مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 5

1444 هـ - 2024 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (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
العنف الأسري وعلاقته بالاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص	خديجه حجازي د. عمار الناعمة	50-11
درجة توفر المهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية	ميراد وهب د. منال مرسي د. وفاء خليفة	96- 51
الإنهاك النفسي المهني وعلاقته بمستوى التحكُّم الانفعالي لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين	د. وفاء أحمد المحاميد	140-97
درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التدريس الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين	شام الطالب	170-141
مستويات الضغوط المهنية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) في محافظة اللاذقية	د. عبير ناصر	200-171

العنف الأسري وعلاقته بالاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

طالبة الدراسات العليا: خديجه حسن حجازي

كلية التربية – جامعة البعث

الدكتور المشرف: عمار الناعمة

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرّف مستوى العنف الأسري، ومستوى الاغتراب النفسي لدى أفراد العينة، وتعرّف العلاقة بين العنف الأسري والاغتراب النفسي، بالإضافة إلى تعرف الفروق بين الذكور والإناث على مقياسي العنف الأسري والاغتراب النفسي. حيث تكونت العينة من (150) طالباً وطالبة، استخدمت الباحثة مقياس العنف الأسري من إعداد (فقرا، 2013)، ومقياس الاغتراب النفسي من إعداد الباحثة، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

وجود مستوى متوسط من العنف الأسري والاغتراب النفسي لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العنف الأسري والاغتراب النفسي، بالإضافة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على كل من مقياسيّ العنف الأسري والاغتراب النفسي لصالح الإناث، وقد تم تفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: العنف الأسري- الاغتراب النفسي

Domestic Violence and its relationship to Psychological alienation among high school in the city of Homs.

ABSTRACT

The aim of the current research is to identify the level of domestic violence and level of the psychological alienation among the sample members, the relationship between domestic violence and psychological alienation is known, in addition to edentifying the difference between males and females on the scales of domestic violence and psychological alienation.

As the sample consisted of (150) male and female students, the researcher used the domestic violence scale prepared by (Faqra, 2013), the psychological alienation scale was prepared by the researcher, and the research the following results: There is a moderate level of domestic violence and psychological alienation among the sample members, and there is a positive correlation between domestic violence and psychological alienation, in addition, there are difference between males and females on both the scales of domestic violence and psychological alienation in favor females, the research results were interpreted in light of the theoretical framework and previous studies.

Key words: Domestic violence- psychological alienation

مقدمة البحث:

تعد الأسرة العامل الأول والأكثر تأثيراً في بناء شخصية الإنسان، ووضع أسسها وتحديد مدى التوافق فيها، فهي تساعد في تكوين شخصية الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية، والتربوية، والنفسية التي تقع على عاتقها وحدها في المراحل الأولى من حياته، وليس ذلك فقط بل وفي تشكيل سلوكه في مختلف مراحل الحياة، فإذا كانت طفولة الفرد صحيحة وسوية في عائلة متماسكة انعكس ذلك على شخصيته وسلوكياته وعاداته في كبره، وأثر ذلك أيضاً على صحته النفسية، وبالتالي القدرة على التكيف مع متغيرات الحياة وتحمل ضغوطاتها ومسؤولياتها، والقدرة على تجاوزها.

ولكن ليس بالضرورة أن يكون للأسرة دوراً إيجابياً في حياة الفرد، فمن الممكن أن تفشل الأسرة في القيام بدورها اللازم، وأحد أشكال هذا الفشل "العنف الأسري" الذي يحدث بين أفراد الأسرة الواحدة حيث إنه أكثر أشكال العنف تميزاً لأنه يحدث في وسط يتوقع منه الفرد الدعم والحب والأمان (حسن، 2013، 257).

كما ويُعد مفهوم العنف الأسري من أقدم الظواهر الإنسانية التي تحدث في مختلف المجتمعات والحضارات وكل الطبقات الاجتماعية، وبين جميع المستويات، ويُنظر إليه على أنه من السلوكيات العدوانية، فهو يتسبب في إحداث الأذى والضرر الجسدي والنفسي لأفرادها، ومن سلوكيات العنف أيضاً الضرب البدني وإلغاء قدرة الشخص على اتخاذ القرار، والحرمان من الحاجات الأساسية، وتتعدد أشكال العنف الأسري بتعدد الأطراف المكونة للأسرة فقد يكون عنفاً من الزوج تجاه الزوجة والأبناء، أو قد يكون عنفاً من الوالدين إلى أبنائهم، وقد يكون عنفاً من الزوجة تجاه الزوج أو الأبناء، أو عنفاً بين الأبناء بعضهم البعض، كما تتعدد مستويات العنف الأسري فقد يبدأ بالعنف اللفظي، وينتقل إلى العنف الجسدي، وينتهي بالعنف الضمني الذي يتمثل بالتفكير بالقتل والتعدي على ممتلكات الآخرين (حلمي، 1999، 258).

وتتجلى خطورة العنف الأسري في الخلل الذي يحدثه في الأسرة كونها الخلية الأولى في المجتمع فيعيقها عن أداء وظائفها الاجتماعية والتربوية الأساسية من جهة، ويساهم في إعادة الإنتاج لأنماط سلوك ولعلاقات غير سوية بين أفراد الأسرة الواحدة من جهة

أخرى (الزعبي، 2009، 38)، والمتضرر الأكبر من هذا العنف هم الأبناء، إذ إنه يتمثل بإحداث أذى جسمي أو نفسي لهم، كما قد يؤثر في صحتهم النفسية أيضاً فيعيق توافقهم النفسي بأبعاده الشخصية والاجتماعية، فالصحة النفسية كالصحة الجسدية عرضة للتوعك والمرض، والعنف الأسري ينعكس سلباً على جميع أفراد الأسرة وبالتالي من الممكن أن يكون له دوراً بارزاً في تشكيل اضطرابات الصحة النفسية التي تشتمل على اضطرابات في التفكير أو الانفعال أو السلوك، حيث تشكل الاضطرابات البسيطة في هذه الجوانب من الحياة أمراً شائعاً، ولكن عندما تعيق هذه الاضطرابات الشخص بشكل كبير، أو تتداخل مع الحياة اليومية فإنها تعد مرضاً

أو اضطراباً نفسياً، وتكمن خطورة العنف الأسري في أنه يتم في بيئة مغلقة فهو في جزء كبير منه متكَتم عليه، حيث أنه يصيب الخلية الأولى في المجتمع بالخلل، فهو يظهر في المنزل وتأثيره على الأطفال لا ينتهي مع مرحلة الطفولة بل يصحبهم في مراهقتهم ورشدهم، فيؤثر على أدائهم داخلياً وخارجياً (عدلات وجميلة، 2017، 133)، ومن هنا يمكن أن يكون العنف الأسري سبباً في فقدان الشخص دوافعه للعمل، وكيانه وهويته، وتنصهر أصالته، ثم يعقب ذلك تشتته واغترابه، كما وينطوي هذا الاغتراب على أربع متلازمات سلوكية (العزلة، إعادة الاندماج، القهر، التمرد) (Stokols, 1975, 26)

فالاغتراب النفسي من أهم وأضخم المشكلات التي نواجهها، فهو يتمثل في الهوة التي يحدثها بين الأشخاص بعضهم البعض أو حتى بين الشخص وذاته، وهو يولد شعوراً بالعجز واليأس واللامبالاة، مما يؤدي إلى سوء التوافق الفردي والاجتماعي (كباجة، 2015، 4)، الأمر الذي جعل الفرد ينظر للحياة وكأنها غريبة عنه، ولا يشعر بالانتماء لها كما إنه من أكثر المشكلات وضوحاً لأنه يؤدي إلى اغتراب الفرد عن ذاته وعن مجتمعه، أي مزيد من الاضطرابات النفسية لديه (Daugherty & Linton, 2003, 323).

كما أنه أصبح تعبيراً عن بؤس الإنسان وألمه النفسي الذي يضفي عليه الإحباط، والقلق، وعدم التوافق مع الذات ومع المحيط، مما يدفع الفرد إلى الانسلاخ عن ذاته،

وإنسانيته ومحتواه وينفصل عن أهدافه التي كان من المتوقع أن تحقق له السعادة والرفاهية والطمأنينة (المحمداوي، 2019، 14).

كما يعد الاغتراب النفسي ظاهرة اجتماعية نفسية، ومشكلة إنسانية عامة وشائعة ومتجذرة في كثير من المجتمعات، ينتج عنها العديد من المشكلات الاجتماعية والسياسية والدينية، ولعل أبرزها المشكلات النفسية التي من الممكن أن تؤدي إلى القلق والتوتر والتمرد والاكتئاب، بالإضافة إلى صراعات الفرد الداخلية والخارجية بينه وبين المحيط الذي يعيش فيه (العتيري والأحرش، 2020، 223).

ونظراً للانتشار الواسع للعنف الأسري بكافة أشكاله وتأثيره على شعور الفرد بالاغتراب النفسي بمختلف أبعاده الظاهرة أو العميقة الجذور، ولما كانت المشكلات النفسية ظاهرة نفسية في حياة الإنسان عامة ولدى المراهقين خاصة، كونهم أحد شرائح المجتمع التي تواجه يومياً كثيراً من الضغوط الأكاديمية والاجتماعية والأسرية، إضافةً إلى ما تفرضه عليهم طبيعة المرحلة العمرية من مطالب وتحديات تجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالمشكلات النفسية، كل ذلك دفع بالباحثة للقيام بمثل هذا البحث الذي يتناول هاتين الظاهرتين المتداخلتين في المجتمع الذي لا يمكن أن يكون بمعزل عن غيره من المجتمعات.

مشكلة البحث:

لطالما كانت الأسرة المصدر الرئيسي الذي يستمد منه الفرد قوته، وإحساسه بالأمن والراحة النفسية والإشباع العاطفي الذي يساهم في استقرار شخصيته، بدءاً من الطفولة مروراً بالمراهقة التي تُعتبر الأساس لمرحلة الرشد، ووظيفة الأسرة في هذه الحالة هي محاولة الابتعاد عن الممارسات السلبية التي تؤثر على شخصية الأبناء وصحتهم النفسية، إلا أن هذه الوظيفة قد تختل في بعض الأحيان، وتتحول الأسرة إلى مصدر إزعاج وتهديد من خلال التعامل القائم على الضرب والشتم والتحقير والإهمال المتمثل بالعنف الأسري، ولما كانت المراهقة هي العمر الفاصل بين الطفولة والرشد فإن كل ما مرّ به الفرد في مراحل حياته المبكرة من إساءة معاملة، أو إهمال في المحيط الأسري سيؤثر على حياته في المراحل اللاحقة وقد يؤدي إلى مشكلات تؤثر في شخصيته

وتكوينه النفسي، وسيؤثر حتماً على صحة الأطفال النفسية (Adegoke & 2008 Oladeji,)، ولهذا أخذ موضوع العنف الأسري أهمية بالغة لما يحمله من تناقض بين ما يُفترض وجوده من عاطفة وحنان لدى أفراد الأسرة الواحدة تجاه بعضهم البعض، وبين ما يحمله العنف من أذى لأشخاص يُفترض أن تُقَدم لهم المحبة والرعاية، وخاصة أن أثر العنف داخل الأسرة لا يقتصر على مرتكبه والضحية فحسب، وإنما يطال جميع أفراد الأسرة، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات التي تناولت العنف الأسري كدراسة سويطي (2012) التي توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين الشعور بالأمن وأشكال العنف الأسري.

كما ينطوي العنف الأسري على العديد من العواقب والآثار التي تأخذ أشكالاً جسدية وصحية ونفسية ومن أهم هذه العواقب وأكثرها خطورة العواقب النفسية والتي تؤثر على الصحة النفسية للفرد كونها لا تكون ظاهرة بشكل واضح ولكن آثارها تمتد إلى بقية حياة الفرد، كدراسة حسن (2013) التي أظهرت فروقاً بين شباب الجامعة من أبناء الأسر ذوات العنف المرتفع والأسر ذوات العنف الأسري المنخفض في الصحة النفسية في اتجاه ذوات العنف الأسري المنخفض، واستناداً إلى ما سبق نستنتج أن العنف الأسري يمكن أن يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تلعب دوراً كبيراً في إعاقة الشخص عن ممارسة حياته المهنية بحيث يفشل في خلق علاقات مثمرة مع الآخرين، فيشعر بأنه غريب عن ذاته وعن محيطه وهذا ما نسميه في كثير من الأحيان بالاغتراب النفسي، الذي يُعَبر عنه بعدم الانتماء إلى الوسط الذي يعيش فيه الفرد، والإحساس بالعجز، وانعدام المعنى، كل ذلك من المؤكد أن يُفضي إلى الانخفاض بتقدير الذات وخاصة لدى المراهقين كدراسة الزحيلي والملحم (2013) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى الطلبة، ومن الجدير بالذكر كيف يمكن لأساليب المعاملة الوالدية أن تؤثر على الفرد في مرحلة المراهقة، كونها مرحلة حرجة وحساسة، كما أنها مرحلة تعج بالصراعات التي يعانيها المراهق بين مختلف المواقف والمعتقدات والقيم وأنماط الحياة، وأن الأسرة ممثلة بالوالدين تؤدي دوراً مهماً في التخفيف من حدة هذا الصراع (Shaffer, 1999, 65)، أو تجعله

يعاني من مشاعر الاغتراب النفسي، فدراسة بورويس (2014) وضحت كيف يمكن للأساليب التي يتبعها الوالدين في أن تحدث آثاراً إيجابية أو سلبية على شخصية الأبناء وخَلُصت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب المعاملة العنيف للوالدين وبين الشعور بالاغتراب النفسي لدى المراهقين، وهنا لابد أن يشعر الفرد بعدم الأمن بل وتحدث كافة الاضطرابات النفسية من خلال التنشئة العنيفة، ومن ثم تكون الأسرة أكثر خطورة على الفرد من أي مكان آخر، وبما أن مشكلة الاغتراب النفسي استطاعت أن تفرض نفسها على كثير من مجالات النشاط الثقافي والاجتماعي باعتبارها حالة مميزة في المجتمع، وبما أنها ظاهرة اجتماعية المنشأ والجذور، بات من الضروري التوقف لمعرفة أعراضها النفسية والسلوكية التي تعبر عن ذاتها من خلال مساوئ توافق المراهق مع واقعه المعاش، بشكلٍ يجعله يتصرف وكأنه غريب عن ذاته وعن واقعه، لأسباب تتعلق بالعنف القائم في الأسرة فكيف لهذين المتغيرين أن يتفاعلا معاً ويؤثران بشكل سلبي على أفراد عينة البحث من المراهقين كونها مرحلة أساسية في تكوين شخصية الفرد؟ من هنا تتلخص مشكلة البحث بالسؤال التالي: **ما طبيعة العلاقة بين العنف الأسري والاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟**

أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النقاط التالية:

1) فيما يقدمه من حصيلة معرفية نظرية عن العنف الأسري من حيث الأسباب والنتائج، وفيما يقدمه من دراسة عملية لعلاقة العنف الأسري بالاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

2) أهمية المتغيرات التي يتناولها البحث وهي: العنف الأسري لما له من خطورة على الفرد والأسرة، والاغتراب النفسي وآثاره السلبية على المراهقين.

3) أهمية دراسة هذه المرحلة العمرية، فإذا استطاع المراهق أن يجتازها بدون أزمات، فسينعكس ذلك على استقراره الداخلي، وتوافقه النفسي في المراحل القادمة.

4) يمكن أن يُستفاد من نتائج هذه الدراسة في إعداد البرامج الإرشادية من حيث العمل على التوعية بمخاطر العنف الأسري، مما سينعكس على الطالب، والأسرة، والمجتمع.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرّف:

1) مستوى العنف الأسري لدى أفراد عينة البحث.

2) مستوى الاغتراب النفسي لدى أفراد عينة البحث.

3) العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس العنف الأسري ودرجاتهم على مقياس الاغتراب النفسي.

4) الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس العنف الأسري تبعاً لمتغير النوع.

5) الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاغتراب النفسي تبعاً لمتغير النوع.

أسئلة البحث:

1) ما مستوى العنف الأسري لدى أفراد عينة البحث؟

2) ما مستوى الاغتراب النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

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

1) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس العنف الأسري ودرجاتهم على مقياس الاغتراب النفسي.

2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس العنف الأسري تبعاً لمتغير النوع.

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاغتراب النفسي تبعاً لمتغير النوع.

حدود البحث:

- حدود زمانية: تم تطبيق أدوات البحث خلال العام الدراسي 2024-2023.
- حدود مكانية: تم تطبيق أدوات البحث في عدد من المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص.
- حدود بشرية: تشمل طلاب المرحلة الثانوية العامة.
- حدود موضوعية: تشمل دراسة العلاقة بين العنف الأسري والاغتراب النفسي لدى أفراد عينة البحث.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- العنف الأسري (Domestic Violence): هو إلحاق الأذى بدرجة هامة أو التهديد به من قبل فرد من أفراد الأسرة ضد الآخرين، بحيث يشمل الأذى الجسدي أو النفسي أو العاطفي أو الإهمال أو أي شكل من أشكال السلوك القسري للسيطرة على أحد أفراد الأسرة، أو الإساءة اللفظية، أو التهديد بأي من هذه الأفعال من قبل أحد أفراد الأسرة تجاه فرد آخر (الطراونة، 1999، 105)، ويُقاس العنف الأسري بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس العنف الأسري المستخدم في البحث والتي تتوزع وفق الآتي: من 34 إلى 79 عنف منخفض / من 80 إلى125 عنف متوسط / من 126 إلى 170 عنف مرتفع.
- الاغتراب النفسي: (Psychological Alienation): هو شعور الفرد بالعزلة وعدم الانتماء، وفقدان الثقة ورفض القيم والمعايير الاجتماعية والمعاناة من الضغوط النفسية، وتعرض وحدة الشخصية للضعف والانهيار بتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع (زهران، 2004، 12)، ويُقاس الاغتراب النفسي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاغتراب النفسي المستخدم في البحث والتي تتوزع وفق الآتي: من 36 إلى أقل من 60 اغتراب منخفض / من 60 إلى أقل من 85 اغتراب متوسط / من 85 إلى 108 اغتراب مرتفع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

العنف الأسري:

أولاً: تعريف العنف الأسري:

العنف بشكل عام هو شكل من أشكال العدوان الإنساني، الذي يتضمن الخسارة أو الاذى للأشخاص أو الممتلكات، والسلوك العنيف يكون له النية في التكرار، ولا يمكن التحكم فيه زائداً أو متطرفاً، صاخباً، مفاجئاً، أو وقتياً (Moyer, 1987, 181).

وفي تعريف آخر للعنف Violence هو مصطلح مشتق من الكلمة اللاتينية Violare ويعني إحداث الأذى بالأشخاص أو الأشياء، والسعي إلى تفتيت العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة ومنها (العنف ضد الزوج، العنف ضد الزوجة، العنف ضد الأبناء، العنف بين أفراد الأسرة ككل، العنف ضد كبار السن، الأذى البدني والمعنوي، الإهمال، العنف الأخلاقي) (الرميحي، 2012، 16).

أما المقصود بالعنف الأسري فهو " السلوكيات المقصودة ذات الطابع الديني أو الجنسي أو النفسي التي تنطوي عادةً على الخوف أو الترهيب أو الحرمان العاطفي، ويحدث ذلك ضمن مجموعة متنوعة من العلاقات الشخصية المتبادلة، مثل العلاقات بين الشركاء والآباء والأطفال والأشقاء (Lievore& Mayhew, 2007, 55).

ويعرف أيضاً بأنه استخدام القوة البدنية أو اللفظية أو السلطوية أو النفسية من قبل الإنسان البالغ في العائلة ضد أفراد آخرين من هذه العائلة ويتراوح بين البسيط الذي يُفضي إلى غضب المعتدي عليه، والشديد الذي قد يقضي عليه (القرشي، 2016، 402).

ثانياً: أشكال العنف الأسري:

1. العنف اللفظي: يتضح من التسمية أن هذا النوع من العنف هو الإيذاء باللفظ، أي أن وسيلة العنف هي الكلام، ويهدف هذا النوع من العنف إلى التعدي على حقوق الآخرين

بطريقة الكلام، والألفاظ النابية وعادة هذا النوع من العنف يسبق العنف الجسدي (عجال وربوش، 2017، 9).

2. العنف النفسي: وهو أي فعل مؤذٍ لنفسية المعنَّف، ولعواطفه دون أن تكون له أية آثار جسدية، إلا أن الآلام الناتجة عنه، تكون أكبر في الغالب، لاستمراريته ولكونه يحطم شخصية الإنسان، ويؤثر على حياته في المستقبل، ومن مظاهر هذا العنف (الشتم، الإهمال، توجيه اللوم، التحقير والتهميش، النعت بألفاظ بذيئة، الإحراج) (المنصوري، 2002، 7).

3. العنف البدني (الجسدي): ويشمل جميع الأفعال الموجهة نحو (المعنَّف) بقصد إلحاق الأذى والضرر الجسدي به، كالضرب المبرح والكدمات والتمزق العضلي والكسور والحرق، وتسميم الطفل وسجنه، وحرمانه من احتياجاته الضرورية، أو الطرد من المنزل وغيرها (الطيري، 2015، 20-19). **ثالثاً: الخصائص العامة للعنف الأسري:** تتمثل الخصائص العامة التي يتسم بها سلوك العنف الأسري فيما يلي:

1. العنف الأسري سلوك لا اجتماعي يتعارض مع قيم المجتمع، والقوانين الرسمية العاملة فيه، وهو سلوك مكتسب وليس غريزياً يتعلمه الفرد خلال مراحل العمر.

2. العنف الأسري قد يتخذ شكل إيذاء الأطفال من قبل آبائهم وأمهاتهم، أو أولي الأمر، أو إيذاء الزوجة من قبل زوجها، أو العنف بين الأخوة والأخوات، أو العنف نحو الآباء، أو إيذاء كبار السن أو الإيذاء الجنسي للأطفال والمرأة.

3. العنف الأسري بالرغم من غلبة الطابع الفيزيقي المادي عليه والمتمثل بالضرب والجرح والقتل والاغتصاب، إلى أنه قد يتخذ في بعض الأحيان صوراً غير فيزيقية ترتبط بالأذى النفسي أو المعنوي.

4. العنف الأسري يرتبط عادةً بالحرمان النفسي وعدم القدرة على تأكيد الذات وقد يحدث نتيجة الشعور بالإحباط أو القهر أو الإحساس بالظلم.

5. العنف الأسري يرتبط عادةً بمشكلات التكيف والتوافق الأسري، فقد يدور العنف حول البعد الاقتصادي أو النفسي أو التعليمي أو الجنسي أو العاطفي أو القيمي (عائشة، 2015، 25-24).

رابعاً: الوقاية من العنف الأسري:

في حالة وضع برنامج للوقاية من العنف الأسري يتعين أن يكون قائماً على عدد من المبادئ النفسية والتربوية وأن يتم متابعته ومعرفة مدى فعاليته أو تأثيره للإبقاء على البرامج الناجحة وتعديل غير الناجحة أو إلغائها ووضع غيرها، ويقترح بعض علماء النفس أن تبدأ برامج الوقاية من العنف الأسري قبل المرحلة الثانوية، ذلك لأنه تبين من خلال العديد من الدراسات أن مشاهدة الطفل ومعايشته أو ملاحظته لمظاهر العنف الأسري ينتقل معه إلى حياة الرشد أو عندما يقع عليه هو نفس العنف فإنه يمارسه عندما يكبر، كما أن انتقال العنف يكون عن طريق التقليد والمحاكاة ولذلك يتعين توفير العطف والحب والحنان والدفء والرعاية للأطفال الصغار حتى لا يثبتوا على عادة ممارسة العنف (العيسوي، 2005، 132).

كما لابد من وضع برامج خاصة يُشرف عليها فريق متخصص وليس شخصاً واحداً، يتم تطبيقها على المستوى الفردي والجماعي، أي على مستوى الممارِس للعنف والأسرة ككل، حتى يتم توعية كافة أفراد الأسرة بمدى خطورة هذه الظاهرة، وماهي الآثار التي تخلفها على الطفل وبناءً عليه كيفية منع حدوثها في المستقبل.

الاغتراب النفسي:

أولاً: مفهوم الاغتراب وتعريفه:

أخذ مفهوم الاغتراب النفسي حيزاً واسعاً في الدراسات النفسية والفلسفية خلال السنوات الأخيرة، وهو مصطلح قديم اختلف العلماء في تعريفهم له باختلاف المنحى الذي ينتمي إليه العالم، وباختلاف النظريات النفسية والشخصية والاختبارات والمقاييس النفسية، حيث أن فرويد عرفه تعريفاً خاصاً: وهو فشل الأنا في أداء وظيفته المتمثلة في العمل على

التوفيق بين مطالب الهو والأنا الأعلى بالإضافة إلى مطالب العالم الخارجي، وتكمن ضريبة هذا الفشل في الشعور بأن أجزاء من بدننا، بل وعناصر في حياتنا النفسية، ومن إدراكاتنا وأفكارنا ومشاعرنا، قد تبدو لنا في بعض الأحوال وكأنها غريبة وأجنبية ولا تؤلف جزءاً من الأنا (جديدي، 2012، 245).

ويُعتبر إيريك فروم (Erick Frimm) أول من عرف الاغتراب النفسي ويصفه بأنه هو ما يعانيه الفرد من خبرة الانفصال عن وجوده الإنساني، وعن مجتمعه وعن الأفعال التي تصدر عنه فيفقد السيطرة عليها، وتتحكم به (بن الزاهي، 2007، 18).

أما مخيمر فيعرفه بأنه: نوع من الاضطراب في علاقة الفرد بنفسه والعالم، حيث يشعر الفرد بأنه غريب عن ذاته، منفصل عن واقعه بسبب فقدان المعنى المتمثل بصورة أساسية في الهدف والقيمة، مما يعطل الحركة الديناميكية ما بين الذات والواقع (يوسف، 2005، 15).

ويشير زهران إلى أن الاغتراب النفسي هو شعور الفرد بعدم الانتماء، وفقدان الثقة ورفض القيم والمعايير الاجتماعية والمعاناة من الضغوط النفسية وتعرض وحدة الشخصية للضعف والانهيار، بتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع (زهران، 2004، 18).

ثانياً: النظريات المفسرة للاغتراب النفسي: يفسر الاغتراب من خلال عدد من النظريات منها:

1) النظرية السلوكية للاغتراب: وتفسر هذه النظرية المشكلات السلوكية بأنها أنماط خاطئة في الاستجابات غير السوية المتعلمة وارتباطها بمثيرات منفرة، يحتفظ بها الفرد لفاعليتها في تجنب المواقف أو الخبرات غير المرغوبة، ووفقاً لهذه النظرية يشعر الفرد بالاغتراب عن ذاته عندما يندمج بين الآخرين بلا رأي أو فكر محدد حتى لا يفقد التواصل معهم، فيفقد التواصل مع ذاته بدلاً من ذلك (نعيسة، 2012، 128).

2) النظرية التحليلية للاغتراب: استطاع فرويد أن يصل إلى بعض الحقائق من خلال النظرية التحليلية ومنها اغتراب الشعور أي أن الخبرات التي يتم كبتها لتقليل الألم الناتج منها، يصبح تذكرها أمر صعب يحتاج إلى مجهود كبير للتغلب على المقاومة التي تحول دون ظهور هذه الخبرات إلى الشعور، وبالتالي يغترب الشعور عن الخبرات المكبوتة، وتكون المقاومة في هذه الحالة مظهر من مظاهر اغتراب الشعور، أما اغتراب اللاشعور فيشير فيه فرويد إلى أن الخبرات المكبوتة تبدأ حياة جديدة شاذة في اللاشعور، وتبقى هناك محتفظة بطاقتها متحينة فرصة للخروج، وبما أن أسباب الكبت لا زالت قائمة فإن اللاشعور يظل مغترباً على شكل انفصال عن الشعور، وما محاولة الأنا في التوفيق بين ضغط الواقع ومتطلبات الهو وأوامر الأنا الأعلى إلا هروباً من اغتراب الفرد عن الواقع الاجتماعي (نعيسة، 2012، 129).

ثالثاً: أبعاد الاغتراب النفسي:

- **الإحساس بالعجز:** شعور الفرد بأنه لا يستطيع التأثير في المواقف التي يواجهها لأنه لا يستطيع اتخاذ أي قرار أو حتى تقرير مصيره فإرادته ومصيره ليستا بيديه بل تحددهما قوى خارجة عن إرادته الذاتية و بالتالي يشعر بالإحباط.

- **العزلة الاجتماعية:** شعور الفرد بالانفصال عن المحيط، وافتقاد العلاقات الاجتماعية والشعور بالبعد عن الآخرين حتى وإن وجد بينهم (خليفة، 2002، 36).

- **الإحساس باللاهدف:** شعور الفرد بالافتقاد إلى الهدف الواضح المحدد، فليس لديه أية طموحات مستقبلية وإنما يعيش لحظته الراهنة فقط، ويترتب على ذلك اضطراب في سلوك الفرد وأسلوب حياته.

- **الإحساس باللامعنى (فقدان المعنى):** شعور الفرد بأنه لا يوجد شيء له قيمة أو معنى في هذه الحياة نظراً لخلوها من الأهداف و الطموحات، وهذا يعني أن الفرد لن يستطيع أن يتنبأ بدرجة عالية من الكفاءة بالنتائج المستقبلية للسلوك، فالفرد يغترب عندما لا يكون واضحاً لديه ما يؤمن به أو يثق فيه.

– **الاغتراب عن الذات:** عدم قدرة الفرد على التواصل مع نفسه، وشعوره بالانفصال عما يرغب أن يكون عليه.

– **الإحساس باللامعيارية:** انهيار المعايير والقيم التي تنظم السلوك و توجهه و بالتالي رفض الفرد للقيم والمعايير والقواعد السائدة في المجتمع لعدم ثقته فيه وبمؤسساته (زامل، 2003، 47).

رابعاً: أسباب الاغتراب النفسي:

يعد الاغتراب النفسي من المفاهيم النفسية واسعة الانتشار في علم النفس ويمكن إرجاع الاغتراب النفسي إلى مجموعة من الأسباب الخارجية، ومجموعة أخرى من الأسباب الداخلية لكل مجتمع:

1– الأسباب الخارجية: تتضمن التيارات الفكرية العالمية، والاستعمار وأثره في الأوضاع العالمية سياسياً، واقتصادياً، واجتماعياً وثقافياً ودينياً.

2– الأسباب الداخلية: هي الأسباب المتعلقة بمجتمع واحد، تنبع من ظروفه الخاصة به والمتعلقة بتاريخه ووضعه السياسي والاقتصادي والثقافي، وتعد هذه الأوضاع من أهم المؤثرات التي تحدد حالة المجتمع والفرد نفسياً واجتماعياً.

ويحدث الاغتراب النفسي بشكل خاص نتيجة التفاعل بين العوامل النفسية والعوامل الاجتماعية:

أ– الأسباب النفسية: تتمثل في:

– الصراع: من أهم الصراعات التي تتضح في حالة الاغتراب النفسي هي: الصراع بين الضوابط (الرغبات) والدوافع، والصراع بين المعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية، والصراع بين الحاجات الشخصية والواقع، وصراع القيم، والأدوار الاجتماعية والمهنية، والصراع الثقافي بين الأجيال، والصراع على السلطة، إضافة إلى صراع الأدوار وتعتبر

هذه الصراعات من الأسباب التي تؤدي إلى التوتر الانفعالي والقلق واضطرابات الشخصية (بورويس، 2014، 53).

– الخبرات الصادمة: هي الخبرات التي تحرك العوامل الأخرى المسببة للاغتراب، والخبرات الصادمة الأليمة، ومن أخطرها الأزمات الاقتصادية والحروب.

– الحرمان: تقل الفرصة لتحقيق دوافع وإشباع الحاجات كما في حالة الحرمان من الرعاية الوالدية والاجتماعية وعدم إشباع الحاجات الأساسية الحيوية والنفسية والاجتماعية.

– الإحباط: يرتبط الإحباط بالشعور بخيبة الأمل والخسارة والفشل والتأخر والشعور بالعجز التام واستحالة تحقيق مستوى الطموح والشعور بالقهر (زهران، 2004، 107).

ب– الأسباب الاجتماعية: ومن أهمها:

– ضغوط البيئة الاجتماعية: من أهم الأسباب الاجتماعية للاغتراب النفسي هو الفشل في مواجهة هذه الضغوط وعدم التحكم بها.

–التطور الحضاري: هو التغير الاجتماعي وفق معطيات الحضارة الجديدة، وعدم توافر القدرة النفسية على التوافق معه ومع متطلبات الحياة الصناعية المعقدة والمتغيرة، يضاف إلى ذلك تعقيد القوانين وزيادة المستويات الاجتماعية.

– المشكلات الاجتماعية: هي نقص التفاعل الاجتماعي الموجود عند الأقليات، والاتجاهات الاجتماعية السلبية والمعاناة في خطر التعصب وانعدام الأمن والأمان، والشعور بالنقص والخوف والضعف (يونسي، 2011 ، 49).

الدراسات السابقة:

❖ **دراسات تناولت العنف الأسري:**

1) دراسة العازمي (2007) في الكويت: بعنوان العنف الأسري وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، هدفت الدراسة إلى التعرف

على العلاقة بين العنف الأسري والاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت، وتعرف الفروق في مستوى العنف الأسري والاضطرابات السيكوسوماتية تبعاً لمتغيرات (النوع، المستوى الدراسي للطالب)، اشتملت الدراسة على (300) طالب وطالبة من طلبة الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر بالمرحلة الثانوية، كما تم الاعتماد على مقياس العنف الأسري المطور من قبل طفش (2002) لقياس العنف الأسري، بالإضافة إلى استخدام مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية العربي من قِبل الساكت (1979) لقياس الاضطرابات السيكوسوماتية، أظهرت النتائج وجود ارتباط طردي بين العنف الأسري والاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري والاضطرابات السيكوسوماتية تبعاً لمتغير النوع ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري والاضطرابات السيكوسوماتية، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

2) دراسة فاميجي وفيزادي وميرابازادي وفيزاديه (Vameghi, Feizzadeh, & Mirabzadeh, Feizzadeh, 2010) في إيران.

بعنوان: التعرض للعنف الأسري بين الوالدين: وجهة نظر من طهران، إيران.

Exposure to Domemestic Violence between Parents: A perspective from Tahran, Iran.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى انتشار التعرض للعنف الأسري بين الآباء لدى طلاب المرحلة الثانوية في إيران، والتعرف إلى الفروق في درجة التعرض للعنف تبعاً لمتغير النوع، تكونت عينة الدراسة من (1495) طالباً وطالبة من مدارس مختلفة في طهران، اسْتُخدِمَت استبانة مسحية خاصة بالتعرض للعنف الأسري، كانت النتائج بأن (22,8) من الطلاب والطالبات شاهدوا العنف الأسري بين آبائهم وأمهاتهم، وأن من أهم أشكال العنف الأسري الموجه من الأبوين إلى الطفل كان العنف الجسدي، وأن نسبة التعرض للعنف الأسري لدى الإناث كانت ضعف النسبة لدى الذكور، بالإضافة إلى

وجـود علاقـة ارتباطيـة إيجابيـة بـين زيـادة التعـرض للعنـف الأسـري وبـين المسـتوى الاقتصادي المنخفض للأسرة.

3) دراسة سويطي (2012) في فلسطين: بعنوان العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة الخليل، هدفت الدراسة إلى التعرف على العنف الأسري الموجه نحو الأبناء (العنف الجسدي، العنف النفسي، الإهمال) وعلاقته بالشعور بالأمن لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى تعرف الفروق في أشكال العنف الأسري الموجه نحو الأبناء تبعاً ل (النوع الاجتماعي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم)، تكونت العينة من (99) طالباً وطالبة، استخدم الباحث مقياس الإساءة الوالدية كما يدركها الأبناء ومقياس ماسلو للشعور بالأمن لدى المراهقين والمراهقات، أظهرت الدراسة أن الطلبة يتعرضون لأشكال العنف الأسري (الجسدي، النفسي، الإهمال) بدرجات مختلفة، ووجود علاقة عكسية بين الشعور بالأمن والعنف الأسري، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لمستوى تعليم الأم، في حين كان هناك فروق في مستوى تعليم الأب على درجات وجود أشكال العنف الأسري.

❖ دراسات تناولت الاغتراب النفسي:

1) دراسة ماهوني وكويك (Mahoney and Quick, 2001) في أمريكا: بعنوان: علاقة الشخصية بالاغتراب النفسي في الجامعة كنموذج.

personality to alienation in the university as a model.
The relation of

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مشاعر الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة في أمريكا، وتعرف الفروق تبعاً لمتغير النوع بالنسبة للشعور بالاغتراب، تكونت عينة الدراسة من (136) طالبة، و (85) طالباً من الجامعات من الولايات المتحدة الأمريكية، تم استخدام مقياس كولد Gould للاغتراب النفسي والذي يضم (44) سؤالاً، توصلت الدراسة إلى أن

(77) طالباً لديهم درجة مرتفعة من الاغتراب النفسي بغض النظر عن النوع، وعدم وجود فروق تعزى إلى ذات المتغير بالنسبة للشعور بالاغتراب.

2) دراسة نعيسة (2012) في دمشق: بعنوان الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاغتراب النفسي والأمن النفسي، وتعرّف الفروق بين متوسط درجات طلبة المرحلة الجامعية والدراسات العليا على كلّ من مقياسيّ الاغتراب النفسي والأمن النفسي تبعاً لكل من المتغيرات التالية (الجنسية، المستوى التعليمي) لدى أفراد العينة، تكونت عينة الدراسة من (370) طالباً وطالبة، تم استخدام استبيان للأمن النفسي من إعداد فهد عبد الدايم وآخرون، واستبيان الاغتراب النفسي من إعداد الباحثة، وقد توصل البحث إلى وجود اغتراب نفسي لدى أفراد العينة بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية سلبية بين الأمن النفسي والاغتراب النفسي لدى العينة، بالإضافة إلى وجود فروق تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح طلبة الدراسات العليا على مقياس الأمن النفسي، ووجود فروق تعزى لذات المتغير لصالح طلبة الإجازة على مقياس الاغتراب النفسي، كما تم التوصل إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنسية لصالح السوريين على مقياس الأمن النفسي، ووجود فروق تعزى لذات المتغير لصالح الطلبة العرب على مقياس الاغتراب النفسي.

3) دراسة ابراهيم (2019) في فلسطين: بعنوان الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة، وتعرف الفروق في مستوى الاغتراب وقلق المستقبل تبعاً لمتغيرات (النوع، الكلية، المعدل التراكمي)، وتألفت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة، استخدم الباحث مقياس الاغتراب النفسي للعقيلي (2004)، ومقياس قلق المستقبل من إعداده، أظهرت النتائج أن مستوى الاغتراب النفسي ومستوى قلق المستقبل كانا متوسطين لدى طلبة الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى العينة، بالإضافة إلى وجود فروق تعزى لمتغير النوع والمعدل التراكمي لصالح الإناث على مقياس الاغتراب النفسي، بينما لم تكن هناك فروق تبعاً

لمتغير الكلية، وأيضاً عدم وجود فروق في قلق المستقبل تبعاً لمتغيرات (النوع، الكلية، والمعدل التراكمي) لدى أفراد عينة الدراسة.

❖ دراسات تناولت المتغيرين معاً:

– دراسة الغامدي، السيد (2019) في السعودية: بعنوان دور العنف الأسري والاغتراب النفسي في التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور العنف الأسري والاغتراب النفسي في التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، وتعرف الفروق في متغيرات الدراسة والتي تعزى إلى بعض المتغيرات (النوع، مستوى تعليم الوالدين)، تألفت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبة، استخدمت الباحثة مقياسيَ العنف الأسري الاغتراب النفسي من إعداد زينب شقير وسميرة كردي (2013)، ومقياس الاتجاه نحو التطرف من إعداد محمد أبو دوابة (2012)، أظهرت النتائج وجود فروق في الاغتراب النفسي والعنف الأسري لصالح الذكور، ولصالح الطلاب الذين كان مستوى تعليم آبائهم ثانوياً، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف من خلال العنف الأسري والاغتراب النفسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت كل من المتغيرين (العنف الأسري والاغتراب النفسي) نلاحظ تنوع الأهداف بتنوع المتغيرات التي دُرست مع كلا المتغيرين وتعددها، كالشعور بالأمن النفسي والاضطرابات السيكوسوماتية، وقلق المستقبل، كما ركزت أغلب الدراسات على طلبة الجامعة والمراهقين كعينة يجب التركيز عليها كدراسة (نعيسة، 2012) ودراسة (العازمي، 2007) وتباينت النتائج بالنسبة للفروق حول متغير النوع، حيث تبين أنه لا توجد فروق بالنسبة للذكور والإناث في درجة الشعور بالاغتراب النفسي كدراسة ماهوني وكويك (Mahoney and Quick, 2001) في حين كان هناك فروق لصالح الإناث في ذات المتغير كدراسة (ابراهيم، 2019) أما

في العنف الأسري كانت الفروق لصالح الذكور كدراسة (العازمي، 2007) بينما كانت لصالح الإناث كدراسة فاميجي (Vameghi, 2010).

