هي الإدارة التي تعمل وفق توجهات استراتيجية واضحة تتضمن تحليل دقيق للبيئة الداخلية والخارجية والاستفادة من نتائج التحليل لصياغة رؤية خاصة بها ولتحقيق ميزة تنافسية

لعملها ومنتجاتها، وأن اتباع أنماط قيادية حديثة تحقق نجاح لعملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية.

*إضافة لنتائج الدراسة الاستطلاعية التي كانت إجراء مقابلة مع عينة مؤلفة من (15) مدير ومديرة لمدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص (تم اختيار خمس مدارس بطريقة عشوائية ضمن ثلاث مناطق تعليمية في مدينة حمص)، تضمنت عدة أسئلة حول:

-المهام الإدارة الاستراتيجية والمرتبطة بالتوجه الاستراتيجي المتبع في المدرسة.

-الأساليب المتبعة من قبل المديرين عند اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل المدرسة.

ومن خلال أغلب الإجابات توضح أن نسبة (68%) من الإجابات أظهرت أن المديرين يمارسون مهامهم وفق الطرق التقليدية للإدارة، ورغم توفر قاعدة جيدة من المعلومات حول البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، فهم يستثمرون فقط نقاط قوة المدرسة لتطويرها، كما أكدت نسبة كبيرة (80%) من الإجابات، أن القرارات استراتيجية تخضع لدراسة وتقييم من خلال عملية تحليل دقيقة لجميع المعلومات.

*بناءً على ما سبق يسعى هذا البحث في مشكلته لدراسة العلاقة بين درجة توفر التوجهات الاستراتيجية لدى مديري المدارس وعلاقتها بدرجة تحقق فاعلية اتخاذ القرار لديهم، ويمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما العلاقة بين درجة توفر التوجهات الاستراتيجية وتحقق فاعلية اتخاذ لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

وتتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية:

1-ما درجة توفر التوجهات الاستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

2-ما درجة تحقق فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

-2

2-أهمية البحث:

1-يتوقع من خلال نتائج البحث تعرّف تأثير توفر التوجه الاستراتيجي في المدرسة على تحقيق فاعلية اتخاذ القرار.

2-تزويد المسؤولين عن تنفيذ سياسات تطوير العمل المدرسي بدراسة علمية عن واقع التوجهات الاستراتيجية في المدارس، والاحتياجات التدريبية والمادية لتطوير العمل فيها ضمن المدارس.

3-من المؤمل أن يفيد البحث بما يشمله من أدوات، وما تصل إليه من نتائج، الباحثين والمهتمين في مجال الإدارة لإعداد بحوث ترتبط بتنمية مهارات الإدارة والتخطيط الاستراتيجي المدرسي، والتدريب على الأساليب الحديثة في اتخاذ القرار الإداري.

3-أهداف البحث:

1-تحديد درجة توفر التوجه الاستراتيجي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي.

2-تحديد درجة تحقيق فاعلية اتخاذ القرار في المدرسة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي.

3-تعرّف العلاقة بين درجة توفر التوجه الاستراتيجي وزيادة فاعلية اتخاذ القرار في مدارس التعليم الأساسي.

4-فرضيات البحث:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجات أفراد العينة على استبانة توفر التوجه الاستراتيجي تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات المتبعة)

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجات أفراد العينة على استبانة تحقق فاعلية اتخاذ القرار في المدارس تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات المتبعة)

3-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجة توفر التوجه الاستراتيجي وزيادة فاعلية اتخاذ القرار في مدارس التعليم الأساسي.

5-حدود البحث:

5-1 الحدود المكانية: شملت مدارس التعليم الأساسي الرسمية في مدينة حمص.

5-2 الحدود الزمانية: تم التطبيق في الفترة الزمنية من2021/11/13 وحتى 12/16 /2021.

5-3 الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة العلاقة بين درجة توفر التوجه الاستراتيجي وزيادة فاعلية اتخاذ القرار في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين، من خلال نتائج تطبيق أدوات البحث المؤلفة من: (استبانة درجة توفر التوجه الاستراتيجي المدرسي، واستبانة درجة تحقق فاعلية اتخاذ القرار)، على عينة البحث المؤلفة من مديري مدارس التعليم الأساسي الرسمية في مدينة حمص فقط.

6-المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

6-1 التوجه الاستراتيجي: "Strategic Orientation"

يعرف بأنه: "تعبير عن رسالة المدرسة وأهدافها الاستراتيجية ذات العلاقة المباشرة الإيجابية الاتجاه مع تقييم العوامل الداخلية في المدرسة والبيئة وتحليل المنافسة وما يرافقها من جوانب قوة وضعف من جانب وفرص وتهديدات من جانب آخر على إحدى أوجه عملية الإدارة الاستراتيجية". (ياسين، 2010، 11)

ويُعرف إجرائياً: بأنه مجموعة من المواقف والقيم والسلوكيات التي تعبر عن الاستراتيجية التي تتبعها إدارة المدرسة بهدف تطوير مجال عملها وتحقيق مكانة مميزة في المستقبل، وذلك من خلال عملية تحليل دقيقة للبيئة المدرسية، وتوظيف هذه النتائج في صياغة رؤية مستقبلية ترسم خطوط العمل التي تحقق أهدافها الاستراتيجية، والتي تقاس بالدرجة التي يُحصل عليها من تطبيق استبانة درجة توفر التوجه الاستراتيجي المدرسي على عينة من مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص.

6-2 فاعلية اتخاذ القرار:"Making Decision Effectiveness"

يعرف اتخاذ القرار بأنه" اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها على كل بديل في تحقيق الأهداف المطلوبة، ويتم اختيار البدائل بناء على المعلومات التي يحصل عليها متخذ القرار من عدة مصادر مما يساعد في تحقيق أهدافه والوصول إلى أفضل النتائج". (ماهر، 2009، 13)

وتعرف فاعلية اتخاذ القرار بأنها:" قدرة القائد على الاختيار البديل الذي يحقق أقصى عائد باستخدام نفس الموارد". (كنعان، 2007، 389)

تعرّف إجرائياً بأنها:" مجموعة من الإجراءات التي يتّبعها مدير المدرسة وبمشاركة العاملين معه بهدف اختيار البديل الأنسب من عدة بدائل مرتبطة بموقف القرار، وذلك من خلال تحديد الأهداف من اتخاذ القرار وجمع المعلومات الدقيقة عنه، ودراسة وتحليل جميع البدائل وفق معايير مرتبطة بإمكانات المدرسة والأهداف المطلوب تحديدها، والتي تقاس بالدرجة التي يُحصل عليها من تطبيق استبانة فاعلية اتخاذ القرار على عينة من مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص.

7-الدراسات السابقة:

7-1 دراسة الشحنة (2021) بعنوان:" دور الذكاء الاستراتيجي في صنع واتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة بور سعيد: دراسة ميدانية"

هدف البحث إلى تعرّف الأسس الفكرية للذكاء الاستراتيجي واتخاذ القرار بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة بور سعيد، واستخدم لذلك المنهج الوصفي وطبق استبانتين على أفراد العينة المتضمنة الإداريين والمعلمين في المدارس وعددهم (640)، وتوصلت الدراسة إلى أن ضعف المديرين في صياغة رؤية استراتيجية وعدم تطبيقهم للتحليل البيئي ينعكس على نجاح عملية اتخاذ القرار، وأوصت بضرورة تنفيذ إجراءات مقترحة لتطوير اتخاذ القرار في ضوء الذكاء الاستراتيجي والعمل على نشره بمدارس التعليم وتوظيفه في اتخاذ القرار.

7-2 ابن لغيصم والزعبي (2020) بعنوان: " أثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية، الدور الوسيط لاستراتيجيات الريادة –دراسة ميدانية لجامعات المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية، وتم اعتماد المنهج الوصفي لتحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطبيق استبيان كأداة دراسة على عينة تتضمن (466) من العاملين في جامعات المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وكانت أبرز النتائج وجود أثر للتوجه الاستراتيجي بأبعاده على الميزة التنافسية وخاصة البعد الاستباقي والبعد المستقبلي، وأوصت بضرورة تفعيل التخطيط الاستراتيجي كأسلوب إداري يساهم في تكيف المنظمة التربوية مع بيئتها الخارجية والداخلية.

7-3دراسة عاشور وعمايرة (2019) بعنوان: " درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة أربد وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين"

تهدف الدراسة للتعرف على درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (235) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وبينت النتائج أن درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس كانت متوسطة، وفي ضوء النتائج وأوصت الدراسة بتشجيع مديري المدارس على تفويض المعلمين في اتخاذ القرار، وإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول العلاقة بين فاعلية اتخاذ القرار وبعض الأنماط القيادية الأخرى مثل القيادة الاستراتيجية.

4-7 زمرد وآخرون(2019) بعنوان: " واقع عملية اتخاذ القرار وعلاقتها بالدافعية للعمل-دراسة ميدانية على عينة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومعاونيهم في محافظة اللاذقية"

هدف البحث لتعرّف واقع عملية اتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الثانوي ومعاونيهم وعلاقتها بدافعيتهم للعمل، تم استخدام المنهج الوصفي وطبقت أدوات الدراسة المكونة من استبانة لمعرفة واقع عملية اتخاذ القرار واستبانة لقياس دافعية مديري المدارس عينة الدراسة من (78) مديراً ومعاون مدير، وتوصلت النتائج إلى أن واقع تطبيق اتخاذ القرار لدى المديرين كان بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة، وأوصت على أهمية تدريب المديرين على الأدوار القيادية التي تتطلب مهارات نوعية في الإدارة الحديثة واتخاذ القرار الإداري.

5-7 دراسة سكيلدكامب وآخرون (Schildkamp & et a1, 2019) بعنوان:

" كيف يمكن لقادة المدارس أن يبنوا فريق فعال: خمسة أساسات بناء نحو توجه جديد في صناعة القرارات المبنية على المعلومات"

"How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making

هدفت الدراسة التعرّف إلى سلوكيات قادة المدارس لدعم استخدام البيانات في صناعة القرارات، واتبع الباحثون منهج دراسة الحالة لتعرّف هذه السلوكيات في المدارس الثانوية الهولندية، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن المدارس التي يتبع قادتها نمطاً تشاركياً متعدد المصادر في جمع المعلومات كان أكثر قدرة على صناعة قرارات فعالة ، وذلك كونها تطبق سلوكيات تحقق اللبنات الخمس الأساسية التي يتبعها قادة المدارس الراغبين في صناعة القرارات، وأهمها تبني توجهات استراتيجية تتضمن إنشاء رؤية ومعايير وأهداف وتقديم الدعم الفردي، وإنشاء مناخ آمن يركز على التحسين بدلاً من المساءلة ويعزز الشراكة بين مدير المدرسة وفريقه.

6-7 دراسة سيرجس وآخرون (Sergis & et al,2018) بعنوان: " دعم اتخاذ قرارات القيادة المدرسية بتحليلات مدرسية شاملة: سد الفجوة النوعية والكمية باستخدام التحليل المقارن النوعي "

Supporting school leadership decision making with holistic school analytics: Bridging the qualitative-quantitative analysis"

هدفت هذه الدراسة لتحديد التكوينات المدرسية التي تصف كيف يمكن لقادة المدارس إنشاء بيئات تحقق سد الفجوة النوعية والكمية وتعرف عملية صنع القرار لديهم ، واتبعت الدراسة المنهج المقارن من خلال جمع ومقارنة بيانات مما يقرب من 3000 مدرسة في جميع أنحاء أوروبا ومعالجة البيانات التعليمية على مستوى المدرسة، حيث أظهرت النتائج أن القادة يحتاجون إلى اتخاذ قرارات تستند إلى الجمع الشامل وتحليل

البيانات التعليمية المتنوعة ، القادمة من مختلف الجهات الفاعلة في المدرسة لتنسيق التخطيط الاستراتيجي لمدرستهم من أجل تلبية متطلبات المساءلة الخارجية وخلق بيئات تعليمية معززة لجميع الطلاب. لتحقيق هذه الأهداف في النظام البيئي المدرسي المعقد.

7-7 دراسة ريان (2017) بعنوان: " التوجهات الاستراتيجية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بقيادة التغيير لديهم"

هدفت الدراسة للتعرّف على درجة تقدير مديري المدارس الثانوية للتوجهات الاستراتيجية وعلاقتها بدرجة تقديرهم لقيادة التغيير لديهم، اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (117) مديراً ومديرة طبقت عليهم استبانتين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توفر التوجهات الاستراتيجية كانت بدرجة كبيرة، ويوجد علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة توفر التوجه الاستراتيجي لدى مديري المدارس ودرجة قيادة التغيير، وأوصت الدراسة بأهمية ممارسة التوجه الاستراتيجي خاصة في ظل ظروف بيئية متغيرة وذات تحديات اقتصادية وسياسية واجتماعية مستمرة.

7-8 دراسة الحلاق (2014) بعنوان: " دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق"

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور إدارة المعرفة التي يمارسها المديرون والمدرسون في عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين، وتكونت عينة البحث من جميع مديري المدارس الثانوية في مدينة دمشق والبالغ عددهم (76) مديراً، ومن(500) مدرساً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات، وكانت أهم نتائج الدراسة أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في المدارس كانت مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين واقع ممارسة إدارة المعرفة وممارسة اتخاذ القرار من وجهة نظر المديرين.

