مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 35

1443 هـ - 2022 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

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

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

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

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
التصوير الذاتي (السيلفي) وعلاقته بالحاجات في ضوء نظرية ماسلو لدى عينة من طلاب جامعة البعث	د. داليا سويد	60-11
ماوراء الانفعال وعلاقته بالتفاعل البين شخصي دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق	رهام الدروبي د. سليمان كاسوحة د. سناء المسعود	94-61
درجة تطبيق الموجّه التربوي لأساليب التوجيه التربوي في رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات	رهف سلامة د. محمد موسى	132-95
درجة توفر بعض المهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية المقرر لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث	ريم خلوف د. محمد اسماعيل	174-133

التصوير الذاتي (السيلفي) وعلاقته بالحاجات في ضوء نظرية ماسلو لدى عينة من طلاب جامعة البعث

الدكتورة: داليا سويد

كلية التربية – جامعة البعث

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية تعرف العلاقة بين التصوير الذاتي (السيلفي) وبين الحاجات النفسية حسب نظرية ماسلو لدى عينة من طلاب جامعة البعث. تكونت عينة البحث من 388 طالب وطالبة من جامعة البعث. استخدم في الدراسة مقياس التصوير الذاتي الذي وضعه(Balakrishnan&Griffiths,2017) ومقياس الحاجات النفسية الذي وضعه (Lester,1990). أظهرت نتائج البحث أن 64% من أفراد العينة يقعون ضمن المستوى المتوسط في استخدام التصوير الذاتي، كما وجدت الدراسة أن أكثر الحاجات إلحاحاً بين طلاب الجامعة هي الحاجات الفزيولوجية تليها الحاجة للأمن ثم الحاجة إلى الانتماء وأقلها انتشاراً هي الحاجة إلى تقدير الذات و الحاجة إلى تحقيق الذات. بينت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التصوير الذاتي وبين الحاجة إلى تقدير الذات وعلاقة سلبية دالة احصائياً بين التصوير الذاتي والحاجة إلى الأمن بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين التصوير الذاتي وبقية الحاجات. بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا في سلوك التصوير الذاتي تعود لمتغير الجنس ولمتغير الاختصاص، بينما وجدت فروق دالة احصائياً تعود لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأخيرة. فيما يتعلق بالحاجات النفسية فلقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في الحاجات الفزيولوجية لصالح الذكور، وفي الحاجة للانتماء لصالح الإناث. كما وجدت فروق دالة احصائيا في الحاجات الفزيولوجية والحاجة إلى الأمن لصالح الاختصاص التطبيقي بينما لا توجد فروق في بقية الحاجات. كما وجدت فروق في الحاجات الفزيولوجية والحاجة إلى تقدير الذات لصالح طلاب السنة الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: التصوير الذاتي (السيلفي)، الحاجات النفسية

The relationship between selfie and the needs in view of Maslow theory on a sample of students at Al-Baath University.

Abstract

The current study aims at investigating the relationship between selfie and the psychological needs according to Maslow's theory among a sample of Al-Baath University students. The research sample consisted of 388 male and female students from Al-Baath University. In the study, the scale of selfie developed by (Balakrishnan & Griffiths, 2017) and the psychological needs scale developed by (Lester, 1990) were used. The results of the research showed that 64% of the sample members fall within the average level in using the selfie. The study also found that the most prevalent needs among university students are the physiological needs, followed by the need for safety, then the need for belonging, and the least prevalent is the need for self-esteem and the need for self-actualization. The results also showed a positive, statistically significant correlation between the selfie and the need for self-esteem, and a negative, statistically significant relationship between the selfie and the need for security, while there was no correlation between the selfie and the rest of the needs. The study showed that there were no statistically significant differences in selfie due to the variable of sex and the variable of specialization, while there were statistically significant differences due to the variable of the school year in favor of the last year. With regard to psychological needs, the results showed that there were statistically significant differences in the physiological needs in favor of males, and in the need for belonging in favor of females. There were also statistically significant differences in the physiological needs and the need for safety in favor of the applied specialization, while there were no differences in the rest of the needs. There were also differences in the physiological needs and the need for self-esteem in favor of final year students.

Keywords: Self-portrait (selfie), psychological needs

المقدمة:

أصبح استخدام الهواتف الذكية في الوقت الحاضر جزءًا لا يتجزأ من أنماط الحياة اليومية لكثير من الأفراد. ونتيجة للتطورات السريعة في تكنولوجيا الهواتف الذكية وتحسين سرعة الإنترنت عبر الهاتف المحمول أصبح التقاط الصور الذاتية للفرد أو لمجموعة من الأفراد ومشاركتها عبر الإنترنت سهل وسريع بشكل متزايد. وأصبح جزءًا مهمًا من التجربة الاجتماعية عبر الإنترنت، حيث ينشر الملايين من مستخدمي الهواتف الذكية ملايين الصور الذاتية كل يوم على مواقع التواصل الاجتماعي للتعبير عن شخصياتهم وأنماط حياتهم وتفضيلاتهم. يبلغ عدد صور السيلفي التي يتم التقاطها ومشاركتها عبر الإنترنت كل يوم حوالي 93 مليون صورة(Chaudhari et al., 2019, 2).

الصورة الذاتية أو الصورة الملتقطة ذاتيا أو ما يسمى بالسيلفي، هي عبارة عن صورة شخصية يقوم صاحبها بالتقاطها لنفسه باستخدام آلة تصوير أو باستخدام هاتف ذكي مجهز بكاميرا رقمية، ومن ثم القيام بنشرها على مواقع التواصل الاجتماعي لاعتمادها كصورة للملف الشخصي أو تسجيل الحضور في مكان معين أو إلى جانب أشخاص معينين أو للتعبير عن حالة نفسية معينة في وقت وزمن معين، وعادة ما تكون هذه الصورة عبارة عن صورة عفوية لا تتسم بأي رسمية، ويقوم صاحبها بالتقاطها عبر الإمساك بآلة التصوير بيده وتوجيه الكاميرا إليه، كما يمكنه الاستعانة بعصا السيلفي للحصول على زاوية رؤية أوسع لالتقاط تلك الصور(بودربالة، 2018، 829-830).

يرى عثمان (2017) أن ظاهرة السيلفي هي ظاهرة شبه كونية وعابرة للأقطار والثقافات وهذا يدل على أنها لصيقة الصلة بالنفس البشرية وبالتالي لابد من وجود أسباب ودوافع نفسية عميقة تكمن وراءها.

إن هذا الانتشار الواسع للتكنولوجيا الحديثة والذي يُعتبر السيلفي أحد مظاهرها والاقبال الشديد عليها الذي وصل في بعض الأحيان إلى درجة الهوس أو الإدمان هو ما دفع

العديد من الباحثين للاستقصاء عن سمات الشخصية و الدوافع والأهداف والأسباب التي تقف وراء الانخراط في مثل هذه الظاهرة. وتعتبر الحاجات الإنسانية غير المشبعة من أكثر المحركات الأساسية التي تقف وراء ظهور دوافع الأفراد التي تؤدي بدورها إلى إثارة السلوك الإنساني وتوجهه باتجاه إشباع هذه الحاجات (عباس، 2012، ص316). إن فهم سلوك التصوير الذاتي يتطلب بالضرورة معرفة الحاجات النفسية التي تحركه حيث اعتبر الكثير من الباحثين وفي مقدمتهم ماسلو أن الحاجات النفسية من المحددات الرئيسية التي يجب التعرف عليها كي نستطيع فهم السلوك ويرى بن طاطة (2021، 160) أنها المفتاح الحقيقي لفهم السلوك بوجه عام، وسلوك الانسان بشكل خاص، حيث أن مظاهر الاضطراب تظهر لدى الكائن الحي أو الانسان خصوصا عندما يواجه صعوبات تحول دون قدرته على اشباع حاجاته، ومن هنا يمكن ادراك طبيعة وأهمية الحاجات النفسية، فالحاجات النفسية ومنذ زمن طويل كانت ولا تزال من المجالات الخصبة للبحوث والدراسات العلمية.

لقد حظي موضوع الحاجات النفسية باهتمام كبير من علماء النفس وتوجد العديد من النظريات التي اهتمت بتفسير مفهوم الحاجات وترتيبها وتصنيفها مثل نظرية موراي، ونظرية محددات الذات، ونظرية فروم إلا أن نظرية ماسلو وتصنيفه الهرمي للحاجات تعتبر من النظريات الأكثر استخدماً حتى وقتنا الحاضر.

حيث بينت دراسة مسحية حديثة أن أبراهام ماسلو يُعتبر من علماء النفس الأكثر استشهادا به في كتب علم النفس وهذا ما دعا إلى تصنيفه من بين أبرز علماء النفس في القرن العشرين (Koltko-Rivera, 2006,302). وعلى الرغم مما وجه لتصنيف الحاجات لماسلو من نقد إلا أنه لايزال الأكثر استخداما في كثير من الأبحاث العلمية لاشتماله على معظم الحاجات الإنسانية، وترتيبها، وتقديره لأهمية كل منها بالنسبة لحياة الفرد، وفي مراحل نموه المختلفة (مبروك،2011،ص 64). ماسلو في نظريته حول الدوافع والحاجات الإنسانية رأى أن الأفراد تحركهم خمس مستويات من الحاجات وهي على التوالي: الحاجات الفزيولوجية، الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الحب والانتماء،

الحاجة إلى التقدير والاحترام وأخيراً الحاجة إلى تحقيق الذات. بعد ذلك أضاف ماسلو مستويين جديدين من الحاجات وهما الحاجة إلى المعرفة والحاجات الجمالية وبهذا أصبح التصنيف الهرمي للحاجات يتكون من سبع مستويات (Aruma and Hanachor, 2017, 15). لقد بين الزغلول وآخرون(2019، 48) أن إشباع الحاجات الإنسانية هي متطلب أساسي في كل مراحل النمو المتعددة وهي الأساس في توافق الفرد وسعادته وتمتعه بالصحة النفسية والشخصية السوية. وعلى العكس من ذلك إن عدم إشباع هذه الحاجات قد يكون الدافع لسوكيات يلجأ اليها الفرد لتلبية حاجاته والعودة إلى حالة التوازن لذلك سعى البحث الحالي لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة بين وجود حاجات معينة وبين التصوير الذاتي أو ما يسمى بالسيلفي.

إشكالية البحث:

إن منتجات التكنولوجيا تؤثر بشكل كبير على حياة الإنسان، خاصة تلك التي أصبحت جزءاً من الحياة اليومية وتعتبر الهواتف الذكية الأكثر انتشارا من بين هذه المنتجات. لقد أصبح من السهل جدًا التواصل عن طريق هذه الهواتف وبالتالي تحول استخدامها إلى أحد أكثر السلوكيات البشرية انتشارا. لذلك، ليس من المستغرب وجود أشخاص يلتقطون صورًا ذاتية في كل مكان تقريباً. لقد أصبح التقاط صور السيلفي جزءاً من التفاصيل اليومية خاصة بالنسبة للشباب (Ciplak and Atici ,2021,29). نظر العديد من الباحثين نظرة سلبية إلى سلوك التصوير الذاتي حيث اعتبر أبو المجد حسن (2020 ، 734) أن خطورة تصوير الذات لا تقتصر على نسبة انتشاره المرتفعة وحسب وإنما تكمن أيضاً في الدوافع وراء هذا السلوك المتمثلة في التقليد أو التفاخر الزائف أو محاولة تخفيف القلق والاكتئاب وفي تأثير تصوير الذات على السلوك والشخصية كما لاحظ أن شغف طلاب الجامعة بالتصوير الذاتي يقودهم إلى أخذ وضعيات داخل الجامعة وخارجها بعضها لائق ومقبول وطبيعي وآخر غير لائق و مصطنع و قد يكون في غاية الخطورة والتهور والاستهتار.

كما ربط باحثون آخرون بين سلوك التصوير الذاتي وبين الشخصية النرجسية (Charoensukmongkol, 2016 ; Hernowo and Mashoedi, 2017 ; نزار، 2018) بينما اعتبر بعضهم أن الاستخدام المتكرر لتصوير الذات ممكن أن يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات وتشوهات في صورة الجسد وزيادة الإقبال على العمليات التجميلية (Safna,2017; Wagner et al.,2016). إلا أن هناك فئة من الباحثين نظرت إلى السيلفي من منظور ايجابي حيث اعتبره البعض أحد أساليب التأمل الذاتي وتحقيق الذات (Mendelson and Papacharissi, 2010,30) بينما اعتبره آخرون وسيلة للشباب للتعبير عن الشخصية الاجتماعية والذاتية (Rodriguez,2019, 1144 &Barker). سواء كان سلوك التصوير الذاتي سلبياً أو ايجابياً إلا أنه أصبح الظاهرة الأكثر شعبية في وقتنا الحاضر (الشريفين والوهيبي ،2018، 3).

إن هذا الانتشار المتعاظم للتصوير الذاتي دفع العديد من الباحثين لدراسة الدوافع والسمات الشخصية الكامنة وراءه حيث قام كيم وشوك (Kim and Chock, 2016) بدراسة الدوافع و العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بالسيلفي. أثبتت النتائج وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين سمتي الانبساطية والمقبولية وبين نشر الصور الذاتية مع مجموعة ووجود ارتباط سالب بين سمة يقظة الضمير وبين نشر الصور الذاتية المعدلة. وتوصل ايضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين النرجسية ، الحاجة للشعبية وبين سلوكيات نشر الصور الذاتية بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الحاجة للانتماء وبين سلوكيات نشر الصور الذاتية. قام شودهاري وآخرون(Chaudhari et al., 2019) بدراسة مماثلة وتوصل إلى نتائج متماثلة ايضا حيث وجد أن سمتي الانبساطية والمقبولية الاجتماعية ترتبط بشكل ايجابي دال احصائيا مع سلوك نشر الصور الذاتية بينما سمة العصابية ترتبط به بشكل سلبي. كما وجد أن الدافع الأول لاستخدام السيلفي لدى أفراد العينة هو التواصل يليه دافع جذب الانتباه. بينما لم تجد دراسة أبو المجد حسن(2020) أي علاقة ارتباطية بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والسيلفي. وفي دراسة أجراها شارونسمنغول

(Charoensukmongkol, 2016) وجد أن الرغبة في الصور الذاتية لدى أفراد العينة ارتبطت بشكل إيجابي دال احصائيا بكل من النرجسية والبحث عن الاهتمام والسلوك المتمركز حول الذات وكذلك الشعور بالوحدة. على الرغم من أن هذه الدراسات حاولت فهم العوامل والسمات الشخصية المرتبطة بالسيلفي إلا أنها لم تدرس بشكل معمق أهم محركات السلوك ألا وهي الحاجات. إن فهم أي سلوك من سلوكيات الفرد يتطلب فهم الدوافع والحاجات الكامنة وراءه.

تُعتبر دراسة الحاجات النفسية من الموضوعات الهامة جدا في علم النفس لأن الفرد الذي يستطيع تحقيق حاجاته بشكل جيد ومناسب فإن سلوكه يكون سليما ويتميز بالراحة النفسية والفعالية أما الفرد غير المشبع لحاجاته يتسم بالتوتر وهذا يدل على الدور الحيوي للحاجات في توجيه سلوك الفرد (علة و الود،2018، 66). ويؤكد زهران (1984، 103) أن حاجات الفرد هي التي توجه سلوكه سعياً لإشباعها ومنها تتبع الكثير من خصائص شخصيته وإن فهمنا لهذه الحاجات وطرق إشباعها يزيد من قدرتنا على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى للنمو والتوافق النفسي. حيث يرى ماسلو (Maslow,1970 ,22) أن الحاجات الإنسانية لا تعبر عن نفسها بشكل مباشر وإنما تظهر من خلال رغبات ودوافع الفرد لذلك إن دراسة أي سلوك مدفوع تتطلب دراسة الحاجات والرغبات التي سببته. كما أكد أن معظم السلوكيات لا تحركها حاجة واحدة وإنما مجموعة من الحاجات المترافقة أو المتتابعة. ماسلو لم يدعي أن الحاجات هي المحددات الوحيدة للسلوك فقد بين أن هناك عوامل مرتبطة بالبيئة أو بشخصية الفرد قد تكون هي المسؤولة عن سلوكه ولكن تبقى الحاجات هي الأهم في تحديد السلوك. وانطلاقاً من ذلك فإن فهم سلوك التصوير الذاتي ومعرفة أسباب انتشاره تتطلب بالضرورة فهم الحاجات الكامنة وراءه وهذا قد يؤدي إلى الكشف عن الحاجات غير الملباة وبالتالي السعي إلى إشباعها بالطرق السوية لما لذلك أهمية في تحقيق التوازن النفسي.

على الرغم من انتشار سلوك التصوير الذاتي بين جميع الشرائح العمرية إلا أن الشريحة الأكثر التقاطا لصور السيلفي هم الشباب والمراهقين وذلك لاعتبارات نفسية

وسلوكية حيث إن هذه الشريحة تتميز بانفعالات نفسية شديدة تدفعها إلى ابراز نفسها وإظهار ذواتها عبر التقاط هذه الصور بالإضافة إلى أن هذه الشريحة هي الأكثر استخداما للوسائط الجديدة مثل الهواتف الذكية والتطبيقات ومواقع التواصل الاجتماعي التي تعتمد على هذا النوع من الخدمات (بودربالة، 2018، ص837).

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما طبيعة العلاقة بين سلوك التصوير الذاتي والحاجات النفسية في ضوء نظرية ماسلو(الحاجات الفزيولوجية، الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى تقدير الذات، الحاجة إلى تحقيق الذات) لدى عينة من طلاب جامعة البعث.

وللتصدي لهذه المشكلة يجب الإجابة على الاسئلة التالية:

ما مستوى استخدام التصوير الذاتي (السيلفي) لدى أفراد العينة ؟

ما الحاجات النفسية حسب نظرية ماسلو الأكثر الحاحاً لدى أفراد العينة؟

أهمية البحث:

تتركز أهمية هذا البحث في المجالات التالية:

1- إن التعرف على الحاجات النفسية الأكثر إلحاحاً عند الشباب الجامعي قد تكون خطوة مبدئية لمحاولة إشباعها حيث أن الصحة النفسية والتوافق النفسي لا يتم الوصول إليه إلا من خلال إشباع الحاجات الإنسانية.

2- ندرة الأبحاث العربية التي تناولت دراسة الحاجات الكامنة وراء استخدام السيلفي حيث يحتاج هذا المجال من الأبحاث إلى المزيد من الاهتمام والدراسة.

3- إن أدوات القياس المستخدمة في البحث الحالي وهي مقياس الحاجات النفسية عند ماسلو ومقياس سلوك السيلفي والتي تم تعريبها وتقنينها على البيئة السورية ، يُعد إضافة جديدة لأدوات القياس المتوفرة في ميدان البحث.

4- قد تفيد نتائج هذ البحث في تقديم معلومات وبناء برامج إرشادية موجهة لطلاب الجامعة من قبل المختصين والمهتمين من أجل رفع الوعي حول سلوك التصوير

الذاتي وأساليب السيطرة عليه حتى لا يتحول إلى سلوك إدماني وما قد يترتب على ذلك من نتائج سلبية على صحة الفرد النفسية والجسدية.

أهداف الدراسة:

1- تعرف العلاقة بين سلوك التصوير الذاتي وبين الحاجات النفسية حسب نظرية ماسلو

2- تعرف مستوى استخدام التصوير الذاتي لدى أفراد العينة.

3- تعرف الحاجات النفسية (حسب نظرية ماسلو) الأكثر إلحاحاً لدى أفراد العينة.

4- تعرف الفروق بين الذكور والإناث على مقياس سلوك التصوير الذاتي.

5- تعرف الفروق بين الكليات النظرية و التطبيقية على مقياس التصوير الذاتي.

6- تعرف الفروق بين طلاب السنة الأولى والأخيرة على مقياس التصوير الذاتي.

7- تعرف الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الحاجات النفسية.

8- تعرف الفروق بين الكليات التطبيقية والنظرية على مقياس الحاجات النفسية.

9- تعرف الفروق بين طلاب السنة الأولى والأخيرة على مقياس الحاجات النفسية.

فرضيات البحث: سيتم دراسة فرضيات البحث عند مستوى الدلالة 0.05.

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس سلوك التصوير الذاتي و بين درجاتهم على مقياس الحاجات النفسية وأبعاده الفرعية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس سلوك التصوير الذاتي تبعاً لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على مقياس التصوير الذاتي تبعاً لمتغير الاختصاص (نظري – تطبيقي).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التصوير الذاتي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى – أخيرة).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الاختصاص (نظري-تطبيقي).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على الدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى – أخيرة).

حدود البحث:

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في جامعة البعث.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث وأدواته في الفصل الثاني من العام الدراسي 2021-2022.

الحدود البشرية: عينة من طلبة كلية التربية والآداب والهندسة الميكانيكية والمدنية في جامعة البعث.

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة التصوير الذاتي و الحاجات الإنسانية حسب نظرية ماسلو وتم قياسها من خلال أدوات البحث المستخدمة.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الحاجة (need): يعرفها ماسلو (Maslow (1943, 370 بأنها استثارة داخل الكائن الحي تدفعه إلى تنظيم مجاله وتوجهه نحو مثيرات أو أهداف معينة، ليحث النشاط الموجه لتحقيقها.

الحاجات الإنسانية: تبنت الدراسة الحالية الحاجات الإنسانية التي حددها ماسلو في هرمه الخماسي وعلى الرغم من أهمية حاجات السمو الذاتي (الحاجات العليا) التي أشار اليها ماسلو في كتاباته الأخيرة وهي الحاجات المعرفية والحاجات الجمالية إلا أن هذه الدراسة تعمدت اختيار الهرم الخماسي لأنه الأكثر تناسبا مع أفراد العينة المختارة لهذا

البحث وهم طلاب الجامعة حيث بيّن ماسلو (Maslow,1979) بأن الحاجات العليا لا يصل إليها الفرد إلا في النصف الثاني من حياته لذلك اكتفت الدراسة الحالية بالحاجات الخمس الأولى وهي:

1- **الحاجات الفسيولوجية (Physiological Needs)** : هي تلك الاحتياجات اللازمة لبقاء الإنسان على قيد الحياة ولحمايته مثل: الحاجة إلى الطعام و الشرب والتنفس وتجنب الألم والحاجة إلى الجنس لاستمرار النوع وغيرها من الحاجات التي تخدم البقاء البيولوجي. وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بنود المقياس المستخدم في هذا البحث الدالة على هذه الحاجة.

2- **الحاجة إلى الأمن (Safety Needs)**: وتشمل مجموعة من الحاجات المتَّصلة بالحفاظ على الحالة الراهنة وضمان نوعٍ من النِّظام والأمان المادي والمعنوي، مثل: الحاجة إلى الإحساس بالأمن والثبات والنظام والحماية. وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بنود المقياس المستخدم في هذا البحث الدالة على هذه الحاجة.

3-**الحاجة إلى الحب والانتماء (Belonging Needs & Love)**: وتشمل مجموعة من الحاجات ذات التوجه الاجتماعي؛ مثل: الحاجة إلى علاقة حميمة مع شخص آخر. الحاجة إلى أن يكون الإنسان عضواً في جماعةٍ منظمة وكذلك الحاجة إلى بيئة يحس فيه الإنسان بالألفة؛ مثل: العائلة أو جماعة الأقران أو الحي أو الأشكال المختلفة من الأنظمة والنشاطات الاجتماعية. وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بنود المقياس المستخدم في هذا البحث الدالة على هذه الحاجة.

4- **الحاجة إلى التقدير (Esteem Needs)**: هذا النوع من الحاجات كما يراه ماسلو له جانبان: جانب متعلق باحترام النفس أو الإحساس الداخلي بالقيمة الذاتية. والآخر متعلق بالحاجة إلى اكتساب الاحترام والتقدير من الخارج ويشمل الحاجة إلى اكتساب احترام الآخرين. السمعة الحسنة، النجاح والوضع الاجتماعي المرموق و الشهرة .. إلخ. وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على البنود الدالة على هذه الحاجة.

5- **الحاجة إلى تحقيق الذات (Self – actualization)**: أي حاجة الإنسان إلى استخدام كلّ قدراته، وتحقيق كلّ إمكاناته الكامنة وتنميتها إلى أقصى مدى يمكن أن تصل إليه. وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بنود المقياس المستخدم في هذا البحث الدالة على هذه الحاجة.

التصوير الذاتي (selfie): السيلفي كمصطلح هو عبارة عن صورة شخصية يأخذها المرء بنفسه بواسطة كاميرا هاتف –غالبا– وتنشر عادة على شبكات التواصل الاجتمـاعي.

كما يُعرف بأنه أحد الطرق المختلفة للترويج الذاتي وإدارة الانطباعات التي تقدمها مواقع التواصل الاجتماعي ، حيث إنها صور يتم اختيارها ذاتيًا يتم نشرها على مواقع التواصل الاجتماعي لإبراز وجهة النظر المرغوبة عن الذات (Sung et al.,2016,263). ويعرف اجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس الذي تم إعداده لهذا الغرض.

الإطار النظري للبحث

أولا: تصوير الذات (السيلفي):

مفهوم تصوير الذات:

على الرغم من انتشار ظاهرة السيلفي حديثاً بسبب ارتباطها بالتطور التكنولوجي الحاصل وخاصة الهواتف الذكية وبثورة الاتصالات وما تبعها من استخدام واسع لمواقع التواصل الاجتماعي إلا أنها تاريخياً تعود إلى أصول قديمة جداً بدأت مع أولى محاولات الفنانين برسم بورتريهات شخصية لأنفسهم. ويؤكد كاربون(carbon) أنَ السيلفي تماما كالبورتريه ويؤدي نفس الوظائف إلا أن البورتريه كان حكرا على الأغنياء والفنانين بينما السيلفي متاح لكل الفئات(عثمان، 2017، 3).

اصطلاحياً عرف قاموس اكسفورد تصوير الذات(السيلفي) :هو عبارة عن صورة ذاتية يقوم الشخص بأخذها لنفسه غالباً عن طريق الهاتف الذكي و يقوم بتحميلها الى مواقع التواصل الاجتماعي (Oxford, 2017). كما عرفته نزار (2018، 218) بأنه

ظاهرة منتشرة بجميع المجتمعات العربية والأجنبية بصورة عامة والمتمثلة بأخذ صورة شخصية والتي يقوم صاحبها بإلتقاطها بنفسه أو بمساعدة شخص آخر وذلك بإستخدام آلة تصوير الجهاز الذكي أو آلة التصوير ومن ثم نشرها على شبكات التواصل الإجتماعية و لهذه الظاهرة جوانب سلبية عديدة وقد تقود إلى الإدمان.

إن تعريف سلوك السيلفي لايمكن أن يكون بهذه البساطة فكثرة استخدامه وانتشاره على أوسع نطاق في جميع المجتمعات وبين كافة الشرائح العمرية يدل على أنه سلوك لصيق بالنفس البشرية ويلبي حاجات أو دوافع نفسية عميقة كما أنه يؤدي وظائف تخدم الفرد سواء كان استخدامه يترك آثاراً سلبية أو ايجابية. ومن هنا تعرف الباحثة تصوير الذات بأنه السلوك الذي يقوم به الفرد من أجل التقاط صورة شخصية لنفسه قد تضم أشخاص آخرين لتعبر عن حالة نفسية معينة أو عن خبرة يمر بها في لحظة معينة وغالبا ما يقوم بإجراء تعديل عليها لتظهر بالشكل الذي يريد أن يعبر عنه أو قد يتركها بدون تعديل ومن ثم نشرها على مواقع التواصل الاجتماعي لتحقيق حاجات ودوافع نفسية محددة.

الدوافع النفسية للسيلفي:

حاول العديد من الباحثين تفسير الأسباب و الدوافع وراء استخدام السيلفيي وقام بالاكرشان وغريفث (Balakrishnan & Griffiths, 2017, 730-732) بدراسة استخلصوا من خلالها ستة عوامل وراء السيلفي وهي:

1- **تحفيز البيئة:** إن البيئة الممتعة تدفع الأفراد إلى التقاط صور السيلفي والمقصود بالبيئة الممتعة هنا أي التي تمنح الأفراد الشعور بالرضا والرغبة في التعبير عن الذات والاحتفاظ بالذكريات. وبالنسبة لهم يساعد التقاط صور سيلفي في تكوين ذكريات أفضل والاحتفاظ بالتجارب التي يمرون بها.

2- **المنافسة الاجتماعية:** غالبا ما يقوم الأفراد الذين يأخذون صور السيلفي باستخدام أساليب ابتكارية ومبدعة للسيلفي والتي تخلق وتلبي احتياجات المنافسة الاجتماعية بين أفراد المجموعة.

3- **جـذب الانتبـاه:** إن أخـذ صـور السـيلفي ومشـاركتها علـى وسـائل التواصـل الاجتماعي هي أحد الطرق التي يستخدمها الأفراد للفت الانتباه والحصول على عدد أكبر من الإعجابات من الآخرين ولهذا فإن العديد من الأبحاث ربطت بين تصوير الذات والشخصية النرجسية.

4- **تعديل المزاج:** يبدو أن التفاعل في وسائل التواصل الاجتماعي يساعد العديد من الأفراد في التغلب على حالاتهم المزاجية السيئة وتحسينها.

5- **الثقـة بـالنفس:** إن التقـاط صـور السـيلفي يزيـد مـن ثقـة الأفـراد. حيـث تـوفر التكنولوجيا وسيلة لتعزيز الجانب المرئي لصور السيلفي عبر تطبيقات التحرير المختلفة ويمكن أن تقرب الأفراد من صورتهم الذاتية المثالية عبر صورة سيلفي مثالية. قد يؤدي الإعجاب بالنفس إلى زيادة الثقة بالنفس ، والتي قد يكون لها عواقب نفسية مباشرة أكثر من بعض العوامل الأخرى. ومع ذلك ، قد تكون زيادة الثقة بالنفس تتم فقط عبر الإنترنت و / أو خارج الإنترنت لفترة قصيرة قبل أن تعود المستويات الأساسية للثقة بالنفس.

6- **الإنسجام الاجتماعي:** وهي التزام الفرد باتباع القواعد والسلوكيات التي تضمن المواءمة والتوافق الاجتماعي. تتمتع أي منصة وسائط اجتماعية بوسائل تسهل على المستخدمين إنشاء مجموعات رسمية أو غير رسمية ومتابعتها أو الالتزام بها. قد يشعر الأفراد بالانتماء الذاتي والاجتماعي تجاه مثل هذه المجموعات ويقومون بالسلوكيات التي تمكنهم من كسب القبول الاجتماعي، من ضمن هذه السلوكيات أخذ صور السيلفي ومشاركتها عبر هذه المجموعات.

في دراسة اخرى اجراها سونج وزملاؤه (Sung et al.,2016,263) توصلوا إلى أن هناك أربعة دوافع أساسية تحفز الأفراد على أخذ صور السيلفي ومشاركتها وهي

1- استرعاء الانتباه: تعمل وسائل التواصل الاجتماعي كمنصات يستخدمها الأفراد للبحث عن المصادقة على مفهوم الذات والتأكيد عليه من خلال موافقة الآخرين. من بين الوسائل المختلفة المستخدمة لنشر المعلومات الذاتية على مواقع التواصل الاجتماعي، مثل الملفات الشخصية وتحديثات الحالة والمشاركات على الحائط، يُعتبر السيلفي الأكثر تأثيرا وذلك من خلال عرض صورة ذاتية محسّنة ومرغوبة بهدف الحصول على إعجاب الآخرين. بالنظر إلى أن صور السيلفي تعرض اهتمامات الفرد وقيمه، فإن ردود الفعل الإيجابية والتغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها (على سبيل المثال، "الإعجابات" أو "المشاركات") قد تكون بمثابة دليل على الاستحسان الاجتماعي والذي بدوره يؤثر بشكل مباشر على تقدير الذات.

2- التواصل :صور السيلفي، نظرًا لأنها شخصية للغاية في المحتوى، تجعل من السهل والملائم للأفراد بناء العلاقات والحفاظ عليها داخل شبكاتهم الاجتماعية، سواء بشكل مباشر من خلال التعليقات على صور السيلفي أو بشكل غير مباشر من خلال ردود أفعال الآخرين على صور السيلفي.

3- الأرشفة: يلتقط الأفراد صورًا ذاتية وينشرونها على مواقع التواصل الإجتماعي لتوثيق الأحداث والمناسبات الخاصة في حياتهم. مع الزيادة السريعة في إمكانيات الهاتف الذكي، بما في ذلك زيادة جودة ودقة الكاميرات المدمجة، فإن التقاط صور سيلفي قد تكون مدفوعة برغبة الفرد في توثيق جانب معين من حياته: على سبيل المثال التقاط مكان أو حدث مثير أو مكان مثير أو لحظة خاصة في الوقت المناسب.

4-التسلية: يلتقط الأفراد صور سيلفي وينشرونها من أجل المتعة والهروب من الملل. نظرًا لشعبية صور السيلفي والعدد المتزايد للأشخاص اللذين يلتقطونها ، فإن الأفراد الذين يعتبرون نشر الصور الشخصية كمصدر للترفيه قد ينخرطون في مثل هذا السلوك بشكل منتظم لمجرد تلبية احتياجاتهم اليومية للترفيه.

يرى عثمان (2017) أن هناك دوافع أكثر عمقا للسيلفي حيث أنها تقوم بوظيفتين أساسيتين يمكن اعتبار أحدهما موجهة للداخل(للذات) وهي سبر الذات والتعبير عنها والأخرى موجهة للخارج (للآخرين) وهي عرض الذات. الوظيفة الأولى الموجهة للداخل هي الوظيفة الأقل أهمية ولا تعبر بشكل كامل عن دوافع السيلفي. يشير فاوسنغ Fausing (2014,3) إلى هذه الدوافع حيث يرى أن الصور التي يلتقطها الأفراد لأنفسهم تتيح لهم التفكير وتقييم وملاحظة أنفسهم وهذا ما يسمى بالتأمل الذاتي. عندما ينظر الناس إلى أنفسهم أو إلى صورهم التي يلتقطونها بأنفسهم كل يوم، فإنهم يعرّفون أنفسهم ويطورون وعيهم الذاتي عن أنفسهم من خلال هذه الصور. إلا أنَ الأفراد كما يرى عثمان (2017) لا يأخذون السيلفي ليحتفظوا بها لأنفسهم أو ليتأملوها بحثا عن ذواتهم وهوياتهم ، فالسيلفي بطبيعتها موجهة للخارج فهم يأخذونها لينشروها على الملأ والمقصود من السيلفي هم الآخرون وليس الذات ومن هنا تأتي الوظيفة الثانية للسيلفي: عرض الذات وهي الوظيفة الأكثر جوهرية والتصاقا بماهية السيلفي . لقد عرف أركن (1980) عرض الذات أو كما يطلق عليها بعض الباحثون تقديم الذات (self–presentation) : بأنه الطرائق والأساليب التي تستخدم للتاثير على الانطباعات التي يكونها الآخرون عنا خلال عملية التفاعل الاجتماعي وفي تعريف أكثر حداثة عرفها ليري وآخرون (1994) بأنه العملية التي يحاول بها الأفراد السيطرة على كيفية ادراك الاخرين لهم (الكعبي،2018، 546). لقد أكد فاوسنغ (2013)Fausing أن الصور الشخصية الذاتية تمنح الأشخاص "التحكم" في الطريقة التي يريدون بها تقديم أنفسهم لأنه من خلال التقاط صور سيلفي، تتاح لهم فرصة الاستمرار في التقاط صورهم حتى يحصلوا على النتيجة التي يتوقعونها و يريدون تقديمها للآخرين (Al– Hooti,2014,11) .

