مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 40

1445 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. وليد حماده	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

م. هلا معروف

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 (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة 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 (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية	د. إيمان شروف	64-11
اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظرهم (دراسة ميدانية في جامعة تشرين)	يحيى عجيب د. خضر علي د. مطيعة احمد	104- 65
درجة توفر مهارات التفكير الاستقرائي في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية	ديانا العلي د. هبه سعد الدين	140-105
اتجاهات الأمهات المدربات نحو استخدام استراتيجيات تعديل السلوك مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات	محمد فضة د. آذار عبد اللطيف	186-141

درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية

الدكتورة: إيمان سلطان شروف
كلية التربية – جامعة البعث

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تحديد درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية فيها، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد البحث حول درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي وفق متغيرا الاختصاص والقدم الوظيفي، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وإعداد أدوات البحث وهي قائمة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكليات التربية، وقد تم التأكد من صدقها، وإعداد استبانة مؤلفة من (122) بنداً موزعة على عشر مجالات، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تطبيقها على أفراد البحث والبالغ عددهم (48) عضو هيئة تعليمية، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج منها: توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.04)، وقد حصل مجال (**البرامج الأكاديمية**) على درجة توفر مرتفعة بمتوسط حسابي(2.54)، في حين حصلت كل من المجالات الأتية: (شؤون الطلبة

والخدمات المساندة)، (أعضاء الهيئة التعليمية)، (المهام والوظائف الإدارية)، (أهداف الكلية)، (البحث العلمي والأنشطة العلمية)، (ورسالة الكلية)، (رؤية الكلية)، (والتواصل الاجتماعي وخدمة المجتمع)، (الموارد "المالية- المادية- البشرية")، على درجة توفر متوسطة بمتوسطات حسابية على التسلسل (2.29-2.21-2.11-2.07-1.92-1.89-1.83-1.83-1.83-1.75).

وبينت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد البحث حول درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث تعزى إلى متغيرا (الاختصاص – والقدم الوظيفي).

الكلمات المفتاحية: متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، كلية التربية، أعضاء الهيئة التعليمية.

Availability Degree OF the Institutional Academic Accreditation in the Faculty of Education / Al-Baath University from the Academic Staff Members view.

Abstract

The research aimed of to determine availability degree of the institutional academic accreditation in the Faculty of Education / Al-Baath University from the Academic Staff Members view, recognizing the difference between the rates of responses degrees to the search individuals about Availability Degree OF the Institutional Academic Accreditation according to the variables of specialization and career progression. To achieve the aims of search, they used the descriptive approach in its survey style, and the preparation of research tools, which is a list of institutional academic accreditation requirements in the Faculties of Education, ensuring its truth and setting a detection divided to /122/ items. distributed over ten fields, and its validity and stability have been confirmed, and then applied to research individuals and Their number is (48) members of the educational staff, and the research has reached a number of results, including availability degree of the institutional academic accreditation in the Faculty of Education / Al-Baath University from the Academic Staff Members view with a moderate degree and an arithmetic average of (2.04), and the field (academic programs) got a degree Availability is high with an

arithmetic average of (2.54), while each of the following areas: (student affairs and support services), (Academic Staff Members), (administrative functions tasks), (college goals), (scientific research and scientific activities), (and college mission)), (college vision), (social communication and community service), (financial-physical-human resources), on a medium degree of availability with arithmetic means with sequential averages (2.29-2.21-2.11-2.07-1.92-1.89-1.83-1.83- 1.83-1.75). The results showed that there were no differences between the averages of the research individuals' responses about the degree Institutional Academic Accreditation in the Faculty of Education / Al-Baath University, due to the variable (specialization - and career progression).

Key word: academic accreditation requirements Accreditation, Faculty of Education, Academic Staff Members.

– المقدمة:

تعد الجامعات مؤسسات تعليمية رئيسة بصفتها راعية للمعرفة بل وأساس وجودها، ولقد تزايد الاهتمام بها بعد التغيرات المتسارعة في الاندفاع اتّجاه الخصخصة والعولمة والمنافسة في السوق المفتوحة، وتنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي وتعددها، وتزايد الطلب على الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وزيادة نفقاتها، وتبني مفهوم المساءلة والمحاسبة، واستقلالية التعليم العالي، وبروز مفهوم العالمية، هذه الأمور وغيرها من التغيرات المتسارعة في وسائل الاتصال وتقنياته، وثورة المعرفة الكبيرة في مختلف مناحي الحياة، والتحديات التي أفرزتها العولمة أدت إلى وضع الجامعات أمام تحدي كبير يفرض عليها إضافة تحسينات نوعية في عمليتي: التعليم والتعلم، مع ما يتطلبه ذلك من تحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس والارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي وإحداث تغييرات نوعية في طرائق التدريس وتطوير مستمر في المناهج وأساليب التقويم والقياس والتدريب بما يحقق التميز في مؤسسات التعليم العالي، وعلى الرغم من الدور المهم الذي تقوم به مؤسسات التعليم العالي والجهود التي تبذلها لتحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي فيها؛ إلا "أنها تعاني من بعض التحديات والصعوبات بشكلٍ عام والتي تتفاقم إذا ما حدث أي خلل أو اضطراب في المجتمع الذي تنتمي له، حيث يجب السعي الدائم لإيجاد حلول لها والتغلب عليها، وذلك من خلال إخضاع مؤسسات التعليم العالي بشكل أو بآخر لأنواع متعددة من آليات الضبط وممارساته والمحاسبة والمراقبة والمساءلة، والتقويم سواء أكان ذلك من داخل المؤسسات، أو من خارجها، بوساطة السلطات الحكومية؛ أو مؤسسات المجتمع المدني"(علي، 2011، 2).

وقد ظهر الاعتماد الأكاديمي كجزء مكمل لتطوير أنظمة جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي طبقاً لمعايير الجودة الشاملة، وهو يسير جنباً إلى جنب مع التقويم، فالاعتماد والتقويم يراقبان جودة التعليم والتعلم معاً (Kis,2005,p5). ومن أنواع

الاعتماد الأكاديمي، الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، حيث يركز هذا النوع من الاعتماد على تقويم المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة ويتضمن اعترافاً بالكيان الشامل للمؤسسة، ويهدف إلى التأكد من وجود أساس وبنية تنظيمية جيدة للأنشطة التعليمية، وقد يتضمن الاعتماد المؤسسي بعض أو كل الجوانب الآتية: مدى ملاءمة رسالة المؤسسة وأهدافها، وإدارة المؤسسة، والكفاءة الإدارية، والموارد المالية، وتعيين أعضاء الهيئة التعليمية، وكفايات الأفراد العاملين، وتوفر موارد التعلم المناسبة، وغيرها"(المليحي والبرازي ،214،2014).

وأن تحقيق الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي بما فيها كليات التربية في هذا العصر يعد أمراً حيوياً؛ لما له من دور فاعل في رقي العملية التربوية وتقدمها، وهو ما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات التعليمية بوجه عام ومؤسسات التعليم العالي بوجه خاص في الدول المتقدمة التي لها السبق في تحقيق الاعتماد الأكاديمي لمؤسساتها التعليمية متى ما أمكن تهيئة البيئة واستغلال كافة الإمكانات المتاحة بالطريقة المنظمة، وسبق ذلك ترسيخ مفهوم الجودة الشاملة في عملها، وعملية التقويم المستمر لمكوناتها بين فترة وأخرى. وهذا هو المجال الخصب للتنافس في المكانة العلمية في مؤسسات التعليم العالي بين الدول التي تطبق معايير تقودها للحصول على الاعتماد الأكاديمي في مؤسساتها أو برامجها التي تقدمها لطلابها. وعدم الحصول على هذا الاعتماد يدل على وجود خلل ما في مؤسسات التعليم العالي يجب الوقوف عنده وبالتالي معالجته، لهذا يأمل البحث الحالي تسليط الضوء على متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي التي لا تتوفر في كلية التربية بجامعة البعث وذلك بهدف العمل على توفيرها من قبل الجهات المسؤولة وزيادة فرصتها في الحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي مستقبلاً.

– مشكلة البحث:

يعد موضوع جودة واعتماد التعليم من أبرز التحديات التي أضحت تواجه مؤسسات التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة منذ التسعينيات من القرن الماضي وحتى الآن، ويرجع ذلك إلى انخفاض المعايير الأكاديمية نتيجة التوسع الكبير في التعليم العالي، وانخفاض التمويل الحكومي له نتيجة الأزمات المالية والضغوط الدولية، وتزايد الاتجاه نحو المحاسبة وزيادة التنافس بين مؤسسات التعليم العالي خاصة مع زيادة الاتجاه نحو خصخصة التعليم، مما دعا إلى ضرورة توفير حد أدنى من معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي لمواجهة هذه التحديات.

ولكن رغم مساعي جميع الدول العربية بما فيها الجمهورية العربية السورية لتحقيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، ما يزال هناك العديد من المعوقات البشرية والمادية والمالية التي تحول دون تحقيق معظم الجامعات العربية والسورية الاعتماد الأكاديمي أو الحصول على مراتب متقدمة في تصنيف الجامعات على مستوى العالم مثل ويب ماتريكس(WebMatrix) ، تصنيف مجلة التايمز (THES)، تصنيف شنغهاي(ARWU) وغيرها، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات ومنها دراسة حكمي (2011)، ودراسة محمد وقرني (2005)، العمري (2017)، ودراسة شروف (2017)، السمان (2019).

ومن جانب آخر اوصت العديد من المؤتمرات التربوية بتطوير التعليم العالي وتحقيق معايير الجودة والاعتماد فيها وتحقيق متطلباته ومنها المؤتمر السنوي السابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم بعنوان "أثر الجودة والاعتماد في التعليم" (2015)، ومؤتمر جامعة البعث بعنوان "معايير ضمان الجودة في التعليم العالي" (2016).

ومن خلال اطلاع الباحثة على عدد من معايير الاعتماد الأكاديمي العربية والأجنبية وتجارب عدد من الجامعات في تحقيق الاعتماد، فقد لاحظت ونتيجة عملها في كلية التربية بجامعة البعث ولسنوات عديدة عدم توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي

فيها بالشكل الأمثل الذي يمكنها من الحصول على الاعتماد الأكاديمي وخاصة المتطلبات المتعلقة بالإمكانات المالية والمادية والبشرية، وضعف دور كلية التربية في خدمة المجتمع بمؤسساته ذات الاهتمامات المشتركة وخاصة في ظل الأزمات التي مرت وتمر بها الجمهورية العربية السورية.

في ضوء ما سبق يتبين أن كلية التربية تعاني من نقص في توفر معايير الاعتماد الأكاديمي فيها ومن مؤشراته عدم حصول جامعة البعث على مراتب متقدمة على مستوى العالم وفق تصنيف ويب ماتريكس(WebMatrix) رغم سعيها ومنذ سنوات للعمل على توفير معايره ، والتي لا بد من العمل على توفيرها وذلك لأن الاعتماد الأكاديمي يمثل مدخلاً للإصلاح والتطوير في مجال العمل التعليمي والإداري والمجتمعي، وضرورة ملحة للارتقاء إلى أفضل مستويات ضمان الجودة التعليمية، عليه كان لا بد من التعرف على درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة البعث على أمل أن يتم توفيرها فيما بعد بالشكل الأمثل.

وبالتالي تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية؟

وينجم عن السؤال الرئيس السابق السؤال الفرعي الآتي:

1- ما متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكليات التربية؟

2- ما درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي المتضمنة في المجالات الآتية: (رؤية الكلية، ورسالة الكلية، وأهداف الكلية، والبرامج الأكاديمية، والتواصل الاجتماعي وخدمة المجتمع، والبحث العلمي والأنشطة العلمية، وأعضاء الهيئة التعليمية، والمهام والوظائف الإدارية، وشؤون الطلبة والخدمات المساندة، الموارد "المالية- المادية- البشرية") في كلية التربية بجامعة البعث؟

-فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث على استبانة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي تعزى إلى متغير القسم الذي ينمي له (المناهج وطرائق التدريس، والإرشاد النفسي، وتربية الطفل، علم النفس).

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث على استبانة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي تعزى إلى متغير القدم الوظيفي (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات إلى ما دون عشر سنوات، عشر سنوات وأكثر).

- **أهمية البحث:** تنبع أهمية البحث الحالي من النقاط الآتية:

1- قد تستفيد الجهات المسؤولة عن وضع السياسة التعليمية في الجمهورية العربية السورية بشكل يمكنها من توفير متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كليات التربية.

2- قد تستفيد وزارة التعليم العالي بشكل عام، ومديرية الجودة والاعتمادية، ومراكزها في الجامعات بشكل خاص، من حيث تطوير آليات تقويم مؤسسات التعليم العالي وتحديد درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي فيها وذلك ليتم العمل على توفيرها فيما بعد.

3- قد تستفيد الجهات المسؤولة عن كلية التربية وكل من له صلة في تطويرها (إداريون، أعضاء هيئة تعليمية، مؤسسات المجتمع وأفراده، الطلبة)، حيث يمكنهم التعرف على متطلبات الاعتماد الأكاديمي والإسهام في توفيرها.

4- أهمية الفئة المستهدفة التي تناولها البحث الحالية، حيث تُعتبر كليات التربية مراكز لإعداد الكوادر البشرية التي تشكل القاعدة الأساسية في مؤسسات المجتمع المختلفة.

5- مواكبة هذا البحث للاتجاهات العالمية المعاصرة الداعية إلى تطوير كليات التربية، وضمان جودته، وتحقيق الاعتماد لها.

6- فتح المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من الدراسات حول متطلبات الاعتماد الخاصة بكل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي وكيفية العمل على تحقيقها.

- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق النقاط الآتية:

1- إعداد قائمة بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكليات التربية.

2- تحديد درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية.

3- دراسة أثر بعض المتغيرات الوظيفية على تحديد درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية، متغير (القسم الذي ينتمي له عضو الهيئة التعليمية، القدم الوظيفي).

-متغيرات البحث:

- **المتغيرات المستقلة وهي:**

1-القسم الذي ينتمي له عضو الهيئة التعليمية: (المناهج وطرائق التدريس، والإرشاد النفسي، وتربية الطفل، علم النفس).

2-القدم الوظيفي: (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات إلى ما دون عشر سنوات، عشر سنوات وأكثر).

- **المتغير التابع:** آراء أفراد البحث حول درجة توفر معايير متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث.

– حدود البحث:

- **زمنية:** تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022م.
- **مكانية:** كلية التربية بجامعة البعث.
- **بشرية:** تم تطبيق أدوات البحث على أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث.
- **موضوعية:** اقتصر البحث على متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكليات التربية.

–المصطلحات والتعريفات الإجرائية للبحث:

- **المتطلبات:** تُعرّف المتطلبات في اللغة على أنها محاولة إيجاد شيء وتوفيره، وتعني أيضاً الحاجة الملحة أو الضرورة الملحة لشيءٍ ما، وهي أيضاً مجموعة المهارات والشروط والمواصفات والأنشطة والخبرات اللازمة لتحقيق احتياجات معينة (رضوان،2009، 18).
- **الاعتماد الأكاديمي المؤسسي:** يُعرّف الاعتماد الأكاديمي بأنه العملية التي تقوم بها الحكومة أو وكالة ضمان الجودة والاعتماد لتقويم جودة مؤسسة تعليمية ما، أو برنامج تربوي محدد ليتم الاعتراف به رسمياً بعد أن يحقق الحد الأدنى للمعايير والمؤشرات المحددة مسبقاً (Florence,2009,p12).
- **أما الاعتماد الأكاديمي المؤسسي فهو:** أحد أنواع الاعتماد الأكاديمي وفيه يتم التركيز على المؤسسة التعليمية ككل وفقاً لمعايير محددة ويتضمن اعترافاً بالكيان الشامل للمؤسسة، ويهدف إلى التأكد من وجود أساس وبنية تنظيمية جيدة للأنشطة التعليمية، وقد يتضمن الاعتماد المؤسسي بعض أو كل الجوانب الآتية: مدى ملاءمة رسالة المؤسسة وأهدافها، وإدارة المؤسسة، والكفاءة الإدارية، والموارد المالية، وتعيين

أعضاء الهيئة التعليمية، وكفايات الأفراد العاملين، وتوفر موارد التعلم المناسبة، وغيرها" (المليحي والبرازي ،214،2010).

- **كلية التربية:** بأنها "مؤسسة علمية رسمية مستقلة ذات هيكلية تنظيمية وأكاديمية، تتمثل وظائفها الرئيسة في التدريس وإعداد القوى البشرية ذات الكفايات العالية للعمل في المجالات التربوية والنفسية والتخصصات النوعية ذات الصلة بها، وتأهيل الأطر للقيام بالبحث العلمي في المجالين التربوي والنفسي، والمساهمة في خدمة المجتمع وتطويره" (وزارة التعليم العالي معايير NARS, 2011, 29).
- **وتُعرَّف الباحثة إجرائياً: متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكلية التربية بجامعة البعث:** بأنها مجموعة من المعايير والمواصفات والشروط والإجراءات والأنشطة الواجب توفرها في كلية التربية بجامعة البعث لضمان جودتها وزيادة فرصها في الحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي وتتوزع على مجموعة من المجالات هي (رؤية الكلية، ورسالة الكلية، وأهداف الكلية، والبرامج الأكاديمية، والتواصل الاجتماعي وخدمة المجتمع، والبحث العلمي والأنشطة العلمية، وأعضاء الهيئة التعليمية، والمهام والوظائف الإدارية، وشؤون الطلبة والخدمات المساندة، الموارد "المالية– المادية– البشرية") وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على الاستبانة المعدة من قبل الباحثة.

-دراسات السابقة:

- **دراسة "ييفانغ شين وهورنغ جياشين" (Yi-fang Chen & Horng- Jyh Chen ، 2009): دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي الدولي بين الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة.**

A Study on Comparison of Accreditation Organization and System of International Higher Education between the US and the UK:

هدفت الدراسة إلى توضيح آلية عمل الاعتماد للتعليم العالي الدولي في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، والتمييز بين الاعتماد في التعليم العالي الدولي والتعليم العالي الوطني في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، وتحديد الأسس المنهجية التي يقوم عليها الاعتماد في التعليم العالي الدولي، والجوانب الرئيسة لاعتماد التعليم العالي الدولي المدرجة في المقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، والتوجهات المستقبلية لتطوير الاعتماد في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، واتبعت الدراسة المنهج التحليلي المقارن لتحقيق أهدافها، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة كان من بينها ما يأتي: كلا البلدين تقدمان نموذجاً للاعتماد يمكن الأخذ به على المستوى الدولي، كلا البلدين يمتلكان مستوى مشابه من الاعتماد العالي الدولي مع وجود بعض الاختلافات المتعلقة بالمهمات والأهداف، إمكانية تطبيق الاعتماد المتبادل بين البلدين والاعتراف بالشهادات.

- **دراسة "هوبسون" (Hobson، 2013): التنظيم والاعتماد: السياق الدولي والمملكة المتحدة" دراسة حالة".**

Regulation and Accreditation: The UK and International Context Case Study:

هدفت الدراسة التعرف إلى تنظيم مؤسسات التعليم العالي بنوعيها: الممولة بشكل رسمي وتلك الممولة من جهات خاصة، والتعرف على نظم الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي الممولة من القطاع الخاص، والتعرف إلى معنى الاعتماد في سياق

التعليم العالي وكيفية ضمان تحسين نوعية الإدارة في هذا السياق، والتعرف إلى مهام مجلس الاعتماد البريطاني كجهة راعية للاعتماد الاكاديمي ومعايير الاعتماد الخاصة المعترف بها من المجلس، ومعرفة خطط الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي بشكل عام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة الحالة كأداة للدراسة حيث تضمنت تحديد كيفية تعزيز الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال مجلس الاعتماد البريطاني، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي يسهم في: إتاحة المقارنة الدولية، وتشجيع انتقال الطلاب في المراحل الدراسية، واطمئنان أصحاب العمل والمجتمع المحلي من مخرجات التعليم، وتحقيق الشفافية والوضوح من خلال تحديد معايير الاعتماد المؤسساتي، وتحقيق الاستقلالية والمحاسبية في مؤسسات التعليم العالي، وتوفير ضمان الجودة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية.

- **دراسة "هوكسهاج" و "هيسا" (Hoxhaj& Hysa، 2015): مقارنة معايير الجودة بالتعليم العالي في بريطانية وألمانيا وألبانيا.**

Comparing ENQA, British, German& Albanian Standards of Quality in Higher Education:

هدفت الدراسة إلى تغطية المعايير وفحص جودتها في التعليم العالي لدى البلدان الأوربية والتي هي جزء من الاتحاد الأوربي لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA)، والتعرف إلى أعلى مستوى مواءمة لمعايير ضمان الجودة في التعليم العالي، ودراسة معايير ضمان الجودة في كلمن بريطانية وألمانيا وألبانيا، وعقد مقارنة بين دول المقارنة للتعرف إلى نقاط التشابه والاختلاف بينها، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن لتحقيق أهدافه، وقد توصلت إلى نتائج عدة كان من بينها ما يأتي: تحقيق الاعتماد وضمان الجودة في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي كان هدفا ً لوزارات التعليم في الدول المقارنة، ضمان الجودة في التعليم العالي هو الخطوة الأولى لتحقيق التقدم في أي مجال من مجالات الحياة الأخرى، فالاهتمام بنوعية التعليم لدى طلبة الجامعات يعد الأساس للتطوير الاقتصادي والاجتماعي والصحي وغيره،

هيئة الاعتماد في بريطانية (QAA) تتولى تقييم نظام التعليم العالي والوفاء بالمعايير على درجة عالية مع الاختلاف الطفيف في التطبيق عند مقارنتها بمعايير (ENQA)، واجهت ألبانية بعض الصعوبات في تحقيق جميع المعايير كما في نظيراتها من الدول الأوربية ويرجع ذلك إلى المرحلة التاريخية التي حملت تغيرات حاسمة انعكست على نظام التعليم في ألبانيا ويتم تطوير نظام التعليم سنوياً لتخطي الصعوبات.

- **دراسة العمري (2017) تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب (CAEP) في كلية طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.**

هدفت الدراسة إلى معرفة تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب (CAEP) في كلية طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بتطبيق الاستبانة على عينة عشوائية عنقودية من اعضاء الهيئة التدريسية. وقد بينت نتائج تحليل البيانات عن درجة تقييم معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية وفق متغيري التخصص والرتبة حسب المعايير الخمسة الآتية: (المحتوى والمعرفة التربوية، ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني، جودة الطالب، التوظيف، أثر البرنامج) بدرجة متوسطة، ووجود فروق في تقييم تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب (CAEP) في كلية طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

- **دراسة سمان، (2019): تصور مقترح للاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية في ضوء خبرات بعض الدول (دراسة مقارنة).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاعتماد الأكاديمي من حيث: النشأة والتطور التاريخي، المبادئ، الأهداف، المعايير، الأنواع، الإجراءات، الهيئات، وتعرف الاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة في كليات التربية في خبرة الولايات المتحدة الامريكية وأستراليا وجمهورية مصر العربية في ضوء العوامل الثقافية المؤثرة فيها، وتعرف واقع الاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية وبيان تأثير

متغيرات الدراسة (الجامعة، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي) في استجابات أفراد العينة اتجاه درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كليات التربية بالإضافة إلى تعرف أوجه التشابه والاختلاف في خبرات الاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة في كليات التربية لدى كل من الولايات المتحدة الامريكية وأستراليا ومصر، وأخيراً وضع تصور مقترح للاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة بكليات التربية في الجمهورية العربية السورية في ضوء خبرات بعض الدول، وقد تم استخدام منهج بيريداي للدراسات المقارنة، والاستبانة كأداة للدراسة، وبينت نتائج الدراسة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كليات التربية المدروسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها بدرجة متوسطة، وحصلت جميع المحاور على درجة توفر متوسطة وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة لكليات التربية السورية تبعاً لمتغير الرتبة العلمي لصالح أستاذ وأستاذ مساعد، وعدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة لكليات التربية السورية تبعاً لمتغير الكلية، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، كما تم تقديم تصور مقترح للاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة بكليات التربية في الجهورية العربية السورية في ضوء خبرات بعض الدول.

- **دراسة شروف (2019): تطوير السياسة التعليمية لكليات جامعة البعث وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي.**

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في السياسة التعليمية لكليات جامعة البعث، وتقديم تصوراً مقترحاً لتطوير السياسة التعليمية لكليات جامعة البعث وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصف بأسلوبيه التحليلي و بطاقة الملاحظة، واستخدمت الباحثة أدوات البحث (استمارة تحليل المحتوى- بطاقة ملاحظة)، وتضمن مجتمع الدراسة جميع كليات جامعة البعث، واقتصرت العينة على خمس كليات من الكليات، وقد بينت النتائج إن متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي متوفرة بدرجة متوسطة في

السياسة التعليمية لكليات جامعة البعث عينة الدراسة، حيث توفر (1292) متطلباً من أصل (2508)، بمتوسط حسابي (1.53)، وانحراف معياري(1.25)، ونسبة مئوية (51.51%)، كما وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطوير السياسة التعليمية لكليات جامعة البعث وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، تضمن المنطلقات الأساسية التي يرتكز عليها التصور المقترح، ومصادر إعداد التصور، وأهمية التصور، وأهداف التصور، ومضمون التصور، والمستفيدون من التصور، ومزايا تطبيق التصور، ومتطلبات تطبيق التصور، وصعوبات تطبيق التصور المقترح.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال الاطلاع والعرض والتحليل للدراسات السابقة، يلاحظ أن الدراسة الحالية تشابهة مع دراسة العمري (2017)، وسمان (2019) في تناول كلية التربية كمجتمع للبحث، ومع دراسة شروف (2019) في تناول متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي. في حين اختلفت عن دراسة (Yi-fang Chen & Horng- Jyh Chen، 2009) ودراسة (Hoxhaj& Hysa، 2015)، والعمري (2017) التي تناولت معايير الاعتماد الاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بشكل عام، وتشابهة مع دراسة العمري (2017) في اتباع المنهج الوصفي المسحي، كما تشابهة مع دراسة العمري (2017) والسمان (2019) في استخدام الاستبانة كأداة للبحث وتطبيقها على أعضاء الهيئة التعليمية، واختلفت مع دراسة (Yi-fang Chen & Horng- Jyh Chen، 2009)، و (Hoxhaj& Hysa، 2015)، السمان (2017)، وشروف (2019)، في منهج البحث حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي أو المنهج المقارن، كما وختلفت مع دراسة (Hobson ، 2013) التي استخدمت دراسة الحالة كأداة لدراسة مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، ودراسة شروف (2019) التي استخدمت استمارة تحليل المحتوى وبطاقة الملاحظة لتحديد درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي. وقد تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في دراسة كلية التربية بجامعة البعث وتحديد درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي فيها، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أدوات البحث، وتدعيم الإطار النظري.

-الإطار النظري:

سيتم في هذه الفقرة تسليط الضوء على بعض ما ورد في الأدبيات التربوية حول مفهوم الاعتماد الأكاديمي، وفوائد تحقيق الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكليات التربية، ومتطلبات تحقيق الاعتماد الأكاديمي المؤسسي:

أولاً: مفهوم الاعتماد الأكاديمي المؤسسي:

يقصد بالاعتماد لغة: الثقة، واعتمد الشيء أي وافق عليه. وتعرف الأدبيات التربوية الاعتماد من أبعاد مختلفة كل حسب وجهة نظره، فيعرفه علاونة (2004،73) فيعرفه بأنه مجموعة العمليات أو الإجراءات أو المعايير التي تقوم الجهة المنوط بها الاعتماد الأكاديمي من التحقق من أن جامعة أو كلية أو مؤسسة من المؤسسات التعليمية تتحقق فيها الشروط أو المعايير وتتوفر لها الإمكانات المادية والبشرية، وبما يتناسب مع التطلعات الاجتماعية، والتحديات العالمية والتطورات في الحقول التي تقوم بتدريسها. ويعرف مجلس الاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي Council for Higher Education (Accreditatio CHEA, 2010,6) الاعتماد الأكاديمي المؤسسي: بأنه أحد أنواع الاعتماد الأكاديمي حيث يركز هذا النوع من الاعتماد على تقويم الأداء في المؤسسة التعليمية بصورة شاملة، وفيه تعتمد المؤسسة التعليمية ككل، بمعنى تقييم كفاءة المؤسسة كوحدة واحدة، من حيث قدرتها على تقديم خدمات تعليمية تفي بالحد الأدنى من المعايير المتفق عليها.

وتتمثل متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي الخاصة بكليات التربية في مجموعة المعايير والمواصفات والشروط والإجراءات والأنشطة الواجب توفرها في كليات التربية وذلك لضمان جودتها وزيادة فرصها في الحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي من قبل الجهات المسؤولة عنه.

ثانياً: فوائد تحقيق الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكليات التربية:

إن تحقيق الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية يمكن أن يحقق الفوائد الآتية (مجيد والزيادات، 2008، 273-274)؛ (الدهشان،8،2007):

1- يعرف أبناء المجتمع ومؤسساته وجهاته الرسمية بواقع التربية ومستواها العلمي.

2- تحسين الخدمات المهنية المتاحة للجمهور طالما أن كليات التربية تعدل متطلباتها وفقا للتغيرات التي تطرأ في مجال المعرفة الفنية والممارسات التطبيقية والمقبولة بصفة عامة في مجال المهنة.

3- ضمان وجود تقويم خارجي كليات التربية أو البرامج الأكاديمية فيها والتحقق من أنها تتماشى مع الاتجاهات والسياسات العامة في مجال التعليم العالي أو المجال المهني.

4- المساعدة على نقل وحدات البرامج الأكاديمية فيما بين كليات التربية، أو في قبول الطلبة في برامج الدراسات العليا عن طريق القبول العام للساعات المقررة والوحدات الدراسية بين الكليات المعتمدة عندما يكون أداء الطالب مرضياً ووحدات البرامج الأكاديمية المطلوب تحويلها مواءمة للكلية التي يرغب الطالب الالتحاق بها.

5- تعزيز سمعة كليات التربية والبرنامج الأكاديمية المتضمنة بها المعتمدة، استجابة لاهتمام عامة المواطنين وتقديرهم لمثل هذا الاعتماد

6- شيوع مبدأ المساءلة والمحاسبة الذاتية والجماعية في عمل كليات التربية.

7- ضمان اتساق أنشطة وبرامج كليات التربية مع معايير الاعتماد الأكاديمي ومتطلبات المهنة وحاجات الجامعة وطموحات أفراد المجتمع.

8- تعزيز ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج والأنشطة والخدمات التي تقدمها كليات التربية.

9- توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية في كليات التربية.

10-تأمين النمو الأكاديمي والمهني للعاملين في كليات التربية.

11-تسيير العمل الأكاديمي وفق منظومة فعالة توفر الرضا لجميع العاملين في كليات التربية.

12- زيادة التعاون والتفاعل الاجتماعي بين أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية.

13-ازدياد المساهمات العلمية والأكاديمية للأستاذ الجامعي.

14-زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديه.

وهكذا يمكننا القوق أن توفير متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كليات التربية من قبل المعنين والمسؤولين في وزارة التعليم العالي يكون له انعكاساته الإيجابية على الكلية حيث يتوفر فيها الإمكانات المالية والمادية والبشرية والتكنولوجية التي تساعدها في تحقيق أهدافها وإرضاء جميع المستفيدين منها وتحقيق التعاون معهم بالوجه الأمثل، وتطور العملية التعليمية والإدارية وتحقيق الازدهار والتقدم على جميع الأصعدة.

ثالثاً: متطلبات تحقيق الاعتماد الأكاديمي المؤسسي:

لقد حدد البناء وعمارة (2005، 287-289)؛ وخليل (2011، 295-299) مجموعة من الشروط والمتطلبات العامة التي يجب على مؤسسات التعليم العالي بما فيها كليات التربية العمل على توفيرها قبل الشروع في الحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي من قبل أي هيئة من هيئات الاعتماد سواء أكانت محلية أو إقليمية أو عالمية:

1- أن يسبق عملية تطبيق الاعتماد الأكاديمي المؤسسي القيام بعمليات تطوير جذرية لكليات التربية ومن ثم يأتي التطبيق كمرحلة تالية.

2- قيام كليات التربية بتحديد أهدافها التربوية والتعليمية بحيث تتلاءم مع حاجات المجتمع الذي تنتمي إليه هذه المؤسسة ومناسبة الأهداف الموضوعة للاعتماد الأكاديمي.

3- قيام كليات التربية بنشر نظامها الداخلي بحيث يتم تحديد متطلبات القبول، المصاريف الدراسية، والسياسات الداخلية، وشروط منح الشهادة، وجميع ما بتعلق بالأمور التي تهم الطلبة.

4- أن يكون لكليات التربية مجلس أمناء يعمل كأداة مستقلة لرسم السياسات العامة، على أن يضم هذا المجلس أعضاء من قادة المؤسسة التعليمية.

5- أن يتولى إدارة كليات التربية بالإضافة إلى العميد أو الرئيس التنفيذي عدد كاف من الموظفين والإداريين ذوي الكفاءة العالية.

6- أن تحدد سياسات القبول بما يتلاءم مع الأهداف المعلنة وحسب كل تخصص ومستوى الشهادات التي تمنحها للطلبة.

7- حداثة أساليب التقويم المستخدمة في الاعتماد الأكاديمي ومناسبتها للعصر.

8- توفر كل الظروف المناسبة للتطبيق: ثقافة، وفكر، وبشر، وإمكانات وتجهيزات، وكفاءات وخبرات.

9- أن يتوفر للمؤسسة عدد كافٍ من أعضاء الهيئة التعليمية من ذوي الخبرة، وأن يتم إعطاء أعضاء الهيئة التعليمية دورات تدريبية في مجال الجودة والاعتماد.

10- تشكيل هيئة عليا أو مجلس وطني للاعتماد الأكاديمي.

11- إصدار الأنظمة والتشريعات التي تؤيد وتشجع تطبيق الاعتماد الأكاديمي.

14- توفر الموارد المادية والمالية والتكنولوجية لتحسين إمكانات كليات التربية.

15- تزويد قيادات كليات التربية بالمعارف والمهارات التي تجعلهم أكثر التزاماً بعملية التطبيق.

16- أن تكون كليات التربية مستقلة تماماً وذات سيادة في قراراتها وأن تعطي الصلاحيات الكاملة في الأمور المحورية وذات التأثير على جودة التعليم ومخرجاته، مثل نظم ومعايير قبول الطلاب ومعايير تعيين أعضاء الهيئة التعليمية وتقويم أدائهم .

16- أن يوجد في كليات التربية برنامج للبحث العلمي ووسائل دعمه بالإضافة إلى برنامج لخدمة المجتمع المحلي.

17- شعور العاملين كليات التربية بضرورة تطبيق الاعتماد الأكاديمي.

بالإضافة إلى العديد من المتطلبات الأخرى التي تتناول جميع جوانب الكلية بالتفصيل والتي تؤدي إلى تحقيق أهداف الكلية وإرضاء الجهات ذات الصلة بالكلية والمستفيدين من خريجيها إذا ما تم توفيرها.

