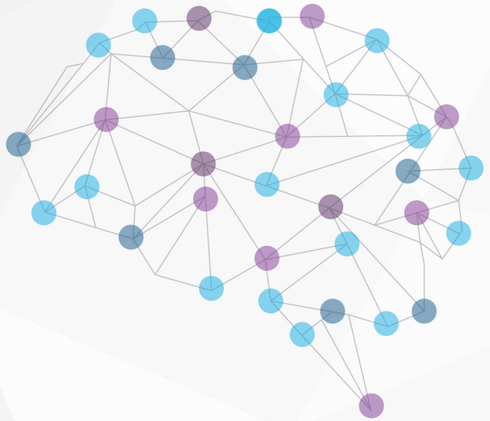
# مجلة العلوم النفسية والتربوية

دورية دولية محكمة ومتخصصة
تصدر عن جامعة الشهيد حمة لخضر
الوادي - الجزائر




ISSN 2437-1173
EISSN 2588-2473
Legal Deposit: N° 2015-6935

المجلد 8، العدد (1)
أفريل 2019





جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي - مجلة العلوم النفسية والتربوية


# JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

International Specialised and Refereed Periodical
Issued by the University of Echahid Hamma Lakhdar
El-Oued Algeria

ISSN 2437-1173
EISSN 2588-2473
Legal Deposit: N° 2015-6935

Volume 8 , Issue (1)
April 2019



http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

# مجلة العلوم النفسية والتربوية

مجلة دولية محكمة ومتخصصة، تصدر عن جامعة الشهيد حمّه لخضر بالوادي

# *Journal of Psychological and Educational Sciences*

*International Specialised and Refereed Periodical*

*Issued by the University of Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued*

رقم الإيداع القانوني: 6935_2015 EISSN 2588-2473 ISSN 2437-1173



**الرئيس الشرفي**

**أ.د. عمر فرحاتي – مدير الجامعة**

**المدير الشرفي**

**أ.د. عبد الرحمن تركي – عميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية**

**مدير تحرير المجلة**

**أ.د. اسماعيل لعيس**

**رئيس هيئة التحرير**

**د. سلاف مشري**

**هيئة التحرير**

**أ.د. محمد مقداد**
جامعة البحرين- البحرين
**أ.د. دفع الله أحمد عبد الباقي**
جامعة الخرطوم- السودان
**أ.د. سميرة ركزة**
جامعة البليدة(2)- الجزائر
**د. الزهرة الأسود**
جامعة الوادي- الجزائر
**د. عدنان محمد عبده القاضي**
جامعة تعز- اليمن
**د. عبد الناصر غربي**
جامعة الوادي- الجزائر

**أ.د. لطيفة زروالي**
جامعة وهران 2- الجزائر
**أ.د. نادية شرادي**
جامعة البليدة(2)- الجزائر
**Pr. Denis LOGROS**
Paris 8-France
**د. كريمة علاق**
جامعة مستغانم- الجزائر
**د. زهير النواجحة**
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

**أ.د. أحمد بن دانية**
جامعة الملك فهد للبترول- السعودية
**أ.د. أميرة جابر هاشم**
جامعة الكوفة- العراق
**أ.د. عبد الحسين الجبوري**
جامعة بغداد- العراق
**د. طارق زكي موسى**
جامعة تبوك- السعودية
**د. خالد صلاح حنفي محمود**
جامعة الإسكندرية- مصر

**أ.د. بنعيسى زغبوش**
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس- المغرب
**أ.د. عبد الله قلي**
المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر
**د. صبرينة قهار**
جامعة الجزائر(2)- الجزائر
**أ. د. شوقي ممادي**
جامعة الوادي- الجزائر
**د. ربيعة جعفور**
جامعة ورقلة- الجزائر
**د. سامية رحال**
جامعة الشلف- الجزائر

**السكريتارية**

**د. أسماء لشهب** جامعة الوادي- الجزائر



**المجلد 8 العدد (1). أفريل2019**



رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة الشهيد حمة لخضربالوادي ص ب. 789، 39000 ولاية الوادي-الجزائر

تليفاكس: 00 21332120765 الهاتف: 0021332120764

ترسل جميع المراسلات والأعمال الكترونيا على موقع المجلة عبر المنصة الجزائرية للمجلات العلمية:

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

البريد الالكتروني للمجلة: jpes@univ-eloued.dz

مطبعة الجامعة
University press

# الهيئـة العلمية الاستشاريـة للمجلـة

## من الجزائــر

أ.د. أحمد دوقة. جامعة الجزائر 2. الجزائر
أ.د. الطاهر سعد الله. جامعة الوادي. الجزائر
أ.د. الطيب بالعربي. جامعة الجزائر 2. الجزائر
أ.د. امحمد تيغزة. جامعة وهران. الجزائر
أ.د. بوحفص مباركي. جامعة وهران2. الجزائر
أ.د. حليمة قادري. جامعة وهران- الجزائر
أ.د. سميرة ركزة. جامعة البليدة. الجزائر
أ.د. شوقي ممادي. جامعة الوادي-الجزائر
أ.د. علي تعوينات. جامعة الجزائر 2. الجزائر
أ.د. عبد الله قلي. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر
أ.د. فاطمة الزهرة بوكرمة. جامعة بومرداس. الجزائر
أ.د. لطيفة زروالي. جامعة وهران2. الجزائر
أ.د. محمد الساسي الشايب. جامعة ورقلة. الجزائر
أ.د. نادية بن زعموش. جامعة ورقلة. الجزائر
أ.د. ناصر الدين زبدي. جامعة الجزائر2. الجزائر
أ.د. نادية شرادي. جامعة البليدة 2. الجزائر
أ.د. نصيرة بن نابي. جامعة الجزائر 2. الجزائر
د. ابتسام مشري. جامعة البليدة2. الجزائر
د. أسماء لشهب. جامعة الوادي. الجزائر
د. آسيا بومعراف. مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية
د. آمال قاسمي. جامعة الجزائر 2. الجزائر
د. أمين جنان. جامعة البليدة 2. الجزائر
د. انتصار صحراوي. جامعة بجاية. الجزائر
د. حدة زدام. جامعة البليدة 2. الجزائر
د. خليفة زواري أحمد. جامعة الوادي. الجزائر
د. خيرة لزعر. جامعة الوادي. الجزائر
د. ربيعة جعفور. جامعة ورقلة. الجزائر
د. زليخة جديدي. جامعة الوادي. الجزائر
د. ساجية مخلوف. جامعة الجزائر 2. الجزائر
د. سامية ابريعم جامعة أم البواقي الجزائر
د. سامية رحال. جامعة الشلف. الجزائر
د. سعاد ابراهيمي. جامعة الأغواط. الجزائر
د. سعدية زروق. جامعة الأغواط. الجزائر
د. سليم حمي. جامعة الوادي. الجزائر
د. سميرة بولقدام. جامعة سعيدة. الجزائر
د. صبرينة قهار. جامعة الجزائر 2. الجزائر
د. عفيفة جديدي جامعة البويرة الجزائر
د. علي خرف الله. جامعة الوادي-الجزائر
د. عيسى تواتي إبراهيم. جامعة قالمة. الجزائر
د. فارس اسعادي. جامعة الوادي. الجزائر
د. فتحي زقعار. جامعة الجزائر 2. الجزائر
د. محمد السعيد قيسي. جامعة الوادي. الجزائر
د. محمد الصالح جعلاب. جامعة الوادي. الجزائر
د. محمد روبي. جامعة المسيلة. الجزائر
د. محمد قماري. جامعة الجزائر2. الجزائر
د. مصباح الهلي. جامعة الوادي. الجزائر
د. مليكة شعباني جامعة الجزائر 2- الجزائر
د. منصور بوبكر. جامعة الوادي. الجزائر
د. نسيمة بومعراف. جامعة بسكرة. الجزائر
د. نعيمة مزرارة. جامعة الجزائر 2 .الجزائر
د. هناء شريفي. جامعة الجزائر 2. الجزائر
د. يمينة بونوارة. جامعة باتنة 1. الجزائر
د. يوسف قدوري جامعة غرداية الجزائر

## من خارج الجزائـــر

أ.د. إبراهيم أحمد حسين الشرع, الجامعة الأردنية- الأردن
أ.د. أحمد بن دانية. جامعة الملك فهد للبترول. السعودية
أ.د. أميرة جابر هاشم. جامعة الكوفة- العراق
أ.د. إيمان عباس الخفاف. جامعة المستنصرية. العراق
أ.د. رياض نايل العاسمي. جامعة دمشق – سوريا
أ.د. عبد الباقي دفع الله أحمد. جامعة الخرطوم- السودان
أ.د. عبد الكريم غريب. مدرسة تكوين الأساتذة. المغرب
أ.د. علي محمود شعيب. جامعة المنوفية. مصر
أ.د. مارسلينا شعبان حسن. جامعة دمشق- سوريا
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن. جامعة الزقازيق. مصر
أ.د. محمد مقداد. جامعة البحرين. البحرين
أ.د. منى حلمي طلبة. جامعة الطائف –السعودية
د. الخلف حسين زيدان. وزارة التربية العراقية. العراق
د. أمجد عزت جمعة. الجامعة الاسلامية بغزة- فلسطين
د. بنعيسى زغبوس. جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس – المغرب
د. جعفر أبو صاع. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين
د. خالد صلاح حنفي محمود. جامعة الاسكندرية-مصر
د. ربيع عبد الرؤوف عامر. جامعة الملك خالد. أبها. السعودية
د. رمضان عاشور حسين سالم. جامعة حلوان. مصر
د. زهير النواجحة. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين
د. زيد أحمد ناصر أحمد الهدور. جامعة ذمار. اليمن
د. زينب عمر الحاج. جامعة البحر الأحمر. السودان
د. سحر عبده السيد. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. السعودية
د. سليمان عبد الواحد يوسف. جامعة قناة السويس-مصر
د. سمية مزغيش. الحدود الشمالية. السعودية
د. طارق زكي موسى. جامعة تبوك. السعودية
د. عاصم أحمد خليل شمام. جامعة الموصل. العراق
د. عبد الحسين رزوقي الجبوري. جامعة بغداد. العراق
د. عدنان محمد عبده محمد القاضي. جامعة تعز. اليمن
د. علي البومحمد. جامعة ميسان. العراق
د. مجذوب أحمد محمد قمر. جامعة دنقلا. السودان
د. محمد أحمد مرشد القواس. جامعة إب. اليمن
د. محمد أسامة عامر. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين
د. مها أحمد عبد الحليم. جامعة المجمعة. السعودية
د. هبة محمد السيد ناصف. جامعة عين شمس. مصر

*Pr. Denis Legros. IUFM Créteil et Université de Paris8*

*Pr. Michel Musiol . Université de Lorraine, Nancy*

## تعريـــف المجلـة

مجلة العلوم النفسية والتربوية هي دورية دولية محكمة ومتخصصة، تصدر عن جامعة الشهيد حمّة لخضر بالوادي- الجزائر، وذات الرقم المعياري الدولي للنسخة الورقية: ISNN 2437-1173 والرقم المعياري الدولي للنسخة الالكترونية:EISNN 2588-2473 ورقم الإيداع القانوني: 6935-2015، وقد تمكنت المجلة من الحصول على معامل تأثير عربي لعام 2018 بلغ **0.66**، وتم فهرستها في عدة قواعد بيانات.

تصدر مجلة العلوم النفسية والتربوية بشكل دوري بثلاثة أعداد في السنة، بواقع عدد كل أربعة أشهر (أفريل، أوت، ديسمبر)، ضمن مجلدين، وهي من المجلات التي ترد في قائمة المجلات العلمية الوطنية المحكمة التي نشرتها المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي RSDT بالبوابة الجزائرية للمجلات العلمية.

تهتم المجلة بمختلف الدراسات والبحوث الأصيلة والتي تتميز بالإضافة العلمية في مجال علم النفس والتربية، باللغات: العربية والفرنسية والإنجليزية. وتسعى لأن تكون مرجعا علميا للباحثين والدارسين في مجال العلوم النفسية والتربوية، وتتيح لهم الفرصة لنشر نتائج دراساتهم التي لم يسبق نشرها ووصولها للمهتمين والمختصين في الوطن العربي... وتولي اهتمامها خاصة بالمواضيع التي تتناول المظاهر النمائية والمكتسبة في نمو الفرد واكتساب المعارف وأسسها النفسية، التربوية والعصبية وكذا الأبعاد السوية والمرضية من هذه المظاهر.

وعليه؛ فأكثر المجالات التي تندرج في اهتمام المجلة هي: التربية الخاصة، علم النفس العيادي والعلاجات النفسية، العلوم النفسية العصبية، الاضطرابات اللغوية، الإرشاد والتوجيه، علم النفس المدرسي، والقياس النفسي المناهج وطرائق التدريس، التعليمية الإدارة التربوية...

## قواعـــد النشـــر

تؤكد هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية على ضرورة الالتزام بشروط النشر، وتعتذر عن عدم قبول أي مقال لا تتوفر فيه الشروط مهما كانت قيمته العلمية.

### تقديم المقالات

ندعو المؤلفين الراغبين في نشر مقالاتهم الأصيلة ذات الطابع التطبيقي، يطلعوا على "**تعليمات** للمؤلف" وعلى "دليل المؤلف" الموجودين في المساحة المخصصة لمجلة "العلوم النفسية والتربوية" على منصة المجلات العلمية الجزائرية (ASJP)، عبر الرابط التالي:

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/105

ولتقديم المقالات المقترحة للنشر على المؤلفين النقر على البند "إرسال مقال" الموجود بقائمة الاختيارات على يسار الصفحة بالمساحة المخصصة للمجلة بالمنصة ASJP.

إذا كان لدى المؤلف حساب (اسم مستخدم وكلمة مرور) للولوج إلى مساحة "مجلة العلوم النفسية والتربوية"، فعليه النقر على الخيار "**دخول**". فإن لم يكن لديه حساب فعليه تسجيل نفسه بالنقر على الخيار "تسجيل".

**ملاحظة:** التسجيل والدخول ضروريان كي يتمكن المؤلف من تقديم مقاله عبر المنصة، ومتابعته.

## إعداد وتجهيز المقال

من أجل تسريع عملية نشر المقالات في "مجلة العلوم النفسية والتربوية"، فإن المؤلفين مدعوون لتحميل قالب نموذجي يستجيب لشروط النشر (JPES_Template__Arabic.doc) يحمل من حساب المجلة بالمنصة من قسم "تعليمات للمؤلف".

## المبادئ التوجيهية للمؤلف

- المؤلفون مدعوون لقراءة هذه التوصيات وتطبيقها بعناية،
- يحق لرئيس التحرير إعادة المقال الذي لم يحترم هذه القواعد.

## إجراءات تقييم المقال

في الخطوة الأولى، يتم فحص المقال بشكل مجهول (بعد حذف اسم/أسماء المؤلفين) على مستوى الأمانة الداخلية للمجلة، التي تجتمع بانتظام للبث في التزام المؤلفين بقواعد النشر ومدى ملائمة مقالاتهم لميدان تخصص المجلة، قبل إرسالها إلى المحررين (أعضاء الهيئة العلمية) المعتمدين لدى المجلة. فإذا لم يحصل المقال على قبول إيجابي من المحررين، فسيتم إعادته إلى مؤلفه مع تعليقات واقتراحات المحررين. ويمكن للمؤلف إعادة إرساله بعد الأخذ بعين الاعتبار التوصيات المقدمة.

في الخطوة الثانية، وفي حالة التزام صاحب المقال بتوجيهات قواعد النشر وملائمته للتخصص، فإن المقال سوف يكون مؤهلا لعملية التقييم (نمط الكتابة الصحيح، سلامة طرح المشكلة، وجود فرضية للبحث، منهجية صريحة لمعالجة المشكلة، وما إلى ذلك من متطلبات التقييم)، وسيتم إرسال المقال المجهول الهوية إلى التقييم المزدوج من قبل المحررين، وبدور كل واحد منهما سيتم إرسال المقال إلى مراجعين اثنين منطوين تحت شبكته، وفقًا لشبكة تقييم موحدة يجب عليهم تعبئتها بشكل إلزامي. ويمكن أيضا للمحرر المشارك أن يقيم المقال بنفسه إن رغب في ذلك. وتسهر أمانة المجلة على الربط والتنسيق ما بين المؤلفين وما بين المحررين المرتبطين بها.

عندما يحصل المقال على تقييم إيجابي وآخر سلبي، سيعرض المقال مرة أخرى على مقيم ثالث من داخل الوطن أو من خارجه؛ ومن تم يتحدد مآله حسب نتيجة التحكيم، التي تعتبر نهائية، وفي حالة القبول بعد التعديل فإن صاحب المقال عليه أن يجري التصحيحات المطلوبة منه خلال مدة زمنية لا تتعدى **شهرا واحدا.**

في حالة قبول المقال، ترفق المادة المقدمة للنشر بإقرار "**حق نقل حقوق التأليف والنشر**" الذي يمكن تحميله من مساحة المجلة بالمنصة، وهذا الإقرار مدرج في ملف مضغوط موجود تحت البند "تعليمات للمؤلف".

## فترة تقييم المقال

يتم تقييم المقال في مدة 45 يومًا، ولكن يمكن أن يستغرق التقييم فترة أطول تتراوح بين شهرين إلى ثلاثة أشهر في المتوسط، حسب الوقت المتاح لدى المقيمين.

## أخلاقيات النشر

تنشر **مجلة العلوم النفسية والتربوية** المقالات العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر ومنع الممارسات الخاطئة.

تصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE) ( Committee On Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر المقالات بالمجلة من محكمين، مستشارين، منقحين وناشرين، بحيث تسعى المجلة لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وتسهر المجلة على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية اتفاقا وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

## مسؤوليات الناشر

- **قرار النشر:** يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر المقالات بالمجلة ويعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلة والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.
- **النزاهة:** يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.
- **السرية:** يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي المقالات سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كلّ الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.
- **الموافقة الصريحة:** لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالمقالات غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

## مسؤولية المحكم

- **المساهمة في قرار النشر:** يساعد المُحكِّم (المُقيّم) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين المقال وتصويبه.
- **سرعة الخدمة والتقيد بالآجال:** على المُحكِّم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم المقال الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للمقال، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع المقال خارج نطاق عمل المحكِّم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.
- **السرية:** يجب أن تكون كل معلومات المقال سرية بالنسبة للمُحكِّم، وأن يسعى المُحكِّم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.
- **الموضوعية:** على المُحكِّم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية الذوق الشخصي العنصري، المذهبي وغيره.
- **تحديد المصادر:** على المُحكِّم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (المقال) والتي لم يهمشها المؤلف، وأي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكِّم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

◆ **تعارض المصالح:** على المُحكِّم عدم تحكيم المقالات لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم المقالات التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

## مسؤولية المؤلف

◆ **معايير الإعداد:** على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات المقالات المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، وذلك وفق معايير وسياسة النشر في المجلة، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، وذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في المقال؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في المقال.

◆ **الأصالة والقرصنة:** على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة؛ و**مجلة العلوم النفسية والتربوية** تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

◆ **إعادة النشر:** لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (المقال) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

◆ **الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها:** على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في مقاله، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيّم.

◆ **الإفصاح:** على المؤلف الإفصاح عن أي تضارب للمصالح، مالي أو غيره والذي قد يؤثر على نتائج البحث وتفسيرها، ويجب الإفصاح عن مصدر كل دعم مالي لمشروع مقاله.

◆ **مؤلفي المقال:** ينبغي حصر (عدد) مؤلفي المقال في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ والتفسير، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن المقال وهو الذي يُؤدي دوراً كبيراً في إعداد المقال والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في المقال على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للمقال من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للمقال ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون بأجمعهم عن المقالة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

◆ **الإحالات والمراجع:** يلتزم صاحب المقال بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذِكر كل الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية وسائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص المقال.

◆ **الإبلاغ عن الأخطاء:** على المؤلف إذا تنبّه واكتشف وجود خطأ جوهريا وعدم الدقة في جزئيات مقاله في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلة أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

## حقوق المؤلف

جميع المواد الواردة في هذا الموقع محمية بموجب حقوق الطبع والنشر ولا يجوز إعادة إنتاجها، ويمكن للأفراد عرض محتوى المجلة أو تنزيله أو طباعته أو حفظه لأغراض البحث والتدريس و / أو الدراسة الخاصة، حيث يمتلك الناشر حقوق النشر على جميع المواد المنشورة في موقع مجلة العلوم النفسية والتربوية، وتنطبق الإرشادات التالية على المستخدمين لموقع المجلة:

1- لا يجوز للأفراد مشاركة اسم المستخدم أو كلمة المرور الخاصة بهم دون إذن الناشر.

2- يجوز للأفراد عرض محتوى المجلة أو تنزيله أو طباعته أو حفظه لأغراض البحث والتدريس.

3-أي استخدام و / أو نسخ من هذه المجلة كليًا أو جزئيًا، يجب أن تتضمن الاقتباس الببليوغرافي المعتاد، بما في ذلك إحالة المؤلف والتاريخ وعنوان المقالة واسم المجلة وعنوان موقعها على الويب.

- **تنويه عن الضمان:**

قد يتم إجراء تغييرات في منشورات المجلة في أي وقت، حسب ما تقتضيه الضرورة.

- **بيان الخصوصية:**

سيتم استخدام الأسماء وعناوين البريد الإلكتروني التي تم إدخالها في موقع المجلة بشكل حصري للأغراض المذكورة لهذه المجلة ولن يتم توفيرها لأي غرض آخر أو لأي طرف آخر.

- **الرسوم والمصاريف:**

المجلة غير تجارية ولا تفرض رسوما على التحكيم، قبول النشر والطبع.

عند قبول مقال، يتم نقل حقوق النشر تلقائيا إلى مجلة العلوم النفسية والتربوية.

## سياسات الوصول المفتوح (Open Access)

يتم الوصول إلى جميع المقالات المنشورة من قبل مجلة العلوم النفسية والتربوية بحرية وبشكل دائم عبر الإنترنت فور نشرها، دون عوائق، بما فيها النصوص الكاملة للأوراق البحثية الموجودة وذلك تطبيقا للمبدأ القائل بأن **"إتاحة الأبحاث بحرية للجمهور يدعم تبادلًا عالميًا أكبر للمعرفة".**

**Journal of Psychological and Educational Sciences** Open Access Journal

## فهرسة مجلة العلوم النفسية والتربوية

تطمح مجلة العلوم النفسية والتربوية (مجلة دولية محكمة ومتخصصة) لأن تكون مصنفة ضمن أهم قواعد البيانات العربية والأجنبية، وذلك بهدف تحقيق هدف الشفافية والمقروئية والوصول الحر للنص الكامل للمقالات، خدمة للبحث العلمي بصفة عامة من جهة، ولرقي المجلة وتصنيفها وزيادة معامل تأثيرها من جهة أخرى، ولذلك تمكن فريق المجلة على فهرستها في بعض قواعد البيانات التالية:

تحصلت مجلة العلوم النفسية والتربوية على معامل تأثير عربي لعام 2018 = AIF=0.66

المقالات المنشورة في المجلة تعبر على رأي أصحابها فقط، ولا تلزم مجلة العلوم النفسية والتربوية بأي حال
ويتحمل أصحابها وحدهم مسؤولية أي خرق لأخلاقيات البحث العلمي وحقوق الملكية الفكرية.
جميع الحقوق محفوظة لمجلة العلوم النفسية والتربوية

## محتويـــات العدد


| | | |
|---|---|---|
| 1 | **التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) واستراتيجيات مواجهتها لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد فى مصر (دراسة وصفية استقصائية فى ضوء بعض المتغيرات)**<br>- محمد كمال أبو الفتوح جامعة بنها- مصر | 39-12 |
| 2 | **مستوى عادات العقل السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم**<br>- عاصم احمد خليل شمام جامعة الموصل، العراق - فتيحة بن كتيلة جامعة ورقلة، الجزائر | 54-40 |
| 3 | **مهارات الاستذكار المنبئة بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بفلسطين**<br>- أكرم محمد الحجوج وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين | 76-55 |
| 4 | **الحرية الأكاديمية فى جامعات دول مجلس التعاون الخليجى: من وجهة نظر قياداتها وأعضاء هيئة التدريس**<br>- محمد بن علي الصالح جامعة الجوف. السعودية | 100 -77 |
| 5 | **دراسة وصفية تحليلية لاكتساب المفهوم المكاني "بين" لدى الطفل الجزائري من عمر 3 الى 10 سنوات ـ مقاربة نفسو لغوية –**<br>- خليدة يعلاوي جامعة البليدة(2)- الجزائر | 118-101 |
| 6 | **رؤية مقترحة لتحويل الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية إلى منظمات متعلمة**<br>- صالح الفرهود المؤسسة العامة للتدريب التقني - كلية التقنية- السعودية | 140-119 |
| 7 | **حب الحياة لدى عينات من طلاب الجامعة في الجزائر**<br>- أحمد محمد عبد الخالق جامعة الإسكندرية- مصر - زين العابدين فارس جامعة سيدي بلعباس، الجزائر | 152-141 |
| 8 | **تفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي: تصور مقترح**<br>- خالد صلاح حنفى محمود جامعة الإسكندرية- مصر | 171 -153 |
| 9 | **السيرورة الانتقائية للفعالية الذاتية وأثرها على الاختيار الدراسي من منظور تلاميذ السنة الرابعة متوسط ـ دراسة ميدانية ببعض متوسطات سطيف ـ**<br>- محمد بوجرادة - عبد العزيز بن عبد المالك جامعة قسنطينة(2)- الجزائر | 190-172 |
| 10 | **تكييف سلم اختلال النشاط المعرفى لـ (Miers and Raulin) على طلبة الجامعة الجزائرية**<br>- محمد روبى - رياض بوختالة جامعة المسيلة، الجزائر | 206 -191 |
| 11 | **المواءمة بين الفرد والعمل في عملية الاختيار والانتقاء المهنيين**<br>- السعيد نصرات - عمار حمامة جامعة الوادي. الجزائر | 216 -207 |

| | | |
|---|---|---|
| 12 | **دور أساليب مواجهة ضغوط العمل في التخفيف من الاحتراق النفسي لدى الممرضين**<br>- يسمينة هلايلي جامعة باتنة، الجزائر | 231 -217 |
| 13 | **برنامج مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفيين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة**<br>- بانقا طه الزبير حسين حسين - محمد بن دسمان شداد القثامى جامعة الخرطوم- السودان | 254 -232 |
| 14 | **استخدام المعلمين للآيباد في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية: رؤية نظرية**<br>- أحمد محمد جاد المولى جامعة الجوف، السعودية | 279 -255 |
| 15 | **درجة المهارات الحياتية المكتسبة في حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها ببعض المتغيرات**<br>- أحميدة نصير - على جرمون جامعة ورقلة، الجزائر - الماحى قصار جامعة الجلفة، الجزائر | 293 -280 |
| 16 | **أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة**<br>- شادي محمد خميس صيدم كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس- تونس - عبد المجيد الناصر المعهد العالي للتربية والتكوين المستمر – تونس | 312 -294 |
| 17 | **درجة مساهمة الحاسب الآلي في تطوير جودة الإدارة المدرسية والعملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين (دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية المسيلة)**<br>- مصباح جلاب ـ رمضان خطوط جامعة المسيلة، الجزائر | 325 -313 |
| 18 | **تقويم البرامج الجامعية في ضوء معايير(إنكيت) للجودة وعلاقته بجودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية على عينة من أساتذة بعض الجامعات الجزائرية)**<br>- أسماء لشهب - خيرة لزعر جامعة الوادي | 342 -326 |
| 19 | **جودة الحياة: المفهوم والأبعاد دراسة تحليلية**<br>- حكيم بوعمامة المركز الجامعي تيبازة، الجزائر | 360 -343 |
| 20 | **الأحكام الخلقية حسب نظرية كولبرج وعلاقتها بالاتجاه نحو الغش في الامتحانات**<br>- شبلى براهيمى - فتحى زقعار جامعة الجزائر(2)، الجزائر ـ محمد سعيد جامعة سطيف، الجزائر | 374-361 |
| 21 | ***The Effect of using Smart board in the achievement of seventh grade students in the basic education stage in Gedaref Locality***<br>- Yahyia Mohamedean Hasp sedio Hasp sedio Gadarif University- *Soudan* | 387-375 |

# التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) واستراتيجيات مواجهتها لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مصر (دراسة وصفية استقصائية في ضوء بعض المتغيرات)

# Parental Challenges and Unmet Needs and Coping strategies of Families of Autistic Children in Egypt (Descriptive Study in the light of some Variables)

**محمد كمال أبو الفتوح**

جامعة بنها (مصر)

تاريخ الاستلام:11-07-2018 تاريخ القبول: 02-11-2018 تاريخ النشر : 19-05-2019

**ملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة واستراتيجيات المواجهة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مصر في ضوء متغيرات (عمر الطفل التوحدي– نوع الطفل التوحدي– المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة – مكان السكن)، تكونت عينة الدراسة من(359) أسرة مصرية لديها طفل توحدي واحد فقط، استخدم الباحث في هذه الدراسة مقاييس متعددة لمتغيرات الدراسة المستهدفة، توصلت النتائج إلى أن هناك العديد من التحديات التي تواجه الأسر المصرية في رعاية أطفالها التوحديين كما أن هناك الكثير من الاحتياجات غير الملباة لتلك الأسر، خرجت الدراسة بمجموعة أخرى من النتائج وانبثق عنها مجموعة من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية:** التحديات الوالدية؛ الاحتياجات غير الملباة؛ استراتيجيات المواجهة؛ اضطراب التوحد.

**Abstract:** This study aimed to identifying the parental challenges, unmet needs and coping strategies in the families of children with autism disorder in Egypt in the light of some variables(age of autistic children - type of autistic child - social, cultural and economic level of the family - place of residence, The study sample consisted of(359) Egyptian households with only one Autistic child, In this study, the researcher used multiple measures for the variables of the target study, The study found that there are many challenges facing Egyptian families in caring for autistic children. There are also many unmet needs for these families. Study found another set of results and emanated a set of recommendations.

**Keywords:** Parental Challenges; Unmet Needs; Coping strategies; Children with Autism Disorder.

* Corresponding author, e-mail: Mohamed.Ahmed01@fedu.bu.edu.eg

## 1- مقدمة الدراسة:

من المؤكد أن تشخيص إصابة الطفل باضطراب التوحد يعد بمثابة الصدمة للوالدين، هذه الصدمة يترتب عليها ردود فعل انفعالية من قبيل الاكتئاب والقلق والغضب والشعور بالذنب والعجز، ولا شك أن هذه الانفعالات تتزايد وتنمو بشكل طردي إيجابي مع نمو هذا الطفل (Benson,2010)، فوجود طفل توحدي داخل أسرة ما يثقل كاهل الأبوين، ويسبب توتراً يجهد حياة أفراد الأسرة جميعاً، هذا التوتر يؤثر بدوره سلباً على الاتزان العاطفي للأسرة ككل، فتفقد الأسرة قدرتها على التكيف الإيجابي مع متطلبات ومتغيرات الحياة، ويؤدي بها إلى الشعور بالحزن والكآبة والأسى، ويوقعها في سلسة من الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي لا حصر لها، لقد أعلن الكثير من الآباء والأمهات أن الخوف من الموت لا يزعجهم بقدر خوفهم من أن يصبح طفلهم مصاب باضطراب التوحد إلى الدرجة التي جعلت الكثير منهم يتخذ أي شيء نحو هذا الاضطراب أمراً مسلماً به، حيث أصبح مجرد سماع لفظة "توحد" كالكابوس المزعج وذلك خوفاً وهلعاً مما يمكن أن يحمله المستقبل، حيث أصبح طفل التوحد طفل أسير، يعاني من الوحدة والحزن، يدرك من لديه خبرة ودراية كافية عن هذا الاضطراب أن البريق الذي في عيون مثل هذا الطفل يسأل: هل يمكنني الحصول على التغيير؟ (الخولي، 2012)، إن الضغوطات يتمخض عنها تحديات، هذه التحديات تستدعي الأحزان ثم الأزمات التي قد تدوم لفترات طويلة كانت أم قصيرة، وهذا يقود إلى افتراض أن الضغط والتحدي والحزن والأزمة هي حالات تقع على متصل واحد يبدأ بالضغط وينتهي بالأزمة، إن طبيعة اضطراب التوحد تحتم على الأسر التي يتواجد بها طفل مصاب بهذا الاضطراب أن تخبر الضغط بالتأكيد، وفي ظل غياب الدعم النفسي والاجتماعي قد تضطر إلى تجربة التحدي، ثم الحزن، ثم تعيش الأزمة بالفعل، ضغط فتحدي فحزن فأزمة، تجارب تعيشها بشكل إجباري لا اختياري الأسر التي تحوي طفل يعاني في صمت، هذا ويعد عام الأشخاص ذوي الإعاقة -كما أعلن عنه فخامة الرئيس المصري- اعترافًا صريحاً من أعلى مستوى في مصر بحقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، حقهم في التعايش السلمي مع إعاقتهم في المجتمع والعيش بكرامة من خلال ضمان حقهم في التوظيف وحقهم في الضمان الاجتماعي والحماية الاجتماعية وحقهم في التعليم والصحة والثقافة والسياسة والرياضة... الخ، وربما دفع ذلك الأمر مؤسسات الدولة -المهمة- إلى إضاءة السماء باللون الأزرق في الثاني من أبريل للعام (2018م) احتفالاً وتفعيلًا باليوم العالمي للتوعية باضطراب التوحد، كما حرصت وزارة الصحة والسكان في مصر – تفعيلًا لهذا اليوم- على الإعلان عن البدء في تلقي اقتراحات المواطنين بشأن تنمية الخدمات الموجهة لأسر الأطفال التوحديين والخاصة بتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم عبر الخط الساخن التابع للأمانة العامة للصحة النفسية وعلاج الإدمان (وزارة الصحة والسكان،2018)، وهنا يتوقف الباحث أمام العديد من التساؤلات الهامة ومنها، هل تعلم مؤسسات الدولة كم عدد المصابين باضطراب التوحد في مصر؟، وهل تعلم أن القليل منهم يستطيعون الحصول على خدمات التعليم والرعاية بينما الغالبية العظمى يعيشون دون أن يعرف أحدًا معاناتهم ومعاناة أسرهم لأنهم لا يملكون رفاهية التشخيص والرعاية! هل تعلم أن العناية بمثل هذا الطفل في إحدى المدارس المتخصصة قد تكلف أحيانًا (100) جنيه في الساعة مما يعني أن الطفل قد يتكلف نحو "عشرة آلاف جنيه" شهريًا؟ فإذا كانت هذه قيمة الإنفاق على بند التعليم فقط فهذا يعني أن الأسر الميسورة فقط هي التي سوف تتمكن من توفير تعليم مناسب لطفلها التوحدي، فهل تلقي الاتصالات الهاتفية في وزارة الصحة والسكان هو كل ما تحتاجه أسر التوحديين في مصر؟، هل هذه الخطوة كفيلة بمواجهة التحديات التي تواجه هذه الأسر؟ هل تعلم مؤسسات الدولة بصورة دقيقة ما هي الاحتياجات الوالدية غير الملباة؟، هل بحثت عن استراتيجيات المواجهة التي تتخذها هذه الأسر للتعامل مع هذا الاضطراب؟، هل تدرك دورها الحقيقي تجاه فئة ذوي اضطراب التوحد

خاصة في ظل التأكيدات على أن هذا الاضطراب قد أصبح وباءً عالميًا لكون نسبة انتشاره تجاوزت حدود 68:1 طفلاً (CDC,2014) ؟، هل تدرك الجهات المختصة في مصر أن بعض الجهات الدولية قد نشرت تقارير تشير إلى انه من المتوقع أن تصبح نسبة الإصابة باضطراب التوحد في عام (2018) 10:1 حالات ولادة؟ (AFAA,2016)، كل هذه التساؤلات وغيرها تفتح آفاقًا واسعة للبحث والتقصي عن واقع أسر ذوي اضطراب التوحد في مصر، خاصة في ظل التأكيد دومًا على أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عمومًا في حاجة ماسة إلى كثير من الاحتياجات إلا أن حاجات والديهم تكون أكبر وربما تجد حاجات الأطفال إشباعات مناسبة ولكن حاجات الآباء نادراً ما يعترف بها أو تشبع (الشناوي،1997، 34)، لقد أظهرت نتائج الدراسات أن تربية طفل معاق هو تحدي قوي للوالدين (Baren & Dia,2008) فعادة ما يغير مولد هذا الطفل الأسرة كوحدة اجتماعية، فقد يصاب الوالدين بالصدمة وخيبة الأمل والغضب... الخ، كما قد تتغير العلاقات بين أفراد هذه الأسرة بشكل سلبي، فأثر مثل هذا الحادث يكون كبيراً وليس من المحتمل أن تبقى الأسرة كوحدة كما كانت من قبل (العثمان والببلاوي،2012)، فميلاد طفل معاق داخل أسرة ما له نواتجه السالبة التي يدركها الوالدين على المستوى النفسي لدرجة تصل إلى حد الصدمة النفسية القوية والعنيفة، ولا تتوقف فقط معاناة الوالدين عند ذلك الحد بل إن المعاناة تتعاظم لديهم حينما يفشلون في مواجهة المجتمع بمثل هؤلاء الأطفال، فأسر هؤلاء الأطفال دائماً ما تنتابهم مشاعر القلق والتوتر نتيجة خوفهم من الفشل الاجتماعي حينما يواجهون العالم الخارجي (Jones and Passey,2005)، فمراجعة أدبيات البحث العلمي المتعلق بواقع اسر ذوي الاحتياجات الخاصة تدفع إلى التأكيد على أن الوالدين يضطرون إلى مواجهة العديد من التحديات، منها تخصيص مزيد من الوقت المحدد للرعاية وبذل مجهود عاطفي مضاعف علاوة على أهمية توفير موارد مالية أعلى لتلبية احتياجات هذا الطفل ورعايته (Grasu,2015)، فنتائج الدراسات التي أجريت لتقصي حقيقة المعاناة التي تعانيها أسر الأطفال المعاقين تؤكد دومًا على أن التحديات الوالدية Parenting Challenges تتفاقم وتتعاظم حينما يولد في الأسرة طفل توحدي (Thullen and Bonsall,2017)، فهو أمر من شأنه مضاعفة الضغوط الأسرية عليها، ويصبح بداية لسلسة من الهموم والأزمات النفسية التي لا تحتمل، وتبادلاً للاتهامات، واختلافاً للأداء، ولومًا للذات، وزيادةً في سيادة نزعات التشاؤم والانكسار النفسي وتحطيم الثقة في الذات وتعطيل للإرادة، فوجود طفل توحدي يهدد الاستقرار الانفعالي للأسرة ككل، بل يهدد كيانها بصورة واضحة (Abbeduto and Seltzer,2004)، ذلك لأن كل طفل توحدي هو حالة فريدة وله مشكلاته التي تختلف مع غيره من أقرانه ذوي نفس الاضطراب، هذا التباين والاختلاف يخلق تحديات أكثر من تلك التي تخبرها أسر الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة (Kapp and Brown,2011)، فالأسرة التي تحوي طفلًا توحديًا ينبغي عليها التأقلم مع كم هائل من السلوكيات المتعلقة بأمور التواصل والتفاعل الاجتماعي الضعيفة والسلوكيات غير المتوقعة التي يظهرونها والروتين اليومي الصلب صعب التغيير ...الخ ( Baker and Brookman,2005; Woodgate and Ateah,2008)، أي أن الأسر التي تتعامل مع طفل توحدي تواجه ضغوطات ومحن كبيرة تعيق أدائها لدورها المنوطة به تجاه كافة أفراد الأسرة، وتتعاظم تلك المشاعر لدى الأمهات مما يعرضهن إلى ما يعرف بالإجهاد الأمومي فتصاحبهن مشاعر القلق والاكتئاب والخوف من المستقبل(Raudeliunaite,2013)، وهذا أمر مقبول تمامًا في ظل أن النساء عمومًا يملن في كثير من الأحيان إلى اجترار مشاكلهن محاولين بذلك تحديد ما إن كن مسئولات عن الخسائر أم لا، ويجاهدن دوماً إلى تحديد ما حدث بالضبط وأسفر عن الخسارة، بالإضافة إلى ذلك، فالنساء ميالات لطلب مساعدة الآخرين ومناقشة أحزانهن في محاولة لحل مشكلة الحزن والتوتر والخسارة الناجمة (Sprecher,1989).

وما سبق يدعو للتأكيد على أن والدي الطفل التوحدي بحاجة ماسة إلى خدمات دعم متنوعة ( Divan et al,2012; Weiss,2002; White and Hastings,2004)، فتلبية احتياجات هذه الأسر من شأنه مساعدتهم على التعامل مع هذه التحديات والضغوطات الناجمة عن التعامل مع مثل هذا الطفل (Lindblad et al,2007)، هو مطلب ضروري ومهم لتخفيف وطأة الواقع المؤلم الذي تعيشه تلك الأسر (Jarbrink et al,2003)، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في معظم دول العالم تجاه تلبية احتياجات أسر التوحديين، إلا أن الواقع الذي تؤكده نتائج بعض الدراسات في هذا المجال يشير إلى أن هناك العديد من الاحتياجات غير الملباة Unmet Needs بالنسبة لأسر ذوي اضطراب التوحد (Brown et al,2012)، فبعض الأسر قد أقرت بأنها ليست على دراية بطبيعة الخدمات المقدمة للتوحديين في منطقتها (Granlund and Pettersson,2004) وأخرى أكدت على أنهم ما زالوا يجهلون سبل التعامل الصحيح مع كم السلوكيات الهائلة التي يظهرها الطفل التوحدي (Mclennan et al,2008)، وبين هذا وذاك، أكدت نتائج بعض الدراسات على أن حوالي (47%) من الأسر قد أكدت على أنها مازالت بحاجة إلى معلومات متعلقة باستراتيجيات التعامل مع ذوي اضطراب التوحد واستراتيجيات إدارة السلوك لديهم ( Ellis et al,2002)، وفي الصدد نفسه، توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن(89 %) من أسر الأطفال التوحديين قد أشارت في تقاريرها إلى حاجتهم غير الملباة بالنسبة للخدمات التعليمية والتأهيلية وخدمات التشخيص والتدخل المبكر بالنسبة لأطفالهم ذوي اضطراب التوحد (Ma,2016)، ومن ناحية أخرى، فلا شك أن استراتيجيات المواجهة Coping Strategies التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع التحديات والضغوطات وأزمات الحياة تشمل مجموعة من الوسائل والأساليب التي يستخدمها الفرد لمواجهة الضواغط وللتكيف معها(أبوعزام،2005)، فهي مجموعة من النشاطات أو الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية التي يسعى الفرد من خلالها لتطويع الموقف الضاغط وحل المشكلة أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها (عبدالمعطي،2006، 56)، وجدير بالذكر أن هناك ثلاث أساليب يستخدمها الأفراد عموماً للتعامل مع الضغوط، (أ) أسلوب التوجه الانفعالي ويقصد به ردود الأفعال الانفعالية التي تنتاب الفرد وتنعكس على أسلوبه في التعامل مع المشكلة وتتضمن مشاعر الضيق والتوتر والقلق والانزعاج والغضب والأسى واليأس، (ب) أسلوب التوجه نحو التجنب ويقصد به محاولات الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع الموقف الضاغط وأن يكتفي بالانسحاب من الموقف، ويطلق على هذا الأسلوب أيضًا الأسلوب الإحجامي في التعامل مع المواقف الضاغطة، (ج) أسلوب التوجه نحو الأداء وهو المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مع المشكلة وبصورة واقعية وعقلانية ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة والاستفادة من الخبرة في المواقف السابقة واقتراح البدائل للتعامل مع المشكلة واختيار أفضلها ووضع خطة فورية لمواجهة المشكلة (العبدلي،2012)، وفيما يخص أسر الأفراد التوحديين، أفادت نتائج العديد من الدراسات بأن استراتيجية التقبل Acceptance واستراتيجية التكيف النشط Active Coping واستراتيجية إعادة التفسير الايجابي Positive Reinterpretation واستراتيجية التخطيط Planning هي أكثر استراتيجيات المواجهة التي تلجأ إليها هذه الأسر حال توفر الدعم اللازم والاحتياجات المناسبة لهم ولأطفالهم التوحديين (Wang et al,2011)، بينما عدم التقبل والحماية الزائدة والتوتر والقلق والانزعاج والغضب هي استراتيجيات المواجهة التي تنتهجها معظم أسر الأطفال التوحديين الذين يعانون من كثرة التحديات وانخفاض معدل خدمات الدعم اللازمة لهم (بـوزاهر،2015)، ومما تقدم يمكن التأكيد على أن خدمة المجتمع وتلمس آهات أفراده ومعاناتهم هي جوهر عملية البحث العلمي، فهو الوسيلة المثلى لتناول قضايا ومشكلات المجتمع سعيًا لبلوغ الحلول التي تساعد على مواجهة التحديات والعقبات التي تعتري معترك حياة الأفراد فيه، ولذلك كان دافع الباحث لإجراء هذه الدراسة هو محاولة رصد الواقع الفعلي للتحديات الوالدية التي تعاني منها أسر ذوي

اضطراب التوحد في مصر، راجيًا تقييم حقيقي للاحتياجات غير الملباة، مستكشفًا استراتيجيات المواجهة المتبعة لديهم لمواجهة هذه المعاناة الحقيقية لهم، كل ذلك أملاً في تقديم وصفة علمية دقيقة لما يمكن العمل عليه من أجل مستقبل أفضل لهذه الفئة من فئات المجتمع، ولعل النتائج والتوصيات التي سيتم الوصول إليها في هذه الدراسة تساعد صناع القرار في مصر على ترجمة حقيقية واقعية لعام ذوي الإعاقة.

## 2- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

مما لاشك فيه أن الأسرة نسق بالغ التفرد والخصوصية، لأنه النسق الذي ينضم إليه الطفل منذ بداية حياته، يشبع فيه حاجاته ويستمد منه مصادر الدعم، وتتوقف الصحة النفسية للطفل ونجاحه في الحياة على المتغيرات المرتبطة بهذا النسق وردود الفعل نحوه وأساليب معاملة الوالدين ومدى تقبل الأسرة له وإشباع حاجاته (حنفي،2007، 9)، فالنظرة التي ترى أن الأسرة عبارة عن كيان واحد والمنبثق منها ما يعرف بالنسق الأسري تؤكد على أن أي اعتلال لدى أي فرد من أفراد الأسرة يؤثر بصورة مباشرة على جميع أفرادها (Friedman et al,2003, 47)، ولذلك أكدت الدراسات على أن الأسر التي تحوي طفلًا يعاني من اضطراب التوحد تواجه العديد من التحديات، هذه التحديات تعيق أداء الأسرة كنسق له خصوصيته، فتؤدي هذه التحديات إلى مشاعر التوتر والقلق والاكتئاب والغضب والخوف من المستقبل...الخ، فتخبر هذه الأسر تجارب مؤلمة من الحزن والتعاسة (Grasu,2015)، وتتعاظم هذه المشاعر لدى هذه الأسر حينما تتفاقم حدة الاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) بالنسبة لها، فعادة ما يتم يتجاهل هذه الاحتياجات "كما تدركها الأسر ذاتها" ليتم الاكتفاء فقط بالنظر إلى الاحتياجات التي ينصح بها مقدمي الرعاية (Brown et al,2012)، ولذلك أوجزت نتائج العديد من الدراسات أنه على الرغم من محاولة الجهات الداعمة تقديم سبل متنوعة لدعم أسر الأفراد التوحديين إلا أن هناك العديد من الاحتياجات غير الملباة لهم، وهذه الاحتياجات سببها تجاهل إدراكهم لها والاكتفاء فقط بما يحدده ويقره المختصون بالرعاية والتأهيل ( Granlund and Pettersson,2004)، وما بين التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة التي تعيشها أسر التوحديين، يضطر الكثير من الآباء إلى انتهاج استراتيجيات مواجهة متباينة، فبعضهم يلجأ إلى الانفعال وإتباع سياسة التجنب تفاديًا للوضعيات المرهقة لهم(بـوزاهر،2015)، وبعضهم الآخر يسعى للتكيف مع هذه الوضعية الراهنة وفريق آخر يحاول وضع تفسيرات وحلول إيجابية للمشكلة الراهنة والتعايش السلمي معها (Wang et al,2011)، هذا ومن المؤكد أن وجود طفل توحدي داخل أسرة ما يثقل كاهل الأبوين، ويسبب توتراً يجهد حياة أفراد الأسرة جميعاً، هذا التوتر يؤثر بدوره سلباً على الاتزان العاطفي للأسرة ككل، فتفقد الأسرة قدرتها على التكيف الايجابي مع متطلبات ومتغيرات الحياة، يؤدي بها إلى الشعور بالحزن والكآبة والأسى، ويوقعها في سلسة من الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي لا حصر لها، لقد لاحظ الباحث من خلال عمله لفترات طويلة وتواصله الدائم مع أسر لأطفال توحديين في مصر معاناة حقيقية لهم، لدرجة يمكن معها التسليم بان هناك أعداد كبيرة للغاية من ذوي اضطراب التوحد في مصر وجهود ضئيلة جدًا مبذولة تجاه هذا القطاع العريض من المجتمع، فآهات أسر التوحديين في مصر تحمل في جنباتها عبارات محددة وملموسة للمتخصصين في المجال تفيد بارتفاع أسعار برامج الرعاية والتأهيل في القطاع الخاص وندرة المراكز الحكومية وغياب كثير من أوجه الدعم المعرفي اللازم لهذه الأسر، إن قانون حقوق الإنسان ذي الاحتياجات الخاصة الذي أقره مجلس النواب في مصر مؤخرا هو قانون إيجابي للغاية، حيث أصبح لذوي الاحتياجات الخاصة حقوق على الدولة واجب تنفيذها على عكس القانون رقم (39) لسنة (1975) الذي كان يقر بالرعاية فقط لا غير، ومع هذا القانون ومع تدشين فخامة الرئيس المصري لعام (2018) باعتباره عام ذوي الإعاقة لدعمهم وإطلاق عنانهم نحو التميز والإبداع، إلا أن الأمر يستلزم في البداية أن يغير المجتمع

ثقافته في التعامل مع الفئات الخاصة جميعها وخاصة فئة ذوي اضطراب التوحد، هذا الاضطراب الذي ما زال الغموض يحوم حوله ومازالت أعداد مورديه تتفاقم يوماً تلو الآخر، ولما كان البحث العلمي هو السبيل الوحيد للنهوض بالمجتمعات، وهو الطريق الأمثل لتلمس احتياجات أفراده وتفسير معاناتهم ورصد طموحاتهم وتطلعاتهم، فقد رأى الباحث أن تكون البداية الحقيقية في مجال رعاية وتأهيل ذوي اضطراب التوحد في مصر هي رصد التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة لدى أسر ذوي اضطراب التوحد والتعرف على استراتيجيات المواجهة التي يتبعونها في خضم معاناتهم الحقيقية مع هذا الاضطراب محاولاً بذلك الخروج بتوصيات منبثقة من دراسة علمية لعلها توجه صناع القرار في مصر نحو تخفيف آهات وآلام التوحديين وأسرهم في مصر، ولذلك تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية : ما هي أكثر التحديات الوالدية التي تواجهها أسر الأطفال التوحديين في مصر؟، ما هي أكثر الاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) التي تدركها أسر الأطفال التوحديين في مصر؟، ما هي أكثر استراتيجيات المواجهة التي تستخدمها أسر الأطفال التوحديين في مصر لمواجهة التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة (غير المحققة)؟، إلى أي مدى تؤثر متغيرات (نوع الطفل التوحدي– عمر الطفل التوحدي– المستوى الاجتماعي / الثقافي / الاقتصادي للأسرة – بيئة المعيشة) على مستوى (التحديات الوالدية– الاحتياجات غير الملباة (غير المحققة)– استراتيجيات المواجهة) لأسر الأطفال التوحديين في مصر؟.

### 3– أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى: التعرف على طبيعة التحديات الوالدية التي تواجه أباء وأمهات التوحديين في مصر – حصر الاحتياجات غير الملباة بالنسبة لآباء وأمهات التوحديين في مصر – التعرف على استراتيجيات المواجهة لدى آباء وأمهات التوحديين في مصر في ظل التحديات التي يواجهونها والاحتياجات غير الملباة بالنسبة لهم – التعرف على تأثير بعض المتغيرات (عمر الطفل، نوع الطفل، المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة – طبيعة البيئة) على متغيرات الدراسة المستهدفة – توظيف البحث العلمي لمناقشة الثغرات على أرض الواقع الميداني في مصر المتعلق بخدمات ذوي اضطراب التوحد للوصول إلى حلول منهجية لمعالجتها بما يضمن المساهمة في النهوض بها – دراسة وتحليل واقع التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة واستراتيجيات المواجهة بالنسبة لأسر التوحديين في مصر للخروج بمجموعة من التوصيات المنبثقة من قراءة الواقع بطريقة علمية من أجل توجيه صناع القرار في مصر نحو الأهداف المنشودة في مجال رعاية وتأهيل التوحديين ومنحهم فرص العيش بصورة طبيعية والتمتع بكافة حقوقهم سعياً لبلوغ درجة مناسبة من جودة الحياة – إثراء التراث البحثي بمثل هذا النوع من الدراسات الاستقصائية التي تستهدف تحسين وتطوير مجال الرعاية والتأهيل لذوي التوحد، والمساهمة في رفع مستوى الوعي المجتمعي وزيادة وعي مؤسسات الدولة المصرية بأهم الاحتياجات الفعلية الحقيقية التي تحتاجها أسر التوحديين في مصر.

### 4– أهمية الدراسة:

تتجلى **الأهمية النظرية** للدراسة الحالية من المتغيرات التي تتناولها والعينة المستهدفة فيها، فمعرفة التحديات الوالدية يسهم في تعزيز عملية التنشئة الوالدية ويسهم في تخفيف الضغوط الواقعة على كاهل أسر التوحديين في مصر، كما أن حصر الاحتياجات غير الملباة من شأنه لمس الواقع الذي تعيشه هذه الأسر ويسهم في تلبية احتياجاتهم الفعلية سعيًا لتذليل العقبات التي تعتري طريقهم في الحياة، وتحديد استراتيجيات المواجهة أمر ضروري للغاية لأنها الوسيلة الهامة التي تكفل التصدي السليم للمشاكل والأحداث المحتملة، وهذه الاستراتيجيات تحتاج إلى

مجموعة عالية من المهارات التي تمكن المخطط من توقع أي أحداث ممكن أن تعرقل عملية السير، فبالتالي تحتاج أيضاً إلى خبرة عالية، لأن غالبية الخطط تحدث فيها أحداث غير متوقعة، لذلك فالتركيز على استراتيجيات المواجهة أمر حيوي ومهم ويضفي أهمية نظرية لهذه الدراسة، ومن ناحية أخرى فاستهداف هذه الدراسة للآباء والأمهات كعينة أمر مهم، باعتبارهم النواة الحقيقية للأسرة السوية وبالتالي فلمس احتياجاتهم والتعرف على مشكلاتهم من شأنه ضمان نجاح واستمرار أهم مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية وهي الأسرة، هذا وتتمثل **الأهمية التطبيقية** لهذه الدراسة في إمكانية استفادة مؤسسات الدولة المصرية من نتائجها وتوصياتها في تصميم وإدارة وتنفيذ البرامج الخدمية وبرامج الدعم المساندة لأسر ذوي اضطراب التوحد في مصر، كما أن توصياتها قد تفيد في تلبية الاحتياجات الفعلية الواقعية مما يعني تركيز وتوجيه الجهود المبذولة في المسار الصحيح، كما يؤمل أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تعريف أصحاب القرار بالثغرات والعثرات الموجودة في الواقع الميداني للخدمات المقدمة للتوحديين وأسرهم في مصر، وبالتالي فالأهمية التطبيقية لهذه الدراسة تتعاظم حينما تدرك الجهات المسئولة عن صناعة القرار أن هناك نقاط محددة ومشكلات حقيقية واقعية ينبغي العمل على حلها وتخفيفها وبالتالي سيسهل عليها رسم واتخاذ الإجراءات العلمية العملية الكفيلة بمعالجتها سعيًا لتنفيذ حقيقي وواقعي لتوجيهات الرئيس المصري باعتبار عام (2018) هو عام ذوي الإعاقة في مصر.

## 5- محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في ضوء: **متغيراتها**: التحديات الوالدية – الاحتياجات غير الملباة(غير المحققة) – استراتيجيات المواجهة، **عينتهـــا**: (359) أسرة مصرية لديها طفل توحدي واحد فقط، **زمنـهـــا**: أجريت هذه الدراسة خلال شهري يونيو ويوليو من عام (2018).

## 6- مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

**التحديات الوالدية Parenting Challenges** : ويعرفها الباحث على أنها: جملة العقبات والصعاب والمخاطر والمشكلات التي تواجه الوالدين وتحمل في طياتها تلميح وإنذار صريح ومباشر بضعف وقصور القدرة على مواجهتها من قبلهم والتعامل معها بالطرق المألوفة لديهم، **وإجرائيًا** : يعرفها الباحث على أنها الدرجة التي يحصل المفحوص في هذه الدراسة على مقياس التحديات الوالدية كما تدركها أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

**الاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) Unmet Needs** : ويعرفها الباحث على أنها: كل ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه اجتماعيًا ومعرفيًا ونفسيًا وجسمياً ولم يتم الوفاء به إما بسبب عدم كفاية الموارد المتاحة أو عدم وجودها من الأساس أو أن الخدمات المتوفرة والمتاحة قاصرة لا تفي بمعايير الجودة المطلوبة ولا تلمس الواقع الفعلي للإنسان، **وإجرائيًا** : يعرفها الباحث على أنها الدرجة التي يحصل المفحوص في هذه الدراسة على مقياس الاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) كما تدركها أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

**استراتيجيات المواجهة Coping Strategies**: ويعرفها الباحث على أنها : مجموعة الطرائق والوسائل والأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد (شعوريًا ولا شعوريًا) لمواجهة الضغوط الحياتية وما تحمله من تحديات مسببة للتوتر كمحاولة للتكيف معها والتعايش في خضمها، **وإجرائيًا** : يعرفها الباحث على أنها الدرجة التي يحصل المفحوص في هذه الدراسة على مقياس استراتيجيات المواجهة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد، الأطفال ذوو اضطراب التوحد Children with Autism Disorder ويقصد الباحث بهم هؤلاء الأطفال الذين تم

تشخيصهم بصورة دقيقة بأنهم يعانون من اضطراب التوحد وذلك من جهات تشخيص معتمدة حكومية أو أهلية وتتراوح أعمارهم من (1) إلى (7) سنوات.