الآثار السلبية للسيلفي:

1- **فقدان الثقة بالنفس واحترام الذات:** يقوم العديد من الأشخاص وخاصة الشباب بنشر صور لأنفسهم عبر الإنترنت في محاولة للحصول على الموافقة والاهتمام والإعجابات من الأقران كمكافأة لهم ويعتبر هذا السلوك جزء من الطبيعة البشرية. إلا أن إدمان مثل هذا السلوك يمكن أن يؤدي إلى مشاكل في الصحة العقلية في المستقبل ، خاصة فيما يتعلق بالثقة بالنفس. توقع المكافأة تؤثر بدرجات متفاوتة على كل فرد حيث يشعر بعض الأشخاص بالسعادة بعد مشاركة صورة شخصية والحصول على عدد قليل من الإعجابات ، بينما ينتظر آخرون أكبر عدد ممكن من الإعجابات ويصبحون مدمنين عليها. بالمقابل ، إذا شعروا أنهم لم يحصلوا على ما يكفي من الإعجابات لصورهم الذاتية كما هو متوقع ، فإن ذلك يمكن أن يؤثر على أفكارهم. يمكن أن يفقدوا الثقة بالنفس ويصبح لديهم موقف سلبي تجاه ذواتهم ، مثل الشعور بعدم الرضا عن أنفسهم أو جسدهم. ينشر غالبية المراهقين الصور بحثًا عن الإعجاب والمديح، لكنهم أيضًا قد يجعلون أنفسهم عرضة للتعليقات السلبية والتنمر الالكتروني. غالبا يستخدم الشباب وسائل التواصل الاجتماعي لمقارنة أنفسهم مع الآخرين.صحيح أن المقارنة تحدث في الحياة اليومية، لكن المشكلة تفاقمت بسبب مواقع التواصل الاجتماعي فكنتيجة لانتشار صور السيلفي أصبح الفرد في حالة مقارنة دائمة مع الآخرين. إذا نشر أحد المراهقين صورة ولم تحصل على عدد معين من الإعجابات فإنهم يرون في ذلك أمرًا محرجًا ومقياس لتقدير الذات لديهم (safna,2017,69).

2- **المرض العقلي:** لقد أوضحت روتليدج Rutledge (مديرة مركز أبحاث علم النفس الإعلامي) إن التقاط صور سيلفي يمكن أن يضر بالصحة العقلية للشخص وأن الانغماس فيها قد يرتبط ارتباطا وثيقا بالنرجسية و الاكتئاب و تدني احترام الذات والإدمان (safna,2017,70) . ولقد أكدت دراسة نزار (2018) وجود علاقة ارتباطية بين إدمان صور السيلفي وبين اضطراب الشخصية النرجسية وقد عزت ذلك إلى كون

أخذ عدد كبير من صور السيلفي وتوقع عدد كبير من الإعجابات والاهتمام المبالغ به بالشكل والصورة والتنافس مع الاصدقاء في أخذ الصور يُعتبر من معززات الشخصية النرجسية. ولقد توصل كل من هيرنو ومشودي Hernowo and Mashoedi (2017)إلى أن الأشخاص النرجسيين يقومون بأخذ صور سيلفي أكثر من غيرهم وذلك بدافع لفت الانتباه والحصول على الاستحسان من الآخرين.

3- **تكوين صورة جسد سلبية وزيادة الإقبال على العمليات التجميلية:** إن صورة الجسد هي الصورة الذهنية التي يحتفظ بها الفرد عن جسده وهي تشمل مشاعره وأفكاره حول مظهره الخارجي وتكون إما ايجابية أو سلبية وتتكون نتيجة خبرة الفرد وتقييمات الآخرين له ويمكن أن تلعب وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي دورا أساسيا في تشكيل صورة جسد سلبية وخاصة عند الشباب (الشريفين والوهيبي،2017، 4). غالبا عندما ينظر الأفراد إلى صورهم الذاتية عن كثب يشعرون أن مظهرهم ليس جيدًا بما فيه الكفاية. إن الكثير من الأفراد يشعرون أنهم ليسوا جذابين كما ينبغي – بالتأكيد هم ليسوا بجاذبية الأشخاص المشاهير الذين ينشرون صورهم الشخصية باستمرار وهذا ما قد يؤدي إلى تشكيل صورة جسد سلبية. عندما يشعر الفرد بالسوء تجاه صورهم الذاتية فإنهم يحاولون التغيير. بعض الأفراد يستخدمون البرامج التي تقوم بتعديل الصور وتحسينها والبعض الآخر يلجأوون إلى التقاط عشرات من صور السيلفي حتى يحصلون على الصورة المثالية بالنسبة لهم. الخيار الأكثر خطورة هو الجراحة التجميلية أو العلاجات التجميلية الأخرى. يبدو أن صور السيلفي تدفع الناس للبحث عن الجراحة التجميلية من أجل الشعور بالرضا عن صورة جسدهم (safna,2017,72) .

ثانيا: الحاجات النفسية:

مفهوم الحاجات (needs) وتعريفها: يرى زهران (1984، 103) أن الحاجات شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها (الحاجات الفزيولوجية) وبدونها يموت الإنسان أو للحياة بأسلوب أفضل (الحاجات النفسية) وبدون إشباعها يكون الفرد سيئ التوافق ويعرفها بأنها افتقار إلى شيء ما إذا وُجد حقق الارتياح و الرضا و الإشباع للكائن الحي. أما موراي (Murray) فقد أشار إلى الحاجة كمفهوم افتراضي يرتبط بالعمليات الفسيولوجية الكامنة في المخ، وتستثار هذه الحاجة داخليا أو خارجيا في كلتا الحالتين لتحرك الفرد للقيام بنشاط ما حتى يتم إشباعها (الزغلول وآخرون، 47،2019). وقد عرفها الحجاج (2014، 126) بأنها المسافة أو الفجوة الناقصة بين حالة الإنسان في واقع أمره وبين الحالة التي يجب أن يكون عليها في حال تحققت والحاجة دائما تدفع الإنسان إلى القيام بنوع من السلوك الذي يعبر عنها في كل الأحوال.

على الرغم من تعدد التعريفات التي تناولت الحاجة إلا أن معظمها يتفق على فكرة أن الحاجة تشير إلى نقص ما وهي التي تدفع الفرد للقيام بسلوك ما من أجل إشباع هذه الحاجة وبالتالي الوصول إلى حالة من التوافق والرضا كما أن معظم الباحثين ركزوا على وجود نوعين من الحاجات: الفزيولوجية التي يُعتبر إشباعها ضروري لاستمرار الكائن الحي ونفسية اجتماعية والتي يعتبر إشباعها ضروري للارتقاء بالكائن الحي.

تتناول الدراسة الحالية الحاجات في ضوء نظرية ماسلو والتي حظيت بمكانة كبيرة بين علماء النفس وكان لها تطبيقات عديدة في كل المجالات. ولقد قدم ماسلو(1943، 375) تصورا هرميا للحاجاتNeeds Hierarchy Maslow حيث رتب الحاجات ضمن تسلسل هرمي قاعدته الحاجات الفزيولوجية ومتى قام الفرد بإشباعها تظهر حاجة أخرى تسيطر على الفرد ومتى أرضاها الفرد انتقل إلى الأخرى وهكذا حتى الوصول إلى قمة الهرم.

في كتاباته الأولى قدم ماسلو(1943، 1954) هرمه الخماسي الذي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية ثم الحاجة إلى الأمن تليها الحاجة إلى الانتماء والحب ، بعدها الحاجة إلى

التقدير وتقع الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة الهرم. وعلى الرغم من أن ماسلو(1969) قام بتعديل هذا التسلسل وأضاف حاجات السمو الذاتي بعد الحاجة إلى تحقيق الذات إلا أن الهرم الخماسي بقي الأكثر انتشارا واستخداما في الأبحاث والمراجع العلمية. ويرى كولتكو ريفيرا (2006,302) Koltko–Rivera أن الاستمرار في استخدام الهرم الخماسي التقليدي لا يعبر عن الفكر اللاحق لماسلو ويعلل الأصرار على استخدامه بأن إضافة حاجات السمو الذاتي تحتاج إلى فهم شمولي لوجهات النظر العالمية لمعنى الحياة وكذلك يتطلب إدراك أعمق لمفهوم الحكمة والإيثار والتقدم الاجتماعي وما يترتب على ذلك من دمج علم النفس الديني والروحاني في التيار الرئيسي لعلم النفس واخذ المنهج المتعدد الثقافات بعين الاعتبار.

تصـــــنيف الحاجـــــات: يميـــز ماســـلو بـــين نـــوعين مـــن الحاجـــات همـــا:

الحاجاتD : وهي الحاجات الناجمة عن الدوافع التي تسعى إلى تخفيض التوتر وذلك بالعمل على إرضاء حالات النقص لذلك فهي تتضمن حالات العجز وتظهر هذه الحاجات غالبا عند حاجة الكائن إلى البقاء الطبيعي أو الأمن.

الحاجات B: وهي ناجمة عن الدافع الأسمى وهي لا تخرج عن عجز ونقص بل هي تدفع الفرد إلى الأمام بقصد الوصول لتحقيق ذاته وتعزيز حياته لتصبح غنية وثرية معنويا واجتماعيا. فهذه الحاجات لا تخفض التوتر بل على العكس تزيده من خلال البحث المتواصل عن حياة أفضل (أنجلر،299،1991).

الحاجات عند ماسلو:

1–**الحاجات الفزيويوجية:** تحتل هذه الحاجات قاعدة الهرم وإن اشباعها شرط أساسي للانتقال إلى الحاجات العليا وهذه الحاجات ضرورية لتجعلنا نعيش حيث تعرف الحاجات الفسيولوجية وظيفياً : بأنها الحاجات التي تحافظ على بقاء الفرد وتكفل له بقاء النوع (عباس،2012، 329). وهذه الحاجات تُعتبر أقوى الحاجات وأكثرها إلحاحا وتشمل حاجات مثل الأكل والشرب والنوم والأوكسجين و المأوى والجنس فالشخص الذي يعاني

من عدم توفر الطعام لن تكون لديه رغبة اخرى عدا الحصول على ما يبقيه على قيد الحياة (أنجلر، 1991، 300).

2- **الحاجة إلى الأمن:** تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة والاستقرار وإلى تجنب القلق والاضطراب والخوف (الحجاج،2014، 131). ويرى أروما و هاناشور(2017,20) Aruma& Hanachor أن أكثر ما يهدد الحاجة إلى الأمن هي الأوضاع الفوضوية والاضطرابات الاجتماعية والأخطار الجسدية ومن الأمثلة عليها الحروب والأزمات والاضطرابات الأهلية والنزاعات الطائفية وأعمال الشغب والإرهاب والسطو المسلح والقتل وكذلك الكوارث الطبيعية مثل الزلازل والحرائق والفياضانات والأمور الأخرى التي يمكن أن تهدد التعايش السلمي بين الأفراد في مختلف المجتمعات.

3- **الحاجة إلى الحب والانتماء:** يرى ماسلو Maslow (1970, 43) أنه بمجرد اشباع الحاجات الفزيولوجية والحاجة للأمن ، يتوق الفرد إلى العلاقات العاطفية مع الناس بشكل عام ، أي الحصول على مكان في مجموعته أو عائلته كما سيشعر بأهمية وجود الأصدقاء أو الحبيب أو الشريك أو الأطفال وسوف يجتهد بشدة لتحقيق هذا الهدف.

تمثل هذه الحاجة رغبة الفرد بالانتماء إلى مجموعة اجتماعية يستطيع فيها أن يحب وأن يشعر بأنه محبوب و يساعد الحب والانتماء الناس على اكتساب الثقة في قدراتهم الخاصة للمساهمة بشكل فعال في عملية صنع القرار التي تعزز تنمية وتطور المجتمع (Aruma& Hanachor, 22, 2017).

4-**الحاجة إلى تقدير الذات:** وهي مقدار مايحتاج اليه الفرد من اهتمام واحترام وألفة وانفتاح ، وثقة من الغير نحوه ، والشعور بالقوة والجدارة والكفاءة ، وبأهميته وبالدور الذي يقوم به فيرغب الفرد في الشعور بقيمته وأن يكون محترم من قبل الآخرين ، وأن يشعر

أنـه ذو فائدة يعـول عليـه فـي العمـل أو المجتمـع ككل (عبـاس، 2012، 330). يميـز ماسلو بين نـوعين من حاجات تقدير الذات هما الحاجة إلى التقدير من الآخرين التـي تنطـوي علـى الاعتـراف والقبـول والمكانـة الاجتماعيـة المناسـبة، والحاجـة إلـى الاحتـرام والتقـدير الـذاتي والتـي تتضـمن الثقـة والإجـادة والاسـتقلالية والتحصـيل والحريـة. وعنـدما يفشل الفرد في تحقيق هذه الحاجات يشعر بالانهزامية والضعف والنقص و بتطور السن والنضج الشخصي يصبح الاحترام الذاتي أكثر قيمة وأهمية للإنسان من احترام الآخرين (انجلر، 1991، 301). إن إرضـاء هذه الحاجـة حسـب رأي ماسـلو (1970،45) يقـود الفرد إلى الشعور بالثقة ،الأهمية، وبالقدرة على أن يكون شخص مفيد ومهم في المجتمع وعلى العكس من ذلك عدم إشباع هذه الحاجة يقود إلى الشعور بالدونية وعدم الفائدة مما قد ينتج عنه اتجاهات تعويضية أو عصابية.

5-**الحاجـة إلـى تحقيـق الـذات:** فـي كتاباتـه الأولـى اعتبـر ماسـلو (Maslow, 1970,301)هذه الحاجة هي قمة هرمه الخماسي وهي تشير إلى رغبة الفرد أن يحقق أفضل ما هو قادر على تحقيقه ويمكن أن يُعبر عن هذه الرغبة بميل الفرد أن يكون مميزا وفريدا وأن يستثمر كل طاقاته لتحقيق ذلك. تأخذ هذه الحاجة أشكالا عديدة وتتباين بشكل كبير من فرد إلى آخر فقد تظهر عند أحد الأفراد بالرغبة بأن يكون والد مثالي و قد تظهر عند آخر بالرغبة بالإنجاز الرياضي و يمكن التعبير عنها عند شخص آخر بالرسومات والإبداع الفني أو الاختراعات العلمية. واستخلص ماسلو (Maslow,1970, 153-171) في دراسة أجراها على أفراد محققين لذواتهم مجموعة من السمات التي تميزهم ، من أهم هذه السمات أنهم أكثر فعالية وموضوعية في إدراك الواقع وأكثر تقبل له كما أنهم أكثر تقبل لأنفسهم وللآخرين وهم يتميزون بالعفوية والبساطة وحس الفكاهة والمرح والتركيز على حل المشاكل والحاجة إلى الخصوصية والاستقلالية وعمق العلاقات الانسانية والتجارب التي يخوضونها.

ويرى(Aruma& Hanachor ,2017,22-23) أن تحقيق الذات يتطلب بالطبع تشجيع المجتمع على الابتكار والإبداع وتهيئة الظروف المناسبة لذلك.

في عدة كتابات حديثة قام ماسلو بإضافة حاجات السمو الذاتي (Self-transcendence) أو الحاجات العليا والتي تتضمن الحاجات المعرفية والحاجات الجمالية.

6- **الحاجة إلى المعرفة والفهم:** يؤكد ماسلو (Maslow ,1970,50-48) أن تعريف هذه الحاجة والاهتمام بها كان محدودا جدا عند الباحثين الذين نظروا اليها بأنها الحاجة لاكتساب المعرفة واكتشاف العالم بما يتسق مع إشباع حاجات الأمن وقد تكون عند بعض الأفراد الأذكياء طريقة للتعبير عن حاجات تحقيق الذات. بالنسبة لماسلو هذه الحاجة هي ليست مجرد دافع للتعلم والفضول والتجريب فكل ما سبق ذكره ليس خاصا بالإنسان وحده بل هو موجود أيضا عند الحيوان لذلك فإن ماسلو وجد أن هذه الحاجة في المستويات الأعلى تصبح قيمةً يسعى الإنسان إليها لذاتها بصرف النظر عن علاقتها بإشباع الحاجات الأدنى. هذه الحاجة بالنسبة لماسلو هي عملية البحث عن المعنى والرغبة في الفهم، والتنظيم، والتحليل والبحث عن العلاقات والمعاني، وبناء نظام من القيم.

7- **الحاجات الجمالية:** وهي تظهر في عدم القدرة على احتمال القبح والميل إلى النظام والاكتمال والتناسق وإتمام عمل أو مهمة ما (Maslow,1970,51). وتشير الاحتياجات الجمالية إلى رغبة الأفراد في الاستمتاع بالجمال من حولهم وإشباعها يحتاج إلى تشجيع الأفراد على تقدير الجمال وتوعيتهم بمدى أهمية الأشياء الجميلة مثل الفن والموسيقى والطبيعة (Aruma& Hanachor,2017,24).

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

– دراسة الشريفين والوهيبي(2018): بعنوان القدرة التنبؤية لصورة الجسد والاتزان الانفعالي بإدمان السيلفي لدى طلبة الجامعات الأردنية.

هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة التباين التي يفسرها كل بعد من أبعاد مقياسي صورة الجسد والاتزان الانفعالي في مستوى إدمان السيلفي لدى طلبة الجامعات الأردنية، وهل من الممكن أن تختلف هذه النسبة بإختلاف الجنس؛ تم إعداد مقاييس لقياس كل من صورة الجسد والاتزان الانفعالي وأبعاده (الاسترخاء وضبط الذات، الاجتماعية، تحمل الضغوط، الثقة بالنفس والتسامح) وإدمان السيلفي. تكونت عينة الدراسة من (791) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن لكل من الأبعاد الثلاثة التي يتكون منها مقياس الاتزان الانفعالي (الاسترخاء وضبط الذات، والاجتماعية، وتحمل الضغوط) قدرة تنبؤية بمستوى إدمان السيلفي لدى الطلبة بشكل عام .وأن لبعدي الاجتماعية وتحمل الضغوط في مقياس الاتزان الانفعالي قدرة تنبؤية بمستوى إدمان السيلفي لدى الذكور، في حين كان لبعد تحمل الضغوط قدرة تنبؤية بمستوى إدمان السيلفي لدى الإناث.

– دراسة نزار (2018): بعنوان إدمان الصور الذاتية (السيلفي) وعلاقته باضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعة المستنصرية.
هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين إدمان الصور الذاتية (السيلفي) واضطراب الشخصية النرجسية والتعرف على مستوى انتشار اضطراب الشخصية النرجسية وإدمان الصور الذاتية لدى عينة البحث ومعرفة دلالة الفروق في هذين المتغيرين تبعا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي(علمي /إنساني). قامت الباحثة ببناء مقياسان الاول للتعرف الى إدمان الصور الذاتية السيلفي والثاني لإضطراب الشخصية النرجسية وتألفت عينة

البحث من (400) طالباً من طلاب الجامعة المستنصرية. بينت النتائج أن نسبة انتشار اضطراب الشخصية النرجسية ضعيف كما بلغت نسبة انتشار ادمان الصور الذاتية 40% ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث على كل من المتغييرين السابقين وكذلك عدم وجود فروق بين التخصص العلمي والإنساني. كما تبين وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الصور الذاتية (السيلفي) واضطراب الشخصية النرجسية.

– دراسة أبو المجد حسن(2020): بعنوان: تصوير الذات(السيلفي) وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلاب التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من تصوير الذات، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلاب كلية التربية، وكذلك الكشف عن العلاقة بين تصوير الذات والعوامل الخمس الكبرى للشخصية، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (180) طالب وطالبة بكلية التربية بقنا. تم استخدام مقياس تصوير الذات (Griffiths & Balakrishnan, 2018) ترجمة الباحث ومقياس العوامل الخمس للشخصية(ترجمة بشرى اسماعيل 2013) وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى تصوير الذات لدى أفراد العينة أقل من المتوسط، وأن مستوى العوامل الخمس الكبرى للشخصية لديهم أعلى من المتوسط فيما عدا بعد الانبساطية فهي أقل من المتوسط، وأنه لا توجد أي علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد العينة على مقياس تصوير الذات ودرجاتهم على قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية .

الدراسات الاجنبية:

– دراسة شاروينسوكمونغول (Charoensukmongkol ، 2016): بعنوان التعرف على خصائص الشخصية المرتبطة مع سلوك السيلفي.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أربع خصائص شخصية وهي: النرجسية ، سلوك البحث عن الاهتمام، السلوك المتمركز حول الذات، الشعور بالوحدة وبين الرغبة في أخذ الصور الشخصية (السيلفي) وتم استخدام مقاييس من إعداد الباحث باستثناء مقياس الشعور بالوحدة من إعداد DiTommaso, Brannen, and Best (2004) ومقياس النرجسية من إعداد Ames, Rose, and Anderson (2006). تم جمع بيانات الاستبيان من عينة من 300 طالب من جامعة حكومية في تايلاند. تتراوح أعمار الطلاب بين 21 و 24 عامًا. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الإعجاب بالصور الذاتية لدى أفراد العينة ارتبطت بشكل إيجابي دال احصائيا بكل من النرجسية والبحث عن الاهتمام والسلوك المتمركز حول الذات وكذلك الشعور بالوحدة. تشير النتائج أيضا إلى أن الرغبة في أخذ الصور الشخصية عند الذكور أعلى منها عند الإناث.

– دراسة كيم وشوك (Kim and Chock,2016): بعنوان سمات الشخصية والدوافع النفسية للتنبؤ بسلوكيات نشر الصور الذاتية على مواقع التواصل الاجتماعي.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين النرجسية، العوامل الكبرى في الشخصية ، الحاجة إلى الشعبية والحاجة إلى الانتماء وبين ثلاثة أنماط مختلفة من سلوكيات نشر الصور الذاتية (نشر صور منفردة، نشرها مع مجموعة، تعديل الصور وتحريرها قبل نشرها). تكونت العينة من 260 فرد (إناث وذكور) من المقيمين في الولايات المتحدة الأمريكية. شملت أدوات البحث مقياس العوامل الكبرى في الشخصية وضعه (John and Srivastava, 1999) ومقياس النرجسية الذي وضعه (Ames et al., 2006) ومقياس الحاجة إلى الشعبية الذي طوره (Santor et al., 2000) ومقياس الحاجة

للانتماء وضعه (Leary et al., 2013). أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النرجسية، الحاجة للشعبية وبين الانماط الثلاثة من سلوكيات نشر الصور الذاتية بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الحاجة للانتماء وبين سلوكيات نشر الصور الذاتية. اثبتت النتائج أيضاً وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين سمتي الانبساطية والمقبولية وبين نشر الصور الذاتية مع مجموعة ووجود ارتباط سالب بين سمة يقظة الضمير وبين نشر الصور الذاتية المعدلة بينما لم يوجد أي ارتباط دال احصائيا بين سمتي العصابية والانفتاح على الخبرة وبين جميع سلوكيات نشر الصور الذاتية. لم تجد الدراسة فروقا دالة بين الذكور والإناث فيما يتعلق بسلوكيات نشر الصور الذاتية.

– دراسة شودهاري وآخرون(Chaudhari et al., 2019): بعنوان العلاقة بين الدوافع لنشر الصور الذاتية وسمات الشخصية.

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين سلوك نشر الصور الذاتية (السيلفي) وبين الدوافع النفسية والسمات الشخصية. تم تطبيق البحث على 727 طالب من طلاب الطب والعلاج الفيزيائي في الهند. تم استخدام مقياس استخدام الصور الذاتية ومقياس دوافع استخدام السيلفي والذي يشمل أربع دوافع فرعية وهي (جذب الانتباه، التواصل، التوثيق، والتسلية) وقائمة السمات الخمس الكبرى للشخصية. توصلت الدراسة إلى أن الإناث أكثر استخداما للسيلفي من الذكور كما وجدت الدراسة أن سمتي الانبساطية والمقبولية الاجتماعية ترتبط بشكل ايجابي دال احصائيا مع سلوك نشر الصور الذاتية، بينما سمة العصابية ترتبط بشكل سلبي دال احصائيا مع هذا السلوك، ولم توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين سمتي التفتح ويقظة الضمير مع استخدام الصور الذاتية. أثبتت النتائج أن الدافع الأول لاستخدام السيلفي لدى أفراد العينة هو التواصل يليه دافع جذب الانتباه كما وجدت أن دوافع افراد العينة لاستخدام السيلفي تختلف باختلاف سمات شخصياتهم

فـالأفراد الانبسـاطين يسـتخدمون السـيلفي مـن أجـل التواصـل وجـذب الانتبـاه وتوثيـق الذكريات بينما الاشخاص الذين لديهم درجة عالية من المقبولية يستخدمونه فقط بدافع التواصل والتوثيق.

بعد استعراض الدراسات السابقة يتوضح لنا أن كل الدراسات التي تم عرضها باستثناء دراسة كيم وشوك (Kim and Chock,2016) تم تطبيقها على عينة من طلبة الجامعة نظراً لأن هذه الفئة كما ذكرنا سابقا تُعتبر الأكثر استخداما للتصوير الذاتي وهي نفس عينة الدراسة الحالية. معظم الدراسات السابقة هدفت إلى معرفة الدوافع والسمات الشخصية المرتبطة باستخدام التصوير الذاتي. إلا أنه لا توجد أي دراسة تناولت الحاجات الكامنة وراءه باستثناء دراسة (Kim and Chock,2016) التي تناولت العلاقة بين التصوير الذاتي ومجموعة من المتغيرات من ضمنها الحاجة إلى الانتماء وتوصلت إلى عدم وجود علاقة بين الحاجة للانتماء والتصوير الذاتي وهي نتيجة مماثلة لما توصلت إليه الدراسة الحالية. على الرغم من أهمية سلم ماسلو للحاجات إلا أنه لا توجد دراسة سابقة هدفت إلى معرفة الحاجات (في ضوء نظرية ماسلو) المرتبطة بالتصوير الذاتي وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات التي أجريت في هذا السياق.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم الذي يهدف إلى وصف حالة راهنة وتصويرها كميا ويقوم على دراسة العلاقات بين المتغيرات في البحوث التربوية والنفسية. وهو يسعى نحو جمع البيانات حول الحالة الراهنة لمعرفة إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة (خطاب، 2001، 161).

مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من جميع طلبة مرحلة الإجازة في جامعة البعث المسجلين للعام الدراسي 2021 – 2022 والبالغ عددهم 84959 طالب وطالبة.,وقد اعتمدت الباحثة على 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. بالإضافة إلى العلوم الطبية.

– العلوم النظرية: وتشمل الآداب والعلوم الإنسانية (التربية) والحقوق، السياحة، التربية الموسيقية، التاريخ، الجغرافية، علم الاجتماع، الفلسفة، الشريعة.

عينة البحث:

تتكون عينة البحث من (388) طالب وطالبة من طلبة جامعة البعث بعد أن تم استبعاد (15) من أوراق الإجابة بسبب عدم استكمال الإجابات على أحد المقياسين أو كلاهما. تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية العنقودية فبعد أن تم تقسيم مجتمع البحث إلى عناقيد حيث يمثل كل عنقود كلية من كليات جامعة البعث ثم تم تقسيم الكليات على مجالين، تطبيقي ونظري. تم اختيار كليتين (عنقودين) بشكل عشوائي عن طريق القرعة ووقع الاختيار على كلية الهندسة المدنية والميكانيكية لتمثل المجال التطبيقي وكلية الآداب والتربية لتمثل المجال النظري وبعدها تم اختيار قسم الإنشائي من كلية الهندسة المدنية وقسم القوى من كلية الهندسة الميكانيكية، قسم الأدب الفرنسي من كلية الآداب وقسم المناهج من كلية التربية وبعدها تم التطبيق على كل طلاب السنة الأولى والأخيرة المداومين في القسم العملي. والجدول رقم (1) يوضح توزع العينة:

العينة		كلية الآداب	كلية التربية	كلية الهندسة الميكانيكية	كلية الهندسة المدنية	العدد الكلي
		نظري		تطبيقي		
سنة أولى	ذكور	9	10	54	19	182
	إناث	39	20	13	18	
سنة أخيرة	ذكور	7	20	84	19	206
	إناث	20	6	32	18	

أدوات البحث:

1-مقياس سلوك التصوير الذاتي: الذي وضعه كل من بالاكريشنان وغريفث (Balakrishnan & Griffiths) عام 2017 باللغة الانكليزية Selfitis Behavior Scale (SBS) ويتكون المقياس من 20 عبارة تقيس سلوك السيلفي حيث يجيب المفحوص على مفردات المقياس على مقياس ليكرت الخماسي التي تتدرج من موافق بشدة إلى غير موافق على الإطلاق والتي تقابل الدرجات (من 1 إلى 5) وجميع عبارات المقياس إيجابية.

قام الباحثان اللذان اعدا المقياس بصورته الأولية بتطبيقه على عينة تتكون من 400 طالب وطالبة من أجل التحقق من صدق وثبات المقياس. وقد بينت النتائج بأن المقياس يُعتبر أداة وصالحة للاستخدام حيث أن درجة ألفا كرونباخ 0.7 ودرجة صدق المقياس 0.876.

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بترجمة المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية ومن ثم إعادة الترجمة من قبل مختص باللغة الانكليزية والمقارنة بين الترجمتين للوصول إلى النسخة الأولية المترجمة.

صدق وثبات المقياس: من أجل التأكد من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية تم تطبيقه على عينة مكونة من 60 طالب وطالبة من خارج عينة البحث.

صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية باستخدام الطرق التالية: صدق المحتوى: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين[1] من أجل إبداء الرأي في العبارات ومدى ملائمتها لقياس التصوير الذاتي لدى عينة البحث، تم الاتفاق على جميع عبارات المقياس مع تعديل صياغة بعض البنود وتم إجراء التعديلات المطلوبة.

صدق الاتساق الداخلي: تم 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 مقياس التصوير الذاتي

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.54**	6	0.74**	11	0.77**	16	0.72**
2	0.6**	7	0.69**	12	0.69**	17	0.68**
3	0.69**	8	0.65**	13	0.38**	18	0.39**
4	0.7**	9	0.71**	14	0.55**	19	0.25*
5	0.6**	10	0.71**	15	0.57**	20	0.54**

من الجدول (2) يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فإن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

الصدق التمييزي: تم اعتماد أعلى 25% وأدنى 25% من درجات أفراد العينة بعد أن رتبت تصاعديا وتم حساب الفروق عن طريق اختبار ت ستيودنت وقد بينت النتيجة

[1] اسماء المحكمين الذي عرض عليهم مقياس السيلفي: د. سليمان كاسوحة، د. فايز يزبك (اختصاص علم نفس إعلامي)، د. سهير موسى (اختصاص علم نفس اجتماعي)،د.ريم قصاب (تقويم وقياس)، د. رزان عز الدين(صحة نفسية)، مدقق لغوي د. حاتم بصيص(لغة عربية).

وجود فرق ذو دلالة إحصائية مما يدل على تمتع المقياس بالصدق التمييزي والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) قيمة ت لدلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا على مقياس التصوير الذاتي

	الفئة ن= (15)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التصوير الذاتي	الدنيا	31.53	6.40	28	13.85-	0.00
	العليا	66.60	7.42	27		

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة الثبات بالتجزئة النصفية وكانت النتيجة على التوالي (0.91) و (0.90) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2- مقياس الحاجات النفسية: بعد مراجعة الأدبيات والأبحاث العربية في مجال الحاجات النفسية تم الحصول على بعض المقاييس التي تقيس الحاجات ولكن منها لا يتناول الحاجات حسب ماسلو والآخر يخدم أهداف البحث الذي وضع لأجله ولا يتناسب مع أهداف وعينة البحث الحالي ولذلك تم ترجمة مقياس باللغة الانكليزية والذي وضعه ليستر (Lester,1990) ويقيس الحاجات حسب التسلسل الهرمي الخماسي لماسلو. يتكون المقياس في صورته الأولية من 50 عبارة موزعة على خمس حاجات بحيث تعبر كل عشرة بنود عن حاجة وهي الحاجات الفزيولوجية، الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى تقدير الذات والحاجة إلى تحقيق الذات. قام الباحث باختبار صدق المقياس الأصلي وثباته بتطبيقه على عينة من 46 من طلاب جامعة ريتشارد ستوكتون الامريكية، متوسط أعمارهم (21) عام. وأظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة صدق وثبات مقبولة.

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بترجمة المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية ومن ثم إعادة الترجمة من قبل مختص باللغة الانكليزية والمقارنة بين الترجمتين للوصول إلى النسخة الأولية المترجمة.

من أجل إجراء الدراسة السيكومترية للمقياس والتأكد من صدقه وثباته فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 44 من طلبة جامعة البعث من خارج عينة البحث.

صدق المقياس:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين[2] من أجل إبداء الرأي في العبارات ومدى ملائمتها لقياس الحاجات لدى عينة البحث حيث تم الاتفاق على معظم عبارات المقياس مع تعديل صياغة بعض العبارات التي لا تتناسب مع طبيعة المجتمع والعينة وتم إجراء التعديلات المطلوبة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الفرد على البنود الفرعية لكل حاجة من الحاجات الخمس وبين الدرجة الكلية للبعد والجدول (4) يوضح النتائج.

[2] أسماء المحكمين لمقياس الحاجات: د. عمار ناعمة، د. رزان عز الدين (اختصاص صحة نفسية)، أ.د أحمد حاج موسى ، د. وليد حمادة (اختصاص علم نفس معرفي)، د. حنان لطوف(اختصاص علاج نفسي)،د.مهند ابراهيم (اختصاص علم نفس نمو)، تدقيق لغوي د. حاتم بصيص(اختصاص لغة عربية).

الحاجات الفزيولوجية		الحاجة إلى الأمن		الحاجة إلى الانتماء		تقدير الذات		تحقيق الذات	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.35*	2	0.26	13	0.19	9	0.60**	4	0.75**
3	0.6**	5	0.51**	22	0.29*	17	0.76**	10	0.35*
6	0.09	12	0.26	24	0.41**	20	0.70**	23	0.69**
7	0.6**	15	0.62**	27	0.43**	21	0.1	25	0.58**
8	0.26	16	0.19	28	0.51**	31	0.60**	26	0.36*
11	0.63**	18	0.36*	29	0.32*	35	0.69**	39	0.60**
14	0.45**	19	0.38**	33	0.71**	37	0.73**	42	0.69**
32	0.33*	30	0.44**	45	0.68**	38	0.42**	43	0.64**
41	0.29*	34	0.47**	47	0.46**	40	0.41**	44	0.73**
46	0.28	36	0.53**	50	0.65**	48	0.52**	49	0.60**

الجدول(4) معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس الحاجات النفسية

يتبين من الجدول (4) أن جميع معاملات ترابط البنود مع الدرجة الكلية للبعد دالة ما عدا البنود (6، 8، 46) التابعة للحاجات الفزيولوجية والبنود (2،12،16) التابعة للحاجة للأمن والبند (13) التابع للحاجة للانتماء والبند(21) التابع للحاجة لتقدير الذات. وبالتالي تم إسقاط البنود السابقة من المقياس.

تم حساب أيضا حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل حاجة من الحاجات الخمس وبين الدرجة الكلية للمقياس والجدول (5) يوضح النتائج:

الجدول (5) معاملات الارتباط بين كل حاجة وبين الدرجة الكلية للحاجات

	الحاجات النفسية حسب ماسلو	الحاجات الفزيولوجية	الحاجة إلى الأمن	الحاجة إلى الانتماء	الحاجة إلى تقدير الذات	الحاجة إلى تحقيق الذات
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.61**	0.68**	0.87**	0.83**	0.85**
	مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

يتضح من الجدول (5) أن كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي فإن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ والنتائج موضحة في الجدول (6)

الجدول (6) معاملات ثبات المقياس الكلي والحاجات الخمس بطريقة الفا كرونباخ

الحاجات النفسية	الحاجات الفزيولوجية	الحاجة إلى الأمن	الحاجة إلى الانتماء	الحاجة إلى تقدير الذات	الحاجة إلى تحقيق الذات	المقياس الكلي
الفا كرونباخ	0.57	0.61	0.53	0.8	0.79	0.73

يتبين من الجدول (6) أن قيم الفا كرونباخ لكل من الحاجات الفزيولوجية والحاجة إلى الانتماء منخفضة وعليه تم حذف البنود التي حصلت على أدنى قيمة ل ألفا كرونباخ وهي البند رقم 3 (من الحاجات الفزيولوجية) والبندين (29، 45) من الحاجة للانتماء وبعد حذفه أصبحت قيمة الفا كرونباخ للحاجات الفزيولوجية (0.61) وللحاجة إلى الانتماء (0.61) وهي قيم مقبولة. بعد حذف البنود التي تمت الإشارة اليها تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية والنتائج موضحة في الجدول رقم (7).

الجدول (7) معاملات ثبات المقياس الكلي والحاجات الخمس بطريقة التجزئة النصفية

الحاجات النفسية	الحاجات الفزيولوجية	الحاجة إلى الأمن	الحاجة إلى الانتماء	الحاجة إلى تقدير الذات	الحاجة إلى تحقيق الذات	المقياس الكلي
التجزئة النصفية	0.60	0.73	0.69	0.78	0.86	0.85

يتبين من الجدول أن المقياس ككل وللحاجات الفرعية الخمس تتمتع بمعاملات ثبات جيدة.