التعقيب على الدراسات السابقة وأهميتها للدراسة الحالية:

- اتفقت الدراسة الحالية على أهمية ان تتبنى إدارات المدارس لتوجهات الاستراتيجية لمواكبة التطورات، كما واتفقت معها أيضاً على أهمية امتلاك المدير لمهارات اتخاذ القرار كأساس لتنمية مهارات القيادة الإدارية الحديثة، واتفقت معها في المنهج المعتمد للدراسة وأداة الدراسة.

-أهم ما يميز الدراسة الحالية أنها اختلفت في أهدافها عن أهداف الدراسات السابقة، حيث إن هذه الدراسة هدفت إلى التعرّف درجة توفر التوجه الاستراتيجي المدرسي المتبع في مدارس التعليم الأساسي وعلاقة توفر هذه التوجهات بفاعلية اتخاذ القرار من قبل مديري المدارس.

9-الإطار النظري:

9-1 مفهوم التوجه الاستراتيجي:

هو اكتساب الخبرة والمعارف من خلال تبادل المعلومات بين أعضاء التنظيم للتجارب الناجحة التي حققتها المدرسة في الماضي والتي يجب أن تتحقق في المستقبل، كذلك الاستفادة من تجارب المدارس الأخرى الناجحة والمدارس المنافسة والتعرف على أفضل الممارسات الإدارية فيها، ونقلها إلى جميع العاملين في التنظيم للاستفادة منها في مجال التطبيق العملي. (هاينز، 2007، 286)

ويعرفه (Morgan & Strong, 2003, 163) بأنه تحديد موقع المدرسة على المدى الطويل في بيئة تنافسية، من خلال التركيز على تخصيص مواردها بحيث يتم تقديم صورة أفضل للمديرين للفهم الجيد للموارد التنظيمية وتأثيره على أداء المدرسة.
وعرف (القطامين، 2003) أن التوجه الاستراتيجي هو عبارة عن الطريقة التي سيتم بواسطتها إنجاز الأهداف الاستراتيجية، فالتوجهات الاستراتيجية يجب أن توجه إلى الأهداف الاستراتيجية ويجب أن تخدم بشكل مباشر عملية إنجازها. (القطامين، 2003، 73)
وأشار (Hearths & Mahmood, 2013) إلى أن التوجه الاستراتيجي مجموعة من المواقف والقيم والسلوكيات، كما وصفه بأنه الطاقة الحيوية التي تمثل قدرة المنظمة على الاندماج وبناء الكفاءات الداخلية والخارجية، وأنه موارد تنظيمية يمكنها أن تحسن من نجاح المشروعات. (Hearths & Mahmood, 2013,431)
فالتوجه الاستراتيجي مجموعة من القيم والمعتقدات التي يعبر عنها بمجموعة من السلوكيات التي تتبعها إدارة المدرسة بهدف تطوير مجال عملها وتحقيق مكانة مميزة في المستقبل.

9-1-2 أهمية التوجه الاستراتيجي:

قد أشار ضحاوي والمليجي (2001) إلى أهمية الإدارة الاستراتيجية من خلال:
1-تهيئة المدرسة داخلياً بإجراء التعديلات في الهيكل التنظيمي، والإجراءات والقواعد والأنظمة والقوى العاملة بالشكل الذي يزيد من قدرتها على التعامل مع البيئة الخارجية بكفاءة وفاعلية.
2-تحديد الأولويات والأهمية النسبية بحيث يتم وضع الأهداف طويلة الأجل، والأهداف السنوية والسياسات.
3-تشجيع اشتراك العاملين من خلال العمل الجماعي مما يزيد من التزامهم لتحقيق الخطط التي اشتركوا في مناقشتها ووافقوا عليها.
4-تجميع البيانات عن نقاط الضعف والقوة والتهديدات، بحيث يمكن للمدير اكتشاف المشاكل مبكراً.
5-وجود نظام للإدارة الاستراتيجية يتكون من إجراءات وخطوات معينة يشعر العاملين من خلاله بأهمية المنهج العلمي في التعامل مع المشكلات. (ضحاوي والمليجي، 2011، 271-272)

9-1-3 أنواع التوجه الاستراتيجي المدرسي:

هنالك أنواع محددة للتوجه الاستراتيجي يمكن للمدارس تبنيها وفقاً لما ترتأي الإدارة وهي:
-التوجه الاستراتيجي التحليلي: يعكس قدرة المدرسة في بناء المعرفة والتعلم التنظيمي.
-التوجه الاستراتيجي الدفاعي: هي السلوكيات التي تهدف إلى حماية الوضع التنافسي للمدرسة.
-التوجه الاستراتيجي المستقبلي: يتمثل في مستوى جاهزية واستعداد المدرسة لمواجهة الظروف البيئية القادمة.

-التوجه الاستراتيجي الاستباقي: هو السلوك الفعال للمدرسة والمكون الرئيس للابتكار والتجديد. (Morgan & Douglas et al., 2009,15)

2-9 عملية اتخاذ القرار:

تعتمد الفاعلية في اتخاذ القرارات على مدى قدرة متخذ القرار على الاختيار بين البدائل المتاحة للمشكلة موضوع القرار، وهذا لا يتحقق إلاّ إذا تم الاختيار نتيجة دراسة علمية وتقدير سليم للواقع، ويتم ذلك عندما يحصل متخذ القرار على أكبر قدر من المعلومات عن المشكلة، وعن البدائل المتاحة لديه من مصادرها المختلفة قبل اتخاذه للقرار، فالقرار الفعّال هو الذي يتم اتخاذه في ظل نظرة شاملة للتنظيم ومحيطه. (كنعان، 2007، 34)

وتعرف فاعلية اتخاذ القرار بأنها: قدرة القائد على الاختيار البديل الذي يحقق أقصى عائد باستخدام نفس الموارد" (كنعان، 2007، 389)

يبن (ياغي، 2005، 22) بأن فاعلية عملية اتخاذ القرار هي مساهمة القرارات المتخذة في إنجاز الأهداف الموضوعة على نحو يحقق ما يأتي:

1-سهولة تنفيذ القرار: أن يكون القرار المتخذ قابلاً للتنفيذ دون معوقات.

2-قبول القرار من قبل المعنيين: أن يكون القرار الإداري مرحباً به ومقبولاً من قبل العاملين.

3-زمن اتخاذ القرار: أن يتخذ القرار في الوقت المناسب لحدوث المشكلة.

1-2-9 أساليب اتّخاذ القرار:

يرى فريدمان (Friedman) أن متّخذ القرار يتصرف بحذر ونشاط ويستعمل عناصر ذات جودة عالية عند اتخاذ القرار، وبالتالي فإن عملية القرار تزوّدنا بمرحلتين أساسيتين من خلالهما يتمكن الفرد من اخاذ قرار ما وهما:

1-مرحلة التفتيش وجمع المعلومات وتحديد القيم والأهداف، وتوليد وتقييم البدائل.

2-مرحلة اختيار وتنفيذ البديل الأنسب.

وفي ضوء هاتين المرحلتين الهامتين فإن أساليب اتخاذ القرار بشكل عام يمكن تصنيفها وتقسيمها في ضوء بعدين هما:

البعد الأول: التفكير بعمق (التروي): هو تلك المصادر العقلية الموجهة إلى تحديد وتعريف المشكلة بشكل دقيق وتطوير حلول بديلة ويشتمل على ثلاثة مستويات:

1-المنخفض، ويتضمن القليل من التفكير والاهتمام بالمشكلة.

2-المتوسط، ويشير إلى التفكير السطحي بالمشكلة والحلول البديلة والاعتماد السلبي على أراء الآخرين.

3-المرتفع، ويشير إلى ذلك التفكير الجدي الذي يكرّس لفهم المشكلة وتشكيل الخيارات المختلفة لحلّها جميعاً من خلال تقييم كل بديل.

البعد الثاني: الالتزام: أي الوصول إلى خيار محدد وهادف وثابت لأحد البدائل التي تم تطويرها مسبقاً مع اهتمام خاص بمجموعة من الخطط التي من الممكن العودة إليها، ويشتمل على ثلاثة مستويات:

1-المنخفض: يشير هذا المستوى إلى أنّه لم يتم اختيار أي من بين البدائل المتاحة.

2-المتوسط: ويشير إلى أنّه تمّ اختيار بديل ما، ولكن مع درجة منخفضة من الالتزام، وهو ما يشير إلى عدم المقدرة على تبنّي قرار ثابت.

3-المرتفع: يشير هذا المستوى إلى أنّ البديل تمّ اختياره مع درجة عالية من الالتزام، وهو ما يشير إلى تبنّي قرار ثابت ومستقر. (Friedman, 1996, 121-132)

9-3 العلاقة بين التوجه الاستراتيجي واتخاذ القرار:

إذا أردنا توضيح العلاقة بين التوجه الاستراتيجي واتخاذ القرار ننطلق من تعريف الإدارة الاستراتيجية كما يراها (عباس، 2018) بأنها " القرارات الاستراتيجية والتصرفات التي تؤدي إلى تنمية وتكوين رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة على المدى البعيد وتحقيقها، وفق التأقلم مع بيئتها الداخلية والخارجية والتقويم المستمر لها"

ويرى (الحاج، 2010) أن أهم الشروط الواجب توفرها ليكون التخطيط الاستراتيجي ناجح هي أن يقوم على تصور مستقبلي مبني على تعيين وتحديد التوجهات الاستراتيجية.

فإن اعتماد التوجه الاستراتيجي يجعل الإدارة مدركة تماماً ماهي غايتها وماهي مجالات نشاطاتها الخارجية، وتفيد في التعرف على بنيتها وبيئتها الداخلية، وتحدد الأطر التي تحكم أساليب اتخاذ القرار. (عماد الدين،2003، 68)

من خلال ما سبق نجد أن تبني التوجه الاستراتيجي في العمل الإداري ضمن المدرسة يعد أساساً للبدء بعملية التخطيط الاستراتيجي من قبل الإدارة بهدف وصولها إلى مرحلة الإدارة الاستراتيجية، وهذا يرتبط بقيام الإدارة باتخاذ العديد من القرارات الاستراتيجية وفق منهج علمي مدروس يضمن فعالية تنفيذ هذه القرارات وفق الأهداف والخطط المحددة.

10-إجراءات البحث:

10-1 منهج البحث:

انطلاقا من طبيعة البحث ولتحقيق أهدافه، اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على تقديم وصف منظم وتحليل الوضع الراهن لظاهرة معينة باستخدام المعلومات الكمية والكيفية اللازمة التي تؤدي إلى فهم طبيعتها.

10-2 مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث جميع مديري مدارس التعليم الأساسي الرسمية في مدينة حمص فقط والبالغ عددهم(144) للعام الدراسي 2021/2020، تم الحصول على هذه البيانات من قسم الإحصاء التابع لمديرية التربية في مدينة حمص وتم اعتماد كل أفراد المجتمع كعينة لتطبيق أدوات البحث، ووزعت الاستبانة على أفراد العينة بنسبة (100%) وتم استرداد (72) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي بنسبة (50%)، والجدول (1) يبين توزع متغيرات الدراسة على مجتمع البحث وعينته:

جدول (1) يبين توزع متغيرات الدراسة على مجتمع البحث وعينته

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	24	%33.33
	من5-10سنوات	31	%43.05
	11سنة فأكثر	17	%23.61
الدورات المتبعة	أقل من3 دورات	30	%41.66
	من3-8 دورات	35	%48.61
	أكثر من 8 دورات	7	%9.72

10-3 أدوات البحث:

10-3-1-الأداة الأولى:

أ-الهدف من الاستبانة: تعرّف التوجهات الاستراتيجية المتبعة في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين.

ب-إعداد الاستبانة: لصياغة فقرات الاستبانة قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات النظرية إضافةً لمراجعة المقاييس والأدوات في الدراسات السابقة لاسيما: دراسة (ابن لغيصم والزعبي ،2020)، دراسة (ريان، 2017)، دراسة (القاسم، 2013)، وتم صياغة بنود الاستبانة التي تعبر عن التوجهات الاستراتيجية وقد شملت (22) بنداً، حيث تم إعطاء كل بند وزناً متدرجاً وفق مقياس ليكرت الثلاثي.

ج-صدق الاستبانة:

-صدق المحتوى: تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية من المتخصصين بالإدارة التربوية والمدرسية في جامعة البعث، وذلك لإبداء آرائهم في مناسبة عبارات، وإجراء التعديلات المطلوبة: تم التعديل على 4 عبارات: العبارة رقم (7،9، 18، 22)، لم يتم حذف أي عبارة، تم إضافة عبارتين: العبارة رقم (10، 19)

*في ضوء التعديلات استقرت الاستبانة في صورتها النهائية إلى (25) عبارة.

-صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة النهائية في ملحق (1) وتكونت من (25) بند على عينة مكونة من (12) مديراً ومديرة لا تدخل ضمن عينة البحث الأساسية، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة، وتبين بالجدول الآتي:

جدول (2) معاملات الاتساق الداخلي لبنود استبانة التوجهات الاستراتيجية

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.673	7	**0.813	13	**0.624	19	**0.762
2	**0.824	8	**0.893	14	**0.813	20	**0.601
3	**0.685	9	**0655	15	**0.923	21	**0.886
4	**0.632	10	**0.741	16	**0.698	22	**0.802
5	**0.720	11	**0.808	17	**0.886	23	**0.762
6	**0.571	12	**0.673	18	*0.553	24	**0.714
						25	**0.785

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها جيدة وهي دالة عند مستوى دالة(0.01) و(0.05)، مما يدل على أن استبانة التوجهات الاستراتيجية تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

د-ثبات الاستبانة:

-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته (0.89) وهي قيمة مرتفعة.