الإطار الميداني:

أولاً: منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي حيث يعد هذا المنهج من أفضل المناهج التي تتناسب وطبيعة البحث، وقد تم استخدام هذا المنهج في عرض الأدبيات التربوية ذات العلاقة بالموضوع، وفي مسح آراء أعضاء الهيئة التعليمية وذلك لتحديد درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث، وفي بناء أدوات البحث وعرض النتائج وتفسيرها.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث القائمين على رأس عملهم في العام الدراسي 2023/2022م، والبالغ عددهم (62) عضو هيئة تعليمية، قد تم تطبيق أدوات البحث على كامل أفراد المجتمع وذلك لصغر حجمه، وذلك بعد استبعاد /7/ أعضاء الذين تم تطبيق الدراسة لاستطلاعية عليهم للتأكد

من صدق وثبات أدوات البحث، واستبعاد (7) استبانات كفاقد بالتطبيق. والجدول الأتي يبين توزيع أفراد البحث وعينته وفق المتغيرات:

الجدول رقم (1) توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وعينته من أعضاء الهيئة التعليمية وفق متغيرات البحث

متغيرات البحث			الأقسام في كلية التربية بجامعة البعث				
			المناهج وطرائق التدريس	الإرشاد النفسي	تربية الطفل	علم نفس	المجموع
القسم	المجتمع		25	15	16	6	62
	العينة		20	11	12	5	48
القدم الوظيفي	أقل من خمس سنوات	المجتمع	11	5	6	1	23
		العينة	8	4	6	2	20
	5 إلى ما دون 10	المجتمع	8	6	5	2	21
		العينة	5	3	3	1	12
	عشر سنوات وأكثر	المجتمع	6	4	5	3	18
		العينة	5	4	4	3	16

ثالثاً: أدوات البحث: بغية تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث الآتية:

1-قائمة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكلية التربية:

-الهدف من إعداد القائمة:

تحديد متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكليات التربية، بغية الاستناد إليها في إعداد استبانة لتحديد درجة توفر المتطلبات في كلية التربية بجامعة البعث.

-**مصادر إعداد القائمة:** استندت الباحثة إلى:

- الأدبيات التربوية المتعلقة بكل من معايير ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي.
- نماذج من معايير ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي المعتمدة في العديد من الدول العربية والأجنبية.
- عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث ومنها: الحبيشي والعمري (2009)، والشرعي (2009)، والقرني (2011)، والخرابشة (2012)، وحكمي (2012)، Yi-fang Chen &Horng- Jyh Chen (2009)، و Hobson (2013)، وعلام (2014)، ومصطفي (2015)، وسمان (2019).
- آراء عدد من الاختصاصين وذوي الاختصاص بمجال الجودة والاعتماد الأكاديمي.

- **الصورة الأولية للقائمة:**

استناداً إلى المصادر السابقة تم بناء قائمة متطلبات الاعتماد الأكاديمي وقد تألفت بصورتها الأولية من (130) متطلباً موزعة عشر مجالات: (رؤية الكلية /7/ متطلبات، ورسالة الكلية/7/ متطلبات، وأهداف الكلية/8/ متطلبات، والبرامج الأكاديمية/17/ متطلباً، والتواصل الاجتماعي وخدمة المجتمع/14/ متطلباً، والبحث العلمي والأنشطة العلمية/17/ متطلباً، وأعضاء الهيئة التعليمية/13/ متطلباً، والمهام والوظائف الإدارية/17/ متطلباً، وشؤون الطلبة والخدمات المساندة/16/ متطلباً، الموارد "المالية- المادية- البشرية"/15/ متطلباً).

-**الصورة النهائية للقائمة:** للتحقق من صدق القائمة تم استخدم صدق المحتوى (صدق المحكمين) حيث تم عرضها على عدد من السادة المحكمين المتخصصين وقد بلغ عددهم (11) محكماً الملحق رقم (1) يتضمن قائمة بأسماء السادة المحكمين، وذلك بهدف التأكد فيما إذا كانت المتطلبات مناسبة من حيث المضمون والصياغة اللغوية

وانتمائهم للمجال المندرجة ضمنه، واستناداً إلى ملاحظات السادة المحكمين تم إجراء تعديل في صياغة عدد من البنود وحذف تسعة متطلبات مثل (ترسم الرؤية التوجهات الحالية للكلية.) و (تعكس أهداف الكلية حاجات ومتطلبات المجتمع بما ينسجم مع الأداء الوظيفي للكلية)، (الأخذ بمبدأ الكفاءة والتنافس عند تعيين أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية)، وتفريع المتطلب (وجود آليات تحفيز لأعضاء الهيئة التعليمية والطلبة للقيام بالبحث العلمي)، إلى متطلبين (وجود آليات في الكلية لتحفيز أعضاء الهيئة التعليمية للقيام بالبحث العلمي)، (وجود آليات في الكلية لتحفيز طلبة الدراسات العليا للقيام بالبحث العلمي)، وبناءً على ذلك فقد تم وضع الصورة النهائية لقائمة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، حيث تألفت من (122) متطلباً والملحق رقم (2) يبين القائمة بصورتها النهائية.

2-استبانة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكلية التربية: تم اشتقاق الاستبانة من قائمة المتطلبات وذلك بهدف تحديد درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية، وبغيت التأكد من صدقها تم عرضها على عدد من السادة المحكمين وقد بلغ عددهم (7) محكمين، وقد أجمع السادة المحكمين على مناسبة البنود لتحديد درجة توفر المتطلبات، ومناسبة المقياس المستخدم كذلك لتحديد درجة توفر المتطلبات، وصحة الصياغة اللغوية للبنود، كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال تطبيقها على عينة من أعضاء الهيئة التعليمية خارج عينة البحث والبالغ عددهم (7) أعضاء، ومن ثم حساب ارتباط كل مجال من المجالات مع الدرجة الكلية للاستبانة وذلك باستخدام برنامج (SPSS) والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول رقم (2) يبين قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

المجال	معامل ارتباط بيرسون	المجال	معامل ارتباط بيرسون
المجال الأول: رؤية الكلية	0.413*	المجال السادس: البحث العلمي والأنشطة العلمية	0.813**
المجال الثاني: رسالة الكلية	0.657**	المجال السابع: أعضاء الهيئة التعليمية	0.750**
المجال الثالث: أهداف الكلية	0.818**	المجال الثامن: المهام والوظائف الإدارية	0.770**
المجال الرابع: البرامج الأكاديمية	0.752**	المجال التاسع: شؤون الطلبة والخدمات المساندة	0.787**
المجال الخامس: التواصل الاجتماعي وخدمة المجتمع	0.822**	المجال العاشر: الموارد (المالية– المادية – البشرية)	0.684**

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

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط للمجالات مع الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يشير إلى تمتع مجالات الاستبانة بصدق الاتساق داخلي.

- وتم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال:

1- حساب معاملات الفا كرونباخ والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (3) يبين قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

المجال	معامل الفا كرونباخ	المجال	معامل الفا كرونباخ
المجال الأول: رؤية الكلية	0.692	المجال السادس: البحث العلمي والأنشطة العلمية	0.960
المجال الثاني: رسالة الكلية	0.835	المجال السابع: أعضاء الهيئة التعليمية	0.871
المجال الثالث: أهداف الكلية	0.952	المجال الثامن: المهام والوظائف الإدارية	0.819
المجال الرابع: البرامج الأكاديمية	0.889	المجال التاسع: شؤون الطلبة والخدمات المساندة	0.874
المجال الخامس: التواصل الاجتماعي وخدمة المجتمع	0.915	المجال العاشر: الموارد (المالية –المادية – البشرية)	0.788
الاستبانة ككل			0.810

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمجالات تراوحت بين(0.788-0.960)، وأن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل بلغت (0.810) وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

2- **التجزئة النصفية:** وذلك من خلال تقسيم الاستبانة إلى قسمين، قسم تضمن البنود ذات الأعداد الفردية وقسم آخر تضمن البنود ذات الأعداد الزوجية ومن ثم تم استخدام معامل سبيرمان براون للتحقق من ثبات الأداة كلل وقد بلغ (0.96**) وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة البحث والبالغ عددهم (48) عضو هيئة تعليمية. ومن أجل تحديد درجة توفر المتطلبات الواردة في الاستبانة تم استخدام سلم (ليكرت) الثلاثي، بحيث تحصل الإجابة (مرتفعة) على درجة (3)، وتحصل الإجابة (متوسطة) على درجة (2)، وتحصل الإجابة (منخفضة) على درجة (1)، وبذلك يكون مدى الدرجات= (3-1) =2 وفي هذه الحالة يتم تحويل سلم ليكرت إلى ثلاث فترات متساوية الطول، يكون طول الفترة=(2/3) =0.66 ويكون الحكم على درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث وفق المقياس التالي:

جدول رقم (4) يبين مقياس تقدير درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث

درجة التوفر	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
المتوسط الحسابي	من 1 إلى 1.66	من 1.67 إلى 2.33	من 2.34 إلى 3

رابعاً: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

1-**الإجابة عن سؤال البحث الأول والذي ينص:** ما متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكلية التربية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم بناء قائمة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكلية التربية، والتأكد من صدقها في إجراءات البحث، والملحق رقم (1) يبين القائمة بصورتها النهائية.

2-**الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص:**" ما درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية" والسؤال الفرعي الثاني والذي ينص" ما درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي المتضمنة في المجالات الآتية: (رؤية الكلية، ورسالة الكلية، وأهداف الكلية، والبرامج الأكاديمية، والتواصل الاجتماعي وخدمة المجتمع، والبحث العلمي والأنشطة العلمية، وأعضاء الهيئة التعليمية، والمهام والوظائف الإدارية، وشؤون الطلبة والخدمات المساندة، الموارد "المالية- المادية- البشرية") في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية؟

للإجابة عن الأسئلة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد البحث، ومن ثم تم تحديد درجة توفر كل متطلب من المتطلبات بناء على المعيار المعتمد والخاص بمفتاح التصحيح، وترتيب المتطلبات من الأكثر توفراً في الكلية إلى الأقل توفراً والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والرتبة لاستجابات أفراد البحث حول كل متطلب من متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكلية التربية بجامعة البعث

المجالات	متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكلية التربية بجامعة البعث	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الرتبة
المجال الأول: رؤية الكلية	1- وجود رؤية للكلية مكتوبة ومعلنة ومنشورة.	2.98	0.14	مرتفعة	1
	2- وجود نص واضح لرؤية الكلية.	2.13	0.67	متوسطة	3
	3- نص رؤية الكلية يشير إلى الموقع الذي تتوخى أن تتبوأه الكلية في العملية التعليمية مستقبلاً على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.	1.92	0.40	متوسطة	4
	4- إشراك الأطراف المعنية في وضع رؤية الكلية (إدارة الكلية، أعضاء الهيئة التعليمية، الطلبة، خبراء من مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية).	1.63	0.48	منخفضة	5
	5- تحديد رؤية الكلية استناداً إلى نتائج الدراسات التقويمية والاستشرافية للكلية والجامعة والمجتمع.	1.06	0.24	منخفضة	6
	6- تشمل الرؤية أبعاد الكلية كافة حيث تشير إلى المستقبل المنشود لمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.	2.13	0.33	متوسطة	2
	7- مراجعة وتحديث رؤية الكلية بشكل رسمي.	1.02	0.14	منخفضة	7
	المتوسط الحساب والانحراف المعياري للمجال	1.83	0.13	متوسطة	8
المجال الثاني: رسالة الكلية	1- وجود رسالة للكلية مكتوبة ومعلنة ومنشورة.	2.88	0.33	مرتفعة	1
	2- وجود نص واضح لرسالة الكلية.	2.13	067.	متوسطة	3
	3- إشراك الأطراف المعنية في وضع رسالة الكلية (إدارة الكلية، وأعضاء الهيئة التعليمية، والطلبة، وخبراء من مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية).	1.85	0.41	متوسطة	5
	4- رسالة الكلية متوافقة مع رؤية الكلية وتسهم في تحقيقها.	2.15	0.54	متوسطة	2
	5- وضع رسالة الكلية في ضوء نتائج تقويم المهمات الحالية للكلية، والتطور الحاصل في رسائل كليات تتسم بالجودة، وفي ضوء استقصاء حاجات التعليم قبل الجامعي.	1.10	0.30	منخفضة	6
	6- تحدد رسالة الكلية المهمات والغايات و الخصائص المميزة للكلية حيث تبين ما يأتي: (دور الكلية في إشباع حاجات المجتمع الذي تخدمه، خصائص الطلبة الذين تقبلهم، مواصفات الخريجين الذين تعدهم، الإطار الأخلاقي الذي تتحرك به، والأولويات التي تحظى باهتمامها).	2.08	0.40	متوسطة	4
	7- مراجعة وتحديث رسالة الكلية بشكل رسمي.	1.08	0.27	منخفضة	7
	المتوسط الحساب والانحراف المعياري للمجال	1.89	0.16	متوسطة	7

درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية

المجال الثالث: أهداف الكلية	1- وجود أهداف للكلية مكتوبة ومعلنة ومنشورة.	2.67	0.47	مرتفعة	2
	2- وجود نص واضح لأهداف الكلية.	2.52	0.50	مرتفعة	3
	3- تعكس الأهداف رسالة الكلية .	2.77	0.42	مرتفعة	1
	4- إشراك الأطراف المعنية في وضع أهداف الكلية (إدارة الكلية، أعضاء الهيئة التعليمية، الطلبة، خبراء من مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية).	2.17	0.47	متوسطة	4
	5- تصنيف أهداف الكلية إلى أهداف إجرائية وأهداف مخرجات.	2.08	0.49	متوسطة	5
	6- نصوص الأهداف تتسم بالشمولية بحيث تشير إلى (المهمات الرئيسة التي يجب أن تقوم بها الكلية في مجال التعليم وخدمة المجتمع والبحث العلمي، وفئات الخريجين، ومكتسباتهم من المعارف والمهارات والاتجاهات).	1.58	0.67	منخفضة	6
	7- وجود إجراءات وأدوات للتأكد من تحقق أهداف الكلية في الواقع.	1.25	0.43	منخفضة	8
	8- مراجعة وتحديث أهداف الكلية بشكل رسمي.	1.52	0.54	منخفضة	7
	المتوسط الحساب والانحراف المعياري للمجال	2.07	0.21	متوسطة	5
المجال الرابع: البرامج الأكاديمية	1- وجود نص رؤية واضح لكل برنامج أكاديمي في الكلية.	2.46	0.50	مرتفعة	10
	2- وجود نص رسالة واضح لكل برنامج أكاديمي في الكلية.	2.48	0.50	مرتفعة	9
	3- وجود نصوص واضحة لأهداف البرامج الأكاديمية في الكلية.	2.27	0.44	متوسطة	14
	4- توافق رؤية كل برامج أكاديمي مع رؤية الكلية.	2.46	0.52	مرتفعة	11
	5- توافق رسالة كل برامج أكاديمي مع رسالة الكلية.	2.60	0.49	مرتفعة	8
	6- اشتقاق أهداف البرامج الأكاديمية من أهداف الكلية.	2.77	0.42	مرتفعة	7
	7- وجود دليل تعريفي بكل برنامج أكاديمي في الكلية.	2.35	0.48	متوسطة	12
	8- وضع توصيف للمقررات الدراسية في كل برنامج أكاديمي في الكلية.	2.98	0.16	مرتفعة	2
	9- اعتماد البرامج الأكاديمية في تدريس معظم مقرراتها على الجانبين النظري والعملي.	2.98	0.14	مرتفعة	1
	10- وجود برامج للدراسات العليا في الكلية معمقة للبرامج الأكاديمية في مرحلة الإجازة.	2.94	0.24	مرتفعة	5
	11- وجود أساليب تقويم متنوعة لأداء الطلبة في البرامج الأكاديمية.	2.15	0.46	متوسطة	15
	12- تحديد البرامج الأكاديمية معايير لتقويم الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التعليمية.	2.10	0.51	متوسطة	16
	13- عقد اجتماعات لأعضاء الهيئة التعليمية في البرامج الأكاديمية على ألا تقل عن (6) اجتماعات في الفصل الدراسي وذلك لمناقشة أمور البرنامج.	2.96	0.20	مرتفعة	4
	14- وضع البرامج الأكاديمية في الكلية خطط درسيه خاصة بها.	2.98	0.18	مرتفعة	3
	15- وجود دليل مرجعي لإعداد رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في برامج الدراسات العليا.	2.94	0.27	مرتفعة	6
	16- وجود معايير خاصة لتحكيم رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في برامج الدراسات العليا.	2.31	0.46	متوسطة	13
	17- تحديد آليات وإجراءات لتحديث وتطوير البرامج الأكاديمية في الكلية.	1.58	0.53	منخفضة	17
	المتوسط الحساب والانحراف المعياري للمجال	2.54	0.18	مرتفعة	1

المجال الخامس: التواصل الاجتماعي وخدمة المجتمع	1- وجود خطة تبين أدوار الكلية في خدمة المجتمع في المجالات الآتية:(التدريب والتعليم، البحث العلمي، الاستشارات العلمية، التوعية والتثقيف، الاستفادة من الخدمات المتوفرة في الكلية).	2.08	0.45	متوسطة	4
	2- تواصل الكلية مع مؤسسات المجتمع وأفراده ذات الاهتمامات المشتركة.	1.96	0.35	متوسطة	5
	3- إقامة الكلية أنشطة اجتماعية بالمشاركة مع مؤسسات المجتمع وأفراده.	1.67	0.66	متوسطة	10
	4- مشاركة الكلية مؤسسات المجتمع وأفراده في تنفيذ مشاريع تنموية واقتصادية واجتماعية بما يتناسب مع أدوارها.	1.69	0.65	متوسطة	8
	5- قيام الكلية بنشر دليل تعريفي عن رؤيتها ورسالتها وأهدافها ودورها في خدمة مؤسسات وأفراد المجتمع.	1.71	0.50	متوسطة	7
	6- تنظيم الكلية (محاضرات، ورش عمل، دورات تعليمية، دورات تدريبية، مؤتمرات...) وذلك لتلبية متطلبات واحتياجات مؤسسات المجتمع وأفراده.	2.10	0.47	متوسطة	3
	7- نشر الكلية نتائج أبحاثها العلمية وإفادة مؤسسات وأفراد المجتمع منها.	1.69	0.68	متوسطة	9
	8- تشكيل لجنة خبراء مشتركة تضم أعضاء من الهيئة التعليمية من الكلية وأفراد من المجتمع و مؤسساته المختلفة لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم وآليات تحقيقها بشكل دوري.	1.35	0.63	منخفضة	12
	9- وجود خطة في الكلية لتوجيه طلبة برامج الدراسات العليا للقيام بأبحاث علمية تسهم في حل مشكلات المجتمع ذات الصلة بمجال عملها.	1.85	0.41	متوسطة	6
	10- تسمح الكلية لأفراد المجتمع باستخدام مصادر التعلم المتوفرة فيها والاستفادة منها.	2.15	0.46	متوسطة	1
	11- وجود آليات وإجراءات لتحفيز ومكافئة أعضاء الهيئة التعليمية الذين يقومون بأنشطة وأعمال تسهم في خدمة المجتمع.	2.10	0.51	متوسطة	2
	12- تقويم الكلية خططها في خدمة المجتمع بشكل دوري.	1.63	0.53	منخفضة	11
	المتوسط الحساب والانحراف المعياري للمجال	1.83	0.22	متوسطة	9
المجال السادس: البحث العلمي والأنشطة العلمية	1- وضع برامج الدراسات العليا في الكلية خطة للبحث العلمي.	2.25	0.43	متوسطة	5
	2- تحديد المحاور البحثية الأساسية للبحث العلمي في برامج الدراسات العليا في الكلية.	2.96	0.20	مرتفعة	1
	3- وجود مركز خاص للبحث العلمي في الكلية.	1.65	0.81	منخفضة	12
	4- إنشاء بنك معلومات بالأبحاث العلمية المنجزة في الكلية للإفادة منها.	2.31	0.46	متوسطة	3
	5- وجود آليات في الكلية لتحفيز أعضاء الهيئة التعليمية للقيام بالبحث العلمي.	1.58	0.53	منخفضة	13
	6- وجود آليات في الكلية لتحفيز طلبة الدراسات العليا للقيام بالبحث العلمي.	2.29	0.45	متوسطة	4
	7- توفير مستلزمات إجراء البحوث العلمية لأعضاء الهيئة التعليمية في الكلية .	2.32	0.47	متوسطة	2
	8- توفير مستلزمات إجراء البحوث العلمية لطلبة الدراسات العليا في الكلية .	1.67	0.66	متوسطة	11
	9- اعتماد الكلية إجراءات لتسويق البحوث العلمية كلّ حسب مجاله والجهة المستفيدة منها.	1.44	0.50	منخفضة	15
	10- وجود معايير واضحة وموثقة ومعلنة في الكلية يتم الاستناد إليها لترشيح أعضاء الهيئة التعليمية للمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية وورش العمل.	1.88	0.44	متوسطة	10

درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية

	11- وجود آليات لتشجيع ودعم البحوث العلمية المشتركة بين برامج الدراسات العليا في الكلية.	1.48	0.58	منخفضة	14
	12- وجود آليات لتشجيع ودعم البحوث العلمية المشتركة بين الكلية ومؤسسات المجتمع ذات الاهتمامات المشتركة.	1.35	0.60	منخفضة	17
	13- وضع معايير لتقويم جودة الأبحاث العلمية في الكلية.	1.92	0.71	متوسطة	9
	14- تمويل الأبحاث العلمية التي يقوم بها طلبة الدراسات العليا من الميزانية المخصصة للبحث العلمي.	1.38	0.53	منخفضة	16
	15- تمويل الأبحاث العلمية التي يقوم بها أعضاء الهيئة التعليمية من الميزانية المخصصة للبحث العلمي.	2.15	0.46	متوسطة	6
	16- إتاحة الفرصة لمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية بتحكيم أبحاث علمية.	2.10	0.51	متوسطة	7
	17- عقد الكلية مؤتمرات علمية بهدف تطوير البحث العلمي.	2.00	0.41	متوسطة	8
	المتوسط الحساب والانحراف المعياري للمجال	**1.92**	**0.21**	**متوسطة**	**6**
المجال السابع: أعضاء الهيئة التعليمية	1- وجود آليات وإجراءات لتعيين أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية استناداً إلى احتياجاتها الحالية والمستقبلية.	2.17	0.72	متوسطة	8
	2- تخصيص جزء من وقت أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية للبحث العلمي والأعمال الإدارية والعلمية وخدمة المجتمع.	2.48	0.68	مرتفعة	4
	3- أن يكون عدد أعضاء الهيئة التعليمية المتفرغين للتدريس في الكلية 70% من مجموع أعضاء الهيئة التعليمية الذين يدرسون ويدربون فيها .	2.94	0.24	مرتفعة	3
	4- أن يكون معدل أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية إلى الطلبة في كلية ا/50 في الجانب النظري.	1.02	0.14	منخفضة	12
	5- توفير نظام الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية لأعضاء الهيئة التعليمية في الكلية.	1.58	0.53	منخفضة	9
	6- تخصيص سجل تعريفي بكل عضو هيئة تعليمية في الكلية.	2.29	0.45	مرتفعة	6
	7- تحديد واجبات أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية.	2.35	0.48	مرتفعة	5
	8-وضع تعليمات محددة لساعات التدريس لأعضاء الهيئة التعليمية وفق الدرجات العلمية.	2.98	0.14	مرتفعة	1
	9- توفير الكلية برامج لتطوير أداء أعضاء الهيئة التعليمية في مجالات التعليم، وخدمة المجتمع، والبحث العلمي.	1.06	0.24	منخفضة	11
	10- توفير جميع الرتب العلمية من أعضاء الهيئة التعليمية في البرامج الأكاديمية في الكلية، بحيث يتم توفير عضو واحد على الأقل من كل رتبة.	2.98	0.16	مرتفعة	2
	11- وجود حوافز ومكافآت تقدم لأعضاء الهيئة التعليمية تعويضاً عن الأعمال الإضافية التي يكلفون بها في الكلية.	2.15	0.35	متوسطة	10
	12- تشجيع أعضاء الهيئة التعليمية للقيام بنشاطات مبدعة في مجال تخصصاتهم.	2.23	0.73	متوسطة	4
	المتوسط الحساب والانحراف المعياري للمجال	**2.21**	**0.16**	**متوسطة**	**3**

المجال الثامن: المهام و الوظائف الإدارية	1- وجود هيكل إداري في الكلية يشمل مجلس الكلية، ومجالس الأقسام، ولجان متخصصة، وعلى وظائف(العميد، ونوابه العميد، ورؤساء الأقسام).	2.92	0.27	مرتفعة	2
	2- تنمية المعارف والمهارات الإدارية للقيادات الإدارية في الكلية (العميد، نواب العميد، ورؤساء الأقسام).	1.38	0.53	منخفضة	14
	3- وجود وحدة إدارية (وحدة ضمان الجودة والاعتمادية) في الكلية تمارس نشاطها في تجويد الكلية وضمان جودتها.	2.15	0.46	متوسطة	8
	4- توصيف مهمات كل مجلس في الكلية (مجالس الأقسام، مجلس الكلية).	2.77	0.42	مرتفعة	4
	5- توصيف مهمات العميد ونوابه ورؤساء الأقسام في الكلية.	2.21	0.58	متوسطة	7
	6- إناطة الصلاحيات والمهمات التشريعية بالمجالس والمهمات التنفيذية بالموظفين الإداريين، فالمجالس تتخذ القرارات بمشاركة أعضائها وموافقتهم، والإداريون يعملون على تنفيذ القرارات حسب صلاحياتهم.	2.96	0.20	مرتفعة	1
	7- وجود آليات لتقويم عمل العميد، ونوابه، ورؤساء الأقسام في الكلية.	1.73	0.49	متوسطة	11
	8- وجود حوافز ومكافآت تقدم للعاملين تعويضاً عن الأعمال الإضافية التي يكلفون بها في الكلية.	2.79	0.41	مرتفعة	3
	9- استخدام نظم المعلومات والاتصال وتقنياتها في إدارة الكلية.	2.31	0.46	متوسطة	5
	10- وجود توصيف للمهمات الوظيفية الخاصة بالعاملين في الكلية.	1.73	0.52	متوسطة	12
	11- وجود إجراءات محددة لمساءلة ومحاسبة العاملين المخالفين للأنظمة والقوانين في الكلية.	2.29	0.45	متوسطة	6
	12- تعيين العميد، ونوابه، ورؤساء الأقسام في الكلية عن طريق الانتخاب من قبل أعضاء الهيئة التعليمية.	1.02	0.14	منخفضة	15
	13- وجود آليات وإجراءات لتقويم الأداء الوظيفي للعاملين في الكلية.	1.67	0.66	متوسطة	13
	14- تدوير العمل الإداري (العميد، نوابه، رؤساء الأقسام) بين الكفاءات المختلفة في الكلية.	2.04	0.28	متوسطة	9
	15- توفير نظام الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية للعاملين في الكلية.	1.79	0.45	متوسطة	10
	المتوسط الحساب والانحراف المعياري للمجال	**2.11**	**0.16**	**متوسطة**	**4**
المجال التاسع: شؤون الطلبة والخدمات المساندة	1- وجود دليل يحدد شروط القبول و آليات التسجيل في البرامج الأكاديمية في الكلية.	2.96	0.20	مرتفعة	1
	2- إعلان شروط القبول وآليات التسجيل في الكلية عبر وسائل الاتصال المختلفة.	2.88	0.33	مرتفعة	8
	3- تحديد عدد الطلبة المقبولين في الكلية استناداً إلى قدرتها الاستيعابية.	1.35	0.63	منخفضة	15
	4- وجود آليات (اختبارات قبول) في الكلية للتأكد من استعداد الطلبة للتعلم.	1.38	0.53	منخفضة	14
	5- وجود إجراءات وشروط موثقة وواضحة ومعلنة لانتقال الطلبة من جامعة إلى أخرى (تحويل متماثل).	2.90	0.37	مرتفعة	7
	6- وجود إجراءات وشروط واضحة وموثقة ومعلنة لانتقال الطلبة من كلية إلى أخرى أو من اختصاص إلى آخر ضمن الكلية (تغير القيد).	2.90	0.30	مرتفعة	6
	7- وجود قواعد موثقة وواضحة ومعلنة تبين للطلبة وواجباتهم تجاه الكلية.	1.90	0.51	متوسطة	10
	8- تحديد العقوبات التي يتم اتخاذها بحق الطلبة الذين يخرجون عن والقوانين الناظمة	2.96	0.20	مرتفعة	2

درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية

	لعمل الكلية.				
	9- تحديد قواعد وإجراءات التظلم والاستئناف التي يحق للطلبة اللجوء إليها.	1.83	0.42	متوسطة	11
	10- وجود مكتب خاص بشؤون الطلبة يتولى كل ما يتعلق بشؤونهم من (تسجيل ومتابعة، وضعهم خلال السنوات الدراسية....).	2.94	0.26	مرتفعة	4
	11- تخصيص سجل تعريفي بكل طالب في شؤون الطلبة.	2.92	0.27	مرتفعة	5
	12- احتفاظ الكلية بنسخ احتياطية من سجلات الطلبة.	2.94	0.24	مرتفعة	3
	13- توفير مركز إرشادي في الكلية يقدم خدمات الإرشاد الأكاديمي، والتربوي، والنفسي، والاجتماعي للطلبة.	1.17	0.47	منخفضة	16
	14- وجود تعليمات وإجراءات موثقة وواضحة ومعلنة لتقديم المنح والقروض للطلبة في الكلية.	2.33	0.47	متوسطة	9
	15- تمنح الكلية مكافآت للطلبة المتفوقين والمتميزين فيها.	1.67	0.66	متوسطة	13
	16- مشاركة ممثلين من الطلبة في مختلف المجالس والهيئات واللجان المنبثقة عن المجالس في الكلية.	1.69	0.65	متوسطة	12
	المتوسط الحساب والانحراف المعياري للمجال	**2.29**	**0.17**	**متوسطة**	**2**
المجال العاشر: الموارد (المالية – المادية– البشرية)	1- تخصيص جزء من موازنة الجامعة للكلية.	1.60	0.53	منخفضة	7
	2- استعانة الكلية بمصادر تمويل غير حكومية لزيادة رصيدها مثل (الهبات والتبرعات، دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التعليمية أو الطلبة أو لأفراد من المجتمع، استثمار منشآتها في مشاريع تخدم المجتمع.....).	1.48	0.58	منخفضة	8
	3- وجود لجنة للرقابة والمساءلة تتابع عمليات صرف الأموال وتصحح مسار الصرف إذا ما حدث خطأ ما.	1.40	0.61	منخفضة	9
	4-لدى الكلية موارد مادية كافية مثل: (المباني –المختبرات–الورش الفنية–الساحات الرياضية).	1.35	0.63	منخفضة	11
	5-تقوم الكلية بصيانة الموارد المادية بشكل مستمر.	1.38	0.53	منخفضة	10
	6-توفر الكلية قاعدة بيانات عن الموارد المادية والحاجات الأساسية ذات الصلة ببرامج وخدمات المؤسسة.	2.15	0.46	متوسطة	2
	7-توفر الكلية مستلزمات الأنشطة اللاصفية الخاصة ببرامجها.	2.10	0.51	متوسطة	3
	8-تهيئ الكلية شروط الأمن والسلامة في جميع مرافقها.	200	0.41	متوسطة	4
	9-لدى الكلية عدد كافي من العاملين الفنين والمهنيين ذوي الخبرة الكفاءة.	2.17	0.37	متوسطة	1
	10-لدى الكلية مكاتب وأماكن لائقة بأعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها.	1.77	0.47	متوسطة	6
	11-توفر الكلية الاعتمادات المالية الكافية لتغطية موازنة الموارد التقنية.	1.90	0.30	متوسطة	5
	المتوسط الحساب والانحراف المعياري للمجال	**1.75**	**0.22**	**متوسطة**	**10**
	المتوسط الحساب والانحراف المعياري للأداة ككل	**2.04**	**0.12**	**متوسطة**	**—**

يتبين من الجدول السابق أن

متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي متوفرة بدرجة متوسطة في كلية التربية بجامعة البعث حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.04) بانحراف معياري (0.12).

أما مجالات أداة البحث فقد تم ترتيبها من المتطلبات الأكثر توفراً في كلية التربية بجامعة البعث إلى المتطلبات الأقل توافراُ وفق ما يأتي:

-**حصل المجال الرابع** " **البرامج الأكاديمية**" على درجة توفر مرتفعة بمتوسط حسابي (2.58)، والرتبة ()، وقد حصل المتطلب رقم (9)، و(8)، و(14)، و(13)، و(10)، و(15)، و(6)، و(5)، و(2)، و(1)، و(4)، و(7) على درجة توفر مرتفعة بمتوسطات حسابية (2.98 -2.98-2.96-2.94-2.94-2.77-2.60-2.48-2.46-2.46-2.35) و يعزى ذلك إلى أن للبرامج الأكاديمية في الكلية رسالة وأهداف تتوافق مع رسالة واهداف الكلية ومشتقة منها، ولكل برنامج خطة درسيه تتضمن أسماء المواد التي يتضمن معظمها جانبين نظري وعملي، كما وأن قانون تنظيم الجامعات السورية حدد في المادة رقم/59/ أن لكل قسم مجلس يتم انعقاده كل أسبوعين لدراسة أمور القسم وهذا ما يحث في الكلية، الإضافة إلى أن جميع البرامج تتضمن برنامج دراسات عليا باستثناء قسم علم النفس حالياً، وأن مجلس جامعة البعث اصدر قرار ذو الرقم/2276/ يتضمن شروط إعداد رسائل الماجستير والدكتوراه بصورتها العامة. في حصل المتطلب رقم (17) على درجة توفر منخفضة بمتوسط حسابي (1.58)، و يعزى ذلك إلى عدم وضع رؤساء البرامج الأكاديمية في الكلية آليات وإجراءات لتحديث البرنامج بما يتوافق مع التطورات التي تحدث في المجتمع المحلي والعالم ككل.

-**حصل المجال التاسع** " **شؤون الطلبة والخدمات المساندة**" على درجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (2.29)، والرتبة (2)، وقد حصل المتطلب رقم (1)، و(8)، و(12)، و(10)، و(11)، و(6)، و(5)، و(2)، علا درجة توفر مرتفعة بمتوسطات حسابية (2.96-2.96-2.94-2.094-2.92-2.90-2.90.2.88)، وقد يعزى ذلك إلى ان وزارة التعليم العالي تقوم في كل عام بإصدار دليل الطالب للقبول الجامعي تحدد فيه

شروط وإجراءات التسجيل في برامج كلية التربية وتقوم بنشره عبر وسائل الإعلام المختلفة، كما أن قانون تنظيم الجامعات حدد في مادته رقم/117/حدد شروط وإجراءات التحويل المتماثل وتغيير القيد وحدد العقوبات التي تتخذ بحق الطلبة المخالفين للقانون في فصل خاص فصل /الانضباط/ يتضمن جميع العقوبات الممكن اتخاذها بحق الطالب، ويوجد في الكلية شعبة خاصة بشؤون الطلبة تتضمن سجل تعريفي بكل طالب كما يتم الاحتفاظ بنسخة منه في شؤون الطلبة المركزية. في حين حصل المتطلب رقم (4)، و(3)، و(13) على درجة توفر منخفضة بمتوسطات حسابية (1.38-1.35-1.17) وقد يعزى ذلك إلى أن مجلس التعليم العالي حدد بقراره/262/ قواعد وشروط القبول في الكلية بإجراء مقابلات شخصية يتم من خلالها التأكد من السلامة الجسدية والنفسية للطلبة فقط دون إجراء أي اختبارات قبول أخرى، ولا يتم قبول أعداد من الطلبة في الكلية يتوافق مع اقدرتها الاستيعابية وخاصة أن كلية التربية لا تملك مبنى خاص بها كما تنقصها الإمكانات المادية بشكل ملحوظ، وبالإضافة إلى أنه لا يوجد في الكلية مركز إرشادي يقدم خدمات الإرشاد الأكاديمي والتربوي

و النفسي للطلبة وخاصة في ظل الأزمات التي مرت وتمر بها الجمهورية العربية السورية.