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الموضوع والأهداف، حيث اهتمت بدراسة متغيري الاغتراب النفسي والعنف الأسري في مرحلة المراهقة، كما ركزت على دراسة العنف الأسري وكيف يسهم في تكوين الاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكذلك معرفة الفروق في متغيرات الدراسة حسب متغيرات النوع، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث الفئة العمرية فقد ركزت على المراهقين حيث أن الشخصية تبدأ بالتبلور في هذه المرحلة، عكس أغلب الدراسات السابقة التي تناولت طلاب الجامعة في دراسة كل من العنف الأسري والاغتراب النفسي.

منهج البحث:

لتحقيق أغراض البحث تم استخدام المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب لهذا البحث النفسي ومتغيراته حيث إنه يُعنى بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع والعلاقة بين مكوناتها، ويصف العلاقات بين المتغيرات وصفاً كمياً باستخدام مقاييس كمية، كما أنه يسعى لفهم وتحديد العلاقات بين متغيرات الدراسة والوصول لاستنتاجات تسهم في تطوير الواقع المدروس (أبو علام، 2004، 245).

مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث على جميع طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص (الصفوف: الأول، الثاني، والثالث الثانوي) للعام الدراسي 2024-2023 والبالغ عددهم (18386)، طالباً وطالبة، منهم (7392) ذكور، و(10994) إناث، وذلك حسب دائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في حمص، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد مجتمع البحث:

الجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد المجتمع وفق متغير النوع

المتغير	ذكور	إناث	المجموع
عدد الأفراد	7392	10994	18386
النسبة	40.20%	59.80%	100%

عينة البحث:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، كون المجتمع كبير ومنتشر على مساحة جغرافية واسعة، حيث تكونت عينة البحث من (150) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص، بعد تقسيم مدينة حمص إلى أربع مناطق جغرافية (شمالية، جنوبية، شرقية، غربية) تضم (35) مدرسة ثانوية عامة، بعد ذلك تم اختيار مدرسة حكومية بالطريقة العشوائية البسيطة من كل منطقة جغرافية (مدرسة ذكور، مدرسة إناث)، فيكون عدد المدارس التي لدينا (4) مدارس ثانوية، وتم اختيار شعبة من كل مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة ومن ثم تم التطبيق على كافة أفراد الشعبة والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغيرات البحث:

الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير النوع

المتغير	ذكور	إناث	المجموع
الأفراد	62	88	150
النسبة	41.33 %	58.67 %	100%

أدوات البحث:

01 مقياس العنف الأسري: من إعداد فقرا (2013)، يتألف المقياس من (34) بند، تمت الاستجابة لبنود المقياس من خلال اختيار أحد البدائل التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويعطى كل بند الدرجات التالية (5-4-3-2-1) على التوالي لجميع بنود

المقياس الإيجابية، وقياساً على ذلك فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (170)، وأدنى درجة هي (34) ومتوسط المقياس هو (102).

الخصائص السيكو مترية للمقياس في البحث الحالي:

- صدق المقياس:

1- صدق المحكمين: تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة البعث / قسم الإرشاد النفسي/ وبلغ عددهم (9) محكمين، وذلك للاسترشاد بآرائهم حول بنود المقياس من حيث مدى ملائمتها علمياً ولغوياً للسمة المقيسة، ومن حيث الصياغة اللغوية للبنود، ومدى ملائمتها للفئة المستهدفة، وبعد الاطلاع على تحكيم المحكمين للمقياس، تم تطبيقه على عينة خاصة بحساب الخصائص السيكو مترية مكونة من (70) طالب وطالبة لم تشملهم عينة البحث الأساسية، وذلك لدراسة الصدق والثبات لمقياس العنف الأسري.

2- الصدق التمييزي (صدق الفروق الطرفية): للتأكد من صدق المقياس تم حساب صدق الفروق الطرفية، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (70) طالب وطالبة لم تشملهم عينة البحث الاساسية، وقد اعتمدت الباحثة على أعلى25%، وأدنى 25% من درجات المفحوصين بعد ترتيبهم تصاعدياً، وتم اختبار الفروق عن طريق اختبار (ت) وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (3) يوضح نتائج اختبارات (ت) للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس العنف الأسري

الصدق التمييزي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية sig	القرار
المجموعة الأعلى	8	121.13	6.578	11.107	14	0.000	دال
المجموعة الأدنى	8	82	7.483				

يبين الجدول رقم (3) أن مستوى الدلالة sig (0.000) وهو أصغر من (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

- ثبات المقياس:

1- ثبات التجزئة النصفية: للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام ثبات التجزئة النصفية، من خلال تقسيم الاختبار إلى بنود فردية وبنود زوجية، وحساب درجات كل منهما على حدا، وبعدها تم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما وبلغت قيمته (0.756) وهو معامل ثبات نصف الاختبار، ومن ثم تم حساب معامل ثبات الاختبار ككل باستخدام معادلة سبيرمان براون وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.861)، وفي هذا دلالة على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول رقم (4) يوضح نتائج اختبار سبيرمان براون للتحقق من ثبات مقياس العنف الأسري

عدد بنود الاختبار	معامل ثبات نصف الاختبار	معامل ثبات الاختبار ككل
34	0.756	0.861

2- ثبات ألفا: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا 0.702 وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

2. مقياس الاغتراب النفسي: من إعداد الباحثة، وذلك بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، والأدبيات النظرية، والعديد من مقاييس الاغتراب النفسي مثل مقياس (شقير، 2005)، ومقياس (نعيسة، 2012)، ومقياس (عباس، 2016)، يتكون المقياس من (36) بند، العبارات الإيجابية هي: (1-2-3-4-5-6-7-9-10-11-12-13-14-16-18-20-21-22-26-27-28-29-31-32-33-34).

والعبارات السلبية: (36-35-30-25-24-23-19-17-15-8) وتمت الإجابة على بنود المقياس من خلال اختيار أحد البدائل التالية (دائماً، أحياناً، أبداً)، ويُعطى كل بند الدرجات التالي(3-2-1) على التوالي للبنود الإيجابية، و(1-2-3) للبنود السلبية وتبعاً لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (108) وأدنى درجة هي (36) ومتوسط المقياس هو (72).

الخصائص السيكو مترية للمقياس في البحث الحالي:

- صدق المقياس:

1- صدق المحكمين: عُرِض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة البعث / قسم الإرشاد النفسي/ وبلغ عددهم (9) محكمين، للتأكد من أن بنود المقياس ملائمة علمياً ولغوياً للسمة المقيسة، ومن حيث صياغتها اللغوية، ومدى ملائمتها للفئة المستهدفة، وبعد الاطلاع على تحكيم المحكمين للمقياس، تم تطبيقه على عينة خاصة بحساب الخصائص السيكو مترية مكونة من (70) طالب وطالبة لم تشملهم عينة البحث الأساسية، وذلك لدراسة الصدق والثبات لمقياس الاغتراب النفسي.

2- الصدق التمييزي (صدق الفروق الطرفية): حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (70) طالب وطالبة، لم تشملهم عينة البحث الأساسية، وقد اعتمدت الباحثة على أعلى 25%، وأدنى 25% من درجات المفحوصين بعد ترتيبها تصاعدياً، ومن ثمّ اختبار الفروق عن طريق اختبار(ت) وكانت النتائج كما الآتي:

الجدول رقم (5) يوضح نتائج اختبار (ت) للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس الاغتراب النفسي

الصدق التمييزي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتماليةsig	القرار
المجموعة الأعلى	8	84	3.543	11.588	14	0.000	دال
المجموعة الأدنى	8	61	4.472				

يبين الجدول رقم (5) أن مستوى الدلالة sig (0.000) وهو أصغر من (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

- ثبات المقياس:

1- ثبات التجزئة النصفية: تم تقسيم بنود الاختبار إلى بنود زوجية وبنود فردية، للتأكد من ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية، ومن ثم حساب درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية كل منهما على حدا، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما حيث بلغت قيمته (0.740) وهو معامل ثبات نصف الاختبار، وأخيراً تم حساب معامل ثبات الاختبار ككل باستخدام معادلة سبيرمان براون، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.850)، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول رقم (6) يوضح نتائج اختبار سبيرمان براون للتحقق من ثبات مقياس الاغتراب النفسي

عدد بنود الاختبار	معامل ثبات نصف الاختبار	معامل ثبات الاختبار ككل
36	0.740	0.850

2- ثبات ألفا: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا 0.704 وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

إجراءات البحث:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة من أجل فهم متغيرات الدراسة بشكل دقيق واختيار المنهجية المناسبة.

- اختيار الأدوات المناسبة للبحث.

- إجراء دراسة سيكو مترية لأدوات البحث للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.

– سحب العينة بطريقة العينة العشوائية العنقودية.

– تطبيق المقاييس المجهزة لهذا البحث.

– تفريغ البيانات والقيام بمعالجتها إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية spss.

– تفسير النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

فيما يلي سيتم عرض النتائج من خلال الإجابة على أسئلة البحث وفرضياته ومن ثم تفسير النتائج بناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة:

1) عرض نتائج أسئلة البحث:

– السؤال الأول: ما مستوى العنف الأسري لدى أفراد عينة البحث؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي (170)، وأدنى درجة على المقياس وهي (34)، وبعد ذلك تم حساب المدى ليتم تقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) كما الآتي: من34 إلى 79 عنف منخفض/ من80 إلى 125 عنف متوسط/ من 126 إلى 170 عنف مرتفع، وأخيراً تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس، والجدول رقم (7) يوضح مستوى العنف الأسري لدى أفراد العينة:

الجدول رقم (7) مستوى العنف الأسري لدى أفراد عينة البحث

العينة الكلية	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	15	10%	81	54%	54	36%

نلاحظ من الجدول السابق أن المستوى السائد لدى أفراد عينة البحث هو المستوى المتوسط حيث أن 54% من أفراد العينة يعانون من عنف أسري بدرجة متوسطة، وتتفق

هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (سويطي، 2012) ونتيجة دراسة (الزبون، 2014) التي بينت نتائجهما وجود مستوى متوسط من العنف الأسري لدى أفراد العينة من الطلبة، ويمكن تفسير ذلك بأن المراهقين في هذه المرحلة الحرجة ونتيجة الانفعالات المختلفة والتغيرات الفيزيولوجية تتولد لديهم ردود أفعال وتصرفات تجعل موضوع العنف الأسري قائماً بالضرورة سواء أكان جسدياً أم نفسياً وسواء أكان موجهاً من الوالدين أو من أفراد الأسرة بعضهم البعض، أما لكونه بدرجة متوسطة فيمكن ترجيح ذلك إلى عدم وجود الوعي الأسري الكافي من قبل الوالدين بالممارسات السليمة لحل المشكلات بشكل مقبول، إضافةً إلى غياب الوعي بأشكال العنف الأسري، فكثيراً ما تركز وسائل الإعلام على العنف الجسدي متجاهلة العنف النفسي والإهمال وغيرهما كشكل هام من أشكال العنف، ناهيك عن عدّ العنف الجسدي مقبول اجتماعياً في كثير من الحالات كنوع من التأديب والعقوبة (سويطي، 2012، 303).

- السؤال الثاني: ما مستوى الاغتراب النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

حتى نتمكن من الإجابة على هذا السؤال قمنا بحساب الدرجة الكلية للمقياس وهي (108)، وأدنى درجة على المقياس وهي (36)، وبعد ذلك تم حساب المدى لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) وفق الآتي: من 36 إلى أقل من 60 اغتراب منخفض / من 60 إلى أقل من 85 اغتراب متوسط / من 85 إلى 108 اغتراب مرتفع، ومن ثم تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس، والجدول رقم (8) يبين مستوى الاغتراب النفسي لدى أفراد العينة:

الجدول رقم (8) مستوى الاغتراب النفسي لدى أفراد عينة البحث

العينة الكلية	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	22	14.67%	93	62%	35	23.33%

نلاحظ من الجدول السابق أن المستوى السائد لدى أفراد عينة البحث هو المستوى المتوسط حيث أن 62% من أفراد العينة لديهم اغتراب نفسي بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (نعيسة، 2012)، ودراسة (ابراهيم، 2019) التي بينت نتائجهما وجود مستوى متوسط من الاغتراب النفسي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة، ويمكن أن يكون أحد أسباب هذه النتيجة هو طريقة تعامل المدرسة والقائمين على إدارتها مع الطلبة، من حيث توفير الجو الملائم والمناسب، وتقديم بعض التسهيلات اللازمة بشكل يخفف من درجة القلق والتوتر، وهذا ما يعكس قلة الشعور بالاغتراب النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (موسى، 2002)، أو ممكن إرجاعها إلى قدرة المراهق في هذه المرحلة على تكوين صداقات مع ما يتناسب والمستوى الفكري والاقتصادي والاجتماعي له، والانخراط في جو المدرسة كمتنفس له، وبالتالي زيادة المرونة النفسية التي أشار إليها (Tarquin & Cook, 2008, 22) أي الشعور بدرجة متوسطة من الاغتراب.

2) عرض نتائج فرضيات البحث:

– الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس العنف الأسري ودرجاتهم على مقياس الاغتراب النفسي. للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس العنف الأسري ودرجاتهم على مقياس الاغتراب النفسي، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول رقم (9) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياسي العنف الأسري والاغتراب النفسي

معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة sig	القرار
0.248**	0.002	دال

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العنف الأسري والاغتراب النفسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.248**) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وأنّ مستوى الدلالة sig (0.002) أصغر من (0.05) لذلك نرفض الفرضية

الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود علاقة بين العنف الاسري والاغتراب النفسي، فالجو الأسري المتوتر والمشحون بالصراع والعنف ينتج أمراضاً نفسية واضطرابات سلوكية ممكن أن يكون أحد أشكالها الاغتراب النفسي، وهذا ما أشارت له دراسة كل من (الغامدي والسيد، 2019).

ويمكن تفسير ذلك بأن الأسرة التي تمارس العنف ضد أفرادها، تقوم بغرس اتجاهات سلبية كالخوف وعدم الثقة بالنفس، إضافةً إلى عدم الثقة بالعالم الخارجي والمجتمع، فيتكون لدينا أفراداً مغتربين نفسياً عن مجتمعهم، وعن ذاتهم وهويتهم، ولا سيما في هذه المرحلة الحرجة التي تتسم بعدم التوازن والتي يغلب عليها سمة البحث عن الذات واضطراب الهوية، كما أن العنف الأسري ولاسيما العنف النفسي له دور كبير في شعور الفرد بالاغتراب النفسي، فعندما يُمارَس الإهمال والتجاهل من قِبل الأهل على الفرد فإن ذلك سيؤدي إلى إحساسه باللامعنى تجاه كل ما يقوم به، كما أنه يؤدي إلى العزلة الاجتماعية والانفصال عن المحيط وعن الآخرين، والأهم انفصاله عن ذاته كأحد أبعاد الاغتراب النفسي.

– الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس العنف الأسري تبعاً لمتغير النوع. ولمعرفة الفروق في مستوى العنف الأسري بين الذكور والإناث تم تطبيق اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول رقم (10)نتائج تطبيق اختبار(ت)لمعرفة دلالة الفروق في العنف الأسري تبعاً لمتغير النوع

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة Sig	القرار
ذكور	75	102.89	32.318	3.790	148	0.000	دال
إناث	75	121.91	29.039				

عند تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة بلغ متوسط الذكور (102.89) وبلغ متوسط الإناث (121.91)، كما بلغت قيمة (ت) (3.790)، ومستوى دلالتهاsig (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدلنا على أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف الأسري لصالح الإناث، تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (فقرا، 2013)، ودراسة (كاتبي، 2012) التي توصلت إلى أن الذكور يتعرضون للعنف أكثر من الإناث، كما تختلف مع دراسة (Klika,2005) التي أثبتت أن الذكور والإناث يتعرضون للعنف الأسري بشكلٍ متساوٍ، وتتفق مع نتيجة دراسة (الغامدي، السيد، 2019) التي جاءت فروقها لصالح الإناث أيضاً، يمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة الأنثى الضعيفة ولرغبتها المستمرة في التنازل عن حقوقها وارتضائها أن تكون ضحية للعنف الأسري أكثر من الذكر (العلاف، 2019، 12)، فتضطر الأنثى إلى التحمل نتيجة للتبعية المادية أو بسبب المعتقدات الاجتماعية والثقافية قانعة بالسلطة الذكورية سواء من الأسرة أو من الزوج معتقدةً أن العنف إرث الرجل من آباءه وأجداده (عبد الرحمن، 2005، 35)، إضافة إلى التنشئة الأسرية والعوامل الثقافية الموروثة التي دفعت الأسرة إلى ممارسة العنف بكافة أشكاله على الإناث خوفاً من العار والوصمة الاجتماعية فيما لو تعرضنَ لأي نوع من الاعتداء من قِبل العالم الخارجي.

– الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاغتراب النفسي تبعاً لمتغير النوع. ولمعرفة الفروق في مستوى الاغتراب النفسي بين الذكور والإناث تم تطبيق اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول رقم (11) نتائج تطبيق اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في الاغتراب النفسي تبعاً لمتغير النوع

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالةSig	القرار
ذكور	75	61.39	10.485	13.829	148	0.000	دالة
إناث	75	85.68	11.024				

عند تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة بلغ متوسط الذكور (61.39) وبلغ متوسط الإناث (85.68)، كما بلغت قيمة (ت) (13.829)، ومستوى دلالتهاsig (0,000) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وهذا يدلنا على أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة الشعور بالاغتراب النفسي لصالح الإناث، تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الكندري، 1998)ودراسة (ابراهيم، 2019)، وتختلف مع دراستي (شقير، 2005)، و(Namitha, 1984)، ويمكن تفسير ذلك من خلال فهم الفروق الفردية بين الجنسين فيما يتعلق بسمات الشخصية والفروق في الإمكانات والقدرات الجسمية والعقلية والنفسية، فالذكور يتميزون عن الإناث بقدرة أعلى على التوافق النفسي والاجتماعي ومستوى أعلى من الانبساط والانعكاسات الخارجية أو ما هو معروف بالقدرة على الضبط الخارجي، بينما الإناث يتميزن بالانطواء والانعكاسات الداخلية للذات أو ما يسمى بالضبط الداخلي (عبد الله، 2007). فطبيعة الإناث الحساسة تقودهم إلى تفسير المواقف والأحداث التي تجري حولهن وفقاً للعواطف، إضافة إلى اضطرارهن إلى التواجد في أماكن تُفرض عليهن، مما يجعلهن عرضة للاحتكاك والتواصل مع الآخرين، هذا ما يدفعهن في كثير من الأحيان إلى الشعور بالاغتراب النفسي.

المقترحات:

1) إجراء المزيد من الأبحاث الارتباطية التي تتناول متغيري البحث (العنف الأسري والاغتراب النفسي) في مجتمعات أخرى وعلى عينات أخرى.

2) إجراء أبحاث مماثلة للبحث الحالي تتناول متغيرات تصنيفية أخرى كالمرحلة الدراسية، وأساليب المعاملة الوالدية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

3) إجراء بحوث ودراسات حول ظاهرة الاغتراب النفسي، وتعرّف علاقتها بالظواهر النفسية الأخرى.

4) إجراء العديد من الأبحاث حول ظاهرتي الاغتراب النفسي والعنف الأسري وآثارهما على المجتمع، وسبل التعامل معهما.

5) وضع المزيد من البرامج الإرشادية، للمساهمة في نشر الوعي الاجتماعي للحد من العنف الأسري، وخفض مستويات الاغتراب النفسي لدى المراهقين، وتفعيل دور المرشدين في المدارس، وتدريبهم على التعمق بالأساليب الإرشادية والعلاجية الفعالة مع الطلبة المتعرضين للعنف الأسري.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1) ابراهيم، أشرف. (2019). الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

2) أبو علام، رجاء. (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط4.

3) بن الزاهي، منصور. (2007). الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطار الوسطي لقطاع المحروقات. **رسالة دكتوراه**، جامعة قسنطينة، الجزائر.

4) بورويس، لمياء. (2014). الاغتراب النفسي لدى اللاجئين السوريين في الجزائر. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم البواقي، الجزائر.

5) جديدي، زليخة. (2012). الأفكار اللاعقلانية والاغتراب لدى عينة من التلاميذ العنيفين وغير العنيفين ببعض ثانويات ولايتي الوادي وورقله. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، العدد(8).

6) حسن، نهى. (2013). العنف الأسري وعلاقته بالصحة النفسية لدى شباب الجامعة، **مجلة الخدمة النفسية**، جامعة عين شمس، مجلد11، 278-255.

7) حلمي، إجلال. (1999). **العنف الأسري**. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

8) خليفة، عبد اللطيف. (2003). علاقة الاغتراب بكل من التوافق وتوكيد الذات ومركز التحكم والقلق والاكتئاب. **مجلة دراسات عربية**، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مجلد 2، العدد(2)، 164 -109.

9) الرميحي، محمد. (2012). العنف الأسري وانعكاساته الأمنية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية تدريب الضباط، الأكاديمية الملكية للشرطة، البحرين.

10) زامل، بهجات محمد. (2003). مدى فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الشعور بالاغتراب لدى المراهقين من المكفوفين. **رسالة دكتوراه منشورة في كتاب الاغتراب لدى المكفوفين**، مصر، الاسكندرية.

11) الزبون، سليم. (2014). العنف الأسري وعلاقته بالوسواس القهري لدى طلبة الجامعات الأردنية. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، مجلد15، العدد (2)، 156-166.

12) الزحيلي، غسان، الملحم، سجان. (2013). الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية. **مجلة جامعة تشرين**، مجلد7، العدد (35) ، 122-137.

13) الزعبي، أحمد. (2009). العنف الأسري وآثاره على شخصية الأبناء، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم مجلد 23، العدد (3)، 236- 252.

14) زهران، سناء. (2004). **إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب**. القاهرة: عالم الكتب.

15) سويطي، عبد الناصر. (2012). العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة الخليل. **مجلة جامعة الأزهر**، مجلد4، العدد (1).

16) شقير، زينب. (2005). **العنف والاغتراب النفسي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

17) الطراونة، فاطمة. (1999). أشكال إساءة المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوتر النفسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة مؤتة، الأردن.

18) الطيري، أحلام. (2015). **العنف الأسري، مظاهره، أسبابه، علاجه**، الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

19) العازمي، ناصر. (2007). العنف الأسري وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان العربية، الأردن.

20) عائشة، فارس. (2015). العنف الأسري وعلاقته بجنوح الأحداث (18-14) سنة، دراسة عيادية (7) حالات. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة أكلي محند أولحاج، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

21) عباس، دانيال. (2016). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق.

22) عبد الرحمن، علي. (2005). **العنف الأسري الأسباب والعلاج**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

23) عبد الله، عبد الله. (2007). الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب الجامعة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الجزائر بن يوسف بن خده.

24) العتيري، منصور والأحرش، يوسف. (2020). الاغتراب النفسي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة الزاوية وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة كلية الآداب**، جامعة الزاوية، مجلد2، العدد (29)، 254-223.

25) عجال، حفيظة وربوش، عليمة. (2017). العنف اللفظي في المدرسة الجزائرية (من الواقع إلى المأمول). **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة العربي التبسي، تبسة، الجزائر.

26) عدلات، بن جفان وجميلة، شارف. (2017). العنف الأسري والتوافق النفسي لدى المراهق. **مجلة التنمية البشرية**، جامعة وهران، الجزائر، العدد(7)، ص132-158.

27) العلاف، عبد الله. (2019). **العنف الأسري وآثاره على الأسرة والمجتمع**، ضمن متطلبات الماجستير، الإمارات العربية المتحدة: المكتبة الشاملة الذهبية.

28) العيسوي، عبد الرحمن. (2005). **سيكولوجية الجنوح**. بيروت: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

29) الغامدي، هند والسيد، فاطمة. (2019). دور العنف الأسري والاغتراب النفسي في التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. **مجلة كلية الآداب**، جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد 30، العدد(116)، ص 499-535.

30) فقرا، ربى. (2013). العنف الأسري وعلاقته بالوسواس القهري لدى المراهقين. **رسالة ماجستير غير منشور**ة، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية.

31) القرشي، تركي. (2016). العنف الأسري وعلاقته بالقلق لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أم القرى، السعودية، مجلد 32، العدد (4)، ص 395-325.

32) كاتبي، محمد . (2012). العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالوحدة النفسية. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، مجلد 28، العدد(1)،-67.
106

33) كباجة، سناء. (2015). التغير القيمي وعلاقته بهوية الذات والاغتراب النفسي لدى طلبة الثانوية العامة في قطاع غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

34) الكندري، يوسف. (1998). المدرسة والاغتراب دراسة ميدانية لطلاب التعليم الثانوي بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، الكويت، مجلد 12، العدد (46)، ص-121 162.

35) المحمداوي، حسن. (2019). العلاقة بين الاغتراب والتوافق النفسي للجالية العراقية في السويد، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، الأكاديمية العربية، الدانمارك.

36) المنصوري، زينات. (2002). **العنف ضد المرأة**. البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

37) موسى، وفاء. (2002). الاغتراب لدى طلبة جامعة دمشق وعلاقته بمدى تحقيق حاجاتهم النفسية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق.

38) نعيسة، رغداء. (2012). الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية. **مجلة جامعة دمشق**، كلية التربية، مجلد 28، العدد (3)، ص158-113.

39) يوسف، محمد. (2005).**الاغتراب الإبداعي لدى الفئات الإكلينيكية**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

40) يونسي، كريمة. (2012). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة مولود معمري، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

41) Adegoke, TG. Oladeji, D. (2008). Family Violence Variables Influencing the Psychosocial Well-being of Children of Abused partners in Ibadan Metropolis Nigeria, *Journal of Human Ecology*. 23(3), 211-217.

42) Daugherty, TK. Linton, J.M. (2003). Assessment of Social Alienation: Psychometric Properties of the Sacs-R. *Social Behavior & Personality*.28(4), 125-133.

43) Klika, M. (2005). The relationship between exposure to Family Violence and behavior in children and adolescents**,** *pace University***,** 66-106.

44) Lievore, D. & Mayhew, P. (2007). The scale and nature of Family Violence in New Zealnd: are view and evaluation of Knowledge. *Crime and Justic Research Centre*, 4(3), 85-103.

45) Mahoney, & Quick, (2001). personality to alienation in the university as a model, 3 (2),1094-2030.

46) Moyer, KE. (1987). Violence and aggression, *A Physiological perspective*, New York,4(2), 181-196.

47) Namitha, M. (1984). Social psychological correlates of alina on among Adolescent. *Psychological studies journal***,** 1(29), 147-151.

48) Shaffer, D.(1999). *Developmental Psychology: Children and Adolescents.* California, Brooks Cole.

49) Stokols, D. (1975). Toward a psychological Theory of Alienation. *Psychological Reviow*, University of California, 82 (1), 26-44.

50) Tarquin, K. & Cook, C.(2008). Relationships among Aspects of Student alienation and Self Concept. *American Association*. 23 (1), 16-2.

51) Vameghi, M, Feizzadeh, A, Mirabzadeh, A & Feizzadeh, G. (2010). Exposure to Domestic Violence between parents: A perspective from Tehran, Iran. *Journal of Interpersonal Violence*, 25 (26), 1006- 1021.

درجة توفر المهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية

إعداد طالبة الدكتوراه: ميراد يونس وهب

كلية التربية – جامعة البعث

إشراف: أ. د. منال مرسي المشرف المشارك: د. وفاء خليفة

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف درجة توفر المهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الوقوف على المحاور النظرية للبحث، واختيار عينة البحث، وتحليل الاستجابات. تكونت عينة البحث من منهاج رياض الأطفال الفئة الثالثة بجزأيه الأول والثاني للعام الدراسي 2024/2023م، ولتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة قائمة المهارات المهنية وأداة تحليل المحتوى، والتي تكونت من أربعة محاور هي: (المهارات الشخصية، المهارات الوظيفية، المهارات الاجتماعية، المهارات العملية التطبيقية)، يندرج تحت كل منها (16) مهارة فرعية وتشمل كل مهارة عدد من المؤشرات بلغ عددها الإجمالي (82) مؤشر.

توصل البحث إلى النتائج الآتية: إنّ المهارات المهنية توفرت إجمالاً في محتوى منهاج الفئة الثالثة، مع وجود تفاوت في درجة توفر المهارات الفرعية للمهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال، حيث جاءت المهارات الشخصية في المرتبة الأولى بنسبة 64.17% تلتها المهارات العملية التطبيقية في المرتبة الثانية بنسبة 27.17% ثم المهارات الوظيفية بالمرتبة الثالثة وبنسبة 5.71 %، وجاءت في المرتبة الرابعة المهارات الاجتماعية بنسبة 2.95% ، وقد يعزى ذلك لعدم وجود آلية جديدة لكيفية تضمينها في مناهج رياض الأطفال وفقاً لمعايير محددة، وغياب التنسيق والتوزيع المناسب لها، حيث انصب تركيز مؤلفي الكتاب على المهارات الشخصية والعملية التطبيقية، بينما كان هناك اهتمام ضعيف بالمهارات الوظيفية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: المهارات المهنية- محتوى مناهج رياض الأطفال- طفل الروضة.

The degree of availability of professional skills in the content of the kindergarten curricula in the Syrian Arab Republic

Abstract

The research aimed to identify the degree of availability of professional skills in the content of kindergarten curricula in the Syrian Arab Republic. The researcher followed the descriptive approach by examining the theoretical axes of the research, selecting the research sample, and analyzing the responses. The research sample consisted of the third-category kindergarten curriculum in its first and second parts. For the academic year 2023/2024 AD, to achieve the research objectives, the researcher prepared a list of professional skills and a content analysis tool, which consisted of four axes: (personal skills, functional skills, social skills, applied practical skills), each of which includes (16) sub-skills, including: Each skill has a number of indicators, the total number of which is (82) indicators.

The research reached the following results: Professional skills were available in general in the content of the third category curriculum, with a difference in the degree of availability of the sub-skills of professional skills in the content of kindergarten curricula, where personal skills came in first place with a rate of 64.17%, followed by applied practical skills in second place. with a rate of 27.17%, then functional skills ranked third with a rate of 5.71%, and social skills came in fourth place with a rate of 2.95%. This may be due to the lack of a new mechanism for how to include them in kindergarten curricula according to specific standards, and the absence of appropriate coordination and distribution for them, which is where the focus of the authors of the book was. On personal and practical practical skills, while there was weak interest in functional and social skills**.**

Key Words: professional skills - kindergarten curriculum content - kindergarten child

مقدمة البحث:

تُعد مناهج رياض الأطفال من أهم المناهج التربوية التي تؤدي إلى إكساب الطفل خبرات متكاملة، حيث تساعده على بناء شخصيته اعتماداً على نشاطه الذاتي، لإن الطفل في موقف الخبرة هو محور العمل، فهو يرتب الخبرات السابقة، ويلاحظ، ويفكر، ويعمل بنشاط لإدراك الخبرات الجديدة، ويتضمن منهاج رياض الأطفال مجموعة من المفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات، التي تتناسب مع مستوى نمو طفل الروضة، وتهدف في مجملها إلى تنمية شخصية الطفل من جميع جوانبها المختلفة بشكل متكامل ومتوازن.

ونظراً لما يشهده العالم من متغيرات وتطورات كبيرة ومستمرة في مختلف المجالات، فقد شهدت مناهج رياض الأطفال تطوراً كبيراً على مستوى العالم، حيث تم إدخال المهارات الجديدة ضمن المناهج التعليمية بغية تنمية المهارات المختلفة للأطفال، لأداء الأعمال المطلوبة وتحقيق التعايش الناجح والتكيف في حياتهم المستقبلية الشخصية والعملية، حيث تُعد المهارات الحياتية عامةً والمهارات المهنية خاصةً من المهارات الأساسية والضرورية التي تسعى التربية المعاصرة إلى تنميتها لدى المتعلم، ففي ظل عالم تتسارع فيه التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية فإن تعليم وتلقين المعرفة لم يعد أمراً مجدياً للأفراد والمجتمعات وإنما تطبيق هذه المعرفة والانتقال من مرحلة التلقين والحفظ والاستذكار إلى مرحلة التدريب على المهارات المختلفة وخاصةً المهارات المهنية والعمل على تنميتها باستمرار لإعداد جيل قادر على مواكبة هذه التطورات والتغيرات.

وبما أن مرحلة الروضة هي الأساس للمراحل التي تليها، فقد سعت معظم الدول المتقدمة إلى تنمية مختلف المهارات لدى طفل الروضة، وذلك من أجل حسن التعامل مع متطلبات الحياة وضغوطها وتقلباتها، وإعداده بشكل جيد للعمل في المستقبل، ولعل أهم هذه المهارات المهارات المهنية، فالنمو المهني عملية متتابعة ومستمرة تبدأ مع الطفل في سن مبكرة، إذ ينتقل الطفل من التوجه نحو اللعب واللهو إلى التوجه نحو العمل، وقد

أكدت نظرية جينزبرغ (Gensberg) أن الأطفال يجدون أنفسهم في ألعابهم التي تُمثل المهن التي يحبونها ويفضلونها، حيث يتخيل الطفل نفسه في مرحلة رياض الأطفال في مهنة ما ويحاول تقليد الأشخاص الآخرين وتقليد أدوارهم المهنية من خلال تأديته لدوره في تلك الألعاب، لذلك يطلق على هذه المرحلة من الناحية المهنية اسم مرحلة الخيال المهني (محاسنة، 2010، 152).

هذا وإن حقائق النمو المهني الذي يبدأ مع الطفل منذ سن مبكرة، والتطورات المعرفية والتكنولوجية المعاصرة التي أثرت في طبيعة حاجات عالم العمل إلى المهارات المهنية المتغيرة، وتنوع الأعمال وتخصصاتها، وحاجة الفرد إلى اكتشاف ذاته و قدراته ومواهبه الذاتية والتوجه نحو المسارات المهنية والتعليمية التي تلائم اهتماماته وخصائصه أو حاجات النمو الاقتصادي– الاجتماعي المختلفة التي تقوم على وضع الإنسان في موقعه ومكانه المناسب، كل ذلك جعل التربية المهنية وتنمية المهارات المهنية واقعاً لا يمكن التغاضي عنه واهماله، مثلما أصبح التوجيه والإرشاد المهني ضرورة لا يمكن إهمالها (دالاتي، 2013، 4).

من هنا برزت الحاجة إلى إدراج المهارات المهنية ضمن المناهج المطورة في مرحلة رياض الأطفال بما يحقق إعداد وتنشئة الأطفال في جميع جوانهم الروحية والخلقية والفكرية والاجتماعية والجسمية، وتزويدهم بالمهارات والاتجاهات والقيم التي تجعلهم قادرين على إثبات ذاتهم ووجودهم وكيانهم والحفاظ على كيانهم وهويتهم الثقافية والمعرفية والإنسانية في ظل عالم متغير باستمرار.

مشكلة البحث

تجلى الشعور بمشكلة البحث من خلال عدة مصادر أهمها: الخبرة الشخصية للباحثة من خلال المشاركة في الإشراف على الطالبات المعلّمات تخصص (رياض أطفال، ومعلم صف) في كلية التربية بجامعة البعث منذ عام 2019، حيث لاحظت شكوى العديد من الطالبات المعلّمات خلال عملهن مع الأطفال والتلاميذ؛ من حيث أن الأطفال غير قادرين على تخطيط معظم أعمالهم دون مساعدة الطالبة المعلمة بذلك،

والاعتماد الكلي عليها دون مبادرات فعلية من قبلهم، كما أنهم يفتقرون للعديد من المهارات كتحمل المسؤولية والتخطيط والتنظيم وترشيد الاستهلاك وحل المشكلات والتي تُعد من المهارات الحياتية والمهنية.

لذلك قامت الباحثة بالاطلاع على منهاج رياض الأطفال من (5–6) سنوات المعتمد من قبل وزارة التربية في سورية، وقد لاحظت اقتصاره على بعض المفاهيم الأولية البسيطة التي تتطرق لعدد قليل ومحدد من المهن والأدوات الخاصة بكل مهنة دون التطرق إلى المفاهيم ذات التأثير في تشكيل سلوكيات الطفل المهنية والاقتصادية، حيث لم تحظ المفاهيم والمهارات التي تشكل السلوك المهني والعملي والاقتصادي للطفل بالقدر الكافي الذي يسمح بتنشئة جيل مهني منتج ومبتكر.

وعلى الرغم من كل الجهود التي بذلتها وزارت التربية في سورية في عام 2003م لإدخال التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي، ووضعها لدليل التربية المهنية التي سعت من خلاله إلى تحقيق العديد من الأهداف منها توثيق الصلة بين العملية التعليمية والحياة، واكساب المتعلم المفاهيم الأساسية ذات الصلة بمهن البيئة المتنوعة والمتعددة، واختيار نوع التعليم الذي يفضله المتعلم، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو العمل اليدوي واحترام العاملين فيه، وإتاحة الفرصة أمام المتعلم لممارسة مهارات مهنية متعددة تمكنه من الاستغلال الأفضل لوقته في أعمال مفيدة، إلا أنه لا يوجد حتى الآن مقرر خاص بالتربية المهنية يهدف لتنمية المهارات المهنية المختلفة لدى المتعلمين في مرحلة الروضة ومرحلة التعليم الأساسي، الأمر الذي يحول دون اكساب المتعلمين المهارات المهنية اللازمة لنجاحهم في حياتهم.

أن تنمية المهارات المهنية لدى طفل الروضة يُعد حجر الأساس في اتخاذ القرار المهني المناسب فيما يتعلق بالمهنة التي يرغب في العمل بها مستقبلاً، حيث يتفق كلاً من سوبر وجينزبيرغ Super & Ginzberg (1990) على أن عملية اختيار الفرد لمهنة المستقبل عملية نمائية متدرجة ومستمرة، فهي تنمو وتتطور لدى الطفل في فترات زمنية متلاحقة ومحددة، وتظهر لديه نتيجة الموائمة بين ما يفرضه عليه واقع المجتمع

من فرص مهنية في المستقبل وبين ما يمتلكه من مهارات وإمكانات وطموحات (حماده، 2020، 104).

وهنالك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية المهارات المهنية لدى المتعلمين منها دراسة دالاتي (2013) التي أكدت على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التربية المهنية، وضرورة تنمية المهارات المهنية لدى طفل الروضة لما لها من أثر في إعداده بشكل جيد للحياة العملية مستقبلاً، أيضا أكدت دراسة حماده (2020) على فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات لتنمية الوعي المهني في الطفولة المبكرة، كما أكدت على أن مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يمكن من خلالها تنمية الوعي المهني لدى الأطفال، هذا بالإضافة للعديد من الدراسات كدراسة خميس والمومني (2019) ودراسة موسي (2020) التي أكدتا على ضرورة تنمية الميول والمهارات المهنية للمتعلمين.

ومن خلال مراجعة الباحثة لعدد من البحوث والدراسات الخاصة بهذا الموضوع لم تجد أي دراسة في البيئة المحلية السورية تناولت تنمية المهارات المهنية لدى طفل الروضة أو معرفة درجة توفر هذه المهارات في مناهج رياض الأطفال لذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لمعرفة مدى امتلاك طفل الروضة لبعض المهارات المهنية، حيث قامت بتوزيع استبانة –بعد تحكيمها– على (14) مربية، وقد بينت نتائج الاستبانة بعد مقارنة المتوسطات والنسب المئوية لكل مهارة أن نسبة توفر مهارة تحمل المسؤولية 58% وهي نسبة متوسطة بينما بلغت نسبة مهارة القيادة 52% ومهارة التخطيط وترشيد الاستهلاك 46% ومهارة حل المشكلات 50% وهي نسب ضعيفة، وبذلك تتحدد مشكلة البحث بوجود ضعف في مدى امتلاك طفل الروضة للمهارات المهنية، مما دعا الباحثة إلى القيام بدراسة للتعرف على درجة توفر المهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية والإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توفر المهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية؟

أسئلة البحث: سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما المهارات المهنية المناسبة واللازم توفرها في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية؟

2- ما درجة توفر المهارات المهنية (الوظيفية، والشخصية، والاجتماعية، والتطبيقية) في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية؟

أهمية البحث: تتحدد أهمية البحث في النقاط الآتية:

- أهمية المرحلة العمرية التي يقصدها البحث، وهي مرحلة الروضة التي تعد مرحلة هامة في حياة الطفل، حيث تسهم هذه المرحلة في تكوين الطفل خلقياً واجتماعياً، وفيها يكتسب الطفل العديد من الخبرات والمهارات الضرورية لنجاحه في حياته المستقبلية.