تم إعادة اختبار المقياس وحساب صدقه وثباته بعد أن أصبح يتكون من 39 بند بسبب حذف البنود التي حصلت على معامل ارتباط ضعيف مع الدرجة الكلية للمقياس والبنود

التي حصلت على قيم منخفضة ل ألفا كرونباخ. ولقد أظهرت النتائج أن المقياس ككل وللحاجات الفرعية يتمتع بمعاملات ارتباط وثبات جيدة وبالتالي فهو صالح للأستخدام.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

أولا: الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مستوى استخدام التصوير الذاتي (السيلفي) لدى أفراد العينة ؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحديد مستويات استخدام التصوير الذاتي وفق قانون طول الفئة:

طول الفئة = المدى / عدد البدائل والجدول رقم (8) يوضح مستويات السيلفي.

الجدول (8) يبين مستويات استخدام التصوير الذاتي لدى أفراد العينة

مستويات استخدام التصوير الذاتي	منخفض	متوسط	مرتفع
مجال الفئة	20- أقل من 46	46- أقل من 73	73-100
التكرار	82	248	58
النسبة المئوية	%21	%64	%14.9

يتبين من الجدول (8) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة حصلت على درجات تقع ضمن المستوى المتوسط لمقياس التصوير الذاتي. تتعارض هذه النتيجة مع دراسة نزار (2018) و أبو المجد حسن (2022) التي وجدت أن أفراد العينة من طلاب الجامعة يتمتعون بمستوى أقل من المتوسط في استخدام التصوير الذاتي. ويمكن تفسير ذلك بأن طلاب الجامعة نظراً لما يتمتعون به من مستوى ثقافي لا يمكن أن يصلوا إلى المستوى المرتفع من الاستخدام والذي يعطي مؤشرات على إدمان التصوير الذاتي وفي نفس الوقت فإن طلاب الجامعة يقعون ضمن الفئة العمرية الأكثر استخداما للتصوير الذاتي

كونهم يستخدمون السيلفي كوسيلة لتقديم الذات كما انهم أكثر الفئات استخدام لوسائل التواصل الاجتماعي لذلك نجد أن النسبة المئوية للذين يستخدمون التصوير الذاتي بشكل منخفض قليلة.

السؤال الثاني: ما الحاجات النفسية (حسب نظرية ماسلو) الأكثر إلحاحا لدى أفراد العينة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على كل حاجة من الحاجات الخمس والجدول (9) يوضح النتائج:

جدول (9) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة لكل حاجة من الحاجات الخمس

الحاجات	عدد البنود	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الحاجات الفزيولوجية	6	30	19	4.15	63.3	1
الجاجة إلى الأمن	7	35	21	4.04	60	2
الحاجة إلى الانتماء	7	35	19.3	4.67	55.1	3
الحاجة إلى تقدير الذات	9	45	19.99	4.56	44.4	4
الحاجة إلى تحقيق الذات	10	50	22.06	5.18	44.1	5

يتبين من الجدول (9) أن أكثر الحاجات إلحاحا بين أفراد العينة هي الحاجات الفزيولوجية تليها الحاجة للأمن تليها الحاجة إلى الانتماء وأقلها انتشارا هي الحاجة إلى تقدير الذات و تحقيق الذات. يمكن تفسير ذلك نظرا للأوضاع المعيشية والاقتصادية السيئة التي يعاني منها الغالبية العظمى من الأفراد في سوريا والتي جعلت من الصعب تأمين الحاجات الأساسية وبما أن الحاجة للأمن تشمل الأمن المادي والمعنوي هذا ما جعل هذه الحاجة تحتل المرتبة الثانية. هذه الأوضاع قد تضعف شعور الفرد بالانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه لذلك جاءت الحاجة للانتماء في المرتبة الثالثة. ويمكن تفسير

وجود الحاجة لتحقيق الذات في المرتبة الأخيرة لسببين أشار اليهما ماسلو في كتاباته: الأول أن الحاجة لتحقيق الذات لا تظهر إلا في النصف الثاني من العمر وبالتالي لا توجد هذه الحاجة بشكل كبير لدى الفئة العمرية التي تناولها البحث والسبب الثاني إن عدم إشباع الحاجات الدنيا كما أطلق عليها ماسلو تمنع وصول الأفراد إلى الحاجات العليا فحسب الترتيب الهرمي لماسلو لا ينتقل الفرد من حاجة إلى الحاجة التي تليها إلا بعد إشباعها حتى ولو بشكل جزئي.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 بين درجات أفراد العينة على مقياس التصوير الذاتي و بين درجاتهم على مقياس الحاجات النفسية (الحاجات الفزيولوجية، الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى تقدير الذات، الحاجة إلى تحقيق الذات)

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التصوير الذاتي و بين الحاجات الخمسة والجدول رقم (10) يوضح النتائج التي تم الحصول عليها:

الجدول (10) العلاقة الارتباطية بين التصوير الذاتي والحاجات النفسية

	الحاجات النفسية حسب ماسلو	الحاجات الفزيولوجية	الحاجة إلى الأمن	الحاجة إلى الانتماء	الحاجة إلى تقدير الذات	الحاجة إلى تحقيق الذات	المجموع الكلي للحاجات
التصوير الذاتي	معامل الارتباط	0.047	-0.141**	- 0.058	0.132**	-0.003	-0.004
	مستوى الدلالة	0.352	0.005	0.253	0.009	0.961	0.93

يتبين من الجدول (10) ما يلي:

- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين التصوير الذاتي وبين الحاجات الفزيولوجية، الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى تحقيق الذات. تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة كيم وشوك (Kim and Chock, 2016)

حيث بينت عدم وجود ارتباط دال احصائيا بين الحاجة للانتماء و نشر الصور الذاتية ويمكن تفسير ذلك أن الأفراد الذين يستخدمون التصوير الذاتي يقومون عادة بنشره على مجموعة من الأفراد الذين تربطهم بهم علاقات صداقة وبالتالي لا يمكن أن يعبر هذا السلوك عن الحاجة للانتماء لأن الشعور بالانتماء موجود فعلا بين أفراد المجموعة الواحدة. إن الأفراد الذين لديهم حاجة لتحقيق الذات يسعون إلى تلبية هذه الحاجة من خلال عيش تجارب الذروة كما وصفها ماسلو Maslow,1970 والتي تتمثل في الأعمال الإبداعية والعلاقات الإنسانية العميقة والشعور بالرضى الداخلي. هذا ما قد يفسر عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الحاجة لتحقيق الذات وبين التصوير الذاتي.

– تبين النتائج أيضا وجود علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين التصوير الذاتي وبين الحاجة إلى تقدير الذات. إن النتائج حول العلاقة بين تقدير الذات والتصوير الذاتي متعارضة ومثيرة للجدل . فلقد بينت بعض الدراسات منها دراسة زغيب (2021) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات وبين الاستخدام النشط لمواقع التواصل الاجتماعي. ودراسة (Barry et al., 2017) التي بينت أن تدني تقدير الذات وما يرافقه من شعور فقدان الثقة بالنفس قد يمنع الأفراد من نشر صورهم الذاتية على مواقع التواصل الاجتماعي. وتتعارض هذه النتائج مع دراسات أخرى كما وردت في زغيب (2021)

Mehdizadeh, 2010 ; Ellison et al., 2007; Gonzales and Hancock, 2011)) والتي بينت أن طلاب الجامعات الذين يعانون من تدني احترام الذات يقضون المزيد من الوقت على مواقع التواصل الاجتماعي ويعرضون صورهم الذاتية على هذه المواقع حيث يستخدمونها لبناء رأس مال اجتماعي للتعويض عن تدني احترامهم لذاتهم. كما أن هذه المواقع تسمح للمستخدمين بتعديل صورهم وإظهارها بالصورة المثالية للآخرين وهذا ما قد يعزز احترامهم لذاتهم. يُضاف إلى ذلك أن الحاجة لتقدير الذات تتجلى في الحاجة للاهتمام وإن من أهم دوافع التصوير الذاتي هو جذب الانتباه فنشر الصور الذاتية

والحصول على التعليقات والإعجابات قد يكون مصدر لإشباع هذه الحاجة.
– تبين النتائج أيضا وجود علاقة سالبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين التصوير الذاتي وبين الحاجة إلى الأمن. إن الحاجة للأمن تتجلى بالشعور بالحماية والطمأنينة في كافة النواحي الاقتصادية والاجتماعية ويبدو أنه من المنطقي عدم لجوء الأفراد إلى التقاط صور السيلفي عند عدم الشعور بالأمن.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التصوير الذاتي تبعاً لمتغير الجنس. للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق بين متوسط درجات الإناث ومتوسط درجات الذكور على مقياس التصوير الذاتي باستخدام اختبار ت ستودنت وكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول رقم(11).

جدول (11) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التصوير الذاتي وفقا لمتغير الجنس

المقياس	الذكور ن=222		الإناث ن=166		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التصوير الذاتي	56.50	15.64	57.89	14.75	-0.88	386	0.37	غير دال

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في سلوك التصوير الذاتي وبالتالي فإن الفرضية الثانية محققة. تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة نزار (2018) و دراسة(Kim and Chock, 2016) و لكنها تختلف مع دراسة (Chaudhari et al., 2019) التي وجدت فروق لصالح الإناث و دراسة (Charoensukmongkol, 2016) التي وجدت فروق لصالح الذكور. ترى الباحثة أنه مع التطورات الحاصلة في المجتمع الحديث لم يعد التصوير الذاتي حكرا على الإناث فقط كما يمكن تفسير هذه النتيجة نظراً لطبيعة العينة حيث تم تطبيق البحث على طلاب الجامعة وفي هذه المرحلة الدراسية تقل الفروقات بين الجنسين ويصبح لديهم تقارب في الاهتمامات والسلوكيات.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس التصوير الذاتي تعزى لمتغير الاختصاص. للتحقق من صحة الفرضية تم إجراء اختبار ت ستودنت والنتائج موضحة في الجدول (12).

جدول (12) الفروق بين متوسطات درجات العينة على مقياس التصوير الذاتي وفقا لمتغير الاختصاص

المقياس	نظري ن=131		تطبيقي ن=257		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التصوير الذاتي	55.96	13.76	57.67	15.97	-1.09	298	0.27	غير دال

يتضح من الجدول(12) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين طلاب التخصص النظري وطلاب التخصص التطبيقي وبالتالي فإن الفرضية الثالثة محققة. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نزار (2018) إن عدم وجود فروق بين التخصصات النظرية والتطبيقية يدل على أن التصوير الذاتي لا يرتبط بطبيعة الاختصاص وقد يعود السبب الى تشابه الظروف المحيطة التي يعيشها كل طلبة الجامعة بغض النظر عن اختصاصاتهم الدراسية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التصوير الذاتي تعزى لمتغير السنة الدراسية (أولى – أخيرة).

للتحقق من صحة الفرضية تم إجراء اختبار ت ستودنت والنتائج مبينة في الجدول رقم (13).

جدول (13) الفروق بين متوسطات درجات العينة على مقياس التصوير الذاتي وفقا لمتغير السنة الدراسية

المقياس	سنة أولى ن=182		سنة اخيرة ن=206		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التصوير الذاتي	54.22	13.27	59.63	16.44	-3.53	286	0.00	دال

يتضح من الجدول وجود فروق دالة احصائيا بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الأخيرة في سلوك التصوير الذاتي لصالح السنة الأخيرة. من دوافع التصوير الذاتي كما ذكرنا سابقا في الإطار النظري الأرشفة وتوثيق اللحظات لذلك قد يكون طلاب السنة الأخيرة أكثر استخداما للسيلفي بسبب رغبتهم بالاحتفاظ بذكريات المرحلة الجامعية التي شارفت على النهاية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحاجات النفسية تعزى لمتغير الجنس. للتحقق من صحة الفرضية تم إجراء اختبار ت ستودنت والنتائج مبينة في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحاجات تبعا لمتغير الجنس

	الذكور ن=222		الإناث ن=166		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الحاجات النفسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الحاجات الفزيولوجية	19.42	4.09	18.43	4.17	2.34	352	0.02	دال
الحاجة إلى الأمن	20.94	3.77	21.39	4.37	-1.07	324	0.28	غير دال
الحاجة إلى الانتماء	18.66	4.99	20.06	4.1	-3.02	382	0.03	دال
الحاجة إلى تقدير الذات	19.77	4.1	20.04	5.11	-0.54	308	0.58	غير دال
الحاجة إلى تحقيق الذات	21.95	5.12	22.19	5.27	-0.44	350	0.65	غير دال
المجموع الكلي	100.7	14.25	102.1	115.1	-0.9	343	0.36	غير دال

يبين الجدول (14) وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في الحاجات الفزيولوجية لصالح الذكور وفي الحاجة إلى الانتماء لصالح الإناث بينما أظهرت النتائج

عدم وجود فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى تقدير الذات والحاجة إلى تحقيق الذات. يمكن تفسير هذه النتيجة أن الذكور يكونون أكثر انفتاحا من الإناث في التعبير عن حاجاتهم الفزيولوجية وهذا يعود إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا العربية. يرى ماسلو (Maslow,1970) أن الحاجة للانتماء تظهر من خلال رغبة الفرد بإقامة علاقات عاطفية مع الناس بشكل عام والشعور بأهمية وجود الشريك والعائلة والأطفال.هذا ما يفسر وجود هذه الحاجة عند الإناث أكثر من الذكور فالرغبة في تأسيس عائلة لطالما كانت تحتل أهمية أكبر عند الإناث في مجتمعنا الذي يغذي هذه الحاجة عند الإناث أكثر منها عند الذكور. تتعارض هذه النتيجة مع دراسة الوطبان و علي (2005) التي وجدت عدم وجود فروق في الحاجة للانتماء بين الجنسين.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحاجات النفسية تعزى لمتغير الاختصاص. للتحقق من صحة الفرضية تم إجراء اختبار ت ستودنت والنتائج مبينة في الجدول رقم(15).

جدول رقم (15) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحاجات تبعا لمتغير الاختصاص

	نظري ن=131		تطبيقي ن=257		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الحاجات النفسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الحاجات الفزيولوجية	17.27	3.9	19.88	4	-6.17	267	0.00	دال
الحاجة إلى الأمن	20.40	3.72	21.50	4.15	-2.63	288	0.009	دال
الحاجة إلى الانتماء	19.58	4.35	19.10	4.83	0.99	287	0.32	غير دال
الحاجة إلى تقدير الذات	19.74	4.91	19.96	4.37	-0.43	236	0.66	غير دال
الحاجة إلى تحقيق الذات	22.64	4.96	21.76	5.27	1.62	276	0.1	غير دال
المجموع الكلي	99.63	13.4	102.2	15.2	-1.63	292	0.08	غير دال

يبين الجدول(15) وجود فروق دالة إحصائيا في الحاجات الفزيولوجية والحاجة إلى الأمن بين الاختصاص التطبيقي والاختصاص النظري لصالح الاختصاص التطبيقي بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية الحاجات. الحاجة إلى الأمن تشمل مجموعة

من الحاجات المتَّصلة بضمان نوعٍ من النِّظام والأمان المادي والمعنوي. إن طلاب الاختصاص التطبيقي الممثلين في البحث الحالي من خلال طلاب الهندسة المدنية والميكانيكية يعانون من ندرة فرص العمل أكثر من طلاب الاختصاص النظري وهذا ماقد يزيد لديهم الحاجة إلى الأمن. كما أن المتطلبات المادية الدراسية للاختصاص التطبيقي أكثر منها في الاختصاص النظري هذا ما قد يزيد من الحاجات الفزيولوجية لطلبة الاختصاص التطبيقي.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحاجات النفسية تعزى لمتغير السنة الدراسية. للتحقق من صحة الفرضية تم إجراء اختبار ت ستودنت والنتائج مبينة في الجدول رقم(16).

جدول (16) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحاجات تبعا لمتغير السنة الدراسية

الحاجات النفسية	أولى ن=182		اخيرة ن=206		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الحاجات الفزيولوجية	18.01	4.01	19.87	4.08	-4.53	381	0.00	دال
الحاجة إلى الأمن	21.48	3.98	20.82	4.07	1.61	382	0.11	غير دال
الحاجة إلى الانتماء	18.88	4.67	19.59	4.66	-1.48	379	0.13	غير دال
الحاجة إلى تقدير الذات	19.25	4.75	20.45	4.31	-2.6	368	0.009	دال
الحاجة إلى تحقيق الذات	21.57	5.17	22.49	5.16	-1.7	380	0.08	غير دال
المجموع الكلي	99.2	14.58	103.2	14.43	-2.73	379	0.007	دال

يتضح من الجدول(16) وجود فروق دالة إحصائيا في الحاجات الفزيولوجية والحاجة إلى تقدير الذات لصالح طلاب السنة الأخيرة بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا في بقية الحاجات. إن طلاب السنة الأخيرة هم في المرحلة النهائية قبل الإنطلاق إلى الحياة العملية والإنخراط في سوق العمل. لذلك تزداد لديهم الحاجات الفزيولوجية والحاجة إلى تقدير الذات التي تتمثل كما يرى ماسلو بالشعور بالجدارة والكفاءة وبأهمية الدور الذي يقومون به في العمل والمجتمع. ونظرا للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية الصعبة التي

يعاني منها بلدنا وإنعدام فرص العمل فإن ذلك يمنع إشباع هذه الحاجة التي تظهر بصورة أكبر لدى طلاب السنة الأخيرة مقارنة بطلاب السنة الأولى.

المقترحات:

1- إجراء المزيد من الدراسات عن التصوير الذاتي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل أساليب التفكير

وأنماط الشخصية المختلفة.

2- إجراء المزيد من الدراسات حول الحاجات النفسية للشباب وسبل إشباعها.

3- توعية طلبة الجامعة بالآثار السلبية للتصوير الذاتي وإعداد برامج إرشادية وقائية لتجنب تحوله إلى سلوك إدماني.

المراجع العربية

أبو المجد حسن، محمود. (2020). تصوير الذات (السيلفي) وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلاب التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا. **المجلة التربوية**، 74، 729-765.

بن طاطة، عبد القادر. (2021). مدى تأثير الحاجات النفسية غير المشبعة على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي (دراسة ميدانية). **مجلة آفاق علمية**، 13(2)، 174 -157.

بودربالة، عبد القادر. (2018). التصوير الذاتيSelfie تواصل اجتماعي أم اضطراب نفسي؟ **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 33، 829-838.

الحجاج، جمعة. (2014). الحاجات الأساسية والحاجات النفسية. مجلة كليات التربية، 19(1)، 123-142.

الزغلول، رافع و الدبابي، خلدون و عبد الرحمن، عبد السلام. (2019). الحاجات النفسية في ضوء نظرية تحديد الذات وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة جامعة اليرموك. **دراسات العلوم التربوية**، 46(1)، 47-61.

زغيب، شيماء. (2021). السمات الشخصية وعلاقتها بتقديم طالبات الجامعة لذواتهن على مواقع التواصل الاجتماعي من خلال السيلفي. **مجلة البحوث الإعلامية جامعة الأزهر**، 58، 1086- 1110.

زهران، حامد. (1984). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: عالم الكتب.

الشريفين، إيناس والوهيبي، أحمد. (2018). القدرة التنبؤية لصورة الجسد والإتزان الإنفعالي بإدمان السيلفي لدى طلبة الجامعات الأردنية. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، 13(1)، 1-26.

عباس، الهام. (2012). الوحدة النفسية وعلاقتها بالحاجات النفسية عند موظفي جامعة بغداد. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 32، 310-355.

عثمان، طارق. (2017). أكثر من صورة الدوافع النفسية للسيلفي. **مركز نماء للبحوث والدراسات**، 1-15.

علة ،عيشة و الود، نوري. (2018). اتجاهات الشباب نحو التطرف الأيديولوجي وعلاقته بحاجاتهم النفسية –دراسة ميدانية-. **مجلة تنوير للدراسات الأدبية والانسانية**، 1(1)، 62-82.

الكعبي، سهام. (2018). سيكولوجية تقديم الذات لدى النساء. **مجلة العلوم النفسية**، 29، 541-560.

مبروك، رشا. (2011). الحاجات النفسية في ضوء نظرية ماسلو (دراسة مقارنة بين الكفيف والمبصر). **مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد**، (10)، 59-88.

الوطبان، محمد و علي، جمال. (2005). الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الأساسية لدى طلبة وطالبات الجامعة في المجتمع السعودي. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، 49، 1-21.

نزار، نجلاء. (2018). ادمان الصور الذاتية (السيلفي) وعلاقته باضطراب الشخصية النرجسية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 56، 217-246.

المراجع الأجنبية:

Balakrishnan , J., & Griffiths, M. D. (2017). An Exploratory Study of 'Selfitis' and the Development. *Ment Health Addiction, 16*(3), 722-736.

Charoensukmongkol, P. (2016). Exploring personal characteristics associated with selfie-liking. *ournal of Psychosocial Research on Cyberspace, 10*(2).

Chaudhari, B. L., Patil, J. K., Kadiani, A., Chaudhury, S., & Saldanha, D. (2019). Correlation of motivations for selfie-posting behavior with personality traits. *Ind Psychiatry, 28*(1), 123–129.

Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. *Review of General Psychology, 10*(4), 302–317.

Al-Hooti, M. (2014). *What motivates people to take selfies and what do others think of it?* Retrieved from https://www.academia.edu/40710924/.

Aruma, E. O., & Hanachor, M. E. (2017). Abraham Maslow's Hierarchy of Needs and Assessment of Needs in Community Development. *International Journal of Development and Economic Sustainability, 7*(5), 15-27.

Barker, V., & Rodriguez, N. S. (2019). This Is Who I Am: The Selfie as a Personal and Social Identity Marker. *International Journal of Communication, 13*, 1143–1166.

Barry, C. T., Doucette, H., Loflin, D. C., Rivera-Hudson, N., & Herrington, L. L. (2017). 'Let me take a selfie' : Associations between self-photography, narcissism, and self-esteem. *Psychology of popular media culture, 60*(1), 48-60.

Ciplak, E., & Atici, M. (2021). The Selfitis Behavior Scale: An Adaptation Study. *European Journal of Educational Sciences, 8*(2), 29-41.

Fausing, B. (2014). Self-media: The self, the face, the media and the selfies. *Lecture at the International Conference on Sensoric Image Science* . Sassari.

Hernowo, F., & Mashoedi, S. (2017). The Correlation of Narcissism and Selfie-Posting Behavior on Instagram among Millennials. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 139*, 212-216.

Kim, J. w., & Chock, T. M. (2016). Personality traits and psychological motivations predicting selfie posting behaviors on social networking sites. *Telematics and Informatics, 34*(5), 560-571.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370–396.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality.* New York: Harper & Row, Publishers 1954.

Mendelson, A. L., & Papacharissi, Z. (2010). Look at us: Collective narcissism in college student Facebook. In z. Papacharissi, *The networked self: Identity, community and culture on ocial network sites* (pp. 251-273). New York: Routledge.

Safna, H. M. (2017). Negative Impact of Selfies on Youth. *International Journal of Computer Science and Information Technology Research, 5*(3), 68-73.

Sung, Y., Lee, J.-A., Kim, E., & Choi, S. M. (2016). Why we post selfies: Understanding motivations for posting pictures. *Personality and Individual Differences, 97*, 260–265.

Wagner, C., Aguirre, E., & Sumner, E. M. (2016). The relationship between Instagram selfies and body image in young adult women. *First Monday, 21*(9).

ماوراء الانفعال وعلاقته بالتفاعل البين شخصي

دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق

إعداد الطالبة إشراف

رهام الدروبي أ. د. سليمان كاسوحة د. سناء المسعود

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين ما وراء الانفعال والتفاعل الين شخصي لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق، وفيما إذا كان هنالك فروق دالة جوهرياً في متوسطات درجات ما وراء الانفعال والتفاعل البين شخصي بين الذكور والإناث ن وكذلك بين التخصص الدراسي والسنة الدراسية. وقد تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة، منهم (84) طالب من قسم علم النفس، و(56) طالب من قسم الإرشاد النفسي، وقد استخدمت الباحثة مقياس ما وراء الانفعال ومقياس التفاعل البين شخصي. كما استخرج للمقاييس معاملات الصدق والثبات اللازمة، وأهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ما وراء الانفعال التفاعل الين شخصي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس ما وراء الانفعال و التفاعل الين شخصي تبعاً لمتغير الجنس، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في التخصص الدراسي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية وذلك لصالح السنة الثانية على مقياس ما وراء الانفعال ولصالح السنة الخامسة على مقياس التفاعل البين شخصي، وقد فسرت الباحثة هذه النتائج في ضوء معطيات البحث استناداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: ماوراء الانفعال– التفاعل البين شخصي

Meta- emotion and its relationship to Interpersonal interaction

A field study on a sample of students of the Faculty of Education at Damascus University

Submitted By **Supervised By**
Reham AlDrobi **Prof. Sulaiman Kasouha** **Prof. Sanaa AlMassoud**

Summary

The present study aims to find out the relationship between meta-emotion and Interpersonal interaction among a sample of students of the Faculty of Education at Damascus University, and whether there are substantially significant differences in the mean scores of meta-emotion and Interpersonal interaction between males and females, as well as between academic specialization and the academic year. The sample of the study consisted of (140) male and female students, including (84) students from the Department of Psychology, and (56) students from the Department of Psychological Counseling. The researcher used the meta-emotion scale and Interpersonal interaction scale. He also extracted for the measures the necessary validity and stability parameters, and the most important results of the study, the existence of a statistically significant correlation between meta-emotion and Interpersonal interaction, in addition to the absence of statistically significant differences between the average scores of the sample members on the meta-emotion scale and Interpersonal interaction according to the gender variable In addition, there are no statistically significant differences between the average scores of the sample members in the academic specialization, while statistically significant differences were found between the average scores of the research sample according to the variable of the academic year in favor of the second year on the meta-emotional scale, and in favor of the fifth year on the scale of. The researc Interpersonal interaction her found these results in light of the research data based on the theoretical framework and previous studies.

Keywords: Meta-emotion, Interpersonal interaction

- المقدمة:

يعد التواصل القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها المجتمعات الإنسانية والعلاقات البشرية، وبمثابة المنظومة الحاضنة التي تغذي شرايين أي تجمع بشري، وانتماء الفرد لبني جلدته من أفراد المجتمع، فالوليد البشري وفق التعبير الأرسطي لا يستطيع أن يتحول إلى إنسان بالفعل، إلا بالقدر الذي تستثمر ما لديه من قدرات وإمكانيات اتصالية، والإنسان ككيان مفكر ومتسائل تجاه ذاته والآخرين والعالم يتميز عن بقية الكائنات الحية بميزة الإدراك والحضور المعرفي والقدرة على التعبير عن هذه المدركات وتلك المعارف بوساطة اللغة التي تمكنه من تطوير حياته والتعامل مع عوالم الطبيعة والبشر، وبأن يصبح أكثر قدرة على إعادة تصوير تجاربه ومشاهداته والتعبير عنها بإشراك الآخرين فيها. ويؤكد اللغويون على أن الحقيقة الأساسية للتواصل لا تقوم على الكلمات المنطوقة فقط، إنما الواقع أن البشر يتواصلون مع بعضهم البعض ويعبرون عن أنفسهم وعن مشاعرهم وفِكَرِهم من خلال لغة غير لفظية تتجسد في حركات جسدهم وإيماءات وجوههم ونبرات صوتهم ووضعية جسمهم، أو بما يسمى بالتواصل غير اللفظي، وأكدت دراسة باربارا بيير(2008) بأن الإشارات غير اللفظية تقف على قدم المساواة مع الإشارات اللفظية كناقلات أولية للمعاني والفِكَر مرجحاً الكفة لها، كما يرى تشارلز داروين أنَّ الكلام في حد ذاته ليس مهماً إنما كيف كنت تبدو عندما قلت هذا الكلام. (آلان وباربارابيير، 2008، 9). وبالتالي فكلما كان لدى الأفراد مهارات اتصال قوية ساعد ذلك في تقوية العلاقات بين الأفراد و ازداد التفاعل الإيجابي والمثمر بين بعضهم البعض أو مايسمى بالتفاعل البين شخصي، فقد أكدت دراسة() أن مهارة التواصل تلعب دوراً قوياً وفعال في العلاقة التواصلية بين الأفراد وبالأخص في التفاعل البينشخصي وعمليات التواصل والأحكام الاجتماعية التي يتخذها الأفرا حول بعضهم البعض وبخاصة عند طلاب المرحلة الجامعية فبحكم الظروف التي يمر بها الطلاب خلال الأزمة قد تتأثر شبكة تواصلهم مع الآخرين ويمرون بمواقف تهز استمرارية علاقاتهم مع بعضهم البعض لذلك فهم بأمس الحاجة لأن يكون لديهم مهارات تواصل جيدة وقوية فكلما تمتعوا بقدر أعلى من هذه المهارات انعكس ذلك إيجابياً على أمور حياتهم ومواقفهم الاجتماعية وطريقة

تعاملهم وتفاعلهم البين شخصي سواء مع الأستاذة والأهل أو المحيط الذي حولهم (محمد، 2008، 72).

1- مشكلة البحث:

تعد المرحلة الجامعية من المراحل المفصلية في حياة طلبة الجامعة، إذ أن لديهم الكثير من الطموحات والآمال التي تضعهم على خط حياتهم المستقبلي، كما تعد مرحلة حرجة كونها أكثر تعرضاً للضغوط النفسية والعقبات التي إذا لم يتمنكوا من مواجهتها ستغلب عليهم الانفعالات السلبية وسيسلكون ردود أفعال سلبية تجاه الآخرين وسيصبغ عليهم الطابع العدواني ومشاعر الفشل والحزن والإحباط وبذلك تتدهور لديهم الصحة النفسية وتتراجع لديهم إمكاناتهم وأدوارهم في الحياة وسيتحولون إلى عنصر سلبي في المجتمع وبالتالي هم يصبحون بحاجة ماسة إلى أن يكونوا واعيين بانفعالاتهم وقادرين على تنظيمها (عثمان، 392، 2009).

والانخراط في الحياة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطالب الجامعي بسبب ماتضيفه من فرص النمو الشخصي من خلال الاتصال مع طلاب ومدرسين وثقافات متباينة، وبسبب الأزمات التي يمر بها البلد وماتعكسه من متطلبات ومسؤوليات وتحديات سيواجه صعوبات في مجال الاتصال الذي سيجعله خارج نطاق الراحة ولعل فقدان مهارات الاتصال هي واحدة من أهم النتائج لهذه التحديات وبالتالي إذا لم يكن الطلاب واعين لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين وردود أفعالهم الناتجة عن المشكلات التي يمرون بها بكافة مجالات حياتهم الدراسية والحياتية سيصبح لديهم مشكلات في التواصل وتتدهور علاقاتهم وتفاعلهم البين شخصي مع الآخرين الأمر الذي يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي وتكيفهم النفسي والاجتماعي داخل الجامعة وخارجها، فنجاح الطلاب في علاقاتهم البين شخصية وتواصلهم مع زملائهم وأساتذتهم له الأثر الإيجابي في ثقل شخصيتهم وبالتالي على علاقتهم مع محيطهم بشكل عام.

ويؤكد سالوفي وسليتير (salovey،sluyter،1997) أن الجوانب الانفعالية لدى الطالب ترتبط بمختلف جوانب التحصيل والوعي لهذه الانفعالات وإدراتها مهمة جدا في التعامل مع حالات القلق التي تنتج عن الضغوط التي يعيشها في ظل هذه الظروف وعامل

مساعد على نمو الحياة الاجتماعية لديه، وطلبة الجامعة بحكم المرحلة العمرية التي يمرون بها يمثلون التوجه للمستقبل وهم أكثر من غيرهم تأثراً بالتغيرات والتحديات وأحداث اليومية الضاغطة التي تحدث من حولهم وتهدد حياتهم ومستقبلهم الدراسي وتضعف من مستوى مرونتهم وصحتهم النفسية(Cowen,&Kilmer,2002,40).

وبحكم أن الأنسان بصفة عامة لا يعيش في عزلة اجتماعية بل على العكس إن وجوده مرتبط بالآخرين فهذا يفرض أن تصبح عملية الاتصال حاجة ضرورية لكل إنسان ونجاح التفاعل البين شخصي يتطلب أن يتمتع الأفراد بقدرة عالية على تقييم وتنظيم مايبرز من انفعالات وماوراء انفعالات أثناء العملية التواصلية كون الجانب الانفعالي مهم ومؤثر في الشخصية الإنسانية، إذا تتأثر هذه القدرة بمدى مايتمتع االأفراد من ضبط انفعالي وتنظيم له الأمر الذي ينعكس على اتخاذ القرار المناسب في علاقاتهم وأمور حياتهم (Song, & Nahm, 2013, 89).

وبعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة وجدت ندرة في الدراسات في المجتمع المحلي التي تناولت هذه المتغيرين وهذا ماحدا بالباحثة تناول الموضوع بالبحث والدراسة في ظل الظروف الحياتية الضاغطة التي يشهدها طلبة الجامعة حالياً ومايمكن لهذه الظروف أن تؤثر في صحتهم النفسية ومستقبلهم الدراسي بشكل عام وبذلك تتحد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما العلاقة بين ماوراء الانفعال والتفاعل البين شخصي لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق؟

2- أهمية البحث:

- الأهمية النظرية:

1- أهمية مرحلة الدراسة الجامعية التي تشكل منعطفاً مهماً في حياة الفرد، إذ يتعرض طالب الجامعة لعد من أحداث الحياة الضاغطة التي تؤثر على بنيان علاقاتهم ومهارات الاتصال لديهم.

2- تتناول الدراسة موضوعاً مهماً له دور فعال في بناء سلوك الإنسان وهو ماوراء الانفعال كون الجانب الانفعالي عنصر مهم في شخصية الإنسان وإدراكه لهذا

الجانب سوف يساهم في التعامل الناجح مع مشاعره وانفعالاته وبالتالي تحقيق مستوى جيد من الصحة النفسية.

3-يتصدى البحث لمشكلة لم يتناولها إلا القليل من البحوث والدراسات العربية في حدود علم الباحثة.

4- التعرف على مفهوم التفاعل البين شخصي وحث الباحثين المهتمين بهذا المجال على إجراء المزيد من البحوث التي تتناوله.

الأهمية التطبيقية: يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسات في وضع برامج إرشادية نفسية وقائية لطلبة الجامعة للذين يعانون من صعوبات في الاتصال بسبب عدم إدراكهم الصحيح لما وراء انفعالاتهم وبالتالي تحسن مهاراتهم البين شخصية.

3- أهداف البحث:

3-1- التعرف على العلاقة بين ماوراء الانفعال التفاعل البين شخصي لدى عينة طلاب كلية التربية في جامعة دمشق.

3-2- التعرف على الفروق في مقياس ماوراء الانفعال تبعاً لمتغير السنة الدراسية والجنس والتخصص.

3-3-التعرف على الفروق في مقياس التفاعل البين شخصي تبعاً لمتغير السنة الدراسية والجنس والتخصص.

4-فرضيات البحث:

4-1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير ماوراء الانفعال والتفاعل البين شخصي لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق.

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

4-3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس(ذكور- إناث)

4-4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث تباً لمتغير السنة الدراسية (الثانية- الخامسة).

5-حدود البحث:

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها بما يلي:

5-1- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في كلية التربية جامعة دمشق.

5-2- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020)خلال المرحلة الممتدة من تاريخ 2020/6/15 وحتى2020/9/20م

5-3- الحدود البشرية: طلاب كلية التربية من كلا الجنسين في جامعة دمشق،

5-4- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة العلاقة بين ما وراء الانفعال والتفاعل البين شخصي لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق، تم خلالها استخدام أداتين لقياس ما وراء الانفعال، والتفاعل البين شخصي.

6- مصطلحات البحث:

6-1- ماوراء الانفعالMeta-Emotion: هو أفكار ومعتقدات ومشاعر الأفراد تجاه انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ولاسيما السلبية منها وكيفية التعامل معها وتنظيمها في ضوء ذلك (Hooven, Gottman& Katz, 1996)

إجرائياً: وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس ماوراء الانفعال المستخدم في الدراسة الحالية.

6-2-التفاعل البين شخصي Interpersonal interaction: هي عملية تنطوي على تبادل المعلومات والمشاعر والمعنى عن طريق الرسائل اللفظية وغير اللفظية كإيماءات الوجه(بني عطا، 18، 2005).

إجرائياً: وهي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار العلاقات البين شخصية.