-الثبات بطريقة التجزئة النصفية: كما تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة، وفق معادلة سبيرمان-براون، حيث بلغت قيمته (0,87) وهي قيمة مرتفعة، وهذا يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

10-3-2-الأداة الثانية:

أ-الهدف من الاستبانة: تعرّف درجة فاعلية إدارة الأزمة من قبل الإدارة في المدرسة

ب-إعداد الاستبانة: لصياغة فقرات الاستبانة تم مراجعة الأدبيات النظرية والمقاييس والأدوات في الدراسات السابقة ولاسيما: دراسة (عاشور وعمايرة، 2019)، ودراسة (زمرد وآخرون، 2019)، ودراسة (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013)، وتم صياغة بنود الاستبانة التي تعبر عن درجة فاعلية اتخاذ القرار من قبل الإدارة في المدرسة، والواجب توفرها ضمن مدارس التعليم الأساسي، وقد شملت (18) بنداً، حيث تم إعطاء كل بند وزناً متدرجاً وفق مقياس ليكارت الثلاثي.

ج-صدق الاستبانة:

-صدق المحتوى: تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية من المتخصصين بالإدارة التربوية والمدرسية في جامعة البعث، وذلك لإبداء آرائهم في: التأكد من مناسبة عبارات الاستبانة للأهداف المرجوة منها، وصحة صياغتها اللغوية، وإجراء التعديلات المطلوبة: تم التعديل على 4 عبارات: العبارة رقم (11،9، 18)، لم يتم حذف أو إضافة أي عبارات.

*في ضوء تعديلات المحكمين استقرت الاستبانة في صورتها النهائية إلى (18) عبارة

-صدق الاتساق الداخلي: لحساب صدق الاتساق الداخلي، تم تطبيق الاستبانة النهائية في ملحق (2) وتكونت من (18) بند على عينة مكونة من (12) مديراً ومديرة لا تدخل ضمن عينة البحث الأساسية، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3) معاملات الاتساق الداخلي لبنود استبانة درجة فاعلية اتخاذ القرار من قبل الإدارة في المدرسة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0788	6	**0.711	11	**0.835	16	**0.788
2	**0.867	7	**0.792	12	*0.533	17	**0.842
3	*0.533	8	**0885	13	**0.681	18	**0.672
4	**0.808	9	**0.864	14	**0.789		
5	**0.867	10	**0.808	15	**0.687		

ويتضح من خلال الجدولين السابقين، أن جميع معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها جيدة وهي دالة عند مستوى دالة(0.01) و(0.05)، مما يدل على أن استبانة فاعلية اتخاذ القرار تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

د-ثبات الاستبانة:

-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألف كرونباخ، حيث بلغت قيمته (0.85) وهي قيمة مرتفعة.

-الثبات بطريقة التجزئة النصفية: كما تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة، وفق معادلة سبيرمان-براون، حيث بلغت قيمته حيث بلغت قيمته (0,83) وهي قيمة مرتفعة، وهذا يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

10-3-3 تحديد معيار تقدير درجات الاستبانة:

تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الثلاثي من خلال حساب المدى والحصول على طول الخلية، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وإعطاء كل بند وزناً متدرجاً وفق المقياس وفق الجدول (4)

الجدول (4) معيار تقدير درجات الاستبانة

م	التقدير	تقدير درجة التوفر	النسبة المئوية
1	درجة منخفضة	من1-1.6	من33%-53%
2	درجة متوسطة	أكبر من1.6 -2.2	أكبر من53%-73%
3	درجة كبيرة	أكبر من2.2-3	أكبر من 73%-100%

10-4: نتائج البحث ومناقشتها:

10-4-1الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة توفر التوجهات الاستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة توفر متطلبات التخطيط الاستراتيجي في كل مجال من على النحو الآتي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة توفر التوجهات الاستراتيجية

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
	المجال الأول: التوجه الاستراتيجي التحليلي				
1	تقوم إدارة المدرسة بإجراء مسح شامل لاحتياجاتها في كل المجالات	2.23	0.81	%74	كبيرة
2	تستخدم أساليب متنوعة لجمع المعلومات حول بيئة المدرسة	2.11	0.74	%70	متوسطة
3	تقوم بتحليل البيئة الداخلية للمدرسة لتحديد نقاط القوة والضعف	2.19	0.72	%73	متوسطة
4	تحلل البيئة الخارجية لتحديد التهديدات الخارجية التي قد تعوق عملها	1.97	0.83	%65	متوسطة
5	تحلل البيئة الخارجية لتحديد الفرص المتاحة أمامها وفق إمكانياتها الحالية	2.18	0.81	%72	متوسطة
6	توجه أنشطتها نحو توظف نتائج التحليل البيئي	2.11	0.74	%70	متوسطة

	كأهداف للتخطيط المدرسي				
7	تعمل على تحسين مستوى مخرجاتها بما يتلائم مع نتائج التحليل	1.61	0.75	%53	ضعيفة
	الدرجة الكلية للمجال الأول	**2.05**	**0.77**	**%68**	**متوسطة**
	المجال الثاني: التوجه الاستراتيجي الاستباقي				
8	تدرس المدرسة البيئة الخارجية لتحديد المهارات الجديدة اللازمة للخريجين	1.59	0.68	%53	ضعيفة
9	تعمل المدرسة وفق خطة تهدف لتخريج متعلمين يمتلكون مهارات سوق العمل	1.55	0.74	%51	ضعيفة
10	تطور المدرسة أنشطة تنمي المهارات الحديثة المطلوبة للمتعلمين	2.01	0.70	%67	متوسطة
11	تسعى لتطوير مهارات المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم	1.97	0.83	%65	متوسطة
12	توجه المدرسة أنشطتها نحو ابتكار خدمات تحقق لها ميزة عمل منافسة	1.61	0.75	%53	ضعيفة
13	تخصص جزء كبير من عملها لدعم الابتكارات وتطوير تقنيات التعليم	1.88	0.74	%62	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال الثاني	**1.76**	**0.74**	**%59**	**متوسطة**
	المجال الثالث: التوجه الاستراتيجي الدفاعي				
14	تطور المدرسة إجراءات العمل عندما تواجهها مشكلات تتعلق بأنشطتها الرئيسة	2.26	0.78	%75	كبيرة
15	تعدل في الأنشطة والهيكل التنظيمي عندما تواجه حالات سلبية كالأزمات	2.01	0.70	%67	متوسطة
16	توجه كل أنشطتها بشكل أساسي نحو المحافظة على كفاءة العمليات القائمة	2.26	0.78	%75	كبيرة
17	تركز على اتباع أساليب وإجراءات مثبت نجاحها وفق تجربة المدرسة	2.36	0.81	%78	كبيرة
18	تطبق إدارة المدرسة مؤشرات أداء واضحة للحكم على سير العمل	1.88	0.74	%62	متوسطة
19	تستخدم المدرسة نظم رقابة فعّالة لقياس أداء العاملين وفق المؤشرات	1.66	0.63	%56	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال الثالث	**2.07**	**0.74**	**%69**	**متوسطة**
	المجال الرابع: التوجه الاستراتيجي المستقبلي				
20	تسعى المدرسة بشكل دائم لاستخدام تقنيات التعليم الحديثة حال ظهورها	1.86	0.70	%65	متوسطة
21	تطور المدرسة إجراءات العمل باستمرار وفق تغيرات حاجات التعليم وسوق العمل	1.59	0.68	%53	ضعيفة
22	تدعم الانتقال المرن في العمل الإداري لمواجهة التغيرات في البيئة والتكيف معها	1.62	0.69	%51	ضعيفة
23	توجه المدرسة أنشطتها لوضع خطط وأساليب تُحسن جودة الأداء والتعلم باستمرار	1.97	0.75	%65	متوسطة
24	تدرس بدقة حاجات المجتمع لتحديد نوع الخدمات التعليمية كميزة تنافسية مستقبلية	1.61	0.71	%53	ضعيفة

25	تتميز الرؤية الاستراتيجية للمدرسة بالمحافظة على النمو الدائم واستشراف المستقبل	1.55	0.74	%51	ضعيفة
الدرجة الكلية للمجال الرابع		**1.71**	**0.71**	**%56**	**متوسطة**
الدرجة الكلية لدرجة توفر التوجه الاستراتيجي		**1.89**	**0.74**	**%65**	**متوسطة**

يتضح من الجدول السابق أن درجة توفر التوجهات الاستراتيجية لدى إدارة المدارس في مدينة حمص (ككل) وفقراتها كانت أغلبها بدرجة (متوسطة) بوزن نسبي (65%) وهذا يدل على وجود توجه لدى كل المديرين نحو تطوير الأداء في المدرسة ليواكب تطورات المجتمع، وأن أغلبهم يميلون لاتباع أساليب حديثة في الإدارة ويسعون لتميّز المدرسة من خلال التركيز على نقاط قوتها واستثمارها لرفع سوية أداء مدرستهم وجودة التعليم فيها، من خلال اهتمامهم بالأنشطة التي تدعم تطوير خبرات المتعلمين، وهذا ما عبرت عنه العديد من الدراسات في نتائجها مثل دراسة (ريان، 2017) ودراسة (ابن لغيصم والزعبي، 2020) ودراسة (القاسم،2013) حيث رأت أن التوجه الاستراتيجي التحليلي يتضمن التوجه الدفاعي والتوجه الاستباقي وتوفره بدرجة كبيرة لدى المديرين ينعكس على هذين المجالين.

من جهة أخرى جاءت أغلب عبارات مجال التوجه الاستراتيجي المستقبلي بدرجة ضعيفة وتراوحت الأوزان النسبية بين (51%-53%) وقد يعود ذلك لضعف خبرة المديرين بمهارات التخطيط الاستراتيجي والتي تتطلب قدرة عالية على التنبؤ بالمستقبل من خلال توظيف الفرص الموجودة في بيئة المدرسة واستغلال نقاط قوتها لصياغة أهداف استراتيجية طموحة لما ترغب الإدارة في تحقيقه مستقبلاً، وهذا ما أكدت عليه دراسة (الشحنة، 2021) التي أكدت أن توفر التوجه الاستراتيجي يؤثر في قدرة الإدارة على إعداد الخطة الاستراتيجية التطويرية.

10-4-2الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة توفر التوجهات الاستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي في كل مجال من على النحو الآتي:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة تحقق فاعلية اتخاذ القرار

رقم الفقرة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة توفر المتطلبات
المجال الأول: تحديد المشكلة (موقف القرار)					
1	دراسة كل ما يرتبط بموقف القرار (المشكلة) من آثار ومظاهر وأعراض	2.36	0.73	%78	كبيرة
2	توفير جميع المعلومات والبيانات التي تتعلق بموضوع القرار	2.22	0.79	%74	كبيرة
3	تحليل المعلومات بمشاركة العاملين للتميز بين (الأسباب والآثار)	1.88	0.74	%62	متوسطة

4	تحديد الأهداف الخاصة بعملية اتخاذ القرار حول الموقف المدروس	2.04	0.72	%68	متوسطة
5	مراعاة وضوح جميع مجالات موضوع القرار للجميع	1.94	0.74	%64	متوسطة
6	العمل مع فريق لدراسة المعلومات المتاحة المرتبطة بالقرار	2.16	0.71	%72	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال الأول		**2.01**	**0.74**	**%70**	**متوسطة**
المجال الثاني: تقييم البدائل واتخاذ القرار					
7	صياغة البدائل التي تحقق الأهداف من عملية القرار	2.23	0.75	%74	كبيرة
8	تقييم البدائل وفق معايير متفق عليها بين الجميع	2.01	0.74	%67	متوسطة
9	اختيار البديل الذي يحقق نسبة عالية من المعايير	1.61	0.79	%53	ضعيفة
10	صياغة خطة وإجراءات تنفيذ القرار المعتمد	2.04	0.72	%68	متوسطة
11	مراعاة رغبات العاملين واستعدادهم لتنفيذ القرار	2.02	0.83	%67	متوسطة
12	اختيار الوقت المناسب للجميع للبدء بتنفيذ القرار	1.55	0.70	%51	ضعيفة
الدرجة الكلية للمجال الثاني		**1.91**	**0.75**	**%63**	**متوسطة**
المجال الثالث: متابعة تنفيذ القرار وتقييمه					
13	توزيع إجراءات القرار على المنفذين وتفويضهم لصياغة المهام	2.23	0.75	%74	كبيرة
14	-توفير جميع الموارد اللازمة لتنفيذ القرار وفق إمكانات المدرسة	2.01	0.74	%67	متوسطة
15	تكليف فريق متابعة لإجراءات تنفيذ القرار وفق الأهداف	1.61	0.79	%53	ضعيفة
16	تقييم دوري لخطوات تنفيذ القرار لتعرف درجة تحقيق الأهداف	2.04	0.72	%68	متوسطة
17	الاستفادة من نتائج التقييم لتعديل الإجراءات المرتبطة بالتنفيذ	2.02	0.83	%67	متوسطة
18	المرونة في الانتقال إلى تنفيذ بديل آخر في حال عدم فعالية القرار المنفذ	1.55	0.70	%51	ضعيفة
الدرجة الكلية للمجال الثالث		**1.91**	**0.76**	**%63**	**متوسطة**
الدرجة الكلية لتحقق فاعلية اتخاذ القرار		**1.94**	**0.75**	**%65**	**متوسطة**