- أهمية المهارات الحياتية عموماً، والمهارات المهنية خصوصاً، والتي تعد من المهارات الأساسية للنجاح المعرفي والأكاديمي والنمو الاجتماعي ومن المحددات المهمة في حياة الطفل لما لذلك من فاعلية في التخطيط لحياته الشخصية والاجتماعية والمهنية.

- لفت انتباه القائمين على تطوير مناهج رياض الأطفال في وزارة التربية في سورية إلى أهمية المهارات المهنية، وضرورة تضمينها في محتوى مناهج رياض الأطفال.

- قد يفيد البحث بما يشمله من أدوات وما وصل إليه من نتائج الباحثين والمهتمين بدراسة مناهج رياض الأطفال في تسليط الضوء على المهارات المهنية اللازمة لطفل الروضة، ولاسيما أن الدراسات في هذا المجال لا تزال قليلة حداً.

- تقديم صورة علمية حقيقية عن واقع المهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال المقدمة لطفل الروضة.

أهداف البحث: يرمي البحث إلى تحقيق الآتي:

- تحديد المهارات المهنية المناسبة واللازم توفرها في محتوى مناهج رياض الأطفال من خلال إعداد قائمة المهارات المهنية المناسبة لطفل الروضة.

– تعرّف درجة توفر المهارات المهنية (الوظيفية، والشخصية، والاجتماعية، التطبيقية) في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية.

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الأتية:

– الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023– 2024م.

– الحدود الموضوعية: الأنشطة في مناهج رياض الأطفال المقررة على أطفال الفئة الثالثة، لأنها الفئة التحضيرية التي تسبق دخول الطفل المدرسة، ولأن طفل هذه الفئة يكون قد اكتسب أكبر عدد من المهارات التي تؤهله للانخراط في مجتمعه المحيط.

– كما اقتصر البحث على المهارات المهنية المناسبة لأطفال الروضة، والتي توزعت على أربعة محاور هي: المهارات الشخصية والمهارات الوظيفية والمهارات الاجتماعية والمهارات التطبيقية (العملية).

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية: اشتمل البحث على المصطلحات الآتية:

1– المهارات المهنية: هي تنظيم سلوكي مكتسب لحصيلة أنشطة وأفعال تمكن الفرد من تطبيق هذه الحصيلة على عدة واجبات وأعمال ضمن ضوابط وقوانين العمل وهي مراحل التأهيل المهنية التي تعني مهارات وعادات عمل وحب العمل والمحافظة على أدواته وتنظيمها (الزارع، 2003).

وتُعرف المهارات المهنية في هذا البحث بأنها: مجموعة السلوكيات والقدرات التي يكتسبها طفل الروضة (5–6) سنوات، بما تتضمنه من معارف ومعلومات واتجاهات وقيم ومهارات شخصية ووظيفية واجتماعية وعملية تطبيقية تمكنه من الانخراط في بيئته المحلية ومواجهة التحديات اليومية في حياته، ويتم الوقوف على درجة توفرها وفق استمارة تحليل المحتوى المعدة لهذا الغرض.

2– مناهج رياض الأطفال: تعرفها الناشف (2005) بأنها: كل ما تحتوي عليه الروضة من خبرات وأنشطة ومواقف وأساليب تتجه في مجملها نحو تحقيق التكامل في مظاهر نمو الطفل المختلفة.

وتُعرّف في هذا البحث بأنها: الأنشطة التعليمية المقدمة لأطفال الروضة من (5-6) سنوات ضمن الكراسات التي قام بوضعها مركز تطوير المناهج في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2024/2023 والهادفة إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل لديهم.

الإطار النظري:

مفهوم المهارات المهنية: تسعى التوجهات الحديثة للتربية الحديثة على مواكبة التطورات والتغيرات في مجال المعرفة العلمية والتكنولوجية والإنسانية، حيث تُوفر المناخ التربوي السوي والبيئة التعليمية المناسبة للمتعلم، التي تعوّده على الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية تجاه نفسه ومجتمعه، بهدف تحقيق التربية المتكاملة وتكوينه وبنائه على أسس علمية صحيحة بعيداً عن التردد والحفظ، فالهدف الرئيس للتربية الحديثة هو بناء شخصية المتعلم المتكاملة من جميع الجوانب، من خلال إكسابه معارف مناسبة ومهارات عملية ومهنية ذات مساس بحياته اليومية، تغرس في نفسه حب العمل اليدوي والمهن والعاملين بالمهن، وبالتالي غرس الاتجاهات الإيجابية لديه، والكشف عن استعداداه وقدراته واهتماماته وميوله (خميس والمومني، 2020، 422).

وقد عرّف الزارع (2003) المهارات المهنية بأنها "تنظيم سلوكي مكتسب لحصيلة أنشطة وأفعال تمكن الفرد من تطبيق هذه الحصيلة على عدة أعمال وواجبات ضمن ضوابط العمل وهي مراحل التأهيل المهنية، التي تعني عادات ومهارات عمل وحب العمل والمحافظة على أدوات العمل وتنظيمها".

وعرّفها خميس والمومني (2020) بأنها " قدرة المتعلم على أداء كلاً من مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والاعتماد على الذات، والتعامل مع الآخرين، من خلال ما يمتلكه من معرفة ضمن الوقت المحدد لتنفيذ المهمات.

الأسس الفلسفية للمهارات المهنية:

اهتمت العديد من الفلسفات بالمهن وتعلمها حيث ذكر الحيلة (1998، 11) أن العديد من الفلاسفة أمثال "كومينوس" و"لوك" أعطوا الأعمال والحرف اليدوية اهتماماً كبيراً ضمّنوه في مفاهيم التربية.

وحيث أن لكل مهارة تربوية فلسفة تقوم وتستند عليها، وبعد الرجوع والاطلاع على العديد من الفلسفات التربوية، وتفحص وتدقيق مكانة المهارات المهنية لدى هذه الفلسفات، ولدى رواد هذه الفلسفات، وجد أنه من الضروري الرجوع إلى الفلسفات التي تنظر نظرة إيجابية للمهن، وتعلم المهن، والعاملين فيها، ومن هذه الفلسفات ما يأتي:

أ- الفلسفة البراغماتية:

إن البراغماتية مشتقة من الكلمة اليونانية (Pragma) ومعناها العمل، ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن الطبيعة الإنسانية وظيفية ومرنة، وأن الحقيقة يمكن معرفتها وإدراكها من خلال نتائجها التجريبية عندما توضع في موقف عملي فعلي، ويرى أصحاب الفلسفة البراغماتية أن التربية هي الحياة وليست إعداداً لها، وأن من واجب المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية أن تستخدم مختلف مواقف الحياة في العملية التعليمية، ويؤمن هؤلاء الفلاسفة بمبدأ التعلم من خلال العمل، لهذا تركز الفلسفة البرغماتية على ضرورة تنويع أساليب التعليم، والابتعاد عن التلقين والحفظ (ناصر، 2004، 332).

ويرى مرسي المشار إليه في المانع (2019، 448) إلى إن التربية في ظل البراغماتية يجب أن تستهدف تعليم المتعلم كيف يفكر حتى يستطيع التكيف مع مجتمع دائم التطور والتغير، ويجب على المدرسة أن تنمي تلك الخبرات والمهارات لدى المتعلم، والتي تساعده على أن يحيا حياة سعيدة، وهذا يتطلب من المدرسة الاهتمام بالنواحي الآتية:

* المهارات المهنية.

*الاهتمامات والهوايات من أجل ملء أوقات الفراغ.

* الإعداد الجيد للقيام بالأدوار الاجتماعية المختلفة.

* القدرة على التعامل بكفاءة مع المشكلات الاجتماعية التي تواجه المتعلم في حياته اليومية.

ب- الفلسفة التقدمية:

جاءت الفلسفة التقدمية كنتيجة لتطبيق الفلسفة البراغماتية على التربية، حيث أشار ناصر (2004، 341) إلى أن التقدم هو الحركة التي تسير نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ومن هنا ركزت الفلسفة التقدمية على ضرورة مراعاة حاجات الطفل واهتماماته، حيث تنظر إلى أن التعليم لا يكون ناجعاً إلا إذا اقترن بالعمل، وذلك وفق ميول الطفل الذاتية واهتماماته، لذلك يجب على المدرسة أن تساعد المتعلمين على تطوير قيمهم الاجتماعية والشخصية، ولأن المجتمع دائم التغير والتبدل والتطور، فإن الأفكار الجديدة والفريدة مهمة لجعل المستقبل أفضل من الماضي، ويدعو أصحاب هذه الفلسفة أمثال "جون ديوي" إلى الابتعاد عن الحفظ والتلقين والاستظهار، وضرورة تعليم الأطفال عن طريق العمل والنشاط.

وفي ضوء ما سبق جاءت النظرية البنائية كتطبيق تربوي لتلك الفلسفات، والتي تُعد من أكثر النظريات التي ينادي بها التربويون في الوقت الحاضر، ولهذه النظرية الأثر الكبير في العملية التعليمية، فهي تسهم في تنمية المهارات التطبيقية والوظيفية والشخصية والاجتماعية، من خلال تطبيق طرق تدريس واستراتيجيات تعتمد الخبرات والوسائل الحسية، كاعتماد مبدأ التعلم باللعب، والرحلات، والعمل الجماعي، وتمثيل الأدوار، وحل المشكلات، والتعلم القائم على مدخل المشروعات.

النمو المهني عند الإنسان:

إن النمو المهني كما ذكر أبوسل (1998) هو عملية نمائية تمتد على مدى حياة الإنسان، وتعبر عن مجالات السلوك المهني لديه، كالعلاقة بين النجاح الذي يحرزه الفرد في أداء العمل أو تعلم الأشياء، وبين بعض الخصائص الذاتية للفرد، كالقدرة العقلية، والقدرات اللفظية، وإدراك الأشكال، ومستوى طموح الفرد، ومفهوم الذات، كما تحاول

إيضاح الأسس والمبادئ التي يتم عليها اختيار المهن، والعوامل الاجتماعية والأسرية التي تؤثر في فهم الفرد للمعلومات وكيفية استخدامها، والعوامل المختلفة التي تؤثر في مختلف أساليب قرارات الاختيار المهني، وكذلك الخبرات الاستكشافية كأساس للتخطيط أو الإعداد المهني.

وهذا طبيعي لأن النمو المهني يحدث نتيجة لتبلور العوامل النفسية والجسمية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية التي تؤدي إلى تبلور مهنة المستقبل في ذهن الفرد، وقد وصف بورو (Borow) النمو المهني بأنه البحث عن المعنى النفسي للتصرفات ذات الصبغة المهنية وعن العمل ذاته في الخبرة الإنسانية، إلا أن العوامل النفسية وحدها (كالقدرات والميول) غير كافية لإعطاء تفسير واضح للنمو المهني بمعزل عن عوامل فردية أخرى، وعوامل اجتماعية ذات صلة بالفرد (المانع، 2019، 450).

وهناك الكثير من العوامل التي تؤثر على النمو المهني وتشكيل الوعي المهني لدى الفرد، حيث أنهما يتأثران بالعديد من العوامل الشخصية والثقافية والاجتماعية ومنها:

* **الدور الجنسي:** حيث تشير الدراسات إلى تأثر النمو المهني بل والوعي والخيار المهني بالدور التقليدي للذكور والإناث، وقد استعرض (Hartung et al,2005) العديد من الدراسات والبحوث التي حاولت كشف العلاقة بين الوعي المهني والدور الجنسي، وخاصةً ما يعرفه المتعلمين عن الوظائف والأعمال والمهن وكيف يشعرون تجاهها، وقد تبين أن معظم الدراسات تشير إلى تأثر رؤية الأطفال ومعتقداتهم عن المهن بالدور الجنسي، حيث بينت دراسات (Archer,1991؛ Brown, 2011؛ Miller, 1999) أن الأطفال يدركون بعض المهن والأعمال كأعمال غير مناسبة لجنسهم، وأن الذكور يملكون معرفةً ووعياً مهنياً عن المهن أكبر ما تملكه الإناث، كما أن الذكور يعتقدون أن أغلب المهن مناسبة لهم وليست مناسبة للإناث.

* **العوامل الشخصية:** للعوامل الشخصية دور في تشكيل الوعي المهني والنمو المهني لدى الفرد، وهذا ما أكدته دراسة كلاً من (Adams,1989; Holland, 1980) كما أكدت أن هناك علاقة بين المعلومات المهنية التي يمتلكها الأطفال ومستوى الذكاء،

وتبين ارتباط حجم المعرفة المهنية لدى الأطفال في سن الروضة بنمط التفكير المعرفي وفقاً لنموذج بياجيه، حيث تبين أن الأطفال الذين مازالوا في مرحلة ما قبل العمليات يملكون حجماً معرفياً مهنياً أقل مما يملكه الأطفال الذين دخلوا مرحلة التفكير العياني، كما تظهر أهمية تقدير الذات.

* **تأثير العائلة:** تشير نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Hartung, 2005; Miller, 1999; Robin, 1997) إلى أهمية المتغيرات العائلية في تشكيل ونمو الوعي المهني، ومن ذلك خبرات العائلة، والخلفية الثقافية للوالدين، والقدوة، فهي مؤثرة في إدراك المكانة الاجتماعية للمهن، وتشكيل التنميط الجنسي للمهن، والاتجاهات نحوها، كما يظهر تأثير العائلة من خلال تجاهل فترة الطفولة المبكرة كفترة مهمة في النمو المهني وذلك من خلال ما يكتسبه الفرد من مهارة ومعرفة.

* **الطبقة الاجتماعية:** أكدت العديد من الدراسات أن الظروف الاقتصادية للفرد والمجتمع لها الأثر الكبير على النمو المهني، فقد أكدت مارسيا (Marcia, 1980) أن المستوى الاقتصادي والمكانة الاجتماعية للأسرة تترك أثراً عميقاً على النمو المهني للمتعلمين، حيث أن الأطفال من الطبقات الاجتماعية الدنيا يحملون اتجاهات أكثر تقليدية نحو العمل الذي يقوم به النساء والرجال، وإن اتجاهاتهم نحو الأعمال أقل ارتباطاً بالمعرفة المهنية مقارنةً بالأطفال من الطبقات الاجتماعية الأعلى.

وقد حدد الأحمد وقسيس (2017، 312) مراحل النمو المهني عند الفرد حسب نظرية سوبر كالآتي:

أ- المرحلة المبكرة (من الولادة إلى عمر 14 سنة): وتتميز بأن مفهوم الذات عند الفرد ينمو من خلال تعرفه على الأشخاص المهمين في حياته الأسرية والمدرسية، وتسيطر عليه الحاجات والخيالات والميول، وتزداد أهمية قدرته بزيادة مشاركته الاجتماعية واختباره للواقع.

ب- مرحلة الاستكشاف (من عمر 15- 24 سنة): وتتميز باختبار الفرد لذاته، والمحاولة في لعب دور الاكتشاف المهني في المدرسة.

ج- مرحلة التأسيس والاستقرار (من عمر 25- 40 سنة): وفيها يحصل الفرد على عمل مناسب، ويجهد للمحافظة على موقع دائم فيه، وقد يطرأ بعض التغيير على العمل، ويظل الفرد يسعى إلى اكتساب المهارات الأساسية وتحسين واقعه المهني.

د- مرحلة التنمية والاستمرار (من عمر 41- 64 سنة): ويحاول الفرد فيها المحافظة على ما حققه واكتسبه من مهنته، ويجنح إلى عدم تبديلها بعد أن حقق لنفسه مكاناً فيها، كما يسعى إلى التكيف المستمر والدائم من أجل تحسين أوضاعه ومركزه المهني في العمل.

هـ- مرحلة الانحدار (من عمر 65 سنة فما فوق): وفيها تضعف قدرات الفرد العقلية والجسدية، وتتغير نشاطات العمل ثم تتوقف، وتنتهي هذه المرحلة بالتقاعد.

وفي ضوء ما سبق ظهرت أهمية تعليم المهارات المهنية لجميع مراحل التعليم، مع الأخذ في الاعتبار ربطها مع أسس بناء المنهج (النفسية، الاجتماعية، المعرفية)، وضرورة البدء في تعليمها بدءاً من مرحلة الروضة، حيث يرى جينزبرغ (Gensberg) أن الأطفال يرون أنفسهم في ألعابهم التي يلعبونها التي تمثل المهن التي يفضلونها، فالطفل يميل إلى تفضيل مهنة على أخرى، من خلال دوره في تلك الألعاب، إذ يتخيل الطفل نفسه في مرحلة رياض الأطفال في مهنة ما من خلال دوره في هذه الألعاب مثل الشرطي والطبيب والحلاق والأم والأب وغيرها من الأدوار الاجتماعية، إذ يطلق على هذه المرحلة من الناحية المهنية اسم مرحلة الخيال المهني، فيتخيل الطفل في هذه المرحلة نفسه في مهنة ما، ويحاول تقليد الآخرين، وتقليد أدوارهم المهنية (محاسنة، 2010، 152)، وعليه فإن التربية المهنية وتنمية المهارات المهنية في مرحلة رياض الأطفال تتم من خلال اللعب الجماعي الحر، وتهتم ببلورة الاتجاهات والميول المهنية عند الطفل، إذ يستطيع الطفل التخيل من خلال ألعابه، ويكثر من أسئلته أثناء لعبه التي بدورها تسهم بشكل كبير في تنمية الحس المهني لديه.

أهمية توافر المهارات المهنية:

يمكن اعتبار التربية المهنية للمتعلمين وتنمية مهاراتهم المهنية خطوة تمهيدية وأولية لتكوين الاتجاهات والميول المهنية لديهم، مما يسهل عليهم اختيار مهنة المستقبل، وممارسة النشاطات والأعمال التي تتوافق مع ميولهم وقدراتهم واهتماماتهم، وللمهارات المهنية العديد من الخصائص تجعلها ذات أهمية كبيرة ذكرها كلاً من (الاحمد، 2017، ص27؛ المانع، 2019، ص451؛ مرجي، 2016، ص19) وهي كالآتي:

* تحقق ثنائية العمل والتعليم في عملية التنمية الشاملة والمستدامة، لأنها تربط بين المدرسة والعمل، كضرورة حياتية وتربوية، تساير روح العصر ومتطلباته المتسارعة.

* تُعد ضرورة وطنية واقتصادية واجتماعية، لأنها تتكامل مع الخطط التنموية العامة للبلاد.

* الاسهام في تعديل نظام الاتجاهات والقيم، بما يتناسب مع الطموحات التنموية في المجتمع، ومن ذلك تعزيز قيمة الإنتاج والعمل.

* تقوي ثقة الفرد بنفسه، وبدوره الفعال في مجتمعه، من خلال إعداده لاختيار مهنة المستقبل.

* تساعد المتعلم على معرفة ذاته، واكتشاف قدراته ومواهبه واهتماماته.

* تزويد المتعلمين بالقدر المناسب من المعلومات عن سوق العمل والمهن المتواجدة فيه.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية المهارات المهنية لدى المتعلمين وضرورة تضمينها في المناهج التعليمية كدراسة موسي (2020) التي أكدت على ضرورة تنمية المفاهيم والمهارات المهنية لدى طفل الروضة في عصر الثورة الصناعية الرابعة من خلال استخدام الألعاب التعليمية الرقمية، وذلك لتهيئة الأطفال للاندماج في الحياة، ومواكبة متطلباتها بكل سهولة ويسر.

كما أكدت دراسة حمادة (2020) على ضرورة وأهمية تنمية الوعي المهني في الطفولة المبكرة والذي يُعد ضرورياً لتطوير قدرة الطفل الذاتية، التي تساهم في تعديل اتجاهاته،

وتنمي معارفه ومهاراته، فتنمية الوعي المهني يتضمن تنمية الاتجاهات والقيم والمهارات المهنية لدى الطفل.

مما سبق يتبين لنا أهمية تنمية المهارات المهنية لدى طفل الروضة، حيث أن امتلاك الطفل لهذه المهارات تساعده على معرفة ذاته، وتكوين صورة موضوعية وواقعية عنها، وتقبلها بما فيها من قدرات واتجاهات وميول وقيم، كما أنها تُعرّف الطفل بعالم المهن والبيئات المهنية المختلفة التي تتوافر في الوسط الذي يعيش فيه، كذلك تمنح الطفل القدرة على الربط بين العالم المهني والعالم المدرسي انطلاقاً من إمكاناته وقدراته الحقيقية.

أهداف المهارات المهنية:

للمهارات المهنية أهداف كثيرة تم اشتقاقها من الأهداف العامة للتربية وبالتكامل معها، مع الأخذ بالاعتبار خصوصيتها من حيث تركيزها على الجانب العملي التطبيقي في التعليم، وعدم اهمالها الجانب النظري، وتتلخص الأهداف العامة للمهارات المهنية كالآتي:

* بناء شخصية متوازنة للمتعلم، تتكامل فيها وظائف العقل مع وظائف الحواس، حيث يتمكن من اكتساب المفاهيم، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو العمل عامةً، وإضفاء معنى إيجابي على المعارف بالربط بين النظرية والتطبيق والدراسة والحياة والمدرسة والمجتمع خاصةً.

* تلبية حاجات المتعلمين إلى اختيار العمل الذي يُشبع اهتماماتهم وطموحاتهم وميولهم، ويناسب قدراتهم ومؤهلاتهم، ويمكنهم من النجاح فيه (دالاتي، 2013، 57).

* تكوين الاتجاهات السليمة لدى المتعلمين نحو العمل اليدوي واحترام العاملين.

* توعية المتعلمين بمجالات العمل المختلفة وأنواع المهن والخدمات المتوافرة ومتطلباتها.

* تنمية الحس العملي التطبيقي لدى المتعلمين والقدرة على حل المشكلات.

* إكساب المتعلمين مهارات عملية وتطبيقية.

* مساعدة المتعلمين على إدراك العمل المهني وأهميته في تكوين السلوك الشخصي السوي لدى المهنيين.

* تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من التعامل مع معطيات التكنولوجية الحديثة.

* إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لممارسة مهارات مهنية تمكنهم من استغلال أوقات الفراغ في أعمال نافعة، وممارسة هوايات مفيدة (محاسنة، 2010، 50).

أما الأهداف الخاصة للمهارات المهنية فتتحدد في ضوء مفهومها، ولما كانت المهارات المهنية في هذا البحث تُقدم لأطفال الروضة، فإنه لابد من وجود أهداف خاصة للمهارات المهنية في مرحلة رياض الأطفال، ونظراً لعدم وجود مقرر خاص بالتربية المهنية في مرحلة الروضة، فقد قامت دراسة دالاتي (2013) بتحديد الأهداف الخاصة للمهارات المهنية انطلاقاً من الأهداف العامة للتربية للمهنية وأهداف مرحلة رياض الأطفال، وقد لخصتها بالنقاط الآتية:

* مساعدة الطفل على النمو السوي وبناء الشخصية المتوازنة والمتكاملة جسمياً وعاطفياً وروحياً واجتماعياً.

* نشر الوعي المهني لدى الطفل وتنمية الحس المهني لديه.

* تشكيل اتجاهات إيجابية لدى الطفل نحو المهن المختلفة وأصحابها.

* إكساب الطفل مهارات مهنية عملية وتطبيقية بسيطة تناسب قدراته واستعداداته واهتماماته والعمل على تنميتها لديه.

* تعريف الطفل بأهمية العمل اليدوي في المجتمع، ودوره في تقدم الحضارات والشعوب.

* تشجيع الطفل على التعاون والعمل ضمن فريق.

* تعريف الطفل بمعنى المهنة وأهميتها، من خلال ممارسة اللعب الإيهامي لعدد من المهن.

* تنمية عادات واتجاهات إيجابية كالصبر والإتقان والترتيب وغرس حب العمل في نفسه منذ الصغر.

* توجيه الطفل وتعليمه وتثقيفه كيفية استخدام يديه وحواسه، وتطوير قدراته الحركية، من خلال ممارسة الأنشطة المهنية البسيطة (دالاتي، 2013، 57- 58).

تصنيف المهارات المهنية:

قامت منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين بتصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاث مجموعات من المهارات لضمان استعداد المتعلمين للتعلم والحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، حيث تم تصنيف المهارات المهنية في المجموعة الثالثة (شيخ العيد، 2019، 44).

لكن على الرغم من اتفاق الباحثين على ضرورة امتلاك المتعلمين للمهارات المهنية، إلا أنهم اختلفوا في المهارات التي تتضمنها، حيث يرى محمد (2019، 262) أن المهارات المهنية تشمل: مهارة الاتصال- التعاون- أدب التعامل- القيادة.

وصنفتها المانع (2019، 445) في دراستها بالمهارات التطبيقية- المهارات الوظيفية- المهارات الشخصية- المهارات الاجتماعية- مهارات التواصل

بينما صنف خميس والمومني (2020، 426) المهارات المهنية بمهارة الاعتماد على الذات- التعامل مع الآخرين- حل المشكلات، التفكير الناقد.

وقد صنفت دالاتي (2020، 47) المهارات المهنية ومهارات العمل لدى طفل الروضة بمهارات التفاوض والاقناع- مهارات التخطيط، مهارات التسويق- مهارات التصميم- مهارات الترويج- مهارات البيع والشراء، مهارة العمل ضمن فريق- مهارة إدارة الوقت- مهارة الالتزام بأخلاقيات العمل.

ويرى أبو عودة والنبيه (2021) أن المهارات المهنية تتضمن عدد من المهارات هي: مهارة المرونة والتكيف- مهارة المبادرة والتوجه الذاتي- المهارات الاجتماعية وفهم الثقافات المتعددة- مهارة الإنتاجية والمساءلة- مهارة القيادة والمسؤولية.

أما في هذا البحث وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع المهارات المهنية، والاستفادة من آراء عدد من الباحثين والأساتذة المختصين في مجال تربية طفل الروضة، فقد تم تصنيف المهارات المهنية في أربعة محاور، وكل محور يتضمن عدد من المهارات الفرعية يندرج تحتها عدد من المؤشرات القابلة للقياس، وهي كالآتي:

المحور الأول: المهارات الوظيفية: وتتضمن المهارات الآتية: التخطيط- تحديد الأولويات- التنظيم- النقد وتقويم الأعمال.

* المحور الثاني: المهارات الشخصية: وتتضمن المهارات الآتية: تحمل المسؤولية- إدارة الوقت- حل المشكلات- اتخاذ القرار.

* المحور الثالث: المهارات الاجتماعية: وتتضمن المهارات الآتية: التواصل- التعاون- قيادة مجموعات العمل- المشاركة الوجدانية.

* المحور الرابع: المهارات العملية (التطبيقية): وتتضمن المهارات الآتية: تنفيذ الأنشطة- المهارات اليدوية- الإنتاج- ترشيد الاستهلاك.

العوامل التي تسهم في تنمية المهارات المهنية لدى طفل الروضة:

هناك العديد من العوامل التي تسهم في تنمية المهارات المهنية لدى طفل الروضة منها:

* الأسرة: حيث تلعب الأسرة دوراً كبيراً في توجيه الأبناء ومشاركتهم في اتخاذ القرار المناسب لاختيار مهنة المستقبل، بشرط أن يكون الأهل على دراية بخصائص ومتطلبات هذه المهنة.

* ولا تقتصر مهمة توجيه الأبناء لمهنة المستقبل على الأسرة فقط؛ وإنما للمربين في الروضة والمدرسة دورٌ مهمٌ في ذلك، لما لهم من تأثير قوي على توجيه ميول المتعلمين واهتماماتهم، وعلى تربيتهم مهنياً ليصبحوا فيما بعد أفراداً ناجحين في المجتمع (راشد، 2013، 5).

وقد أشار موسي (2020) أن البرنامج اليومي في الروضة ينبغي أن يتضمن أنشطة تعليمية تهدف إلى:

* مساعدة الأطفال تعرّف قدراتهم واهتماماتهم واستعداداتهم الحقيقية.

* مساعدة الأطفال التعرّف على المهن المختلفة الموجودة في المجتمع حالياً ومستقبلاً.

* مساعدة كل طفل على اختيار المهنة المناسبة له في المستقبل.

* توظيف اللعب بأنواعه المختلفة في تنمية المفاهيم والمهارات المهنية المختلفة لدى الأطفال.

وينبغي أن يكون لدى الأهل ومعلمات الروضة المزيد من الاهتمام بتنمية المهارات المهنية لدى الطفل، وتنمية قدراته على الاستقلال في الوصول إلى النتائج السليمة في المواقف والمشكلات التي يقابلها في حياته بعيداً عن الأساليب التقليدية التي تجعل من الطفل متلقياً للتعليمات والأوامر والمعلومات، دون أن يشترك مع المعلمة أو الأهل في الحوار والمناقشة والاستنتاج والوصول إلى الحقائق، خاصةً وأن العديد من الدراسات أشارت أن الصغار غالباً ما تظهر لديهم الكثير من التطلعات المهنية في سن مبكرة، كما أن كثيراً من الكبار يتذكرون أنهم التحقوا بالعمل الذي كانوا يحلمون به في صغرهم (موسي، 2020، 89).

الدراسات السابقة:

دراسة المانع (2019) في السعودية بعنوان: مدى توافر المهارات المهنية في مقرر التربية الصحية والنسوية "نظام المقررات" بالمملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات المهنية اللازم توافرها في مقرر التربية الصحية والنسوية (مقررات) للصف الأول الثانوي، ومعرفة مدى توافرها في المقرر، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدلة الدراسة ببطاقة تحليل محتوى مكونة من (43) مهارة فرعية موزعة على خمسة محاور هي المهارات (التطبيقية، والوظيفية، والشخصية، والاجتماعية، والتواصل)، وتمثل مجتمع الدراسة وعينتها في كتاب التربية الصحية والنسوية نظام

المقررات والمقرر على الصف الأول الثانوي في السعودية طبعة 2017/2016م. وتوصلت الدراسة إلى أن تضمين المهارات المهنية في محتوى كتاب التربية الصحية والنسوية للصف الأول الثانوي جاء بدرجة منخفضة جداً حيث بلغت نسبة تضمينها 19.98% وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور المشاريع في مقرر التربية الصحية والنسوية لتنمية المهارات المهنية.

دراسة حماده (2020) في مصر بعنوان: فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات لتنمية الوعي المهني في الطفولة المبكرة. هدفت الدراسة إلى استخدام استراتيجية التعلم بالمشروعات لتنمية الوعي المهني لدى أطفال الروضة، وشملت عينة الدراسة (60) طفل وطفلة، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (30) طفل وضابطة (30) طفل، وقد خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تنمية الوعي المهني، أما المجموعة الضابطة فقد تلقت أنشطة برنامج الروضة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة تصميم وإنتاج برامج متنوعة لتنمية الوعي المهني لدى أطفال الروضة.

دراسة خميس والمومني (2020) في الأردن بعنوان: أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات المهنية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات المهنية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، حيث اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتمثلت أداة الدراسة باختبار المهارات المهنية الذي أعده الباحثان وتم التأكد من صدقه وثباته بالطرق الإحصائية المناسبة، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (68) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي بمدرسة عبد اللطيف عابدين الأساسية في لواء ماركا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكانت إحداهما تجريبية (34) طالباً درست وحدتي "التمديدات الكهربائية المنزلية "والتوعية المرورية "باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائمة على التعلم النشط، والأخرى ضابطة (34) طالباً درست نفس الوحدتين بالطريقة الاعتيادية

وقد طبق اختبار المهارات المهنية قبليًا وبعديًا على المجموعتين، وتوصلت النتائج إلى وجود فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات المهنية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية المهارات المهنية وتعزيزها من خلال توفير الأنشطة المنهجية واللامنهجية.

دراسة أبو عودة والنبيه (2021) في فلسطين بعنوان: تقويم كتب العلوم والحياة المقررة على طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسي في ضوء مهارات المهنة والحياة. هدفت الدراسة إلى تحليل كتب العلوم والحياة المقررة على طلبة المرحلة الأساسية (الصفين الثالث والرابع) في فلسطين للعام الدراسي 2020/2019 في ضوء مهارات المهنة والحياة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة بقائمة لمهارات المهنة والحياة، حيث تم تحليل كتب العلوم والحياة في ضوئها، وأظهرت النتائج أن نسبة توفرها في الصف الرابع أعلى من نسبة توفرها في الصف الثالث، وكان من أهم التوصيات ضرورة تضمين كتب العلوم والحياة أنشطة علمية تساعد على تنمية مهارتي المرونة والتكيف والمهارات الاجتماعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة المهارات المهنية، لكنها اختلفت فيما بينها من حيث الهدف والمادة العلمية.

وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المهارات المهنية المناسبة لطفل الروضة وفي كتابة الإطار النظري.

ولعل ما يميز الدراسة الحالية أنها درست درجة توفر المهارات المهنية في مناهج رياض الأطفال المقدمة لطفل الروضة في الجمهورية العربية السورية.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اتّبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق مراجعة الدراسات والأدبيات التربوية المتعلقة بمتغيرات البحث ووصفها، وتحليل مستوياتها، وارتباطها وعلاقاتها، لتحديد المهارات المهنية المناسبة لأطفال الروضة، وتعرّف درجة توفرها في محتوى مناهج رياض الأطفال المقدمة لطفل الروضة، واستعمال أسلوب التحليل الكمي الذي يساعد على الحكم على مناسبة المحتوى للمساهمة في تقويمه وتطويره.

مجتمع البحث وعينته: تمثّل مجتمع البحث بمحتوى مناهج رياض الأطفال المقررة على أطفال الروضة للعام الدراسي 2024/2023م، واقتصرت العينة على جميع الأنشطة المتضمنة في مناهج الفئة الثالثة 5-6 سنوات بجزأيه الأول والثاني.

أدوات البحث:

أولاً- قائمة المهارات المهنية: ترمي القائمة إلى تحديد المهارات المهنية المناسبة واللازمة لطفل الروضة، ليتم على أساسها إعداد معيار التحليل المناسب لمحتوى مناهج رياض الأطفال، وقد استندت الباحثة في إعداد الصورة الأولية إلى مصادر عديدة أهمها:

1- بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المهارات المهنية.

2- الخصائص النمائية لطفل الروضة، وطبيعة مناهج مرحلة رياض الأطفال في سورية.

3- آراء المختصين في مجال تربية الطفل وطرائق تعليم طفل الروضة، والقائمين على تعليم طفل الروضة من معلمين وتربويين وموجهين.

اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (115) مؤشراً، توزعت على أربعة محاور وكل محور يتضمن أربع مهارات فرعية يندرج تحتها عدد من المؤشرات وهي كالآتي:

المحور الأول: المهارات الوظيفية: وتتضمن المهارات الآتية: التخطيط- تحديد الأولويات- التنظيم- النقد وتقويم الأعمال.

* **المحور الثاني:** المهارات الشخصية: وتتضمن المهارات الآتية: تحمل المسؤولية- إدارة الوقت- حل المشكلات- اتخاذ القرار.

* **المحور الثالث:** المهارات الاجتماعية: وتتضمن المهارات الآتية: التواصل- التعاون- قيادة مجموعات العمل- المشاركة الوجدانية.

* **المحور الرابع:** المهارات العملية (التطبيقية): وتتضمن المهارات الآتية: تنفيذ الأنشطة- المهارات اليدوية- الإنتاج- ترشيد الاستهلاك.

وللتثبت من صدق القائمة تم عرضها على (21) محكماً من المختصين – الملحق رقم (3)، لإبداء الرأي في أهمية ومناسبة المهارات لأطفال الروضة، وانتماء المؤشرات إلى المهارات الفرعية. وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، أشار المحكمون إلى انتماء المهارات جميعها، وتعديل بعضها لتصبح أكثر تحديداً ومناسبةً، كما تم احتساب درجة اتفاق المحكمين على المهارات، وقد تراوحت ما بين (65%) و(100%)، وتم تحديد نسبة (85%) فما فوق لاستبقاء المهارة، وعلى هذا تمّ استبعاد (16) مؤشراً، لتقتصر القائمة بصورتها النهائية على (99) مؤشراً ضمن المهارات الفرعية –الملحق رقم (1).

ثانياً- استمارة تحليل المحتوى: قامت الباحثة بتصميم استمارة تحليل المحتوى استناداً إلى المهارات المهنية التي تمّ ضبطها سابقاً، لتسجيل نتائج تحليل محتوى الأنشطة الواردة في كراس رياض الأطفال للفئة الثالثة، تبعاً لاشتمالها على المهارات المهنية، وقد تم تصميم الاستمارة لرصد التكرارات الخاصة بكل مهارة وتحديد نوعها وحساب عددها بالنسبة إلى كل مهارة من المهارات المهنية، ومن ثم حساب نسبتها ورتبتها.

وللتثبت من صدق الاستمارة تم عرضها على (7) محكمين من المختصين – الملحق رقم (3)، لإبداء الرأي في أهمية ومناسبة المهارات المهنية لتحليل محتوى منهاج رياض الأطفال، وانتماء المهارات الفرعية إلى المهارات الرئيسة. وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، أشار المحكمون إلى مناسبة معظم المؤشرات وانتمائها إلى المهارات الفرعية، وحذف بعض المؤشرات لعدم ملاءمتها، وتعديل بعضها لتصبح أكثر تحديداً

ومناسبةً، كما تم احتساب الأهمية النسبية المئوية للتكرارات، التي تبين درجة اتفاق المحكمين على المهارات، وقد تراوحت ما بين (73.52%) و(100%)، وتم تحديد نسبة (85%) فما فوق لاستبقاء المهارة، وبذلك أصبحت الاستمارة في شكلها النهائي تتضمن أربعة محاور تتضمن (16) مهارة فرعية يندرج تحتها (82) مؤشراً، الملحق رقم (2).

وللتثبت من صدق التحليل وثباته قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية عشوائية من المحتوى، ووقع الاختيار على الوحدة الثانية من الجزء الأول وهي بعنوان (الخريف)، حيث قامت الباحثة بتحليلها، ثم استعانت بمحلل آخر لتحليل الوحدة المختارة إلى جانب تحليل الباحثة لها، مع مراعاة بعض ضوابط التحليل المهمة ومنها:

– اعتبار المهارات المهنية وحدة التحليل، والسؤال المطروح عقب كل موضوع من الموضوعات المختارة في عينة البحث وحدة السياق.

– إذا وجد في السؤال الواحد أكثر من مهارة من المهارات المهنية، عدّ الفاحص كل مهارة من هذه المهارات وحدة قائمة بذاتها.

– اعتبار كلّ نشاط مهما تعددت مفرداته بمنزلة النشاط الواحد إذا تضمن مهارة واحدة فقط.

– تم احتساب المهارات المهنية الضمنية التي لم يشر إليها السؤال مباشرةً، ويمكن فهمها من سياق النشاط.

– تم الاتفاق بين الباحثة والمحلل الآخر على تعريف إجرائي دقيق لكل مهارة من المهارات المهنية، دفعاً لأي التباس في عملية التحليل.

وبعد انتهاء عملية تحليل الوحدة المختارة، تم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين من خلال تطبيق معادلة "كوبر" Cooper وهي على النحو الآتي:

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق بين المحلّلَين X 100

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق

وبتطبيق المعادلة السابقة تبين أن معامل الثبات (الاتفاق) بلغ (91.8%)، مما يدل على ثبات عالٍ للتحليل، وعلى موضوعيته، ولذلك يمكن الوثوق به، والأخذ بنتائجه.

عرض نتائج البحث وتفسيراته:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: وينصّ على: ما المهارات المهنية المناسبة واللازم توفرها في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية؟

وقد تم الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة المهارات المهنية وضبطها، على وفق ما ورد في القسم الخاص بإجراءات إعداد قائمة المهارات في أدوات الدراسة.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: وينص على: ما درجة توفر المهارات المهنية (الوظيفية، والشخصية، والاجتماعية، والعملية التطبيقية) في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل جميع الأنشطة الواردة في منهاج الفئة الثالثة، وحساب التكرارات والنسبة المئوية لكل مهارة من المهارات المهنية الفرعية وحساب التكرارات والنسبة المئوية لكل محور من محاور المهارات المهنية وفق الآتي:

أولاً: ما درجة توفر مهارات المحاور الأربعة (الوظيفية، والشخصية، والاجتماعية، والعملية التطبيقية) في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لتكرارات المهارات في المحاور الأربعة وترتيبها وفق الجدول الآتي.

الجدول (1) نتائج تحليل منهاج الفئة الثالثة بجزأيه وفق مهارات المحاور الأربعة للمهارات المهنية

محاور المهارات المهنية	عدد المؤشرات	الفصلين الأول والثاني		
		ك	%	الرتبة
المهارات الوظيفية	22	29	%5.71	3
المهارات الشخصية	19	326	%64.17	1
المهارات الاجتماعية	23	15	%2.95	4
المهارات العملية (التطبيقية)	18	138	%27.17	2
المجموع	82	508	%100	

ومن خلال نتائج الجدول رقم (1) تبيّن أن المهارات الشخصية جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 64.17% تلتها المهارات العملية التطبيقية في المرتبة الثانية بنسبة 27.17% ثم المهارات الوظيفية بالمرتبة الثالثة وبنسبة 5.71 %، وجاءت في المرتبة الرابعة المهارات الاجتماعية بنسبة 2.95%. نلاحظ من الجدول السابق وجود تفاوت في درجة توفر المحاور الأربعة للمهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال، وقد يعزى ذلك لعدم وجود آلية جديدة لكيفية تضمينها في مناهج رياض الأطفال وفقاً لمعايير محددة، وغياب التنسيق والتوزيع المناسب لها، حيث انصب تركيز مؤلفي الكتاب على المهارات الشخصية والعملية التطبيقية، بينما كان هناك اهتمام ضعيف بالمهارات الوظيفية والاجتماعية.