حصل المجال السابع " **أعضاء الهيئة التعليمية**" على درجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (2.63)، والرتبة (3)، وقد حصل المتطلب رقم ()، و(10)، و(3)، و(2)، و(7)، بمتوسطات حسابية (2.98-2.98-2.94-2.48-2.35)، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء الهيئة التعليمية المعينين في الكلية يشكلون 70% من الذين يدرسون بها، كما وأن مجلس التعليم العالي قد حدد في قراره رقم /191/ واجبات أعضاء الهيئة التعليمية وحدد عدد الساعات التدريسية الخاصة بكل عضو هيئة تعليمية حسب الرتبة العلمية الخاصة به وهو ما يتم تطبيقه في الكلية. في حين حصل المتطلب رقم (5)، و(9)، و(4) على درجة توفر منخفضة بمتوسطات حسابية (1.58-1.06-1.02) وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء الهيئة التعليمية لا يحصلون سوء على نظام رعاية صحية

يعاني من ضعف في تغطية جميع الاحتياجات الطبية لأعضاء الهيئة التعليمية في الكلية. لا يوجد في الكلية خطة لتطوير أداء أعضاء الهيئة التعليمية وفقاً لها، وأن أعداد أعضاء الهيئة التعليمية بالنسبة للطلبة لا ينسجم مع معايير الجودة الخاصة بكليات التربية حيث أن هناك عضو هيئة تعليمية لكل 200طالب تقريباً.

-**حصل المجال الثامن** "**المهام والوظائف الإدارية**" على درجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (2.11)، والرتبة (4)، وقد حصل المتطلب رقم (6)، و(1)، و(7)، و(4)، على درجة توفر مرتفعة بمتوسطات حسابية (2.96-2.92-2.79-2.77)، ويعزى ذلك إلى أنه يوجد في الكلية مجالس للأقسام ومجلس للكلية ولكل منها مهامها كما حددها قانون تنظيم الجامعات في المادة رقم /88/ و/60/، كما وأنه يتم تشكيل لجان خاصة لتحقيق مهام الكلية. في حين حصل المتطلب رقم (2)، و(12)، على درجة توفر منخفضة بمتوسطات حسابية (1.38-1.02) وقد يعزى ذلك إلى أنه لا يتم تعين الإداريين في الكلية عن طريق الانتخاب، بالإضافة إلى أنه لا يوجد خطة او آلية محددة لتنمية مهاراتهم الإدارية.

حصل المجال الثالث " **أهداف الكلية**" على درجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (2.07)، والرتبة (5)، وقد حصل المتطلب رقم (3)، و(1)، و(2)، على درجة توفر مرتفعة بمتوسطات حسابية (2.77-2.67-2.52) وقد يعزى ذلك إلى أن الكلية لديها أهداف واضحة ومعلنة ومنشورة على موقعها ومتوافقة مع رؤيتها ورسالتها، في حين حصل المتطلب رقم (6)، و(8)، و(7)، على درجة توفر منخفضة بمتوسطات حسابية (1.58-1.52-1.25) وقد يعزى ذلك إلى أن أهداف الكلية لا يتم تحديثها بشكل مستمر بما يتوافق مع التطورات التي تحدث في المجتمع وفي العالم، بالإضافة إلى أنه لا يوجد خطة أو أدوات يتم من خلالها التأكد من تحقق هذه الأهداف في الواقع.

-**حصل المجال السادس** " **البحث العلمي والأنشطة العلمية**" على درجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (1.92)، والرتبة (6)، وقد حصل المتطلب رقم (2)، على درجة توفر مرتفعة بمتوسطات حسابية (2.96) وقد يعزى ذلك إلى أن برامج الدراسات العليا في

الكلية تقوم بتحديد محاورها البحثية التي يتم التقيد بها من قبل أعضاء الهيئة التعليمية وطلبة الدراسات العليا في الكلية. وحصل المتطلب رقم (3)، و(5)، و(11)، و(9)، و(14)، و(12)، على درجة توفر منخفضة بمتوسطات حسابية (1.65-1.58-1.48-1.44-1.38-1.35)، ويعزى ذلك إلى عدم وجود مركز بالبحث العلمي في الكلية ولا يوجد خطة أو آلية محددة لتشجيع البحوث المشتركة بين برامج الدراسات العليا في الكلية أو بينها وبين مؤسسات المجتمع ذات الاهتمامات المشتركة، ولا يتم العمل على تمويل الأبحاث التي يقوم بها الطلبة في الكلية.

- **حصل المجال الثاني** " **رسالة الكلية**" على درجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (1.89)، والرتبة (7)، وقد حصل المتطلب رقم (1) على درجة توفر مرتفعة بمتوسط حسابي (2.88) وقد يعزى ذلك إلى أن الكلية لديها رسالة مكتوبة ومنشورة على موقعها الرسمي، في حين حصل المتطلب رقم (4)، و(7) على درجة توفر منخفضة بمتوسطات حسابية (1.10- 1.08) وقد يعزى ذلك إلى أن الكلية لا تقوم بتحديث رسالتها بما يتوافق مع التطورات التي تحدث في المجتمع وفي العالم.

-**حصل المجال الأول** " **رؤية الكلية**" على درجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (1.83)، والرتبة (8)، وقد حصل المتطلب رقم (1) على درجة توفر مرتفعة بمتوسط حسابي (2.98) وقد يعزى ذلك إلى أن الكلية لديها رؤية مكتوبة ومنشورة على موقعها السمي، في حين حصل المتطلب رقم (7) على درجة توفر منخفضة بمتوسط حسابي(1.02) وقد يعزى ذلك إلى أن الكلية لا تقوم بتحديث رؤيتها بما يتوافق مع التطورات العالمية.

-**حصل المجال الخامس** " **التواصل الاجتماعي وخدمة المجتمع**" على درجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (1.83)، والرتبة (9)، ولم يحصل أي متطلب على درجة توفر مرتفعة، في حين حصل المتطلب رقم (12)، و(8)، على درجة توفر منخفضة بمتوسطات حسابية (1.63-1.35) وقد يعزى ذلك إلى أن الكلية لا تقوم خططها في خدمة المجتمع وما يتم فقط إجراء دورات تفيد بعض أفراد المجتمع، ولا يوجد لجان

مشتركة بين الكلية ومؤسسات المجتمع المختلفة لتحديد احتياجاتها وكيفية العمل على تحقيقها.

-**حصل المجال العاشر** " **الموارد المالية-المادية -البشرية**" على درجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (1.75)، والرتبة (10)، لم يحصل أي متطلب على درجة توفر مرتفعة، في حين حصل المتطلب رقم (1)، و(2)، و(3)، و(5)، و(4) على درجة توفر منخفضة بمتوسطات حسابية (1.60-1.48-1.40-1.38-1.35) وقد يعزى ذلك إلى أنه لا يخصص للكلية جزء من ميزانية الجامعة يحق لإدارة الكلية التصرف بها وفق احتياجاتها حيث يعتبر رئيس الجامعة أمر الصرف ويتم الموافقة على طلبات الكلية وفق الإمكانات المتاحة من الميزانية العامة للجامعة.

-الإجابة عن فرضيات البحث:

1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث على استبانة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي تعزى إلى متغير الاختصاص (المناهج وطرائق التدريس، والإرشاد النفسي، وتربية الطفل، علم النفس).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين متوسطات درجات تقدير أفراد البحث لدرجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية في جامعة البعث تعزى إلى متغير الاختصاص (المناهج وطرائق التدريس، والإرشاد النفسي، وتربية الطفل، علم النفس) والجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول رقم (6) بين نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد البحث لدرجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية الربية بجامعة البعث تبعاً لمتغير الاخصاص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية Sig	القرار
بين المجموعات	0.41	3	0.014	0.934	0.432	غير دال إحصائياً
داخل المجموعات	0.641	44	0.015			
المجموع	0.682	47				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة الدالة الإحصائية Sig الخاصة بمتغير المؤهل العلمي بلغت (0.432) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهي غير دالة إحصائياً وهذا يؤدي قبول الفرضية الصفرية بأنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث على استبانة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي تعزى لمتغير الاختصاص، وقد يعزى ذلك إلى السياسة التعليمية بجانبها التشريعي واحدة ويتم تطبيقها في جميع الاختصاصات في الكلية وفق ما هو محدد، وان ما توفره السياسة التعليمية والجهات المسؤولة عن تطبيقها من متطلبات هي ذاتها في كل الاختصاصات، بالإضافة إلى أن المعوقات التي تحول دون توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كل الأقسام هي ذاتها سواء كانت مادية – مالية– بشرية– تكنولوجية.

– الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث على استبانة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي تعزى إلى متغير القدم الوظيفي (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات إلى ما دون عشر سنوات، عشر سنوات وأكثر).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين متوسطات درجات تقدير أفراد البحث لدرجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية في جامعة البعث تعزى إلى متغير القدم الوظيفي والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم (7) بين نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد البحث لدرجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية الربية بجامعة البعث تبعاً لمتغير القدم الوظيفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية Sig	القرار
بين المجموعات	0.002	2	0.001	0.065	0.937	غير دال إحصائياً
داخل المجموعات	0.680	45	0.015			
المجموع	0.682	47				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة الدالة الإحصائية Sig الخاصة بمتغير المؤهل العلمي بلغت (0.932) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهي غير دالة إحصائياً وهذا يؤدي قبول الفرضية الصفرية بأنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث على استبانة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي تعزى لمتغير القدم الوظيفي، وقد يعزى ذلك إلى أنه ونتيجة الأزمات التي مرة وتمر بها الجمهورية العربية السورية ولمدة اثنا عشر عاماً فإن الإمكانات المادية والمالية والبشرية للجامعة أصبحت محدودة وهذا ما أدى عدم تطور كلية التربية بشكل كبير وسريع وبالتالي عدم تأثير القدم الوظيفي لأعضاء الهيئة التعليمية في تقديرهم لدرجة توفر متطلبات الاعتماد في الكلية، بالإضافة إلى أن أعضاء الهيئة التعليمة يتعاملون مع مجالات البحث في أدائهم لمهامهم الوظيفية في الكلية و يشكلون جزء أساسي منها وعلى اطلاع على ما يتوفر فيها من متطلبات وما لا يتوفر وما هي المعوقات التي

تحول دون توفرها بعض النظر عن السنوات التي امضاها كل منهم في الكلية. وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة السمان (2019) التي بينت أنه لا يوجد فروق في استجابات أفراد الدراسة على بنود أداة الدراسة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

مقترحات البحث:

1- تحديد سياسة واضحة ومتكاملة لتحقيق جودة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث.

2- تزويد مركز ضمان الجودة والاعتماد ووحدات ضمان الجودة في كلية التربية بجامعة البعث بقائمة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي الخاصة بها وتوضيح آليات تحقيق تلك المتطلبات مع توفير الإمكانات المالية والمادية والبشرية الازمة لذلك.

3- إنشاء مركز خاصة بالبحث العلمي في كلية التربية جامعة البعث.

4- إنشاء مركز خدمة المجتمع في كلية التربية بجامعة البعث يمكن من خلاله تبادل الخبرات بين مؤسسات وأفراد المجتمع والكلية.

5- تحديد معوقات تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية وسبل التغلب عليها.

6- العمل على نشر ثقافة الجودة والاعتماد وفوائد تحقيقها في الكلية وذلك في سبيل تحقيق المتطلبات من قبل جميع المعنيين والمستفيدين من الكلية.

7-عقد دورات تدريبية وورش عمل ومحاضرات لتزويد الإداريين وأعضاء الهيئة التعليمية والعاملين في وحدات ضمان الجودة والاعتماد بكل ما هو جديد في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي وآليات تحقيقها.

- **بحوث مقترحة:**

- تصور مقترح لتوفير متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كليات التربية السورية في ضوء تجارب الدول المتقدمة.
- درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كليات التربية السورية.
- الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكليات التربية السورية بين الواقع والمأمول.
- معوقات تطبيق الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كليات التربية السورية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية.
- التجارب العالمية والعربية في إدارة نظم الاعتماد الأكاديمي وإمكانية الإفادة منها في كليات التربية السورية.

المراجع باللغة العربية:

- البناء، عادل، وعمارة، سامي. (2005، كانون الأول،7-8). إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر (دراسة ميدانية)، [بحث مقدم]، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي، بعنوان: تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، القاهرة.
- الخرابشة، عمر. (2012). تجربة المملكة الأردنية الهامشية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمية في الكليات التربوية. [بحث مقدم] لمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. متوفر على الموقع http://se.uofk.edu/multisites/Uofk-se/papers/49.pdf/se/imases/stories. تاريخ الدخول إلى الموقع 2022/11/12م، الساعة 6.45م.
- خليل، نبيل. (2011). إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية. ط1. دار الفجر للنشر والتوزيع.
- علام، فوزية. (2014). تطوير سياسة التعليم الجامعي بمصر في ضوء متطلبات تحقيق القدرة التنافسية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية بجامعة بنها.
- العمري، عائشة؛ الحبيشي، صفاء. (3-4 كانون الثاني 2009). دليل الجودة والاعتماد الأكاديمي بكليات التربية. [بحث مقدمة] لمؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي: رؤى وتجارب. المدينة المنورة: جامعة طيبة.
- الدهشان، جمال (2007، نيسان، 4-5). الاعتماد الأكاديمي" الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية". [ورقة عمل مقدمة]، المؤتمر العلمي السنوي الثاني: معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي، جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية في مصر.

- رضوان، حنان. (2009). دور مشروع التدريب على نظم وتكنولوجيا المعلومات في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني. مجلة مستقبل التربية العربية. 1(59) ، 125-192.
- سمان، زينب. (2019). تصور مقترح للاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية في ضوء خبرات بعض الدول /دراسة مقارنة/. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية بجامعة دمشق.
- شروف، إيمان. (2019). تطوير السياسة التعليمية لكليات جامعة البعث وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية بجامعة البعث.
- علاونة، معزوز. (2004، حزيران، 7-8). مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر النوعية في التعليم الفلسطيني. جامعة القدس المفتوحة.
- علي، سعيد. (2011). أمية المتعلمين. ط1. عالم الكتب.
- العمري، جمال بن فواز (2017، أيار،9). تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب (CAEP) في كلية التربية طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، [ندوة]، التقويم في التعليم الجامعي- مرتكزات وتطلعات. في رحاب كلية التربية بجامعة الجوف المملكة العربية السعودية.
- القرني، صالح. (2011). متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية: تصور مقترح. [رسالة دكتوراه غير منشور]، كلية التربية بجامعة أم القرى.
- كنعان، أحمد. (2005). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول: دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعة دمشق - برنامج اعداد المعلم أنموذجاً. مجلة جامعة دمشق. 25(3). 25،-55.
- مجيد، سوسن شاكر؛ والزيادات، محمد. (2008). الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي. ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع.

- مصطفى، عبد الرحمن. (2015، كانون الأول،7-8). أثر تطبيق الجودة والاعتماد المؤسسي في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. [بحث مقدمة] لمؤتمر السابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم. المملكة المغربية: الدار البيضاء.
-
- معايير تصنيف جريدة التايمز البريطانية للجامعات، متاح على الرابط التالي: Htt://www.SJTU CM/RANKING.HTM.//ED.- تاريخ الدخول 2023/1/1م، الساعة 9.30ص.
- معايير تصنيف ويبومتركس للجامعات – متاح على الرابط التالي: Http://www.webometrics.info/top100-continent.asp تاريخ الدخول 2023/1/1م، الساعة 10ص.
- المليحي، رضا، البرازي، مبارك. (2014). بناء نموذج تنظمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. ط1. مكتب التربية العربي لدول الخليج بالسعودية.
- المؤتمر السنوي السابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم. (7-8 أيلول 2015). أثر الجودة والاعتماد في التعليم. المملكة المغربية.
- مؤتمر جامعة البعث /مديرية الجودة والاعتمادية/. (25-26 أيلول 2016). معايير ضمان الجودة في التعليم العالي. جامعة البعث.
- وزارة التعليم العالي السورية (2011). الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه- بناء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية قطاع العلوم التربوية(NARS). منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي السورية.
- وزارة التعليم العالي السورية. (2006). قانون تنظيم الجامعات السورية رقم (6). منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي السورية.

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

- CHEA. (2010). *Council for Higher education Accreditation (CHEA).* The Value of Accreditation: Washington, DC.
- Florence, K. (2009). *Accreditation and Quality Assurance E in Higher Education in Kenya The Role of The Commission for Higher Education*. NAIROBI, Commission for higher Education, NAIROBI.
- General Principles of Accreditation for universities. (2005). *National Institutions for Academic Degrees and university Evaluation,* Version 1.20, DC: General Principles of Accreditation for universities
- Hobson, G. (2013). *The UK Context and International Case Study*, 21t Annual Higher Education Leadership Forum 2013, Case Study and Best Practice Submission, BAC, Fleet House, 8-12 New Bridge ST, London, United Kingdom.
- Hoxhaj, J & Hysa, E. (2015). *Comparing ENQA, British, German, & Albanian Standards of Quality in Higher Education*. https://www.fu-berlin. De/sites/qm/-media/ END-Gutachten- Systemakkreditierung-FU-Belin-5-1-2017. Pdf.

- Kis, V. (2005). *Quality Assurance in Tertiary Education*: Current practices in OECD Countries and a Literature Review on potential Effects, The OECD thematic Review of tertiary Education, France
- Yi-Fang, Ch & Horng-Jyh, C. (2009). *A study on Comparison of System of International Higher Education between the US and UK,* International Conference on Business Management and
- Information Technology, Kao Yuan University.

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين وفق التسلسل الأبجدي

العدد	اسم المحكم	مكان العمل	الصفة العلمية	اسم أداة البحث	
				قائمة متطلبات الاعتماد	الاستبانة
1	حسام عبد الرحمن	وزارة التعليم العالي	مدير مديرية التقويم والاعتماد	✓	
2	راما مندو	جامعة البعث	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	✓	✓
3	زياد الخولي	جامعة البعث	أستاذ في قسم الإرشاد النفسي	✓	✓
4	طاهر سلوم	جامعة دمشق	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس	✓	
5	فتون الغفير	جامعة دمشق	مدرس في قسم التربية المقارنة	✓	✓
6	محمد اسماعيل	جامعة البعث	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	✓	✓
7	محمد موسى	جامعة البعث	أستاذ في قسم تربية الطفل	✓	
8	محمد ويح	جامعة بنها	أستاذ في قسم أصول التربية	✓	✓
9	مريم العويجان	جامعة البعث	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	✓	✓
10	ناديا المنشف	جامعة البعث	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	✓	✓
11	وليد صهيوني	جامعة البعث	مدير مركز الجودة	✓	

الملحق (2) قائمة متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكلية التربية بجامعة البعث

المجالات	متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لكلية التربية بجامعة البعث
المجال الأول: رؤية الكلية	1- وجود رؤية للكلية مكتوبة ومعلنة ومنشورة.
	2- وجود نص واضح لرؤية الكلية.
	3- نص رؤية الكلية يشير إلى الموقع الذي تتوخى أن تتبوأه الكلية في العملية التعليمية مستقبلاً على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
	4- إشراك الأطراف المعنية في وضع رؤية الكلية (إدارة الكلية، أعضاء الهيئة التعليمية، الطلبة، خبراء من مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية).
	5- تحديد رؤية الكلية استناداً إلى نتائج الدراسات التقويمية والاستشرافية للكلية والجامعة والمجتمع.
	6- تشمل الرؤية أبعاد الكلية كافة حيث تشير إلى المستقبل المنشود لمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.
	7- مراجعة وتحديث رؤية الكلية بشكل رسمي.
المجال الثاني: رسالة الكلية	1- وجود رسالة للكلية مكتوبة ومعلنة ومنشورة.
	2- وجود نص واضح لرسالة الكلية.
	3- إشراك الأطراف المعنية في وضع رسالة الكلية (إدارة الكلية، وأعضاء الهيئة التعليمية، والطلبة، وخبراء من مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية).
	4- رسالة الكلية متوافقة مع رؤية الكلية وتسهم في تحقيقها.
	5- وضع رسالة الكلية في ضوء نتائج تقويم المهمات الحالية للكلية، والتطور الحاصل في رسائل كليات تتسم بالجودة، وفي ضوء استقصاء حاجات التعليم قبل الجامعي.
	6- تحدد رسالة الكلية المهمات والغايات و الخصائص المميزة للكلية حيث تبين ما يأتي: (دور الكلية في إشباع حاجات المجتمع الذي تخدمه، خصائص الطلبة الذين تقبلهم، مواصفات الخريجين الذين تعدهم، الإطار الأخلاقي الذي تتحرك به، والأولويات التي تحظى باهتمامها).
	7- مراجعة وتحديث رسالة الكلية بشكل رسمي.
المجال الثالث: أهداف الكلية	1- وجود أهداف للكلية مكتوبة ومعلنة ومنشورة.
	2- وجود نص واضح لأهداف الكلية.
	3- تعكس الأهداف رسالة الكلية .
	4- إشراك الأطراف المعنية في وضع أهداف الكلية (إدارة الكلية، أعضاء الهيئة التعليمية، الطلبة، خبراء من مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية).
	5- تصنيف أهداف الكلية إلى أهداف إجرائية وأهداف مخرجات.

	6- نصوص الأهداف تتسم بالشمولية بحيث تشير إلى (المهمات الرئيسة التي يجب أن تقوم بها الكلية في مجال التعليم وخدمة المجتمع والبحث العلمي، وفئات الخريجين، ومكتسباتهم من المعارف والمهارات والاتجاهات).
	7- وجود إجراءات وأدوات للتأكد من تحقق أهداف الكلية في الواقع.
	8- مراجعة وتحديث أهداف الكلية بشكل رسمي.
المجال الرابع: البرامج الأكاديمية	1- وجود نص رؤية واضح لكل برنامج أكاديمي في الكلية.
	2- وجود نص رسالة واضح لكل برنامج أكاديمي في الكلية.
	3- وجود نصوص واضحة لأهداف البرامج الأكاديمية في الكلية.
	4- توافق رؤية كل برامج أكاديمي مع رؤية الكلية.
	5- توافق رسالة كل برامج أكاديمي مع رسالة الكلية.
	6- اشتقاق أهداف البرامج الأكاديمية من أهداف الكلية.
	7- وجود دليل تعريفي بكل برنامج أكاديمي في الكلية.
	8- وضع توصيف للمقررات الدراسية في كل برنامج أكاديمي في الكلية.
	9- اعتماد البرامج الأكاديمية في تدريس معظم مقرراتها على الجانبين النظري والعملي.
	10- وجود برامج للدراسات العليا في الكلية معمقة للبرامج الأكاديمية في مرحلة الإجازة.
	11- وجود أساليب تقويم متنوعة لأداء الطلبة في البرامج الأكاديمية.
	12- تحديد البرامج الأكاديمية معايير لتقويم الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التعليمية.
	13- عقد اجتماعات لأعضاء الهيئة التعليمية في البرامج الأكاديمية على ألا تقل عن (6) اجتماعات في الفصل الدراسي وذلك لمناقشة أمور البرنامج.
	14- وضع البرامج الأكاديمية في الكلية خطط درسيه خاصة بها.
	15- وجود دليل مرجعي لإعداد رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في برامج الدراسات العليا.
	16- وجود معايير خاصة لتحكيم رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في برامج الدراسات العليا.
	17- تحديد آليات وإجراءات لتحديث وتطوير البرامج الأكاديمية في الكلية.
المجال الخامس: التواصل الاجتماعي وخدمة المجتمع	1- وجود خطة تبين أدوار الكلية في خدمة المجتمع في المجالات الآتية:(التدريب والتعليم، البحث العلمي، الاستشارات العلمية، التوعية والتثقيف، الاستفادة من الخدمات المتوفرة في الكلية).
	2- وجود مركز تواصل في الكلية مع مؤسسات المجتمع وأفراده ذات الاهتمامات المشتركة.
	3- إقامة الكلية أنشطة اجتماعية بالمشاركة مع مؤسسات المجتمع وأفراده.
	4- مشاركة الكلية مؤسسات المجتمع وأفراده في تنفيذ مشاريع تنموية واقتصادية واجتماعية بما يتناسب مع أدوارها.
	5- قيام الكلية بنشر دليل تعريفي عن رؤيتها ورسالتها وأهدافها ودورها في خدمة مؤسسات وأفراد المجتمع.
	6- تنظيم الكلية (محاضرات، ورش عمل، دورات تعليمية، دورات تدريبية، مؤتمرات...) وذلك لتلبية متطلبات واحتياجات مؤسسات المجتمع وأفراده.
	7- وجود مركز بحثي متخصص في الكلية لنشر نتائج أبحاثها العلمية وإفادة مؤسسات وأفراد المجتمع منها.

	8- تشكيل لجنة خبراء مشتركة تضم أعضاء من الهيئة التعليمية من الكلية وأفراد من المجتمع و مؤسساته المختلفة لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم وآليات تحقيقها بشكل دوري.
	9- وجود خطة في الكلية لتوجيه طلبة برامج الدراسات العليا للقيام بأبحاث علمية تسهم في حل مشكلات المجتمع ذات الصلة بمجال عملها.
	10- تسمح الكلية لأفراد المجتمع باستخدام مصادر التعلم المتوفرة فيها والاستفادة منها.
	11- وجود آليات وإجراءات لتحفيز ومكافئة أعضاء الهيئة التعليمية الذين يقومون بأنشطة وأعمال تسهم في خدمة المجتمع.
	12- تقويم الكلية خططها في خدمة المجتمع بشكل دوري.
المجال السادس: البحث العلمي والأنشطة العلمية	1- وضع برامج الدراسات العليا في الكلية خطة للبحث العلمي.
	2- تحديد المحاور البحثية الأساسية للبحث العلمي في برامج الدراسات العليا في الكلية.
	3- وجود مركز خاص للبحث العلمي في الكلية.
	4- إنشاء بنك معلومات بالأبحاث العلمية المنجزة في الكلية للإفادة منها.
	5- وجود آليات في الكلية لتحفيز أعضاء الهيئة التعليمية للقيام بالبحث العلمي.
	6- وجود آليات في الكلية لتحفيز طلبة الدراسات العليا للقيام بالبحث العلمي.
	7- توفير مستلزمات إجراء البحوث العلمية لأعضاء الهيئة التعليمية في الكلية .
	8- توفير مستلزمات إجراء البحوث العلمية لطلبة الدراسات العليا في الكلية .
	9- اعتماد الكلية إجراءات لتسويق البحوث العلمية كلٌ حسب مجاله والجهة المستفيدة منها.
	10- وجود معايير واضحة وموثقة ومعلنة في الكلية يتم الاستناد إليها لترشيح أعضاء الهيئة التعليمية للمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية وورش العمل.
	11- وجود آليات لتشجيع ودعم البحوث العلمية المشتركة بين برامج الدراسات العليا في الكلية.
	12- وجود آليات لتشجيع ودعم البحوث العلمية المشتركة بين الكلية ومؤسسات المجتمع ذات الاهتمامات المشتركة.
	13- وضع معايير لتقويم جودة الأبحاث العلمية في الكلية.
	14- تمويل الأبحاث العلمية التي يقوم بها طلبة الدراسات العليا من الميزانية المخصصة للبحث العلمي.
	15- تمويل الأبحاث العلمية التي يقوم بها أعضاء الهيئة التعليمية من الميزانية المخصصة للبحث العلمي.
	16- إتاحة الفرصة لمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية بتحكيم أبحاث علمية.
	17- عقد الكلية مؤتمرات علمية بهدف تطوير البحث العلمي.
المجال السابع: أعضاء الهيئة التعليمية	1- وجود آليات وإجراءات لتعيين أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية استناداً إلى احتياجاتها الحالية والمستقبلية.
	2- تخصيص جزء من وقت أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية للبحث العلمي والأعمال الإدارية والعلمية وخدمة المجتمع.
	3- أن يكون عدد أعضاء الهيئة التعليمية المتفرغين للتدريس في الكلية 70% من مجموع أعضاء الهيئة التعليمية الذين يدرسون ويدربون فيها.
	4- أن يكون معدل أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية إلى الطلبة في كلية ا/50 في الجانب النظري.
	5- توفير نظام الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية لأعضاء الهيئة التعليمية في الكلية.

	6- تخصيص سجل تعريفي بكل عضو هيئة تعليمية في الكلية.
	7- تحديد واجبات أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية.
	8-وضع تعليمات محددة لساعات التدريس لأعضاء الهيئة التعليمية وفق الدرجات العلمية.
	9- توفير الكلية برامج لتطوير أداء أعضاء الهيئة التعليمية في مجالات التعليم، وخدمة المجتمع، والبحث العلمي.
	10- توفير جميع الرتب العلمية من أعضاء الهيئة التعليمية في البرامج الأكاديمية في الكلية، بحيث يتم توفير عضو واحد على الأقل من كل رتبة.
	11- وجود حوافز ومكافآت تقدم لأعضاء الهيئة التعليمية تعويضاً عن الأعمال الإضافية التي يكلفون بها في الكلية.
	12- تشجيع أعضاء الهيئة التعليمية للقيام بنشاطات مبدعة في مجال تخصصاتهم.
المجال الثامن: المهام و الوظائف الإدارية	1- وجود هيكل إداري في الكلية يشمل مجلس الكلية، ومجالس الأقسام، ولجان متخصصة، وعلى وظائف(العميد، ونوابه العميد، ورؤساء الأقسام).
	2- تنمية المعارف والمهارات الإدارية للقيادات الإدارية في الكلية (العميد، نواب العميد، ورؤساء الأقسام).
	3- وجود وحدة إدارية (وحدة ضمان الجودة والاعتمادية) في الكلية تمارس نشاطها في تجويد الكلية وضمان جودتها.
	4- توصيف مهمات كل مجلس في الكلية (مجالس الأقسام، مجلس الكلية).
	5- توصيف مهمات العميد ونوابه ورؤساء الأقسام في الكلية.
	6- إناطة الصلاحيات والمهمات التشريعية بالمجالس والمهمات التنفيذية بالموظفين الإداريين، فالمجالس تتخذ القرارات بمشاركة أعضائها وموافقتهم، والإداريون يعملون على تنفيذ القرارات حسب وظائفهم وصلاحياتهم.
	7- وجود آليات لتقويم عمل العميد، ونوابه، ورؤساء الأقسام في الكلية.
	8- وجود حوافز ومكافآت تقدم للعاملين تعويضاً عن الأعمال الإضافية التي يكلفون بها في الكلية.
	9- استخدام نظم المعلومات والاتصال وتقنياتها في إدارة الكلية.
	10- وجود توصيف للمهمات الوظيفية الخاصة بالعاملين في الكلية.
	11- وجود إجراءات محددة لمساءلة ومحاسبة العاملين المخالفين للأنظمة والقوانين في الكلية.
	12- تعيين العميد، ونوابه، ورؤساء الأقسام في الكلية عن طريق الانتخاب من قبل أعضاء الهيئة التعليمية.
	13- وجود آليات وإجراءات لتقويم الأداء الوظيفي للعاملين في الكلية.
	14- تدوير العمل الإداري (العميد، نوابه، رؤساء الأقسام) بين الكفاءات المختلفة في الكلية.
	15- توفير نظام الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية للعاملين في الكلية.
المجال التاسع: شؤون الطلبة والخدمات المساندة	1- وجود دليل يحدد شروط القبول و آليات التسجيل في البرامج الأكاديمية في الكلية.
	2- إعلان شروط القبول وآليات التسجيل في الكلية عبر وسائل الاتصال المختلفة.
	3- تحديد عدد الطلبة المقبولين في الكلية استناداً إلى قدرتها الاستيعابية.
	4- وجود آليات (اختبارات قبول) في الكلية للتأكد من استعداد الطلبة للتعلم.
	5- وجود إجراءات وشروط موثقة وواضحة ومعلنة لانتقال الطلبة من جامعة إلى أخرى (تحويل متماثل).
	6- وجود إجراءات وشروط واضحة وموثقة ومعلنة لانتقال الطلبة من كلية إلى أخرى أو من اختصاص إلى آخر ضمن

درجة توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية

	الكلية (تغير القيد).
	7- وجود قواعد موثقة وواضحة ومعلنة تبين للطلبة وواجباتهم تجاه الكلية.
	8- تحديد العقوبات والإجراءات التي يتم اتخاذها بحق الطلبة الذين يخرجون عن القواعد والقوانين الناظمة لعمل الكلية.
	9- تحديد قواعد وإجراءات التظلم والاستئناف التي يحق للطلبة اللجوء إليها.
	10- وجود مكتب خاص بشؤون الطلبة يتولى كل ما يتعلق بشؤونهم من (تسجيل ومتابعة، وضعهم خلال السنوات الدراسية....).
	11- تخصيص سجل تعريفي بكل طالب في شؤون الطلبة.
	12- احتفاظ الكلية بنسخ احتياطية من سجلات الطلبة.
	13- توفير مركز إرشادي في الكلية يقدم خدمات الإرشاد الأكاديمي، والتربوي، والنفسي، والاجتماعي للطلبة.
	14- وجود تعليمات وإجراءات موثقة وواضحة ومعلنة لتقديم المنح والقروض للطلبة في الكلية.
	15- تمنح الكلية مكافآت للطلبة المتفوقين والمتميزين فيها.
	16- مشاركة ممثلين من الطلبة في مختلف المجالس والهيئات واللجان المنبثقة عن المجالس في الكلية.
المجال العاشر: الموارد (المادية- البشرية)	1- تخصيص جزء من موازنة الجامعة للكلية.
	2- استعانة الكلية بمصادر تمويل غير حكومية لزيادة رصيدها مثل (الهبات والتبرعات، دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التعليمية أو الطلبة أو لأفراد من المجتمع، استثمار منشآتها في مشاريع تخدم المجتمع.....).
	3- وجود لجنة للرقابة والمساءلة تتابع عمليات صرف الأموال وتصحح مسار الصرف إذا ما حدث خطأ ما.
	4-لدى الكلية موارد مادية كافية مثل: (المباني -المختبرات-الورش الفنية-الساحات الرياضية).
	5-تقوم الكلية بصيانة الموارد المادية بشكل مستمر.
	6-توفر الكلية قاعدة بيانات عن الموارد المادية والحاجات الأساسية ذات الصلة ببرامج وخدمات المؤسسة.
	7-توفر الكلية مستلزمات الأنشطة اللاصفية الخاصة ببرامجها.
	8-تهيئ الكلية شروط الأمن والسلامة في جميع مرافقها.
	9-لدى الكلية عدد كافي من العاملين الفنين والمهنيين ذوي الخبرة الكفاءة.
	10-لدى الكلية مكاتب وأماكن لائقة بأعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها.
	11-توفر الكلية الاعتمادات المالية الكافية لتغطية موازنة الموارد التقنية.

اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظرهم

(دراسة ميدانية في جامعة تشرين)

يحيى عجيب[1] أ.د. خضر علي[2] د. مطيعة احمد[3]

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية من وجهة نظرهم في جامعة تشرين، كذلك التعرّف إلى الفروق في وجهات نظر أفراد العينة من الطلاب حول اتجاهاتهم نحو استخدامهم لتطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، الاختصاص)، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة (الاستبانة)على عينة مكونة من (350) طالباً وطالبةً، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

– أنّ اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي جاءت بدرجة مرتفعة.

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل، وعلى مجاليها الثاني (الرغبة في استخدام

[1] طالب دكتوراه، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين
[2] أستاذ في المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين.
[3] أستاذ مساعد في المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين.

تطبيقات الهاتف الذكي) والثالث (فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) تبعاً لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل، وعلى مجاليها (الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي، فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) تبعاً لمتغير الاختصاص.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على المجال الأول (القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) من الاستبانة تبعاً لمتغير الاختصاص.

-وجود فرق بين معلم الصف والمناهج وطرائق التدريس لصالح تخصص المناهج وطرائق التدريس، ووجود فرق بين معلم الصف والإرشاد النفسي لصالح تخصص الإرشاد النفسي.