7- الإطار النظري:

7-1- ماوراء الانفعالMeta-Emotion:

يعتبر الوعي بالانفعالات الشخصية والوعي بانفعالات الآخرين – وما هو ما يطلق عليه ما وراء الانفعال- من الجوانب الانفعالية المهمة التي تساعد في إحداث نوع من الانسجام النفسي بين الأشخاص وخاصة بين الطلاب والمعلمين، ويشير مفهوم ما وراء الانفعال إلى مشاعر الفرد وأفكاره حول انفعالاته وانفعالات الآخرين، ويضيف فيراري

كويما (Ferrari&Koyama,2000)، أن ما وراء الانفعال يشير إلى ظهور انفعال محدد على الفرد يرتبط أيضاً بالتعامل مع انفعال اَخر مرتبط بهذا الانفعال.

يعد مصطلح ما وراء الانفعال Meta – Emotion من المصطلحات الحديثة في التراث السيكولوجي، وبالرغم من أهمية مفهوم ما وراء الانفعال، لا سيما في الحياة الأسرية والمدرسية، وفي جميع جوانب الحياة عامة، وحاجة جميع الأفراد لبناء ما وراء انفعال ايجابي، قائم على مشاعر وأفكار ومعتقدات ايجابية نحو انفعالاتهم وانفعالات الآخرين السلبية، وتقبلها، والنظرة الايجابية لها، وتعلم كيفية التعامل الايجابي معها، وتحويلها لطاقة ايجابية تنعكس ايجابيا على الأفراد أنفسهم في المقام الأول لاسيما إذا كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة، وثانياً على من يتعاملون معهم، من أطفالهم في البيت، وتلاميذهم في المدرسة، ومرءوسيهم وزملاءهم في العمل، ومرضاهم في المستشفى إلى أخره. فالجميع بحاجة للتخلص من ما وراء الانفعال السلبي القائم على عدم الوعي، ونبذ، وقمع الانفعالات السلبية، والنظرة، والمشاعر السلبية نحوها، ومن ثم التعامل السلبي معها، إلا أن هناك ندرة شديدة في تناول ما وراء الانفعال، لا سيما على المستوى العربي .ومن ثم كان التفكير في الكتاب الحالي كمحاولة لإلقاء الضوء على ما وراء الانفعال، لا سيما الاتجاهات الحديثة فيه(Shin,Krzysik,&Vaughn,2012,410).

ويتضمن مفهوم ما وراء الانفعال ثلاثة مستويات من الوعي هي:

– **المستوى الأول:** وهو مستوى التعامل مع الانفعالات الشخصية ويشير إلى وعي الفرد بانفعالاته الشخصية.

– **المستوى الثاني:** وهو مستوى التعامل مع الاَخرين ويشير إلى وعي الفرد بانفعالات الاَخرين.

– **المستوى الثالث:** ويشيلر إلى ترجمة الوعي بالانفعالات الشخصية وانفعالات الاخرين إلى سلوكيات تتفق مع السياق الاجتماعي بما يحقق التوافق والانسجام بين الفرد ونفسه من جهة وبين الفرد والاَخرين من جهة اخرى.

لقد أشار جوتمان (Gottman,Katz&Hooven,1996,450) إل أن ماوراء الانفعال يوازي ما وراء المعرفة وأن الانفعال حول الانفعال يماثل المعرفة حول المعرفة، فكلاهما

يتضمنان تحكم فعلي بالانفعال أو المعرفة على التوالي، وتجدر الإشارة إلى أن ماوراء الانفعال يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمصطلح ما وراء المزاجً، ففي حين أن ماوراء الانفعالات تعزى إلىً الانفعال حول الانفعالً فإن ما وراء الزاج يعزى إلى العملية الفاعلة في استيعاب الحالات المزاجية وتفهمها أ بدرجة أكثر دقة هي مراقبة وتقييم وتنظيم الأمزجة أو الحالات المزاجية، إن الفارق الوحيد بين ماوراء الانفعال وماوراء المزاج هو أما إذا كان الحدث الأولي هو مزاج أم انفعال حيث يختلفان في استمرارية الحالة وشدتها والأحداث السابقة " سوابق السلوك" والتغيرات أو المؤشرات النفسية والعضوية المرافقة، فهي في المزاج أطول مدة وشدة وديمومة.

7-2- أنماط ماوراء الانفعال: لقد اختلف العلماء في تحديد أنماط ماوراء الانفعال حيث حدد لاجس وجنيت (Lagace & Giont, 2009, 200) نمطين لما وراء الانفعالات وهما كالآتي:

7-2-1- نمط تعليم الانفعالات: ويتصف الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

- الوعي بالانفعالات السلبية والإيجابية لديهم ولدى الآخرين.
- تقبل الانفعالات كأدوات لتحسين التعلم.
- القدرة على تنظيم التعبير اللفظي عن الانفعالات.
- مساعدة الآخرين في التعبير اللفظي عن مايشعرون به، والتحقق من صدق انفعالاتهم.
- المشاركة في حل المشكلة بغض النظر عن الحالة التي قادت إلى الانفعال السلبي.

7-2-2- نمط تجاهل الانفعالات: ويتصف الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

أ-لا يقمحمون أنفسهم في حل مشكلات الآخرين.

ب- لا يعتقدون أن انفعالات الآخرين هي فرصة للتقرب منهم.

ج- لا يعتقدون أن هذه الانفعالات هي فرصة للتحقق من الانفعالات السلبية لدى الآخرين.

وفي نفس السياق اتفق عدد من الباحثين مثل هوفان وجوتما وكاتز(1996)، وونج (2010)، وفنج وكرنك(2011) على وجود ثلاثة أنماط لما وراء الانفعال وهي كالآتي:

أ- نمط تعليم للانفعال: ويتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

- الوعي بانفعالاتهم الشخصية.
- لديهم القدرة على الحديث عن انفعالاتهم الشخصية.
- الوعي بانفعالات الآخرين.
- يساعدون الآخرين على تفهم مشاعرهم والتعبير اللفظي عنها وخاصة الحزن والغضب والفرح.
- يرون أن انفعالات الآخرين ضرورة للتعلم.
- يرون أن انفعالات الآخرين فرصة للتقرب منهم.
- يتجاوبون مع الانفعالات الحقيقية للآخرين.
- يشار كون الآخرين في حل مشاكلهم

ب-نمط تجنب (تجاهل) الانفعالات: يتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

- تجاهل الانفعالات السلبية لدى الأخرين
- عدم رغبتهم في إقحام أنفسهم في مشكلات الآخرين.
- لا يعتقدون أن الانفعالات السلبية هي فرصة للتقرب من الآحرين.
- يرون أن انفعالات الآخرين ليست ضرورة للتعلم.

ج- نمط رفض الانفعالات: يتميز الأفراد الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

- يعنفون الآخرين على أي نوع من التعبير الانفعالي، حتى لو كانت أفعال الآخرين مناسبة.

7-3- التفاعل البين شخصي Interpersonal interaction:

أكد كل من كارين هورني وايريك فورم وهاري ستاك سوليفان على أهمية ودور العلاقات الاجتماعية في تطور ونمو شخصية الإنسان، حيث رأو أن الشخصية تتكون من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي مع الأشخاص الآخرين (Simanowitz,Valerie,Pearce,Peter,2003,50).

وتعتبر العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد في مجتمع ما نتيجة تفاعلهم مع بعضهم البعض من أهم ضرورات الحياة . ولا يمكن تصور أية هيئة أو مؤسسة أن تسير في طريقها بنجاح ما لم تَسْعَ جاهدة في تنظيم علاقاتها الاجتماعية..

مجمل القول أن الحياة الاجتماعية تنشأ عندما يتفاعل الأفراد فيما بينهم مكونين جماعات بشرية ينتج عنها مجموعة من العلاقات الاجتماعية والتفاعلات التي تعتبر المحور الأساسي في حياة البشر، ويتخذ التفاعل الاجتماعي صوراً وأساليب متعددة فقد يحدث هذا التفاعل بطريق مباشر أوغيرمباشر بين عدد محدود من الأفراد أو عدد كبير . ويكون عن طريق استخدام الإشارة.. واللغة ..والإيماء.. في مصنع أو منزل أو بين أشخاص بينهم صلات قرابة أو جوار . كما يتخذ أنماطاً مختلفة تتمثل في التعاون ..التكيف ..المنافسة ..الصراع ..القهر. وحينما تستقر أنماط التفاعل وتأخذ اشكالاً منتظمة فإنها تتحول إلى علاقات اجتماعية كعلاقات الأبوة ..الأخوة ..الزمالة ..السيادة ..الخضوع والسيطرة . وقد تبين أن هذه العلاقات لا تختلف من مجتمع لآخر فحسب بل إنها في ذات المجتمع تختلف من بيئة اجتماعية إلى أخرى ومن جماعة إلى أخرى وفقاً لحجم هذه الجماعة ودرجة تحضرها والأساس الاقتصادي الذي يحكمهاوبالتالي مجمل القول بأن التفاعلات البشرية تعتبر الحجر الأساسي لكل العلاقات الإنسانية.

7-4- أنماط التفاعل البين شخصي:

اعتبر ليري أنه في أي تفاعل اجتماعي يستدعي سلوك الشخص وأفعاله مجموعة ردود أفعال من الأشخاص الآخرين في الموقف البين شخصي، ويعتبر هذا السلوك بين الأفراد ثابت نسبياً بمرور الوقت وعبر حالات بين شخصية مختلفة وإن هذا الثبات هو من

يكـــون مايـــدعى بـــنمط البـــين شخصـــي للفـــرد فـــي تفاعلاتـــه وعلاقاتـــه مـــع الآخرين(Brent,Hogan,2001,212).

وفيمايلي تعداد لأبرز الأنماط البين شخصية وهي:

7-4-1- النمط المتعاطف- المجافي:

يتميز أصحاب النمط المتعاطف بالإيثار والغيرية وحب تقديم المساعدة والدعم العاطفي للآخـــرين ولـــديهم حـــب الـــدافع لتقـــديم كـــل مايحتاجـــه الاخـــرون (Corr,Matthews,2009,334).

7-4-2- النمط المتسامح – العدائي:

يتميز أصحاب النمط المتسامح بروح التسامح للأخاص الذين يعاملون بأذى ويعملون على إثارة غضبه وإحباطه واستفزازه، فيما يقوم النمط العدائي برد الإساءة والانتقام لكل من قام بفعل مسيئ وعدواني تجاهه(جنبلاط، 2013، 33).

7-4-3- النمط الآمر- المؤتمر:

يتصف أصحاب النمط الآمر بالثقة القوية بأنفسهم وفرض سيطرتهم على الآخرين وعدم السماح لأحد بالتحكم بهم أو بأفعالهم وميالون دائماً إلى بسط سيطرتهم واستلام المناصب التي تتطلب السيادة والقوة وتولي المسؤوليات(Locke,2006,254).

7-4-4- النمط المكتفي ذاتياً- الطالب للمساعدة:

يرفض صاحب النمط المكتفي ذاتياً بطلب المساعدة والمشورة من الآخرين ويعتمد على نفسه في القيام بأفعاله ويرفض المساعدة فيما لو عرضت عليه، بينما يسعى صاحب النمط الطالب للمساعدة في البحث عن تقديم النصائح والإرشادات من الآخرين وطلب المساعدة منهم عند الحاجة والشعور بالأمان عن طريقهم (Lorr,Youniss,1986,1-4).

7-5- أنواع التفاعل البين شخصي:

7-5-1- العلاقات الحميمة Intimate relationships:

أوالعلاقات الرومانسية بشكل عام، تم تعريف العلاقات الرومانسية بطرق لا تعد ولا تحصى، من قبل الكتاب والفلاسفة والأديان والعلماء، وفي العصر الحديث، مستشارو العلاقات. تعريفان شائعان للحب هما نظرية ستيرنبرغ الثلاثية عن الحب ونظرية فيشر عن الحب فيعرف ستيرنبرغ الحب من حيث الحميمية والعاطفة والالتزام، وهو ما يدعي أنه موجود في مستويات مختلفة في العلاقات الرومانسية المختلفة

(Corr,Philip,Mathews,Gerald,2009,150)

7-5-2-العلاقات الأسرية Familial relationships:

وتنقسم العلاقات الأسرية إلى:

1- علاقة الوالدين والطفل: كان المفهوم المبكر الآخر للعلاقات بين الوالدين والطفل هو أن الحب لم يكن موجودًا إلا كمحرك بيولوجي للبقاء والراحة من جانب الطفل. ومع ذلك، فإن دراسة هاري هارلو تقارن ردود فعل ريسوس بسلك "الأمهات" والقماش. أظهرت الأمهات "عمق المشاعر التي يشعر بها الرضع، وفي نظرية التعلق لماري آينسورث، حيث أظهرت كيف استخدم الرضع قماش "أمهاتهم" كقاعدة آمنة لاستكشافها

2- علاقة الأخوة: لعلاقات الأخوة تأثير عميق على النتائج الاجتماعية والنفسية والعاطفية والأكاديمية. على الرغم من أن القرب والاتصال ينخفضان عادةً بمرور الوقت، إلا أن روابط الأخوة تستمر في التأثير على الناس طوال حياتهم

(Bannes,Jacqueline,Jille,Ilankatz,Obrien.Marage.2006,90).

7-5-3- علاقات الصداقةfriendship :

الصداقة هي علاقة شخصية غير مشروطة حيث يدخل الأفراد بإرادتهم الحلوة واختيارهم، و هي علاقة لا توجد فيها شكليات ويستمتع الأفراد بحضور بعضهم البعض، وتعد الشفافية هي العامل الأكثر أهمية لصداقة مستقرة

(Rhodewalt, Frederich, 2008, 55)

7-6- مراحل التفاعلات البين شخصية:

العلاقات الشخصية هي أنظمة ديناميكية تتغير باستمرار أثناء وجودها. العلاقات، مثل الكائنات الحية، لها بداية وعمر ونهاية. يميلون إلى النمو والتحسن تدريجيًا، حيث يتعرف الناس على بعضهم البعض ويقتربون عاطفيًا، أو يتدهورون تدريجيًا مع انحراف الناس عن بعضهم البعض، والانتقال إلى حياتهم وتشكيل علاقات جديدة مع الآخرين. فإن التطور الطبيعي للعلاقة يتبع خمس مراحل تتجلى فيمايلي:

7-6-1- التعارف Acquaintance – يعتمد التعرف على العلاقات السابقة والقرب المادي والانطباعات الأولى ومجموعة متنوعة من العوامل الأخرى. إذا بدأ شخصان في حب بعضهما البعض، فقد يؤدي التفاعل المستمر إلى المرحلة التالية، ولكن يمكن أن يستمر التعارف إلى أجل غير مسمى.

7-6-2- البناء Buildup – خلال هذه المرحلة، يبدأ الناس في الثقة والاهتمام ببعضهم البعض. ستؤثر الحاجة إلى العلاقة الحميمة والتوافق وعوامل التصفية مثل الخلفية والأهداف المشتركة سواء استمر التفاعل أم لا.

7-6-3- استمرار continues – تتبع هذه المرحلة التزامًا متبادلًا بصداقة قوية ووثيقة طويلة الأمد أو علاقة عاطفية أو حتى زواج. وهي عمومًا فترة طويلة ومستقرة نسبيًا. ومع ذلك، سيستمر النمو والتطور خلال هذا الوقت. الثقة المتبادلة مهمة للحفاظ على العلاقة(Berger, Charles,2008,3680).

7-6-4- التدهور Deterioration – لا تتدهور جميع العلاقات، ولكن تلك التي تميل إلى إظهار علامات المشاكل. قد يحدث الملل والاستياء وعدم الرضا، وقد يتواصل الأفراد بشكل أقل وتجنب الكشف عن الذات. قد يحدث فقدان الثقة والخيانات مع استمرار الحلزونية الهابطة، مما يؤدي في النهاية إلى إنهاء العلاقة. (بدلاً من ذلك، قد يجد المشاركون طريقة ما لحل المشكلات وإعادة بناء الثقة والإيمان بالآخرين).

7-6-5- النهاية Ending – تشير المرحلة النهائية إلى نهاية العلاقة، إما عن طريق الانفصال أو الموت أو الانفصال المكاني لبعض الوقت وقطع جميع العلاقات الحالية إما الصداقة أو الحب الرومانسي (Berger, Charles,2005,450)

8- الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين ماوراء الانفعال والتفاعل البين شخصي، تبين أنها قليلة في البيئتين العربية والأجنبية وفيمايلي بعض الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية:

8-1- الدراسات العربية:

يشير بريك(2018) في دراسة له في جامعة الملك سعود إلى الكشف عن علاقة أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص الأكاديمى، والخبرة التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (161) من أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس أنماط ما وراء الانفعال من إعداد الباحث، وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن أكثر أنماط ما وراء الانفعال شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس هو نمط تعليم الانفعالات.

تشير جنبلاط(2013) في دراسة لها أنماط العلاقات البين شخصية عند المراهقين وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية هدفت فيها التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط العلاقات البين شخصية وأساليب المعاملة الوالدية. وتكونت عينة الدراسة من (597) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام وبلغ عدد الطالبات الإناث(347) وعدد الطلاب الذكور(250) طالباً

وتم استخدام مقياس مسح أنماط العلاقات البين شخصية ل موريس لورر (1986). واستبيان من إعداد الباحثة لقياس أساليب المعاملة الوالدية و المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج غلى

إلى أن أسلوب التقبل هو أكثر أساليب المعاملة الوالدية انتشاراً وبأن النمط المتعاطف –المتجافي هو أكثر أنماط العلاقات البين شخصية انتشاراً لدى أفراد عينة البحث، وبأن درجات الكثافة لكل أنماط العلاقات البين شخصية لأفراد عينة البحث هي عند الدرجة الخامس

8-2- الدراسات الأجنبية:

اختبر ونج(2010) العلاقة بين أنماط ماوراء الانفعال لدى المعلمين والتحصيل الدراسي ومستوى ارتباط الطلاب بالمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (508) طالب من المرحلة الثانوية، و(15) معلماً، وتم تحديد أنماط ماوراء الانفعال لدى المعلمين من خلال مقياس تضمن(42) فقرة، كما تم تقدير التحصيل الدراسي للطلاب من خلال إخذ متوسط درجات الطلاب في المقررات التي يدرسونها، وأشارت النتائج إلى نمط تدريب الانفعال هو نمط ماوراء الانفعال لدى المعلمين، ورفض الانفعال أقلها، وارتبطت الأنماط الإيجابية لما وراء الانفعال إيجابياً مع تعلق الطلاب بالمدرسة، والإنجاز الأكاديمي.

وهدفت الدراسة تشين ولن ولي(Chen,Line& Li,2012) إلى الكشف عن العلاقة بين الانفعالات لدى الأطفال وماوراء الانفعالات الوالدية والترابط بين الاطفال والوالدين، وتكونت العينة من(546) تلميذاً في الصف الخامس والسادس بالإضافة إلى أمهاتهم، وانتهت الدراسة إلى ارتباط نمط ماوراء الانفعال لدى الأمهات بالأمان عندما يكون في صحبة والدته، وأن الأمهات التي اتجهن إلى تبني فلسفة التدريب على الانفعالات كن أكثر ميلاً لتحقيق ارتباطات آمنة مع أطفالهن، كما أن الأطفال اذين مالت أمهاتهم إلى الرفض الانفعالي أظهروا أماناً ارتباطياً أقل.

وهدفت دراسة فيرجيل وهيل(2007) إل الكشف عن العلاقة بين أساليب الدفاع والدائرة البين شخصية: الطبيعة البين شخصية للدفاع النفسي ودراسة الفروق بين الذكور والإناث في كل من آليات الدفاع والأنماط البين شخصية وتكونت عينة الدراسة من (601) طالب جامعي قسم علم النفس بعمر(19) سنة، و(173) ذكور و(428) إناث، تم استخدام أدوات استبيان أساليب الدفاع لأندراوس وسينغ وبوند(1993) ومسح الأهداف البين شخصية ويجينز(1995)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين النمط المسيطر زآلية التبرير الدفاعية وفروق ذات دلالة إحصائية بين النمط المسيطر بين الذكور وذلك لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة دراسة ياوين وأندريو وهيرينغ وشيرستوفر(2019) إلى الكشف عن العلاقة بين نمذجة ديناميكيات النوع الاجتماعي في التفاعلات الداخلية والتفاعل بين

الأشخاص أثناء التعلم التعاوني عبر الإنترنت، و تكونت عينة الدراسة من(840) طالباً كانمن بينهم (510) طالبة والباقي ذكور، وتم استخدام مقياس التفاعل بين المتعلمين ويقيس الاستجابة والتماسك الداخلي والتأثير الاجتماعي. أظهرت النتائج أن الإناث قد أظهرو متوسط تأثير اجتماعي واستجابة وتماسك داخلي أعلى بكثير مقارنة بالذكور. وبمقارنة نسبة ملفات تعريف التفاعل بين المتعلمين، وتشير النتائج إلى أن الإناث أكثر عرضة للتواصل الفعال والمتماسك.

8-3- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تيسر للباحثة الاطلاع عليها بين أنها تباينت تبايناً كبيراً في جوانب عدة، فقد تباينت في أهدافها، إذ هدف بعضها إلى تعرف عن العلاقة أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس كدراسة بريك(2018) في حين ركز البعض الآَخر على الكشف على العلاقة بين الانفعالات لدى الأطفال وماوراء الانفعالات الوالدية والترابط بين الاطفال والوالدين (Chen,Line& Li,2012)، أما البعض الآَخر فقد هدف إلى كشف العلاقة بين العلاقة بين أنماط ماوراء الانفعال لدى المعلمين والتحصيل الدراسي ومستوى ارتباط الطلاب بالمدرسة كدراسة ونج(2010)، في حين تناولت دراسات أخرى التفاعل البين شخصي كدراسة فيرجيل وهيل(2007) العلاقة بين آَليات الدفاع والأنماط البين شخصية ودراسة الفروق بين الذكور والإناث في كل من آَليات الدفاع والأنماط البين شخصية، وأظهرت النتائج توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النمط المسيطر وآَلية التبرير الدفاعية.، كما توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النمط المسيطر و كل من آَليات التكوين العكسي، والإسقاط والإزاحة

في دراسة ياوين وأندريو وهيرينغ وشيرستوفر(2019) نمذجة ديناميكيات النوع الاجتماعي في التفاعلات الداخلية والتفاعل بين الأشخاص أثناء التعلم التعاوني عبر الإنترنت، أظهرت النتائج أن الإناث قد أظهرو متوسط تأثير اجتماعي واستجابة وتماسك داخلي أعلى بكثير مقارنة بالذكور. وبمقارنة نسبة ملفات تعريف التفاعل بين المتعلمين، وتشير النتائج إلى أن الإناث أكثر عرضة للتواصل الفعال والمتماسك.

تباينت الدراسات من حيث اختيار العينات المدروسة، فقد أجريت الدراسات على عينات من طلبة الجامعة كدراسة فيرجيل وهيل (2007) وعلى عينة من طلبة المرحلة الثانوية كدراسة ونج(2010) وطلاب المرحلة الابتدائية كدراسة تشين ولن ولي(Chen,Line& Li,2012)

كما تباينت هذه الدراسات من حيث استخدام أدوات الدراسة تبايناً كبيراً سواء في قياس التفاعل البين شخصي أم في قياس ماوراء الانفعال، كما تنوعت الاساليب الإحصائية حسب الأهداف وطبيعة العينة المدروسة في هذه الدراسات.

من جانب آخر نجد أن معظم الدراسات قد اجريت في بلدان عربية وأجنبية مختلفة ولم يتوصل الباحث إلى أي دراسة على المستوى المحلي بين ماوراء الانفعال والتفاعل البين شخصي لدى عينة من طلبة الجامعة

9- منهجية البحث وإجراءاتها:

9-1- منهج البحث:

لقد اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على منهج البحث الوصفي التحليلي للتعرف على العلاقة بين ماوراء الانفعال والتفاعل البين شخصي لدى طلاب كلية التربية، لأن المنهج الوصفي يدرس الظواهر الطبيعية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة ومقدار حجمها وتغيراتها ومتابعة دراستها على مدى فترة زمنية قادمة ولك لمعرفة اتجاهات تطور هذه الظاهرة من أجبل التنبؤ بما يحدث لها في المستقبل (ميلاد والشماس، 2013، 45).

9-2- إجراءات البحث:

9-2-1- مجتمع البحث: بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة التي سحبت منها العينة هو(1405) طالب وطالبة من السنة الثانية والسنة الخامسة في كلية التربية قسم الإرشاد النفسي وعلم النفس وذلك للعام الدراسي 2019-2020م

9-2-2- عينة البحث: تكونت عينة البحث من (140) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق موزعة إلى (84) من طلاب قسم علم النفس، و(56) من

طلاب قسم الإرشاد. تم سحبهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من طبقة طلاب علم النفس ومن طبقة طلاب الإرشاد النفسي من السنة الدراسية الثانية والخامسة.

والجدول(1) يبين خصائص عينة البحث الديمغرافية من حيث الجنس والتخصص والسنة

الجدول (1) خصائص عينة البحث الديمغرافية

	الجنس		التخصص الدراسي		السنة الدراسية	
	ذكور	إناث	علم النفس	الإرشاد النفسي	الثانية	الخامسة
عدد الطلاب	13	127	84	56	79	61
النسبة المئوية	%9.3	%90.7	%60	%40	%56.4	%43.6
المجموع العام	140		140		140	

10- أدوات البحث وخصائصها السيكومترية:

لتحقيق أهداف البحث والتحقق من صحة فرضياته تم إعداد الأدوات الآتية:

10-1- مقياس ما وراء الانفعال:

1-1-1- وصف المقياس:

تم إعداد مقياس ماوراء الانفعال من قبل الباحثة وذلك بناءاً على عدد من الدراسات والأدبيات الأجنبية التي تناولت ماوراء الانفعال كدراسة Chen,Line & Li,2012).وهومقياس يقيس مجى قدرة الفرد على الوعي لانفعالاته وانفعالات الآخرين وتنظيمها. ويتكون مقياس ما وراء الانفعال من (30) عبارةً، وبدائل الإجابة عن عبارات المقياس ثلاثية وهي: (دائماً، أحياناً، نادراً). حيث يعطى الطالب ثلاث درجات إذا كانت إجابته على العبارة (دائماً) ودرجتين إذا كانت إجابته على العبارة (أحياناً) ودرجة واحدة إذا كانت إجابته على العبارة (نادراً)، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب عند إجابته على جميع عبارات ما وراء الانفعال (30×3= 90) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب عند إجابته على جميع عبارات المقياس (30×1= 30) درجة.

10-1-2- التحقق من صدق المقياس:

10-1-2-1- صدق المحتوى: تم عرض المقياس على (6) من محكمين أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس والإرشاد في كلية التربية في جامعة دمشق، وذلك للتأكد من صدق محتواه ومدى دقة صياغة عباراته ومناسبتها لما وضعت له، وتم اعتماد العبارات التي تم الاتفاق عليها بنسبة(80)% وأكثر من قبل المحكمين.

وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (44) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، وهي غير عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى وضوح عبارات المقياس لأفراد عينة البحث، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس. وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم التحقق من صدق المقياس وثباته كالآتي:

10-1-2-2- الصدق البنيوي: تم التحقق من الصدق البنيوي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية له كما هو موضح في الجدول (2):

الجدول (2) معاملات ارتباط درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
1	0.395**	11	0.717**	21	0.236
2	0.354*	12	0.438**	22	0.328*
3	0.482**	13	0.255	23	0.335*
4	0.623**	14	0.483**	24	0.461**
5	0.726**	15	0.376*	25	0.683**
6	0.379*	16	0.265*	26	0.252
7	0.650**	17	0.347*	27	0.323*
8	0.425**	18	0.297*	28	0.454**
9	0.514**	19	0.401**	29	0.310*
10	0.274*	20	0.358*	30	0.402**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01 (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يتبين من خلال الجدول (2) أن معاملات الارتباط كانت دالة احصائياً عند مستويي الدلالة (0.01) و(0.05) لسبع وعشرين عبارة من أصل ثلاثين عبارة، وقد تراوحت

معاملات الارتباط الدالة بين (0.265–0.726) وهذا يدل على وجود اتساق داخلي جيد بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وأن العبارات تقيس ما وضعت لقياسه، مما يؤكد الصدق البنيوي للمقياس.

10-1-3- التحقق من ثبات المقياس:

تمت دراسة ثبات مقياس ما وراء الانفعال بهدف التحقق من أنَّ المقياس يتمتع بمستوى ثبات موثوق به وذلك من خلال الاعتماد على طريقتين هما:

10-1-3-1- ثبات بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات بطريقة ألفا كرونباخ للعينة الاستطلاعية نفسها، حيث تم حساب ثبات ألفا كرونباخ لعبارات مقياس ما وراء الانفعال باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقياس (0.839) وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث.

10-1-3-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم كذلك حساب معامل ثبات مقياس ما وراء الانفعال باستخدام طريقة التجزئة النصفية، من خلال تقسيم عبارات المقياس إلى جزأين، ضمَّ الجزء الأول العبارات الفردية ضمَّ الجزء الثاني العبارات الزوجية. ثم تم تطبيق معادلة سبيرمان براون للثبات. وقد بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لعبارات المقياس (0.800) وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث أيضاً.

والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (3) نتائج التحقق من ثبات مقياس ما وراء الانفعال بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

مقياس ما وراء الانفعال	معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
	0.839	0.800

يتبين من خلال الجدول السابق أنَّ قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقياس قد بلغت (0.839) وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث

يتبين مما سبق عرضه أنَّ مقياس ما وراء الانفعال يتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة وبالتالي يصلح للاستخدام كأداة في البحث الحالي.

10-2- مقياس التفاعل البين شخصي:

10-2-1- وصف المقياس: فهو اختبار التفاعل البين شخصي لديفيس (Davvis1980) حيث تم ترجمته من اللغة الإنكليزية الى العربية من قبل ترجمان محلف ومن ثم تحكيمه من قبل أستاذة في كلية التربية ويهد المقياس الى قياس مستوى التفاعل البين شخصي

يتكون مقياس التفاعل البين شخصي من (28) عبارةً، وصيغت بدائل الإجابة عن عبارات المقياس وفقاً لنموذج ليكرت الخماسي وهي: (لا يعبر عني بشكل جيد، لا يعبر عني، لا اعرف، يعبر عني، يعبر عني بشكل جيد).

10-2-2- التحقق من صدق المقياس:

10-2-2-1- صدق المحتوى: تم عرض المقياس على (6) من محكمين أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس والإرشاد في كلية التربية في جامعة دمشق، وذلك للتأكد من صدق محتواه ومدى دقة صياغة عباراته ومناسبتها لما وضعت له، وتم اعتماد العبارات التي تم الاتفاق عليها بنسبة(80)% وأكثر من قبل المحكمين

وقد تم تطبيق مقياس التفاعل البين شخصي على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (44) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، وهي غير عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى وضوح عبارات المقياس لأفراد عينة البحث، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس. وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم التحقق من صدق المقياس وثباته كالآتي:

10-2-2-2- الصدق البنيوي: تم التحقق من الصدق البنيوي لمقياس التفاعل البين شخصي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية له كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول (4) معاملات ارتباط درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
1	0.443**	11	0.565**	20	0.590**
2	0.334*	12	0.440**	21	0.478**
3	0.459**	13	0.595**	22	0.381*
4	0.440**	14	0.342*	23	0.364**
5	0.421**	15	0.539**	24	0.386**
6	0.498**	16	0.431**	25	0.582**
7	0.624**	17	0.583**	26	0.402*
8	0.373*	18	0.534**	27	0.433**
9	0.382*	19	0.344*	28	0.539**
10	0.489**				

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01 (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يتبين من خلال النتائج في الجدول (1) أن معاملات الارتباط كانت دالة احصائياً عند مستويي الدلالة (0.01) و(0.05) لجميع العبارات، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.334–0.624) وهذا يدل على وجود اتساق داخلي جيد بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وأن العبارات تقيس ما وضعت لقياسه، مما يؤكد الصدق البنيوي لمقياس التفاعل البين شخصي.

10–2–3– التحقق من ثبات المقياس:

تمت دراسة ثبات مقياس التفاعل البين شخصي بهدف التحقق من أنَّ المقياس يتمتع بمستوى ثبات موثوق به وذلك من خلال الاعتماد على طريقتين هما:

10–2–3–1– ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لبيانات العينة الاستطلاعية، حيث تم حساب ثبات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التفاعل البين شخصي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقياس (0.772) وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث.

10–2–3–2– الثبات بطريقة التجزئة النصفية: قامت الباحثة بحساب معامل ثبات مقياس التفاعل البين شخصي باستخدام طريقة التجزئة النصفية، من خلال تقسيم عبارات

المقياس إلى جزأين، ضمَّ الجزء الأول العبارات الفردية ضمَّ الجزء الثاني العبارات الزوجية. ثم تم تطبيق معادلة سبيرمان براون للثبات. وقد بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لعبارات المقياس (0.790) وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث أيضاً.

يتضح من خلال ما سبق عرضه من نتائج أنَّ مقياس التفاعل البين شخصي يتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة وبالتالي يصلح للاستخدام كأداة في البحث الحالي.

11- المعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS Version24) لتحليل البيانات باستخدام الحاسوب، واستخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان براون للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث، واستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار ت ستودنت للعينات المستقلة للإجابة عن فرضيات البحث.

12- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

12-1- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفاعل البين شخصي وما وراء الانفعال لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة دمشق.

من أجل التأكد من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب أفراد عينة البحث على مقياسيّ التفاعل البين شخصي وما وراء الانفعال، والنتائج موضحة في الجدول (5).

الجدول (5) معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياسيّ التفاعل البين شخصي وما وراء الانفعال

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
التفاعل البين شخصي	140	63.91	11.648	0.621**	0.000	يوجد علاقة دالة
ما وراء الانفعال	140	58.15	6.081			

يتضح من خلال النتائج في الجدول (6) أنَّ قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب أفراد عينة البحث على مقياسيّ التفاعل البين شخصي وما وراء الانفعال قد بلغت (**0.621)، وهي علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أي أنَّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب أفراد عينة البحث على مقياس التفاعل البين شخصي وبين درجاتهم على مقياس ما وراء الانفعال، وهذه العلاقة الارتباطية طردية أي أنَّ ارتفاع مستوى التفاعل البين شخصي لدى أفراد عينة البحث يؤدي إلى ارتفاع ما وراء الانفعال لديهم، والعكس صحيح. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين ما وراء الانفعال و التفاعل البين شخصي لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة دمشق.**

الآخرين والأفراد يتعرض لكثير من الضغوط الحياتية والدراسية التي إذا لم يكن واعيين لهذه الانفعالات سوف يقعون في مشاكل مع الآخرين وتتدهور علاقاتهم الاجتماعية (بريك، 35، 2018) وتواصلهم وبالتالي كلما كان الأفراد يستطيعون أن يفهموا وينظموا انفعالاتهم ويتعلمون ممارسة ضبط الذات وثانياً توظيف مهارات المواجهة والتوافق وثالثاً الاسترخاء والهدوء النفسي وقت الأزمات والضغوط سيستطعون فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وتتحسن بناءاً عليها العلاقات التواصلية البين شخصية فيمابينهم وهذا يتفق مع دراسة دانيال وآخرون(Daniel,et al,2001 في التأكيد على أن للتواصل دور فعال إيجابي

12-2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي ماوراء الانفعال والتفاعل البين شخصي تبعاً لمتغير الجنس.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لكل من مقياس التفاعل البين شخصي ومقياس ما وراء الانفعال وفقاً لمتغير الجنس، والنتائج موضحة في الجدول (6).

الجدول (6) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي التفاعل البين شخصي وما وراء الانفعال تبعاً لمتغير الجنس

	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التفاعل البين شخصي	ذكور	13	62.23	10.584	0.543	138	0.588	الفروق غير دالة
	إناث	127	64.08	11.776				
ما وراء الانفعال	ذكور	13	57.85	7.010	-0.188	138	0.851	الفروق غير دالة
	إناث	127	58.18	6.008				

يتضح من خلال النتائج في الجدول (6) بأنَّ قيمة اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب والطالبات في مقياس التفاعل البين شخصي قد بلغت (0.543) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.588) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث على مقياس التفاعل البين شخصي.

كما يتضح أيضاً بأنَّ قيمة اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب والطالبات في مقياس ما وراء الانفعال قد بلغت (0.188) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.851) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة احصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث على مقياس ما وراء الانفعال.

وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الصفرية المطروحة والتي نصت على أنَّه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي ما وراء الانفعال والتفاعل البين شخصي تبعاً لمتغير الجنس.**

ويمكن تفسير النتائج بسبب تعرض الذكور والإناث لظروف نفسية وضغوط قد تكون متشابهة إلى حدى كبير مما أدى إلى أن تتكون لدى الجنسين طرق التوافق المتشابهة وأن يتكون لديهم وعي لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين

12-3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي التفاعل البين شخصي وما وراء الانفعال تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لكل من مقياس التفاعل البين شخصي ومقياس ما وراء الانفعال وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، والنتائج موضحة في الجدول (7).

الجدول (7) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي التفاعل البين شخصي وما وراء الانفعال تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

	متغير التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التفاعل البين شخصي	علم نفس	84	63.73	11.661	0.224	138	0.823	الفروق غير دالة
	إرشاد نفسي	56	64.18	11.727				
ما وراء الانفعال	علم نفس	84	58.70	5.953	1.320	138	0.189	الفروق غير دالة
	إرشاد نفسي	56	57.32	6.229				

يتضح من خلال النتائج في الجدول (4) بأنَّ قيمة اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلاب علم النفس وبين متوسطات درجات طلاب الإرشاد النفسي في مقياس التفاعل البين شخصي قد بلغت (0.224) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.823) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة احصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات طلاب علم النفس والإرشاد النفسي على مقياس التفاعل البين شخصي.

كما يُلاحظ أيضاً بأنَّ قيمة اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلاب علم النفس وبين متوسطات درجات طلاب الإرشاد النفسي في مقياس ما وراء الانفعال قد بلغت (1.320) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.189) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة احصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,05) بين متوسطات درجات طلاب علم النفس والإرشاد النفسي على مقياس ما وراء الانفعال.

وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الصفرية المطروحة والتي نصت على أنَّه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث ما وراء الانفعال والتفاعل البين شخصي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.**

ويمكن تفسير النتائج إلى أن البيئة الجامعية والجو العام الذي يعيشه طلبة جامعة دمشق في كلية التربية متقاربة وبأن المواد العلمية التي يدرسونها متقاربة ومتقاطعة جداً في المعلومات، وبالتالي يتعرضون للأحداث وضغوطات متشابهة بناءاً على أساسها يتعلمون استراتيجيات متشابهة تجعل لديهم قدرة على فهم ووعي انفعالاتهم وانفعالات الاخرين بطريقة متقاربة مما يساعد على تحسن مهارات التواصل لديهم وتعلم استراتيجيات تطور من مهارات التفاعل مع الآخرين الأمر الذي يسهم في تكوين مهارات تواصل فعال لديهم ومن بينها التفاعل البين شخصي

12-4- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي التفاعل البين شخصي وما وراء الانفعال تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لكل من مقياس التفاعل البين شخصي ومقياس ما وراء الانفعال وفقاً لمتغير السنة الدراسية، والنتائج موضحة في الجدول (8).

الجدول (8) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي ما وراء الانفعال والتفاعل الين شخصي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

	متغير السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التفاعل البين شخصي	سنة ثانية	79	66.23	10.994	2.745	138	0.007	توجد فروق دالة
	سنة خامسة	61	60.90	11.870				
ما وراء الانفعال	سنة ثانية	79	60.28	5.036	5.123	138	0.000	توجد فروق دالة
	سنة خامسة	61	55.39	6.246				

يتبين من خلال النتائج في الجدول (8) أنَّ قيمة اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلاب السنة الثانية وبين متوسطات درجات طلاب السنة الخامسة في مقياس التفاعل البين شخصي قد بلغت (2.745) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.007) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق دالة احصائياً، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات درجات طلاب السنة الثانية والخامسة على مقياس التفاعل البين شخصي. وبالرجوع الى المتوسطات الحسابية يُلاحظ أنَّ هذه الفروق كانت لصالح طلاب السنة الثانية، وذلك لأنَّ متوسط درجاتهم في مقياس التفاعل البين شخصي البالغ (66.64) أكبر من متوسط درجات طلاب السنة الخامسة وهو (60.90).

كما يتبين أيضاً أنَّ قيمة اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلاب السنة الثانية وبين متوسطات درجات طلاب السنة الخامسة في مقياس ما وراء الانفعال قد بلغت (5.123) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق دالة احصائياً، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات درجات طلاب السنة الثانية والخامسة على مقياس ما وراء الانفعال. وهذه الفروق الدالة كانت لصالح طلاب السنة الثانية وذلك لأنَّ متوسط درجاتهم في مقياس ما وراء الانفعال البالغ (60.28) أكبر وأفضل من متوسط درجات طلاب السنة الخامسة وهو (55.39).

وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تنص على أنَّه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي التفاعل البين شخصي ما ووراء الانفعال تبعاً لمتغير السنة الدراسية

يمكن تفسير النتائج إلى أن طلاب السنة الثانية قد أظهروا قدرة في ماوراء الانفعال أكبر ممن لدى طلاب السنة الخامسة فهذا يعود إلى الخبرات الجديدة الحديثة التي يعيشونها والشغف الحياتي للخبرات الجديدة وعدم تكون النظرة الكلية والتوقعات الكاملة لكل ما سيختبرونه في حياتهم مما يكون لديهم القدرة على أن ينتبهوا ويعوا أكثر لانفعالاتهم وينظموها كي يستطيعوا أن يفهموا انفعالات الاخرين أيضاً وينجحوا في مهام حياتهم.

13- مقترحات البحث:

1-ضرورة تصميم وتطبيق برامج إرشادية ترتكز على مفهوم ماوراء الانفعال لدى الطلاب.

1- إجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم ماوراء الانفعال، وذلك لدوره الفعال في رفع مستوى المرونة النفسية والقدرة على التكيف.

3- إقامة دورات وورشات تعليمية تتمحور حول تعريف التواصل وكيفية تطوير مهارات التواصل والتفاعل البين شخصي لدينا وذلك لضمان فهم رسائل الأشخاص الذي نتواصل معهم وضمان بناء علاقات اجتماعية أكثر قوة

14- المراجع:

14-1- المراجع العربية:

1- بريك، رمضان.(2018). أنماط ماوراء الانفعال لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات، **المجلة التربوية**، العدد51، ص114-140.

2- عثمان، محمد سعد حامد. (2009). المرونة الإيجابية ودورها في التصدي لأحداث الحياة الضاغطة لدى الشباب الجامعي، **مجلة كلية التربية**، العدد 33(ج3)، ص 373-405.

3- محمد، زكي محمد، الصبان، عبير؛ كوسة، سوسن.(2008). مشكلات الطالبات وعلاقتها بمؤشرات الصحة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية لإعداد المعلمات بمكة المكرمة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ج1، العدد 131، ص13-75.

4-ميلاد محمود؛ والشماس، عيسى (2013). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

5- عطية، محسن.(2008). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، عمان، دار المناهج

6- جنبلاط، صفاء.(2012). أنماط العلاقات البين شخصية عند المراهقين وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق

14-2- المراجع الأجنبية:

-- Berger, C, R. (2005). "Interpersonal communication: Theoretical perspectives, future prospects". **Journal of Communication**. 55 (3): 415–447.

- Berger, C, R. (2008). "Interpersonal communication". In Wolfgang Donsbach (ed.). **The International Encyclopedia of Communication**. New York, New York: Wiley-Blackwell. pp. 3671–3682.

-- Cook, K., Rice, E. (2006-11-24). "Social Exchange Theory". In DeLamater, John (ed.). **The Handbook of Social Psychology**. pp. 53–76.

- Corr,Philip ; Matthews,Gerald (2009):the Cambridge hand book of personality psychology , Cambridge university press , Newyork.

- Yiwen, L,. Nia ,D,. Andrew, G,., Heeryung ,C,. Christopher.(2019). Modeling gender dynamics in intra and interpersonal interactions during online collaborative learning. ICPS Proceedings .19,431-435

1- Danie1, Johnson. Peter, Sutton. & Neil, Harris. (2001). "Extreme Programming Requires Extremely Effective.

10-Lee,A.(2012). Teacher meta-emotion philosophy as a moderator for predicting student outcomes from classroom climate: A Multilevel Analysis. Ph.D. Thesis, Seattle Pacific University

11-Salmon, K., Evans, I. M., Moskowitz, S., Grouden, M., Parkes, F., & Miller, E. (2012). The components of young

children's emotion knowledge: Which are enhanced by adult emotion talk. Social Development, 22(1), 94-110

12-Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(1), 185-211.

13-Shin, N., Krzysik, L., & Vaughn, B. E. (2014). Emotion expressiveness and knowledge in preschoolage children: Age-related changes. Child Studies in Asia-Pacific Contexts, 4(2), 1-12

14-Song, S. J., & Nahm, E. Y. (2013). Relations between maternal meta-emotion philosophy and children`s social competence: Focused on the mediation effects of children`s metaemotion philosophy. The Korean Journal of Developmental Psychology, 26(2), 1-20

15-Wong, M. (2010). The relations between teacher's meta-emotion, student's bonding to school and academic performance. Master Thesis, The University of Hong Kong

2- Wiemann, John M. 1977. Explication and test of a model of communicative competence. Human Communication Research 3. 195–213.

3-Chen, F. ; Lin, C.;& Li,C. (2012).The Role of emotion in parent-child relationships: children's emotionality, maternal meta-emotion, and children's attachment security. Journal of Child and Family Studies,21 (3) ,403-410

4-Cowen, E.,& Kilmer, R. (2002). «Positive Psychology: Some plusses and some open issues». Journal of community Psychology. 30(4).449-460-

5-Ferrari.M.; & Koyama,E.(2000). Meta-emotions About Anger and amae: A cross- Cultural Comparison. Journal of Consciousness & Emotion, 3(2), 197-211.

6-Gottman, J. M., Katz, L. F., &Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion structure and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary analyses. Journal of Family Psychology, 19, 243-268

7-Hooven, C.; Gottman, J. ;& Katz, L.(1996). Parental meta - emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. Journal of Family Psychology, 10(3), 243-268

8-Kuntze, ,J., Vander, M., Henk, T. & Born, M.(2009). The increase in counseling communication skills after basic and advanced microskills.

9-Lagace, D,G,.&Giont,A.(2009). Parental Meta-Emotion and Temperament Predict Coping Skills in Early Adolescence. Journal of Adolescence and Youth, Volume 14, pp. 367-382

درجة تطبيق الموجّه التربوي لأساليب التوجيه التربوي في رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات.

إعداد طالبة الدكتوراه: رهف سلامه كلية التربية / جامعة البعث

إشراف: أ. د. محمد موسى كلية التربية / جامعة البعث

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف درجة تطبيق الموجّه التربوي لأساليب التوجيه التربوي في رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات في مدينة حمص، والكشف عما إذا كان هناك فروق بين استجابتهن تبعاً لعدة متغيرات، ولتحقيق هدف البحث تمّ استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق استبانة مكونة من (50) بنداً موزعة على ثمانية مجالات، على عينة مكونة من (50) مربية من رياض الأطفال الخاصة والحكومية. وقد أسفر البحث عن النتائج الآتية:

– أنَّ درجة تطبيق الموجّه لأساليب التوجيه التربوي في رياض الأطفال جاءت متوسطة على الاستبانة ككل، من وجهة نظر المربيات.

– أنَّ درجة تطبيق الموجّه لكل من أسلوب (الزيارة الصفية، الدروس النموذجية، الدورات التدريبية) جاءت بدرجة كبيرة، كما جاءت درجة تطبيق الموجّه لأسلوب (الزيارات التبادلية بين المربيات، النشرات التربوية، الندوات والمؤتمرات، التعليم المصغر) متوسطة، بينما جاءت درجة تطبيق أسلوب (البحث الإجرائي) ضعيفة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة عند مستوى دلالة 0.05 تبعاً لكل من متغير المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، تابعية الروضة، سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التوجيه التربوي، أساليب التوجيه في رياض الأطفال.

The Degree to which the Educational Supervisor applies the Methods of Educational guidance in kindergartens from the Point of view of the educators.

ABSTRACT

The aim of the research is to identify the degree to which the educational director applies the methods of educational guidance in kindergartens from the point of view of educators in the city of Homs. And the detection of whether there are differences between their response according to several variables, To achieve the goal of the research, the descriptive approach was used, and a questionnaire consisting of (50) items distributed over eight areas was applied to a sample of (50) educators from private and government kindergartens. The search yielded the following results:

- The degree of the mentor's application of educational guidance methods in kindergarten was medium on the questionnaire as a whole, from the educators' point of view.
- The degree of the mentor's application of each of the methods (class visit, model lessons, training courses) came to a large degree, and the degree of the mentor's application of the method (exchange visits between educators, educational bulletins, seminars and conferences, micro-teaching) was medium, while the degree of application of the method (Action research is weak).
-There were no statistically significant differences between the average responses of the sample members at the significance level of 0.05, according to the educational qualification variable, training courses, kindergarten affiliation, and years of experience.

Keywords: educational guidance, methods of guidance in kindergarten.

مقدمة البحث:

يُعد التوجيه التربوي بمفهومه الحديث عملية تعاونية قائمة على مجموعة من الأجهزة والأدوات، تهدف إلى مساعدة المعلمين، من خلال تنمية مهاراتهم، وتحسين أدائهم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية، كما يُعد الموجّه التربوي هو العامل الأساسي في تحسين العمل التربوي بمكوناته كافةً، وبمختلف المراحل التربوية ولاسيّما في مرحلة رياض الأطفال، وهذا ما أشارت إليه دراسة روز Rous (2004) وذلك من خلال ممارساته التوجيهية المختلفة وتطبيقه لمجموعة من النماذج، والأساليب التوجيهية القائمة على التعاون ومشاركة المعلّمين، الأمر الذي أكدته دراسات عدة كدراسة sharma & yusoff &Kannan (2011)، كما أشار تيسيما Tesema (2014,9) إلى أنَّ التوجيه عملية تنطوي على العمل مع المعلّمين والمعلّمين الآخرين في علاقة جماعية تعاونية لتحسين نوعية التعليم.

ومع هذه التطورات التربوية التي طرأت على عملية التوجيه التربوي، طرأ أيضاً تطوراً على أساليب التوجيه، فلم تعد تقتصر على أسلوب الزيارة الصفية للمربية، بل تنوعت لتلبي ما لديها من احتياجات، وتراعي ما تملكه من قدرات، ولمّا كان هناك تباين في قدرات المربيات، ومعارفهن ومهاراتهن نظراً لاختلاف تخصصاتهن العلمية، بناءً عليه كان لابدَّ من التنوع في أساليب التوجيه التي يستخدمها الموجّه التربوي معهن وتطبيق الأساليب الحديثة منها ومن هذه الأساليب: أسلوب البحث الإجرائي، الندوات والمؤتمرات، النشرات التربوية وغيرها العديد، استناداً لذلك جاء هذا البحث لتسليط الضوء على واقع تطبيق هذه الأساليب من قبل الموجّه التربوي في مرحلة رياض الأطفال تحديداً.

مشكلة البحث:

بالرغم من تنوع أساليب التوجيه التربوي، إلا أننا نجد الموجّه التربوي يُبدي ميلاً لاستخدام أساليب محددة قد اعتاد عليها كأسلوب الزيارة الصفية، وهذا اتضح من خلال ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات السابقة، كدراسة المقداد (2012) وسمعان (2012) وقيطة والزيان(2014) وسليم (2015) و فكراش (2017) والجعيدي (2019)، حيث أكدت هذه الدراسات أنَّ أسلوب الزيارة الصفية هو الأكثر استخداماً من قبل الموجّه، مما دفع

الباحثة للقيام بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من مربيات رياض الأطفال في مدينة حمص بلغ عددها (11) مربية، ملحق (2) وقد أظهرت نتائجها أنّ الموجّه التربوي لا يستخدم كافة أساليب التوجيه، كما أنّه يستخدم بعضها بدرجة متوسطة إلى ضعيفة، حيث حصل أسلوب الزيارة الصفية على نسبة قدرها(67.6%) وأسلوب النشرات التربوية على نسبة قدرها (53.9%) في حين حصل أسلوب الندوات والمؤتمرات على نسبة (45.8%) وأسلوب البحوث الإجرائية نسبة (39.2%) وبناءً على ما أوصت به دراسات عدة من ضرورة تطوير الأساليب التوجيهية وتطبيق الأساليب الحديثة منها كدراسة الخالدي (2017) و فكراش (2017) ودراسة أحمد وعمار (2018) ودراسة ديهوم (2019) وجدت الباحثة ضرورة القيام بهذا البحث، وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في: **وجود قصور في تطبيق الموجّه لأساليب التوجيه والاقتصار على تطبيق أساليب محددة.** ويمكن التعبير عن هذه المشكلة بالسؤال الرئيس الآتي: **ما درجة تطبيق الموجّه التربوي لأساليب التوجيه التربوي في رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات؟**

أهمية البحث:

1- أهمية التوجيه التربوي بالنسبة لمرحلة رياض الأطفال لتطوير العملية التربوية فيها، إضافةً إلى أهمية التنويع في تطبيق أساليب التوجيه بالنسبة للمربيات، لما لها من دور في تطوير أدائهن على اختلاف مستوياتهن كونها تراعي تنوع قدراتهن.

2- قد يُفيد في تقديم صورة واضحة عن درجة تطبيق الموجّه التربوي لأساليب التوجيه في رياض الأطفال، وأكثرها استخداماً من قبله، نظراً لقلة الدراسات في هذا المجال.

3- قد يُفيد في توجيه أنظار الموجهين إلى فعالية أساليب التوجيه الفردية والجماعية في تطوير الأداء المهني وبالتالي تطبيقها مع المربيات.

4- قد يفيد في تقديم مجموعة مقترحات يمكن أن تسهم في تفعيل أساليب التوجيه التربوي.

أهداف البحث:

1- تعرّف درجة تطبيق الموجّه التربوي لأساليب التوجيه التربوي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات.

2- الكشف عن الفروق بين متوسط استجابات المربيات تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، تابعية الروضة، سنوات الخبرة).

3- تقديم مجموعة مقترحات يمكن أن تسهم في تفعيل واستخدام أساليب التوجيه التربوي في رياض الأطفال.

فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال على بنود أداة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال على بنود أداة البحث تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال على بنود أداة البحث تبعاً لمتغير تابعية الروضة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال على بنود أداة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

حدود البحث:

الحدود المكانية: رياض الأطفال (خاصة- حكومية) التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص.

الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على درجة تطبيق الموجّه التربوي لأساليب التوجيه الآتية (الزيارة الصفية، تبادل الزيارات بين المربيات، البرامج التدريبية، الدروس النموذجيه، النشرات التربوية، التعليم المصغر، الندوات والمؤتمرات، البحث الإجرائي).

مصطلحات البحث:

التوجيه التربوي: عرّف الجنابي (2019،234) التوجيه التربوي على أنّه: "جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة التي يقوم بها الموجهون التربويون والأقران والمعلّمين أنفسهم بغية تحسين مهارات المعلّمين التعليمية وتطويرها مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية".

ويُقصد به في هذا البحث: عملية منظمة تتضمن مجموعة أنشطة قائمة على التعاون بين الموجّهين التربويين والمربيات في رياض الأطفال، بهدف تطوير العملية التربوية فيها، وتحقيق أهدافها من خلال التركيز على أداء المربيات.

الموجّه التربوي لرياض الأطفال: هو الشخص المؤهل علماً وخبرة والذي يُكلف رسمياً من وزارة التربية بالإشراف على مربيات رياض الأطفال بغية تحسين أدائهن نحو الأفضل. (وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية،2018، دليل عمل التوجيه(الإشراف) التربوي على رياض الأطفال).

ويقصد به في هذه البحث: الشخص الذي يُكلف من قبل وزارة التربية للإشراف على عمل مربيات رياض الأطفال، ومتابعة نموهن المهني، لتحسين الأداء وتطويره.

أساليب التوجيه التربوي: نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتبط بطبيعة الموقف التعليمي ومتغاير بتغيره باتجاه الأهداف التربوية المنشودة. (دليل الإشراف التربوي،2016،31).

ويُقصد بها في هذا البحث: مجموعة الممارسات، والإجراءات، التي يقوم بها الموجهون التربويون بمشاركة مربيات رياض الأطفال بُغية تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية، وتُقاس بالدرجة التي يُحددها أفراد العينة على بنود أداة البحث المعدة لهذا الغرض.

دراسات سابقة:

دراسة Bean(2001): The supervision of student teacher: An emphasis on Self- Reflection. إشراف الطالب المعلّم: التركيز على التأمل الذاتي.

هدفت الدراسة إلى التعرّف على الأساليب التوجيهية المتبعة اتجاه المعلّمين المتدربين وانعكاساتهم الذاتية نحوها، قام الباحث بتسجيل الدروس باستخدام الفديو لأربعة من

طلاب التربية الخاصة لكل منهم ثلاث مرات أثناء التدريس، أثناء مشاهدة أنفسهم على شريط فديو بحضور الباحث وقد كشفت النتائج أنَّ عملية تسجيل الدروس عبر الفديو والمتابعة المستمرة والمناقشة مع المعلمين المتدربين تزودهم بعدة أشياء هي: إنّ المعلم المبتدئ يكتشف الخبرات التي تساعده في التدريس، يتعلّم عملية التفاعل مع التلاميذ، وأنماط التدريس الفّعالة، كما أنّ أبحاث التجريب قادرة على تطوير مفاهيم التدريس للمعلّمين المبتدئين من خلال هذه الأساليب التوجيهية، وأنّ عملية تحليل المعلومات تؤهل المعلّمين على عملية التأمل الذاتي حول التوجيه قبل التدريس وأثنائه.

دراسة أوفاندو وهكستن (2003): Perceptions of the role of the Central Office Supervisors in Exemplary Tcxas School Districts. تصورات حول دور مشرفي المكتب المركزي في مناطق مدارس تكساس النموذجية.

هدفت الدراسة إلى بيان تصورات موجهي المكتب المركزي في المدارس النموذجية التابعة لمقاطعات تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية حول الممارسات التوجيهية، ومستوى أدائهم لدورهم وما يقدمونه من مساهمات لتحسين تقدم المتعلّمين، تكونت العينة من (59) موجهاً وموجهة، وقد توصلت النتائج إلى وجود مستوى عالٍ من الاتفاق بخصوص الممارسات التوجيهية حيث تمثلت أعلى ثلاثة ممارسات في: الاتصالات، التخطيط والتغيير، البرنامج التعليمي، أما أقل الممارسات فتمثلت في: تنمية العاملين، المناهج، الملاحظات، الاجتماعات، كما أشارت إجابات أفراد العينة إلى أربعة أدوار للموجهين هي: مخطط للمنهاج، مطور للعاملين، ميسر، توفير المصادر.

دراسة زكري (2008): واقع تطبيق أساليب الإشراف التربوي من قبل مشرفي الصفوف الأولية في تعليم محافظة صبيا.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق أسلوب (الزيارة الصفية، النشرات التربوية، الدروس النموذجية، البرامج التدريبية، تبادل الزيارات بين المعلمين) من قبل مشرفي الصفوف الأولية في محافظة صبيا، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق استبانة على عينة قدرها (320) معلماً وأظهرت النتائج أنّ هذه الأساليب تُطبق بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلّمين.

دراسة كانن ويوسف وشارما (2011): Instructional Supervision in Three Asian Countries-What Do Teachers & Principals Say? الإشراف التعليمي في ثلاث دول آسيوية- ماذا يقول المعلمون والمديرون؟

هدفت الدراسة إلى التعرّف على طبيعة الإشراف التربوي الذي يُنفذ في المدارس في ثلاثة بلدان آسيوية هي: الهند وماليزيا وتايلاند، تكونت أداة الدراسة من الاستبيان والمقابلة وطبقت على عينة مكونة من (100) معلم و(20) مديراً و(5) رؤساء أقسام، وقد تمَّ إرسال الاستبيان عن طريق البريد الالكتروني. أما المقابلة فقد أجريت وجه لوجه أو عبر الانترنت باستخدام (سكايب) وقد أشارت النتائج إلى أنَّ المعلمين يرون أنَّ الموجهين لا يسعون إلى تنمية الشعور بالأهمية، ولا يعملون على نموهم المهني، وتتم المعاقبة بدلاً من ذلك، إضافةً إلى أنهم يقومون بإضعاف معنويات المعلمين من خلال محاولتهم العثور على الأخطاء فقط، مما يُشعر المعلمين بالإهانة بدلاً من تحسين الأداء.

دراسة المقداد (2012): واقع تطبيق البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي والمعوقات التي تحد من ممارسته.

هدف البحث إلى معرفة واقع تطبيق البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي، وتحديد معوقات ممارسته في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة درعا. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (41) من الموجهين العاملين في مديرية التربية بمحافظة درعا ومن (51) مديراً ومديرة من مدارس الحلقة الأولى و(450) معلماً ومعلمة. ومن أبرز نتائجها: أنَّ درجة تطبيق البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي قليلة، عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بواقع تطبيق البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي، وبالمعوقات التي تحد من ممارسته، عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس، في حين وجدت فروقاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح (دراسات عليا) وكذلك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة (10سنوات فأكثر).

دراسة سليم (2015): برنامج مقترح لتدريب الموجّهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest).

هدف البحث إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي، وتصميم برنامج لتدريبهم عليها باستخدام نموذج طلب الموقع (Web). تمَّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، كما أعدَّ الباحث استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية، واختبار تحصيلي لتحديد درجة تمّكن الموجّهين من هذه الأساليب، تكونت العينة من (36) موجهاً وموجهة، وقد أظهرت النتائج أنّ تقديرات الموجّهين لاحتياجاتهم التدريبية جاءت بدرجة متوسطة، وأنّ أربعة أساليب جاءت بدرجة كبيرة وكبيرة جداً هي (البحث الإجرائي، المشغل التربوي، النشرات التربوية، التعليم المصغر) وأنّ هناك فرق بين متوسط تقديراتهم على الاختبار التحصيلي لصالح الاختبار البعدي بالنسبة لهذه الأساليب الأربعة.

التعليق على الدراسات السابقة: هدفت الدراسات السابقة إلى معرفة الأساليب التوجيهية المتّبعة من قبل الموجّهين كدراسة 2001 (Bean) ودراسة sharma & yusoff &Kannan (2011) كما هدفت دراسة زكري (2008) والمقداد (2012) إلى معرفة واقع تطبيق أساليب التوجيه التربوي في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلّمين والموجهّين والمديرين، كذلك هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة تطبيق الموجّه لأساليب التوجيه التربوي في رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات.

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وأداة الدراسة (الاستبانة) في حين اختلفت مع دراسة sharma & yusoff &Kannan (2011) التي استخدمت المقابلة بالإضافة إلى الاستبانة.

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجانب النظري للبحث، بناء أداة البحث، تفسير النتائج ومقارنتها مع نتائج هذه الدراسات.

الجانب النظري:

أولاً: مفهوم التوجيه التربوي:

عُرّف التوجيه التربوي بأنّه مجموعة العمليات والخدمات التي تُقدم بقصد مساعدة المعلمين على النمو المهني مما يساعد في بلوغ أهداف التعليم. (عليان وأبو ريش وسنداوي وزيدان،2009،10).

وذكر خضر (2011،15) بأنّ التوجيه التربوي: نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عالٍ من الخبرة في مجال التوجيه بهدف تحسين العملية التعليمية ويساعد في النمو المهني للمعلّمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلّمين وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعدهم على تحسين أدائهم.

ثانياً: أساليب التوجيه التربوي في رياض الأطفال:

- **الزيارات الصفية:** هي عملية هادفة، منظمة، مخطط لها، يقوم بها الموجّه التربوي أو المشرف المقيم (مدير المدرسة) أو الزملاء للمعلّم في غرفة الصف لملاحظة أدائه، وكل ما يصدر عنه من أنشطة تعليمية تعلّمية. وعلى الرغم من شيوع أسلوب الزيارة الصفية. (دليل الإشراف التربوي،2016،32).
- **الزيارات التبادلية بين المعلّمين:** تُعد هذه الزيارات من الأساليب الفعّالة في نقل الخبرات بين المعلّمين، إذ يحتفظ الموجّه التربوي، بسجل خاص للمعلّمين المتميزين الذين يُمكن الاعتماد عليهم للمساعدة في تنمية زملائهم مهنياً، فإذا لاحظ الموجّه تدني أداء بعض المعلّمين يقوم بترتيب زيارة لهم إلى أحد المعلّمين المتميزين وبالتنسيق معه، والاتفاق على أهداف الزيارة والجوانب التي ينبغي التركيز عليها وعرضها للمعلّمين الزائرين، وتعمل هذه الزيارات بين المعلّمين على تبادل الخبرات التربوية، مما يؤدي إلى مقارنة المعلّم بين أدائه وأداء زملائه، والعمل على الاستفادة من خبراتهم في مختلف المجالات.(أبو شرار،2009،26،25).

- **البرامج التدريبية:** كل برامج منظمة تُكسب المعلمين المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية، وهي من أقدم الأساليب التوجيهية والاوسع انتشاراً. (العوران،2010،92).
- **الدروس التوضيحية (النموذجيه):** تعرّف بأنها نشاط عملي يهدف لتوضيح فكرة أو طريقة أو أسلوب تعليمي يرغب الموجّه التربوي في إقناع المعلّمين بفعاليته وأهمية استخدامه، فيقوم الموجّه التربوي بتطبيق هذه الفكرة أمام عدد من المعلّمين أو قد يكلف أحد المعلّمين بتطبيق هذه الفكرة أمام زملائه حتى تزداد خبرتهم وإمكاناتهم في الأداء المهني في مجال التدريس. (صيام،2007،27).
- **النشرات التربوية:** هي أسلوب اتصالي غير لفظي، أي كتابي بين الموجّه والمعلّم بقصد تنوير أفكاره وتحفيزه وإمداده بالخبرات والتجارب والمعلومات والقضايا التربوية المستحدثة، وطرح المشكلات التربوية، وتقديم المقترحات بشأنها، وهذه النشرات إضافةً إلى أهميتها في إثراء حصيلة المعلّم فإنّها تُعزز الصلة بين المشرفين والمعلمين عن طريق الاتصال الفعّال. (بليل،2019،59).
- **التعليم المصغر:** هو أسلوب يعمل على إكساب وتنمية مهارات تدريس جديدة، وصقل المهارات الأخرى وفيه يقوم طالب التدريب أو(المعلّم) بالتدريس لمجموعة صغيرة من التلاميذ لفترة تتراوح من (5–10) دقائق يسجل فيه درسه، ومن ثمّ يشاهده بنفسه ويحلل ما جاء فيه على مشرف تدريبه. (براون،2005،26)
- **الندوات والمحاضرات التربوية:** وهي عبارة عن عرض عدد من القادة التربويين لقضية تربوية أو موضوع محدد، وفتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة المثمرة، فهي أشبه باجتماع المعلّمين، إلا أنّ محور الندوة أو المحاضرة هو المحاضر أو المنتدبون الذين يحاضرون. وقد تعقد الندوة أو المحاضرة مرة واحدة في الفصل الدراسي، ولا تستغرق أكثر من نصف يوم دراسي في الغالب. (العاجز وحلس،2009،66).

البحوث التربوية (الإجرائية): البحث الإجرائي هو أحد الوسائل التوجيهية التي تهدف إلى تحسين ممارسات المعلّمين التعليمية، من خلال المعالجة الموضوعية للمشكلات التي يواجهها المعلمون. (سمعان،2012،57).

إجراءات البحث:

1- **منهج البحث:** تمَّ استخدام المنهج الوصفي، وذلك من خلال مراجعة الدراسات السابقة المتعلّقة بموضوع البحث، وتحديد الجانب النظري، ثمَّ الكشف عن درجة تطبيق الموجّهين لأساليب التوجيه التربوي من وجهة نظر المربيات، وتحديد فيما إذا كان هناك فروق بين درجاتهن تبعاً لبعض المتغيرات، وأخيراً وضع بعض المقترحات في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها.

2- **مجتمع البحث وعينته:** يشمل مجتمع البحث جميع مربيات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في مدينة حمص والبالغ عددهن (601) مربية منها (29) مربية في رياض الأطفال الحكومية و (572) مربية في الرياض الخاصة، بحسب آخر إحصائيات مديرية التربية في مدينة حمص لعام 2021-2022 وقد بلغت عينة البحث (60) مربية، اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تمّ تحديد نسبة العينة وهي (15%) وتقسيمها على متوسط عدد المربيات وهو (3) وقد بلغ عدد العناقيد (13) عنقوداً تمّ اختيارها بطريقة عشوائية من أحياء مدينة حمص، ثمّ طبقت الاستبانة على جميع المربيات فيها ملحق (3) وبعد التطبيق بقيت منها (50) استبانة فقط صالحة للتفريغ موزعة على (15) مربية في رياض الأطفال الحكومية و(35) في الخاصة، وذلك لأنّ بعضها غير مكتملة الإجابات وبعضها الآخر لم يتم استرجاعها. وبالتالي تكونت العينة بشكلها النهائي من (50) مربية رياض أطفال. ويوضح الجدول الآتي توزع أفراد العينة حسب متغيرات البحث.

جدول (1) توزع أفراد عينة البحث حسب متغيراته.

العينة	المتغير		العدد	المجموع
المربيات	المؤهل العلمي	ثانوية	16	50
		معهد	19	
		إجازة جامعية وما فوق	15	
	الدورات التدريبية	لم أتبع	10	50
		دورة واحدة	19	
		دورتين	11	
		ثلاثة فأكثر	10	
	تابعية الروضة	حكومية	15	50
		خاصة	35	
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	17	50
		من 5-10 سنوات	23	
		10 سنوات فأكثر	10	

3- **أداة البحث:** بعد مراجعة الأدب التربوي، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، تمَّ تصميم استبانة موجّهة لمربيات رياض الأطفال، تكونت من قسمين: القسم الأول: تضمن الهدف من الاستبانة، وإرشادات الاستجابة عنها، بالإضافة إلى المتغيرات الخاصة بالبحث، القسم الثاني: تضمن بنود الاستبانة وعددها (50) بنداً، موزعة على ثمانية مجالات. والجدول الآتي يوضح توزع فقرات الاستبانة على مجالاتها.

جدول (2) توزع بنود الاستبانة على مجالاتها.

الرقم	المجال	عدد البنود
1	الزيارة الصفية	6
2	تبادل الزيارات	8
3	الدورات التدريبية	8
4	الدروس النموذجية	8
5	النشرات التربوية	5
6	التعليم المصغر	5
7	الندوات والمؤتمرات	5
8	البحث الإجرائي	5
المجموع الكلي		50

وتمّ اعتماد سلم التقدير وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الاستجابة كما يأتي:

جدول (3) درجة استجابات أفراد العينة.

4.24 وما فوق	4.24-3.43	3.42-2.62	2.61-1.8	1.8-1
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
5	4	3	2	1

صدق الأداة: تمَّ التأكد من صدق الأداة بطريقتين:

1- **صدق المحكمين:** تمَّ عرض الأداة على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (5) محكمين، ملحق (4) من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة البعث، لإبداء رأيهم فيها، وقد تنوعت الملاحظات بين حذف البنود المكررة، استبدال بعضها بأخرى، تعديل صياغة بعض البنود، وتكونت الاستبانة بشكلها النهائي من (50) فقرة موزعة على ثمانية مجالات.

2- **صدق الاتساق الداخلي:** تمَّ حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين بنود كل مجال مع المجال ككل، وكذلك بين كل بند والاستبانة ككل، ثمَّ حساب معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة

مع الاستبانة ككل وذلك من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (17) مربية خارج عينة البحث. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4) معاملات ارتباط مجالات الاستبانة مع الاستبانة ككل.

المجال	معامل الارتباط	المجال	معامل الارتباط
الزيارات الصفية	0.559*	النشرات التربوية	0.877**
تبادل الزيارات	0.926**	التعليم المصغر	0.496*
البرامج التدريبية	0.915**	الندوات والمؤتمرات	0.997**
الدروس النموذجية	0.835**	البحث الإجرائي	0.963**

نلاحظ أنَّ معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والاستبانة ككل بمعظمها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات الأداة: تمَّ التأكد من ثبات أداة البحث باستخدام طريقتين: الأولى هي حساب معاملات ألفا –كرونباخ باستخدام Spssوقد بلغت قيمة الثبات الكلي (0.934) وهي قيمة مرتفعة والجدول الآتي يوضح قيمة معاملات ألفا– كرونباخ.

جدول (5) قيمة معاملات ألفا– كرونباخ.