## 7- إطار نظري:

يعد اضطراب التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية انتشاراً وتطوراً في الآونة الأخيرة حيث زاد معدل انتشاره السنوي من (10٪ إلى 17٪) (ASA,2010)، وهو عادة ما يظهر عند بلوغ الطفل سن (18) شهرًا، ويؤثر في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لديه، ويؤدي إلى ضعف في انتباهه وإدراكه وتعلمه ولغته ومهاراته الاجتماعية واتصاله بالواقع وكذلك مهاراته الحركية، كما أنه متلازمة تتضمن اضطراب في فَهم العلاقات الشخصية وفي فهم المغزى منها نتيجة فشل في تكوين الاعزاءات السببية الإيجابية (Hollander and Anagnostou,2008, 13)، هذا الاضطراب يقع على متصل وله مستويات منها الحالات ذات المستوى الوظيفي المرتفع، وحالات أخرى ذات مستوى وظيفي متوسط وثالثة ذات مستوى وظيفي منخفض (Aarons and Gittens,1992, 32)، ولذلك فعملية تشخيص اضطراب التوحد ليست بالعملية اليسيرة فهي إضافة إلى ما تحتاج إليه من مماثلة ومواءمة، إلا أنها عادة ما يجب أن تبدأ بالفحص الطبي الشامل لأجهزة السمع، وفحص أجهزة الكلام ثم يلي ذلك ملاحظة دقيقة من قبل الوالدين لسلوكيات الطفل التي تحدث خلال مواقف الحياة الواقعية وخاصة تلك السلوكيات التي تتعلق باضطراب التوحد ومعدل تَكرارها (الخولي،2009، 34)، هذا ويعاني معظم التوحديون من حركات نمطية تكرارية وشذوذ حسي (Goodgive,2000) كما يظهرون تعلقاً غير طبيعياً ببعض الأشياء ومقاومة أي تغيير في بيئتهم المحيطة علاوة على محاولتهم إبقاء الأمور على ما هي عليه دائماً، كما أن معظمهم تنقصه القدرة على التفكير بالأفكار (Happe,1994)، كما يعاني أغلبيتهم من ضعف في مهارات التقليد والانتباه المشترك (أمين،2008)، كما يتسم السلوك التكيفي للتوحديين بوجود قصور في مهارات التنظيم ومهارات طرح الأسئلة وإتباع التعليمات إلى جانب القصور في مهارات العمل التعاوني مع الزملاء وضعف القدرة على التعلم واكتساب المعلومات من مواقف الخبرات المختلفة (مفضل ومحمد،2007)، فذوو اضطراب التوحد يتسمون بقصور في النمو الانفعالي يشمل تفادي التغيرات الاجتماعية والانسحاب من التفاعلات فهم يعجزون عن مشاركة أقرانهم العاديين في مواقف الحياة اليومية التي يمكن أن تفيد في إقامة علاقات اجتماعية معهم في محيط مجالهم النفسي (محمد،2002)، وفي الصدد نفسه، أكد العديد من المنظرين على أن التوحديين لديهم صعوبات في تكوين تمثيلات عقلية وذهنية لمعتقدات الآخرين ورغباتهم وهذا يتضح من خلال أدائهم السيئ في المهام التي تتطلب أداءً معرفيًّا، وإن العيب الرئيس لديهم هو ضعف التوظيف التنفيذي أو الإجرائي، وهذا يتضح في العجز عن النجاح في المهام الاسترجاعية ( Oberman and Ramachandran,2007)، ولا شك أن المصاب باضطراب التوحد لا يتبع تلك الأنماط النموذجية للنمو كحال العاديين، ففي التوحد يختلف الأمر فيما يخص النمو، فقد نجد أن مراحل النمو تتباين في الدرجة من فرد ذي اضطراب توحد وفرد آخر عادي ومن فرد ذي اضطراب توحد إلى فرد ذي اضطراب توحد آخر، وهذا يجعل المختصين بذوي اضطراب التوحد يجمعون على أن التوحديين يعانون خللاً واضحًا في بعض جوانب النمو، قد يكون هذا الخلل فوق المتوسط في بعض الجوانب ومتأخرًا في جوانب أخرى، ولذلك فاحتمالية حدوث بعض السيناريوهات الخاصة بالنمو لدى ذوي اضطراب التوحد تتزايد بدرجة كبيرة، فربما يبدأ التوحدي في النمو بشكل طبيعي ثم يتوقف، وربما يكون له مهارات نمائية متطورة في بعض النواحي وضعيفة في نواح أخرى، وربما تظهر علامات دالة على مشكلات مستقبلية منذ الميلاد (Bogdashina,2005, 45)، وعلى الرغم من جدلية النقاش

حول أسباب الإصابة باضطراب التوحد، إلا أنه من المؤكد أنه حالة من القصور المزمن في النمو التطوري للفرد يتميز بتأخر في نمو الوظائف النفسية الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية واللغوية وتشمل الانتباه والإدراك الحسي والنمو الحركي (السرطاوي وعواد،254،2011)، يتم تشخيصه عادةً أثناء جيل السنتين والنصف تقريباً، أو ببلوغ تمام السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل (كامل،2003، 21)، إن اضطراب التوحد يمكن النظر إليه بأنه أكثر الإعاقات صعوبة وذلك للتفاوت الشديد بين مستويات المهارات المختلفة لدى أفراد هذه الفئة مما يجعل فهمهم والتدخل العلاجي معهم أمرا شديد الحساسية لما يتطلبه من الدقة المتناهية في عمليات التشخيص والتقييم والملاحظة والخطط العلاجية المقدمة (الكاشف،2012)، هذا ومن المؤكد أن كل فرد توحدي هو حالة فريدة من نوعها وله مشكلاته التي تختلف إلى حد ما مع غيره من التوحديين، هذا التباين والاختلاف يخلق ضغوطات أكثر من تلك التي تخبرها أسر ذوي الإعاقات المختلفة (Kapp and Brown,2011)، فالأسرة التي تحوي فرد يعاني من اضطراب التوحد ينبغي عليها التأقلم مع كم هائل من الضغوطات المتعلقة بأمور التواصل والتفاعل الاجتماعي الضعيفة لدى هذه الفئة علاوة على السلوك غير المتوقع الذي يظهرونه والروتين اليومي الصلب صعب التغيير (Drew and Norton,1994)، أي أن الأسر التي تتعامل مع فرد توحدي تواجه ضغوطات ومحن كبيرة تعيق أدائها لدورها المنوطة به تجاه كافة أفراد الأسرة، الأمر الذي قد يولد لديها الكثير من أشكال التحديات Challenges، والضغوط والتحديات حالات تقعان على متصل، فالضغوط من بديهيات الحياة ومسلماتها، وقد تكون موجبة دافعة للإنجاز وقد يتمخض عنها مصالح ومكتسبات وفي هذه الحالة يطلق عليها عوائق (معيقات) Hindrance، أما حينما يعجز الفرد – مع بذل الجهد البدني والفكري المطلوب– عن مواجهتها ويتسلل داخله اعتقاد عدم القدرة أو الاستطاعة على المواجهة فتسمى تحديات (Lepine at al,2005)، ففي المعيقات يتوسم الفرد فرصًا للنجاح حين يبذل الجهد المطلوب للمواجهة، بينما في التحديات ينغمر الفرد في مشاعر الاستسلام والانسحاب حينما يدرك أن المواجهة والمقاومة خاسرة بالتأكيد (Podsakoff et al,2007)، فبمجرد تشخيص إصابة الطفل باضطراب التوحد فإن ذلك يعد إشارة لبدء الكثير من الضغوط Stresses التي سرعان ما يتمخض عنها العديد من التحديات Challenges التي تزيد من الآهات والآلام التي تعاني منها تلك الأسر (Hall & Graff,2010)، حيث يشكل انخفاض عدد الجهات الرسمية المعتمدة التي يمكن اللجوء إليها للتشخيص أولى مصادر هذه التحديات (Sivberg,2002)، وتتفاقم شدة هذه التحديات حينما يدرك الوالدين أن فرص العلاج معدومة وأن الطريق الوحيد هو التأهيل وتخفيف الأعراض (NICHD,2008)، وبعد ذلك يعيش الوالدين تحديًا جديداً أكثر جلبًا للتوتر وهو البحث عن جهات الرعاية والتأهيل مع أملهم الدائم في احتمالية أن يكون التشخيص في الأساس تشخيصاً خاطئًا (Gupta,2010)، وفي الصدد نفسه، أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن غياب الجهات الداعمة للتوحديين وانخفاض عدد مراكز التدخل المبكر والبرامج التعليمية الملائمة لهم وندرة مقدمي الرعاية الصحية المتخصصين في مجال التعامل معهم تعد أيضًا من التحديات الوالدية التي تواجه أسر التوحديين (ASA,2008)، وذلك يرجع إلى التباين الواضح فيما بين المصاب باضطراب التوحد وبين مصاب آخر فكليهما لن يستجيب بنفس الدرجة لنفس التدخلات المتبعة نظراً لأن كل حالة تعد قائمة بذاتها الأمر الذي يتطلب تنوع كبير في مصادر الدعم المتاحة بكافة أنواعها وأشكالها (CDC,2010)، ومن ناحية أخرى، أشارت العديد من وجهات النظر إلى أن احتياج المصابين باضطراب التوحد إلى العديد من التدخلات الفردية والمراكز المعنية بالتدريب على مهارات التواصل والكلام والعلاج بالتكامل الحسي والعلاج الطبيعي ومراكز الحميات الغذائية المتخصصة كلها عوامل تزيد من التوتر لدى الأسر وبالتالي تؤدي إلى مزيد من التحديات الوالدية المدركة لديهم (Hall & Graff,2010)، هذا ولقد أكدت العديد من

الدراسات على أن هناك مجموعة من الاحتياجات غير الملباة(غير المحققة) بالنسبة لأسر المصابين باضطراب التوحد، فمعظم هذه الأسر قد أكدت أنها تفتقر إلى معرفة المعلومات حول مدى توافر المراكز الداعمة والمؤهلة للتوحديين علاوة على احتياجها الدائم لبرامج تدريبية حول كيفية التعامل مع سلوكيات الطفل التوحدي الصعبة للغاية (McLennan et al,2008)، حيث أقرت حوالي(47%) من أسر الأطفال التوحديين أنها تفتقر إلى المعلومات المتعلقة بهذا الاضطراب وإلى استراتيجيات إدارة السلوك اللازمة للتعامل مع الطفل التوحدي ( Brown et al,2012)، وفي الدراسة المسحية التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في عام (2007) عن أهم الاحتياجات غير الملباة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد جاءت النتائج مؤكدة على غياب مراكز الرعاية الصحية القادرة على التعامل مع طبيعة الطفل التوحدي وغياب مراكز التدخل المبكر تعد من أهم هذه الاحتياجات غير الملباة لدى أسر الأطفال التوحديين (Kogan et al,2008)، وبالإضافة إلى ما سبق، أوردت نتائج العديد من الدراسات أن غياب وضعف التواصل والتعاون بين المهنيين في مجال اضطراب التوحد والأسر وانعدام خدمات الرعاية اللازمة وندرة مراكز التأهيل وتنمية السلوك أو انخفاض عددها أو تكلفتها الباهظة كلها احتياجات غير ملباة لدى أسر الأطفال التوحديين (Thomas et al,2007)، وعلاوة ما سبق، أكدت العديد من النتائج على أن غياب المراكز التي تطبق التحليل التطبيقي للسلوك ABA باعتباره من أفضل المداخل التأهيلية للطفل التوحدي وعدم وضوح الرؤية حول طبيعة المناهج الملائمة للتوحديين وندرة برامج الدمج الشامل كلها احتياجات غير ملباة لدى أسر الأطفال التوحديين (Liptak et al,2008)، بل أن غياب الخدمات التعليمية وضعفها وقصورها للتوحديين في عمر المدرسة يعد من أكثر الاحتياجات غير الملباة لتلك الأسر (Cassidy et al,2008) وأكثر من ذلك، فغياب الخدمات التعليمية المساندة كالتعليم الفردي والتخاطب وتعديل السلوك والعلاج الوظيفي... الخ كلها احتياجات غير محققة للأطفال التوحديين في معظم المدارس والجهات التي تقدم خدمات لهم ( Ontario Ministry of Education,2007)، وما بين التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة، يخبر والدي التوحدي مستويات مرتفعة من التوتر وشعور قوي بانخفاض الكفاءة الوالدية competency parenting كنتيجة طبيعية للضغوط الواقعة عليهم (Hoffman et al,2009)، فمع التشخيص الأولي بإصابة الطفل باضطراب التوحد تتولد لدى الوالدين مشاعر الصدمة والتي سرعان ما تتحول في كثير من الأحيان إلى إنكار وعدم الاعتراف بصحة أو دقة التشخيص (Higgins et al,2005)، لقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود تباين واضح في استراتيجيات المواجهة Coping Strategies التي تتبعها بعض الأسر حينما يتم تشخيص طفلهم بأنه مصاب باضطراب التوحد، فالأسر التي تتلقى الدعم والخدمات المساندة تستطيع أن تتبنى استراتيجيات تكيفية بنائية كالتكيف النشط Active Coping وإعادة التفسير الإيجابي Positive Reinterpretation والتخطيط Planning... الخ ( Hastings et al,2005)، بينما قد تظل بعد الأسر وخاصة في غياب مصادر الدعم المطلوبة تائهة في غياهب القلق والإنكار والإسراف في الشعور بمشاعر الذنب والغضب (بوزاهر،2015)، وأساليب المواجهة هي الجهود التي يبذلها الفرد للسيطرة على أو الخفض او التحمل للمطالب الداخلية والخارجية التي تتسبب بها المواقف الضاغطة وهي الفعل الذي يمكن المرء من أن يتوافق مع الظروف البيئية (عبدالمعطي،2006، 25)، كما تعرف بأنها الجهود السلوكية والمعرفية المتغيرة باستمرار والتي يتخذها الفرد في التعامل مع الأحداث التي يعايشها وإدارة مطالب الموقف والتي يتم تقديرها من جانب الفرد على أنها شاقة ومرهقة وتتجاوز مصادر وإمكاناته (حسين وحسين،78،2006)، هذا ولقد صنفت الدراسات والبحوث استراتيجيات المواجهة إلى صنفين رئيسيين هما: الاستراتيجيات الانفعالية في المواجهة وفيها يلجأ الفرد إلى استخدام ردود الأفعال الانفعالية في مواجهة الضغوط والتحديات ومنها التوتر والشك

والغضب والانزعاج، والاستراتيجيات المعرفية في المواجهة وفيها يلجأ الفرد إلى إعادة التفسير الايجابي والتحليل المنطقي وبعض أنماط التفكير والنشاط التخيلي (العبدلي،2012)، هذا وقد حصر بعض الباحثين أكثر استراتيجيات المواجهة للضغوط الحياتية السائدة في البيئة العربية في سبعة استراتيجيات وأساليب هي: العمل من خلال الحدث، الالتفاف إلى اتجاهات وأنشطة أخرى، التجنب والإنكار، طلب المساندة الاجتماعية، الإلحاح والاقتحام القهري، العلاقات الاجتماعية وتنمية الكفاءة الذاتية (عبدالمعطي،2006، 48).

## 8- دراسات سابقة:

يتناول الباحث في هذه الدراسة ملخصًا لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية فبالنسبة للتحديات الوالدية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد، استخدمت دراسة (Hall & Graff,2010) أسلوب المقابلة الحرة وتكونت عينتها من (11) أسرة بها طفل واحد توحدي، بمتوسط عمر (6.5) سنة، توصلت الدراسة إلى قائمة للتحديات الوالدية وفق الترتيب التنازلي التالي: السلوكيات النمطية الرتيبة التي يظهرها الطفل، خصائص نمو الطفل، مسببات الإصابة باضطراب التوحد، الخدمات اللازمة ، التكلفة المادية للخدمات، العلاقات الأسرية، وأخيراً المستقبل المجهول، وفي دراسة (Palmieri & Powers,2013) تكونت عينتها من(5) أسر لأطفال توحديين تتراوح أعمارهم من (4 إلى7) سنوات، وقد توصلت إلى أن أسر التوحديين يواجهون تحدياً فيما يخص الأنظمة الغذائية الملائمة لأطفالهم وهو الأمر الذي يترتب عليه العديد من المشكلات السلوكية كنوبات الغضب وغيرها، فقد أقرت الدراسة أن التوحديين لديهم أنماط غذائية غريبة وقيود على كثير من الأطعمة التي يتم تناولها وهو الأمر الذي يسبب تحديًا كبيراً بالنسبة لوالديهم، أما في دراسة (Jennifer,2014) فقد تكونت عينتها من(812) أسرة لديها طفل يعاني من اضطراب التوحد، وتوصلت النتائج إلى أن هناك العديد من التحديات الوالدية التي يعاني منها آباء التوحديين وهي: ضعف الرعاية الصحية، ندرة المهنيين المتخصصين في التأهيل وغياب التأمين الصحي، بينما في دراسة (Grasu,2015) فقد اعتمدت على اللقاءات والتحليلات لاستجابات الأسر حول التحديات الوالدية التي يخبروها كنتيجة لوجود طفل توحدي في الأسرة، وجاءت التحديات الوالدية على النحو التالي: ندرة الخدمات التي تقدمها الدولة للتوحديين، صعوبة الدمج التعليمي الشامل، الخوف من المستقبل، التمييز المجتمعي، نقص المعلومات وغياب الخدمات التأهيلية المجانية، وجاءت دراسة (Thullen & Bonsall,2017) التي تكونت عينتها من (113) أسرة لأطفال توحديين تتراوح أعمارهم بين (5) و(13) عاماً، مؤكدة على أن التحديات الوالدية المدركة هي: المشكلات الغذائية، سلوكيات الطعام الفوضوي، المشكلات السلوكية، ضعف وندرة الجهات الداعمة، وبالنسبة للدراسات التي تناولت الاحتياجات غير الملباة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد جاءت نتائج دراسة ( Brown et al,2012) التي تكونت عينتها من (101) أسرة لأطفال توحديين مؤكدة على وجود العديد من الاحتياجات غير الملباة لهذه الأسر تمثلت في: الاحتياج إلى المعلومات حول اضطراب التوحد، الاحتياج إلى معلومات حول الخدمات المتاحة للتوحديين في الدولة، الاحتياج إلى استمرار خدمات الدعم المساندة وتوسعها بصورة أكبر، بينما في دراسة (Ma,2016) التي تكونت عينتها من (500) أسرة صينية لأطفال توحديين، أشارت نتائجها إلى وجود احتياجات غير ملباة لهذه الأسر تتمثل في: الاحتياج إلى المعلومات الموثقة عن اضطراب التوحد (أسبابه – كيفية التعامل معه – المستقبل للتوحديين)، الاحتياج إلى الخدمات المساندة (التخاطب– تعديل السلوك)، والاحتياج إلى مدارس عامة تستوعب هؤلاء الأطفال، أما عن الدراسات التي تناولت استراتيجيات المواجهة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد، فقد توصلت دراسة (Higgins et al,2005) التي طبقت على (53) أسرة أمريكية لديها طفل توحدي واحد فقط، واستخدم فيها مقياس موسع لاستراتيجيات المواجهة، إلى أن الأسر التي تتعامل مع طفل

توحدي تتبع استراتيجيات مواجهة سالبة تتمثل في الانسحاب والغضب والتأسي وهو الأمر الذي يؤثر على نوعية حياتهم ويستدعي تقديم خدمات الدعم النفسي لهم، بينما في دراسة (Wang et al,2011) التي طبقت على (368) أسرة صينية توصلت نتائجها إلى أن الأسر تتباين فيما بينها في استراتيجيات المواجهة حسب مصادر الدعم المتاحة، فالأسر التي تتلقى خدمات داعمة تنتهج أساليب مواجهة إيجابية تتمثل في القبول والتكيف النشط والتخطيط، بينما الأسر التي يغلب عليها التوتر وغياب الدعم المجتمعي تنتهج استراتيجيات مواجهة يغلب عليها التشاؤم، وفي دراسة (شنوفي،2013) التي اعتمدت على المنهج العيادي القائم على دراسة الحالة فقد طبقت أدوات الدراسة المتمثلة في المقابلة العيادية النصف موجهة ومقياس إدراك الضغط ومقياس المواجهة على خمس أمهات لأطفال توحديين تتراوح أعمارهن من (27-42) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأمهات اللواتي يعتمدن على استراتيجيات مواجهة مركزة حول الانفعال أو استراتيجيات مواجهة مركزة حول حل المشكلات لديهن مستوى مرتفع من الضغط، أما دراسة (بوزاهر،2015) التي طبقت على أربع حالات (أمهات) ممن تتراوح أعمارهن ما بين (30-50) سنة فقد توصلت نتائجها إلى أن حالتين من الحالات يستخدمن الانفعال كاستراتيجية مواجهة بينما التجنب هو الخيار المتبع لدى الحالات الأخرى، أما عن الدراسات التي تناولت التحديات الوالدية واستراتيجيات المواجهة والاحتياجات غير الملباة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد فقد توصل الباحث إلى دراسة (Divan et al,2012) التي أجريت في الهند بهدف الكشف عن الاحتياجات غير الملباة لدى عشرين أسرة لديها طفل توحدي من خلال مقابلات متعمقة معهم بالإضافة إلى عقد مقابلات أخرى مع مقدمي الرعاية كالمعلمين والممرضين وأخصائي التخاطب وغيرهم، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن وجود طفل توحدي في الأسرة يضع عبئاً هائلاً على الوالدين الأمر الذي يؤدي بهم إلى الانسحاب كاستراتيجية مواجهة، فقد أكدت النتائج على أن هناك غياب واضح لمصادر الدعم المجتمعي لهذه الأسر، فهناك انخفاض ملحوظ في الجهات الحكومية التي تقدم خدمات التدخل المبكر والرعاية الصحية وخدمات التأهيل والمساندة للأطفال التوحديين في الهند، ومما تقدم يمكن للباحث تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة التي استطاع الحصول عليها فيما يلي : 1) يمكن إجمال التحديات الوالدية التي تخبرها أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد من واقع الدراسات السابقة في: السلوكيات النمطية الرتيبة- ندرة الخدمات الداعمة- التكلفة المادية للخدمات الصحية والتعليمية- المستقبل المجهول- نقص المعلومات وغياب الخدمات التأهيلية- الأنماط الغذائية المضطربة، 2) يمكن إجمال الاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد من واقع الدراسات السابقة في: الاحتياج إلى جهات موثوقة لتقديم المعلومات الكافية حول الاضطراب- الاحتياج إلى الخدمات المساندة(التخاطب – تعديل السلوك)- الاحتياجات إلى برامج تعليمية مناسبة، 3) استراتيجيات المواجهة المتمثلة في الانسحاب والتجنب والقائمة على الانفعال هي استراتيجيات تنتهجها الكثير من أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مواقف تعاملها مع الأطفال التوحديين داخل نطاق الأسرة.

## 9- إجراءات الدراسة الميدانية

### 9-1. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي والذي يعد أحد أبرز المناهج المهمة المستخدمة في الدراسات العلمية ومناهج البحث العلمي بوجه عام، حيث يسهم المنهج الوصفي في التعرف على ظاهرة الدراسة، ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، ويعد ذلك بداية الوصول إلى النتائج التي تتعلق بالبحث، وبلورة الحلول التي تتمثل في التوصيات والمقترحات التي يسوقها الباحث لإنهاء الجدل الذي يتضمنه متن البحث.

### 9-2. مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الأصلي من جميع الأسر المصرية المقيمة داخل جمهورية مصر العربية والتي تحوي طفلاً واحداً يعاني من اضطراب التوحد.

**9-3. عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة الحالية من(359) أسرة لديها طفل توحدي واحد فقط، تم اختيار هذه الأسر بشروط محددة وهي: أن يكون تشخيص الطفل قد تم من خلال متخصصين أو من خلال خبراء أو أطباء مخ وأعصاب – أن يكون الطفل لا يعاني من أي إعاقة أخرى غير اضطراب التوحد – ألا يكون هناك طفل توحدي آخر في نفس الأسرة – أن يكون الطفل منتظماً في التردد على جهة ما للرعاية والتأهيل– أن يقبل والدي الطفل التعاون مع الباحث وأن يقروا بأن تعبئة المقاييس سوف تتم من خلال اتفاقهما على الاستجابة التي يرون أنها أقرب إلى إدراكهم، هذا ولقد اختار الباحث عينة الدراسة الحالية من جهات متعددة في مصر، والجدول(1) يوضح عينة الدراسة الحالية طبقًا للجهة التي تم الاختيار منها على النحو التالي:

**جدول(1) عينة الدراسة الحالية طبقًا للجهة التي تم اختيار العينة منها**

| الجهة | العنوان | عدد الأسر المصرية |
|---|---|---|
| المركز المصري الكندي لتنمية القدرات الذهنية | شارع سعد عبد الوارث النزهة الجديدة بجوار السندباد – القاهرة | 48 |
| مركز رعاية أطفال التوحد والحضانة الدامجة | المطرية – القاهرة | 63 |
| جمعية كيان للأطفال ذوي الإعاقة | فرع القاهرة – فرع المنيا – فرع بني سويف | 91 |
| مركز وجود لذوي الاحتياجات الخاصة | تقاطع شارع سعد زغلول مع شارع طلعت حرب – شبين الكوم | 24 |
| مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل | بنها الجديدة –ش كلية التجارة – محافظة القليوبية | 18 |
| مركز سيتى للتدريب والدراسات في الإعاقة | ش أبو عجيلة متفرع من ش الإقبال– سيدي بشر– الإسكندرية | 20 |
| جمعية البسمة لذوي الاحتياجات الخاصة | شبين الكوم– المنوفية | 18 |
| مركز عطاء لذوي الاحتياجات الخاصة | مدينة الزقازيق– محافظة الشرقية | 22 |
| مركز رؤية للتوحد | ش كريستال عصفور– شبرا الخيمة – القليوبية | 32 |
| مركز الفضيلة للإرشاد النفسي وتعديل السلوك | المندرة ش 30 متفرع من ش النبوى المهندس، الإسكندرية | 23 |
| المجموع | | 359 أسرة مصرية |

ويوضح الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الحالية كما يلي:

**جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الحالية**

| م | المتغير | مستوى المتغير | عدد الأسر المصرية | النسبة المئوية | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | نوع الطفل التوحدي | ذكر | 229 | % 63.8 | 359 أسرة مصرية |
| | | أنثى | 130 | % 36.2 | |
| 2 | عمر الطفل التوحدي | ما بين 1 – 3 سنوات | 66 | % 18.38 | 359 أسرة مصرية |
| | | ما بين 3 – 5 سنوات | 195 | % 54.3 | |
| | | ما بين 5 – 7 سنوات | 98 | % 27.30 | |
| 3 | المستوى ( ج / ق / ث ) للأسرة* | مرتفع | 17 | % 4.73 | 359 أسرة مصرية |
| | | متوسط | 297 | % 82.73 | |
| | | منخفض | 45 | % 12.54 | |
| 4 | بيئة المعيشة | ريفية | 171 | % 47.63 | 359 أسرة مصرية |
| | | حضرية | 188 | % 52.37 | |

* استخدم الباحث مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد: عبدالعزيز الشخص(2013) وهو مقياس منشور في مكتبة الأنجلو المصرية.

**9-4. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:**

استخدم الباحث في هذه الدراسة أدوات القياس التالية:

**1) مقياس التحديات الوالدية كما تدركها أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد. إعداد/ الباحث**

قام الباحث بإعداد هذا المقياس لقياس مستوى التحديات الوالدية كما تدركها الأسر المصرية التي تحوي طفلاً لديه اضطراب التوحد، وقد تمكن الباحث من تصميم هذا المقياس وصياغة أبعاده الرئيسة ومفرداته من خلال الاطلاع على بعض الكتابات والدراسات التي تناولت التحديات الوالدية لدى أسر الأطفال التوحديين ومنها دراسة (Hall & Graff,2010) ودراسة (Palmieri & Powers,2013)، وكذلك الاطلاع على بعض المقاييس ذات العلاقة ومنها مقياس (Grasu,2015) ومقياس (Jennifer,2014) بالإضافة إلى الاطلاع على المقابلة الشخصية التي أعدها كل من (Divan et al,2012) للتعرف على التحديات الوالدية التي يخبرها والدي الطفل ذي اضطراب التوحد، وفي ضوء الخطوات السابقة استطاع الباحث الوقوف على المجالات التي تشكل تحديًا حقيقيًا أمام والدي الطفل ذي اضطراب التوحد وبذلك تكون هذا المقياس في صورته النهائية من خمسة أبعاد تتوزع عليها (40) مفردة على النحو التالي: البعد (1): ضعف خدمات الرعاية والتأهيل (12مفردة)، البعد(2): ارتفاع التكلفة المادية للرعاية (8 مفردات)، البعد (3): صعوبة الالتحاق بمدارس التعليم العام (7 مفردات)، البعد (4): صعوبة التعايش مع الطفل التوحدي (7 مفردات)، البعد(5): ضعف التقبل المجتمعي للطفل التوحدي (6 مفردات)، وقد اختير لكل مفردة في المقياس(3) استجابات (تدريج ليكرت الثلاثي)، (كثيراً)= 3 درجات، (أحيانًا)= 2 درجة، (قليلًا)= 1 درجة، وللتحقق من صدق وثبات المقياس قام الباحث باختيار عينة تطبيق بلغت (10) أسر مصرية تنطبق عليها نفس الشروط المحددة لانتقاء عينة المشاركين في هذه الدراسة، فبالنسبة للصدق اعتمد الباحث على الصدق البنائي أو صدق التكوين وكانت جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى (∝=0.01) بما يشير إلى اتساق المقياس وصدق محتواه (أبعاده ومفرداته) في قياس ما وضع لقياسه، كما اعتمد الباحث أيضًا على الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) حيث كانت قيم النسب الحرجة لدلالة الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (∝=0.01) مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الظاهرة التي يقيسها المقياس، وبالإضافة إلى ما سبق اعتمد الباحث أيضًا على صدق المحكمين حيث اتفق المحكمون البالغ عددهم (4) على الإبقاء على جميع الأبعاد والمفردات حيث حصلت جميع المفردات على نسب اتفاق لم تقل عن (85%)، الصدق العاملي حيث لم يسفر التحليل العاملي عن استبعاد أي مفردة من مفردات المقياس وبالتالي ظلت المفردات (40) مفردة، الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الارتباط وحصل الباحث على القيمة (0.9174) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (∝=0.01) مما يشير ذلك إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق، أما الثبات فقد قام الباحث بحسابه من خلال ثلاثة طرق :

**الطريقة الأولى:** طريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق المقياس على عينة التقنين المشار إليها سابقًا ومن ثم إعادة التطبيق مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعين وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (ر)= 0.9854 وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (∝=0.01) والجدول(3) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث على النحو التالي:

**جدول(3) قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس التحديات الوالدية**

| الأبعاد | ن | التطبيق | المتوسط الحسابي(م) | الانحراف المعياري(ع) | الارتباط(ر) |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | 10 | الأول | 97.2702 | 7.80216 | 0.9854 |
| | 10 | الثاني | 97.2813 | 7.80216 | |

**الطريقة الثانية:** طريقة التجزئة النصفية حيث كان معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس يساوي (0.883) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى (∝=0.01)، وكانت قيمة تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان وبراون تساوي (2 × معامل الارتباط) / (1 + معامل الارتباط) = 0.937 وهو معامل ثبات مقبول ودال احصائيًا، والجدول (4) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث على النحو التالي:

**جدول (4) قيمة معامل الارتباط بين درجات نصفي مقياس التحديات الوالدية**

| الأبعاد | ن | المفردات | المتوسط الحسابي(م) | الانحراف المعياري(ع) | الارتباط(ر) |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | 10 | الفردية | 97.2702 | 7.80216 | 0.883 |
| | 10 | الزوجية | 96.9304 | 7.97469 | |

**الطريقة الثالثة:** طريقة كرونباخ (معامل ألفا) وفيها قام الباحث بحساب معامل Alpha للارتباط، والجدول (5) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

**جدول(5) قيمة معامل الارتباط بين درجات نصفي مقياس التحديات الوالدية**

| الأبعاد | ن | التطبيق | ألفا Alpha | ألفا Alpha المعدل |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | 10 | الأول | 0.90545 | 0.912342 |
| | 10 | الثاني | | |

ومما سبق يمكن التأكيد على أن المقياس بصورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفعة.

**2) مقياس الاحتياجات غير الملباة كما تدركها أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد. إعداد/ الباحث**

قام الباحث بإعداد هذا المقياس لقياس مستوى الاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) كما تدركها الأسر المصرية التي تحوي طفلاً لديه اضطراب التوحد، وقد تمكن الباحث من تصميم هذا المقياس وصياغة أبعاده بعد قراءة العديد من الأطر النظرية والاطلاع على بعض المقاييس ذات العلاقة ومنها مقياس (Kreutzer et al,1994) ومقياس (Siklos & Kerns,2006) ومقياس (Brown et al,2012) ومقياس (Ma,2016) والتي هدفت جميعها لقياس الاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) لدى أسر التوحديين، وبذلك استطاع الباحث الوصول إلى الصورة النهائية للمقياس الحالي والذي تكون من (46) مفردة تتوزع على (5) أبعاد رئيسة هي: (1)- الاحتياج إلى المعلومات والمعرفة عن اضطراب التوحد (11 مفردة)، (2)- الاحتياج إلى خدمات الدعم المجتمعي(10 مفردات)، (3)- الاحتياج إلى مراكز الرعاية والتأهيل (13 مفردة)، (4)- الاحتياج إلى الخدمات التعليمية (7 مفردات)، (5) – الاحتياج إلى الدعم والموارد المالية(5 مفردات)،، وقد اختير لكل مفردة في المقياس(3) استجابات(تدريج ليكرت الثلاثي)، (كثيراً)= 3 درجات، (أحيانًا)= 2 درجة، (قليلًا)= 1 درجة، وللتحقق من صدق المقياس قام الباحث بحساب الصدق البنائي أو صدق التكوين وكانت جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى (∝=0.01) كما قام الباحث بحساب الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) حيث كانت قيم النسب الحرجة لدلالة الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (∝=0.01) كما أجرى الباحث صدق المحكمين حيث اتفق المحكمون على الإبقاء على جميع المفردات حيث حصلت جميع المفردات على نسب اتفاق لم تقل عن(90%)، كما حسب الباحث الصدق العاملي للمقياس والذي أسفر عن بقاء جميع مفردات المقياس البالغة(46) مفردة، أما الثبات فقد قام الباحث بحسابه من خلال عدة طرق.

**الطريقة الأولى:** طريقة إعادة التطبيق وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (ر)= 0.9248 وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(∝=0.01) والجدول (6) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث على النحو التالي:

**جدول (6) قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس الاحتياجات غير الملباة**

| الأبعاد | ن | التطبيق | المتوسط الحسابي(م) | الانحراف المعياري(ع) | الارتباط(ر) |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | 10 | الأول | 107.9000 | 3.90803 | 0.9248 |
| | 10 | الثاني | 104.6000 | 6.13967 | |

**الطريقة الثانية:** التجزئة النصفية حيث كان معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس يساوي(0.8975) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى (∝=0.01)، وكانت قيمة تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان وبراون تساوي (2 × معامل الارتباط) / (1 + معامل الارتباط) = 0.945 وهو معامل ثبات مقبول ودال احصائيًا، والجدول (7) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث على النحو التالي:

**جدول (7) قيمة معامل الارتباط بين درجات نصفي مقياس الاحتياجات غير الملباة**

| الأبعاد | ن | المفردات | المتوسط الحسابي(م) | الانحراف المعياري(ع) | الارتباط(ر) |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | 10 | الفردية | 107.902 | 3.90803 | 0.8975 |
| | 10 | الزوجية | 106.202 | 5.6475 | |

**الطريقة الثالثة:** طريقة كرونباخ (معامل ألفا) وفيه قام الباحث بحساب معامل Alpha للارتباط، والجدول (8) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

**جدول (8) قيمة معامل الارتباط بين درجات نصفي مقياس الاحتياجات غير الملباة**

| الأبعاد | ن | التطبيق | ألفا Alpha | ألفا Alpha المعدل |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | 10 | الأول | 0.985248 | 0.9100352 |
| | 10 | الثاني | | |

ومما سبق يمكن التأكيد على أن المقياس بصورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفعة.

**3) مقياس استراتيجيات المواجهة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد. إعداد/ الباحث**

على الرغم من تمتع البيئة العربية بالعديد من مقاييس استراتيجيات المواجهة إلا أن الباحث رأى أهمية إعداد هذا المقياس وذلك لسببين، الأول لأن المقاييس العربية التي توفرت أمام الباحث تختلف في بناءها وأبعادها بصورة واضحة، فمقياس (قوته،1997) يتضمن (7) أبعاد وهي : التفكير بالتمني والتجنب، التخطيط لحل المشاكل، إعادة التقييم، الانتماء، تحمل المسئولية، التحكم بالنفس، والارتباك والهروب، ومقياس (شنوفي،2013) يتضمن(5) أبعاد وهي: التأنيب الذاتي، أخذ الاحتياط أو تصغير التهديدات، البحث عن الدعم الاجتماعي، التحكم في الذات، التخطيط لحل المشاكل، بينما كان مقياس (الهلالي،2009) مكوناً من (18) بعداً بحيث يعكس كل بعد أسلوب من أساليب المواجهة، الثاني أن المفردات التي يجب أن توجه لقياس واقع أسر التوحديين ينبغي أن تراعي طبيعة هذه الأسر وطبيعة الطفل التوحدي، وعليه وبعد اطلاع الباحث على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت أساليب المواجهة وقياسها لدى أسر أطفال التوحد ومنها (Wang et al,2011)، (بوزاهر،2015) وغيرها استطاع الباحث الوقوف على أكثر استراتيجيات المواجهة تواتراً في الدراسات والبحوث المعنية بأسر ذوي اضطراب التوحد

على وجه الخصوص، وبذلك تكون المقياس الحالي في صورته النهاية من(6) أبعاد ثلاث منها استراتيجيات مواجهة إيجابية وهي: التكيف الديني والرجوع إلى الله، تقبل الواقع وتحمل المسئولية، التفسير الايجابي والمضي للأمام، وثلاث أخرى استراتيجيات مواجهة سلبية وهي: الاستسلام والانعزال، الرفض والإنكار، الانفصال الذهني والتنفيس الانفعالي، هذه الأبعاد تتوزع عليها (36) مفردة بشكل متساوي(كل أسلوب من أساليب المواجهة له 6 مفردات تعبر عنه)، وللتحقق من صدق المقياس قام الباحث بحساب الصدق البنائي أو صدق التكوين وكانت جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى (∝=0.01) كما قام الباحث بحساب الصدق التمييزي(صدق المقارنة الطرفية) حيث كانت قيم النسب الحرجة لدلالة الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى(∝=0.01) كما أجرى الباحث صدق المحكمين حيث اتفق المحكمون على الإبقاء على جميع المفردات حيث حصلت جميع المفردات على نسب اتفاق لم تقل عن(85%)، كما حسب الباحث الصدق العاملي للمقياس والذي أسفر عن بقاء جميع مفردات المقياس البالغة(36) مفردة، أما الثبات فقد قام الباحث بحسابه من خلال طريقتين.

**الطريقة الأولى:** طريقة إعادة التطبيق وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (ر)= 0.9406 وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(∝=0.01)، والجدول (9) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث على النحو التالي:

**جدول(9) قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس استراتيجيات المواجهة**

| الأبعاد | ن | التطبيق | المتوسط الحسابي(م) | الانحراف المعياري(ع) | الارتباط(ر) |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | 10 | الأول | 70.4000 | 4.47710 | 0.9406 |
| | 10 | الثاني | 77.5000 | 6.02310 | |

**أما الطريقة الثانية:** طريقة التجزئة النصفية حيث كان معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس يساوي (0.8985) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى (∝=0.01)، وكانت قيمة تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان وبراون تساوي (2 × معامل الارتباط) / (1 + معامل الارتباط) = 0.947 وهو معامل ثبات مقبول ودال احصائيًا، والجدول(10) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث على النحو التالي:

**جدول (10) قيمة معامل الارتباط بين درجات نصفي مقياس استراتيجيات المواجهة**

| الأبعاد | ن | المفردات | المتوسط الحسابي(م) | الانحراف المعياري(ع) | الارتباط(ر) |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | 10 | الفردية | 69.5241 | 3.59258 | 0.8985 |
| | 10 | الزوجية | 68.5425 | 2.65282 | |

ومما سبق يمكن التأكيد على أن المقياس بصورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفعة.

### 9-5. متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات التالية : **متغيرات تصنيفية Classification Variable** : نوع الطفل التوحدي وله مستويان: (ذكر)- (أنثى) عمر الطفل التوحدي وله ثلاثة مستويات: (1-3سنوات)، (3-5 سنوات)، (5-7 سنوات)، المستوى الاجتماعي/ الثقافي/ الاقتصادي وله ثلاثة مستويات: (مرتفع)، (متوسط)، (منخفض)، وبيئة المعيشة (مكان السكن) وله مستويان: (الريف)، (الحضر)، **متغيرات تابعة Dependent Variables** : التحديات الوالدية، الاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) واستراتيجيات المواجهة.

**9-6. إجراءات التطبيق:** اتبع الباحث في إجراء الدراسة الحالية الخطوات الإجرائية التالية:

1) جمع المادة العلمية ومن ثم كتابة الإطار النظري والدراسات السابقة كما ورد في سابقاً.
2) إعداد أدوات الدراسة وتقنينها.
3) انتقاء عينة الدراسة من الأسر المصرية المترددة بانتظام على الجهات السابق ذكرها في عينة الدراسة والاتفاق معهم على خضوعهم للدراسة الحالية.
4) تطبيق أدوات الدراسة دفعة واحدة وذلك عن طريق تسليم المقاييس للجهات السابقة التي قامت بتوزيعها على الأسر ومن ثم إعادة استلامها مرة أخرى بعد أسبوع.
5) الاستعانة بالبرنامج الإحصائي SPSS..V(16) لمعالجة البيانات والدرجات التي تم الحصول عليها بعد تصحيح المقاييس.
6) عرض النتائج وصياغتها ومناقشتها وتفسيرها ومن ثم استخلاص مجموعة من التوصيات التربوية.

**9-7. الأساليب الإحصائية:** المتوسطات الحسابية – الانحرافات المعيارية – المتوسط النسبي وتحليل التباين.

## 10- نتائج الدراسة

يستعرض الباحث في هذا الجزء من الدراسة النتائج التي تم التوصل إليها وفق تسلسل أسئلتها كما يلي:

**بالنسبة للسؤال الأول والذي نص على :** ما هي أكثر التحديات الوالدية التي تواجهها أسر الأطفال التوحديين في مصر؟، للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي لاستجابات المشاركين في هذه الدراسة على أبعاد مقياس التحديات الوالدية كما تدركها أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والجدول(11) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

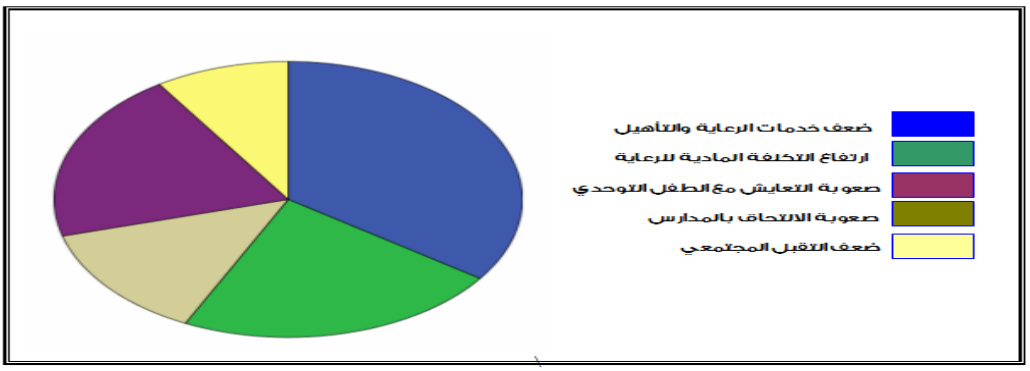
**جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي لدرجات عينة الدراسة (ن=359) على أبعاد مقياس التحديات الوالدية كما تدركها أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد**

| التحديات الوالدية | عدد المفردات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ضعف خدمات الرعاية والتأهيل | 12 | 33.77444 | 2.62174 | 2.82 | 1 |
| ارتفاع التكلفة المادية للرعاية | 8 | 21.90250 | 2.00111 | 2.74 | 3 |
| صعوبة الالتحاق بمدارس التعليم العام | 7 | 13.11140 | 5.45877 | 1.87 | 4 |
| صعوبة التعايش مع الطفل التوحدي | 7 | 19.45680 | 1.91370 | 2.78 | 2 |
| ضعف التقبل المجتمعي للطفل التوحدي | 6 | 9.02510 | 3.69943 | 1.51 | 5 |

يتضح من الجدول (11) أن أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مصر يعانون من مجموعة من التحديات الوالدية وهي بالترتيب :

1. ضعف خدمات الرعاية والتأهيل.
2. صعوبة التعايش مع الطفل التوحدي.

3. ارتفاع التكلفة المادية للرعاية.
4. صعوبة الالتحاق بمدارس التعليم العام.
5. ضعف التقبل المجتمعي للطفل التوحدي.




شكل رقم(1): التحديات الوالدية كما تدركها أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مصر

والشكل البياني (1) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

**بالنسبة للسؤال الثاني والذي نص على :** ما هي أكثر الاحتياجات غير الملباة(غير المحققة) التي تدركها أسر الأطفال التوحديين في مصر؟، للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي لاستجابات المشاركين في هذه الدراسة على أبعاد مقياس الاحتياجات غير الملباة كما تدركها أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والجدول(12) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

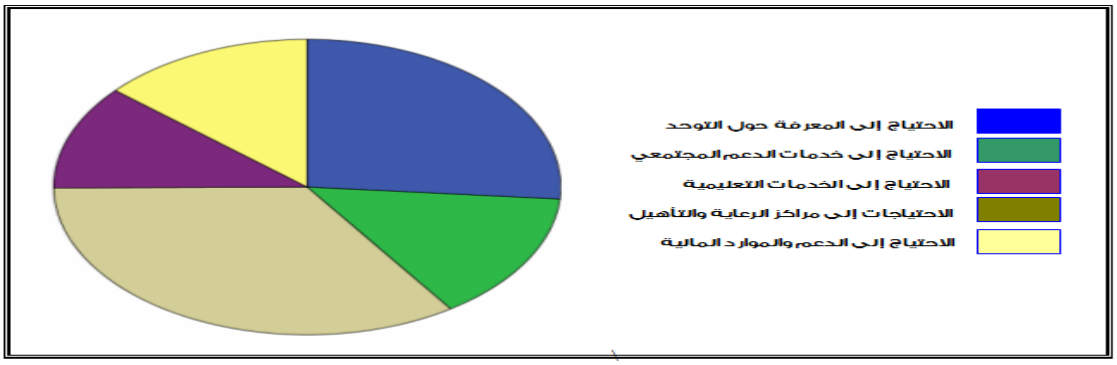
**جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي لدرجات عينة الدراسة (ن=359) على أبعاد مقياس الاحتياجات غير الملباة كما تدركها أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد**

| الاحتياجات غير الملباة(غير المحققة) | عدد المفردات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| الاحتياج إلى المعلومات والمعرفة عن التوحد | 11 | 28.3120 | 4.00386 | 2.57 | 3 |
| الاحتياج إلى خدمات الدعم المجتمعي | 10 | 15.2173 | 6.52607 | 1.52 | 5 |
| الاحتياج إلى مراكز الرعاية والتأهيل | 13 | 37.1114 | 1.74934 | 2.85 | 2 |
| الاحتياج إلى الخدمات التعليمية | 7 | 12.3203 | 4.40168 | 1.76 | 4 |
| الاحتياج إلى الدعم والموارد المالية | 5 | 14.6992 | 0.45926 | 2.94 | 1 |

يتضح من الجدول (12) أن أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مصر لديهم احتياجات غير ملباة (غير محققة) وهي بالترتيب:

1. الاحتياج إلى الدعم والموارد المالية.
2. الاحتياج إلى مراكز الرعاية والتأهيل.
3. الاحتياج إلى المعلومات والمعرفة عن التوحد.
4. الاحتياج إلى الخدمات التعليمية.
5. الاحتياج إلى خدمات الدعم المجتمعي.

والشكل البياني (2) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:




شكل رقم( 2 ) : الاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) كما تدركها أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مصر

**بالنسبة للسؤال الثالث والذي نص على:** ما هي أكثر استراتيجيات المواجهة التي تستخدمها أسر الأطفال التوحديين في مصر لمواجهة التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة (غير المحققة)؟، للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي لاستجابات المشاركين في هذه الدراسة على أبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والجدول(13) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

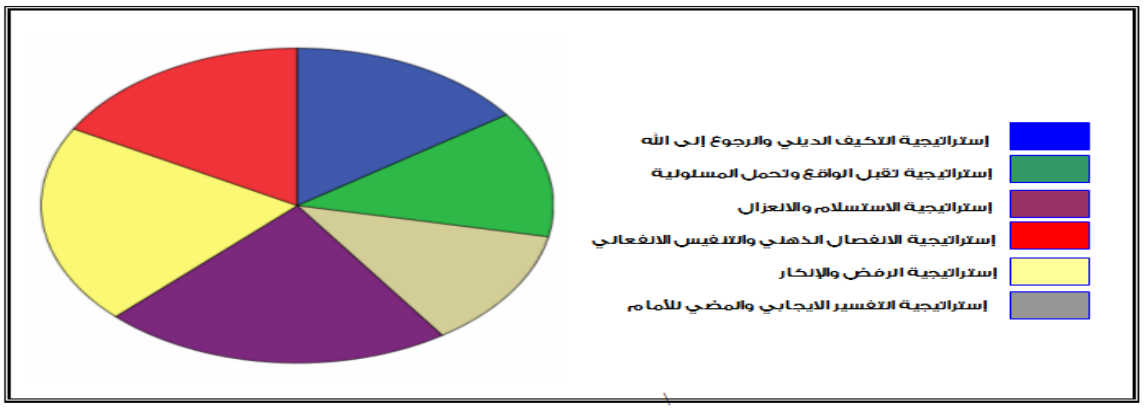
**جدول(13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي لدرجات عينة الدراسة(ن=359) على أبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد**

| استراتيجيات المواجهة | عدد المفردات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| التكيف الديني والرجوع إلى الله | 6 | 10.5571 | 0.49742 | 1.76 | 4 |
| تقبل الواقع وتحمل المسئولية | 6 | 9.0000 | 0.81877 | 1.50 | 5 |
| التفسير الايجابي والمضي للأمام | 6 | 8.5014 | 0.50070 | 1.42 | 6 |
| الاستسلام والانعزال | 6 | 15.3454 | 2.94131 | 2.56 | 1 |
| الرفض والإنكار | 6 | 14.2786 | 2.53586 | 2.34 | 2 |
| الانفصال الذهني والتنفيس الانفعالي | 6 | 11.7242 | 0.44752 | 1.96 | 3 |

يتضح من الجدول (13) أن أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد تغلب عليهم استراتيجيات المواجهة السالبة، فاستراتيجيات المواجهة لدى تلك الأسر حسب أكثرها شيوعاً هي:

1. استراتيجية الاستسلام والانعزال.
2. استراتيجية الرفض والإنكار.
3. استراتيجية الانفصال الذهني والتنفيس الانفعالي.
4. استراتيجية التكيف الديني والرجوع إلى الله.
5. استراتيجية تقبل الواقع وتحمل المسئولية.
6. استراتيجية التفسير الايجابي والمضي للأمام.

والشكل البياني (3) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:




شكل رقم ( 3) استراتيجيات المواجهة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مصر

**بالنسبة للسؤال الرابع والذي نص على** : إلى أي مدى تؤثر متغيرات(نوع الطفل التوحدي– عمر الطفل التوحدي– المستوى الاجتماعي/الثقافي/الاقتصادي للأسرة– بيئة المعيشة) على مستوى(التحديات الوالدية – الاحتياجات غير الملباة(غير المحققة) – استراتيجيات المواجهة) لأسر الأطفال التوحديين في مصر؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين لاستجابات المشاركين في هذه الدراسة على المقاييس المستخدمة فيها وفقاً للمتغيرات التصنيفية، والجدول(14) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

**جدول (14) تحليل التباين لدرجات عينة الدراسة (ن=359) على متغيرات الدراسة التابعة وفقاً للمتغيرات التصنيفية**

| أولاً: تأثير متغيرات الدراسة التصنيفية على مستوى التحديات الوالدية | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتغير | المستوى | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
| نوع الطفل التوحدي | ذكر | 229 | 97.4978 | 8.18676 | بين المجموعات | 32.765 | 1 | 32.765 | 0.433 | غير دالة |
| | أنثى | 130 | 96.977 | 7.08680 | داخل المجموعات | 21760.026 | 357 | 60.953 | | |
| عمر الطفل التوحدي | (1–3 سنوات) | 66 | 99.166 | 8.48996 | بين المجموعات | 298.5060 | 2 | 149.253 | 0.496 | غير دالة |
| | (3–5 سنوات) | 195 | 96.8684 | 7.75270 | داخل المجموعات | 20925.035 | 357 | 59.786 | | |
| | (5–7 سنوات) | 98 | 96.7216 | 7.13083 | الكلي | 21223.541 | 359 | -- | | |
| المستوى ج / ق / ث | مرتفع | 17 | 96.5882 | 7.29776 | بين المجموعات | 21.997005 | 2 | 10.9980 | 0.180 | غير دالة |
| | متوسط | 297 | 97.3737 | 7.87305 | داخل المجموعات | 21781.459 | 357 | 61.0125 | | |
| | منخفض | 45 | 96.7826 | 7.57456 | الكلي | 21803.456 | 359 | -- | | |
| بيئة المعيشة | ريف | 171 | 97.6257 | 8.23624 | بين المجموعات | 41.276 | 1 | 41.276 | 0.411 | غير دالة |
| | حضر | 188 | 96.9468 | 7.39253 | داخل المجموعات | 21751.515 | 357 | 60.929 | | |
| ثانيًا: تأثير متغيرات الدراسة التصنيفية على مستوى الاحتياجات غير الملباة | | | | | | | | | |
| المتغير | المستوى | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
| نوع الطفل التوحدي | ذكر | 229 | 107.85 | 8.94 | بين المجموعات | 23.158 | 1 | 23.158 | 0.282 | غير دالة |
| | أنثى | 130 | 107.32 | 8.27 | داخل المجموعات | 29323.383 | 357 | 82.138 | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عمر الطفل التوحدي | (1-3 سنوات) | 66 | 108.20 | 8.79 | بين المجموعات | 71.121 | 2 | 35.561 | 0.422 | غير دالة |
| | (3-5 سنوات) | 195 | 107.83 | 8.72 | داخل المجموعات | 29275.419 | 356 | 82.234 | | |
| | (5-7 سنوات) | 98 | 106.98 | 8.90 | الكلي | 29346 | 358 | -- | | |
| المستوى ج / ق / ث | مرتفع | 17 | 107.25 | 8.20 | بين المجموعات | 70.521 | 2 | 24.051 | 0.398 | غير دالة |
| | متوسط | 297 | 106.98 | 8.95 | داخل المجموعات | 29225.512 | 356 | 81.652 | | |
| | منخفض | 45 | 1.6.84 | 8.62 | الكلي | 29654 | 358 | -- | | |
| بيئة المعيشة | ريف | 171 | 107.35 | 8.35 | بين المجموعات | 31.745 | 1 | 22.205 | 0.409 | غير دالة |
| | حضر | 188 | 107.65 | 8.44 | داخل المجموعات | 21651.503 | 357 | 81.104 | | |
| ثالثاً: تأثير متغيرات الدراسة التصنيفية على استراتيجيات المواجهة | | | | | | | | | | |
| المتغير | المستوى | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
| نوع الطفل التوحدي | ذكر | 229 | 70.14 | 4.19 | بين المجموعات | 38.526 | 1 | 21.007 | 0.490 | غير دالة |
| | أنثى | 130 | 69.12 | 3.57 | داخل المجموعات | 24520.100 | 357 | 80.057 | | |
| عمر الطفل التوحدي | (1-3 سنوات) | 66 | 70.21 | 4.17 | بين المجموعات | 40.441 | 2 | 22.113 | 0.305 | غير دالة |
| | (3-5 سنوات) | 195 | 70.05 | 4.01 | داخل المجموعات | 32262.026 | 356 | 80.541 | | |
| | (5-7 سنوات) | 98 | 69.85 | 4.20 | الكلي | 30524 | 358 | -- | | |
| المستوى ج / ق / ث | مرتفع | 17 | 70.06 | 3.99 | بين المجموعات | 4.059 | 2 | 24.051 | 0.295 | غير دالة |
| | متوسط | 297 | 70.11 | 3.87 | داخل المجموعات | 29827.374 | 356 | 81.652 | | |
| | منخفض | 45 | 69.37 | 4.01 | الكلي | 29874 | 358 | -- | | |
| بيئة المعيشة | ريف | 171 | 70.56 | 4.26 | بين المجموعات | 39.854 | 1 | 32.004 | 0.351 | غير دالة |
| | حضر | 188 | 68.99 | 4.31 | داخل المجموعات | 26987.254 | 357 | 79.998 | | |

يتضح من الجدول (14) ومن خلال قيم (F) أن المتغيرات التصنيفية في هذه الدراسة لا تؤثر بصورة دالة احصائيًا عند مستوى ($\propto$=0.05) على متغيرات الدراسة التابعة، بمعنى أن مستوى التحديات المدركة ومستوى الاحتياجات غير الملباة واستراتيجية المواجهة لدى أسر الأطفال التوحديين لا تتأثر بعمر الطفل التوحدي أو نوعه ولا بمستوى الأسرة وبيئة معيشتها.

## 11- مناقشة نتائج الدراسة:

من المؤكد أن اضطراب التوحد خطر زاحف ينتشر بسرعة مذهلة ويهدد الطفولة في مصر والعالم أجمع، ولاشك أن الأسر السوية تتيح فرصًا كبيرة لإنتاج أفراد أسوياء، كما أن الأسر المفككة والمضطربة تتيح فرصًا كبيرة لإنتاج أفراد غير أسوياء يعانون طوال حياتهم وقد يعاني منهم الأفراد والمجتمع، لقد استهدفت الدراسة الحالية التعرف على أكثر التحديات الوالدية التي تعيشها أسر الأطفال التوحديين في مصر وكذلك معرفة الاحتياجات غير الملباة واستراتيجيات المواجهة لديهم وهي تتماشى بذلك مع أهداف دراسات عديدة أجريت في هذا الشأن كدراسة ( Hall & Graff,2010) ودراسة (Brown et al,2012) ودراسة (Divan et al,2012) التي أجريت في الهند

واستهدفت دراسة نفس المتغيرات المستهدفة في الدراسة الحالية، هذا وقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن هناك العديد من التحديات الوالدية التي تواجه الأسر المصرية التي تحوي طفلًا توحديًا يأتي في مقدمتها ضعف خدمات الرعاية والتأهيل وصعوبة التعايش مع الطفل التوحدي وارتفاع التكلفة المادية للرعاية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات سابقة منها (Palmieri & Powers,2013)، (Jennifer,2014)، (Grasu,2015) ودراسة (Thullen & Bonsall,2017) فبالنسبة لضعف خدمات الرعاية والتأهيل فيمكن رد ذلك إلى عاملين، الأول الزيادة في معدلات الإصابة باضطراب التوحد بين أطفال العالم بأسره والتكلفة المادية الضخمة اللازمة لإنشاء مراكز رعاية وتأهيل متخصصة ومدعمه بكوادر بشرية ملمة بكيفية التعامل مع التوحديين وهو الأمر الذي يعيق معظم الدول ومنها مصر على القيام به، فعلى الرغم من تعالى الصيحات المحلية والعالمية المحذرة من خطورة التوحد إلا أن الأمر مازال يزداد سوء يوماً تلو الآخر، فبينما كانت نسبة الإصابة في عام (2008) هي 150:1 حالة ولادة استيقظ العالم في اليوم العالمي للتوعية بالتوحد على أن نسبة الإصابة تجاوزت حدود 1: 88 حالة ولادة بمعدل54:1 ذكر و252:1 أنثى (ASI,2012; ATCA,2012) وأن هذا الاضطراب يكلف الولايات المتحدة الأمريكية ما يربو على (394) مليون دولار سنوياً مقدمة كخدمات تنفق في تشخيص وتأهيل المصابين بالتوحد في مرحلة الطفولة فقط (TACA,2012)، أما العامل الثاني والذي جعل ضعف خدمات الرعاية والتأهيل من أكثر التحديات الوالدية فهو أن الجهود المبذولة في مصر لتطوير حركة الاهتمام والرعاية الموجهة لذوي الاحتياجات الخاصة قد ركزت في بداية الأمر جل اهتمامها على فئات معينة دون غيرها كفئة الأطفال المعاقين سمعياً وضعاف السمع وفئة ذوي الصعوبات الفكرية (المعاقين عقلياً) وكذلك فئة المكفوفين وضعاف البصر، بينما لم تحظى فئة أطفال التوحد بنفس درجة الاهتمام التي حظيت بها باقي الفئات الأخرى سواء من إقامة مدارس خاصة بهم أو دمجهم مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام بصورة تناسب قدراتهم واحتياجاتهم التربوية والتعليمية والنفسية، أما تفسير الباحث بشأن كون صعوبة التعايش مع الطفل التوحدي من أكثر التحديات الوالدية أيضاً فهذه النتيجة طبيعية ومتوقعه، فالمشكلات السلوكية لدى التوحديين من أكثر القضايا والتحديات الضاغطة التي تواجه أولياء أمورهم(Hauser et al,2001) فهي تعيق الجهود المبذولة معهم كونها عادةً ما تتسم بالزيادة المفرطة كما أنها غالباً ما تعيق عمليات التدخل المهني المقدمة لهم وتزيد من الاستبعاد والعزلة لمعظمهم عن معظم الأنشطة الاجتماعية والتربوية والأسرية والمجتمعية التي ينبغي أن يخبروها وتشكل عائقاً رئيساً لهم في طريق التعلم وتثقل كاهل أسرهم بمزيد من الضغوط والأعباء وتعيق جهودهم المبذولة في الأنشطة اليومية التي يمارسونها معهم بغية تحسين حالتهم بوجه عام الأمر الذي يجعل التعايش مع الطفل التوحدي أمراً بالغ الصعوبة والتحدي، كما توصلت الدراسة الحالية إلى أن أكثر الاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) لدى اسر التوحديين في مصر تتمثل في الاحتياج إلى الدعم والموارد المالية، الاحتياج إلى مراكز الرعاية والتأهيل، الاحتياج إلى المعلومات والمعرفة عن التوحد، الاحتياج إلى الخدمات التعليمية، والاحتياج إلى خدمات الدعم المجتمعي، وهي نتيجة تتماشى مع نتائج دراسات سابقة كدراسة (Brown et al.2012) ودراسة (Ma,2016)، ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء أن الخدمات التأهيلية المقدمة لهذه الشريحة من الأطفال – أي التوحديين– تتميز بشكل عام بارتفاع أسعارها مقارنة بالخدمات المقدمة للإعاقات الأخرى، كما أن المتخصصين المعالجين أعدادهم قليلة إلى حد ما وبالتالي ترتفع الكلفة العلاجية والتأهيلية تبعا لذلك، وأمر آخر في غاية الخطورة هو غياب التشريعات والضوابط التي تضمن عدم المتاجرة واستغلال أولياء الأمور وغياب الرقابة على جميع المراكز المعنية بتقديم الرعاية للأطفال التوحديين، هذه الأسباب وغيرها يتمخض عنها تحديات مادية تستلزم توفر القدرة المادية لدى أسر التوحديين لتتمكن من إلحاق أطفالها بمركز

رعاية متخصص في أطفال التوحد، أما عن سيطرة أساليب المواجهة السالبة على أسر الأطفال التوحديين فهذه نتيجة أيضًا تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة الأخرى كدراسة (Higgins et al,2005) ودراسة ( Wang et al,2011) وهي نتائج منطقية في ظل التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة، فالأسر تتطلع إلى ميلاد طفل عادي معافى حيث يعد هؤلاء الأطفال بالنسبة لذويهم مشروع المستقبل والهدف من الحياة، وبالتالي فإن ميلاد طفل يعاني من اضطراب التوحد يفقد ذويه هذا الأمل المنتظر ويوقع الأسرة بأكملها في سلسلة ردود الفعل السالبة حيث تتحطم الآمال والطموحات وتتولد المشكلات مما يعرض هذه الأسر لحالات متعاقبة من الحزن واليأس والاستسلام، كما أنه من الطبيعي ألا تؤثر المتغيرات التصنيفية في هذه الدراسة على متغيراتها التابعة، فبعيدًا عن دنيا الواقع وعلى مسافات طويلة من مصطلحات المعايشة والاندماج، يمكث ذوو اضطراب التوحد حيث العزلة والسكون في غياهب غير معروفة لا يعرف مداها سوى المصاب نفسه، ولعل اضطراب التوحد لم يعد مقصورًا على بلدان بأعينها، ولا على جنس الذكور وحده بل اخترق سقف النسب، وبات يهدد الملايين من الأطفال في مختلف أنحاء الأرض، فلا نوع الطفل أو عمره ولا مستوى الأسرة أو محل سكنها من شأنه التأثير على مستوى الاحتياجات أو التحديات ولا على أساليب المواجهة، فجميع اسر أطفال التوحد تعيش نفس الهموم والمشكلات والمعاناة، غياب الدعم وندرة المراكز المتخصصة والمتاجرة بأحلامهم والوقوع فريسة بين طامعين للأسف ولجوا الميدان ليس لهم طموح سوى الربح المادي فقط، فقط الربح المادي ليس أكثر مستغلين بذلك مشاعر الأمومة الحنونة التي تتحطم يوماً تلو الآخر في ظل نظرات طفل يعجز العالم عن فهمه أو تلبية احتياجاته.

## 12- توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، فإننا نوصي بما يلي:

1) إعادة النظر في قانون التأمين الصحي الشامل الجديد من خلال إضافة مادة واضحة وصريحة تلزم الدولة المصرية بتحمل كافة النفقات العلاجية والتأهيلية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

2) ينبغي على وزارة الصحة والسكان إنشاء مراكز للتدخل المبكر وتعديل السلوك في كافة مستشفيات التامين الصحي بكافة محافظات مصر تشتمل على فريق طبي متكامل ما بين طبيب أطفال متخصص في النمو وطبيب نفسي وطبيب تخاطب وتوفير العلاج الدوائي الممكن للأطفال ذوي اضطراب التوحد وذلك على غرار مركز الرعاية النهارية لأطفال التوحد والمسمى بـ"بيت الشمس" بمستشفى العباسية، والذي يعد أول مركز حكومي من نوعه على مستوى الجمهورية، بهدف تقديم خدمة متكاملة يومية للتوحديين.

3) ينبغي على وزارة التعليم العالي توجيه الجامعات المصرية بضرورة العمل فورًا على إنشاء مراكز جامعية لأبحاث التوحد لتصبح هذه المراكز بيوت خبرة متميزة في مجال الأبحاث الطبية والنفسية والتأهيلية للتوحديين في مصر.

4) ينبغي على الحكومة المصرية تقديم الدعم المالي للجمعيات الأهلية والمراكز الخاصة التي تقدم خدمات للتوحديين في مصر لتخفيف العبء المادي على تلك الجمعيات والمراكز ولتدعيم دورها في رفع كفاءة العاملين بها واستقرارهم الوظيفي.

5) ينبغي على وزارة التربية والتعليم افتتاح برامج لتعليم التوحديين في كافة المراحل التعليمية وأن يكون هناك على الأقل مدرستين في كل محافظة وفي كل مرحلة تعليمية تقدم خدمات التعليم للتوحديين مجاناً ويشرف عليها متخصصين وخبراء من كليات التربية معنيين بالتوحديين.

6) ينبغي على كافة المؤسسات الاجتماعية والإعلامية ومؤسسات القطاع الخاص ومراكز البحث العلمي في كافة الجامعات المصرية المساهمة في تفعيل أدوارهم وتقديم الخدمات للتوحديين في مجالاتهم والعمل على إعطاء التوحدي حقوقه أسوة بالأطفال الأسوياء.

7) على وزارة التضامن الاجتماعي تشجيع مؤسسات المجتمع المدني على افتتاح مراكز متخصصة على أعلى مستوى من الكفاءة والخبرة لتدريب التوحديين ممن تزيد أعمارهم عن(13) سنة بتوفير البرامج المناسبة والتي تساعدهم على الإنتاجية والعمل على استغلال الطاقات والمهارات الفنية العالية الكامنة في هذه الفئة التي يتميز العديد من أفرادها بالإبداع في مجالات متعددة وذلك على غرار مركز رعاية أطفال التوحد والحضانة الدامجة بالمطرية.

8) على وزارة التضامن الاجتماعي بالإضافة لبرامج(أتنين كفاية) و(سكن كريم) و(فرصة) و(تكافل وكرامه) و(أطفال بلا مأوى) تبنى برنامج واضح وصريح لأطفال التوحد وليكن بعنوان(نتوحد لمواجهة التوحد).

9) ينبغي على المجلس الأعلى لتنظيم الإعلام حث القنوات الفضائية المصرية على تخصيص برامج أسبوعية للتوعية بكيفية التعامل مع التوحد على أن تعتمد هذه البرامج على متخصصين مؤهلين من كليات التربية والطب في الجامعات المصرية.

## قائمة المراجع:


أبو عزام، أمل علاء الدين (2005). *أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية*. دكتوراه غير منشورة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. جامعة عين شمس: مصر.

أمين، سهى أحمد (2008). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب التوحد وأثره في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة القاهرة. 3. 93-148.

بوزاهر، سارة (2015). *استراتيجيات مواجهة الضغط النفسي لدى أم الطفل التوحدي*. ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر بسكرة: الجزائر.

حسين، طه عبدالعظيم وحسين، سلامة عبد العظيم (2006). *استراتيجيات إدارة الضغوط النفسية والتربوية*. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حنفي، علي عبد النبي (2007). *التعامل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة*. دسوق: مكتبة العلم والإيمان.

الخولي، هشام عبدالرحمن (2009). *الأوتيزم "الإيجابية الصامتة" استراتيجيات لتحسين أطفال الأوتيزم*. (ط2). القاهرة : دار النهضة العربية.

الخولي، هشام عبدالرحمن (2012). إلى أين نتجه مع الأوتيزم؟: أمال وتوقعات! استراتيجيات لتحطيم جدار الصمت. *مجلة كلية التربية بينها*. 91 (7). 1-29.

السرطاوي، زيدان وعواد، أحمد (2011). *سيكولوجية ذوي الإعاقة والموهبة*. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد محروس (1997). *التخلف العقلي: الأسباب، التشخيص، البرامج*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

شنوفي، نورة(2013). *الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى أم الطفل التوحدي*. ماجستير غير منشورة. جامعة أكلي محند أولحاج: الجزائر.