ثانياً: ما درجة توفر كل مهارة فرعية من المهارات (الوظيفية، والشخصية، والاجتماعية، والتطبيقية) في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لتكرارات كل مهارة فرعية في المحاور الأربعة وترتيبها وفق الجدول الآتي.

الجدول (2) نتائج تحليل منهاج الفئة الثالثة بجزأيه وفق المهارات الفرعية للمهارات المهنية

المحور	المهارة الفرعية	عدد	الفصلين الأول والثاني		
		المؤشرات	ك	%	الرتبة
المهارات الوظيفية	التخطيط	5	10	%1.97	5
	التنظيم	6	1	%0.2	7
	تحديد الأولويات	5	15	%2.95	4
	تقويم الأعمال	6	3	%0.59	6
المهارات الشخصية	تحمل المسؤولية	5	–	–	–
	إدارة الوقت	4	–	–	–
	حل المشكلات	5	271	%53.35	1
	اتخاذ القرار	5	55	%10.82	3
المهارات	التواصل	6	–	–	–
الاجتماعية	التعاون	6	15	%2.95	4
	قيادة مجموعات العمل	5	–	–	–
	المشاركة الوجدانية	6	–	–	–
المهارات العملية	تنفيذ الأنشطة	5	–	–	–
(التطبيقية)	المهارات اليدوية	5	135	%26.57	2
	الإنتاج	4	3	%0.59	6
	ترشيد الاستهلاك	4	–	–	–
المجموع		82	508	%100	

ومن خلال نتائج الجدول السابق تبيّن أن مهارة حل المشكلات جاءت بالمرتبة الأولى بنسبة 53.35% تلتها المهارات اليدوية في المرتبة الثانية بنسبة 26.57% ثم مهارة اتخاذ القرار بالمرتبة الثالثة وبنسبة 10.82%، وجاءت في المرتبة الرابعة كلاً من مهارة التعاون ومهارة تحديد الأولويات بنسبة 2.95%، وقد احتلت المرتبة الخامسة مهارة التخطيط بنسبة 1.97%، تلتها في المرتبة السادسة كلاً من مهارة الإنتاج ومهارة تقويم الأعمال بنسبة 0.59% أما مهارة التنظيم فقد جاءت بالمرتبة السابعة بنسبة 0.2%، في حين لم تحصل كلاً من مهارة تحمل المسؤولية ومهارة إدارة الوقت ومهارة قيادة مجموعات العمل ومهارة التواصل ومهارة المشاركة الوجدانية ومهارة تنفيذ الأنشطة ومهارة

ترشيد الاستهلاك على أي تكرار في محتوى منهاج الفئة الثالثة. كما نلاحظ وجود تفاوت في درجة توفر المهارات الفرعية للمهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال، وقد يعزى ذلك لعدم وجود آلية جديدة لكيفية تضمينها في مناهج رياض الأطفال وفقاً لمعايير محددة، وغياب التنسيق والتوزيع المناسب لها، حيث انصب تركيز مؤلفي الكتاب على مهارة حل المشكلات والمهارات اليدوية، وغياب لبعض المهارات مثل ترشيد الاستهلاك وتحمل المسؤولية وإدارة الوقت وتنفيذ الأنشطة والتواصل والمشاركة الوجدانية وقيادة مجموعات العمل.

– ثالثاً: ما درجة توفر كل مؤشر من مؤشرات المهارات الفرعية للمحاور الأربعة للمهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لتكرارات كل مؤشر من المهارات الفرعية في المحاور الأربعة للمهارات المهنية وترتيبها.

1– درجة توفر مهارة التخطيط:

الجدول (3) نتائج تحليل منهاج الفئة الثالثة بجزأيه وفق مهارة التخطيط

	مؤشرات مهارة التخطيط	مجموع الفصلين الأول والثاني		
		ك	%	الرتبة
1	تحديد الهدف بشكل واضح قبل البدء بأي نشاط	2	%20	2
2	وضع مخطط بسيط لإجراءات العمل	1	%10	3
3	مراعاة الإمكانات المتوفرة عند إعداد الخطة	–	–	–
4	تحديد وسائل الوصول للهدف	7	%70	1
5	تهيئة الخامات اللازمة للنشاط الذي يقوم به	–	–	–
	المجموع	10	%100	

يتضح من الجدول (3) النتائج الآتية: بلغت مؤشرات مهارة التخطيط (5) مؤشرات، وقد تباينت نسبة تكرارها في الكراس، فقد تراوحت النسبة المئوية لتكرار المهارات بين 70% و10%، كما أن المؤشر رقم 4 احتل المرتبة الأولى بنسبة 70% والمؤشر رقم 1

احتل المرتبة الثانية بنسبة 20% والمؤشر رقم 2 احتل المرتبة الثالثة بنسبة 10% بينما المؤشرات رقم 3 و5 لم تحصل على أي تكرار، ويُعزى ذلك حسب رأي الباحثة إلى غياب المنهجية العلمية لكيفية توزيع هذه المهارات وتضمينها في محتوى منهاج رياض الأطفال.

2- درجة توفر التنظيم:

الجدول (4) نتائج تحليل منهاج الفئة الثالثة بجزأيه وفق مهارة التنظيم

	مؤشرات مهارة التنظيم	مجموع الفصلين الأول والثاني		
		ك	%	الرتبة
1	وضع الأدوات والأمتعة في الأماكن المحددة لها	1	%100	-
2	مشاركة المعلمة في تنظيم بعض الأنشطة (رحلات، زيارات، معارض..)	-	-	-
3	تنظيم العمل أثناء العمل مع الأقران	-	-	-
4	تقسم المهام إلى مهام صغيرة	-	-	-
5	متابعة الأعمال الموكلة إليه حتى ينهيها	-	-	-
6	المحافظة على النظام في قاعة النشاط	-	-	-
	المجموع	1	%100	

يتضح من الجدول (4) أن مؤشرات مهارة التنظيم (6) مؤشرات وقد احتل المؤشر رقم1 على المرتبة الأولى بنسبة 100% بينما لم تحصل باقي المؤشرات على أي تكرار، فقد تركز الاهتمام على وضع الأدوات في الأماكن المحددة لها، دون الاهتمام بتنظيم العمل أثناء العمل مع الأقران وتقسيم المهام لمهام صغيرة ومتابعة الأعمال والمحافظة على النظام، فعلى الرغم من أهمية هذه المهارة إلا أنها لم تلق الاهتمام المناسب، وربما يعود ذلك حسب رأي الباحثة إلى اعتبار مؤلفي المنهج أن هذه المهارة تحتاج إلى خبرة وتمحيص لا تتوفر عند أطفال الروضة ولذلك لم تلق هذه المهارة الاهتمام المناسب من قبلهم.

3- درجة توفر مهارة تحديد الأولويات:

الجدول (5) نتائج تحليل منهاج الفئة الثالثة بجزأيه وفق مهارة تحديد الأولويات

	مؤشرات مهارة تحديد الأولويات	مجمـــوع الفصـــلين الأول		
		ك	%	الرتبة
1	تحديد المهام المطلوب إنجازها	–	–	–
2	تحديد أولويات تنفيذ المهام المطلوب إنجازها	–	–	–
3	وضع تسلسل منطقي للمهام المطلوب إنجازها	6	%40	2
4	اختيار الخامات اللازمة لتنفيذ النشاط	9	%60	1
5	تجهيز الخامات ذات الأولوية لإنجاز النشاط	–	–	–
	المجموع	15	%100	

يتضح من الجدول رقم (5): أن المؤشر رقم (4) قد حصل على المرتبة الأولى بنسبة 60% ومؤشر رقم 3 حصل على نسبة 40% بينما لم تحصل باقي المؤشرات على أي تكرار وهذا يدل على إغفال مؤلفي المنهاج لهذه المهارات، وعدم اعتماد أية جديدة لكيفية تضمينها في محتوى المنهاج، وغياب التنسيق والتوزيع المناسب لها، حيث انصب تركيز مؤلفي الكتاب على وضع تسلسل منطقي للمهام المطلوب إنجازها واختيار الخامات اللازمة للنشاط، وغياب لبعض المهارات المهمة مثل تحديد المهام المطلوب تنفيذها وتحديد أولويات تنفيذ المهام، وتجهيز الخامات ذات الأولوية لإنجاز النشاط. وتعزي الباحثة ذلك إلى أن القائمين على تأليف المنهاج يعتمدون على المعرفة النظرية دون تطبيقها بشكل صحيح وعملي.

4- درجة توفر مهارة تقويم الأعمال:

الجدول (6) نتائج تحليل منهاج الفئة الثالثة بجزأيه وفق مهارة تقويم الأعمال.

	مؤشرات مهارة تقويم الأعمال	مجموع الفصلين الأول والثاني		
		ك	%	الرتبة
1	مراجعة الخطة قبل البدء بالعمل	–	–	–
2	تقويم العمل بعد كل مرحلة من مراحله	–	–	–
3	إجراء التعديلات المناسبة على العمل	3	%100	1
4	تقبل النقد على عمله من قبل أقرانه	–	–	–
5	تقديم ملاحظات حول عمل أقرانه	–	–	–
6	تقويم أخطائه بشكل صحيح	–	–	–
	المجموع	3	%100	

يتضح من الجدول السابق أن المؤشر رقم (3) قد حصل على المرتبة الأولى بنسبة 100% بينما باقي المؤشرات لم تحصل على أي تكرار، وهذا يدل قلة اهتمام الأنشطة في محتوى المنهاج بمهارة تقويم الأعمال، فعلى الرغم من أهمية هذه المهارة إلا أنها لم تلق الاهتمام المناسب وربما يعود ذلك حسب رأي الباحثة إلى اعتبار مؤلفي المنهاج أن هذه المهارة تحتاج إلى خبرة لا تتوفر عند أطفال هذه المرحلة.

5- درجة توفر مهارة حل المشكلات:

الجدول (7) نتائج تحليل منهاج الفئة الثالثة بجزأيه وفق مهارة حل المشكلات

مؤشرات مهارة حل المشكلات		مجموع الفصلين الأول والثاني		
		ك	%	الرتبة
1	تحديد المشكلة بشكل صحيح	2	%0.74	5
2	اقتراح مجموعة من الحلول الملائمة للمشكلة	12	%4.43	4
3	اختيار الحل الأنسب للموقف	88	%32.47	2
4	تجريب الحلول المقترحة	118	%43.54	1
5	تطبيق الحل الأفضل	51	%18.82	3
	المجموع	271	%100	

يتضح من الجدول السابق أن درجة مراعاة مهارة حل المشكلات في محتوى المنهاج جاءت بنسب متفاوتة على الرغم من حصول بعض المؤشرات على نسب عالية مثل: (اختيار الحل المناسب- تجريب الحلول المقترحة) بينما باقي المؤشرات حصلت على نسب ضعيفة، ويعزى ذلك حسب رأي الباحثة إلى غياب التنسيق والمنهجية العلمية لكيفية توزيع هذه المهارات، وعدم استناد المؤلفين إلى مرجعية أو معايير يمكن أن تؤدي إلى الأنسب في عرضها وتعلمها.

6- درجة توفر مهارة اتخاذ القرار:

الجدول (8) نتائج تحليل منهاج الفئة الثالثة بجزأيه وفق مهارة اتخاذ القرار

	مؤشرات مهارة اتخاذ القرار	مجموع الفصلين الأول والثاني		
		ك	%	الرتبة
1	اختيار النشاط وفقاً لرغباته	11	%20	2
2	اختيار النشاط المناسب لقدراته	3	%5.45	3
3	اختيار موقفاً مناسباً من بين مجموعة من المواقف	38	%69.09	1
4	اختيار الفريق الذي سيعمل معه	–	–	–
5	اختيار الخامات المتناسبة مع النشاط الذي اختاره	3	%5.45	3
	المجموع	55	%100	

يتضح من الجدول رقم (8) أن المؤشر رقم 3 قد حصل على نسبة 69.09% بينما حصل المؤشر رقم 1 على نسبة 20%، أما المؤشران رقم 2و 5 فقد حصل على نسبة 5.45% بينما لم يحصل المؤشر رقم 4 عل أي تكرار، وتعزي الباحثة ذلك حسب رأيها إلى تركيز مؤلفي المنهاج على المهارات ذات المستوى السطحي دون الدخول إلى العمق في تعّرف مداخلها وتعزيزها وفهمها.

7- درجة توفر مهارة التعاون:

الجدول (9) نتائج تحليل منهاج الفئة الثالثة بجزأيه وفق مهارة التعاون

	مؤشرات مهارة التعاون	مجموع الفصلين الأول والثاني		
		ك	%	الرتبة
1	التعاون مع الأقران لإنجاز عمل ما	15	%100	1
2	التعاون مع الأقران في اتخاذ القرار	–	–	–
3	مشاركة أفكاره مع أقرانه	–	–	–
4	المشاركة بكافة المهام الجماعية لفريق العمل	–	–	–
5	المبادرة لتقديم المساعدة لأقرانه عندما يحتاجونها	–	–	–
6	التكلم بصيغة الجماعة عندما يكون في فريق العمل	–	–	–
	المجموع	15	%100	

يتضح من الجدول السابق أن المؤشر رقم (1) قد حصل على نسبة 100% بينما باقي المؤشرات لم تحصل على أي تكرار رغم أهميتها وتعزي الباحثة ذلك إلى تركيز مؤلفي

المنهاج على تنمية مهارة التعاون بين الأطفال والابتعاد عن الذاتية والأنانية، لكن هذا لا يبرر اهمال باقي المهارات والتي إذا تم تضمينها في المنهاج فإنها سوف تعزز مهارة التعاون بين الأطفال، كما أنها ستنمي عند طفل الروضة مهارات أخرى تدعم ما يسعى مؤلفي المنهاج لتحقيقه.

8- درجة توفر المهارات اليدوية:

الجدول (10) نتائج تحليل منهاج الفئة الثالثة بجزأيه وفق المهارات اليدوية

مؤشرات المهارات اليدوية		مجموع الفصلين الأول والثاني		
		ك	%	الرتبة
1	استخدام الألوان بشكل صحيح	135	%100	1
2	مزج الألوان بشكل صحيح	–	–	–
3	استخدام أوراق الأشغال اليدوية	–	–	–
4	تشكيل مجسم من الخامات المتاحة	–	–	–
5	التعامل مع عدة مواد في نشاط واحد	–	–	–
	المجموع	135	%100	

يبين الجدول رقم (10) أن المؤشر رقم (1) قد حصل على نسبة 100% بينما لم تنل باقي المؤشرات على أي تكرار، وهذا يدل على عدم اهتمام مؤلفي المنهاج بتنمية مختلف المهارات اليدوية لدى طفل الروضة، والتركيز فقط على استخدام الألوان، على الرغم من أهمية باقي المهارات مثل (استخدام الأشغال اليدوية- مزج الألوان- تشكيل مجسم- التعامل مع عدة مواد)، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن مهارة استخدام الألوان هي الأبرز في المهارات اليدوية والتي يسعى مؤلفي المنهاج إلى تنميتها لدى طفل الروضة، لكن هذا لا يمنع من تنمية باقي المهارات والتي تعد مهمة لتنمية التآزر البصري والحركي لدى طفل الروضة.

9- درجة توفر مهارة الإنتاج:

الجدول رقم (11) نتائج تحليل منهاج الفئة الثالثة بجزأيه وفق مهارة الإنتاج

	مؤشرات مهارة الإنتاج	مجموع الفصلين الأول والثاني		
		ك	%	الرتبة
1	التوصل إلى ابتكار أشياء مفيدة من خامات بسيطة	–	–	–
2	التوصل لحلول جديدة لمشكلاته	–	–	–
3	إضافة عناصر جديدة للعمل الذي يقوم به	3	%100	1
4	إيجاد الأجوبة بطرق مختلفة (الأهل، الانترنت، المعلمة، المديرة،...)	–	–	–
	المجموع	5	%100	

نلاحظ من الجدول رقم (11) أن درجة مراعاة مهارة الإنتاج في محتوى منهاج رياض الأطفال كانت قليلة نوعاً ما. ويعزى ذلك إلى القصور في فهم بعض تطبيقات هذه المهارة وأهميتها عند مؤلفي المنهاج، واقتصارهم على إضافة عناصر جديدة للعمل، على الرغم من أهمية باقي المهارات والتي من الضروري تنميتها لدى الطفل حتى تنمي إنتاجه الفكري واليدوي بشكل جيد.

مقترحات البحث:

1- تعريف (القائمين على المناهج، مربيات الرياض، الأهل، الطالبات المعلمات) بالمهارات المهنية، أهميتها، أنواعها، خصائصها.....الخ.

1- الاهتمام من قبل مؤلفي المناهج بالمهارات المهنية، وذلك بالقيام بدورات تدريس لهذه المهارات بشكل كامل.

2- توعية مربيات الروضة بالمهارات المهنية، وعقد دورات تدريبية في توظيف هذه المهارات ضمن أنشطة الروضة.

3- إعادة النظر في المناهج الحالية في رياض الأطفال بحيث تتضمن المهارات المهنية اللازم تنميتها لدى طفل الروضة، لما لها من دور في تطوره من جميع الجوانب.

4- العمل على دمج برامج المهارات المهنية ضمن البرنامج اليومي لطفل الروضة من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم.

المراجع:

المراجع العربية:

– أبو سل، محمد عبد الكريم. (1998). ***مدخل إلى التربية المهنية***. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

– أبو عودة، محمد فؤاد والنبيه، نور الهدى إياد. (2021). تقويم كتب العلوم والحياة المقررة على طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسي في ضوء مهارات المهنة والحياة. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، 29(2)، 433–468.

– الأحمد، خالد وقسيس، جورج. (2017). ***التربية المهنية***. سورية: منشورات جامعة دمشق.

– حماده، سلوى علي. (2020). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات لتنمية الوعي المهني في الطفولة المبكرة. ***المجلة التربوية***، عدد 74، 102– 174.

– الحيلة، محمد محمود، (1998). ***التربية المهنية وأساليب تدريسها***. عمان: دار المسيرة.

– خميس، مدين والمومني، إبراهيم. (2020). أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات المهنية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، (28)5، 421– 444.

– دالاتي، أسماء. (2013). ***فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التربية المهنية***. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة البعث، سورية.

– دالاتي، أسماء. (2020). ***فاعلية برنامج مقترح قائم على الخبرات المتكاملة في اكساب أطفال الروضة بعض مهارات عالم العمل المناسبة***. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية، جامعة البعث، سورية.

– راشد، علي محي الدين. (2013). ***أطفالك نجوم المستقبل***. ط3. الناشرون المتحدون.

– الزارع، نايف عابد. 2003). ***تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة***. الأردن، عمان: دار الفكر.

– شيخ العيد. سمية إبراهيم. (2019). ***تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها***. رسالة ماجستير (منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

– المانع، وجدان بنت عبد العزيز بن علي. (2019). مدى توفر المهارات المهنية في مقرر التربية الصحية والنسوية "نظام المقررات" بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة العلوم التربوية***. عدد1، ج1، 437– 483.

– محمد، فؤاد أبو عودة والبنية، نور الهدى إياد. (2021). تقويم كتب العلوم والحياة المقررة على طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسي في ضوء مهارات المهنة والحياة. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***. (29)2، 443– 468.

– محمد، ماجد فتحي سليم. (2016). برنامج مقترح قائم على الأنشطة التفاعلية لتنمية المهارات الناعمة ومهارات الذكاء الناجح لدى الموهوبين من أطفال الروضة. ***مجلة الطفولة والتربية***. عدد40، جزء1، 330– 247.

– محاسنة، عمر. (2010). ***مناهج التربية المهنية واستراتيجيات تدريسها وتقويمها***، ط1. عمان، الأردن: دار عالم الثقافة.

– مرجي، عبد السلام سعد. (2016). ***أساسيات في الثقافة المهنية***. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

– موسي، سعيد عبد المعز علي. (2020). فاعلية الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية بعض المفاهيم والمهارات المهنية لدى طفل الروضة في عصر الثورة الصناعية الرابعة. ***مجلة الطفولة والتربية***، عدد 41 جزء رابع.

– الناشف، هدى. (2005). ***رياض الأطفال***. القاهرة: دار الفكر العربي.

– ناصر، إبراهيم. (2004). ***فلسفات التربية***. ط2. عمان: دار وائل للنشر.

المراجع الأجنبية:

− Adams, G. R, Bennion, L ; Huh, K. (1989). ***Objective Measure of Ego Identity Status, A reference manual***. Department of Family Studies. University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada

-Archer, j.; Macrae, M. (1991) Gender – Perceptions of School subjects among 1011 Years Old. ***British Journal of Educational Psychology***, 16,9-103.

- Hartung, P. J. et al. (2005).Child vocational development: A review and reconsideration***. Journal of Vocational Behavior***, Vol. 66, 385–419.

- Holland, J. L. (1980). ***My Vocational Situation***. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Marcia, J. E. (1980). ***Identity in adolescence***. In J. Adelson (Ed.) Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley.

- Miller, L.,& Budd, J. (1999). ***The development of occupational sex role stereotypes, occupational preferences in children at ages 6, 12 and 16*** .Educational Psychology, 19, 335-350.

- Robin,C.S .(1997). Existential Perspectives on Meaningful Works Explorations with Executive Men, ***D.A.L***, 59-60.

الملحق رقم (1)

قائمة المهارات المهنية المناسبة لطفل الروضة

المهارة		مؤشرات الأداء	مناسبة	غير مناسبة	تعديل	إضافة بنود
المحور الأول المهارات الوظيفية						
	1	يحدد النشاط الذي سيقوم به				
	2	يحدد هدفه بشكل واضح قبل البدء بأي نشاط				
	3	يضع مخطط بسيط لإجراءات العمل بمساعدة المعلمة				
التخطيط	4	يراعي الإمكانات المتوفرة عند إعداد الخطة بمساعدة المعلمة				
	5	يحدد وسائل الوصول لهدفه				
	6	يهيئ الخامات اللازمة للنشاط الذي يقوم به				
	7	يضع أدواته وأمتعته في الأماكن المحددة لها				
	8	يشارك المعلمة في تنظيم بعض الأنشطة (رحلات، زيارات، معارض..)				
	9	يسعى إلى تنظيم العمل أثناء عمله مع أقرانه				
التنظيم	10	يقسم المهام الموكلة إليه إلى مهام صغيرة				
	11	ينفذ الأعمال الموكلة إليه حتى ينهيها				
	12	يتابع الأعمال الموكلة إليه حتى ينهيها				
	13	يحافظ على النظام في قاعة النشاط				
	14	يحدد المهام المطلوب إنجازها منه				
	15	يحدد أولويات تنفيذ المهام المطلوب إنجازها بمساعدة المعلمة				
تحديد الأولويات	16	يضع تسلسل منطقي للمهام المطلوب إنجازها منه				
	17	يختار الخامات اللازمة لتنفيذ النشاط				
	18	يجهز الخامات ذات الأولوية لإنجاز النشاط				
	19	يراجع الخطة التي وضعها قبل البدء بالعمل				
	20	يقوّم عمله بعد كل مرحلة من مراحله بمساعدة المعلمة				
	21	يجري التعديلات المناسبة على عمله بمساعدة المعلمة				
النقد وتقويم الأعمال	22	يتقبل النقد على عمله من قبل أقرانه				
	23	يقدم ملاحظات حول عمل أقرانه بشكل صحيح				
	24	يحدد نقاط القوة والضعف بما يقدمه				
	25	يقوّم أخطائه بشكل صحيح				

المهارة	مؤشرات الأداء		مناسبة	غير مناسبة	تعديل	إضافة بنود
المحور الثاني المهارات الشخصية						
	26	يحدد احتياجاته اللازمة للنشاط				
	27	يتحمل ضغط العمل مع أعضاء المجموعة				
	28	يبدي المبادرة في النشاط				
تحمل المسؤولية	29	يمتلك قوة الإرادة لمتابعة النشاط				
	30	يتحمل مسؤولية ما يقوم به				
	31	يستمر في النشاط معتمداً على نفسه				
	32	يلتزم بالقواعد التي تضعها المعلمة لإنجاز النشاط				
	33	يحاول إنجاز النشاط المطلوب ضمن الوقت المحدد				
	34	ينفذ الأنشطة بالوقت المحدد لها				
إدارة الوقت	35	يؤدي عمله دون هدر وقته				
	36	يختار الخامات المناسبة لتنفيذ النشاط بزمن مناسب				
	37	يختار نشاط لا يحتاج لوقت طويل				
	38	يحدد المشكلة التي تواجهه بشكل صحيح				
	39	يقترح مجموعة من الحلول الملائمة للمشكلة التي تواجهه				
حل المشكلات	40	يختار الحل الأنسب للموقف من بين مجموعة من الحلول				
	41	يجرب الحلول المقترحة				
	42	يطبق الحل الأفضل				
	43	يختار النشاط وفقاً لرغباته				
	44	يختار النشاط المناسب لقدراته بمساعدة المعلمة				
اتخاذ القرار	45	يختار موقفاً مناسباً من بين مجموعة مواقف معروضة عليه				
	46	يختار الفريق الذي سيعمل معه				
	47	يختار الخامات المتناسبة مع النشاط الذي اختاره				
المحور الثالث المهارات الاجتماعية						
	48	يستطيع التعريف بنفسه				
	49	يبدي رغبة بالتعرف على الآخرين				
التواصل	50	يتحدث إلى الآخرين بهدوء واحترام				
	51	يصغي إلى الآخرين بانتباه				
	52	يتواصل بصرياً مع الطرف الآخر أثناء الحديث				
	53	يحترم دوره أثناء الحديث مع أقرانه				

المهارة		مؤشرات الأداء	مناسبة	غير مناسبة	تعديل	إضافة بنود
	54	يطرح السؤال بطريقة صحيحة				
	55	يلتزم بآداب الحديث في تعامله مع الآخرين				
	56	يتعاون مع أقرانه لإنجاز عمل ما				
	57	يتعاون مع أقرانه في اتخاذ القرار				
	58	يشارك أفكاره مع أقرانه				
التعاون	59	يشارك بكافة المهام الجماعية لفريق العمل				
	60	يبادر لتقديم المساعدة لأقرانه عندما يحتاجونها				
	61	يساهم في المناقشة الجماعية				
	62	يتكلم بصيغة الجماعة عندما يكون في فريق العمل				
	63	يشكل فريقاً من أقرانه بنجاح				
	64	يدير أعمال الفريق الذي قام بتشكيله				
قيادة مجموعات العمل	65	يوزع المهام على فريق العمل				
	66	يشجع أقرانه على أداء المهام المطلوبة منهم				
	67	يلبي حاجات أعضاء فريقه				
	68	يستخدم عبارات مهذبة في التعامل مع أعضاء فريقه				
	69	يتفق مع الآخرين بشكل جيد				
	70	يبدي الاهتمام بالآخرين				
	71	يتجنب الألفاظ غير اللائقة				
المشاركة الوجدانية	72	يشكر كل من يقدم له خدمة أو يساعده في أداء عمل ما				
	73	يمدح الأفكار الجيدة لأقرانه				
	74	يضبط انفعالاته في مواقف الخلاف مع أقرانه				
	75	يتفاعل مع مشاعر الآخرين				
	76	يتبادل الحوار مع أقرانه				
		المحور الرابع المهارات العملية (التطبيقية)				
	77	يصغي إلى تعليمات المعلمة قبل البدء في تنفيذ النشاط				
تنفيذ الأنشطة	78	يلتزم بالتعليمات أثناء تنفيذ الأنشطة				
	79	يجهز الأدوات والخامات اللازمة لتنفيذ النشاط				
	80	ينجز الأنشطة المطلوبة منه بطريقة صحيحة				
	81	ينجز الأنشطة المطلوبة منه في الوقت المحدد لها				

درجة توفر المهارات المهنية في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية

المهارة	مؤشرات الأداء		مناسبة	غير مناسبة	تعديل	إضافة بنود
	82	ينفذ أي نشاط يطلب منه دون تذمر				
	83	يلتزم بتنفيذ العمل وفق الخطة الموضوعة				
	84	يعمل بنشاط حتى ينهي العمل الذي بدأ به				
	85	يحسن استخدام الأدوات المطلوبة في العمل (استخدام المقص، ربط الخيطان، استخدام اللاصق، مزج الألوان....)				
	86	يستخدم الألوان بشكل صحيح				
المهارات اليدوية	87	يمزج الألوان بشكل صحيح				
	88	يجيد استخدام أوراق الأشغال اليدوية				
	89	يشكل مجسم من الخامات المتاحة				
	90	يحسن التعامل مع عدة مواد في نشاط واحد				
	91	يتوصل إلى ابتكار أشياء مفيدة من خامات بسيطة				
الإنتاج	92	يتوصل لحلول جديدة لمشكلاته				
	93	يضيف عناصر جديدة للعمل الذي يقوم به				
	94	يحاول إيجاد الأجوبة بطرق مختلفة (الأهل، الانترنت،				
	95	يعيد تدوير بعض الخامات المستهلكة الموجودة حوله لإنجاز				
	96	يدخر الخامات الزائدة عن حاجته في النشاط لأنشطة أخرى				
ترشيد الاستهلاك	97	يستخدم الكمية الأقل من الخامات لإنجاز عمله				
	98	يتشارك مع أقرانه في توظيف الخامات المتاحة				
	99	يستثمر خامات موجودة في بيئته المحلية لإنجاز عمله				

الملحق رقم (2)

استمارة تحليل محتوى مناهج رياض الأطفال في ضوء المهارات المهنية

المهارة		المؤشرات	مناسبة	غير مناسبة	تعديل	إضافة بنود
المحور الأول المهارات الوظيفية						
	1	تحديد الهدف بشكل واضح قبل البدء بأي نشاط				
	2	وضع مخطط بسيط لإجراءات العمل				
التخطيط	3	مراعاة الإمكانات المتوفرة عند إعداد الخطة				
	4	تحديد وسائل الوصول للهدف				
	5	تهيئة الخامات اللازمة للنشاط الذي يقوم به				
	6	وضع الأدوات والأمتعة في الأماكن المحددة لها				
	7	مشاركة المعلمة في تنظيم بعض الأنشطة (رحلات، زيارات، معارض..)				
التنظيم	8	تنظيم العمل أثناء العمل مع الأقران				
	9	تقسم المهام إلى مهام صغيرة				
	10	متابعة الأعمال الموكلة إليه حتى ينهيها				
	11	المحافظة على النظام في قاعة النشاط				
	12	تحديد المهام المطلوب إنجازها				
	13	تحديد أولويات تنفيذ المهام المطلوب إنجازها				
تحديد الأولويات	14	وضع تسلسل منطقي للمهام المطلوب إنجازها				
	15	اختيار الخامات اللازمة لتنفيذ النشاط				
	16	تجهيز الخامات ذات الأولوية لإنجاز النشاط				
	17	مراجعة الخطة قبل البدء بالعمل				
	18	تقويم العمل بعد كل مرحلة من مراحله				
تقويم الأعمال	19	إجراء التعديلات المناسبة على العمل				
	20	تقبل النقد على عمله من قبل أقرانه				
	21	تقديم ملاحظات حول عمل أقرانه				
	22	تقويم أخطائه بشكل صحيح				
المحور الثاني المهارات الشخصية						
	23	تحمل ضغط العمل مع أعضاء المجموعة				
تحمل المسؤولية	24	إبداء المبادرة في النشاط				
	25	امتلاك قوة الإرادة لمتابعة النشاط				

المهارة	المؤشرات		مناسبة	غير مناسبة	تعديل	إضافة بنود
	26	الاستمرار في النشاط معتمداً على نفسه				
	27	الالتزام بالقواعد التي تضعها المعلمة				
إدارة الوقت	28	إنجاز النشاط المطلوب ضمن الوقت المحدد				
	29	تأدية العمل دون هدر الوقت				
	30	اختيار الخامات المناسبة لتنفيذ النشاط بزمن مناسب				
	31	اختيار نشاط لا يحتاج لوقت طويل				
حل المشكلات	32	تحديد المشكلة بشكل صحيح				
	33	اقتراح مجموعة من الحلول الملائمة للمشكلة				
	34	اختيار الحل الأنسب للموقف				
	35	تجريب الحلول المقترحة				
	36	تطبيق الحل الأفضل				
اتخاذ القرار	37	اختيار النشاط وفقاً لرغباته				
	38	اختيار النشاط المناسب لقدراته				
	39	اختيار موقفاً مناسباً من بين مجموعة من المواقف				
	40	اختيار الفريق الذي سيعمل معه				
	41	اختيار الخامات المتناسبة مع النشاط الذي اختاره				
المحور الثالث المهارات الاجتماعية						
التواصل	42	التعريف بنفسه				
	43	الرغبة بالتعرف على الآخرين				
	44	التحدث إلى الآخرين بهدوء واحترام				
	45	الاصغاء إلى الآخرين بانتباه				
	46	التواصل بصرياً مع الطرف الآخر أثناء الحديث				
	47	الالتزام بآداب الحديث في تعامله مع الآخرين				
التعاون	48	التعاون مع الأقران لإنجاز عمل ما				
	49	التعاون مع الأقران في اتخاذ القرار				
	50	مشاركة أفكاره مع أقرانه				
	51	المشاركة بكافة المهام الجماعية لفريق العمل				
	52	المبادرة لتقديم المساعدة لأقرانه عندما يحتاجونها				
	53	التكلم بصيغة الجماعة عندما يكون في فريق العمل				
قيادة مجموعات العمل	54	تشكيل فريق من أقرانه بنجاح				

المهارة	المؤشرات		مناسبة	غير مناسبة	تعديل	إضافة بنود
	55	توزيع المهام على فريق العمل				
	56	تشجيع أقرانه على أداء المهام				
	57	تلبية حاجات أعضاء فريقه				
	58	استخدام عبارات مهذبة في التعامل مع أعضاء فريقه				
المشاركة الوجدانية	59	الاهتمام بالآخرين				
	60	تجنب الألفاظ غير اللائقة				
	61	شكر كل من يقدم له خدمة أو يساعده في أداء عمل ما				
	62	مدح الأفكار الجيدة لأقرانه				
	63	ضبط انفعالاته في مواقف الخلاف مع أقرانه				
	64	التفاعل مع مشاعر الآخرين				
	المحور الرابع المهارات العملية (التطبيقية)					
تنفيذ الأنشطة	65	الاصغاء إلى تعليمات المعلمة قبل البدء في تنفيذ النشاط				
	66	الالتزام بالتعليمات أثناء تنفيذ الأنشطة				
	67	تجهيز الأدوات والخامات اللازمة لتنفيذ النشاط				
	68	إنجاز الأنشطة المطلوبة منه في الوقت المحدد لها				
	69	الالتزام بتنفيذ العمل وفق الخطة الموضوعة				
المهارات اليدوية	70	استخدام الألوان بشكل صحيح				
	71	مزج الألوان بشكل صحيح				
	72	استخدام أوراق الأشغال اليدوية				
	73	تشكيل مجسم من الخامات المتاحة				
	74	التعامل مع عدة مواد في نشاط واحد				
الإنتاج	75	التوصل إلى ابتكار أشياء مفيدة من خامات بسيطة				
	76	التوصل لحلول جديدة لمشكلاته				
	77	إضافة عناصر جديدة للعمل الذي يقوم به				
	78	إيجاد الأجوبة بطرق مختلفة (الأهل، الانترنت، المعلمة، المديرة،...)				
ترشيد الاستهلاك	79	إعادة تدوير بعض الخامات المستهلكة الموجودة حوله				
	80	ادخار الخامات الزائدة عن حاجته في النشاط				
	81	استخدام الكمية الأقل من الخامات لإنجاز عمله				
	82	استثمار خامات موجودة في بيئته المحلية لإنجاز عمله				

الملحق رقم (3)

أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث (رتبت الأسماء هجائياً)

الر	اسم المحكم	المرتبة العلمية	القائمة	الاستمارة
1	د. أسماء الدالاتي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث	*	*
2	د. خولة علي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث	*	*
3	د. ديالا حميرة	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة دمشق	*	
4	د. راما مندو	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية/ جامعة البعث	*	*
5	د. ريم سلمون	أستاذ في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة طرطوس	*	
6	د. سلوى مرتضى	أستاذ في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة دمشق	*	
7	د. ضحى السباعي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث	*	
	د. عبير خضور	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة طرطوس	*	*
8	د. عتاب قندرية	أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث	*	*
9	د. عيسى علي	أستاذ في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة دمشق	*	
10	د. قاسم خضر	أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة الجنان	*	
11	د. محمد إسماعيل	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية/ جامعة البعث	*	*
12	د. محمد موسى	أستاذ في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث	*	
13	د. منى كشيك	مدرس في قسم أصول التربية كلية التربية/ جامعة دمشق	*	*
14	د. مها إبراهيم	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث	*	
15	د. ناديا المنشف	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية/ جامعة البعث	*	
16	د. نايفة العلي	أستاذ في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة طرطوس	*	
17	د. نجاح محرز	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة دمشق	*	
18	د. هبة سعد الدين	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث	*	
19	د. هديل الرفاعي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث	*	
21	د. ولاء صافي	مدرس في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث	*	
21	د. وليد حمادة	أستاذ في قسم تربية الطفل كلية التربية/ جامعة البعث	*	

الإنهاك النفسي المهني وعلاقته بمستوى التحكُّم الانفعالي لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين

الدكتورة: وفاء أحمد المحاميد.

كلية: التربية جامعة: دمشق

الملخص

هدف البحث إلى تعرُّف مستوى الإنهاك النفسي ومستوى التحكُّم الانفعالي لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين، وتعرُّف العلاقة بين الإنهاك النفسي والتحكُّم الانفعالي لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين، والكشف عن الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي ومقياس التحكُّم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات البحث: (التوصيف المهني، عدد سنوات الخبرة). واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، بلغت عينة البحث (78) قاضياً ومحامياً من العاملين في قضايا الأحداث الجانحين. استخدمت الباحثة مقياس الإنهاك النفسي من إعداد Sakketou, et. al(2014)، ومقياس التحكُّم الانفعالي من إعداد غروس وجون (Gross & John, 2003).

ومن أهم النتائج التي توصَّل إليها البحث: إنَّ مستوى الإنهاك النفسي لدى أفراد عينة البحث من القضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين بمحافظتي: دمشق وريف دمشق على الدّرجة الكلية للمقياس كان في مستوى مرتفع، بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.72). وإنَّ مستوى التحكُّم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث من القضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين بمحافظتي: دمشق وريف دمشق على الدّرجة الكلية للمقياس كان في مستوى متوسط، بمتوسط حسابي رتبي بلغ (2.97).

وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين على مقياس الإنهاك النفسي وإجاباتهم على مقياس التحكُّم الانفعالي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التوصيف المهني لصالح المحامين. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التوصيف المهني لصالح القضاة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي ومقياس التحكُّم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الإنهاك النفسي، التحكُّم الانفعالي، القضاة، المحامين، الأحداث الجانحين.

Professional psychological exhaustion and its relationship to the level of emotional control among a sample of judges and lawyers working with juvenile delinquents

Abstract

The research aimed to identify the level of psychological exhaustion and the level of emotional control among a sample of judges and lawyers working with juvenile delinquents, and to identify the relationship between psychological exhaustion and emotional control among a sample of judges and lawyers working with juvenile delinquents, and to reveal the differences between the scores of the research sample's answers on a scale. psychological exhaustion and a measure of emotional control among members of the research sample according to the research variables: (professional description, number of years of experience). The research relied on the descriptive analytical method. The research sample was (78) judges and lawyers working in cases of juvenile offenders. The researcher used the occupational psychological exhaustion scale prepared by Sakketou, et. al (2014), and the Emotional Control Scale prepared by Gross and John (Gross & John, 2003).

Among the most important findings of the research: The level of psychological exhaustion among members of the research sample of judges and lawyers working in cases of juvenile offenders in the governorates of Damascus and Rural Damascus on the overall score of the scale was at a high level, with a rank arithmetic mean of (3.72). The level of emotional control among the members of the research sample of judges and lawyers working in cases of juvenile offenders in the governorates of Damascus and rural Damascus on

the total score of the scale was at an average level, with an ordinal arithmetic mean of (2.97). There is a statistically significant negative correlation between the answers of members of the research sample of judges and lawyers working with juvenile offenders on the psychological exhaustion scale and their answers on the emotional control scale. There are statistically significant differences between the average scores of the research sample's answers on the psychological exhaustion scale among the research sample's members, according to the description variable, in favor of lawyers. There are statistically significant differences between the average scores of the research sample members' answers on the emotional control scale among the research sample members, according to the description variable, in favor of judges. There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample members' answers on the psychological exhaustion scale and the emotional control scale among the research sample members according to the variable number of years of experience.