-عدم وجود فرق بين المناهج وطرائق التدريس، والإرشاد النفسي

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات – تطبيقات الهاتف الذكي.

Attitudes of students of the College of Education towards the use of smart phone applications in the educational process from their point of view

(A field study at Tishreen University)

[4] **Yheia Agep**
[5] **AD. Khder Ali**
[6] **D. Mutieah Ahmad**

ABSTRACT

The study aimed to identify the attitudes of the students of the Faculty of Education towards the use of smart phone applications in the educational process from their point of view at Tishreen University, as well as to identify the differences in the views of the sample members of students about their attitudes towards their use of smart phone applications in the educational process according to the following variables: (gender The researcher adopted the descriptive approach, and applied the study tool (questionnaire) to a sample of (350) male and female students, and the researcher reached the following results:

- The attitudes of the students of the College of Education towards the use of smart phone applications came to a high degree.

[4] PhD student, Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Tishreen University
[5] Professor of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Tishreen University Tishreen University, Lattakia , Syria.
[6] Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Tishreen University

- There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the mean scores of the respondents' answers to the questionnaire as a whole, and to its second domains (the desire to use smartphone applications) and the third (the benefits of using smartphone applications) according to the gender variable.

- There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the respondents' answers to the questionnaire as a whole, and to its domains (the desire to use smartphone applications, the benefits of using smartphone applications) according to the specialization variable.

- There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the respondents' answers to the first domain (concern about using smartphone applications) of the questionnaire according to the specialization variable.

- There is a difference between the class teacher and the curricula and teaching methods in favor of the specialization of curricula and teaching methods.

Key words: Directione-Smartphone applications

-

- **مقدمة الدراسة:**

شهد العالم خلال العقد الأخير من القرن العشرين تحوّلات وتطورات هامّة في التكنولوجيا ونظم المعلومات والاتصالات، وانعكس أثر تلك التطورات في مناحي الحياة المختلفة، وكان على نظم التعليم أن تستجيب وتستوعب تلك المتغيرات من خلال تطوير نظم وأساليب وأنماط الإعداد والتعليم والتدريب فيها، وبات تطوير نظمه وأنماطه ضرورة حتمية لمسايرة التطور، حيث مسّت هذه التغيرات المجتمعات في حياتها الخاصّة واليومية، وأصبحت المنازل مجهزة بتجهيزات الكترونية حديثة تسمح للأفراد بقضاء كل شيء بسهولة ويسر بفضل التسهيلات التي تقدّمها هذه التجهيزات.

لعلّ أبرز هذه التقنيات التي لا يمكن الاستغناء عنها في الوقت الراهن الهواتف الذكية، حيث أكّد تقرير عالميّ على الانتشار المتزايد والاستخدام الكبير للهواتف الذكية في جميع أسواق الاتصالات حول العالم، مشيراً إلى أنّ عدد مستخدمي الهواتف الذكيّة النشطين حول العالم سجّل عام (2020) حوالي (3,5) مليار مستخدم نشط، وأوضح التقرير انّ عدد مستخدمي الهواتف في العالم زاد بنسبة تتجاوز (6%)، وذلك لدى المقارنة بعدد مستخدميها المسجّل في العام السابق والذي بلغ وقتها قرابة (3,3) مليار مستخدم(الجزار وآخرون، 2021، 299).

حاولت مؤسسات التعليم العام والعالي في السنوات الأخيرة اغتنام الفرصة والاستفادة من المستحدثات التكنولوجية والاتصالات الرقمية وتطبيقاتها مما أدى إلى ظهور مصطلحات وفلسفات متنوعة في العملية التعليمية، منها: الواقع الافتراضي، والتعلم الالكترون، والتعليم المدمج، والتعلم النقال (محمد، 2012، 128)، حيث أنّ توافر الهواتف الذكية في متناول اليد أسهم في تعزيز استخدام التقنيات اللاسلكية في مراحل التعليم المختلفة وفي مرحلة التعليم الجامعي بشكل خاصّ، حيث تمثّل الهواتف الذكية أحد أهمّ أشكال التعليم عن بعد، وذلك لما توفّره من تطبيقات حديثة تتيح للمتعلم التفاعل مع المعلم والمقررات التعليمية عبر تطبيقات الهواتف الذكية(السبيعي؛ الغامدي، 2014، 68).

وقد أصبحت الهواتف الذكيّة وسيلة مهمّة في التعليم والتثقيف بعدما كان دورها الرئيسي مقتصراً على تحقيق عملية التواصل خاصة لفئة الشباب من بينهم الطلبة الجامعيون، حيث تعدّ هذه الفئة أكثر الفئات استخداماً للهواتف الذكيّة نظراً لما توفّره من خدمات كثيرة واشباعات متعددة، يتقدّمها تصفّح مواقع التواصل الاجتماعي، التسلية والترفيه، الاستماع إلى الملفات الصوتية، إضافة إلى متابعة الفيديوهات، أما من جانب التحصيل العلمي فهي تساعدهم على تحميل الكتب والمذكرات، وإنجاز البحوث، وقراءة المقالات، والتواصل مع الأساتذة وأصحاب الكفاءات العالية، إضافة إلى تخزين واسترجاع ونقل أكبر قدر ممكن من المعلومات بدرجة فائقة من الدقة والسرعة. حيث كشفت دراسة برانكا وآخرون(Branka, et al,2016) أنّ متوسط ما يقضيه طلبة الجامعات في استخدام الأجهزة الذكية يومياً يبلغ (8,34) ساعة، حيث أصبح استخدام الأجهزة الذكية جزءاً هاماً من الحياة اليومية بالنسبة لغالبية طلبة الجامعات.

ويبقى الطالب الجامعي في محاولة متابعة عمليته التعليمية التعلمية ورفع تحصيله الأكاديميّ يتخبّط في حيرة بين إيجابيات الهواتف الذكية وسلبياتها، فهي كغيرها من التقنيات الحديثة تحمل هذين البعدين المتضادين، الأمر الذي دفع الباحث إلى تسليط الضوء على هذا الأمر.

في البحث الحالي، سيدرس الباحث اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية من وجهة نظرهم.

- **مشكلة الدراسة:**

يعيش الإنسان في زمن يتسم بالتغير السريع والتطور المتواصل نظراً للثورة المعلوماتية التي فجرتها التكنولوجيا، وانعكاس تلك التطورات على مختلف مجالات الحياة، حيث أسهمت الثورة التكنولوجية بخلق فضاء واسع للتفاعل الاجتماعيّ عن بعد، وذلك بفضل الشبكة العنكبوتية، وما يتبعها من وسائل التواصل الاجتماعي ومن بينها الهواتف الذكية، التي يمكن القول أنها أصبحت في وقتنا الحاليّ جهاز كمبيوتر،

وتلفزيون، وجريدة، ومفكرة شخصيّة، حيث تحولت إلى ثورة تكنولوجية غير مسبوقة ومستمرة دون توقف، وأنّ استخدامها لم يعدّ مقتصراً على إجراء المكالمات الهاتفية وتحقيق التواصل بين الأفراد، وإنّما تعدّاها إلى التصوير العالي الدقة، وتخزين المعلومات، وإنشاء قوائم المهام والتذكير بالمواعيد، ومشغلات الموسيقى، والدردشة والإبحار في الشبكة العنكبوتية، وتبادل الرسائل الصغيرة، ووثائق الفيديو، إذ أصبحت هذه التقنية وسيلة تعليمية تحقق الفائدة لمستخدميها وتلبي رغباتهم واحتياجاتهم، وهذا ما نلحظ استخدامه في المؤسسات التعليمة لتحقيق التطور، ورفع التحصيل الدراسي والأكاديمي للطلاب، ولا سيما لدى الطلبة الجامعيين.

وإنّ استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية من الاتجاهات التربوية العالمية المعاصرة؛ وذلك لملاحقة التغير السريع في المستحدثات من البرامج والتقنيات، مع التأكيد على الاستفادة منها في توظيف الهواتف الذكية في عمليتي التعلم والتعليم(طعيمة؛ الشعيبي، 2006، 194)، نظراً لأهميتها في تعليم الطلاب، حيث تتوافر مع الطلاب في أي وقت يحتاجونه، مما يجعلهم يحتفظون بالمعلومات بشكل أكبر في الذاكرة، وذلك نتيجة لجذب انتباه الطلاب، كما تتيح للطلاب إمكانية التفاعل والتعلّم من خلال التطبيقات الحديثة الخاصة بالهواتف الذكية(إسماعيل وآخرون، 2019، 45).

ونظراً لأهمية هذه التقنية في التعليم فقد عقدت العديد من المؤتمرات الدولية التي تناولت التعليم النقال، ومنها "المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد" في الرياض، عام(2015)، "المؤتمر الدولي العاشر بعنوان(التعلم النقال والحوسبة السحابية)" في القاهرة، عام (2013)، "المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد"، في الرياض، عام(2013)، "المؤتمر الدولي لتطبيقات علوم الحاسب وتقنياته المتقدمة" في ماليزيا، عام(2012)، "المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتكنولوجيا المعلومات"، في عمان، عام(2010)، "المؤتمر الدولي للتعلم بالهاتف النقال"، في أميركا، عام(2009)، "المؤتمر الدولي للتعلم بالهواتف النقالة" في إسبانيا، عام(2009)، ولعل أبرز ما أوصت به تلك المؤتمرات هو ضرورة دمج التقنية الحديثة في التعليم، وتوظيف الأجهزة الذكية في برامج التعليم والتدريب الالكتروني والتعليم عن بعد.

كما أكدت العديد من الدراسات أهمية توظيف تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التدريسية، ومنها: دراسة البسيوني(2015) التي أكدت بأنّ لمثل هذه التطبيقات دوراً فعالاً في تحقيق أهداف التعلّم، ودراسة الزهراني(2017) التي أكدت أنّ استخدام هذه التطبيقات التقنية يزيد من دافعية الطلبة في التعلم والشعور بالسعادة عند استخدام هذه التقنية، ودراسة مباركي (2019) التي أوضحت أنّ الهاتف الذكي يستخدم بدرجة كبيرة من قبل الطلبة الجامعيين، وذات تأثير إيجابي كبير في تحصيلهم العلمي، ودراسة عسيري(2021) التي أكدت على أهمية استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، ودراسة الملحم(2021) التي أكدت على الأهمية الكبيرة لاستخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى.

كل العوامل السابقة الذكر جعلت من الهواتف الذكية أكثرا استخداماُ من جانب الطالب الجامعيّ الذي يعدّ أهمّ حلقة في عملية التعليم، وتلقي المعلومة من جهة، ومن جهة أخرى العنصر الأكثر تأثراً بالموجة الرقمية بشكل كبير في حياته اليومية، وكأنّ الحياة لا يمكن أن تكون من دون الهاتف الذكي،

ومن هنا تولّد لدى الباحث الإحساس بالمشكلة، وضرورة تعرّف واقع استخدم هذه التقنية لدى الطلبة الجامعيين، وضمن هذه الإشكاليّة يتحدّد السّؤال الآتيّ: ما **اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية من وجهة نظرهم في جامعة تشرين؟**

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الآتي:

- أهميّة الأجهزة الذكية وتطبيقاتها المتنوعة والتي أصبح وجودها جزء من الحياة الاجتماعية لكافة أطياف المجتمع ومنهم طلبة الجامعة.
- قد تساعد نتائج هذا البحث توجيه اهتمام المسؤولين والخبراء وصناع القرار في وزارتي التربية والتعليم العالي إلى ضرورة تبني أنظمة التعلم النقال ضمن

برامجها الأمر الذي يسهم في تطوير استراتيجيات التدريس المستخدمة في مؤسساتها.

- أهميّة المرحلة التي يتناولها البحث (المرحلة الجامعية).
- إلقاء الضوء على أهمية استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في خدمة عمليتي التعليم والتعلم، وكيفية الاستفادة مما نحمله في أيدينا من هواتف ذكية في إحداث نقلة نوعية في مجال التعليم.
- يعدُّ البحثُ (على حدّ علم الباحث) الأول من نوعه في الجمهورية العربية السورية الذي تناول اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكيّ.
- يفتح مجالاً لبحوث تاليّة وخاصة للمهتمين بتقنيات التعليم الحديثة.
- يساير البحث النّداءات التربوية المعاصرة التي تنادي بدمج التقنية والتكنولوجيا في التعليم

- **أهداف الدراسة:**

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتيّة:

- التعرّف على اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية من وجهة نظرهم في جامعة تشرين.
- التعرّف إلى الفروق في وجهات نظر أفراد العينة من الطلاب حول اتجاهاتهم نحو استخدامهم لتطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية تبعاً للمتغيرات الآتية: الجنس، الاختصاص.

- **أسئلة الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما اتجاهات طلبة كلية التربية (بأقسامها المناهج وطرائق التدريس، والإرشاد النفسي، ومعلم الصف) نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية؟
- ما الفروق في اتجاهات الطلبة نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي بحسب متغيرات (الجنس، والاختصاص)؟

- **حدود الدراسة:**
  - **الحدود المكانيّة:** تمّ تطبيق البحث في كلية التربية بجامعة تشرين.
  - **الحدود البشريّة:** طلبة كلية التربية في جامعة تشرين.
  - **الحدود الزّمانيّة:** تمّ تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022-2023
  - **الحدود الموضوعيّة:** اقتصر البحث على تحديد اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظرهم.

- **مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:**

-**الاتجاهات:** استعدادات نفسية أو تهيؤات عقلية عصبية متعلمة للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو نفسية أو مواقف جدلية في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (زهران، 2003). ويعرفها الباحث بأنها: الموقف الذي يتخذه الطالب نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي، ويقاس بالدرجة التي ينالها الطالب على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

-**الهواتف الذكية:** أحد وسائل الإعلام الجديد يعتمد على الاتصال اللاسلكي عن طريق شبكة أبراج موزعة في منطقة معينة ويستخدم كجهاز حاسوب محمول باليد، يستطيع حامله معرفة آخر الأخبار السياسية والاقتصادية عن طريق الاشتراك بخدمة الانترنت(شقرة، 2014، 48)، ويعرّف الباحث الهواتف الذكية اصطلاحاً بأنها: الجهاز الذي يتميز بجميع خصائص الهاتف المحمول العادي وأدخلت عليه تطبيقات وخدمات

جديدة بحيث اقتربت من جهاز الكمبيوتر، والذي من خلاله يحصل طلبة الجامعة على المعلومات والتطبيقات اللازمة لاستخدامها في العملية التعليمية.

-**تطبيقات الهواتف الذكية:** إحدى أدوات التعلم الجوال التي يستخدم فيها نظام تشغيل يشابه نظام تشغيل الحواسيب، ويحوي كثيراً من تطبيقات الحاسوب، ومنها: الاتصال بالانترنت، وأجهزة مشغلات الوسائط المتعددة، والمساعدات الشخصية والبلوتوث، بهدف التعرف على تطبيقات الحاسوب في التعليم، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتواصل الالكتروني في أي مكان وأي وقت(عبد المنعم، 2017، 102)، ويعرّف الباحث تطبيقات الهواتف الذكية اصطلاحاً بأنّها: مجموعة من البرامج يتم تثبيتها على الهواتف الذكية؛ لتقديم خدمات متنوعة، وتتيح الاتصال المباشر والسريع لطلبة الجامعة، بحيث تمكنهم من توظيفها في عمليتهم التعليمية والتعلمية.

-**طلبة الجامعة:** هم طلاب كلية التربية في جامعة تشرين موزعين على الاختصاصات التالية (معلم صف، مناهج، إرشاد نفسي).

- **الدراسات السابقة والإطار النظري:**

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

- دراسة **الحسين والمبارك**(2017). في الجزائر، بعنوان:" **الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في العملية التعليمية لدى أساتذة كلية التربية الحصاحيصا**". هدفت الدراسة على تعرّف اتجاهات أساتذة كلية التربية الحصاحيصا نحو استخدام الهاتف النقال في العملية التعليمية في ضوء متغيرات النوع، الخبرة، التخصص، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (59) عضواً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّه يوجد اتجاه إيجابي لدى أساتذة كلية التربية الحصاحيصا نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في العملية التعليمية، كذلك بينت النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة كلية التربية الحصاحيصا

نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في العملية التعليمية تعزى لمتغير النوع، أو الخبرة.

- دراسة **بن مبيريك**(2017)، في السعودية، بعنوان: "**اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو استخدام الهاتف النقال في التعليم**". هدفت الدراسة إلى رصد واقع ا اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو استخدام الهاتف النقال في التعليم، كما هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام الهاتف النقال في التعليم وسبل الحدّ منها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (450) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ الهاتف النقال في التعليم يزيد من التعلم الذاتي ومن تحصيل الطالبات لسهولة مراجعة المادة في أي وقت وأي مكان، وكان أكبر عائق لهنّ هو ضعف اللغة الإنكليزية.

- دراسة **التميمي**(2017)، في العراق، بعنوان: "**اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التعلم النقال في العملية التعليمية**". هدفت الدراسة إلى تعرّف اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التعلم النقال في العملية التعليمية، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من(82) مدرساً ومدرسة، وتوصلت نتائج الدراسة على اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو استخدام التعلم النقال كانت إيجابية وبدرجة عالية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

- دراسة **الشقرة**(2020). في السعودية، بعنوان:" **اتجاهات طالبات الصف الثالث الثانوي نحو استخدام الجوال المدرسي**". هدفت الدراسة إلى التعرف على الفوائد التربوية التي يمكن أن يسهم بها الجوال المدرسي في العملية التعليمية ومعرفة إيجابيات وسلبيات استخدام الجوال، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت

أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (58) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انّ من أهمّ الفوائد التربوية التي يمكن أن يسهم بها الجوال المدرسي أنه يساعد على سرعة التواصل بين المدرسة والمنزل، وكذلك تيسير الأمور على أولياء الأمور في متابعة بناتهن في أي وقت وفي أي مكان، بالإضافة إلى أنه يقلل من كثرة تردد الطالبات نحو مكاتب أعضاء هيئات التدريس

- دراسة **العمري وآخرون**(2021)، في الأردن، بعنوان: **معوقات استخدام تطبيقات الهاتف النقال لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس مدينة اربد من وجهة نظر المعلمين**". هدفت الدراسة على تحديد معوقات استخدام تطبيقات الهاتف النقال لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس مدينة اربد من وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (155) معلماً ومعلمةً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انّ معوقات تطبيق الهاتف النقال في الصفوف الثلاثة الأولى جاءت بدرجة تقدير متوسطة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

- دراسة **سوكي**(Suki, 2011)، في ماليزيا، بعنوان:" **الآثار السلبية المحتملة للتعلم المتنقل على التحصيل الدراسي للطلاب والعبء المعرفي**".

"potential Negative Effects of Mobile Learning on Students Learning Achievement and Cognitive Load"

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تقبل المتعلمين لفكرة استخدام التكنولوجيا النقالة في التعليم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة(الاستبانة) على عينة مكونة من (20) طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ المتعلمين لم يكونوا مهتمين باستخدام تكنولوجيا التعلم النقال، ولا يرون هناك أي تحسن من الممكن أن يطرأ على عملية التعليم، واظهرت النتائج أنّ المتعلمين أبدوا اتجاهاً سلبياً نحو هذه التكنولوجيا.

- دراسة **كاجان وآخرون**(Cagan, et.al, 2014)، في تركيا، بعنوان: "**مستوى الإدمان على الهاتف الخليوي لدى الطلاب**".

"The level of cell phone addiction among students"

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى الإدمان على الهاتف الذكي لدى الطلبة الجامعيين في كلية الصحة بجامعة أوسماجانز بتركيا، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، طبقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (700) طالباً وطالبةً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ الطلبة يعانون من إدمان على الهواتف الذكية، وأنه كلما ازداد الاستخدام اليومي لهذه الهواتف ارتفع مستوى الإدمان، وأنّ هناك ارتباطاً سلبياً بين الإدمان على الهواتف الذكية والتحصيل الأكاديمي، وأنّ هناك ارتباطاً إيجابياً بين الإدمان ومستوى الاكتئاب لدى الطلبة .

- دراسة **شو**(Chu, 2014)، في تايوان، بعنوان:"**الآثار السلبية المحتملة للتعلم المتنقل على التحصيل الدراسي للطلاب والحمل المعرفي: منظور تقييم التنسيق**".

"potential Negative Effects of Mobile Learning on Students Learning Achievement and Cognitive Load: A Format Assessment Perspective"

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر التعلم المتنقل على التحصيل لدى الطلاب وزيادة مستوى العبء المعرفي لديهم، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبقت أداة الدراسة (اختبار تحصيلي) على عينة مكونة من (33) طالباً وطالبةً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.

ثالثاً: التّعقيب على الدراسات السّابقة وموقع البحث الحالي منها: من العرض السّابق للبحوث والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع البحث الحاليّ يتضح الآتي:

– إجماع الدراسات السابقة على أهميّة الهواتف الذكية وتطبيقاتها في عصرنا الحالي، ودمجها وتوظيفها في العملية التعليمية

–اهتمام الدراسات السابقة بتسليط الضوء على اتجاه استخدام الهاتف الذكي وتطبيقاته في العملية التعليمية.

–تركيز بعض الدراسات على معوقات استخدام تطبيقات الهاتف النقال في العملية التعليمية، مثل: دراسة العمري وآخرون (2021).

–اهتمت بعض الدراسات بالوقوف على تقبل المتعلمين لفكرة الهاتف الذكي في التعليم، ورصد مشكلة الإدمان على استخدامه، مثل دراسات: (Cagan, et.al, 2014)، (Suki, 2011)

وقد اختلفت الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة بما يلي:

– اهتم البحث الحاليّ بالوقوف على اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظرهم

– اختلف البحث الحاليّ عن بعض الدّراسات السّابقة من حيث عيّنة تطبيقها، فقد طبّق البحث على طلبة كلية التربية في جامعة تشرين

– لا توجد– في حدود علم الباحث– أيّة دراسة تناولت اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظرهم في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، والتي تناولها البحث الحالي.

وقد استفاد الباحث من الدّراسات السّابقة في اختيار أسلوب العمل، وبناء أدوات بحثه، ومقارنتها مع نتائج بحثه.

الإطار النظري:

- **مفهوم الأجهزة الذكية:**

يعدّ جهاز الهاتف الذكي جهاز يجمع بين قدرات هاتفية وكاميرات ومساعدات رقمية ومشغل (Mp3) والوصول إلى الانترنت، ويستخدمه الطلبة لتحميل الصوت والفيديو والمحاضرات الصوتية، ويمكن تشغيل الصوت والفيديو والأفلام والفلاش وعرض تحرير المستندات النصية والوصول إلى لبريد الالكتروني، وإرسال الرسائل الفورية والنصية، ويستخدم أيضاً للتخزين الشامل والتعلم التفاعلي والتعاون العالمي، ويجمع بين عدد من ميزات الاتصال والحوسبة في نظام واحد مدمج، أما سلبيات هذا الجهاز تكمن في أنّ شاشته صغيرة تجعل من تصفح الانترنت وقراءة النصوص صعبة، ولوحة مفاتيحه صغيرة يصعب التعامل معها، وعملية إدخال النصوص غير فعالة وكلفته تفوق الأجهزة الحاسوبية الأخرى(الفار، 2012، 31).

- **تطبيقات الأجهزة الذكية:**

إنّ نظام التعليم عبر الجوال يوفر نظام مشابه لنظام إدارة العملية التعليمية، والمحتوى التعليمي في التعليم الالكتروني، وذلك من خلال نظام يعمل على شبكة الويب، يسمى نظام تسليم وتتبع المادة التعليمية عبر الجوال، ويسمح هذا النظام للمشرفين على العملية التعليمية والتدريبية معرفة الأشخاص الذين يطلعون على المادة التدريبية، ومعرفة نتائج التمارين ونقاط القوة والضعف لكل طالب، كما يبين النظام بعض البيانات الإحصائية كالوقت المستنفذ في دراسة تدريب معين، فعن طريق الاتصال بالآخرين ورؤيتهم من خلال الجيل الجديد من الأجهزة المزودة بكاميرات دقيقة، وإرسال الرسائل القصيرة لأي مكان في العالم، إضافة إلى الاستماع إلى ملفات صوتية بامتدادات وصيغ مختلفة، تتم عملية تعاونية تتجاوز حاجز الفصول الدراسية وتتيح للمتعلم الوصول على المادة التعليمية في أي وقت ومن أي مكان(ترلينج، 2013، 84).

وللتعلم من خلال الهواتف الذكية خصائص وسمات، فالتعلم يتم في كل وقت وكل مكان، ويتيح للمتعلم التواصل السريع مع شبكة المعلومات، كما يمتاز التعلم المتنقل

بسهولة تبادل الرسائل بين المتعلمين بعضهم البعض، وتعتبر التكلفة لهذه التقنية منخفضة نسبياً وهي رخيصة ومتداولة، كما أن الحجم الصغير لتلك التقنية يسهل عملية التنقل بها(عبد الرزاق، 2013، 128).

كما تلبي الهواتف الذكية عددا من الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، حيث تتيح فرص التواصل مع بعضهم البعض ومع الأشخاص العاديين، كما في المشاركة بالأنشطة الاجتماعية، والتواصل مع المجموعات والحوار في مواضيع متنوعة، والمساهمة في تطوير بعض القدرات المعرفية لديهم كالقدرة على حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، كما أنها تسهل تعلم المواد الأكاديمية المختلفة داخلا لقاعات الصفية وخارجها يخلق خبرات تعلم عملية واقعية، كما أنها تمكن الطفل الأصمّ من تعلم القراءة والحساب والمفاهيم وغيرها من المواد(العطاس؛ الحسن، 2015، 34).

- **مبررات التعليم باستخدام الأجهزة الذكية:**

يحدّد (الفار، 2012، 35) مبررات التعليم باستخدام الأجهزة الذكية فيما يلي:

-النمو الكبير لاستخدام الهواتف الذكية في العالم.

-تعدد الخدمات التي يمكن أن تقدمها الهواتف الذكية في مجال التعليم والتعلم.

-مرونة التعلم بواسطة الأجهزة الذكية والتواصل السريع مع شبكة المعلومات الدولية.

-سهولة تبادل الملفات والمعلومات ومشاركتها بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم البعض.

-صغر حجم الأجهزة الذكية سهّل عملية التنقل بها.

- **مميزات التعليم باستخدام الأجهزة الذكية:**

من أبرز تلك المميزات ما يلي:

-التعاون والمشاركة بين أفراد العلمية التعليمية دون الحاجة إلى الالتقاء وجهاً لوجه.

-تخزين كميات كبيرة من المعلومات.

-إجراء اتصالات مرئية تفاعلية مباشرة بالصوت والصورة.

-نقل البيانات بسرعة عالية، وتسمح بتبادل رسائل الوسائط المتعددة.

-إمكانية تفعيل استراتيجية التعلم التعاوني عبر شبكات تعليمية مخصصة (البسيوني، 2015، 53).

- **منهج الدراسة واجراءاتها:**

- **منهج الدراسة:** من أجل تحقيق أهداف البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، الذي يعرف "بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة المبحوثة معتمداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً دقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة" (عطية، 2009، 138).
- **مجتمع الدراسة:** جميع طلاب السنة الأولى والسنة الأخيرة من أقسام المناهج وطرائق التدريس، والإرشاد النفسي، ومعلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين للعام دراسي 2023/2022 حسب إحصائية كلية التربية، والبالغ عددهم (1561).
- **عينة الدراسة:** تمَّ سحب عينة عشوائية من طلاب السنة الأولى والأخيرة من أقسام المناهج وطرائق التدريس، والإرشاد النفسي، ومعلم الصف في كلية التربية وتكونت من (350) طالباً وطالبة، وهي عينة ممثلة لمجتمع البحث، ويوضح الجدول الآتي توزع أفراد العينة:

توزع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	39	%11.1
	إناث	311	%88.9
	المجموع	350	%100
السنة الدراسية	أولى	168	%48
	أخيرة	182	%52
	المجموع	350	%100
الاختصاص	معلم صف	104	%29.7
	مناهج	135	%38.6
	إرشاد نفسي	111	%31.7
	المجموع	350	%100

- **أداة الدراسة:** تمثلت أداة الدراسة في استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو استخدامهم لتطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية (وهي من إعداد الباحث).

- **صدق وثبات أداة الدراسة:**

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة وفق طريقتين هما:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين من كلية التربية في جامعة تشرين، وطُلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة البنود لمحتوى موضوع الدراسة ومدى انتمائها للمجال، وتم العمل بالملاحظات المقدمة من قبلهم بالتعديل والحذف، ويبين الجدول الآتي العبارات قبل التعديل وبعده.

العبارات التي تم تعديلها على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي من قبل المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أتمنى دراسة المواد عن طريق تطبيقات الهاتف الذكي	أفضل دراسة المواد عن طريق تطبيقات الهاتف الذكي
التدريس باستخدام تطبيقات الهاتف الذكي سيكون مملاً	أعتقد أن التدريس باستخدام تطبيقات الهاتف الذكي سيكون مملاً
علامتي ستكون ضعيفة عندما استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	أعتقد أن علامتي ستكون ضعيفة عندما استخدام تطبيقات الهاتف الذكي
تساعدني تطبيقات الهاتف الذكي بإثراء معلوماتي و تنمية تفكير ي	أعتقد أن استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تساعد في تنمية أنماط التفكير المختلفة

ب- الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي طبق الباحث الاستبانة على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في السنوات الأولى والأخيرة، من أقسام المناهج والإرشاد ومعلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين للعام دراسي 2022/2023، وحسبت معاملات ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمجال، كما حسبت معاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج وفق الجدول الآتي:

معاملات ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمجال في استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي

البند		
المجال 1: القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	**الارتباط**	**الدلالة**
1. أقلق عندما أسمع عن تدريس المقررات بوساطة الهاتف الذكي	**0.769	0.000
2. أتمنى عدم توظيف تطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية في الكلية	**0.797	0.006
3. لسنا بحاجة إلى استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في التعليم	**0.765	0.000
4. أعتقد أن التدريس باستخدام تطبيقات الهاتف الذكي سيكون مملاً	**0.800	0.000

5. أعتقد أن علامتي ستكون ضعيفة عندما استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	**0.779	0.000
6. أجد صعوبة في تعلم المواد عن طريق تطبيقات الهاتف الذكي.	**0.769	0.000
7. أعتقد أنني سأفشل عند استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في التعلم.	**0.860	0.000
8. أعتقد أن إدخال تطبيقات الهاتف الذكي في التعليم سيعقد العملية التعليمية.	**0.674	0.024
المجال 2: الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي		
9. أشعر بالمنفعة أثناء استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	**0.623	0.000
10. سأحقق نجاحاً عندما أدرس بوساطة تطبيقات الهاتف الذكي.	**0.870	0.000
11. استخدم تطبيقات الهاتف الذكي لأنها ممتعة.	**0.633	0.000
12. أفضل دراسة المواد عن طريق تطبيقات الهاتف الذكي	**0.735	0.000
13. أرغب باتباع دورات تدريبية للاستفادة من تطبيقات الهاتف الذكي في التعلّم..	**0.408	0.009
14. سأتخطى الصعوبات التي تواجهني في أثناء التعلم باستخدام تطبيقات الهاتف الذكي	**0.731	0.000
15. استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تغنيني عن التعلم التقليدي.	**0.738	0.000
16. أفضل استخدام تطبيقات الهاتف الذكي لأنها تساعدني في الاعتماد على نفسي.	**0.735	0.000
المجال 3: فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي		
17. أعتقد أن تحصيلي سيزداد إذا استخدمت تطبيقات الهاتف الذكي	*0.374	0.018
18. تساعدني تطبيقات الهاتف الذكي في تطوير قدراتي عن طريق اتباع أساليب تقويم مناسبة.	**0.617	0.000
19. أعتقد أن استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تساعد في تنمية أنماط التفكير المختلفة	**0.721	0.000
20. تسهل تطبيقات الهاتف الذكي التواصل بين الزملاء	**0.404	0.010
21. استخدام تطبيقات الهاتف الذكي يسهل التواصل بين الطلاب ومدرس المقرر	**0.715	0.000
22. تساعدني تطبيقات الهاتف الذكي في ارسال واجباتي إلى مدرس المقرر.	**0.536	0.000
23. أرى أن تطبيقات الهاتف الذكي ضرورة لمواكبة التطور التكنولوجي	**0.702	0.000
24. أعتقد أن الامتحان عن طريق تطبيقات الهاتف الذكي أفضل من الامتحان التقليدي.	*0.371	0.018
25. تساعدني تطبيقات الهاتف الذكي على تخطي الحواجز الزمانية والمكانية	**0.455	0.003
26. تساعدني تطبيقات الهاتف الذكي في الانفتاح على العالم الخارجي	**0.444	0.004
27. تساعدني تطبيقات الهاتف الذكي على التعلم الذاتي	**0.566	0.000
28. استخدام تطبيقات الهاتف الذكي يساعدني على اكتساب مهارات جديدة	**0.521	0.001

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

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط البنود مع درجة المجال الذي تنتمي إليه قد كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 أو 0.01)، وقد تراوحت قيمتها للمجال الأول بين (0.674-0.860) وللمجال الثاني بين (0.408-0.870) وللمجال الثالث بين (0.371-0.721) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً، وبذلك تعد مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

معاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية لاستبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي

المجال	الدرجة الكلية للاستبانة
المجال 1: القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	0.703**
المجال 2: الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	0.798**
المجال 3: فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	0.738**

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية للاستبانة قد كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت قيمتها بين (0.703-0.798). وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً، وبذلك تعد مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

- **ثبات الاستبانة:**

تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين هما:

أ- ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronpach Alpha):

لحساب ثبات الاستبانة طبقت على العينة الاستطلاعية، واستخدم معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي وكانت النتائج وفق الآتي:

ب- الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split- Half Method):

لحساب ثبات التجزئة النصفية للاستبانة قسمت عباراتها المطبقة على العينة الاستطلاعية إلى قسمين، بحيث يضم القسم الأول العبارات ذات الأرقام الزوجية، ويضم القسم الثاني العبارات ذات الأرقام الفردية، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين، وعدل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان بروان (Spearman-Brown) كما تم حساب معادلة جتمان (Guttman)، وكانت النتائج وفق الآتي:

معاملات ثبات استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي

المجال	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان-براون)	معامل جتمان
المجال 1: القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	8	0.904	0.909	0.908
المجال 2: الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	8	0.836	0.816	0.803
المجال 3: فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	12	0.810	0.818	0.806
الدرجة الكلية للاستبانة	28	0.878	0.923	0.923

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة قد بلغت (0.904، 0.836، 0.810) على الترتيب وللاستبانة ككل (0.878)، بينما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان -براون للمجالات (0.909، 0.816، 0.818) على الترتيب وللاستبانة ككل (0.923)، وبلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان للمجالات (0.908، 0.803، 0.806) على الترتيب وللاستبانة ككل (0.923)، أي أن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الثبات بحيث يمكن تطبيقها على أفراد عينة البحث.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

- ✓ **الإجابة على سؤال الدراسة: ما اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية؟**

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والترتيب لدرجات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي، وكانت النتائج وفق الآتي:

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والترتيب لدرجات أفراد العينة على بنود استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام المنصات التعليمية

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
المجال الأول: القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي:					
1. أقلق عندما أسمع عن تدريس المقررات بوساطة الهاتف الذكي	3.06	1.190	61.2	متوسطة	**8**
2. أتمنى عدم توظيف تطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية في الكلية	3.55	1.228	71	منخفضة	**4**
3. لسنا بحاجة إلى استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في التعليم	3.70	1.203	74	منخفضة	**1**
4. أعتقد أن التدريس باستخدام الهاتف الذكي سيكون مملاً	3.57	1.235	71.4	منخفضة	**3**
5. أعتقد أن علامتي ستكون ضعيفة عندما استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في التعليم	3.47	1.203	69.4	منخفضة	**5**
6. أجد صعوبة في تعلم المواد عن طريق تطبيقات الهاتف الذكي.	3.19	1.199	63.8	متوسطة	**7**
7. أعتقد أنني سأفشل عند استخدام الهاتف الذكي في التعلّم.	3.62	1.144	72.4	منخفضة	2
8. أعتقد أن إدخال تطبيقا الهاتف الذكي في التعليم سيعقد العملية التعليمية.	3.34	1.268	66.8	متوسطة	**6**
الدرجة الكلية للمجال الأول: القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	**3.44**	**.878**	**68.8**	**منخفضة**	

المجال الثاني: الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي:					
9. أشعر بالمنفعة أثناء استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	3.81	1.018	76.2	مرتفعة	**1**
10.سأحقق نجاحاً عندما أدرس بوساطة تطبيقات الهاتف الذكي.	3.49	1.018	69.8	مرتفعة	**5**
11.استخدم تطبيقات الهاتف الذكي لأنها ممتعة.	3.53	1.012	70.6	مرتفعة	**3**
12.أفضل دراسة المواد عن طريق الهاتف الذكي.	3.21	1.089	64.2	متوسطة	**7**
13.أرغب باتباع دورات تدريبية للاستفادة من تطبيقات الهاتف الذكي في التعلّم.	3.57	1.043	71.4	مرتفعة	**2**
14.سأتخطى الصعوبات التي تواجهني في أثناء التعلم باستخدام تطبيقات الهاتف الذكي.	3.36	1.003	67.2	متوسطة	**6**
15. استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تغنيني عن التعلم التقليدي.	3.10	1.204	62	متوسطة	**8**
16.أفضل استخدام تطبيقات الهاتف الذكي لأنها تساعدني في الاعتماد على نفسي.	3.53	1.101	70.6	مرتفعة	**4**
الدرجة الكلية للمجال الثاني: الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	**3.45**	**.726**	**69**	**مرتفعة**	
المجال الثالث: فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي:					
17.أعتقد أن تحصيلي سيزداد إذا استخدمت تطبيقات الهاتف الذكي	3.61	1.023	72.2	مرتفعة	**10**
18.تساعدني تطبيقات الهاتف الذكي في تطوير قدراتي عن طريق اتباع أساليب تقويم مناسبة.	3.68	.826	73.6	مرتفعة	**8**
19.أعتقد أن استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تساعد في تنمية أنماط التفكير المختلفة	3.75	.890	75	مرتفعة	**5**
20.تسهل تطبيقات الهاتف الذكي التواصل بين الزملاء	3.68	.993	73.6	مرتفعة	**9**
21.استخدام تطبيقات الهاتف الذكي يسهل التواصل بين الطلاب ومدرس المقرر	3.73	1.036	74.6	مرتفعة	**7**
22.تساعدني تطبيقات الهاتف الذكي في ارسال واجباتي إلى مدرس المقرر.	3.73	1.006	74.6	مرتفعة	**6**

23.أرى أن تطبيقات الهاتف الذكي ضرورة لمواكبة التطور التكنولوجي	3.93	.939	78.6	مرتفعة	**1**
24.أعتقد أن الامتحان عن طريق تطبيقات الهاتف الذكي أفضل من الامتحان التقليدي.	3.13	1.261	62.6	متوسطة	**12**
25.تساعدني تطبيقات الهاتف الذكي على تخطي الحواجز الزمانية والمكانية	3.61	1.091	72.2	مرتفعة	**11**
26.تساعدني تطبيقات الهاتف الذكي في الانفتاح على العالم الخارجي	3.84	.975	76.8	مرتفعة	**4**
27.تساعدني تطبيقات الهاتف الذكي على التعلم الذاتي	3.92	.991	78.4	مرتفعة	**2**
28.استخدام تطبيقات الهاتف الذكي يساعدني على اكتساب مهارات جديدة	3.89	1.028	77.8	مرتفعة	3
الدرجة للكلية المجال الثالث: فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	**3.71**	**.607**	**74.2**	**مرتفعة**	
الاستبانة ككل	**3.53**	**.569**	**70.6**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول السابق:

بالنسبة للمجال الأول (القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) قد جاء البند 3 (لسنا بحاجة إلى استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة منخفضة وبمتوسط حسابي (3.70) ووزن نسبي (74%). وجاء البند 1 (أقلق عندما أسمع عن تدريس المقررات بوساطة تطبيقات الهاتف الذكي) في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.06) ووزن نسبي (61.2%).