عبدالمعطي، حسن مصطفى (2006). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

العبدلي، خالد محمد(2012). *الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة*. ماجستير غير منشورة. السعودية.

العثمان، إبراهيم والبيلاوي، إيهاب (2012). المساندة الاجتماعية والتوافق الزواجي وعلاقتهما بالضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية بعين شمس*. 36(1). 739-778.

قوتة، سمير رمضان (1997). *مقياس أساليب مواجهة الضغوط*. متاح على موقع برنامج غزة للصحة النفسية من خلال الرابط: /http://gcmhp.com/ar

كاشف، إيمان فؤاد (2012). نحو فهم أكثر عمقاً لاضطراب التوحد. *مجلة التربية الخاصة*. مجلة علمية دورية محكمة يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية بجامعة الزقازيق. 1. 22–35

كامل، محمد (2003). *الأوتيزم (التوحد) الإعاقات الغامضة بين المفهوم والعلاج*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب الجامعي.

محمد، عادل عبدالله (2002). *جداول النشاط المصورة للأطفال ذوي اضطراب التوحد وإمكانية استخدامها مع الأطفال المعاقين عقلياً*. سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة(2). القاهرة: دار الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع.

مفضل، مصطفى ومحمد، خالد (2007). *فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية بعض جوانب السلوك التكيفي لدى أطفال الروضة التوحديين بمدينة قنا*. *مجلد المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي*. جامعة عين شمس. 837–864.

الهلالي، عادل (2009). *بعض أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة*. ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

وزارة الصحة والسكان (2018). *بدء تلقي مقترحات المواطنين لتنمية خدمات مرضى التوحد عبر "خط ساخن"*. متاح على: .http://www.mohp.gov.eg/NewsDetails.aspx?subject_id=2640

Aarons, M. and Gittens, T.(1992). *The Handbook of Autism: A guide for parents and professionals*. London and New York. Routledge.

Abbeduto, L. and Seltzer, M.(2004). Psychological Well-Being and Coping in Mothers of Youths with Autism. Down Syndrome. or Fragile X Syndrome. *American Journal on Mental Retardation*. 109(3). 237–254.

AFAA: Advancing Futures for Adults with Autism.(2016). *About Autism*. Available at: http://www.afaa-us.org/site/c.llIYIkNZJuE/b.5063.

ASA: Autism Society of America.(2010). *Learning approches*. Available at http://www.autism-society.org

ASI: Autism Speaks Inc.(2012). *Facts about Autism*. http://www.autismspeaks.org/what-autism/facts-about-autism.

ATCA : Autism Treatment Center of America.(2012). *Autism Awareness Month*. http://www.autismtreatmentcenter.org/autism-education.

Baker, M. and Brookman, F.(2005). Stress Levels and Adaptability in Parents of Toddlers with and Without Autism Spectrum Disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 30(4). 194-204.

Baren, N. and Dia, D.(2008). Families of Children with Disabilities: A Review of Literature and Recommandations for Interventions. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*. 5(3). 93-107.

Benson, P.(2010). Coping Distress, And Well-Being in Mothers of Children with Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 4 (2). 217-228.

Bogdashina, O.(2005). *Theory of Mind and the triad of perspectives on Autism and Asperger Syndrome: A view from the Bridge*. London. GBR: Jessica Kingsley Publishers.

Brown, H.; Ouellette-Kuntz, H.; Duncan, H.; Kelley, E. and Cobigo, V.(2012). Unmet Needs of Families of School-Aged Children with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 25. 497–508.

Cassidy, A.; McConkey, R.; Truesdale-Kennedy, M. and Slevin, E.(2008). Preschoolers with autism spectrum disorders: the impact on families and the supports available to them. *Early Childhood Development and Care*. 178. 115–128.

CDC: Center for Disease Control and Prévention.(2014). *Prevalence of Autism*. Available at: http://www.cdc.gov/media/releases/2014/p0329.

CDC: Centers for Disease Control and Prevention.(2010). *CDC-Kids Quest-Autism-NCBDDD*. from http://www.cdc.gov/ncbddd/kids/autism.html.

Divan, G.; Vajaratkar, V.; Desai, M.; Strik-Lievers, L. and Patel, V.(2012). Challenges, coping strategies, and unmet needs of families with a child with autism spectrum disorder in Goa, India. *Autism Research*. 5(3). 190–200.

Drew, C. and Norton, P.(1994). Autism and potential family Stressors. *The American Journal of Family Therapy*. 22(1). 67-75.

Ellis, J.; Luiselli, J.; Amirault, D.; Byrne, S.; O'Malley, B.; Taras, M.; Wolongevicz, J. and Sisson R.(2002). Families of children with developmental disabilities: assessment and comparison of self-reported needs in relation to situational variables. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 14. 191–202.

Friedman M.; Bowden V. and Jones E.(2003). *Family nursing: Research, theory and practice*. (5th ed). Upper Saddle River. N.J: Prentice Hall.

Goodgive, j.(2000). *Autism*. Pub. Resource foundation of children with challenges. U.S.A

Granlund, M. and Pettersson, L.(2004). The perceived needs of support of parents and classroom teachers - a comparison of needs in two microsystems. European. *Journal of Special Needs Education*. 16. 225–244.

Grasu, M.(2015). Challenges in Families with a child with Autism spectrum Disorder. *Social Sciences*. 8(57). 86-94.

Gupta, V.(2010). Communicating with parents of children with autism about vaccines and complementary and alternative approaches. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 31(4). 343–345.

Hall, H. and Graff, J.(2010). Parenting Challenges in Families of Children with Autism: A pilot Study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*. 33. 187-204.

Happe, F.(1994). Central Coherence and Theory of Mind. British. *Journal of Developmental Psychology*. 15. 1-12.

Hastings, R.; Kovshoff, H.; Brown, T.; Ward, N.; Espinosa, F. and Remington, B.(2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism*. 9(4). 377–391.

Hauser-Cram P.; Warfield M.; Shonkoff J. and Krauss M.(2001). Children with disabilities: a longitudinal study of child development and parent well-being. *Society for Research in Child Development Monographs*. 66. 1-131.

Higgins, D.; Bailey, S. and Pearce, J.(2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *The International Journal Of Research And Practice*. 9(2). 125-137.

Hoffman, C.; Sweeney, D.; Hodge, D.; Lopez-Wagner, M. and Looney, L.(2009). Parenting stress and closeness: Mothers of typically developing children and mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 24. 178–187.

Hollander, M. and Anagnostou, E.(2008). *Clinical Manual for the Treatment of Autism*. Washington. DC: London. England.

Jarbrink, K.; Fombonne, E. and Knapp, M.(2003). Measuring the parental, service, and cost impacts of children with autism spectrum disorder: a pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 33. 395–402.

Jennifer, R.(2014). Families of children with autism spectrum disorder: The role of family centered care in perceived family challenges. *Dissertation Abstracts International*. Section A: Humanities and Social Sciences. 74(10-A)(E). US : ProQuest Information & Learning.

Jones, J. and Passey, J.(2005). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behavioral problems. *Journal on Developmental Disabilities*. 11(1). 31-46.

Kapp, L. and Brown, O.(2011). Resilience in families adapting to Autism spectrum disorder. *Journal of Psychology in Africa*. 21(3). 459-464.

Kogan, M. and Strickland, B.; Blumberg, S.; Singh, G.; Perrin, J. and van Dyck, P.(2008). A national profile of health care experiences and family impact of autism spectrum disorder among children in the United States. 2005–2006. *Paediatrics*. 122. 1149–1158.

Kreutzer J.; Serio C. and Berquist S.(1994) Family needs after brain injury: a quantitative analysis. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*. 9. 104–115

LePine, J.; Podsakoff, N. and LePine, M.(2005). A meta-analytic test of the challenge stressor hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*. 48(5). 764-775.

Lindblad, B.; Holritz-Rasmussen, B. and Sandman, P.(2007). A life enriching togetherness–meanings of informal support when being a parent of a child with disability. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 21(2). 238–246.

Liptak, G.; Benzoni, L.; Mruzek, D.; Nolan, K.; Thingvoll, M.; Wade, C. and Edgar, F.(2008). Disparities in diagnosis and access to health services for children with autism: data from the National Survey of Children's Health. *Journal of Developmental and Behavioural Pediatrics*. 29. 152–160.

Ma, Z.(2016). *Needs of Chinese families of Children with Autism*. Submitted to the graduate degree program in Special Education and the Graduate Faculty of the University of Kansas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Education.

McLennan, J.; Huculak, S. and Sheehan, D.(2008). Brief report: pilot investigation of service receipt by young children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 38. 1192–1196.

NICHD: National Institute of Child Health and Human Development.(2008). *Autism spectrum disorders*. Retrieved April 5, 2008, from. http://www.nichd.nih.gov/health/topics/asd.cfm.

Oberman, L. and Ramachandran, V.(2007). The simulating social mind: the role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorders. *Psychological Bulletin*. 133. 310–327.

Ontario Ministry of Education.(2007). *Effective educational practices for students with autism spectrum disorders: a resource guide*. http://www.edu.gov.

Palmieri, M. and Powers, K.(2013). *Feeding your child with autism: A family-centered guide to meeting the Challenges*. Paperback, Bethesda, MD, US: Woodbine House; 2013. X. 145.

Podsakoff, N.; LePine, J. and LePine, M.(2007). Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior: A meta-analysis. *The Journal of Applied Psychology*. 92(2). 438-54.

Raudeliunaite, R.(2013). Analysis on the situation of families having children with disabilities. *International Journal of Business and Social Research*. 3(7). 117- 129.

Siklos S. and Kerns K. A.(2006). Assessing need for social support in parents of children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 36. 921–933.

Sivberg, B.(2002). Family systems and coping behaviors: A comparison between parents of children with autism spectrum disorders and parents with non-autistic children. *Autism*. 6(4). 397–409.

(TACA): Talk About Curing Autism.(2012). *Autism Occurrence*. http://www.tacanow.org/family-resources/latest-autism-statistics.

Thomas, K.; Morrissey, J. and McLaurin, C.(2007). Use of autism-related services by families and children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 37. 818–829.

Thullen, M.; Bonsall, A.(2017). Co-parenting quality, parenting stress, and feeding challenges in families with a child diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 3. 1-9.

Wang, P.; Michaels, C. and Matthew, S.(2011). Stresses and Coping Strategies of Chinese Families with Children with Autism and Other Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 41. 783-795.

Weiss, M.(2002). Hardiness and social support as predictors of stress in others of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*. 6(1). 115–130.

White, N., & Hastings, R. P.(2004). Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*. 17(3). 181–190.

Woodgate, R. and Ateah, C.(2008). Living in a World of our Own: The Experience of Parents Who Have a Child with Autism. *Qualitative Health Research*. 18(8). 1075-1083.

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

أبو الفتوح، محمد كمال (2019). التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) واستراتيجيات مواجهتها لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مصر (دراسة وصفية استقصائية في ضوء بعض المتغيرات). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 12-39.

# مستوى عادات العقل السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم

# Mind habits prevailing for middle school pupils in Mathematics (Maths) subject according to their teachers perspectives

**عاصم أحمد خليل شمام[1]* فتيحة بن كتيلة[2]**

[1]جامعة الموصل (العراق)

[2]جامعة ورقلة (الجزائر)

تاريخ الاستلام:15-01-2018 تاريخ القبول: 23-01-2019 تاريخ النشر : 19-05-2019

**ملخص:** هدف البحث التعرف على مستوى عادات العقل السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم، تكونت عينة البحث من(69) مدرسا ومدرسة من مدرسي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في مدارس ولاية ورقلة للعام الدراسي2016-2017م بواقع(39)مدرس و(30)مدرسة. ولتحقيق هدف البحث أعد الباحثان استبانة تضمنت ثمان عادات عقلية سائدة وفق منظور مشروع(2061) لعادات العقل التي تناسب النشاطات العقلية لتلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات واتبعت كل عادة عقلية بتوصيف دقيق وبثلاثة بدائل وموجه لعينة من مدرسي الرياضيات للمرحلة المتوسطة. وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام الوسط المرجح والوزن النسبي والاختبار الزائي للنسب دلت النتائج على أن:

– هناك تباين في الحدة والأوزان المئوية في العادات العقلية السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم ككل وكذلك تبعا لمتغير الجنس(ذكور – إناث).

– عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في العادات العقلية السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم تبعاً لمتغير الجنس(ذكور – إناث)

**الكلمات المفتاحية:** عادات العقل؛ العادات العقلية؛ الرياضيات؛ المرحلة المتوسطة.

**Abstract:** This research aims to recognition the rate of mind habits prevailing for middle school pupils in Maths subject according to their teachers, research sample consisted of(69) Maths teachers in middle school of Ouargla province for academic 2016-2017 devided(39) women(30) men. To achieve the objective, the researchers prepared detect to identify the predominant mental habits included eight draft perspective(2061) of mind mental activities that fit the habits of middle school pupils in Maths subject and followed all the careful characterization mentality usually three alternatives directed to Math teachers of middle school.

After data collection and analysis using the relative weighted and weight test then results showed the following ratios.

- There are differences in perspicacity and percentage weights in mental habits prevailing among middle school pupils in Maths subject according to their teachers as well for gender variable(males / females).
- No statistically significant difference in mental habits prevailing among middle school pupils in Maths subject depending on their teachers perspective as well gender variable(males/females).

**Keywords:** Habits of Mind; Mathematics(Maths); middle school pupils.

* Corresponding author, e-mail: asim_alshumam@yahoo.com

## 1- مقدمة

لكل عصر من العصور سمات تميزه عن غيره من العصور وأن العصر الحالي مفعم بالتطورات المتسارعة والمتلاحقة في شتى المجالات ولأجل اللحاق بركب دول العالم ومنافستهم وخصوصا أنهم في سباق من التنافس بهدف رفع مستويات شعوبها في مختلف مناحي الحياة، وتحقيق المواقع الريادية في ركب الحضارة الإنسانية المعاصرة، والسعي إلى تطويرها، فلم يعد تعليم التفكير للطلبة اليوم هو ما يشغل علماء التربية، بل أصبحت جودة التفكير وتحسين العادات العقلية ضمن التوجهات التربوية المعاصرة.

لذلك نجد الأمم المتقدمة سخرت اهتمامها لتنمية الطاقات البشرية والكشف عن الطاقات العقلية، إذ يقاس رقي الأمم وتطورها بنمو عقل أفرادها على استثمار هذه القدرات والمهارات بشكل إيجابي وفعال يتناسب مع متغيرات العصر.(ثابت،2006، 37)

لقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وكرمه بالعقل عن سائر المخلوقات، وبناء أي حضارة ينطلق من توهج العقل البشري، فالحضارية الإنسانية تدين للعقل الإنساني الذي كان هاديا لها وملهما عبر العصور، وعندما ترفع أمة شعار العقل والعقلانية فإنها تضع قدميها على طريق النهضة والحرية والانطلاق.(وطفة،2009، 1)

إن عادات العقل تعطي الفرص أمام الفرد للإبداع من خلال التعبير عن الأفكار وطرح الأسئلة والقضايا المرتبطة بحياتهم، ولا يكون الاهتمام متركزاً على تعدد الإجابات الصحيحة التي يعرفها المتعلم عندما يتم التدريس من خلال عادات العقل فحسب، بل بالكيفية التي يتصرف بها المتعلم عندما لا يعرف الجواب، وذلك من خلال ملاحظة مقدرة الطالب على إنتاج المعرفة أكثر من مقدرته على استرجاعها وتذكرها.(أبو رياش وزهرية،2007، 287)

لقد قدمت مشاريع كثيرة في هذا المجال أبرزها المنهاج الوطني البريطاني وتوجهات منهاج ولاية نيوجرسي الأمريكية ومشاريع أخرى لكن كان أهمها مشروع(2061) لتعليم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا الذي قدمته الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم(AAAS) والمكون من عدد من العادات العقلية وهي: (النزاهة Integrity، المثابرة Diligence، الإنصاف Fairness، حب الاستطلاع Curiosity، الانفتاح على الأفكار الجديدة Openness to new ideas، التشكك المبني على المعرفة Skepticisms informed، التخيل Imagination، المهارات الحسابية Computation، التقدير أو التخمين Estimation، الملاحظة Observation، التواصل Communication ومهارات الاستجابة الناقدة Critical response skills).(AAAS,1995,189-199)

فقد أكد المشروع أن هذه القيم ليست خاصة بالعلوم والرياضيات فقط، بل إنها قيم إنسانية عامة، ولكن تدريس العلوم والرياضيات والتكنولوجيا يقوم بدور بارز في تنميتها وزرعها في نفوس المتعلمين.(محمد بكر، 2008، 71)

ويرى الباحثان أن التعرف للعادات العقلية السائدة لدى التلاميذ تمكن من تدريب التلاميذ على حل المشكلات وإكسابهم لمهارات وعمليات وأنماط تفكير يحتاجونها في مادة الرياضيات لأجل تحقيق الأهداف المرجوة.

**الإشكالية:**

انطلاقاً من ارتباط تدريس مادة الرياضيات بالقدرات العقلية وعادات العقل فقد توجهت الاتجاهات التربوية المعاصرة إلى تنمية عادات العقل لدى المتعلمين من خلال معرفة مدى امتلاكهم للقدرات في تنظيم العمليات العقلية وتربيتها، وتسابق التربويين والاختصاصيون في الدول المتقدمة في الخوض في هذا المجال لذلك دعت إلى إصلاحات جذرية لعل من أبرزها مشروع(2061) لتعليم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا لذا أصدرت جملة توصيات ومبادئ لتحقيق تدريس فعال وجيد في الرياضيات بدء بمرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الإعدادية والذي

أقر عدداً من العادات العقلية: (المثابرة، حب الاستطلاع، التخيل، المهارات الحسابية، التقدير والتخمين، الملاحظة، التواصل، ومهارات الاستجابة الناقدة).

ومن جانب آخر نجد أن الكثير من الباحثين التربويون متفقين على أن مادة الرياضيات تعد من المواد التي لها خصوصية كونها تحمل طابع نظام معرفي ذو بنية وتنظيم ومفاهيم مجردة يتم إدراكها من خلال العقل وقدراته وعاداته.

وبهدف تدعيم هذه الأفكار وتفعيل دور المتعلم وجعله محورا لعملية التعليم فقد ارتأى الباحثان ومن خلال زياراتهما الميدانية للمدارس ولقاءاتهما بمدرسي ومدرسات مادة الرياضيات شعر الباحثان أنه يمكن تطوير تدريس مادة الرياضيات بعد التعرف على العادات العقلية السائدة والانطلاق منها في اختيار الطرائق التدريسية التي تدعم التفكير وتنمي عادات العقلحدد الباحثان مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما عادات العقل السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم؟

**فروض الدراسة:**

للتحقق من هدف البحث صاغ الباحثان الأسئلة الآتية:

س1: ما العادات العقلة السائدة بشكل عام لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم؟

س2: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في العادات العقلية السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم؟

س3: ما العادات العقلة السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم تبعاً لمتغير الجنس(ذكور – إناث)؟

س4: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في العادات العقلية السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم تبعاً لمتغير الجنس(ذكور – إناث)؟

**هدف الدراسة:**

التعرف على مستوى عادات العقل السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية البحث في الجوانب الآتية:

1- تناول البحث مستوى عادات العقل السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات في ضوء متغير الجنس من وجهة أستاذتهم

2- الاستفادة من نتائجه في الإعداد الجيد للتلاميذ في المرحلة المتوسطة باعتباره محاولة لكشف عادات العقل السائدة في مادة الرياضيات.

3- فتح أفاق مستقبلية للباحثين لإجراء بحوث تكميلية للبحث الحالي.

4- يعد جهدا متواضعاً يضاف إلى خزين المكتبات العلمية.

**حدود الدراسة:**

تحدد البحث الحالي بمدرسي مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة لولاية ورقلة للموسم الدراسي 2016-2017م.

**تحديد المصطلحات:**

**عادات العقل:** عرفها كل من:

1. Ricketts (2004): بأنها عبارة عن معرفة كيفية التصرف بذكاء، عندما لا يعرف الشخص الإجابة عن سؤال ما.(Ricketts,2004, 11-33)
2. سعيد وأحلام(2004): بأنها الاتجاهات والدوافع الموجودة لدى الفرد، والتي تدعمه لاستخدام المهارات العقلية لديه بصورة مستمرة في كل أنشطة الحياة، سواء واجهته مشكلة أو أراد الحصول على المعرفة.(سعيد وأحلام،2004، 424)
3. محمد بكر(2008): بأنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم، التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الآداءات أو السلوكيات الذكية بناءً على المثيرات أو المنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقود إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا النهج.(محمد بكر،2008، 67-68)

**التعريف الإجرائي لعادات العقل:** مجموعة خبرات خلاقة وأنشطة ذهنية وممارسات ودوافع يتعين على تلميذ المرحلة المتوسطة القيام بها لأجل حل المسائل والتمارين الرياضية والتي يشخصها ويلاحظها مدرس المادة عند تقديم المحتوى في الداخل الصف ويعبر عنها مدرس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة من خلال استجابته على الاستبانة المعدة لأغراض البحث.

**الدراسات السابقة:**

لقد حظي موضوع العادات العقلية اهتمام الباحثين على المستويين العربي والدولي والتي بمجملها أكدت على أهميتها وقد تباينت منهجية البحوث والدراسات في تناولها لهذا المتغير منها ما كان وصفيا فبعضها اهتم بالكشف عن علاقتها بمتغيرات أخرى كحل المشكلات فضلا عن وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي وأخرى كانت تجريبية جعلت من متغيراتها المستقلة قائمة على العادات العقلية وتارة أخرى تعاملت معها كمتغير تابع فضلا على المتغيرات الأخرى.

فقد أجرت فارس(2011) دراسة استهدفت معرفة فاعلية برنامج تدريبي على وفق عادات العقل في التحصيل وتنمية الذكاء المنطقي الرياضي والتفكير الإبداعي،تكونتالعينة من(41) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي تم اختيارها بالطريقة القصدية، قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية البالغ عددها(20) طالبة تم تدريبها بالبرنامج التدريبي على وفق عادات العقل من منظور مشروع 2061، ومجموعة ضابطة البالغ عددها(21) طالبة التي درست بالطريقة المعتادة في التدريس، وبعد تطبيق التجربة وتحليل البيانات إحصائياً أظهرت عدة نتائج أبرزها وجود فرق ذو دلالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء المنطقي الرياضي لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية، وعند

مقارنة متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الذكاء المنطقي الرياضي كان الفرق لصالح التطبيق البعدي وكذلك الحال بالنسبة لمتغير التفكير الإبداعي.

بينما هدفت دراسة عمران(2014) إلى معرفة عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة"بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر – غزة، تكونت عينة الدراسة من(260) طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة الأزهر – غزة، وقد اختيرت هذه العينة بطريقة عشوائية، والمكونة من المستوى الأول والمستوى الرابع اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التحليلي المقارن، وذلك لمعرفة الفروق بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتبني مقياس عادات العقل لـ(أسماء حسين،2013) وذلك للتعرف على عادات العقل لدى الطلبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دال إحصائيا بين متوسط درجات عادات العقل للطلبة المتفوقين وبين متوسط عادات العقل للطلبة العاديين وكشفت أن هناك علاقة بين استجابات أفراد العينة على مقياس عادات العقل وحل المشكلات عند الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين .في حين لم تظهر أثر للتفاعل بين مستوى عادات العقل(مرتفع– منخفض) والجنس(الذكور– الإناث) على استراتيجية حل المشكلات.

وقامت سليمان(2015) بدراسة مستوى عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر– غزة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في كل من عادات العقل والسلوك الإيجابي، تكونت من(515) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الأزهر– غزة، وقد وظفت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي واستخدمت مقياس عادات العقل لـ(أسماء حسين،2013) واستبانة لقياس السلوك الإيجابي من إعداد الباحثة، وبعد تحليل البيانات إحصائيا ظهرت وجود مستوى مرتفع لامتلاك طلبة جامعة الأزهر لكل من عادات العقل، ومظاهر السلوك الإيجابي ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى(0.01) بين جميع أبعاد عادات العقل ودرجة السلوك الإيجابي، والسلوك الإيجابي الاجتماعي. كما وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً في جميع أبعاد عادات العقل تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، والكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الأم لأفراد العينة.

وبينت دراسة للشخص وآخرون(2015) أجريت على طلبة الصف الأول المتوسط إذ تكونت عينة الدراسة من(600) طالب وطالبة بالصفوف الثلاث بالمرحلة الإعدادية بواقع(300) مقسمين(131) ذكر و(169) أنثى و(300) طالبا وطالبة بالصفوف الثلاث بالمرحلة الثانوية مقسمين(104) ذكر و(196) أنثى، بهدف بناء مقياس خاص لعادات العقل وتم التحقق من الخصائص باستخدام صدق المحكمين والاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وأظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات، كما تم استخراج المعايير التائية والمئينية للمقياس.

كما وقام الساعدي(2016) بدراسة تجريبية هدفت معرفة اثر أنموذج دانيال في تحصيل مادة الرياضيات وعادات العقل لدى طلاب الصف الرابع العلمي، أجريت الدراسة على طالبات الصف الرابع المتوسط في محافظة ميسان تكونت عينة الدراسة من(65) طالب من طلاب الصف الرابع العلمي بواقع(32) طالب للمجموعة التجريبية و(33) طالب للمجموعة الضابطة، وتم إعداد مقياس عادات العقل وتألف من(30) فقرة موزعة على ستة عادات ودلت النتائج على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,05) ولصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق أنموذج دانيال في اختبار التحصيلي وعادات العقل.

وأخيرا دراسة حسن والسعودي(2017) واستهدفت التعرف لأثر استخدام أنموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلّم في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثَّامن

الأساسي تكونت عينة الدراسة من(77) طالبة من طالبات الصف الثَّامن الأساسي في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بواقع(39) طالبة للمجموعة التجريبية و(38) طالبة للمجموعة الضابطة فجاءت النتيجة لوجود أثر لاستخدام أنموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلّم.

وبعد استعراض الباحثان للدراسات السابقة خرجا منها ببعض المؤشرات والدلالات إذ تقاربت أهداف تلك الدراسات رغم إتباعهم لأسلوبي البحث الوصفي والتجريبي في قياسها للعادات العقلية وتناولها كمتغير مستقل تارة ومتغير تابع تارة أخرى فضلاً عن تباين العينات والمراحل الدراسية ومستوياتها وجنسها. وجاءت الدراسة الحالية لاستكمال البحوث لكنها تميزت في الكشف عن العادات العقلية السائدة في دروس الرياضيات بالتحديد إذ تناولت مجالات ثلاث للعادات العقلية ضمت عادات عقلية رئيسة يحتاجها تلميذ المرحلة المتوسطة في دروس مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم في الميدان التربوي.

## 2 – الطريقة والأدوات:

تضمن تحديدا لمجتمع البحث وعينته واختيارها وبناء أداة عادات العقل السائدة وتطبيقها والوسائل الإحصائية المعتمدة على النحو الآتي:

### أولا: تحديد مجتمع البحث واختيار عينته:

تكون مجتمع البحث من مدرسي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في مدارس ولاية ورقلة للعام الدراسي2016–2017 م

وبعد تحديد مجتمع البحث تم اختيار عينة البحث عشوائياً وبلغت عينة البحث(69) مدرس ومدرسة من مدرسي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في مدارس ولاية ورقلة للعام الدراسي2016–2017م بواقع (39) مدرس و(30) مدرسة.

### ثانيا: أداة البحث:

بعد اطلاع الباحثان على الأدبيات السابقة ونظراً لعدم توفر أداة جاهزة تخص مدرسي الرياضيات وتتضمن عادات العقل السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة فقد أعد الباحثان استبانة تضمنت ثمان عادات عقلية سائدة وفق منظور مشروع(2061) لعادات العقل التي تناسب النشاطات العقلية لتلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات ضمن ثلاث أبعاد رئيسة وهي: البعد الوجداني وضمت القيم والاتجاه ودوافع يتعين على التلميذ بالقيام بها وتحمله المسؤولية ودعم لوجهات نظر متعددة فضلا عن حب الاستطلاع(الأمانة، الفضول، التوازن والانفتاح العقلي والشكلي) والبعد المهاري من خلال توظيف النشاطات الذهنية والعمليات العقلية وأنماط التفكير التي ينبغي على التلميذ إتباعها في وقت معين عند مواجهة موقف غامض أو مشكلة ما(التحكم والملاحظة، مهارة الاستجابة، والمثابرة) بينما ضم البعد المعرفي مدى اكتساب خبرات جديدة وخلاقة تبنى وتتكامل من خلال خطوات محددة مستندة لثوابت معرفية وتحويلها لسلوك تعلمي متكرر ينتقل أثرها في مواقف جديدة(التكامل، وإعادة البناء) وقد وضحت كل عادة عقلية بتوصيف وافي متبوعة بثلاث بدائل وموجه لعينة من مدرسي الرياضيات للمرحلة المتوسطة.

**صدق الأداة:**

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس العلوم والرياضيات والقياس والتقويم واعتمدت نسبة (80%) فأكثر لاتفاق الخبراء معياراً لقبول الفقرة من عدمها وقد حصلت فقرات المقياس جميعها على هذه النسبة وأكثر، وبذلك تحقق الباحثان من صدق الأداة.(النبهان،2004، 249)

**ثبات الأداة:**

لاستخراج ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من(23) مدرس ومدرسة اختيروا عشوائيا من خارج عينة البحث الأصلية في يوم الثلاثاء الموافق(2016/3/13) وأعيد تطبيقه مرة أخرى على العينة ذاتها بعد مرور عشرة أيام على التطبيق الأول وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات(0.81) إذ يعد معاملاً جيداً للثبات بحسب ما أشار إليه البياتي واثناسيوس، وبهذا عدت الأداة جاهزة للتطبيق.(البياتي واثناسيوس،1977، 194)

**تصحيح الاستبيان:**

تألف الاستبيان من(8) فقرات كعادات عقلية متبوعة بتوصيف لكل مفهوم، وأعطيت ثلاثة بدائل لكل فقرة وأعطيت درجة لكل بديل على النحو الآتي:

1- بدرجة كبيرة (3).

2- بدرجة متوسطة(2).

3- بدرجة قليلة (1).

وبهذا تراوح درجات الاستبيان بين(8-24) وبمتوسط نظري قدره(16) درجة. ملحق(1).

**ثالثاً: تطبيق الأداة:**

بعد إعداد أداة البحث تم تطبيق الأداة على أفراد العينة المختارة من قبل أحد الباحثين كونه التدريسي المتواجد في ذلك البلد، مما سهل عليه إجراءات التطبيق والإشراف على عملية استجابة المدرسين على المقياس إذ طبق الأداة بتاريخ(2016/ 5/4) وبعد جمع البيانات صححت الإجابات بحسب البدائل المختارة فقد أعطيت الدرجات(3، 2، 1) على التوالي للفقرات وبحسب تعليمات التصحيح للاستبانة المعدة في الدراسة الحالية.

**رابعا: الوسائل الإحصائية:**

**1- الوسط المرجح:** لاستخراج حدة الفقرة

$$\text{الحدة} = \frac{3\times \text{ت}_1 + 2\times \text{ت}_2 + 1\times \text{ت}_3}{\text{ت}_1 + \text{ت}_2 + \text{ت}_3}$$

**2- الوزن المئوي:**

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الحدة}}{\text{الدرجة القصوى}} \times 100$$

الدرجة القصوى= (3 درجات)

**3- معامل ارتباط بيرسون:** لإيجاد ثبات المقياس

$$\text{ر} = \frac{\text{مج س ص} - \frac{(\text{مج س})(\text{مج ص})}{\text{ن}}}{\sqrt{[\text{مج س}^2 - \frac{(\text{مج س})^2}{\text{ن}}][\text{مج ص}^2 - \frac{(\text{مج ص})^2}{\text{ن}}]}}$$

ر = معامل الارتباط.

ن = عدد الطالبات.

س = درجات التطبيق الأول.

ص = درجات التطبيق الثاني.(البياتي واثناسيوس،1977، 181)

**4- الاختبار الزائي للنسبة عينة واحدة:**

$$Z = \frac{p - p^{\circ}}{\sqrt{\frac{pq}{n}}}$$

**5- الاختبار الزائي للنسب لعينتين:**

$$Z = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\frac{p_1 q_1}{n_1} + \frac{p_2 q_2}{n_2}}}$$

P1 : نسبة الإجابة الصحيحة للعينة الاولى .

P2 : نسبة الإجابة الصحيحة للعينة الثانية .

$q_1$ : نسبة الإجابة الخاطئة . للعينة الاولى .

q2 : نسبة الإجابة الخاطئة . للعينة الثانية .

n1 : عدد افراد العينة الاولى .

n2 : عدد افراد العينة الثانية .

(الراوي،1989، 299)

## 3- النتائج ومناقشتها:

بعد جمع البيانات من أفراد عينة البحث حللها الباحثان وتم مناقشتها في ضوء تساؤلات البحث على النحو التالي.

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** "ما العادات العقلية السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال طبقا الباحثان معادلة الوسيط المرجح واستخرجا منها حدة فقرات أداة البحث حسب أوزانها النسبية وترتيبها وعرضها في الجدول الآتي:

**جدول(1) الحدة والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة بشكل عام**

| ت | (عادات العقل السائدة) | الحدة | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الأمانة | 2 | 0.667 | 4.5 |
| 2 | الفضول | 2.319 | 0.773 | 1 |
| 3 | توازن الانفتاح العقلي والشكية | 1.623 | 0.541 | 8 |
| 4 | التحكم والملاحظة | 2.072 | 0.691 | 2 |
| 5 | مهارات الاستجابة الناقدة | 1.942 | 0.647 | 6 |
| 6 | المثابرة | 2 | 0.667 | 4.5 |
| 7 | التكامل | 1.812 | 0.604 | 7 |
| 8 | إعادة البناء | 2.029 | 0.676 | 3 |

يتضح من الجدول(1) أن حدة خمس عادات عقلية قد تجاوزت المتوسط النظري لها والبالغة(2) درجة وهذا يعني أن العادات العقلية(الفضول، التحكم والملاحظة، إعادة البناء، الأمانة والمثابرة) تعد سائدة بحسب ترتيبها

ومتحققة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم، إذ تراوحت مدى الحدة بين(2) إلى(2.319) وأوزان نسبية بين(0.667) إلى(0.773) متجاوزة قيمة النسبة النظرية البالغة (0.666).

في حين أظهرت النتائج أن هناك ثلاث عادات عقلية (مهارات الاستجابة الناقدة، التكامل، وتوازن الانفتاح العقلي والشكية) لم تتجاوز المتوسط النظري مما يدل على عدم تحققها لكن القيم جاءت مقتربة من المتوسط النظري بحسب ترتيبها فقد تراوحت مدى حدتها بين(1.623) إلى(1.942) وأوزانها النسبية بين(0.541) إلى(0.647) وهي أقل من قيمة النسبة النظرية(0.666) واتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة عمران(2014) وسليمان(2015) والساعدي وآخرون(2016).

ويرجح الباحثان السبب إلى كونها نقطة التقاء للدوافع والمهارات فضلا عن المعرفة النظرية إذ أن لطبيعة المحتوى الرياضي وما تتطلبه من أمانة علمية لتنفيذ ممارسات ذهنية ومهارات التفكير العلمي والإبداعي لدى التلاميذ وإسهامه بشكل عام في تنمية حب الاستطلاع وتنشئة فضول علمي لدى التلاميذ وبشكل تدريجي مما ساعد في التحكم في استخدام الأفكار العلمية والرياضية وإعادة بناء المفاهيم الرياضية بشكل أفضل وتحقيق فهم أعمق.

ومن جهة أخرى فإن اختلاف خبرات مدرسيهم في استقبال استجابات الطلبة وإتاحة الوقت المناسب بعد كل تساؤل أسهم بشكل كبير في إيجاد وضع مريح للتأمل في تقديم أدلة وبراهين أكثر تنظيما وإقناعا ساعد في تكامل الأفكار والحصول على وضع أكثر توازنا مما ساعد على اقتراب نسب هذه العادات العقلية مع بقية العادات العقلية السائدة.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** "هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في العادات العقلية السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخلاص الوزن النسبي، ومن ثم طبقا الاختبار الزائي للنسب(z-test) لعينة واحدة وأدرجت النتائج في الجدول التالي:

**جدول(2) الأوزان النسبية والقيم الزائية لأفراد عينة البحث**

| ت | الفقرة(عادات العقل السائدة) | الوزن النسبي(n=69) | القيمة الزائية المطلقة | |
|---|---|---|---|---|
| | | | المحسوبة | الجدولية |
| 1 | الأمانة | 0.667 | 0.017 | 1.96 |
| 2 | الفضول | 0.773 | 2.121 | |
| 3 | توازن الانفتاح العقلي والشكية | 0.541 | 2.083 | |
| 4 | التحكم والملاحظة | 0.691 | 0.449 | |
| 5 | مهارات الاستجابة الناقدة | 0.647 | 0.330 | |
| 6 | المثابرة | 0.667 | 0.017 | |
| 7 | التكامل | 0.604 | 1.053 | |
| 8 | إعادة البناء | 0.676 | 0.183 | |

يتضح من الجدول(2) أن القيم الزائية المحسوبة في كل من(الأمانة، التحكم والملاحظة، مهارات الاستجابة الناقدة، المثابرة والتكامل) أقل من القيمة الزائية الجدولية عند مستوى دلالة(0.05) والبالغة(1.96) وهذا يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في هذه العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم مقارنة مع النسبة النظرية(0.666).

بينما بلغت القيمة الزائية المحسوبة لفقرة الفضول(2.121) وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) والبالغة(1.96) وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم ولصالح النسبة المحسوبة مقارنة مع النسبة النظرية(0.666).

لقد جاءت هذه النتائج متفقة مع كل من دراسة فارس(2013) وعمران(2014) وسليمان(2015) فضلا عن دراسة الساعدي(2016)، في حين بلغت القيمة الزائية المحسوبة لفقرة توازن الانفتاح العقلي والشكية (2.083) وهي أكبر من القيمة الجدولية(1.96) وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم ولصالح النسبة النظرية (0.666). وجاءت هذه النتيجة مطابقة لما توصلت إليه دراسة حسن والسعودي(2017) كونه ركز على المجال الوجداني.

ويرجح الباحثان السبب في ذلك كون الفضول العلمي وحب الاستطلاع وجهان لنفس العملة وكونها تلائم جميع الصفوف الدراسية للمرحلة المتوسطة وكذلك تلائم الخصائص العقلية لكافة الفئات العمرية كون الرياضيات تستهدف جميع الفئات العمرية في المرحلة المتوسطة فهي تنمي إثارة الذهن وتحفزه وخصوصا في حل المسائل الرياضية وبأكثر من طريقة، بينما تشكيل توازن الانفتاح العقلي والشكية يحتاج إلى سلوكيات ذكية ووقت، وقد لا تحظى بما تستحقه من اهتمام.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** "ما العادات العقلة السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم تبعاً لمتغير الجنس(ذكور – إناث)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال طبقا الباحثان معادلة الوسط المرجح واستخرجا منها حدة فقرات أداة البحث حسب أو زانها النسبية وترتيبها وعرض النتائج في الجدول التالي:

**جدول(3) حدة الفقرات وأوزانها النسبية لأفراد عينة البحث تبعا لمتغير الجنس**

| ت | الفقرة(عادات العقل السائدة) | ذكور | | | إناث | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | درجة الحدة | الوزن النسبي | الترتيب | درجة الحدة | الوزن النسبي | الترتيب |
| 1 | الأمانة | 2.077 | 0.692 | 3.5 | 1.9 | 0.633 | 4 |
| 2 | الفضول | 2.308 | 0.769 | 1 | 2.333 | 0.778 | 1 |
| 3 | توازن الانفتاح العقلي والشكية | 1.641 | 0.547 | 8 | 1.6 | 0.533 | 8 |
| 4 | التحكم والملاحظة | 2.231 | 0.744 | 2 | 1.867 | 0.622 | 6 |
| 5 | مهارات الاستجابة الناقدة | 1.974 | 0.658 | 6 | 1.9 | 0.633 | 4 |
| 6 | المثابرة | 2.077 | 0.692 | 3.5 | 1.9 | 0.633 | 4 |
| 7 | التكامل | 1.846 | 0.615 | 7 | 1.767 | 0.589 | 7 |
| 8 | إعادة البناء | 2.051 | 0.684 | 5 | 2 | 0.667 | 2 |

يتضح من الجدول(3) وبشكل عام أن حدة جميع الفقرات تجاوزت(1.6) مقتربة من المتوسط النظري لها(2) درجة وبأوزان تقترب من النسبة النظرية(0.66) وهذا يدل على أن جميع العادات العقلية تقترب من كونها سائدة لدى التلاميذ من وجهة نظر مدرسيهم، حصلت فقرة(الفضول) المرتبة الأولى أما فقرة(التكامل) فقد حصلت على المرتبة السابعة بينما كانت فقرة(توازن الانفتاح العقلي والشكية) المرتبة الثامنة وباتفاق في وجهات نظر كلا الجنسين(الذكور – الإناث).

في حين تباينت ترتيب باقي الفقرات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات بحسب وجهات نظر مدرسيهم تبعاً لمتغير الجنس(الذكور – الإناث).

ويرجح الباحثان السبب في ذلك إلى ما تم ذكره في تفسير التساؤل الأول فضلا عن أن المدرسين ومن كلا الجنسين وخلال فترة الإعداد والتأهيل قبل التخرج فضلا عن خبراتهم التدريسية في الميدان بعد ممارستهم لمهنة تدريس الرياضيات قد مروا بخبرات ومواد علمية مشتركة ولهم واجبات معرفية مشتركة يقومون بها علماً أن المواد الرياضية المنهجية التي يقومون بتدريسها لتلاميذهم مشتركة وضمن الظروف نفسها ولكلا الجنسين مما أسهم في تطابق وجهات النظر في تشخيص بعض العادات العقلية من جهة وتقارب هذه الوجهات مع باقي العادات العقلية من جهة أخرى رغم التباينات البسيطة.

**رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:** "هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في العادات العقلية السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم تبعاً لمتغير الجنس(ذكور – إناث)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص الحدة والوزن النسبي، ومن ثم طبق الاختبار الزائي(z-test) لعينتين وأدرجت النتائج في الجدول التالي:

**جدول(4) الأوزان النسبية والقيم الزائية لأفراد عينة البحث تبعا لمتغير الجنس(ذكو – إناث)**

| ت | الفقرة(عادات العقل السائدة) | الوزن النسبي | | القيمة الزائية المطلقة | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكور(39) | إناث(30) | المحسوبة | الجدولية |
| 1 | الأمانة | 0.692 | 0.633 | 0.513 | 1.96 |
| 2 | الفضول | 0.769 | 0.778 | 0.084 | |
| 3 | توازن الانفتاح العقلي والشكية | 0.547 | 0.533 | 0.112 | |
| 4 | التحكم والملاحظة | 0.744 | 0.622 | 1.075 | |
| 5 | مهارات الاستجابة الناقدة | 0.658 | 0.633 | 0.213 | |
| 6 | المثابرة | 0.692 | 0.633 | 0.513 | |
| 7 | التكامل | 0.615 | 0.589 | 0.222 | |
| 8 | إعادة البناء | 0.684 | 0.667 | 0.150 | |

يتضح من الجدول(4) أن جميع القيم الزائية المحسوبة أقل من القيمة الزائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) والبالغة (1.96) وهذا يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في العادات العقلية السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم تبعاً لمتغير الجنس(ذكور – إناث).

ويرجح الباحثان السبب في ذلك كون محتوى منهج الرياضيات الذي يدرسه مدرسيهم ومن كلا الجنسين موحد بكل ما يتضمنه من محتوى معرفي ومهاري وأنشطة إثرائية وأنهما يدرسان ضمن ظروف بيئية مشابهة والنظام التعليمي الموحد والتوقيت الدراسي نفسه ولهذا اتفق وجهة نظر مدرسيهم ومن كلا الجنسين لدى تلاميذ هذه المرحلة الدراسية.

## 4-الخلاصة:

في ضوء نتائج البحث توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

1- هناك تباين في درجة الحدة والأوزان النسبية للعادات العقلية السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بشكل عال فضلا عن متغير الجنس.

2- تقارب وجهة نظر أفراد عينة البحث من الذكور والإناث المدرسين إزاء العادات العقلية السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

وفي ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

1- حث مصممي المناهج التربوية تضمين محتوى مادة الرياضيات على مهارات التفكير والعادات العقلية ودمجها مع مفردات هذه المادة.

2- حث الجهات التربوية المعنية بإجراء دورات تدريبية لمدرسي الرياضيات لتنمية عادات العقل لدى طلبتهم وفق مشروع 2061 كونه يلائم مادة الرياضيات .

3- إعداد دليل تدريبي للمدرسين يتضمن العادات العقلية الرئيسة وتعاريفها وتطبيقاتها التربوية.

4- تدريب تلاميذ المرحلة المتوسطة على الأنشطة والممارسات للعادات العقلية الأكثر استخداما في مادة الرياضيات.

واستكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

1- أثر إستراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على عادات العقل في تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة لمادة الرياضيات.

2- تصميم برنامج تدريبي لتدريس مادة الرياضيات على وفق العادات العقلية وأثره في اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة للمفاهيم الرياضية.

**قائمة المراجع**


أبو رياش،حسين، زهرية عبد الحق(2007). *علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البياتي، عبد الجبار توفيق واثناسيوس، زكريا(1977). *الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس*. بغداد: مطبعة الثقافة العمالية.

ثابت، قدوة ناصر(2006). *فاعلية برنامج تدريسي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة*. أطروحة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

حسن، سحر خالد السعودي(2017). أثر استخدام أنموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلّم في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثّامن الأساسي في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 13(1). 47-61.

الراوي، خاشع محمود(1989). *المدخل إلى الإحصاء*. كلية الزراعة والغابات. جامعة الموصل.

الساعدي، عمار طعمة(2016). أثر أنموذج دانيال في تحصيل مادة الرياضيات وعادات العقل لطلاب الصف الرابع العلمي. *مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية*. العدد 30. 61-87.

سعيد، حامد محمد وحسن، أحلام الباز(2004). *فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم لدى التلميذ الأصم*. المؤتمر العلمي الثامن حول الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي. الجمعية المصرية للتربية العلمية. كلية التربية جامعة عين شمس. المجلد الأول. 25-28.

سليمان، الهام فايق(2015). *عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر- غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: غزة.

الشخص، عبد العزيز السيد وطنطاوي، محمود محمد وظافر، ظافر مشبب(2015). مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة. *مجلة كلية التربية*. 4(39). 455–490.

عمران، محمد كامل(2014). *عادات العقل وعلاقتها بإستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة" بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر– غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: غزة.

فارس، سندس عزيز (2011). *فاعلية برنامج تدريبي على وفق عادات العقل في التحصيل وتنمية الذكاء المنطقي (الرياضي) والتفكير الإبداعي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد: العراق.

محمد بكر، نوفل(2008). *تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

النبهان، موسى(2004). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

وطفة، على سعد(2009). *قراءة في كتاب عادات العقل*. الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

اليماني، عبد الكريم علي(2009). *استراتيجيات التعلم والتعليم*. عمان: زمزم ناشرون.

**المراجع الأجنبية:**

AAAS, Project 2061(1995). Science for all Americans. New York. Oxford. 189-199.

Ricketts. John(2004). The Relationship Between critical Dispositions and critical thinking skills of selected youth leaders in the national FFA organization. Journal of southern Agricultural Education Research. 54(1). 21-33.

**ملحق(1) الصيغة النهائية لأداة البحث**

**عزيزتي المدرسة.....**

**عزيزي المدرس .....**

**استبانة**

**تحية طيبة**

بين يديك مجموعة من عادات العقل وفق منظور مشروع(2061) لعادات العقل، الذي يُعد من أهم المشروعات التي قدمته الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم The American Association For The Advancement Of Science ضمن ثلاث أبعاد وكالاتي:

أولا:- البعد الوجداني(وما يتضمنه قيم واتجاهات ودوافع يتعين على التلميذ بالقيام بها وتحمله المسؤولية ودعم لوجهات نظر متعددة فضلا عن حب الاستطلاع).

ثانيا:- البعد المهاري(ويضم توظيف النشاطات الذهنية والعمليات العقلية وأنماط التفكير التي ينبغي على التلميذ إتباعها في وقت معين عند مواجهة موقف غامض أو مشكلة ما).

ثالثا:- البعد المعرفي(اكتساب خبرات جديدة وخلاقة تبنى وتتكامل من خلال خطوات محددة مستندة لثوابت معرفية وتحويلها لسلوك تعلمي متكرر ينتقل أثرها في مواقف جديدة)، والتي يستخدمها التلاميذ بشكل عام وتلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات بوجه الخصوص ،يرجى قراءتها بدقة وموضوعية واختيار أحد البدائل بوضع علامة( )في الحقل الذي تراه مناسب. علما أن الإجابة تستخدم لأغراض البحث العلمي.

**المعلومات العامة**

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- يرجى وضع علامة( ✓ ) في مربع البديل المناسب من وجهة نظرك.

| البعد | عادات العقل | التوصيف | يستخدمها الطالب بدرجة | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة | متوسطة | قليلة |
| الوجداني | الأمانة Honesty | عادة عقلية مرغوب تعلمها وتطويرها، ولكنها لا تقتصر فقط للأشخاص الذين يمارسون الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، لكنها تقر بشكل كبير في المجتمع العلمي وأساسية لطريقة التفكير والعمل العلمي. | | | |
| | الفضول Curiosity | عادة عقلية يتم بتنشئة الفضول حول الظواهر العلمية والرياضية، بالإشارة إلى طرق الوصول إلى إجابات للأسئلة، من خلال طرق إشباع الفضول، وإن إيجاد الإجابات للأسئلة. | | | |
| | توازن الانفتاح العقلي والشكية Open Mindedness and Skepticism | إنها عادة العلماء الصغار وذلك باقتراح تفسيرات مختلفة وبعض الاحتياجات للتحقق من كون أي الأفكار جيدة أو هي الأفضل، وفكرة كل واحد يجب أن تُقدر، والآراء المختلفة يجب أن تؤخذ كغذاء ومتعة للتفكير. | | | |
| المهاري | التحكم والملاحظة Manipulation and Observation | يركز على ضرورة استخدام الأدوات والأجهزة مع الأفكار العلمية والرياضية ومهارات الحساب لحل المسائل وزيادة فهمهم لاستخدام الحواسيب لعمل جداول ورسومات لأجراء الحسابات مثلا. | | | |

| | | |
|---|---|---|
| المعرفي | مهارات الاستجابة الناقدة Critical – Response Skills | محاولة الفصل بين المنطقي واللا منطقي حول الإدعاءات عن أشياء كثيرة، وكذلك إمكانية إصدار بعض الأحكام، وان استعمال أو عدم استعمال الأدلة المدعمة، واللغة المستخدمة ومنطق البرهان، هي كلها اعتبارات مهمة في الحكم على الأخذ ببعض الإدعاءات أو الافتراضات. |
| | المثابرة Diligence | الاستمرار أو الإصرار على أداء المهمة أو الواجب الذي يقوم به الفرد، إذ إن من طبيعة الناس الأكفاء أن يلتزموا بالمهمة الموكولة إليهم إلى حين أن تكتمل. |
| | التكامل Integrating | وتشير إلى وضع أو ترتيب الأجزاء التي تتوافر فيما بينها علاقات رياضية مشتركة مع بعضها بعضا بحيث تؤدي إلى فهم أعمق لتلك العلاقات والاستقصاء عن المعلومات السابقة التي تتواجد في حصيلة المتعلم ولها علاقة بالتعلم الجديد، ثم العمل على دمج التعلم الجديد بالتعلم اللاحق. |
| | إعادة البناء Reconstructing | وتهتم بتغيير وبناء البنية المعرفية من أجل دمج معلومات جديدة ،من خلال تعديل أو توسيع أو إعادة تنظيم المادة وإدراك أن التصورات والحقائق والمعتقدات الرياضية. |

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

شمام، عاصم أحمد خليل وبن كتيلة، فتيحة (2019). مستوى عادات العقل السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 40-54.

# مهارات الاستذكار المنبئة بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بفلسطين

# Predictive Study Skills to Attitudes towards the Study of Tenth Graders in Palestine

**أكرم محمد الحجوج**

وزارة التربية والتعليم العالي (فلسطين)

تاريخ الاستلام:27-05-2018 تاريخ القبول: 15-02-2019 تاريخ النشر : 19-05-2019

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام كلٍّ من مهارات الاستذكار المتمثلة في: (إدارة الوقت، استثارة الدافعية للتعلم، الفهم القرائي، الانتباه البصري الانتقائي، التذكر طويل الأمد) بالتنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة واختيرت عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب الصف العاشر بخان يونس(للعام الدراسي 2018/2017م)، وقد كان قوام العينة(300) طالب، واستخدم الباحث مقياس مهارات الاستذكار(إعداد الباحث) وأظهرت نتائج الدراسة أنّه يُمكن التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي من خلال استثارة الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والتذكر طويل الأمد، كما يختلف إسهام كل من "استثارة الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والتذكر طويل الأمد" كمتغيرات مستقلة في التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة كمتغير تابع، لم تكن مهارة إدارة الوقت، ومهارة الانتباه البصري الانتقائي منبئةً بالاتجاهات نحو الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** مهارات؛ مهارات الاستذكار؛ اتجاهات؛ الاتجاهات نحو الدراسة.

**Abstract:** The study aims at revealing the contribution of each of the study skills identified as: (Time Management, Raising Motivation for Learning, Reading Comprehension, Visual Selective Attention, Long-Term Remembering) for predicting the attitudes towards the study. The basic sample consisted of (300) student and it was selected randomly out of the 10th grade students in Khan Younis Schools in the scholastic year 2017, 2018. The researcher used retrospect skills scale. Findings of the study showed that the attitudes towards the study could be predicted among tenth grade students throughout Raising Motivation for Learning, Reading Comprehension, and Long-Term Remembering. The contribution of the "Raising Motivation for Learning, Reading Comprehension and Long-Term Remembering" were different as independent variables in predicting the attitudes towards the study as the dependent variable, whereas, the Time Management Skill and Visual Selective Attention are not a predictor for the attitudes towards the study.

* Corresponding author, e-mail: akram101276@gmail.com

## 1- مقدمة:

تحتل دراسة الاتجاهات مكانًا بارزًا في الكثير من دراسات الشخصية وديناميات الجماعة، وفي الكثير من المجالات التطبيقية؛ لأنها تُشكل محورًا للكثير من العمليات النفسية، وتُعتبر بُعدًا أساسيًا من أبعاد شخصية الفرد وعضَّد ذلك منسي وآخرون(2001، 227) حيث أوضحوا: "إنّ موضوع الاتجاهات يمثل جانبًا هامًا في ميدان علم النفس الحديث، فالاتجاه كان وما زال محور الكثير من الدراسات أو العمود الفقري لها".

تُعدُّ دراسة الاتجاهات نحو الدراسة من بين الجوانب الأساسية في سيكولوجية الطلبة التي نالت اهتمام الباحثين، وتتعلق دراسة هذا النوع من الاتجاهات بجوانب تتصل بالسلوك التربوي للفرد ضمن إطار المؤسسات التربوية الرسمية التي تمارس عملها، بهدف إحداث التغيرات السلوكية المرغوبة عند الطلبة التي تتصل بإمكانية تحقيق أهداف التعلم المدرسي.

تلعب الاتجاهات نحو الدراسة دورًا مهمًا في حياة الطلاب، وذلك على اعتبار أنّ تلك الاتجاهات هي العامل الحاسم في تقبل الطلاب للدراسة وإقبالهم عليها، وتظهر أهمية الاتجاهات في حياة الطلاب وتوافقهم الدراسي، خاصة إذا سادت اتجاهات موجبة لدى الطلاب نحو الدراسة فإنّهم سوف يستفيدون من دراستهم التي يدرسونها فيكتسبون المهارات والمعارف في مجال الدراسة.(زهران وزهران،2010، 142)

عملية الاستذكار من عمليات التعلم المهمة التي لا غنى للطالب عنها في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة، فهي عملية ملازمة للمتعلم منذ بداية تعلمه إلى نهايته.(سليمان،2005، 13)

تكمن أهمية دراسة مهارات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة في أنّها من المدخلات التربوية اللازمة لحدوث التعلم فهي لا غنى لأيّ متعلم عنها في كل مجالات التعلم والتحصيل والعناية بالمهارات والاتجاهات نحو الدراسة تعدُّ مُدخلًا مهمًا لتطوير مستوى الإنجاز المعرفي في الدراسة وينتقل أثرها إلى مجالات الحياة المختلفة بدرجة واسعة عند مواجهة المهام التعليمية المختلفة وتُعدُّ مهارات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة دوالًا ذات معنى في العملية التعليمية لا يمكن إغفالها أو تجاهلها، لذلك أصبح البحث في المهارات والاتجاهات نحو الدراسة يمثل منحى جديدًا في مجال علم النفس التربوي.(علام، 1995، 162)

يرى إبراهيم وزيدان(1993، 162) أنّ الطلاب الذين يتميزون باتجاهات مرتفعة نحو الدراسة مُتمثلة في الرضا عن المعلم وفي تقبل التعليم، سيتميزون أيضًا بمهارات استذكار جيدة، وسيكون لديهم القدرة على المثابرة في الاستذكار. كما أنّ مشكلاتهم خارج المدرسة نادرًا ما تجعلهم يهملون عملهم.

**الإشكالية:**

يتمتع بعض الطلاب باستعدادات مدرسية بصورة واضحة، إلا أنّ أداءهم المدرسي ضعيف ومن جهة أخرى فإنّ هناك آخرين ذوي قدرة متوسطة إلا أنّهم يعملون بصورة جيدة وهذه الظاهرة كانت ولا زالت تحير الكثير من رجال التربية، ويأتي احتمال التفسير عبر مهارات الاستذكار والاتجاهات الدراسية أقرب إلى الأذهان. (الشربيني وبلفقيه،2001، 118)

أشار العديد من الباحثين(Gettinger & Seibert,2002؛ العفنان،2006؛ إبراهيم،2007؛ محمد،2011؛ الشويقي،2011؛ الزحيلي،2012) إلى أنّ افتقار الطلاب لمهارات الاستذكار يعد سببًا رئيسًا للفشل الدراسي وتدني مستوى التحصيل الأكاديمي، مما يترتب عليه تكوين اتجاهات سلبية نحو الدراسة بشكل عام.

يسهم الاتجاه الإيجابي للطالب نحو الدراسة بصورة فعالة في تحصيله الأكاديمي وتنمية مهاراته وقدراته بالإضافة إلى أنّ الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، يعد دافعًا قويًّا للطالب نحو بذل الجهد لامتلاك مهارات الاستذكار اللازمة للتفوق في دراسته يرى الباحث أنّه يُمكن التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة من خلال بعض مهارات الاستذكار. ومن هذا المنطلق فإنّ المشكلة الرئيسة للبحث تتمثل في السؤال التالي:

* ما مدى إسهام مهارات الاستذكار (إدارة الوقت، واستثارة الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والانتباه البصري الانتقائي، والتذكر طويل الأمد) في التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي؟

**فرض الدراسة:**

تُسهم مهارات الاستذكار (إدارة الوقت، استثارة الدافعية للتعلم، الفهم القرائي، الانتباه البصري الانتقائي، التذكر طويل الأمد) إسهامًا دالًا إحصائيًّا في التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة لطلاب الصف العاشر الأساسي.

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام كلٍّ من مهارات الاستذكار المتمثلة في: (إدارة الوقت، واستثارة الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والانتباه البصري الانتقائي، والتذكر طويل الأمد) بالاتجاهات نحو الدراسة.

**أهمية الدراسة:**

1. ترجع أهمية الدراسة إلى ندرة الدراسات التي اهتمت بموضوع الدراسة ـ حسب علم الباحث، فهي تُعدُّ إسهامًا في هذا المجال، فعلى الرغم من إجراء العديد من الدراسات والأبحاث الميدانية التي تناولت مهارات الاستذكار، إلا أنّه لم تُجْرَ دراسة في البيئة الفلسطينية تناولت بيان إسهام مهارات الاستذكار في الاتجاهات نحو الدراسة.
2. تُسهم الدراسة الحالية في تقديم توصيات للقائمين على العملية التعليمية في فلسطين بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الاستذكار المُسهمة في تحسين الاتجاهات نحو الدراسة لطلاب المرحلة الأساسية العليا.

**حدود الدراسة:**

تتمثل هذه الدراسة بالحدود التالية:

1. **الحد البشري:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من طلاب التعليم الأساسي(الصف العاشر الأساسي)، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية.
2. **الحد الزماني:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي2017/ 2018م.
3. **الحد المكاني:** تم تطبيق هذه الدراسة على طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرتي التربية والتعليم بمحافظة خانيونس.
4. **الحد الموضوعي:** سعت الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام كل من مهارات الاستذكار "قيد الدراسة" بالتنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة.

**تحديد مصطلحات الدراسة:**

**أ. مهارات الاستذكار Study Skills:** يُعرّف الباحث مهارات الاستذكار بأنّها مجموعة من المهارات التي يتبعها طلاب الصف العاشر الأساسي أثناء الدراسة؛ لاكتساب المعارف والمعلومات والخبرات وإتقانها مما يحقق لهم تأثيرًا إيجابيًّا في الاتجاهات نحو الدراسة، وتتمثل في الدراسة الحالية بالمهارات التالية: (إدارة الوقت، استثارة الدافعية للتعلم، الفهم القرائي، الانتباه البصري الانتقائي، التذكر طويل الأمد). ويُعبّر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص(الطالب) على مقياس مهارات الاستذكار المُستخدم في الدراسة الحالية، حيث تُعبّر الدرجات المرتفعة(أعلى

من المتوسط) على مقياس مهارات الاستذكار عن امتلاك الطلاب لتلك المهارات، في حين تُعبّر الدرجات المنخفضة(أقل من المتوسط) عن افتقارهم لتلك المهارات،وتتحدد على النحو التالي:

1. **إدارة الوقت:** يُعرّف الباحث إدارة الوقت بأنّها قدرة المتعلم على القيام بالمهام اليومية والدراسية المطلوبة منه، وتوزيعها توزيعًا مناسبًا على الوقت المتاح له؛ لاستثماره بكفاءة.
2. **استثارة الدافعية للتعلم:** يُعرّف الباحث استثارة الدافعية للتعلم بأنّها مجموعة من الأساليب والأنشطة التي يؤديها المتعلم أثناء استذكاره، والتي تُعبّر عن استعداده ورغبته في المشاركة الإيجابية في الأعمال والأنشطة التعليمية المختلفة، والاستمتاع بها وعدم الشعور بالملل والتعب، والعمل على زيادة التعلم والعمل على استمرارها.
3. **الفهم القرائي:** يُقصد بمهارات الفهم القرائي في الدراسة الحالية تلك المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب بمستوى من الدقة، والجودة في الأداء، والمتمثلة في تحديد الأشخاص والأزمنة والأماكن التي وردت في النص المقروء، وإيجاد المعنى المناسب للكلمة من السياق، واستنتاج الفكرة الرئيسة للنص، والإحساس بنوع العاطفة الغالبة على النص، وتوظيف المفردات في سياق جديد، إصدار الحكم على الشخصية الرئيسة في النص، التمييز بين الحقيقة والرأي، والمفاضلة بين الأساليب، وتحديد الصور الجمالية في العبارات، وإعطاء أكبر عدد ممكن من العناوين للنص المقروء، وكذلك إعطاء أكثر من مرادف للكلمة، ويُستدل على حدوث الفهم القرائي لدى الطلاب؛ من خلال إجاباتهم عن اختبار الفهم القرائي، والذي يشتمل على مهارات الفهم القرائي المختلفة.
4. **الانتباه البصري الانتقائي:** يُعرّف الباحث الانتباه البصري الانتقائي بأنّه قدرة المتعلم على التركيز على معلومات أو مثيرات بصرية معينة دون غيرها، عند أداء المهام المختلفة من خلال توظيف الاستراتيجيات المناسبة التي من شأنها أن تساعد على زيادة القدرة على انتقاء المعلومات المطلوبة واستبعاد المعلومات غير المهمة.
5. **الذاكرة طويلة الأمد:** يُعرّف الباحث الذاكرة طويلة الأمد بأنّه مخزن يتم فيه الاحتفاظ بمواد التعلم(المثيرات) وقدرة المتعلم على استرجاعها عند أداء المهام المختلفة من خلال توظيف الأساليب والاستراتيجيات التي تُتيح الفرصة للمتعلم لتثبيت ما تعلمه واكتسبه والاحتفاظ به لأطول فترة زمنية.