Keywords: Professional psychological burnout, emotional control, judges, lawyers, juvenile offenders.

. مقدمة:

إنَّ مهنة القاضي والمحامي تعدُّ من المهن التي تتطلب من العاملين فيها مهمام ومتطلبات في العمل كثيرة وصفات معينة، منها صفات الكفاءة والحماس وتكامل مهارات الشخصية الناجحة في شخصية القاضي والمحامي، كما أنَّ التروّي ودرجة تحكم الفرد بذاته والقدرة على مواجهة الضغوط تؤثّر في كافة جوانب حياته المهنية، إذ تتضمن تقييماً شاملاً لكل جوانب الفرد الشخصية والاجتماعية والمهنية، وكلَّما انخفض تحكُّم الفرد بذاته وانفعالاته كان أقل تقبُّلاً لنفسه (Brandon, Oescher & Loftin, 1990, 4).

وتعدُّ بيئة العمل مصدراً رئيساً للتوتر والإجهاد على وجه التحديد، وتواجه الضغوط المرتبطة بالعمل أساساً عندما تتجاوز متطلبات بيئة العمل قدرة العمال على التعامل معها؛ وهي حالة غالباً ما يتعرض لها الفرد الموظف نتيجة لزيادة متطلبات العمل. ويمكن أن تسبب هذه الحالة العديد من الآثار النفسية والصحية على الموظفين (Doherty & Tyson, 1998)، أو حتى قد تسبِّب اضطرابات في سلوك العمل ونمط الحياة العامة (Wheatley, 2000).

والرأي السائد هو أن الإنهاك النفسي المهني من المرجح أن يكون موجوداً في الخدمات الإنسانية مثل: العمل الاجتماعي، والعمل القضائي، والرعاية الصحية، والتدريس (Maslach & Leiter، 1997؛ Maslach & Schaufeli، Schaufeli & Enzmann, 1998، 2001). كما إنَّ الإجهاد من المرجح أن يظهر لدى أولئك الذين لا يحبون وظائفهم، وحتى أولئك الذين يحبون وظائفهم ويتمتعون بالعمل. هذا الأخير يرجع إلى حقيقة أن ساعات العمل لا تعدُّ ولا تحصى كل يوم يؤدي إلى ارتفاع الإرهاق والإجهاد والتوتر (Carter, 2006). وبما أنَّ القضاة والمحامون هم شريحة مهمَّة من شرائح المجتمع لما لهم من دور فعَّال في إصدار الأحكام التي تخص قضايا الأحداث الجانحين، وبث القيم والمبادئ، وتنشئة الأجيال، فقد أوصت دراسة ريهم، كاسلو، ورابين (Rehm, Kaslow, & Rabin, 1987, 61) بالكشف عن مستوى التحكُّم الانفعاليين القضاة، إذ أنَّ ضبط القاضي لنفسه، وما يمتلكه من قدرات ومهارات سيجعله أكثر تأثيراً في القضايا التي يحكم فيها، وأكثر صوابيةً في القرارات التي يتخذها.

وهذا يتطلَّب أفراداً عاملين يتمتعون بتنظيم انفعالي يمكّنهم من إدارة انفعالاتهم بطريقة تساعدم على السيطرة على انفعالاتهم والتحكُّم بها بحيث لا تؤثر في نتائج عملهم ولا تفقدهم علاقاتهم بالآخرين. ويشير التحكُّم الانفعالي إلى العمليات التي يحدَّد بموجبها الأفراد الانفعالات التي يمتلكونها ومتى يمتلكونها وكيف يختبرون ويعبرون عن هذه الانفعالات. يعتبر هذا الأمر عامل هام للصحة النفسية والنجاح في الحياة المهنية، وهو حجر الأساس في الصحة العقلية والتكيف. بينما التحكُّم الانفعالي غير الصحي يكمن في قلب العديد من الاضطرابات العقلية (Vingerhoets, et. al, 2011, 33).

ومن هنا جاءت فكرة البحث في الوقوف على مستوى التحكُّم الانفعالي كتكوين نفسي لدى القضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين، من أجل الاستثمار الأمثل للرأسمال الفكري في تلك المؤسسات، والذي يعبر عن الخبرة والمهارة التي يمتلكها الفرد في المؤسسة، والارتقاء بمستوى الأداء المهني لديهم.

1 . مشكلة البحث ومسوغاته:

يُعدُّ الإنهاك النفسي المهني المترتب عن العمل من أهم سمات العصر الراهن، وبما أن القضاة والمحامين مطالبين بممارسة مهارة التحكُّم الانفعالي نتيجة التعرض للضغوط المهنية والنفسية المستمرة والمتكررة في بيئة العمل وخارجها، وبالتالي يمكن لتلك الظروف والمواقف المهنية الضاغطة أن تؤثر بقدرة الأفراد على الإنتاج، كما قد تؤثر في مستوى قدرتهم على التحكُّم الانفعالي لديهم، على اعتبار أن الضغوط هي مجموعة من الظروف التي تهدّد أو يُنظر إليها على أنها مهدِّدة للقدرات التي تساعد على التكيف لدينا، ويمكن أن تكون آثارها دائمة على أداء الفرد في مختلف جوانب حياته المهنية (Weiten & Hammar, 2012, p. 65).

الأمر الذي يجعل القاضي والمحامي العامل في قضايا الأحداث الجانحين يشعر بالمعاناة والتوتر والضغط في العمل، ويواجه صعوبات في توافقه وقدرته على التحكُّم الانفعالي مما يؤثّر سلباً في أدائه المهني.

فقد أوضحت أبحاث التحكُّم الانفعالي التي ركزت على عمل القضاة والمحامين كدراسة سوليفان (Sullivan) أنَّ مهارة التحكُّم الانفعالي أهم دينامية في الشخصية، وهي قدرة الفرد

على ضبط انفعالاته في تعامله مع الآخرين، وأكَّد "سوليفان" بأنَّ المواقف الاجتماعية والعلاقات الشخصية ومهارات إدارة الذات مهمة في تطوَّر مهارة التحكُّم الانفعالي، فالمهارة مُتعلّمة من خلال الخبرات الاجتماعية المتراكمة (Heiby & Mearig, 2002, 628)؛ بينما أشار كاترجي وبلوفمان (Chatterjee & Ploughman, 2015, 24) إلى أن مهارات التحكُّم الانفعالي تدل على "التفكير الإيجابي للعقل، واستخدام الإجراءات الإيجابية التي تساعدك على أن تعيش حياتك المهنية بالطريقة التي تريدها على أكمل وجه، وتحقق أهدافك مهما كانت صغيرة أو كبيرة حتى تستطيع إدارة ذاتك وانفعالاتك بفعالية". ووجدت الباحثة بعد قيامها بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من المحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين بمحافظة ريف دمشق بلغ عددهم (10) محامين، بتاريخ (28/4- 2/5/2019م)، وبعد تطبيق مقياس التحكُّم الانفعالي عليهم، أنَّ (90%) من أفراد الدراسة الاستطلاعية يشعرون بعدم قدرتهم على التحكُّم بانفعالاتهم، وأنَّ (80%) قالوا إنهم لا يستطيعون الابتعاد عن التعبير عن انفعالاتهم السلبية بسبب ضغوط العمل، وأنَّ (70%) قالوا بأنهم عندما يواجهون موقفاً ضاغطاً، يفكّرون في الطريقة التي تجعلهم هادئين، وأنَّ (50%) يجدون صعوبة في الاحتفاظ بمشاعرهم، وهذا ما دفع الباحثة إلى دراسة علاقة الإنهاك النفسي المهني بالتحكُّم الانفعالي لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين، نتيجة الضغوط المهنية التي يواجهونها في عملهم.

ويُعدُّ القضاة والمحامون العاملون في قضايا الأحداث الجانحون موظفون قانونيون مصرح لهم من قبل الدولة بتعزيز العدالة ودعمها لدى الأحداث الجانحين. ولتحقيق هذه الغاية، عُهد إلى المحامين بمهمة استخلاص الحقيقة من مصادر المعلومات المتضاربة، وكذلك لقائه للمدعين والمدعى عليهم كل يوم. ومع أن المحامين العاملين يتمتعون تقليدياً بمستوى عال من الاحترام الاجتماعي، فإن بيئة العمل لديهم تتطلب ضبطاً انفعالياً ونفسياً، ما يؤكّد أهمية امتلاك القضاة والمحامون لمهارات التحكُّم الانفعالي التي يمكن أن تؤثر بدورها تأثيراً إيجابياً في صحتهم النفسية والجسدية، وفي أدائهم المهني. وقد يواجه القضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث مستويات مختلفة من الإنهاك النفسي المهني بسبب اختلاف طبيعة وظائفهم؛ وقد ينتج الإنهاك النفسي المهني عن التعامل مع مشتبه به (حدث جانح) غير متعاون أو محاولات لجمع أدلة من الجسد الخفي من خيوط تبدو عشوائية ومربكة

انخفاض في مستوى قدرتهم على الضبط الذاتي. بالإضافة إلى ذلك، يجب على المحامين في بعض الأحيان التحقيق في قضايا التركيز الاجتماعي المرتفعة تحت أضواء الرأي العام لأنها تخص فئة الأحداث.

ويشكّل التحكُّم الانفعالي نوع من أنواع أخلاقيات العمل المهني، فهو يضبط سلوك القضاة والمحامين في ميدان الممارسة على مستوى جميع نشاطات العمل بالمؤسسات القضائية، ويؤدي الالتزام بسلوك التحكُّم الانفعالي إلى تقليل الخسائر واكتشاف نقاط التقصير، ومحاولة علاج هذا القصور، وتعديل الانحرافات في العمل قبل تفاقمها، واستشعار العاملين فيها ومحاسبة النفس باستمرار، والحرص على أداء دوره بروح من المسؤولية والإخلاص، كلها تعتمد على هذا السلوك الرشيد في تحقيق أهدافها. وكذا التصرفات والأنشطة المختلفة التي يبديها القاضي أو المحامي في العمل، مثل وصوله لمكان العمل، وانضباطه فيه، وقيامه ببذل الجهد في أدائه لمهام عمله مع الإتقان والسرعة، واتصاله وتفاعله مع زملائه في العمل، واستخدامه للأدوات والأجهزة التي تتيحها له المؤسسة .. كل التصرفات والأنشطة التي يقوم الإنسان بتحقيقها بالمؤسسة وما تحققه من أهداف، تعتمد دائما على الالتزام بسلوك التحكُّم الانفعالي. ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السّؤال الآتي:

ـ ما علاقة الإنهاك النفسي المهني بالتحكُّم الانفعالي لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين؟

2 . أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

. الأهمية النظرية:

1. أهمية الشريحة التي يستهدفها البحث، وهي فئة القضاة والمحامين العاملون في قضايا الأحداث الجانحين، ففي ظل تعدد الأدوار الملقاة على عاتق القاضي والمحامي تجعله عرضةً للإجهاد والتوتر النفسي، الأمر الذي يمكن أن يؤثر بدوره تأثيراً سلبياً في صحته النفسية والجسدية، وفي أدائه المهني.
2. تعدُّ دراسة ظاهرة الإنهاك النفسي المهني من الموضوعات الهامة التي ما زالت تتصدَّر البحوث النفسية والتربوية، فنحن نعيش في عصر مليء بالضغوط المهنية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي لها تأثيرها المباشر في الفرد الموظف، التي بدورها ترفع من

معدلات الاضطرابات النفسية والجسمية لتحول دون توافق الفرد السليم نفسياً ومهنياً، فتؤثر تأثيراً جوهرياً في الشخصية، مما يؤدي إلى خلل في أحد الجوانب الهامة للشخصية ألا وهو مفهوم التحكُّم الانفعالي.

. الأهمية التطبيقية:

3. قد تفيد نتائج البحث الحالي في تقديم بعض البيانات للقضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين، من أجل العمل على إكسابهم أساليب وطرائق قد تُساهم في رفع مستوى التحكُّم الانفعالي، وخفض مستوى الإنهاك النفسي المهني لديهم.
4. العمل على تنمية مهارات التحكُّم الانفعالي وتطويرها مستقبلاً لدى القضاة والمحامين، وتحسين أدائهمَّ المهني في المؤسسة القضائية.

3 . أهداف البحث: يسعى البحث إلى تعرُّف:

1. مستوى الإنهاك النفسي المهني لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين.
2. مستوى التحكُّم الانفعالي لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين.
3. العلاقة بين الإنهاك النفسي المهني والتحكُّم الانفعالي لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين.
4. الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الإجهاد لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات البحث: (التوصيف المهني، عدد سنوات الخبرة).
5. الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات البحث: (التوصيف المهني، عدد سنوات الخبرة).

4 . أسئلة البحث: يحاول البحث الإجابة عن السؤال الآتي:

1) ما مستوى الإنهاك النفسي المهني لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين؟
2) ما مستوى التحكُّم الانفعالي لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين؟

6 . فرضيات البحث: يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية:

1) توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين على مقياس الإنهاك النفسي المهني وإجاباتهم على مقياس التحكُّم الانفعالي.
2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي المهني لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات البحث: (التوصيف المهني، عدد سنوات الخبرة).
3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات البحث: (التوصيف المهني، عدد سنوات الخبرة).

7 . حدود البحث:

أ- **الحدود البشرية:** شملت القضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين بمحافظتي: دمشق وريف دمشق.

ب- **الحدود المكانية:** جرى تطبيق أدوات البحث في محاكم الأحداث الجانحين بمحافظتي: دمشق وريف دمشق.

ت- **الحدود الزمانية:** جرى تطبيق أدوات البحث بتاريخ (2023/9/2م إلى 2023/9/17م).

ث- **الحدود العلمية أو الموضوعية:** دراسة مستوى الإنهاك النفسي المهني وعلاقته بمهارات التحكُّم الانفعالي لدى القضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين، في ضوؤ متغيري البحث: (التوصيف المهني: قاضي، محامي، عدد سنوات الخبرة).

8 . مصطلحات البحث والتّعريفات الإجرائية:

1 . الإنهاك النفسي المهني (Occupational stress): "حالة في الواقع تهدّد التوازن في بيئة العمل أو ينظر إليها على أنها كذلك؛ وتتم إعادة بناء التوازن النفسي بواسطة ذخيرة معقدة من الاستجابات التكيفية المنطقية والسلوكية للفرد العامل" (Chrousos, 2009).

ويعرف الإنهاك النفسي المهني إجرائياً في البحث الحالي بأنه: هو قدرة الفرد العامل على مواجهة المصادر الرئيسة للضغوط والتوتر في بيئة العمل؛ ويقاس مستوى الإنهاك النفسي

المهني إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها القاضي أو المحامي في معاهد الأحداث الجانحين على مقياس الإنهاك النفسي المهني الذي تم تطبيقه في البحث الحالي.

ـ **التحكُّم الانفعالي (Emotional Regulation):** " هو العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن رصد وتقييم وتعديل ردود الفعل العاطفية، لإنجاز أهداف الفرد (Snyder, et. al, 2006, 149)؛ وذلك عندما يحاول الفرد العامل أن يؤثر في نوع أو كمية الانفعال الذي يخبره هو أو يخبره الآخرون من حوله وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات (Gross, 1999, 283).

وتعرَّف التحكُّم الانفعالي إجرائياً في البحث الحالي بأنها: الدرجة التي يحصل عليها القاضي أو المحامي العامل في قضايا الأحداث الجانحين على مقياس التحكُّم الانفعالي الذي تم تطبيقه في البحث الحالي.

ـ **الحدث:** ويعرف (قانون الأحداث الجانحين، 2008) بأنه: "كل ذكر أو أنثى لم يتم الثامنة عشر من عمره" (5).

الحدث الجانح: ويعرف بأنه: "عبارة عن حالات نفسية تتوفر لدى الحدث، وتؤدي به إلى إظهار سلوك مضاد للمجتمع، كما أنَّ هذه الحالات نتيجة لعوامل مختلفة تكون قد أعاقت النمو النفسي السليم لشخصية الحدث (رمضان، 2013، 20).

ـ **المحامي:** مهنة علمية فكرية حرة مهمتها التعاون مع القضاة على تحقيق العدالة والدفاع عن حقوق الموكلين وفق أحكام القانون (مجلس الشعب، ما أقره بجلسته المنعقدة بتاريخ 1981/8/15).

9 ـ دّراسات سّابقة:

قامت الباحثة بتحديد مجموعة من الدراسات التي تناولت أحد متغيرات موضوع البحث بسبب قلّة الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بالبحث الحالي – في حدود علم الباحثة–، ومن خلال القراءات تم تحديد مجموعة من الدراسات العلمية ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي. وقد تم تصنيفها حسب تاريخها من الأقدم إلى الأحدث، وهي كالآتي:

. دراسة تساي وتشان ,Tsai & Chan (2010)، الصين: بعنوان:

(الإنهاك النفسي المهني والاحتراق النفسي لدى القضاة ووكلاء النيابة).

Occupational stress and burnout of judges and procurators.

هدفت الدراسة إلى فحص الارتباط بين الإنهاك النفسي المهني والاحتراق النفسي بين القضاة والوكلاء العامين.

وتم تطبيق استبيان محتوى الوظيفة (JCQ)، واستبيان Siegrist في مجهود الجهد والمكافأة (ERI)، ومقياس الاحتراق النفسي كوبنهاغن (CBI) لدراسة الإنهاك النفسي المهني والاحتراق الشخصية، والمتصلة بالعمل والمتعلقة بالعميل، وتكوَّنت عينة الدراسة من (211) ضابط قضائي، يضم (87) قاضياً و(98) مدعياً عاماً، في تايوان. وأظهرت النتائج كان الموظفون القضائيون الذين بلغ متوسط أعمارهم (36.84) سنة وخبرة العمل (8.57) سنة لديهم متوسط درجات عالية من السيطرة على الوظائف (70.31) ، والطلب النفسي (32.23) ، والجهد (18.98) ، والمكافأة (48.37)، والإفراط (17.04) أيضًا. الشخصية (49.97) ، المرتبطة بالعمل (51.36) ، والنضوب المتعلقة بالعميل (43.57). وارتبط الطلب النفسي العالي والجهد والاجتهاد بشكل كبير مع كل من الإرهاق الشخصي والمتعلق بالعمل، في حين أن الدعم الاجتماعي المنخفض في مكان العمل كان مرتبطاً بشكل كبير بالإرهاق المرتبط بالعميل بين الموظفين القضائيين. كان لدى القضاة خطر أكبر بكثير من الإرهاق المرتبط بالعميل من المدعين العامين.

. دراسة Maroney & Gross (2014)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

The Ideal of the Dispassionate Judge: An Emotion Regulation Perspective.

(المثل الأعلى للقاضي المتهرب: منظور ضبط النفس).

وفقاً للتقاليد القانونية، فإن القاضي المثالي هو نزيه تماماً. إنَّ العلم العاطفي يشكك في شرعية هذا المثال؛ وعلاوة على ذلك، تقترح الدراسة أنه لا يمكن لأي قاضي أن يفي بهذا المعيار، حتى لو كان صحيحاً. ما يمكن للقضاة وما ينبغي عليهم فعله هو أن يتعلموا إدارة العاطفة بفعالية وضبط أنفسهم بدلاً من القضاء عليها. على وجه التحديد، يشير منظور تنظيم العاطفة "ضبط النفس" إلى أن: (أ) تتم إدارة العاطفة القضائية على أفضل وجه من خلال

إعادة التقييم المعرفي، وكثيراً ما يتم الكشف عنها؛ (ب) يجب استخدام القمع السلوكي للفرد؛ (ج) ونادراً ما يكون قمع التجربة العاطفية مفيداً. نحن ندعي أن المثالية–القاضي المثالي يمثل حاجزاً أمام تحقيق المرونة اللازمة لتنظيم التكيف العاطفي القضائي. نقترح مثالاً جديداً، مثالياً للقاضي المنضبط عاطفياً "القادر على ضبط نفسه"، ونقترح عدة اتجاهات للبحث المستقبلي لتقوية العلاقات بين القانون وعلم النفس، مع الاهتمام الخاص بدراسة العاطفة.

ـ دراسة خويلدي (2015)، الجزائر: بعنوان: (الإجهاد النفسي وانعكاساته على الدافعية للإنجاز لدى الأستاذ الجامعي "دراسة ميدانية بقسمي الاقتصاد والمحروقات بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة–").

هدفت الدراسة إلى تعرُّف هل يعاني المدرس الجامعي من الإجهاد النفسي وانعكاساته على الدافعية للإنجاز لدى الأستاذ الجامعي "دراسة ميدانية بقسمي الاقتصاد والمحروقات بجامعة قاصدي مرباح؛ إضافة إلى ما إذا كان هناك فروق في درجة الإجهاد النفسي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الأستاذ الجامعي وفقاً لمتغيرات: (الجنس، الحالة العائلية، سنوات الخبرة في العمل). واعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي والمنهج السببي المقارن، وشملت عينة الدراسة (122) أستاذ جامعي، وتم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد عبد اللطيف خليفة (2006)، ومقياس الإجهاد النفسي من إعداد الباحث. ومن أهم نتائج الدراسة: لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة بين الإجهاد النفسي والدافعية إلى الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي، ولا توجد فروق في درجات الإجهاد النفسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغيرات: (الجنس، الحالة العائلية، سنوات الخبرة في العمل).

. دراسة ساماراسيكارا، بيريرا، نارانجودا Samarasekara, Perera, Narangoda (2016)، سريلانكا: بعنوان:

Occupational Stress and Burnout among Lawyers in Sri Lanka. (الإنهاك النفسي المهني والاحتراق النفسي بين المحامين في سريلانكا).

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الإنهاك النفسي المهني الذي تم قياسه من خلال التحكم في الطلب على الوظائف (JDC)، والاحتراق النفسي بين المحامين في سريلانكا. ويعد نموذج التحكم في الطلب على الوظائف ونموذج الإرهاق من بين الأطر النظرية الأكثر استخداماً التي تربط خصائص الوظيفة بصحة الأفراد ورفاههم. شملت هذه الدراسة (290)

محامياً مجيباً في المناطق الحضرية في سريلانكا. استُخدم الاستبيان الخاص بمحتوى الوظائف في Karasek لقياس الإنهاك النفسي المهني، في حين تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي Copenhagen Burnout لقياس الإرهاق الشخصي والمتعلق بالعمل والمتعلق بالعميل. وأظهرت نتائج الدراسة: أفاد المحامون بأن هناك درجات عالية نسبياً من السيطرة على الوظائف والطلب النفسي على الوظائف. كما أبلغوا عن دعم اجتماعي كبير. كما تم الإبلاغ عن مستويات عالية من الإرهاق الشخصي والاحتراق النفسي المرتبط بالعميل. وارتبط الاحتراق الشخصي والاحتراق النفسي المرتبط بالعمل بطلب العمل النفسي.

. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن دراستها الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب من ناحية دراسة الإجهاد لدى القضاة كدراسة: تساي وتشان Tsai & Chan, (2010)، ساماراسيكارا، بيريرا، نارانجودا Samarasekara, Perera, Narangoda (2016)، وبعض الدراسات تناولت متغير التحكُّم الانفعالي كدراسة: Maroney & Gross (2014).

واختلفت في بعض الجوانب من ناحية أخرى من حيث تناول البحث الحالي لمستوى الإجهاد وعلاقته بالتحكُّم الانفعالي لدى القضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين، في حين لم تتناول أي من الدراسات السابقة الأجنبية والعربية دراسة الارتباط بين هذين المتغيرين – في حدود علم الباحثة–.

10 . الإطار النظري:

10/1 . الإنهاك النفسي المهني:

أكَّدت العديد من الدراسات: (Nelson & Burke, 2000)، (Sverke, et. al., 2002)، (Hirsch & De Soucey, 2006) على وجود ارتباط إيجابي بين الإنهاك النفسي المهني وانعدام الأمن الوظيفي والمعتقدات حول العمل، كما أشارت تلك الدراسات إلى أن تهديدات التطوير الوظيفي، بما في ذلك التهديدات ضد فرص الفصل والترقية الوظيفية بمعايير غامضة ، تؤدي إلى إجهاد العمال والموظفين. وأحد العوامل المهمة التي تسهم في تدهور الصحة البدنية هو انعدام الأمن الوظيفي (Burchell, 2002). وتمَّ تأكيد العلاقة الإيجابية بين الإنهاك النفسي المهني و 1) عبء العمل 2) الحالة

الصحية البدنية والعقلية للموظفين، من خلال العديد من الدراسات (Nishitani & Sakakibara, 2010)، (Burchell, 2002). وتشير دراسة حديثة إلى أن عبء العمل الثقيل يزيد من مستويات التوتر والإنهاك النفسي المهني (Nishitani & Sakakibara, 2010). ويمكن النظر إلى الإنهاك النفسي المهني على أنه انحراف عن أنواع مختلفة من الوظائف. ويمكن تحديد طبيعة ومستويات الإجهاد المتباينة في هذا الصدد إلى واحد أو أكثر من العوامل البيئية التالية: كمية العمل التي يتعين على الفرد القيام بها، إلى أي مدى يمكن للفرد أن يقرر توظيف مهاراته أو خبراته المهنية (Theorell & Karasek, 1996). وتُعرف هذه العوامل البيئية بمتطلبات العمل، وسلطة القرار وتقدير المهارة (Bruin & Taylor, 2006).

وتتعدَّد وتتنوّع مصادر الإنهاك النفسي المهني تبعاً للخصائص الشخصية للأفراد العاملين وطبيعة الأنشطة التي يمارسونها وظروف البيئة المحيطة بهم، وتتمثَّل أهم نصادر الإجهاد في الآتي:

1. صراع الأدوار: يعدُّ من أهم مصادر الإنهاك النفسي المهني، ويُساهم صراع الأدوار في إيجاد حالة من التوتر العاطفي أو الوجداني الذي يؤدي بدوؤه إلى انخفاض الرضا والدافعية نحو العمل.

2. عبء العمل: يعدُّ عبء العمل أحد مصادر الإنهاك النفسي المهني ويتخذ شكلين هما:

– العبء الزائد للدور: وهنا يظهر الإنهاك النفسي المهني لأنَّ عبء العمل يفوق قدرات وموارد الفرد العامل.

– العبء الأقل للدور: الذي يُمثّل نوعاً آخر من الإنهاك النفسي المهني يحدث في حالة الأعمال التي لا تتطلب قدراً كافياً من التحدي والتعب، أو أنَّ حجن العمل غير كافي ليشغل وقت الفرد العامل.

3. الشعور بالنقص وعدم الكفاية: ينتج الإنهاك النفسي المهني عند الفرد العامل من شعوره بعدم التوازن بين الأجر الذي يحصل عليه والجهد المبذول في العمل، إضافةً إلى ضغوط زملاء العمل، والخلافات الشخصية، والعلاقات مع المسؤول المباشر أو الإدارة العليا (حسن، 2004، 403).

وأشار "سيلي" أنَّ الفرد لا يصل مباشرةً وبشكل مفاجئ إلى الإنهاك النفسي المهني، وإنما عبر ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى (الارتكاس للتنبيه المنذر للإجهاد): وتعرف بمرحلة الاستشارة الناتجة عن الضغوط أو الشد العصبي Stress arousal الذي يعيشه الفرد في عمله وفيها يُصبح الفرد مدركاً لعوامل الإنهاك النفسي المهني.

وترتبط بالأعراض التالية: سرعة الانفعال القلق الدائم، فترات من الضغط الدم العالي الأرق النسيان، الصعوبة في التركيز الصداع وضربات القلب غير العادية، وهي ردود فعل الأولية للجسم إذ تنبَّه دفاعات الجسم ضد العامل المسبب للإجهاد سواء أكان حرارة أو جراثيم أو اعتداء جسدي أو لفظي من شخص ما، إذ يبدأ الجسم من خلال هذه المرحلة في التعامل مع الإنهاك النفسي المهني كرد فعل للضغوط الملقاة على عاتقه (حسن، 2004، 123).

. المرحلة الثانية (مرحلة المقاومة): وفيها يتأقلم الفرد مع الإنهاك النفسي المهني. وتعرف بمرحلة توفير والحفاظ على الطاقة Energie Conservation وتشمل استجابات سلوكية مثل: التأخير عن الدوام تأجيل الأمور الحاجة لأكثر من يومين لعطلة نهاية الأسبوع، التأخير في إنجاز المهام الامتعاض زيادة استهلاك المنبهات، لامبالاة، السخرية والشك والشعور بالتعب في الصباح، حيث يتلاءم الجسم وتحدث عندما يكون التعرض للضغط متلازماً مع التكيف فتختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم بعدما يتلاءم الجسم بعدما يتعرض للضغوط التي يكون قد تكيف معها (عثمان، 2001، 98).

. المرحلة الثالثة (مرحلة الإنهاك النفسي المهني): ويطلق عليها مرحلة الاستنزاف والإنهاك Exhaustion والتي ترتبط بمشاكل بدنية ونفسية مثل: الاكتئاب المتواصل، اضطرابات مستمرة في المعدة تعب جسمي مزمن، إجهاد ذهني مستمر صراع دائم، الرغبة في الانسحاب النهائي من المجتمع أو الأصدقاء وربما العائلة. وليس بالضرورة وجود جميع الأعراض للحكم بوجود حالة الإجهاد النفسي في كل من هذه المراحل، بل وجد أن ظهور عنصرين أو عرضين في كل مرحلة يمكن أخذهما

كمؤشر على الفرد يمر بالمرحلة المعينة من مراحل الإجهاد النفسي (عسكر، 2000، 126).

ومما سبق نجد أنَّ هذه المراحل تعبّر عن أعراض الاستجابة الفيزيولوجية للإجهاد والتي تهدف إلى المحافظة على الكيان والحياة وأن هناك استجابة وأنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج.

10/2 . التحكُّم الانفعالي:

القضاة إنسانيون ولديهم خبرة عاطفية، على الرغم من أن الحساب القياسي للحكم الطويل ينفي هذا الواقع. في حقبة ما بعد الواقعية، من الممكن أن نعترف بأن الأحكام القضائية لها ردود فعل عاطفية على عملهم، ومع ذلك فإن ثقافتنا القانونية تواصل الإصرار على أن الحكم الجيد يضع تلك الردود جانباً. وبالتالي، فإننا نتوقع من القضاة تنظيم عواطفهم، إما عن طريق منع ظهور العواطف أو عن طريق تعليق تأثيرها.

وشهدت البحوث حول القدرة على تنظيم الانفعال اهتماماً متزايداً منذ التسعينيات (Cabello, et. al, 2013, 234). والفرضية الأساسية لنموذج القدرة على تنظيم الانفعال تمحورت حول القدرة على تعديل الانفعالات في الاتجاه المطلوب وقبول وتحمل المشاعر غير المرغوب فيها كجزء لا يتجزأ من الصحة العقلية (Berking, et. al, 2008, 1230- 1231). ونتيجة لهذا الاهتمام والبحث ظهر ما اصطلح على تسميته باستراتيجيات التحكُّم الانفعالي التي عن طريقها تؤثر في مستويات استجاباتنا الانفعالية في المواقف الضاغطة، ويذكر أن هذا المجال انبثق عن واحدة من أهم ميزات الانفعالات وهي قابليتها للتطويع، والذي لولاه لما كان هذا التحكُّم ممكناً (Gross, 2014, 499).

ويعد تنظيم الانفعال تحِد وحاجة وفق تعبير جولمان (2001) في ظل الظروف الحالية المتمثلة بانتشارالمشكلات المهنية والنفسية، كالقلق والاكتئاب وظهور العنف وانتشار الانحراف بكافة أشكاله (سلوم، 2015، 3).

وعليه فنحن بحاجة ماسة إلى أن نمارس قدر من السيطرة على انفعالاتنا، فالأفراد الذين يتغلبون على المشكلات والخبرات الضاغطة سوف يعانون من زيادة شدة الانفعال، والذي بدوره يمكن أن يكون سبباً في الضغوط، وفي نمو وتسارع الانفعالات.

ويعد "جيمس كروس" صاحب نظرية التحكُّم الانفعالي من أكثر من بحث موضوع التحكُّم الانفعالي، ويحدده "بأنه الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الفرد لكي يزيد أو ينقص أو يحافظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية" (Gross, 2002, 282)

"ويحدد كروس هذه المكونات بأنها تتضمن: مكون الخبرة ويشمل المشاعر الذاتية للفرد وفقاً لخبراته الحياتية، والمكوّن السلوكي ويتضمن الاستجابات السلوكية، والمكوّن الفسيولوجي ويتضمن الاستجابات الفسيولوجية كضربات القلب، وضغط الدم، وتصلب الشعر والجمد (يعقوب، 2011، 455).

فالتحكُّم الانفعالي هو عملية فعَّالة وحاسمة بالنسبة لمختلف جوانب التكيف السليم في العلاقات الاجتماعية (Balzarotti, et. al., 2010, 61). وينطوي تنظيم الانفعال على ثلاث سمات أساسية وهي هدف التحكُّم وهو ما يحاول الناس تحقيقه، ثم استراتيجيات التحكُّم الانفعالي المستخدمة من أجل تحقيق الأهداف، وأخيراً النتائج المراد تحقيقها (Gross, 2014, 8).

11. منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي التّحليلي الذّي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التّحليلي يساعد على تفسير الظّواهر التّربوية والنفسية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر" (حمصي، 2003، 86)، يضاف إلى ذلك أنه يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر.

11/2 . المجتمع الأصلي للبحث: يتكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع القضاة والمحامين العاملين في مجال الأحداث الجانحين بمحافظتي دمشق وريف دمشق، والبالغ عددهم (78) فرداً موزعين على: (16) قاضياً، و(62) محامياً، للعام (2023م).

11/3 . عينة البحث:

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتطبيق أداة بحثها على جميع أفراد المجتمع الأصلي لصغر حجمه، وتسمى تلك العينة بالعينة القصدية (الغرضية)، "وسميت بهذا الاسم نظراً لأنَّ

الباحث يقوم باختيارها طبقاً للغرض الذي يُستهدف تحقيقه من خلال البحث، ويتم اختيارها على أساس توفر صفات محددة في مفردات العينة، وهي العينة التي تشمل جميع أفراد المجتمع الأصلي للبحث نظراً لصغر حجمها" (عباس وآخرون، 2007، 229)، حيث بلغت عينة البحث (78) قاضياً وموظفاً، وتم تحديد المحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين من خلال سؤاله بشكل مسبق هل تم العمل في قضايا الأحداث الجانحين؟، وأيضاً تم توجيه السؤال للقاضي عن المحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين. ويمكن توضيح وتوزّع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث وفق الآتي:

الجدول (1) توزّع أفراد عينة البحث وفق متغيري البحث

المتغير	الفئة	أفراد العينة	النسبة
التوصيف المهني	قاضي	16	% 20.5
	محامي	62	% 79.5
	المجموع الكلي	**78**	**% 100**
سنوات الخبرة	**6 سنوات فأقل**	19	% 24.4
	من 6- 10 سنوات	23	% 29.5
	من 11- 15 سنة	19	% 24.4
	16 سنة فأكثر	17	% 21.8
	المجموع الكلي	**78**	**% 100**

11/4 - أدوات البحث:

أ . مقياس الإنهاك النفسي المهني:

. مرحلة الاطلاع واختيار المقياس المناسب:

قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الإنهاك النفسي المهني، وقد استخدمت الباحثة مقياس الضبط الذاتي من إعداد Sakketou, et. al (2014)، وهو يقيس الإنهاك النفسي المهني لدى القضاة والمحامين، وقامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية وإجراء الدراسة السكومترية له. ويتكون المقياس من (16) بنداً.

وتتم الإجابة على بنود المقياس بواحدة من الإجابات الخمس التالية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). فالبنود تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (5، 4، 3، 2، 1).

. صدق مقياس الإنهاك النفسي المهني:

1) الصدق الظاهري (صدق المحكمين): بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس الإجهاد تمَّ عرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق بلغ (6) محكمين، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملاءمته للبُعد الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من المقياس، ولكن تم تصحيح بعضها لغوياً، وإعادة صياغة بعضها الآخر من حيث الأسلوب، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (16) بنداً.

2) صدق البناء الداخلي:

وهو يبين الارتباط بين الدرجة الكلية والبنود الفرعية، حيث قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للمقياس بدرجات البنود الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (2):

الجدول (2) معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس الإنهاك النفسي المهني

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
.1	0.463**	.9	0.730**
.2	0.639**	.10	0.707**
.3	0.746**	.11	0.743**
.4	0.766**	.12	0.712**
.5	0.753**	.13	0.574**
.6	0.653**	.14	0.529**
.7	0.612**	.15	0.433**
.8	0.757**	.16	0.534**

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والفقرات الفرعية تراوحت بين (0,433 – 0,766)، وهذا يدلُّ وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين المجموع الكلي والبنود الفرعية المكوّنة لها؛ مما يدل على أنَّ مقياس الإنهاك النفسي المهني متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

3) الصدق التمييزي لمقياس الإنهاك النفسي المهني:

من أجل التأكد من صدق مقياس الإنهاك النفسي المهني، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (12) محامياً، وتمَّ اختبار الصدق التمييزي على الدرجة الكلية لمقياس الإنهاك النفسي المهني. وتمَّ إجراء الصدق التمييزي على المقياس بين الرباعي الأعلى في درجات أفراد الدراسة الاستطلاعية على المقياس، وهم (4) أفراد من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والرباعي الأدنى في درجات إجاباتهم على المقياس، وهم (4) أفراد من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات أفراد عينة البحث وفق درجاتهم الكلية على المقياس، وإهمال (8) فرداً الذين كانت درجاتهم في الوسط، حيث رتبت البنود تنازلياً. وعولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الربيعين الأعلى والأدنى، وكانت النتائج كما في الجدول (3):

الجدول (3) نتائج اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس الإنهاك النفسي المهني

الصدق التمييزي		العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z	مان ويتني	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	1.00	4	96	13	4,16	75,000	0,000	دالة عند (0,01)
	4.00	4	251	27				
	المجموع	8						

يُظهر الجدول (3) أنَّ قيم Z تراوحت بلغت (4.16) في الدرجة الكلية لمقياس الإنهاك النفسي المهني، وهي دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0,000) وهي أصغر (0,01)، مما يدل على وجود صدق تمييزي للمقياس أي المقياس له قدرة تمييزية لوجود فروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى أي أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة.

ـ ثبات مقياس الإنهاك النفسي المهني: تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول الآتي (4):

الجدول (4) نتائج الثبات بالإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس الإنهاك النفسي المهني

أبعاد المقياس	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.892	0.785	0.703

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة ودالة إحصائياً، وتدل على ثبات المقياس، وتسمح بإجراء البحث.

ب ـ مقياس التحكُّم الانفعالي:

ـ مرحلة الاطلاع واختيار المقياس المناسب:

قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع التحكُّم الانفعالي، وقد قامت بترجمة مقياس التحكُّم الانفعالي من إعداد غروس و جون (Gross & John, 2003). ويتكون المقياس من (10) بنود موزعة على بعدين وفق الآتي:

الجدول (5) توزيع البنود على أبعاد مقياس التحكُّم الانفعالي

أبعاد المقياس	عدد البنود	أرقام البنود
البُعد الأول: (إعادة التقييم المعرفي).	6	1، 3، 5، 7، 8، 10
البُعد الثاني: (قمع التعبير الانفعالي).	4	2، 4، 6، 9

وتتم الإجابة على بنود المقياس بواحدة من الإجابات الخمس التالية: (ينطبق بدرجة مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً). فالبنود تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (5، 4، 3، 2، 1).

ـ صدق مقياس التحكُّم الانفعالي:

1) الصدق الظاهري (صدق المحكمين): بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس التحكُّم الانفعالي تمَّ عرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة

دمشق بلغ (6) محكمين، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملاءمته للبُعد الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من المقياس، ولكن تم تصحيح بعضها لغوياً، وإعادة صياغة بعضها الآخر من حيث الأسلوب، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (10) بنود موزعة على بُعدين (الملحق رقم /1/).