وبالنسبة للمجال الثاني (الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) قد جاء البند 9 (أشعر بالمنفعة أثناء استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.81) ووزن نسبي (76.2%). وجاء البند 15 (استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تغنيني عن التعلم التقليدي) في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.10) ووزن نسبي (62%).

أما بالنسبة للمجال الثالث (فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) قد جاء البند 23 (أرى أن تطبيقات الهاتف الذكي ضرورة لمواكبة التطور التكنولوجي) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.93) ووزن نسبي (78.6%). وجاء البند 24 (أعتقد أن الامتحان عن طريق تطبيقات الهاتف الذكي أفضل من الامتحان التقليدي) في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.13) ووزن نسبي (62.6%).

ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والترتيب لدرجات أفراد العينة على مجالات استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي:

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والترتيب لدرجات أفراد العينة على مجالات استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي

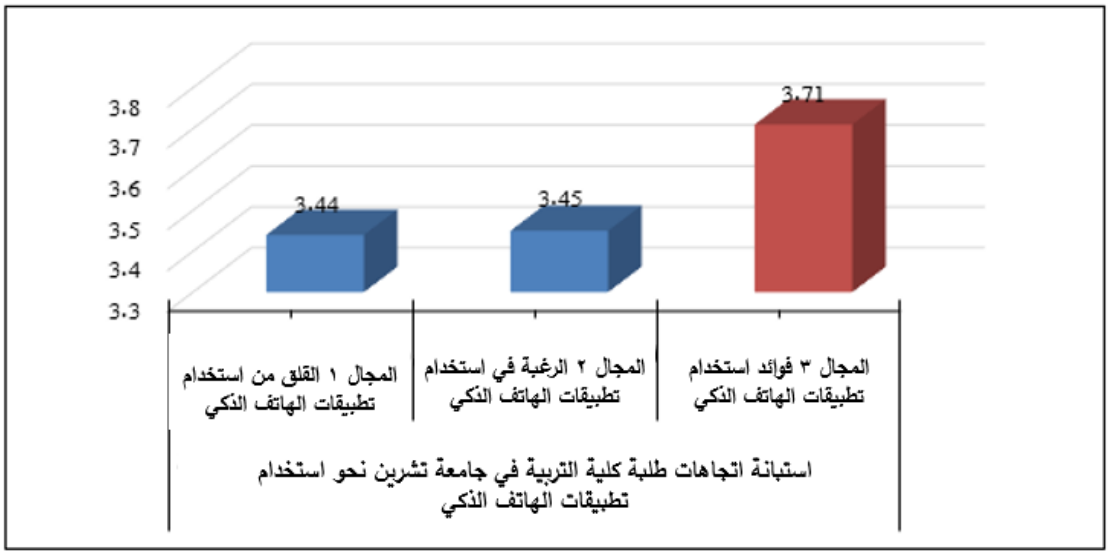
المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
المجال الأول: القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	**3.44**	**.878**	**68.8**	**منخفضة**	3
المجال الثاني: الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	**3.45**	**.726**	**69**	**مرتفعة**	2
المجال الثالث: فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	**3.71**	**.607**	**74.2**	**مرتفعة**	1
الاستبانة ككل	**3.53**	**.569**	**70.6**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول السابق بالنسبة للاستبانة ككل فقد جاءت درجة الموافقة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.53) ووزن نسبي (70.6%) أي أن اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي كانت بدرجة مرتفعة، بينما جاء المجال 3 (فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.71) ووزن نسبي (74.2%). وجاء المجال 1 (القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة منخفضة وبمتوسط حسابي (3.44) ووزن نسبي (68.8%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام الطلبة لتطبيقات الهاتف الذكي ساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدامها، فقد أصبحت تطبيقات الهاتف الذكي تدعم

وتكمل أسلوب التعلم الاعتيادي، وتيسر وتسهل عملية التواصل مع الأساتذة، وتشجيع التعلم الذاتي، وتلبي شغف الجيل الحالي من الطلبة بالتعامل مع التقنية والوصول إلى المعلومة عبر الانترنت، واتفقت مع دراسة الحسين والمبارك (2017)، ودراسة التميمي(2017) التي توصلت نتائجها إلى أنّ هناك اتجاه إيجابيّ نحو استخدام الهاتف الذكي من قبل الطلبة، و تختلف مع دراسة(Suki, 2011)، التي أشارت إلى أنّ المتعلمين لم يكونوا مهتمين باستخدام تكنولوجيا التعلم النقال.

ويبين الشكل الآتي المتوسطات الحسابية لمجالات استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي:



المتوسطات الحسابية لمجالات استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية

- ✓ **عرض نتائج فرضيات الدراسة وتحليلها وتفسيرها:**

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) (t–test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الجنس

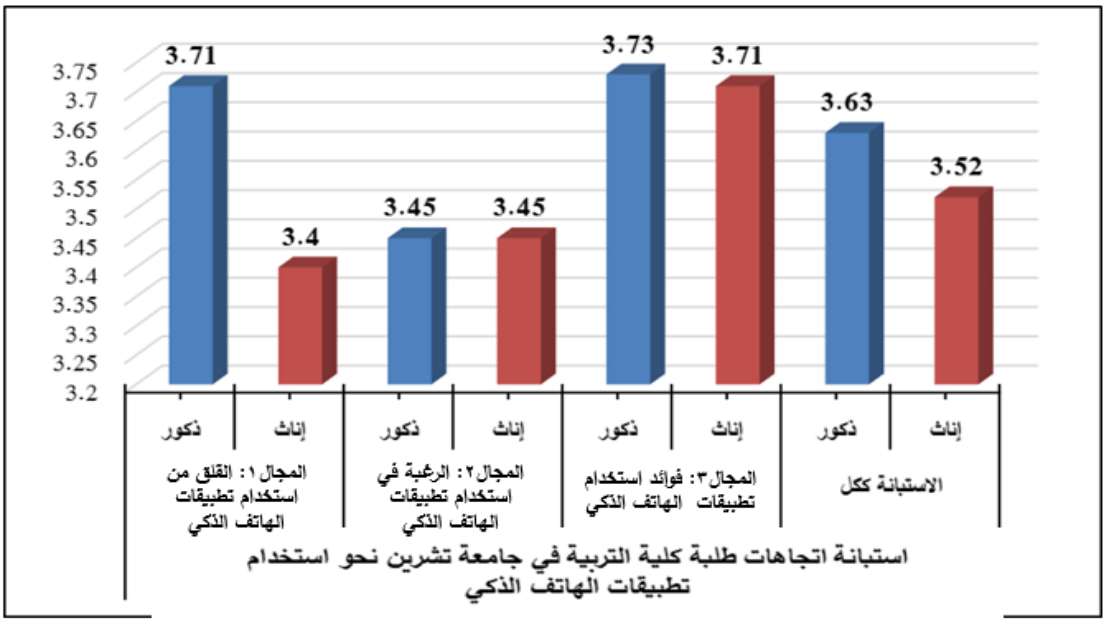
المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المجال 1: القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	ذكور	39	3.71	.774	2.050	348	.041	دال
	إناث	311	3.40	.886				
المجال 2: الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	ذكور	39	3.45	.592	.038	348	.970	غير دال
	إناث	311	3.45	.742				
المجال 3: فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	ذكور	39	3.73	.536	.211	348	.833	غير دال
	إناث	311	3.71	.616				
الاستبانة ككل	ذكور	39	3.63	.438	1.109	348	.268	غير دال
	إناث	311	3.52	.583				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ت للاستبانة ككل ولمجاليها الثاني (الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) والثالث (فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي ككل وعلى مجاليها الثاني (الرغبة

في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) والثالث (فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) تبعاً لمتغير الجنس.

بينما كانت قيمة ت للمجال الأول (القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات أفراد العينة على المجال الأول (القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) من استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الجنس، وكان الفرق لصالح الذكور، واتفقت مع دراسة التميمي (2017) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، لصالح الذكور.

ويبين الشكل الآتي الفرق بين متوسطي درجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الجنس:



الفرق بين متوسطي درجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الجنس

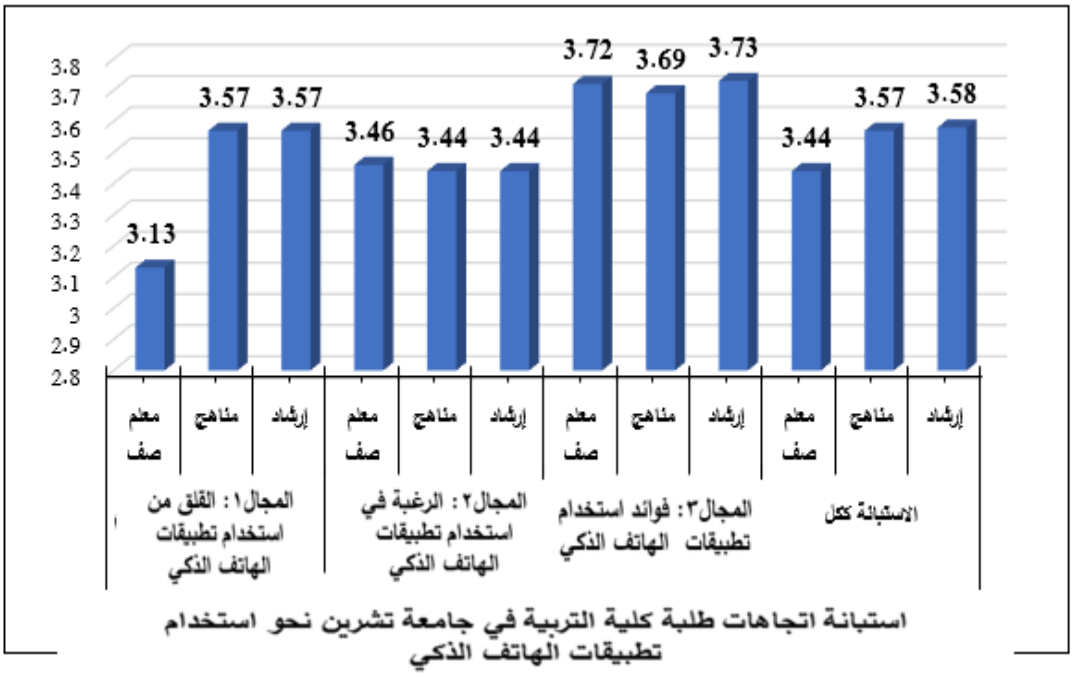
الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الاختصاص.

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الاختصاص، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الاختصاص

المجال	الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال 1: القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	معلم صف	104	3.13	.943
	مناهج	135	3.57	.746
	إرشاد	111	3.57	.901
	كلي	350	3.44	.878
المجال 2: الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	معلم صف	104	3.46	.687
	مناهج	135	3.44	.749
	إرشاد	111	3.44	.738
	كلي	350	3.45	.726
المجال 3: فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	معلم صف	104	3.72	.553
	مناهج	135	3.69	.641
	إرشاد	111	3.73	.617
	كلي	350	3.71	.607
الاستبانة ككل	معلم صف	104	3.44	.507
	مناهج	135	3.57	.589
	إرشاد	111	3.58	.594
	كلي	350	3.53	.569

ويوضح الشكل الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الاختصاص:



المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الاختصاص

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الاختصاص

المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار
المجال 1: القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	13.823	2	6.912	9.391	.000	**دال**
	255.388	347	.736			
	269.211	349				
المجال 2: الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	.031	2	.015	.029	.972	**غير دال**
	183.723	347	.529			
	183.753	349				
المجال 3: فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	.117	2	.059	.158	.854	**غير دال**
	128.476	347	.370			
	128.593	349				
الاستبانة ككل	1.303	2	.652	2.024	.134	**غير دال**
	111.718	347	.322			
	113.021	349				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ف للاستبانة ككل ولمجاليها (الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي ، فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي ككل وعلى مجاليها (الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي ، فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) تبعاً لمتغير الاختصاص. بينما كانت قيمة ف للمجال الأول (القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي

0.05، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على المجال الأول (القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) من استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الاختصاص.

ولتحديد جهة الفروق على المجال الأول (القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) الدال إحصائياً استخدم اختبار دونيت سي (Dunnett C) للمقارنات البعدية المتعددة في حال العينات غير المتجانسة وكانت النتائج وفق التي:

نتائج اختبار دونيت سي (Dunnett C) للمقارنات البعدية المتعددة على المجال الأول (القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) من استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الاختصاص

المجال	الاختصاص (I)	الاختصاص (J)	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	القرار
المجال 1: القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي	معلم صف	مناهج	-.435-*	.113	دال لصالح المناهج
		إرشاد	-.434-*	.126	دال لصالح الإرشاد
	مناهج	إرشاد	.001	.107	غير دال

يتبين من الجدول السابق:

- وجود فرق بين معلم الصف والمناهج وطرائق التدريس لصالح تخصص المناهج وطرائق التدريس.
- وجود فرق بين معلم الصف والإرشاد النفسي لصالح تخصص الإرشاد النفسي.
- عدم وجود فرق بين المناهج وطرائق التدريس، والإرشاد النفسي.

نتائج الدراسة:

- إن اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي جاءت بدرجة مرتفعة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي ككل، وعلى مجاليها الثاني (الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) والثالث (فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي ككل، وعلى مجاليها (الرغبة في استخدام تطبيقات الهاتف الذكي، فوائد استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) تبعاً لمتغير الاختصاص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على المجال الأول (القلق من استخدام تطبيقات الهاتف الذكي) من استبانة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تشرين نحو استخدام تطبيقات الهاتف الذكي تبعاً لمتغير الاختصاص.
- وجود فرق بين معلم الصف والمناهج وطرائق التدريس لصالح تخصص المناهج وطرائق التدريس، ووجود فرق بين معلم الصف والإرشاد النفسي لصالح تخصص الإرشاد النفسي.
- عدم وجود فرق بين المناهج وطرائق التدريس، والإرشاد النفسي.

المقترحات:

- الاهتمام باستخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية في ضوء متطلبات عصر المعرفة والتقدم العلمي والتكنولوجي.
- عقد الدورات التدريبية وورش العمل من أجل الاستفادة من تطبيقات الهاتف الذكي في مجال التعليم وتنمية المهارات العملية في التخصصات المختلفة لدى الطلاب.
- إجراء بحوث تجريبية تهتم بدراسة أثر وفاعلية تطبيقات الهاتف الذكي في العملية التعليمية.
- الاطلاع على تجارب الدول التي وظفت تطبيقات الهاتف الذكي واستخدمتها في العملية التعليمية، وتحليلها وتقييمها من أجل الإفادة منها في مواكبة الانفجار المعرفي والتكنولوجي لهذا العصر.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

البسيوني، منى(2016). **أثر استخدام بعض تطبيقات التعليم الجوال على تنمية التنور التقني لدى معلمات الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهنّ نحوها، جامعة المنوفية،** مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد (4).

بن مبيريك، هيفاء(2017). **اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو استخدام الهاتف النقال في التعليم،** مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(18)، العدد(2).

ترلينج، ب؛ وفاء، ت(2013). **مهارات القرن الحادي والعشرين ..التعلم للحياة في زمننا،** ترجمة: بدر صالح، دار النشر العلمي بجامعة الملك سعود: الرياض.

التميمي، رائد (2017). **اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التعلم النقال في العملية التعليمية،** مجلة العلوم الإنسانية، المجلد(34)، العدد(2).

الجزار، علا؛ خليفة، زينب؛ حشيش، أحمد(2021). **برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النقال وأثره في تنمية اتخاذ القرارات البيئية لدى القيادات التربوية،** مجلة العلوم البيئية، جامعة عين شمس، المجلد (5)، العدد (4)

الحسين، حسن؛ المبارك، محمد(2017). **الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في العملية التعليمية لدى أساتذة كلية التربية الحصاحيصا،** مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية.

السبيعي، منى؛ الغامدي، نورة(2014). **أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النقال عبر الهواتف الذكية في تنمية الأداء التدريسي للطالبة المعلمة تخصص**

العلوم والرياضيات بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية، جامعة عين شمس.

شقرة، علي(2014). **الإعلام الجديد شبكات التواصل الاجتماعي**، دار أسامة للنشر والتوزيع: عمان.

الشقراوي، عبير(2020). **اتجاهات طالبات الصف الثالث الثانوي نحو استخدام الجوال المدرسي**، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد(23).

طعيمة، رشدي، الشعيبي، محمد(2006). **تعليم القراءة والأدب: استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع**، دار الفكر العربي: القاهرة.

عبد الرزاق، محمد(2013). **تقنيات التعلم رؤية مستقبلية**، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان.

عبد المنعم، رانية(2017). **فاعلية توظيف التعلم التجوال عبر الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومهارة التواصل الالكتروني لدى طلاب كلية التربية في جامعة الأقصى بفلسطين**، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد(17)، العدد(1).

عسيري، عبد المجيد(2021). **دور استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الحاسوب**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (5)، العدد (1).

العطاس، عمر؛ الحسن، رياض(2015). **أثر التدريس عبر شبكة التواصل الاجتماعي (فيس بوك) على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي**، المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

عطية، محسن(2009). **البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية**. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.

العمري، خالد؛ أبو الرب، ماجدة؛ الناصر، لانا(2021). **معوقات استخدام تطبيقات التعلم النقال لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس مدينة اربد من وجهة نظر المعلمين**، دراسات العلوم التربوية، المجلد(48)، العدد(4).

الفار، إبراهيم(2012). **تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا ويب**، دار الكتب والوثائق المصرية: القاهرة.

مباركي، ميادة(2019). **استخدامات الطلبة الجامعيين للهواتف الذكية وأثرها على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

محمد، إيمان(2012). **واقع توظيف طلاب كلية التربية للهواتف المتنقلة والذكية في العملية التعليمية واتجاهاتهم نحوها**، مجلة كلية التربية، عين شمس، مصر، المجلد (36)، العدد (3).

الملحم، تركي(2021). **واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر المعلمين**، مجلة جامعة أسيوط، المجلد (37)، العدد(2).

المراجع الأجنبية:

- -Branka J; Milan, N& Jelena, V& Edit, T. (2016). The impact of Facebook and smart phone usage on the leisure activities and college adjustment of students in Serbia. Computers in Human Behavior. 55(A), 354-363.
- -Cagan, Ozlem,Unsal,, Alaettin,(2014). The level of cell phone addiction among students. Evaluation of college,
- -Chu, H(2014). potential Negative Effects of Mobile Learning on Students Learning Achievement and Cognitive Load: A Format Assessment Perspective. Educational Technology & Society, 17(1).
- -Suki, Norazah M.(2011). Using M-learning Device for Learning: From Students Perspective, EricED22204..

درجة توفر مهارات التفكير الاستقرائي في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

طالـــب الدراســات العليــا: ديانا عزيز العلي كلية: التربية – جامعة: البعث

الدكتورة المشرفة: هبه سعد الدين

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تحديد مدى توفر مهارات التفكير الاستقرائي في منهاج العلوم للصف السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وقد استخدمت الباحثة من أجل ذلك قائمة مكونة من سبعة محاور رئيسة و(55) مؤشراً فرعياً واعتمد البحث على تحليل المضمون في تحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، وتوصل البحث إلى وجود ضعف في توفر مهارات التفكير الاستقرائي في منهاج العلوم للصف الساس الأساسي ولاسيما مهارات التقويم التي كانت في المرتبة السابعة والأخيرة من حيث توفر هذه المهارات حيث كانت بنسبة (5,71%) ومن ثم جاءت مهارات المقارنة بنسبة(6،27%) بينما احتلت مهارات التعميم المرتبة الخامسة بنسبة(10،45%) وجاءت في المرتبة الرابعة مهارات الاستنتاج بنسبة(11،84%) وفي المرتبة الثالثة مهارات إدراك العلاقات بنسبة(14،21%) تليها مهارات الاستقراء في المرتبة الثانية بنسبة(18،11%) وحصلت مهارات التفسير على المرتبة الأولى من حيث توفر هذه المهارات بنسبة(33،37%) ورغم توفر بعض هذه المهارات إلا أننا نجد أن نسبتها ضعيفة بالنظر لأهميتها وضرورة تعليمها للتلاميذ، لذا توصي الباحثة بإعادة النظر في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي والعمل على تقويمه وتطويره بحيث يتم إدخال مهارات التفكير الاستقرائي بصورة أكبر وذلك لأهميتها في تنمية تفكير التلميذ وقدراته الذهنية.

الكلمات المفتاحية: التفكير الاستقرائي، مهارات التفكير الاستقرائي، منهاج العلوم، الصف السادس الأساسي.

Research Summary:

The research aimed to determine the availability of inductive thinking skills in the science curriculum for the sixth grade of basic education in the Syrian Arab Republic. For this purpose, the researcher used a list of seven main axes and (55) sub-indicators. The research concluded that there is a weakness in the availability of inductive thinking skills in the science curriculum for the basic grade, especially assessment skills, which were ranked seventh and last in terms of the availability of these skills, as they were (5.71%), and then comparison skills came with a percentage of (6.27%, while generalization skills ranked fifth with a rate of (10.45%), reasoning skills came in the fourth place with a rate of (11.84%), and in the third place were relational awareness skills with a rate of (14.21%), followed by extrapolation skills in the second place. At a rate of (11.18%), interpretation skills ranked first in terms of the availability of these skills at a rate of (33.37%). Despite the availability of some of these skills, we find that their percentage is weak in view of their importance and the necessity of teaching them to students. For the sixth grade, and work on its evaluation and development, so that inductive thinking skills are introduced more, due to their importance in developing the student's thinking and mental abilities.

Keywords: sinductive thinking ,sinductive thinking skills, content analysis, science curriculum, sixth g rade.

مقدمة البحث:

يتميز عصرنا بالتقدم العلمي في شتى مناحي الحياة حتى أنه يوصف بعصر الانفجار العلمي والمعرفي والتكنولوجي الذي لامثيل له في عالم المعرفة، مما أدى لتقدم شامل في شتى مجالات الحياة وأوجب علينا حتمية مواكبة هذا التسارع، وعليه فقد ازداد الاهتمام بكيفية تقديم العلوم للتلاميذ بطريقة تساعدهم على تطبيق هذه العلوم في حياتهم في حياتهم اليومية، ولن يتم هذا إلا من خلال الاهتمام بالعملية التعليمية وإعادة النظر في منظومة التعليم بما يتلاءم ومتطلبات هذا العصر لأن التعليم هو المسؤول عن تشكيل وإعداد الكوادر البشرية اللازمة للعمل في مؤسسات المجتمع المختلفة وبقدر ما يكون إعداد المتعلمين جيداً يكون العطاء المتوقع منهم فعالا ومجدياً.

ومن هنا، يحتل موضوع تنظيم محتوى المناهج والبرامج التعليمية حيزاً كبيراً لدى واضعيها والمشرفين على تصميمها وإعدادها، ولما كانت وظيفة المدرسة هي تنظيم وترتيب خبرات المتعلمين بحيث يتحقق التعلم المرغوب فيه، فإنه لابدَّ من تنظيم محتوى المناهج المدرسية بحيث تخدم الأهداف التعليمية المنشودة(علي، 2008، ص517) ويقصد بتنظيم المحتوى الطريقة التي تتبع في تجميع مكوناته وتركيبها وترتيبها وفق نسق أو نظرية معينة، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط هذه المكونات، وكذا العلاقات الخارجية التي تربط المحتوى بموضوعات أخرى ذات علاقة وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي وضع المحتوى من أجلها(الحلفاوي، 2010، ص201).

لهذا تهتم التربية بتنمية التفكير بأنواعه المختلفة كالتفكير الاستقرائي، التفكير الناقد، التفكير الاستدلالي، التفكير التأملي وغيره....(عبيد وعفانة، 2003) وقد تناولت الباحثة في دراستها التفكير الاستقرائي الذي يعد نمط من التفكير المنطقي يتم من خلال

عملية الاستقصاء العلمي التي تمكن الأفراد من اقتراح علاقات بين الظواهر والملاحظة، واختبار الفروض التي تختص بالعلاقات لتحديد البدائل المتاحة والنتائج الممكنة، ودراسة الاحتمالات الممكنة لحدوث أمر معين، والتنبؤ بالنتائج المنطقية، وتقييم الدليل والبرهان (أبو جادو، 2007).

ولذا كان لابدَّ من السعي لتبني استراتيجيات ونظريات وطرائق تدريسية جديدة تساعد على تنمية مهارات التفكير الاستقرائي أكثر من تحصيل المعرفة نفسها في منهاج العلوم وذلك لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

مشكلة البحث:

نظراً للتطورات السريعة والمتسارعة في شتى فروع المعرفة، وأهمية مرحلة التعليم الأساسي باعتبارها تمثل نقطة البداية والقاعدة التي تبنى عليها المراحل التعليمية المتتالية، ففيها يتم إعداد مواطن المستقبل، كما أنها تمثل نقطة انطلاق لبناء التعليم عامة(المجيدل،2009،ص48) فقد جاء في توصيات المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق الذي عقد في يومي28–29 نيسان2003 حول التعليم الأساسي ضرورة الوقوف عند خصائص تلاميذ المرحلة الأساسية والسعي لتطوير إمكاناتهم ومهارات التفكير لديهم، وتشجيعهم على الفهم على حساب التعلم الصم، إذ يتميز تلميذ هذه المرحلة برغبته المستمرة في التساؤل، وفي التعرف على الأشياء والكائنات وكل ما يحدث حوله، لذلك لابدَّ من استثمار هذه الرغبة والدوافع والعمل على تنميتها في الاتجاهات الصحيحة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق استخدام استراتيجيات حديثة تعمل على تنمية مهارات التفكير وقدراته لاكتساب المعارف والتكيف مع كل جديد، كما أكد المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار في 2019/3/31 على ضرورة تنمية مهارات التلاميذ وتدريبهم على التفكير والإبداع والابتكار للارتقاء بالتلميذ والمعلم معاً، وذلك من

خلال تطوير المنهاج التعليمي بتضمينه مواد تقنية وأنشطة تنمي قدرات التلاميذ بحيث يكون لدينا جيلاً من المخترعين والمبتكرين.

ومن خلال إطلاع الباحثة على الواقع التعليمي والعديد من الأبحاث والدراسات التي تناولت تنمية التفكير لدى المتعلمين ومنها (أبو سكران،2006)، (عمران، 2009)، (فودة،2006)،(Sayed،2005) والتي أكدت جميعها مدى أهمية التفكير ولا سيما التفكير الاستقرائي من خلال استخدام طرائق ونظريات حديثة، وأكد كلاً من (عرفة، 2005)، (البرعي، 2012) أن أهم القدرات العقلية التي يجب تنميتها لدى المتعلمين هي القدرة على الاستدلال والاستقراء من خلال عمليات الربط بين خصائص الاشياء ،ومن خلال عمل الباحثة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاحظت أن التلاميذ يقومون بحفظ المفاهيم والمعلومات من المعلم دون بذل أي جهد منهم أو إعمال عقولهم في محاولة الحصول على المعرفة وتوظيفها في مواقف أخرى، والبحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم ، وبناءً عليه قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية قوامها 15 معلمة من معلمات الصف السادس في مدرسة (الشهيد ماهر علاف – في مدينة حمص) اللواتي تعاملن مع منهاج العلوم للصف السادس الأساسي لاستطلاع آراءهن في درجة توفر مهارات التفكير الاستقرائي في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، حيث تم عرض استبانة مؤلفة 30 بنداً خرجت بنتيجتها أن هناك ضعفاً كبيراً في درجة توفر مهارات التفكير الاستقرائي، يصل الى درجة الانعدام في بعض الإجابات.

وانطلاقاً مما سبق تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس :

–ما درجة توفر مهارات التفكير الاستقرائي في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية ؟

ويتفرع عن سؤال البحث الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات التفكير الاستقرائي اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي؟
- ما درجة توفر مهارات التفكير الاستقرائي في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الاساسي في الجمهورية العربية السورية؟

أهداف البحث: سعى البحث إلى:

- إعداد قائمة بمهارات التفكير الاستقرائي اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي.
- تعرف درجة توفر مهارات التفكير الاستقرائي في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي.

أهمية البحث:

تتجلى أَهميّة البحث الحالي بـ:

- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تنظيم المحتوى التعليمي لمنهاج الصف السادس الأساسي.
- مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في استخدام نماذج تعليمية والاستفادة من التطبيقات التربوية في تدريس المنهاج لتلاميذ الصف السادس الأساسي.
- أهمية امتلاك المتعلمين لمهارات التفكير الاستقرائي نظراً لأهميتها في التعليم.
- توجيه اهتمام القائمين على تخطيط المناهج نحو أهمية مهارات التفكير الاستقرائي وضرورة تنميتها لدى التلاميذ.
- أهمية تدريب المتعلمين على التفكير وتنمية مهاراته لديهم ولا سيما التفكير الاستقرائي لكونه أرقى النشاطات العقلية للإنسان.

خطوات وإجراءات البحث:

- الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، والأبحاث المتمحورة حول مهارات التفكير الاستقرائي
- تحديد عينة البحث (محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية).
- اعداد قائمة بمهارات التفكير الاستقرائي الواجب توفرها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي التي يتم التحكيم في ضوئها.
- إعداد استمارة التحليل وتحكيمها.
- القيام بتحليل منهاج العلوم للصف السادس عينة البحث.

مصطلحات البحث:

التفكير الاستقرائي: عملية تتضمن توظيف مجموعة من المهارات الفرعية التي تندرج في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستقراء القاعدة من الجزئيات حيث يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بها إلى معرفة المجهول ذهنياً(أبو مرق،2013،ص11)

–وتعرف الباحثة التفكير الاستقرائي إجرائياً: بأنه نشاط عقلي يتضمن ممارسة التلاميذ للعديد من العمليات العقلية العليا عندما تتوافر لديهم المعلومات حول المشكلة

المنهاج: هو مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً ودينياً (يونس،2004، ص 1).

دراسات سابقة:

-دراسة عمران(2009) في مصر.

عنوان الدراسة:أثر نظرية راجيلوث التوسعية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في سوهاج.

والتي هدفت إلى معرفة أثر نظرية راجيلوث التوسعية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في سوهاج واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتم تقسيم العينة لمجموعتين(تجريبية، ضابطة) وتوصلت الدراسة إلى وجود زيادة في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى المجموعة التجريبية.

-دراسة سيد(sayed،2005) في أمريكا بعنوان:

The Effectiveness of Using Elaboration Reigeluth Theory in Germetry Teaching on Developing Reasoning Thinking and Learning Effect Retention Among Preparatory Stage Students.

مدى فاعلية استخدام النظرية التوسعية في تدريس الهندسة وفي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام النظرية التوسعية في تدريس الهندسة وفي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي على مجموعتين(تجريبية وضابطة) من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتوصلت إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية تفوقوا في التفكير الاستدلالي والتحصيل وبقاء أثر التعلم.

-دراسة فودة(2006) في السعوديه.

عنوان الدراسة:فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

والتي هدفت التعرف على فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين(الضابطة والتجريبية) وتكونت عينة الدراسة من(87)تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم واستخدام اختبار تحصيلي واختبار للتفكير الاستدلالي ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني وكانت النتيجة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية.

-دراسة أبو سكران(2006): في فلسطين.

عنوان الدراسة:أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة.

هدفت الكشف عن أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة، وتكونت العينة من فصلين من فصول السنة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة في مدينة ابن سينا الأساسية العليا ، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وطبقت اختبار للتفكير الاستدلالي وتحليل المحتوى وتوصلت الدراسة لوجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الاستدلالي.