يتضح من الجدول السابق أن درجة فعالية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في مدينة حمص (ككل) وفقراتها كانت أغلبها بدرجة (متوسطة) بوزن نسبي (65%) وهذا يدل على قدرة المديرين على التحديد الدقيق لموقف القرار وصياغة بدائل متنوعة للحل، وهذا قد يعزى ذلك أن المدير يمارس عملية اتخاذ القرار في جميع المهام المرتبطة بعمله مما زاد من خبرته على تحديد أهداف عملية القرار بدقة وتوجيه جهود جمع المعلومات لصياغة البدائل وفق تلك الأهداف وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (عاشور وعمايرة، 2019) ونتائج دراسة (الحلاق، 2015)

في حين جاءت عبارة اختيار البديل الذي يحقق نسبة عالية من المعايير بدرجة ضعيفة (53%)وقد يعود ذلك إلى ضعف في تحليل البيئة الداخلية للمدرسة التي توضح بدقة مناسبة المعايير للأهداف، وجاءت عبارة اختيار الوقت المناسب للجميع للبدء بتنفيذ القرار بدرجة ضعيفة (51%) وقد تعود لعدم وضوح أهمية القرار وضرورة تنفيذه للجميع مما يواجه رفض من قبلهم وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (Schildkamp & et a1, 2019) ، كما جاءت عبارة تكليف فريق متابعة لإجراءات تنفيذ القرار وفق الأهداف ، وعبارة المرونة في الانتقال إلى تنفيذ بديل آخر في حال عدم فعالية القرار المنفذ بدرجة ضعيفة (53%-51%) والتي قد تعزى بأن هذه المهام تتطلب مهارات إدارية نوعية ترتبط بالقدرة على التخطيط وسرعة إدارة المعلومات والقدرة على تحديد الأولويات وتفويض السلطات، وتتفق مع نتائج دراسة (زمرد وآخرون، 2019) التي تجد أن هذه المهارات تتطلب تدريب نوعي خاص لتمكين المديرين منها.

10-5-فرضيات البحث:

10-5-1: الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجات أفراد العينة على استبانة توفر التوجه الاستراتيجي تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات المتبعة). تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات.

أ-متغير (الخبرة التدريسية): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد العينة تجاه درجة توفر التوجهات الاستراتيجية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

الجدول (7) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة درجة توفر التوجهات الاستراتيجية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	3.022	2	1.511	5.505	0.006
	خلال المجموعات	10.00	70	0.274		
	المجموع	21.958	72			

يتضح من الجدول (7) أن قيمة (F) تساوي5.505ومستوى دلالته 0.006وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 أي أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في آراء المديرين في تقديراتهم لدرجة توفر التوجه الاستراتيجي المدرسي ولتحديد مصدر الاختلاف تم اجراء اختبار شيفيه(Scheffe) والنتائج يبينها الجدول الآتي:

جدول (8) نتائج اختبار شيفيه**(Scheffe) لفحص مصدر الفروق بين متوسطات الاستجابات في مجالات التوجه الاستراتيجي المدرسي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)**

الفروق	(أكثر من 10 سنوات)	(من 5-10 سنوات)	(أقل من 5 سنوات)
	Sig(p.value)	Sig(p.value)	Sig(p.value)

(أكثر من 10 سنوات)	-	0.185	0.002
(من 5-10 سنوات)	0.185	-	0.027
(أقل من 5 سنوات)	0.002	0.027	-

تظهر نتائج الجدول(8) نجد أن هناك اختلاف دال إحصائياً بين المديرين ذوي الخبرة من (أقل من5 سنوات) وبين كل من المديرين ذوي خبرة (من5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) حيث كانت قيمة (p.value) في الحالتين تساوي (0.027) و(0.002) وهي أقل من مستوى الدلالة(0.05)، وهذا الاختلاف قد يكون سببه أن مديري المدارس الذين يمتلكون سنوات خبرة أكثر من 5 سنوات، أكثر قدرة على تحديد واقع المدرسة واحتياجاتها من خلال عملهم لمدة طويلة ضمن المدرسة ومواكبتهم للعديد من التغيرات في مهام الإدارة، لذلك أصبحوا أكثر قدرة على رسم خطط ووضع أهداف لتطوير عمل المدرسة ليتوافق مع الرؤية المستقبلية للوزارة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (ريان، 2017) ودراسة (القاسم، 2013)

ب-متغير (الدورات التدريبية): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد العينة تجاه درجة توفر التوجهات الاستراتيجية في المدارس تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية)

الجدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة درجة توفر التوجه الاستراتيجي تبعاً لمتغير لمتغير عدد الدورات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة
عدد الدورات التدريبية	بين المجموعات	11.190	2	5.595	0.376	0.498
	خلال المجموعات	12.777	70	0.185		
	المجموع	23.967	72			

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (F) تساوي 2.216ومستوى دلالته 0.498وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يعني لا يوجد فروق دالة إحصائياً في آراء المديرين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وقد يعزى ذلك لعدم حصول المديرين على دورات متخصصة في مجال الإدارة الاستراتيجية، وبالتالي لديهم مستوى متقارب من المعارف المرتبطة بالتوجهات الحديثة وبناء ميزة تنافسية من خلال التنبؤ بمستقبل المدرسة، وهذا ما أشارت له نتائج دراسة (الشحنة، 2021) ودراسة (ابن لغيصم والزعبي، 2020).

10-5-2: الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجات أفراد العينة على استبانة تحقق فاعلية اتخاذ القرار في المدارس تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات المتبعة)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات

أ-متغير (الخبرة التدريسية): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد العينة تجاه درجة تحقق فاعلية اتخاذ القرار في المدارس تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

الجدول (10) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة درجة تحقق فاعلية اتخاذ القرار تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	4.360	2	2.180	7.672	0.341
	خلال المجموعات	19.607	70	0.284		
	المجموع	23.967	72			

يتضح من الجدول (10) أن قيمة (F) تساوي7.672ومستوى دلالته 0.341وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 أي أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في آراء المديرين تعزى لمتغير سنوات الخبرة على استبانة فاعلية اتخاذ القرار، وقد يعود ذلك إلى أن المدير بطبيعة مهامه مدرب على اتخاذ القرارات بشكل دائم، لذا نجد أن المدير رغم عدد سنوات الخبرة القليلة قادر على اتباع الأسلوب العلمي في جمع المعلومات وتحليلها لاختيار بديل مناسب لأي موقف قرار يواجهه وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (عاشور وعمايرة، 2019)

ب-متغير (الدورات التدريبية): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد العينة تجاه درجة تحقق فاعلية اتخاذ القرار في المدارس تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية)

الجدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة درجة تحقق فاعلية اتخاذ القرار في المدارس تبعاً لمتغير عدد الدورات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة
عدد الدورات التدريبية	بين المجموعات	11.190	2	5.595	6.342	0.462
	خلال المجموعات	12.777	70	0.185		
	المجموع	23.967	72			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) تساوي 6.342ومستوى دلالته 0.462وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يعني أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في آراء المديرين تعزى لمتغير الدورات المتبعة، وقد يعود ذلك إلى أن الدورات التدريبية المتبعة لم تتناول موضوع اتخاذ القرار، وبالرغم من درجة الفعالية العالية في اتخاذ القرار إلا أن المديرين بحاجة لدورات نوعية ترتبط بمهارات صناعة القرارات وهذا ما أوصت به دراسة (زمرد وآخرون، 2019)

3-5-10 الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجة توفر التوجه الاستراتيجي وزيادة فاعلية اتخاذ القرار في مدارس التعليم الأساسي.

ولتحديد العلاقة تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين مجالات التوجهات الاستراتيجية وفاعلية اتخاذ القرار كما يظهره الجدول الآتي:

الجدول (12) معامل الارتباط بيرسون بين درجات المديرين في استبانتي التوجهات الاستراتيجية المدرسي وفاعلية اتخاذ القرار

التوجهات الاستراتيجية		فاعلية اتخاذ القرار	تحديد المشكلة (موقف القرار)	تحديد البدائل واتخاذ القرار	متابعة تنفيذ القرار وتقييمه	الدرجة الكلية
التوجه الاستراتيجي التحليلي	معامل الارتباط بيرسون		0.887**	0.805**	0.871**	0917**
	مستوى الدلالة		0.000	0.000	0.000	0.000
التوجه الاستراتيجي الدفاعي	معامل الارتباط بيرسون		0.86**	0.940**	0.823**	0.838**
	مستوى الدلالة		0.000	0.000	0.000	0.000
التوجه الاستراتيجي الاستباقي	معامل الارتباط بيرسون		0.838**	0.837**	0.875**	0.875**
	مستوى الدلالة		0.000	0.000	0.000	0.000
التوجه الاستراتيجي المستقبلي	معامل الارتباط بيرسون		0.818**	0.816**	0.806**	0.895**
	مستوى الدلالة		0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط بيرسون		0.903**	0.901**	0.883**	0.935**
	مستوى الدلالة		0.000	0.000	0.000	0.000

يبين الجدول (12) أن معامل الارتباط يساوي 0.935** وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توفر التوجهات الاستراتيجية في المدرسة وزيادة فاعلية اتخاذ القرار لدى إدارة مدارس التعليم الأساسي.

وتفسر قوة العلاقة إلى أن توفر هذه التوجهات يعد قاعدة أساسية تمهد لتطبيق التخطيط الاستراتيجي المدرسي، فهي تسهم بشكل كبير في استعداد المدرسة للانتقال إلى نمط المدارس الحديثة التي تراعي متطلبات سوق العمل من الخريجين ، فهو يتيح للإدارة أن ترسم خطط وفق غايات استراتيجية ورؤى مستقبلية متوافقة مع بيئة المدرسة الداخلية والخارجية إضافة إلى تفرد المدرسة بخدمات تقدمها تتيح لها المنافسة والتمّيز، وهذا يرتبط بضرورة أن تكون القرارات المتخذة لتحقيق ذلك على درجة عالية من الفعالية والثبات والتوافق مع الغايات والرؤى، فالتوجه الاستراتيجي يرسم بدقة أهداف الإدارة بناء على التحليل الدقيق لواقعها، والذي يوفر كم من المعلومات تمكن المديرين من صياغة العديد من البدائل واتخاذ القرار بناءً على رؤية واقعية تحقق أهداف المدرسة، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (الشحنة، 2021) ودراسة (ريان،2017) ودراسة (ابن لغيصم والزعبي، 2020).

11-مقترحات البحث:

1-عقد ورشات ودورات في مجال التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وخاصة في المجال المتعلق ببناء ميزة تنافسية للمدرسة

2-تدريب الإداريين على طرق جمع البيانات والتحليل البيئي، وبناء مؤشرات أداء للأهداف.

3-التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي لتوفير دعم مادي وبشري لدعم التوجه الاستراتيجي المستقبلي.

4-ضرورة توجيه المدارس لإجراء أنشطة وبرامج تدعم تطوير مهارات المتعلمين في مجال مهارات سوق العمل.

5--تدريب المديرين على خطوات إعداد خطة استراتيجية للمدرسة تدعم خصوصية المدرسة وفق نتائج التحليل البيئي.

المراجع:

1-ابن لغيصم، سعود عبد الله والزعبي، خالد يوسف. (2020). أثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية، الدور الوسيط لاستراتيجيات الريادة (دراسة ميدانية لجامعات المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية **.مجلة البحوث التجارية**، 42(2)، 203-247.

2-الحلاق، ريما. (2015). دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.

3-خلف، محمد كريم. (2010). علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

4-ريان، إيمان محمد موسى. (2017). التوجهات الاستراتيجية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بقيادة التغيير لديهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.
5-زمرد، أميرة وعلي، نايفة ومغرقونة، أريج. (2019). واقع عملية اتخاذ القرار وعلاقتها بالدافعية للعمل" دراسة ميدانية على عينة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومعاونيهم في محتفظة اللاذقية". **مجلة جامعة تشرين**، 41(4)، 302-321.
6-الشحنة، عبد المنعم الدسوقي حسن. (2021). دور الذكاء الإستراتيجي في صنع واتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة بورسعيد: دراسة ميدانية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، 50(1)، مايو2021، 195-260.
7-ضحاوي، بيومي والمليجي، رضا. (2011). **التخطيط الاستراتيجي في التعليم: رؤى مستقبلية ونماذج تطبيقية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
8-عباس، أنس. (2018). **الإدارة الاستراتيجية رؤية معاصرة**. دار النشر الدولي.
9-عماد الدين، منى. (2003). **إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن21**. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
10-عمايرة، رضا محمد سعيد؛ وعاشور، محمد علي. (2019). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين". **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28(3)، 386-409.
11-القطامين، أحمد عطا الله. (2004). **التخطيط الاستراتيجي وإدارة الاستراتيجية**. عمان: دار مجدلاوي للنشر.
12-كنعان، نواف. (2007). **اتخاذ القرارات الإدارية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
13-ماهر، أحمد. (2009). **دليل المديرين إلى التخطيط الاستراتيجي**، ط1. الإسكندرية: الدار الجامعة.
14-المرسي، جمال الدين محمد وآخرون. (2002). **التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية**. الإسكندرية: الدار الجماعية.
15-الهاشمي، أحمد. (2011). أثر التوجه السوقي على أداء المشاريع الإنشائية الهندسية ودور التوجه الاستراتيجي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم إدارة الأعمال، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
16-هاينز، س. (2007). **التخطيط الإستراتيجي الناجح**. ترجمة (رفاعي حمد وسيد عبد المتعال)، القاهرة: دار الفاروق.
17-ياسين، سعد. (2010). **الإدارة الاستراتيجية**. عمان: دار اليازوري العلمية.
18-ياغي، محمد عبد الفتاح. (2005). **اتخاذ القرارات التنظيمية**، الإصدار الثاني. عمان: مركز أحمد ياسين.
19-Al-Dala'een, Ali (2017). "The Impact Strategic Direction has on Improving the Strategic Performance in the Royal Jordanian Airlines- Field Study", *the International Journal f Heritage*, (1/2،(Issue (11).