2) صدق البناء الداخلي: وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والبعدين الفرعيين، حيث قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للمقياس بدرجات الأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (6):

الجدول (6) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والبعدين الفرعيين لمقياس التحكُّم الانفعالي

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البُعد الأول: (إعادة التقييم المعرفي).	**0.871**	**0.000**
البُعد الثاني: (قمع التعبير الانفعالي).	**0.850**	**0.000**

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع البعدين الفرعيين دال إحصائياً، ما يدل على أنَّ مقياس التحكُّم الانفعالي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

3) الصدق التمييزي لمقياس التحكُّم الانفعالي:

من أجل التأكد من صدق مقياس التحكُّم الانفعالي، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددهم (12) محامياً للتأكد من صدق مقياس البحث، وتمَّ اختبار الصدق التمييزي على البُعدين، والدرجة الكلية للمقياس. وتمَّ إجراء الصدق التمييزي على المقياس بين الربيع الأعلى في درجات المقياس، وهم (4) أفراد من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والربيع الأدنى في درجات إجاباتهم على المقياس، وهم (4) طلاب من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات أفراد عينة البحث، وفق درجاتهم الكلية على

المقياس، وإهمال (8) فرداً وهم من كانت درجاتهم في الوسط، بعد أن رتبت البنود تصاعدياً، وعولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الربيعين الأعلى والأدنى، وكانت النتائج كما في الجدول (7):

الجدول (7) نتائج اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس التحكُّم الانفعالي

الصدق التمييزي		العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z	مان ويتني	مستوى الدلالة	القرار
البُعد الأول: (إعادة التقييم المعرفي).	1.00	4	88	15	4,78	72,000	0,000	دالة عند (0,01)
	4.00	4	262	32				
	المجموع	8						
البُعد الثاني: (قمع التعبير الانفعالي).	1.00	4	92	17	4,56	82,000	0,000	دالة عند (0,01)
	4.00	4	256	35				
	المجموع	8						
الدرجة الكلية	1.00	4	94	16	4,90	82,000	0,000	دالة عند (0,01)
	3.00	4	263	35				
	المجموع	8						

يُظهر الجدول (7) أنَّ قيم Z تراوحت بين (4,56– 4.90) في البُعدين والدرجة الكلية لمقياس التحكُّم الانفعالي، وجميعها دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0,000) وهي أصغر (0,01)، مما يدل على وجود صدق تمييزي للمقياس، أي المقياس له قدرة تمييزية لوجود فروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى أي أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة.

. ثبات مقياس التحكُّم الانفعالي:

تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول الآتي (8):

الجدول (8) نتائج سبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس التحكُّم الانفعالي

أبعاد المقياس	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
البُعد الأول: (إعادة التقييم المعرفي).	0.859	0.782	0.614
البُعد الثاني: (قمع التعبير الانفعالي).	0.871	0.795	0.637
الدرجة الكلية	0.886	0.804	0.665

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مقبولة ودالة إحصائياً، وتدل على ثبات المقياس، وتسمح بإجراء البحث.

12 . عرض نتائج أسئلة البحث وتفسيرها:

12/1 . ما مستوى الإنهاك النفسي المهني لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين؟

من أجل الإجابة عن السؤال الأول الذي يتناول مستوى الإنهاك النفسي المهني لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين، تم إعطاء إجابات أفراد عينة البحث عن مقياس الإجهاد قيماً متدرجة وفقاً كما هو موضح سابقاً في مفتاح التصحيح، واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين في الجدول (9):

الجدول (9) تقدير مستويات / الإنهاك النفسي المهني/ و/التحكُّم الانفعالي/ وفق تقدير أفراد عينة البحث

درجات المتوسط الرتبي	التقدير
من 1 – 1.8	منخفض جداً
من 1.81 – 2.60	منخفض
من 2.61 – 3.40	متوسط
من 3.41 – 4.20	مرتفع
من 4.21 – 5	مرتفع جداً

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة 5–1 ÷ 5 = 0.8

وقامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لكل للدرجة الكلية في المقياس من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وجاءت النتائج كما في الجدول (10):

الجدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدّرجة الكلية في مقياس الإجهاد

مقياس الإنهاك النفسي المهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	تقدير المستوى
الدرجة الكلية	59.54	10.478	3.72	مرتفع

يتضح من الجدول (10) أنَّ مستوى الإنهاك النفسي المهني لدى أفراد عينة البحث من القضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين بمحافظتي: دمشق وريف دمشق على الدّرجة الكلية للمقياس كان في مستوى مرتفع، بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.72).

وقد تُعزى تلك النتيجة إلى أنَّ القضاة والمحامين يواجهون الكثير من مصادر التوتر والضغوط المهنية في تعاملهم مع الأحداث الجانحين التي تؤدي إلى انخفاض قدرة البعض على ضبط نفسه أمام الآخرين، فهو يواجه ضغوطاً مهنية ناشئة عن عمله في ظل ظروف صعبة جداً مليئة بالإرهاق والتعب ترجع لصعوبة مهنة القضاة والمحاماة، ومافيها من تحمل مسؤوليات وساعات عمل طويلة.

ناهيك عن "طبيعة المخاطر التي قد يتعرضون لها بالإضافة إلى المشكلات الناجمة عن أحداث الحياة اليومية ومافيها من ضغوط وأعباء مما يجعلهن في حالة توتر وقلق دائمة، وبالتالي ارتفاع مستوى الإنهاك النفسي المهني لديهم" (Brown, 2011, 55).

12/2 . ما مستوى التحكُّم الانفعالي لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين؟

من أجل الإجابة عن السؤال الأول الذي يتناول مستوى التحكُّم الانفعالي لدى عينة من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين، تمَّ استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بُعد من أبعاد المقياس من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وجاءت النتائج كما في الجدول (11):

الجدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدّرجة الكلية وللبعدين الفرعيين في مقياس التحكُّم الانفعالي

م	أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الرتبي	تقدير المستوى
1.	البُعد الأول: (إعادة التقييم المعرفي).	17.97	5.066	1	2.99	متوسط
2.	البُعد الثاني: (قمع التعبير الانفعالي).	11.79	3.859	2	2.94	متوسط
	الدرجة الكلية	29.77	8.587		2.97	متوسط

يتضح من الجدول (11) أنَّ مستوى التحكُّم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث من القضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين بمحافظتي: دمشق وريف دمشق على الدّرجة الكلية للمقياس كان في مستوى متوسط، بمتوسط حسابي رتبي بلغ (2.97).

وقد يُعزى تراجع مستوى مهارات التحكُّم الانفعالي لدى القضاة والمحامين إلى بيئة العمل المحاطة بظروف صعبة جداً، حيث تشير مطالب العمل في هذا القطاع إلى الجوانب المادية والاجتماعية والتحكُّمية للوظيفة التي تتطلب جهداً بدنياً وعقلياً مستداماً.

"وتوجد هناك بعض التكاليف النفسية والفسيولوجية التي ينبغي على الموظف في هذا القطاع أن يدفعها نتيجة الإنهاك النفسي المهني الكبير في العمل، وكثرة متطلباته" (Demerouti, Nachreiner, Bakker, & Schaufeli, 2001). كما أن "ساعات العمل التي لا تعد ولا تحصى كل يوم يؤدي إلى ارتفاع احتمال الإرهاق المهني، وبالتالي انخفاض مستوى قدرتهم على التحكُّم الانفعالي" (Carter, 2006).

"إنَّ الإرهاق والتوتر المتصل بالعمل هو حالة من الإرهاق البدني والنفسي الناتج عن فترات طويلة من العمل، والتي ينظر إليها على أنها مرتبطة بعمل الشخص وإنجازه. كما يعدُّ الإرهاق المتصل بالعميل (الحدث الجانح) هو حالة من الإرهاق البدني والنفسي نتيجة فترات طويلة من العمل، والتي يُنظر إليها على أنها مرتبطة بعمل الشخص مع الأحداث الجانحين، والتواصل الدائم معهم، كما يتسبب التواصل الدائم معهم في تكوين شعور الاحباط وتراجع مهارات التحكُّم الانفعالي لديهم، نتيجة الضغط والإنهاك النفسي المهني والتوتر الشديد الناجم عن التعامل مع الأحداث الجانحين" (Kristensen, et. al, 2005).

13 . نتائج فرضيات البحث ومناقشتها وتفسيرها:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين على مقياس الإنهاك النفسي المهني وإجاباتهم على مقياس التحكُّم الانفعالي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين على مقياس الإنهاك النفسي المهني وإجاباتهم على مقياس التحكُّم الانفعالي، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (12):

الجدول (12) نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين على مقياس الإنهاك النفسي المهني وإجاباتهم على مقياس التحكُّم الانفعالي

		الدرجة الكلية للإجهاد المهني
إعادة التقييم المعرفي	معامل الارتباط بيرسون	-0.334**
	القيمة الاحتمالية	0.000
قمع التعبير الانفعالي	معامل الارتباط بيرسون	-0.255*
	القيمة الاحتمالية	0.024
الدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي	معامل الارتباط بيرسون	-0.311**
	القيمة الاحتمالية	0.002

يتبين من الجدول (12) أنَّ قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (-0.311**) بين إجابات أفراد عينة البحث من القضاة والمحامين العاملين مع الأحداث الجانحين على مقياس الإنهاك النفسي المهني وإجاباتهم على مقياس التحكُّم الانفعالي؛ مما يشير إلى وجود ارتباط سلبي بين الإجهاد ومهارات التحكُّم الانفعالي وفق تقدير أفراد عينة البحث.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الأفراد الذين يمتلكون القدرة على تنظيم انفعالاتهم يعتقدون أنهم جديرون بالاحترام والتقدير، كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم، ولديهم بعض مهارات إدارة الذات؛ أمَّا الأشخاص الذين ليس لديهم القدرة على تنظيم انفعالاتهم في بيئة العمل فهم لا يرون قيمة أو أهمية في أنفسهم، ومستوى القدرة على تحمُّل الإجهاد في العمل ضعيف لديهم، ويعتقدون أنَّ الآخرين لا يقبلونهم ويشعرون بالعجز.

أوضحت الأبحاث أن الأفراد القادرين على تحمُّل الإنهاك النفسي المهني استخدموا استراتيجيات مواجهة أكثر تركيزاً على المشكلات تفوقت على الأفراد الأقل قدرةً على تحمُّل الإنهاك النفسي المهني في بيئة العمل (Strutton & Lumpkin, 1992). ويمكن أن يكون القدرة على مواجهة الضغوط وتحمُّل الإجهاد حليفاً قوياً، ومصدراً إيجابياً للقوة في مكان العمل. ولا يؤثر الإجهاد المرتبط بالعمل على صحة الموظفين فحسب، بل يؤثر أيضاً على إنتاجية المؤسسات (Leka & Griffiths, 2003).

كما أنَّ الضغوط المهنية الشديدة التي يعيشها العاملون في قضايا الأحداث الجانحين بسبب الطبيعة الشاقة لمهنة القضاة والمحاماة تؤثر في صحتهم النفسية، والتي أثَّرت بشكل كبير في مستوى أدائهم وقدرتهم على التحكُّم الانفعالي، فالقاضي أو المحامي الذي يتعرض لدرجات عالية من الإنهاك النفسي المهني والتوتر والضغط النفسي ولا يتمكن من مواجهتها في الوقت المناسب قد ينخفض قدرته على التحكُّم الانفعالي؛ حيث يرى لازاروس وفولكمان lazarus (& folkman, 1984) أن الضغوط المهنية تحدث عندما تكون مطالب العمل شاقة ومرهقة، وتتجاوز مصادر التوافق لدى الفرد أي عند حدوث عدم التوازن بين مطالب العمل وقدرة العامل على الاستجابة لها، وأن عدم القدرة على التحكُّم الانفعالي يمثّل المرحلة النهائية في عجز الفرد عن التكيف مع مطالب العمل ومهاراته وتوتره ومشكلاته (حسين وحسين، 2006، 28).

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي المهني لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التوصيف المهني.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي المهني، تعزى إلى متغير التوصيف المهني:

(قاضي، محامي)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي المهني تبعاً لمتغير التوصيف المهني

مقياس الإنهاك النفسي المهني	متغير التوصيف المهني	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	قاضي	16	57.56	10.882	76	3.507	0.001	دالة عند (0.01)
	محامي	62	67.19	1.870				

مناقشة الفرضية: يظهر من خلال الجدول (13) بأن قيمة ت = (3.507) عند درجة حرية = (76)، والقيمة الاحتمالية (0.001)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,01). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي المهني تبعاً لمتغير التوصيف المهني لصالح المحامين.

وقد تُعزى تلك الفروق في درجات الإنهاك النفسي المهني إلى أنَّ أفراد عينة البحث من القضاة يكونون أكثراً وعياً بما يفعلونه أثناء دراسة قضايا الأحداث الجانحين، وأكثر معرفةً بالأنظمة والقوانين المعمول فيها في تلك القضاياً، إضافةً إلى أخذه بالوقائع المثبتة، وأكثر معرفةً بالمنبهات والمعلومات التي قد تؤثر في أفعال الفرد، وتمنعه من ضبط انفعالاته ونفسه أمام الآخرين في المؤسسة القضائية.

وتؤدي الملاحظة المستمرة والمنظمة والتسجيل والتحليل من جانب القاضي لسلوكه وسلوك الآخرين إلى اكتسابه أساليب ومهارات التحكُّم الانفعالي وضبط أفعاله وتصرفاته أمام الآخرين؛ كما إنَّ القاضي أكثر قدرةً على ضبط مثيرات السلوك في الموقف والمثيرات النفعالية أيضاً، وإعادة تنظيمها وترتيبها (Maroney, 2006, 121).

كما يتعرَّض المحامي لضغوط نفسية؛ حيث يتحمل أعباء المرافعات أمام القاضي، إضافةً إلى مواجهته لدرجات عالية من ضغوط العمل الناجمة عن الطبيعة الخاصة لمهنة البحث عن المعلومات والحقائق التي تخص الأحداث الجانحين، وما ينجم عن ذلك من مشكلات يتطلب منه التعامل معها، وبالتالي فإن المحامي يتعرض لدرجات أعلى من الضغوط النفسية

والإنهاك النفسي المهني والتوتر في العمل مقارنة بالقاضي، وهذا ما يؤدي إلى زيادة مستوى الإنهاك النفسي المهني لديه.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي المهني لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي المهني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة: (6 سنوات فأقل، من 6- 10 سنوات، من 11- 15 سنة، 16 سنة فأكثر)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (14):

الجدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي المهني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مقياس الإجهاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	599.672	3	199.891	1.883	0.140	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	7853.713	74	106.131			
	المجموع	8453.385	77				

يلاحظ من الجدول (14) أنَّ قيمة (F) بلغت (1.883) والقيمة الاحتمالية (0.140)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الإنهاك النفسي المهني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الدرجة الكلية. **وبالتالي تُرفض الفرضية الحالية.**

ويمكن أن تعزى النتيجة إلى أنَّ القضاة والمحامين باختلاف سنوات خبراتهم في العمل مع الأحداث الجانحين يكونوا قادرين على تجاوز بعض مصادر الإجهاد في العمل بسبب الخبرة التي امتلكوها من خلال ممارسة العمل داخل المؤسسات القضائية، حيث يكتشف الفرد النواقص في جوانب عمله، ومع الخبرة الطويلة في العمل، والتزامه في ميدان العمل، واحترامه للقوانين، فإنه يعالج تلك النواقص في عمله وفي شخصيته، ويُغيرها على حسب ما يتلاءم مع طبيعة عمله. هذه الخبرة اكتسبها الفرد في ممارسة المهنة، سواء داخل المؤسسة القضائية أو خارجها، حيث تساعده على الإتقان والانتماء والولاء إلى المؤسسة، أي أنَّ دعامة الخبرة الذاتية تؤدي هي الأخرى دوراً مميزاً في تدعيم سلوك الضبط الذاتي للأفراد. ونظراً للتطور العلمي في الميدان النظري والتقني للعمل القضائي، أصبح يتطلب من كل شخص أن يواكب هذا العصر، في تجديد معارفه باستمرار، سواء من خلال التدريبات الميدانية، والاطلاع على المعارف النظرية الحديثة. فالمهارة الذاتية تتشكل من قدرات وكفاءات ذاتية تختلف من شخص لآخر، وتتفاوت حسب المعارف العلمية والثقافية التي اكتسبها الإنسان خلال عمله بداخل المؤسسة، حيث تساعد هذه المعارف على اكتساب قدرات في مهارة الممارسة في العمل نفسه، هذه المهارة والخبرة في العمل نُشكّل عنصراً حيوياً في اكتساب مهارة مواجهة الضغوط في العمل وتخفيف مصادر الإجهاد والتوتر في بيئة العمل.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التوصيف المهني.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي، تعزى إلى متغير التوصيف المهني: (قاضي، محامي)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي تبعاً لمتغير التوصيف المهني

بُعدي مقياس التحكُّم الانفعالي	متغير التوصيف المهني	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
إعادة التقييم المعرفي	قاضي	16	21.38	5.830	76	3.186	0.002	دالة عند (0.01)
	محامي	62	17.10	4.497				
قمع التعبير الانفعالي	قاضي	16	14.44	4.273	76	3.259	0.002	دالة عند (0.01)
	محامي	62	11.11	3.465				
الدرجة الكلية	قاضي	16	35.81	9.745	76	3.362	0.001	دالة عند (0.01)
	محامي	62	28.21	7.595				

مناقشة الفرضية: يظهر من خلال الجدول (15) بأن قيمة ت = (3.362) عند درجة حرية = (76)، والقيمة الاحتمالية (0.001)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,01). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في البعدين والدرجة الكلية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي تبعاً لمتغير التوصيف المهني لصالح القضاة.

وقد يُعزى الفروق في درجات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي إلى أنَّ المحامين يعانون من كميات كبيرة من الإنهاك النفسي المهني والإرهاق على وجه الخصوص في أثناء جمع البيانات عن الأحداث ومتابعة قضاياهم، وأظهروا معدلات عالية من الإنهاك العاطفي، والإحباط مع العمل، والشعور بالاحتراق النفسي نتيجة التعامل اليومي مع الأحداث الجانحين، وهذا ما أدَّى إلى انخفاض مستوى التحكُّم الانفعالي لديهم.

إنَّ المحامي العامل في قضايا الأحداث الجانحين يسمع حالة مفصلة مع أمثلة للسلوك البشري المروع يومياً. وليس لديهم أي فرصة لخفض الضغط المهني والنفسي والتوتر المهني، وإدارة المعهد لا تقدم لهم أي وسيلة لمعالجة التأثير الذي لا يمكن إنكاره من التعامل مع هذه القضايا يوماً بعد يوم ... ونادراً ما يسمع المحامي ملاحظة التشجيع أو التقدير من إدارة المعهد أو الجهة المسؤولة بشأن ما يفعله والجهد الذي يُقدّمه في متابعة قضايا الأحداث

الجانحين، وهذا ما يؤدي إلى انخفاض قدرتهم على ضبط ردود الفعل الانفعالية وضعف قدرتهم على التحكُّم بطرق التعبير عن تلك الانفعالات.

الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة: (5 سنوات فأقل، من 6- 10 سنوات، من 11- 15 سنة، 16 سنة فأكثر)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (16):

الجدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

بُعدي المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
إعادة التقييم المعرفي	بين المجموعات	141.039	3	47.013	1.896	0.138	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1834.909	74	24.796			
	المجموع	1975.949	77				
قمع التعبير الانفعالي	بين المجموعات	23.512	3	7.837	0.516	0.672	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1123.206	74	15.178			
	المجموع	1146.718	77				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	274.416	3	91.472	1.253	0.297	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	5403.430	74	73.019			
	المجموع	5677.846	77				

يلاحظ من الجدول (16) أنَّ قيمة (F) بلغت (1.253) والقيمة الاحتمالية (0.297)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التحكُّم الانفعالي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية. **وبالتالي ترفض الفرضية الحالية.**

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أنَّ القضاة والمحامين باختلاف سنوات خبراتهم في العمل مع الأحداث الجانحين تكونَّ لديهم استراتيجيات وطرق للتعبير عن انفعالاتهم، ولديهم خبرة في التعامل مع قضايا الأحداث الجانحين، وقدرة على تنظيم أمورهم المهنية؛ نظراً لما حصلوا عليه من معلومات، وما اكتسبوه من خبرات مهنية أثناء ممارسة العمل، مما زاد من مخزونهم المعرفي والمهاري حول إدارة الذات، فأصبحوا أكثر درايةً بمهارات التحكُّم الانفعالي.

إضافةً إلى أنَّ الخبرة المهنية تؤدي إلى اكتساب مهارات متجدّدة وتنمي المهارات المكتسبة، مما يقضي على عوامل القلق والتردد من الدخول في تجارب مهنية جديدة، ويجعل القاضي أو المحامي أكثر ثقةً وحماساً في أداء العمل، ونتيجة لذلك تتحسّن درجة التحكُّم الانفعالي لديهم. ويعملون على تحسين أساليب التعامل الفعّال مع المشكلات والعقبات المهنية التي يمكن أن يواجهها في بيئة العمل.

14 . مقترحات البحث: في ضوء نتائج البحث الميدانية تقترح الباحثة الآتي:

1/14 – العمل على وضع برامج تدريبية مناسبة تتناول مهارات التحكُّم الانفعالي وخاصة لدى المحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين لما فيها من إجهاد وإنهاك نفسي كبيرين.

2/14 – العمل على ملاءمة ساعات العمل للقضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين، وعدم إرهاقهم كثيراً في العمل، من خلال الحرص على توزيع الجهد في العمل بشكل متساوٍ بين القضاة والمحامين.

3/14 – العمل على زيادة عدد القضاة العاملين في مجال إصلاح الأحداث الجانحين لتخفيف مستوى الإنهاك النفسي المهني والتوتر النفسي لدى المحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين.

4/14 – التوسع في الأبحاث والدراسات التي تهدف إلى تعرُّف مصادر الإنهاك النفسي المهني والتوتر النفسي والضغوط النفسية لدى المحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين.

5/14 – عقد مؤتمرات وورش عمل تهف إلى توعية القضاة والمحامين العاملين في قضايا الأحداث الجانحين بأهمية التحكُّم الانفعالي واستراتيجياته في إدارة الانفعال وضبط النفس، وأهمية التحكُّم الانفعالي في تحسين مستوى التكيف بمجالاته كافة لديهم.

6/14 – إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتعلق بمهارات التحكُّم الانفعالي للمحامين، لما لها من دور هام في ممارسته لعمله، إضافةً إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول العلاقة بين التحكُّم الانفعالي ومستوى الإنهاك النفسي المهني لدى المحامين في ضوء متغيرات أخرى.

قائمة المراجع

. المراجع العربية:

- حسن، راوية. (2004). **السلوك التحكُّمي المعاصر**. الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.
- حسين، طه؛ حسين، سلامة. (2006). **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**، (ط1)، عمان: دار الفكر.
- حمصي، أنطون. (2003). **أصول البحث في علم النفس**، ط 3، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- خويلدي، سليمان. (2015). *الإجهاد النفسي وانعكاساته على الدافعية للإنجاز لدى الأستاذ الجامعي "دراسة ميدانية بقسمي الاقتصاد والمحروقات بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة–"*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر – بسكرة–، الجزائر.
- رمضان، لندا. (2013). جناح الأحداث في محافظات غزة "دراسة في جغرافيا الجريمة"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سلوم، هناء. (2015). *استراتيجيات التحكُّم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات "دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة بمدينة دمشق"*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مصطفى؛ أبو عواد، فريال محمد. (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة.
- عثمان، فاروق السيد. (2001). **القلق وإدارة الضغوط**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عسكر، علي. (2000). **الضغوط وأساليب مواجهتها في عصر التوتر والقلق**. ط2، الكويت: دار الفكر.
- قانون الأحداث الجانحين رقم /18/ لعام (1974) وتعديلاته بالقانون رقم /51/ لعام (1979) والمرسوم التشريعي رقم /52/ لعام (2003). (2008). دمشق.
- مجلس الشعب، ما أقره بجلسته المنعقدة بتاريخ 1981/8/15.
- يعقوب، حيدر. (2011). **التحكُّم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالي**. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، العراق.

. المراجع الأجنبية:

- BALZAROTTI, S.; JOHN, O.; AND GROSS, J. (2010). An Italian Aadaptation of the emotion regulation questionnaire. European Journal of Psychological Assessment, 26 (1), 61–67.
- BERKING, M.; WUPPERMAN, P.; REICHARDT, A.; PEJIC, T.; DIPPEL, A.; AND ZNOJ, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. Behavior Research and Therapy, 46, 1230–1237.
- Brandon, J. E; Oescher, J; Loftin, J. M. (1990). The self-control questionnaire: An assessment. **Health Values,** 14, 3-9.
- Brown, T. (2011). The affective blindness of evidence law. *Denver University Law Review*, 89, 47–131.
- Bruin, G. and Taylor, N. (2006). The Job DemandControl Model of Job Strain across Gender. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32 (1), pp. 66-73.
- Burchell, B. (2002). *The Prevalence and Redistribution of Job Insecurity and Work Intensification.* In B. Burchell, D. Ladipo, & F. Wilkinson (Eds.), Job Insecurity and Work Intensification (pp. 61-76). London: Routledge.
- CABELLO, R.; SALGUERO, J.; FERNANDEZ-BERROCAL, P.; GROSS, J. (2013). A Spanish adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29 (4), 234–240.
- Carter, S. B. (2006). **When the Enemy Lies Within: Risk for Professional Burnout Among Family Lawyers.** American Journal of Family Law.
- Chatterjee, T. & Ploughman, M. (2015). **Self-management issues.** Newfoundland: Memorial UniversityPress.
- Chrousos, G. P. (2009). Stress and Disorders of the Stress System. Nature Reviews Endocrinology, 5, 374-381. http://dx.doi.org/10.1038/nrendo.2009.106.
- Demerouti, E; Nachreiner, F; Bakker, A; and Schaufeli, W. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. **Journal of Applied Psychology,** 86 (3), pp. 499-512.

- Doherty, N., & Tyson, S. (1998). *Mental Well-Being in the Workplace: A Resource Park for Management, Training and Development.* Sudbury: HSE Books.
- GROSS, J. (1999). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 2002, 281-291.
- GROSS, J. Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations, in Gross. J. J. (2014). *(Ed) Handbook of emotion regulation (2nd ed).* New York: Guilford Press, 3-20.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Heiby, E. M. & Mearig, A. (2002). Self-control skills with a focus on hostility. **Psychological Reports,** 90, 627-635.
- Hirsch, P. M; De Soucey, M. (2006). Organizational Restructuring and Its Consequences: Rhetorical and Structural. *Annual Review of Sociology*, 32, 171-189. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123146.
- Kristensen, T; Borritz, M; Villadsen, E. and Christensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory. A New Tool for the Assessment of Burnout. **Work and Stress,** 19 (3), pp. 192-207.
- Leka, S; Griffiths, A. (2003). Work Organisation & Stress: Systematic Problem Approaches for Employers, Managers and Trade Union Representatives. Protecting Workers' Health Series: No. 3. Geneva, Switzerland: World Health Organization. http://www.who.int/occupational_health/publications/en/oehstress.pdf.
- Maroney, T. A. (2006). Law and emotion: A proposed taxonomy of an emerging field. **Law and Human Behavior,** 30, 119–142.
- Maroney, Terry. A. & Gross, James J. (2014). The Ideal of the Dispassionate Judge: An Emotion Regulation Perspective. **Emotion Review,** ol. 6, No. 2 (April 2014) 142–151.

- Maslach, C. and Leiter, M. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To Do about It.* San Fransicso CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C; Schaufeli, W.B; Leiter, M.P. (2001). Job burnout. 52
  Ann. Rev. *Psych,* 397-422.
- Nelson, D. L; & Burke, R. J. (2000). Women Executives: Health, Stress, and Success. *Academy of Management Executive,* 14, 107-121.
- Nishitani, N., & Sakakibara, H. (2010). Job Stress Factors, Stress Response, and Social Support in Association with Insomnia of Japanese Male Workers. *Industrial Health,* 48, 178-184. http://dx.doi.org/10.2486/indhealth.48.178.
- Rehm, L. P; Kaslow, N. J. & Rabin, A. S. (1987). Cognitive and behavioral targets in a self-control therapy program for depression. **Journal of Consulting & Clinical Psychology,** 55, 60-67.
- Sakketou, A; Galanakis, M; Varvogli, L; Chrousos, G; Darviri, CH. (2014). Validation of the Greek Version of the"Job Stress Measure". *Psychology,* 5, 1527-1535.
- Samarasekara, E; Perera, SH; Narangoda, B. (2016). Occupational Stress and Burnout among Lawyers in Sri Lanka. *Management Studies and Economic Systems (MSES),* 2 (3), 173-179, Winter 2016.
- Schaufeli, W. and Enzmann, D. (1998). *The Burnout Comparison for Research and Practice: A Critical Analysis of Theory, Assessment, Research and Interventions.* London: Taylor and Francis.
- SNYDER, D.K.; SIMPSON, J.A., AND HUGHES, J.N. (2006). Emotion regulation in couples and families- pathways to dysfunction and health. *American psychological Association,* Washington, DC (USA).
- Strutton, D; Lumpkin, J. (1992). Relationship between Optimism and Coping Strategies in the Work Environment.

Psychological Reports, 71, 1179-1186. http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1992.71.3f.1179.

- Sverke, M; Hellgren, J; Näswall, K. (2002). No Security: A Meta Analysis and Review of Job Insecurity and Its Consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 242-264. http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.7.3.242.
- Theorell, T. and Karasek, R. (1996). Current Issues Relating to Psychosocial Job Strain and Cardivascular Disease Research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, pp. 9-26.
- Tsai, F; Chan, CH. (2010). Occupational stress and burnout of judges and procurators. *Int Arch Occup Environ Health*, 83:133–142.
- Weiten, W; Dunn, D., Hammar, Y.E. (2012). **Psychology Applied to Modern Life: Adjustment in The 21st Century.** U S A: Wadsworth Cengage Learning.
- Wheatley, R. (2000). *Taking the Strain: A Survey of Managers and Workplace Stress.* London: Institute of Management.

ملحق البحث

الملحق (1) مقياس الإنهاك النفسي المهني

م.	بنود المقياس	خيارات الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1.	يوجد لدي عدد كبير من المشاريع و/ أو المهام.					
2.	يُجهدني مقدار الوقت الذي أقضيه في العمل.					
3.	يُجهدني مقدار الوقت الذي أقضيه في الاجتماعات.					
4.	يُجهدني عدد المكالمات الهاتفية والزيارات المكتبية التي تتم خلال اليوم.					
5.	يؤثر الإجهاد المهني في القرارات المهنية.					
6.	يُجهدني عدم القدرة على فهم بوضوح ما هو متوقع مني في العمل.					
7.	يُجهدني حجم العمل الذي يجب إنجازه في الوقت المخصص.					
8.	يُجهدني تعارض موقفي مع المطالب المتضاربة في الدعوة القضائية.					
9.	يُجهدني مقدار الوقت الذي أحتاجه لإنجاز مهمتي.					
10.	يزيد الوقت من ضغوط العمل التي أواجهها.					
11.	يُجهدني انعدام الأمن الوظيفي لدي.					
12.	يُجهدني مقدار المسؤولية التي أتحملها في قضايا الأحداث الجانحين.					
13.	يُجهدني نطاق المسؤوليات الكبيرة التي تؤثّر لاحقاً في موقفي.					
14.	يؤثّر الإجهاد المهني على تطوير قدراتي المهنية.					
15.	يؤثّر الإجهاد المهني في فرص التطوير الوظيفي التي أتيحت لي.					
16.	يُجهدني وظيفياً التنقل بين المحكمة ومراكز إصلاح الأحداث الجانحين بشكل يومي.					

الملحق (2) مقياس التحكُّم الانفعالي

م.	بنود المقياس	خيارات الإجابة				
		ينطبق بدرجة مرتفعة جداً	ينطبق بدرجة مرتفعة	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جداً
1.	عندما أريد أنَّ أشعر بانفعال إيجابي (الفرح)، أُغيّر ما أفكر فيه.					
2.	أحتفظ بمشاعري لنفسي.					
3.	عندما أريد أن أشعر بانفعال أقل سلبية (الحزن، الغضب)، أُغيّر ما أفكر فيه.					
4.	عندما أريد أن أشعر بانفعال إيجابي أكون حريصاً على عدم التعبير عنه.					
5.	عندما أواجه موقفاً ضاغطاً، أفكّر في الطريقة التي تجعلني هادئاً.					
6.	أتحكَّم في انفعالاتي عن طريق عدم التعبير عنها.					
7.	عندما أريد أن أشعر بانفعال أكثر إيجابية أُغيّر الطريقة التي أفكّر فيها عن الموقف الضاغط.					
8.	أتحكَّم في انفعالاتي من خلال تغيير الطريقة التي أفكّر فيها عن الموقف الضاغط الذي أعيشه.					
9.	عندما أريد أن أشعر بانفعال سلبي أتأكد من عدم التعبير عنه.					
10.	عندما أريد أن أشعر بانفعال أقل سلبية، أُغيّر الطريقة التي أفكّر بها عن الموقف الضاغط.					

درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التدريس الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين

إعداد : شام الطالب

المخلص:

هدف البحث تحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التدريس الاستراتيجي (التخطيط الاستراتيجي للتدريس ـ تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي ـ التقويم الاستراتيجي) من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولتحقيق ذلك تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة استبانة بهدف تعرّف درجة ممارسة المعلمين لهذه المهارات، وتكونت عينة البحث من (45) من المشرفين التربويين وقد توصل البحث إلى أبرز النتائج:

ـ أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التخطيط الاستراتيجي للتدريس جاءت بمتوسط حسابي وقدره (3.82) وهي درجة كبيرة.

ـ أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي جاءت بمتوسط حسابي وقدره (3.94) وهي درجة كبيرة

ـ أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التقويم الاستراتيجي جاءت بمتوسط حسابي(3.82) وهي درجة كبيرة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التدريس الاستراتيجي ـ معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ـ المشرف التربوي

The degree to which teachers of the first cycle of basic education practice some strategic teaching skills from the point of view of educational supervisors

Abstract:

The aim of the research is to determine the practice of teachers of the first cycle of basic education of some teaching skills (advanced planning for teaching - completion of the stages of direct teaching - advanced evaluation) from the point of view of educational supervisors. In fact, descriptive and analytical steps were followed. The researcher is still investigating the ease of practicing teaching these skills. The research of (45) educational supervisors did not reach distinguished results:

– The degree to which teachers of the first cycle of basic education practiced the skill of strategic planning for teaching came with an arithmetic average of (3.82), which is a large degree.

– The degree to which teachers of the first cycle of basic education practiced the skill of implementing the stages of strategic teaching came with an arithmetic average of (3.94), which is a large degree.

– The degree to which teachers of the first cycle of basic education practiced the skill of strategic evaluation came with an arithmetic average of (3.82), which is a large degree.

Key Words: Strategic teaching skills – teachers of the first cycle of basic – Educational Supervision

. المقدمة:

يتميز عالمنا المعاصر بثورة علمية معلوماتية وتكنولوجية لم تشهدها البشرية من ذي قبل وكم هائل من المعلومات والمعارف يتدفق عبر وسائل الاتصالات المختلفة، وتعد التربية خير وسيلة لبناء الإنسان القادر على التعامل مع معطيات هذا العصر وذلك يتطلب التطلع إلى حقيقة مؤداها أن النظام التعليمي برمتّه يشكّل كمنظومة متكاملة من معلم ومتعلم ومنهاج دراسي، فالمعلم وما يقع على عاتقه من مهام ومسؤوليات في تنفيذ الخطط التربوية والنهوض بمستوى التعليم والارتقاء بمستوى الأمة تبوأ مكانة مهمة في العملية التعليمية في حلّتها الجديدة فيشغل المعلم دور الناقد والمرشد والميسّر ليس مجرد ناقل للمعرفة أو مصدر للمعلومات فحسب.

ونتيجة لذلك تبوأت مهارات التدريس الاستراتيجي مركز الصّدارة في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وانطلاقاً من أهمية إعداد المعلم وإكسابه لمهارات التدريس، تم عقد العديد من المؤتمرات على المستويات العالمية تركزت توصياتها في العموم على ضرورة تطوير العملية التعليمية بصفة مستمرة في ضوء التطورات المعاصرة وتخطيط وبناء برامج تدريبية للمعلم أثناء الخدمة وقبلها على أساس الكفايات اللازمة والضرورية كي يقوم بأدواره المتعددة والمتجددة (الحيلة،2014،10).

يتوجه التعليم حديثاً نحو تعليم التفكير فهو من الحركات التربوية التي بدأت الأنظمة التربوية بالاهتمام بها والدعوة إليها، والعمل على تحقيقها ويأتي هذا الاهتمام بناء على النتائج الإيجابية التي أحرزتها دول العالم المتقدم التي تبنت هذا التوجه وسورية بصفتها جزءاً من هذا العالم تواكب المستحدثات التي من شأنها الارتقاء بعمليتها التربوية وبالتالي الوصول إلى تنمية متكاملة متوازنة لجوانب نمو التلميذ بما يمكنه من التعامل مع معطيات الحياة المعاصرة (السرور،2005،18).

فالتدريس الاستراتيجي مدخلاً تعليمياً يقوم على الفهم، ويهتم بتعليم التلاميذ كيف يتعلمون من خلال استخدام استراتيجيات التي تتناسب مع عملية التعلم وذلك يتطلب معلّم

يمتلك العديد من المهارات لنمذجتها للتلاميذ من خلال تدريبهم على التخطيط للتعليم وتحديد أهداف تعلمهم.

وقد أشار (عبد الرحمن وآخرون،2019) إلى أن التدريس الاستراتيجي يوفر فهماً أفضل لعملية التعلم لدى كل من المعلم والتلميذ، نظراً لأنه يساعد المعلم على تقديم مساعدة منهجية للتلميذ لتخطيط وتطوير التعلم وتوفير الإجراءات التعليمية اللازمة لتسهيله.

وترى الباحثة أن أهم ما يميّز معلم عن آخر امتلاك مهارات التدريس وإتقان المعلم لهذه المهارات وهذا يتطلب إعداد المعلم وتدريبه تدريباً متكاملاً، والتركيز على التكوين الذاتي للمعلم وتنمية وعيه بمهامه وأدواره الجديدة في عملية التدريس.

2 ـ مشكلة البحث وأسئلته:

نفذت وزارة التربية دورات تدريبية للمعلمين ركزت من خلالها على أهمية استخدام طرائق التدريس الحديثة في المناهج المطوّرة إلا أن المعلمين استمروا في تطبيق ما اعتادوا عليه من طرائق تقليدية وهذا ما يفسّر عدم قدرة المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وعدم إيمانهم بجدواهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية وقد يرجع السبب في ذلك إلى ضعف امتلاكهم لمهارات التدريس التي تمكنهم من تحقيق أهداف عملية التدريس وكيفية إدارتها وصياغة استراتيجيات تدريسية حديثة تكسب التلاميذ مهارات التفكير والتعلّم وقد نبع شعور الباحثة بهذه المشكلة من واقع خبرتها العملية في الإشراف على مادة التربية العملية وحضورها للمشاهدات الصفية في مدارس التعليم الأساسي على مدار عاميين دراسيين، لمست الباحثة من خلالها عدم استخدام المعلمين لطرائق التدريس الحديثة وعدم تمكن المعلمين من مهارات التدريس اللازمة للقيام بمهامهم بكفاءة عالية، ما أثبتته العديد من الدراسات من ضعف مستوى المعلمين في أدائهم لمهارات التدريس الاستراتيجي دراسة (الشمري،2019) دراسة (طه،2020).

وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مؤلفة من (5) مشرفين تربويين، ووجهت عدد من الأسئلة للعينة حول بعض مهارات التدريس

الاستراتيجي المتمثلة في التخطيط الاستراتيجي وتنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي والتقويم الاستراتيجي، وقد توضح من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية أن 70% من المعلمين ليس لديهم معرفة كافية بأساسيات التخطيط وأن المعلمين معنيين بالتحضير اليومي فقط للدروس ويجد المعلم صعوبة في التخطيط نظراً لصعوبة التنبؤ بما سيحدث، وبيّن غالبية المشرفين التربويين أن الاختلاف بين معلم وآخر في التدريس وآليته هو ما يحدد مهارات المعلم وتمكنه من مهنة التدريس ويستخدم المعلمين طرائق التدريس الحديثة التي تم تدريبهم عليها في الدورات التدريبية التي أقامتها وزارة التربية.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في ضعف ممارسة معلمي الحلقة الأولى لمهارات التدريس الاستراتيجي.

وللوقوف على هذه المشكلة بشكل أكثر دقة لابد من الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 ـ ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى لمهارة التخطيط الاستراتيجي للتدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

2 ـ ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى لمهارة تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

3 ـ ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى لمهارة التقويم الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

3 ـ أهمية البحث:

1 ـ يعد استجابة موضوعية للاتجاهات التربوية الحديثة في التركيز على مهارات التدريس الاستراتيجي التي يحتاجها المعلمين لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية بدقة وكفاءة عالية.

2 ـ قد يفيد المعلمين في استخدامهم لمهارات التدريس الاستراتيجي في عملية التدريس بما يوفر لهم الوقت والجهد.

3 ـ قد يفيد المشرفين التربويين في اعتماد مهارات التدريس الاستراتيجي كمحك أساسي في تقويم المعلم والوقوف على جودة أدائه في المواقف التعليمية.