-دراسة علا الجلاد(2014) في العراق.

عنوان الدراسة : التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة.

والتي هدفت التعرف على التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من(48) طالبا وطالبة، واعتمدت اختبار التفكير المرن، مقياس الدافع المعرفي وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتصفون بالتفكير المرن ولا يختلف الذكور عن الاناث في التفكير المرن كما أن طلبة الأقسام العلمية لا يختلفون عن طلبة الأقسام العلمية في التفكير المرن، وهناك علاقة موجبة بين التفكير المرن والدافع المعرفي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

-اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في ضرورة تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.

-تنوعت الدراسات في العينات ما بين أساسي وإعدادي وثانوي ،بينما تناولت الدراسة الحالية الصف السادس الأساسي.

-استخدمت معظم الدراسات اختبار لمهارات التفكير منها دراسة(أبوسكران،2006)(فودة،2006) واعتمدت الدراسة قائمة بمهارات التفكير الاستقرائي.

-اتفقت الدراسة مع دراسة(فودة،2006) في عينة الدراسة التي تناولت الصف السادس الاساسي

الإطار النظري:

- **مفهوم الاستقراء:**

الاستقراء هو استدلال عقلي ينطلق من فرضية أو مقولة أو ملاحظة وحتى يتم التأكد من نفي أو صحة هذه الفرضية أو تلك الملاحظة لابدَّ من القيام بالإجراءات المناسبة لفحص الفرضية أو التوصل إلى نتيجة أو تعميم، ويتم ذلك من خلال الاستناد إلى المعطيات المتوافرة أو الملاحظة(سليمان، 2011، ص367).

مثال: الأرض جسم معتم لا يشع ضوء وحرارة.

المريخ جسم معتم لا يشع ضوء وحرارة.

نبتون جسم معتم لا يشع ضوء وحرارة.

إذاً نستقرئ من الأمثلة السابقة أن: الكواكب أجسام معتمة لا تشع ضوء ولا حرارة.

ويضيف كل من عبد المنعم وخير الدين (2007) أن الاستقراء هو عملية استنتاج الكل من الجزء أي عملية يتقدم فيها العقل من القضايا الخاصة إلى القضايا العامة ، أي أنه يعني انتقال الفرد من الخصوصيات إلى العموميات. (عبد المنعم وخير الدين، 2007، ص378).

يبين جروان (1999) أن عملية الاستقراء تنقسم من حيث طريقة الوصول إلى النتيجة إلى نوعين:

1-استقراء تام: يتم فيه التوصل إلى النتيجة بعد دراسة جميع الحالات أو مفردات الموضوع أو الظاهرة المعنية.

2-استقراء ناقص: يتم فيه التوصل إلى النتيجة بعد دراسة بعض الحالات أو مفردات الموضوع أو ظاهرة معينة، وهذا النوع هو الأكثر انتشاراً في مجال البحوث العلمية سواء أكانت البحوث الطبيعية أو البحوث الانسانية، وكلما كان عدد الحالات أو أفراد العينة المدروسة أكثر كانت نتيجة الاستقراء أكثر دقة في التعبير عن الواقع. (جروان، 1999، ص363).

نجد مما سبق أن الاستقراء استنتاج يتوصل إليه العقل عن طريق التفكير، أي الطريقة المنطقية العقلية التي تنتقل بالعقل من الأمثلة والعبارات إلى القوانين والعموميات

- تعريف التفكير: يوجد العديد من تعريفات التفكير نذكر منها ما يلي:

-التفكير: هو سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقو بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس بحثاً عن معنى الموقف أو الخبرة، وهو سلوك هادف وتطوري (جروان ، 2002، ص23)).

ويذكر (الجمل،2005) في التفكير: بان الفكر يطلق عموماً على كل ظاهرة من ظواهر الحياة العقلية، ويراد به النشاط العقلي، سواء اعتبر هذا النشاط في حد ذاته بصرف النظر عن بعده الموضوعي، أو اعتبر الوعي بكل ما يحدث فنياً أو خارجاً عنا.(الجمل، 2005،ص23)

-التفكير هو" عملية عقلية معرفية ديناميكية هادفة، تقوم على إعادة تنظيم ما نعرفه من رموز ومفاهيم وتصورات في أنماط جديدة تستخدم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وفهم الواقع الخارجي" (الخزندار وآخرون، 2006، ص8).

مهارات التفكير: في كل موقف تعليمي يقوم به المدرس بغرض تعليم طلابه، لابدَ له من أن يعلم مهارات التفكير وأن تكون تلك المهارات جزءاً أصيلاً من تفكير الطلبة في حل

التدريبات والمسائل وقد أشار (أبو شمالة، 2003،ص206) إلى مجموعة من مهارات التفكير:

1. مهارات جمع المعلومات وتنظيمها: وتشمل الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الترتيب، وتنظيم المعلومات.
2. مهارات معالجة المعلومات وتحليلها: وتشمل التطبيق، والتفسير، والتلخيص، والتعرف على العلاقات والأنماط.
3. مهارات توليد المعلومات: وتشمل الطلاقة، المرونة، وضع الفرضيات، إيجاد الفرضيات، والتنبؤ في ضوء المعطيات.
4. مهارات تقييم المعلومات: وتشمل النقد، التعرف على الأخطاء والمغالطات ومهارات الاستدلال (الاستدلال الاستقرائي، الاستدلال الاستنتاجي، الاستدلال التمثيلي).
5. مهارات التفكير فوق المعرفي: ويشمل التخطيط والمراقبة والتقييم.

- **مفهوم التفكير الاستقرائي:**

عرف(Mayer، 2003) التفكير الاستقرائي بانه "الوصول إلى القاعدة العامة من خلال الحقائق المفردة ". ويعرف(Hussahn، 2009) التفكير الاستقرائي بأنه عملية عقلية نعالج بها عدداً من الأمثلة لصنف من الأشياء، ونتوصل من خلال تلك العملية إلى استكشاف الخصائص المشتركة لهذه الامثلة، والتي جعلتها تنتمي إلى ذلك الصنف، ويذهب(رزوقي، 2014) إلى أن التفكير الاستقرائي عملية عقلية يقوم بها العقل لاستنتاج القضايا العامة من القضايا الخاصة حيثي يبدأ بالحقائق والملاحظات وتجميعها وتنظيمها وكشف ما بينها من علاقات وروابط حتى تؤدي بنا غلى حالة عامة.

وعليه يمكن تعريف التفكير الاستقرائي بأنه الأداء المعرفي العقلي الذي ينتقل فيه التفكير من أحكام جزئية أو حالات فردية خاصة على قاعدة عامة تصدق على جميع الحالات المماثلة أو المشابهة، وقد يكون الاستقراء تام أو ناقص، ويكون تاماً إذا تم الوصول إلى القاعدة الكلية مع استعراض جميع الحالات الفردية التي يمكن أن تصدق عليها قاعدة واحدة، أما الناقص يكون عند دراسة بعض الحالات أو المتعلمين أو الأحكام الجزئية ونصل بها إلى قاعدة عامة نعممها على الحالات المماثلة.

المبادئ التربوية والنفسية للتفكير الاستقرائي:

حدد (رعي والحيلة، 2002، ص146) هذه المبادئ ب:

- التدرج من البسيط إلى المركب.
- التأكيد على تعلم المفاهيم.
- الحرص على توافر البيانات والمعلومات الكافية لغرض الاستقراء.
- الحرص على أن تكون الأسئلة مخططة وهادفة.
- التعاون بين المعلم والتلميذ بعلاقة إنسانية إذ بدونها لا يحدث الاستقراء.

خصائص التفكير الاستقرائي:

لا شك أن التفكير الاستقرائي يعمل في الأساس على إعمال العقل في توظيف الجزئيات من المفاهيم الأساسية أو البديهيات بمهارات علمية منطقية منظمة للوصول إلى القاعدة أو القانون ويتميز التفكير الاستقرائي بعدة خصائص هي:

- التفكير الاستقرائي هو الطريق الطبيعي الذي يسير فيه التفكير للوصول إلى المعرفة وكشف المجهول، وتعرف الغامض بالتعرف على الجزئيات واستقراء المفردات والتدرج حتى الوصول إلى القاعدة العامة.
- إن التفكير الاستقرائي هو انتقال المتعلم من الخاص إلى العام، أو من الأمثلة والمشاهدات إلى التعميمات، ويمكن اكتساب هذه المهارة لدى المتعلمين باستخدام طريقة الاستقصاء وطريقة حل المشكلات، ويسهم التفكير الاستقرائي في فهم قوانين الطبيعة عن طريق الأدلة والمعلومات المتوافرة، وإيجاد الترابط فيما بينها للوصول إلى التعميم أو القانون، كما ينمي قدرة المتعلمين على التصنيف وفرض الفروض، ويحقق التفكير الاستقرائي هدفين هما:

- يساعد المتعلم على التفكير بشكل معمق في المواضيع المطروحة.
- يزيد من فاعلية المتعلم وإيجابيته نحو التعلم.

- التفكير الاستقرائي يبدأ من شواهد محسوسة وينتهي إلى مجردات في شكل قوانين عامة بها تتضح العلاقات المختلفة بين أطراف المشكلة.
- يتميز هذا النوع من التفكير بأنه يُمكن الشخص من الوصول إلى التعميمات عن طريق الحقائق المفردة، وهو بذلك معاكس للتفكير الاستنباطي إذ ينتقل الانسان من الخاص إلى العام أو من الجزئيات إلى الكليات حتى يتوصل إلى قاعدة عامة من ملاحظة حقائق مفردة ويعد هذا النوع من التفكير الأساسي الأولي هو الوصول إلى المعرفة العلمية.
- يغرس التفكير الاستقرائي عادات عقلية تقود إلى التفكير السليم مثل دقة الملاحظة والتأني في الاستنباط.

- التفكير الاستقرائي يذهب دوماً إلى ما هو أبعد من حدود المعلومات المعطاة أو الدليل المائل أمام المستقرئ والتفكير الاستقرائي بطبيعته موجه لاستكشاف القواعد والقوانين، ولكن يجب أن نكون حذرين في إطلاق التعميمات وخاصة إذا كان الاستقراء قد تم في حالات قليلة.
- يثير التفكير الاستقرائي فعالية المتعلمين أثناء الحصة كما يثير نشاطهم الذهني حيث يعتمد على التفاعل بين عقولهم وعقل المعلم، ويهتم التفكير الاستقرائي بمشاركة المتعلمين في الوصول إلى المعايير أو المحكات أو القواعد الأساسية أو الأحكام العامة أو القوانين.
- عملية التفكير الاستقرائي تقوم على عدد من المكونات وهي:

I. تحليل المشكلات المفتوحة.

II. تحديد العلاقات السببية أو ربط السبب بالمسبب.

III. التوصل إلى استنتاجات.

IV. الاستدلال التمثيلي.

V. تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، ويتطلب ذلك البحث بين السطور والتفسير.

VI. العبارات والأسباب والأدلة المؤيدة منها والمخالفة والخصائص والعلاقات والأمثلة وإعادة تركيبها أو صياغتها وحلها، وقد تأخذ هذه العملية عدة أشكال منها:

- التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال الرياضي أو العددي.
- التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال اللفظي.
- حل مشكلات تنطوي على الاستبصار أو حدة الذهن.
- التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال المكاني.

- يتضمن التفكير الاستقرائي مجموعة من العمليات العقلية هي:
- القيام باستخراج الأحكام والقواعد المتعلقة بمجموعة من الأشياء.
- القيام بتحليل المكونات والعناصر.
- القيام باستخراج العناصر المشتركة.
- القيام باستخراج الأنظمة.
- اكتشاف العلاقات التي توجد بين المتغيرات.
- تطبيق واستخدام العلاقات المعروفة سابقاً على متغيرات أو أفكار جديدة.

(حمد الله، 2016، ص112-113)

مهارات التفكير الاستقرائي:

إن التفكير الاستقرائي يذهب دائماً إلى ما هو أبعد من حدود المعلومات المعطاة أو الدليل الماثل أمام المستقرئ وجل ما يطمح إليه هو اتخاذ الدليل أو المعلومات المتوافرة سنداً مرجحاً للاستنتاجات، بمعنى أنه إذا كانت المعلومات أو الفروض الموضوعة صحيحة تكون الاستنتاجات صحيحة على وجه الاحتمال، وينبغي علينا ألا نفهم من ذلك أن علينا تجنب التفكير الاستقرائي نظراً لأنه يلعب دوراً مهماً في حياتنا، فنحن إذا لم نكن قادرين على التعميم وتجاوز حدود المعلومات المتوافرة لدينا، فلن نتمكن من فهم الطبيعة أو اكتشافها، إن التفكير الاستقرائي موجه بطبيعته لاستكشاف القواعد والقوانين، كما أنه وسيلة مهمة لحل المشكلات الجديدة أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة أو تطوير فروض جديدة، وعوضاً عن تجنب الاستقراء علينا أن نتعامل مع مشكلة الاستقراء المشار إليها بجعل استنتاجاتنا موثوقة إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك بالحذر

في إطلاق التعميمات أو تحميل المعلومات المتوافرة أكثر مما تحتمل خوفاً من الوقوع في الخطأ، ومن أهم مكونات مهارات التفكير الاستقرائي: تحديد العلاقة السببية أو ربط السبب بالسبب، وتحليل المشكلات المفتوحة والاستدلال التمثيلي (Analogical Reasoning) والتوصل إلى استنتاجات، وتحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع ويتطلب ذلك البحث بين السطور، والتعرف على العلاقات وذلك عن طريق الاستدلال اللفظي أو الرياضي أو المكاني.

وقد حدد (قطيط، 2011) مهارات التفكير الاستقرائي ب:

1) الوصول إلى تعميم من المواقف الجزئية.
2) وضع الفروض من المشاهدات المتوافرة.

شروط تطبيق التفكير الاستقرائي:

هناك بعض الشروط الواجب مراعاتها عند تطبيق التفكير الاستقرائي وهي:

I. تقديم عدد كافٍ من الحالات الفردية أو الأمثلة التي تشترك في خاصية رياضية معينة.
II. دراسة الحالات الفردية التي توصل إلى اكتشاف الخاصية المشتركة من هذه الحالات.
III. صياغة عبارة عامة تمثل تجريداً للخاصية المشتركة التي تم التوصل إليها.
IV. اختبار صحة ما تم التوصل إليه. (رزوقي، 2020، ص102)

ولتحقيق النجاح في تحقيق مزايا التفكير الاستقرائي وجب اتباع ما يلي:

- جمع وعرض الجزئيات الكثيرة وضرب الأمثلة المتنوعة وفحصها فحصاً دقيقاً.
- الأخذ بيد المتعلمين حتى يروا أوجه الاشتراك والتباين بينها.

- حثهم على استنتاج الحقيقة العامة بأنفسهم.
- العمل على دقة الملاحظة وصدق الحكم على الشواهد.
- التدريب على اختيار الأمثلة المناسبة عند تقديم المهارة.
- استخدام المناقشات والمناظرات وحل الشكلة.
- التركيز على العلاقات بين السبب والنتيجة.
- توجيه النظر إلى فكرة الاحتمالات وتعدد وجهات النظر والمقترحات والفروض.
- التدريب على كيفية تكوين الفروض واختبارها.
- التدريب على عمل المقارنة والتمييز والتجريد والتعميم لتنمية قدرة المتعلم على استخدام المهارة في مواقف مشابهة.
- اختيار الأمثلة الملائمة الموصلة للقاعدة عند تطبيق المهارة. (رزوقي، 2020، ص120)

خطوات التفكير الاستقرائي:

حدد (العبد، 2016، ص95) خطوات التفكير الاستقرائي :

1) تحديد الجزئيات والحالات الخاصة للموقف مكان الدراسة تحديداً دقيقاً.
2) دراسة وتحليل الجزئيات والحالات الخاصة للموقف لتحديد الظواهر المشتركة.
3) التوصل إلى تعميمات تتجاوز حدود الروابط والأسباب والأدلة المتوافرة.
4) تطبيق التعميم لاكتشاف حالات جديدة مرتبطة بالموقف مكان الدراسة، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات.
5) استخدام النتائج في التعامل مع مواقف الحياة اليومية المشابهة

وبناءً على ذلك نجد أن التفكير قدرة عقلية تتكون بالممارسة وتتكون على نحو ارتقائي وتحتاج إلى توجيه وإرشاد، فمهارات التعلم لا تختلف عن أي موضوع دراسي،

حيث أن التعلم والتفكير من الناحية النظرية أمر واحد، كلاهما يستخدم ويعتمد على المعرفة السابقة في تكوين المعنى وتوليد الأفكار، والتفكير الاستقرائي يعد من مهارات التفكير الأساسية التي تمكن المتعلم الانتقال من الحقائق والمفاهيم الجزئية إلى قاعدة عامة لذا لابدَّ من تنميته لدى المتعلمين ليتمكنوا من اكتشاف القواعد والوصول إلى الحقائق من المعلومات المتوافرة لديهم.

الجانب الميداني:

مجتمع البحث: يتحدد بمحتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي المقرر من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام2022-2023.

عينة البحث: تم تحديد عينة البحث بوحدات منهاج مادة العلوم للصف السادس الأساسي في الجهورية العربية السورية والدروس التي يتضمنها.

منهج البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول أحداثاً وظواهر معينة بالبحث دون التدخل في مجرياتها من قبل الباحثة، حيث يقتصر دورها على الوصف والتحليل.
تم استخدام تحليل المحتوى كونه أسلوباً بحثياً يتسم بالمنهجية العلمية وبصفته أداةً موضوعيةً توصل الباحث إلى نتائج كمية محددة
تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2023-2022) في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية.

حدود البحث: تنحصر حدود هذا البحث بالمحددات التالية:

الحد الزماني: ·

تم تطبيق البحث العام الدراسي (2022-2023) في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية.

الحدود الموضوعية :

اقتصر البحث على الحدود الموضوعية مهارات التفكير الاستقرائي (مهارة التفسير– مهارة التقويم– مهارة المقارنة– مهارة الاستنتاج– مهارة الاستقراء– مهارة إدراك العلاقات– مهارة التعميم) ومنهاج العلوم للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي.

أدوات الدراسة: قائمة مهارات التفكير الاستقرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي (أعدتها الباحثة)

1–الهدف من إعداد القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التفكير الاستقرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، والواجب توفرها في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، ليتم على أساسها إعداد معيار التحليل المناسب لمحتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

2–مصادر إعداد القائمة:

تم إعداد القائمة وفقاً لما يلي:

- الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع مهارات التفكير الاستقرائي (اسماعيل، 2021)، (حمد الله، 2016)، (العتيبي، 2001)، (عودات، 2017)، (مصطفى، 2019)، (مبارك، 2020).
- الاطلاع على منهاج العلوم للصف السادس الأساسي لمعرفة مهارات التفكير الاستقرائي المتضمنة فيه.
- ٣الاطلاع على الخصائص النمائية لتلاميذ الصف السادس الأساسي (12سنة) العقلية والانفعالية والحركية والاجتماعية.

- الاطلاع على توصيات المؤتمرات التي تناولت التفكير الاستقرائي(المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار،2019)، (المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق، 2003.(

-الصورة الأولية للقائمة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية تم التوصل إلى إعداد قائمة خاصة بهذه المهارات، وعرضت القائمة في صورتها الأولية على عدد من المختصين لإبداء آرائهم حول مناسبة هذه القائمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لها، ومدى صحة الانتماء للمحور الأساسي، وأسفرت عملية التحكيم عن دمج بعض العبارات، وتعديل صياغة بعض العبارات، وإضافة بعضها مما كان له أثر ايجابي على ضبط القائمة والوصول إلى الصورة النهائية لها، كما قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات القائمة باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة، وتراوحت درجة الاتفاق بين المحكمين بين 70%-100% وتم حساب النسبة المئوية لدرجة اتفاق المحكمين على كل مؤشر واعتماد المهارات التي حققت نسبة اتفاق 70% وما فوق.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث: ما مهارات التفكير الاستقرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي؟

-2استمارة تحليل المحتوى: قامت الباحثة بتصميم استمارة تحليل المحتوى استناداً إلى قائمة مهارات التفكير الاستقرائي التي تم ضبطها سابقاً، لتسجيل نتائج تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي لبيان مدى توفر مهارات التفكير الاستقرائي في المنهاج وقد تم تصميم الاستمارة لرصد التكرارات الخاصة بكل مؤشر وحساب عدده بالنسبة لكل مجال ولكل مفهوم وتضمنت الاجراءات:

-1أداة التحليل: تم تصميم استمارة تحليل المحتوى بالاستعانة بالسؤال الأول.

2-تحديد عينة التحليل: تم تحليل كل درس من دروس كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي ومراجعة كل صفحة من صفحاته، والحصول على مدى تكرار المؤشرات الكمي مع مراعاة أشكال الورود (صورة-نقويم-موضوع).

جدول(1) الوحدات في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي

وحدات الكتاب	دروس الوحدة	عدد الصفحات
الأولى	4	21
الثانية	4	23
الثالثة	3	15
الرابعة	4	25
الخامسة	2	9

3-فئات التحليل: تضمنت مهارات التفكير الاستقرائي.

4-وحدات التحليل: تم اختيار الموضوع والصورة والتقويم كوحدة لتحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، وتم احتساب تكرار كل مؤشر من المؤشرات بشكليها الصريح والضمني ضمن التحليل.

5-صدق التحليل: تم عرض الأداة على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية في جامعة البعث وجامعة دمشق للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، ومدى شمولها ومناسبتها لغرض البحث، حيث اشتملت الأداة على فئات التحليل ووحداته وعلى التكرار والنسب المئوية، وتم إجراء التعديلات وفقاً لآراء السادة المحكمين.

6-ثبات التحليل: للتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات التحليل عبر الأفراد وعبر الزمن من خلال اختيار عينة عشوائية من منهاج العلوم المقرر للصف السادس الأساسي وإجراء تحليل محتوى لها وفق استمارة التحليل التي أعدتها الباحثة.

ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات وفق معادلة هولستي بين تحليل الباحثة الأول والثاني وبين تحليلها وتحليل المحكم الثاني من جهة أخرى وكان معامل الثبات يساوي(0.86%) وهي قيمة عالية تشير لصلاحية الأداة وموضوعيتها.

-عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مهارات التفكير الاستقرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي؟ وتمت الإجابة عليه من خلال قائمة مهارات التفكير الاستقرائي التي أعدتها الباحثة.

السؤال الثاني: ما درجة توفر مهارات التفكير الاستقرائي في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي؟ وللإجابة على السؤال قامت الباحثة بتحليل جميع الدروس الواردة في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي لمعرفة مدى توفر كل مهارة وحساب النسبه المئويه والرتبة لكل مهارة أساسية كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(2) الوزن النسبي لتكرار مهارات التفكير الاستقرائي في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي

المهارة	الوزن النسبي	الرتبة
التفسير	9	1.5
التقويم	9	1.5
الاستقراء	7	4
إدراك العلاقات	7	4
الاستنتاج	7	4
التعميم	5	6.5
المقارنة	5	6.5

يبين الجدول(2) الوزن النسبي لكل مهارة أساسية من مهارات التفكير الاستقرائي في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي حيث كان الوزن النسبي لمهارة التفسير والتقويم (9) وبلغت الرتبة(1.5) لكل منهما كما حصلت مهارة الاستقراء وادراك العلاقات والاستنتاج على وزن نسبي بلغ (7) ورتبة(4) وكان الوزن النسبي لمهارة التعميم والمقارنة (5) ورتبة (6.5) مما يدل على أن هناك مهارات كان موجودة في التحليل القائم في كل من الصورة والموضوع والتقويم ومهارات كان وجودها في بعض التقويم والصورة فقط ومهارات تواجدت في الصورة والتقويم وبعض عناصر الموضوع.

-تم حساب التكرار والنسبة المئويه والترتيب لكل مهارة فرعية ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

-مهارة التفسير:

جدول(3) النسب المئوية لتكرار مهارة التفسير في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي

المهارة	الرقم	مؤشرات الأداء	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
مهارة التفسير	1	يوضح حادثة أو ظاهرة معينة مُلاحظة.	72	15.03	2
	2	يبين سبب حدوث ظاهرة معينة	42	8.8	7
	3	يحدد المعلومات الصحيحة من المعلومات المطروحة عليه.	54	11.27	4
	4	يختار أدق المعلومات المطروحة.	68	14.19	3
	5	يتوصل إلى التفسير المناسب ويعممه.	102	21.29	1
	6	يقارن بين المفاهيم من حيث التشابه والاختلاف	53	11.06	5
	7	يصنف الأشياء لمجموعات وفقاً لخاصية معينة.	37	7.72	8
	8	يبرز أهمية موضوعاً ما وفقاً لما يعرفه من معلومات.	51	10.65	6
المجموع			479	100%	

يتضح من الجدول(3) ضعف توفر مهارة التفسير في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي حيث بلغت أعلى نسبة لمهارة أن يتوصل التلميذ إلى التفسير المناسب ويعممه بنسبة(21.29%) تليها مهارة أن يوضح حادثة أو ظاهرة معينة بنسبة(15.03%) وفي المرتبة الثالثة مهارة اختيار أدق المعلومات المطروحة بنسبة(14.19%) ثم تلتها مهارة تحديد المعلومات الصحيحة بنسبة(11.27) وفي المرتبة الخامسة كانت مهارة المقارنة بين المفاهيم بنسبة(11.06%) وفي المرتبة السادسة مهارة إبراز أهمية موضوع ما وفقاً لما يعرفه من معلومات بنسبة(10.65%) جاء بعدها مهارة بيان سبب حدوث ظاهرة معينة بنسبة(8.8%) وحصلت مهارة تصنيف الأشياء وفقا لخاصية معينة على أقل نسبة توفر حيث بلغت(7.72%) وهذا يدل على ضعف توفر هذه المفاهيم في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي وقد يعود ذلك لقلة اهتمام المعنين في إعداد المنهاج بتضمين هذه المفاهيم ضمن المنهاج.

جدول(4) النسب المئوية لتكرار مهارة التقويم في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي

المهارة	الرقم	مؤشرات الأداء	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
مهارة التقويم	1	يطرح الحجج المنطقية التي تدعم صحة الفكرة المطروحة أو خطئها	17	20.73	2
	2	يحدد الدليل الذي يدعم به قبول الفكرة المطروحة أو رفضها.	3	3.66	5
	3	يحكم على ما إذا كان هناك حجج تتعارض مع حجج أخرى مطروحة عليه.	7	8.54	3
	4	يحدد جوانب الضعف في الحجج المطروحة	0	0.00	6
	5	طرح حلولاً مناسبة لتلافي جوانب الضعف	4	4.88	4
	6	يختار أقوى الحجج المطروحة.	17	20.73	2
	7	يتوصل إلى الحجج المناسبة ويعممها.	31	37.80	1
	8	يقيم الأداء وفقاً لمجموعة من الأنشطة	3	3.66	5
المجموع			82	100%	

يتضح من الجدول(4) الضعف الكبير في نسبة توفر مهارة التقويم في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي حيث بلغت أعلى نسبة لمهارة التوصل إلى الحجج المناسبة وتعميمها بنسبة(37.80%) تليها مهارة اختيار أقوى الحجج المطروحة بنسبة(20.7%) ومهارة طرح الحجج المنطقية التي تدعم صحة الفكرة المطروحة بنفس النسبة أما باقي المهارات كانت تقريبا عديمة التوفر حيث حصلت على نسب قليلة جداً منها مهارة تقييم الأداء وفقا لمجموعة من الأنشطة حيث بلغت(3.66%) وبلغت مهارة تحديد جوانب الضعف في الحجج المطروحة نسبة العدم في التوفر حيث كانت(0.00%) وهذا يبين عدم اهتمام المختصين والقائمين على وضع منهاج العلوم للصف السادس في تضمين هذه المهارات ضمن المنهاج .

جدول(5) النسب المئوية لتكرار مهارة المقارنة في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي

المهارة	الرقم	مؤشرات الأداء	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
مهارة المقارنة	1	يحدد أوجه التشابه بين شيئين أو فكرتين.	22	24.44	2
	2	يعلل سبب التشابه بين فكرتين أو شيئين.	1	1.11	6
	3	يحدد أوجه الاختلاف بين شيئين أو فكرتين	26	28.9	1
	4	يعلل سبب الاختلاف بين فكرتين أو شيئين.	2	2.22	5
	5	ينسب الشيء إلى المجموعة التي ينتمي إليها.	20	22.22	3
	6	يصنف المعلومات المتوافرة إلى معلومات ذات صلة ومعلومات غير ذات صلة بالموضوع.	19	21.11	4
المجموع			90	100%	

يظهر الجدول (5) نسبة توفر مهارة المقارنة في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي حيث بلغت أعلى نسبة لمهارة تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين بنسبة(28.9%) تلتها مهارة تحديد أوجه الشبه بنسبة متقاربة حيث بلغت(24.44%) بعدها مهارة أن ينسب

الشيء إلى المجموعة التي ينتمي إليها بنسبة(22.22%) وبلغت مهارة تعليل سبب التشابه أقل نسبة حيث بلغت(1.11) وهذا يشير لضعف كبير في توفر هذه المهارات ضمن المنهاج.

جدول(6) النسب المئوية لتكرار مهارة الاستنتاج في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي

المهارة	الرقم	مؤشرات الأداء	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
مهارة الاستنتاج	1	يتوصل إلى حقيقة واحدة أو أكثر من عدة حقائق ملاحظة.	36	21.18	3
	2	استخلاص معلومة جديدة من تعميم معروف.	15	8.82	4
	3	تحديد المعلومات الصحيحة من المعلومات المطروحة عليه.	50	29.41	1
	4	اختيار أدق النتائج المطروحة.	14	8.24	5
	5	التوصل إلى الاستنتاج الصحيح والأدق	37	21.76	2
	6	يتوقع نتائج معينة بناء على استنتاج معين.	12	7.06	6
	7	يتنبأ بالأسباب المحتملة لحدوث ظاهرة ما.	6	3.53	7
المجموع			170	100%	

يظهر الجدول(6) درجة توفر مهارة الاستنتاج في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي حيث بلغت أعلى نسبة لمهارة تحديد المعلومات الصحيحة من المعلومات المطروحة حيث بلغت(29.41%) تلتها في المرتبة الثانية مهارة التوصل إلى الاستنتاج الصحيح والأدق بنسبة(21.76%) وفي المرتبة الثالثة مهارة التوصل إلى حقيقة واحدة أو أكثر من عدة حقائق ملاحظة بنسبة(21.18%) ثم مهارة استخلاص معلومة جديدة من تعميم معروف بنسبة(8.82%) ثم مهارة اختيار أدق النتائج المطروحة بنسبة(8.24%) وفي المرتبة السادسة مهارة توق نتائج معينة بناءً على استنتاج معين

بنسبة(7.06%) وجاءت في المرتبة الأخيرة بأقل نسبة توفر مهارة التنبؤ بالأسباب المحتملة لحدوث ظاهرة ما حيث بلغت(3.53%) وهذا دليل على عدم اهتمام المعنيين بوضع المنهاج في تضمين هذه المهارات ضمن منهاج العلوم للصف السادس الأساسي.

جدول(7) النسب المئوية لتكرار مهارة الاستقراء في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي

المهارة	الرقم	مؤشرات الأداء	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
مهارة الاستقراء	1	يستقرئ حقيقة معينة من عدة حقائق ملاحظة.	30	0.12	4
	2	يتوصل إلى معلومة جديدة من المعلومات المطروحة عليه.	23	0.09	6
	3	يحدد المعلومات الصحيحة من المعلومات المطروحة عليه.	58	0.22	2
	4	يختار أدق المعلومات المتاحة.	73	0.28	1
	5	.يتوصل إلى النتيجة من الحقائق المطروحة	25	0.10	5
	6	يستخدم النتيجة في حل مشكلة تواجهه.	0	0.00	9
	7	يتوصل إلى حلول جديدة لمشكلات قديمة.	6	0.02	8
	8	يحدد العلاقة التي تربط مجموعة من الحقائق المطروحة.	9	0.03	7
	9	يستخلص التعميم من الأمثلة والبيانات المطروحة عليه.	36	0.14	3
المجموع			260	1	

يتضح من الجدول (7) أن نسبة توفر مهارة الاستقراء ضمن منهاج العلوم للصف السادس الأساسي كانت ضعيفة حيث بلغت أعلى نسبة لمهارة اختيار أدق المعلومات المتاحة بنسبة(28.07%) تلتها مهارة تحديد المعلومات الصحيحة من المعلومات المطروحة بنسبة(22.31%) ثم مهارة استخلاص تعميم من الأمثلة بنسبة(13.84%) وفي المرتبة الرابعة كانت مهارة استقراء حقيقة من عدة حقائق بنسبة(11.54%) وفي المرتبة الخامسة مهارة التوصل إلى النتيجة من الحقائق

المطروحة بنسبة(9.62%) وفي المرتبة السادسة مهارة التوصل إلى معلومة جديدة بنسبة(8.85%) تليها في المرتبة السابعة مهارة تحديد العلاقة التي تربط مجموعة من الحقائق بنسبة(3.46%) وفي المرتبة الثامنة مهارة التوصل إلى حلول جديدة لمشكلات قديمة بنسبة(2.31%) وكانت أقل نسبة لمهارة استخدام النتيجة المكتشفة بحل المشكلات حيث بلغت نسبة العدم(0.00%) وهذا يشير إلى ضرورة لفت انتباه المعنيين لضرورة تضمين هذه المهارات ضمن المنهاج نظراً لأهميتها في إعداد التلميذ وتنمية مهارة الاستقراء لديه.

جدول(8) النسب المئوية لتكرار مهارة إدراك العلاقات في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي

المهارة	الرقم	مؤشرات الأداء	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
مهارة إدراك العلاقات	1	يقارن المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لديه	18	8.82	5
	2	يحدد الصلة التي تجمع بين عدة أفكار	45	22.06	2
	3	يربط المفاهيم الأساسية بالمفاهيم الفرعية المتضمنة	9	4.41	8
	4	يوضح العلاقة التي تربط بين عناصر المحتوى التعليمي للموضوع الواحد	30	14.7	3
	5	يوضح العلاقة التي تربط بين عناصر المحتوى التعليمي لموضوع وعناصر المحتوى التعليمي لموضوعات أخرى.	3	1.5	9
	6	يحدد النقاط المشتركة بين عدة مثيرات.	15	7.35	6
	7	يحدد المعلومات ذات الطلة بالمفهوم الجديد.	24	11.74	4
	8	يذكر أمثلة عن المفهوم الجديد	12	5.92	7
	9	يتوصل إلى التعميم المناسب.	48	23.5	1
المجموع			204	100%	

يبين الجدول(8) درجة توفر مهارة إدراك العلاقات في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي حيث بلغت أعلى نسبة لمهارة التوصل إلى التعميم المناسب بنسبة(23.5%) وفي المرتبة الثانية مهارة تحديد الصلة بين عدة أفكار بنسبة(22.06%) وفي الرتبة الثالثة مهارة توضيح العلاقة بين عناصر المحتوى التعليمي للموضوع الواحد بنسبة(14.7%) ثم كانت مهارة تحديد المعلومات ذات الصلة بالمفهوم الجديد بنسبة(11.74%) ثم مهارة مقارنة المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة بنسبة(8.82%) وكانت أقل نسب لمهارة ربط المفاهيم الأساسية بالمفاهيم الفرعية بنسبة(4.41%) والنسبة الأقل لمهارة توضيح العلاقة التي تربط بين عناصر المحتوى التعليمي لموضوع وعناصر المحتوى التعليمي لموضوعات أخرى بنسبة(1.5%)وهذه النسب تشير لضعف توفر هذه المهارة ضمن المنهاج وقد يعود السبب لعدم معرفة المعنيين بالمنهاج بأهمية هذه المهارات للتلميذِ.