20-Friedman, I. A. (1996). Deliberation and resolution in decision-making processes: A self-report scale for adolescents. *Educational and psychological measurement*, *56*(5), 881-890.

21-Herath, H. A., & Mahmood, R. (2013). Strategic orientation based research model of SME performance for developing countries. *Review of Integrative Business and Economics Research*, *2*(1), 430.

22-Morgan, N. A., Vorhies, D. W., & Mason, C. H. (2009). Market orientation, marketing capabilities, and firm performance. *Strategic management journal*, *30*(8), 909-920.

23- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of educational change*, *20*(3), 283-325.

24- Sergis, S., Sampson, D. G., & Giannakos, M. N. (2018). Supporting school leadership decision making with holistic school analytics: Bridging the qualitative-quantitative divide using fuzzy-set qualitative comparative analysis. *Computers in Human Behavior*, *89*, 355-366.

اليقظة العقلية وعلاقتها باضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرضوا لحدث تفجير مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص

طالبة الماجستير: شذا ادريس كلية التربية – جامعة البعث
اشراف الدكتورة: حنان لطوف

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرّف مستوى اليقظة العقلية ومستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة، وتعرّف العلاقة بين اليقظة العقلية واضطراب ما بعد الصدمة، بالإضافة إلى تعرّف الفروق بين الذكور والإناث على مقياسي اليقظة العقلية واضطراب ما بعد الصدمة، تكونت العينة من (100) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين (18-14) سنة، استخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية إعداد بير(Bear, 2006) ترجمة وتقنين رياض العاسمي ومقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة إعداد دافيدسون (Davidson, 1987) ترجمة عبد العزيز ثابت (2006)، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية ومستوى منخفض من اضطراب ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين اليقظة العقلية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، بالإضافة إلى وجود فروق بين بين الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية لصالح الذكور، ووجود فروق على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية – اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

Mindfulness and its Relation to Post-Traumatic Stress Disorder of the Students Who were Exposed to Akrama Almohdatha School Bombing Event in Homs

ABSTRACT

the research aimed to know the level of mindfulness and the level of post-traumatic stress disorder (ptsd) among the sample member, and to know the relationship between mindfulness and ptsd, in addition to know the differences between males and females on the scales of mindfulness and ptsd, the sample consisted of (100) male and female students, their ages range between (14-18) years, the researcher had used the mindfulness scale prepared by (Bear, 2006), translated and codified by Riyad Al-Asmy, and the ptsd scale prepared by (Davidson, 1987) translated by Abd Al-Aziz Thabet (2006), and the research reached to the following results: there is a moderate level of mindfulness and a low level of ptsd, in addition, there are differences on the mindfulness scale in favor of males, and there are differences on the ptsd scale in favor of females.

Key words: Mindfulness – Post-Traumatic Stress Disorder.

مقدمة البحث:

تعد الحروب والكوارث من أشد الويلات التي يُمكن أن تلحق بالشعوب، فهي تؤثّر في الصحة النفسيّة والجسدية للأفراد وتُعطّل حياتهم، وينتج عن هذه الحروب العديد من الأحداث الصادمة التي تُشكّل خطورة تهدد الشخصية والسلوك السوي، وهي تملك إمكانية التأثير على المشاعر والتفكير والعلاقات الاجتماعية والسلوكيات والأحلام والنظرة للمستقبل، وتخلق لدى الفرد مشاعر الخوف والغضب والشعور بالذنب وفقدان احترام الذات وفقدان الثقة، كما تؤدّي إلى صعوبة التركيز والتذكر بالإضافة إلى إمكانية الإصابة بالعديد من الاضطرابات النفسيّة، ويُعد اضطراب الشدة ما بعد الصدمة من أكثر الاضطرابات النفسيّة الشائعة في الحروب والنزاعات والكوارث، وهو اضطراب يحدث للفرد ويتبع تعرّضه لحدث مؤلم جداً (صدمة) يتخطّى حدود التجربة الإنسانية ويجعل الشخص يُعايش الصدمة نفسها بعد فترة زمنية من تعرّضه لها وكأنّه يُعايشها الآن، وتتمثّل أبرز أعراضه التشخيصية بإعادة التجربة مثل ذكريات الماضي والكوابيس، وتجنّب المثيرات المرتبطة بالصدمة مثل الأماكن، وزيادة الاستثارة مثل صعوبة النّوم والغضب والتهيّج وصعوبات التركيز(سعدي، 2017، 33)، ففي اضطراب ما بعد الصدمة تقتحم الذكريات وعي الفرد المصدوم دون قصد منه وقد يُعاني من مشاعر الذنب فيغرق في دائرة مغلقة من الأفكار القسرية التي تتمثّل بالتذكر واللوم وتأنيب الذات، وكلّما استمرّت هذه الأفكار ازدادت معها انفعالات الذنب والحزن والغضب (بدر، 2016، 23-24)، لكن الفرد يستطيع أن يواجه الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي يولّدها اضطراب ما بعد الصدمة من خلال ممارسة اليقظة العقلية التي تجعل الفرد أكثر قدرة على ملاحظة التفكير السلبي المتكرر وتمنعه من الانخراط في عمليات الاجترار من خلال الحضور إلى اللحظة الحالية (vujanovic et al, 2011, 27)، حيث تمنع اليقظة العقلية الفرد من التّفكير أو التصرّف بطريقة تلقائية وتسمح له أن يتحرّر من أنماط التّفكير العشوائي وتطفّل الأفكار المشوّهة، كما تعمل على تنقية الانفعالات وتكوين مخططات معرفيّة وإعطاء دلالات معرفيّة تستند على منطق ودلائل واقعيّة (سليمون، وسودان، 2020، 32)، ويتجلّى مفهوم اليقظة العقلية في المراقبة المستمرة للخبرات وتركيز الانتباه عن قصد في اللحظة الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية وقبول الخبرات والتسامح نحوها، ومواجهة الأحداث بالكامل كما هي في الواقع ودون إصدار أحكام على الخبرات أو الانفعالات أو الأفكار، والوعي بالطريقة التي يوجّه بها الفرد انتباهه بحيث تجعله يتخلص من مركزية الأفكار ويفهمها على أنّها أحداث عقلية مؤقتة وليس تمثيلاً للواقع وهذا يؤدّي إلى استبصاره بالموقف (عطاالله، 2019، 10)، وتعد اليقظة العقلية من المتغيرات المهمة التي تُسهم في غرس المهارات العقلية الإيجابيّة التي لها دور فعّال في صحة الفرد النفسيّة فتجعله قادراً على توجيه حياته مُتقبّلاً لوضعه الراهن حتى لو كان يتعرّض للضغط الانفعالي أو الألم النفسي، فالفرد اليقظ عقليّاً يشعر بعواطفه وانفعالاته بشكل كامل وواضح ويستطيع أن يتخطّى الأمور السلبيّة في حياته فهو قادر على مواجهة الموقف بدلاً من تجنّبه (السيد، 2018، 885-884)، كما تعد اليقظة عامل وقائي فيما

يتعلق بآثار أحداث الحياة الصادمة حيث تؤدّي إلى تعزيز قدرة الفرد على التعامل بشكل تكيّفي مع المواقف الصادمة أو المُهددة (Weinstein et al, 2009, 374-375)، كما تساعد الأفراد الذين تعرّضوا لأحداث صادمة على تقليل أعراض فرط الإثارة والتمييز بين ذكريات الصدمة السابقة والأحاسيس الحاليّة، فمن خلالها يستطيع هؤلاء الأفراد بناء القوة والمرونة من خلال اكتساب شعور بالسيطرة (Goodman & Calderon, 2012, 254).

مشكلة البحث:

تعرّضت الجمهوريّة العربيّة السوريّة خلال السنوات الماضية لحرب بالغة الشدة أفرزت العديد من الأحداث الصادمة التي كان لها انعكاسات سلبيّة شديدة، ولعلّ من أبرز هذه الأحداث التفجير الذي وقع في مدرسة عكرمة المُحدثة في مدينة حمص بتاريخ (1/10/2014) والذي خلّف آثار نفسيّة شديدة على الطلاب الذين كانوا متواجدين أثناء التفجير نظراً لأنّهم كانوا في مواجهة مفاجئة وغير متوقعة مع الموت، ومن خلال المعرفة الشخصية للباحثة بالعديد من الطلاب الذين شهدوا هذا التفجير الكارثي واحتكاكها المباشر معهم لاحظت أنّه بعد مرور سبع سنوات على التفجير ما زال بعض هؤلاء الطلاب يعاني من مجموعة من الأعراض مثل (الخوف من الدماء، العزلة، وتجنّب الأماكن المزدحمة) التي أثّرت على مختلف جوانب حياتهم، لذلك قامت الباحثة بزيارة مدارس حافظ محمد وفائق محمد (الإعداديتين) ونزار خليل ولؤي النّقري (الثانويتين) التي انتقل إليها طلاب مدرسة عكرمة المُحدثة بعد أن أصبحوا في المرحلتين الإعدادية والثانوية ومقابلة المرشدين النفسيين في تلك المدارس الذين ذكروا أنّ بعض هؤلاء الطلاب يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة بينما بعضم الآخر لم يُطوّر أية اضطرابات ويعيش حياته بشكل طبيعي، وفي هذا السياق أشارت الدراسات السابقة التي قامت الباحثة بالرجوع إليها كدراسة صوالي (2012)، ودراسة عباس (2016) إلى أنّ ردود الأفعال للصدمة النفسيّة وإمكانية تطوير اضطراب ما بعد الصدمة تتوقف على عدد من العوامل والمتغيرات الوسيطة التي تلعب دوراً حاسماً، ولعلّ من أبرز هذه العوامل والمتغيرات اليقظة العقلية التي تعد عامل مهم من حيث قدرة الفرد على مواجهة الأفكار والمشاعر التي يولّدها اضطراب ما بعد الصدمة، فممارسة اليقظة العقلية المنتظمة يمكن أن تعزز أو تخلق وعياً مُرتكزاً على الحاضر وقبول غير حكمي للحالات الداخلية المؤلمة المرتبطة بالصدمة، فالمستويات الأعلى من القبول غير الحكمي للتجربة الداخلية قد يؤدّي إلى تقليل الشعور بالعار والشعور بالذنب والصعوبات في قبول الذات لدى العديد من الأفراد المصابين باضطراب ما بعد الصدمة، بالإضافة إلى أنّ اليقظة العقلية قد تساعد في تسهيل التعامل مع الإشارات الداخلية أو الخارجية المرتبطة بالصدمة وتقليل التجنب، وفي هذا السياق أشارت دراسة فوجانوفيتش وزملاؤه (vujanovic et al, 2011) إلى أنه من خلال ممارسة اليقظة قد يصبح الفرد المصاب باضطراب ما بعد الصدمة أكثر استعداداً لمواجهة المنبّهات والمحفّزات المرتبطة بالصدمة بما في ذلك الإدراك والعواطف وكذلك الأشخاص والأماكن والأنشطة مما قد يؤدّي إلى تقليل أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بمرور الوقت، وعلى الرغم من التأكيد على دور اليقظة العقلية

في التقليل من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة إلاّ أنّه –في حدود علم الباحثة- لا توجد دراسات ربطت بين اليقظة العقلية واضطراب ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرضوا لمثل هذا الحدث الكارثي (حدث التفجير) خاصة أنهم تعرضوا له وهم في مرحلة الطفولة التي تعتبر مرحلة هامة جداً حيث تؤثر الخبرات التي يمر بها الفرد في هذه المرحلة على حياته المستقبلية، ولذلك جاء البحث الحالي ليجيب عن التساؤل التالي:

" ما العلاقة بين اليقظة العقلية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرّضوا لحدث تفجير مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص؟ ".

أهمية البحث:

- قد يكون أحد الأبحاث المحليّة المهمّة حيث أنّه – في حدود علم الباحثة- لا توجد دراسة تناولت الموضوع بمتغيريه (اليقظة العقلية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة) في البيئة المحليّة.
- من الممكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعداد برامج إرشادية تعمل على تنمية مهارات اليقظة العقلية لدى الطلبة لمساعدتهم على تخطي آثار الصدمة التي تعرضوا لها ومتابعة تحصيلهم الدراسي بشكل ناجح.
- أهميّة الفئة المُستهدفة وهم طلاب المرحلتين الإعداديّة والثانويّة ممن تعرضوا لحدث كارثي وفي مكان هام وهو المدرسة فمن المهم الاهتمام بدراسة وضعهم النفسي.
- من الممكن أن يلفت هذا البحث نظر الباحثين في مجال علم النفس لإجراء دراسات أخرى حول متغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات جديدة أو إجرائها على عينات مختلفة.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرّف:

1) مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد عينة البحث.
2) مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث.
3) العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس اليقظة العقلية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.
4) الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اليقظة العقلية تبعاً لمتغير النوع.
5) الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير النوع.