**ب. الاتجاهات نحو الدراسة:** يُعرّف الباحث الاتجاهات نحو الدراسة بأنّها شعور وجداني بالقبول أو الرفض بناء على أفكار الطالب وخبراته السابقة ومعتقداته نحو الدراسة والتي تؤدي إلى الاستعداد للسلوك بطريقة إيجابية أو سلبية، ويتمثل بمجموع استجابات الطلاب بالرفض والقبول إزاء الدراسة والتعلم في المدرسة، وتتمثل تلك الاستجابات بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص(الطالب) على مقياس الاتجاهات نحو الدراسة.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

يمكن توضيح اتجاهات الطلاب نحو الدراسة من زاويتين مختلفتين: الأولى: أنّ الاتجاهات تؤدي إلى تزايد احتمالات نجاح المتعلم في اكتساب المعارف والمهارات التي تقصدها البرامج التعليمية. الثانية: أنّ وجود الاتجاهات الإيجابية يُعدُّ تعبيرًا عن نجاح العديد من العمليات المقصودة في التعليم من تدريس وتقنيات وأدوات تقويم وما إلى ذلك.(السلولي وإبراهيم،2009، 507)

تناول بعض الباحثين مفهوم الاتجاه نحو الدراسة كما يلي:

عرّف زهران وزهران(2010، 145) الاتجاه نحو الدراسة بأنّه التهيؤ العقلي للاستجابة سلبًا أو إيجابًا نحو الدراسة.

ويُعرّفه الغول وأبو مغلي(2011، 50) بأنّه حالة من الاستعداد المكتسب الذي يمكن أن يكون سلبيًّا أو إيجابيًّا، والذي يمكن أن يُعبّر عنه الطالب بالأداء بطريقة إيجابية أو سلبية نحو المدرسة بكافة عناصرها (المادية، والبشرية وأنظمتها وقوانينها).

يرى(Alrehaly,2011, 4) أنّ الاتجاه نحو الدراسة يشير إلى امتلاك المتعلم مشاعر إيجابية أو سلبية نحو الدراسة، وتلك المشاعر تُعدُّ من العوامل الموجهة لسلوك الفرد والتي تدفعه إلى تحقيق أهدافه.

ويُعرّف إسماعيل(2012، 46) الاتجاه نحو الدراسة بأنّه استجابات القبول أو الرفض التي يبديها المتعلم نحو المواد التي يدرسها، والتي تتكون من خلال معرفة طبيعة محتوى تلك المواد، والشعور بأهميتها، والاستمتاع بتعلمها. وفي ضوء التعريفات السابقة يتبين أنّ الاتجاه نحو الدراسة يشير إلى مجموعة الأفكار والمشاعر التي تكونت لدى الفرد عن المهام الدراسية في ضوء طبيعة تلك المهام ومدى أهميتها والاستمتاع بتعلمها، وفي ضوء تلك الأفكار والمشاعر يمكن التنبؤ بسلوك الفرد تجاه تلك المهام. ويمكن أن نتصور الاتجاه نحو الدراسة على متصل يمثل أحد طرفيه تقبل وتأييد الدراسة والتعلم، ويمثل الطرف الآخر رفضها، ويُعبّر المنتصف عن الموقف الحيادي منها، والمطلوب اليوم وفي ظل المشتتات الكثيرة المحيطة بالطلاب العمل الدؤوب لتقوية الاتجاه نحو الدراسة؛ ليتسنى للطالب الفلسطيني على وجه التحديد مواجهة التحديات التي تواجهه في كل مناحي الحياة بامتلاكه مهارات دراسية معينة تساعده على السير قُدمًا في تحقيق أهدافه وتطلعاته المستقبلية.

مما سبق يتضح أنّ الاتجاه نحو الدراسة هو شعور وجداني بالقبول أو الرفض بناء على أفكار الطالب وخبراته السابقة ومعتقداته نحو الدراسة والتي تؤدي إلى الاستعداد للسلوك بطريقة إيجابية أو سلبية.

تزايد في الآونة الأخيرة الاهتمام بمهارات الاستذكار عند الطلاب كأحد الوسائل المسهمة في تحسن الاتجاهات نحو الدراسة لديهم، ومن هذه المهارات:

1. **إدارة الوقت:** تتمثل هذه المهارة في قيام المتعلم بجدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح الاستخدام الأمثل له، حتى لا يشعر الفرد بأن الوقت المتاح له لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة.(إسماعيل،2012، 45)
2. **الفهم القرائي:** تُعرّف عوض(2003، 71) الفهم القرائي بأنّه عملية عقلية يقوم بها الطالب، للتفاعل مع النص الأدبي، مُستخدمًا خبراته السابقة، وإشارات السياق؛ لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص الأدبي، ويستدل على حدوث الفهم القرائي لدى الطلاب؛ من خلال إجاباتهم عن اختبار الفهم القرائي، والذي يشتمل على مهارات الفهم القرائي المختلفة.
3. **استثارة الدافعية للتعلم:** يرى محمد(2011، 308) أنّ الاحتفاظ بالدافعية للتعلم والاستذكار يبدو في حرص الطالب وتنظيم ذاته ورغبته واستعداده لبذل الجهد اللازم للتعلم.
4. **الانتباه البصري الانتقائي:** تُعرّف بدوي(2010، 167) الانتباه البصري الانتقائي بأنّه عملية معرفية يركز فيها الفرد على معلومات أو مثيرات بصرية معينة دون غيرها في نفس الوقت، عند أداء المهام، وفيها تحدث عملية ترويض المشتتات.
5. **الذاكرة طويلة الأمد:** يُمكن تعريف الذاكرة طويلة الأمد بأنّها نظام تخزيني مُنظّم على نحو رفيع جدًّا، وقادر على الاحتفاظ بكمية غير محدودة من المعلومات، ولفترة زمنية غير محدودة أيضًا.(نشواتي،2003، 382)

**الدراسات السابقة:**

قام عبد الله والخليفي (2001) ببحث العلاقة الوظيفية بين الأداء الأكاديمي كما يقيسه المعدل التراكمي العام وكل من الاتجاهات الدراسية والدافعية للإنجاز ومهارات الاستذكار لدى عينة من طلبة جامعة قطر، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين دافعية الإنجاز ومهارات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة.

بحثت دراسة علي(2002) أثر استخدام البرنامج الإرشادي في تحسين مهارات الاستذكار لدى طالبات الفرقة الثالثة والرابعة اللاتي لديهن مشكلات متعلقة بمهارات الاستذكار، وقد أظهرت النتائج أنّ برنامج التحكم الذاتي لتحسين مهارات الاستذكار المستخدم في الدراسة كان له أثر في تحسين تلك المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولم يكن له فعالية في تحسين الاتجاهات نحو الدراسة لدى أفراد العينة.

هدفت دراسة السيد وغنايم(2004) الكشف عن العلاقة بين مهارات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة التي تُسهم في مدى التزام وتمسك طلاب التعليم الجامعي الأزهري بالقيم الاجتماعية والخلقية والدينية وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائيًّا للتفاعل على مظاهر القيم الاجتماعية والخلقية والدينية ومهارات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

بحثت دراسة موسى(2005) التعرف إلى نوع وطبيعة العلاقة بين مهارات الاستذكار من جهة والاتجاه نحو المدرسة، والاتجاه نحو الدراسة من جهة أخرى لدى طلبة الصف الأول والثاني الثانوي في محافظة الشرقية وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مهارات الاستذكار ككل والاتجاه نحو المدرسة لدى الطلاب، وأيضًا وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من مهارات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة والاتجاه نحو المدرسة لدى الطلاب بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الاستذكار ككل والاتجاه نحو المدرسة لدى الطالبات، وأيضًا وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الاستذكار والاتجاه نحو المدرسة لدى الطالبات ووجدت علاقة ارتباطية موجبة أيضًا بين الاتجاهات نحو المدرسة والاتجاهات نحو الدراسة لدى الطالبات.

هدفت دراسة عامر(2013) التعرف إلى أثر التدريب على المهارات الجامعية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة الجامعية لطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطالبات قبل دراسة مادة المهارات الجامعية والتدرب عليها وبعدها على مقياس الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة الجامعية في اتجاه ما بعد دراسة المادة والتدرب عليها.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

يستخلص الباحث من نتائج هذه الدراسات أنّ مهارات الاستذكار كعوامل معرفية مدخل مهم ومؤثر في الاتجاهات نحو الدراسة، لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مهارات الاستذكار المُنبئة بالاتجاهات نحو الدراسة لطلاب الصف العاشر الأساسي.

## 2 – الطريقة والأدوات:

**منهج الدراسة:**

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتبر طريقة في البحث عن الحاضر وذلك باستخدام أدوات مناسبة.

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة خان يونس والمسجلين للعام الدراسي(2017 –2018م)، وبلغ عددهم(3324) طالبًا.

**عينة الدراسة:**

1. **عينة الدراسة الاستطلاعية:** هدفت عينة الدراسة الاستطلاعية إلى تقدير الخصائص السيكومترية(مؤشرات الصدق والثبات) لمقاييس الدراسة، وكان قوام العينة الاستطلاعية(150) طالبًا بمتوسط عمري(16.07)، وانحراف معياري(0.346).

2. **عينة الدراسة الأساسية:** اختيرت عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب الصف العاشر بخان يونس(للعام الدراسي، 2018م)، وقد كان قوام العينة الأساسية(300) طالب، وكان متوسط عمر الطلاب (16.11) عامًا، وانحراف معياري(0.340).

**أدوات الدراسة:**

**1. مقياس مهارات الاستذكار(إعداد الباحث).**

**الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس مهارات الاستذكار التي تتمثل في الممارسات والأساليب السلوكية التي تصدر عن الطلاب عادة أثناء الاستذكار والتعلم خلال المواقف التعليمية والمراحل الدراسية.

**وصف المقياس:** يتكون المقياس في صورته النهائية من خمس مهارات(إدارة الوقت، واستثارة الدافعية للتعلم والفهم القرائي، والانتباه البصري الانتقائي، والتذكر طويل الأمد) وُزِّعت على جزأين، الجزء الأول: يتكون من(42) مفردة موزعة بالتساوي على ثلاث مهارات(إدارة الوقت، واستثارة الدافعية للتعلم، والفهم القرائي)، والجزء الثاني: يتكون من(6) مهام فرعية موزعة على مهارتين الانتباه البصري الانتقائي، الذاكرة طويلة الأمد.

**الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الاستذكار:**

**أ. صدق مفردات المقياس:** تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس(إدارة الوقت، والدافعية للتعلم، والفهم القرائي)، والنتائج بالجدول التالي:

**جدول(1) معامل ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقاييس الفرعية(إدارة الوقت، والدافعية للتعلم، والفهم القرائي) مع الدرجة الكلية**

| رقم المفردة | إدارة الوقت | الدافعية للتعلم | الفهم القرائي |
|---|---|---|---|
| | معامل الارتباط | معامل الارتباط | معامل الارتباط |
| 1 | **0.400 | **0.484 | **0.226 |
| 2 | **0.351 | **0.435 | **0.417 |
| 3 | **0.377 | **0.466 | **0.355 |
| 4 | **0.370 | **0.539 | **0.545 |
| 5 | **0.435 | **0.588 | **0.371 |
| 6 | **0.507 | **0.451 | **0.310 |
| 7 | **0.480 | **0.283 | **0.295 |
| 8 | **0.562 | **0.633 | **0.458 |
| 9 | **0.404 | **0.385 | **0.262 |
| 10 | **0.287 | **0.512 | **0.433 |
| 11 | **0.353 | **0.511 | **0.280 |
| 12 | **0.380 | **0.495 | **0.504 |
| 13 | **0.467 | **0.342 | **0.424 |
| 14 | **0.478 | **0.499 | **0.536 |
| 15 | **0.384 | **0.314 | **0.422 |

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات المقاييس الفرعية المذكورة قد حققت ارتباطات دالة إحصائيًّا عند(0.01) مع الدرجات الكلية للمقاييس التي تنتمي إليها، مما يحقق صدق محتوى هذه المفردات نسبة لتلك المقاييس.

كذلك تم التحقق من صدق مهام الانتباه البصري الانتقائي، ومهام التذكر طويل الأمد عن طريق حساب الارتباط بين درجة كل مهمة والدرجة الكلية لكل منهما، كما في الجدول التالي:

**جدول(2) معاملات ارتباط درجات كل مهمة مع الدرجة الكلية لمهام قياس الانتباه البصري الانتقائي ومهام قياس التذكر طويل الأمد**

| مهام الانتباه البصري الانتقائي | المهمة الأولى | المهمة الثانية | المهمة الثالثة |
|---|---|---|---|
| قيمة(ر) | **0.727 | **0.692 | **0.588 |
| مهام التذكر طويل الأمد | المهمة الأولى | المهمة الثانية | المهمة الثالثة |
| قيمة(ر) | **0.790 | **0.795 | **0.852 |

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول(2) توافر شرط الصدق في مهام الانتباه البصري الانتقائي، ومهام التذكر طويل الأمد فقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند(0.01).

**ب. الصدق العاملي:**

قام الباحث بحساب صدق مقياس مهارات الاستذكار عن طريق التحليل العاملي التوكيدي، فقد اختبر صدق مكونات المقياس الخمس على متغير كامن واحد. ولذلك تم إعداد مصفوفة الارتباطات بين مكونات المقياس الفرعية Correlation Matrix كما في الجدول التالي:

**جدول(3) مصفوفة الارتباطات بين مهارات الاستذكار الفرعية**

| المهارات | إدارة الوقت | استثارة الدافعية للتعلم | الفهم القرائي | الانتباه البصري الانتقائي | التذكر طويل الأمد |
|---|---|---|---|---|---|
| إدارة الوقت | 1.00 | | | | |
| الدافعية للتعلم | **0.530 | 1.00 | | | |
| الفهم القرائي | **0.308 | **0.408 | 1.00 | | |
| الانتباه البصري | 0.115 | *0.165 | *0.159 | 1.00 | |
| التذكر طويل الأمد | *0.170 | **0.235 | **0.279 | *0.170 | 1.00 |

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

وقد أُخضعت المصفوفة للتحليل العاملي التوكيدي، وأسفرت النتائج عن تشبع المكونات الخمس للمقياس على متغير كامن واحد وهو مهارات الاستذكار كما بالجدول التالي:

**جدول(4) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمكونات مقياس مهارات الاستذكار**

| مكونات مقياس مهارات الاستذكار | التشبع بالعامل الكامن الواحد "معامل الصدق" | الخطأ المعياري لتقدير التشبع | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| إدارة الوقت | .640 | 0.0913 | 7.004 | دالة عند 0.01 |
| استثارة الدافعية للتعلم | .800 | 0.0947 | 8.453 | دالة عند 0.01 |
| الفهم القرائي | .525 | 0.0902 | 5.814 | دالة عند 0.01 |
| الانتباه البصري الانتقائي | .231 | 0.0935 | 2.471 | دالة عند 0.05 |
| التذكر طويل الأمد | .331 | 0.0924 | 3.578 | دالة عند 0.01 |

يتبين من الجدول تشبع المكونات الخمس للمقياس على عامل كامن واحد هو مهارات الاستذكار. وقد تمّ التحقق من النموذج المقترح باستخدام مؤشرات حسن المطابقة Goodness of Fit كما بالجدول التالي:

**جدول(5) قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمكونات مقياس مهارات الاستذكار على العامل الكامن**

| المؤشر | المدى المثالي للمؤشر | قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة | قيمة المؤشر في الدراسة |
|---|---|---|---|
| $x^2$ | أن تكون غير دالة | (صفر) | 6.08 |
| مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR | (صفر) إلى (0.1) | كلما اقترب من(صفر) | 0.0416 |
| مؤشر جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب | (صفر) إلى (0.1) | كلما اقترب من(صفر) | 0.0381 |
| مؤشر المطابقة المعياري NFI | (صفر) إلى (1) | كلما اقترب من (1) | 0.953 |
| مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI | (صفر) إلى (1) | كلما اقترب من (1) | 0.987 |
| مؤشر المطابقة المقاربة CFI | (صفر) إلى (1) | كلما اقترب من (1) | 0.994 |

يتبين من الجدول السابق أنّ النموذج يحقق أفضل قيم مؤشرات حسن المطابقة ويشير إلى مطابقة النموذج للبيانات مما يدل على توافر شرط الصدق بدرجة مقبولة علميًّا.

**2 . ثبات مقياس مهارات الاستذكار:**

**أ . الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha — Method Cronbach:**

تمّ التحقق من ثبات مقياس مهارات الاستذكار على عينة(150) طالبًا، وذلك بطريقة ألفا كرونباخ، فتم حساب ألفا لكل مهارة من مهارات الاستذكار التالية: "إدارة الوقت، استثارة الدافعية للتعلم، الفهم القرائي"، وتم حساب ألفا لكل مهارة بعد حذف كل مفردة تنتمي إليها، كما بالجدول التالي:

**جدول(6) قيمة ألفا الكلية لمهارة(إدارة الوقت، استثارة الدافعية للتعلم، الفهم القرائي) وألفا بعد استبعاد درجة المفردة من المهارة في مقياس "مهارات الاستذكار**

| إدارة الوقت | | استثارة الدافعية للتعلم | | الفهم القرائي | |
|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | ألفا بعد حذف المفردة | المفردة | ألفا بعد حذف المفردة | المفردة | ألفا بعد حذف المفردة |
| **1** | 0.641 | 1 | 0.707 | 1 | 0.642 |
| **2** | 0.646 | 2 | 0.713 | 2 | 0.622 |
| **3** | 0.642 | 3 | 0.709 | 3 | 0.640 |
| **4** | 0.643 | 4 | 0.702 | 4 | 0.603 |
| **5** | 0.636 | 5 | 0.697 | 5 | 0.629 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0.653 | 6 | 0.726 | 6 | 0.624 | **6** |
| 0.639 | 7 | 0.690 | 7 | 0.628 | **7** |
| 0.620 | 8 | 0.717 | 8 | 0.614 | **8** |
| 0.639 | 9 | 0.704 | 9 | 0.640 | **9** |
| 0.631 | 10 | 0.704 | 10 | 0.665 | **10** |
| 0.641 | 11 | 0.706 | 11 | 0.647 | **11** |
| 0.614 | 12 | 0.724 | 12 | 0.647 | **12** |
| 0.625 | 13 | 0.706 | 13 | 0.630 | **13** |
| 0.606 | 14 | 0.720 | 14 | 0.629 | **14** |
| 0.622 | 15 | 0.792 | 15 | 0.647 | **15** |
| 0.642 | | 0.726 | | **0.655** | |

يتبين من الجدول السابق ضرورة حذف المفردة رقم(10) من مقياس إدارة الوقت وذلك لأنّ قيمة ألفا زادت إلى(0.665)، وضرورة حذف المفردة رقم(15) من مقياس الدافعية للتعلم وذلك لأنّ قيمة ألفا زادت إلى(0.792) ويتضح أيضًا ضرورة حذف السؤال رقم(6) من اختبار الفهم القرائي وذلك لأنّ قيمة ألفا زادت إلى(0.653) ويتبين من النتائج أنّ المقياس يتمتع بدرجة ثبات داخلي جيدة تؤكد وحدة مضمونه وصلاحيته للاستخدام.

كذلك تم التحقق من ثبات مهام الانتباه البصري الانتقائي على عينة البحث الاستطلاعية(150) طالبًا من طلاب الصف العاشر الأساسي، بحساب معامل ألفا كرونباخ لمهام الانتباه البصري الانتقائي بعد استبعاد درجة كل مفردة، ويُمكن عرض النتائج كما يلي:

**جدول(7) قيم ألفا لمهام قياس الانتباه البصري الانتقائي بعد استبعاد درجة كل مفردة**

| رقم المفردة | ألفا بعد حذف المفردة | رقم المفردة | ألفا بعد حذف المفردة |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.729 | 16 | 0.729 |
| 2 | 0.718 | 17 | 0.718 |
| 3 | 0.719 | 18 | 0.719 |
| 4 | 0.721 | 19 | 0.721 |
| 5 | 0.717 | 20 | 0.717 |
| 6 | 0.734 | 21 | 0.719 |
| 7 | 0.722 | 22 | 0.734 |
| 8 | 0.733 | 23 | 0.728 |
| 9 | 0.728 | 24 | 0.730 |
| 10 | 0.734 | 25 | 0.731 |
| 11 | 0.732 | 26 | 0.725 |
| 12 | 0.731 | 27 | 0.728 |
| 13 | 0.735 | 28 | 0.730 |
| 14 | 0.728 | 29 | 0.729 |
| 15 | 0.719 | 30 | 0.731 |
| **العينة(ن = 150)/ قيمة معامل الثبات للمقياس ككل = 0.736/ عدد المفردات=30** | | | |

تبين عند مقارنة قيمة ألفا بعد حذف كل مفردة بقيمة ألفا الكلية لمهام قياس الانتباه البصري الانتقائي أنّ قيمة ألفا الكلية للمقياس تساوي(0.736)، وبالتالي لم يتم حذف أي من مفردات المقياس.

وتمَّ التحقق من ثبات مهام قياس التذكر طويل الأمد على عينة البحث الاستطلاعية(150) طالبًا عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لمهام التذكر طويل الأمد بعد استبعاد درجة كل مفردة، كما يتضح في الجدول التالي:

**جدول(8) قيم ألفا لمهام قياس التذكر طويل الأمد بعد استبعاد درجة كل مفردة**

| رقم المفردة | ألفا بعد حذف المفردة | رقم المفردة | ألفا بعد حذف المفردة |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.827 | 9 | 0.825 |
| 2 | 0.825 | 10 | 0.820 |
| 3 | 0.826 | 11 | 0.819 |
| 4 | 0.822 | 12 | 0.818 |
| 5 | 0.821 | 13 | 0.831 |
| 6 | 0.824 | 14 | 0.817 |
| 7 | 0.823 | 15 | 0.818 |
| 8 | 0.822 | | |

**العينة (ن = 150) / قيمة معامل الثبات للمقياس ككل = 0.832/ عدد المفردات= 15 مفردة**

تبين عند مقارنة قيمة ألفا بعد حذف كل مفردة بقيمة ألفا الكلية لمهام قياس التذكر طويل الأمد أنّ قيمة ألفا الكلية للمقياس تساوي(0.832)، وبالتالي لم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس.

**ب.الثبات بطريقة التجزئة النصفيةSplit Half Method:** تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية، ودرجات الأسئلة الزوجية لكل من مقاييس المهارات الفرعية التالية: (إدارة الوقت، استثارة الدافعية للتعلم، الفهم القرائي، الانتباه البصري الانتقائي، التذكر طويل الأمد). ويبين ذلك جدول(9):

**جدول(9) معاملات ثبات مقاييس مهارات الاستذكار الفرعية بطريقة التجزئة النصفية**

| المهارة | عدد الفقرات/المحاولات | معامل ارتباط بيرسون | معامل الارتباط بعد التعديل |
|---|---|---|---|
| إدارة الوقت | 14 | **0.489 | **0.657 |
| استثارة الدافعية للتعلم | 14 | **0.689 | **0.816 |
| الفهم القرائي | 14 | **0.502 | **0.669 |
| الانتباه البصري الانتقائي | 30 | **0.527 | **0.690 |
| التذكر طويل الأمد | 15 | **0.769 | **0.865 |

**دالة عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول السابق أنّ معاملات ثبات الاختبار المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (0.489– 0.769) وذلك قبل التعديل، فيما ارتفعت هذه المعاملات بصورة جيدة بعد استخدام معادلة تعديل طول الاختبار المناسبة بحيث تراوحت بين(0.657– 0.865) الأمر الذي يشير إلى درجة جيدة من الثبات. هكذا،

يتضح للباحث أنّ مقياس: "مهارات الاستذكار" يتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة، الأمر الذي يُمكّن الباحث من تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

**2. مقياس الاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين إعداد(Brown & Holtzman,2005)، وأعدته إلى العربية فاتن فاروق موسى(2005):**

اعتمدت الدراسة الحالية في قياس الاتجاهات نحو الدراسة على مقياس William, Brown & Wayne Holtzman الذي أعدته إلى العربية موسى(2005) في إطار مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة حيث يستخدم هذا المقياس في التعرف إلى الاتجاهات نحو الدراسة لدى المراهقين(إعدادي ـ ثانوي) وقد وقع الاختيار على المقياس لأنّه يتناسب مع الهدف من الدراسة الحالية، ويُناسب طبيعة العينة، ويتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ويتكون مقياس الاتجاهات نحو الدراسة من مجموع المقياسين تقبل المعلمين والرضا عن الدراسة وبذلك يتضمن خمسين فقرة. أكبر درجة يحصل عليها الطالب في هذا المقياس(150) وأقل درجة(50).

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**1. صدق مقياس الاتجاهات نحو الدراسة:**

تمّ تقدير مؤشرات الصدق لمقياس الاتجاهات نحو الدراسة بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية (150) طالبًا من طلاب الصف العاشر الأساسي، وكانت النتائج كما يلي:

**أ. الصدق البنائي للمقياس:** تمّ التحقق من الصدق البنائي لمقياس الاتجاهات نحو الدراسة:

أولاً: بحساب تجانس الاختبار Test Homogeneity عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو الدراسة، والجدول(10) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين.

**جدول(10) قيم معامل ارتباط درجة كل مفردة من مقياس الاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين مع الدرجة الكلية**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.539 | 14 | 0.342 | 27 | 0.364 | 40 | 0.400 |
| 2 | 0.406 | 15 | 0.544 | 28 | 0.316 | 41 | 0.436 |
| 3 | 0.278 | 16 | 0.014 | 29 | 0.549 | 42 | 0.385 |
| 4 | 0.062 | 17 | 0.453 | 30 | 0.441 | 43 | 0.368 |
| 5 | 0.098 | 18 | 0.411 | 31 | 0.549 | 44 | 0.364 |
| 6 | 0.238 | 19 | 0.056 | 32 | 0.350 | 45 | 0.392 |
| 7 | 0.045 | 20 | 0.465 | 33 | 0.393 | 46 | 0.298 |
| 8 | 0.453 | 21 | 0.453 | 34 | 0.047 | 47 | 0.443 |
| 9 | 0.370 | 22 | 0.462 | 35 | 0.303 | 48 | 0.457 |
| 10 | 0.174 | 23 | 0.444 | 36 | 0.217 | 49 | 0.049 |
| 11 | 0.493 | 24 | 0.414 | 37 | 0.296 | 50 | 0.445 |
| 12 | 0.344 | 25 | 0.176 | 38 | 0.182 | | |
| 13 | 0.053 | 26 | 0.012 | 39 | 0.435 | | |

يتبين من الجدول (10) ما يلي: أنّ أغلب فقرات المقياس وعددها(41) فقرةً لها ارتباطات دالة إحصائيًّا مع الدرجة الكلية للمقياس بينما حققت تسع فقرات من فقرات المقياس ارتباطات ضعيفة وغير دالة إحصائيًّا مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذه الفقرات تحمل الأرقام(4، 5، 7، 13، 16، 19، 26، 34، 49) لذا قام الباحث بحذف هذه الفقرات التسع بحيث أصبح عدد فقرات مقياس الاتجاهات نحو الدراسة في صورته النهائية(41) فقرة.

ثانياً: كما تمّ حساب ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

والجدول(11) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس"الاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين"، مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

**جدول(11) معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه**

| البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| تقبل المعلمين | 1 | 0.591 | الرضا عن الدراسة | 2 | 0.498 |
| | 3 | 0.339 | | 6 | 0.353 |
| | 9 | 0.458 | | 8 | 0.512 |
| | 11 | 0.550 | | 10 | 0.212 |
| | 15 | 0.602 | | 12 | 0.335 |
| | 17 | 0.503 | | 14 | 0.421 |
| | 21 | 0.572 | | 18 | 0.447 |
| | 23 | 0.544 | | 20 | 0.451 |
| | 25 | 0.299 | | 22 | 0.519 |
| | 27 | 0.410 | | 24 | 0.426 |
| | 29 | 0.596 | | 28 | 0.597 |
| | 31 | 0.601 | | 30 | 0529 |
| | 33 | 0.362 | | 32 | 0.482 |
| | 35 | 0.360 | | 36 | 0.240 |
| | 37 | 0.328 | | 38 | 0.257 |
| | 39 | 0.520 | | 40 | 0.454 |
| | 41 | 0.502 | | 42 | 0.473 |
| | 43 | 0.277 | | 44 | 0.459 |
| | 45 | 0.357 | | 46 | 0.332 |
| | 47 | 0.412 | | 48 | 0.490 |
| | | | | 50 | 0.487 |

يتبين من الجدول(11) أنّ جميع فقرات المقياس المذكور قد حققت ارتباطات دالة إحصائيًّا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ممّا يُحقّق صدق محتوى هذه الفقرات نسبة لتلك الأبعاد.

ثالثاً: حساب معامل ارتباط الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين، والجدول (12) يبين مصفوفة الارتباط الموضحة لذلك:

**جدول(12) مصفوفة ارتباط بعدي مقياس الاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين والدرجة الكلية للمقياس**

| الأبعاد | تقبل المعلمين | الرضا عن الدراسة | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|
| تقبل المعلمين | 1.00 | | |
| الرضا عن الدراسة | 0.654 | 1.00 | |
| الدرجة الكلية | 0.901 | 0.882 | 1.00 |

من المصفوفة السابقة – جدول(12) – يتضح ما يلي:

– ارتباط البعدين الفرعيين للمقياس مع الدرجة الكلية له بارتباطات جوهرية وقوية، ممّا يُدلّل أنّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

**2 . الثبات Reliability:**

**أ . الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha - Method Kronbakh:**

تمّ التحقق من ثبات مقياس الاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها(150) طالبًا، حيث قام الباحث بحساب ألفا كرونباخ للمقياس ككلّ بعد حذف المفردة، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ(0.86)، وكانت النتائج على النحو التالي:

**جدول(13) قيم معاملات ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة في مقياس الاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين**

| رقم المفردة | ألفا بعد حذف المفردة | رقم المفردة | ألفا بعد حذف المفردة |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.859 | 29 | 0.858 |
| 2 | 0.861 | 30 | 0.861 |
| 3 | 0.864 | 31 | 0.859 |
| 6 | 0.864 | 32 | 0.863 |
| 8 | 0.860 | 33 | 0.862 |
| 9 | 0.863 | 35 | 0.864 |
| 10 | 0.866 | 36 | 0.865 |
| 11 | 0.860 | 37 | 0.864 |
| 12 | 0.863 | 38 | 0.867 |
| 14 | 0.863 | 39 | 0.861 |
| 15 | 0.859 | 40 | 0.862 |
| 17 | 0.862 | 41 | 0.861 |
| 18 | 0.862 | 42 | 0.861 |
| 20 | 0.861 | 43 | 0.863 |
| 21 | 0.860 | 44 | 0.862 |
| 22 | 0.860 | 45 | 0.862 |
| 23 | 0.861 | 46 | 0.865 |
| 24 | 0.862 | 47 | 0.861 |
| 25 | 0.866 | 48 | 0.860 |
| 27 | 0.863 | 50 | 0.861 |

| | | |
|---|---|---|
| 28 | 0.864 | |
| العينة(ن = 150) / قيمة معامل الثبات للمقياس ككل = 0.86/ عدد المفردات= 41 مفردة | | |

تبين عند مقارنة قيمة ألفا بعد حذف كل مفردة بقيمة ألفا الكلية لمقياس الاتجاهات نحو الدراسة أنّ قيمة ألفا الكلية للمقياس تساوي(0.86)، وبالتالي لم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس.

وهكذا يتكون المقياس في صورته النهائية بعد حساب الصدق والثبات على البيئة الفلسطينية من(41) مفردة موزعة على بعدين أساسيين هما:

1. **تقبل المعلمين:** يتكون هذا البعد من(20) مفردة، وهي المفردات أرقام(1، 3، 9، 11، 15، 17، 21، 23، 25، 27، 29، 31، 33، 35، 37، 39، 41، 43، 45، 47)
2. **الرضا عن الدراسة:** يتكون هذا البعد من(21) مفردة، وهي المفردات أرقام(2، 6، 8، 10، 12، 14، 18، 20، 22، 24، 28، 30، 32، 36، 38، 40، 42، 44، 46، 48، 50)

**ب . الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split Half Method:**

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الأسئلة الفردية، ومجموع درجات الأسئلة الزوجية لبعدي المقياس والدرجة الكلية لمقياس: الاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين، ثم استخدم معادلة جتمان لتعديل طول الاختبار عندما يكون عدد فقرات البعد فرديًّا، ومعادلة سبيرمان– براون لتعديل طول الاختبار عندما يكون عدد الفقرات زوجيًّا، والجدول(14) يبين ذلك:

**جدول(14) معاملات ثبات بُعدي مقياس"الاتجاهات نحو الدراسة" والدرجة الكلية للمقياس بطريقة التجزئة النصفية**

| البعد | عدد الفقرات | معامل ارتباط بيرسون | معامل الارتباط بعد التعديل |
|---|---|---|---|
| تقبل المعلمين | 20 | 0.594 | 0.745 |
| الرضا عن الدراسة | 21 | 0.662 | 0.795 |
| الدرجة الكلية | 41 | 0.673 | 0.795 |

يتبين من الجدول(14) أنّ معاملات ثبات الاختبار المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية تراوحت بين(0.60 – 0.66) وذلك قبل التعديل، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى(0.01)، فيما ارتفعت هذه المعاملات بصورة جيدة بعد استخدام معادلة تعديل طول الاختبار المناسبة، بحيث تراوحت بين (0.75 – 0.80) تقريبًا، وقد بلغ معامل ثبات المقياس ككل بعد التعديل(0.80) الأمر الذي يشير إلى درجة جيدة من الثبات. وهكذا، يتضح للباحث أنّ مقياس: "الاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين" يتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة ومقبولة علميًّا بحيث يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

**إجراءات التطبيق:**

1. اشتقاق عينة البحث الاستطلاعية والأساسية من مجتمع الدراسة، وكان قوام العينة الاستطلاعية(150) طالبًا والعينة الأساسية(300) طالب.
2. إعداد مقياس مهارات الاستذكار في ضوء مفهومه.
3. تطبيق مقياس مهارات الاستذكار(إعداد الباحث)، ومقياس الاتجاهات نحو الدراسة(إعداد فاتن فاروق، 2005) على العينة الاستطلاعية وكان قوامها(150) طالبًا؛ للتحقق من الصدق والثبات.

4. تطبيق مقياس مهارات الاستذكار، ومقياس الاتجاهات نحو الدراسة على العينة الأساسية وكان قوامها(300) طالب؛ لتحديد مهارات الاستذكار المُنبئة بالاتجاهات نحو الدراسة.

5. تفريغ البيانات ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة الفروض، وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

**الأساليب الإحصائية:**

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية(SPSS)، وبرنامج ليزرل(LISREL 8.8) بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية(مؤشرات الصدق والثبات) لمقاييس الدراسة، وتحليل نتائج الدراسة وذلك باستخدام:

1. معاملات ارتباط بيرسون Pearson's Correlation.
2. تحليل الانحدار المتعدد Multiple– Regression لتحديد أكثر المتغيرات إسهامًا في التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة.
3. التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من الصدق البنائي أو العاملي التوكيدي لمقياس مهارات الاستذكار.

## 3- النتائج ومناقشتها:

**فرض الدراسة:** تُسهم مهارات الاستذكار(إدارة الوقت، واستثارة الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والانتباه البصري الانتقائي، والتذكر طويل الأمد) إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة لطلاب الصف العاشر الأساسي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تمّ حساب معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة(إدارة الوقت، واستثارة الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والانتباه البصري الانتقائي، والتذكر طويل الأمد) والمتغير التابع(الاتجاهات نحو الدراسة)، والجدول(15) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط.

**جدول(15) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مهارات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة**

| المتغير | إدارة الوقت | الدافعية للتعلم | الفهم القرائي | الانتباه البصري الانتقائي | التذكر طويل الأمد |
|---|---|---|---|---|---|
| إدارة الوقت | 1.00 | | | | |
| استثارة الدافعية للتعلم | 0.530 | 1.00 | | | |
| الفهم القرائي | 0.308 | 0.408 | 1.00 | | |
| الانتباه البصري الانتقائي | 0.115 | 0.165 | 0.159 | 1.00 | |
| التذكر طويل الأمد | 0.170 | 0.235 | 0.279 | 0.170 | 1.00 |
| الاتجاهات نحو الدراسة | 0.081 | 0.167 | 0.129 | 0.008 | 0.128 |

يتضح من الجدول(15) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين كل من(الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والتذكر طويل الأمد) والاتجاهات نحو الدراسة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط على التوالي(0.167، 0.129، 0.128)، بينما لم توجد علاقة ارتباطية بين "إدارة الوقت، والانتباه البصري الانتقائي" والاتجاهات نحو الدراسة.

وتمّ إجراء تحليل الانحدار المتعدد(بطريقة Stepwise) للتنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة لدى الطلاب. ويوضح جدول(16) نماذج الانحدار المتعدد الخطي لكل من مهارات الاستذكار (إدارة الوقت، واستثارة الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والانتباه البصري الانتقائي، والتذكر طويل الأمد) على الاتجاهات نحو الدراسة، مع بيان المتغيرات الأكثر قوةً وتأثيرًا في الاتجاهات نحو الدراسة لدى الطلاب.

**جدول(16) نتائج تحليل الانحدار لبيان إسهام مهارات الاستذكار في الاتجاهات نحو الدراسة**

| المتغيرات | معامل الانحدار الجزئي(ب) | معامل الانحدار المعياري(بيتا)B | الخطأ المعياري | قيمة(ت) | R(ر) | تباين الانحدار $R^2$ | قيمة(ف) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | 52.172 | | 5.310 | **9.82 | 0.381 | 0.145 | **16.721 |
| استثارة الدافعية للتعلم | 0.568 | 0.220 | 0.149 | **3.80 | | | |
| الفهم القرائي | 0.706 | 0.175 | 0.235 | **3.00 | | | |
| التذكر طويل الأمد | 0.352 | 0.132 | 0.149 | **2.35 | | | |

** دالة عند 0.01

يتضح من الجدول(16) ما يلي:

1. يُمكن التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي من خلال استثارة الدافعية للتعلم والفهم القرائي، والتذكر طويل الأمد، حيث كانت قيم(ف) دالة إحصائيًّا للمتغيرات المستقلة مع المتغير التابع (الاتجاهات نحو الدراسة) عند مستوى(0.01).
2. يختلف إسهام كل من "استثارة الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والتذكر طويل الأمد" كمتغيرات مستقلة في التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة كمتغير تابع، حيث إنّ 14.5% من تباين الاتجاهات نحو الدراسة يُعزى إلى الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والذاكرة طويلة الأمد. ويُلاحظ أنّ قيم بيتا لكل من هذه المتغيرات تشير إلى قوة إسهام ذات دلالة تنبؤية بالاتجاهات نحو الدراسة، حيث بلغت نسبة الإسهام للدافعية للتعلم 22%، والفهم القرائي 17.5%، والتذكر طويل الأمد13.2%.
3. يمكن التعبير عن هذه النتائج في المعادلة الانحدارية غير المعيارية التالية:

الاتجاهات نحو الدراسة= 52.172+ 0.568 Xاستثارة الدافعية للتعلم+ 0.706X الفهم القرائي+ 0.352 X التذكر طويل الأمد.

4. لم تكن كل من المتغيرات المستقلة التالية: (مهارة إدارة الوقت، ومهارة الانتباه البصري الانتقائي) منبئةً بالاتجاهات نحو الدراسة.

ويُعدُّ المتغير المستقل الأكثر قوة وتأثيرًا على الاتجاهات نحو الدراسة هو استثارة الدافعية للتعلم، ويحتل المركز الأول بين مهارات الاستذكار المسهمة في التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة، وكانت نسبة الإسهام "بيتا" 22%، فبمقدار الدافعية للتعلم ومدى الرغبة في اكتساب المعرفة، والاستمتاع بالتعلم المدرسي المتسم بالاتجاه نحو التفوق، والشعور بالرضا والارتياح الذي يستمده المتعلم من المشاركة في العمل الذي يقوم به، وبذل الجهد من أجل تحقيق الأهداف والطموحات المستقبلية تكون الاتجاهات نحو الدراسة لديه، ومردّ ذلك إلى أنّ الاتجاهات في طبيعتها ما هي إلا دوافع اجتماعية مكتسبة نتيجة المرور بخبرات ومواقف متفاوتة.

تحتل مهارة "الفهم القرائي" المركز الثاني بين مهارات الاستذكار من حيث أهميتها في التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة لدى الطلاب، وكانت نسبة الإسهام "بيتا" 17.5%، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ استغلال الطالب لما تم

قرأته، واكتسابه لمهارات الفهم القرائي وتوظيفها في عملية الدراسة، يؤدي إلى التعلم الإيجابي طويل الأمد، وهذا بدوره يؤثر في مستوى تحصيله من جانب، واتجاهاته نحو الدراسة من جانب آخر.

بينما تحتل مهارة "التذكر طويل الأمد" المركز الثالث بين مهارات الاستذكار من حيث أهميتها في التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة، حيث كانت قيمة بيتا تشير إلى قوة إسهام ذات دلالة تنبؤية بالاتجاهات نحو الدراسة، حيث بلغت نسبة الإسهام للذاكرة طويلة الأمد 13.2%. فنجاح الفرد في الاحتفاظ بما تم تعلمه بطريقة فعالة، والقدرة على استرجاعه وقت الحاجة له أهميته في التفوق الدراسي، والتحصيل الأكاديمي المرتفع؛ وبالتالي يستطيع الفرد التقدم في المجالات المعرفية، ويصبح أكثر إقبالًا على الدراسة، فيشعر بسهولتها ومتعتها، مما يترتب عليه تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة بشكل عام. يتضح انخفاض نسبة هذه المهارة في الإسهام بالتنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء اختلاف طبيعة مفهوم الذاكرة كمتغير معرفي عن مفهوم الاتجاه كمتغير وجداني غير معرفي.

ويلاحظ أنّ مهارتي إدارة الوقت، والانتباه البصري الانتقائي لم تكن منبئةً بالاتجاهات نحو الدراسة لدى الطلاب. ويعزو الباحث ذلك للاختلاف في طبيعة تلك المهارات ومكوناتها من جهة، وطبيعة مفهوم الاتجاه كمتغير وجداني له ثلاثة أبعاد "معرفية، وشعورية، وسلوكية حركية" من جهة أخرى. إذْ يُصنّف هاشم محمد (2011) مهارات الاستذكار الأكثر أهمية في حياة الطلاب(إدارة الوقت، وتركيز الانتباه البصري) في بعد الممارسة والتنظيم الذاتي، ولعلّ عدم وعي الطلاب في تلك المرحلة العمرية بقيمة وأهمية الوقت أو فشلهم في الاستخدام التلقائي لتلك المهارة وتوظيفها في مواقف التعلم، وغياب الوعي الذاتي للانتباه عند الطلاب، ومعرفة نقاط الضعف والقوة في قدراتهم الانتباهية والعوامل المؤثرة، يعكس عدم القدرة على إدارة الذات ومَنْ لا يستطيع تنظيم ذاته لا يستطيع النجاح في أي عمل يتكفل به وهذا يفسر تلك النتيجة السابقة.

تتفق النتائج الحالية مع نتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال، فتوصلت دراسة(مها العجمي، 2003؛ Lin & Makeachie,2003؛ وعبد الله إبراهيم والشناوي زيدان،1993) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات نحو الدراسة وعادات الاستذكار.

كما توصلت نتائج دراسة(فاتن موسى، 2005) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الاستذكار ككل والاتجاه نحو المدرسة لدى عينة الطالبات، ووجود علاقة سالبة بين الاتجاهات نحو المدرسة وعادات الاستذكار لدى عينة الطلاب.

## 4- الخلاصة:

سعت الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام كلٍّ من مهارات الاستذكار المتمثلة في: (إدارة الوقت، استثارة الدافعية للتعلم، الفهم القرائي، الانتباه البصري الانتقائي، التذكر طويل الأمد) بالتنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة لطلاب الصف العاشر الأساسي في فلسطين، وأظهرت نتائج الدراسة أنّه:

1. يُمكن التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة لطلاب الصف العاشر الأساسي من خلال استثارة الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والتذكر طويل الأمد.
2. يختلف إسهام كل من "استثارة الدافعية للتعلم، والفهم القرائي، والتذكر طويل الأمد" كمتغيرات مستقلة في التنبؤ بالاتجاهات نحو الدراسة لطلاب الصف العاشر الأساسي كمتغير تابع.

3.لم تكن كل من المتغيرات المستقلة التالية: (مهارة إدارة الوقت، ومهارة الانتباه البصري الانتقائي) منبئةً بالاتجاهات نحو الدراسة.

**مقترحات الدراسة:** في ضوء نتائج الدراسة يمكن أن نقدم المقترحات الآتية:

- زيادة وعي الطلاب بأهمية مهارات الاستذكار؛ لما لها من أثر واضح في شخصياتهم ومستقبلهم الأكاديمي.
- ضرورة اهتمام متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم بالوسائل والطرق التي تعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة لدى طلاب المرحلة الأساسية.
- تنظيم دورات تدريبية لتنمية مهارات الاستذكار لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية، وخاصة طلاب مرحلة التعليم الأساسي؛ للاستفادة منها في سنوات الدراسة اللاحقة.
- دراسة أثر تنمية الدافعية للتعلم في تحسين الاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب المرحلة الأساسية.

## المراجع:

### المراجع العربية:


إبراهيم، حنان محمد نور الدين(2007). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*. مصر. عدد خاص: المؤتمر الدولي الخامس، التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة: الفرص والتحديات. في الفترة من11 ـ 12. 448 ـ 506.

إبراهيم، عبد الله سليمان وزيدان، الشناوي عبد المنعم الشناوي(1993). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لطلبة كلية التربية ـ جامعة الزقازيق. *رسالة التربية وعلم النفس* ـ السعودية. العدد 3. 141 ـ 167.

إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم(2012). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة. العدد 78. الجزء الأول. 35 ـ 75.

بدوي، زينب عبد العليم (2010). التنبؤ من تشابه المثيرات وكثافتها ومستويات التشفير بالانتباه البصري والتعرف على الفروق في استراتيجياته. *مجلة الإرشاد النفسي*. جامعة عين شمس. العدد 25. 139 ـ 213.

الزحيلي، غسان(2012). استراتيجيات التعّلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية جامعة دمشق "دراسة ميدانية". *مجلة جامعة دمشق*. 28(1).

زهران، محمد حامد وزهران، سناء حامد(2010). فاعلية الذات وعلاقتها بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات الجامعة. *دراسات تربوية واجتماعية*. 16(4). 139 ـ 164.

السلولي، مسفر بن سعود وإبراهيم،إبراهيم رفعت(2009). اتجاهات الطلاب نحو الدراسة في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بإنجازاتهم الأكاديمية. *مجلة كلية التربية ببور سعيد*. 3(6). 498 ـ 539.

سليمان، سناء محمد(2005). *عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة*. سلسلة ثقافة سيكولوجية للجميع "4". القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

السيد، مختار عبد الجواد السيد وغنايم، عادل صلاح(2004). القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة في إطار المناخ التربوي الجامعي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية*. جامعة القاهرة. 1(1). 339 ـ 410.

الشربيني، زكريا أحمد وبلفقيه، نجيب محفوظ أبو بكر (2001). علاقة التحصيل في مادة العلوم بالعادات والاتجاهات الدراسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي "دراسة على عينة من دولة الإمارات العربية المتحدة". *مجلة التربية العلمية*. 4(3). 117 ـ 136.

الشويقي، أبو زيد سعيد(2011). البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة والتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الثانوية العامة والجامعة.*مجلة كلية التربية*. جامعة الإسكندرية. 21(5). 385ـ 435.

عامر، حنان سالم عبد الله(2013). أثر التدريب على المهارات الجامعية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة الجامعية لطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل. *مجلة القراءة والمعرفة*. العدد 137. 49 ـ 84.

العبد الله، يوسف محمد والخليفي، سبيكة يوسف(2001). أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر. *المجلة التربوية*. 15(60). 15 ـ 49.

العجمي، مها بنت محمد(2003). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. *رسالة الخليج العربي*. العدد 89. 37 ـ 69.

العفنان، علي بن عبد الله(2006). العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *رسالة التربية وعلم النفس*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. العدد 27. 109 ـ 171.

علام، حسن أحمد عمر(1995). بحث في قائمة للعادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة.*مجلة كلية التربية بأسوان*. العدد 10. 162 ـ 182.

علي، آيات عبد المجيد(2002). أثر استخدام برنامج إرشادي على تنمية بعض عادات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة. *مجلة علم النفس*. الهيئة المصرية العامة للكتاب. السنة 15. العدد 62. 32 ـ 49.

عوض، فايزة السيد(2003). *الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها*. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

الغول، منصور وأبو مغلي، لينا(2011). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة الصف العاشر بالأردن واتجاهاتهم نحو المدرسة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*. العدد 11. 41 ـ 82.

محمد، هاشم علي(2011). مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء لدى عينة من طلاب جامعة الطائف.*مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. جامعة المنيا. 24(2). الجزء 3.

منسي، محمود والطواب، سيد وصالح، أحمد وقاسم، ناجي وهاشم، مها ومكاري، نبيلة(2001). *المدخل إلى علم النفس التربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

موسى، فاتن فاروق(2005). *دليل مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة للمراهقين(إعدادي ـ ثانوي)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

موسى، فاتن فاروق(2005). عادات الاستذكار والاتجاهات نحو المدرسة لدى طلاب الثانوي العام. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. جامعة المنيا. 19(1). 119 ـ 168.

نشواتي، عبد المجيد(2003). *علم النفس التربوي*. ط4. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

**المراجع الأجنبية:**

Alrehaly, E(2011). Parental attitudes and the effects of ethnicity: How the influence children's attitudes toward science éducation. *Doctoral Dissertation.* University of Arkansas.

Gettinger, M. & Seibert, J. K(2002). Contributions of study skills to Academic competence, *School Psychology Review*. 31(3). 350 – 365.

Lin, G. &Mckeachie, W(2003). "Aptitude anxiety, study habits, and academic achievement". *Journal of college student's personal*. (27). 306 – 309.

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

الحجوج، أكرم محمد (2019). مهارات الاستذكار المنبئة بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بفلسطين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 55-76.

# الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي: من وجهة نظر قياداتها وأعضاء هيئة التدريس

# Academic Freedom in Gulf Council Countries Universities: Leaders and Teaching Staff Perspectives

**محمد بن علي الصالح**
جامعة الجوف (السعودية)

تاريخ الاستلام:28-01-2018 تاريخ القبول: 26-03-2019 تاريخ النشر : 19-05-2019

**ملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الحرية الأكاديمية والتحديات التي تواجهها وسبل تعزيزها في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة(613) من قادة وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وجامعة الكويت بدولة الكويت، وجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بدرجة عالية من الحرية الأكاديمية فيما يتعلق بإجراء البحوث العلمية، والحرية في التدريس الجامعي، بالإضافة إلى تمتع الجامعات بدرجة عالية من الحرية في تعيين أعضاء هيئة التدريس، وجاءت أبرز تحديات الحرية الأكاديمية بالجامعات متمثلة باعتماد الجامعة على نظام التعيين للقيادات العليا بدلا عن الانتخاب، كما أوضحت النتائج أن أفضل السبل لتعزيز الحريات الأكاديمية بالجامعات تتمثل في تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية، وأوضحت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير الوظيفة لصالح وكيل كلية وعمادة، ومتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتم أكثر من(10) سنوات، ومتغير الجامعة لصالح جامعتي الملك سعود والخليج العربي.

**الكلمات المفتاحية:** مؤسسات التعليم العالي؛ الحريات التنظيمية والإدارية؛ الحريات التدريسية والبحثية؛ تحديات الحرية الأكاديمية.

**Abstract:** This study aims to identify the reality and challenges of academic freedom among teaching staff and academics leaders in gulf cooperation council universities to contribute of development that help to promote and develop academic freedom, and to test are there statistically significant differences attributable to university variable, job title, gender, years of experience. The study followed the analytical descriptive method, which applied to the primary data was distributed to (613) academic leaders at these universities at the King Saud University in Saudi Arabia, Kuwait University in Kuwait, and Gulf Arab University in the Kingdom of Bahrain. The results of the study. The results indicated that the teaching staff enjoyed a high degree of academic freedom with regard to conducting scientific research, academic freedom in university teaching in addition to the fact that universities have a high degree of academic freedom in appointing teaching staff. There are significant differences in all axses of academic academic freedom attributed to the variables of gender, job title, years of experience and the university. Also, the results showed that the best way to promote academic academic freedom in universities is to activate the participation teaching staff in university decision-making, functioning to raise awareness of the importance of academic freedom and the formation of a superior agency to organize academic freedom in universities.

**Keywords:** Institutions of higher education; Organizational and administrative freedoms; teaching and research freedoms; challenges of academic freedom.

* Corresponding author, e-mail:box3015@mail.com

## 1- مقدمة:

تشكل الجامعات ركنًا أساسياً في النظام التعليمي لأي بلد أخذاً بالاعتبار المهام الحيوية التي تضطلع بها في إعداد الكوادر المؤهلة للمساهمة في نهضة المجتمع.

ومن هنا تبني الدول آمالاً كبيرة على الجامعات في بناء المجتمع وتطوره، والنهوض به ليواكب المجتمعات المتقدمة ويجاريها، وهذا يحتاج إلى عضو هيئة تدريس معداً إعداداً أكاديمياً وأخلاقياً ليؤدي رسالته التعليمية بأمانة واقتدار ومسؤولية وأخلاق(الخوالدة، مقابلة، العمايرة،2013، 20)، وفي هذا السياق يوضح شقير(2003 ،41) أنه كي تتحقق هذه الأمور لا بد أن تولي إدارات الجامعات جل اهتمامها باستمرار لتطوير عضو هيئة التدريس وإعداده الإعداد الصحيح، بما فيه تلبية حاجاته ومتطلباته، وهي حاجات لا يمكن إشباعها إلا من خلال توفير الحرية الأكاديمية بكافة نواحيها لعضو هيئة التدريس على اعتبار أن الحرية الأكاديمية في أحد أبعادها تمثل قيام عضو هيئة التدريس بتدريس المقررات المطروحة بالجامعة، ومناقشة أفكار غيره، بالإضافة إلى قيامه بالنشاطات البحثية بحرية ودون قيود.

إذ تعد الحرية الأكاديمية من القضايا الملحة في مؤسسات التعليم العالي على الصعيد العالمي، ذلك لأنها تساهم في إيجاد مناخ جامعي أكاديمي يرعى الإبداع والثراء المعرفي.

إلا أنه في مقابل ذلك أكدت العديد من الدراسات أن واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات يواجه العديد من التحديات، إضافة إلى أن مستوى ممارستها دون الطموح، ومنها دراسة حكمي(2018) التي خلصت إلى أن واقعا لحرية الأكاديمية في أبعاد محتوى وأساليب التدريس، والبحث والنشر العلمي، والتعبير عن الرأي، والمشاركة في صنع واتخاذ القرار، جاء درجة متوسطة، إضافة لدراسة العتيبي(2018) التي جاءت نتائجها متوافقة مع نتائج دراسة حكمي(2018)، وهذا ما تسعى هذه الدراسة لاستجلائه والكشف عنه.

### 1.1- مشكلة الدراسة:

يعد عضو هيئة التدريس حجر الزاوية في العمل الجامعي الأكاديمي، وعنصر فاعل في مختلف تفاصيل الحياة الجامعية، ويساهم بشكل مؤثر في قضايا المجتمع ونهضته، الأمر الذي يبرز الأهمية الكبيرةلتهيئة مناخ جامعي أنموذجي تسوده الحرية الأكاديمية يستطيع من خلاله عضو هيئة التدريس أن يعبر عن آرائه ويساهم في تحقيق أهداف العمل دون قيود.

في هذا الإطار يوضح (الكيلاني، عدس،1984، 70 -71) أن أهم مظاهر الحرية الأكاديمية تتمثل في حرية عضو هيئة التدريس في أن يبحث عن الحقيقة، وأن ينشر ما يتوصل إليه منها وأن يفسرها في نطاق معرفته الأكاديمية بالشكل الذي يراه مناسباً، وكذلك حرية إعطاء أفكاره ومعلوماته في ميدان تخصصه دون التعرض لأي ضغوط، ونقد البرامج التعليمية والسياسات والإجراءات، وإبداء الرأي في التعيينات الإدارية.

إذ تعتبر الحرية الأكاديمية أحد الأركان الأساسية التي تقوم عليها الجامعة، ومطلباً أساسياً لاستمرارها ونموها، للوفاء برسالتها على أتم وجه.(حمادة،1989، 35)

عطفاً على ذلك فقد أكدت العديد من الدراسات التي تناولت مفاهيم وواقع وتحديات وسبل تعزيز الحرية الأكاديمية بالجامعات على مبادئ مشاركة عضو هيئة التدريس في اتخاذ القرارات الأكاديمية، وحريته في التدريس والبحث العلمي ونشر نتائجه، إضافة إلى مبادئ ومجالات الحرية الأكاديمية كالاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي، وأثر ذلك على تطور مؤسسات التعليم العالي وتحقيقها لأهدافها، ومن هذه الدراسات، دراسة غدير منصور(2018)،

ودراسة حكمي(2018)، ودراسة جعفور(2017)، ودراسة عباس(2017)، ودراسة العجلوني(2016)، ودراسة(Sabharwal, Tierney, 2016) ودراسة الشبول والزيود(2009)، ودراسة حمدان(2008)، ودراسة أبو حيمد(2007). وعلى ضوء ما سبق يمكن للباحث تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما واقع وتحديات وسبل تعزيز الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة التالية:

1- ما واقع الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي؟

2- ما تحديات الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي؟

3- ما سبل تعزيز الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي تعزى لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة والجامعة؟

**2.1- أهداف الدراسة:**

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة واقع الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي.

2- معرفة تحديات الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي.

3- معرفة سبل تعزيز الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي.

4- معرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي تعزى لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة والجامعة.

**3.1- أهمية الدراسة:**

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيالنقاطالاتية:

1- رفد الباحثين بنتائج إضافية في مجال الحرية الأكاديمية من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج واستنتاجات وتوصيات.

2- الإضافة التي يؤمّل أن تقدمها الدراسة لموضوع الحرية الأكاديمية في الجامعات.

3- إمكانية أن تفيد نتائج الدراسة المخططين ومتخذي القرار والقائمين على الجامعات حول واقع وتحديات وسبل تعزيز الحرية الأكاديمية.

4- تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية مجتمعها المتمثل بالقيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس لما لهم من دور حيوي مفصلي في المجتمع الأكاديمي.

**4.1- مصطلحات الدراسة:**

**أولاً. الحرية الأكاديمية:**

يعرّفها الكيلاني وعدس(1984، 15) بأنها: حرية عضو هيئة التدريس في أن يبحث عن الحقيقة وأن ينشر ما يتوصل إليه منها، وأن يفسرها في نطاق معرفته الأكاديمية بالشكل الذي يراه مناسبًا، وحرية التعبير عن أفكاره وآرائه في المجتمع المحلي، ونقد البرامج التعليمية والسياسات والإجراءات، وإبداء الرأي في التعيينات الإدارية والجامعية.

ويعرفها حمادة(1989، 36) بأنها: حرية الأستاذ الجامعي في تدريسه وبحثه والتعبير عن آرائه، كما تشمل حرية الجامعة في إدارة شؤونها الداخلية واختيار أفراد هيئتها التدريسية وترقيتهم، ووضع مناهجها الدراسية وأساليبها في التدريس، دون تدخل من السلطات أو المجتمع إلا في أضيق الحدود.

ويعرّفها الباحث إجرائيًا بأنها: حرية الجامعة واستقلالها الإداري والأكاديمي والمالي وإدارة شؤونها ورسم هياكلها التنظيمية وتشريعاتها، وحقها في تعيين أعضاء هيئة التدريس، واختيار نظامها وبرامجها الأكاديمية، وإدارة مواردها المالية، وحرية أعضاء هيئة التدريس في متابعة المعرفة وتطويرها بالبحث والمناقشة، وتمتع كل فرد بحرية الرأي والتعبير دون قيود.

**ثانيًا. أعضاء هيئة التدريس:**

يعرّفهم الثبيتي(2003، 470) بأنهم: حملة الدكتوراه في الجامعات المعينين على رتب أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، الذين تتمثل أهم واجباتهم المهنية في التدريس والبحث العلمي.

ويُعرّفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: أعضاء هيئة التدريس في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي المؤهلون للقيام بمسؤولياتهم، ولهم حرية متابعة المعرفة وتطويرها وتحويلها، وحرية التعبير عن آرائهم دون قيود.

**ثالثًا. القادة الأكاديميون:**

يعرّفهم الشمري(2015، 7) بأنهم: عمداء الكليات والعمادات المساندة ووكلائهم.

ويُعرّفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: وكلاء الجامعات وعمداؤها ووكلاء كلياتها وعماداتها ورؤساء أقسامها الأكاديمية، في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي.

**5.1- حدود الدراسة:**

1- **الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على واقع الحرية الأكاديمية وتحدياتها وسبل تعزيزها في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي من وجهة نظر قادتها الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس.

2- **الحد المكاني:** طبقت هذه الدراسة على جامعات دول مجلس التعاون الخليجي، واقتصرت الدراسة على جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وجامعة الكويت بدولة الكويت، وجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين.

3- **الحد الزماني:**طبقت هذه الدراسة في العام الجامعي: 1438 - 1439 هـ.

4- **الحد البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي التالية: جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وجامعة الكويت بدولة الكويت وجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين.

**6.1- الإطار النظري والدراسات السابقة:**

في محاولة من الباحث لاستجلاء واقع وتحديات وسبل تعزيز الحرية الأكاديمية في الجامعات، تم استعراض الأدب النظري للحرية الأكاديمية.

وفي هذا السياق وعند استعراض مفهوم وأبعاد وتاريخ الحرية الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي يلاحظ أنه يؤشر لاستقلال الجامعات أكاديمياً وإدارياً ومالياً، إضافة إلى تمتع أعضاء هيئة التدريس بحرية التدريس والبحث وإبداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية.وبهذا الشأن يذكر محافظة(1994، 104) أن بوادر الحرية الأكاديمية بدأت بالظهور مع تأسيس جامعة "لايدن" في هولندا عام(1575م) والتي منحت المعلمين والطلبة شيئاً من الحرية في بدايات نشأتها.

وفي هذا الإطار يوضح سكران(2001، 88) أن المؤرخين اختلفوا في تحديد مكان وزمان نشأتها وكونوا في ذلك ثلاثة اتجاهات مختلفة، فالاتجاه الأول يرجع نشأة الحرية الأكاديمية إلى أصول يونانية، أما الاتجاه الثاني فيرى أن أصولها عائدة إلى الحضارة الإسلامية، أما الاتجاه الثالث والأخير يرجع نشأة الحرية الأكاديمية بمفهومها الحالي إلى أصول غربية.

أما إعلان ليما(1988، 2) فعرّف الحرية الأكاديمية بأنها حرية الأعضاء الأكاديميين فردياً وجماعياً في متابعة المعرفة وتطويرها وتحويلها لخدمة المجتمع، من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج والإبداع. وإضافة لذلك فأن الحرية الأكاديمية هي حرية التفكير لأساتذة الجامعات وآخرون من المجتمع التعليمي. (Dictionary of the history of ideas, 2009,413)

وفي ذات السياق استعرضت الشاوي(2015، 422– 423) مبادئ الحرية الأكاديمية التي حصرتها في ثلاث مجالات تمثلت بالحرية الأكاديمية المؤسسية، والحرية الأكاديمية للأستاذ، والحرية الأكاديمية للطالب.

وللحرية الأكاديمية ارتباط وثيق باستقلال الجامعات ذلك أنها تمثل مركزاً هاماً في تطور ونهضة المجتمعات، ويصعب عليها تحقيق أهدافها ما لم يتوفر لها قدر من الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي وفي هذا الإطار يوضح عمرو(1994، 93) أن المقصود باستقلال الجامعة هو أمنها وسلامتها حتى تكون في مأمن من كل التهديدات والضغوطات التي من شأنها أن تخل بالمهمة الجامعية. في هذا السياق تذكر عباس(1998، 91) أن الاستقلال الإداري يمثل بعداً هاماً من أبعاد حرية واستقلال الجامعات، وتتمثل أهم أسسه في حق الجامعة في رسم هيكلها الإداري وحرية ممارستها لوظائفها، وإضافة للاستقلال الإداري يعد الاستقلال الأكاديمي أحد أهم أبعاد الحرية الأكاديمية بالجامعات والمتعلق بالبرامج وأساليب التدريس وغيرها من التفاصيل الأكاديمية.

عند تطرقنا للاستقلال الإداري والأكاديمي لا بد من الحديث عن الاستقلال المالي للجامعات، الذي يمثل وفقاً لرزق(1994، 114) بعداً هاماً من أبعاد الحرية الأكاديمية.