جدول(9) النسب المئوية لتكرار التعميم في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي

المهارة	الرقم	مؤشرات الأداء	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
مهارة التعميم	1	يحدد المعلومات ذات الصلة بالموضوع.	51	34	1
	2	يعطي أمثلة عن الموضوع الجديد	51	34	1
	3	يحدد مدى صحة المعلومات التي توصل اليها.	0	0.00	3
	4	يتوصل الى المفهوم الجديد.	48	32	2
	5	يعطي أمثلة لإثبات المفهوم الجديد	0	0.00	3
	6	يصيغ المفهوم الجديد بعبارة واضحة ومفهومة.	0	0.00	3
	7	يستخدم المفهوم الجديد في حل مشكلة تواجهه.	0	0.00	3
	8	يستخدم المفهوم لحل مشكلات مشابهة تواجهه.	0	0.00	3
المجموع			150	100%	

يبين الجدول(9) ضعف توفر مهارة التعميم ضمن منهاج العلوم للصف السادس الأساسي حيث بلغت نسبة توفر معظم المهارات درجة العدم في التوفر ونها صياغة المفو الجديد بعبارة واضحة ومهارة استخدام المفهوم الجديد في حل مشكلة تواجهه ومهارة إعطاء أمثلة لإثبات المفهوم الجديد بنسبة(0.00%) أما أعلى نسبة للتوفر فكانت لصالح مهارة تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع ومهارة إعطاء أمثلة عن الموضوع الجديد بنسبة(34%)وفي المرتبة الثانية مهارة التوصل إلى المفهوم الجديد بنسبة(32%) وهذه نسب ضعيفة جداً لتوفر هذه المهارات ضمن المنهاج لذا لابد من السعي لتضمين هذه المهارات ضمن المنهاج نظراً لأهميتها وضرورتها للتلميذ

جدول(10)النسب المئوية مهارات التفكير الاستقرائي في منهاج العلوم للصف السادس الأساسيّ

المجال	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
التفسير	479	33.37%	1
التقويم	82	5.71%	7
المقارنة	90	6.31%	6
الاستنتاج	170	11.84%	4
الاستقراء	260	18.11%	2
إدراك العلاقات	204	14.21%	3
التعميم	150	10.45%	5
الكلّي	1435	100%	

يتضح من الجدول(10) نسبة توفر كل مهارة من مهارات التفكير الاستقرائي ضمن منهاج العلوم للصف السادس الأساسي حيث بلغت أعلى نسبة لمهارة التفسير

بنسبة(33.37%) وفي المرتبة الثانية مهارة الاستقراء بنسبة(18.11%)وفي المرتبة الثالثة مهارة إدراك العلاقات بنسبة(14.21%)وفي المرتبة الرابعة مهارة الاستنتاج بنسبة(11.84%) ثم في المرتبة الخامسة مهارة التعميم بنسبة(10.45%) وفي المرتبة السادسة مهارة المقارنة بنسبة(6.31%)وفي المرتبة الأخيرة مهارة التقويم بنسبة (5.71%)وهذه النتائج تشير إلى أن الدراسة لا تتفق مع دراسة (عمران،2009، ومدخلي،2007) والتي أكدت ضرورة استخدام استراتيجيات حديثة لتنمية التفكير ومهاراته لدى التلاميذ ، كما لا تتفق الدراسة مع دراسة (علي،2007) والتي أكدت ضرورة استخدام التلاميذ أذهانهم لإدراك العلاقات بين المعلومات للوصول إلى الحل بشكل منتظم يجعلهم يصلون لمرحلة أعلى من التفكير ، بينما تتفق الدراسة مع دراسة (أبو جادو،2007) والتي أكدت ضرورة تدريب التلاميذ على الاستنتاج والتعميم وإدراك العلاقات، ومع دراسة(كانو،2000) التي رأت أن التعلم القائم على نشاط المتعلم الذاتي واكتشافه للمعلومات بنفسه هو أفضل أنواع التعلم، وأكدت دراسة(جميل،2012) ضرورة تقديم المعلم إيضاحات للمتعلم وتفسير أكثر للمعلومات بحيث يساعد المتعلم في الحصول على المعلومات بصورة أكبر وأكثر ثباتاً في الذهن.

-مقترحات البحث:

1- تضمين مهارات التفكير الاستقرائي بمجالاتها كافة ضمن منهاج العلوم للصف السادس الأساسي.
2- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول مدى توفر مهارات التفكير لاستقرائي في منهاج الصف السادس الأساسي، ومنهاج العلوم لباقي الصفوف.
3- دراسة مدى الوعي لدى المعلمين بمهارات التفكير الاستقرائي.
4- إجراء دراسة تحليلية لدليل المعلم وفق قائمة المهارات.
5- زيادة اهتمام المنهج بالأسئلة التي تسعى إلى تنمية التفكير لدى التلاميذ.
6- إثراء المنهج بالأنشطة التي تحث التلميذ على إعمال عقله.

-مراجع البحث :

-أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد.(2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. دار الميسرة للنشر.ط1. عمان.

-أبو سكران، حنان.(2006). فاعلية برنامج مقترح في الجبر لتنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف السادس. غزة.

-أبو مرق، رنا.(2013). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم والشكل(V) في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي]رسالة ماجستير غير منشورة[. الجامعة الاسلامية.

-البعلي، ابراهيم. (2001). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظرية جانييه الهرمية وراجيلوث التوسعية في التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس.]رسالة دكتوراه غير منشورة[.جامعة الزقازيق.

-الجلاد، علا.(2014). التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة بغداد.

-الحلفاوي، خديجة.(2010). تنظيم محتوى منهج العلوم في ضوء أنموذج التعليم الموسع وفعالية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية. مجلد13(ع1). مصر.

-الكناني، سلوان جاسم. (2020). البرامج التعليمية: الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها، رؤية نظرية معرفية وتوظيفية. بغداد: مكتبة اليمامة للطباعة والنشر.

-المجيدل، أحمد. (2009). المبادئ التربوية للتعليم الأساسي. مقومات في الجمهورية العربية السورية.]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة دمشق.

-الهويدي، زيد.(2002).استراتيجيات لتنمية التفكير. الإمارات. دار الكتاب الجامعي.

-برهوم، مجدي جمعة.(2010).أثر توظيف نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية بعض المفاهيم والمهارات التكنولوجيا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة.]رسالة ماجستير منشورة[. الجامعة الاسلامية.

-جروان، فتحي.(1999). تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات، الأردن. دار الكتاب الجامعي.

-زيتون، حسن.(2003). التعليم والتجريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة. عالم الكتب.

-سعادة، أحمد.(2009). تدريس مهارات التفكير. دار الشروق للنشر. ط1. عمان.

-سلامة، عبد الحافظ.(2013).أساسيات في تصميم التدريس.ط1.الأردن.دار البازوري للطباعة.

-سليمان، سناء. (2011). التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته. القاهرة. عالم الكتاب.

-عبد المنعم، أشرف، خير الدين، مجدي. (2007). فاعلية برنامج تكاملي باستخدام الوسائط التفاعلية في تنمية بعض المفاهيم العلمية والجغرافية والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. الجمعية المصرية للتربية العلمية. الاسماعيلية..

-عبيد، وليم، وعفانة، عزو.(2003). التفكير والمنهاج المدرسي. مكتبة الفلاح. القاهرة.ط1.

-عمران، خالد. (2009). تنظيم محتوى الجغرافيا وفقاً لنظرية راجيلوث التوسعية وتأثيره على التعليم وتطوير التفكير مؤشراً والموقف اتجاه الجغرافيا لدى طلاب الصف الخامس عشر.مجلد148. مصر.

-فودة، ابراهيم.(2006). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية التفكير الاستقرائي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم بالسعودية. مجلة التربية العلمية(ع4).

-قطامي، يوسف.(2011). نماذج التدريس.ط1. دار وائل للنشر.

-lin,W., tsai, P., Lin h & chen, H.(2014). How Does Emotion in fluence Different Greative Performances? The Mediating Role of Cognitive flexibility, Cognition Emotion, Journal of Health psychology, Vol, 28, NO(5).

-Sayed, H&. David, W& Morsy, H& Ali, K(2005). The Effectiveness of using Elaboration Reigeluth theory in Geometry Teaching on Developing Reasoning Thinking and Learning Effect Retention Among Preparatory Stage Students, Journal of instructional Development, 2(3).

-المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق.(2003).دمشق.سوريا.

-المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار.(2019).عمان. الاردن.

اتجاهات الأمهات المدربات نحو استخدام استراتيجيات تعديل السلوك مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات

طالب الدراسات العليا: محمد مطيع فضة كلية التربية – جامعة دمشق

إشراف الدكتور: آذار عباس عبد اللطيف

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على اتجاهات الأمهات المدربات نحو استخدام استراتيجيات تعديل السلوك مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد والتحقق من أثر متغيرات جنس الطفل ذو اضطراب طيف التوحد وعمره وترتيبه في الأسرة ومستوى تعليم الأم، وحالة الأسرة ووجود الأب.واعتمد الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس الاتجاهات نحو استراتيجيات تعديل السلوك (من إعداد الباحث) على (91) أماً لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين في مراكز التربية الخاصة في محافظة دمشق ممن سبق أن خضعوا لتدريب واحد على الأقل في مجال تعديل السلوك، وأشارت النتائج إلى أن الاتجاهات نحو استراتيجيات تعديل السلوك بشكل عام كانت عادية ومتوسطة وتميل إلى الإيجابية أكثر نحو إستراتيجية التعزيز، وبالنسبة لأثر متغيرات الدراسة على اتجاهات الأمهات فكان هناك أثر لمتغير مستوى تعليم الأم في وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الاستراتيجيات القائمة على التعزيز بصورة أكبر من العقاب لصالح الأمهات ذوي التعليم الجامعي والثانوي أكثر من الأمهات ذوي التعليم الأساسي، ووجود أثر لمتغير وجود الأب في وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الاستراتيجيات القائمة على العقاب بصورة أكبر من التعزيز لصالح أمهات الأطفال المستقلين بدون الأب، وبالنسبة لمتغير جنس الطفل ذو اضطراب طيف التوحد وعمره وترتيبه في الأسرة فلم يكن هناك تأثير لتلك المتغيرات على اتجاهات الأمهات فيما يخص استخدام التعزيز أو العقاب مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد.

Attitudes of trained mothers towards using behavior modification strategies with their children with autism spectrum disorder through some variables

Abstract

The current research aimed to identify the attitudes of trained mothers towards the use of behavior modification strategies with their children with autism spectrum disorder, and to investigate the impact of the variables of the child's gender, age, family arrangement, mother's level of education, family status, and the presence of the father.

The researcher relied on the descriptive approach by applying the scale of attitudes towards behavior modification strategies (prepared by the researcher) on (91) mothers of children with autism spectrum disorder enrolled in special education centers in Damascus governorate who had previously undergone at least one training in the field of behavior modification. The results indicated that the attitudes towards behavior modification strategies in general were normal and moderate and tended to be more positive towards the reinforcement strategy, and with regard to the effect of the study variables on mothers' attitudes, there was an impact of the mother's level of education variable in the presence of positive trends towards the use of strategies based on reinforcement more than punishment in favor of Mothers with university and secondary education are more than mothers with basic education, and there is an effect of the variable of the presence of the father in the presence of positive trends towards the use of strategies based on punishment more than reinforcement in favor of mothers of independent children without the father, and for the variable of the sex of the child with autism spectrum disorder, his age and his arrangement in the family There was no effect of these variables on mothers' attitudes regarding the use of reinforcement or punishment with their children with autism spectrum disorder.

أولاً:مقدمة الدراسة:

يعدّ اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات شيوعاً وتعقيداً في ميدان التربية الخاصة وذلك لتعدد السمات التي يتضمنها ولكثرة ما يتطلبه من استراتيجيات تدخل متنوعة للتخفيف من حدته، فالطفل الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد يواجه قصوراً شديداً في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي واهتماماته ضعيفة ومقيدة كما أن سلوكه النمطي والتكراري غير هادف (حياة وآخرون،2019،6). وأكدت العديد من الدراسات على أن وجود طفل مشخص باضطراب طيف التوحد في الأسرة يؤدي إلى وجود العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والانفعالية لدى والديه وذلك لصعوبة السلوكات التي يتضمنها اضطراب طيف التوحد (النواصرة،2017)(حياة وآخرون،2019)، ولكن وعلى الرغم من صعوبة وتعقيد هذا الاضطراب إلا أنهيمكن ومن خلال التدريب الممنهج القائم على أساليب علمية مثبته استغلال القدرات المرتفعة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التخفيف من حدة مشكلاتهم (فضه،2021،16).هذا وتتنوع الطرق العلاجية المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فمنها ما يركز على الجوانب المعرفية، ومنها ما يستهدف جانب التواصل، ومعظم البرامج العلاجية تركز على التخفيف من حالة العجز الاجتماعي الموجود لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ولا سيما الشديدة منها. وأياً كانت المهارات المستهدفة بالعلاج فإن تعديل السلوك يعتبر أحد أكثر الطرق العلاجية استخداماً مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (دخان، والمصدر،2017،271)، وذلك لفاعليته الكبيرة في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي يتميز بها اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى تعدد استراتيجياته وتنوعها بما يتوافق مع التنوع في السمات المعبرة عن اضطراب طيف التوحد.

ويرتكز تعديل السلوك على منحيين رئيسين وهما الثواب والعقاب، حيث أن التعزيز هو تقديم مثيرات محببة للطفل ذو اضطراب طيف التوحد فيميل إلى تكرار السلوك الذي عاد عليه بنتائج إيجابية أو خلصه من نتائج سلبية (الشمري،2018،16). أما بالنسبة للعقاب فهو إجراء يتضمن تقديم مثيرات منفرة للطفل ذو اضطراب طيف التوحد فيميل إلى عدم تكرار السلوك الذي عاد عليه بنتائج سلبية أو حرمه من نتائج إيجابية(القدسي، 337، 2014).

ومن أهم عوامل نجاح عملية تعديل السلوك وتحقيق أهدافها هو توحيد الجهود بين أسرة الطفل ذو اضطراب طيف التوحد والاختصاصيين المشرفين على علاجه وتأهيله، وتعاون الطرفين وإكمال ما يتم العمل عليه في المركز ونقله إلى منزل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد ليكون التدخل السلوكي تدخلاً ذو فاعلية، هذا الأمر الذي لا يتم بدون رضا أولياء الأمور عن استراتيجيات تعديل السلوك والخدمة المقدمة لطفلهم ذو اضطراب طيف التوحد، حيث أن عامل رضا الأسرة من أهم العوامل المؤثرة في نجاح تأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (قواسمة،2014،203).

ومع تنوع استراتيجيات تعديل السلوك واستخدام الاختصاصيين لأساليب العقاب بكثرة بالإضافة لاستخدامهم أساليباً قائمةً على التعزيز مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واستمرار الجدل في موضوع التخفيف من السلوكات غير السوية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أو أن عملية تعليمهم المهارات الملائمة والقائمة على نقاط القوة الموجودة لديهم تشكل أهمية أكبر، وبشكل خاص في الآونة الأخيرة التي أصبح فيها تدريب أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وإشراكهم في عملية العلاج جزئاً رئيسياً من أي برنامج علاجي لأطفالهم ، جاء البحث الحالي كمحاولة للتعرف على اتجاهات

الأمهات المدربات نحو استخدام استراتيجيات تعديل السلوك مع أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

إن أي تدخل تربوي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يهدف إلى تعليمهم سلوكات مقبولة اجتماعياً وتدريبهم على مهاراتٍ وظيفيةٍ تفيدهم في تطوير قدراتهم اللغوية والادراكية والمعرفية المتنوعة، مما يساعدهم على تحقيق أعلى درجة ممكنة من الاستقلالية في حياتهم من جهة، ويتيح لأسرهم تحقيق الراحة والتخفيف من الضغوط النفسية الناتجة عن وجود طفل ذو اضطراب طيف توحد لديهم من جهة ثانية، ولكن وفي معظم الأحيان لا تتوقف عملية تأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تعليمهم سلوكات جديدة، بل تتعدى ذلك إلى إيقاف وتخفيف السلوكات غير المرغوب فيها، ويتم ذلك من خلال استخدام تعديل السلوك الذي يقوم على أساس أنَّكل سلوك يعتبر استجابةً لمثير ما، فيتم مكافئة الطفل على كل سلوكٍ جيد أو عدم ارتكاب السلوك السيء، بالاضافة إلى عقابه أو حرمانه من الأشياء التي يحبها عند قيامه بسلوكٍ سيء (فضه،52،2021).

ومع أن العقاب واستراتيجياته المتنوعة يؤدي إلى خفض السلوكات غير المرغوبة، إلا أن استخدامه بشكل خاطئ مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من الممكن أن يؤدي إلى آثار سلبية، حيث أكدت الأبحاث التربوية على أن قدرة الإجراءات العقابية على الحد من السلوكات غير المقبولة يقود إلى استخدامها بكثرة من قبل الأشخاص القائمين على رعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يؤدي بدوره إلى قيام الطفل ذو اضطراب طيف التوحد بسلوكات سلبية كالعدوان والهرب والبكاء والصراخ، والخوف (القدسي،2014،333). وإن الكثير من أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد تميل إلى

استخدام العقاب بكثرة مع أطفالها وتشجع القائمين على تعليمهم على استخدام العقاب معهم بكثرة بغية التسريع في التطور وجعل سلوك الطفل ذو اضطراب طيف التوحد مقبولاً قدر الإمكان. وفي الوقت نفسه فإن استخدام العقاب بطريقة علمية ومنظمة وفقاً لحاجة الطفل وعند الضرورة فقط من شأنه أن يقلل من سلوكات الطفل ذو اضطراب طيف التوحد ويساعده على التمييز بين ما هو مقبول وغير مقبول (الفسفوس،2006، 29). وعلى الطرف النقيض فإن الكثير من أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ووفقاً للاتجاهات الحديثة في التربية والتي تنادي باستخدام الإجراءات الإيجابية فقط يميلون إلى عدم تقبل استخدام الاجراءات العقابية مع أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد، وتبعاً لأهم ما توصل إليه العلم في ميدان التربية الخاصة، فإن مشاركة الأهل في البرنامج التدريبي المعد للطفل ذو اضطراب طيف التوحد وقيامهم باستخدام نفس الاجراءات التي يستخدمها الاختصاصيون القائمون على تعليمه تعتبر من أهم عوامل نجاح عملية تأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتتطلب لتكون مشاركة حقيقية وجود اتجاهات ايجابية لديهم نحو استخدام اجراءات تعديل السلوك لدى أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد.

وحاولت العديد من الدراسات التعرف على أنواع الأفكار الموجودة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد نحو الطفل وعملية تأهيله، وأكدت دراسة (النواصرة،2017) على أن جنس الطفل ذو اضطراب التوحد وعمره ومستوى تعليم الوالدين من أهم العوامل المساهمة في تكوين اتجاهات سلبية وأفكار لا عقلانية لديهم حول طفلهم ذو اضطراب طيف التوحد وعملية تأهيله، وأكدت دراسة سولومون وآخرون (Solomon, et al.,2007) أن تدريب أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على العمل مع أطفالهم من شأنه أن يحقق شعورهم في الرضا عن التدخل مع الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، ويشير بيرجيسون وآخرون (Bergeson, et al.,2004) إلى أن إشراك الوالدين في

تعليم وتقديم الرعاية لأطفالهم التوحديين يساعد على إحداث التعميم اللازم للمهارة المتعلمة والمكتسبة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ويحقق لهم الشعور بالرضا عن الخدمة المقدمة لأطفالهم. فيما أشارت دراسة بالفور (Balfour,2007) إلى أنه من أهم الصعوبات التي تواجه أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هي الصعوبات المتمثلة في تطبيق استراتيجيات التعامل والتعايش مع الطفل ذو اضطراب طيف التوحد.

وتبعاً لما سبق وبحسب دراسة باوكر وآخرون (Bowker, et al,2011) فإن أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يميلون إلى اختيار الاجراءات والبرامج التدريبية التي سبق أن لاحظوا فيها التقدم الواضح لدى أطفالهم وأنهم لا يستمرون في استخدام البرامج التي لم يلاحظوا فيها هكذا تقدم،بالإضافة إلى عمل الباحث مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم وملاحظته التباين فيما بين هذه الأسر فيما يخص موضوع استخدام أساليب تعديل السلوك المعززة أو العقابية وبشكل خاص لدى الأمهات اللواتي سبق وتلقين دورات تدريبية فيما يخص تعديل السلوك وإجراءاته المتنوعة، فإن البحث الحالي يسعى للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما اتجاهات الأمهات المدربات نحو استخدام استراتيجيات تعديل السلوك مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات؟

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1- أهمية تناول فئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد،نظراً لزيادة انتشارهم في المجتمع.

2- صعوبة السلوكات التي يظهرها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحدوتعقيدها، والأهمية البالغة لتعاون أمهاتهم مع الاختصاصيين وتوحيدالجهود في سبيل تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

3- الجدل القائم بين أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام الأساليب العقابية أو عدم استخدامها والاكتفاء بالاجراءات القائمة على التعزيز.

4- توجيه انتباه أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومعلميهم والقائمين على تدريبهم إلى تنوع أساليب تعديل السلوك المستخدمة في ضبط السلوك بين الثواب والعقاب.

رابعاً: أهداف الدراسة:

1- التعرف على اتجاهات الأمهات المدربات نحو استخدام أساليب تعديل السلوك مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد.

2- الكشف عن الفروق بين أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الاتجاهات نحو استخدام أساليب تعديل السلوك مع أطفالهن في ضوء بعضالمتغيرات، وهي (مستوى تعليم الأم، جنس الطفل، ترتيب الطفل في الأسرة، عمر الطفل،حالة الأسرة ووجود الأب).

خامساً: سؤال الدراسة:

ما اتجاهات الأمهات المدربات نحو استخدام أساليب تعديل السلوك مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد؟

سادساً: فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات الأمهات على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم.
2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات الأمهات على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير جنس الطفل ذو اضطراب طيف التوحد.
3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات الأمهات على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير ترتيب الطفل ذو اضطراب طيف التوحد بين اخوته.
4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات الأمهات على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير عمر الطفل ذو اضطراب طيف التوحد.
5- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات الأمهات على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير وجود الأب.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

- اتجاهات: والاتجاه هو مجموعة المشاعر التي تدفع الفرد لاتخاذ موقف معين بالتأييد أو المعارضة فيما يتعلق بموضوع ذي صبغة تتضمن خلاف في وجهات النظر. (الشمراني والزهراني،243،2021).

- ويعرف اجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل عليها كل أم لطفل ذو اضطراب طيف توحد على مقياس الاتجاهات المصمم لهذا الغرض.
- الأمهات المدربات للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد: ويعرفون اجرائياً بأنهم الأمهات لأطفال مشخصين في مراكز التربية الخاصة باضطراب طيف التوحد بناءً على نتائج الدليل الاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5)، ويشترط بأن يكونوا قد تلقوا تدريباً سابقاً عن تعديل السلوك واستراتيجياته المختلفة.
- استراتيجيات تعديل السلوك: مجموعة من الاجراءات العلمية المنظمة، التي تتمثل في تحديد السلوك الحالي المرغوب فيه، أو غير المرغوب فيه، ومن ثم تغييره، وفق عدد من الأساليب التي تعمل على تقوية العلاقة بين المثيرات، والاستجابات المرغوب فيها، أو على إضعاف العلاقة بين المثيرات والاستجابات غير المرغوب فيها. (المصدر،21,2015).

وتعرف إجرائياً بأنها الإجراءات التي تهدف إلى زيادة السلوك المرغوب من خلال استخدام التعزيز، وخفض السلوك غير المرغوب من خلال العقاب، ويتم استخدامها مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من قبل معلميه وأسرته في المركز والمنزل.

- الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:اضطراب طيف التوحد هواضطراب نمائي عصبي يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، يؤثر هذا الاضطراب على عدة مجالات للأداء، تشمل قصوراً في التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وظهور الحركات النمطية، ومحدودية في الأنشطة والاهتمامات، ويظهر بوضوح في عمر (3) سنوات، وهو مترافق في معظم الحالات بدرجة من التخلف العقلي بنسبة (70-75%). (النابلسي،20,2014).

- ويعرف الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إجرائياً بأنّهم الأطفال الملتحقين في برامج التأهيل في مراكز التربية الخاصة بعلاج وتأهيل الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، بناءً على تشخيصهم باضطراب طيف التوحد وفق المعايير المعتمدة في هذه المراكز. والذين تتراوح أعمارهم بين (4-10) سنوات.

ثامناً: الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لمجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وسيتم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

- **الدراسات العربية:**

1- دراسة سليمان ومنيب (2009) بعنوان: اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب مع الأطفال في ميدان التربية الخاصة. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب مع الأطفال المعوقين، وإلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو العقاب ودرجاتهم نحو أشكال العقاب ونتائجه، وبلغت عينة الدراسة (310) معلمين يعملون في مدارس التربية الخاصة، وتوصلت النتائج إلى أن أهم أشكال العقاب التي يستخدمها المعلمون مع الأطفال المعوقين كانت بالترتيب: حرمان الطفل من الأنشطة، استخدام الصوت العالي، النظرة المعبرة عن الاستياء، العزل المؤقت، تغيير مكان الطفل، العتاب، التجاهل. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اتجاهات المعلمين نحو أشكال العقاب وبين نتائج العقاب.

2- دراسة منى محمد سعود و أسامة البطاينة (2011): وعنونها أثر برنامج تدريبي في تعديل اتجاهات والدي الأطفال التوحديين نحو أطفالهم، والتي

هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي جمعي مقترح في تعديل اتجاهات والدي الأطفال التوحديين نحو أطفالهم، ومعرفة أثر البرنامج في اتجاهات الوالدين وذلك في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل التعليمي والمجموعة، وذلك على عينة مكونة من (40) أباً وأماً لأطفال توحديين، أشارت النتائج إلى وجود مستوى تقدير إيجابي من قبل الأهل لأطفالهم التوحديين ووجود فروق في التعامل مع الأطفال التوحديين في القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي، وعدم وجود فروق في تقبل الأطفال التوحديين تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والجنس.

3- دراسة أحمد الدوايدة (2013): وعنوانها مستوى أهمية واستخدام أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تعديل السلوك، والتي هدفت إلى تقييم مستوى أهمية واستخدام أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تعديل السلوك، ومعرفة أثر متغيرات الجنس، ودرجة التوحد للأبناء، والمستوى التعليمي والتدريب على هذا المستوى، وذلك على عينة قوامها (70) ولي أمر لأطفال توحديين، وأشارت النتائج إلى أن أولياء الأمور قد أعطوا أهمية لجميع فقرات المقياس، ولم توجد فروق في أهمية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك من قبل الأهل تعزى لمتغيرات الجنس أو درجة التوحد للأبناء، أو المستوى التعليمي أو التدريب بالنسبة لأولياء الأمور.

4- دراسة قواسمة (2014): وعنوانها مدى رضا الأسر عن خدمات التربية الخاصة المقدمة لأطفالها ذوي اضطراب طيف التوحد، وهدفت إلى معرفة مدى رضا أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد عن الخدمات المقدمة لأطفالها في المؤسسات والمراكز المعنية بتقديم الخدمة للأطفال المصابين

باضطراب التوحد، وعلاقته بمتغير الجنس وشدة اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (250) من أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد، واستخدمت الباحثة استبانة لقياس مستوى رضا أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد (من إعداد الباحثة)، وأشارت النتائج إلى رضا الأهل عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد، وعدم وجود أثر لمتغيري شدة الاضطراب و جنس الطفل على مدى رضا أهله عن الخدمات المقدمة له.

5- دراسة واكيم (2015): وعنوانها الثواب والعقاب في الأسرة ورياض الاطفال وتأثيرهما في التفاعل الاجتماعي للأطفال، هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال وبين التفاعل الاجتماعي للأطفال، تعرف الفروق بين الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لعدد من المتغيرات (التأهيل التربوي للمعلمات، عدد سنوات الخبرة، عمر الطفل، جنس الطفل، تبعية الروضة)، وذلك على عينة قوامها (600) طفل وطفلة ووالديهم ومعلماتهم، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي للطفل، كما أشارت إلى وجود فروق في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعاً لمتغير جنس الطفل في الثواب لصالح الإناث أما في العقاب فلا توجد فروق، وتبعاً لمتغير تبعية الروضة توجد فروق في الثواب لصالح الرياض الخاصة وفي العقاب لصالح الرياض العامة، بالإضافة إلى وجود فروق تبعاً للمستوى التعليمي للمعلمة في العقاب لصالح مستوى البكالوريا أما في الثواب لا يوجد، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق بين المعلمات تبعاً لمتغير سنوات

خبرة المعلمة في الثواب لصالح (1-5) سنوات، وفي العقاب لصالح (11) سنة فأكثر.

6- دراسة صلاح الدين محمد (2016): وعنوانها أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى الطفل التوحدي، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (التقبل، الرفض، الإهمال، التفرقة في المعاملة، التدليل، التسلط، الاستقلال) والعدوان لدى الطفل التوحدي، وذلك على عينة بلغت (100) طفل توحدي (75) ذكر و (25) أنثى وأسرهم، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين استخدام الأهل لأساليب الرفض والإهمال والتسلط على ظهور السلوك العدواني لدى طفلهم التوحدي.

7- دراسة هيفاء شرف الدين (2018): بعنوان أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أمهات الأطفال التوحديين، والتي هدفت إلى الكشف عن أساليب المعاملة الأكثر استخداماً من قبل أمهات أطفال التوحد مع أطفالهن وعلاقة ذلك مع مستوى جودة الحياة لدى الأمهات، وذلك على عينة مكونة من (32) أماً لأطفال توحديين، وأشارت النتائج إلى أن أساليب المعاملة الوالدية للأمهات مع أطفالهم التوحديين تتسم بالإيجابية، وأن مستوى جودة الحياة لديهن يتسم بالارتفاع، وتوجد علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى جودة الحياة لدى أمهات أطفال التوحد.

- **الدراسات الأجنبية:**

1- دراسة سيفبرغ(Sivberg,2002)

عنوان الدراسة:

Family System and Coping behaviors: comparison between parents of children with autistic spectrum disorders and parents with non .autistic children

نظام الأسرة وعادات التأقلم، مقارنة بين الوالدين لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والوالدين لأطفال بدون اضطراب طيف التوحد، وهدفت إلى التحقق من درجة التأقلم مع السلوكلدى الوالدين لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك على عينة مقدارها (66) كمجموعة تجريبية و(66) كمجموعة ضابطة، واستخدم الباحث (4) اختبارات نفسية لتحقيق الغرض من الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن الدرجات الأدنى للتأقلم ارتبطت مع الدرجات الأعلى للضغوط النفسية، وأن الوالدين لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان لديهم مستويات عالية من الضغوط.

2- دراسة جريندل وآخرون .(Grindle& et al,2009)

عنوان الدراسة:

Parents Experiences Of Home- Based Applied Behavior Analysis Programs For Young Children With Autism In Intensive Behavioral Intervention

والتي هدفت إلى التعرف على تصورات أولياء أمور أطفال التوحد حول مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم، وتم استخدام استبانة لهذا الغرض، وتكونت العينة من (90) ولي أمر لأطفال مشخصين باضطراب طيف

التوحد، وأشارت النتائج إلى أن تصورات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كانت إيجابية اتجاه الخدمات المقدمة لأطفالهم.

3- دراسة رودريغز وآخرون (Rodriguez et al,2011)

عنوان الدراسة:

Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders

الدعم والتمكين واتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي هدفت إلى تقييم اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو تعليم الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد والتحقق من أثر المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات الايجابية نحو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتعليمهم، وذلك على عينة بلغت (96) معلماً، واستخدم الباحثون أسلوب المقابلة والأسئلة الموجهة، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات ايجابية للمعلمين نحو تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأن العوامل المؤثرة بالاتجاهات كانت بالترتيب: علاقة المدرسة بمراكز اضطراب طيف التوحد، الخبرة في التعامل مع أطفال اضطراب طيف التوحد، نوع المدرسة (خاصة أو عامة).

4- دراسة بلاكلوك وآخرون (Blacklock& et al,2012)

عنوان الدراسة:

Parents' Perception of Progress Versus Children's Actual Progress in intensive behavioral intervention

تصور الوالدين للتقدم مقابل التقدم الفعلي للأطفال في التدخل السلوكي المكثف

والتي هدفت إلى التعرف على تصورات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول أثر البرامج السلوكية على الصحة الجسدية والوظيفية لأطفالهم، تم استخدام أسلوب المقابلة مع الأسر بالاضافة إلى مقياس أثر البرنامج السلوكي، وذلك على عينة بلغت (27) من أولياء أمور لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، أشارت النتائج إلى أن تصورات أولياء الأمور كانت إيجابية وأنهم يعتقدون بأن البرامج السلوكية قادرة على تحسين المهارات الوظيفية لدى أبنائهم.

5- دراسة واليجورسكا وآخرون (Waligorska& et al,2012)

عنوان الدراسة:

Autism Pro system in supporting treatment of children with autism in Poland

والتي هدفت إلى التعرف على آراء أولياء الأمور للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تجاه برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدم الباحثون الاستبانة، وذلك على عينة مكونة من (24) أسرة لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات الأسر كانت إيجابية نحو خدمات برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم.

6- دراسة فيسكباك وآخرون (Fischbach, et al,2015)

عنوان الدراسة:

Is There conceordance in ittitudes and beliefs between parents and scientists about autism spectrum disorders?

هل هناك اتفاق بين الأهل والعلماء في الاتجاهات والاعتقادات حول اضطراب طيف التوحد؟ والتي هدفت إلى التحقق من الاتفاق بين العلماء

والأهل في الاتجاهات حول اضطراب طيف التوحد، وذلك على عينة قدرها (502) من أهالي أطفال اضطراب طيف التوحد و (60) من العلماء، واستخدم الباحثون طريقة الأسئلة كأداة رئيسية للبحث، وأشارت النتائج إلى أن الاختلاف الرئيسي حول سبب التوحد فكان رأي العلماء أن له سبب جيني، بينما الأهل اعتقدوا بأن سبب التوحد هو إعطاء أطفالهم اللقاح، بينما كان هناك اتفاق بين العلماء والأهل في أنه يجب عليهم تقبل اضطراب طيف التوحد وتحمل المسؤولية اتجاهه.

7- دراسة (Clark et al,2020)

عنوان الدراسة:

Parent and Teacher Ratings of social skills, Peer play and problem behaviours in children with autism spectrum disorders

آراء المعلمين والأهل في الأطفال التوحديين بالنسبة للمهارات الاجتماعية ولعب الأقران والمشاكل السلوكية، والتي هدفت إلى التحقق من آراء معلمي أطفال التوحد وأهلهم حول المهارات الاجتماعية ولعب الأقران والسلوكات غير السوية لدى أطفال التوحد الذين تتراوح أعمارهم بين (7-9) سنوات، وذلك على عينة مكونة من (43) ولي أمر و (35) من معلمي أطفال التوحد، وأشارت النتائج إلى أن الأهل أظهروا عدم تكيف أكبر بالنسبة للسلوكات المضطربة وضعف القدرة على اللعب لدى أطفالهم التوحديين من المعلمين، فيما تماثلت النتائج فيما يخص المهارات الاجتماعية حيث كان لدى المعلمين والأهل على حد سواء مستوى مرتفع من عدم قبول أطفال التوحد في هذه المهارات.