أسئلة البحث:

1) ما مستوى اليقظة العقلية لدى أفرد عينة البحث؟
2) ما مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث؟

فرضيات البحث: سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05) وفق الآتي:

1) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس اليقظة العقلية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اليقظة العقلية تبعاً لمتغير النوع.
3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير النوع.

حدود البحث:

- حدود زمانية: تم تطبيق أدوات البحث خلال العام الدراسي 2022-2021 م.
- حدود مكانية: تم تطبيق أدوات البحث في أربع مدارس هم مدرستي (حافظ محمد وفائق محمد) الإعداديتين، ومدرستي (لؤي النقري ونزار خليل) الثانويتين في مدينة حمص.
- حدود بشرية: تشمل الطلاب الذين كانوا متواجدين أثناء تفجير مدرسة عكرمة المُحدثة، وانتقلوا بعد انهاء المرحلة الابتدائية إلى مدرستي (حافظ محمد وفائق محمد) الإعداديتين، ومدرستي (لؤي النقري ونزار خليل) الثانويتين.
- حدود موضوعية: تشمل دراسة العلاقة بين اليقظة العقلية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرّضوا لحدث تفجير مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- اليقظة العقلية (Mindfulness): هي مهارة تُعزز المواجهة المتكيّفة للأحداث الضاغطة عن طريق التنظيم الذاتي للانتباه تجاه الخبرات الحالية والانفتاح وتقبّل التوجّه نحو الخبرة الراهنة أو الحاضرة (حميدة، 2019، 280)، وتُقاس اليقظة العقلية بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس اليقظة العقلية والتي تتوزع وفق الآتي: من 39 إلى أقل من 91 يقظة منخفضة / من 91 إلى أقل من 143 يقظة متوسطة / من 143 إلى 195 يقظة مرتفعة.
- اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (Posttraumatic Stress Disorder): اضطراب نفسي يظهر كاستجابة متأخرة مع أو بدون أن يكون ممتداً زمنياً لحادث أو حالة مسببة للكرب (الوجيز أو المديد) ذي طابع يحمل صفة التهديد أو الكارثة الاستثنائية، وينتظر منه أن يُحدث ضيقاً عامّاً لأي شخص (على سبيل المثال كارثة طبيعية أو اصطناعية، حرب، حادثة شديدة، مشاهدة موت آخرين في حادث عنيف، أو جرائم أخرى) (منظمة الصحة العالمية، 1992، 157).
ويُقاس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة والتي تتوزّع وفق الآتي: 25-0 اضطراب منخفض / 51-26 اضطراب متوسط / 76-52 اضطراب شديد.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اليقظة العقلية:

- **أولاً: تعريف اليقظة العقلية:** تباينت التعريفات التي تناولت اليقظة العقلية تبعاً للأساس النظري الذي تنطلق منه فيعرّفها كيتلر (Kettler, 2013, 4) بأنّها تركيز انتباه الفرد على بيئته وأحاسيسه الداخلية دون إصدار أحكام سلبية أو إيجابية على الخبرة مما يُمكّن الفرد من التعامل مع هذه الخبرات بشكل واقعي (الملاحة، 2021، 82)، بينما يعرّفها كارداشيوتو (Cardaciotto et al, 2008) بأنّها التركيز على الخبرات الحاضرة والمراقبة المستمرة للخبرات، مع تقبّل تلك الخبرات كما هي في الواقع دون إصدار أحكام تقييميّة عليها (السيد، 2018، 890)، ويعرّفها براون وريان (Brown & Ryan, 2003, 2) على أنّها حالة الانتباه والإدراك لما يحدث في الوقت الحاضر (Follette et al, 2006, 49)، وتعرّفها بوعزة (2020, 50) بأنّها الوعي التام لما يدور داخل الفرد من أفكار وأحاسيس في اللحظة الحالية دون إصدار أحكام على أنّ هذه الخبرة إيجابية أو سلبية، وعليه تُقبل هذه الخبرة كما هي في الواقع، وهي تعني أيضاً الانفتاح على عالم الأفكار والمشاعر المؤلمة والخبرات غير السارّة لدى الفرد، ومعايشة الخبرة في اللحظة الحاضرة بشكل متوازن.

ثانياً: مكونات اليقظة العقلية:

1. الوعي والقبول: فاليقظة تساعدنا على تنمية التحمّل للأحداث والمواقف في الحياة المعاشة، وتمثّل اليقظة في الواقع أرضية صلبة يمكن من خلالها تقبّل تجارب الحياة دون فقد التوازن، والوعي هو تسجيل للمحفزات ويتضمن الحواس الجسمية الماديّة وأنشطة العقل والاتصال المباشر مع الواقع.
2. المرونة في الوعي والانتباه: المرونة تعني القدرة على تغيير الحالات الذهنية بتغيير المواقف، وهذا يعني بدوره القدرة على تقديم أفكار حول استجابات لا تنتمي إلى فئة معيّنة أو مظهر معيّن.
3. الاستمرارية في الوعي والانتباه: استقرار الوعي والانتباه يساعد في التخلص من المفاهيم الخاطئة والأفكار والانفعالات السلبية (بولفعة، وبوبلال، 2020، 20).

ثالثاً: أبعاد اليقظة العقلية: حدد بير (Bear, 2004, 32) أبعاد اليقظة العقلية بما يلي:

1. المراقبة أو الملاحظة Observing: تعني الانتباه للمعارف والخبرات الداخلية والخارجية والتي تشمل المشاعر والانفعالات والمشاهد والأصوات والروائح.
2. الوصف Describing: يعني قدرة الفرد على وصف الخبرات الداخلية التي يمر بها والتعبير عنها عبر الكلمات.
3. عدم إصدار الأحكام No Judging: عدم إصدار الأحكام التقييميّة على الخبرات والمشاعر الداخلية والخارجية.

4. عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية No Reactivity: الميل إلى السماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب دون أن تشتت تفكير الفرد، أو أن ينشغل بها وتفقده تركيزه في اللحظة الحاضرة (يوسف، 2021، 126).
5. التصرّف بوعي Acting with Awareness: ويعني تركيز الانتباه في النشاط الذي يقوم به الفرد (الشلوي، 2018، 5).

اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

أولاً: مفهوم اضطراب الشدة ما بعد الصدمة: يُعد اضطراب ما بعد الصدمة أحد الاضطرابات القليلة التي يُعرف فيها سبب الاضطراب وهو تعرّض الفرد لحدث صادم (janssen et al, 2015, 178) حيث ينشأ من استجابة متأخرة و/ أو مطوّلة لحدث صادم ذو طبيعة كارثية، ويمكن أن يتطوّر بعد أحداث مؤلمة للغاية مثل الكوارث الطبيعيّة أو البشريّة، وتشمل أعراضه ذكريات مؤلمة ومتطفلة وصعوبة نوم وضعف التركيز والانسحاب والتّجنّب (Yehuda et al, 2015, 1-10)، وغالباً ما يُصاحب اضطراب ما بعد الصدمة اضطرابات نفسيّة أخرى منها الاكتئاب والهلع والقلق وتعاطي المخدرات أو الاعتماد عليها (bisson, 2007, 400)، وقد عُرّف اضطراب ما بعد الصدمة تعريفات عديدة فيعرّفه فيلدمان (Feldman, 1994) بأنّه الاضطراب الذي ينتج عن تعرّض الفرد إلى صدمة نفسيّة أو جسديّة فيها خطورة على حياته (الشميري، 2020، 50)، ويعرّفه كاهن وفاوست (Khan & Fawcet, 1993, 57) بأنّه تجنّب المشاعر والمواقف والأنشطة والأفكار المتعلّقة بالصدمة والخبرات المؤلمة (حنور، 2009، 263)، كما يعرّفه الألمعي بأنّه اضطراب نفسي ينشأ بسبب صدمة ماديّة أو نفسيّة أو كليهما، مصادر تلك الصدمة قد تكون التعرّض أو مشاهدة أحداث قاسية تهدد الحياة (النخالة، 2017، 12).

ثانياً: مراحل اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

- مرحلة الانفعال الشديد: ويدخل فيه الصراخ والاحتجاج والرفض والخوف الشديد.
- مرحلة النكران والتبلّد وعمليات التجنّب لكل ما يُذكّر بالحدث الصادم.
- مرحلة التأرجح بين النكران والتبلّد والأفكار الدخيلة والتي تترافق مع اليأس والاضطرابات الانفعالية (وازي، وحمودة، 2018، 83).
- التعامل مع الصدمة ومحاولة التوافق معها وهنا تبرز حالات القلق والاكتئاب.
- التحسّن النّسبي في الاستجابة للمواقف المختلفة ولكن هذا التحسّن مؤقت ما لم يتم إجراء التدخل العلاجي (مصطفى، 2020، 888).

ثالثاً: أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

1) أعراض الذكريات: يتسم اضطراب ما بعد الصدمة بالذكريات المؤلمة والمتطفلة وكذلك فقدان الذاكرة لتفاصيل الحدث، وإحياء التجارب أو ذكريات الماضي للصدمة والتي تهيمن عليها التفاصيل الحسيّة التي تكون مفككة ومجزّأة، كما تبدو الأحداث

الصادمة وكأنّها تحدث في الحاضر وليس الماضي (Brewin & Holmes, 2003, 340-341).

2) أعراض فرط الاستثارة: تتمثل في صعوبات النوم، نوبات غضب مصحوبة بسلوك عدواني، حذر أو تيقّظ شديد، صعوبة الاسترخاء والتركيز (صوالي، 2012، 33).
3) أعراض التجنّب: يتجلّى بكبت الأفكار وسلوكيات الصدمة وتجنّبها من أجل حماية الذات والانسحاب الاجتماعي بعد الحدث الصادم (بدر، 2016، 23).

رابعاً: العوامل المهيّئة لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

يوجد عدة عوامل يمكن أن تسهم في حدوث اضطراب الشدة ما بعد الصدمة منها: وجود أمراض نفسيّة في العائلة، تدني المستوى الاقتصادي للأهل، سوء المعاملة منذ الطفولة والتعرّض للأذى، انفصال الزوجين قبل سن العاشرة وخاصة عند الفتيات، تعاطي الكحول والمخدرات قبل الحدث الصادم، الشخصية العصابية والانطوائية (آمنة، 2016، 155)، وقد وجدت الأبحاث التي أجراها أوزير وزملاؤه (Ozer et al, 2003) أنّ التنبؤات باضطراب ما بعد الصدمة تشمل: الصدمة السابقة، التكيّف النفسي السابق، الأسرة، الدعم الاجتماعي، الاستجابة العاطفيّة (Burnett & Helm, 2013, 98).

الدراسات السابقة:

❖ دراسات تناولت اليقظة العقلية:

1) دراسة ناجواني (2019) في سلطنة عمان: بعنوان اليقظة العقلية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات في محافظة مسقط، هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد العينة، وتعرّف الفروق في مستوى اليقظة العقلية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والصف الدراسي، والعمر، والمستوى التحصيلي)، تكونت العينة من (600) طالب وطالبة، استخدمت الباحثة مقياس كنتاكي لليقظة العقلية، بيّنت النتائج وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات (الجنس، والصف الدراسي، والعمر، والمستوى التحصيلي).
2) دراسة السيد (2018) في مصر: بعنوان اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى اليقظة والرضا عن الحياة لدى أفراد العينة والعلاقة بينهما، والفروق بين الذكور والإناث في المتغيرين، وهل يمكن التنبؤ بالرضا من خلال اليقظة، تكوّنت العينة من (250) مراهق ومراهقة أعمارهم بين (18-16) سنة، استخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية إعداد (Bear, 2006) ترجمة البحيري وآخرون، ومقياس الرضا عن الحياة إعداد الدسوقي (2013)، بيّنت النتائج وجود مستوى متوسط من اليقظة والرضا لدى أفراد العينة ووجود علاقة موجبة بينهما، مع غياب الفروق بين الذكور والإناث في كلا المتغيرين، كما أسهمت اليقظة بالتنبؤ بالرضا عن الحياة.

3) دراسة بيبينغ ودوفيناج وآخرون (Pepping, Duvenage et al, 2016) في استراليا: بعنوان:

Adolescent Mindfulness and Psychopathology: the Role of Emotion Regulation.

(اليقظة الذهنية عند المراهقين وعلم النفس المرضي: دور التنظيم العاطفي)، هدفت الدراسة إلى معرفة فيما إذا كانت اليقظة المنخفضة مرتبطة بزيادة الاكتئاب والقلق والضغط النفسي لدى عينة من المراهقين، وهل تتوسط استراتيجيتي التنظيم العاطفي (إعادة التقييم المعرفي – القمع الانفعالي) العلاقة بينهما، تكوّنت العينة من (113) مراهق ومراهقة أعمارهم بين (18-12) سنة، استخدم الباحثون مقياس اليقظة الذهنية إعداد (Greco, Bear et al, 2011)، ومقياس التنظيم العاطفي (ERQ-CA)، ومقياس القلق والاكتئاب والضغط النفسي (DASS-21)، بيّنت النتائج وجود علاقة بين اليقظة المنخفضة وزيادة الاكتئاب والقلق والضغط النفسي، كما بيّنت أيضاً أنّ القمع الانفعالي فقط يلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بينهما.