4 ـ قد يفتح المجال أمام الباحثين لتناول موضوع مهارات التدريس الاستراتيجي في مراحل مختلفة.

5 ـ يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تضمين مهارات التدريس الاستراتيجي في مقررات طرائق التدريس في كليات التربية.

4 ــ أهداف البحث:

1 ـ تحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التخطيط الاستراتيجي للتدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين.

2 ـ تحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين.

3 ـ تحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التقويم الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين.

5 ـ حدود البحث:

ـ الحدود المكانية: مديرية التربية في مدينة حمص.

ـ الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام 2023/2022.

ـ الحدود العلمية: اقتصر البحث على (مهارات التخطيط الاستراتيجي للتدريس ـ تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي ـ التقويم الاستراتيجي) فقط من مهارات التدريس الاستراتيجي؛ وذلك لأهميتها في عملية التدريس ولتحديد درجة استخدام عينة البحث لها.

6 ـ المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

ـ مهارات التدريس الاستراتيجي: هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم لنقل المعلومات والمهارات والمعارف للطلاب وتهيئة ظروف مناسبة من أجل إكساب الطلاب خبرات محددة، وإحداث تعديل في السلوك ولتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية بأقل وقت وجهد.(Glover,D,& law,S,2017,8)

وتعرّف الباحثة بعض مهارات التدريس الاستراتيجي: مجموعة الأداءات والأنشطة التي تظهر في سلوك المعلمين أثناء عملية التدريس على شكل استجابات انفعالية حركية أدائية تمكنهم من التخطيط الاستراتيجي للتدريس وتنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي والتقويم الاستراتيجي وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين على الأداة المعدة لهذا الغرض.

7 ـ الدراسات السابقة:

ـ دراسة (عساس،2011). السعودية

هدف الدراسة: تحديد مدى توافر متطلبات التدريس الاستراتيجي في الممارسات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

أداة الدراسة: قائمة متطلبات مكونة من (60) متطلباً تدور حول تخطيط التدريس الاستراتيجي، تنفيذ التدريس الاستراتيجي، تقويم التدريس الاستراتيجي.

عينة الدراسة: تكونت من (175) معلمة في بعض المدارس الثانوية في مكة المكرمة.

نتائج الدراسة:

1 ـ توافر بعض المتطلبات بدرجة كبيرة في الممارسات التدريسية للمعلمات منها: صياغة أهداف تحدد بوضوح ما تتعلمه الطالبات خلال الدرس، تحفيز الطالبات على

استخدام خبراتهن السابقة المرتبطة بموضوع الدرس، مراقبة الطالبات أثناء أداء مهامهن لمساعدتهن على إتمامها.

2-توافر معظم المتطلبات بدرجة متوسطة في الممارسات التدريسية للمعلمات منها: تحديد المعوقات المتوقع مواجهتها عند استخدام الاستراتيجيات، عرض نماذج توضح للطالبات كيفية استخدام الاستراتيجيات، عقد لقاءات مع الطالبات لتشجيعهن على الاستمرار في استخدام الاستراتيجيات.

3-توافر متطلب واحد فقط بدرجة صغيرة في الممارسات التدريسية للمعلمات وهو توجيه الطالبات لإدراك التكامل بين استخدام الاستراتيجيات.

4-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات توافر المتطلبات الرئيسة لصالح متطلب تخطيط التدريس الاستراتيجي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات توافر المتطلبات الرئيسة وفقاً للتخصص، وعدد سنوات الخبرة، وعدد استراتيجيات التدريس التي تم التدريب عليها.

ـ دراسة (سعداوي ،2018). مصر

هدفت الدراسة: تحديد مدى توفر مهارات التدريس الاستراتيجي في الممارسات التدريسية لدى طالبات معلمات الكيمياء في كلية التربية في جامعة ام القرى.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

أداة الدراسة: قائمة مهارات مكونة من (30) مهارة تدور حول تخطيط ، تنفيذ و تقويم التدريس الاستراتيجي، بطاقة ملاحظة لقياس مدى توفر مهارات التدريس الاستراتيجي لدى الطالبات معلمات الكيمياء.

عينة الدراسة: اشتملت على (39) طالبة من طالبات تخصص الكيمياء من كلية التربية في جامعة أم القرى.

نتائج الدراسة:

1 ـ توفر مهارة التنفيذ بدرجة متوسطة في الممارسات التدريسية.

2 ـ توفر مهارة التخطيط بدرجة قليلة.

3 ـ توفر مهارة التقويم بدرجة كبيرة .

4. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات توفر المهارات الرئيسية لصالح متطلب تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس الاستراتيجي.

ـ دراسة **(طه ، 2020)**. مصر

هدف الدراسة: تعرف مستوى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ لمهارات التدريس الاستراتيجي في الممارسات التدريسية لطلابهم.

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة: قائمة بمهارات التدريس الاستراتيجي ، تمثلت في (5) مهارات رئيسة وبطاقة ملاحظة.

عينة الدراسة: اشتملت على (38) عضو هيئة تدريس بجامعة كفر الشيخ.

نتائج الدراسة:

1. ضعف مستوى الأداء لمهارات التدريس الاستراتيجي لدى أعضاء هيئة التدريس.

2. عدم وجود فروق بين مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ تعزى للكلية.

❖ **تعقيب على الدراسات السابقة:**

ـ لعلّ ما يميز البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة، أنه يبحث في تحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأهم مهارات التدريس الاستراتيجي (مهارة التخطيط الاستراتيجي، مهارة تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي ومهارة التقويم الاستراتيجي)

ـ اتفق البحث الحالي مع البحوث السابقة في تناول جوانب عديدة منها:

بعض الدراسات تناولت جوانب ومهارات محددة دراسة (عساس،2011) تناولت مهارات التخطيط التدريس وتنفيذه والتقويم الاستراتيجي ودراسة (سعداووي،2018) أيضاً تناولت مهارات التخطيط الاستراتيجي وتنفيذ التدريس الاستراتيجي والتقويم الاستراتيجي، بينما اختلفت مع دراسة (طه،2020) في عدة جوانب أخرى.

❖ **أوجه الشبه بين البحث الحالي والبحوث والدراسات السابقة:**

أولاً: من حيث الهدف:

ـ اتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة في الهدف من البحث والذي تناول درجة ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الاستراتيجي دراسة(عساس،2011) و(سعداوي،2018).

ثانياً: من حيث المنهج:

اتفق البحث الحالي مع البحث والدراسات السابقة في تحديد منهج البحث وهو المنهج الوصفي.

ثالثاً: من حيث أدوات الدراسة:

اختلف البحث الحالي مع البحوث السابقة في أداة البحث اقتصرت أداة البحث على استبانة.

8 ـ الإطار النظري:

أولاً: مهارات التدريس الاستراتيجي:

1 ـ التخطيط الاستراتيجي للتدريس:

إذا كان التخطيط أمراً ضرورياً لأي عمل من الأعمال فإنه في العملية التربوية والتعليمية يعد في غاية الأهمية، وبذلك يمكننا القول أن التخطيط الجيد والهادف هو أساس الأداء الجيد والناجح والسبيل من تحقيق نواتج التعلم المرجوة من العملية التعليمية.

1 ـ2 مفهوم التخطيط للتدريس:

التخطيط : هو تصور مسبق للموقف المدرسي بإجراءاته المختلفة التي يجب أن يخطط لها المعلم وينفذها في فترة زمنية معينة لضمان نجاحه فيما يخطط له **ويعرّف التخطيط الاستراتيجي للتدريس بأنه:** وضع الخطط اللازمة للربط بين الوسائل المستخدمة لتحقيق الغايات المستهدفة وهو أيضاً محاولة مدروسة لاستغلال موارد وإمكانات محددة ومتوفرة لتحقيق أهداف معينة وفي فترة زمنية محددة وتربط عمليات التخطيط بين الأهداف والإمكانات والوسائل وأساليب التقويم(الساعدي،62،2020)

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن التخطيط الاستراتيجي للتدريس بأنه خطة منهجية طويلة المدى ترسم الخطوات المستقبلية التي تسير بها عملية التدريس وصولاً إلى الأهداف المطلوبة وتحقيقها بأقل جهد ووقت وتعزيز نتائج عملية التعلم.

1ـ3 أهمية التخطيط للتدريس:

لتخطيط التدريس أهمية كبرى تتمثل فيما يلي:

1 ـ يضمن سير عملية التدريس وفق خطوات ومنهجية واضحة ومترابطة.

2ـ يسهم في نمو خبرات المعلم المعرفية والمهارية.

3 ـ يساعد على رسم وتحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها.

4 ـ يعين على الاستفادة من زمن الدرس بالصورة الأمثل.

5 ـ يسهم التخطيط في التعرف على محتوى المقررات الدراسية وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، وتقديم المقترحات لتحسينها. (الساعدي،63،2020)

1 . 4 الخطوات العامة للتخطيط للوحدة الدراسية:

1 ـ أن يكون المعلم ملماً إلماماً تاماً بأهداف تدريس الوحدة الدراسية~.

2 ـ أنه يكون المعلم محيطاً بجميع جوانب الموضوع الذي يدرسه التلاميذ.

3 ـ أن يكون المعلم مجيداً لطرائق التدريس، وأن يختار المناسب منها لإيصال موضوعات الوحدة وتحقيق أهدافها.

4 ـ أن يكون المعلم على دراية تامة بالأنشطة اللازمة والتي يمكن أن تقدم قبل الشروع في التدريس أو خلاله.

5 ـ تجهيز المعلم لما يحتاجه من وسائل تعليمية ومصادر تعلم. (الساعدي،79،2020)

ثانياً: مهارة تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي:

إن التدريس الاستراتيجي يتمثل في مراحل محددة وكل مرحلة تنقسم إلى عدة خطوات هي:

المرحلة الأولى (التهيئة للتعلم) وتتضمن أربع خطوات: مناقشة أهداف المهمة، نظرة عامة على المواد المستخدمة، وتفعيل المعرفة السابقة، وتوجيه الانتباه والاهتمام.

الهدف منها: تركيز انتباه التلاميذ في المادة التعليمية الجديدة وينبغي أن تستمر طوال الحصة ولتهيئة أذهان التلاميذ فوائد ومنها: ضمان استمرار نشاط التلاميذ الذهني طوال الحصة، إقبال التلاميذ على موضوع الدرس بشوق، تنظيم الأفكار التي يتضمنها الدرس،

مساعدة المعلم في توصيل ما يريد إلى طلابه بيسر وسهولة(أبو ريا وآخرون،265،2010)

المرحلة الثانية (عرض المحتوى) وتتضمن ثلاث خطوات: معالجة المعلومات، تكامل المعرفة، استيعاب المعرفة.

تتفرع عن هذه المرحلة العديد من المهارات التي يجب على المعلم الإلمام بها أثناء عرض محتوى الدرس:

مهارة استخدام السبورة: ترتيبها، تنظيمها، تقسيمها (صقر،207،2004)

مهارة استخدام تقنيات التعليم المناسبة: التقنية التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم، والتي بدورها توضح للتلاميذ الأفكار والمعاني وتدربهم على المهارات. (يحيى،32،2013)

مهارة تعزيز استجابات التلاميذ ومهارة تنفيذ الدرس في الوقت المحدد.

مهارة توجيه الأسئلة الصفية: تستخدم الأسئلة في المراحل المختلفة للدرس ولاستخدام الأسئلة قواعد يجب على المعلم مراعاتها وإتباعها:

1 . تشجيع الأسئلة التي تثير التفكير الإبداعي.

2 ـ المرونة في تلقي الإجابات من التلاميذ.

3 ـ وضوح صياغة الأسئلة بحث تكون مفهومة.

4 ـ إعطاء مدة مناسبة بعد طرح السؤال على التلاميذ.

5 ـ استخدام أسلوب التعزيز(أبو ريا وآخرون، 260،2010).

المرحلة الثالثة (التطبيق والإدماج) وتتضمن ثلاث خطوات: التقييم التكويني والنهائي للتعلم، تنظيم الأفكار ككل بشكل منطقي، إعادة البناء للمفاهيم القبلية. (Lori,2002,4)

ثالثاً: مهارة التقويم الاستراتيجي:

يلازم التقويم الاستراتيجي عملية التدريس في كافة مراحلها، ويتم استخدامه من قبل المعلمين في المواقف التدريسية اليومية.

يعّرفه عبد العاطي وخليفة وسعد(2010) بأنه: " عملية تقويم شاملة يستخدم فيها المعلم أساليب متنوعة من التقويم، وهي عملية مستمرة تتم بالتزامن مع عملية التدريس، وتهدف إلى تحسين العملية التعليمية من خلال التغذية الراجعة، وإصدار حكم على مدى التقدم المحقق من قبل المتعلم باتجاه الأهداف التعليمية لموضوع التعلم"ص(12).

وترى الباحثة أن **التقويم الاستراتيجي:** هو عملية يقوم بها المعلم لقياس مهارات تلاميذه ومدى استيعابهم للمنهاج ومتابعتهم بشكل مستمر وإعطائهم ملاحظات حول أدائهم ومستوى تقدمهم. .

2 . أهمية التقويم الاستراتيجي:

1. يهدف إلى تزويد المعلم والتلميذ بنتائج الأداء باستمرار وذلك لتحسين العملية التعليمية.

2 ـ يستخدم لتعرف نواحي القوة والضعف ومدى تحقق الأهداف والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار نحو تحقيق هذه الأهداف وتطوير عملية التدريس.

3 ـ يوفر للمعلم والتلميذ تغذية راجعة بشأن مستوى التلاميذ ومدى تقدّمهم ومدى تحقيق الأهداف التعليمية عموماً.

4 ـ يحفّز التلاميذ على المذاكرة الجادة من بداية العام الدراسي و توزيع جهدهم بشكل متوازن على المواد الدراسية المختلفة

5 ـ يرافق عمليتي التعليم والتعلم فى جميع مراحلهما بغرض تحديد نقاط ضعف كل تلميذ في كل مرحلة حتى بلوغ مستوى الأداء المطلوب.

6 ـ يقدم تغذية راجعة فورية تساعد التلميذ على إجراء مقارنة مع نفسه وتحديد نقاط ضعفه، والعمل على وضع الخطط وتنفيذها لمعالجة الضعف.

7 ـ تقديم أنشطة حقيقية وواقعية ذات صلة بشؤون الحياة والمهارات المطلوبة للعيش والمنافسة والإسهام فى حل المشكلات.

8 ـ تؤكد أنشطته على التقصي والاكتشاف وحل المشكلات اتخاذ القرارات وتحقيق الذات والسعي لتحقيق الأهداف.

9 ـ مراعاة الفروق الفردية ويسمح بالتفرد والابتكار، بجعل إنجازات التلميذ مادة للتقويم دون المقارنة مع الآخرين.

10 ـ التعاون بين التلاميذ في أداء الأنشطة والمهمات التعليمية والعمل كفريق لإنجازها.

11 ـ يهتم بقياس تطور نمو التلاميذ في جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية، ومعرفة الاتجاهات والميولات والسمات الشخصية. (دعمس،38،2008).

3 ـ أهداف التقويم الاستراتيجي:

1 ـ توجيه عمل التلميذ وفقاً لقدرته واستعداداته؛ لأن التقويم ليس للدرجات بل لجمع المعلومات عن التلميذ. 2 ـ تحديد مدى قدرة المعلم على معالجة آليات التعليم بقصد تطوير ممارسات التقويم الذاتي طيلة الفصل الدراسي، فيكون التعليم لقياس المكتسبات القبليّة وأثناءه وبعده للمساهمة في بناء تصوّرات عن التعلّم، ولينهي التلميذ تكوينه وبناءه بحصيلة مهمة من المعارف والمهارات، وهذا ما يؤكده المعلمون في أن استخدام التقويم

الاستراتيجي (المستمر) يساعد إلى حد كبير في تقديم تنبؤات قبليّة على مخرجات التعليم.

3 . يهدف إلى اتخاذ قرارات تربوية لتعديل التدريس وفقًا لاحتياجات الطلاب وإعطائهم ملاحظات أثناء عملية التعلم الخاصة بهم. . (Dial,2016)

ـ يتميز التقويم الاستراتيجي بالاستمرارية فهدفه الأول تحقيق التعلم مدى الحياة، وفي هذا الصدد أكد

(Bood,2006) إلى الدور الاستراتيجي الذي يمكن أن يلعبه التقويم في التعلم الحالي للتلميذ وتعلمه في المستقبل.

. ويضيف أيضاً أنه يلبي احتياجات الحاضر دون تجاهل قدرة التلاميذ على تلبية احتياجات التعلم المستقبلية الخاصة بهم، ويهدف بالدرجة الأولى إلى تعزيز أهداف التعلم طويل المدى.

https://www.manhal.net/art/s/22677

ومن خلال ما سبق يمكننا الاعتبار أن إعداد المعلم وتمكينه من مهارة التقويم الاستراتيجي يعد أحد أبرز السبل لتحسين جودة التعليم على جميع المستويات، إذ يلعب دور مهم في اختيار القرارات المهمة التي تدفع عجلة التعلم نحو الأمام، وإعداد تلاميذ قادرين على المشاركة النشطة في عملية التعلم مما يؤثر على مواقفهم ودوافعهم الضرورية والمهمة لتطوير تعلمهم واكتسابهم التعلم مدى الحياة وهذا أهم ما يميز التقويم الاستراتيجي ارتباطه الوثيق بعملية التعلم، واستناده إلى التغذية الراجعة المستمرة وتقديم التقارير المستمرة نحو تقدم مستوى التلميذ مما يعزز من قدرتهم على التعلم ويكسبهم الثقة بنتائج تعلمهم وبذلك يصبح التعلم ذو معنى وفي هذا الصدد نؤكد أن اهتمام المعلمين بالتقويم الاستراتيجي ووعيهم فيه يعد من أساسيات التطوير لمستوى العملية التعليمية التعلمية.

وترى الباحثة اعتماد المعلمين على الاستراتيجيات الآتية في التقويم أثناء العملية التعليمية:

1 ـ استراتيجية الصف المقلوب

يمكن الاستفادة من الأداة في تطبيق استراتيجية الصف المقلوب بحيث يمكن للمعلم تصميم عرض تقديمي تفاعلي وإضافة المواد الإثرائية والمصادر التعليمية بمختلف أنواعها (مقروءة – مصورة – مرئية)، وأنشطة قياس الفهم والتقويم التكويني أو الختامي، ومن ثم إرسال الجلسة للطلبة باستخدام خاصية (Student–paced) التي تتيح للطالب العمل من المنزل والتحكم في الشرائح بالوتيرة الملائمة له.

2 ـ استراتيجية المحطات العلمية

تُعد استراتيجية المحطات العلمية إحدى استراتيجيات التعليم المتمايز الذي يحقق تعليمًا عادلًا يلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة. وتوصف هذه الاستراتيجية بأنها تنقل مجموعات صغيرة من الطلاب خلال سلسلة من المراكز أو المحطات التي عادة ما تكون مجموعة من الطاولات المجهزة بأنشطة متنوعة.

يمكن للمعلم الاستفادة من نشاط (Collaborate) التعاوني لتطبيق استراتيجية العصف الذهني وذلك من خلال طرح سؤال يستثير الفكر على اللوحة التفاعلية وتلقي آراء الطلبة وأفكارهم الإبداعية على نحوٍ مباشر، سواء كان الدرس مقام عن بعد أو حضوريًّا بشرط توفر أجهزة واتصال إنترنت للطلاب داخل حجرة الصف.

3 ـ استراتيجية التلخيص أو الدقيقة الواحدة أو بطاقات الخروج

يمكن كذلك استخدام نشاط ((Collaborateلإجراء تقويم تكويني يقيس مدى استيعاب الطلبة للدرس عبر استراتيجية التلخيص، بحيث يُطلب منهم تلخيص الدرس في نقاط ونشرها في اللوحة، أو استخدامه لعمل بطاقات خروج يدوِّن فيها الطلاب إجاباتهم المختصرة عن أسئلة محددة يطرحها المعلم، مثل: ماذا تعلمت من الدرس؟ ما الأشياء التي تودُّ التوسع فيها؟ هل لديك أسئلة أخرى؟، وما إلى ذلك.

ولعلّ أهم ما يميز نشاط (Collaborate) أنه يشجع على النقاش ويساهم في تصحيح المفاهيم الخاطئة كونه يَعرض منشورات الطلبة في لوحة تُعرض أمام الجميع على نحوٍ فوري. وهذ بلا شك أكثر نفعًا وفاعلية من الطريقة التقليدية لتلقي الإجابات التي تستهلك وقتًا وتقتصر على عدد محدود من الطلاب.

4 ـ استراتيجية السؤال المفتوح

توفر الأداة نشاط) (Open-ended question) السؤال المفتوح) والذي يُعد من أهم استراتيجيات التقويم التكويني التي تساعد على التحقق من فهم الطلبة للدرس. ومن خلاله يطرح المعلم سؤالاً مفتوحاً يتطلب التحليل والنقد ولا يقبل الإجابات المقتضبة.

5 ـ استراتيجية التوقع قبل القراءة

بالإمكان الاستفادة من نشاط (Poll) أو (الاستفتاء (لعرض سؤال تخميني عن محتوىً ما، بحيث يقيس الطالب صحة تخمينه في الشرائح التالية للدرس المُعد – الاستفتاء لا يتضمن إجابة صحيحة أو خاطئة، والفائدة المُستغلة من هذا النشاط تكمن في أن الطالب هو من يقيس صحة اختياره عبر المحتوى التالي لسؤال التوقع.

5 ـ استراتيجية المسابقات

يمكن الاستفادة من نشاط الرسم (Draw it) أو نشاط (Time to climb) لعمل مسابقات بين الطلبة واستعراض النتائج ومشاركة المنجزات الأفضل في لوحة المعلم لتُعرض في شاشات الطلبة.

6 ـ استراتيجية فرز المفاهيم

يمكن الاستفادة من نشاط (Matching pairs) لصنع بطاقات متعددة تحمل مسمى المفهوم ومعناه، بحيث يصل الطالب المفهوم بما يناسبه ما يتيح للمعلم قياس استيعاب الطلبة للمفاهيم كتقويم قبلي أو ختامي.

https://www.new-educ.com

9 ـ إجراءات البحث:

منهج البحث: المنهج الوصفي التحليلي ، من خلال مراجعة الأدبيات التربوية المرتبطة بمهارات التدريس الاستراتيجي ووصفها، وتعرّف درجة استخدام وممارسة المعلمين لهذه المهارات من وجهة نظر المشرفين التربويين.

مجتمع البحث: جميع المشرفين التربويين البالغ عددهم (50) وفق إحصائية مديرية التربية لعام 2023/2022.

عينة البحث: اشتملت على جميع المشرفين التربويين في مديرية التربية نظراً لقلة عددهم، وتم استبعاد (5) مشرفين تربويين كونهم من العينة الاستطلاعية.

أداة البحث:

كانت أداة البحث عبارة عن استبانة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات التدريس الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين.

وتألفت الاستبانة في صورتها الأولية من (47) بنداً موزعة على ثلاث مجالات رئيسة: وهي التخطيط الاستراتيجي للتدريس، تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي، التقويم الاستراتيجي.

- **تم ضبط الأداة على النحو الآتي:**

ـ صدق الأداة: تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

صدق المحكمين: من خلال عرضها على (8) من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس، والمشرفين التربويين من ذوي الخبرة والكفاءة في الاختصاص.

ـ صدق الاتساق الداخلي للاستبانة حسبت الباحثة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال برنامج spss وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (1) معامل ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحاور	معامل الارتباط مع الدرجة الك
1	مهارة التخطيط الاستراتيجي للتدريس	0.895**
2	مهارة تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي	0.856**
3	مهارة التقويم الاستراتيجي	0.893**

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع قيم الارتباط دالة عند 0.05 وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ومحورها.

ـ ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال طريقة ألفا كرونباخ ، يقصد بثبات أداة القياس أن تعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقها على نفس العينة ونفس الظروف وقامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ حيث تم التحقق من ثبات أداة الاستبانة بتطبيقها على العينة الاستطلاعية المكونة من (5) مشرفين تربويين.

الجدول (2) قيمة ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحاور	قيمة ألفا كرونباخ
1	**مهارة التخطيط الاستراتيجي للتدريس**	0.952
2	**مهارة تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي**	0.920
3	**مهارة التقويم الاستراتيجي**	0.949
	المهارات ككل	**0.905**

بلغ معامل ثبات للاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للأداة ككل (0,905) وهي قيمة ثبات عالية مما يجعل الأداة صالحة لإجراء البحث.

10 ـ عرض نتائج البحث، مناقشتها وتفسيرها:

1 ـ نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التخطيط الاستراتيجي للتدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

الجدول (3) المتوسطات لحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التخطيط الاستراتيجي للتدريس

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1.	يصيغ أهداف الدرس بطريقة قابلة للقياس مراعياً الأهداف المعرفية المهارية الوجدانية.	3.61	0.887	متوسطة
2.	يحدد الطرائق والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	3.76	0.852	كبيرة
3.	ينوّع الأنشطة التعليمية التي تحقق أهداف الدرس.	3.84	0.718	كبيرة
4.	يحدد أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	3.87	0.741	كبيرة
5.	يراعي توزيع الوقت على جميع جوانب الدرس المختلفة.	3.92	0.850	كبيرة
6.	يقوم بتصنيف مكونات الموضوع ويجعلها في تتابع يسهل تعلمها.	3.55	1.005	متوسطة
7.	يراعي المرونة عند صياغة خطة الدرس.	4.00	0.838	كبيرة
8.	يستعين بكتاب دليل المعلم لإعداد خطة الدرس.	3.76	0.998	كبيرة
9.	يحدد الأسئلة المهمة التي يوجهها للتلاميذ أثناء الدرس.	3.55	1.201	متوسطة
	المهارة ككل	3.83	0.586	كبيرة

يلاحظ من الجدول السابق أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التخطيط الاستراتيجي للتدريس تراوحت بين درجة استدام كبيرة ومتوسطة من (3.61 ـ 3.55) وقد يعود السبب في ذلك أن الكادر الإداري في المدرسة يوكل مهام التخطيط للمعلمين نظراً لمهامهم المتعددة والمعقدة والمعلم قادر على التخطيط للتدريس كونه المسؤول الأول عن تنفيذ المنهاج وتنظيم الوحدات الدراسية ووضع الخطط السنوية

والفصلية، كما يعود السبب في ذلك إلى تعاون المشرفين التربويين مع المعلمين وتقديم توجيهات وتغذية راجعة مستمرة حول أداء المعلمين وكيفية صياغتهم للخطط الدرسية ومتابعتهم لأكثر من مرة في العام.

2 ـ الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يختار نوع التهيئة المناسب حسب موضوع الدرس.	4.00	0.658	كبيرة
2	يستخدم أسلوب التشويق في تهيئة الدرس (طرح مشكلة ـ قصة).	3.89	0.509	كبيرة
3	يبدأ بتنشيط الخبرات السابقة التي لها صلة بموضوع الدرس.	4.00	0.697	كبيرة
4	يشارك التلاميذ بأهداف الدرس.	4.16	0.638	كبيرة
5	يثير دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال تنويع أنواع التعزيز.	3.84	0.886	كبيرة
6	يوجه التلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية الخاصة بالدرس.	3.63	0.883	متوسطة
7	يستخدم طرائق التدريس التي تنمي مهارات التفكير العليا.	3.95	0.695	كبيرة
8	ينوّع طرائق وأساليب التدريس وفقاً لطبيعة الدرس وأهدافه.	4.03	0.716	كبيرة
9	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة الدرس.	3.79	0.875	كبيرة
10	يربط محتوى الدرس بالمواقف الحياتية والعملية للتلاميذ.	3.89	0.863	كبيرة
11	يستخدم أسلوب التعزيز المناسب للموقف التعليمي.	4.00	0.735	كبيرة
12	ينوّع الخبرات والأنشطة بما يناسب مستويات التلاميذ.	3.68	0.873	كبيرة
13	يعطي التلاميذ الوقت الكافي لحل الأنشطة والتدريبات.	4.16	0.594	كبيرة
14	يقدّم تدريبات إضافية لبعض التلاميذ عند الحاجة إليها.	3.97	0.753	كبيرة
15	يربط الأسئلة بمخرجات الدرس المطلوبة.	3.95	0.837	كبيرة
16	يطرح أسئلة تثير مهارات التفكير العليا.	4.18	0.652	كبيرة
	المهارة ككل	3.94	0.481	كبيرة

يلاحظ من الجدول السابق أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة تنفيذ مراحل التدريس الاستراتيجي كبيرة بمتوسط (4.00 ـ 4.18) وقد يعود السبب في ذلك قدرة المعلم على إدارة وقت الحصة وتقسيمها لمراحل تتناسب مع مراحل التدريس الاستراتيجي حسب طبيعة الدرس وما يتطلبه من وقت كما يعود السبب في ذلك إلى قيام المعلمين بتقديم دروس نموذجية أثناء حضور المشرفين التربويين للدرس ليثبت المعلم جدارته وخبرته في استخدام طرائق التدريس وفي تصميم الأنشطة التفاعلية واستخدامها في الصف بالشكل الأمثل.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع (دراسة الشمري،2019) واختلفت مع نتائج دراسة (بني يونس،2015) التي أظهرت نتائجها ضعف ممارسة المعلمات لمهارة تنفيذ التدريس الاستراتيجي.

3 ـ الإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التقويم الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

الجدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التقويم الاستراتيجي

م	مؤشرات الأداء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يصمم أدوات مبتكرة لتقويم الدروس التي تم تدريسها.	2.60	1.309	متوسطة
2	يصمم أدوات تقويم جديدة لأداء التلاميذ.	2.34	1.189	متوسطة
3	يحتفظ بملف تقويم لكل تلميذ.	3.02	1.116	متوسطة
4	يشخص أخطاء التلاميذ ويعالجها.	3.00	1.355	متوسطة
5	يشجع التلاميذ على التقويم الذاتي.	3.04	1.160	متوسطة
6	يقوم جوانب النمو المختلفة للتلميذ (معرفي.مهاري.وجداني).	2.48	1.359	متوسطة
7	تقيس اساليب التقويم المهارات العقلية (تحليل.تركيب.تقويم).	2.66	1.451	متوسطة
8	ينوع أساليب التقويم بما يتناسب مع أهداف الدرس.	3.44	1.198	متوسطة
9	يعالج نتائج التقويم وفق آليات تدعم نقاط القوة وتعالج نقاط الضعف.	1.84	1.149	متدنية
10	يقوم نتاجات التعلم بوسائل إبداعية متنوعة (الحقيبة التقويمية – المقابلات التشخيصية).	3.12	1.335	متوسطة
11	يشارك أولياء الأمور بنتائج تقدم التلاميذ.	3.16	1.299	متوسطة
12	يستخدم المعلم استراتيجيات حديثة لتقويم الأقران.	3.90	1.015	كبيرة
13	يراقب نتائج تقدم التلاميذ.	4.16	0.912	كبيرة
14	يعد تقارير مكتوبة لنتائج تقدم التلاميذ.	3.54	1.054	متوسطة
15	يستخدم أسلوب التحكيم العقلي لتكوين قيم إيجابية.	2.84	1.149	متوسطة
16	يقيس قدرة التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير.	3.18	1.101	متوسطة
17	يوظف مصادر التعلم الذاتي في عملية التقويم.	3.78	1.166	متوسطة
18	يصمم انشطة للتقويم تتناسب مع أهداف الدرس.	3.68	1.285	كبيرة
19	يقوم ببناء اختبارات لقياس الإبداع لدى التلاميذ.	3.74	1.121	كبيرة
20	يستخدم طرائق القياس والتقويم الشاملة.	4.04	1.106	كبيرة
	المهارة ككل	3.82	0,690	كبيرة

يوضح الجدول السابق درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارة التقويم الاستراتيجي من وجهة نظر المشرفين التربويين، فهي تتراوح بين درجة استخدام كبيرة ومتوسطة وذلك كما تشير له قيمة المتوسط الحسابي الكلي (3,45) أما بالنسبة للمهارات الفرعية قد تفاوتت آراء المشرفون ما بين درجة استخدام كبيرة ز متوسطة، وبدرجة متدنية وكانت أبرز مهارة رأى المشرفون أنها تتوفر بدرجة متوسطة هي " يصمم أدوات مبتكرة لتقويم الدروس التي تم تدريسها " بمتوسط حسابي (3,61) وانحراف معياري (0,887) أما مهارة " يقوم جوانب النمو المختلفة للتلميذ (معرفي.مهاري.وجداني)" كانت بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (2,48) وانحراف معياري (1,359) مهارة " يعالج نتائج التقويم وفق آليات تدعم نقاط القوة وتعالج نقاط الضعف" بمتوسط حسابي (1,84) وانحراف معياري (1,149) ويمكن تفسير ذلك بأن المشرفون التربويون يقدمون الدعم الكامل للمعلمين في هذه المهارة وإرشادهم إلى أساسيات وأساليب التقويم الحديثة والتي تركز على استمرارية التقويم وملازمته لعملية التدريس وشموله للمستويات المعرفية، المهارية، الوجدانية، وقد يعود السبب في ذلك إلى استخدام المعلمين للاختبارات القصيرة بين الوحدات الدراسية وسبر معلومات التلاميذ ومهاراتهم بشكل مستمر يلازم عملية التدريس.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (علي،2018) التي أظهرت توفر مهارة التقويم لدى المعلمين بدرجة مرتفعة.

مقترحات البحث:

1 ـ التركيز على مهارات التدريس الاستراتيجي في عملية تقويم المعلمين لما لها من مكانة مهمة في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

2 ـ توفير بيئة تعليمية محفزة تساعد المعلمين على إتقان مهارات التدريس الاستراتيجي والقيام بأدوارهم الحديثة في عملية التعليم والتعلم.

3 ـ تزويد المدارس بمصادر التعلم والتقانات الحديثة التي تساعد المعلم على إعطاء الدروس بما يعزز مهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ.

4 ـ المهارة سلوك عملي لا يمكن إكسابه للمعلم نظرياً، مما يستدعي تدريب المعلم على مهارات التدريس الاستراتيجي عن طريق عرض نماذج عن كيفية تنفيذ كل مهارة في اجتماع المعلمين.

5ـ تضمين مهارات التدريس الاستراتيجي في أدلة المعلمين وضرورة تدريبهم على ممارسة هذه المهارات في البرامج التدريبية.

6 . تضمين مهارات التدريس الاستراتيجي في مقررات طرائق التدريس أو إعداد المعلم في مرحلة الإعداد قبل الخدمة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

. ـ الدوسري، راشد حماد.(2004). **القياس والتقويم التربوي الحديث**. عمان. دار الفكر.

ـ أبو ريا، محمد يوف، وخماسيه، إياد محمد، ومنصور، عثمان منصور. (2010). **أساسيات في المناهج وطرق التدريس** . دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.

ـ أحمد ،أيمان سمير و محمد ، رشا . (2011) نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم الاستراتيجي في تنمية مهارات التحصل و التنظيم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .كلية البنات *مجلة تربويات الرياضيات* (17) 2 . 135 ـ 165

ـ الجمهورية العربية السورية (2004). النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي المعدل بالقرار رقم 443/3053/ لعام 2004.

ـ الحيلة، محمد.(2014). **مهارات التدريس**. الأردن، دار السيرة للطباعة.

. الديب، ماجد و عساف، محمود. (2010). تصور مقترح لتطوير مهارات التعليم الاستراتيجي لدى معلمي الرياضيات بمحافظة غزة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)*. 24(3) 120 ـ145

ـ الساعدي، حسن حيال محيسن.(2020). **المعلم الفعال استراتيجيات ونماذج تدريسه**. مكتب الشروق للطباعة والنشر.

ـ السرور، نادية.(2005). **تعليم التفكير من خلال المنهج المدرسي**. الأردن، دار وائل للنشر.

ـ الشمري، زيد بن مهلهل. (2019). تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل التدريس الاستراتيجي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* 8 (1). 47 ـ 29

ـ الصلوي، وداد طه محمد قائد.(2020). درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين و مشرفيهم في محافظة تعز. *مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية*، 5، (12).115 ـ 135.

ـ الكساب، علي. (2017). جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية بالمراحل التعليمية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، *مجلة النجاح للأبحاث العلمية (العلوم الإنسانية)*.31(5). 860 ـ 892.

ـ بني يونس، الزهراء خليفة صالح.(2014). *الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية في ضوء متطلبات التدريس الاستراتيجي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

ـ رواقه، غازي ضيف الله ومحمود، يوسف سيد والشبلي، عبد الله. (2005). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*.

ـ سعداوي، هينه عبدالله (2018) . مدى توفر مهارات التدريس الاستراتيجي في الممارسات التدريسية لدى الطالبات معلمات الكيمياء في كلية التربية جامعة أم القرى . *المجلة المصرية للتقويم التربوي. كلية التربية*.(12) 128 ـ 163.

ـ صقر، محمد حسين سالم.(2004). **طرق التدريس العامة**. دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.

ـ طه، محمود عبد العزيز.(2020). مستوى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ لمهارات التدريس الاستراتيجي في الممارسات التدريسية لطلابهم. *دراسات تربوية واجتماعية*، 26، 98 ـ133.

ـ عبد القوي، مصطفى.(2008). **التدريس مهاراته واستراتيجياته**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

ـ عساس، فتحية معتوق بن بكري . (2011) . مدى توافر متطلبات التدريس الاستراتيجي في الممارسات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن . *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، (3) (2)، 298 ـ 245.

ـ عطية، رحاب طلعت محمود.(2022). برنامج قائم على التدريس الاستراتيجي لتنمية الكفاءة اللغوية و مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة كلية التربية*، (يناير)، جزء ثاني، 101 ـ 134.

ـ نصر، محمد.(2002). **تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء**. جامعة عين شمس. القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

–Aldawood, Saad Fahad (2021). Continuous Assessment in the Saudi Education System :Challenges and Opportunities. *Journal of Humanities and Social Sciences*, (5)8, 30.

- Dial, Eileen (2016). Assessment for Learning: A Practical Approach for the Classroom. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishing .

–Michele, L., Simpson. (2002). Program Evaluation Studies: Strategic Learning Delivery Model Suggestions.. *Journal of Developmental Education,* Vol.12,4

– Boud, David y Nancy Falchikov. (2006). Aligning assessment with long-term learning, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. (31), 4

--Lori ،B. (2002). Strategic Teaching ،the Harvard - MIT Division of Health Sciences and Technology contributed to this work ، http://eb.mit.edu/tll/teaching - materials/teaching - strategically/index - teach - strategic.html

–Mohan, Radha. (2016). MEASUREMENT EVALUATION AND ASSESSMENT IN EDUCATION.Delhi: PHI Learning Private Limited

https://www.new-educ.com/

http://child-trng.blogspot.com/ –

مستويات الضغوط المهنية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) في محافظة اللاذقية

دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية

*عبير ناصر

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستويات الضغوط المهنية ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة، ومعرفة الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات وفق مستويات الضغوط المهنية.

وتكونت العينة الفعلية للدراسة من (688) معلماً ومعلمة، منهم (370) معلمة، و(318) معلم.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد مقياس الضغوط المهنية ومقياس مفهوم الذات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: _ توجد علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين مستويات الضغوط المهنية ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة، _ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات وفق مستويات الضغوط المهنية.

الكلمات المفتاحية: الضغوط المهنية – مفهوم الذات – معلم التعليم الأساسي (حلقة أولى).

*حاصلة على شهادة الدكتوراه في قسم تربية الطفل \ كلية التربية \ جامعة تشرين

Levels of occupational stress and its relationship self-concept among a sample of teachers of basic education in the province of Lattakia

Abeer Nasser*

Abstract:

The study identify the relationship between levels of occupational stress and self_concept among a sample search, and knowledge of the differences between the average responses of respondents on a scale self_concept according to levels of occupational stress.

The sample of the actual study consisted of (688) teachers, (370) females, and (318) male.

To achieve the objectives of the study, the researcher prepare: Ameasure of occupational stress, ameasure of self_concept.

The study found the following results: _ There is an inverse correlation between levels of occupational stress and self_concept among a sample search.

_ There were statistically significant differences on a self_concept scale according to the levels of occupational stress.

Key words: Occupational Stress, Self-Concept, Primary education teacher.

Doctoraa in the Department of child Education, Faculty of Education, Tishreen University.