إضافة لما سبق فإن الحرية الأكاديمية تتأثر ببعض الأبعاد كالبعد الاجتماعي والسياسي الذي يقول عنه(384، Brand،2007) أن الحرية الأكاديمية تتأثر في بعض مناطق العالم بسبب الأزمات والحروب والمشكلات فيها، فضلاً عن ذلك فإن الحروب الأهلية والحروب بين الدول قد دمرت أو أغلقت المؤسسات الثقافية أو وفرت الحجج للتضييق على البحوث والحوار.

لغرض تسليط الضوء بشكل أكثر وأعمق على الحرية الأكاديمية والتحديات التي يمكن أن تواجهها وسبل تعزيزها، فقد استعرض الباحث جملة من الدراسات السابقة حول الحرية الأكاديمية وعلاقتها بعدد من المتغيرات ومنها دراسة منصور(2018) التي هدفت إلى التعرف على درجة الممارسات الإدارية الداعمة للحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة(91) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الممارسات الإدارية الداعمة للحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية جاءت بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الممارسات الإدارية الداعمة للحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال اتخاذ القرارات، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، إضافة لوجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية، أما دراسة(2018 ,Sultana) فهدفت إلى استجلاء الحرية الأكاديمية وحرية التعبير داخل الجامعة، وسلطت الضوء على بعض الجوانب والمتغيرات المؤثرة في الحرية الأكاديمية كمعايير النشر العلمي، والممارسات العنصرية وأوضحت الدراسة

أن التعليم العالي يتعرض للتهديد من خلال تقويض أخلاقيات النشر الأكاديمية ومعاييرها، كما أن بعض الأكاديميين يشاركون في انتهاك الحرية الأكاديمية من خلال تشويه النزاهة الأكاديمية.

في حين هدفت دراسة العتيبي(2018) إلى التعرف درجة ممارسة الطلبة للحريات الأكاديمية في جامعة الكويت والجامعة الأمريكية في الكويت كما يراها الطلبة أنفسهم، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغ عدد العينة(1366) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة لدرجة ممارستهم للحريات الأكاديمية في جامعة الكويت والجامعة الأمريكية في الكويت كانت متوسطة، كما أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق المتغير نوع الجامعة لصالح الجامعة الأمريكية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس لصالح فئة الذكور. وفي مقابل ذلك هدفت دراسة حكمي(2018) إلى التعرف على واقع الحرية الأكاديمية والأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، والعلاقة بينهما، وتقديم رؤية مقترحة لتحسين الأداء المهني، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ عدد العينة(1172) عضو هيئة تدريس بجامعات الملك عبد العزيز، والإمام محمد بن سعود الإسلامية، والإمام عبد الرحمن الفيصل، وجازان، وحائل، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: حصل واقع الحرية الأكاديمية في أبعاد محتوى وأساليب التدريس، والبحث والنشر العلمي، والتعبير عن الرأي، والمشاركة في صنع واتخاذ القرار، درجة موافقة متوسطة، كما حصل واقع الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في أبعاد التدريس وتطوير المناهج الدراسية، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والتطوير الذاتي والتخصصي، درجة موافقة متوسطة، كما أوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة الحرية الأكاديمية ومستوى الأداء المهني بأبعاده الأربعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة أفراد عينة البحث طبقاً لمتغير الجامعة، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة. وفي هذا الإطار هدفت دراسة جعفور(2017) إلى التعرف على معوقات الحرية الأكاديمية وآليات تفعيلها بجامعة ورقلة في الجزائر، استخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تفعيل الحرية الأكاديمية من خلال تشجيع البحث العلمي، وأوضحت الدراسة أن من أكبر معوقات الحرية الأكاديمية تتمثل في المعوقات الثقافية والتعليمية، كما أوضحت أن من أكبر مخاطر الحرية الأكاديمية يكمن بتجاوز الأعراف والقوانين المعمول بها. أما دراسة عباس(2017) فهدفت إلى بيان مستويات وأبعاد الحرية الأكاديمية وتحديد واقعها ومعوقاتها بالجامعات المصرية وبيان عوامل نجاح التجربة السنغافورية اعتمدت الدراسة المنهج المقارن، وأوضحت الدراسة ضرورة زيادة وعي المجتمع الأكاديمي بأهمية ومفاهيم الحرية الأكاديمية، وإعادة النظر في الأطر التشريعية والقانونية التي تنظم العمل الجامعي، وإشراك هيئة التدريس في صناعة اتخاذ القرارات، واعتماد الانتخاب في تعيين القيادات الجامعية، وتوفير المناخ المناسب للتدريس والبحث العلمي والنشر. وأوضحت دراسة(Moshman, 2017) أن الحرية الأكاديمية تشمل عدداً من الأبعاد فالحرية الأكاديمية تشمل حريات التعليم والتعلم، كما تعد الحرية الأكاديمية نوع من الحرية الفكرية. أما دراسة تحلايتي(2017) فهدفت إلى تحديد مفهوم الحرية الأكاديمية ومستوياتها وضوابطها، بجامعة مستغانم في الجزائر بلغت عينة الدراسة(54) أستاذا باحثا بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، اعتمدت الدراسة المنهج الكمي، وأوضحت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لممارسة الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي بلغ(3.5) إضافة لعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة والرتبة العلمية، بالمقابل توجد فروق تعزى لمتغير المنصب العالي في ممارسة الحرية الأكاديمية. وغير بعيد عن ذلك هدفت دراسة العجلوني(2016) إلى التعرف على درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمال الأردن، اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة

الدراسة(170) عضو هيئة تدريس، وأوضحت الدراسة أن ممارسة الحرية الأكاديمية جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي(67.2) وجاء مجال المشاركة في صنع القرار بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي(85.2) وبدرجة متوسطة، تلاه مجال خدمة المجتمع بمتوسط حسابي(75.2) وبدرجة متوسطة، ثم مجال البحث العلمي حيث بلغ متوسطه الحسابي (73.2) بدرجة متوسطة، وأخيراً جاء مجال التدريس بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي(59.2) وبدرجة متوسطة، كما تبين وجود فروق وفقاً للجنس لصالح الذكور في جميع المجالات عدا مجال البحث العلمي. أما دراسة(Appiagyei,, Karran, Beiter, 2016) فتناولت تقييم مستوى أداء الجامعات الأفريقية وفقاً لتوصيات منظمتي العمل الدولية واليونسكو بشأن الحرية الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى أن التعديلات التنظيمية التي أجريت في العديد من الجامعات الإفريقية أدت إلى تقويض المكاسب التي تحققت فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية. وهدفت دراسة(Sabharwal, Tierney, 2016) إلى التعرف على الحرية الأكاديمية في الجامعات الهندية في القرن الحادي والعشرين، وأبرزت الدراسة عدة أساليب تعزز الحرية الأكاديمية وتمكن الأفراد من المشاركة في اتخاذ القرار والنقاش العلمي دون قيود. في حين هدفت دراسة الظفيري والعازمي(2013) إلى التعرف على درجة ممارسة طلبة جامعة الكويت للحرية الأكاديمية ودور المناهج الدراسية في تعزيزها استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة(707) طالباً، وتوصلت إلى أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارستهم للحرية كانت متوسطة، كما أوضحت عدم وجود فروق بين المتوسطات تعزى لمتغير النوع. أما دراسة الدوسري(2013) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين توفر الحرية الأكاديمية ودرجة إبداع أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت العينة(300) عضو هيئة تدريس وتوصلت إلى متوسط توفر الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بلغ(3,51)، كما أوضحت وجود علاقة إيجابية بين درجة توفر الحرية الأكاديمية ودرجة إبداع أعضاء هيئة التدريس. في حين أن دراسة الشبول والزيود(2009) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عدد العينة(632) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق تعزى للجنس في مجال اتخاذ القرار وجاءت الفروق لصالح الذكور في حين لم تكن هناك فروق في مجالات حرية التعبير والبحث العلمي والتدريس، ووجود فروق تعزى لمتغير الجامعة في جميع المجالات وجاءت الفروق لصالح الجامعات الخاصة. وليس بعيداً عن ذلك فقد هدفت دراسة حمدان(2008) إلى التعرف إلى العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي في الجامعات الفلسطينية اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغ عدد العينة(300) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية كانت متوسطة، إضافة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في كل من الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي تعزى لمتغيرات الجنس والرتبة العلمية والخبرة والكلية. أما دراسة أبو حيمد(2007) فهدفت إلى التعرف على مفهوم الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، ووضعها الراهن وأهم مجالاتها وأهم العوامل التي تحد منها ومقترحات تفعيلها، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ عدد عينة الدراسة(491) من العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن من أكثر مظاهر مجال الاستقلال الإداري توافراً في الجامعات السعودية حق الجامعة في تعيين أعضاء هيئة التدريس والإداريين العاملين بها، ومن أقل مظاهر مجال الاستقلال الإداري توافراً هو ممارسة الإدارة العليا بالجامعة تفويض السلطات للمستويات الوسطى والدنيا بطريقة فعالة، ومن أكثر مظاهر حرية عضو هيئة التدريس حرية اختياره لموضوعات بحوثه العلمية ونشرها، ومن أقل مظاهر مجال حرية عضو هيئة التدريس حقه في اختيار عميد الكلية ورئيس القسم الذي ينتمي إليه، ويعد مجال الاستقلال الأكاديمي أكثر مجالات الحرية

الأكاديمية توافراً، كما أوضحت نتائج الدراسة أن من أهم العوامل التي تحد من الحرية الأكاديمية البيروقراطية والروتين الإداري وضعف مصادر التمويل غير الحكومي ومركزية السلطة والاعتماد على التعيين بدلاً عن الانتخاب، وأوضحت الدراسة أن من أهم المقترحات لتفعيل الحرية الأكاديمية تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرار، وتشجيع إصدار المجلات العلمية، واعتماد نظام الانتخاب عند اختيار القيادات العليا وأوضحت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجامعة لصالح جامعة الملك سعود، ومتغير طبيعة العمل الحالي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس. أما دراسة(Simpson, 2004) فهدفت إلى معرفة مدى توافق السياسات والممارسات المعمول بها في كليات المجتمع بولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية مع مبادئ الحرية الأكاديمية المطبقة في التعليم العالي، وتوصلت الدراسة إلى عدم توافق السياسات والممارسات المعمول مع مبادئ الحرية الأكاديمية. وأخيراً هدفت دراسة(Taha,2001) إلى التعرف على واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، حيث استخدمت الدراسة المنهج التاريخي، وأوضحت نتائجها أن واقع الحرية الأكاديمية تراجع بسبب تدخل الحكومات في التعليم العالي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة خلص الباحث إلى أن عدداً من الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في التعرف على واقع وممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات وتحدياتها وسبل تعزيزها كدراسة منصور(2018)، والعتيبي(2018)، وحكمي(2018)، وعباس(2017)، والعجلوني(2016)، كما اتفقت عدد من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي كدراسة الدوسري(2013)، ودراسة الظفيري والعازمي(2013)، ودراسة حمدان(2008)، وأبو حيمد(2007) في المقابل اختلفت الدراسة الحالية في المنهج المتبع مع عدد من الدراسات كدراسة(Taha, 2001) ودراسة(Moshman, 2017)، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار النظري، وإعداد أداة الدراسة، ومناقشة النتائج ومقارنتها.

## 2 – الطريقة والأدوات:

### 2– 1. منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وأسئلتها استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الواقع وصفاً دقيقاً باعتباره يتناسب مع أهداف ومتغيرات الدراسة؛ لمعرفة واقع وتحديات الحرية الأكاديمية بجامعات مجلس التعاون الخليجي وسبل تعزيزها.

### 2– 2. مجتمع وعينة الدراسة:

**أولاً. مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي التالية: جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية وعددهم(4056)، وجامعة الكويت بدولة الكويت، وعددهم(1577)، وجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين وعددهم(96).(مركز إحصاءات التعليم2017، https://bit.ly/2GGoKvU)، (إحصائيات جامعة الكويت،2017 http://www.planning.kuniv.edu.kw/)، (جامعة الخليج العربي، 2017. http://www.agu.edu).

**ثانيًا. عينة الدراسة:** تألفت عينة الدراسة من(613) من القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وجامعة الكويت بدولة الكويت، وجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين.

**ثالثًا. خصائص أفراد عينة الدراسة:** تقوم الدراسة على عدد من المتغيرات متمثلة في المسمى الوظيفي والجنس وسنوات الخبرة والجامعة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص عينة الدراسة على النحو التالي:

**جدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة والنسبة المئوية لها**

| المتغير | الصفة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| المسمى الوظيفي | وكيل جامعة | 3 | 0.5 |
| | وكيل كلية/ عمادة | 14 | 2.3 |
| | رئيس قسم | 73 | 11.9 |
| | عضو هيئة تدريس | 523 | 85.3 |
| الجنس | ذكـر | 372 | 60.7 |
| | أنثـى | 241 | 39.3 |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 43 | 7.0 |
| | 5سنوات فأقل من 10 | 76 | 12.4 |
| | 10 سنوات فأكثر | 494 | 80.6 |
| الجامعة | جامعة الملك سعود | 329 | 53.7 |
| | جامعة الكويت | 231 | 37.7 |
| | جامعة الخليج العربي | 53 | 8.6 |

المصدر: الدراسة الميدانية

يتضح من خلال الجدول(1) ما يلي:

- النسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة بناء على المسمى الوظيفي، توضح بأن(85.3%) يشكلون أعضاء هيئة تدريس، بينما الذين يشغلون وظيفة رئيس قسم فنسبتهم(11.9%)، أما الذين يشغلون وظيفة وكيل كلية أو عمادة فنسبتهم(2.3%)، أما من يشغلون وظيفة وكيل جامعة فسبتهم(0.5%)
- بلغ عدد الذكور(372) بنسبة مئوية (60.7%)، وبلغ الإناث(241) بنسبة مئوية(39.3%).
- بلغ عدد ذوي الخبرة في العمل لأكثر من 10 سنوات (494) بنسبة مئوية(80.6%)، وبلغ عدد من خبرتهم 5 سنوات فأقل(76) بنسبة مئوية(12.4%) .
- بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من جامعة الملك سعود(329) بنسبة مئوية(53.7%)، وبلغ عددهم من جامعة الكويت(231) بنسبة مئوية(37.7%)، في حين بلغ عددهم من جامعة الخليج العربي(53) بنسبة مئوية (8.6%)، وهي نسب منطقية قياساً إلى عدد أعضاء هيئة التدريس في كل جامعة.

**2- 3. أدوات الدراسة:**

قام الباحث بإعداد استبانة الحرية الأكاديمية وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري للحرية الأكاديمية والدراسات السابقة وأدواتها، كدراسة العجلوني(2016)، ودراسة الظفيري والعازمي(2013)، ودراسة أبو حيمد(2007)، ودراسة حمدان(2008)، وتم الاستعانة بشكل رئيس بأداة دراستي أبو حيمد(2007)، وحمدان(2008) بتصرّف. ثم أعد الباحث الصورة الأولية للاستبانة حيث تكونت من(63) عبارة، قبل اعتمادها في صورتها النهائية من(53) عبارة موزعة على(4) محاور هي: محور الحريات التنظيمية والإدارية، وتكون من(19) عبارة، ومحور الحريات التدريسية والبحثية، وتكون من(15) عبارة، ومحور تحديات الحرية الأكاديمية وتكون من(9)

عبارات، ومحور سبل تعزيز الحرية الأكاديمية، وتكون من(10) عبارات، وتصحح الاستبانة وفقاً لتدرج خماسي(عالية جداً، عالية، محايد، منخفضة، منخفضة جداً) وتتراوح الدرجة بين(1 –5) درجات طبقاً لاتجاه قياس العبارة.

**أولاً. صدق أداة الدراسة:**

**1– صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة على عدد من المتخصصين في مجال إدارة التعليم العالي والتربية وعلم النفس، وبناء على آراء المحكمين قام الباحث بإعادة صياغة بعض العبارات، وحذف البعض الآخر، وقد أبقى الباحث على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق(80 % – 100 %).

**2– الاتساق الداخلي:** تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح صدق الاتساق الداخلي لمحاور أداة الدراسة كما يلي:

**جدول(2) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه**

| محور الحريات التنظيمية والإدارية | | محور الحريات التدريسية والبحثية | | محور تحديات الحرية الأكاديمية | | محور سبل تعزيز الحرية الأكاديمية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| 1 | **0.80 | 20 | **0.60 | 35 | **0.73 | 44 | **0.68 |
| 2 | **0.63 | 21 | **0.70 | 36 | **0.83 | 45 | **0.83 |
| 3 | **0.53 | 22 | **73.0 | 37 | **82.0 | 46 | **0.68 |
| 4 | **0.90 | 23 | **74.0 | 38 | **74.0 | 47 | **74.0 |
| 5 | **0.80 | 24 | **72.0 | 39 | **66.0 | 48 | **78.0 |
| 6 | **0.89 | 25 | **63.0 | 40 | **56.0 | 49 | **74.0 |
| 7 | **0.91 | 26 | **69.0 | 41 | **74.0 | 50 | **60.0 |
| 8 | **0.88 | 27 | **60.0 | 42 | **79.0 | 51 | **63.0 |
| 9 | **0.82 | 28 | **50.0 | 43 | **76.0 | 52 | **68.0 |
| 10 | **0.87 | 29 | **69.0 | | | 53 | **82.0 |
| 11 | **70.0 | 30 | **0.64 | | | | |
| 12 | **80.0 | 31 | **0.68 | | | | |
| 13 | **85.0 | 32 | **60.0 | | | | |
| 14 | **50.0 | 33 | **74.0 | | | | |
| 15 | **79.0 | 34 | **63.0 | | | | |
| 16 | **0.78 | | | | | | |
| 17 | **0.77 | | | | | | |
| 18 | **0.81 | | | | | | |
| 19 | **85.0 | | | | | | |

** دالة إحصائياً عند مستوى(0.01)

يتضح من الجدول(2) أن جميع عبارات محاور الدراسة دالة عند مستوى(0.01) مما يوضح الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

**ثانيًا. ثبات أداة الدراسة:**

قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة، والاستبانة ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

**جدول(3) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة**

| محاور الاستبانة | عدد العبارات | ثبات المحور |
|---|---|---|
| الحريات التنظيمية والإدارية | 19 | 0.921 |
| الحريات التدريسية و البحثية | 15 | 0.760 |
| تحديات الحريات الأكاديمية | 9 | 0.854 |
| سبل تعزيز الحريات الأكاديمية | 10 | 0.883 |
| الثبات العام لمحاور الدراسة | 53 | 0.811 |

يتضح من الجدول(3) أن أعلى القيم(921.0) وأدناها(760.0) وبلغ معامل الثبات العام(0.811) وهذا يوضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**2- 4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS- 21) كما يلي: للإجابة على السؤال الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى إجابات العينة لمتغيرات الدراسة، والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى تشتت إجابات أفراد العينة عن وسطها الحسابي، وللإجابة على السؤال الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار الانحدار الخطي البسيط، وللإجابة على السؤال الرابع تم استخدام(Independent Samples Test)، وتحليل التباين الأحادي(one way ANOVA).

**3- النتائج ومناقشتها:**

إجابة السؤال الأول: ما واقع الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات محوري واقع الحرية الأكاديمية، وهما: محور الحريات التنظيمية والإدارية، ومحور الحريات التدريسية والبحثية، ويمكن توضيح ذلك تفصيلاً كما يلي:

**أولاً: استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الحريات التنظيمية والإدارية:**

**جدول (4)استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الحريات التنظيمية والإدارية**

| م | الاستجابات / العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الجامعة مستقلة عن الجهات الأخرى في رسم سياستها | 3.51 | 1.200 | 10 | متوسطة |
| 2 | تمنح الجامعة عضو هيئة التدريس الصلاحيات التامة في التدريس | 4.12 | .787 | 2 | عالية |
| 3 | تمنح الجامعة عضو هيئة التدريس حرية التعبير عن رأيه دون قيود | 3.65 | 1.064 | 5 | متوسطة |
| 4 | يشارك عضو هيئة التدريس في صنع القرار | 2.91 | 1.248 | 17 | منخفضة |
| 5 | يضمن نظام الجامعة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس | 3.41 | 1.220 | 13 | متوسطة |
| 6 | تمنح الجامعة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها | 3.56 | 1.179 | 8 | متوسطة |
| 7 | يتسم المناخ الأكاديمي داخل الجامعة بالحرية الأكاديمية | 3.63 | 1.149 | 6 | متوسطة |
| 8 | تتمتع الجامعة بالاستقلال عن غيرها من الجامعات بما يتناسب وبيئتها المحلية | 3.81 | 1.065 | 4 | عالية |
| 9 | توجد معوقات تحد من التمتع بالحرية الأكاديمية داخل الجامعة | 2.97 | 1.208 | 16 | منخفضة |
| 10 | تحدد الجامعة أهدافها بما يتناسب و بيئتها | 3.85 | .885 | 2 | عاليةً |
| 11 | تضع الجامعة هياكلها الإدارية والتنظيمية دون تدخل خارجي | 3.27 | 1.126 | 15 | متوسطة |
| 12 | تتمتع الجامعة بالصلاحيات التامة في ممارسة وظائفها الإدارية من تخطيط وتنفيذ وإشراف | 3.55 | 1.006 | 7 | متوسطة |
| 13 | يحق للجامعة تعيين أعضاء هيئة التدريس | 4.32 | .788 | 1 | عالية |
| 14 | تتمتع الجامعة بنظام إداري يتميز بالمرونة في العمل | 3.38 | 1.227 | 14 | متوسطة |
| 15 | تفوَض الإدارة العليا بالجامعة السلطات للمستويات الوسطى والدنيا بطريقة فعالة | 3.48 | .982 | 11 | متوسطة |
| 16 | يشارك عضو هيئة التدريس في اختيار عميد الكلية التي ينتمي لها | 2.43 | 1.131 | 19 | منخفضة |
| 17 | يشارك عضو هيئة التدريس في اختيار رئيس القسم | 2.61 | 1.123 | 18 | منخفضة |
| 18 | يحق لعضو هيئة التدريس المشاركة في تقديم الاستشارات للجهات الخاصة في المجتمع | 3.84 | .937 | 3 | عالية |
| 19 | يعبّر عضو هيئة التدريس عن آرائه بحرية ودون قيود | 3.52 | 1.187 | 9 | متوسطة |
| | المحور ككل | 3.61 | .565 | – | متوسطة |

يتضح من جدول(4) ضمن محور الحريات التنظيمية والإدارية، مجيء العبارة(13) "يحق للجامعة تعيين أعضاء هيئة التدريس "بالمركز الأول بمتوسط حسابي قدره(4.32)، تليها العبارة(2) "تمنح الجامعة عضو هيئة التدريس الصلاحيات التامة في التدريس" بمتوسط حسابي قدره(4.12)، وكلتا العبارتين بدرجة عالية، كما حلت أخيراً العبارتان "يشارك عضو هيئة التدريس في اختيار عميد الكلية التي ينتمي لها" و"يشارك عضو هيئة التدريس في اختيار رئيس القسم" بمتوسطين حسابيين(2.43) و(2.61) على التوالي.

ويمكن تفسير هذه النتائج بواقع أنظمة العمل الأكاديمي بالجامعات التي تمنح الجامعات مساحة كبيرة في تعيين أعضاء هيئة التدريس، إضافة لمنح عضو هيئة التدريس صلاحيات كبيرة في استخدام طرق التدريس التي يرى فيها تحقيق أهداف المقرر، وفي المقابل تعكس النتائج واقع الجامعات الذي لا يتيح مساحة كبيرة لأعضاء هيئة التدريس لاختيار رئيس القسم وعميد الكلية.

كما أن النتائج توضح أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بدرجة عالية من الحرية الأكاديمية فيما يتعلق بإجراء البحوث العلمية التي يرغبون فيها ونشر نتائجها، وتعكس هذه النتائج أن جامعات دول مجلس التعاون الخليجي تتمتع بدرجة كبيرة من الحرية الأكاديمية في محور الحريات التنظيمية والإدارية، والحرية في تعيين أعضاء

هيئة التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من منصور (2018)، ودراسة(Moshman, 2017)، ودراسة الدوسري(2013)، وتختلف مع نتيجة دراسة حكمي(2018) ودراسة العتيبي(2018) ودراسة العجلوني(2016)، ودراسة الظفيري والعازمي(2013)، ودراسة حمدان(2008)، والتي جاءت بدرجة متوسطة. كما أنها تتفق مع نتيجة دراسة أبو حيمد(2007) التي توصلت إلى أن من أكثر مظاهر الاستقلال الإداري توافراً في الجامعات حق الجامعة في تعيين أعضاء هيئة التدريس والإداريين العاملين بها، ومن أقل مظاهر مجال حرية عضو هيئة التدريس حقه في اختيار عميد الكلية ورئيس القسم الذي ينتمي إليه.

كما أنها تختلف مع نتيجة دراسة(Simpson,2004) التي أوضحت عدم توافق السياسات والممارسات المعمول مع مبادئ الحرية الأكاديمية، ودراسة(Taha,2001) التي بينت أن واقع الحرية الأكاديمية تراجع نتيجة التدخل الحكومي في التعليم العالي.

من جانب آخر يلاحظ أن هناك ضعف في مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي في صنع القرار وضعف بمشاركتهم في اختيار قيادات الجامعة، وتمثل هذه سلبيات ينبغي معالجتها ضمن إطار الحريات التنظيمية والإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عباس(2017)، وتختلف مع نتيجة دراسة العجلوني(2016) التي أوضحت أن مجال ممارسة الحرية الأكاديمية والمشاركة في صنع القرار جاء بالمرتبة الأولى بنسبة(85.2).

**ثانياً: استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الحريات التدريسية والبحثية:**

**جدول(5) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الحريات التدريسية والبحثية**

| م | الاستجابات / العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تحدد الجامعة شروط قبول الطلبة والطالبات | 4.23 | .995 | 7 | عالية |
| 2 | يحق للجامعة فتح التخصصات العلمية وبرامج الدراسات العليا بناء على الاحتياجات الفعلية | 4.31 | .865 | 6 | عالية |
| 3 | تحدد الجامعة مستويات وشروط الدرجة العلمية التي تمنحها | 4.37 | .576 | 3 | عالية |
| 4 | تتمتع مجالس الأقسام بالصلاحيات الكاملة في وضع جدول الاختبارات | 4.13 | .884 | 10 | عالية |
| 5 | تتمتع مجالس الأقسام بصلاحية رسم الخطط الدراسية للقسم وتعديلها | 4.12 | .907 | 11 | عالية |
| 6 | تتمتع مجالس الأقسام بالصلاحيات التامة في تحديد المقررات الدراسية والكتب التي يتم تدريسها بالقسم | 4.32 | .745 | 5 | عالية |
| 7 | يحق لعضو هيئة التدريس وضع الخطط الدراسية للمقررات التي يدرسها | 3.95 | 1.051 | 13 | عالية |
| 8 | يحق لعضو هيئة التدريس اختيار طريقة التدريس التي يرى ملاءمتها | 4.36 | .601 | 4 | عالية |
| 9 | يحق لعضو هيئة التدريس اختيار أسلوب التقويم المناسب لطلابه | 3.73 | .902 | 15 | متوسطة |
| 10 | يشارك عضو هيئة التدريس في وضع محتوى المقررات التي يدرسها قسمه وضمن مجال تخصصه | 4.15 | .853 | 8 | عالية |
| 11 | يحق لعضو هيئة التدريس اختيار موضوعات الأبحاث العلمية التي يجريها | 4.45 | .674 | 2 | عالية |
| 12 | يحق لعضو هيئة التدريس نشر نتائج بحوثه العلمية | 4.63 | .508 | 1 | عالية |
| 13 | يحق لعضو هيئة التدريس المشاركة في التخطيط للبحوث العلمية التي تجريها الجامعة في مجال تخصصه | 3.68 | .984 | 14 | متوسطة |
| 14 | يحق لعضو هيئة التدريس تقديم مقترحاته للجهات القيادية داخل الجامعة | 4.10 | .855 | 12 | عالية |
| 15 | يحق لعضو هيئة التدريس المشاركة في البرامج التعليمية الخاصة بقسمه | 4.13 | .605 | 9 | عالية |
| | المحور ككل | 4.36 | .452 | - | عالية |

يتبين من جدول(5) ضمن محور الحريات التنظيمية والإدارية، مجيء العبارة(12) "يحق لعضو هيئة التدريس نشر نتائج بحوثه العلمية" بمتوسط حسابي قدره(4.63) في الترتيب الأول، يليها العبارة(11) "يحق لعضو هيئة التدريس اختيار موضوعات الأبحاث العلمية التي يجريها" بمتوسط حسابي قدره(4.45)، وجميعها بدرجة عالية، وحلت أخيراً العبارتان(9،17) "يحق لعضو هيئة التدريس اختيار أسلوب التقويم المناسب لطلابه" "يحق لعضو هيئة التدريس المشاركة في التخطيط للبحوث العلمية التي تجريها الجامعة في مجال تخصصه" على التوالي بمتوسط حسابي قدره(3.73، 3.68).

توضح هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بدرجة عالية من الحرية الأكاديمية فيما يتعلق بالحريات البحثية مقارنة بالحريات التدريسية، من جانب آخر يلاحظ أن متوسطات الحريات التدريسية كحرية أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب تقويم الطلاب، والمساهمة في وضع الخطط الدراسية للمناهج التي يدرسونها جاءت أقل من مثيلاتها البحثية. ويمكن تفسير هذه النتائج بواقع لوائح الجامعات التي تمنح عضو هيئة التدريس هامشاً كبيراً في الحريات البحثية من خلال حريته في اختيار أبحاثه ونشر نتائجها، في مقابل تقييد أساليب تقويم الطلاب من خلال تحديد آلية مركزية للتقويم يلتزم بها الجميع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عباس(2017) ودراسة تحلايتي(2017)، ودراسة أبو حيمد(2007) التي أوضحت أن من أكثر مظاهر حرية عضو هيئة التدريس حرية اختياره لموضوعات بحوثه العلمية ونشرها وتختلف مع دراسة حكمي(2018) التي أبرزت أن واقع الحرية الأكاديمية في بعد البحث والنشر العلمي جاء بدرجة متوسطة، ودراسة العجلوني(2016) التي أوضحت أن مجال البحث العلمي بلغ متوسطه الحسابي (73.2) وبدرجة متوسطة، متقدماً على مجال التدريس الذي حل بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي(59.2) وبدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الثاني: ما تحديات الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات محور تحديات الحرية الأكاديمية على النحو التالي:

**جدول(6) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور تحديات الحريات الأكاديمية**

| م | الاستجابات / العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تعتمد الجامعة نظام التعيين للقيادات العليا بدلاً عن الانتخاب | 4.50 | .728 | 1 | عالية |
| 2 | عدم وجود لوائح خاصة بتنظيم الحرية الأكاديمية في الجامعة | 3.63 | 1.217 | 6 | متوسطة |
| 3 | تمركز السلطة الإدارية في القيادات العليا وضعف تفويضها للمستويات الوسطى والدنيا | 3.45 | 1.188 | 7 | متوسطة |
| 4 | وجود الروتين الإداري في أنظمة الجامعة | 3.78 | 1.214 | 5 | عالية |
| 5 | الاعتماد الأساسي على الدولة كمصدر لتمويل الجامعة | 4.11 | 1.003 | 2 | عالية |
| 6 | ضعف تنمية مصادر التمويل غير الحكومي كالمنح والتبرعات والوصايا والاستشارات العلمية وغيرها | 3.93 | 1.049 | 3 | عالية |
| 7 | تكليف أعضاء هيئة التدريس بأعباء إدارية كثيرة | 3.68 | 1.030 | 4 | متوسطة |
| 8 | ضعف الإعداد الأكاديمي لعضو هيئة التدريس | 3.18 | 1.221 | 9 | متوسطة |
| 9 | قلة توافر المتطلبات الأساسية لإجراء البحوث العلمية | 3.28 | 1.228 | 8 | متوسطة |
| | المحور ككل | 3.60 | .817 | - | متوسطة |

يتضح من الجدول(6) ضمن محور تحديات الحريات الأكاديمية، مجيء العبارة(1) "تعتمد الجامعة نظام التعيين للقيادات العليا بدلاً عن الانتخاب" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره(4.50) يليها العبارة(5) "الاعتماد الأساسي على الدولة كمصدر لتمويل الجامعة" بمتوسط حسابي قدره(4.11) وكلاهما بدرجة عالية وجاءت أخيراً العبارة(8) "ضعف الإعداد الأكاديمي لعضو هيئة التدريس" بمتوسط حسابي قدره(3.18) والعبارة(9) "قلة توافر المتطلبات الأساسية لإجراء البحوث العلمية" بمتوسط حسابي قدره(3.28).

توضح هذه النتيجة أن من أبرز تحديات الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي تتمثل في اعتماد الجامعة نظام التعيين للقيادات العليا بدلاً عن الانتخاب، والاعتماد الأساسي على الدولة كمصدر للتمويل، من جانب آخر يلاحظ أن ضعف الإعداد الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، وقلة توافر المتطلبات الأساسية لإجراء البحوث تعد من التحديات التي تواجه جامعات دول مجلس التعاون الخليجي بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء لوائح وأنظمة اختيار القيادات الجامعية والذي يعتمد التعيين بدلاً عن الانتخاب، وتخصيص موازنات مالية سنوية للجامعات من قبل الدولة، في مقابل ذلك يمكن تفسير قلة متطلبات البحوث العلمية والتي حصلت على درجة متوسطة، بواقع الجامعات الخليجية التي توفر قدراً من متطلبات البحث العلمي إلا أنه دون الطموح.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جعفور(2017) التي أوضحت أن من أكبر مخاطر الحرية الأكاديمية يكمن بتجاوز الأعراف والقوانين المعمول بها، ودراسة(Appiagyei,, Karran, 2016 Beiter) التي أوضحت أن التعديلات التنظيمية التي أجريت في العديد من الجامعات الإفريقية أدت إلى تقويض الحرية الأكاديمية، ودراسة أبو حيمد(2007) التي أوضحت أن من أهم العوامل التي تحد من الحرية الأكاديمية البيروقراطية والروتين الإداري وضعف مصادر التمويل غير الحكومي ومركزية السلطة والاعتماد على التعيين بدلاً عن الانتخاب ودراسة(Simpson, 2004) التي أوضحت تعارض السياسات والممارسات مع مبادئ الحرية الأكاديمية.

وتختلف مع دراسة منصور(2018) التي أوضحت أن الممارسات الإدارية الداعمة للحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية جاءت بدرجة كبيرة، كما أنها تختلف مع دراسة(Sultana, 2018) التي أوضحت أن من أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي تتمثل في تقويض أخلاقيات النشر الأكاديمية ومعاييرها.

وعلى ضوء هذه النتائج يمكن ترتيب تحديات الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي بناء على أعلى المتوسطات الحسابية كالتالي:

1. تعتمد الجامعة نظام التعيين للقيادات العليا بدلاً عن الانتخاب.
2. الاعتماد الأساسي على الدولة كمصدر لتمويل الجامعة.
3. ضعف تنمية مصادر التمويل غير الحكومي كالمنح والتبرعات والوصايا والاستشارات.

إجابة السؤال الثالث: ما سبل تعزيز الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة على كل عبارة من عبارات محور سبل تعزيز الحرية الأكاديمية، إضافة لحساب معامل ارتباط بيرسون واختبار الانحدار الخطي البسيط والمتعدد بين محاور الدراسة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

**جدول(7) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور سبل تعزيز الحريات الأكاديمية**

| م | الاستجابات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| | العبارة | | | | |
| 1 | تشكيل لجنة خاصة لتنظيم الحرية الأكاديمية في الجامعة | 3.42 | 1.260 | 9 | متوسطة |
| 2 | إعادة النظر في بعض النصوص النظامية للجامعة لتمكين الحرية الأكاديمية فيها | 3.68 | 1.142 | 7 | متوسطة |
| 3 | إنشاء وحدة مختصة لإيجاد قنوات تمويل بديلة للجامعة | 3.85 | 1.098 | 6 | عالية |
| 4 | تحري الدقة في اختيار أعضاء هيئة التدريس لتجنب إساءة استخدام الحرية الأكاديمية | 3.89 | 1.162 | 5 | عالية |
| 5 | العمل على رفع الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية | 4.19 | .987 | 2 | عالية |
| 6 | وضع نوع من الحصانة لأعضاء هيئة التدريس لضمان حقوقهم | 3.90 | 1.202 | 4 | عالية |
| 7 | إنشاء عمادة خاصة بأعضاء هيئة التدريس تهتم بشؤونهم الأكاديمية وتكون حلقة وصل بين الأعضاء والإدارة الجامعية | 3.40 | 1.448 | 10 | متوسطة |
| 8 | اعتماد نظام الانتخاب عند اختيار المرشحين للقيادات العليا بالجامعة | 3.59 | 1.421 | 8 | متوسطة |
| 9 | تشجيع إصدار المجلات العلمية لتنشيط الحركة الفكرية | 4.17 | 1.062 | 3 | عالية |
| 10 | تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية المتعلقة بالقسم الذي ينتمون إليه | 4.32 | .916 | 1 | عالية |
| | المحور ككل | 3.89 | .814 | – | عالية |

يتضح من الجدول(7) ضمن محور سبل تعزيز الحريات الأكاديمية، مجيء العبارة(10) "تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية المتعلقة بالقسم الذي ينتمون إليه" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره(4.32) يليها العبارة(5) "العمل علي رفع الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية" بمتوسط حسابي قدره (4.19)، وكلاهما بدرجة عالية. كما حلت أخيراً العبارتان(7) "إنشاء عمادة خاصة بأعضاء هيئة التدريس تهتم بشؤونهم الأكاديمية وتكون حلقة وصل بين الأعضاء والإدارة الجامعية" و(1) "تشكيل لجنة خاصة لتنظيم الحرية الأكاديمية في الجامعة" بمتوسطين حسابيين(3.40) و(3.42) على التوالي.

ويمكن تفسير هذه النتائج بمدى أهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية، وتطلعهم لأن يكونوا جزءاً فاعلاً في منظومة العمل الجامعي، كما يمكن تفسير هذه النتائج بأن الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية لا زال دون الطموح الأمر الذي جعل أعضاء هيئة التدريس يمنحونها درجة عالية.

توضح هذه النتيجة أن من أفضل سبل تعزيز الحريات الأكاديمية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي تتمثل في تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية، ورفع الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(Sabharwal, Tierney,2016) ودراسة العجلوني(2016)، ودراسة عباس(2017)، ودراسة منصور(2018)، ودراسة (Sultana, 2018)، كما تتفق مع دراسة حكمي(2018) التي أبرزت بشكل جلي العلاقة الارتباطية الإيجابية بين ممارسة الحرية الأكاديمية ومستوى الأداء المهني بأبعاده الأربعة، أساليب التدريس، والبحث والنشر العلمي، والتعبير عن الرأي، والمشاركة في اتخاذ القرار، وهذا ما أكدته دراسة الدوسري(2013) بوجود علاقة إيجابية بين درجة توفر الحرية الأكاديمية ودرجة إبداع أعضاء هيئة التدريس.

**جدول(8) معامل ارتباط بيرسون بين محاور الدراسة**

| معامل انحدار بيرسون | سبل تعزيز الحرية الأكاديمية | تحديات الحرية الأكاديمية | الحريات التدريسية والبحثية | الحريات التنظيمية والإدارية |
|---|---|---|---|---|
| الحريات التنظيمية والإدارية | -.066 | -.662** | .705** | |
| الحريات التدريسية والبحثية | .057 | -.438** | | .705** |
| تحديات الحريات الأكاديمية | .229** | | -.438** | .662** |
| سبل تعزيز الحريات الأكاديمية | | .229** | .057 | -.066 |

تعني أن الارتباط عند مستوى دلالة(0.05)

يتضح من الجدول(8) وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين الحريات التدريسية والبحثية من جهة والحريات التنظيمية والإدارية من جهة أخرى، وهذا يعني أن إتاحة المزيد من الحريات التدريسية والبحثية لا يتم ما لم تتاح مزيد من الحريات التنظيمية والإدارية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي.

**جدول(9) اختبار الانحدار الخطي البسيط بين محاور الدراسة كل على حدا والمجموع الكلي للمحاور**

| م | المتغيرات المستقلة | معامل التأثير(β) | قيمة ت | مستوى الدلالة | معامل التحديد $(R)^2$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الحريات التنظيمية والإدارية | .222 | 15.781 | 0.000 | .392 |
| 3 | الحريات التدريسية والبحثية | .461 | 23.861 | 0.000 | .596 |
| 3 | تحديات الحرية الأكاديمية | -.083 | 4.409 | 0.000 | .480 |
| 4 | سبل تعزيز الحرية الأكاديمية | .166 | 9.529 | 0.000 | .190 |

وبالنظر إلى جدول(9) فيما يخص محور الحريات التدريسية والبحثية، ومحور الحريات التنظيمية والإدارية، ومحور تحديات الحرية الأكاديمية، ومحور سبل تعزيز الحرية الأكاديمية تفسر(60%، 39%، 48% ،19%) على التوالي، وعلى ضوء ذلك فإنه ولتعزيز الحريات الأكاديمية ينبغي الاهتمام بشكل أكبر بالحريات التدريسية والبحثية، والحريات التنظيمية والإدارية، ومعالجة جوانب الضعف فيها.

**جدول(10) اختبار الانحدار الخطي البسيط بين بعض محاور الدراسة كل محور تحديات الحرية الأكاديمية**

| م | المتغيرات المستقلة | معامل التأثير(β) | قيمة ت | مستوى الدلالة | معامل التحديد $(R)^2$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الثابت | 5.809 | 19.047 | .000 | |
| 2 | الحريات التنظيمية والإدارية | -.601 | -11.731 | .000 | .522 |
| 3 | الحريات التدريسية والبحثية | .072 | .835 | .404 | |
| المتغير التابع: تحديات الحريات الأكاديمية | | | | | |

بالنظر إلى جدول(10) نلاحظ أن المتغيرات المستقلة تفسر(52%) من التغيير في تحديات الحريات الأكاديمية، وعلى ضوء ذلك يمكننا القول أن تعزيز الحريات التنظيمية والإدارية يقلل من حجم التحديات التي تواجه الحريات الأكاديمية بهذه الجامعات، وللتغلب على هذه التحديات يمكن الاهتمام بتعزيز الحريات التنظيمية والإدارية.

**جدول(11) اختبار الانحدار الخطي البسيط بين بعض محاور الدراسة كل محور سبل تعزيز الحرية الأكاديمية**

| م | المتغيرات المستقلة | معامل التأثير(β) | قيمة ت | مستوى الدلالة | معامل التحديد $(R)^2$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الثابت | 2.382 | 5.956 | .000 | |
| 2 | الحرياتالتنظيمية والإدارية | .529 | 7.870 | .000 | .222 |
| 3 | الحرياتالتدريسية والبحثية | .488 | 4.334 | .000 | |
| المتغير التابع: سبل تعزيز الحريات الاكاديمية | | | | | |

بالنظر إلى جدول(11) نلاحظ أن المتغيرات المستقلة تفسر(22%) من التغيير في سبل تعزيز الحريات الأكاديمية، كما نلاحظ أن متغيرات الحريات التنظيمية والإدارية، والحريات التدريسية والبحثية تؤثر جوهرياً بمستوى دلالة أقل من(0.05) تأثيراً إيجابياً بمعدل(0.53 ،0.49) على سبل تعزيز الحريات الأكاديمية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي. وعلى ضوء هذه النتائج يمكن ترتيب سبل تفعيل الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي بناء على أعلى المتوسطات الحسابية كالتالي:

1. تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية.
2. العمل على رفع الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية.
3. تشجيع إصدار المجلات العلمية لتنشيط الحركة الفكرية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة منصور(2018) ودراسة عباس(2017) اللتين أوصتا بتعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال اتخاذ القرار، وتوفير الدعم المادي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس للقيام بالبحث العلمي بشكل أفضل، إضافة لنتيجة دراسة جعفور(2017) التي بينت أنه يمكن تفعيل الحرية الأكاديمية من خلال تشجيع البحث العلمي، كما تتفق مع دراسة أبو حيمد(2007) التي أوضحت أن من أهم المقترحات لتفعيل الحرية الأكاديمية تتمثل في تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرار، وتشجيع إصدار المجلات العلمية، واعتماد نظام الانتخاب عند اختيار القيادات العليا.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي تعزى لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة والجامعة ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساباختبار(t) للعينات المستقلة بين محاور الدراسة ومتغير الجنس وإجراء اختبار تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد على النحو التالي:

**أولاً: اختبار(t) لعينتين مستقلتين لجميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير الجنس:**

**جدول(12) نتائج اختبار(Independent Samples Test ) للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة لجميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير الجنس**

| المحور | الجنس | المتوسط | قيمة(ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الحريات التنظيمية والإدارية | ذكر | 3.5780 | -1.583 | 386 | .114 |
| | أنثى | 3.6689 | -1.617 | 319.907 | .107 |
| الحريات التدريسية والبحثية | ذكر | 3.9936 | -3.124 | 386 | .002 |
| | أنثى | 4.1382 | -3.301 | 350.723 | .001 |
| تحديات الحرية الأكاديمية | ذكر | 3.7887 | 6.016 | 386 | .000 |
| | أنثى | 3.2940 | 6.005 | 298.368 | .000 |
| سبل تعزيز الحرية الأكاديمية | ذكر | 3.9372 | 1.577 | 386 | .116 |
| | أنثى | 3.8025 | 1.606 | 317.635 | .109 |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول(12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات عينة الدراسة لمحور الحريات التدريسية والبحثية، تعزى لمتغير الجنس(ذكر، أنثى) لصالح الإناث، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس الإناث يتمتعن بحريات تدريسية وبحثية أكثر مقارنة بالذكور، كما توجد فروق دالة إحصائياً في تحديات الحريات الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس الذكور يرون أن الحريات الأكاديمية تواجه تحديات أكبر مما تراه أعضاء هيئة التدريس الإناث، وربما يعزى ذلك إلى أن الإناث يتمتعن بمناخ عمل أفضل يمنحهن حريات تدريسية أكبر مقارنة بالذكور أخذاً بالاعتبار أن الإطار النظامي واحد للذكور والإناث.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العجلوني(2016) التي بينت وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لصالح الذكور في جميع المجالات عدا مجال البحث العلمي، ودراسة الزيود والشبول(2009) التي أوضحت وجود فروق في مجال اتخاذ القرار لصالح الذكور. وتختلف مع نتيجة دراسة الظفيري والعازمي(2013) ودراسة حمدان(2008)، ودراسة أبو حيمد(2007) في عدم وجود علاقة دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، كما أنها تختلف مع نتيجة دراسة منصور(2018) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الممارسات الإدارية الداعمة للحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال اتخاذ القرارات حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

**ثانياً: اختبار تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد لأكثر من عينتين لمحاور الدراسة وفقاً لمتغيرات المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة والجامعة التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس:** والذي سنوضحه تفصيلاً في الجداول أرقام(13-14- 15) على النحو التالي:

**جدول(13) تحليل التباين الأحادي(one way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لجميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي**

| المحور | المسمى الوظيفي | المتوسط | قيمة(ف) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الحريات التنظيمية والإدارية | وكيل جامعة | 3.881 | 1.553 | 384 | .200 |
| | وكيل كلية /عمادة | 3.571 | | | |
| | رئيس قسم | 3.510 | | | |
| | عضو هيئة تدريس | 3.575 | | | |
| الحريات التدريسية والبحثية | وكيل جامعة | 3.933 | 4.157 | | .006 |
| | وكيل كلية /عمادة | 4.600 | | | |
| | رئيس قسم | 3.968 | | | |
| | عضو هيئة تدريس | 4.131 | | | |
| تحديات الحرية الأكاديمية | وكيل جامعة | 3.056 | 2.666 | 384 | .048 |
| | وكيل كلية /عمادة | 3.778 | | | |
| | رئيس قسم | 3.796 | | | |
| | عضو هيئة تدريس | 3.729 | | | |
| سبل تعزيز الحرية الأكاديمية | وكيل جامعة | 3.100 | 25.631 | 213.886 | .000 |
| | وكيل كلية /عمادة | 4.200 | | | |
| | رئيس قسم | 3.200 | | | |
| | عضو هيئة تدريس | 4.200 | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول(13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات عينة الدراسة لمحوري الحريات التدريسية والبحثية وسبل تعزيز الحريات الأكاديمية وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح كل من وكيل كلية/عمادة، وعضو هيئة تدريس. وقد تفسّر هذه النتيجة بتأثير المسمى والمنصب الوظيفي مع ما يترتب عليه من خبرات يتعرض لها البعض وتؤثر في مستوى الإدراك للحرية الأكاديمية وأبعادها المختلفة.

**جدول(14) تحليل التباين الأحادي(one way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لجميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة**

| المحور | المجموعات | المتوسط | قيمة(ف) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الحريات التنظيمية والإدارية | اقل من 5 سنوات | 3.429 | 1.686 | 385 | .187 |
| | 5 إلى 10 سنوات | 3.659 | | | |
| | أكثر من 10 سنوات | 3.570 | | | |
| الحريات التدريسية والبحثية | اقل من 5 سنوات | 4.168 | .115 | 385 | .891 |
| | 5 إلى 10 سنوات | 4.181 | | | |
| | أكثر من 10 سنوات | 4.089 | | | |
| تحديات الحرية الأكاديمية | اقل من 5 سنوات | 4.083 | 1.892 | 385 | 152 |
| | 5 إلى 10 سنوات | 3.772 | | | |
| | أكثر من 10 سنوات | 3.697 | | | |
| سبل تعزيز الحرية الأكاديمية | اقل من 5 سنوات | 3.100 | 36.477 | 387 | .000 |
| | 5 إلى 10 سنوات | 3.095 | | | |
| | أكثر من 10 سنوات | 3.971 | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول(14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات عينة الدراسة لمحور سبل تعزيز الحرية الأكاديمية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الممتدة لأكثر من(10) سنوات، وهي نتيجة منطقية يمكن تفسيرها بخبراتهم المتراكمة طيلة سنوات الخبرة والتي تمنحهم إدراكاً أفضل للحرية الأكاديمية وسبل تعزيزها. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدان(2008) التي بينت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الخبرة.

**جدول(15) تحليل التباين الأحادي(one way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لجميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس**

| المحور | المجموعات | المتوسط | قيمة(ف) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الحريات التنظيمية والإدارية | جامعة الملك سعود | 3.674 | 11.990 | 385 | .000 |
| | جامعة الكويت | 3.311 | | | |
| | جامعة الخليج العربي | 3.706 | | | |
| الحريات التدريسية والبحثية | جامعة الملك سعود | 4.202 | 35.294 | 385 | .000 |
| | جامعة الكويت | 3.832 | | | |
| | جامعة الخليج العربي | 4.239 | | | |
| تحديات الحرية الأكاديمية | جامعة الملك سعود | 3.761 | 27.014 | 385 | .000 |
| | جامعة الكويت | 4.005 | | | |
| | جامعة الخليج العربي | 3.370 | | | |
| سبل تعزيز الحرية الأكاديمية | جامعة الملك سعود | 4.312 | 57.198 | 385 | .000 |
| | جامعة الكويت | 3.617 | | | |
| | جامعة الخليج العربي | 3.358 | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول(15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات عينة الدراسة في محور الحريات التنظيمية والإدارية، ومحور الحريات التدريسية والبحثية وفقاً لمتغير الجامعة لصالح جامعتي الملك سعود والخليج العربي، كما جاءت الفروق في محور تحديات الحرية الأكاديمية لصالح جامعة الكويت، وقد تفسّر هذه النتيجة باختلاف المناخ الجامعي والتشريعات الأكاديمية للجامعات من دولة لأخرى من دول مجلس التعاون الخليجي. إضافة لذلك هناك فروق في محور سبل تعزيز الحرية الأكاديمية لصالح جامعة الملك سعود، وقد تفسر هذه النتيجة بالخبرة المتراكمة للجامعة ومنسوبيها على امتداد تاريخها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي منصور(2018)، والزيود والشبول(2009)، كما تتفق مع دراسة أبو حيمد(2007) التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الجامعة لصالح جامعة الملك سعود.

## 4- الخلاصة:

على ضوء مناقشة النتائج وتحليلها، يمكن أن نلخص أهم النتائج والتوصيات فيما يلي:

1. يتمتع أعضاء هيئة التدريس بدرجة عالية من الحرية الأكاديمية في إجراء البحوث العلمية ونشرها وعليه توصي الدراسة بالمحافظة على هذه المكاسب وترسيخها واستثمارها.
2. تتمتع جامعات دول مجلس التعاون بدرجة كبيرة من الحرية الأكاديمية في تعيين أعضاء هيئة التدريس.
3. هناك قيود على حرية أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب تقويم الطلاب، وعليه توصي الدراسة منح أعضاء هيئة التدريس حرية أكبر في اختيارهم لأساليب التقويم بالشكل الذي يرونه مناسباً لتحقيق الأهداف.
4. من أبرز التحديات التي تواجه جامعات دول مجلس التعاون الخليجي اعتماد نظام التعيين للقيادات العليا بدلاً من الانتخاب، والاعتماد الأساسي على الدولة كمصدر لتمويل الجامعات، وعليه توصي الدراسة باعتماد أسلوب الانتخاب في تعيين القيادات العليا بدلاً عن نظام التعيين.
5. يُعد تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات، ورفع الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية من أفضل سبل تعزيز الحريات الأكاديمية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي، وعليه توصي الدراسة بإيجاد آليات فاعلة لتفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرار.
6. توجد فروق دالة إحصائياً حول محاور الحرية الأكاديمية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي تعزى لاختلاف الجامعة التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس، وعليه توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول مختلف أبعاد الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي.

## - المراجع:

أبو حيمد، ندى عبد الرحمن.(2007). *الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية(دراسة ميدانية)*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض: المملكة العربية السعودية.

إعلان، ليما.(1988). الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي. الجمعية العمومية الثامنة والستين للخدمة الجامعية العالمية المنعقدة في الفترة 6- 10 سبتمبر. ليما. البيرو.

تحلايتي، خيرة.(2017). الحرية الأكاديمية في الجزائر ودورها في المنظومة الجامعية والمجتمع: دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الباحثين بجامعة مستغانم. *مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم. الجزائر*. 4(6). 79- 91 .

الثبيتي، مليحان معيض.(2003). اتجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت في ثلاث جامعات عربية خليجية. *مجلة جامعة الملك سعود*. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. الرياض. السعودية. 15(2). 465 – 519 .

إحصائيات جامعة الكويت.(2017). مكتب نائب الجامعة للتخطيط. جامعة الكويت: الكويت. http://www.planning.kuniv.edu.kw/download/

جامعة الخليج العربي(2017). قسم شؤون الأفراد، البحرين.http://www.agu.edu

جعفور، ربيعة.(2017). الحرية الأكاديمية بين الضمانات والمعوقات: دراسة ميدانية من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين بالجزائر. *مجلة العلوم الاجتماعية*. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية. (2). برلين، ألمانيا. 164 – 183 .

حكمي، عبد الملك علي.(2018). *الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك خالد: المملكة العربية السعودية.

حمادة، عبد المحسن عبد العزيز.(1989). دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت. *المجلة التربوية*. مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت. الكويت. 6(21). 91– 103.

حمدان، دانا لطفي.(2008). *العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح: فلسطين.

الخوالدة، تيسير محمد؛ مقابلة، عاطف يوسف؛ العمايرة، محمد حسن.(2013). درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الملك سعود، الرياض. المملكة العربية السعودية. 25(1). 19– 41 .

الدوسري، أشواق محمد.(2013). *الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وعلاقتها بالإبداع*. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

رزق، فتحي مصطفى.(1994). *بعض مشكلات استقلال الجامعات في مصر وبعض الدول المتقدمة: دراسة مقارنة*. رسالة دكتوراه. جامعة أسيوط: مصر.

سكران، محمد محمد.(2001). الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الشاوي، زينب فالح.(2015). الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة البصرة. *مجلة كلية التربية*. الجامعة المستنصرية. العراق. (4). 415 – 449.

الشبول، محمد علي؛ الزيود، محمد صايل.(2009). الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة. *المجلة التربوية*. مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت. الكويت. 23(92). 287– 342.

شقير، محمد.(2003). الحرية الأكاديمية في الجامعات الأجنبية. *مجلة الفيصل*. الرياض: المملكة العربية السعودية. (325). 42 – 47 .

الشمري، غربي مرجي.(2015). علاقة الاحتراق الوظيفي بفاعلية أداء الوظائف الإدارية لدى القيادات الجامعية السعودية والأردنية "دراسة عبر ثقافية مقارنة". *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الملك سعود. 27. المملكة العربية السعودية. (1). 107– 125.

الظفيري، محمد دهيم ؛ العازمي، مزنه سعد.(2013). درجة ممارسة طلاب جامعة الكويت للحرية الأكاديمية ودور المناهج الدراسية في تعزيزها، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. جامعة البحرين. 14(3). 95– 127.

عباس، عايده فؤاد.(1998). تطوير الاستقلال المالي والإداري بجامعة صنعاء في ضوء خبرات الجامعات الأمريكية. *مجلة مستقبل التربية العربية*، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة. 4(13). 85– 110 .

عباس، عبد السلام الشبرواي.(2017). الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي: دراسة مقارنة بين سنغافورة وجمهورية مصر العربية. *مجلة كلية التربية*. جامعة بورسعيد. (2). 138– 184.

العتيبي، سارة طرقي.(2018). *الحرية الأكاديمية للطلبة في جامعتي الكويت والجامعة الأمريكية في الكويت: دراسة مقارنة بين الجامعتين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الكويت: الكويت.

العجلوني، محمود حسن.(2016). الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمال الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية. الأردن*. 12(4). 479– 494 .

عمرو، عبد الفتاح.(1994). الحريات الأكاديمية في الجامعات التونسية. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، سلسلة الحوارات العربية. منتدى الفكر العربي. عمان: دار مجدلاوي للطباعة والنشر.

الكيلاني، عبد الله، عدس، عبد الرحمن.(1984). الظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. المركز العربي لبحوث التعليم العالي. سوريا.

محافظة، علي.(1994). الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية. سلسلة الحوارات العربية. منتدى الفكر العربي. عمان: دار مجدلاوي للطباعة والنشر.

مركز إحصاءات التعليم(2017). إحصاءات التعليم العالي. وكالة التخطيط والتطوير. وزارة التعليم. المملكة العربية السعودية. (https://bit.ly/2GGoKvU )

منصور، غدير محمد.(2018). *الممارسات الإدارية الداعمة للحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تعزيزها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

**المراجع الأجنبية:**

Appiagyei-Atua, Kwadwo, Beiter, Klaus D., & Karran, Terence.(2016). A Review of Academic Freedom in African Universities through the Prism of the ILO/UNESCO Recommendation., AAUP journal of Academic freedom. *American association of university professors*. USA. Washington. DC. (7).

Brand, S .(2007). *Defending academic integrity in the age of white supremacy, colonial nostalgia, and anti-intellectualism*. Syracuse University. an International Journal for Critical Geographies.

Dictionary of the History of Ideas.(2009). *Academic Freedom*. htt://etext.Iib.virginia.edu./cgi.

Moshman, David(2017). Academic Freedom as the Freedom to do Academic Work1. AAUP journal of Academic freedom. *American association of university professors*. USA. Washington. DC .(8).

Sultana, Farhana.(2018). The false equivalence of academic freedom and free speech Defending academic integrity in the age of white supremacy. colonial nostalgia, and anti-intellectualism. *ACME an International Journal for Critical Geographies*. 17(2). 228 – 257.

Simpson, Keronc.(2004) .*Teaching and Academic Freedom in Higher Education*. A policy Review of how Selected California Community Colleges Regulate Faculty classroom speech, a dissertation presented to the faculty of the Rossiar School of Education, University of Southern California, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

Taha, Thomure Haneda.(2001). *Academic Freedom in Arab Universities*. Non-published PhD dissertation. University of New Orleans.

Tierney, William, Sabharwal, Nidhi S .(2016). Debating Academic Freedom in India. AAUP journal of Academic freedom. *American association of university professors*. USA. Washington. DC. (7).

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

الصالح، محمد بن علي (2019). الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي: من وجهة نظر قياداتها وأعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 77-100.

# دراسة وصفية لاكتساب المفهوم المكاني "بين" لدى الطفل الجزائري من عمر 3 إلى 10 سنوات ـ مقاربة نفسو لغوية–

# A descriptive study to acquire the spatial concept "between" of Algerian child from 3 to 10 years old– Psycholinguistic approach –

**خليدة يعلاوي***

جامعة البليدة2 (الجزائر)

تاريخ الاستلام:29-10-2018 تاريخ القبول: 23-03-2019 تاريخ النشر : 19-05-2019

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اكتساب المفهوم المكاني "بين"، لدى 192 طفل، ذكور وإناث، من عمر 3 إلى 10 سنوات، لا يعانون من أية مشاكل صحية، مستواهم التعليمي جيد أو متوسط، اللغة الأم هي العامية، ومن مستويات ثقافية واقتصادية مختلفة. تم انتقائهم من بعض رياض الأطفال والمدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة. ومن أجل تحقيق هذا الهدف، اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي، بما أننا بصدد دراسة سير تطور المفهوم المكاني "بين" وذلك استنادا إلى المقاربة النفسو لغوية. بعد تطبيق البنود التي تقيس المفهوم "بين"، من اختبار المفاهيم المكانية، على مجموعة الدراسة، بينت النتائج وجود فروق دالة بين الأطفال في فهم واستعمال المفهوم المكاني"بين " تعزى لمتغير السن، مما يشير إلى أن تكوين هذا المفهوم يرتبط بالسن وبالنمو المعرفي للطفل.

**الكلمات المفتاحية:** المفهوم المكاني بين؛ الطفل؛ المقاربة النفسولغوية.

**Abstract:** The present study aims to identify the acquisition of the spatial concept between" of 192 children, males and females, from 3 to 10 years old, who do not suffer from any health problems, their level of education is good or average, informal language is the mother tongue, and from different cultural and economic levels. They were selected from some gardens and elementary schools in Algiers. In order to achieve this goal, we followed the analytical descriptive approach, in order to study the evolution of the spatial concept "between", based the psycholinguistic approach

After applying the measures of the concept "between", from the test of spatial concepts, on the study group, the results showed that there are significant differences, between children in understanding and using the spatial concept "Between", according to the age variable, indicating that the formation of this concept confuses the age and cognitive development of the child.

**Keywords:** spatial concept between; child; psycholinguistic approach.

* Corresponding author, e-mail: dr.yaalaoui@gmail.com

## 1- مقدمة

يعيش الطفل في فضاء تقع عليه كل استجاباته الحسية والحركية، فكل النشاطات التي يقوم بها مند ولادته من قبض للأشياء، الأكل، اللعب، يتعلم من خلالها مختلف العلاقات التي تربط بين الأشياء; تأتي فيما بعد اللغة لتنظم وتحدد هذه العلاقات من خلال تعليمات وتوجيهات الراشدين.

يتمكن الطفل من خلال التآلف التدريجي مع فضاءات الأماكن، من الحصول على معرفتين عن هذا الفضاء؛ الأولى مباشرة، من خلال التنقلات والحركات المختلفة التي يقوم بها، والثانية غير مباشرة، وذلك بواسطة اللغة، من خلال الأوامر والنواهي التي يتلقاها من المحيط الخارجي. وبالتالي فإن اللغة تنظم الفضاء من خلال تسمية الأشياء والأماكن والعلاقات التي تربط بينها.

من بين العلاقات التي تربط بين الأشياء الموجودة في المحيط، نجد ما يسمى بالعلاقات المكانية، والتي يعبر عنها لغويا بمصطلح المفاهيم المكانية: فوق، تحت، أمام، وراء، حول، بين.

ويعتبر ,Piaget من أوائل المهتمين بمجال تكوين المكان عند الطفل حيث بين كل من Piaget et Inhelder (1948) أن اكتساب مفهوم المكان يتم عبر مراحل، تبدأ من الإشارات الأولى للرضيع، حتى نهاية المراهقة، وأثناء هذا التكوين، يبدأ الطفل في استعمال العلاقات الأساسية الطبولوجية(topologique) التي تخص علاقات الجوار، الترتيب، الاستمرارية والانفصال، قبل مقدرته على تعيين الأشياء وفقا لنظام ومحاور وتناسق حركية داخل الفضائين: الاقليدي (euclidien) والاسقاطي(projectif) اللذان يهتمان بتعيين الأشياء الواحدة بالنسبة للأخرى مع الأخذ بعين الاعتبار المسافات ووجهات النظر.