❖ دراسات تناولت اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

1) دراسة وازي، وحمودة (2018) في الجزائر:

عنوان الدراسة: اضطراب الضغط التالي للصدمة لدى المراهقين المتضررين جراء أحداث العنف بولاية غرداية.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى المراهقين المتضررين جراء أحداث العنف بولاية غرداية، والتعرف على درجة الاختلاف في اضطراب الضغوط ما بعد الصدمة وفقاً لمتغيري الجنس والمنحدر السكني (غرداية – القرارة)، تكونت العينة من (268) من تلاميذ المرحلة الثانوية (116 ذكور، و 152 إناث)، تم استخدام قائمة الأحداث الصدمية إعداد سامية عرعار، ومقياس اضطراب ما بعد الصدمة لدافيدسون (Davidson, 1987) ترجمة عبد العزيز ثابت، بينت النتائج وجود مستوى مرتفع من اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق في اضطراب الضغوط التالية للصدمة تبعاً لمتغير الجنس، بينما كان هناك فروق تبعاً لمتغير المنحدر السكني لصالح المراهقين القاطنين في منطقة غرداية.

2) دراسة تشانغ وآخرون (Zhang et al, 2011) في الصين:

عنوان الدراسة: prevalence of posttraumatic stress disorder among adolescents after the Wenchuan earthquake in China .

(معدل انتشار اضطراب ما بعد الصدمة بين المراهقين بعد زلزال ونتشوان في الصين)، هدفت الدراسة إلى استكشاف معدلات انتشار اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب بشكل طولي (بعد 18 – 12 – 6) شهر لدى المراهقين بعد زلزال ونتشوان، وتحديد منبئات اضطراب ما بعد الصدمة، تكونت العينة من (548) طالب وطالبة أعمارهم بين (18 – 15) سنة، استخدم الباحثون النسخة المدنية من قائمة مراجعة اضطراب ما بعد الصدمة ل (Blanchard et al, 1996)، وقائمة بيك

للاكتئاب، بينت النتائج أنّ معدلات انتشار اضطراب ما بعد الصدمة كانت (9.7 % 1.6 - % 1.3 -) بعد (18 – 12 – 6) شهر من الزلزال على التوالي، وأنّ معدلات انتشار الاكتئاب كانت (29.4 % - 36.9 % - 39.4 %) بعد (– 12 – 6 18) شهر من الزلزال على التوالي، بينت النتائج أيضاً أنّ أعراض الاكتئاب كانت أفضل مؤشر على شدة اضطراب ما بعد الصدمة، شملت المؤشرات الأخرى الجنس الأنثوي – وجود ضرر في المنزل – الصدمة السابقة – إصابة الفرد نفسه أو أحد أفراد الأسرة – التعرض للزلزال بشكل مباشر.

3) دراسة حسن (2006) في العراق: بعنوان اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالضبط الذاتي لدى طلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى اضطراب ما بعد الصدمة ومستوى الضبط الذاتي لدى أفراد العينة، وتعرف العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والضبط الذاتي، تكونت العينة من (200) طالب وطالبة من طلاب جامعة بغداد، استخدم الباحث مقياس الكبيسي (1998) لقياس اضطراب ما بعد الصدمة، ومقياس الخفاجي (2001) لقياس الضبط الذاتي، بينت النتائج أنّ نسبة من يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة (% 85.1) اضطراب بسيط، و(% 14.9) اضطراب متوسط، وبلغت نسبة (% 11.8) من الطلبة ممن يتمتعون بالضبط الذاتي، أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية سلبية عكسية بين اضطراب ما بعد الصدمة والضبط الذاتي.

يُلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة وجود تنوع في المتغيرات المدروسة مع اليقظة العقلية كالرضا عن الحياة والتوجه نحو المستقبل والقلق والاكتئاب، كما تناولت الدراسات أيضاً اضطراب ما بعد الصدمة بالدراسة فبعضها درس الاضطراب كمتغير مستقل كدراسة (وازي، وحمودة، 2018)، ودراسة (Zhang et al, 2011)، وبعضها درسه في علاقته بمتغيرات أخرى كدراسة (حسن، 2006)، مع عدم وجود دراسات تناولت اليقظة العقلية واضطراب ما بعد الصدمة في حدود علم الباحثة وهذا ما تناوله البحث الحالي بالدراسة، وقد اشتركت هذه الدراسات في العينة وهي المراهقين وهذا ما تتفق به مع الدراسة الحالية.

منهج البحث:

تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها بدقة، والتعبير عنها كمياً وكيفياً، ويسهم في تصنيف المعلومات وتنظيمها، والسعي لفهم وتحديد العلاقات بين متغيرات الدراسة والوصول لاستنتاجات تسهم في تطوير الواقع المدروس (الشيخ، 2011، 856-855).

مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث على جميع الطلاب الذين كانوا متواجدين أثناء تفجير مدرسة عكرمة المُحدثة في مدينة حمص، وانتقلوا بعد انهاء المرحلة الابتدائية إلى مدرستي (حافظ محمد وفائق محمد) الإعداديتين، ومدرستي (لؤي النقري ونزار خليل) الثانويتين في مدينة حمص، وقد قامت الباحثة بزيارة هذه المدارس ومقابلة أمناء السر فيها لمعرفة عدد

هؤلاء الطلاب حيث بلغ عددهم (917) طالب وطالبة، والجدول التالي يوضح توزع الطلاب على كل مدرسة من هذه المدارس:

الجدول رقم (1) يوضح توزع أفراد مجتمع البحث على المدارس الأربع

المدرسة	حافظ محمد	فائق محمد	لؤي النقري	نزار خليل	المجموع
العدد	265	215	212	225	917

عينة البحث:

بلغت عينة البحث (100) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين (18-14) سنة، تم اختيارهم من خلال العينة العشوائية المنتظمة، فبعد تعريف وتحديد المجتمع وتحديد حجم العينة المناسب تم الحصول على قائمة بأسماء أفراد المجتمع، بعد ذلك تم تحديد المسافة بين أفراد العينة وذلك بقسمة عدد أفراد المجتمع على حجم العينة ثم اختيار رقم عشوائي في حدود هذه المسافة، ثم البدء من هذا الرقم واختيار الأفراد على مسافات متساوية حتى تم الحصول على العدد الكامل لأفراد العينة.

أدوات البحث:

1. **مقياس اليقظة العقلية:** إعداد روث بير(2006)، ترجمة وتقنين رياض العاسمي (في يوسف، 2021، 171-167)، يتألف المقياس من (39) بند، وتمت الاستجابة لبنود المقياس من خلال اختيار واحد من الخيارات التالية (موافق بشدة – موافق – غير متأكد – غير موافق – غير موافق بشدة)، ويُعطى كل بند الدرجات التالية (1 – 2 – 3 – 4 – 5) على الترتيب للعبارات الإيجابية والعكس للعبارات السلبية، وتبعاً لذلك فإنّ أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (195) وأدنى درجة هي (39) ومتوسط المقياس هو (117).

الخصائص السيكو مترية للمقياس في الدراسة الحالية:

- صدق المقياس: للتأكد من صدق المقياس تم حساب صدق الفروق الطرفية (الصدق التمييزي) حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) طالب وطالبة لم تشملهم عينة البحث الأساسية، وقد اعتمدت الباحثة على أعلى 25% وأدنى 25% من درجات المفحوصين بعد ترتيبها تصاعدياً، وتم اختبار الفروق عن طريق اختبار (ت) وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول رقم (2) يوضح نتائج اختبار(ت) للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس اليقظة العقلية

الصدق التمييزي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية sig	القرار
المجموعة الأعلى	10	152	14,467	10,650	18	0,000	دالة
المجموعة الأدنى	10	98,8	6,321				

يبين الجدول رقم (2) أنّ مستوى الدلالة sig (0,000) وهو أصغر من (0,05) وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين مما يعني أنّ المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية حيث تم تقسيم الاختبار إلى بنود زوجية وبنود فردية وحساب درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية كل منهما على حدا، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما وقد بلغت قيمته (0,765) وهو معامل ثبات نصف الاختبار، ثم تم حساب معامل ثبات الاختبار ككل باستخدام معادلة سبيرمان براون حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,867) وهذا يشير إلى أنّ الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول رقم (3) يوضح نتائج اختبار سبيرمان براون للتحقق من ثبات مقياس اليقظة العقلية

عدد بنود الاختبار	معامل ثبات نصف الاختبار	معامل ثبات الاختبار ككل
39	0,765	0,867

2. **مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:** إعداد دافيدسون (Davidson, 1987) قام بإعداده للغة العربية عبد العزيز ثابت (2006) (في بدر، 2016، 92)، يتكون المقياس من (19) بند، تمت الاستجابة لبنود المقياس من خلال اختيار واحد من الخيارات التالية (أبداً – نادراً – أحياناً – غالباً – دائماً)، ويُعطى كل بند الدرجات التالية (0 – 1 – 2 – 3 – 4) على التوالي، وتبعاً لذلك فإنّ أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (76) وأدنى درجة هي (0) ومتوسط المقياس هو (38)، وقد قامت الباحثة بملائمة بنود المقياس على عينة الدراسة وفق الخبرة الصادمة المتعلقة بحدث التفجير.

الخصائص السيكو مترية للمقياس في الدراسة الحالية:

- صدق المقياس: للتأكد من صدق المقياس تم حساب صدق الفروق الطرفية (الصدق التمييزي) حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) طالب وطالبة لم تشملهم عينة البحث الأساسية، وقد اعتمدت الباحثة على أعلى 25% وأدنى 25% من درجات المفحوصين بعد ترتيبها تصاعدياً، وتم اختبار الفروق عن طريق اختبار (ت) وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول رقم (4) يوضح نتائج اختبار(ت) للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة

الصدق التمييزي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية sig	القرار
المجموعة الأعلى	10	62,7	4,945	15,361	18	0,000	دالة
المجموعة الأدنى	10	24,9	6,008				

يبين الجدول رقم (4) أنّ قيمة مستوى الدلالة sig (0,000) وهو أصغر من (0,05) وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين مما يعني أنّ المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية حيث تم تقسيم الاختبار إلى بنود زوجية وبنود فردية وحساب درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية كل منهما على حدا، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما وقد بلغت قيمته (0,703) وهو معامل ثبات نصف الاختبار، ثم تم حساب معامل ثبات الاختبار ككل باستخدام معادلة سبيرمان براون حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,826) وهذا يشير إلى أنّ الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول رقم (5) يوضح نتائج اختبار سبيرمان براون للتحقق من ثبات مقياس اضطراب ما بعد الصدمة

عدد بنود الاختبار	معامل ثبات نصف الاختبار	معامل ثبات الاختبار ككل
19	0,703	0,826

إجراءات البحث:

- الاطلاع على الأدبيات والنظريات والدراسات السابقة من أجل فهم متغيرات الدراسة بصورة أعمق وتحديد المنهجية المناسبة.
- توفير الأدوات المناسبة للبحث.
- إجراء دراسة سيكو مترية لأدوات البحث للتأكد من صلاحيتها.
- سحب العينة بطريقة العينة العشوائية المنتظمة.
- تطبيق المقاييس المعدة لهذا البحث.
- تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية spss.
- تفسير النتائج.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

نتناول فيما يلي عرضاً للنتائج من خلال الإجابة على أسئلة البحث وفرضياته ومن ثم تفسير هذه النتائج وفق الإطار النظري والدراسات السابقة:

1) عرض نتائج أسئلة البحث:

- السؤال الأول: ما مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي (195)، وأدنى درجة على المقياس وهي (39) ومن ثم حساب المدى لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) وفق الآتي: من 39 إلى أقل من 91 يقظة منخفضة / من 91 إلى أقل من 143 يقظة متوسطة / من 143 إلى 195 يقظة

مرتفعة، ومن ثم حساب التكرارات والنسبة المئوية لدرجات أفراد العينة على المقياس، والجدول رقم (6) يوضح مستوى اليقظة لدى أفراد العينة:

الجدول رقم (6) مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد العينة

العينة الكلية	المستوى المنخفض		المتوسط المتوسط		المستوى المرتفع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	19	19%	60	60%	21	21%

نلاحظ من الجدول السابق أن المستوى السائد لدى أفراد العينة هو المستوى المتوسط حيث أنّ 60% من أفراد العينة لديهم يقظة متوسطة، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السيد، 2018) التي بينت نتائجها وجود مستوى متوسط من اليقظة لدى أفراد العينة من المراهقين، ويمكن تفسير ذلك بأنّ أفراد العينة يمرون بمرحلة المراهقة المتوسطة وقد يكونوا اكتسبوا بعض مهارات اليقظة العقلية مع تقدم العمر وبالتالي من المنطقي أن تكون اليقظة لديهم من مستوى متوسط وليس منخفض، كما تتسم مرحلة المراهقة المتوسطة بالانفعالية وسرعة الاستثارة حيث يبدي المراهقون ردود فعل متسرعة ولا يركزون انتباههم فيما يقومون به في الحاضر مما قد يعيق نمو اليقظة العقلية لديهم بدرجة مرتفعة.