الرقم	المجال	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
1	الزيارة الصفية	6	0.921
2	تبادل الزيارات	8	0.932
3	البرامج التدريبية	8	0.933
4	الدروس النموذجية	8	0.955
5	النشرات التربوية	5	0.861
6	التعليم المصغر	5	0.642
7	الندوات والمؤتمرات	5	0.992
8	البحث الإجرائي	5	0.967
المجموع الكلي		50	0.934

الطريقة الثانية: من خلال التجزئة النصفية حيث تمَّ حساب الارتباط بين النصفين باستخدام معادلة بيرسون وقد بلغت قيمة الثبات (0.956) وهي قيمة مرتفعة. والجدول

الآتي يوضح قيمة معاملات ثبات التجزئة النصفية لكل مجال من مجالات الاستبانة وللاستبانة ككل.

جدول (6) قيمة معاملات ثبات التجزئة النصفية.

الرقم	المجال	عدد البنود	معامل الثبات
1	الزيارة الصفية	6	0.953
2	تبادل الزيارات	8	0.942
3	البرامج التدريبية	8	0.855
4	الدروس النموذجية	8	0.847
5	النشرات التربوية	5	0.772
6	التعليم المصغر	5	0.731
7	الندوات والمؤتمرات	5	0.990
8	البحث الإجرائي	5	0.919
المجموع الكلي		50	0.956

الأساليب الإحصائية: تمَّ استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والقيام بالآتي:

- حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل بند ومجال من مجالات الاستبانة، وللاستبانة ككل، وذلك للإجابة عن السؤال الأول.
- إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للإجابة عن الفرضيات.
- إجراء اختبار ت Test للفروق بين متوسط درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير تابعية الروضة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تطبيق الموجّه التربوي لأساليب التوجيه في رياض الأطفال من وجهة المربيات؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللاستبانة ككل، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية لأسلوب الزيارة الصفية.

الأسلوب	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
الزيارة الصفية	1	يخبر الموجّه التربوي المربية بموعد الزيارة الصفية قبل قدومه.	3.68	0.768	%73.6	كبيرة
	2	يوضح الموجّه الهدف من قيامه بالزيارة الصفية.	3.30	0.614	%66	متوسطة
	3	يُطلع الموجّه التربوي المربية على خطة وضعها مسبقاً للزيارة الصفية.	3.46	0.676	%69.2	كبيرة
	4	يحدد الموجّه التربوي العوائق التي تواجه سير النشاط خلال زيارته الصفية.	3.46	0.676	%69.2	كبيرة
	5	يستخدم الموجّه التربوي بطاقة تقويم خاصة بتقويم الأداء خلال الزيارة الصفية.	3.50	0.735	%70	كبيرة
	6	يعقد الموجّه التربوي اجتماعاً في نهاية الزيارة الصفية مع المربيات في الروضة.	3.56	0.733	%71.2	كبيرة
كلي			3.49	0.370	%69.8	كبيرة

يتبين من الجدول السابق أنَّ أسلوب الزيارة الصفية يُمارس بدرجة كبيرة من قبل الموجّه التربوي حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.49) وبنسبة مئوية بلغت (69.8%) كما نلاحظ أنّ بنود المجال جاءت جميعها بدرجة كبيرة باستثناء البند رقم (2) الذي جاء بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة منطقية وقد ترجع إلى تعّود الموجّهين على ممارسة هذا الأسلوب واعتباره البداية لممارسة الأساليب الأخرى حيث ممارستها من الممكن أن تتم من خلاله، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سليم (2015) ودراسة زكري (2008).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية لأسلوب الزيارات التبادلية.

الأسلوب	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
تبادل الزيارات	7	يوضح الموجّه التربوي أهمية تبادل الزيارات بين المربيات.	2.82	1.004	%56.4	متوسطة
	8	يضع الموجّه التربوي آلية تحدد كيفية تبادل الزيارات بين المربيات.	2.66	0.626	%53.2	متوسطة
	9	يحدد الموجّه التربوي جدول زمني لمواعيد الزيارات بين المربيات.	2.56	0.812	%51.2	ضعيفة
	10	يحدد الموجّه خطة مرنة لتنفيذ أسلوب الزيارات التبادلية.	2.52	0.814	%50.4	ضعيفة
	11	يعقد الموجّه التربوي اجتماعاً بين المربيات بعد القيام بالزيارات التبادلية في مكان محدد.	2.94	0.998	%58.8	متوسطة
	12	يُكلف الموجّه المربيات بتقديم ملاحظات مكتوبة عن الزيارات التبادلية.	2.50	1.111	%50	ضعيفة
	13	يشجع الموجّه التربوي المربيات على تعميق العلاقات بينهن خلال الزيارات التبادلية.	2.72	0.948	%54.4	متوسطة
	14	يضع الموجّه التربوي خطة لتقييم نتائج الزيارات التبادلية بين المربيات.	2.60	0.881	%52	ضعيفة
كلي			2.66	0.353	%53.2	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ ممارسة الموّجه التربوي لهذا الأسلوب حسب تقدير المربيات جاء بدرجة متوسطة أقرب إلى الضعيفة بمتوسط حسابي بلغ (2.66) ونسبة تساوي (43%) أي أنَّ الموجّه لا يستخدم هذا الأسلوب مع المربيات بشكل كبير وقد يرجع السبب إلى أنَّ الموجّه لم يلاحظ رغبة لدى المربيات للقيام بذلك وبالتالي لم يُعطه الاهتمام المطلوب.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية لأسلوب البرامج التدريبية.

الأسلوب	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
البرامج التدريبية	15	يُخطط الموجّه التربوي للقيام بالبرامج التدريبية بالتعاون مع المربيات.	3.26	1.352	%65.2	متوسطة
	16	يُحدد الموجّه التربوي الاحتياجات التدريبية للمربيات.	3.92	0.922	%78.4	كبيرة
	17	يُخبر الموجّه التربوي المربيات بالأهداف المرجوة من تنفيذ البرامج التدريبية.	3.18	1.335	%63.6	متوسطة
	18	يُلفت الموجّه التربوي انتباه المربيات نحو أهمية الالتحاق بالبرامج التدريبية.	3.28	1.126	%65.6	متوسطة
	19	يُحدد الموجّه التربوي مضمون الدورات التدريبية.	3.82	0.774	%76.4	كبيرة
	20	يضع الموجّه التربوي آلية واضحة لاختيار المربيات المشاركات بالبرامج التدريبية.	3.47	0.784	%69.4	كبيرة
	21	يوفر الموجّه التربوي الطرائق والأساليب اللازمة لنجاح البرامج التدريبية.	3.68	0.999	%73.6	كبيرة
	22	يصمم الموجّه التربوي خطة لتقويم نتائج البرامج التدريبية.	3.36	0.942	%67.2	متوسطة
كلي			3.48	0.441	%69.6	كبيرة

بناءً على النتائج التي ظهرت في الجدول السابق يتبين أنَّ الموجه التربوي يستخدم هذا الأسلوب بدرجة كبيرة مع المربيات حيث حصل على متوسط حسابي قدره (3.48) ونسبة مئوية بلغت (69.6%) وقد جاءت معظم بنود هذا المجال بدرجة كبيرة أيضاً، وقد يعود السبب في ذلك إلى كون الموجّهين وحتى مديرية التربوية والوزارة بشكل عام تعتمد على هذا الأسلوب في تطوير أداء المربيات بشكل أساسي، حيث تقوم بالعديد من الدورات التدريبية باستمرار وهذا اتفق مع دراسة زكري (2008) وسليم (2015).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية لأسلوب الدروس النموذجية.

الأسلوب	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
الدروس النموذجية	23	يوضح الموجّه التربوي للمربيات مفهوم الدروس النموذجية.	3.10	0.995	%62	متوسطة
	24	يشرح الموجّه التربوي للمربيات فائدة الدروس النموذجية.	3.44	0.907	%68.8	كبيرة
	25	يُبين الموجّه التربوي للمربيات الهدف من تقديم الدروس النموذجية.	3.14	1.195	%62.8	متوسطة
	26	يوضح الموجّه كيفية تخطيط درس نموذجي.	3.56	0.861	%71.2	كبيرة
	27	يقدم الموجّه نموذج مخطط لدرس نموذجي.	3.80	0.833	%76	كبيرة
	28	يُحدد الموجّه التربوي المربيات اللواتي يحتجن لحضور دروس نموذجية.	3.58	0.810	%71.6	كبيرة
	29	يُتيح الموجّه التربوي الفرصة للمربيات المتميزات بتنفيذ درس نموذجي.	3.72	0.784	%74.4	كبيرة
	30	يساهم الموجّه التربوي في توفير الأدوات اللازمة لتنفيذ درس نموذجي.	3.90	0.789	%78	كبيرة
كلي			3.53	0.342	%70.6	كبيرة

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ مجال الدروس النموذجية جاء بدرجة كبيرة أيضاً بمتوسط حسابي بلغ (3.53) وانحراف معياري يساوي (0.342) ونسبة مئوية بلغت (70.6%) وهذه نسبة كبيرة استناداً إلى المعيار الذي اعُتمد عليه في هذا البحث، وقد يعود ذلك إلى اعتماد الموجهين بشكل كبير على هذه الدروس في التنمية المهنية للمربيات، نظراً لأهميتها من وجهة نظرهم، ونظراً لكون المربيات يحضرن هذه الدروس على اختلاف مستوياتهن أو يقمن بتنفيذها هنَّ، فهي تُمارس بشكل كبير من وجهة نظرهن.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية لأسلوب النشرات التربوية.

الأسلوب	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
النشرات التربوية	31	يستخدم الموجّه التربوي أسلوب النشرة التربوية بشكل مستمر مع المربيات.	3.10	0.909	%62	متوسطة
	32	يحدد الموجّه التربوي الهدف من تقديم النشرات التربوية للمربيات.	2.82	1.207	%56.4	متوسطة
	33	يتابع الموجّه التربوي تنفيذ المربيات لمضامين النشرات التربوية.	3.64	1.025	%72.8	كبيرة
	34	يناقش الموجّه التربوي المربيات في مضمون النشرات التربوية.	3.30	0.931	%66	متوسطة
	35	يطلب الموجّه التربوي من المربيات تقييم مدى فعالية النشرات التربوية المقدمة لهن.	3.38	1.048	%67.6	متوسطة
كلي			2.70	0.571	%54	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ مجال النشرات التربوية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر مربيات رياض الأطفال بمتوسط حسابي يساوي (2.70) وانحراف معياري بلغ (0.571) ونسبة مئوية بلغت (54%) وهي نسبة متوسطة ويمكن تفسير ذلك بعدم اهتمام الموجّه بهذا النوع من الأساليب التوجيهية واعتماده في الغالب على الزيارة الصفية التي يغلب عليها ملاحظة المربية، وتوجيهها وتقديم النصح لها، وعدم وجود وقت كافٍ خلال الزيارة الصفية لتطبيق هذا الأسلوب من وجهة نظره، أو لقلة معرفة الموجّه الوافية لهذا الأسلوب.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية لأسلوب التعليم المصغر.

الأسلوب	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
التعليم المصغر	36	يوضح الموجّه التربوي مفهوم التعليم المصغر والهدف منه.	2.52	1.015	%50.4	ضعيفة
	37	يُطبق الموجّه التربوي أسلوب التعليم المصغر بمساعدة المربيات.	2.70	1.035	%54	متوسطة
	38	يُكلف الموجّه التربوي المربيات بإجراء درس باستخدام التعليم المصغر وبإشرافه.	2.82	0.873	%56.4	متوسطة
	39	يحدد الموجّه التربوي المهارات التي يمكن تنميتها باستخدام التعليم المصغر.	2.78	0.975	%55.6	متوسطة
	40	يحدد الموجّه التربوي للمربيات شروط استخدام التعليم المصغر.	2.72	0.948	%54.4	متوسطة
كلي			3.08	0.439	%61.6	متوسطة

نلاحظ من الجدول (12) أنَّ أسلوب التعليم المصغر جاء أيضاً بدرجة متوسطة استناداً إلى معيار الحكم الذي تمَّ وضعه بمتوسط حسابي بلغ (3.08) وانحراف معياري (0.439) ونسبة مئوية بلغت (61.6%) وقد يرجع ذلك إلى ضيق وقت الموجّه، وكمية الجهد والوقت الذي يتطلبه تطبيق هذا الأسلوب، بالإضافة إلى كثرة عدد رياض الأطفال الموجودة والمتباعدة الانتشار كذلك، الأمر الذي يحول دون تطبيق هذا الأسلوب بشكل جيد.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية لأسلوب الندوات والمؤتمرات.

الأسلوب	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
الندوات و المؤتمرات	41	يوضح الموجّه التربوي مفهوم الندوة والمؤتمر التربوي.	3.38	1.067	%67.6	متوسطة
	42	يقارن الموجّه التربوي بين مفهوم الندوة والمؤتمر.	3.00	1.212	%60	متوسطة
	43	يعقد الموجّه التربوي ندوة تربوية مصغرة مع المربيات.	3.08	1.175	%61.6	متوسطة
	44	يُحدد الموجّه التربوي أهداف القيام بإجراء ندوة ومؤتمر علمي.	2.70	0.953	%54	متوسطة
	45	يُعطي الموجّه التربوي أمثلة عن الموضوعات التي يتم تناولها خلال الندوة والمؤتمر...	3.26	0.853	%65.2	متوسطة
كلي			2.92	0.414	%58.4	متوسطة

نلاحظ من الجدول (14) أنَّ أسلوب الندوات والمؤتمرات جاء أيضاً بدرجة متوسطة استناداً إلى معيار الحكم الذي تمَّ وضعه بمتوسط حسابي يساوي (2.92) وانحراف معياري بلغ (0.414) ونسبة مئوية بلغت (58.4%) ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الموجّه التربوي لا يعتمد بشكل كبير على أسلوب الندوات والمؤتمرات، باعتبار فرصة تطبيقها بالأساس ممكن أن تكون قليلة محلياً ودولياً أيضاً، نظراً لعدم رغبة المربيات في المشاركة فيها، أو إضافةً إلى كثرة الأعباء المترتبة على الموجّه والتي قد تحول دون تطبيقه هذه الأساليب.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية لأسلوب البحث الإجرائي.

الأسلوب	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
البحث الإجرائي	46	يشرح الموجّه التربوي للمربيات مفهوم البحث الإجرائي.	2.10	0.839	%42	ضعيفة
	47	يُحدد الموجّه التربوي الغاية من القيام بالبحوث الإجرائية.	2.36	0.631	%47.2	ضعيفة
	48	يوضح الموجّه التربوي خطوات تصميم البحث الإجرائي.	3.16	0.766	%63.2	متوسطة
	49	يقترح الموجّه التربوي على المربيات موضوعاً محدداً لبحث إجرائي.	2.12	0.773	%42.4	ضعيفة
	50	يُشكل الموجّه التربوي فريق عمل من المربيات لتنفيذ بحث إجرائي.	2.12	0.689	%42.4	ضعيفة
كلي			2.35	0.325	%47	ضعيفة
المجموع العام للاستبانة			3.03	0.148	%60.6	متوسطة

نلاحظ من الجدول (14) أنَّ أسلوب البحث الإجرائي جاء بدرجة ضعيفة بمتوسط حسابي قدره (2.35) وانحراف معياري بلغ (0.325) ونسبة (47 %) كما نلاحظ أنَّ كافة بنود هذا الأسلوب جاءت بدرجة ضعيفة، وقد يرجع ذلك إلى كمية الجهد والتكلفة، والوسائل والأدوات المطلوبة لتنفيذه، والإمكانات المادية والإدارية وغيرها، والوقت الذي يتطلبه تطبيق مثل هذا الأسلوب الذي قد لا يتوفر للموجّه بشكل متواصل، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من المقداد (2012) وسليم (2015).

جدول (15) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجالات الاستبانة.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة	الرتبة
1	الزيارة الصفية	3.49	%69.8	كبيرة	2
2	تبادل الزيارات	2.66	%53.2	متوسطة	7
3	البرامج التدريبية	3.48	%69.6	كبيرة	3
4	الدروس النموذجية	3.53	%70.6	كبيرة	1
5	النشرات التربوية	2.70	%54	متوسطة	6
6	التعليم المصغر	3.08	%61.6	متوسطة	4
7	الندوات والمؤتمرات	2.92	%58.4	متوسطة	5
8	البحث الإجرائي	2.35	%47	ضعيفة	8
الدرجة الكلية للاستبانة		3.03	%60.6	متوسطة	

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على بنود أداة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتأكد من صحة الفرضية تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كمايأتي:

جدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات مربيات رياض الأطفال تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمحاور	بين المجموعات	0.026	2	0.013	0.562	0.574	غير دال
	داخل المجموعات	1.075	47	0.023			
	المجموع الكلي	1.101	49				

تبين النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المربيات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعود التوافق في استجابات المربيات إلى أنّ ممارسات الموجّه التربوي على أرض الواقع هي نفسها مع جميع المربيات، ولذلك لم يكن لمتغير

المؤهل العلمي تأثيراً في استجابات المربيات كونه يقدم نفس التوجيهات للمربية التي تحمل شهادة ثانوية أو معهد أو إجازة جامعية. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة المقداد (2012) التي أظهرت فروقاً لصالح المؤهل العلمي الأعلى ومع دراسة علي (2018) وسلامه (2020).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على بنود أداة البحث تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

للتأكد من صحة الفرضية تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كمايأتي:

جدول (17) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات مربيات رياض الأطفال تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمحاور	بين المجموعات	0.067	3	0.022	0.993	0.404	غير دال
	داخل المجموعات	1.034	46	0.022			
	المجموع الكلي	1.101	49				

أشارت النتائج في الجدول (16) إلى عدم وجود فروق بين متوسط استجابات المربيات تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المربيات سواء خضعن لعدة دورات تدريبية أم لا، لم تختلف تقديراتهن باعتبار أنَّ هذه الدورات من الممكن أن تقدم نفس المحتوى لكن الاختلاف فيها هن المربيات اللواتي يخضعن لها في كل مرة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من علي (2018) وسلامه (2020).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على بنود أداة البحث تبعاً لمتغير تابعية الروضة.

للتأكد من صحة الفرضية تمَّ إجراء اختبار ت Test لعينتين مستقلتين كما في الجدول(18):

جدول (18) نتائج اختبار ت Test للفروق بين متوسطات استجابات مربيات رياض الأطفال تبعاً لمتغير تابعية الروضة.

المجال	تابعية الروضة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) عند درجة حرية	قيمة الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	حكومية	15	2.998	0.111	48	0.382	غير دال
	خاصة	35	3.045	0.162			

تُشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسط استجابات المربيات تبعاً لمتغير تابعية الروضة (حكومية، خاصة) وهذا قد يعود إلى أنَّ الموجّه يمارس نفس الأساليب التوجيهية مع المربيات سواء أكانت تعمل في روضة حكومية أو خاصة، فالأهم بالنسبة له هو تحسين أداء المربيات بالدرجة الأولى بغض النظر عن نوع الروضة، حيث أنَّ الموجّه يمارس أسلوب الزيارة الصفية مستخدماً الأدوات ذاتها مع المربيات ويقيّم ذات الموضوعات لذلك لم يظهر فرق.

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على بنود أداة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتأكد من صحة الفرضية تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كمايأتي:

جدول (19) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات مربيات رياض الأطفال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمحاور	بين المجموعات	0.014	2	0.007	0.301	0.742	غير دال
	داخل المجموعات	1.087	47	0.023			
	المجموع الكلي	1.101	49				

تُشير النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسط استجابات المربيات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المربيات على اختلاف عدد السنوات التي عملن بها في رياض الأطفال لم تختلف تقديراتهن لممارسات الموجّه، باعتبار هذه الممارسات تجري على أرض الواقع وبالتالي يمكنهن بسهولة تقدير إذا كان الموجّه يقوم بها أم لا، لذلك يمكن، أن لا تظهر فروق في هذه الحالة، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المقداد (2012) التي أظهرت فروقاً لصالح السنوات الأكثر خبرة، واتفقت مع نتيجة دراسة سليم (2015) وعلي (2018) وسلامه (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مقترحات البحث:

1- ضرورة الاهتمام بأساليب التوجيه التربوي والاطلاع على الأساليب الجديدة باستمرار.

2- توجيه نظر الموجهين التربويين إلى ضرورة التنويع في أساليب التوجيه التربوي وعدم الاقتصار على أسلوب أو آخر بحد ذاته.

3- ضرورة تطبيق الأساليب التربوية العملية والجماعية كالتعليم المصغر، والبحوث الإجرائية لما لها من أهمية في تطوير الأداء بشكل ممتع ومشوق.

4- إقامة دورات تدريبية للموجهين التربويين فيما يخص أساليب التوجيه التربوي في رياض الأطفال.

5- ضرورة تزويد الموجّهين التربويين بأدوات ووسائل مادية تعينهم على تطبيق الأساليب التوجيهية الحديثة.

6- ضرورة تطوير دليل للتوجيه التربوي في رياض الأطفال كوسيلة تساعد الموجّه في ممارسة عمله يتضمن توضيح مفصل لمهامه ومهام المربية في آنٍ معاً.

7- إجراء دراسات أخرى تتناول موضوع أساليب التوجيه التربوي في رياض الأطفال.

المراجع العربية:

1. أحمد، أحمد إبراهيم وعمار، هالة صالح. (2018). تطوير أساليب الإشراف التربوي على ضوء الاتجاهات المعاصرة. **مجلة كلية التربية بنبها**. 6 (116)،363-384.

2. أبو شرار، عدنان أحمد. (2009). درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلّمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

3. براون، جورج. (2005). **التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية**. ط2 القاهرة: دار الفكر العربي.

4. بليل، عفاف. (2019). تطوير كفايات المشرفين التربويين في ظل إدارة الجودة الشاملة بالمرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد دباغين-سطيف2.

5. الجنابي، صاحب. (2019). **استراتيجيات القيادة والإشراف.** دار اليازوري العلمية.

6. الجعيدي، ناديه. (2019). أساليب الإشراف التربوي وتطوير كفاءة المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالج.

7. الخالدي، مشعل خالد. (2017). تطوير أساليب الإشراف التربوي بدولة الكويت على ضوء خبرات بعض الدول. **مجلة كلية التربية بنبها**.1 (112)، 469-508.

8. خضر، رائد. (2011). **الإشراف التربوي الحديث: أساسيات والمفاهيم**. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

9. ديهوم، سالمة انصير(2019). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في مدينة زليتن. **مجلة الجامعة الأسمرية: العلوم الشرعية والإنسانية**. 32 (2)، 147-175.

10. زكري، عبد الله محمد. (2008). واقع تطبيق أساليب الإشراف التربوي من قبل مشرفي الصفوف الأولية في تعليم محافظة صبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

11. سمعان، محمد راتب. (2012). دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلّمين بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

12. سليم، أحمد سليم. (2015). برنامج مقترح لتدريب الموجّهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest). رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

13. سلامه، رهف نزار. (2020). تصور مقترح لدور الموجّه التربوي في تحسين الجودة النوعية للتعليم في رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البعث.

14. صيام، محمد. (2007). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلّمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

15. عليان، سلمان وأبو ريش، عالية وسنداوي، خالد وزيدان، رائد. (2009). **الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار زهران للنشر.

16. العوران، إبراهيم عطا الله. (2010). **الإشراف التربوي ومشكلاته**. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

17. العاجز، فؤاد علي وحلس، داود درويش. (2009). **دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم**. غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

18. علي، خوله محمد. (2018). استراتيجية مقترحة لتفعيل أداء الموجّه التربوي في تنمية مهارات التعلّم النشط لدى معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البعث.

19. فكراش، كريمة. (2017). فعالية أساليب الإشراف التربوي في تحقيق التنمية المهنية لأساتذة التعليم المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي–جيجل.

20. قيطة، نهلة عبد القادر والزيان، داليا بشير. (2014). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**. 2 (6)،327–364.

21. المقداد، مريم سالم. (2012). واقع تطبيق البحث الإجرائي كأسلوب توجيهي تربوي والمعوقات التي تحد من ممارسته. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

22. وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية،2018، دليل عمل التوجيه(الإشراف) التربوي على رياض الأطفال.

23. وزارة التربية والتعليم العالي،2016، دليل الإشراف التربوي، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

24. Bean, A. (2001). The supervision of student teacher: An emphasis on Self- Reflection. Unpublished PhD thesis, Boston University.

25. Ovando, Martha N & Huckestein. Luisa S. (2003). Perceptions of the role of the Central Office Supervisors in Exemplary Tcxas School Districts. Paper presented the American Educationl Research Association Annual Conference, Chicago, Illinois.

26. Rous, B. (2004). Perspectives of Teachers About Instructional Supervision and Behaviors That Influence Preschool Instruction, **Journal of Early Intervention**, 26 (4), 266-283.

27. Sharma,S; Yusoff,M;Kannan,S.(2011). Instructional Supervision in Three Asian Countries-What Do Teachers & Principals Say?. **International Conference on Education and Management Technology**, 13, 34-38.

28. Tesema, A. (2014). The Practices and challenges of school-based Supervision in Government Secondary Schools of Kamashi Zone of Benishangul Gumuz Regional State. Unpublished MA. Dissertation, The University Of Jimma.

الملاحق:

ملحق (1) استبانة تطبيق الموجّه لأساليب التوجيه التربوي.

الأسلوب	الرقم	البند	درجة التطبيق				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
الزيارة الصفية	1	يخبر الموجّه التربوي المربية بموعد الزيارة الصفية قبل قدومه.					
	2	يوضح الموجّه الهدف من قيامه بالزيارة الصفية.					
	3	يُطلع الموجّه التربوي المربية على خطة وضعها مسبقاً للزيارة الصفية.					
	4	يحدد الموجّه التربوي العوائق التي تواجه سير النشاط خلال زيارته الصفية.					
	5	يستخدم الموجّه التربوي بطاقة تقويم خاصة بتقويم الأداء خلال الزيارة الصفية.					
	6	يعقد الموجّه التربوي اجتماعاً في نهاية الزيارة الصفية مع المربيات في الروضة.					
تبادل الزيارات بين المربيات	7	يوضح الموجّه التربوي أهمية تبادل الزيارات بين المربيات.					
	8	يضع الموجّه التربوي آلية تحدد كيفية تبادل الزيارات بين المربيات.					
	9	يحدد الموجّه التربوي جدول زمني لمواعيد الزيارات بين المربيات.					
	10	يحدد الموجّه خطة مرنة لتنفيذ أسلوب الزيارات التبادلية.					
	11	يعقد الموجّه التربوي اجتماعاً بين المربيات بعد القيام بالزيارات التبادلية في مكان محدد.					
	12	يُكلف الموجّه المربيات بتقديم ملاحظات مكتوبة عن الزيارات التبادلية.					

	13	يشجع الموجّه التربوي المربيات على تعميق العلاقات بينهن خلال الزيارات التبادلية.						
	14	يضع الموجّه التربوي خطة لتقييم نتائج الزيارات التبادلية بين المربيات.						
البرامج التدريبية	15	يُخطط الموجّه التربوي للقيام بالبرامج التدريبية بالتعاون مع المربيات.						
	16	يُحدد الموجّه التربوي الاحتياجات التدريبية للمربيات.						
	17	يُخبر الموجّه التربوي المربيات بالأهداف المرجوة من تنفيذ البرامج التدريبية.						
	18	يُلفت الموجّه التربوي انتباه المربيات نحو أهمية الالتحاق بالبرامج التدريبية.						
	19	يُحدد الموجّه التربوي مضمون الدورات التدريبية.						
	20	يضع الموجّه التربوي آلية واضحة لاختيار المربيات المشاركات بالبرامج التدريبية.						
	21	يوفر الموجّه التربوي الطرائق والأساليب اللازمة لنجاح البرامج التدريبية.						
	22	يصمم الموجّه التربوي خطة لتقويم نتائج البرامج التدريبية.						
الدروس النموذجية	23	يوضح الموجّه التربوي للمربيات مفهوم الدروس النموذجية.						
	24	يشرح الموجّه التربوي للمربيات فائدة الدروس النموذجية.						
	25	يُبين الموجّه التربوي للمربيات الهدف من تقديم الدروس النموذجية.						
	26	يوضح الموجّه كيفية تخطيط درس نموذجي.						
	27	يقدم الموجّه نموذج مخطط لدرس نموذجي.						
	28	يُحدد الموجّه التربوي المربيات اللواتي يحتجن لحضور دروس نموذجية.						
	29	يُتيح الموجّه التربوي الفرصة للمربيات المتميزات						

		بتنفيذ درس نموذجي.						
	30	يساهم الموجّه التربوي في توفير الأدوات اللازمة لتنفيذ درس نموذجي.						
النشرات التربوية	31	يستخدم الموجّه التربوي أسلوب النشرة التربوية بشكل مستمر مع المربيات.						
	32	يحدد الموجّه التربوي الهدف من تقديم النشرات التربوية للمربيات.						
	33	يتابع الموجّه التربوي تنفيذ المربيات لمضامين النشرات التربوية.						
	34	يناقش الموجّه التربوي المربيات في مضمون النشرات التربوية.						
	35	يطلب الموجّه التربوي من المربيات تقييم مدى فعالية النشرات التربوية المقدمة لهن.						
التعليم المصغر	36	يوضح الموجّه التربوي مفهوم التعليم المصغر والهدف منه.						
	37	يُطبق الموجّه التربوي أسلوب التعليم المصغر بمساعدة المربيات.						
	38	يُكلف الموجّه التربوي المربيات بإجراء درس باستخدام التعليم المصغر وبإشرافه.						
	39	يحدد الموجّه التربوي المهارات التي يمكن تنميتها باستخدام التعليم المصغر.						
	40	يحدد الموجّه التربوي للمربيات شروط استخدام التعليم المصغر.						
الندوات والمؤتمرات	41	يوضح الموجّه التربوي مفهوم الندوة والمؤتمر التربوي.						
	42	يقارن الموجّه التربوي بين مفهوم الندوة والمؤتمر.						
	43	يعقد الموجّه التربوي ندوة تربوية مصغرة مع المربيات.						
	44	يُحدد الموجّه التربوي أهداف القيام بإجراء ندوة ومؤتمر علمي.						

	45	يُعطي الموجّه التربوي أمثلة عن الموضوعات التي يتم تناولها خلال الندوة والمؤتمر...						
البحث الإجرائي	46	يشرح الموجّه التربوي للمربيات مفهوم البحث الإجرائي.						
	47	يُحدد الموجّه التربوي الغاية من القيام بالبحوث الإجرائية.						
	48	يوضح الموجّه التربوي خطوات تصميم البحث الإجرائي.						
	49	يقترح الموجّه التربوي على المربيات موضوعاً محدداً لبحث إجرائي.						
	50	يُشكل الموجّه التربوي فريق عمل من المربيات لتنفيذ بحث إجرائي.						

ملحق (2) عينة الدراسة الاستطلاعية.

الرقم	اسم الروضة	المكان
1	ضياء نبيل حمود	طريق الشام
2	هادي حسن خليل	الجامعة
3	غنى النموذجية	النزهة

ملحق (3) رياض الأطفال التي تمّ التطبيق فيها.

الرقم	اسم الروضة	المكان	تابعية الروضة
1	ضياء نبيل حمود/ الليلك	طريق الشام	حكومية
2	مشاعل النور	ضاحية الوليد	حكومية
3	نوار جميل علي/ النعيم	الادخار	حكومية
4	الكوثر	الانشاءات	خاصة
5	البشائر	الانشاءات	خاصة
6	النصر	ضاحية الوليد	خاصة
7	بياض الثلج	الزهراء	خاصة
8	نجوم المستقبل	المهاجرين	خاصة

9	اليمامة	عكرمة	خاصة
10	أشبال الأسد	الزهراء	خاصة
11	أنس	عكرمة	خاصة
12	الميّار	وادي الذهب	خاصة
13	شمس الغد	وادي الذهب	خاصة

ملحق (4) قائمة أسماء السادة المحكمين.

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية
1	أ. د. محمد موسى	أستاذ في قسم تربية الطفل/ كلية التربية/ جامعة البعث.
2	أ. د. منال مرسي	أستاذ في قسم تربية الطفل/ كلية التربية/ جامعة البعث.
3	أ. د. محمد اسماعيل	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس/ كلية التربية/ جامعة البعث.
4	د. مها ابراهيم	مدرس في قسم تربية الطفل/ كلية التربية/ جامعة البعث.
5	د. هبه الشاويش	مدرس في قسم تربية الطفل/ كلية التربية/ جامعة البعث.

درجة توفر بعض المهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية المقرر لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث

طالب الدكتوراه: ريم محمد خلوف

قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية: التربية – جامعة: البعث

الدكتور المشرف: محمد اسماعيل

ملخص البحث

أهداف البحث : يهدف هذا البحث إلى :

تعرف درجة توفر المهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث .

منهج البحث : اتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي .

أدوات البحث :

1- قائمة المهارات الفنية الواجب توفرها في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية

2- استمارة تحليل محتوى طبقت على منهاج المعارض والمتاحف لطلبة السنة الخامسة قسم المناهج

وأظهرت النتائج أن جميع المهارات الفنية جاءت بدرجة توفر ضعيفة ما عدا مجال " إعداد المعارض والمتاحف التعليمية" جاء بدرجة كبيرة

الكلمات المفتاحية : المعارض والمتاحف التعليمية – المهارات الفنية – طلبة المناهج

The degree of availability of technical skills in the curriculum of educational exhibitions and museums for students of the curriculum at the College of Education at Al-Baath University

ABSTRACT

Research Objectives: This research aims to :

Know the degree of availability of technical skills in the curriculum of educational exhibitions and museums for students of the curriculum at the College of Education at Al-Baath University

Research Methodology: In this research, the researcher followed the descriptive method

search tools:

1-A list of artistic skills that must be provided in the curriculum of exhibitions and educational museums

2-- A content analysis form applied to the curricula of exhibitions and museums for the fifth year students of the Curriculum Department

The results showed that all technical skills came with a low degree of availability, except for the field of "preparing educational exhibitions and museums", which came to a large degree

مقدمة البحث:

اتجهت المؤسسات التربوية من خلال المواد الدراسية ، متمثلة في التربية الفنية حاملة على عاتقها مسؤولية نشر ثقافة الوعي الجمالي في المجتمع والبيئة ، والعمل على تنميته الوسائل والسبل المتاحة كافةً داخل جميع قطاعات المجتمع ، وخاصة بين النشء والشباب ، وهو ما ألقى بالمسؤولية على عاتق هذه المؤسسات وذلك لتنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعامل الفعال مع مفردات و جماليات البيئة والوعي بأهمية الفن والتربية في خدمة الإنسان بتنمية حواسه ومدركاته البصرية ومهاراته الفنية حتى يحيا نفسيا وصحيا واجتماعيا بشكل سليم.

وأصبح الوعي الفني والجمالي في المجتمعات المتقدمة يحتل دوراً بارزاً في اهتمامات المختصتين والمهتمين بالمجال التربوي علي مستوى العالم ، وذلك للتغلب على المشكلات السلوكية والجمالية في مجالات الحياة ، والأنشطة السكانية البيئية المختلفة ، لذا فقد تنبهت الدول على المستوى العالمي إلى أهمية إيجاد وبث الاتجاه نحو الثقافة البصرية الفنية والجمالية لدى أفراد المجتمع بدءاً من النشء وحتى مراحل التعليم العليا ، لمواجهة الأخطار المستقبلية .(بباوي وآخرون ، 2009، ص4).

وإيماناً من دور التربية الفنية في نشر الثقافة الفنية والعلمية والاجتماعية فلابد من المشاركة الفعالة بينها وبين المواد الدراسية الأخرى في تحقيق متطلبات إعداد المتعلم نحو التميز في استخدام أنماط التفكير الابتكاري ، وتنمية قدراته على الرؤية البصرية والفنية ، والوعي بالسمات الجمالية للتراث القومي والعالمي وللعالم المحيط ، للتعبير عن النفس في متعة تجمع بين المعرفة والإتقان والجمال واستخدام الخامات والتقنيات بكفاءة في العمل الفني . (بباوي ، 2009، ص 6)

وتشير التربية الحديثة إلى أهمية تمركز التعليم حول القدرات الخاصة للطلاب وبالتالي تتاح فرصاً أكبر لكل منهم أن يتقدم في العملية التعليمية تبعاً لقدراته فيصبح التعليم " للتفكير الإيجابي " حيث يجب أن تكون عمليات التطوير حتى يصبح التعليم " للتميز" .