– المقدّمة:

على الرغم مما يشهده العالم اليوم من تطورات علمية وتكنولوجية انعكست على الكثير من جوانب الحياة المختلفة، إلا أن العصر الحالي وُصف بأنه عصر الضغوط (Stress)، وعُدَت من الظواهر التي تتطلب من الإنسان التعايش معها وتطوير كفاءة معينة للتعامل معها، كما أن الضغوط التي يتعرض لها الفرد ذات طبيعة نسبية، فهناك فروق كبيرة بين الأفراد في دوافعهم ومشاعرهم وطريقة إدراكهم وسرعة تأثرهم واستجاباتهم للمواقف الحياتية المختلفة فما يمثل موقف ضاغط لدى فرد ما قد لا يكون كذلك لدى فرد آخر بل قد يشكل حافزاً لديه (البديوي، 2006، 34)، فمنها ما يكون تأثيرها إيجابي وحافز للقيام بعمل ما، ومنها ما يكون تأثيرها سلبي ويكون لها أضرار بالغة على مستويات عديدة، فعلى المستوى الصحي مثلاً وجد عثمان (2002) أن ضغوط العمل تلعب دوراً في إضعاف جهاز المناعة لدى الإنسان مما يعرضه إلى الإصابة بالعديد من الأمراض وظهور الشكاوي السيكوسوماتية (النفسجسمية) مثل أمراض القلب والصداع المزمن والإرهاق.. (عثمان، 2002، 8)..

واستجابة الفرد للموقف الضاغط تتوقف على مستوى إدراك كل فرد للأحداث على أنها ضاغطة (عبد الله والعقاد، 2009، 46)، بمعنى أنه يتوقف على مفهوم الضغط لديه وعلى الخبرات السابقة المتكونة لديه نتيجة المواقف التي تعرض لها والتي شكلت لديه هذه الخبرات، وبالتالي تتوقف استجابة الفرد على الأفكار التي يكونها كل فرد عن نفسه وعن الموقف الذي تعرض له أو يتعرض له، وهذه الأفكار هي التي تؤدي بدورها إلى مشاعر وسلوك وردات فعل للموقف الضاغط، وبالتالي فإن وجود أفكار ذاتية خاطئة وغير صحيحة لدى الفرد فإن هذا يعيقه عن مواجهة المواقف والضغوط بشكل جيد (المراياتي، 2002، 87)، كذلك تعيقه عن فهم قدراته وإمكاناته التي يمتلكها وتؤثر بالتالي على سلوك الفرد وعلى سماته المزاجية وطريقة تعامله مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها، وكذلك تؤثر أيضاً على طريقة تعامله مع الأشخاص في حياته، وكنتيجة لذلك فهي تؤثر على مفهومه عن ذاته.

مشكلة البحث:

تعد مهنة التعليم من أكثر المهن التي تكثر فيها الضغوط المهنية (Occupational Stress)، حيث يتعرض المعلمون للعديد من الضغوطات المهنية التي تتعدد مصادرها والتي قد تؤثر على أدائهم التدريسي، وربما تكون السبب في ظهور العديد من المشكلات داخل الصف وخارجه، والمعلمون في كافة المراحل التعليمية معرضون لهذه الضغوط، في هذا المجال ذكر الشافعي (الشافعي، 2005) أن المعلمين أكثر تعرضاً للضغوط من العاملين في أي مهنة أخرى.

تعدُ المهن التعليمية من المهن الضاغطة لما تنطوي عليه من مسؤوليات ومطالب بشكل مستمر. فالمعلم يتعامل مع متعلمين من بيئات وخلفيات ثقافية، واجتماعية، واقتصادية مختلفة تنعكس خصائصها في سلوكيات متنوعة داخل الصف وخارجه. لا سيما في مرحلة التعليم الأساسي التي تتطلب الجهد الأكبر من قبلهم والتي يمكن أن نعتبرها من أهم المراحل حيث تبنى فيها شخصية المتعلم معرفياً، نفسياً، واجتماعياً، ومن خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات الخاصة بالضغوط المهنية، منها: (عساف عساف، 2007)، (حكيمة وطاوس، 2013)، ودراسة (Talwar&et.al, 2019) والتي أكدت نتائجها إلى وجود ضغوط مهنية مرتفعة لدى معلمي التعليم الأساسي ومعاناتهم الشديدة منها وتأثيرها على جوانب مختلفة من حياتهم، الأمر الذي يتطلب مستوى عالٍ من الكفاءة والمهارات الشخصية من قبل المعلم بقصد تلبيتها.

وحتى يكون المعلم ناجحاً في مهنته يجب أن يتمتع إلى جانب الخصائص العقلية والمعرفية بخصائص أخرى نفسية ووجدانية من أبرزها مفهوم ذات إيجابي، الذي يتضمن مجموعة من المهارات الذاتية والوجدانية والمعرفية اللازمة لنجاح الفرد على الصعيدين الشخصي والمهني وفي مواقف الحياة المختلفة، وقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة لوزال جين وآخرون (LoiselleJean&et.al,2001) ودراسة الأحسن (الأحسن، 2015) أن العمل في مهنة التدريس يحتاج إلى امتلاك المعلم بصيرة نافذة ومشاعر نبيلة، والقدرة على ضبط الانفعالات بشكل مناسب.

وفي دراسة لبيتروت (Betoret, 2006) أشارت نتائجها إلى أنَ المعلمين الذين لديهم مستويات عالية من مفهوم الذَات، ومصادر أكثر من النَجاح، يعانون مستوى أقل من الضغط المهني والاحتراق النفسي من المعلمين الذين لديهم مستويات منخفضة من مفهوم الذَات ومصادر نجاح أقل (Betoret, 2006, p519).

كما أوضحت دراسة كاسيو وآخرين (Cascio & other) أن مفهوم الذَات للمعلم يمثل أحد أهم العوامل الوقائية التي تساهم في الحماية من الضَغوط المهنية، كما أن المعلم ذو مفهوم الذَات الإيجابي، أظهر مستوى أقل من الضَغوط، وقدرة على التحكم والسيطرة الداخلية أعلى من المعلم ذي مفهوم الذَات المنخفض (، p149 .(،.2014,Cascio & et, al

كما ذكر كل من لبيتروت (Betoret, 2006)، وكاسيو وآخرين (Cascio&et.al,2014)، وفرحاني وكوسوفي (Farahani, Kosravi,2015) أن المعلمين ذوو مفهوم إيجابي لذواتهم يملكون قدرة أكبر على تحمل الضغوط ومواجهتها، مقارنةً بالمعلمين ذوي مفهوم الذات السلبي، وفي هذا السياق أكد كل من (Robins&Trzesniewsk, 2005) و(Rath and Nanda, 2012) أن المعلمين الذين يمتلكون مفهوم ذات إيجابي لديهم قدرات عالية في قيادة الذات وصياغة القرارات وحسم المواقف وتوجيه السلوك، وفي تطور شخصيته وجعلها أقل عرضةً للإصابة بالاضطرابات النفسية المختلفة، ويمتلك الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة قدرةً مرتفعة على التعامل مع المواقف المؤلمة بسبب خبراتهم الحياتية، في حين يميل المعلمون الذين لديهم مفهوم سلبي (منخفض) للذات إلى الانفراد والتراجع وعدم الرغبة أو محاولة التعايش مع الضغوط، وبناءً على ما سبق تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي التالي ما هي العلاقة بين مستويات الضغوط المهنية ومفهوم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية بالنقاط الآتية:

– أهمية الشريحة التي تتناولها الدِّراسة وهي معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على اعتبار أن المعلمين هم حجر الزاوية في النظام التعليمي، ونجاح أو فشل العملية التعليمية يعتمد عليهم بشكل أساسي.

– التأكيد على أهمية المتغيرات التي تناولتها الباحثة (مفهوم الذات والضغوط المهنية).

_ أهمية الأدوات المستخدمة في التعرف على مستوى الضغوط المهنية ومستوى مفهوم الذات.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

بعد الاطلاع على عدة تعريفات للمصطلحات الرئيسة في الدِّراسة تبنت الباحثة التعريفات الآتية:

الضغوط المهنية:Occupational Stress : يعرف لازاروس (Lazarus, 2006, 250) الضغط: على أنه قوة خارجية تؤثر على النظام الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي للفرد، والضغوط المهنية هي نتاج تقييم المواقف المهددة والتي يتميز بها الفرد عن الآخر، وعرفها بدران (2017) الضَغوط المهنية للمعلم بأنَها: "تلك الحالة النفسية المتأزمة والتي تتميز بالضيق والتوتر، والاضطراب نتيجة مواجهة المعلم لأعباء وصعوبات مهنية ومشاكل عديدة تتعلق بالمهنة والتي تنعكس سلباً على أدائه وتوافقه النفسي والمهني" (بدران، 2017، ص325).

تعريف إجرائي للضغوط المهنية: وهي تتحدد بمقدار الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس الضغوط المهنية المعتمد في البحث.

مفهوم الذات: هو مصطلح نفسي يعبر عن مفهوم افتراضي يشمل جميع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه، ويشمل المعتقدات والقيم والقناعات والطموحات المستقبلية التي تتأثر بحد كبير بالنواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (الظاهر، 2010، 30)، وعرفه (Mwamwenda) أيضاً: " هو الطريقة التي يدرك بها الشخص ذاته، وتكون هذه الطريقة إيجابية أو سلبية وفقاً لإدراكه لنفسه كشخص مستقل عن الآخرين، وما يعتقده في إدراك الآخرين له (Mwamwenda, 2000, p44).

وعرَف روجرز مفهوم الذَات بأنه:" الكل التصوري المنظم والمتناسق لتصورات الذات وخصائصها في علاقتها مع الآخرين، ومن تصورات للمظاهر المختلفة للحياة المرتبطة بهذه الإدراكات" (الظاهر، 2010، 59).

تعريف إجرائي لمفهوم الذات: هي الدرجة التي يحصل عليها المعلمون (عينة الدراسة) على مقياس مفهوم الذات المستخدم في الدراسة ضمن خمسة أبعاد (البعد الجسمي، البعد الشخصي، البعد الاجتماعي، البعد الأسري، البعد الأخلاقي).

معلم مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى): الشَخص الذي يمارس مهنة التَعليم، ويقدم من خلالها المعلومات، والمعارف، والخبرات للتَلاميذ في مختلف المواد الدراسية المقررَة في مرحلة التَعليم الأساسي الممتدة من الصَف الأول الأساسي إلى الَصف السادس الأساسي. بهدف الوصول بهم إلى تنمية المهارات، واكتساب خبرات جديدة.

أدوات الدِّراسة:

1- مقياس الضغوط المهنية من إعداد الباحثة.

2- مقياس مفهوم الذات من إعداد الباحثة.

الإطار النظري:

مفهوم الضَغوط المهنية:

اشتق مصطلح الضغط (Stress) من الكلمة الفرنسية (distress) والتي تعني الاختناق والشعور بالضيق أو الظلم، وقد تحولت في الانجليزية إلى (distress) لإشارة إلى الشيء غير المحبب أو غير المرغوب، وقد استخدمت كلمة الضَغط للتعبير عن معاناة وضيق واضطهاد، وهي حالة يعاني فيها الفرد من الإحساس بظلم ما ورد في (أحمد، 2018، ص115).

ويعد مفهوم الضغط مصطلحاً أساسياً في تخصصات مختلفة كالطَب، والطَب النفسي، وعلم النَفس، كما أن مفهوم الضَغط من المفاهيم قديمة الاستخدام في مجال العلوم الطبيعية، وتستخدم هذه المفاهيم بمعنى:" ذلك التَأثير الذي تحدثه قوة معينة على الشَيء بصورة يصعب عليه تحمَلها، فتؤدي إلى إحداث تغيرات معينة سواء في شكله، أو حجمه، أو طبيعته (مشري، 2016، ص4).

كما عرَف أبو مصطفى والأشقر (2011) الضَغوط المهنية للمعلَم بأنَها:" مجموعة من الخبرات التي يتعرض لها المعلم أثناء قيامه بمهنته، والتي تؤدي إلى استجابات مهنية غير توافقية، ويصاحبها أداء في العمل غير مرضٍ" (أبو مصطفى والأشقر، 2011، ص213).

أنواع الضَغوط المهنية:

يمكن تقسيم أنواع الضَغوط وفق معايير مختلفة على النحو التالي:

– معيار الآثار المترتبة: ويعد هذا المعيار الأكثر انتشاراً حيث يصنف الضَغوط إلى ضغوط إيجابية وضغوط سلبية.

الضَغوط الإيجابية: وهي ضغوط ضرورية لكل الأفراد لتحقيق قدر كبير من النجاح في حياتهم كما تعد حافزاً لمواجهة التحديات في العمل وتحسين الأداء والضَغوط الإيجابية ضرورية لمتخذي القرارات في المنظمات، فكثير من الأعمال تحتاج إلى ضغط يمارسه

متخذ القرارات على العاملين للاحتفاظ بحيويتهم وأدائهم الجيد، وكسر عامل الكسل، والتخاذل الناتج عن رتابة العمل.

الضَغوط السلبية: وهي الضَغوط غير المفضلة والمؤذية ذات الانعكاسات السلبية على صحة الإنسان ونفسيته ومن ثم تنعكس على أدائه وإنتاجيته في العمل (البلاونة، الخدام، 2015، ص182).

– معيار الإطار الزمني: ويقسم هذا المعيار الضَغوط تبعاً للفترة الزمنية إلى:

الضَغوط البسيطة: وقد تستمر هذه الضَغوط لفترات زمنية قليلة إلى ساعات طويلة، وتكون ناجمة عن مضايقات صادرة من أشخاص وأحداث.

الضَغوط المتوسطة: وهي الضَغوط التي تمتد من ساعات إلى أيام، وتنجم عن بعض الأمور كفترة عمل إضافية، أو غيرها.

الضَغوط المضاعفة: وهي التي تستمر لأسابيع أو أشهر كالنقل من العمل أو الإيقاف عن العمل (عزيز، 2017، ص327).

_معيار مصدر الضَغوط: يقسم هذا المعيار الضَغوط تبعاً لمصدر الضَغوط خارجية (مادية واجتماعية) وداخلية:

الضَغوط الناتجة عن البيئة المادية: وهي تلك الضَغوط التي يتعرض لها الفرد نتيجة ظروف مادية غير ملائمة ،مثل ضعف الإضاءة والضَوضاء.

الضَغوط الناتجة عن البيئة الاجتماعية: وهي تلك الضَغوط الناتجة عن التفاعلات الاجتماعية ما بين الأفراد داخل موقع العمل مثل الصَراعات بين الأفراد، أو خلاف مع الرئيس المباشر.

الضَغوط الناتجة عن الفرد نفسه: وتضم نمط الشخصية، مركز الضَبط، الحالة الاجتماعية، مدة الخدمة، سنوات الخبرة، الدَرجة الوظيفية، الاختلاف في الجنس (المرجع السابق، ص236).

- مفهوم الذات:

يعدَ مفهوم الذَات من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي. حيث تحدث عن مفهوم الذات مجموعة من علماء النفس، منهم: كوبر سميث وفيلدمان (Coopersmith& Fildman) عندما قدموا نظرية متكاملة عن مفهوم الذات، وحددوا فيها أبعاد ومصادر مفهوم الذات. وتمثل هذه النظرية جانباً مهماً من نظرية التعلم الاجتماعي، كما تشكل المحدد الرئيس لسلوك الفرد. ويرى كل من كوبر سميث وفيلدمان أن مفهوم الذات هو مجموعة من المعتقدات والتصورات والافتراضات التي يكونها الفرد عن ذاته، أي أنه نظرة الشخص عن نفسه كما يتصورها وينظمها في الأنا الأعلى، وذات الفرد تعتبر بمثابة المؤشر لمدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله الشخصية وأعماله، فالفرد الذي لديه إحساس عال بمفهومه عن ذاته أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته واتخاذ القرارات، ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عال، بينما الشعور بمفهوم ذات منخفض يرتبط بالاكتئاب والقلق وانخفاض التقدير الذَاتي وامتلاك أفكار تشاؤمية عن مدى القدرة على الإنجاز والنمو الشخصي (عبد القوي والأقرع، 2014، ص522).

إنَ مفهوم الذَات عند روجرز (Rogers) هو تصور كلي يتكون من إدراكات الفرد عن ذاته في مفردها، أو في علاقاتها بالأشخاص الآخرين والأشياء الموجودة في البيئة أي علاقتها بالحياة، إضافة إلى القيم والأحكام المتصلة بهذه الإدركات (البطاينة وغوانمة،2005،ص123).

أبعاد مفهوم الذات:

إن أبعاد الذات تتضمن:

الذات الجسمية: وتعني شكل المرء وهيئته كما يتصورها، وكما يظهر أنه يبدو للآخرين، وهي الصورة التي يكونها الفرد عن جسمه.

الذات الاجتماعية: وتعني الصورة أو الجانب الذي يدركه الآخرون عن الفرد في مواقف اجتماعية معينة، وهي الصورة التي يرى الفرد أن الآخرين يرونه عليها أو هي الكيفية

التي يدرك فيها الفرد ذاته كفرد يقوم بعلاقات اجتماعية وقيادية إيجابية في المواقف الاجتماعية.

الذات الأخلاقية: وتعني إدراك الفرد للجوانب الملتزمة بالقيم والمثل والأخلاقيات.

الذات الشخصية: وهي إحساس الشخص بقيمته الذاتية، ومدى إحساسه بكفاءته وصلاحيته كفرد، وتقييمه لشخصيته بعيداً عن جسمه وعلاقته مع الآخرين.

الذات الأسرية: وتعني صلاحية وقيمة الفرد وقدرته كعضو في أسرة.(عبد القوي والأقرع، 2014، 41_42).

أهمية مفهوم الذات لدى المعلمين:

في المجال التربوي فإن مفهوم الذات الإيجابي للمعلم لا يقل أهمية، إن لم يكن أهم من مجرد القاعدة المعرفية للتربوي وصقل مهاراته وقدراته، إذ لا تكفِ مجرد قدرات الفرد بل المهم هو معتقداته وأفكاره بشأن قدراته، ومنذ السبعينيات من القرن العشرين اعتبر الباحثون مفهوم الذات الإيجابي عاملاً مهما في تحسين التعليم والنهوض بالإصلاح التعليمي، ووصل الأمر ببعضهم إلى اعتبار أي برنامج إصلاح تعليمي بدون النهوض بمفهوم الذَات للعاملين مصيره الفشل (السرحان، 2018، ص4).

كما أن لمفهوم الذَات الإيجابي مكانةً هامةً في مواجهة الضَغوط المهنية، فعندما يواجه المعلمون ذوو مفهوم الذات الإيجابي المشكلات المتعلقة بمهنتهم، فإنهم يبحثون في هذه المشاكل ويبذلون جهدًا لحلها. على العكس من ذلك، يتجنب المعلمون ذوو مفهوم الذات المنخفض مثل هذه المشكلات ولا يحاولون حلها، وهذا ما قد يفسر شعور هؤلاء المعلمين بالإجهاد والتعب، فمعتقدات مفهوم الذات للمعلمين لها مكان مهم في مواجهة الضَغط المهني والتَغلب على الاحتراق النفسي (savas et, al, 2014, p160).

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت الضغوط المهنية:

الدراسة الأولى: دراسة عساف، عساف (2007) في نابلس،

بعنوان: "ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ".

الهدف من الدراسة: هدفت الدِّراسة تحديد مستوى ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول إلى الصف الرابع، في مدينة نابلس، ومدى تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية. استخدم الباحث المنهج الوصفي،

أداة الدراسة: وتم استخدام استبانة لقياس ضغوط مهنة التدريس من إعداد الباحث.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدِّراسة من (121) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدِّراسة أن معدل ضغوط مهنة التدريس كانت مرتفعة، كما بينت نتائج الدِّراسة وجود فروق في ضغوط مهنة التدريس، تعزى إلى جنس المعلم، لصالح المعلمات، بينما لم توجد فروق في مستوى ضغوط مهنة التدريس تعزى إلى المتغيرات الأخرى (العمر، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، الخبرة العملية).

الدراسة الثانية: دراسة الأحسن (الأحسن، 2015):

عنوان الدراسة: الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم–دراسة ميدانية في البليدة وتيبازة.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ولايتي البليدة وتيبازة، والكشف عن المصادر المسببة لهذه الضغوط، بالإضافة إلى تحديد مستوى تقدير الذات الموجود لدى هذه الفئة من المعلمين والتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيري مصادر الضغوط المهنية ومستوى تقدير الذات.

عينة الدراسة: وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (111) معلم ومعلمة يدرسون في المرحلة الابتدائية.

أدوات الدراسة: تم توزيع استبيان أجابت عنه العينة المستهدفة.

نتائج الدراسة: تبين وجود ضغوط مهنية مرتفعة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث تظهر لديهم هذه الضغوط بسبب مصادر متعلقة بكل من أعباء المهنة وظروف العمل، والتلاميذ وأولياء أمورهم، والسياسة التعليمية، والأجر والحوافز والعلاقات المهنية والنمو والتطور المهني، والمكانة الاجتماعية. كما تبين وجود مستوى منخفض من تقدير الذات لدى 60% من معلمي المرحمة الابتدائية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مصادر الضغوط المهنية وتقدير الذات (الأحسن، 2015).

الدراسة الثالثة: دراسة تالوار وآخرين (Talwar & other 2019،) في الصين،

بعنوان:" الضَغوط المهنية بين معلمي المدارس الابتدائية دراسة في مقاطعة جيلين".

" Occupational Stress Among Primary School Teachers: A Study in Jilin Province. "

الهدف من الدراسة: هدفت الدِّراسة تعرف الفروق في الضغط المهني تبعاً لمتغير الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة لدى معلمي المدارس الابتدائية في مقاطعة جيلين في الصين.

أداة الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي، واستخدموا استبيان ضغوط المعلمين لزيرلو بيس وكابسو (Zurlo Pes & Capasso,2013).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدِّراسة من (60) معلماً ومعلمةً، (30) معلماً، و(30) معلمةً من المدارس الابتدائية.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدِّراسة أن مستوى الضَغوط عند المعلمات أعلى من المعلمين، وأن المعلمين تحت سن الأربعين يملكون مستويات ضغوط مرتفعة مقارنة

بالمعلمين فوق سن الأربعين، وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة تبين أن المعلمين ذوي الخبرة لديهم ضغوطاً أقل.

دراسات تناولت مفهوم الذات:

الدراسة الأولى: دراسة الخلايلة (2007) في الأردن

بعنوان: "مفهوم الذَات لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات".

هدف الدراسة: هدفت الدِّراسة تعرف مفهوم الذَات لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التَدريسية للمعلم. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: واستخدمت مقياس مفهوم الذَات للمعلمين لتشانن – موران وولفولك (Tschannen–Moran & Woolflok ،2001). تكونت عينة الدِّراسة من (401) معلماً ومعلمة من المرحلة الأساسية والثانوية.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن مستوى مفهوم الذَات للمعلمين كان مرتفعاً، وأن المعلمين ذوي مفهوم الذات الإيجابي كانوا أفضل في بعد الإدارة الصفية، وأقل في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية، إلى جانب عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين لمفهومهم عن ذاتهم تعزى إلى متغير الجنس، بينما وجدت فروق في تقديرات المعلمين لمفهومهم عن ذاتهم تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، كذلك تبين وجود فروق في تقديرات المعلمين لذواتهم تعزى إلى متغير الخبرة التَدريسية فمفهوم الذَات للمعلمين قد تأثر سلباً بزيادة سنوات الخبرة خلافاً لمفهوم الذات المعلمات التي اتسمت بالتزايد مع زيادة خبرتهن التَدريسية.

الدراسة الثانية: دراسة محمد (2016) في الجزائر

بعنوان: "الارتياح النفسي ومفهوم الذَات لدى المعلمين".

أهداف الدراسة: هدفت الدِّراسة إلى التعرف إلى مستوى الارتياح النفسي ومفهوم الذَات لدى المعلمين، والفروق فيهما تبعاً للجنس ومكان عملهم وأقدميتهم في التعليم. اتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبيان مفهوم الذَات للمعلمين ومقياس الارتياح النفسي من إعداد الباحث، تكونت عينة الدِّراسة من (346) معلماً ومعلمةَ.

أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن مستوى الارتياح النفسي ومفهوم الذَات لدى المعلمين كان مرتفعاً، وكذلك عدم وجود فرق في الارتياح النفسي ومفهوم الذَات للمعلمين تبعاً لمتغير الجنس، ومكان العمل (ريف، مدينة) أو الأقدمية في التعليم.

_إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: منهج البحث هو المنهج الوصفي الذي يوضح العلاقة الارتباطية بين المتغيرات، وهو المنهج الأكثر ملائمة لطبيعة هذه الدراسة، إذ يقدم وصفاً للظاهرة المدروسة دون التعديل أو التغيير في طبيعتها، كذلك يسمح بتطبيق البحث على عينة واسعة (العسكري، 2006، ص115).

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) في محافظة اللاذقية والبالغ عددهم (12177) منهم (10309) معلمة، و(1868) معلم موزعين على خمس مناطق تعليمية: (مركز المدينة، منطقة اللاذقية، منطقة القرداحة، منطقة جبلة، منطقة الحفة) حسب ما ورد في إحصاءات مديرية التربية باللاذقية للعام 2023/2022.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة من أجل إيجاد عينة ممثلة للمجتمع الأصلي بسحب العينة وفق قانون ريتشارد جيجر بدقة (0.05) بحيث بلغ عدد أفراد العينة (688) معلم ومعلمة، منهم (370) معلمة، و(318) معلم.

الجدول رقم (1) يوضح حجم المجتمع والعينة حسب المناطق التعليمية.

جدول رقم (1): توزع المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي (ح1) حسب المناطق التعليمية

	مركز المدينة	منطقة اللاذقية	منطقة جبلة	منطقة القرداحة	منطقة الحفة	المجموع
المجتمع	3427	2415	4011	1308	1016	12177
العينة	145	142	137	125	139	688

جدول رقم (2) يبين النسبة المئوية لكل مستوى من مستويات الضغوط المهنية

المستويات	العدد	النسبة المئوية
المستوى المنخفض	30	4.4
المستوى المتوسط	488	70.9
المستوى المرتفع	70	24.7
المجموع	688	100.0

- مقياس الضغوط المهنية:

-الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات، منها: دراسة (حكيمة وطاووس، 2013)، دراسة (الجدوع، 2015)، دراسة (الأحسن، 2015)، و(Talwar&et.al, 2019).

بعد الاستفادة من بنود المقاييس السابقة، قامت الباحثة بتصميم مقياس للضغوط المهنية، يتضمن (58) بنداً، موزعة ضمن ستة أبعاد، وهي كالتالي:

بعد العلاقة مع المدير، بعد العلاقة مع الزملاء المعلمين، بعد العلاقة مع التلاميذ، بعد ظروف العمل، بعد عبء العمل، بعد العلاقة مع الموجه التربوي.

مقياس مفهوم الذات:

_إعداد المقياس:

-الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات، ودراسة (صلاح الدين، 2011)، (Rath and Nanda, 2012)، (Cascio&et,al, 2014)، (Farahani,Kosravi, 2015).

بعد الاستفادة من الدراسات السابقة، قامت الباحثة بتصميم مقياس لمفهوم الذات، يتضمن (50) بنداً، موزعة ضمن خمسة أبعاد وهي كالتالي:

البعد الجسمي، البعد الشخصي، البعد الاجتماعي، البعد الأسري، البعد الأخلاقي.

النتائج والمناقشة:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات الضغوط المهنية ومفهوم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية.

لمعرفة العلاقة بين مستويات الضغوط المهنية ومفهوم الذات قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط الخطي لسبيرمان.

جدول رقم (3) يبين نتائج اختبار معامل ارتباط سبيرمان بين الضغوط المهنية ومفهوم الذات

	الضغوط المهنية	مستوى الدلالة	القرار
مفهوم الذات	-0.122-	0.001	ارتباط عكسي

يبين الجدول (3) وجود علاقة ارتباط عكسي ضعيف بين مستويات الضغوط المهنية ومفهوم الذات، نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن عدم وضعف معرفة الشخص بالقدرات والإمكانات التي لديه تجعله غير قادر على مواجهة الصعوبات والمشكلات المهنية التي تعترضه والتي تفاقمت حتى وصلت إلى درجة الضغط المهني.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات وفق مستويات الضغوط المهنية.

لدراسة الفروق بين أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات وفق مستويات الضغوط المهنية، قامت الباحثة بتحديد عدد الأفراد في كل مستوى، ثم حساب المتوسط الحسابي لكل مستوى، وكذلك انحرافه المعياري، كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (4) يوضح توزع أفراد العينة حسب مستويات الضغوط المهنية على مقياس مفهوم الذات والمتوسط الحسابي لكل مستوى وكذلك انحرافه المعياري

مستويات الضغوط المهنية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المستوى المنخفض	30	4,1073	.3.252
المستوى المتوسط	488	3,8748	.31821
المستوى المرتفع	170	3.8263	.33439
المجموع	688	3.8730	.32571

كذلك قامت الباحثة بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (5) يوضح تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات تبعاً لمستويات الضغوط المهنية الثلاثة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig.	القرار
التباين بين المجموعات	2.019	2	1.009	9.757	.000	دال
التباين داخل المجموعات	70.863	685	.103			
المجموع	72.882	687				

وبناء على الجدول رقم (5) نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، ولمعرفة الفروق قامت الباحثة بتطبيق اختبار شيفيه Scheffe للفروق بين المتوسطات كما يبين الجدول التالي:

المتغير التابع	مستوى الضغط (I)	مستوى الضغط (J)	متوسط الفرقات (I–J)	مستوى الدلالة
Scheffe	1,00	2,00	.23247*	.001
مفهوم الذات		3,00	.28096*	.000
	2,00	1,00	-.23247*	.001
		3,00	.04849	.239
	3,00	1,00	-.28096*	.000
		2,00	-.04849	.239

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي: إن الأفراد الذين لديهم معرفة بذواتهم يكون مستوى الضغط المهني لديهم منخفض، ويقل مفهوم الذات كلما زاد مستوى الضغط، حيث إن معرفة الشخص لذاته تمكنه من تجاوز مختلف المشاكل والمصاعب التي تعترضه.

المقترحات:

_ الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج إرشادية من خلال التعرف على مصادر الضغوط والأساليب الفعالة في مواجهتها.

_ إجراء دراسات معمقة في الضغوط لتحديد أكثر الضغوط شيوعاً وكيفية التعامل معها والتغلب عليها.

_ إجراء بحوث ودراسات في مجال الضغوط المهنية ربطاً بمجالات أخرى من التوافق المهني.

المراجع:

المراجع العربية:

_ أبو مصطفى، نظمي، الأشقر، ياسر حسن (2011): **الضَغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني، مجلة الجامعة الإسلامية**، م(19)، ع(1)، ص ص 209 – 238.

_ الأحسن، حمزة. (2015): **الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم–دراسة ميدانية في البليدة وتيبازة**. مجلة العلوم النفسية والتربوية. الجزائر. 1(1) 188–215.

_ بدران، بلال عمر (2017): **مصادر الضَغوط المهنية لدى معلمي التربية المهنية في الأردن واستراتيجيات التعامل معها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات.** مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، م (176)، ج1، ص 325–366.

_ البديوي، محمود (2006): **الرضا الوظيفي والقيادة الفعالة**، مجلة عالم السعودية، الرياض، 34–87.

_ البطاينة، أسامة ؛ غوانمة، مأمون (2005): **دراسة مقارنة بين مفعوم الذَات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في محافظة إربد بالأردن**، المجلة الأردنية في العلوم التَربوية، م (1)،ع (2)، ص ص123–134.

_ البلاونة، عادل سعد؛ الخدام حمزة خليل (2015)**: ضغوط العمل وعلاقتها باتخاذ القرارات الإدارية في وزارة الداخلية الأردنية،** مجلة الآداب، م(27)، ع (1)، جامعة الملك سعود، الرياض، ص ص 177–210.

_ أحمد؛ صلاح حمدان الحاج (2018): **المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضَغوط النفسية لدى الأطفال الفلسطينيين.** مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، م (5)، فلسطين، ص107–144.

_ الجدوع، عصام (2015): **مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات**، دراسات، العلوم التربوية، المجلد 42، العدد 2.

_ حكيمة، أيت حمودة؛ طاووس، وازي (2013): **مصادر الضَغوط المهنية لدى معلم مرحلة التعليم الابتدائي.** الملتقى الدولي الثاني حول ظاهرة المعاناة في العمل بين التناول السيكولوجي والسسيولوجي. الجزائر، ص ص 566-581.

_ الخلايلة، هدى (2007): **مفهوم الذَات لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات،** مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد (25)، عدد (1)، ص ص 1 -24.

_ السرحان، خالد (2018): **الضغوط المهنية لدى مديري المدارس في الأردن وعلاقتها بكفاءتهم الذَاتية من وجهة نظرهم.** كلية العلوم التَربوية، الجامعة الأردنية؛ م(45) ،ع (4)،ص ص 512-526.

_ الشافعي، محمد (2005): **ضغوط مهنة التدريس مقارنةً بضغوط بعض المهن الأخرى وعلاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين**، المجلة التربوية، (48)12.، 43.

_ صلاح الدين، ماجدولين (2011): **الضغوط النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعلمات في قطاع التعليم الحكومي في مديرية التربية والتعليم – ضواحي القدس.** القدس.

_ الظاهر، قحطان (2010): **مفهوم الذات/بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

_ عبد القوي؛ رانيا الصاوي؛ الأقرع السيد مصطفى (2014)**: كفاءة الذَات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.** مجلة العلوم النفسية والتَربوية، م (15)؛ ع (4)؛ غزة؛ فلسطين، ص ص517-539.

_ عبد الله، هشام إبراهيم؛ العقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي (2009): **الذَكاء الوجداني وعلاقته بمفهوم الذَات لدى عينة من طلاب الجامعة،** مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، كلية الآداب؛ جامعة المنيا، ص ص 1-65

_ عثمان، أكرم مصباح (2002): **الخطوة الميسرة لإدارة الضغوط النفسية**، سلسلة علم النفس التربوي، دار ابن حزم، بيروت، 56.

_ عزيز، زهير عباس (2017): **ضغوط العمل وعلاقتها بالاتصال في المنظمة الفندقية**، مجلة الإدارة والاقتصاد، السنة الأربعون، ع (123)؛ بغداد.

_ عساف، عبد، وعساف، هدى (2007): " **ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة نابلس بفلسطين ومدى تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية** "، مجلة العلوم التَربوية والنفسية، جامعة البحرين، م (8)، ع (1)، ص ص 133-153.

_ العسكري، عبود عبد الله (2006): **منهجية البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية**، دار النمير، دمشق، 46.

_ محمد، مسعودي (2015-2016): **الارتياح النفسي والفاعلية الذَاتية لدى المعلمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من معلمي المدارس الابتدائية بولاية مستغانم،** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية؛ جامعة وهران.

_ المرلياتي، كامل جاسم (2002): ***بين الذات ودلالتها***، وقائع المؤتمر العلمي لقسم الدراسات الاجتماعية، بغداد، 87.

_ مشري، سلاف (2016): **الضغط النفسي في المجال المدرسي:** المفهوم والمصادر واستراتيجيات المواجهة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التَربوية والإنسانية؛ ع (29)؛ جامعة بابل؛ الجزائر. ص ص 3-16.

In Arabic المراجع

المراجع:

-ABO MOSTAFA. N, (2011)- Professional pressures and their relationship to job satisfaction among the Palestinian teacher, Islamic University journal. M(19), A(1), 209-238.

-AL-AHSAN. H, (2015)- Professional pressures among primary school teachers and their repercussions on their level of self-esteem: Afield study in Blida and Tabaza, journal of psychological and educational sciences.1(1), 188-215.

-BADRAN. B, (2017)- Sources of professional stress among vocational education teachers in Jordan and strategies for dealing with it from their point of view in light of some variables, journal of the college of education, AL-Azhar university. M(176), P(1), 325-366.

-AL BEDEUE. M, (2006)- Job satisfacation and effective leadership, Saudi world magazine. 34-87.

-AL-BATAENA, O, GAOANMA, M, (2005)- Acomparative study between the self-concept of students with learning difficulties and ordinary students in Arbid Governorate,

Jordan the Jordanian journal of educational sciences. M(1), N(2), 123-134.

-AL-BALAONA. A, AL-KADAM. K, (2015)- Work pressures and their relationship to administrative decision-making in the Jordanian ministry of interior, journal of arts, king Saud university. M(27), N(1), 177-210.

-AHMAD. S, (2018)- Social support and its relationship to psychological stress among Palestinian children. Journal of the Palestine technical college for research and studies, M(5), 107-144.

-AL-GADOO. E, (2015)- Sources of work stress among special education teachers in Amman governorate and their relationship to some variables, studies in educational sciences, M(42), N(2).

-HAKEMA. A, (2013)- Sources of professional pressure among primary school teachers, The second international forum on the phenomenon of suffering at work between the psychological and sociological approach. Pp566-581.

-AL-KALAELA. H, (2007)- The self-concept of male and female school teachers in Zarqa governorate in light of some

variables, Al-najah university journal for research and human sciences, M(25), N(1), Pp1-24.

-AL-SARHAN. K, (2018)- Professional pressures among school principals in Jordan and their relationship to their self-efficacy from their point of view, faculty of educational sciences, university of Jordan. M(45), N(4), Pp512-526.

-AL-SHAFEE. M, (2005)- The pressures of the teaching professions and their relationship to the educational beliefs of teachers, educational journal. M(48), N(12), Pp43.

-SALAH AL-DEEN. M, (2011)- Psychological pressures and their relationship to the self-concept of female teachers in the government education sector in the directorate of education, Jerusalem suburbs.

-AL-ZAHER. K, (2010)- Self-concept between theory and practice, dar Wael for publishing and distribution, Amman, Jordan.

-ABD AL-KAOE. R, (2014)- Perceived academic self-efficacy and feelings of test anxiety among people with learning difficulties and normal people , journal of psychological and educational sciences, M(15), N(4), Gaza, Palestine, Pp517-539.

-ABD ALLH. H, (2009)- Emotional intelligence and its relationship to self-concept among a sample of university students, journal of psychology and Human sciences, faculty of Arts, Minya university, Pp1-65.

-OTHMAN. A, (2002)- The facilitating step for managing psychological stress,educational psychology series, Dar Ibn Hazm,Beirut, 56.

-AZEEZ. Z, (2017)- Work pressures and their relation to communication in the hotel organization, journal of management and economics, 40th year, Baghdad, N(123).

-ASAAF. A, (2007)- The pressures of the teaching profession among basic stage teachers in the city of Nablus, Palestine and the extent to which they are affected by demographic variables, journal of educational and psychological sciences university of Bahrain, M(8), N(1), Pp133-153.

-AL-ASKARY. A, (2006)- Scientific research methodology in psychological and educational sciences, Dar Al-Numair, Damascus. 46.

-MOHAMMED. M, (2016)- Psychological satisfaction and self-efficacy among teachers; Afield study from the point of

view of a sample of primary school teachers in the state of Mostaganem. Unpublished doctoral dissertation, faculty of social sciences, university of Oran.

-AL-MAREATE. K, (2002)- Between the self and its connotations, proceedings of the scientific conference of the department of social studies, Baghdad, 87.

-MSHRE. S, (2016)- Psychological stress in the school field; concept, sources, and coping strategies, journal of the college of basic education for educational and human sciences, university of Babylon, Algeria, Pp3-16.

المراجع الأجنبية:

-Betoret, Fernando Domenech (2006): **Stressors, Self-Concept, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain.** Educational Psychology, V26 ,N4, p519-539.

-Cascio,Maura; Magnano, Paola; Elastico, Silvia; Costantino, Valentina (2014): **The Relationship among Self-Concept Beliefs External Locus of Control and Work Stress in Public Setting Schoolteachers.** Open Journal of Social Sciences, 2, p 149-156.

-Farahani, Esmat & Khosravi, Ali Akbar (2015): **Relationship between Teachers' Emotional Intelligence and their Self-Concept in different Grades of Schools in Tehran, International Journal of Psychology and Behavioral Research.** Vol., 4 (2),p. p 235-244.

-Lazarus, R. S. (2006). **Psychological stress and coping in aging American Psychological,** Vol, 38, pp:245-254.

-Loiselle, J. Farideh, Amiri Moslem (2001*):* **Predicting the job Satisfaction of Teachers Based on Their Emotional Intelligence and Self-Concept, International Journal of Psychology** Vol. 7, No. 2 , Iranian Psychological Association, PP. 73-95.

-Mwamwenda, T.S. (2000): **Sex difference in self-concept among African adolescents perceptual and motor skills**, p.44.

-Rath, S. and Nanda, S. (2012) B. "**Self-Concept: A psychosocial Study on Adolescents**". **ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research**, 2(5), 49-61.

-Robins, R. & Trzesniewski, K. (2005): "**Self-Esteem Development across the Lifespan**". **Current Directions in Psychological Science**, 14(3), 158-162.

-Savaş, Ahmet Cezmi; Bozgeyik Yunus & Eser , İsmail: (2014) **A Study on the Relationship between Teacher Self Concept and Burnout. European Journal Of Educational Research** , Vol 3, No 4, p 159-166.

-Talwar ,Wen Xin, , Wah ,Tan Kock, Yusoff, Nur Fatihah Mat and Bee, Oon Yin, Abdul Ghani, Kartini (2019). **Occupational Stress Among Primary School Teachers: A Study in Jilin Province. Journal of Cognitive Sciences and Human Development.** Vol. .5 (1), p11-18.