- السؤال الثاني: ما مستوى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي (76)، وأدنى درجة على المقياس وهي (0) ومن ثم حساب المدى لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) وفق الآتي: 25-0 اضطراب منخفض/ 51-26 اضطراب متوسط / 76-52 اضطراب مرتفع، ومن ثم حساب التكرارات والنسبة المئوية لدرجات أفراد العينة على المقياس، والجدول رقم (7) يوضح مستوى الاضطراب لدى أفراد العينة:

الجدول رقم (7) مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة

العينة الكلية	المستوى المنخفض		المتوسط المتوسط		المستوى المرتفع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	54	54%	36	36%	10	10%

نلاحظ من الجدول السابق أن المستوى السائد لدى أفراد العينة هو المستوى المنخفض حيث أنّ 54% من أفراد العينة لديهم اضطراب منخفض، تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (النخالة، 2017)، ودراسة (وازي، وحمودة، 2018)، وقد يرجع المستوى المنخفض من الاضطراب لدى أفراد العينة إلى مرور وقت طويل على التفجير(7 سنوات) وبالتالي قد يكون الاضطراب أصبح مزمناً ولم يتم الشفاء منه بشكل كامل، فاضطراب ما بعد الصدمة يستمر عدة أشهر أو عدة سنوات وهذا يتوقف على طبيعة الصدمة وطبيعة الفرد وشخصيته وتكوينه النفسي، وقد تبين أنّ

الشعور بالذنب والأعراض الجسدية يستمران لمدة طويلة، وإن كانت بعض الحالات تستمر طويلاً فإنّ الأمر مختلف بالنسبة للحالات الأخرى التي يتلاشى فيها الاضطراب أو ينخفض مع مرور الزمن (آمنة، 2016، 154).

2) عرض نتائج فرضيات البحث:

- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس اليقظة العقلية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس اليقظة ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول رقم (8) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياسي اليقظة واضطراب الشدة ما بعد الصدمة

معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة sig	القرار
-0,527 **	0,000	دال

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,527-) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01)، وأنّ مستوى الدلالة sig (0,000) أصغر من (0,05) لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة القائلة بوجود علاقة بين اليقظة واضطراب ما بعد الصدمة، ويمكن تفسير ذلك بأنّ اليقظة العقلية تساعد الفرد على قبول التدفق المستمر للأحاسيس والأفكار والحالات العاطفية الناتجة عن اضطراب ما بعد الصدمة دون إصدار أحكام عليها فهي تزيد من قدرة الفرد على التعامل مع هذه الأفكار والمشاعر عند ظهورها، وتحمّل التجارب الداخلية المؤلمة من خلال مراقبة طبيعتها العابرة، فاليقظة تنطوي على رغبة جوهرية في الاقتراب من المشاعر والأفكار المتعلقة بالصدمة بدلاً من تجنبها ولها تأثير مفيد على أعراض فرط التوتر والاستثارة الفيزيولوجية والتجنب المرتبطة باضطراب ما بعد الصدمة عن طريق زيادة الوعي والاستجابة لهذه الأعراض وبالتالي زيادة التسامح نحوها (vujanovic et al, 2011, 25-27).

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اليقظة العقلية تبعاً لمتغير النوع.

ولمعرفة الفروق في مستوى اليقظة العقلية بين الذكور والإناث تم تطبيق اختبار(ت) ستيودنت للعينات المستقلة والجدول رقم (9) يوضح النتائج:

الجدول رقم (9) نتائج تطبيق اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق في اليقظة العقلية تبعاً لمتغير النوع

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة sig	القرار
ذكور	50	137,28	25,904	4,288	98	0,000	دال
إناث	50	115,24	25,492				

عند تطبيق اختبار(ت) للعينات المستقلة بلغ متوسط الذكور (137,28) وبلغ متوسط الإناث (115,24)، كما بلغت قيمة (ت) (4,288) ومستوى دلالتها sig (0,000) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وهذا يدلنا على أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اليقظة العقلية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بولفعة، 2020) ودراسة (السيد، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق، بينما تتفق مع نتيجة دراسة (الربيع، 2019)، ويمكن تفسير ذلك باختلاف العمليات والوظائف الإدراكية والمعرفية بين الذكور والإناث حيث يميل الذكور إلى التركيز على مهمة واحدة فقط في الوقت الحاضر ويكونون أكثر وعياً أثناء القيام بذلك، بينما تميل الإناث إلى القيام بالعديد من المهام في نفس الوقت مما قد يجعلهن أكثر تشتتاً (alispahic & anic, 2017, 160)، بالإضافة إلى أنّ الإناث تتسمن بالعاطفية والانفعالية وبالتالي لا تتركن فرصة للتفكير وتركيز الانتباه على عكس الذكور الذين يتسمون بأنهم أكثر عقلانية.

- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير النوع.

ولمعرفة الفروق في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة بين الذكور والإناث تم تطبيق اختبار(ت) ستيودنت للعينات المستقلة والجدول رقم (10) يوضح النتائج:

الجدول رقم (10) نتائج تطبيق اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق في اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير النوع

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة sig	القرار
ذكور	50	22,14	10,453	-2,546	98	0,012	دال
إناث	50	27,68	11,291				

عند تطبيق اختبار(ت) للعينات المستقلة بلغ متوسط الذكور (22,14) وبلغ متوسط الإناث (27,68)، كما بلغت قيمة (ت) (2,546-) ومستوى دلالتها sig (0,012) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وهذا يدلنا على أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة بين الذكور والإناث لصالح الإناث، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Zhang et al, 2011)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة (سعدي، 2017) ودراسة (وازي، وحمودة، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق، ويمكن تفسير ذلك من خلال الطبيعة الانفعالية والعاطفية للإناث فالتركيبة النفسية للأنثى تتميز بالحساسية والرقة والخيال مما يجعلها تتأثر بالخبرات والأحداث الصادمة وتسترجعها بشكل أكبر من الذكور الذين يتصفون بأنهم أكثر ثبات وقدرة على التحمّل من الإناث.

التوصيات والمقترحات:

1) وضع برامج دعم نفسي للمراهقين الذين تعرضوا لأحداث صادمة لمساعدتهم على متابعة حياتهم بشكل طبيعي وتحقيق التوافق النفسي.

2) تصميم برامج إرشادية قائمة على اليقظة العقلية لخفض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الفئات المتضررة من الحرب.

3) توفير مناقشات ومحاضرات إرشادية وقائية لتزويد المراهقين بمعلومات عن كيفية التعامل مع الأحداث الصادمة.

4) لفت انتباه المرشدين النفسيين في المدارس على ضرورة تنمية مهارات اليقظة العقلية لدى الطلاب لمساعدتهم على تخطي الحدث الصادم الذي تعرضوا له.

5) إجراء مزيد من الأبحاث عن الاضطرابات النفسية الناتجة عن الحروب ولمختلف الفئات العمرية.

6) إجراء المزيد من الدراسات عن اليقظة العقلية واضطراب ما بعد الصدمة على فئات مختلفة وربطها بمتغيرات أخرى.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1) آمنة، النوي.(2016). اضطراب ما بعد الصدمة لدى الشاهد على جريمة قتل دراسة على عينة من شهود جرائم القتل. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 3 (2)، - 150 185.
2) بدر، إيمان.(2016). اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة ميدانية لدى عينة من أبناء شهداء محافظة طرطوس في مرحلة المراهقة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية.
3) بوعزة، ربحة.(2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتخفيض الضغط المدرك لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً. **رسالة دكتوراه**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
4) بولفعة، عائشة، وبوبلال، رانيا.(2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
5) حسن، براء.(2006). اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالضبط الذاتي لدى طلبة الجامعة. **مجلة العلوم النفسية**، 2006(10)، 216 – 160.
6) حميدة، محمد.(2019). فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النّفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الإرشاد النفسي**، 1 (60)، 339-247.
7) حنور، قطب.(2009). اضطراب ضغط ما بعد الصدمة وعلاقته بالاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم لدى طلاب الجامعة المعرضون للصدمة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 19 (65)، 291 - 257.
8) الربيع، فيصل.(2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 15 (1)، 97-79.
9) سعدي، ريما.(2017). اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من المراهقين النازحين دراسة ميدانية في منطقة مصياف. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 39 (6)، 43 - 31.
10) سليمون، ريم، وسودان، فداء.(2020). الفروق في اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي دراسة ميدانية على عينة من طلبة كليتي التربية والصيدلة بجامعة طرطوس. **المجلة التربوية الإلكترونية السورية**، العدد (1)، -23 45.
11) السيد، هدى.(2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين. **مجلة الدراسات النفسية**، 28 (4)، 945-883.

12) الشلوي، علي.(2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي. **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد (19)، 24-1.
13) الشميري، عبد الرقيب.(2020). خبرات الحرب الصادمة وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال النازحين في محافظة إب. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، العدد 8، 93 - 41.
14) الشيخ، منال.(2011). أساليب التعامل مع اضطراب الضغوط التالية للصدمة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسة ميدانية مقارنة لدى الأطفال الذين تعرضوا لحوادث سير (12 - 9) سنة في محافظة دمشق. **مجلة جامعة دمشق**، 27 (3+4)، 887 - 847.
15) صوالي، سهلة. (2012). مشاهدة الصورة الإعلاميّة والمعايشة للأحداث خلال الحرب على غزة وعلاقتها باضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى الأمهات في قطاع غزة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
16) عباس، عبير. (2016). أساليب مواجهة الصدمة النّفسيّة وعلاقتها بالمساندة الأسريّة لدى عينة من المراهقين المقيمين في مراكز الإيواء في مدينة دمشق. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
17) عطا الله، مصطفى.(2019). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين صعوبات التنظيم الانفعالي وخداع الذات لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، 35 (2)، 39-1.
18) مصطفى، محمد.(2020). فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض اضطراب ما بعد الصدمة لدى ضحايا التنمر الإلكتروني. **المجلة التربوية**، العدد 73، 968 - 873.
19) الملاحة، حنان.(2021). الإسهام النّسبي لليقظة العقلية والذكاء الانفعالي ووجهة الضبط في التنبؤ بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية. **المجلة التربوية**، 1 (87)، 136-69.
20) منظمة الصحة العالمية.(1992). المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية. جنيف.
21) ناجواني، نجلاء.(2019). اليقظة العقلية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات في محافظة مسقط. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 13 (2)، 234-220.
22) النخالة، أفنان.(2017). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي لدى عينة من الأطفال في قطاع غزة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
23) وازي، طاوس، وحمودة، سليمة.(2018). اضطراب الضغط التالية للصدمة لدى المراهقين المتضررين جراء أحداث العنف بولاية غرداية. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 10 (5)، 88 - 79.
24) يوسف، أحمد.(2021). الضغوط النفسيّة وعلاقتها باليقظة العقلية لدى عينة من زوجات الشهداء في محافظة طرطوس. **مجلة جامعة البعث**، 43 (21)، 172-111.

المراجع الأجنبية:

25) Alispahic, S & Anic, E.(2017). Mindfulness: age and gender differences on Bosnion sample. **Psychological Thought,** 10(1), 155-166.

26) Bisson, J.I.(2007). post-traumatic stress disorder. **Occupational Medicine**, 57, 399 – 403.

27) Brewin, CH. R, Holmes, E.A.(2003). Psychological theories of post-traumatic stress disorder. **Clinical Psychology Review**, 23, 339 – 376 .

28) Burnett, H.J & Helm, H.W.(2013). Relationship between post-traumatic stress disorder, resilience, and religions orientation and practices among university student earthquake survivors in haiti. **International Journal Of Emergency Mental Health and Human Resilience, 15(2), 97 – 104.**

29) Follette, V, Palm, k.m & Pearson, A.N.(2006). Mindfulness and trauma: implications for treatment. **Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy**, 24(1), 45-61.

30) Goodman, R.D & Calderon, A.M.(2012). The use of mindfulness in trauma counseling. **Journal of Mental Health Counseling**, 34 (3), 254-268.

31) Janssen, S.M, Hearne, T.L & Takarangi, M.K.(2015). The Relation between self-reported ptsd and depression symptoms and the Psychological distance of positive and negative events. **Journal Of Behavior therapy and Experimental Psychiatry,** 48, 177 – 184.

32) Pepping, CH.A, Duvenage, M, Cronin, T.J & Lyons, A.(2016). Adolescent mindfulness and psychopathology:the role of emotion regulation. **Personality and Individual Differences,** 99, 302-327.

33) Vujanovic, A.A, Niles, B, Pietrefesa, A & Schmertz, S.K.(2011). Mindfulness in the treatment of posttraumatic stress

disorder among military veterans. **Professional Psychology Research and Practice**, 42 (1), 24-31.

34) Weinstein, N, Brown, K.W & Ryan, R.M.(2009). Amulti-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping and emotional well-being. **Journal of Research in Personality**, 43, 374-385.

35) Yehuda, R, Hoge, CH.W, Mcfarlane, A.C, Vermetten, E, Lanius, R.A, Nievergelt, C.M, Hobfoll, S.E et al.(2015). post-traumatic stress disorder. **Nature Reviews Disease Primers,** 1(1), 1 – 22.

36) Zhang, Z, Ran, M.S, Li, Y.H, Ou, G.J, Gong, R.R, Li, R.H, Fan, M, Jiang, Z & Fang, D.Z.(2011). prevalence of posttraumatic stress disorder among adolescents after the Wenchuan earthquake in China. **Psychological Medicine**, 42, 1687-1693.