ومن هذا المنطلق تتجه التربية الفنية الحديثة إلى الاهتمام بالبناء المعرفي والوجداني والاجتماعي و المهاري للطلاب تبعاً لقدرات كلٍ منهم، مع تقديم حلول لمشكلاتهم الحياتية الفنية والعملية، تلك التي يواكبها الاتجاهات الجديدة في طرق التدريس وأساليب

التعلم والوسائل والوسائط التعليمية والخامات والأدوات والأنشطة؛ فالتربية الفنية لا تقل عن غيرها من المواد الدراسية.

وتعد المعارض والمتاحف التعليمية من بين اتجاهات التربية الفنية المعاصرة التي أصبحت تأخذ مساحة واسعة من أولويات المعنيين بالشأن التربوي و الفني ، لما فيها من مردود إيجابي على العملية التربوية ، ولا شك أن لهذه المعارض والمتاحف التعليمية أهداف تربوية تمثل الغاية والنتيجة المرجوة . (مرشد ،2009،4)

فالمتاحف والمعارض تعد مؤسسات تربوية هدفها تقديم مصادر جيدة للعلم ، وكما يقول ماكس فريد لندر (Max Freed Lender) :أن المتاحف والمعارض تترجم لنا القيم الوجدانية في صورة مرئية .(الضويجي ،2006، 248)

فهي تقدم مصدرا مهما لعلم الجمال والنقد الفني والإنتاج الفني والتذوق الفني ، حيث تشير الدراسات في هذا المجال مثل دراسة (Levi 2000,) ودراسة (Osbrone 2000,) ودراسة (Burnham and Kal-kee ,2005) إلى أن المتاحف والمعارض يجب أن تقدم مصادر واسعة من البرامج التي تؤيد التعليم في تلك المجالات السابقة . ويشير الحداد (2003) إلى ضرورة أن توجه اهتمام المناهج التربوية إلى زيادة الاعتناء بالثقافة الفنية والرؤية البصرية النافذة على معطيات الحداثة والفكر المعاصر وزيارة المتاحف والمعارض ، وأن تقوم عمليات" التربية الجمالية " والمطالبة بها في مدارسنا ومناهجنا بجميع مستوياتها بتكوين اتجاه جمالي لدى الأفراد والابتعاد عن التعليم الجامد .(الحداد ، 2003، 124)

وتتبع أهمية المعارض والمتاحف في التعليم من أنها تمثل نوعاً من وسائل الاتصال يمكن من خلالها تقديم معلومات لا يتسنى تقديمها من خلال الوسائل الأخرى ، لما لها من تأثير مباشر على المشاهد يفوق تأثير الوسائل الأخرى ، فهي تثير اهتمام المشاهدين وتنمي اكتساب الخبرة لديهم.

ولا يغنى وجود معارض عامة عن قيام أخصائي تقنيات التعليم بإنشاء معارض ومتاحف تعليمية في المدرسة تكون خاصة بها وتنطلق من حاجات تلاميذها وبمتطلبات معلميها ومقرراتها ، بل إن هذه المعارض والمتاحف قد تفوق في قيمتها التعليمية المعارض

والمتاحف العامة ، حيث أنها تكون على صلة مباشرة بالمقررات وبحاجات التلاميذ ، ولما يقوم به التلاميذ من نشاط تعاوني في تصميم وإنتاج المعروضات وتصنيفها وعرضها ، ولكن هذه المعارض والمتاحف بحاجة إلى مهارات فنية مثل (تصميم المعروض – تنظيم المعروضات– النقد الفني ....)

وبما أن خطط الإصلاح والتطوير يتطلب إعادة النظر الدائم في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وفق أسس علمية متطورة فإن ذلك لا يتحقق إلا من خلال تقييم هذه البرامج وتطويرها.

ولإدراك الباحثة وشعورها بوجود فجوة بين واقع منهاج المعارض والمتاحف التعليمية المقرر دراسته في كلية التربية وبين ما هو موجود في البرامج العالمية من جهة ، وعدم التوافق بين خطط هذا المنهاج وبين واقع تنفيذه من جهة أخرى ، والتي تركز على المعلومات النظرية فقط دون الرجوع إلى أسس ومعايير فنية خاصة مرتبطة بحاجات الفرد والمجتمع ، سيما وأنها تشكل حجر الأساس لكل مجالات الحياة ، ولوعي الباحثة بأهمية تطوير منهاج المعارض والمتاحف الحالي وضرورة مجاراته للتطور التربوي الأكاديمي والمهني العالمي جاءت هذه الدراسة.

مشكلة البحث :

انطلاقاً من الأهمية التربوية والفنية للمعارض والمتاحف التعليمية ، وأهمية الدور الذي تؤديه في إثراء خبرات المتعلمين البصرية والعلمية والثقافية ، ومدى الحاجة الماسة إلى الاستفادة منها في التربية والتعليم، فقد كان لازماً الاهتمام بمادة المعارض والمتاحف التعليمية التي يدرسها طلبة المناهج في كلية التربية، حيث أن واقع تدريس هذه المادة لم يواكب التطورات العلمية والتقنية ، فضلاً عن عدم وجود أهداف تدريس لهذه المادة وعدم استنادها على معايير خاصة تقوم عليها حتى تحقق الغاية المرجوة .

إضافة إلى ذلك عدم وجود كتب مقررة للمتاحف والمعارض التعليمية أسوةً ببقية المواد بل يتم تجميعها بشكل عشوائي دون مراعاة معايير وأسس خاصة بها ، مما ينعكس سلبا على النتائج التربوية المنشودة .

وقد لاحظت الباحثة في أثناء زيارتها لبعض المعارض التعليمية المقامة في كلية التربية . رغم ندرتها . أن الإنتاج الفني المعروض من قبل الطلاب تقليدي ولم تتضح فيه بعض

مهارات التعبير الفني ،حيث كانت الباحثة في مرحلة الماجستير قد قامت بدراسة عن واقع المعارض التعليمية ومهارات تنظيمها ، وقامت بتنظيم معرض في كلية التربية، توصلت من خلالها أن الطلبة المعلمين غير قادرين على شرح أعمالهم الفنية وهذا يعود إلى ضعف المهارات الفنية التي يجب أن يمتلكوها.

ومن خلال عمل الباحثة كمعيدة في كلية التربية و قيامها بتدريس الجانب العملي لمقرر المتاحف والمعارض التعليمية فقد لاحظت أيضاً ضعفاً لدى الطلبة عندما طلب منهم تقويم الأعمال الفنية أو إبداء الرأي فيها أو اختيارها ، وذلك نظراً لتركيز هذه المادة على الأسلوب النظري فقط دون الاستناد إلى معايير فنية عالمية تقوم عليها ، ونتيجة لذلك فإن الطالب لا يستطيع أن ينقد عملاً فنياً و لا يمكنه التعرف على نقاط القوة والضعف فيه ، مما يؤدي إلى ضعف لغة الفن والثقافة البصرية لديه .

وعلى ضوء ما سبق نبع الشعور بمشكلة البحث وللتحقق من هذا الشعور قامت الباحثة بدراسة استطلاعية عن أهم المهارات الفنية التي يجب أن يمتلكها طلبة المناهج في كلية التربية مثل مهارة النقد الفني ، والتذوق الفني ، والثقافة البصرية ، حيث قامت بتوزيع استبيان يحتوي على (17) بند على عينة من طلبة المناهج /تقنيات التعليم / في السنة الخامسة في كلية التربية بجامعة البعث وقد بلغ عدد أفراد العينة (18) طالباً وطالبة وتوصلت هذه الدراسة إلى أن

نسبة (82%) من الطلاب لا يجيدون مهارات التذوق الفني من حيث فهم القيم الفنية وتاريخ الفن ونسبة

(81%) لا يجيدون مهارات النقد الفني (استخدام المعايير النقدية في الحكم على الأعمال الفنية) ونسبة (89%)

لا يجيدون مهارات الثقافة البصرية مثل التمييز بين الجميل والأقل جمالا في الأعمال الفنية. ملحق (1)

ونتيجة الدراسة الاستطلاعية تبين للباحثة وجود مشكلة لدى طلبة المناهج في كلية التربية تمثلت في ضعف المهارات الفنية مما قد يعكس تدني مستوى تضمين تلك المهارات في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية . وقد أكدت العديد من الدراسات على

أهمية هذه المهارات حيث أكدت على رفع النقد الفني والثقافة البصرية لدى الطلبة كدراسة الوشاحي (2009) ودراسة عباس (2004) ، في حين أوصت دراسة إبراهيم (2004) بضرورة تدريب الطالب على التعبير عن أفكاره بصريا بأكثر من طريقة وذلك لوضع الطالب موضع البحث المستمر لكل ما هو جديد بصرياً.

لذا تتحدد مشكلة البحث في ضعف المهارات الفنية لدى طلبة المناهج /تقنيات التعليم / في كلية التربية بجامعة البعث وهذا قد يعود إلى قصور في مقرر المعارض والمتاحف التعليمية .

ويمكن صياغة مشكلة البحث بالتساؤلات التالية:

1- ما المهارات الفنية الواجب توفرها في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث؟

2- ما درجة توفر المهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث؟

3- ما المقترحات المناسبة لتطوير منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث؟

أهمية البحث :

قد يسهم البحث في :

1- إلقاء الضوء على أهم المهارات الفنية اللازمة لطالب تقنيات التعليم في كليات التربية.

2- التأكيد على أهمية المعارض والمتاحف التعليمية كأحد الأنشطة التربوية التي تسعى إنماء التذوق الفني لدى الطلبة والمعلمين.

3- يمكن أن تفيد الباحثين المهتمين بهذا النمط من الدراسات لإجراء المزيد من الدراسات حول المعارض والمتاحف التعليمية وأهميتها في التعليم

4- سيفيد هذا البحث كليات التربية عند تطوير الخطة الدراسية لقسم المناهج وطرائق التدريس / اختصاص تقنيات التعليم / لتضمين المهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية .

5- يمكن أن يساعد القائمين على بناء المناهج وتقويمها بتقديم نموذج لما يجب أن تكون عليه العلاقة بين التربية الفنية وباقي المواد الدراسية .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- تعرف أهم المهارات الفنية الواجب توفرها في مقرر المتاحف والمعارض التعليمية الذي يدرسه طلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث .

2- معرفة مدى توفر المهارات الفنية في مقرر المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث .

منهج البحث :

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي لأنه من أنسب المناهج الخاصة بتقويم المناهج ، حيث يعرف (الرشيدي) المنهج الوصفي بأنه " مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة ، أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً لاستخلاص دلالتها ، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث " (الرشيدي، 2005، 59)

حدود البحث :

الحدود الموضوعية : اقتصر البحث على بعض المهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث

الحدود المكانية : كلية التربية بجامعة البعث

الحدود الزمانية : تم تطبيق أدوات البحث خلال العام الدراسي 2021/ 2022

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث : منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج السنة الخامسة في كليات التربية في سورية

عينة البحث : منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة السنة الخامسة قسم المناهج وطرائق التدريس / تقنيات التعليم /في كلية التربية بجامعة البعث

أدوات البحث :

1- قائمة بأهم المهارات الفنية الواجب توفرها في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث.

2- استمارة تحليل محتوى منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث.

خطوات البحث :

1- الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، وذلك بغرض وضع الإطار النظري وبناء قائمة المهارات الفنية

2- بناء قائمة المهارات الفنية الواجب توفرها في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية وضبطها وعرضها على المحكمين للتأكد من صدقها

3- تصميم استمارة تحليل محتوى منهاج المتاحف والمعارض التعليمية وعرضها على المحكمين للتأكد من صدقها

4- تحليل منهاج المتاحف والمعارض التعليمية لطلبة السنة الخامسة قسم المناهج بكلية التربية في جامعة البعث في ضوء المهارات الفنية

5- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً

6- التوصل إلى النتائج وتفسيرها

7- تقديم المقترحات في ضوء نتائج البحث

مصطلحات البحث :

المعرض التعليمي :يرى (رضا إبراهيم القاضي) أنه إستراتيجية تتخطى عاملي الزمان والمكان لعرض فكرة لموضوع ما وتوصيل هذه الفكرة من خلال مجموعة أعمال مرئية ووسائل ومواد ولوحات تعليمية مرتبة ترتيباً منظماً في وحدة متكاملة لتحقيق أهداف محددة . (القاضي ، 2002 ، 60)

وتعرف الباحثة المعرض التعليمي إجرائياً : هو مجال النشاط الذي يقدم فيه الطلبة أعمالهم مؤكدين من خلاله ذاتهم مشاعرهم وأحاسيسهم . وأفكارهم ويتعرفون فيه على أعمال زملائهم لتزداد خبراتهم وثقافتهم الفنية .

المتاحف التعليمية:

تعرفها(منظمة المتاحف الأمريكية ، The American Association Of Museums A.A.M) بأنها: أماكن لجمع التراث الإنساني والطبيعي والحفاظ عليه وعرضه بغرض التعليم والتثقيف(الشاعر، 1999، 25)

ويمكن تعريف **المتاحف التعليمية إجرائياً** بأنها : مؤسسات تربوية تعليمية ثقافية ، تقوم بجمع وحفظ وعرض التراث الإنساني والحضاري وتطوره ، لأغراض التعليم والدراسة .

المهارات الفنية :

تعرفها عابد (2000): بأنها إتقان فن من الفنون وفقاً لأصوله وقواعده .(عابد ، 2000، 34)

وتعرفها الباحثة إجرائياً : هي القدرات الفنية التي يكتسبها المتعلم من خلال الممارسة والتعليم .

(الإطار النظري)

أولا : المعارض التعليمية :

❖ **مفهوم المعارض التعليمية:**

تعد المعارض إحدى أهم وسائل الاتصال الفاعلة التي تجمع المتعلم والمعلومة في مكان واحد وبصورة أكثر وضوحاً وتشويقاً وأبقى أثراً ، حيث تنقل المعارض المهارات والمعلومات والمعارف التعليمية والتثقيفية إلى جمهور المتعلمين أو المشاهدين، وتعد معروضات المعرض بمثابة الرسالة التعليمية أو التثقيفية، والجمهور هم مستقبلي تلك الرسالة، والمعرض هو القناة أو وسيلة النقل بين المرسل والمستقبل.

والمعرض التعليمي هو بيئة تعليمية تتخطى حدود الزمان والمكان لنقل التعلم، عن طريق تجميع بعض المعروضات وتصنيفها وتنظيمها بشكل متكامل باستخدام أساليب العرض المناسبة التي توضح الفكرة وتنقلها للمشاهدين لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

وتشمل المعارض التعليمية كل ما يمكن عرضه لتوصيل أفكار، ومعلومات معينة إلى المشاهد، وتتدرج محتوياتها من أبسط أنواع الوسائل، والمصورات، والنماذج، إلى أكثرها تعقيدا كالشرائح والأفلام.

والمعارض تساعد المعلم في توصيل الأفكار والمعارف وتدعيم المقررات، كما أنها تعد مرجعاً تعليمياً للتلاميذ وتأكيد معلوماتهم وتوطيدها وثقلها من خلال معروضات تلك المعارض عندما تدعو الحاجة إلى ذلك، كما يمكن أن يكون المعرض عامل إثارة للتلاميذ نحو دراسة موضوعاً جديداً، فالمعارض تعد وسيلة فعالة تعين على زيادة شغف التلاميذ للدراسة، والإطلاع وتحسين عملية التدريس.

وتحتل المعارض مرتبة متقدمة في الملاحظة المحسوسة في هرم الخبرات، وهو ما يؤكد على أهميتها في المجال التربوي. (دروريش ، 2002، 45)

❖ **المعارض وتوظيفها في التعليم :**

إن أخصائي تكنولوجيا التعليم الناجح هو الذي يستطيع توظيف كل ما يتاح له من وسائل فى خدمة العملية التعليمية، ويستطيع البدء بما هو كان مع التفكير فيما ينبغي أن يكون، فيستطيع إعداد لوحة تعليمية بسيطة وبتكاليف قليلة لعرض أفكاره نحو موقف تعليمي معين، ويستطيع عمل نماذج بسيطة من ورق الجرائد، وإعداد مكتبة بالمدرسة من تبرعات المدرسين والطلاب، ويستطيع عمل اللوحات التعليمية (اللوحة الوبرية – اللوحة الجيبية – اللوحة المغناطيسية – اللوحة الورقية القلابة – اللوحة المسمارية– اللوحة الإخبارية – اللوحة الضوئية – وغيرها من اللوحات) والمصنوعة الورق والخشب وغيرها من المواد البسيطة المتاحة بجميع المدارس، ويمكن لأخصائي تكنولوجيا التعليم إعداد معرض بالمدرسة بالمجهود الذاتي للمدرسين من خلال القصاصات من المجلات العلمية والجرائد، والقيام برحلات تعليمية داخل وخارج المدينة، وعمل متحف تعليمي داخل المدرسة، وكل ذلك يجعل التعليم أكثر فاعلية وجودة، ويجعل من مهنة أخصائي تكنولوجيا التعليم مهنة فعالة مثمرة.

❖ **أهمية المعارض في التعليم :**

تنبع أهمية المعارض والمتاحف في التعليم من أنها تمثل نوعاً من وسائل الاتصال يمكن من خلالها تقديم معلومات لا يتسنى تقديمها من خلال الوسائل الأخرى ، ولما لها من تأثير مباشر على المشاهد يفوق تأثير الوسائل الأخرى ، فهي تثير اهتمام الأفراد وتنمي اكتساب الخبرة لديهم .

ومن الأمور التي تؤكد على أهمية المعارض والمتاحف التعليمية ما ذكره (الغريب زاهر) في حديثه عن المعارض والمتاحف التعليمية كأحد الجوانب المهمة لتكنولوجيا التعليم ، حيث أشار إلى أنها :

1- تعرف المجتمع الخارجي بأنشطة المدرسة ونظم الحياة المدرسية .

2- ُكسب الطلاب مهارات التخطيط والتنظيم والتنفيذ كعمل جماعي قائم على أسس علمية تحت إشراف المعلمين .

3- تُركز اهتمام الطلاب نحو فكرة أو موضوع محدد .

4- تتيح للطلاب الإطلاع على جزء من التاريخ البعيد بسهولة ويسر .

5- تساعد المعلم في استخدامها كوسيلة تعليمية لتوضيح بعض المعلومات أو مراجعتها أو تقويم قدرات طلابه

6- تنمي العلاقة الاجتماعية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع في البيئة المحيطة بها. (زاهر، 2001، 101)

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية المعارض في التعليم : منها دراسة (الزهراني،2004) حيث هدفت إلى التعرف على دور المعارض المدرسية في إنماء التذوق الفني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والتعرف على أهداف إقامة المعارض المدرسية في الوقت الحالي للتأكيد على هدفها التربوي والفني ، كما هدفت إلى دراسة الواقع الحالي للمعارض المدرسية من خلال ما تمارسه من دور تربوي لتحقيق أهدافها .

وكذلك دراسة (بنا ، 2008) التي هدفت إلى التعرف على دور المعارض المدرسية في تحقيق أهداف التربية الفنية من خلال المحاور التالية :

1- إبراز الفوائد الفنية والتربوية للمعرض المدرسي .

2- الكشف عن المحتويات التي ينبغي أن يشتمل عليها المعرض المدرسي لتحقيق أهداف مادة التربية الفنية

3-التعرف على الطرق التي ينبغي إتباعها للاستفادة من المعرض المدرسي لتحقيق أهداف التربية الفنية

4-أسس تقييم المعرض المدرسي .

ثانياُ: المتاحف التعليمية :

❖ **مفهوم المتحف:**

مؤسسة تربوية' تعليمية' ثقافية و ترفيهية' غير ربحية' تعمل على خدمة المجتمع من خلال قيامها بجمع و حفظ و عرض و صيانة التراث الحضاري و التاريخي الإنساني و الطبيعي' كونه الجهة التي تقوم بجمع و صيانة تراث الإنسانية و تحافظ عليه و تعرضه بأساليب شيقة و ممتعة. و تعتبر منظمة المتاحف العالمية. (icom– the international council of museums)المتاحف بأنواعها المختلفة المكان الامين الذي يحفظ فيه تراث البشرية الحضاري و الفني و الصناعي و الطبيعي و التاريخي على مر العصور التاريخية المختلفة. (بريتون ، 2001، 37)

❖ **أهمية المتاحف:**

فالتنشئة المتحفية ذات دور تربوي و تعليمي (المتاحف) تساهم في التربية و التعليم و تكمن أهمية المتاحف فيما يلي:

1. التعريف بالموروث الثقافي و الدور التربوي .
2. التعريف بالبرامج التربوية للمتاحف .
3. الدور التكميلي للمتاحف (التربية و التثقيف و التعليم.)
4. تحقيق التنشئة المتحفية لدى أطفال المدارس الابتدائية .

يربط علماء النفس و علماء النفس الاجتماعي بداية و نهاية مرحلة الشباب بمدى اكتمال بنائهم الدفاعي و تشكيل قيم الشخصية' فإذا ولد الفرد بمستوى بيولوجي ' فإنه كذات أو هوية يتم بناؤها إذا استوعبت مجموعة التوجيهات القيمة الكائنة في السياق الاجتماعي من خلال عملية التنشئة التي تقوم بها نظم اجتماعية عديدة.ثم إذا هي نتيجة لذلك' استطاعت أن توائم بين هذه التوجيهات القيمية من ناحية و إشباع احتياجاتهم و اهتماماتهم الأساسية في مستوياتها الوجدانية و الإدراكية من ناحية أخرى' بحيث تشير هذه المواءمة إلى امتلاك الشخص لبناء دافعي متكامل يمكنه من التفاعل السوي في المجال الاجتماعي.

- و يعتبر العنصر الاجتماعي أساسي في بناء الشخصية و هو يضم البيئة المحيطة بالفرد و التي بإمكانها أن تقدم إشباعا لحاجاته الأساسية. بل أننا نجد أن هذه

البيئة الاجتماعية عادة ما تزود الشخص ببعض الحاجات الاجتماعية الأخرى التي عليه السعي لإشباعها إلى جانب حاجاته البيولوجية الأساسية. و يتم غرس هذا العنصر من الخارج من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتم إنجازها بوسائل عديدة كالأسرة' المدرسة' و المؤسسات الثقافية الأخرى كالنوادي العلمية والترفيهية و المتاحف. (ليلة ، 2004، 78)

أنواع المتاحف:

تعد المتاحف مؤسسات ثقافية ذات قيمة معنوية في المجتمعات المتحضرة التي تدرك المعنى الحقيقي للأبعاد التربوية و تصمم خصيصا لرعاية و حفظ و عرض التراث الوطني ' و هي تساعد على تحديد و فهم ثقافة المجتمعات ' و علاقة الشعوب ببعضها البعض ، كما أنها حافظة للذاكرة ، كما أن المتحف يثمن قيمة الماضي و يربط الأمس بواقع اليوم. و من أهم أنواعها:

1. **المتاحف الأثرية:** تضمن استمرارية الذاكرة و تروي حكايات و تاريخ لحضارات و شعوب و من خلال توفير تجربة تفاعلية مع القطع الأثرية و المعروضات التي تعود إلى حضارات سابقة لا نراها غالبا سوى على صفحات الكتب التاريخية و الصحف أو على شاشات التليفزيون .
2. **المتاحف العلمية و التربوية:** ترتكز على التدريب العملي و يضم معروضات تفاعلية و تعتبر اندماجاً جميلا بين العلم و الفن حيث يلقى العلم ذلك الإقبال من الناس و هي كثيرة ، منها ما هو في الفيزياء و الطبيعة حيث تعرض مختلف أصناف النباتات و منها ما يخص جسم الإنسان في المجال الطبي ...

3- **المتاحف الفنية:** يتميز بعرض الفنون الجميلة بما في ذلك اللوحات و المنحوتات و الفنون الزخرفية مثل: متحف المتروبوليتان للفنون في نيويورك. و متحف اللوفر(باريس).المتحف الفني هو عبارة عن مبنى أو مساحة يتم فيها عرض الأعمال الفنية

بالأخص الفنون ، يمكن أن تكون المتاحف عامة أو خاصة و لكن ما يميز المتحف هو ملكيته لمجموعات فنية .

4- **المتاحف التاريخية:** خلال قرون مضت ، أدرك الإنسان أهمية الماضي ، حيث بذلت الثقافات القديمة من الوقت و الجهد لتعليم الأطفال(التاريخ). و أن الفهم العميق للماضي و التاريخ يساعد الجبل القادم على تكوين شخصيته و استيعاب هويته الإنسانية . (العدوان ، 2005، 43)

كما لا يمكننا المضي قدما نحو المستقبل من دون أن تتعمق بشكل كاف في معرفة الماضي و فهمه ، و أن الفهم الصحيح للتاريخ ، ليس كمراحل تاريخية ، و إنما كقيم و ثقافة و حضارة' مبادئ و أخلاق و تنشئة أجيال. إن التاريخ هو ذاكرة الشعوب كفيلة بأن تعطينا ذلك الشعور بالتواصل و الانسجام مع الزمان و المكان و المجتمع، و الارتباط بأصالة الجذور الثقافية و الحضارية و الهوية الوطنية.

تعد المتاحف من أبرز المظاهر التي تعكس الاهتمام بالتاريخ و التراث حيث تعكس هذه المتاحف جوانب مختلفة من تاريخ الوطن و الهوية الثقافية للشعب .

5- **المتاحف الخاصة بالأطفال:** تحتوي على معارض تقدم برامج و معلومات مبسطة لتحفيز خبرات التعلم لدى الطفل. يرمي متحف الأطفال إلى تنمية القدرات التعلمية لدى الأطفال و إثارة فضولهم و تزويدهم بمهارات أساسية تساعدهم مدى الحياة . كما يساهم في تطوير قدراتهم عن طريق تشجيعهم على التساؤل و التجريب و الرصد و اختراع النظريات. و يقوم المتحف بتنمية الروح الإبداعية و الجمالية لدى الأطفال عبر تزويدهم بالمكان و الفرصة و التجهيزات المحفزة لاكتشاف المواهب في داخلهم و غرس روح المبادرة و البحث و الإطلاع.(متاحف تجهيزات الأطفال و متاحف الألعاب.).

6- **المتاحف الصناعية** : متاحف التقنيات و الصناعات اليدوية و التقاليد الشعبية و متاحف وسائل النقل و الصناعات . (الثورة الصناعية و ما أنتجته من صناعات عن طريق البحث العلمي و التكنولوجي و استخدام التقنيات التي تحولت إلى معروضات بالمتاحف.)

7- **المتاحف الزراعية :** متاحف الأدوات و الآليات الزراعية ' التربة و الحيوانات والطيور.

8- **متاحف المدن:** متاحف المباني و المدن و التي تمثل حقبة زمنية محددة (تاريخية.)

تقوم المتاحف بالتنشئة و تنمية الفكر الإبداعي العلمي و المعرفي من خلال الممتلكات الثقافية و تفعيل دورها التربوي التثقيفي ، و على هذا الأساس أدركت الشعوب الدور الهام الذي تقوم به المتاحف على اختلاف أنواعها.

تنظيم الزيارات المدرسية للمتاحف تتيح للتلاميذ فرصة التأمل بعمق و التفكير بحرية و الاستنتاج برغبة و دقة و القيام بالتنشئة و تكوين الشخصية و تنمية طاقاتهم الفكرية و تطوير الحس الجمالي و الذوق الفني و الوعي الحضاري. (العدوان، 2005، 45)

ثالثاً: التربية الفنية :

- **مفهوم الفن والتربية الفنية:**

الفن هو تعبير عن الحياة بكل أبعادها ، وملكة التعبير في الإنسان هي الحياة ، ويتخذ هذا التعبير شتى الأنواع وشتى المستويات ابتداء من العمل اليدوي إلى أعلى المهارات الإبداعية ؛ لذا فالتربية الفنية تقوم بترقية العقول والأحاسيس لدى الطلبة وتدعيم القيم المرتبطة بالذوق العام ، وتهذيب النفس وحب العمل .والتربية والفنية هي تعديل لسلوك الطالب أو إضافة سلوك من خلال قيامه بممارسة نشاط فني مثل الرسم والتصوير والتشكيل وغيرها من مجالات الفن ... والتربية الفنية مجال خصب للمتعلم لتفريغ طاقاته وتلبية رغباته عن طريق ممارسة النشاط الفني من رسم وتشكيل ونحت وتذوق ونقد فني وغيره..

- **أهمية التربية الفنية في خطة التعليم:**

أوجز التربويون أهمية التربية الفنية فيما يلي:

1- التربية الفنية جزء من التربية العامة في تكوين الشخصية المتكاملة من جوانبها المتعددة: الدينية ، العلمية و الخلقية ، والفنية الجمالية ، والثقافية

2- ترتبط التربية الفنية بتكوين الاتجاهات السلوكية الجمالية المرتبطة بالعقيدة الإسلامية فوضعت التقاليد والأسس التي تحمي المادة من ما يحتمل أن يسئ إليها فاهتمت بجوهر الفن في إبراز العلاقات الجمالية دون محاكاة لموضوعات معينه كما في الفن الإسلامي وبعدت تماما عن رسوم الأشخاص وكل ما فيه روح ، كما نصت عليه السنة المطهرة وخاصة للتلميذات الكبار بعد سن أثناعشر عاما وهي المرحلة التي يتجه فيها بعض التلاميذ إلى الواقعية في الفن واتجه تعليم التربية الفنية إلى الطبيعة وما فيها من جمال حتى تؤدي دورها في تأمل آيات الرحمن الجمالية على الأرض.

3- يرى التربويون أن التربية الفنية لها دور هام في نشر الثقافة الفنية المتصلة بالتراث الإسلامي في جانبه التشكيلي والمحافظة على الفنون الشعبية وتذوقها والنهوض بها ، وهذا الدور لا تستطيع أي مادة دراسية أخرى أن تقوم به .

4- للتربية الفنية دور هام في نشر الثقافة البصرية لدى النشء والمواطنين من خلال : اللوحات الفنية ، و المجسمات الميدانية الجمالية ، التي تعرض في الأسابيع التي تحددها الدولة مثل يوم الطفل ، المرأة ، الصحة ، النظافة ، المرور وغيرها . (المهنا ، الحداد 2000 ،85- 88)

محاور التربية الفنية :

1- الرؤية الفنية : يعد من أهم المحاور ويمثل رؤية الطالب للأشياء الواقعية وينمي لديه التحكم في الرسم ورؤية المنظور النسبي الثابت بين الأشياء وموضوعات الرؤية الفنية تكون لطلاب الابتدائية والإعدادية حيث يرسمون الطبيعة أو الطبيعة الصامتة أو دراسة لأي من أدواتهم مثل المقلمات والمساطر وأدواتهم المدرسية ...أما طلاب الثانوي فيعطون موضوعات مثل دراسة ورقة أو ريشة طائر أو قطعة حجر أو طبيعة صامتة من أواني مختلفة الملمس والشكل وصنع بعض المجسمات وغيرها ... (الزبيدي ،2003، 13)

2- التشكيل الفني :هو محور مهم جداً لكونه يكمل المحور السابق ودروس هذا المحور تكون باستغلال الخامات المختلفة من البيئة أو الخامات المستهلكة وغيرها لعمل أشكال فنية يمكن إن تكون لها قيمة وظيفية أو جمالية وفي هذا

المحور نحاول إشغال خيال وفكر الطالب لعملية التوليف بالخامات والمعالجات المختلفة لنكوُن عمل فني جيد باستخدام أبسط الأشياء ، وكمثال على موضوعات التشكيل استغلال خامات الكرتون ونشارة الخشب وسعف النخيل لعمل مجسمات مثل (منزل ، قلعة ، برج وغيرها..وكذلك تشكيل لوحة ثنائية الأبعاد أو مجسم ثلاثي الأبعاد من فروع النباتات الجافة واستخدام البذور والحبوب على خلفية من القماش الخشن حيث أن هذه الأعمال غير محدودة كل طالب حسب خياله وإبداعه ومهاراته .(المهدي ،2006، 193)

3- **التصميم (الابتكار):**هذا المحور لا تقل أهميته عن المحورين السابقين فهو يعلم الطالب أساسيات التصميم فكل شيء حولنا بمرحلة تخطيط وتصميم مبدئي على ورقة ثم صار بالصورة النهائية ، ويعتمد التصميم أساساً على الأدوات الهندسية فموضوعات التصميم كثيرة ونشطة للطالب كتصميم غلاف كتاب أو بطاقة تهنئة أو شعار للمدرسة أو للمعرض أو إعلان سياحي أو لمنتجات تجارية أو سجادة عن طريق تكرار وحدة زخرفية وغيرها من الموضوعات .

4- **التعبير الحر** : كذلك هذا المحور مهم لدى الطلاب لأنه يطلق خيال الطالب وإبداعه لدى أي موضوع يطرح للرسم فهناك طلاب ذوي أسلوب واقعي وهناك طلاب ذوي أسلوب ذاتي ، كل طالب يعبر عن الموضوع المطروح ويعتمد هذا المحور على قوة خطوط الرسم وتعبير الألوان ومن موضوعات هذا المحور الأعياد الوطنية والطبيعة والتراث وموضوعات المسابقات الفنية .

5- **الأشغال الفنية** :تعتبر الأشغال الفنية أحد البنود الرئيسة في مجال التربية الفنية ففيها يتعلم الطالب بعض المهارات والمعلومات نتيجة استخدام خامات متنوعة ومن جانب أخر تنمو لديه قدرات وترهف حواسه نتيجة تفاعله وتأمله وتذوقه للخامات المتنوعة. (حمدان ،2002، 61)

فالأشغال الفنية تتيح للفرد فرصة التفاعل مع الخامات بفهم طبيعتها ومشكلاتها ومصادرها .

ولابد من استغلال خامات البيئة من المستهلكات الورقية والمعدنية والزجاجية وأنواع البلاستيك في عمل نماذج تشكيلية مجسمة تتوافر فيها العناصر الجمالية والتعبيرية .
إن الأشغال الفنية تعمل على تنمية القدرة الابتكارية لدى الطالب فهي تتمتع بالخامات المتنوعة التي لا حصر لها . وقد نجد لكل خامة خاصية معينة وطبيعة تتيح للطالب البحث والتجريب ، كذلك تمنح الإنسان القدرة على التفكير والتأمل والمحاولة في إنشاء إبداعات من خلال استعانته بالخامات المختلفة كالأوراق والفلين والزجاج وفروع الأشجار . (الصيفي ،2000، 76)
والأشغال الفنية من مزاياها أن الطالب حينما يواجه بالخامات والأدوات تساعده على تكوين اتجاه عام نحو تذوقه لقيم الأشياء فتتكون لديه رؤية متعمقة ترى علاقات وتركيبات وجماليات مختلفة ، كما أنها تساعد الطالب على نمو بصيرته تجاه الأشياء وتساعده في حياته المستقبلية على تكوين اتجاه الذوق العام.
ومن هذه الخامات على سبيل المثال :الأسلاك الحديدية والكرتون ،والشمع ، والفلين ، والسيراميك وعجينة الورق وغيرها من الأعمال الفنية ذات الطابع الجمالي المميز. (المهدي ، 2006، 220)

6- **الخامات** : يجب أن يدرس المعلم مستويات الخامات ووسائل التنفيذ المناسبة لأعمار الطلاب ومدى صلاحيتها .. كما يجب التركيز على استغلال خامات البيئة المختلفة مثل سعف النخيل والحصى والرمل والخشب والقواقع البحرية وأيضاً استغلال الخامات المستهلكة مثل الكرتون وبقايا الأقمشة والأخشاب الطبيعية والصناعية وما يصلح للحفر أو للحرق ، والزجاج والمرايا والألوان الخاصة بها ، والعلب الفارغة وغيرها لما يراه المعلم مناسباً لدى الطلاب .. وذلك ليشكل الطالب منها أشكال مختلفة ويؤلف بالخامات أشكالاً فنية جميلة . (أحمد، 2008، 83)

7- **المكتبة الفنية** : يقوم المعلم المشرف على جماعة التربية الفنية بتخصيص جناح من غرفة التربية الفنية أو المعرض لهذه المكتبة والتي تضم مجموعة من الكتب الفنية وقصاصات من المجلات والصحف ذات العلاقة بالمادة والنشاط وكذلك الألبومات والوسائل المكتبية لها فوائد كبيرة إذ إنها:

1- تتيح للطلاب التعرف على الإبداعات المختلفة

2- تنمي لدى الطلاب حب العمل والبحث

3- تتيح الفرص للطلاب لإصدار مجلات وصحف حائطية مميزة

4- تزيد من ثقافة الطالب وتنمي لديه القراءة

5- تعود الطلاب على النشاط والحيوية والتفاعل المستمر مع المادة والنشاط

8- **المعارض الفنية** :تعد المعارض الفنية من مقومات نجاح مادة وجماعة التربية الفنية في أي مدرسة وهي تتيح للطلاب فرصة الاستمتاع بأعمالهم الفنية وتقدير غيرهم فيقبل الطلاب على المادة والنشاط بروح ودافعية كبيرة لهذا العمل ويتسابقون في عرض رسوماتهم وأعمالهم الفنية المختلفة

والمعارض الفنية تحتوى على جميع الأعمال الفنية التي قامت بها الجماعة كالرسومات الفنية وفن الكاريكاتير والمنحوتات الفنية والمجسمات الفنية وهناك شروط يجب مراعاتها عند تجهيز المعارض

- ❖ مراعاة اختيار المكان المناسب للعرض
- ❖ تنظيم عرض الأعمال الفنية سواء حسب المحاور أو حسب الصفوف أو حسب الخامات
- ❖ اختيار الخلفية المناسبة لكل عمل فني من حيث اللون والشكل
- ❖ عدم تكدس الأعمال الفنية في منطقة معينة وذلك لإتاحة الفرصة للمشاهد مراعاة كل عمل على حده
- ❖ عرض نتائج أعمال جماعة التربية الفنية – سجلات – بحوث – مجلات . (المهدي ،2006، 229)

الإطار العملي للبحث

منهج البحث :اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته ؛ إذ يقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة موضوع الدراسة ، ويشتمل على تحليل بنيتها ، وبيان العلاقة بين مكوناتها ، وقد تم استخدام هذا المنهج لمعرفة درجة توفر المهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث.