إلى جانب دراسة أخرى أجراها(1956) Piaget تحت عنوان تكوين مفهوم المكان عند الطفل ونموه وهدفت إلى تبيان نمو التفكير والمفاهيم المكانية عند الأطفال، في مراحل العمر المختلفة(3 إلى 12 سنة)، توصلت إلى أن عامل النمو والتطور العقلي هو العامل الأساسي والفعلي، الذي يظهر حقيقة نمو مفهوم المكان وتطوره بصورة صحيحة وفعالة عند الطفل والتي بين فيها أن عامل النمو والتطور العقلي هو العامل الأساسي والفعلي الذي يظهر حقيقة نمو مفهوم المكان وتطوره، بصورة صحيحة وفعالة عند الطفل. وجاءت دراسة كل من(1968) Pinard Laurendeau et توافق النتائج التي جاءت بها دراسة (1972) Piaget et Inhelder

وقد أشارت (1978,02) Pierart أن المقارنة بين اللغات تشير إلى دور التنظيم الدلالي للغة الأم الذي يتدخل مند البداية(0 -2) في نمو الطفل.

كما توصلت دراسة مليكة بن نبي(1987) حول الازدواجية اللغوية، إلى أن الطفل المتكلم باللغة العربية يكتسب المفهوم" داخل" في سنتين، في حين أن الطفل المتكلم باللغة الفرنسية يكتسبه في ثلاثة سنوات. وتفسر الباحثة سبب هذا الفارق الزمني بالخصوصية اللغوية، حيث أن(داخل) في اللغة العربية مرتبط بالفعل "دخل" مما يسهل اكتسابه; في حين أنه في اللغة الفرنسية التشكيلة الفنولوجية (dans) لا تحمل أية دلالة. كما أشارت نفس الباحثة، إلى أنه هناك اختلافات حتى بين اللهجات، حيث ذكرت في نفس دراستها أن منطقة شرشال التي تبعد عن الجزائر العاصمة ب80 كلم فقط، يستعمل سكانها للتعبير عن العلاقة المكانية الجانبية كلمة (حدا) [hda]، في حين يستعمل سكان الجزائر العاصمة كلمة (قدام) [qudem].

وقد بينت التحليلات اللسانية( Talmy, 2000;Gumperz et Levinson,1996) أنه هناك اختلافات جوهرية في كيفية تمثيل اللغات للعلاقات المكانية، فحسب المنظور التطوري عدد كبير من الدراسات بينت أن خصوصيات اللغات لها أثر مهم على سلوكات الأطفال (Berman et Slobin 1994; Bowerman,1978;

(Jhonston et Slobin, 1996، فقد أكد Slobin (1996,56) الذي درس تطور المفاهيم المكانية في اللغة الانجليزية والإيطالية، الصربية والتركية، أن الفئة القواعدية التي ينتمي إليها المفهوم، تحدد أسبقية اكتسابه، وأن موضع المفهوم المكاني ضمن التشكيلة المكانية بمعنى التنظيم النحوي، له دور كبير في هذا الاكتساب، بالإضافة إلى تعقيده الشكلي; كما أن بعض اللغات تستعمل أكثر من مفهوم لتحديد نفس العلاقة المكانية وبالتالي التنوع اللغوي يؤخر الاكتساب. ومن هنا تذهب(1998,76) Pierart بفكرة أن المفهوم المكاني لا يظهر طالما لم يكون الطفل المفهوم الضمني لاستعماله في اللغة الأم.

يعد المفهوم المكاني "بين" من بين المفاهيم المكانية التي يكتسبها الطفل، والتي تعبر عن وضعية الشيء الموضوع بين شيئين أو أكثر، ويبدو أن تكوينه عند الطفل جد معقد، إذ درس عدة مرات من طرف Piaget ومساعديه(1946) في دراستهم حول مفهوم الحركة والسرعة وحول التمثيل المكاني عند الطفل(1948)، وفي دراسة أخرى في الكتاب الذي تحدث عن الفضاء تحت عنوان الإبستمولوجية التكوينية سنة (1964)، وكذلك في دراسة حول الصورة الذهنية عند الطفل سنة(1966). كما أشارت(1975,75,76) Pierart إلى أن هذا المفهوم يدخل ضمن علاقة الترتيب أو التتالي المكاني للأشياء، سواء كانت هذه الأشياء ساكنة أو متحركة، بالإضافة إلى أنه يدخل في علاقة التغليف(الإحاطة).

وقد جاءت دراسة(1975) Pierart لمعرفة أصل تكوين المفهوم المكاني "بين"، على مجموعة من الأطفال بلغ عددهم 192 طفلا، تراوحت أعمارهم ما بين 3- 10 سنوات، وقد بينت أن هذا المفهوم يتكون بتنسيق الجوارات، ثم أن خصوصيات المفهوم في اللغة الفرنسية يؤخر الإنتاج لحساب "وسط" وأن المحتوى الدلالي للمفهوم لا يمكن استعماله من طرف الطفل، إلا بعد اكتمال تطور المفهوم الضمني المعرفي.

وبالتالي فان الدراسات التي تناولت المفاهيم المكانية اختلفت فيما بينها من حيث طريقة التناول وتوافقت من حيث النتائج، فبالنسبة للدراسة التي قام بها(1956) Piaget نجده قد أهمل أهمية الوسط الذي يعيش فيه الطفل، إذ أن تكوين البنية المكانية ليس بتكوين فطري، وإنما هو سياق طويل يكتسبه الطفل من خلال تفاعلاته مع المحيط الخارجي. كما أن كل ملاحظات Piaget ارتكزت على تحليل سلوك الطفل أمام مهمات متعلقة بالتعيين المكاني(الرسم)، ولم تهتم باللغة المرتبطة بالعلاقات المكانية. وجاءت دراسة(1976) Pierart حول اكتساب المفاهيم المكانية تؤكد ما جاءت به دراسة(1969) Piaget مبينة أنه أثناء اكتساب اللغة المرتبطة بالتمثيلات المكانية، يفهم الطفل ويستعمل المفردات التي يعود محتواها إلى المفاهيم الطبولوجية، قبل مقدرته على التحكم في المفردات التي تعود إلى المفاهيم الاقليدية والاسقاطية. كما أشارت(1985) Pierart إلى أنه عند ملاحظة التسلسل الزمني في اكتساب المفاهيم المكانية، نجد أن هناك استراتيجيات معالجة المعلومات والتي تتطور مع السن، وبالتالي تحدد خصوصيات الأطفال في فهم واستعمال المفاهيم المكانية. ويبقى المفهوم المكاني "بين" من أكثر المفاهيم المكانية تعقيدا وصعوبة من حيث الفهم والإنتاج، وبالتالي يتم اكتسابه عبر مجموعة من المراحل ترتبط بالنمو المعرفي والسن.

انطلاقا مما سبق انصب موضوع دراستنا، على اكتساب المفهوم المكاني "بين" من حيث الفهم والاستعمال لدى أطفال من ثلاث إلى عشر سنوات ناطقين بالعامية ودلك من خلال طرح التساؤل العام التالي:

هل توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى فهم وإنتاج المفهوم المكاني"بين" بين الأطفال من عمر 3-10 سنوات تعزى لمتغير السن؟ والدي تمخضت عنه الفرضيات التالية:

– توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الفهم الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة التشكيلة من ثلاثة أشياء بين الأطفال من عمر 3–10 سنوات تعزى لمتغير السن.

– توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الفهم الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة التشكيلة من خمسة أشياء، بين الأطفال من عمر 3–10 سنوات تعزى لمتغير السن.

– توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الإنتاج الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة مرجعين متشابهين موضوعين بطريقة أفقية بين الأطفال من عمر 3–10 سنوات تعزى لمتغير السن.

– توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الإنتاج الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة مرجعين متشابهين موضوعين بطريقة عمودية بين الأطفال من عمر 3–10 سنوات تعزى لمتغير السن.

– توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الإنتاج الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة مرجعين مختلفين موضوعين بطريقة أفقية بين الأطفال من عمر 3–10 سنوات تعزى لمتغير السن.

– توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الإنتاج الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة مرجعين مختلفين موضوعين بطريقة عمودية بين الأطفال من عمر 3–10 سنوات تعزى لمتغير السن.

– توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الإنتاج الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة اتصال بين مرجعين متشابهين موضوعين بطريقة أفقية بين الأطفال من عمر 3–10 سنوات تعزى لمتغير السن.

## 1.1- تحديد مصطلحات الدراسة:

### 1.1.1- اكتساب المفهوم:

يرتبط مفهوم اكتساب المفهوم وتعلمه ضمن الأمثلة بالعالم السيكولوجي المعرفي البيئي. وتعلم المفهوم هو عملية لدى الأفراد في كل الأعمار، وتتضمن هذه العملية ملاحظة التشابهات في الأشياء التي توجد في العالم وصياغة تصنيفات اعتمادا على ما تم الوصول إليه من التشابهات، ثم الوصول إلى عمل تجريد من هذه الأصناف. فقد وردت عدة نظريات تناولت كيفية تعلم المفهوم إلا أننا في بحثنا هذا سنقتصر على نظرية Piaget لأن هذا الأخير تحدث عن تعلم مفهوم الإدراك المكاني المرتبط بالجانب المعرفي فقد أشارت كلش(19،2000) إلى أن المفهوم هو:" عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد وفهم كيفية ارتباط هذا الأخير بالمفاهيم التي سبق تعلمها وتعتمد عملية التعلم أساسا على تطور الذكاء فالطفل لا يستطيع أن يدرك مفهوما ما إلا عندما يقوم بعملية ذهنية نشطة لتنظيم المعلومات بشكل غير متناقض ولا تتم إلا إذا بلغ الطفل درجة كافية من النضج العقلي التي تساعده على الربط بين المعلومات، وتأتي هذه القدرة العقلية عن عملية تجريد تأملي يعتبره Piagetالطريقة التي يستطيع الدماغ بواسطتها أن يعطي نظام معلومات متكامل ومترابط بفضل تأمل النشاط العقلي ذاته و ليس من جراء تأمل الأحداث التي تتم خارج الذات وهنا يكون الطفل بحاجة إلى إدراك مفهوم الانعكاسية التي تتطلب نوعا من التنظيم الداخلي، الذي تتحكم به العمليات العقلية".

ويمكن تعريفه إجرائيا على أنه قدرة الطفل من عمر 3 إلى 10 سنوات على فهم واستعمال المفهوم المكاني "بين"، وهو يتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها الطفل في البنود التي تقيس المفهوم المكاني "بين" من اختبار المفاهيم المكانية.

### 2.1.1- المفهوم المكاني "بين":

وردت عدة تعريفات في شأن المفهوم، نذكر من بينها تلك التي وردت في قاموس التربية(1959، 118) والتي تشير إلى أن المصطلح النفسي للمفهوم هو أن هذا الأخير هو مجموعة من الاستدلالات العقلية المنظمة التي يكونها الفرد للأشياء والأحداث والبيئة. كما أن المفهوم هو:

-تمثيل العناصر أو العنصر المشترك الذي يمكن بواسطته التمييز بين المجموعات.

-هو تصور عقلي مجرد لموقف أو شيء.

-هو فكرة أو صورة عقلية.

ويشير منصور (1993، 193) إلى مجموعة من التعريفات يلخصها في التعريفين التاليين:

-تعريف Bruner: الذي يرى أن المفهوم هو مجموعة من المصطلحات التي يستخدمها الباحث في بحثه كعناوين يشير كل منها إلى مجموعة من الوقائع، أو الظواهر، أو العلاقات الواقعة في مجال بحثه، أو مجموعة من الاستدلالات العقلية المنظمة التي يكونها الفرد للأشياء والأحداث والبيئة

- تعريف Doth et Markous: إن الكلمة إذا عدت على أنها أداة من أدوات الفكر فإنها مفهوم. وأن هذا المفهوم عن أي شيء من الأشياء لا يحدد فقط هذا الشيء وبل يشمل أيضا ما يعرفه الفرد وما يعتقد فيه من هذا الشيء وكذلك اتجاهه نحوه.

أما(1967,63) Piaget فيعرف المفهوم على أنه التمثيل المعرفي العام والمجرد لمخطط النشاطات، فهو على مستوى التمثيل يعادل المخطط على مستوى النشاط. وهو الانتقال من مستوى النشاط إلى مستوى التمثيل إلى المستوى المعرفي لهذا النشاط; وتكوينه انطلاقا من المخططات الحسية الحركية عملية جد بطيئة.

إذن نستخلص من هذه التعاريف أن المفهوم هو تعميم للخبرات السابقة واستخراج ما هو مشترك بين عدة أشياء. أما المفهوم المكاني"بين" فهو مفهوم يعبر عن وضعية الشيء الموضوع بين شيئين أو أكثر ويبدو أن تكوين هذا المفهوم عند الطفل جد معقد، وقد درس عدة مرات من طرف(1946) Piaget ومساعديه في دراستهم حول مفهوم الحركة والسرعة وحول التمثيل المكاني عند الطفل 1948، أين نجده درس مع مفاهيم أخرى، بالإضافة إلى دراسة أخرى في الكتاب الذي تحدث عن الفضاء تحت عنوان الإبستمولوجية التكوينية سنة 1964، وأخرى حول الصورة الذهنية عند الطفل سنة 1966.

لقد أشارت(1975) Pierart إلى أن هذا المفهوم يدخل ضمن علاقة الترتيب أو التتالي المكاني للأشياء سواء كانت هذه الأشياء ساكنة أو متحركة; كما أنه يدخل في علاقة التغليف(الإحاطة).

يعرف إجرائيا على أنه المفهوم الذي يعبر عن العلاقة المكانية مع مجموعة من الأشياء، وفقا لعدة وضعيات مكانية مختلفة وذلك كما يقيسه اختبار المفاهيم المكانية.

### 2.1. الإطار النظري للدراسة:

سنستعرض من خلال هدا العنصر أهم النماذج النفس لغوية التطورية في اكتساب المفاهيم المكانية، ودلك من خلال الدراسة النظرية للباحثة(1998, 595-596) Pierart التي حاولت من خلالها حوصلة مختلف الدراسات التي تطرقت إلى النماذج اللسانية التي تناولت المفاهيم المكانية، وتوصلت إلى أن كل النماذج النفس ليسانية التطورية للمفاهيم المكانية تشير إلى العلاقة بين نشاط وإدراك الطفل المعرفي واللغوي.

ويمكن جمعها في أربعة نماذج:

– **النموذج الأول:** هو النموذج الذي يشير إلى اللجوء إلى فضاء إدراكي أين تكون بعض السمات المحددة. الأعلى للمحور العمودي ، والأمام للمحور القوسي.

ويشير هذا النموذج إلى أن السمات الأساسية(Traits saillants) هي التي تكتسب عند الطفل قبل السمات الثانوية(Traits secondaires)، وهو يعطي الأهمية البالغة للخصائص الطبيعية للشيء في الفضاء على الظاهرة الفيزيائية كالجاذبية، وهو لا يعطي أي دور لنشاط الطفل خاصة في بناء تصورات(representations) جسمه الخاص الذي يمكن أن يتخذه كمرجع.

– **النموذج النظري الثاني:** ومن أنصاره Lurcat (1976) حيث يشير إلى أن تمثيل الطفل للمكان يتم من خلال إسقاط محور جسمه على الأشياء المعينة لفظيا.

– **النموذج النظري الثالث:** وهو النفس لساني ويشير إلى التعقيد الدلالي، سواء كانت هذه النماذج محلية تدرس [under]- [on]– [in] Halpern et Avizer, 1981 ; Wilcox et Palermo,1974 ; H.Clark,1973، ودراسة[Up] (H.Clark,1980) ودراسة [in front of] [behind]، ; Kuczaj et Maratos, 1975 ; Cox, 1979 (Levine et Carey, 1982) أو عامة (B.Pierart, 1975 a. 1978b)، ( Garuham, Ives, 1983; Hill, 1982 .1989; Olson et Bialystock, 1983;

ملاحظات(1975-1978) Pierart حول تكوين وتطور المفاهيم المكانية بين 3 و10 سنوات بينت النماذج النفس دلالية النحوية:

– تكوين معنى المفاهيم المكانية هو دو طبيعة تعاكسية بمعنى تعاكس المفاهيم.

– ترتيب اكتساب المفاهيم المكانية يؤكد الطبيعة التكوينية أي المحتوى النحوي الدلالي لهذه الأخيرة.

– وزن العوامل المعرفية للمفاهيم المكانية بالمقارنة مع العوامل اللغوية.

– **النموذج الرابع:** يفحص القدرة التكوينية للغة على الواقع وعلى التمثيل: إلى أي مدى تطبع اللغة الأم بنياتها على التطور اللغوي والمعرفي؟ وذلك مع دراسات (Slobin, 1985; Talmy, 1983-1992)وفي دراسة(Bawerman,1989) عن الدور الذي تلعبه الاستعدادات المعرفية في تعلم نظام دلالي معين وذلك من خلال الدراسات حول اللغة الإنجليزية وفي عدة لغات ألمانية، لاتينية، إيطالية ولغات أخرى. وقد بينت النتائج حسب ما جاءت به Pierart (1989) أن هناك ترتيب في اكتساب المفاهيم المكانية، وهذا الترتيب جد متناسق من خلال مختلف اللغات التي تعطي وزن للتصورات الإدراكية الحركية للفضاء في تكوين العلاقات المكانية.

## 2 – الطريقة والأدوات:

### 1.2– عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة 192 طفلا من مدرستين ابتدائيتين وروضة أطفال بالجزائر العاصمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية وفقا للشروط التالية:

يتراوح سنهم ما بين 3 و10 سنوات، لا يعانون من أية مشاكل صحية، ذكور وإناث، مستواهم التعليمي جيد أو متوسط، اللغة الأم هي العامية ومن مستويات ثقافية واقتصادية مختلفة.

**2. 2-أدوات الدراسة:**

- **استمارة المعلومات:** التي تضمنت معلومات حول الطفل والأولياء التي ساعدت في اختيار العينة من حيث عدم إصابة الطفل بأمراض نفسية أو جسدية ومعرفة اللغة الأم ومدى احتكاك الطفل بالفضاء.

- **اختبار المفاهيم المكانية:** صمم من طرف Pierart وهو عبارة عن مجموعة من اللعب الصغيرة الحجم: دمى، كراسي، أريكتين، كأس، طاولة...الخ، وهو يشمل مجموعة من البنود التي تعبر عن المفاهيم المكانية المراد اختبارها من حيث الاستعمال والفهم. يتكون من جزأين جزء خاص بالفهم وتكون فيه التعليمة كما يلي: "ضع شيئا فوق الطاولة."

وجزء للإنتاج وتكون التعليمة كما يلي:"انظر جيدا وقل لي ماذا فعلت". أو "أنظر واحكي".

وتقدم التعليمة شفهيا للطفل بعد أن يكون قد تعرف على كل اللعب الموجودة أمامه وفهم المطلوب منه. وقبل الشروع في الاختبار يقدم اختبار مسبق يشمل محاولتين أو ثلاث.

**الخصائص السيكومترية للاختبار:**

- **الصدق:** بما أن الاختبار أدائي فقد تم التأكد من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من الأساتذة في أمراض اللغة والتواصل والممارسين الأرطوفونيين في الميدان، وقد أجمع الكل على صلاحيته من حيث قدرته على قياس مدى إمكانية الطفل على اكتساب المفاهيم المكانية ومدى مناسبة التعليمة المعبرة عن الوضعية المكانية سواء من حيث الفهم أو الإنتاج.

- **الثبات:** تم حساب معامل الثبات بتطبيقه على 100 طفل من غير عينة البحث، من عمر 3 إلى 10 سنوات متواجدين بالمدارس الابتدائية ورياض الأطفال، حيث بلغ معامل ثبات الاختبار الذي يتكون من 24 بندا 0.70 ما يشير إلى ثبات الاختبار.

**2. 3- إجراءات التطبيق:**

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار تم الاتصال بكل من روضة الأطفال والمدرستين الابتدائيتين بالجزائر العاصمة، مكان تواجد عينة الدراسة، عرضنا البنود الخاصة بالمفهوم "بين" على 192 طفلا كل على حدا بمرحلتيه( الفهم والإنتاج) وذلك بفارق زمني قدر بأسبوع بين المرحلة الأولى والثانية.

**2. 4- الأساليب الإحصائية:**

بعد تطبيق بنود المفهوم "بين" من اختبار المفاهيم المكانية على عينة الدراسة، قمنا بتحليل النتائج باعتماد الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss باستخدام:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي.
- اختبار تحليل التباين(ف)(anova)

## 3- النتائج ومناقشتها:

لقد أسفرت الدراسة عن جملة من النتائج والتي سنلخصها في شكل نسب مئوية كما يلي:

قسمت عينة الدراسة إلى 14 فوجا حيث تتكون الأفواج من 1 إلى 6 من 16 طفلا في كل فوج: من عمر 3 سنوات في الفوج 1، 3، 6 سنوات في الفوج 2، 4 سنوات في الفوج 3، 4،6 سنوات في الفوج 4، 5 سنوات في الفوج 5، 6،5 في الفوج 6. وتتكون الأفواج من 7 إلى 14 من 12 طفلا في كل فوج: من عمر 6 سنوات في الفوج 7،

6،6 سنوات في الفوج 8، 7 سنوات في الفوج 9، 6،7 سنوات في الفوج 10، 8 سنوات في الفوج 11، 8،6 في الفوج 12، 9 سنوات في الفوج 13، 6،9 في الفوج 14

فبالنسبة للفوج الأول على مستوى الفهم في حالة التشكيلة من ثلاثة أشياء فنسجل ما نسبته 38% فهموا العلاقة المكانية على أنها جانبية و62% تبقى مبهمة، أما في حالة التشكيلة من خمسة أشياء فنسجل 75% من الإجابات المبهمة والنسب الباقية تفهم على أنها جانبية أو تتحقق في شكل مربع. أما على مستوى الإنتاج فنسجل تنوعا في استعمالات الأطفال بتنوع الوضعيات ويبقى استعمال المفهوم "قدام" هو المعبر عن العلاقة المكانية "بين" وذلك بنسبة 50%.

بالنسبة للفوج الثاني نجد ما نسبته 31% منهم فهموا العلاقة على أنها جانبية و69% منهم تبقى مبهمة وهذا في حالة التشكيلة من ثلاث أشياء، أما من خمسة أشياء فنسجل 63% منهم تبقى لديهم العلاقة مبهمة والبقية توزعت بين الإجابات بالجانبية والمربع والصليب. وبالتالي يبقى المفهوم غير مكتسب لدى أكثر من نصف الأطفال. أما على مستوى الإنتاج نسجل بداية ظهور المفهوم "وسط" المرادف لـ "بين" في العامية بنسبة 50%.

في الفوج الثالث على مستوى الفهم في حالة التشكيلة من ثلاث أشياء تنخفض الإجابات المبهمة لصالح الإجابات بالجانبية وذلك بنسبة 62%. أما في التشكيلة من خمس فتفهم العلاقة على أنها جانبية لدى 50% من الأطفال. على مستوى الإنتاج 56% من الأطفال يستعملون كلمة "وسط".

في الفوج الرابع نسجل على مستوى الفهم في حالة التشكيلة من ثلاث 69% للإجابات بالجانبية 6% للعمودية مقابل25% للمبهمة، أما في حالة التشكيلة من خمس نسجل 50% للجانبية و19% للعمودية، 6% للصليب مقابل 25% للمبهمة. وعلى مستوى الإنتاج نسجل 91% لـ"وسط".

بالنسبة للفوج الخامس على مستوى الفهم في حالة التشكيلة من ثلاث نسجل 56% للإجابات بالجانبية و19% للعمودية مقابل 25% للمبهمة، وعل مستوى الإنتاج 83% استعمال "وسط".

بالنسبة للفوج السادس في حالة التشكيلة من ثلاث فنسجل 81% للجانبية مقابل 19% للمبهمة، وفي حالة التشكيلة من خمس نسجل 44% للجانبية مقابل31% للمبهمة والبقية توزعت بين الصليب والمربع. أما بالنسبة للإنتاج نسجل 84% لاستعمال "وسط". في الفوج السابع نسجل على مستوى الفهم في حالة التشكيلة من ثلاث 83% للجانبية مقابل 17% للمبهمة، وعلى مستوى الإنتاج نسجل 83% ل "وسط". في الفوج الثامن على مستوى الفهم في حالة التشكيلة من ثلاث نسجل 100% للجانبية وفي حالة التشكيلة من خمس نسجل 50% للمربع. أما على مستوى الإنتاج نسجل 84% ل"وسط". في الفوج التاسع على مستوى الفهم في حالة التشكيلة من ثلاث نسجل 75% للجانبية مقابل 8% للمبهمة في التشكيلة من خمس، أما على مستوى الإنتاج 75% ل"وسط" انطلاقا من هده المجموعة تبدأ الإجابات ب"وسط" في التناقص على مستوى الإنتاج لتصل إلى 50% في 9،6% سنوات، نفس الشيء على مستوى الفهم نسجل تزايد للإجابات بالجانبية مع التقدم في السن لتصل إلى ما بين 92% و100% في حالة التشكيلة من ثلاث وتتناقص في التشكيلة من خمس لتتوزع ما بين المربع والصليب بنسب ما بين 32% و 25% لدى الأطفال بأعمار 9،6 سنوات مع اختفاء الإجابات المبهمة.

ومن خلال عرضنا للنتائج العامة للدراسة ملخصة يمكننا عرض النتائج مفصلة وفقا للفرضيات المصاغة مع تفسير ما تم التوصل إليه من نتائج ميدانية على ضوء المعطيات النظرية المحصل عليها ودلك كما يلي:

**الفرضية الأولى:**

توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الفهم الخاص بالمفهوم المكاني" بين" في حالة التشكيلة من ثلاثة أشياء بين الأطفال الناطقين بالعامية من عمر 3–10 سنوات تعزى لمتغير السن.

من خلال الجدول رقم 01 الذي يظهر في الملحق تبين نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة دلالة الفروق بين الأطفال حسب السن في متوسط فهم مفهوم "بين" في حالة التشكيلة بثلاثة أشياء، وجود فروق دالة إحصائيا عند 0.01. حيث أن قيمة(ف) المحسوبة والمقدرة (4.65) دالة، وهذا يعني وجود فروق بين الأطفال حسب السن.

في فهم مفهوم" بين" في حالة التشكيلة بثلاثة أشياء. ومن هنا تتحقق الفرضية الأولى، ويمكن تفسير ذلك من خلال أنه في هذه الحالة يكون المفهوم "بين" مبهم لدى الطفل من 3 إلى 5 سنوات، حيث سجلنا مثل هذه الإجابات(المبهمة) بنسبة 62 و69 % لدى الأطفال من عمر 3 إلى 6 سنوات، وتتناقص النسب مع التقدم في السن لتصل إلى 17% في 7 سنوات لتحل محلها إجابات بالجانبية إلى غاية 6 ; 9 سنوات. إذن يبقى المفهوم المكاني "بين" غير مكتسب على مستوى الفهم، في حالة التشكيلة من خمسة أشياء، ويفهم على أنه جانبية مع التقدم في السن، حيث يحقق الطفل الوضعية المكانية بوضع الشيء الموضوع بجانب الشيئين المرجعيين.

**الفرضية الثانية:**

توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الفهم الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة التشكيلة من خمسة أشياء بين الأطفال الناطقين بالعامية من عمر 3-10 سنوات تعزى لمتغير السن.

من خلال الجدول رقم 02 الذي يظهر في الملحق تبين نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة دلالة الفروق بين الأطفال حسب السن في متوسط فهم مفهوم "بين" في حالة التشكيلة بخمسة أشياء، وجود فروق دالة إحصائيا عند 0.01. حيث أن قيمة(ف) المحسوبة والمقدرة(5.35) دالة، وهذا يعني وجود فروق في فهم مفهوم" بين" في حالة التشكيلة بخمسة أشياء بين الأطفال حسب السن، ومن هنا تتحقق الفرضية الثانية.

يمكن تفسير ذلك من خلال أنه في هذه الحالة بتعقد التشكيلة المكانية المكونة من خمسة أشياء، يصعب على الأطفال الأصغر سنا تحقيق الوضعية المكانية، وبالتالي تظهر إجابات عشوائية حيث سجلنا ما نسبته 75 و63% من الأطفال من عمر 3 إلى 6 لم يتمكنوا من تحقيق الوضعية، في حين سجلنا نجاح تدريجي انطلاقا من 4 سنوات، مع تفضيل الوضعية الجانبية والمربعة، وهذا إشارة إلى أن فهم "بين" يتطور مع التقدم في السن.

من هنا يتضح أن فهم العلاقة المكانية [bin] لا يظهر مباشرة في ثلاثة سنوات، وإنما يبدأ في 4 سنوات ويتحقق على شكل جانبية، وهو ما يخالف النتيجة التي توصلت إليها دراسة Pierart (1975,84) حيث بينت ثلاثة مراحل في تكوين المفهوم "بين" أول مرحلة حتى 4 و6 سنوات أين يفهم "بين" على أنه جانبية أو داخلية، وذلك نتيجة الخلط الصوتي في اللغة الفرنسية "entre" الذي يوحي للطفل على أنه فعل "entrer" وهذا ما لا نجده في العامية ولا حتى في اللغة العربية، وتبقى صعوبة فهمه كلما تعقدت الوضعيات، بحيث تبين أن النتائج في حالة التشكيلة من ثلاثة أشياء، أحسن منها في حالة التشكيلة من خمسة أشياء; ويبقى اكتساب المفهوم على مستوى الفهم مع التقدم في السن.

**الفرضية الثالثة:**

توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الإنتاج الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة مرجعين متشابهين موضوعين بطريقة أفقية بين الأطفال الناطقين بالعامية من عمر 3-10 سنوات تعزى لمتغير السن.

من خلال الجدول رقم 03 الذي يظهر في الملحق تبين نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة دلالة الفروق بين الأطفال حسب السن في متوسط إنتاج مفهوم "بين" في حالة التشابه بين المرجعين بطريقة أفقية، وجود فروق دالة إحصائيا عند 0.01.حيث أن قيمة(ف) المحسوبة والمقدرة(14.84) دالة، وهذا يعني وجود فروق في إنتاج مفهوم" بين" في حالة التشابه بين المرجعين بطريقة أفقية بين الأطفال حسب السن. ومن هنا تتحقق الفرضية الثالثة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الأطفال ذوو 3 سنوات استعملوا المفهوم المكاني "قدام"، في 3 و6 سنوات يبدأ استعمال المفهوم "وسط" وتتزايد نسب استعماله مع التقدم في السن، ولا يظهر المفهوم "بين" إلا في حدود 6،9 سنوات. هذه النتائج تختلف عن تلك التي توصلت إليها الباحثة(1975) Pierart في اللغة الفرنسية، حيث بينت أن "بين" يظهر في 9 سنوات بنسبة 50 %ويصل إلى 75% في 6، 9 سنوات، وظهور "وسط" في 5 سنوات بنسبة 50% . يبدو أنه وحسب النتائج المتوصل إليها يفضل استعمال "وسط" في العامية.

**الفرضية الرابعة:**

توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الإنتاج الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة مرجعين متشابهين موضوعين بطريقة عمودية بين الأطفال الناطقين بالعامية من عمر 3-10 سنوات تعزى لمتغير السن.

من خلال الجدول رقم 04 الذي يظهر في الملحق تبين نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة دلالة الفروق بين الأطفال حسب السن في متوسط إنتاج مفهوم "بين" في حالة التشابه بين المرجعين بطريقة عمودية، وجود فروق دالة إحصائيا عند 0.01.حيث أن قيمة(ف) المحسوبة والمقدرة(15.24) دالة، وهذا يعني وجود اختلاف في إنتاج مفهوم " بين" في حالة التشابه بين المرجعين بطريقة أفقية بين الأطفال حسب السن. ومن هنا تتحقق الفرضية الرابعة.

وقد تفسر هذه النتيجة على أن المفهوم المكاني "بين" لدى أفراد عينتنا يبقى غائبا إلى غاية 10 سنوات ويفضل استعمال "وسط" حتى وان تغيرت الوضعيات، فالطفل يعتمد على دلالة المفهوم الذي يبقى مرتبط بالنمو المعرفي، وعليه مع التقدم في السن الذي يصحبه تطور المعرفي ولغوي يصل الطفل إلى المفهوم الأكثر دلالة، وهذا ما أكدته دراسة Robin (2000) حيث توصلت إلى أن الأطفال من 6 حتى9 سنوات يوظفون استراتيجيات دلالية للتعيين المكاني، وهذه الاستراتيجيات تمثل مرحلة وسطية في التعديل التدريجي للقدرات المعرفية واللغوية.

**الفرضية الخامسة:**

توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الإنتاج الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة مرجعين مختلفين موضوعين بطريقة أفقية بين الأطفال الناطقين بالعامية في البيئة المحلية من عمر 3-10 سنوات تعزى لمتغير السن.

من خلال الجدول رقم 05 الذي يظهر في الملحق تبين نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة دلالة الفروق في متوسط إنتاج مفهوم "بين" في حالة الاختلاف بين المرجعين بطريقة أفقية بين الأطفال حسب السن، وجود فروق دالة إحصائيا عند 0.01.حيث أن قيمة(ف) المحسوبة والمقدرة(15.80) دالة، وهذا يعني وجود اختلاف في إنتاج مفهوم " بين" في حالة التشابه بين المرجعين بطريقة أفقية بين الأطفال حسب السن. ومن هنا تتحقق الفرضية الخامسة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المفهوم المكاني "بين" سواء تواجد بين مرجعين متشابهين أو مختلفين يعوض ب"وسط" الذي يظهر منذ 3،6 سنوات ويتزايد استعماله مع السن، وهذا يدل على مدى تعقد البنية المعرفية للمفهوم، حيث بينت الباحثة بن نبي(1987)أن البنية المعرفية للعلاقات المكانية تحدد آجال الوصول إلى فهمها،

كما أن بعض المفاهيم المكانية يتأخر اكتسابها بسبب النسبية المعرفية في البنية الإدراكية الإجرائية واللسانية للفضاء وذلك مهما كان شكل ترميزها، وبالتالي الوصول إلى فهم المفاهيم المكانية مرتبط ببنيتها المعرفية والتحكم اللغوي يبقى مرتبطا بالسن وبشكل ترميزها.

**الفرضية السادسة:**

توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الإنتاج الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة مرجعين مختلفين موضوعين بطريقة عمودية بين الأطفال الناطقين بالعامية في البيئة المحلية من عمر 3–10 سنوات تعزى لمتغير السن.

من خلال الجدول رقم 06 الذي يظهر في الملحق تبين نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة دلالة الفروق في متوسط إنتاج مفهوم "بين" في حالة الاختلاف بين المرجعين بطريقة عمودية بين الأطفال حسب السن، وجود فروق دالة إحصائيا عند 0.01. حيث أن قيمة(ف) المحسوبة والمقدرة(15.07) دالة، وهذا يعني وجود اختلاف في إنتاج مفهوم" بين" في حالة الاختلاف بين المرجعين بطريقة عمودية بين الأطفال حسب السن. ومن هنا تتحقق الفرضية السادسة.

ويمكن تفسير ذلك أن اختلاف المرجعين والوضعية العمودية لا يغير من إجابات الأطفال، ويفضل دائما استعمال "وسط" كلما تقدم الطفل في السن، إلا بعد 10 سنوات أين يدرك الطفل أن "بين" أكثر دلالة عندما تتعدد الأشياء. وتجدر الإشارة إلى ظهور المفهوم مع ضمير متصل "بينهم" وهذا ما لا نجده في اللغات الأخرى. وحسبما أشارت إليه بن نبي(1987، 222) فان المفهوم المكاني في العامية هو عبارة عن ظرف مكان يحدد فئة من المؤشرات الوظيفية أو المونيمات الوظيفية، تساعد على تحديد علاقات بعض الوحدات مع العناصر الأخرى للجملة, فظرف المكان بالإضافة إلى المعنى الذي يحمله يرتبط نحويا مع عناصر أخرى، ولا يحمل أية استقلالية نحوية، وهو يأتي بعد الاسم الذي يعينه، وقبل الاسم الذي يحدد هذا التعيين.

**الفرضية السابعة:**

توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الإنتاج الخاص بالمفهوم المكاني "بين" في حالة اتصال بين مرجعين متشابهين موضوعين بطريقة أفقية بين الأطفال الناطقين بالعامية من عمر 3-10 سنوات تعزى لمتغير السن.

من خلال الجدول رقم 07 الذي يظهر في الملحق تبين نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة دلالة الفروق في متوسط إنتاج مفهوم "بين" في حالة اتصال بين الموضوع والمرجعين المتشابهين بطريقة أفقية بين الأطفال حسب السن، وجود فروق دالة إحصائيا عند 0.01.حيث أن قيمة(ف) المحسوبة والمقدرة(11.68) دالة، وهذا يعني وجود اختلاف في إنتاج مفهوم" بين" في حالة اتصال بين الموضوع والمرجعين المتشابهين بطريقة أفقية بين الأطفال حسب السن. ومن هنا تتحقق الفرضية السابعة.

يمكن تفسير ذلك أن الاتصال بين المرجعين يبقي دائما الشيء الموضوع وسط الشيئين المرجعيين، بالنسبة للأطفال بعد 5 سنوات، أما الأقل سنا تظهر لديهم عدة إجابات: "هنا"، "قدام"، مع وكلها تشير إلى مدى تعقد المفهوم.

حسب النتائج التي توصلت إليها Piearat (1975) فان تكوين " بين" يظهر في عدة مراحل، أولها قبل 4.6 سنوات أين يفهم الطفل "بين" وكأنها تعني علاقة داخلية، ويصفها بـ près de أو a coté de من هنا يتضح أن فهم العلاقة المكانية [bin] لا يظهر مباشرة في ثلاثة سنوات، وإنما يبدأ في 4 سنوات ويتحقق على شكل جانبية، وهو ما يخالف النتيجة التي توصلت إليها دراسة Pierart (1975,84) حيث بينت أن هناك ثلاثة مراحل في تكوين

المفهوم "بين"; أول مرحلة حتى 6 ; 4 سنوات أين يفهم "بين" على أنه جانبية أو داخلية، وذلك نتيجة الخلط الصوتي في اللغة الفرنسية إذ أن"entre" يوحي للطفل على أنه فعل entrer، وهذا ما لا نجده في العامية ولا حتى في اللغة العربية، وتبقى صعوبة فهمه كلما تعقدت الوضعيات، بحيث سجلنا أن النتائج في حالة التشكيلة من ثلاثة أشياء، أحسن منها في حالة التشكيلة من خمسة أشياء. ويتطور اكتساب المفهوم على مستوى الفهم مع التقدم في السن ولا تعبر إلا عن علاقة جوار بسيط. على مستوى الفهم يكون انطلاقا من 5.6 سنوات، والوصف يكون إما ب"- au milieu" أو ب"entre" كمترادفتين.

وتشير Pierart (1975, 106) في حوالي 8.6 سنوات يفضل الأطفال استعمال"au milieu"، ويبدؤون في إدراك الفرق بين" au milieu" و"entre" لكن دون تحديده.

لا يظهر استعمال"entre" إلا في حدود 9.6 سنوات معبرا به الطفل عن علاقة بين الشيء الوسطي وشيئين جانبيين ويحتفظ بـau milieu لاستعمالها في وصف علاقة جد محددة أين يكون الشيء الوسطي موجود على مسافة متساوية مع الشيئين الآخرين

كما أشار Bresson (1974,56) إلى أنه مهما كانت طبيعة العلاقات المكانية التي يكونها الطفل بين عناصر محيطه فهي تزداد شيئا فشيئا مع تقدم الطفل في السن، ومع السن فان عدد العلاقات المكونة يزداد بازدياد الأشياء المرتبطة مع بعضها.

وتوصلت دراسة Harlook (1956) إلى أن المفاهيم تنمو خلال العملية التعليمية، إلا أنها تخضع إلى قوانين النمو وقوانين التعلم في آن واحد، وأن الاكتسابات تنمو ببطء، لذا يحتاج الطفل إلى تدريب مستمر على الإحساس بالأشياء ومواقعها واتجاهاتها، كما أن الخبرة المستمرة في الروضة والتمهيدي تساعد الطفل على سرعة إدراك الدروس الرياضية ومختلف درجات المكان والزمن، ويبقى مفهوم المكان من المفاهيم الصعبة الإدراك على الأطفال، إلا أنه يسهل تعليمه من خلال اللعب بالأشكال والأحجام.

## 4-الخلاصة:

تناولت عدة دراسات مفهوم المكان واستراتيجيات اكتسابه من قبل الطفل، وكلها أكدت على دور الجانب المعرفي في عملية الاكتساب، إلى جانب الخصوصيات اللغوية التي تحدد الفارق الزمني في الاكتساب بين اللغات، كما أشارت إلى أثر الدعم المبكر للطفل الذي من شأنه أن يسرع ويسهل هذا الاكتساب. والدراسة الحالية تناولت اكتساب المفهوم المكاني "بين" لدى 192 طفل ناطق بالعامية، من خلال اختبار المفاهيم المكانية، وبينت وجود فروق بين الأطفال في اكتسابه تعزى لمتغير السن ما يشير إلى أن اكتساب هذا المفهوم سواء على مستوى الفهم أو الإنتاج يبقى مرتبط بالسن، ولا يتوصل الطفل إلى اكتسابه النهائي إلا بعد سن التاسعة، وذلك نتيجة لتعقد بنيته المعرفية. وتجدر الإشارة إلى أن المفهوم "وسط" يظهر مرادفا للمفهوم "بين" في العامية، ويبقى استعماله لدى الأطفال منذ سنوات مبكرة، ثم يحل محله المفهوم "بين" عندما يتقدم الطفل في السن مع النمو المعرفي حيث يدرك الطفل أن هذا الأخير هو الأكثر دلالة. وقد انحصر موضوع الدراسة الحالية على عينة محدودة من حيث العدد والمكان وشروط الاختيار، كما اقتصرت الدراسة على مفهوم مكاني محدد "بين" ولغة محددة "العامية" وبالتالي تبقى الدراسة مرتبطة بهذه العناصر، وانطلاقا من هنا يمكننا الخروج ببعض المقترحات والدراسات المستقبلية والمتمثلة في:

– إجراء المزيد من الدراسات في مختلف اللهجات والمقارنة بينها.

– إجراء دراسات تأخذ بعين الاعتبار الجانب الثقافي والاقتصادي.

– احترام التسلسل الزمني في اكتساب المفهوم عند تعليم الطفل، مع الاعتماد على النظرية المعرفية والنماذج النفس لغوية التي فسرت كيفية اكتسابه.

– استثارة القدرات المعرفية للطفل بدءا من المرحلة المبكرة لتسهيل عملية الاكتساب، بحكم ارتباط المفهوم المكاني بالجانب المعرفي.

– الاعتماد على الوسائل التعليمية الملموسة واللعب في عملية تعليم المفهوم.

**المراجع:**

**- المراجع باللغة العربية:**

كلش، مريهان الدين (1999-2000). *دور الوسائل التعليمية في إكساب مجموعة مفاهيم الإدراك المكاني لأطفال الرياض من عمر 5 إلى 6 سنوات –دراسة ميدانية في رياض أطفال مدينة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

**- المراجع باللغة الأجنبية:**

Bennabi, M. (1987).*Genèse et usage des relations spatiales dans le bilinguisme précoce.* Thèse de doctorat non publiée. Université Nenterne de France.

Brisson, F. (1974). .*De l'espace corporel a l'espace écologique*. France: PUF.

Laurendeau, M et Pinard, A. (1968). *Les premières notions spatiales chez l'enfant. -Examen des hypothèses de Piaget* –France: Delachaux et Nestlé.

Piaget, J et Inhelder , B. (1948). *Le langage et la pensée chez l'Enfant*. France: Delachaux et Nestlé.

Piaget, J. (1967). *Traité de psychologie expérimentale - perception-* 2ed. France: PUF.

Piaget, J et Inhelder, B. (1972). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. France: PUF.

Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant - imitation jeu et rêve image et représentation*. France: Delachaux et Nestlé.

Piaget, J et Szemenska, A. (1986). *La genèse du nombre chez l'enfant*. France: Delachaux et Nestlé.

Pierart, B. (1975). La genèse de entre intuition primitive ou coordination des voisinages - Contribution de l'approche psycholinguistique à l'étude de la notion. *Archives de Psychologie.* 403(170). 75-109.

Pierart, B. (1976). *A*cquisition du langage patron sémantique et développement cognitif a coté de- contre- loin de- prés de. *Le Langage et L'homme*. (30).27-36

Pierart, B. (1978). Acquisition du langage patron sémantique et développement cognitif - Observation à propos des prépositions spatiales au dessus de en dessous de sous et sur *Enfance* . (45). 197- 208.

Pierart, B. (1979). Genèse et structuration des marqueurs de relations spatiales entre

Pierart, B. (1985) . Représentation de l'espace et acquisition des marqueurs de relation Spatiales chez les sourds profonds Entre 5 et 14 ans, *Bull Audiophonologie*. (106) 5-37.

Spatiales chez les sourds profonds Entre 5 et 14 ans, *Bull Audiophonologie*. (106). 5-37

Pierart, B. (1998) . Genèse et structuration des marqueurs de relations spatiales - apport des observations sur les handicapés mentaux modérés. *Année Psychologique*. (98). 593-638.

.

- الملاحق:

**جدول (1) نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف)**
**لدراسة دلالة الفروق بين الأطفال حسب السن في فهم المفهوم "بين"**
**في حالة التشكيلة بثلاثة أشياء**

| السن | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 3 سنوات | 16 | 0،56 | 0،51 |
| 3،6 سنوات | 16 | 0.43 | 0.51 |
| 4 سنوات | 16 | 0.50 | 0.51 |
| 6،4 سنوات | 16 | 0.73 | 0.45 |
| 5 سنوات | 16 | 0.56 | 0.51 |
| 6،5 سنوات | 16 | 0.87 | 0.34 |
| 6 سنوات | 12 | 0.83 | 0.38 |
| 6،6 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 7 سنوات | 12 | 0.91 | 0.28 |
| 7.6 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 8 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 8.6 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 9 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 9,6 سنوات | 12 | 0,91 | 0,28 |

| | مجموع المربعات MS | درجة الحرية DF | متوسط المربعات SS | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| تباين داخل المجموعة | 8.20 | 13 | 0.63 | 0.65 | دالة عند 0.01 |
| تباين ما بين المجموعات | 23.99 | 177 | 0.13 | | |

**المصدر: إعداد الباحثة باعتماد الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية**

**جدول (02) نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف)**
**لدراسة دلالة الفروق بين الأطفال حسب السن في فهم المفهوم "بين"**
**في حالة التشكيلة بخمسة أشياء**

| السن | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 3 سنوات | 16 | 0.12 | 0.34 |
| 3،6 سنوات | 16 | 0.25 | 0.44 |
| 4 سنوات | 16 | 0.25 | 0.44 |
| 6،4 سنوات | 16 | 0.60 | 0.50 |
| 5 سنوات | 16 | 0.56 | 0.51 |
| 6،5 سنوات | 16 | 0.50 | 0.51 |
| 6 سنوات | 12 | 0.41 | 0.51 |
| 6،6 سنوات | 12 | 0.66 | 0.49 |
| 7 سنوات | 12 | 0.83 | 0.39 |
| 7.6 سنوات | 12 | 0.83 | 0.38 |
| 8 سنوات | 12 | 0.91 | 0.28 |
| 8.6 سنوات | 12 | 0.83 | 0.38 |
| 9 سنوات | 12 | 0.91 | 0.28 |
| 9,6 سنوات | 12 | 0.83 | 0.38 |

| | مجموع المربعات MS | درجة الحرية DF | متوسط المربعات SS | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| تباين داخل المجموعة | 13.12 | 13 | 1 | 0.35 | دالة عند 0.01 |
| تباين ما بين المجموعات | 33.37 | 177 | 0.89 | | |

**المصدر: إعداد الباحثة باعتماد الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية**

**جدول (03) نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة دلالة الفروق بين الأطفال حسب السن في إنتاج المفهوم "بين"في حالة مرجعين متشابهين بطريقة أفقية**

| السن | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 3 سنوات | 16 | 00 | 00 |
| 3،6 سنوات | 16 | 0.006 | 0.25 |
| 4 سنوات | 16 | 0.12 | 0.34 |
| 4،6 سنوات | 16 | 0.53 | 0.51 |
| 5 سنوات | 16 | 0.62 | 0.50 |
| 5،6 سنوات | 16 | 0.81 | 0.40 |
| 6 سنوات | 12 | 0.66 | 0.49 |
| 6،6 سنوات | 12 | 0.91 | 0.28 |
| 7 سنوات | 12 | 0.66 | 0.49 |
| 7.6 سنوات | 12 | 0.83 | 0.38 |
| 8 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 8.6 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 9 سنوات | 12 | 0.91 | 0.28 |
| 9,6 سنوات | 12 | 1 | 00 |

| | مجموع المربعات MS | درجة الحرية DF | متوسط المربعات SS | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| تباين داخل المجموعة | 23.51 | 13 | 1.80 | 14.84 | دالة عند 0.01 |
| تباين ما بين المجموعات | 21.44 | 177 | 0.12 | | |

**المصدر: إعداد الباحثة باعتماد الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية**

**جدول (04) نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف) لدراسة دلالة الفروق بين الأطفال حسب السن في إنتاج المفهوم "بين" في حالة مرجعيين متشابهين بطريقة عمودية**

| السن | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 3 سنوات | 16 | 00 | 00 |
| 3،6 سنوات | 16 | 00 | 00 |
| 4 سنوات | 16 | 0.12 | 0.34 |
| 6،4 سنوات | 16 | 0.53 | 0.51 |
| 5 سنوات | 16 | 0.62 | 0.50 |
| 6،5 سنوات | 16 | 0.81 | 0.40 |
| 6 سنوات | 12 | 0.66 | 0.49 |
| 6،6 سنوات | 12 | 0.83 | 0.38 |
| 7 سنوات | 12 | 0.54 | 0.52 |
| 7.6 سنوات | 12 | 0.83 | 0.38 |
| 8 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 8.6 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 9 سنوات | 12 | 0.90 | 0.30 |
| 9,6 سنوات | 12 | 1 | 00 |

| | مجموع المربعات MS | درجة الحرية DF | متوسط المربعات SS | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| تباين داخل المجموعة | 24.13 | 13 | 1.85 | 15.24 | دالة عند 0.01 |
| تباين ما بين المجموعات | 21.30 | 177 | 0.12 | | |

**المصدر: إعداد الباحثة باعتماد الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية**

**جدول (05) نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف)**
**لدراسة دلالة الفروق بين الأطفال حسب السن في إنتاج المفهوم "بين"**
**في حالة مرجعين مختلفين بطريقة أفقية**

| السن | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 3 سنوات | 16 | 00 | 00 |
| 3،6 سنوات | 16 | 00 | 00 |
| 4 سنوات | 16 | 0.12 | 0.34 |
| 6،4 سنوات | 16 | 0.53 | 0.51 |
| 5 سنوات | 16 | 0.56 | 0.51 |
| 6،5 سنوات | 16 | 0.81 | 0.40 |
| 6 سنوات | 12 | 0.66 | 0.49 |
| 6،6 سنوات | 12 | 0.91 | 0.28 |
| 7 سنوات | 12 | 0.58 | 0.51 |
| 7.6 سنوات | 12 | 0.83 | 0.38 |
| 8 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 8.6 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 9 سنوات | 12 | 0.91 | 0.28 |
| 9,6 سنوات | 12 | 1 | 00 |

| | مجموع المربعات MS | درجة الحرية DF | متوسط المربعات SS | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| تباين داخل المجموعة | 24.45 | 13 | 1.88 | 5.80 | دالة عند 0.01 |
| تباين ما بين المجموعات | 20.94 | 177 | 0.11 | | |

**المصدر: إعداد الباحثة باعتماد الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية**

**جدول (06) نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف)**
**لدراسة دلالة الفروق بين الأطفال حسب السن في إنتاج المفهوم "بين"**
**في حالة مرجعيين مختلفين بطريقة عمودية**

| السن | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 3 سنوات | 16 | 00 | 00 |
| 3،6 سنوات | 16 | 00 | 00 |
| 4 سنوات | 16 | 0.12 | 0.12 |
| 6،4 سنوات | 16 | 0.53 | 0.53 |
| 5 سنوات | 16 | 0.60 | 0.60 |
| 6،5 سنوات | 16 | 0.62 | 0.62 |
| 6 سنوات | 12 | 0.66 | 0.66 |
| 6،6 سنوات | 12 | 0.91 | 0.91 |
| 7 سنوات | 12 | 0.66 | 0.66 |
| 7.6 سنوات | 12 | 0.83 | 0.83 |
| 8 سنوات | 12 | 1 | 1 |
| 8.6 سنوات | 12 | 1 | 1 |
| 9 سنوات | 12 | 0.91 | 0.91 |
| 9,6 سنوات | 12 | 1 | 0.59 |

| | مجموع المربعات MS | درجة الحرية DF | متوسط المربعات SS | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| تباين داخل المجموعة | 21.12 | 13 | 1.85 | 15.07 | دالة عند 0.01 |
| تباين ما بين المجموعات | 21.66 | 177 | 0.12 | | |

**المصدر: إعداد الباحثة باعتماد الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية**

**جدول رقم(07) يبين نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين (ف)**
**لدراسة دلالة الفروق بين الأطفال حسب السن في إنتاج المفهوم "بين"**
**في حالة اتصال بين الموضوع والمرجعين المتشابهين بطريقة أفقية**

| السن | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 3 سنوات | 16 | 00 | 00 |
| 3،6 سنوات | 16 | 00 | 00 |
| 4 سنوات | 16 | 0.12 | 0.34 |
| 4،6 سنوات | 16 | 0.53 | 0.51 |
| 5 سنوات | 16 | 0.50 | 0.51 |
| 5،6 سنوات | 16 | 0.66 | 0.48 |
| 6 سنوات | 12 | 0.58 | 0.51 |
| 6،6 سنوات | 12 | 0.91 | 0.28 |
| 7 سنوات | 12 | 0.70 | 0.48 |
| 7.6 سنوات | 12 | 0.75 | 0.45 |
| 8 سنوات | 12 | 1 | 00 |
| 8.6 سنوات | 12 | 0.66 | 0.49 |
| 9 سنوات | 12 | 0.91 | 0.28 |
| 9,6 سنوات | 12 | 1 | 00 |

| | مجموع المربعات MS | درجة الحرية DF | متوسط المربعات SS | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| تباين داخل المجموعة | 21.57 | 13 | 1.66 | 11.68 | دالة عند 0.01 |
| تباين ما بين المجموعات | 24.58 | 177 | 0.14 | | |

**المصدر: إعداد الباحثة باعتماد الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية**

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

يعلاوي، خليدة (2019). دراسة وصفية تحليلية لاكتساب المفهوم المكاني "بين" لدى الطفل الجزائري من عمر 3 الى 10 سنوات – مقاربة نفسو لغوية –. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 101-118.

# رؤية مقترحة لتحويل الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية إلى منظمات متعلمة

# A Proposed educational vision to conversion technical colleges in saudi arabia to learning organization

**صالح الفرهود** *

المؤسسة العامة للتدريب التقني – كلية التقنية (السعودية)

تاريخ الاستلام:09-10-2018 تاريخ القبول: 23-03- 2019 تاريخ النشر : 19-05-2019

**ملخص**: سعت الدراسة إلى اقتراح رؤية لتحويل الكليات التقنية إلى منظمات متعلمة وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريبية في الكليات التقنية للبنين للعام(2016) وعددهم(3817) عضوًا. وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من(383) عضو هيئة تدريب. وتمّ تطوير أداة من(67) فقرة، لقياس درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في ضوء نموذج"مارسك ووتكنز"، وتشمل سبعة أبعاد، هي: تشجيع الحوار، وتعلم الفريق، وإنشاء فرص التعلم المستمر، والقيادة الاستراتيجية، وأنظمة مشاركة المعرفة، وربط المنظمة مع البيئة الخارجية وتم التحقق من دلالات صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في الكليات التقنية كانت منخفضة كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات العينة تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي ومتغير طبيعة العمل الحالي. وقام الباحث بتطوير رؤية من(68) ممارسة تربوية في ضوء نموذج "مارسك ووتكنز" لتحويل الكليات التقنية إلى منظمات متعلمة.

**الكلمات المفتاحية:** منظمة متعلمة؛ كليات تقنية؛ نموذج "مارسك ووتكنز".

**Abstract:** The study aims to propose Vision To Conversion Technical Colleges To A learning Organization. sample was randomly stratum selected, consisted of(n=383). An instrument was developed to measure the practice degree of dimensions of learning organization in light of "Marsik & Watkins" Model. The questionnaire consisted of(67) items, and include seven dimensions: promote dialogue, team learning, continuous learning opportunitie, empower people towards a collective vision, the strategic leadership, create systems to share learning and connect with environment. were verified validity and reliability of a questionnaire. The results showed that the degree of practice of dimensions the learning organization at was low. There are statistically significant differences among the means of the responses of the sample's individuals according to variable of job title and current work. was developed Vision to Conversion Technical Colleges in to A learning Organization. The overall framework of the proposed vision consisted of(68) educational practice.

**Keywords:** learning Organization; Technical Colleges; "Marsik & Watkins" Model.

* Corresponding author, e-mail: syfmf@hotmail.com

## 1- مقدمة:

يشهد العالم تطورًا متسارعًا في مختلف مجالات الحياة، وتزداد معه التّحديات التي تواجه المجتمعات نتيجة التّقدم التّقني، وما يعرف بالثّورة المعلوماتيّة، ممّا فرض واقعًا جديدًا على جميع المؤسّسات والمنظّمات، يتمثل في ضرورة تغيير أولويّاتها، وإعادة التّفكير في هيكلتها وأنظمتها الدّاخليّة، من أجل تطوير أدائها، ممّا يحتم على تلك المنظمات أن تضع تعلّم العاملين فيها وتطويرهم كأحد أولويّاتها.

"وقد دفعت التغيرات هذه المنظمات إلى تبني المفاهيم العلمية، كمفهوم التخطيط الاستراتيجي، والجودة الشاملة، وبطاقة الأداء المتوازن، ودفعها اللجوء للتحالفات الاستراتيجية والتفكير من منظور عالمي، ومن المفاهيم العلمية الحديثة هو ما يعرف بالمنظمات المتعلمة، والتي أصبحت وما تتطلبه من دعم للتعلم من المؤهلات اللازمة لدى المنظمات لضمان بقاءها ونجاحها".(العرفج،2011، 205-206)

ويشير عبابنة(2007) إلى أن بقاء المنظّمات ونجاحها في الظّروف المعاصرة يعتمد على مقدرة هذه المنظمات على التّحوّل إلى منظّمات متعلّمة. والمنظّمة المتعلّمة كما يراها Senge(1990) وهو أول من أشار إلى هذا المفهوم بأنها "المنظّمة التي يعمل الأفراد فيها باستمرار على زيادة مدركاتهم في تحقيق النّتائج التي يرغبون فيها باتّخاذ أنماط التّفكير والطّموح الجماعي. ويتعلّم الجميع باستمرار كيف يتعلّمون معًا". كما يراها Garvin(1993) أنّها "المنظّمة الماهرة في تكوين المعرفة واكتسابها ونقلها، ويصاحب ذلك تغيير في السّلوك لتتلاءم مع المعارف والرّؤى الجديدة". بينما يعرفها Marsick & Watkins(1999) على أنها "المنظمة التي تتعلم باستمرار، وذلك من خلال تبني استراتيجية للتعلم المستمر تتكامل وتسير جنبا إلى جنب مع الأنشطة والأعمال التي تقوم بها المنظمة لتحقيق التطوير المستمر".

لذلك، "فإن تحول المنظمات التقليدية إلى منظمات متعلمة يجب أن يصاحبه تحول في الهياكل من الرأسية إلى الأفقية، ومن المهام الروتينية إلى أدوار التمكين، ومن أنظمة الرقابة الرسمية إلى مشاركة المعلومات ومن استراتيجية المنافسة إلى استراتيجية التعاون"(العنزي،2016، 71). وهذا لا يتأتى إلا بالإيمان بمبدأ الاستثمار الجماعي لرأس المال البشري، إذ يؤكد الأدب المنشور كما يذكر العنزي وصالح(2009، 163) أنّ رأس المال البشري هو استثمار ناجح لأنّه يحقق عوائد عالية تصل إلى حد الخيال في بعض الأحيان. وكانت بداية ظهور مفهوم المنظمة المتعلمة في المجال الصناعي والتجاري، ثم انتقلت إلى ميدان التربية والتعليم.

والمنظمات المتعلمة هي البيئة الأنسب لاستثمار العقول، ولابد أن تكون قيادات المنظمات على قدر عال من الوعي والإدراك، ولديها المبادرة في استيعاب مبادئ المنظمة المتعلمة، والعمل بمقتضى أبعادها، والتشجيع على نشرها وممارستها بين العاملين، ولعلّ النموذج الذي طورّه(1999) Marsick & Watkins هو الأنسب لقيادات المنظمات للتعامل معه، من بين نماذج المنظمة المتعلمة، وذلك لوضوح أبعاده والقدرة على تعرف نتائج التطبيق ومدى الأثر الذي تحقّق، فقد طور الباحثان نموذجا ذا سبعة أبعاد للمنظمة المتعلمة، وهي: تشجيع الحوار والاستفسار، وتشجيع تعلم الفريق، تشجيع التعلم المستمر، والرؤية المشتركة، والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، والمشاركة في المعرفة والتّعلم، وربط الكليّة بالبيئة الخارجيّة.

ويعتقد الباحث أن الحاجة أصبحت ملحّة لأن تتوافق ممارسات العاملين في مؤسسات التربية والتعليم مع ممارسات المنظمة المتعلمة. ويشير رمضان(2014، 2375) إلى ضرورة أن تتحول هذه المؤسسات سواء كانت مدارس أو كليات أو معاهد أو جامعات إلى منظمات متعلمة، ليكون لديها القدرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات والتحديات العالمية. وجاءت نتائج الأبحاث وتوصياتها لتؤكد أهمية هذه الحاجة وعلى مستوى التدريب

التقني، توصلت صبر (2016) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة فيما بين توافر خصائص المنظمة المتعلمة ومستوى الكفايات الجوهرية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية التقنية.

**1. 1- مُشْكِلَةُ الدِّرَاْسَةِ:**

تشهد الوحدات التدريبية التقنية في المملكة العربية السعودية توسعًا هائلا في الكمّ والكيف، وبما يتوافق مع أحدث التجارب العالمية. ومن المتوقع ارتفاع وتيرة هذا الدعم في ظلّ برامج رؤية "2030". ممّا سيلقي مزيدا من المسؤولية على كاهل القائمين على التدريب التقني، لمواكبة ذلك الدعم من جهة، ولتحقيق النتائج المرجوة التي تتماشى مع مثل هذه البرامج الوطنية من جهة أخرى، وهذا ما يتطلب نقلة نوعية في مستوى الممارسات القائمة داخل تلك الوحدات بشكل عام، والكليات التقنية بشكل خاص.

ويقع على عاتق الكليات التقنية دور كبير وهام في الانتقال بمجتمعاتها من مجتمعات تقليديّة مستهلكة للمعرفة إلى مجتمعات حضاريّة منتجة للمعرفة، ومن ثمّ تحقيق الأهداف والغايات المرجوّة، في ظل وجود تخصصات نوعية، وبرامج حديثة، تهدف إلى تأهيل الكوادر البشرية للانخراط بكفاءة في سوق العمل، والإسهام في دفع عجلة التنمية الاقتصادية. ولعلّ تحقيق تلك الأهداف يجعل من الضروري والأهمية بمكان على الكليات التقنية الانتقال من دور المنظمات التقليدية إلى المنظّمات المتعلّمة، التي تعتمد على التعلّم والتّطوير المستمر وتجعل من أولويات اهتماماتها الاستثمار في رأس المال البشري، ويؤكد الديحاني(2015، 16) أنّه بات من الضروري على المؤسسات باختلاف أنشطتها إيجاد وسائل جديدة لاكتساب وتحقيق المزايا التنافسية، التي تمكنها من الاستمرار والتكيف، مما يعني التركيز على المداخل المعاصرة، أي أن تصبح منظمات تعلم متمكنة من تجديد ذاتها حتى تواكب هذه التغيرات.

ويعتقد الباحث، ومن خلال عمله عضوًا في هيئة التدريب في المؤسسة العامة للتّدريب التّقني، أنّ هناك قصورًا في الممارسات التي تنتهجها الوحدات التدريبية، على مستوى استغلال الكفاءات واستثمارها، وحجم وآليّة التواصل مع المجتمع الخارجي، وكذلك حجم التفاعل فيما بين القيادات والمدربين من جهة، والمدربين فيما بين بعضهم البعض من جهة أخرى، وغير ذلك،ممّا يشكل معوقًا كبيرًا في سبيل تحقيق الأهداف المنوطة بتلك الوحدات. ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى تعرّف مدى توافر أبعاد المنظّمة المتعلّمة في الكليّات التّقنيّة وأهمية تلك الأبعاد في ضوء نموذج "مارسك ووتكنز".