من خلال استعراض مجموعة الدراسات السابقة، نلاحظ أن لأسرة الطفل ذو اضطراب طيف التوحد الدور الأساسي في عملية تأهيله وتعليمه، وأن الاتجاهات الموجودة لدى الأسر في معظمها إيجابية نحو الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد، ونستخلص من الدراسات السابقة عدة نقاط أساسية سوف نحملها فيما يلي:

1- بعض الدراسات توجهت لقياس اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتعليمهم، كدراسة (Rodriguez et al,2011) والتي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ودراسة سليمان ومنيب (2009) والتي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام العقاب. ودراسة واكيم (2015) والتي أشارت إلى وجود مجموعة من المتغيرات تحدد استخدام المعلمين للثواب أو العقاب.

2- بعض الدراسات توجهت لقياس اتجاهات الأسر نحو الخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، (Blacklock& et al,2012) والتي أشارت نتائجها بأن اتجاهات الأسر كانت إيجابية وأن البرامج السلوكية مفيدة لأطفالهم، (Waligorska& et al,2012) والتي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية للأسر نحو خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فدراسة(Grindle& et al,2009) أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية للأسر نحو الخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، بينما أشارت دراسة (Sivberg,2002) إلى وجود مستوى عالي من الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأن ذلك ينعكس في عدم القدرة على التأقلم مع سلوك الطفل، بينما دراسة قواسمة (2014) أشارت إلى رضا الأهل عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد، في حين أن دراسة

الدوايدة (2013) أشارت إلى أن الأهل أعطوا نفس الأهمية لاستخدام استراتيجيات تعديل السلوك مع أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد، ودراسة محمد سعود والبطاينة (2011) أشارت إلى مستوى قبول إيجابي للأسر نحو أطفالهم، وأيضاً دراسة شرف الدين (2018) أشارت إلى وجود تقبل الأهل لأطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد.

3- بعض الدراسات عمدت إلى قياس اتجاهات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومقارنتها مع اتجاهات القائمين على عملية تعليمهم كدراسة (Fischbach, et al,2015) والتي أشارت إلى وجود اتفاق في الاتجاهات نحو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ونوعية الاتجاهات هي التقبل، ودراسة (Clark et al,2020) والتي أشارت إلى الأهل أظهروا عدم تكيف أكبر بالنسبة للسلوكات المضطربة وضعف القدرة على اللعب لدى أطفالهم التوحديين من المعلمين ، فيما تماثلت النتائج فيما يخص المهارات الاجتماعية حيث كان لدى المعلمين والأهل على حد سواء مستوى مرتفع من عدم قبول أطفال التوحد في هذه المهارات .

4- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجموعة من النقاط فمن حيث العينة شملت العينة في الدراسة الحالية أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وليس الأسرة كاملة واشترط في ذلك أن تكون الأم قد تلقت تدريب في مجال تعديل السلوك أي أنها على معرفة باستراتيجيات تعديل السلوك، ومن حيث الموضوع فتفردت الدراسة الحالية بمقارنة اتجاهات الأمهات المدربات نحو الاستراتيجيات القائمة على العقاب والاستراتيجيات القائمة على الثواب مع أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد ومعرفة المتغيرات ذات الأثر على هذه الاتجاهات.

تاسعاً: منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيقاً لأهدافها، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لتلازمه ومناسبته لطبيعة الدراسة، ورصد نتائجها وتحليلها. فالمنهج الوصفي يعتمد على التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة، وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (القدسي،2014،345).

المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

يتألف المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة في محافظة دمشق. وتم اختيار عينة من الأمهات من المجتمع الأصلي، وذلك استناداً للشروط الآتية:

1- أن تكون خضعت الأم لدورة تدريبية واحدة على الأقل في مجال تعديل السلوك.
2- أن تكون الأم على تواصل مباشر مع المركز الذي يعنى بتأهيل طفلها ذو اضطراب طيف التوحد.
3- أن تكون الأم ملتزمة في الحضور للمركز ومتابعة حالة طفلها ذو اضطراب طيف التوحد مرة أسبوعياً لمدة (3) أشهر على الأقل.
4- أن يكون العمر الزمني للطفل ذو اضطراب طيف التوحد بين (4-10) سنوات.
5- أن يكون مضى على التحاق الطفل في المركز (5) أشهر على الأقل.

وبعد تطبيق الشروط السابقة على الأمهات الذين يمثلون المجتمع الأصليتم استبعاد الأمهات اللواتي لا تنطبق عليهم الشروط السابقة كاملةً.
ويبين الجدول الآتي المجتمع الأصلي، وتوزع عينة الدراسة في مراكز التربية الخاصة في محافظة دمشق.

الجدول (1) توزع المجتمع الأصلي لعينة الدراسة

اسم المركز	العدد الكلي لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	عدد الأمهات المدربات على تعديل السلوك
المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة آمال	35	30
مركز عصافير الجنة	45	14
جمعية خبرات	30	12
جمعية الرازي	55	20
مركز المدى للتأهيل والتدريب	25	15
العدد الكلي	190	91

وفيما يأتي نعرض جدولاً يوضح توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

الجدول (2) توزع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات

المتغير	العدد		العدد الكلي
جنس الطفل	ذكر	70	91
	أنثى	21	
عمر الطفل	أقل من (5) سنوات	40	91
	أكثر من (5) سنوات	51	
المستوى التعليمي للأم	إعدادية	17	91
	ثانوية	35	
	جامعية	39	
ترتيب الطفل في الأسرة	الأول	41	91
	غير ذلك	50	
وجود الأب	موجود في المنزل	65	91
	غير موجود: متوفي أو غير ذلك	26	

عاشراً: أداة الدراسة:

لتحقيق ما هدفت إليه الدراسة، تم تصميم أداة للتعرف على اتجاهات الأمهات المدربات نحو استخدام استراتيجيات تعديل السلوك مع أبنائهم ذوي اضطراب طيف التوحد، ويمكن وصف خطوات إعداد المقياس على النحو الآتي:

1- استقراء الأطر النظرية المعنية بموضوع تعديل السلوك، وكذلك الدراسات السابقة، وذلك لتحديد إجراءات تعديل السلوك الأساسية والاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس.
2- إجراء دراسة استطلاعية، وتطبيق مقياس مبدئي على أمهاتلأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة عمرية أعلى من (10) سنوات (خارج العينة المستهدفة في الدراسة الحالية)للتأكد من وضوح بنود المقياس وملائمتها.
3- تحديد أبعاد المقياس بعد تحليل مضمون مصادر المعرفة السابقة في بعدين أساسيين هما: (الاتجاهات نحو التعزيز، والاتجاهات نحو العقاب).
4- صياغة عبارات المقياس وتحديد بدائل الاستجابة، حيث تم صياغة (37) عبارة. كما تم تحديد بدائل الاستجابة على العبارات بصيغة الاستجابة الخماسية، مع العلم أن الدرجات توزعت كما يلي:
   - العبارات الإيجابية: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، رافض (درجتين)، رافض بشدة (درجة واحدة).
   - العبارات السلبية: رافض بشدة (5) درجات، رافض (4) درجات، محايد (3) درجات، موافق (درجتين)، موافق بشدة (درجة واحدة).
5- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: وهي التأكد من صدق المقياس وثباته، كما يلي:

أ- حساب صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس باستخدام طريقتين هما:

- **صدق المحكمين:** للتحقق من صدق المقياس، قام الباحث بعرضهعلى عدد من السادةالمحكمين في كلية التربية في جامعة دمشق لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة البنود للهدف الذي وضعت لقياسه، ودقة وسلامة الصياغة اللغوية والعلمية للبنود، وحذف أو إضافة مايرونه مناسباً. وبعد الانتهاء من التحكيم قام الباحث بحساب نسبة اتفاق المحكمين على بنود المقياس وباستخدام معادلة هولستي، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين(100%-60%) واعتمد الباحث البنود التي حققت نسبة اتفاق 70% وما فوق مع إعادة صياغة لبعضالبنود، كما تَّم حذف بعض البنود التي لا تتلائم مع أهداف المقاييس، والجدولين التاليين يوضحان المقياس قبل التحكيم وبعد تعديله.

- **الجدول (3) مقياس اتجاهات الأمهات نحو استخدام استراتيجيات تعديل السلوك بصورته الأولية**

الاتجاهات نحو استراتيجيات تعديل السلوك	موافق بشده	موافق	محايد	رافض	رافض بشدة
1. تعزيز طفل التوحد يزيد شعوره بالأمان.					
2. استخدام العبارات المشجعة مع طفل التوحد غير مفيدة					
3. من الضروري استخدام الضرب لضبط أطفال التوحد					
4. تقديم أشياء قيمة لطفل التوحد يقوده إلى تحسن سلوكه.					
5. عقاب طفل التوحد يخيفه.					
6. عقاب طفل التوحد يضعف تواصله.					
7. انتباه طفل التوحد للمهمة التعليمية يضعف عند وجود المعزز.					
8. عقاب طفل التوحد لا يحقق النتائج المرجوة منه.					
9. تزيد سرعة تعلم طفل التوحد بعد منحه أشياء محببة.					
10. معاقبة طفل التوحد أثناء تعليمه تعيق التعليم.					
11. إعطاء طفل التوحد المعزز يقود إلى عدم رغبته بالتعلم بدونه.					

12. عقاب طفل التوحد يزيد سلوك العناد لديه.					
13. العقاب البدني يؤدي إلى إيقاف السلوكيات المميزة لاضطراب التوحد					
14. استخدام العبارات الإيجابية والمشجعة يقلل سلوكات طفل التوحد غير السوية.					
15. إعطاء طفل التوحد الأشياء التي يحبها لا يخدم عملية تعليمه.					
16. العقاب البدني يعلم أطفال التوحد التمييز بين السلوكات الصحيحة والخاطئة					
17. توبيخ طفل التوحد يسهم في تقدمه					
18. تعزيز طفل التوحد بالابتسامة يزيد من انتباهه.					
19. عقاب طفل التوحد يؤدي إلى زيادة سلوكه الخاطئ.					
20. إعطاء المعزز لطفل التوحد عند تقليله لتكرار السلوك الخاطئ لا يؤدي لخفضه.					
21. وضع طفل التوحد في إحدى الغرف الفارغة بمفرده من أفضل الطرق في ضبط سلوكه					
22. النظر لطفل التوحد نظرة عضب يسهم في إيقاف سلوكه الخاطئ					
23. تعزيز طفل التوحد عند امتناعه عن السلوك غير السوي يخفضه.					
24. العقاب البدني أسلوب جيد لتوجيه أطفال التوحد					
25. العقاب واحد من أهم طرق تعليم الطفل التوحدي					
26. تعزيز طفل التوحد باستمرار يزيد سلوكاته غير السوية.					
27. الحركات النمطية تزيد عند عقاب طفل التوحد.					
28. حرمان طفل التوحد من الأشياء التي يحبها يعدل سلوكه					
29. إعطاء المعزز لطفل التوحد عند عدم قيامه بالسلوك الخاطئ لا يؤدي لتعليمه شيء جديد.					
30. العقاب البدني يخفف السلوكيات الخاطئة لدى أطفال التوحد					
31. ينبغي تعزيز طفل التوحد بشكل مستمر					

32. تعزيز طفل التوحد عند تقليله السلوك غير السوي يخفضه.					
33. عقاب طفل التوحد لا يعلمه أي شيء جديد.					
34. حرمان طفل التوحد من الأنشطة التي يفضلها يعدل سلوكه					
35. تعزيز طفل التوحد بالابتسامة والتصفيق لا يعنيه شيئاً.					
36. العقاب البدني طريقة مناسبة للتعامل مع أطفال التوحد					
37. طفل التوحد لا يحب الأماكن التي يعاقب بها.					
38. طفل التوحد يتجنب الأشخاص الذين يعاقبوه.					
39. سحب الألعاب المفضلة لدى طفل التوحد عند قيامه بالسلوك الخاطئ يسهم في تعديل سلوكه					

الجدول (4) مقياس اتجاهات الأمهات نحو استخدام استراتيجيات تعديل السلوك بصورته النهائية

الاتجاهات نحو استراتيجيات تعديل السلوك	موافق بشده	موافق	محايد	رافض	رافض بشدة
1. تعزيز طفل التوحد يزيد شعوره بالثقة الذاتية.					
2. استخدام العبارات المشجعة مع طفل التوحد لا تحقق أهدافها.					
3. من الضروري استخدام العقاب البدني لضبط أطفال التوحد					
4. تقديم أشياء محببة لطفل التوحد يقوده إلى تحسن سلوكه.					
5. عقاب طفل التوحد يخيفه.					
6. عقاب طفل التوحد يضعف تواصله.					
7. انتباه طفل التوحد للمهمة التعليمية يضعف عند وجود المعزز.					
8. عقاب طفل التوحد لا يحقق النتائج المرجوة منه.					
9. تزيد سرعة تعلم طفل التوحد بعد منحه أشياء محببة.					
10. معاقبة طفل التوحد أثناء تعليمه تعيق التعليم.					
11. إعطاء طفل التوحد المعزز يقود إلى عدم رغبته بالتعلم بدونه.					
12. عقاب طفل التوحد يزيد سلوك العناد لديه.					

13. العقاب البدني يؤدي إلى إيقاف السلوكيات المميزة لاضطراب التوحد					
14. استخدام العبارات الإيجابية والمشجعة يقلل سلوكات طفل التوحد غير السوية.					
15. إعطاء طفل التوحد الأشياء التي يحبها لا يخدم عملية تعليمه.					
16. العقاب البدني يعلم أطفال التوحد التمييز بين السلوكات الصحيحة والخاطئة					
17. توبيخ طفل التوحد يسهم في تعديل سلوكه الخاطئ					
18. تعزيز طفل التوحد بالابتسامة يزيد من انتباهه.					
19. عقاب طفل التوحد يؤدي إلى زيادة سلوكه الخاطئ.					
20. إعطاء المعزز لطفل التوحد عند تقليله لتكرار السلوك الخاطئ لا يؤدي لخفضه.					
21. وضع طفل التوحد في إحدى الغرف الفارغة بمفرده من أفضل الطرق في ضبط سلوكه					
22. النظر لطفل التوحد بصورة غاضبة يسهم في إيقاف سلوكه الخاطئ					
23. تعزيز طفل التوحد عند امتناعه عن السلوك غير السوي يخفضه.					
24. العقاب البدني أسلوب ملائم لتوجيه أطفال التوحد					
25. تعزيز طفل التوحد باستمرار يزيد سلوكاته غير السوية.					
26. الحركات النمطية تزيد عند عقاب طفل التوحد.					
27. حرمان طفل التوحد من الأشياء التي يحبها يعدل سلوكه					
28. إعطاء المعزز لطفل التوحد عند عدم قيامه بالسلوك الخاطئ لا يؤدي لتعليمه شيء جديد.					
29. العقاب البدني يخفف السلوكيات الخاطئة لدى أطفال التوحد					
30. تعزيز طفل التوحد عند تقليله السلوك غير السوي يخفضه.					
31. عقاب طفل التوحد لا يعلمه أي شيء جديد.					
32. حرمان طفل التوحد من الأنشطة التي يفضلها يعدل سلوكه					
33. تعزيز طفل التوحد بالابتسامة والتصفيق لا يعنيه شيئاً.					

34. العقاب البدني طريقة مناسبة للتعامل مع أطفال التوحد					
35. طفل التوحد لا يحب الأماكن التي يعاقب بها.					
36. طفل التوحد يتجنب الأشخاص الذين يعاقبوه.					
37. سحب الألعاب المفضلة لدى طفل التوحد عند قيامه بالسلوك الخاطئ يسهم في تعديل سلوكه					

- **الصدق البنيوي:** قام الباحث بالتحقق من الصدق البنيوي من خلال ما يأتي:

1- حساب معامل الارتباط بين البنود المكونة للمقياس والدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول(5) معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والبنود المكونة للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.755**	14	.911**	27	.955**
2	.951**	15	.972**	28	.949**
3	.972**	16	.915**	29	.954**
4	.971**	17	.921**	30	.929**
5	.960**	18	.922**	31	.923**
6	.964**	19	.924**	32	.910**
7	.930**	20	.724**	33	.939**
8	.940**	21	.863**	34	.870**
9	.897**	22	.921**	35	.946**
10	.919**	23	.868**	36	.831**
11	.934**	24	.802**	37	.863**
12	.942**	25	.954**		
13	.941**	26	.863**		

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.755– 0.972) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

2– حساب معامل ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للأبعاد المكونة لها كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(6) معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والبنود المكونة للأبعاد

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
التعزيز	1	.828**	العقاب	24	.906**	العقاب	10	.936**
	4	.957**		29	.929**		5	.964**
	9	.932**		3	.975**		12	.946**
	14	.874**		13	.935**		26	.961**
	18	.944**		16	.915**		31	.940**
	23	.956**		21	.774**		35	.829**
	30	.942**		34	.959**		36	.908**
	25	.928**		27	.791**			
	11	.889**		32	.890**			
	15	.961**		37	.868**			
	7	.948**		17	.930**			
	2	.952**		22	.818**			
	28	.956**		19	.939**			
	20	.960**		6	.970**			
	33	.993**		8	.951**			

يُلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

- إنّ معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لبعد (التعزيز) تراوحت ما بين (0.828 −0.993) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).
- إنّ معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لبعد (العقاب)تراوحت ما بين(0.774 −0.975) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).
- إن المقياس يتصف بمؤشرات الصدق البنيوي والاتساق الداخلي من خلال ارتباط بنوده بالدرجة الكلية للمقياس، وارتباط البنود بالدرجة الكلية للأبعاد المكونة لها.

الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتي (ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية) كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (7) قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)

الأبعاد	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التعزيز	15	0.987	0.992
العقاب	22	0.991	0.989
البنود ككل	37	0.994	0.997

يُلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

- **ألفا كرونباخ** : بلغت قيمة معامل الثبات على بعد التعزيز(0.987) في حين بلغت قيمة معامل الثبات على بعد العقاب (0.991)بينما بلغت قيمة معامل الثبات للبنود ككل بطريقة ألفا كرونباخ (0.994).

- **التجزئة النصفية**:بلغت قيمة معامل الثبات على بعد التعزيز(0.992) في حين بلغت قيمة معامل الثبات على بعد العقاب (0.989)بينما بلغت قيمة معامل الثبات للبنود ككل بطريقة التجزئة النصفية (0.997).
- جميع هذه القيم الناتجة عن طريقتي الثبات المستخدمتين مرتفعة ما يعكس صلاحية المقياس للتطبيق الميداني.

عرض النتائج:

سؤال البحث:

ما اتجاهات الأمهات المدربات نحو استخدام أساليب تعديل السلوك مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال حددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون الآتي:

$$\frac{\text{عدد مستويات المقياس} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{5} = 0.80$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

جدول (8) تقدير الاتجاهات نحو استخدام أساليب تعديل السلوك لدى أفراد العينةوالقيم الموافقة لها

التقدير	القيم المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
إيجابي بشدة	5	4.21-5
إيجابي	4	3.41-4.20
متوسط أو عادي	3	2.61-3.40
سلبي	2	1.81-2.60
سلبي بشدة	1	0.80-1.80

ولتحديد اتجاهات الأمهات المدربات نحو استخدام أساليب تعديل السلوك مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس والأبعاد المكونة له وحساب المتوسط المرجح وفق الآتي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المرجّح
الدرجة الكلية	110.39	38.530	2.98
التعزيز	50.79	16.123	3.38
العقاب	59.60	22.689	2.71

1- يلاحظ من الجدول السابق أن اتجاهات الأمهات المدربات نحو استخدام أساليب تعديل السلوك مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد كانت عادية أو متوسطة، وإن كانت تميل إلى الإيجابية أكثر نحو إستراتيجية التعزيز إذ بلغت قيمة المتوسط المرجح لها(3.38)، ويمكن تفسير أن اتجاهات الأمهات نحو استراتيجية التعزيز أكثر إيجابية بأن التوجهات في الآونة الأخيرة تشجع الأهل بشكل عام وأهالي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص إلى التخلي عن استخدام العقاب مع أطفالهم والى استخدام استراتيجيات تربوية وتدريبية تحترم إنسانية الطفل بشكل أكبر مما مضى، وإن المجتمع الحالي يميل الى عدم استخدام العنف والعقاب مع الأطفال بل الى تقبلهم مع مشكلاتهم والسعي الى حل هذه المشكلات بالطرق السليمة الخالية من الأذية النفسية والجسدية للأطفال. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من شرف الدين (2018)، دراسة فيسكباك وآخرون (Fischbach, et al,2015)والتي أشارت الى وجود اتجاهات إيجابية لدى أهالي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فيما يخص

التعامل الإيجابي مع أبنائهم، بينما تختلف النتائج الحالية مع نتائج دراسة كل من سعود والبطاينة (2011)، ودراسة الدوايدة (2013)، دراسة كلارك وآخرون (Clark et al,2020) والتي أشارت جميعها الى وجود اتجاهات سلبية نحو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتفضيل استخدام أساليب عقابية معهم.

فرضيات البحث:

الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(10) المتوسطات والانحرافات المعيارية وفق متغير المستوى التعليمي للأم

الأبعاد الفرعية	مستوى تعليم الأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعزيز	أساسي	17	40.59	19.786
	ثانوي	35	52.23	11.637
	جامعي	39	53.94	16.462
العقاب	أساسي	17	49.06	26.794
	ثانوي	35	59.40	18.722
	جامعي	39	64.38	23.024
الدرجة الكلية	أساسي	17	89.65	46.418
	ثانوي	35	111.62	30.111
	جامعي	39	118.33	39.230

ولمعرفة الفروق لصالح أي مستوى تعليمي تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (11) تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في إجابات عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر
التعزيز	بين المجموعات	2230.846	2	1115.423	4.637	.012	دال	0.09
	داخل المجموعات	21166.187	88	240.525				
	المجموع	23397.033	90					
العقاب	بين المجموعات	2783.186	2	1391.593	2.812	.060	غير دال	0.06
	داخل المجموعات	43548.572	88	494.870				
	المجموع	46331.758	90					
الدرجة الكلية	بين المجموعات	9829.038	2	4914.519	3.494	.035	دال	0.07
	داخل المجموعات	123782.720	88	1406.622				
	المجموع	133611.758	90					

يظهر من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية ين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمقياس وبعد التعزيز،وبعد التحقق من تجانس التباين تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لمعرفة الفروق لصالح أي مستوى تعليمي، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (12) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

الأبعاد	المستوى التعليمي للام		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	القرار
الدرجة الكلية	جامعي	أساسي	28.68*	10.90	دال
التعزيز	جامعي	أساسي	13.36*	4.51	دال
	ثانوي	أساسي	11.64*	4.58	دال

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمقياس وفي بعد التعزيز وفقاً لمتغير مستوى تعليم الأم، وهذه الفروق لصالح الأمهات ذوات مستوى التعليم الجامعي، كما يلاحظ أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات ذوات التعليم الثانوي والأمهات ذوات التعليم الأساسي لصالح الثانوي، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات ذوات التعليم الجامعي والتعليم الثانوي في الدرجة الكلية للمقياس وعلى أبعاده الفرعية، ويمكن تفسير ذلك بأن حصول الأم على شهادة علمية أعلى يساعدها في استخدام استراتيجيات تربوية أقل إزعاجاً للطفل ذو اضطراب طيف التوحد، فإن التحصيل العلمي المرتفع يقود إلى المزيد من المعرفة حول اضطراب طيف التوحد وأنجح الأساليب في التعامل مع هذا الاضطراب وبالتالي الابتعاد عن الإجراءات العقابية.

الفرضية الثانية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعيةوفقاً لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (13) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر
التعزيز	ذكر	70	48.88	16.894	2.097	89	0.039	دال	0.05
	أنثى	21	57.14	11.403					
العقاب	ذكر	70	57.54	23.506	1.596	89	0.114	غير دال	0.03
	أنثى	21	66.47	18.594					
الدرجة الكلية	ذكر	70	106.42	40.112	1.816	89	0.073	غير دال	0.04
	أنثى	21	123.61	29.848					

يتضح من الجدول أن قيمة (T) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير الجنس في الدرجة الكلية وفي بعد العقاب، فقد كانت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المتعمد في البحث، وعلى هذا تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير الجنس، بينما كانت قيمة (T) دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير الجنس في بعد التعزيز، أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذه الفروق لصالح أمهات الإناث، ويمكن تفسير ذلك بأن وجود طفلة ذات اضطراب طيف التوحد في العائلة يختلف عن وجود طفل ذكر وإن الأمهات تميل إلى العطف في تعاملهن مع الاناث من الأطفال والميل الى تخفيف استخدام الإجراءات العقابية الا في الحالات الضرورية جداً، وبالتالي يكون استخدام الإجراءات التعزيزية أكثر قبولاً لأمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد الاناث أكثر من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذكور.

الفرضية الثالثة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير عمر الطفل.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعيةوفقاً لمتغير العمر، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (14) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير العمر

الأبعاد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر
التعزيز	أقل من 5 سنوات	40	51.15	16.720	0.187	89	0.734	غير دال	0
	أكثر من 5سنوات	51	50.51	15.802					
العقاب	أقل من 5 سنوات	40	60.53	23.303	0.341	89	0.852	غير دال	0
	أكثر من 5سنوات	51	58.88	22.402					
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	40	111.67	39.727	0.297	89	0.781	غير دال	0
	أكثر من 5سنوات	51	109.39	37.933					

يتضح من الجدول أن قيمة (T) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير العمر في الدرجة الكلية وفي بعدي المقياس(التعزيز،والعقاب)، فقد كانت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المتعمد في البحث، وعلى هذا تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة أي: لا توجد فروق ذات دلالة متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير العمر، فبالنسبة للأمهات المدربات من غير المتوقع أن تختلف الاتجاهات نحو استخدام العقاب والتعزيز فيما يخص السلوكات التي يقوم بها الطفل ذو اضطراب طيف التوحد تبعاً لمرحلته العمرية حيث أن السلوك الخاطئ يتطلب استخدام إجراءات عقابية في جميع المراحل العمرية، كما أن السلوك الصحيح يتطلب استخدام التعزيز، بالنسبة للأطفال الأصغر سناً فإن الميل لتخليصهم من السلوك الخاطئ بالشكل الأسرع، من الممكن أن يلعب دوراً أساسياً في تقبل والديهم للإجراءات العقابية في توقع انتهاء المشكلة بصورة مبكرة أكثر، ومع تقدم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في العمر تدريجياً وتجريب الأمهات لمختلف الاستراتيجيات في التعامل مع اطفالهن يميل استخدام الإجراءات العقابية لأن يكون سهولة.

الفرضية الرابعة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير ترتيب الطفل.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعيةوفقاً لمتغير ترتيب الطفل، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (15) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير ترتيب الطفل

الأبعاد	ترتيب الطفل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر
التعزيز	الأول	41	53.12	16.649	1.253	89	0.214	غير دال	0.02
	غير ذلك	50	48.88	15.586					
العقاب	الأول	41	63.61	24.106	1.536	89	0.128	غير دال	0.03
	غير ذلك	50	56.32	21.137					
الدرجة الكلية	الأول	41	116.73	40.486	1.429	89	0.157	غير دال	0.02
	غير ذلك	50	105.20	36.436					

يتضح من الجدول أن قيمة (T) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير ترتيب الطفل في الدرجة الكلية وفي بعدي المقياس(التعزيز، والعقاب)، فقد كانت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المتعمد في البحث، وعلى هذا تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة أي:

لا توجد فروق ذات دلالة متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير ترتيب الطفل، ويمكن تفسير ذلك بأن وجود الطفل ذو اضطراب طيف التوحد بسلوكاته المميزة سواءً كان الطفل الأول أو الأخير أو ما بينهما يدفع الأهل إلى محاولة التخفيف من هذه السلوكات دون إيلاء اعتبار أو أهمية لترتيب الطفل أو وجود أخوة، بالإضافة إلى أنه من الملاحظ في الأسر التي يشخص أحد أطفالها باضطراب طيف التوحد أنه يتم إيلاء اهتمام خاص للطفل ذو اضطراب طيف التوحد ويضعف الاهتمام ببقية اخوته لما تتطلبه عملية تأهيله وتربيته من وقت وجهد، فيما يؤكد أنه لا أهمية لترتيب الطفل ذو اضطراب طيف التوحد في الأسرة على الطريقة والأسلوب الذي تتبعه الأم أو تفضله في التعامل مع طفلها ذو اضطراب طيف التوحد.

الفرضية الخامسة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير وجود الأب.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير وجود الأب، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (16) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير وجود الأب

الأبعاد	وجود الأب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر
التعزيز	موجود في المنزل	65	57.20	23.949	1.613	89	0.110	غير دال	0.03
	متوفى أو غير ذلك	26	65.62	18.228					
العقاب	موجود في المنزل	65	48.64	17.132	2.042	89	0.044	دال	0.04
	متوفى أو غير ذلك	26	56.15	11.942					
الدرجة الكلية	موجود في المنزل	65	105.85	40.813	1.803	89	0.075	غير دال	0.04
	متوفى أو غير ذلك	26	121.77	29.864					

يتضح من الجدول أن قيمة (T) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير وجود الأب في الدرجة الكلية وفي بعد التعزيز، فقد كانت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المتعمد في البحث، وعلى هذا تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة أي: لا توجد فروق ذات دلالة متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير وجود الأب، بينما كانت قيمة (T) دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير وجود الأب في بعد العقاب، أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذه الفروق لصالح الأسر غير الموجود فيها الأب، ويمكن تفسير ذلك بأن غياب الأب وهو العنصر الذكوري الأكثر استخداماً للعقاب في الأسرة يؤدي الى تفضيل الأم لاستخدام الإجراءات العقابية مع الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، حيث أن سلوكات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تحتاج الى الحزم والشدة لضبطها في بعض الأحيان، الأمر الذي يؤدي بالأم التي لا يتواجد زوجها في المنزل الى تفضيل استخدام الإجراءات العقابية سواءً في المركز المسؤول عن تأهيل الطفل أو في المنزل، وعلى العكس من ذلك فإنه في الغالب فإن وجود الأب في المنزل وحزمه الدائم مع أطفاله سيقود بالضرورة الى قيام الأم بالموازنة ودفعها الى تبيني الإجراءات القائمة على التعزيز بصورة أكبر.

***حجم الأثر ايتا تربيع (0.01<0.06 منخفض)، (0.06<0.14 متوسط)،(0.014≤ كبير)**

***حجم الأثر= ت2÷ ت2 + درجة الحرية**

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1- حياة، غبغوب، وحليمة، بوشلوح، ووسيلة، خرشي(2019). **دور الأسرة في تنمية المهارات السلوكية للطفل التوحدي من وجهة نظر المربين**، بحث مقدم لنيل الاجازة في علم النفس التربوي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى، الجزائر.

2- دخان، نبيل، والمصدر، إيمان(2017). **فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تعديل سلوك أطفال التوحد**، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (26)، العدد (4)، 270-294.

3- الدوايدة ، أحمد موسى (2013). مستوى أهمية واستخدام أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تعديل السلوك، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (2)،العدد (1) 21-40.

4- سعود، منى محمد والبطاينة، أسامة(2011) . أثر برنامج تدريب يفي تعديل اتجاهات والدي الأطفال التوحديين نحو أطفالهم، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد (38) 504-525.

5- سليمان، عبد الرحمن سيد، ومنيب، تهاني (2009). اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب مع الأطفال في ميدان التربية الخاصة، **مجلة الارشاد النفسي**، العدد (23)، 155-244.

6- شرف الدين، هيفاء (2018). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أمهات الأطفال التوحديين بدولة الإمارات العربية المتحدة**، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في علم النفس، جامعة النيلين.

7- الشمراني، عليه، والزهراني، فريده(2021). أثر استخدام الأنفو جرافيك التعليمي على تنمية التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جده واتجاهاتهن نحوه، **المجلة العربية للتربية النوعية**، المجلد (5)، العدد(17)، 238-270.

8- الشمري، عبد العزيز(2016). الأساليب التعزيزية المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات التربية الخاصة في خفض سلوكيات تشتت الانتباه والنشاط الزائد في برامج التنمية الفكرية، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، العدد (3)، 12-45.

9- الفسفوس، عدنان الأحمد(2006). **أساليب تعديل السلوك، السلسلة الارشادية(2)**،www.guilfkids.com.

10- فضه، محمد(2021). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الادراكية لدى أطفال التوحد**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

11- القدسي، دانيا(2014). استخدام معلمي التربية الخاصة لأساليب العقاب في ضبط سلوك التلاميذ المعوقين عقلياً في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية في مراكز التنمية الفكرية في محافظة دمشق)، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (30)، العدد (1)، 329-365.

12- القواسمة، كوثر(2014). مدى رضا الأسر عن خدمات التربية الخاصة المقدمة لأطفالها ذوي اضطراب طيف التوحد، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، المجلد (1)، العدد (2)، 201-222.

13- محمد، صلاح الدين (2016). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى الطفل التوحدي، **مجلة التربية، جامعة الأزهر**، المجلد (3)، العدد (168) 347-379.

14- المصدر، إيمان، (2015). **فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تعديل سلوك أطفال التوحد**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.

15- النابلسي، محمد(2014). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة (سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية *DSM4*)**. الطبعة الأولى، الكويت: مكتب الإنماء الاجتماعي.

16- النواصرة ، فيصل (2017). مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أسر أطفال التوحد وعلاقته ببعض المتغيرات ودرجة إعاقة الطفل، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (25)، العدد (3).

17- واكيم، نجاح (2015). **الثواب والعقاب في الأسرة ورياض الاطفال وتأثيرهما في التفاعل الاجتماعي للأطفال: دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض ما بين 4-6 سنوات في محافظة دمشق**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

المراجع الأجنبية:

1- Balfour, L. (2007). **A need Assessment Of Parents On How To Raise An Autistic Child**. Unpublished Master Thesis, University Of South Africa.

2- Bowker, A., D'Angelo, N., Hicks, R & Wells, K. (2011). Treatments for Autism: Parental Choices and Perceptions of Change. ***Journal of Autism Development Disorder,*** 41, 1373–1382.

3- Bergeson, T., Miller, R &Mccune, K. (2004). **Mothers Speech To Hearing-Impaired Infants With Cochlear Implants**. Infancy, 10, 221-772.

4- Blacklock, K., Weiss., Perry., & Freeman, N. (2012).**Parents' Perception of Progress Versus Children's Actual Progress**, ***Journal of Autism Development Disorder,*** 41, 1373–1382

5- Clark, M., Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2020). Parent and teacher ratings of social skills, peer play and problem behaviours in children with autism spectrum disorder. ***International Journal of Disability, Development and Education***, *67*(2), 194-207.

6- Fischbach, R., Harris, M., Ballan, M., Fischbach, G & Link, B. (2015). Is There conceordance in ittitudes and beliefs between parents and scientists about autism spectrum disorders?**Journal of autism**, (1) 1-11.

7- Grindle, C., Kovshoff, H., Hastings, R., Remigton, B. (2009). Parents Experiences Of Home- Based Applied Behavior Analysis Programs For Young Children With Autism In Intensive Behavioral Intervention. **Journal On Developmental Disabilities**, 18(3), 60-64.

8- Rodrigues, I., Saldana, D& Moreno, J. (2011). Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders, **Autism Research and Treatment**, v(1) 1-8.

9- Sivberg, R. (2002).Family System and Coping behaviors: a comparison between parents of children with autistic spectrum disorders and parents with non autistic children., **International Journal of Circumpolar Health**, 61: 36-50.

10- Solomon, R., Necheles, J., Frech, C &Bruckman, D. (2007). Pilot Study Of a Parent-Training Program For Young Children With Autism: The Play Project Home Consultation Program. **Sage Publications And The National Autistic Society**, 11(3), 205-224.

11- Waligórska, A., Pisula, E., Waligórski, M., &Letachowicz, M. (2012). Autism Pro system in supporting treatment of children with autism in Poland. ***Pediatrics International***, 54, 693–700.