مجتمع البحث : ويقصد بمجتمع البحث كل العناصر التي تنتمي لمجال البحث ويشمل المجتمع الأصلي منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة السنة الخامسة قسم المناهج في كليات التربية المطبق في العام الدراسي (2020ـ2021) في الجمهورية العربية السورية .

عينة البحث : تشمل عينة البحث منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة السنة الخامسة قسم المناهج في كلية التربية بجامعة البعث

تصميم أدوات البحث وتتضمن :

الأداة الأولى : قائمة المهارات الفنية :

أ ـ الهدف من إعداد القائمة : تهدف القائمة إلى :

- تحديد المهارات الفنية لمنهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث والواجب تضمينها ضمن منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لتنشئ جيلاً قادراً على فهم شخصيته وانتمائه الذي هو جانب من تكوين الشخصية الوطنية ، وبالتالي الحفاظ على مقدرات الوطن وموروثه الثقافي والفني والحضاري .

ب ــ مصادر إعداد قائمة المهارات الفنية :

لقد توصلت الباحثة إلى قائمة المهارات الفنية من المصادر التالية :

- الدراسات والأبحاث السابقة التي أجريت حول التربية الفنية .
- المراجع والكتب المتعلقة بالتربية الفنية .

- آراء بعض الخبراء والمختصين في التربية الفنية وتكنولوجيا التعليم والآثار والمتاحف .
- أراء بعض الخبراء في المناهج وطرائق التدريس بكليات التربية ومديريات التربية.
- آراء بعض معلمي التربية الفنية وموجهي التربية الفنية .

مما سبق تم استخلاص قائمة المهارات الفنية في صورتها الأولية المناسبة لمنهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كليات التربية، حيث بلغ عدد المهارات في صورتها الأولية (30) مهارة مقسمة إلى (4) مجالات. وقد تم عرض القائمة على السادة المحكمين البالغ عددهم (11) محكماً من المختصين في مجال التربية والمناهج والتربية الفنية ، وطلب منهم إبداء الرأي من حيث الإضافة والحذف والدمج أو تعديل الصياغة ومدى مناسبة المهارات لمنهاج المعارض والمتاحف التعليمية.

هـ ــ الصورة الأولية لقائمة المهارات الفنية :

تضمنت القائمة في صورتها الأولية (30) مهارة توزعت على (4) مجالات رئيسية هي :

1- المجال الأول : الإنتاج والتشكيل الفني وتضمن (8) مهارات فرعية
2- المجال الثاني: النقد والتذوق الفني وتضمن (7) مهارات فرعية
3- المجال الثالث : استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعبير الفني وتضمن (7) مهارات فرعية
4- المجال الرابع : المعارض والمتاحف التعليمية وتضمن (8) مهارات فرعية

د ــ الصدق :

(صدق المحكمين):

للتأكد من صدق قائمة المهارات الفنية ، عرضت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين في المجالات الآتية (المناهج وطرائق التدريس ، تقنيات التعليم ، الآثار والمتاحف ، التربية الفنية) والبالغ عددهم (11) محكماً ، وذلك لإبداء الرأي في مضمون القائمة من حيث :

1- مدى أهمية المهارات

2- مدى ارتباط المهارات بالأهداف

3- مدى مناسبة تحليل المهارات

4- الدقة العلمية والسلامة اللغوية

5- شمولية القائمة على المهارات الفنية اللازمة والمناسبة.

6- حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً من مهارات في القائمة .

و- الصورة النهائية للقائمة :

وبعد الأخذ بآراء السادة المحكمين تم وضع معيار التحليل المتضمن على قائمة المهارات الفنية في صورته النهائية حيث تضمن جميع المهارات التي حصلت على نسبة عالية من آراء المحكمين أي 75 % وما فوق واستبعاد المهارات التي حصلت على أقل من 75% وبعد القيام التعديلات التي أشار السادة المحكمون تم التوصل إلى قائمة المهارات بصورتها النهائية وأصبحت مكونة من (26) مهارة موزعة على (4) مجالات هي :

1- المجال الأول : الإنتاج والتشكيل الفني وتضمن (7) مهارات

2- المجال الثاني: النقد والتذوق الفني وتضمن (6) مهارات

3- المجال الثالث: استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعبير الفني وتضمن (7) مهارات

4- المجال الرابع : إعداد المعارض والمتاحف التعليمية وتضمن (6) مهارات

الأداة الثانية: استمارة تحليل محتوى منهاج المعارض والمتاحف التعليمية :

بعد إعداد قائمة المهارات الفنية الواجب توافرها في منهاج المعارض والمتاحف لطلبة المناهج في كلية التربية ، قامت الباحثة بتصميم استمارة لتحليل محتوى هذا المنهاج ، متبعة الخطوات الآتية :

1- **تحديد الهدف من التحليل** : يهدف التحليل إلى معرفة درجة توفر المهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف لطلبة المناهج في كلية التربية ، وفق قائمة المهارات المعدّة مسبقاً .

2- **تحديد مجالات التحليل** : أي المقررات المراد تحليها ، وهي هنا منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج .

3- **تحديد عينة التحليل** : تمثلت عينة التحليل بمنهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية في جامعة البعث للعام الدراسي 2022/2021

4- **تحديد فئات التحليل** : يعرّف طعيمة فئات التحليل بأنها : العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (كلمة أو موضوع أو قيم .....) والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها ، وتصنف على أساسها .(طعيمة ، 2004 ، 272)

استناداً إلى ذلك فقد حددت الباحثة مجالات المهارات الفنية المتضمنة في القائمة ، والفئات الفرعية الدالة على كل منها على أنها فئات لتحليل محتوى منهاج المعارض والمتاحف التعليمية ، وتندرج تحتها بعد ذلك وحدات التحليل .

5- **تحديد وحدة التحليل** :وهي وحدة العد والتسجيل أو التحليل ، وهي أصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة وفي هذا البحث تعد كل فقرة وحدة تحليل .

وبما أن الهدف من التحليل هو تقصّي المهارات الفنية المتوفرة في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث ، فقد اعتُمدت **وحدة الفكرة (الموضوع)** كوحدة تحليل ، وذلك لأن وحدة الموضوع تحدد النص المعرفي ، وبالتالي تشرح وجود المهارة.

6- تحديد ضوابط التحليل :

- جاء التحليل في ضوء التعريف الإجرائي للمهارات الفنية .
- شمل التحليل المحتوى المعرفي والرسومات والجداول إن وجدت .
- كل فكرة تمثل وحدة تسجيل مستقلة ، وعندما تحتوي الفكرة أكثر من فئة تعد كل فئة وحدة تسجيل مستقلة
- كل ظهور جديد لفئة ما يعدُ تكراراً جديداً لها .

7- تصميم استمارة تحليل المحتوى :

قامت الباحثة بتصميم الاستمارة المراد استخدامها في التحليل وفق قائمة المهارات الفنية المعدَة مسبقاً والمحكمة على النحو الآتي :

- الحقل الأول (المهارات الفنية ـ الفئة الرئيسية) : يذكر فيه أسماء المهارات الرئيسية التي اعتمدت معياراً للتحليل
- الحقل الثاني (المهارات الفرعية): يذكر فيه المؤشرات والتي هي فئات التحليل
- الحقل الثالث (شكل ورود المهارة في وحدة التسجيل) : ويشتمل على ثلاثة حقول فرعية توضح شكل ورود المهارة الفرعية في وحدة التسجيل سواء أكانت فقرة نصية ، أم رسومات ، أم أمثلة .
- الحقل الرابع (مجموع التكرارات) : يذكر فيه مجموع التكرارات التي تحصل عليها كل مهارة .
- الحقل الخامس (النسبة المئوية) : يذكر فيه النسبة المئوية للمهارة بالنسبة لمجموع التكرارات الكلي .

وذلك وفق الآتي :

جدول (1) يوضح الصورة المبدئية لاستمارة تحليل المحتوى

المهارات الرئيسة (الفئات الرئيسية)	المهارات الفرع (المؤشرات)	شكل ورود المهارة الفرعية في وحدة التسجيل			مج التكرارات	النسبة المئوية
		فقرة نصية	رسومات	جداول		
المجموع الكلي						

8- صدق التحليل :عُرضت هذه الاستمارة على مجموعة من المحكمين ، لكتابة ملاحظاتهم حول صلاحيتها لعملية التحليل ،مع إضافة أية تعديلات مقترحة ، وقد تركزت ملاحظات المحكمين على ما يأتي :

- ❖ تعديل مسمى (فقرة نصية) إلى (عبارة نصية)
- ❖ دمج حقول (فقرة نصية – جداول – رسومات) في حقل واحد بمسمى (المحتوى)
- ❖ اقترح المحكمون تفصيل شكل ورود المهارة ضمن حقل المحتوى إلى صريح (ص) وضمني (ض)

وقد تم تعديل الاستمارة في ضوء الملاحظات المقدمة من قبل المحكمين ، والجدول الآتي يوضح الصورة النهائية لاستمارة تحليل المحتوى :

جدول (2) يوضح الصورة النهائية لاستمارة تحليل المحتوى

المهارات الرئيسية (الفئات الرئيسية	المهارات الفرع (المؤشرات)	شكل ورود المهارة (المؤشر) في وح التسجيل		مج التكرارات	النسبة المئوية
		المحتـــــوى			
		صريح(ص)	ضمني (ض)		
المجموع الكلي					

ولمّا تأكدت الباحثة من أنّ استمارة التحليل مناسبة وصالحة للتطبيق ، اختارت عينة عشوائية من منهاج المعارض والمتاحف التعليمية المقرر في جامعة البعث لعام 2022/2021، وقامت بتحليلها للتأكد من صدق التحليل ، باستخدام استمارة التحليل المُعدَّة والمحكمة ، وعرضت نتائج التحليل مرفقة بنسخة من المنهاج (العينة العشوائية) على مجموعة من المحكمين ، وذلك لإبداء آرائهم حول صحة عملية التحليل.

9- ثبات التحليل :

وقد استخدمت الباحثة طريقتين لحساب الثبات وذلك من خلال :

أ- الثبات عبر الزمن : قامت الباحثة بإجراء تحليلين لمحتوى العينة المختارة (المحور الأول من منهاج المعارض والمتاحف التعليمية المقرر في جامعة البعث) وفق الخطوات المنهجية لتحليل المحتوى العلمي ، يفصل بينهما مدة (20) يوماً . وتم حساب معامل الثبات بين التحليليين وفق معادلة كوبر:

$$\frac{\text{عدد البنود المتفق عليها}}{\text{عدد البنود غير المتفق عليها} + \text{عدد البنود المتفق عليها}}$$

$$\mathbf{0.92} = \frac{\mathbf{24}}{\mathbf{26}}$$

ب- الثبات عبر الأفراد : استعانت الباحثة بمحلل آخر من قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة البعث ، إذ قام بتحليل العينة المختارة نفسها ، بعد إطلاعه على خطوات التحليل وقواعده التي تم إتباعها ، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات وفق معادلة هولستي :Holisti: على الشكل التالي :

$$C.R = \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث : C.R معامل الثبات

M عدد الفئات التي يتفق عليها المحللان

N1+N2 عدد فئات التحليل الأول +عدد فئات التحليل الثاني

وقد تم حساب معامل الثبات بين التحليل الأول للباحثة وتحليل المحلل الآخر وفقاً لتكرار المهارات كما يلي:

$$\frac{\text{2×عدد الفئات التي يتفق عليها المحللان}}{\text{عدد فئات التحليل الأول+عدد فئات التحليل الثاني}} = \frac{2*25}{26+26} = \frac{50}{52} = (0.96)$$

وقد بلغ معامل الثبات بين التحليل الثاني للباحثة وتحليل المحلل الآخر (0.90) مما سبق نجد أن معاملات الترابط عالية وكذلك معامل الثبات بين تحليلي الباحثة والمحلل الآخر وبذلك فقد عُدَ التحليل بمعياره واستمارته ثابتاً ويمكن اعتماده .

وقد أعطي حكم وصفي لدرجة توفر كل مهارة (مؤشر) (معدومة ، ضعيفة ، متوسطة ، كبيرة ، كبيرة جداً) بناءً على مفتاح التصحيح الآتي :

- 0% معدومة
- أقل من 25% ضعيفة
- من (25% إلى 49%) متوسطة
- من (50% إلى 74%) كبيرة
- من (75% إلى 100%) كبيرة جداً

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول :

ما المهارات الفنية الواجب توافرها في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلاب المناهج في كلية التربية بجامعة البعث؟

تمت الإجابة عنه من خلال الفصل الثالث ، حيث تم التعرف من خلاله على القائمة النهائية للمهارات الفنية المناسبة لمنهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلاب المناهج .

1- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني :

ما درجة توفر المهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلاب المناهج في كلية التربية من خلال عمليات التحليل ؟

عمدت الباحثة لدى معالجة النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى تقديم نتائج المهارات الفرعية (المؤشرات) ، على نتائج الفئات الرئيسة (مجالات المهارات الفنية) ، حرصاً على الانتقال من الجزء إلى الكل ، وقد جاءت نتائج التحليل وفق الآتي :

1-2 نتائج التحليل المتعلقة بالمهارات الفرعية لكل مجال من مجالات المهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية:

- نتائج التحليل المتعلقة بالمهارات الفرعية (المؤشرات) للمجال الأول (**الإنتاج والتشكيل الفني**) في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلاب المناهج بجامعة البعث :

جدول (3) يوضح نتائج التحليل المتعلقة بالمهارات الفرعية (المؤشرات) للمجال الأول (الإنتاج والتشكيل الفني)

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية (المؤشرات)	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
الإنتاج والتشكيل الفني	1-يوضح المصطلحات الفنية	0	%0	ـــــ	معدومة
	2-يختار الخامات والأدوات المناسبة لكل عمل فني	2	%3.5	1	ضعيفة
	3- يستخدم المفردات المرئية (الخط – اللون- الملمس) في رسم أعمال تعبيرية	2	%3.5	1	ضعيفة
	4-يستخدم المواد الفنية والأدوات بطريقة آمنة ومسؤولة	2	%3.5	1	ضعيفة
	5-يوظف خامات البيئة في تنفيذ أعمال فنية مبتكرة	0	%0	-	معدومة
	6-ينفذ بعض النماذج لمهن شعبية ويدوية (حرفية)	0	%0	ـــــ	معدومة
	7-يبين أهم العناصر والوحدات الزخرفية المميزة للتراث المحلي	0	%0	ـــــ	معدومة
	المجموع	6	%10.5		ضعيفة

من خلال الجدول (3) يتبين أن مجموع وحدات تحليل المجال " **الإنتاج والتشكيل الفني** " في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية بلغ /6/ وحدة تكرارية بنسبة مئوية /10.5%/ وبدرجة توفر ضعيفة .

وهذا يدل على عدم الاهتمام بتنمية المهارات الفنية والعلمية اللازمة لطلبة المناهج / تقنيات التعليم/ ، حيث انه من الجدير تضمين منهاج المعارض والمتاحف التعليمية القواعد والمهارات اللازمة لإنتاج المعروضات .

حيث أن هذا المجال يعد من أهم المجالات بالنسبة لطالب تقنيات التعليم ، حيث يمكّنه من استغلال خامات البيئة المختلفة والخامات المستهلكة لعمل أشكال فنية تعليمية يمكن أن تكون لها قيمة وظيفية وجمالية ، وهناك دراسات أكدت على أهمية الإنتاج والتشكيل الفني منها دراسة (المهدي ، 2006) حيث أوصت هذه الدراسة بالاهتمام بهذا الجانب كونه يعمل على إشغال خيال وفكر الطالب .

- نتائج التحليل المتعلقة بالمهارات الفرعية (المؤشرات) للمجال الثاني (**النقد والتذوق الفني**) في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلاب المناهج بجامعة البعث :

جدول (4) يوضح نتائج التحليل المتعلقة بالمهارات الفرعية (المؤشرات) للمجال الثاني (النقد والتذوق الفني)

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية (المؤشرات)	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
النقد والتذوق الفني	1-يحدد الخصائص المميزة للفنون في العصور التاريخية	0	%0	ـ	معدومة
	2-يبين العناصر والأساليب والقيم الجمالية للعمل الفني	0	%0	ـ	معدومة
	3- يلم بأساليب النقد الفني واستخداماته في تقييم الأعمال الفنية	0	%0	-	معدومة
	4-يحلل الأعمال الفنية في ضوء القضايا الفلسفية والأخلاقية	0	%0	-	معدومة
	5-يحلل الأعمال الفنية وفقاً للمضمون التاريخي والثقافي	0	%0	-	معدومة
	6-يستخدم مهارات التذوق الفني في تفسير الأعمال الفنية	0	%0	ـ	معدومة
	المجموع	0	%0	ـ	معدومة

من خلال الجدول(4) يتبين أن مجموع وحدات تحليل المجال " **النقد والتذوق الفني** " في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية بلغ /0/ وحدة تكرارية بنسبة مئوية /0%/ وبدرجة توفر معدومة .

وهذا دليل على عدم الاهتمام بتنمية مهارات النقد والتذوق الفني ، حيث أن هذه المهارات تساعد في تحقيق تكامل شخصية المتعلم ، والقدرة على استنباط كل ما هو جميل في الفن والطبيعة ، فهذه المهارات تمكنه من تنمية حساسيته تجاه ما حوله من ماديات

ومعنويات لينجح في التمييز بين الخير والشر ، واختيار النافع والجميل من الأخلاق والأفعال والأقوال ونبذ الضار والقبيح منها . وهذا يتفق مع دراسة (الزهراني 2010) التي تؤكد على أهمية التذوق الفني وتنميته من خلال المعارض المدرسية .

- نتائج التحليل المتعلقة بالمهارات الفرعية (المؤشرات) للمجال الثالث (**استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعبير الفني**) في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلاب المناهج بجامعة البعث :

جدول (5) يوضح نتائج التحليل المتعلقة بالمهارات الفرعية (المؤشرات) للمجال الثالث(استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعبير الفني)

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية (المؤشرات)	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعبير الفني	1-يوظف برمجيات الحاسب في إنتاج أعمال فنية	0	%0	ـــــ	معدومة
	2-يقارن بين المعروضات في الواقع والكتب والمتاحف الافتراضية	9	%15.78	1	ضعيفة
	3- يستخدم المواقع الفنية في جمع وتحليل المعلومات والأفكار الفنية في إنتاج الأعمال الفنية	3	%5.26	2	ضعيفة
	4-يوظف التكنولوجيا في تقديم المعارض التعليمية	2	%3.5	3	ضعيفة
	5-يتقن استخدام الأدوات الالكترونية للحصول على المعلومات والأفكار التي تساعد في الإنتاج الفني	2	%3.5	3	ضعيفة
	6-يقوم بإعداد العروض التقديمية والأفلام التعليمية القصيرة باستخدام الحاسب	1	%1.7	4	ضعيفة
	7- يستخدم الكاميرا الرقمية في التقاط الصور النادرة للنباتات والكائنات الحية	1	%1.7	4	ضعيفة
	المجموع	18	%31.44	-	متوسطة

من خلال الجدول يتبين أن مجموع وحدات تحليل المجال " **استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعبير الفني** " في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية بلغ /18/ وحدة تكرارية بنسبة مئوية /31.44%/ وبدرجة توفر متوسطة.

حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة " **المقارنة بين المعروضات في الواقع والكتب والمتاحف الافتراضية** " بتكرار قدره / 9 / وبنسبة مئوية / 15.78%/ ودرجة توفر ضعيفة .بينما جاءت في المرتبة الثانية مهارة " **استخدام المواقع الفنية في جمع وتحليل المعلومات والأفكار الفنية في إنتاج الأعمال الفنية** " بتكرار قدره / 3/ وبنسبة مئوية / 5.26%/ وبدرجة توفر ضعيفة .

يليها في المرتبة الثالثة مهارة " **توظيف التكنولوجيا في تقديم المعارض التعليمية** " ومهارة " **إتقان استخدام الأدوات الالكترونية للحصول على المعلومات والأفكار التي تساعد في الإنتاج الفني** " بتكرار قدره / 2/ ونسبة مئوية / 3.5%/ وبدرجة توفر ضعيفة . بينما جاءت مهارة " **إعداد العروض التقديمية والأفلام التعليمية باستخدام الحاسب** " ومهارة " **استخدام الكاميرا الرقمية في التقاط الصور النادرة للنباتات والكائنات الحية** " بالمرتبة الرابعة بتكرار قدره / 1 / ونسبة مئوية / 1.7%/ ،أما مهارة" **توظيف برمجيات الحاسب في إنتاج أعمال فنية** جاءت بالمرتبة الأخيرة وبدرجة توفر معدومة .

لقد بدا الاهتمام باستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعبير الفني نظرياً وذلك لأهميته في مجال المعارض والمتاحف ، ولكنه لم يلقَ الاهتمام الكافي عملياً وربما يعود السبب في ذلك إلى ضعف الإمكانات المتاحة مثل (عدم وجود حواسيب مجهزة لذلك ، عدم توفر شبكة انترنت ....)

- نتائج التحليل المتعلقة بالمهارات الفرعية (المؤشرات) للمجال الرابع (**إعداد المعارض والمتاحف التعليمية**) في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلاب المناهج بجامعة البعث :

جدول (6) يوضح نتائج التحليل المتعلقة بالمهارات الفرعية (المؤشرات) للمجال الرابع (إعداد المعارض والمتاحف التعليمية)

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية (المؤشرات)	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
إعداد المعارض والمتاحف التعليمية	1-يحدد أسس ومبادئ تنظيم المعارض التعليمية	16	%28.57	1	متوسطة
	2-يحدد أساليب تصنيف جمع المقتنيات الأثرية والمجموعات التاريخية	0	%0	-	معدومة
	3- يوضح الفرق بين المعرض والمتحف من حيث تباين اللغة والرمز	0	%0	ـــــ	معدومة
	4-يترجم المحتوى الشكلي إلى محتوى لفظي عند كتابة البطاقات المصاحبة للمعروضات	2	%3.5	3	ضعيفة
	5-يوضح مبادئ تصميم العرض في المتحف	2	%3.5	3	ضعيفة
	6-ينظم حملة إعلانية لأحد المعارض التي شارك فيها بأعماله	0	%0	ـــــ	معدومة
	7- يبين أنواع المعارض التعليمية وكيفية توظيفها في التعليم	14	%24.56	2	ضعيفة
	المجموع	34	%60.13		كبيرة

من خلال الجدول يتبين أن مجموع وحدات تحليل المجال " **إعداد المعارض والمتاحف التعليمية** " في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية بلغ /34/ وحدة تكرارية بنسبة مئوية /60.13%/ وبدرجة توفر كبيرة .

وقد جاءت في المرتبة الأولى مهارة " **تحديد أسس ومبادئ تنظيم المعارض التعليمية** " بتكرار قدره / 16/ ونسبة مئوية /28.57% / وبدرجة توفر متوسطة ، أما في المرتبة الثانية جاءت مهارة " **بيان أنواع المعارض التعليمية وكيفية توظيفها في التعليم** " بتكرار قدره / 14 / ونسبة مئوية / 24.56%/ وبدرجة توفر ضعيفة .

وفي المرتبة الثالثة كانت مهارة " **ترجمة المحتوى الشكلي إلى المحتوى اللفظي عند كتابة البطاقات المصاحبة للمعروضات** " ومهارة " **توضيح مبادئ تصميم العرض في المتحف** " بتكرار قدره / 2 / ونسبة مئوية / 3.5% / وبدرجة توفر ضعيفة .

أما مهارة " **تحديد أساليب تصنيف جمع المقتنيات الأثرية والمجموعات التاريخية** " ومهارة " **توضيح الفرق بين المعرض والمتحف من حيث تباين اللغة والرمز** " ومهارة " **تنظيم حملة إعلانية لأحد المعارض التي شارك فيها بأعماله** " فقد جاءت جميعها بالمرتبة الأخيرة وبدرجة توفر معدومة .

كان الاهتمام بهذا المجال جيدا بالنسبة لغيره من المجالات ولكنه مع ذلك وجدت بعض الفئات لم تلقَ الاهتمام الكافي بالرغم من أهميتها .

2-2 نتائج التحليل المتعلقة بالمجالات الرئيسية للمهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية:

جدول (7) يوضح نتائج التحليل المتعلقة بالمجالات الرئيسية للمهارات الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية

المجالات الرئيسية للمهارات	التكرار	النسبة%	الترتيب	درجة التوفر
الإنتاج والتشكيل الفني	6	%10.5	3	ضعيفة
النقد والتذوق الفني	0	0	-	معدومة
استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعبير الفني	18	%31.44	2	متوسطة
إعداد المعارض والمتاحف التعليمية	34	%60.13	1	كبيرة
المجموع الكلي	58	%100		

يتضح من الجدول أن مجال " **إعداد المعارض والمتاحف التعليمية** " قد احتل المرتبة الأولى بنسبة مئوية

/ 60.13%/ وبدرجة توفر كبيرة مما يدل على حرص مؤلفي المنهاج على مدى أهمية المعارض والمتاحف في التعليم ، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية المعارض والمتاحف في التعليم منها دراسة (غريب، 2001)

أما مجال " **استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعبير الفني**" فقد احتل المرتبة الثانية نسبة مئوية / 31.44% / وبدرجة توفر متوسطة .وبالرغم من حصوله على المرتبة الثانية إلا أن بعض الفئات الفرعية الخاصة به لم تنل الاهتمام الكافي لاسيما فئة " توظيف برمجيات الحاسب في انتاج أعمال فنية " والتي لم تسجل أي تكرا وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم توفر الوسائل المساعدة ، إذ أشار بباوي (2009) إلى الحاجة الماسة إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة في المعارض والمتاحف ، حيث غيرت التكنولوجيا العديد من المفاهيم المتصلة بالزمان والمكان والأشياء المادية والمعنوية .

بينما احتل المرتبة الثالثة مجال " **الإنتاج والتشكيل الفني** " بنسبة مئوية/ 10.5%/ وبدرجة توفر ضعيفة ، هذا المجال لم يلق الاهتمام على الرغم من أهميته بالنسبة لطالب تقنيات التعليم من المفترض أن يكون قادراً على صنع وسيلة تعليمية تساعده في التدريس.

أما مجال " **النقد والتذوق الفني** " احتل المرتبة الأخيرة بنسبة /0%/ وبدرجة توفر معدومة ، هذا المجال لم يلقَ أي اهتمام على الرغم من أهميته في تكوين شخصية الطال وتنميتها في جوانب مختلفة العقلية منها والنفسية والاجتماعية ، حيث أن هذه المهارات تعمل على كسر الحواجز في العلاقات ، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية النقد والتذوق الفني منها دراسة (الحداد، 2003) .

3- **نتائج الإجابة عن السؤال الثالث :**

ما المقترحات المناسبة لتطوير منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كلية التربية بجامعة البعث؟

1- إعادة النظر في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية والعمل على تقويمها وتطويرها .

2- الاستفادة من قائمة المهارات الفنية التي أعدتها الباحثة في هذا البحث لإعادة النظر في محتوى منهاج المعارض والمتاحف التعليمية المقرر لطلبة المناهج في كليات التربية .

3- القيام بدراسات تتناول تطوير منهاج المعارض والمتاحف التعليمية في ضوء المهارات الفنية اللازمة لطلبة المناهج في كليات التربية .

4- توجيه الجهود نحو رفع مستوى مشاركة الطلبة في جميع الأنشطة الفنية على اختلافها وتنوعها نظراً لأهميتها في نمو شخصياتهم

5- تعزيز المهارات الفنية التي ظهرت نسبتها ضعيفة .

6- التأكيد على أهمية النقد والتذوق الفني في منهاج المعارض والمتاحف

7- الاهتمام بزيارات المعارض والمتاحف التعليمية لتنمية المهارات الفنية لدى الطلبة .

8- الاستفادة من خبرات وتجارب البلدان الأخرى في مجال التربية الفنية لتطوير منهاج المعارض والمتاحف التعليمية.

قائمة المراجع :

1- بباوي ، مراد حكيم ، (2009) .**منطلقات العلوم التربوية والمعايير العالمية لتعليم الفن** ، متوفر على الشبكة العالمية من موقع :
http;//Kenanonline.com/users/mouradbebawy/posts/88555.

2- بريتون ، رولان . (جغرافيا الحضارات). ترجمة أحمد خليل خليل ، منشورات عويدات ، بيروت، لبنان ، 2004.

3- بنا ، نسرين محمد علي .(2008) . دور المعرض المدرسي في تحقيق أهداف التربية الفنية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

4- الحداد ، عبد الله عيسى . (2003) العوامل المؤثرة في عملية التذوق الفني ، **مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون** ، جامعة حلوان ، 7(7) ، (105 . 136)

5- الحداد ، عبد الله . (2000) . تصميم برنامج تعليمي لتفعيل دور المتاحف في تنمية التذوق الجمالي لدى دراس التربية الفنية ، **مجلة مستقبل التربية العربية** ، الكويت

6- حمدان ، عوني . (2002) . الأشغال الفنية ، غزة : مكتبة الطالب الجامعي .

7- درويش ، هدى . (2002) دليل مقترح لإقامة معارض التربية العملية لطلاب التربية الفنية وفق الأسس التربوية والفنية ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة حلوان .

8- الرشيدي ، بشير .(2005) ، **مناهج البحث التربوي : رؤية تطبيقية مبسطة** ، دار الكتاب الحديث ، مدينة الكويت، دولة الكويت

9- زاهر ، غريب ، (2001) . المعارض وتوظيفها في التعليم ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

10- الزبيدي ، خوله . (2003) أصول تدريس التربية الفنية بين النظرية والممارسة ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر

11- الزهراني ، محمد بن غرم الله محمد . (2004) . دور المعارض المدرسية في إنماء التذوق الفني لدى التلاميذ في مراحل التعليم العام . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، المملكة العربية السعودية ، جامعة أم القرى.

12- الشاعر، عبد الرحمن إبراهيم.(1999) ، **مقدمة في تقنيات المتاحف التعليمية** ، الرياض :عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود .

13- الصيفي ، إيهاب بسمرك .(2000) . العلاقة بين الحرف العربي والتصميم ، القاهرة : دار المعارف

14- الضويجي ، محمد حسين .(2006) ، المتاحف ودورها التربوي وإمكانيات تحقيق التربية المتحفية بمدارس المملكة العربية السعودية ومتاحفها ، **مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون** ، جامعة حلوان ، 17(17)، ق240-274

15- طعيمة ، راشد . (2006) . **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التمييز ومعايير الاعتماد** .عمان ، دار المسيرة للصحافة والطباعة والنشر .

16- طعيمة رشدي .(2004) . **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

17- العامري ، محمد حمود.(2016) ، الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية ، **مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية** ، جامعة السلطان قابوس ، 3(1) أبريل 221-241.

18- عابد ، منى . (2000) . المهارات الفنية لدى الطلبة الموهوبين في الفنون التشكيلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الفيوم ، مصر .

19- عباس ، أميمة أحمد . (2004) ، دور الثقافة البصرية في إثراء التذوق الفني لدى فئة من الأميين ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة حلوان ، جمهورية مصر العربية .

20- العدوان ، ريم ابراهيم .(2005) . تصميم برنامج مقترح للتربية المتحفية لإثراء القدرة الفنية لدى الأطفال ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

21- القاضي ، رضا ابراهيم ، (2002) . تصميم معرض تعليمي لطلاب الجامعة ، سلسلة دراسات وبحوث ، الرياض ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود .

22- ليلة ، علي .(2004) . الشباب والمجتمع (أبعاد الاتصال والانفصال) ، المكتبة المصرية ، الاسكندرية.

23- مرشد ، عمار كاظم .(2009). تقويم الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة بابل .

24- المهنا ، عبد الله مهنا ،(2000) . **استراتيجيات وأساليب تدريس مادة التربية الفنية للمراحل التعليمية المختلفة** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

25- المهدي ، عنايات .(2006) ، كيف تتعلم الرسم ، القاهرة : عالم الكتب.

26-الوشاحي ، إسلام عبد الحميد .(2009) ، فعالية برنامج مقترح لتنمية التذوق الفني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال القراءة البصرية لدراسة الطبيعة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة حلوان ، جمهورية مصر .

27-Burnham,R.and Kal-Kee ,E.2005,The Art of Teaching in the Museum, Journal of Aesthetic Education , 39,(1),Spring ,pp 65 - 76

28-Cildir,Z.(2015). Configuring the Museum of Visual Culture Studies the Context of Post modem Art Education Unpublished Doctorate Dissertation ,Faculty of Educational Sciences , Ankara University , Turkey

29-Hsin, H. 1991,Art Museum – school Partnership in Art Education , Unpublished MA dissertation , Leicester : the University of Leicester .

30-Levi, 2000,The Art Museum as an Agency of Culture ,in: Smith , R. (ed) , Reading in Discipline – Based Art Education: A literature of Educational Reform . Reston ,Virginia :the National Art Education Association (NAEA) ,pp 379-386

31-National Art Education Association (NAEA) ,2009, Standards for Art Teacher Preparation ,Reston :National Art Education Association (NAEA)

ملحق (1)

جامعة البعث

كلية التربية

الدراسات العليا . قسم المناهج وطرائق التدريس

تقوم الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لمعرفة مدى توفر المهارات الفنية في مادة المعارض والمتاحف التعليمية ، ولتحقيق أهداف هذا البحث صممت الباحثة هذه الاستبانة بحيث يتم توزيعها على طلبة المناهج في السنة الخامسة.

وقد تم بناء الاستبيان على مقياس "ليكرت" وهي كالتالي:

لذا أرجو التفضل بقراءة هذه العبارات وإبداء الرأي بمدى مناسبتها لموضوع البحث.

العبارات ساعدتك دراسة مقرر المتاحف والمعارض التعليمية في التعرف على:	فئات الاستجابة				
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المصطلحات الفنية					
الخامات والأدوات الفنية وكيفية استخداماتها					
المفاهيم والتقنيات اللونية					
القواعد الأساسية الفنية لتصاميم إعلانية					
مدلولات الألوان الأساسية والخطوط واتجاهاتها					
ساهمت في تفهمك للعلاقات الجمالية في المنتج الفني					
ساعدتك على التميز بين الجميل والأقل جمالاً في الأعمال الفنية					
جعلتك تستمتع بالقيم الرفيعة في بعض الفنون					
9–جعلت لديك القدرة على التفضيل بين الأعمال الفنية					
10-جعلتك ترتقي بمستوى الإحساس الفني					
11-ساعدتك على استنباط كل ما هو جميل في البيئة المحلية					
12-جعلتك تعبر عن آرائك الخاصة بجودة العمل الفني					

13-جعلتك تميل نحو استخدام المعايير النقدية في الحكم على الأعمال الفنية					
14-ساهمت في تعريفك للاتجاهات الفنية في تاريخ الفن القديمة والحديثة والمعاصرة					
15- ساهمت في إظهار ميلك نحو ممارسة النقد الفني لعملك أو أعمال زملائك					
16- ساعدتك على احترام الأعمال الفنية ذات القيمة الجمالية والفنية وتقديرها					
17-ساعدتك على فهم المصطلحات الفنية					