**1. 2- أَسْئِلَةُ الدِّرَاْسَةِ:** تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الكليات التقنية في المملكة العربيّة السّعوديّة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التّدريبيّة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha$=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء الهيئة التدريبية بالنسبة لأبعاد المنظمة المتعلمة تُعزى لمتغيّريّ المسمى الوظيفي، والعمل الحالي؟
3. ما الرّؤية الإدارية التربوية المناسبة لتحويل الكليات التقنية إلى منظمات متعلمة؟

**1. 3- أَهْدَافُ الدِّرَاْسَةِ:**

1. تعرّف درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الكليات التقنية في المملكة العربيّة السّعوديّة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التّدريبيّة.
2. تعرّف مدى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha$=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء الهيئة التدريبية بالنسبة لأبعاد المنظمة المتعلمة تُعزى لمتغيّريّ المسمى الوظيفي، والعمل الحالي.

3. تطوير رؤية إدارية تربوية لتحويل الكليات التقنية إلى منظمات متعلمة.

**1. 4- أَهَمِّيَّةُ الدِّرَاْسَةِ:**

فمن النّاحية التّطبيقيّة يؤمّل أن يستفيد من نتائج الدراسة أصحاب القرار في القيادات العُليا للتّدريب التّقني والمهني، من خلال تعرّف واقع ممارسة أبعاد المنظّمة المتعلّمة من جهة، والعمل على تطوير أداء الكليّات لتحقيق أهدافها المستقبليّة، من خلال الاستعانة بالرّؤية المقترحة للتحول إلى منظمات متعلمة، كما يؤمّل أن يستفيد من نتائج الدراسة أصحاب الوظائف الإشرافيّة في كليّات التّقنية وأعضاء الهيئة التّدريبيّة، من خلال الاستفادة من الأبعاد الواردة في البحث والخاصّة بهم كمعايير نقد ذاتي لممارساتهم التّدريبيّة والمهنيّة، وتطبيق المؤشّرات الواردة ضمن الأبعاد، وبما سيعود بالنّفع على المتدربين بشكل عام، كفئة ثالثة يؤمّل أن تستفيد كذلك من نتائج هذا الدراسة.

أمّا من النّاحية النّظريّة فإنّ البحث يأتي في ظلّ افتقار المكتبة العربية –على حد علم الباحث– للأبحاث التي تناولت الانتقال بمجتمع المنظّمات التّقنيّة إلى منظّمات متعلّمة. ويؤمّل أن يستفيد منه الباحثون في المجال ذاته.

**1. 5- حُدُودُ الدِّرَاْسَةِ:**

اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على أعضاء الهيئة التدريبية في كليّات التّقنية في المملكة العربية السعودية وعددها(36) كلية، للعام التدريبي 2017/2016م.

**1. 6- مُصْطَلَحَاْتِ الدِّرَاْسَةِ:**

**الرُّؤْيَةُ "Vision":** يعرفها الباحث إجرائيا في هذه الدراسة على أنها "الأهداف التي يُسهم تحقيقها في تحويل الكليات التقنية إلى منظمات متعلمة، وهي الأهداف التي تقيسها أداة الدراسة"

**المُنَظَّمَةُ المُتَعَلِّمَةُ "Learning Organization":** يعرفها الباحث إجرائيًا في هذه الدراسة على أنها "الدرجة التي تحصل عليها الكليات التقنية، وذلك في سعيها المستمر لزيادة قدرتها على تحقيق أهدافها، والنتائج المرجوة وتعبّر عن هذه الدرجة استجابات العينة عن فقرات الأداة التي تغطي أبعاد نموذج "مارسك ووتكنز" للمنظمات المتعلمة".

**نموذج مارسك ووتكنز "Marsick & Watkins":** ويقصد به النموذج الذي طوره الباحثان مارسك ووتكنز "Marsick & Watkins" لتحويل المنظمات والمؤسسات إلى منظمات متعلمة، ويتضمن النموذج سبعة أبعاد هي: تشجيع الحوار والاستفسار، وتشجيع تعلم الفريق، تشجيع التعلم المستمر، والرؤية المشتركة، والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، والمشاركة في المعرفة والتّعلم، وربط الكليّة بالبيئة الخارجيّة.

**أعضاء الهيئة التّدريبيّة:** والمقصود بهم في الدراسة الحالية كل من يحمل مسمّى(مدرّب)، ويعمل في إحدى الكليات التقنية، على اختلاف طبيعة العمل(عميد، وكيل تدريب، وكيل خدمات متدربين، رئيس قسم، مدرّب).

**1. 7- الإِطَاْرُ النَّظَرِي وَالدِّرَاْسَاْتُ السَّاْبِقَةُ:**

"تمر المنظمات، حكومية كانت أو خاصة، بتغيرات سريعة ومعقدة في كافة الجوانب التقنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية. وقد دفعت تلك التغيرات هذه المنظمات إلى تبني المفاهيم العلمية، كمفهوم التخطيط الاستراتيجي، ومفهوم إدارة الجودة الشاملة، وبطاقة الأداء المتوازن وغيرها، ودفعها اللجوء للتحالفات الاستراتيجية والتفكير من منظور عالمي، ومن المفاهيم العلمية الحديثة هو ما يعرف بالمنظمات المتعلمة، والتي أصبحت وما تتطلبه من دعم للتعلم من المؤهلات اللازمة لدى المنظمات لضمان بقاءها ونجاحها على المدى البعيد". (العرفج،2011، 205-206)

والمنظمة المتعلمة بإمكانها وكما يذكر العواودة(2009، 2) تجنب الكثير من المشكلات التي تتعرض لها المنظمات التقليدية وذلك بما تتميز فيه من فكر منفتح ويقظ، يعمل من خلال فريق واحد، وبما تدركه من أبعاد لطبيعة وحجم العلاقات داخل المنظمة. مما يتيح لها التواصل والاتصال الفعال بشكل أفضل بكثير مما هو عليه الوضع في المنظمات التقليدية. والمنظّمة المتعلّمة كما يراها Senge(1990) وهو أول من أشار إلى هذا المفهوم بأنها "المنظّمة التي يعمل الأفراد فيها باستمرار على زيادة مدركاتهم في تحقيق النّتائج التي يرغبون فيها باتّخاذ أنماط التّفكير والطّموح الجماعي. ويتعلّم الجميع باستمرار كيف يتعلّمون معًا". كما يراها Garvin(1993) أنّها المنظّمة الماهرة في تكوين المعرفة واكتسابها ونقلها، ويصاحب ذلك تغيير في السّلوك لتتلاءم مع المعارف والرّؤى الجديدة.

وتكاد تتفق التعريفات الواردة للمنظمة المتعلمة في أن التعلم والنظرة الجماعية هما الخاصيتان اللتان تبرزان عمل المنظمات بوضوح. ويشير Senge(1990, 5-14) إلى مجموعة الخصائص التي تميز المنظمة المتعلمة ومنها: التعلم المستمر للعاملين في المنظمة، وتقييم المنظمة المستمر لنفسها، وتبنّي أسلوب عمل الفريق والمشاركة، ونشر وتبادل المعرفة بين العاملين في المنظمة، والمرونة في الأنظمة والهياكل، والتفكير التنظيمي. كما يؤكد Marqwardt(1996, 18) على أن المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تعمل على تشجيع منسوبي المنظمة على التعلم الذاتي، وتعمل كذلك على استغلال التقنية والعمل على توظيفها بالشكل الأمثل. ويشير Zack(2003) إلى أن الإنفاق على التعليم والتعلم في المنظمة على اعتبار أنه استثمار في رأس المال البشري هو من أبرز ملامح المنظمة المتعلمة. وأورد Kontoghiorghes & Awbre and Feurig(2005) عددا من الخصائص التي تميّز المنظمة المتعلمة، ومنها الانفتاح على البيئة الخارجية، والاستفادة من التغذية الراجعة في معالجة الأخطاء.

ومما سبق عرضه يعتقد الباحث أن النموذج الذي طوره الباحثان Marsick and Watkins(1999) قد اشتمل على تلك الخصائص في مجملها، **إذ** يشتمل النموذج سبعة أبعاد للمنظمة المتعلمة، وهي: تشجيع التعلم المستمر، التشجيع على الحوار، وتعلم الفريق، وتمكين الفريق من رؤية جماعية مشتركة، ومشاركة التعلم والمعرفة، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية، والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم. ويشير Senge(1990) إلى أن الرؤية الجماعية تعد أداة فاعلة للمنظمة المتعلمة، لأنها توفر الطاقة والتركيز على التعلم، وأن التعلم المقصود هنا هو التعلم التوليدي الذي يحدث عندما يسعى العاملون في المنظمة لتحقيق شيء ما يهمهم، وليس التعلم التكيفي والذي لا يحتاج من المنظمة صياغة رؤية لها.

"ورأس المال المعرفي لأي منظمة يشمل ثلاثة عناصر، وهي: الأصول غير الملموسة، وهم العاملون في المنظمة، والهيكل الداخلي للمنظمة، مثل براءات الاختراع والمفاهيم والنماذج وأنظمة الإدارة، والهيكل الخارجي للمنظمة، ويشمل العملاء وعلاقات الموارد".(Marsick and Watkins,1999, 101). ويشير رمضان(2014 2375) إلى ضرورة أن تتحول هذه المؤسسات سواء كانت مدارس أو كليات أو معاهد أو جامعات إلى منظمات متعلمة، لتكون لديها القدرة على البقاء والمنافسة، وكذلك القدرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات والتحديات العالمية. وجاءت نتائج الأبحاث وتوصيات الباحثين لتؤكد أهمية هذه الحاجة، فقد أوصت دراسة زرعة(2014) بضرورة ترسيخ مفهوم المنظمة المتعلمة لدى القيادات الإدارية، كما أوصت بذلك دراسة العرفج(2011)، وأظهرت دراسة الديحاني(2015) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة فيما بين أبعاد المنظمة المتعلمة والقيادات التحويلية لدى القيادات الجامعية.

وقد توصل(2001)Neefe في دراسته التي أجراها على(12) مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية أن أبعاد المنظمة المتعلمة تمارس في تلك المؤسسات بشكل مرتفع، وأنّ أكثر الأبعاد ممارسة كان بعد الرؤية المشتركة. وكذلك توصل(2006)Kumar & Adris إلى أن ممارسة مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا لمجالات المنظمة المتعلمة في ماليزيا كانت إيجابية، وكان أكثر مجالات المنظمة المتعلمة تأثيرًا في الأداء المعرفي مجال فريق التعلم، ومجال القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم. أما نتائج دراسة Abdollahi & Katuli and Ma'atoofi(2011) فقد أشارت إلى أن درجة ممارسة كل من جامعة آزادي الإسلامية، وجامعة شاهد بطهران لأبعاد المنظمة المتعلمة كانت متوسطة بشكل عام، وهدفت دراسة عبابنة (2011) إلى تعرف درجة ممارسة المدارس العامة في ليبيا لأبعاد المنظمة المتعلمة. وأشارت النتائج إلى أن العاملين في المدارس الليبية يمارسون أبعاد المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة، وكان بعد الرؤية الجماعية المشتركة أعلى الأبعاد ممارسة. كما توصلت صبر(2013) إلى أن درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في الكلية التقنية ببغداد متوسطة. وأشارت نتائج دراسة الغامدي(2016) إلى أنّ ممارسات أبعاد أنموذج "مارسك ووتكنز" كانت عالية.

وعلى صعيد الأبحاث التطويرية قدّم حسين(2012) أنموذجًا مقترحًا لتحويل الجامعات المصرية إلى منظمات متعلمة وفقا لنموذج "مارسك ووتكنز" في دراسته التي توصلت إلى أنّ درجة توفر مجالات المنظمة المتعلمة كانت ضعيفة. كما قدّم الحارثي(2014) تصورًا لتحويل الجامعات السعودية إلى منظمات متعلمة وفقا لنموذج "سينجي" في دراسته التي أشارت إلى أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة كانت ضعيفة. كما أجرت Bamroong(2014) دراسة هدفت إلى تطوير ممارسات المدارس في تايلاند كمنظمة متعلمة من خلال العمل التشاركي. وقد أظهرت الدراسة أن استراتيجية العمل التشاركي قد أسهمت في نتائج إيجابية على كل من المستوى الفردي، والمجموعة، والمنظمة. وقام Sulich(2015) بتطوير أنموذجٍ لتحويل جامعة فروتسواف للتكنولوجيا في بولندا إلى منظمة متعلمة، إذ أشارت النتائج أن توقعات الطلبة تجاه الجامعة لتحولها إلى منظمة متعلمة كانت مرتفعة للغاية. وعلى صعيد مجتمع التدريب التقني، توصلت صبر(2016) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توافر خصائص المنظمة المتعلمة ومستوى الكفايات الجوهرية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية التقنية ببغداد.

**التعليق على الدراسات السابقة وموقع الدّراسة الحاليّة منها:**

هدفت معظم الدراسات السابقة إلى تعرف درجة ممارسة أو أهمية أبعاد المنظمة المتعلمة، بينما هدفت عدد من الدراسات الأخرى إلى تطوير أنموذج، أو تقديم تصور، أو اقتراح رؤية لتحويل المدارس أو الكليات والجامعات إلى منظمات متعلمة. أمّا بالنّسبة للنموذج المستخدم، استخدمت عدد من الدراسات السابقة أنموذج Senge لتعرف درجة ممارسة أو أهمية أبعاد المنظمة المتعلمة، بينما استخدمت عدد من الدراسات الأخرى أنموذج Watkins & Marsik. وبالنسبة لمجتمع الدراسة، فتم تطبيق معظم الدراسات السابقة على مجتمع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، كما تم تطبيق عدد من الدراسات السابقة على مجتمع العاملين في المدارس أو الإشراف التربوي من معلمين أو مديري مدارس ومشرفين تربويين، كما تناولت دراستين فقط مجتمع التدريب التقني، وهما دراسة صبر(2013)، ودراسة الذياب(2014).

ومن حيث الهدف؛ تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي هدفت إلى تعرف درجة ممارسة وأهمية أبعاد المنظمة المتعلمة، كما تتفق من حيث النموذج مع الدراسات التي استخدمت نموذج "مارسك ووتكنز"، وتتفق كذلك من حيث المجتمع مع الدراستين اللتين تناولتا مجتمع التدريب التقني.

إلا أنّ الدراسة الحالية تميّزت عن تلك الدراسات من جهتين، فمن جهة أولى تناولت هذه الدراسة مجتمع التدريب التقني بشكل أوسع وأكثر شمولا، إذ تم تطبيقها على جميع كليات التقنية في المملكة العربية السعودية بينما اقتصرت دراسة صبر(2013)، ودراسة الذياب(2014) على كلية تقنية واحدة فقط، هي بغداد والخرج على التوالي، ومن جهة أخرى، فإنّ الدراسة الحالية سعت إلى تقديم رؤية مقترحة لتحويل الكليات التقنية إلى منظمات متعلمة، وهو ما لم يتناوله الأدب التربوي السابق – على حد علم الباحث –.

## 2 – الطريقة والأدوات:

### منهج الدراسة:

انتهج الباحث المنهج الوصفي التّحليلي في ودراسة واقع مجتمع الدّراسة وتعرّف واقع ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة، كما انتهج الباحث المنهج التطويري من خلال تقديم رؤية مقترحة لتطوير هذا الواقع.

### مجتمع وعيّنة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريبية في الكليات التقنية للبنين، والبالغ عددهم(3817) عضو هيئة تدريب في(36) كلية. أما عينة الدراسة فتكونت من(383) عضو هيئة تدريب، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وموزعين على ثلاث فئات، كما في الجدول(1):

**جدول(1) توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها**

| | الفئة | المسمى الوظيفي | | |
|---|---|---|---|---|
| | | مدرب | مدرب أول | المجموع |
| طبيعة العمل الحالي | قيادات | 16 | 39 | 55 |
| | رئيس قسم | 30 | 24 | 54 |
| | مدرب | 140 | 134 | 274 |
| مجموع | | 186 | 197 | 383 |

### أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة لقياس درجة توافر أبعاد نموذج Marsick & Watkins وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من(67) فقرة، توزعت على سبعة أبعاد، هي: تشجيع الحوار والاستفسار وتشجيع التعلم الجماعي، وتشجيع التعلم المستمر، الرؤية الجماعية المشتركة، القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم ومشاركة المعرفة، وربط الكلية بالبيئة الخارجي.

وتمّ التحقّق من صدق الأداة من خلال عرض الصورة الأوليّة للأداة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة، وتمّ كذلك حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للأداة من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من(30). وقد جاءت معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية، وتراوحت بين(0.39–.96).

كما تمّ حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك للعينة الاستطلاعية للتّحقّق من ثبات الأداة، واستبعاد الفقرات غير الدالة، وكذلك تمّ حساب معادلة Cronbach's Alpha للعينة كاملة، وقد تراوحت المعاملات بين(0.94–0.96).

**الأساليب الإحصائيّة:**

بهدف معالجة البيانات المسترجعة تمّ استخدام معامل ارتباط Pearson ومعادلة Cronbach Alpha للتحقق من دلالات صدق وثبات الأداة، والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للإجابة عن السؤال الأول كما تمّ استخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين(Independent Samples t-test) للتحقّق من وجود فروق التي تُعزى للمسمى الوظيفي، وتحليلOne Way Analysis Of Variance – ANOVA واختبار Dunnett C – Test للفروق التي تعزى لمتغير طبيعة العمل.

## 3- النتائج ومناقشتها:

**نتائج السؤال الأول:** ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وفقا لنموذج "مارسك ووتكنز" في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب؟

**أ. الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها:**

**جدول(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للأداة وللأبعاد**

| رقم البعد | البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | تشجيع الحوار والاستفسار | 1.997 | 0.56 | منخفضة | 5 |
| 02 | تشجيع تعلم الفريق | 2.605 | 0.72 | متوسطة | 3 |
| 03 | تشجيع التعلم المستمر | 2.607 | 0.42 | متوسطة | 2 |
| 04 | الرؤية الجماعية المشتركة | 1.885 | 0.56 | منخفضة | 6 |
| 05 | القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم | 7471. | 0.48 | منخفضة جدا | 7 |
| 06 | المشاركة في المعرفة | 2.450 | 0.63 | منخفضة | 4 |
| 07 | ربط المنظمة بالبيئة الخارجية | 2.608 | 0.50 | متوسطة | 1 |
| | الدرجة الكلية للاستبانة | 2.271 | 0.29 | منخفضة | |

يشير الجدول(2) إلى أن درجة توافر أبعاد المنظمة في الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب كانت(منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره(2.271)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد ما بين (1.747 – 2.608)، وكان أعلاها توافرها بعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، بمتوسط حسابي قدره(2.608) ثم بعد تشجيع التعلم المستمر، بمتوسط حسابي بلغ(2.607) في المرتبة الثانية، بينما كان أقلها توافرا بعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، بمتوسط حسابي بلغ(1.747) في المرتبة السابعة، وبعد الرؤية الجماعية المشتركة بمتوسط حسابي بلغ(1.885) في المرتبة السادسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات عبد الرازق وعبد العليم (2014)، وزرعة(2014)، و(2016)Yazici، بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسات الحارثي وعياصرة (2015)، والحواجرة(2011)، والتي أشارت إلى أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة كانت(عالية).

**بعد تشجيع الحوار والاستفسار:**

**جدول(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تشجيع الحوار**

| رقم الفقرة | الفقرة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | يحترم منسوبي الكلية آراء بعضهم بعضا | 381 | 2.26 | 0.87 | منخفضة | 1 |
| 02 | ينصت منسوبي الكلية ويستمع بعضهم لبعض | 380 | 2.08 | 0.81 | منخفضة | 3 |
| 03 | يتبادل أعضاء هيئة التدريب المعلومات بينهم بشفافية | 380 | 2.04 | 0.81 | منخفضة | 4 |
| 04 | تسعى الكلية لبناء الثقة بين أعضاء هيئة التدريب | 380 | 2.02 | 0.80 | منخفضة | 5 |
| 05 | تشجع الكلية على الاستفسار عن الأساليب الحديثة في التدريب | 381 | 1.92 | 0.81 | منخفضة | 7 |
| 06 | تشجع الكلية منسوبيها على تقبل النقد البناء | 381 | 1.97 | 0.82 | منخفضة | 6 |
| 07 | تعقد الكلية لقاءات داعمة للحوار فيما بين أعضاء هيئة التدريب | 379 | 1.86 | 0.75 | منخفضة | 9 |
| 08 | تقدم الكلية دورات تدريبية في مهارات الحوار لهيئة التدريب | 379 | 1.81 | 0.81 | منخفضة | 10 |
| 09 | تقدم الكلية دورات تدريبية في مهارات الحوار للمتدربين | 382 | 2.10 | 0.83 | منخفضة | 2 |
| 10 | يقوم العمل في الكلية على مبدأ تبادل الأفكار | 383 | 1.91 | 0.73 | منخفضة | 8 |
| | الدرجة الكلية للبعد | | 1.997 | 0.56 | منخفضة | |

تشير البيانات في الجدول(3) إلى أن درجة توافر بعد التشجيع على الحوار والاستفسار في الكليات التقنية كانت(منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره(1.997)، وجاءت متوسطات جميع فقرات هذا البعد وعددها(10) فقرات بدرجة(منخفضة)، وقد تدل هذه النتيجة على إدراك عينة الدراسة أهمية نشر ثقافته الحوار، مع افتقادهم لهذه الثقافة في الكليات، ولربما كان أحد الأسباب كذلك هو استئثار قيادات الكلية بالقرارات، مما يضعف من فرص الحوار، وينسجم هذا التفسير أن الفقرتين الخاصتين بدعم الحوار من خلال الدورات أو اللقاءات المفتوحة قد حصلتا على أقل متوسطين حسابيين ضمن فقرات البعد، وهما الفقرة(8) و(7)، وإجمالا فإن حصول جميع فقرات هذا البعد على درجة(منخفضة) دليل واضح على مدى الصعوبات التي تواجه الكليات التقنية في نشر ثقافة الحوار بشكل عام، وحاجة هذه الكليات لإعادة النظر في مفهوم الحوار، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الرازق وعبد العليم(2014)، بينما تتعارض مع نتائج دراسة الحواجرة(2011)، وYazici(2016).

**بعد تشجيع تعلم الفريق:**

**جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تشجيع تعلم الفريق**

| رقم الفقرة | الفقرة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | تركز فرق العمل على إنجاز المهام كمجموعة وليس أفراد | 382 | 2.85 | 0.80 | متوسطة | 2 |
| 02 | تثق فرق العمل على أنّ الكليّة ستأخذ بتوصياتهم | 381 | 2.42 | 0.89 | منخفضة | 7 |
| 03 | تُعامل فرق العمل بالتّساوي بغض النّظر عن طبيعة عملهم | 382 | 2.36 | 1.02 | منخفضة | 10 |
| 04 | تكافئ الكلية فرق العمل صاحبة الإنجاز والمبادرات | 381 | 2.52 | 1.17 | منخفضة | 6 |
| 05 | هناك حرية كافية لفرق العمل لتكييف أهدافها حسب الحاجة | 383 | 2.39 | 0.98 | منخفضة | 9 |
| 06 | تستعين الكلية بأبنائها لتقديم المقترحات لحل المشكلات | 380 | 2.41 | 0.99 | منخفضة | 8 |
| 07 | تتبنى الكلية سياسة روح الفريق الواحد | 382 | 2.79 | 0.84 | متوسطة | 4 |
| 08 | يتم تكوين فرق العمل من مستويات مختلفة من أعضاء هيئة التدريب | 383 | 2.80 | 0.84 | متوسطة | 3 |
| 09 | تلجأ قيادة الكلية إلى تشكيل فرق عمل لحل المعوقات التي تواجه الكلية | 383 | 2.66 | 0.97 | متوسطة | 5 |
| 10 | تقدّم الكلية العمل الجماعي على العمل الفردي | 380 | 2.86 | 1.12 | متوسطة | 1 |
| | الدرجة الكلية للبعد | | 2.605 | 0.72 | متوسطة | |

يشير الجدول(4) إلى أن درجة توافر بعد تشجيع تعلم الفريق كانت(متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (2.605)، وجاءت خمس فقرات بدرجة(منخفضة) وخمس أخرى بدرجة(متوسطة)، ولربما تعكس هذه النتيجة استئثار قيادات الكليات أو أصحاب الصلاحية بالقرار، وعدم استشعارها بأهمية نشر ثقافة العمل الجماعي في الكلية، وجاءت الفقرتان(3) "تعامل فرق العمل بالتساوي بغض النظر عن طبيعة وظائفهم"، ورقم (5) "هناك حرية كافية لفرق العمل لتكييف أهدافها حسب الحاجة" في المرتبتين الأخيرتين للبعد، مما قد يشير إلى حالة من الإحباط تسود فرق العمل نتيجة التمييز بين أعضاء الفريق، وكذلك عدم إعطاءها الصلاحيات المناسبة، كما جاءت الفقرة(2) "تثق فرق العمل على أن الكلية ستأخذ بتوصياتهم" بدرجة(منخفضة) وبمتوسط حسابي بلغ (2.42)، ولعل ذلك ناتج عن عدم جدية الكلية في تشكيل فرق العمل أو عدم الجدية في الأخذ بنتائج وتوصيات أعمالهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات الديحاني(2015)، وفرج(2015)، بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبابنة(2011)، ودراسة Kumar & Adris(2006) .

**بعد تشجيع التعلم المستمر:**

**جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تشجيع التعلم المستمر**

| رقم الفقرة | الفقرة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | تستثمر الكلية المناسبات المختلفة للتشجيع على التعلم المستمر | 380 | 3.08 | 0.70 | متوسطة | 1 |
| **02** | توفر الكلية لمنسوبيها فرص التعلم التفاعلي | 382 | 2.94 | 1.01 | متوسطة | 3 |
| **03** | تدعم الكلية رغبات منسوبيها بمواصلة الدراسة | 378 | 2.75 | 1.15 | متوسطة | 6 |
| **04** | توفر الكلية مصادر التعلم لمنسوبيها | 382 | 2.84 | 1.14 | متوسطة | 4 |
| **05** | تنفذ الكلية مسابقات للمتدربين دعما للتعلم المستمر | 380 | 1.99 | 1.09 | منخفضة | 9 |
| **06** | تحرص الكلية على متابعة تحديث المعامل التدريبية | 379 | 2.78 | 1.09 | متوسطة | 5 |
| **07** | تحرص الكلية على تحديد الحاجات التدريبية لمنسوبيها باستمرار | 379 | 1.86 | 1.02 | منخفضة | 10 |
| **08** | تعمل الكلية على تحديث محتويات المكتبة وأرشفتها | 381 | 2.63 | 1.21 | متوسطة | 7 |
| **09** | تشجع الكلية منسوبيها للاستفادة من قواعد البيانات المنشورة على بوابة الموظفين الالكترونية | 383 | 2.22 | 0.97 | منخفضة | 8 |
| **10** | يساعد أعضاء هيئة التدريب بعضهم بعضا على التعلم | 381 | 2.98 | 1.08 | متوسطة | 2 |
| | الدرجة الكلية للبعد | | 2.607 | 0.42 | متوسطة | |

يشير الجدول(5) إلى أن درجة توافر بعد تشجيع التعلم المستمر (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (2.607)، وجاءت ثمان فقرات بدرجة(متوسطة)، وفقرتين بدرجة(منخفضة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين(1.86–3.08)، وجاءت الفقرة(7) "تحرص قيادات الكلية على تحديد الحاجات التدريبية لمنسوبيها باستمرار" بدرجة(منخفضة) وبمتوسط حسابي بلغ(1.86) وفي المرتبة العاشرة والأخيرة، مما يعني وجود قصور واضح في استشعار القيادات لمسؤولياتهم تجاه زملائهم في تلمس احتياجاتهم المتعلقة بنموهم الأكاديمي والمهني كما جاءت الفقرة(1) "تستثمر قيادات الكلية المناسبات المختلفة للتشجيع على التعلم المستمر" بدرجة(متوسطة) وبمتوسط حسابي(3.08)، مما قد يدل على غياب هدف تطوير أعضاء الهيئة التدريبية عن الخطط الاستراتيجية للكليات، سواء من قبل قيادات الكلية أو من أصحاب السلطة الأعلى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات حسين (2011)،

والعرفج(2011)، بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الرازق وعبد العليم (2014) ودراسة Yazici (2016).

**بعد الرؤية الجماعية المشتركة:**

**جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الرؤية المشتركة**

| رقم الفقرة | الفقرة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | تعمل الكلية على إشراك منسوبيها في صياغة رؤية استراتيجية لها | 380 | 1.89 | 0.84 | منخفضة | 2 |
| **02** | تحث الكلية هيئة التدريب على تقديم مبادرات بنّاءة | 383 | 1.89 | 0.87 | منخفضة | 2 |
| **03** | تكرّم الكلية أصحاب المبادرات البنّاءة للكليّة | 383 | 1.84 | 0.81 | منخفضة | 7 |
| **04** | لدى منسوبي الكلية وضوح عن الرؤية الاستراتيجية للكلية | 382 | 1.88 | 0.89 | منخفضة | 4 |
| **05** | تعمل الكلية على تحديث رؤيتها الاستراتيجية من فترة لأخرى | 382 | 1.88 | 0.80 | منخفضة | 4 |
| **06** | يتم بناء الخطط الاستراتيجية للكلية بما يتواءم مع رؤيتها | 382 | 1.83 | 0.90 | منخفضة | 8 |
| **07** | تحرص قيادة الكلية على أن تشمل أعضاء هيئة التدريب في فرق العمل | 381 | 1.87 | 0.95 | منخفضة | 6 |
| **08** | تُطلع الكلية منسوبيها بأولوياتها لكل مرحلة | 381 | 1.78 | 0.80 | منخفضة جدا | 9 |
| **09** | تشجع الكلية هيئة التدريب على التفكير من منظور عالمي | 382 | 2.10 | 1.13 | منخفضة | 1 |
| | الدرجة الكلية للبعد | | 1.885 | 0.56 | منخفضة | |

يشير الجدول(6) إلى أن درجة توافر بعد الرؤية الجماعية المشتركة في الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب كانت(منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره(1.885)، وجاءت ثمان فقرات بدرجة(منخفضة) وفقرة واحدة بدرجة(متوسطة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين(1.83– 2.10) وقد جاءت درجة توافر (8) فقرات من فقرات هذا البعد(منخفضة)، وفي أدنى متوسط حسابي لهذه الفئة، إذ لم تتجاوز أعلى متوسط حسابي لسبع فقرات منها(1.89)، بينما جاءت فقرة واحدة بدرجة توافر (منخفضة جدا)، ويعد ذلك مؤشرا واضحا على تهميش دور الآخرين وعدم الاستفادة من خبراتهم، وجاءت درجة توافر الفقرتين(5) "تعمل الكلية على تحديث رؤيتها الاستراتيجية من فترة لأخرى" و(6) "يتم بناء الخطط الاستراتيجية في الكلية بما يتواءم مع رؤية الكلية" (منخفضة) بمتوسطين حسابيين بلغا(1.88) و(1.83) على التوالي، مما يعد مؤشرا خطيرا على أن الممارسات على أرض الواقع أقرب ما تكون للعشوائية، وغير مخطط لها، ولا تندرج تحت أهداف محددة لتحقيق استراتجيات ورؤى واضحة، كما جاءت كذلك الفقرة رقم (1) "تعمل الكلية على إشراك منسوبيها في صياغة رؤية استراتيجية لها"، بدرجة(منخفضة) وبمتوسط حسابي بلغ(1.89)، وقد تدل هذه النتيجة على العشوائية وعدم التخطيط السليم الفجوة الكبيرة التي تنشأ ما بين قيادات الكلية وأصحاب القرار من جهة ومنسوبي الكلية من جهة أخرى، وخاصة أعضاء الهيئة التدريبية، وبالتالي اقتصار دورهم على الناحية التدريبية فقط، دون دمجهم في قراءة المستجدات وبناء الخطط وصياغة الرؤى المناسبة، وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة فرج(2015)، بينما تتعارض مع نتائج دراسة الحواجرة(2011)، و(2013)Razali & Amira and Shobri .

**بعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم:**

**جدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم**

| رقم الفقرة | الفقرة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | تتطابق ممارسات قيادات الكلية مع قيم الكلية | 382 | 1.75 | 0.76 | منخفضة جدا | 5 |
| **02** | تدعم قيادة الكلية فرص التعلم لأعضاء هيئة التدريب | 383 | 1.72 | 0.70 | منخفضة جدا | 6 |
| **03** | تحرص الكلية على فتح قنوات التواصل مع منسوبيها | 382 | 1.66 | 0.74 | منخفضة جدا | 10 |
| **04** | تستفيد الكلية من الكفاءات المتميزة في تنفيذ برامج تدريبية داخلية | 383 | 1.67 | 0.74 | منخفضة جدا | 9 |
| **05** | تشجع قيادة الكلية أعضاء هيئة التدريب لتنفيذ البحوث المهنية | 383 | 1.71 | 0.76 | منخفضة جدا | 7 |
| **06** | تحث الكلية هيئة التدريب للمشاركة بأوراق عمل في المؤتمرات | 383 | 1.70 | 0.75 | منخفضة جدا | 8 |
| **07** | تنمية مهارات هيئة التدريب أولوية لدى قيادة الكلية | 383 | 1.83 | 0.68 | منخفضة | 3 |
| **08** | تشجع قيادة الكلية هيئة التدريب على طرح الأفكار المتميّزة | 383 | 1.85 | 0.71 | منخفضة | 2 |
| **09** | تؤكد قيادة الكلية على تبني المواهب من المتدربين | 383 | 1.82 | 0.69 | منخفضة | 4 |
| **10** | تحث قيادة الكلية منسوبيها لاقتراح الحلول للتحديات التي تواجهها | 383 | 2.95 | 1.10 | متوسطة | 1 |
| | الدرجة الكلية للبعد | | 7471. | 0.48 | منخفضة جدا | |

يشير الجدول(7) إلى أن درجة توافر بعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم في الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب كانت(منخفضة جدا)، وبمتوسط حسابي قدره(1.747)، وجاءت ست فقرات بدرجة (منخفضة جدا)، وثلاث فقرات بدرجة(منخفضة)، وفقرة واحدة بدرجة(متوسطة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين(1.66 – 2.95)، وجاءت الفقرتان(5) "تحث قيادة الكلية أعضاء هيئة التدريب على المشاركة بأوراق عمل في المؤتمرات"، و(6) "تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريب أولوية لدى قيادة الكلية" بدرجة توافر(منخفضة جدا) و(منخفضة) على التوالي، وتعد هذه النتيجة امتدادا للنتائج المنخفضة في بعد تشجيع التعلم المستمر في تشجيع ودعم فرص التعلم المستمر، وجاءت الفقرتان(2) "تدعم قيادة الكلية فرص التعلم لأعضاء هيئة التدريب"، و(1) "تتطابق ممارسات قيادات الكلية مع قيم الكلية" بدرجة(منخفضة جدا) وبمتوسطين حسابيين بلغا (1.75)و(1.72) على التوالي، مما قد يشير إلى عدم وجود استراتيجية واضحة تتبناها قيادة الكلية لدعم التعلم وتنسجم هذه النتيجة مع النتائج التي أشارت إلى عدم وضوح رؤية جماعية تتبناها الكلية، وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسات الديحاني(2015)، وحسين(2011)، بينما تتعارض مع نتيجة دراسة(2006)Kumar & Adris .

**بعد المشاركة في المعرفة:**

**جدول(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد المشاركة في المعرفة**

| رقم الفقرة | الفقرة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | تسهّل الكلية لمنسوبيها الحصول على المعلومات في أيّ وقت | 383 | 2.52 | 0.82 | منخفضة | 2 |
| **02** | تحتفظ الكلية بسجلات الكترونية عن مهارات أعضاء هيئة التدريب | 383 | 2.34 | 0.85 | منخفضة | 8 |
| **03** | يستخدم منسوبو الكلية البريد الالكتروني الرسمي لتبادل المعرفة | 383 | 2.64 | 0.91 | متوسطة | 1 |
| **04** | تستثمر الكلية موقعها الالكتروني في نشر المعرفة | 383 | 2.39 | 0.89 | منخفضة | 6 |
| **05** | تستثمر الكلية وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية في تبادل المعرفة | 383 | 2.39 | 0.89 | منخفضة | 6 |
| **06** | تتبنى قيادة الكلية الاتصال متعدد الاتجاهات مع هيئة التدريب | 382 | 2.41 | 0.90 | منخفضة | 4 |
| **07** | تؤكد قيادة الكلية على ضرورة نشر ومشاركة المعرفة بين هيئة التدريب | 381 | 2.41 | 0.90 | منخفضة | 4 |
| **08** | تشجع قيادة الكلية أعضاء هيئة التدريب على المشاركة في المنتديات | 383 | 2.49 | 0.76 | منخفضة | 3 |
| | الدرجة الكلية للبعد | | 2.450 | 0.63 | منخفضة | |

يشير الجدول(8) إلى أن درجة توافر بعد المشاركة في المعرفة(منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره (2.450)، وجاءت سبع فقرات بدرجة(منخفضة) وفقرة واحدة بدرجة(متوسطة)، وجاءت الفقرة(1) "تسهل الكلية لمنسوبيها الحصول على المعلومات في أي وقت" بدرجة(منخفضة) وبمتوسط حسابي بلغ(2.52)، ولعل في ذلك دلالة على مدى إدراك أعضاء الهيئة التدريبية لأهمية توافر المعلومات متى ما تم الاحتياج لها، وافتقادهم لذلك كما جاءت الفقرة(2) "تحتفظ الكلية بسجلات الكترونية عن مهارات أعضاء هيئة التدريب" بدرجة توافر(منخفضة) وبمتوسط حسابي بلغ(2.34)، وهذا قد يشير إلى عدم قدرة وربما عدم رغبة الكلية في استثمار الطاقات البشرية المتميزة بما يعود على العملية التدريبية بالنفع، مما قد يسهم في إضعاف فرص التواصل فينا بينها وقيادات الكلية وهذا ما أشارت إليه الفقرة(6) "تتبنى قيادة الكلية الاتصال متعدد الاتجاهات مع هيئة التدريب"، إذ كانت درجة توافرها(منخفضة) بمتوسط حسابي بلغ(2.41)، كما جاءت الفقرتان(4) "تستثمر الكلية موقعها الالكتروني في نشر المعرفة" و(5) "تستثمر الكلية وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية في تبادل المعرفة" بدرجة توافر (منخفضة) وبمتوسط حسابي بلغ(2.39) لكليهما، مما يعني أن هناك فجوة فيما بين تلك الوسائل والكليات التقنية، في الوقت الذي ينبغي أن تكون فيه هذه الكليات هي الرائدة في استثمار مثل هذه الوسائل وتوظيفها في نشر المعرفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العرفج(2011). بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسات الحواجرة(2011)، و Razali & Amira and Shobri(2013).

**بعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية:**

**جدول(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية**

| رقم الفقرة | الفقرة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | تتعاون الكليّة مع الجهات الخارجية لتبادل المعرفة | 382 | 3.08 | .96 | متوسطة | 3 |
| **02** | تحرص الكلية على المواءمة فيما بين حقائبها التدريبية وسوق العمل | 382 | 1.99 | .82 | منخفضة | 10 |
| **03** | تحرص قيادة الكلية على أن تكون خطة برامجها المجتمعية متوافقة مع حاجات سوق العمل | 383 | 2.35 | .84 | منخفضة | 6 |
| **04** | تهتم الكلية بفتح قنوات التواصل مع المجتمع الخارجي | 378 | 2.44 | .82 | منخفضة | 5 |
| **05** | تنفذ الكلية جولات ميدانية للمتدربين للمنشآت الصناعية الكبرى | 380 | 2.34 | .84 | منخفضة | 7 |
| **06** | تتيح الكلية لهيئة التدريب التواصل مع المؤسسات الكبرى بالمنطقة فيما يعود على التدريب بالنفع | 382 | 2.03 | .84 | منخفضة | 9 |
| **07** | تستقطب الكلية رموزًا مجتمعية للالتقاء بمنسوبي الكلية | 379 | 2.10 | .88 | منخفضة | 8 |
| **08** | تحرص الكلية على إبرام الشراكات التي تعود على المتدربين بالنفع | 380 | 2.74 | .96 | متوسطة | 4 |
| **09** | تعمل الكلية على تحديث بيانات التوظيف من مصادرها | 383 | 3.44 | 1.26 | عالية | 2 |
| **10** | تكرّم الكلية أصحاب المبادرات البنّاءة للكليّة | 378 | 3.57 | 1.15 | عالية | 1 |
| | الدرجة الكلية للبعد | | 0862. | .62 | متوسطة | |

يشير الجدول(9) إلى أن درجة توافر بعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية في الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب كانت(متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره(2.608)، وجاءت ست فقرات بدرجة(منخفضة) وفقرتين بدرجة (متوسطة)، وفقرتين بدرجة (عالية)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين(1.99 – 3.57).

وجاءت الفقرتان(2) "تحرص قيادة الكلية على المواءمة فيما بين حقائبها التدريبية وسوق العمل"، و(3) "تحرص قيادة الكلية على أن تكون خطة برامجها المجتمعية متوافقة مع حاجات سوق العمل" بدرجة(منخفضة) وبمتوسطين حسابيين بلغا(1.99) و(2.35) تواليا، مما يشير إلى عدم تكييف العملية التدريبية بما يتواءم مع حاجات سوق العمل، والنأي بعيدا عن الهدف الأساسي الذي قامت من أجله مثل هذه الكليات كرافد أساسي لسوق العمل المهني والتقني، وربما تشير الفقرة(8) "تحرص الكلية على إبرام الشراكات التي تعود على المتدربين بالنفع" إلى عدم الجدية من قبل قيادات الكليات أو عدم القناعة بمثل هذه الشراكات وعدم جدواها، أو قد عدم القناعة تلك وعدم الجدية نابعة من الأطراف الأخرى وليس من الكليات، من خلال المعوقات التي تضعها الأطراف المقابلة في تلك الشراكات، كما جاءت الفقرة(6) "تتيح الكلية لأعضاء هيئة التدريب التواصل مع المؤسسات الكبرى بالمنطقة فيما يعود على التدريب بالنفع" بدرجة(منخفضة) وبمتوسط حسابي بلغ(2.03) ولربما كان هناك نوع من المركزية المفروضة على أعضاء هيئة التدريب على طبيعة التعامل مع المجتمع الخارجي أو قيودا على أعضاء الهيئة التدريبية أدت لظهور مثل هذه النتيجة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فرج(2015)، ودراسة عاشور (2009)، بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتيجة Razali & Amira and Shobri (2013).

**نتائج السؤال الثاني:** "هل توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أعضاء الهيئة التدريبية بالنسبة لأبعاد المنظمة المتعلمة تُعزى لمتغيّرات المسمى الوظيفي، والعمل الحالي"؟

**متغير المسمى الوظيفي:**

تمّ استخدام(T-Test) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق، وذلك كما في الجدول(10).

**جدول(10) نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق التي تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي في استجابات عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية**

| البعد | المسمى الوظيفي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تشجيع الحوار | مدرب | 186 | 1.41 | 0.88 | 0.7 | 0.49 |
| | مدرب أول | 197 | 1.35 | 0.87 | | |
| تشجيع تعلم الفريق | مدرب | 186 | 2.02 | 0.63 | 5.56 | 0.00 |
| | مدرب أول | 197 | 1.58 | 0.88 | | |
| تشجيع التعلم المستمر | مدرب | 186 | 0.76 | 0.72 | 0.50 | 0.62 |
| | مدرب أول | 197 | 0.73 | 0.68 | | |
| الرؤية الجماعية | مدرب | 186 | 1.50 | 0.79 | −0.07 | 0.94 |
| | مدرب أول | 197 | 1.50 | 0.70 | | |
| القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم | مدرب | 186 | 2.21 | 0.68 | −3.27 | 0.00 |
| | مدرب أول | 197 | 2.42 | 0.58 | | |
| مشاركة المعرفة | مدرب | 186 | 1.72 | 0.79 | 1.93 | 0.06 |
| | مدرب أول | 197 | 1.58 | 0.66 | | |
| ربط المنظمة بالبيئة | مدرب | 186 | 1.52 | 0.62 | 0.68 | 0.50 |
| | مدرب أول | 197 | 1.47 | 0.61 | | |
| الدرجة الكلية | مدرب | 186 | 1.68 | 0.41 | −2.29 | 0.23 |
| | مدرب أول | 197 | 1.77 | 0.37 | | |

يشير الجدول(10) إلى أن قيمة(ت) غير دالة إحصائيا في الأداة ككل، وكذلك في أبعاد تشجيع الحوار وتشجيع التعلم المستمر، والرؤية الجماعية، ومشاركة المعرفة، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) في الدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة الأداة ككل وفي تلك الأبعاد تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وقد تكون هذه النتيجة بسبب وضوح مؤشرات أبعاد "وتكنز ومارسك" للمنظمة المتعلمة لعموم أعضاء الهيئة التدريبية، ووجود شبه اتفاق فيما بينهم على اختلاف مسمياتهم الوظيفية، أو سنوات الخبرة لديهم، ولربما كان السبب وراء هذه النتيجة، أن انعكاس ممارسات أبعاد المنظمة المتعلمة تكون بالدرجة الأولى على القاعات التدريبية بالدرجة الأولى، ولما كانت كلا الفئتين(مدرب– مدرب أول) تشتركان في تلك القاعات من خلال التدريب الفعلي أو متابعة التدريب، فإنه من المنطقي أن يكون هناك توافق في الاستجابات فيما بين الفئتين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عاشور(2009)، وعبابنة(2011) والعرفج (2011)، وتيم ومرشود(2014)، والعتيبي وإبراهيم(2015)، و(2016)Yazici ، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات العينة على الدرجة الكلية للأبعاد تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما تتعارض مع نتائج دراسات حسين(2012)، والحارثي وعياصرة(2014)، والديحاني(2015)، وزرعة(2015).

كما أشارت نتائج الجدول ذاته إلى أن قيمة(ت) دالة إحصائيا على بعد تشجيع تعلم الفريق، مما يدل على وجود فروق دالة بين فئتي(مدرب، مدرب أول) على هذا البعد، وكانت الفروق لصالح فئة(مدرب)، ولربما كانت

هناك نسبة عالية من فئة(مدرب) من ذوي الخبرة القليلة قد أسهمت في هذه النتيجة، إذ يكون لديهم سقف طموح أعلى مما هو عليه لدى فئة(مدرب أول) في المشاركة في ورش وفرق العمل واللجان، ولديهم روح المشاركة عالية، ولربما كذلك كان تركيز قيادات الكلية في تشكيل فرق العمل واللجان على الاختيار من ذوي الخبرة أو من ذوي التأهيل الأعلى، وهم من يمثلون غالبا فئة(مدرب أول)، كما أشارت النتائج إلى أن قيمة(ت) دالة إحصائيا على بعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، مما يدل على وجود فروق دالة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على هذا البعد، وكانت الفروق لصالح فئة(مدرب أول)، وقد يكون السبب وراء هذه النتيجة أن هناك نسبة مؤثرة في فئة(مدرب أول) ممن مارسوا سابقا أدوارا قيادية في الكليات(عميد، وكيل، رئيس قسم)، سواء بتكاليف رسمية، أو بتكاليف داخلية، وذلك نتيجة ما يتمتعون به من خبرة أكثر من غيرهم، وقد يكون قربهم من القيادات وأصحاب القرار دور في هذه النتيجة، من خلال تكليفهم بلجان عليا، أو مناصب قيادية إدارية، بناء على خبرتهم الطويلة، فيكونوا الأقدر من غيرهم على تقييم الأدوار القيادية التي يمارسها قيادات الكلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسين(2012)، ودراسة الديحاني(2015)، والتي أشارت لفروق دالة إحصائيا في بعد تشجيع تعلم الفريق وبعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما تختلف مع نتائج دراسات حسين(2012)، وزرعة(2015)، وفرج(2015)، والتي لم تشر إلى أي فروق دالة تعزى لسنوات الخبرة.

**طبيعة العمل الحالي:**

تمّ استخدام تحليل(ANOVA) للكشف عن الفروق، وذلك كما في الجدول(11).

**جدول(11) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق التي تعزى إلى متغير طبيعة العمل الحالي**

| البعد | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة(ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تشجيع الحوار والاستفسار | بين المجموعات | 17.54 | 2.00 | 8.77 | 12.12 | 0.00 |
| | داخل المجموعات | 275.04 | 380.00 | 0.72 | | |
| | الكلي | 292.58 | 382.00 | | | |
| تشجيع تعلم الفريق | بين المجموعات | 33.74 | 2.00 | 16.87 | 30.34 | 0.00 |
| | داخل المجموعات | 211.27 | 380.00 | 0.56 | | |
| | الكلي | 245.01 | 382.00 | | | |
| تشجيع التعلم المستمر | بين المجموعات | 40.24 | 2.00 | 20.12 | 52.10 | 0.00 |
| | داخل المجموعات | 146.77 | 380.00 | 0.39 | | |
| | الكلي | 187.01 | 382.00 | | | |
| الرؤية الجماعية المشتركة | بين المجموعات | 1.96 | 2.00 | 0.98 | 1.77 | 0.17 |
| | داخل المجموعات | 210.14 | 380.00 | 0.55 | | |
| | الكلي | 212.10 | 382.00 | | | |
| القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم | بين المجموعات | 7.03 | 2.00 | 3.52 | 9.11 | 0.00 |
| | داخل المجموعات | 146.78 | 380.00 | 0.39 | | |
| | الكلي | 153.82 | 382.00 | | | |
| المشاركة في المعرفة | بين المجموعات | 0.06 | 2.00 | 0.03 | 0.05 | 0.95 |
| | داخل المجموعات | 202.40 | 380.00 | 0.53 | | |
| | الكلي | 202.45 | 382.00 | | | |
| | بين المجموعات | 0.51 | 2.00 | 0.25 | 0.67 | 0.51 |
| | داخل المجموعات | 142.69 | 380.00 | 0.38 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ربط المنظمة بالبيئة الخارجية | الكلي | 143.19 | 382.00 | | | |
| الأداة ككل | بين المجموعات | 3.33 | 2.00 | 1.66 | 11.28 | 0.00 |
| | داخل المجموعات | 56.00 | 380.00 | 0.15 | | |
| | الكلي | 59.32 | 382.00 | | | |

تشير النتائج في الجدول(11) إلى أن قيمة(ف) دالة إحصائيا في الأداة ككل وفي أبعاد تشجيع الحوار وتشجيع تعلم الفريق، وتشجيع التعلم المستمر، والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وفي تلك الأبعاد تعزى لمتغير طبيعة العمل الحالي، بينما كانت قيمة(ف) غير دالة إحصائيًا في بقيّة الأبعاد.

ولتعرّف اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار (Dunnett C) كما في الجدول(12).

**جدول(12) نتائج اختبار "دانيت" لتعرف اتجاهات الفروق الدالة وفقا لمتغير طبيعة العمل الحالي**

| البعد | الفئة | الفروق بين المتوسطات | |
|---|---|---|---|
| | | رئيس قسم | مدرب |
| تشجيع الحوار والاستفسار | قيادات | *0.74 | *0.55 |
| | رئيس قسم | – | -0.19 |
| تشجيع تعلم الفريق | قيادات | *-0.47 | *-0.83 |
| | رئيس قسم | – | *-0.36 |
| تشجيع التعلم المستمر | قيادات | *0.35 | *-0.51 |
| | رئيس قسم | – | *-0.87 |
| القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم | قيادات | *0.51 | *0.23 |
| | رئيس قسم | – | *-0.51 |
| الأداة ككل | قيادات | *0.33 | 0.09 |
| | رئيس قسم | – | *-0.23 |

***دالة إحصائيا عند مستوى(0.05)**

أشارت نتائج الجدول(12) إلى أن هناك فروق بين فئة القيادات وفئة رئيس القسم، لصالح فئة القيادات وذلك في الدرجة الكلية والأبعاد الأربعة، وبين فئة القيادات وفئة المدربين، لصالح فئة القيادات كذلك، في الدرجة الكلية وأبعاد تشجيع الحوار والاستفسار والتعلم المستمر والقيادة الاستراتيجية، ولعل السبب في هذه النتيجة يكمن في أن قيادات الكلية ومن واقع خبراتهم من خلال ما يتعرضون له من تجارب أكثر قدرة على تحديد ما إذا كان هناك فجوة فيما بين ممارسات أعضاء الهيئة التدريبية على أرض الواقع وما هو مؤمل منهم، كما أشارت كذلك النتائج في الجدول ذاته إلى فروق دالة فيما بين فئة رئيس قسم وفئة المدربين، لصالح فئة المدربين، وذلك في الدرجة الكلية، وبعد التعليم المستمر، ولربما كانت طبيعة عمل المدربين المرتبطة بالدرجة الأولى بالتدريب داخل القاعات التدريبية سببا في هذه النتيجة، إذ يكون المدرب أكثر قدرة على تحديد احتياجات العملية التدريبية ومتطلبات اندماجهم في عناصر وأبعاد التحول للمنظمة المتعلمة بشكل عام، وفي احتياجاتهم للتعلم المستمر بشكل خاص، ومن ثم فإنهم الأقدر على تقييم الفجوة بين الممارسات التدريبية والبيئة التدريبية، وأشارت كذلك نتائج الجدول ذاته إلى أن هناك فروق دالة في بعد التعليم المستمر فيما بين فئة المدربين وفئة القيادات من جهة وفيما بينها وفئة رئيس قسم من

جهة أخرى، وكانت لصالح فئة المدربين في الحالتين، وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة خضر وخصاونة(2011)، ودراسة العرفج(2011)، ودراسة الديحاني(2015) والتي أشارت إلى فروق دالة إحصائيا تعزى للمركز الوظيفي.

**نتائج السؤال الثالث:**

وينصّ على ما يلي: "ما الرّؤية الإدارية التربوية المناسبة لتحويل الكليات التقنية إلى منظمات متعلمة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ تطوير رؤية تربوية وفقًا لما يلي:

**أهداف تطبيق الرؤية:**

تسعى الرؤية المقترحة في الدراسة الحالية إلى مساعدة الكليات التقنية في التحول إلى منظمات متعلمة وذلك من خلال تقديم عدد من المقترحات المؤمل أن تسهم في تحقيق الأهداف التالية :

- الانتقال بكليات التقنية من العمل الفردي للجماعي، ومن المعرفة الضمنية للصريحة.
- زيادة فرص تمكين أعضاء الهيئة التدريبية من التعلم المستمر، وتهيئة بيئة نوعية للحوار داخل الكلية.
- إعطاء دور أكبر وأشمل لأعضاء هيئة التدريب في صياغة الرؤى والخطط الاستراتيجية للكلية، وبالتالي ضمان مشاركتهم الفاعلة في تحقيق تلك الرؤى والخطط.
- توثيق الصلة فيما بين الكليات التقنية والبيئة المحيطة، وتحقيق المشاركة الإيجابية لمؤسسات المجتمع المختلفة في برامج الكليات، بما يعود بالنفع على المجتمع.
- تطوير ممارسات العملية التدريبية ورفع مستوى جودتها، من خلال أعضاء هيئة تدريبية يتميزون بعامل التعلم المستمر.
- تطوير منصات لنشر وتبادل المعرفة داخل وخارج مؤسسات للتدريب التقني والمهني.

**مراحل تطبيق الرؤية:**

**أولا: مرحلة التهيئة والإعداد:** وتشمل هذه المرحلة ستة إجراءات رئيسة، هي:

1. تشكيل اللجان: وتتضمن هذه الخطوة تشكيل لجنتين رئيستين، هما اللجنة الإشرافية العليا(لجنة المؤسسة) واللجان التنفيذية(لجان الكليات).
2. التدريب: ويكون على ثلاثة مستويات، هي: اللجنة الإشرافية العليا، واللجان التنفيذية(لجان الكليات) وأعضاء الهيئة التدريبية.
3. الحملة الإعلامية المصاحبة.
4. تحديد(10) كليات من الكليات التقنية لتطبيق الرؤية فيها كمرحلة أولى للتطبيق.
5. دراسة بيئة العمل وتحليلها، وتحديد المعوقات والفرص والتحديات في الكليات التقنية، وذلك فيما يتعلق بالجانب القيادي والخدمات المساندة.
6. تحديد درجة ممارسة أبعاد المنظمات المتعلمة في تلك الكليات، من خلال تطبيق أداة الدراسة الحالية.

**ثانيًا: مرحلة التنفيذ:** وتشمل هذه المرحلة تطبيق الإطار العام للرؤية المقترحة، وتقديم التغذية الراجعة للكليات طوال عملية التنفيذ.

**ثالثًا: مرحلة التقييم والتعميم:** وتتضمن هذه المرحلة:

1. تقييم عملية تنفيذ الرؤية في الكليات من قبل اللجنة الإشرافية العليا وبيوت الخبرة العالمية.
2. تكريم الكليات المشاركة، ومنحها رخصة اعتماد "كليات متعلمة" لفترة محدودة، على أن يتم استمرار متابعة الكلية وإعادة تقييمها في نهاية تلك الفترة، لتحديد مدى تجديد رخصة الاعتماد من عدمها.

3. التوسع في بيئة التنفيذ من خلال تعميم تطبيق الرؤية على(10) كليات أخرى كمرحلة ثانية.

**الإطار العام للرؤية:** ويتضمن(68) ممارسة تربوية لتحويل الكليات التقنية إلى منظمات متعلمة، ويمكن تصنيف أبرز هذه الممارسات وفقا للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك كما يلي:

**بعد تشجيع الحوار والاستفسار:**

- تنفيذ دورات تدريبية في مجال تنمية مهارات الحوار بالتعاون مع مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (للمدربين+ المتدربين).
- تنفيذ لقاءات وندوات دورية تحاورية في مختلف القضايا التي تهم العملية التدريبية(للمدربين+ المدربين والمتدربين).
- تنفيذ ورش تدريبية ولقاءات عصف ذهني حول كامل الممارسات التعليمية والبحثية في كليات التقنية.
- إنشاء أيقونة الكترونية للتواصل فيما بين المتدربين والمدربين والقيادات لإيصال المقترحات والشكاوى.

**بعد تشجيع تعلم الفريق:**

- تنفيذ ورش تدريبية للقيادات عن مفهوم فرق العمل وإيجابياتها وعوائدها على الكليات.
- منح الصلاحيات المناسبة لفرق العمل للقيام بأعمالها على الوجه الأمثل.
- تخصيص حوافز تشجيعية للمبادرات والحلول النوعية التي تخرج بها فرق العمل.
- تبني الحلول والتوصيات التي تخرج بها فرق العمل أو مناقشتها معهم

**بعد التعلم المستمر:**

- التوسع في الابتعاث والإيفاد للداخل للمدربين.
- إنشاء نظام مرن يسمح بالتحاق الموظف والمدرب بالدورات التأهيلية والتطويرية القصيرة في مجال العمل خارج أوقات الدوام.
- إقامة مراكز لتعليم اللغة الإنجليزية لجميع منسوبي الكلية داخل جميع الكليات بالتعاون مع الشركات الكبرى في هذا المجال.، ومنح شهادة الدبلوم عند الاجتياز.
- إنشاء أنظمة متطورة لتمكين المدربين من الاستفادة من البرامج الخارجية عن طريق التعلم عن بعد.
- التوسّع في حضور المناسبات والفعاليات الخارجية ذات الشأن عن طريق الأنظمة التفاعلية.
- إنشاء مراكز متطورة لمصادر التعلم في الكليات.
- تطوير وتحديث المعامل التدريبية باستمرار.

**بعد الرؤية الجماعية:**

- إشراك منسوبي الكلية في صياغة وتحديث رؤية الكلية ورسالتها وخططها الاستراتيجية.
- مراجعة مستوى الإنجاز للخطط الاستراتيجية للكلية ومدى تماشيها مع الرؤية بشكل دوري.
- إشراك منسوبي الكلية من خلال البريد الالكتروني في تحديد أولويات المرحلة.
- الاستفادة من الرؤى العالمية.
- مكافأة تشجيعية للكليات أصحاب الرؤى الأفضل.

**بعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم:**

- تخصيص جائزة تنبثق عن الإدارة العامة للبحوث المهنية.
- نظام حوافز للمدربين تشجيعًا للمشاركات المتميزة من أوراق عمل وبحوث وتجارب في المؤتمرات.

- الاهتمام بمراكز الموهوبين في الكليات وتأهيل القائمين عليها.
- إنشاء مراكز للبحوث في الكليات.
- تخصيص جائزة للابتكار للمدربين والمتدربين(على مستوى المؤسسة).

**بعد المشاركة في المعرفة:**

- نشر توصيات المؤتمرات وأوراق العمل على موقع المؤسسة وبريد الموظف. وأرشفتها.
- إتاحة الفرصة لحضور المؤتمرات بالنظام التفاعلي.
- تنفيذ ورش تبادل للمعرفة.
- برامج تبادل الزيارات على مستوى قيادات الكليات، وأعضاء هيئة التدريب، والمتدربين.
- نشر قواعد البيانات العالمية على بوابة الموظف وتحديثها بصورة مستمرة.
- نشر التجارب والفعاليات.
- تكريم أصحاب المبادرات والمشاركات المتميزة.
- تأمين مخازن للمعرفة وتقييمها دوريا وتطويرها.
- استخدام بريد المؤسسة لمشاركة المعرفة.

**بعد الربط بالبيئة:**

- إعطاء الصلاحية للكليات بتشغيل تخصصات محددة من قبل شراكات عالمية.
- توقيع العقود مع الطلبة المتميزين قبل التخرج.
- تطوير حسابات الكلية في وسائل التواصل للتواصل مع البيئة المحيطة.
- جدولة زيارات للمدارس الثانوية بالمنطقة.
- جدولة زيارات متبادلة بين الكلية والشركات الكبرى والمصانع.
- تشكيل لجان فرعية لدراسة احتياج سوق العمل دوريًّا وتحديث التخصصات بما يتفق مع تلك الاحتياجات.
- منح الصلاحية لرؤساء الأقسام للتواصل مع سوق العمل والرفع بتوصيات الشراكات واتفاقيات التوظيف.
- تخصيص ما لا يقل عن 40% من المنهج كتدريب عملي داخل الشركات وسوق العمل.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء نتائج الدراسة، فإنّ الباحث يوصي بما يلي:

1. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الدرجة الكليّة لممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة منخفضة، لذلك يوصي الباحث بالتّوصيات التّالية:

- أن تتبنى المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني للرؤية المقترحة في الدراسة الحالية لتحويل الكليات التقنية إلى منظمات متعلمة.
- بناء مؤشرات محددة لتقييم أداء الكليات التقنية في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة.
- دمج أبعاد المنظمة المتعلمة ضمن أدوات تقييم الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريبية.
- استخدام أدوات تسهم في قياس الفجوة بين واقع الممارسات والأداء المتوقع.

2. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة بُعد القيادة الاستراتيجية منخفضة جدا، ويوصي الباحث حيال ذلك بعقد ورش ولقاءات تدريبية لقيادات الكليات لترسيخ مفهوم المنظمة المتعلمة لديهم، وتدريبهم على نشر ثقافة ممارسات تلك الأبعاد فيما بين منسوبي الكلية.

3. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة بُعد المشاركة في المعرفة منخفضة، ويوصي الباحث حيال ذلك بإنشاء أنظمة لنشر وتبادل المعرفة داخل الكليات دون استثناء، بإشراف ودعم من قبل المؤسسة العامة للتدريب التقنية والمهنية.

- **المراجع:**


تيم، حسن محمد ومرشود، جمال محمد(2014). واقع تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. *مجلة جامعة*. 18(1). 55-84.

الحارثي، خلود وعياصرة، معن(2014). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 11(1). 31-44.

الحارثي، سعود عبد الجبار(2014). *الجامعات السعودية كمنظمات متعلمة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

حسين، أسامة ماهر(2012). تقويم خصائص المنظمة المتعلمة بالجامعات المصرية. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها. ع(91). 45-98.

الحواجرة، كامل محمد(2011). الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي في المنظمة المتعلمة. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*. 7(3)، 376-398.

خضر، ضحى حيدر وخصاونة، سامي عبد الله(2011). تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات*. الجامعة الأردنية. 38(5). 1652-1681.

الديحاني، سلطان غالب(2015). أبعاد المنظمة المتعلمة والقيادة التحويلية والعلاقة بينهما لدى القيادة الجامعية في جامعة الكويت. *المجلة التربوية*. 99 (116). 15-102.

رمضان، عصام(2014). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*. 28(10). 2373-2410.

زرعة، سوسن محمد(2014). مدى توفر خصائص المنظمة المتعلمة في جامعة الأميرة نوره من وجهة نظر رئيسات الأقسام الأكاديمية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 3(9). 88-113.

صبر، رنا ناصر(2013). خصائص المنظمة المتعلمة وأثرها في تنمية الكفايات الجوهرية. *مجلة الإدارة والاقتصاد*. العراق. ع(94). 423-439.

عاشور، محمد علي(2009). تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط(سينج) في المنظمة المتعلمة. *مجلة الساتل*. 3(1). 83-113.

عبابنة، صالح أحمد(2011). تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 12(4). 145-166.

عبد الرازق، فاطمة زكريا وعبد العليم، أحمد إبراهيم(2013). المنظمة المتعلمة وعلاقتها بقوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 44(3). 106-158.

العتيبي، تركي كديميس وإبراهيم، هيفاء عبد العزيز(2015). درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بتمكين العاملين بجامعة الطائف. *مجلة الثقافة والتنمية*. سوهاج. ع(92). 36-160.

العرفج، عبد المحسن حسين(2011). واقع تبني جامعة الملك فيصل لأبعاد المنظمات المتعلمة. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*. جامعة المنصورة. 34(4). 205-236.

الغامدي، رحمة بنت محمد(2016). درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة. *مجلة التربية*. جامعة الأزهر. 2(167). 351-390.

فرج، شذى إبراهيم(2015). ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ومقترحات التطوير. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. 4(4). 43-87.

**المراجع الأجنبية:**

Abdollahi, Ahmad & Katuli, Samira & Ma'atoofi, Ali.(2011). Learning Organization, an Inevitable Necessity in Organizations in the Age of Knowledge-Orientation. *European Journal of Scientific Research*. 57(2).

Bamroong ,S.(2014). Character Development of Learning Organization in schools by Using the Participation Management Strategies for the Case of Nongkae Municipality School, Nongkae District Municipality. Nongrue District. Khon Kaen, Thailand. On *WWW.RESEARCHGATE.NET***.**

Garvin, D.(1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*. 71(4).

Kontoghiorghes, C & Awbre, S and Feurig, P.(2005). Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, innovation, and organizational performance, *Human Resource Development Quarterly*. 16(2). 161-212.

Kumar, N. & Idris, K.(2006). An Examination of Educational Institution's knowledge performance: Analysis. *implications and outlines for future research*. www.emeraldinsight.com/0969-6474.

Marsick, V & Watkins, K.(1999). *Facilitating Learning Organization*. U.K. Gower Publishing.

Neefe, D. Osterhaus.(2001). *Comparing Levels Of Organizational Learning Maturity of Colleges and Universities Participating In Traditional and Non Traditional (Academic Quality Improvement Project)***.** *Unpublished Master thesis*. University of Wisconsin.

Razali, M, Amira, N & Shobri, N.(2013). Learning Organization Practices and Job Satisfaction Among Academicians at Public University. *International Journal of Social and Humanity*. 3(6). 518-522.

Senge, Peter.(1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York. Doubleday.

Sulich, Adam.(2015). Careers Office at WROCLAW University of Technology as a Learning Organization. *International Journal of Contemporary Management***.** 14(2). 63-76.

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

الفرهود، صالح (2019). رؤية مقترحة لتحويل الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية إلى منظمات متعلمة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 119-140.

# حب الحياة لدى عينات من طلاب الجامعة في الجزائر

# Love of life in university students from Algeria

أحمد محمد عبد الخالق[1] فارس زين العابدين*[2]

[1] جامعة الإسكندرية (مصر)
[2] جامعة سيدي بلعباس (الجزائر)

تاريخ الاستلام: 09-09-2018 تاريخ القبول: 28-02-2019 تاريخ النشر: 19-05-2019

**ملخص:** استهدفت هذه الدراسة بحث خصائص مقياس حب الحياة، وبيان ارتباطاته بمتغيرات علم النفس الإيجابي لدى عينة من طلاب الجامعة في الجزائر (ن=777)، فضلاً عن مقارنة نتائجه بعينات عربية أخرى، وقد أجاب الطلاب عن مقياس حب الحياة، والمقياس العربي للسعادة، والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، ومقياس الرضا عن الحياة، واتسمت هذه المقاييس بمعاملات ثبات مرتفعة، فيما عدا مقياس الرضا لدى الطالبات، وتراوحت معاملات ثبات ألفا وإعادة التطبيق لمقياس حب الحياة، بين(0.74، و0.93)، إشارة إلى اتساق داخلي مرتفع، وإعادة تطبيق مقبول، وكانت معاملات الارتباط بين مقياس حب الحياة والمقاييس السابق ذكرها دالة إحصائيًا، إشارة إلى الصدق المرتبط بالمحك، وأسفر عن تحليل المكونات الأساسية عامل ثنائي القطب، مرتفع التشبعات، سمي: "حب الحياة والتفاؤل مقابل التشاؤم"، ولم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين في حب الحياة، ويميل متوسط مقياس حب الحياة في عينة الجزائر إلى الارتفاع، ويتسق ذلك مع الموقع المتقدم للجزائر في التقرير الدولي للسعادة، ويعتمد ذلك على عوامل عدة، من بينها وجود مصادر كبيرة للنفط والغاز الطبيعي في الجزائر، وهو ما يرفع من نوعية الحياة وحب الحياة.

**الكلمات المفتاحية:** حب الحياة؛ السعادة؛ الرضا عن الحياة؛ التفاؤل؛ التشاؤم؛ الجزائر.

**Abstract:** The aim of this study was (a) to investigate the psychometric properties of the Love of Lofe Scale(LLS), (b) to estimate its associations with positive psychology variables, and(c) to compare its mean scores with previous studies. A sample of(777) undergraduates from Algeria was recruited. They responded to the LLS, the Arabic Scale of Happiness, the Arabic Schedule of Optimism and Pessimism, and the Satisfaction with Life Scale. These scales have good alpha reliability coefficients except for the Satisfaction Scale among females. Alpha and test-retest reliabilities of the LLS ranged between(74) and(93), indicating good internal consistency and acceptable stability. All the correlations between the LLS and the above-mentioned scales were statistically significant. A principal component analysis retained one high-loaded factor labeled "Love of life and optimism versus pessimism". Sex-related difference in LLS was not significant. The mean LLS score of the Algerian students tended to be high. This result was congruent with the advanced order of Algeria in the World Happiness Report.

**Keywords:** Love of life; happiness; satisfaction with life; optimism; pessimism; Algeria.

* Corresponding author, e-mail: fareszineelabidine@gmail.com

## 1- مقدمة:

يتسم علم النفس في العقدين الأخيرين، بالتركيز على جوانب القوة والفضيلة لدى الإنسان، وهو ما يعرف بعلم النفس الإيجابي، والموضوع الأساسي فيه هو الحياة الذاتية الطيبة Subjective well-being أو السعادة Happiness، ويعرفها(Veenhoven,2009) بأنها الدرجة التي يقوّم بها الشخص حياته عامة تقويمًا إيجابيًا.

وموضوعات علم النفس الإيجابي كثيرة ومتنوعة، فإلى جانب الحياة الطيبة، والسعادة، هناك موضوعات: الرضا عن الحياة، والتفاؤل، والأمل، والصحة النفسية، والامتنان، والعفو، والعطاء، والحب، والإخلاص والتسامح.. وغيرها.(أنظر: Argyle,2002; Carr, 2004; Lopez & Snyder,2003; Seligman, 2002; Snyder & (Lopez,2002; Veenhoven,2011

وقد افترض عبد الخالق(أنظر 2003، 2016ب؛ Abdel-Khalek, 2004, 2007a, 2013a) أن حب الحياة Love of life هو أحد مكونات الحياة الذاتية الطيبة. وقد عرف حب الحياة، بأنه "توجه إيجابي لدى الفرد نحو حياته عامة، وتقويم إيجابي لها، وتمسك بها، وتعلق سار بجوانبها، وحسن تقدير لها".

وحب الحياة سمة Trait وليس حالة State، وهو على شكل متصل، أو بعد ثنائي القطب Bipolar، يمتد من حب الحياة إلى كره الحياة، واعتمادًا على مسلمة الفروق الفردية، فلكل فرد درجة وموقع على هذا المتصل وتشير الدرجة المرتفعة إلى شخص يقدر حياته تقديرًا جيدًا، في حين أن الدرجة المنخفضة تعني أن الفرد يكره حياته، وهو ما قد يقود إلى سلوك مدمر للذات، وقد وضع مقياس حب الحياة، ليقيس هذه الفروق الفردية. (Abdel-Khalek,2007a)

وأجري عدد من الدراسات، باستخدام مقياس حب الحياة، تعرض الفقرات الآتية أهمها: اقترح أحد الباحثين أن مقياس حب الحياة ينتمي إلى مجال الدافعية، أكثر من انتمائه إلى مجال الحياة الطيبة، ولاختبار هذا الفرض درس عبد الخالق، وعيد(2011)، عينة قوامها(516) من طلاب جامعة الكويت، وأكدت النتائج أن مقياس حب الحياة ينتمي إلى مجال الحياة الطيبة أو الهناء الشخصي، وليس إلى مجال الدافعية واستهدفت دراسة عبد الخالق، وعيد(2008) بحث مدى استقلالية حب الحياة أو ارتباطه ببقية متغيرات الحياة الطيبة، لدى عينة من طلاب الجامعة(ن= 542)، وتشير نتائج تحليلات إحصائية عدة، إلى أن مقياس حب الحياة، يعد إضافة جديدة إلى مجال الحياة الطيبة.

واستخدم(Abdel-Khalek,2008) عينة متاحة(ن= 424) من الموظفين الحكوميين من الجنسين، تراوحت أعمارهم بين(22– 60) سنة، واستخرج من المقاييس المطبقة عامل عام سمي: "الحياة الطيبة والصحة والتدين" وكان تشبع مقياس حب الحياة بهذا العامل:(0.73، و0.79) لدى الرجال والنساء على التوالي وهو ما يشير إلى الصدق البنائي لمقياس حب الحياة.

وهدفت دراسة الفضلي(2009) إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من: حب الحياة، والأمل والسعادة، والتفاؤل، والرضا عن الحياة، لدى عينة من طلاب جامعة الكويت(ن= 500)، وكشفت النتائج عن ارتباط دال إحصائيًا وموجب بين الذكاء الوجداني، والمتغيرات الإيجابية بما فيها حب الحياة، كما كان حب الحياة من بين المتغيرات التي أسهمت في التنبؤ بالذكاء الوجداني.

وقدم السعيدي(2009) رسالته للماجستير بعنوان: "حب الحياة وعلاقته بالسعادة والتفاؤل لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت"(ن= 583)، ولم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائيًا في حب الحياة بين الجنسين، ولا بين

المتزوجين وغير المتزوجين، ولا بين التخصصات الأدبية والعلمية، ولكن حصل الطلاب الأكبر سنًا على متوسط أعلى جوهريًا في حب الحياة، من الطلاب الأصغر سنًا، وتنبأ التفاؤل، ثم السعادة – على التوالي – بحب الحياة.

وأسفرت دراسة(Abdel-Khalek,2007b) على عينة من طلاب الجامعة(ن= 245)، عن أن حب الحياة والضيق من الموت(قلق الموت، واكتئاب الموت، ووسواس الموت) عاملان مستقلان، وهو ما يمكن أن يؤكد الصدق الاختلافي لمفهوم حب الحياة.

واستهدفت دراسة عبد الخالق وعيد والنيال(2010) بحث ارتباطات حب الحياة ومنبئاته لدى عينتين من طلاب الجامعة في الكويت ولبنان(ن=542)، وارتبط حب الحياة في العينتين بكل من: الصحة النفسية والسعادة والرضا، والأمل، والتفاؤل، ارتباطات دالة إحصائيًا وموجبة، وحصل الكويتيون من الجنسين على متوسط أعلى جوهريًا من اللبنانيين في حب الحياة، وكشف تحليل الانحدار أن أهم منبئ بحب الحياة هو التفاؤل.

وفي دراسة(Abdel-Khalek & Lester,2011) حصل طلاب الجامعة الأمريكيون(ن= 158) على متوسط أعلى في حب الحياة من نظرائهم في الكويت(ن = 198)، واستخرج عبد الخالق(Abdel-Khalek, 2011) عاملاً واحدًا جمع بين حب الحياة وكل من: السعادة، والرضا عن الحياة، والصحة الجسمية، والصحة النفسية، والتدين، لدى عينة مصرية من طلاب الجامعة(ن= 224)، وكان تشبع مقياس حب الحياة بهذا العامل 0.73، وهو ما يشير إلى صدق اتفاقي لهذا المقياس.

وأجريت دراسة ارتقائية استخدمت عينات من المراهقين، وصغار الراشدين، وكبار الراشدين من الجنسين (ن= 1,420)، وقد ارتبط حب الحياة ارتباطًا دالاً إحصائيًا وإيجابيًا في العينات الست بالمتغيرات الآتية: السعادة والرضا عن الحياة، والصحة الجسمية، والصحة النفسية، والتدين، واستخرج عامل عام سمي "الحياة الطيبة والتدين"، تراوحت تشبعات مقياس حب الحياة به بين(0.715 و0.786) في العينات الست(Abdel-Khalek, 2012).

وفي دراسة ثقافية مقارنة(Abdel-Khalek & Lester,2012) ارتبط مقياس حب الحياة ارتباطات دالة إحصائيًا بمقاييس الحياة الطيبة(السعادة، والرضا، والصحة النفسية، والصحة الجسمية) ارتباطات إيجابية وبمقاييس الاضطراب النفسي(القلق، والاكتئاب) ارتباطات سلبية، لدى عينة أمريكية(ن= 158) وكويتية(ن= 192) من طلاب الجامعة، وتشبع مقياس حب الحياة بمقدار (0.670 و0.728) بعامل سمي "الحياة الطيبة في مقابل الاضطراب النفسي"، في العينتين على التوالي، إشارة إلى صدق مفهوم حب الحياة.

وارتبط حب الحياة بمقاييس: الصحة النفسية، والدعم الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي ارتباطات دالة إحصائيًا موجبة، وارتباطات سالبة بالأعراض الجسمية، لدى عينة من المسنين(ن= 173)، الذين بلغت أعمارهم الستين وما بعدها(الأيوب، وعبد الخالق، 2012). واستخدمت عينة أخرى من المسنين(ن = 380)، في دراسة أخرى(عبد الخالق والحويلة، 2013)، وتشبع مقياس حب الحياة، بعامل "الحياة النفسية الطيبة" بمقدار(0.735) وفي دراسة أخرى(Abdel-Khalek,2013c)، استخدمت عينة من طلاب جامعة قطر، أسفرت عن استخراج عامل عام بين متغيرات هذه الدراسة، سمي "الحياة الطيبة والصحة والتدين"، وتشبع مقياس حب الحياة بهذا العامل، بمقدار 0.625، و0.782 لدى الطلبة والطالبات على التوالي.

واستخدمت دراسة أخرى عينة من المراهقين اللبنانيين(ن= 239)، كشفت عن ارتباطات دالة إحصائيًا وموجبة بين حب الحياة وكل من: مقياس "أوكسفورد" للسعادة، ومقاييس التقدير الذاتي للرضا عن الحياة، والصحة الجسمية، والصحة النفسية، والتدين(Abdel-Khalek,2014). وأسفرت دراسة أخرى عن النتائج نفسها، باستخدام عينة لبنانية

من طلاب الجامعة(Abdel-Khalek,2015)، وفي وقت أحدث، نشرت نسخة فارسية لمقياس حب الحياة. (Atef Vahid, Dadfar, Abdel-Khalek, & Lester,2016)

وتعقيبًا على الدراسات السابقة، يتضح أن مقياس حب الحياة، مفهوم جديد في علم النفس الإيجابي، يتسم بثبات وصدق مرتفعين، ويرتبط ارتباطات متوقعة بغيره من المقاييس، ويتاح له ثلاث نسخ: عربية، وإنجليزية وفارسية، وقد استخدم مع عينات متنوعة من الذكور والإناث، ومن أعمار تتراوح بين سني المراهقة والشيخوخة وطبق على عينات من مصر، والكويت، ولبنان، وقطر، وأمريكا، وإيران. ونظرًا لندرة المقاييس النفسية والبحوث الثقافية المقارنة في المجتمع الجزائري، فإن الهدف العام لهذه الدراسة، هو بحث خصائص مقياس حب الحياة لدى عينة جزائرية من طلاب الجامعة.

وتبلغ مساحة الجزائر 2,381,741 كلم2، ويبلغ عدد سكانها 41,7 مليون نسمة، كما وصل الناتج الفردي 3,894 دولار سنة(2016)، وبلغ الدخل القومي لنفس السنة 156 مليار دولار حسبما أفاد به الديوان الوطني للإحصائيات.(http://www.ons.dz/index-ar.php)

وتحتل موارد الطاقة مركزًا مهمًا في الاقتصاد الجزائري ونموه، وقد طورت الجزائر هذا القطاع الاستراتيجي بشكل فعال عبر شبكة من المصانع الضخمة، وبالسيطرة الكاملة على هذه الثروة إنتاجًا وتسويقًا ودخلاً، وأهم مصادر الطاقة الجزائرية النفط والغاز الطبيعي، وهو ثروة المستقبل في الجزائر، وتمتلك ثالث أكبر احتياط نفطي في أفريقيا بعد نيجريا وليبيا، والمقدرة بما لا يقل عن 12,2 بليون برميل، كما تملك ثاني أكبر احتياط من الغاز الطبيعي بعد نيجيريا، وتصنف أيضًا من ضمن قائمة البلدان العشرة الأكثر امتلاكًا لاحتياطات الغاز الصخري في العالم(أنظر: الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار:(http://www.andi.dz/index.php/ar/connaitre-1-algerie/ressources.)، وتحتل الجزائر المكانة الـ 15 من حيث احتياطي النفط (45 مليار طن)، والمرتبة الـ 18 من حيث الإنتاج والـ12 في التصدير، وقد تصل قدراتها في التكرير إلى 22 مليون طن/ سنويًا، أما في ما يخص الغاز الطبيعي، فهي تحتل المرتبة السابعة في العالم من ناحية الموارد المؤكدة، والمرتبة الخامسة من حيث الإنتاج، والثالثة في التصدير. إضافة إلى هذه الثروات، تختزن الجزائر في باطنها، مناجم شاسعة من الفوسفات والزنك، والحديد، والألمونيوم.(أنظر: البوابة الجزائرية للطاقات المتجددة (https://portail.cder.dz/ar/spip.php?article588

**الإشكالية:**

استخدمت هذه الدراسة عينة من طلاب الجامعة الجزائريين، طبقت عليهم مجموعة من المقاييس على رأسها مقياس حب الحياة، وسيشار إليه بالمقياس. وتتلخص مشكلة هذه الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما معاملات ثبات المقياس؟

2- ما معاملات صدقه؟

3- ما العوامل التي يمكن استخراجها من مقياس حب الحياة وغيره من المقاييس؟

4- ما الفرق بين متوسطات العينة الجزائرية والعينات التي استخدم معها مقياس حب الحياة؟

**أهمية الدراسة:**

إن التوصل إلى المعالم الأساسية، والإحصاءات الوصفية، لمقياس حب الحياة، تمكن من المقارنة بين أكثر من دولة، مع ملاحظة أن البحوث الثقافية التي تقارن بين أكثر من دولة عربية، تعد قليلة، هذا فضلاً عن قلة البحوث العملية Empirical على العينات الجزائرية.

كما ترجع أهمية هذه الدراسة أيضًا، إلى أهمية مقياس حب الحياة، الذي يقيس مفهومًا جديدًا في علم النفس الإيجابي، وهذا المقياس عربي الأصل، طبق على عدد محدود من الدول العربية(مصر، والكويت، ولبنان وقطر)، بالإضافة إلى الولايات المتحدة، وإيران، كما تتاح لهذا المقياس ثلاث نسخ: عربية، وإنجليزية، وفارسية ومن ثم، فإن هذا المقياس جدير بمواصلة البحوث بشأنه في دول عربية أخرى، ومنها الجزائر.

**حدود الدراسة:**

**1- حدود مكانية:** تم إجراء الدراسة الميدانية بأربع جامعات وهي جامعة سيدي بلعباس، وجامعة معسكر وجامعة الشلف، وجامعة وهران من مختلف الكليات والتخصصات.

**2- حدود زمنية:** تم إجراء الدراسة خلال الموسم الدراسي الجامعي2017/2016.

**3- حدود بشرية:** لقد اعتمدت الدراسة على عينة قصدية قوامها(777) طالباً جامعياً.

## 2 - الطريقة والأدوات:

**العينـة:**

اشتملت عينة هذه الدراسة على 792 طالبًا وطالبة، استبعدت أوراق 15 طالبًا وطالبة، فأصبح الحجم النهائي للعينة 777، اختيرت من أربع جامعات: سيدي بلعباس(ن= 402)، وجامعة معسكر (ن= 250)، وجامعة الشلف(ن= 100)، وجامعة وهران(ن= 40)، من مختلف الكليات والتخصصات(علوم اجتماعية، وتكنولوجيا واقتصاد، وحقوق، وطب، وعلوم طبيعية، وآداب)، تراوحت أعمارهم بين(18 و49) سنة، وكان متوسط أعمار العينة(21.92) وبانحراف معياري(3.43) وهي عينة قصدية من المتطوعين.

**المقاييس:**

**1- مقياس حب الحياة:**

يشتمل هذا المقياس على(16) عبارة قصيرة، من مثل: "هناك أشياء كثيرة تجعلني أحب الحياة" و"حب الحياة يحقق لي السعادة"، ويجاب عن كل عبارة على أساس مقياس"ليكرت" الخماسي، من "لا" (1)، إلى "كثيرًا جدًا"(5)، وتتراوح الدرجة الممكنة في هذا المقياس بين 16 و80، وتشير الدرجة المرتفعة إلى حب الحياة؛ وقد وصل معامل ألفا من وضع "كرونباخ" إلى 0.91، وإعادة التطبيق بعد أسبوع 0.81، كما يتسم هذا المقياس بصدق مفهوم مرتفع.(عبد الخالق، 2016)

**2- المقياس العربي للسعادة:**

يشتمل هذا المقياس على(20) عبارة موجزة، من بينها(15) عبارة تقيس السعادة، بالإضافة إلى خمس عبارات تعد "حشوًا" Fillers، والأخيرة ذات مضمون "مَرضَي"، حتى لا يجيب بعض المبحوثين عن عبارات المقياس على وتيرة واحدة. ويجاب عن كل بند على أساس مقياس "ليكرت" الخماسي، الذي يتراوح بين لا(1) وكثيرًا جدًا(5)، ولذا تتراوح الدرجة الممكنة في المقياس بين 15، و75، وتشير الدرجة العليا إلى ارتفاع السعادة. ويناسب هذا المقياس الراشدين والمراهقين، وهو مقياس سمة وليس حالة. وكشف التحليل العاملي لبنود المقياس عن عاملين سميا: السعادة العامة، والحياة الناجحة. وتراوحت الارتباطات بين البند والدرجة الكلية بعد عزل البند بين0.42 و0.77، وتراوحت معاملات ثبات ألفا "كرونباخ"، وإعادة التطبيق بين 0.82، و0.94، إشارة إلى ارتفاع الاتساق الداخلي، والاستقرار عبر الزمن، وتراوح الصدق المرتبط بالمحك(ثلاثة محكات) بين 0.55 و0.79، كما ارتبط المقياس العربي للسعادة ارتباطات جوهرية موجبة بمقاييس: الصحة النفسية، والرضا عن الحياة، والتفاؤل وحب الحياة، وتقدير الذات، دليلاً

على صدق المقياس. ولهذا المقياس صيغتان: عربية وإنجليزية، وهو مؤلف وليس مترجمًا.(عبد الخالق، 2017؛ Abdel – Khalek, 2013b)

**3- القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم:**

تشتمل هذه القائمة على مقياسين فرعيين مستقلين، أحدهما للتفاؤل، والآخر للتشاؤم، ويشتمل كل مقياس فرعي على(15) عبارة، ويجاب عن كل بند ببدائل خماسية، من(1): لا، إلى(5): كثيرًا جدًا وتتراوح الدرجة الكلية في كل مقياس فرعي بين(15)، و(75)، وتشير الدرجة العليا إلى ارتفاع التفاؤل (وكذلك في مقياس التشاؤم) وتراوحت معاملات ثبات ألفا للمقياسين، ولدى الجنسين، بين(0.91) و(0.95)، إشارة إلى الاتساق الداخلي المرتفع للمقياسين الفرعيين. وارتبط المقياسان باختبار التوجه نحو الحياة Life Orientation Test، وهو مقياس للتفاؤل(Scheier & Carver, 1985) بمقدار(0.78) و(−0.69)، على التوالي، دليلاً على الصدق التلازمي، كما ورد في دليل تعليمات المقياس دلائل أخرى على صدق المقياس، وهو من تأليف عبد الخالق(1996).

**4- مقياس الرضا عن الحياة:**

وهو من وضع "داينر" وزملائه(Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) ومن ترجمة عبد الخالق وإعداده(2008)، ويقيس الرضا العام عن الحياة بوجه عام والهناء الشخصي، ولا يقيس الرضا عن الحياة في مواقف محددة من مثل: الصحة أو الأسرة أو المال وغير ذلك، ولكنه يسمح للمبحوث بأن يقيم نوعًا من التكامل بين هذه المجالات وغيرها بالطريقة التي يختارها، فيقيس الرضا عن الحياة بوصفه كلاً شاملاً، كما أنه لا يتطرق إلى المفاهيم القريبة كالوجدان السلبي أو الشعور بالوحدة، وقد كشف المقياس عن خواص سيكومترية مناسبة بما في ذلك الاتساق الداخلي وثبات الاستقرار، كما أجري على المقياس عدد كبير من الدراسات التي تؤكد صدقه البنائي. (Diener et al, 1985; Pavot & Diener,1993)

ويشتمل هذا المقياس على خمس عبارات يجاب عنها على أساس سبعة بدائل على النحو الآتي: 1= غير موافق مطلقًا، 2= غير موافق، 3= غير موافق قليلاً، 4= لا أوافق ولا أعارض، 5= أوافق قليلاً، 6= 7= أوافق بشدة، وتتراوح الدرجة الكلية في المقياس بين 5، و35، وتعني الدرجات المرتفعة رضا عن الحياة بدرجة كبيرة، وقد استخدم هذا المقياس في بلاد كثيرة بلغات مختلفة.(Pavot & Diener,1993)

وقد ترجم عبد الخالق(2008) هذا المقياس إلى العربية، وروجعت الترجمة مرات عدة، وحسب ارتباط البند بالدرجة الكلية بعد حذف البند، وتراوحت هذه الارتباطات بين 0.34 و0.73، كما تراوحت معاملات ألفا بين0.71 و0.86، وقد حسب ثبات إعادة التطبيق بعد أسبوع في ثلاث عينات مختلفة من طلاب الجامعة وطالباتها فوصل إلى0.86 و0.89 و0.91، وهي معاملات مرتفعة، وتراوح الصدق المرتبط بالمحك(التقدير الذاتي للرضا عن الحياة) بين 0.58 و0.73، وتشير هذه النتائج إلى اتساق داخلي مرتفع للمقياس على الرغم من قصره(خمس عبارات)، وثبات مرتفع عبر الزمن، وصدق محك مرتفع أيضًا.

**إجراءات تطبيق المقاييس:**

طبقت المقاييس على الطلاب في قاعات الدرس، في الجامعات الأربع، عن طريق الباحث الثاني، ولم يتمكن من تطبيق كل المقاييس على كل الطلاب، ومن ثم، اختلفت أعداد العينات التي طبقت عليها المقاييس (أنظر الجدول2)، وعند إجراء التحليل العاملي، استخدمت ثلاثة مقاييس: حب الحياة، والتفاؤل، والتشاؤم هي التي طبقت معًا على كل أفراد العينات، مع ملاحظة أن مقياس حب الحياة، طبق على كل أفراد العينات.

**التحليلات الإحصائية:**

حسبت المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" للفروق بين مجموعتين مستقلتين، ومعاملات ثبات ألفا "كرونباخ"، ومعاملات ارتباط "بيرسون"، والتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، واتخذ معيار "جتمان" للعامل الدال إحصائيًا، بأنه ما زاد الجذر الكامن له على(1.0)، واستخدمت مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS,2009) في تحليل النتائج.

## 3- النتائج ومناقشتها:

يعرض الجدول(1) معاملات الثبات بطريقة ألفا من وضع كرونباخ، وذلك للإجابة عن التساؤل الأول.

**جدول(1) معاملات ثبات ألفا**

| المقاييس | معاملات ألفا | |
|---|---|---|
| | ذكور | إناث |
| مقياس حب الحياة | 0.931 | 0.922 |
| المقياس العربي للسعادة | 0.855 | 0.896 |
| مقياس التفاؤل | 0.891 | 0.887 |
| مقياس التشاؤم | 0.910 | 0.930 |
| مقياس الرضا عن الحياة | 0.631 | 0.878 |

ومن قراءة الجدول(1)، يتضح أن معاملات ألفا تراوحت بين 0.86 و0.93، وهي معاملات مرتفعة، تشير إلى اتساق داخلي مرتفع للمقاييس جميعًا، فيما عدا مقياس الرضا عن الحياة لدى الإناث فقط.

ومن ناحية أخرى، طبق مقياس حب الحياة، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين، فوصل معامل ثبات إعادة التطبيق إلى 0.85(ن= 49)، و0.74(ن= 51) لدى الذكور والإناث على التوالي، ويشير المعاملان إلى استقرار عبر الزمن يتراوح بين المقبول والمرتفع.

ويبين الجدول(2) معاملات الارتباط بين مقياس حب لحياة وبقية المقاييس لدى الجنسين، وذلك للإجابة عن التساؤل الثاني.

**جدول(2) معاملات الارتباط بين مقياس حب الحياة وبقية المقاييس**

| المقاييس | ذكور | | إناث | |
|---|---|---|---|---|
| | ن | ر | ن | ر |
| المقياس العربي للسعادة | 68 | 0.488** | 122 | 0.692** |
| مقياس التفاؤل | 161 | 0.419** | 239 | 0.580** |
| مقياس التشاؤم | 161 | -0.153* | 239 | -0.436** |
| مقياس الرضا عن الحياة | 102 | 0.715** | 85 | 0.625** |

* دال إحصائيًا عند مستوى0.05.

** دال إحصائيًا عند مستوى 0.001.

ومن قراءة الجدول(2)، يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا بين مقياس حب الحياة ومقاييس: السعادة، والتفاؤل، والرضا عن الحياة(موجبة)، والتشاؤم(سالبة)، ويمكن أن تشير هذه النتائج إلى صدق مقياس حب الحياة.

وللإجابة عن التساؤل الثالث ونصه: "ما العوامل التي يمكن استخراجها من مقياس حب الحياة وغيره من المقاييس؟"، حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين المقاييس الثلاثة التي طبقت معًا على العينة نفسها، وحللت عامليًا بطريقة المكونات الأساسية، ويبين ذلك النتائج الجدول(3).

**جدول(3) العامل الأول المستخرج**

| المقاييس | ذكور | إناث |
|---|---|---|
| **مقياس حب الحياة** | 0.756 | 0.828 |
| **مقياس التفاؤل** | 0.817 | 0.847 |
| **مقياس التشاؤم** | −0.573 | −0.736 |
| **الجذر الكامن** | 1.568 | 1.946 |
| **% للتباين** | 52.279 | 64.854 |

ويتضح من قراءة الجدول(3)، استخراج عامل واحد ثنائي القطب استوعب 52 % و64%(بعد حذف الكسور) في عينتي الذكور والإناث على التوالي، ويمكن تسمية هذا العامل: "حب الحياة والتفاؤل مقابل التشاؤم" ويلاحظ أن تشبع مقياس حب الحياة بهذا العامل تشبع مرتفع: 0.756 و0.828 في عينتي الذكور والإناث على التوالي، ويمكن أن يعد ذلك مؤشرًا على الصدق العاملي لمقياس حب الحياة.

وللإجابة عن التساؤل الرابع ونصه: "ما الفرق بين متوسطات العينة الجزائرية والعينات التي استخدم معها مقياس حب الحياة؟"، حسبت الإحصاءات الوصفية، وقيم "ت" للفرق بين متوسطي الجنسين في عينة الجزائر الحالية، ويورد الجدول(4) نتائج دول أخرى للمقارنة بينها مع ملاحظة أن الفرق بين متوسطي الجنسين من الجزائريين في حب الحياة، غير دال إحصائيًا(ت= 1.66).

**جدول(4) الإحصاءات الوصفية وقيم "ت" لمقياس حب الحياة لدى عينة الجزائر ودول أخرى**

| الدولة | طلبة | | | طالبات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ن | م | ع | ن | م | ع |
| الجزائر | 331 | 55.94 | 13.28 | 446 | 57.60 | 12.07 |
| مصر | 194 | 51.5 | 10.8 | 216 | 50.7 | 11.5 |
| الكويت | 365 | 58.1 | 11.8 | 389 | 55.6 | 11.4 |
| لبنان | 306 | 54.2 | 13.2 | 395 | 55.2 | 12.3 |
| قطر | 113 | 59.0 | 10.4 | 133 | 58.5 | 11.4 |
| أمريكا | 158 (طالبات 45 طلبة 113) | | | | 63.2 | 10.5 |

ومن الاطلاع على الجدول(4) يتضح أن متوسط الطلبة الذكور من الجزائر يزيد على متوسط الطلبة المصريين واللبنانيين، في حين أنه يقل عن متوسط الطلبة من أمريكا، وقطر، والكويت. وأما عينة طالبات الجزائر، فإن متوسط حب الحياة لديهن يزيد على طالبات مصر، ولبنان، والكويت، والملاحظة العامة أن متوسط حب الحياة لدى طلاب الجزائر يميل إلى الارتفاع.

## 4-الخلاصة:

من الملاحظ أن عدد البحوث النفسية المنشورة في المغرب العربي(بالتعبير الجغرافي) تقل كثيرًا عن نظيرتها في مصر والخليج العربي، ومن ثم فإن الحاجة ماسة إلى إجراء مثل هذه الدراسات في كل من ليبيا وتونس، والجزائر، والمغرب، فضلاً عن أهمية البحوث الثقافية المقارنة بين الدول العربية، اعتمادًا على افتراض وجود فروق بين هذه الثقافات الفرعية، وقد أجريت هذه الدراسة على طلاب من أربع جامعات جزائرية، لتسد ثغرة طفيفة في هذا المجال.

وتختص هذه الدراسة بمفهوم عربي جديد، مقترح في مجال علم النفس الإيجابي، وهو حب الحياة، وأجريت بحوث عليه باستخدام عينات من طلاب الجامعة من مصر، والكويت، ولبنان، وقطر، ونظرًا لإتاحة ترجمتين للمقياس: إنجليزية وفارسية، فقد استخدمت عينات من أمريكا وإيران. وقد حققت الدراسة الحالية التي أجريت على عينة كبيرة من طلاب الجامعة في الجزائر، الأهداف التي وضعت لها، وأجابت عن تساؤلاتها.

وفيما يختص بالتساؤل الأول، عن معاملات ثبات مقياس حب الحياة لدى طلاب من الجزائر، حُسب معامل ألفا من وضع "كرونباخ"، ومعامل إعادة التطبيق، وتراوحت معاملات الثبات المستخرجة بين 0.74 و0.93 بطريقتي الثبات، وتعد هذه المعاملات من مقبولة إلى مرتفعة، وتحدد مراجع القياس النفسي معاملات الثبات المقبولة، بأنها ما يزيد على 0.7(أنظر: Kline, 2000; Nunnally,1978)، والملاحظ أن معاملات ألفا أعلى من معاملات إعادة التطبيق، وتعد هذه النتائج – عامة – دليلاً على الاتساق الداخلي، والاستقرار عبر الزمن، لمقياس حب الحياة، في عينة الجزائر.

وأما عن صدق مقياس حب الحياة، وهو التساؤل الثاني في هذه الدراسة، فمن الملاحظ أنه لا يوجد مقياس مناظر بالاسم نفسه، حتى يحسب للمقياس صدق تلازمي، ومع ذلك فقد افترض أن مقياس حب الحياة بوصفه أحد مكونات الحياة الطيبة في مجال علم النفس الإيجابي، يرتبط بمفاهيم السعادة، والتفاؤل، والرضا عن الحياة، ارتباطًا إيجابيًا، في حين يرتبط حب الحياة بالتشاؤم ارتباطًا سلبيًا، وقد تحقق هذا الفرض تحققًا تامًا (انظر الجدول2)، وتعد هذه النتائج مؤشرًا لصدق مقياس حب الحياة.

ويختص التساؤل الثالث بالعوامل التي يمكن استخراجها من الارتباطات بين مقياس حب الحياة والتفاؤل والتشاؤم وأسفر التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية عن عامل واحد ثنائي القطب، استوعب قدرًا بين المقبول والمرتفع من التباين الكلي لدى الطلبة والطالبات، وسمي هذا العامل: "حب الحياة والتفاؤل مقابل التشاؤم" وتشبع مقياس حب الحياة بهذا العامل تشبعًا مرتفعًا(0.76 لدى الطلبة، و0.83 في عينة الطالبات)، ويمكن أن يعد ذلك مؤشرًا قويًا لصدق مقياس حب الحياة.

وأخيرًا اختص التساؤل الرابع بالإحصاءات الوصفية لمقياس حب الحياة، لدى طلاب الجزائر من الجنسين وقد ظهر أن الفرق بين الجنسين غير دال إحصائيًا، وقد يشير ذلك إلى أن المساواة بين الجنسين في الحقوق والواجبات، في هذه العينة من طلاب الجامعة، قد وصلت إلى مدى بعيد، هذا فضلاً عن احتمال تأثير عامل آخر وهو أن عينة طلاب الجامعة –عامة– شريحة من المجتمع، ذات تعليم وذكاء أعلى من الجمهور العام في ذلك المجتمع، ومثل هذه الشريحة "المتميزة" إن جاز التعبير، تركز على المساواة بين الجنسين.

وعند إجراء المقارنة العامة، بين متوسطي حب الحياة لدى الجنسين من طلاب الجزائر، ببقية العينات التي طبقت المقياس نفسه، وهي من مصر، ولبنان، والخليج، وأمريكا، يتضح أن متوسطي الجنسين من الجزائر يغلب أن يميل إلى الارتفاع، ويقترب من متوسطات طلاب الخليج، ويتسق ذلك مع موقع الجزائر في التقرير الدولي

للسعادة، إذ احتلت المركز(53) بعد البحرين والكويت مباشرة، من بين(155) دولة (Helliwell, Layard, & Sachs, 2017) ويعتمد هذا الموقع المتقدم للجزائر، في التقرير الدولي للسعادة، على عوامل عدة، من بينها وجود مصادر كبيرة للنفط والغاز الطبيعي، وهو ما يرتبط بارتفاع نوعية الحياة.

وتجدر الإشارة إلى حدود هذه الدراسة، في اعتمادها على عينات من طلاب الجامعة، اختيروا بطريقة قصدية، علمًا بأن مثل هذه العينات تتميز بدرجة مرتفعة من التعليم والذكاء، وهو ما يجعلها مختلفة عن الجمهور العام، ومن ثم يوصى بتكرار هذه الدراسة على عينات متنوعة، ذات خصائص مختلفة عن طلاب الجامعة، وذلك منوط بدراسة أخرى.

وأهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، أن حب الحياة لدى طلاب الجزائر لا يختلف اختلافًا دالاً إحصائيًا بين الجنسين، وأن متوسطه يميل إلى الارتفاع، وأن مقياس حب الحياة، يتسم بارتفاع ثباته وصدقه، وهو ما يدعو إلى مواصلة البحوث عن هذا المقياس، في دول أخرى، على ضوء علم النفس الإيجابي.

## المراجع:

### المراجع العربية:


الأيوب، حصة وعبد الخالق، أحمد(2012). التفاؤل وحب الحياة والدعم الاجتماعي وعلاقتها بالصحة النفسية والجسمية لدى المسنين. *دراسات نفسية*. 22(3). 423-438.

البوابة الجزائرية للطاقات المتجددة .https://portail.cder.dz/ar/spip.php?article588

الديوان الوطني للإحصائيات. http://www.ons.dz/index-ar.php

السعيدى، صالح شويت(2009). *حب الحياة وعلاقته بالسعادة والتفاؤل لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الخليجية: مملكة البحرين.

عبد الخالق، أحمد(1996). *دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الخالق، أحمد(2003). *مفهوم حب الحياة ومقياسه*. المؤتمر السنوي الثاني لكلية العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت.

عبد الخالق، أحمد(2008). الرضا عن الحياة في المجتمع الكويتي. *دراسات نفسية*. 18(1). 121-135.

عبد الخالق، أحمد(2016أ). *دليل تعليمات مقياس حب الحياة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الخالق، أحمد(2016ب). *علم نفس الشخصية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الخالق، أحمد(2017). *دليل تعليمات المقياس العربي للسعادة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الخالق، أحمد، والحويلة، أمثال(2013). الحياة النفسية الطيبة وعلاقتها بالتدين لدى عينة من الكويتيين كبار السن من الجنسين. *مجلة العلوم الاجتماعية*. جامعة الكويت. 41(3). 111-135.

عبد الخالق، أحمد وعيد، غادة(2008). حب الحياة ومدى استقلاليته أو ارتباطه بمتغيرات الهناء الشخصي أو الحياة الطيبة. *دراسات نفسية*. 18(4). 587 – 600.

عبد الخالق، أحمد وعيد، غادة(2011). حب الحياة وارتباطه بالهناء الشخصي واستقلاله عن الدافعية. *مجلة العلوم الاجتماعية*. جامعة الكويت. 39(2). 15-36.

عبد الخالق، أحمد وعيد، غادة والنيال، مايسة(2010). حب الحياة لدى عينتين من طلاب الجامعة الكويتيين واللبنانيين: دراسة في علم النفس الإيجابي. *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*. جامعة الكويت. الرسالة 321. الحولية 31.

الفضلى، هدى ملوح (2009). *الذكاء الوجدانى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الإيجابية لدى عينة من طلاب جامعة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الكويت.

الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار. http://www.andi.dz/index.php/ar/connaitre-1-algerie/ressources

**المراجع الأجنبية:**

Abdel-Khalek, A. M(2004). *Love of life: A sub-component on thewell-being construct: A cross-cultural study*. Presented at the International Cultural Psychiatry Conference. Melbourne. Australia. November 26-28. 2004.

Abdel-Khalek, A. M(2007a). Love of life as a new construct in the well-being domain. *Social Behavior and Personality*. 35. 125-134.

Abdel-Khalek A. M(2007b). Love of life and death distress: Two separate factors. *Omega: Journal of Death and Dying*. 55. 267-278.

Abdel-Khalek, A. M(2008). Religiosity, health and well-being among Kuwaiti personnel. *Psychological Reports*. 102. 181-184.

Abdel-Khalek, A. M(2011). Subjective well-being and religiosity in Egyptian college students. *Psychological Reports*. 108. 54-58.

Abdel-Khalek, A. M(2012). Subjective well-being and religiosity: A cross-sectional study with adolescents, young and middle-age adults. *Mental Health. Religion and Culture*. 15. 39-52.

Abdel-Khalek, A. M(2013a). Love of Life Scale(LLS). In C. A. Simmons & P. Lehmann (Eds). *Tools for strengths-based assessment and evaluation*. 59– 61. New York: Springer.

Abdel-Khalek, A. M(2013b). The Arabic Scale of Happiness(ASH): Psychometric characteristics. *Comprehensive Psychology*. 2. article 5.

Abdel-Khalek, A. M(2013c). The relationships between subjective well-being, health, and religiosity among young adults from Qatar. *Mental Health, Religion and Culture*. 16. 306-318.

Abdel-Khalek, A. M(2014). Happiness, health. and religiosity: Significant associations among Lebanese adolescents. *Mental Health. Religion. and Culture*.17. 30-38.

Abdel-Khalek, A. M(2015). Happiness, health, and religiosity among Lebanese young adults. *Cogent Psychology*. 2: 1035927

Abdel-Khalek, A. M. , & Lester, D(2011). Love of life in Kuwaiti and American college students. *Psychological Reports*. 108. 94.

Abdel-Khalek, A. M., & Lester, D(2012). Constructions of religiosity, subjective well-being, anxiety and depression in two cultures: Kuwait and USA. *International Journal of Social Psychiatry*. *58*. 138-145.

Argyle, M(2002). *The psychology of happiness.* (2nd ed.). London: Metheun.

Atef Vahid, M. K. A, Dadfar, M., Abdel-Khalek, A. M, & Lester, D(2016). Psychometic properties of the Persian version of the Love of Life Scale. *Psychological Reports*. 119. 505 – 515.

Carr, A(2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. London: Routledge.

Diener, E, Emmons, R. A, Larsen, R. J, & Griffin, S(1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 49. 71-75.

Helliwell, J, Layard, R, & Sachs, J(2017). *World happiness report 2017*. update (Vol 1). New York: Sustainable Development Solutions Network. www.http://worldhappiness.report/#happiness2017.

Kline, P(2000). *Handbook of psychological testing*. (2nd ed.) London: Routledge.

Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.)(2003). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington. DC: American Psychological Association.

Nunnally, J. C(1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Pavot, W., & Diener, E(1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment. 5*. 164-172.

Scheier, M. F, & Carver, C. S(1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*. *4*. 219-247.

Seligman, M. E(2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.)(2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.

SPSS, Inc(2009). *SPSS: Statistical data analysis*: Base 18.0. Users Guide. Chicago. IL: SPSS Inc.

Veenhoven, R(2009). How do we assess how happy we are? Tenets, implications and tenability of three theories. In A. Dutt, & B. Radcliff(Eds.). *Happiness. economics and politics*. 45-69. Cheltenham. UK.: Edward Elger.

Veenhoven, R(2011). *World Database of Happiness*. Erasmus University. Rotterdam. the Netherlands, http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl.

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

عبد الخالق، أحمد محمد وزين العابدين، فارس (2019). حب الحياة لدى عينات من طلاب الجامعة في الجزائر. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 141-152.

# تفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي: تصور مقترح

# Activating the Role of Children Theatre in Rising up the Arab Child: A Suggested Vision

**خالد صلاح حنفي محمود** *

جامعة الإسكندرية (مصر)

تاريخ الاستلام:02-09-2018 تاريخ القبول: 23-03-2019 تاريخ النشر: 19-15-2019

**ملخص:** لمسرح الأطفال دور غاية في الأهمية في تنشئة الطفل، وتشكيل شخصيته، وتفجير قدراته الإبداعية والسلوكية؛ كما إنه من أبرز السبل للوصول إلى عقل ووجدان الطفل. ويشير استقراء واقع مسرح الأطفال العربي إلى إنه لم يستطع تحقيق أهدافه بالدرجة المطلوبة، ووجود العديد من المشكلات التي تعوقه عن القيام بدوره بصورة فعالة .. لذا سعت هذه الدراسة إلى عرض مفهوم مسرح الأطفال وخصائصه وأهدافه، وتطوره عالمياً وعربياً، وأبرز المشكلات التي يعانيها مسرح الأطفال العربي. وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لتفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي بما يتفق والسياق الثقافي العربي، ويتناسب مع الاتجاهات المعاصرة في تطوير مسرح الأطفال.

**الكلمات المفتاحية:** مسرح أطفال؛ طفل عربي؛ تنشئة اجتماعية.

**Abstract:** The children's theatre has a very important role in rising up and shaping child's personality and in releasing his creative and behavioural powers. The theatre is the most important ways to reach child's mind and his feelings. The Arab children's theatre role is weaker than what educators' expectations and what their societies need, thus this study aimed to display the children's theatre, features, aims and its global and local development and its problems. This study reached a suggested vision to activate the role of the children's theatre in developing the Arab child's personality suitable to his Arab cultural context and suitable to the contemporary trends in developing child's theatre.

**Keywords:** Arab Child; Child's theatre; Rising up.

* Corresponding author, e-mail: khaledsalah78@yahoo.com

## 1- مقدمة:

يعد مسرح الأطفال واحدًا من الوسائل التربوية والتعليمية التي تسهم في تنمية الطفل تنمية عقلية وفكرية واجتماعية ونفسية وعلمية ولغوية وجسمية وهو فن درامي تمثيلي موجه للأطفال يحمل منظومة من القيم التربوية والأخلاقية والتعليمية والنفسية على نحو نابض بالحياة من خلال شخصيات متحركة على المسرح مما يجعله وسيلة هامة من وسائل تربية الطفل وتنمية شخصيته لاسيما أن الطفل يرتبط ارتباطا جوهريا في التمثيل منذ سنوات عمره الأولى عندما كان يحول خياله الإيهامي إلى لعب هو مسرح إيهامي يؤلفه ويخرجه ويمثله الطفل ذاته لذلك تكون علاقة الطفل بالمسرح علاقة اندماجية وهنا تكمن أهمية المسرح وخطورته.

فالمسرح هو أنسب الأشكال الفنية للتواصل مع الطفل والتعبير عن عالمه الخاص، إذ توجد نقاط مشتركة عديدة بين الطفل والمسرح كالتقليد والمحاكاة والطابع الاندماجي, حيث يميل الطفل إلى الاندماج والتفاعل مع أقرانه, كما يندمج الممثل مع المجموعة أو الفريق الذي يمثل معه, وهناك عناصر مشتركة أخرى كالخيال والدهشة والتداعيات اللفظية, والحوار المنبعث عن مواقف اللعب الانفرادي والجماعي.

وعلى ضوء معاناة الكثير من الأطفال العرب اليوم من ظروف وأوضاع إنسانية غاية في الصعوبة في ظل ما تمر به دول المنطقة من ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية مقارنة بنظرائهم في باقي دول العالم فهناك أكثر من 15 مليون طفل عربي يعيشون في ظروف إنسانية صعبة، ويواجهون أخطارًا عدة بسبب الحروب والكوارث، ويشير تقرير اليونيسف(2015) إلى ارتفاع معدل وفيات الأطفال في العالم العربي بسبب الفقر الشديد وتدني مستوى الدخل الفردي، وتدهور الأوضاع المعيشية بما ينعكس في النهاية سلبًا على الوضع الصحي والتعليمي للطفل؛ وارتفاع نسب التسرب في مراحل التعليم الأولى، وانتشار الأمراض المرتبطة بسوء التغذية. (UNICEF, 2015)

ووفقًا لتقرير اليونسكو(2015) فإن نصيب الدول العربية من عمالة الأطفال هو(10) مليون طفل، منهم (2,8 مليون) طفل في مصر وحدها ، ويوجد في الدول العربية حوالي (5 مليون) طفل غير ملتحقين بالتعليم الابتدائي, و(4 ملايين) مراهق تقريبًا غير ملتحقين بالتعليم الثانوي. وكل تلك الأرقام وغيرها تدق لنا ناقوس الخطر وتبرز خطورة مشاكل مرحلة الطفولة العربية وتداعياتها والحاجة إلى البحث عن حلول للتصدي لها.(UNESCO, 2014)

وفى ضوء هذه الأرقام المفزعة تتزايد الحاجة إلى تنمية الثقافة العلمية للأطفال العرب وثقافة ذوي الاحتياجات الخاصة والثقافة الترويحية والصحية والبيئية لدى الأطفال، والاهتمام بالتقنية الحديثة في مجالات ثقافة الطفل وعلى أهمية تفعيل دور الفنون والمتاحف واللعب في تنمية ثقافة الطفل العربي وتقديم برامج تلفزيونية وإذاعية تساعد على زيادة وعي الطفل وتعمل على تنميته بالإضافة إلى مراعاتها لخصوصيته العربية.

ويمثل المسرح رافد من روافد تغذية خيال ومدارك الطفل، وهو أحد الوسائل الفنية التي طرحها التربويون للاستفادة من تأثيرها على عقلية الطفل وخياله باستغلال المسرح كوسيط لإيصال المعلومة العلمية والقيمة المثالية وجملة المعارف وتهذيب السلوك عبر فن المحاكاة والتجسيد، وعبر العديد من المحاولات ذهب التربويون إلى مسرحة المناهج المدرسية، فالمسرح وعبر التاريخ بدأ تربويا وتعليميا.

### 1.1- مشكلة البحث:

رغم أهمية مسرح الطفل، والدور الذي يقوم به إلا إنه في العالم العربي لا زال يعاني العديد من الإشكاليات، والصعوبات التي تعوق قيامه بدوره على الوجه المأمول، وهناك العديد من العديد من التساؤلات التي تطرح بنفسها في ظل المتغيرات التي يشهدها عالم المسرح اليوم: فهل ما زالت قصص الحيوانات وعلاء الدين والصندوق السحري

والمرآة السحرية هي المواضيع الجاذبة لطفل الألفية الثالثة؟ وهل تقنيات وأساليب الفرجة التي تقدمها هذه العروض متوازية بما يحيط عالم الطفل اليوم من مشاهدات تلعب فيها تقنيات العرض ووسائط الاتصال ووفرة المعلوماتية وأفلام السينما ذات التقنية العالية في إنتاج الفرجة والخيال العلمي؟ وكذلك هل يتواصل طفل اليوم مع أساليب أدائية وأغنيات مكملة للعرض المسرحي هي تقريبا لم تتقدم ولم تتطور منذ سنوات طويلة؟

إن الحاجة ملحة إلى ضرورة تطوير المسرحية الموجهة لجمهور الأطفال في الساحة العربية، وبتحميل مسرح الطفل مهمات كبيرة وعميقة تواكب ثقافة الطفل العربي التي تتعرض لتيارات فنية رخيصة تهدد رصانة هذه الثقافة، ولا بد من العمل على بلورة ثقافة رصينة تقدم في طبق فني وعبر قنوات الفرجة المدعمة بثقافة بصرية ونصوص أدبية تعمل على طرح موضوعات لها علاقة بتقويم السلوك ونبذ الشر وتعزيز جانب الخير.

ومن ثم سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة على السؤال الآتي:

كيف يمكن تفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي وقدراته بما يتفق والخصوصية الثقافية العربية والاتجاهات العالمية المعاصرة؟

ويتفرع من هذا السؤال كل من الأسئلة الفرعية الآتية:

ما مفهوم مسرح الطفل؟ وما أبرز خصائصه؟

ما واقع مسرح الطفل العربي وأبرز سلبياته؟

ما الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير مسرح الطفل؟

ما الرؤية المقترحة لتفعيل دور مسرح الطفل العربي على ضوء الخصوصية الثقافية والاتجاهات العالمية المعاصرة؟

**1. 2- أهمية الدراسة:**

تأتى أهمية الدراسة الراهنة في ضوء ما تعانيه الطفولة العربية من تردي في شتى المجالات، ومعاناة الطفل في كثير من البلدان العربية من تردي الأوضاع المعيشية والحياتية والثقافية، والمتمثلة في ارتفاع نسب الأمية والرسوب والتسرب، وتزايد أرقام عمالة الأطفال، وتجنيد الأطفال في الحروب، والفقر، والتهميش، مما يزيد من أهمية الآليات الثقافية المختلفة ومنها المسرح في التعامل مع مشكلات الطفل العربي، وقضاياه، وتنمية إطلاق قدراته الإبداعية والفكرية.

**1. 3- أهداف الدراسة:**

1- التعرف على مسرح الأطفال وأبرز خصائصه.

2- تحليل نشأة وتطور مسرح الأطفال عالمياً وعربياً.

3- تحديد أبرز المشكلات التي يعانيها مسرح الطفل العربي.

4- تحليل بعض الاتجاهات العالمية في تطوير مسرح الطفل.

5- طرح رؤية لتفعيل دور مسرح الطفل العربي تراعى الخصوصية الثقافية والاتجاهات العالمية المعاصرة.

**1. 4- منهج الدراسة وإجراءاتها:**

اعتمدت الدراسة على استخدام منهج البحث التاريخي في تحليل نشأة وتطور مسرح الطفل سواء عالمياً أو محلياً، واستخدام منهج البحث الوصفي في تحليل الأدب التربوي حول مفهوم وخصائص مسرح الطفل وتحليل واقع مسرح الطفل العربي، وأبرز مشكلاته، والاتجاهات المعاصرة في تطوير مسرح الطفل. وصولاً إلى طرح رؤية مقترحة لتفعيل دور مسرح الطفل العربي في تنمية شخصية الطفل بما يتفق مع السياق والخصوصية الثقافية العربية، ويراعي الاتجاهات العالمية في تطوير مسرح الطفل.

**1. 5- مصطلحات الدراسة:**

**مسرح الطفل:**

مسرح الطفل هو ذلك المسرح الذي يخدم الطفولة سواء أقام به الكبار أم الصغار مادام الهدف هو إمتاع الطفل والترفيه عنه وإثارة معارفه ووجدانه وحسه الحركي، أو يقصد به تشخيص الطفل لأدوار تمثيلية ومواقف درامية للتواصل مع الكبار أو الصغار.

**1. 6- الإطار النظري للدراسة**

**أولاً- مفهوم مسرح الأطفال:**

لغوياً يحدد قاموس"أكسفورد" تعريف مصطلح مسرح الطفل كما يلي: "هو عروض الممثلين المحترفين أو الهواة للصغار سواء على خشبة مسرح أو في قاعة معدة لذلك".

ويعرف معجم المصطلحات الدرامية مسرح الطفل بأنه "المكان المهيأ مسرحيا لتقديم عروض تمثيلية كتبت وأخرجت خصيصا لمشاهدين من الأطفال. وقد يكون الممثلون كلهم من الأطفال.(الجبري،2002، 8)

ويعرف مسرح الطفل بأنه كل أشكال المسرح الذي يشارك فيه الطفل بصورة أو بأخرى سواء كان مسرحًا موجها للطفل أو مسرحًا يمثل فيه الطفل أو مسرحًا يؤلفه الطفل".(EluyefA,2017, 79)

ولأهمية مسرح الطفل دعت اليونسكو إلى ضرورة الاهتمام به، وهناك العديد من البلدان تدعمه ماديا ومعنويا باعتباره مكملا لبناء الطفولة الصحيحة. ذلك لإيمان الجميع بأنه أحد الوسائط الفاعلة في تنمية الأطفال عقليا وعاطفيا وجماليا ولغويا وثقافيا.. وهو إحدى أدوات تشكيل ثقافة الطفل حيث يتلقى الطفل بلغة محببة القيم والأفكار بسهولة وييسر.

ومسرح الطفل هو ذلك المسرح الذي يخدم الطفولة سواء أقام به الكبار أم الصغار مادام الهدف هو إمتاع الطفل والترفيه عنه وإثارة معارفه ووجدانه وحسه الحركي، أو يقصد به تشخيص الطفل لأدوار تمثيلية ومواقف درامية للتواصل مع الكبار أو الصغار. وبهذا يكون مسرح الطفل مختلطا بين الكبار والصغار. ويعني هذا أن الكبار يؤلفون ويخرجون للصغار مادامو يمتلكون مهارات التنشيط والإخراج وتقنيات إدارة الخشبة، أما الصغار فيمثلون ويعبرون باللغة والحركة ويجسدون الشخصيات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة اعتمادا على الأقنعة ومن هنا، فمسرح الصغار هو مسرح للطفل مادام الكبار يقومون بعملية التأطير، وهو كذلك مسرح الطفل إذا كان مسرحا يقوم به الطفل تمثيلا وإخراجا وتأليفا. ومن هنا، فمسرح الطفل يعتمد تارة على التقليد والمحاكاة وتارة أخرى يعتمد على الإبداع الفني والإنتاج الجمالي.(كنعان، 2011، 88)

**ثانياً- نشأة وتطور مسرح الطفل:**

ترجع نشأة مسرح الطفل إلى أصول فرعونية، فقد عُثر على بعض الدمى في مقابر بعض أطفال الفراعنة كما تضمنت الرسوم المنقوشة على الآثار الفرعونية حكايات وتمثيليات حركية للأطفال الذين يشاهدون المسرحيات أو الاحتفاليات في المعابد أو مراكب النيل ويبدو أن مسرح "الدمى" كان معروفاً في العالم القديم، كما في مؤلفات "أرسطو" وهوارس.(أبو رية،1982، 43)

ويبدو أن مسرح الدمى كان معروفاً في العالم القديم، وقد تحدث" أرسطو "في بعض مؤلفاته عن نوع من "الدمى التي تتحرك تلقائياً، كما أشار هوارس إلى" دمى خشبية" تتحرك بشد الخيوط.

وتميز الصينيون واشتهروا برقصاتهم بالسيوف، وباحتفالات الأعياد الدينية، وظهر عندهم أيضاً مسرح خيال الظل ومسرح العرائس، وظهر هذا الفن في الهند واليابان واليونان، وتميز في رومانيا بالتركيز على الاحتفالات الدينية، والرقص والغناء، وظهر هذا الفن في إنجلترا، وإيطاليا وألمانيا وروسيا.

ويفيد كتاب "بهارتا" في المسرح الهندي القديم أن المسئولين والقائمين على شؤون المسرح يتلقون تكوينهم منذ نعومة الأظافر في هذا الميدان على أيدي آبائهم وأجدادهم. وقد لقن "بهاراتا" أسرار هذا الفن إلى أبنائه العشرين بأمر من "راهاما" نفسه.

وكان الشباب الإغريقيون في مدينة أثينا يتعلمون الرقص التعبيري ضمن البرنامج الدراسي. وقد أورد أفلاطون في "جمهوريته" ضرورة تلقين الجند فن المحاكاة، وذلك بتمثيل أدوار درامية تتعلق بالمروءة والفضيلة والشجاعة دون غيرها من الأدوار المشهدية تفاديا من تأثير محاكاة الرذيلة على طباع الجنود.

وفي فرنسا، اهتم كبار أعلام المسرح الكلاسيكي بالمسرح المدرسي، حتى إن رجال الكنيسة الذين أعلنوا رفضهم للمسرح وثاروا عليه وشنوا عليه حرب شعواء وجدوا في ممارسة هذا الفن في الحقل التربوي فائدة ومتعة. وقد اهتم كبار أعلام المسرح الكلاسيكي الفرنسي بمسرح الطفل, كما كتب الناقد الفرنسي"بوسوي"في كتابه (خواطر وأفكار عن التمثيل) ليس من الجائز منع المسرحيات الموجهة إلى الأطفال وهي أسلوب لتحسين نشأتهم وتنظيم عملهم عام 1620, وقد كتب(راسين) تراجيديتين حول مواضيع دينية إنجيلية وهما(استر) و(أتالي) خصصتا لأطفال معهد سانت سير, وخلال القرن الثامن عشر وتحديداً في عام 1874 قدمت(مدام استيفاني دي جينليس) عرضاً مسرحياً خاصاً بالأطفال في حديقة ضيعة دون شارتر بضواحي باريس, كما قدمت (دي جينليس) مسرحية (المسافر) التي قام بأدوارها أبناء الدوق في باريس, وكذلك مسرحية (عاقبة الفضول) التي تصور ما يجلبه الفضول على صاحبه. ويعد العرض المسرحي الذي قدمته مدام ستيفاني دي جبلينيس عام (1784 م) في باريس أول عرض مسرحي قدم للأطفال، حتى إن بعض الباحثين يؤرخون بهذا العرض لبداية مسرح الطفل.(الصوري،1997، 20)

وفي الفترة ذاتها, قدم المُربي(أرنود بركين) العروض المسرحية المخصصة للأطفال, وكلا المُربيين كانا يشرفان على مسرح الطفل ويستخدمان اللعب والتمثيل في مجال رعاية الأطفال والعناية بهم وتربيتهم وتعليمهم فيما نشرت المربية(دي جينلس) كتاباً خاصاً بمسرح الأطفال اسمه(مسرح للأشخاص الناشئين) عام 1779 وهو أول كتاب عن مسرح الأطفال في العالم, وفي أسبانيا قدم أول عرض مسرحي للأطفال حمل عنوان(خليج الأعراس) عام 1657 وقدم في حديقة الأمير فرناندو ابن فيليب الرابع ملك أسبانيا والعرض من تأليف الكتب المسرحي(بدرو كالدرون دي لابركا) الذي كان مهتماً جداً بتقديم مسرحيات الأطفال.

وقد ترجم Ronsard مسرحية "Plutus" لأريستوفان المسرحي اليوناني لكي يمثلها تلاميذ معهد Coqueret سنة 1549م، كما تحدث Montaigne في كتاباته عن ممارسته للمسرح عندما كان تلميذا، واعتبر أن مثل هذه التمارين ممتازة جدا وهامة لتكوين الناشئة.

وعليه، فقد استفاد مسرح الطفل من آراء التربية الحديثة التي تنص على حرية الطفل وخيريته كما عند جان جاك روسو في كتابه "إميل" علاوة على أهمية اللعب والتمثيل ومعرفة الحياة عن طريق الحياة باعتبارها مرتكزات جوهرية في التربية الهادفة. ومن ثم، تشرب مسرح الطفل آراء روسو وجون ديوي ودوكرولي وباكوليه وكلاباريد وبول فوشيه و Pestalozzi و Montessori و S. Essac ...

ويذهب الكاتب الأمريكي(مارك توين) إلى أن مسرح الأطفال هو مسرح حديث لم يظهر إلا في القرن العشرين, حيث ترجع البداية والنشأة الحقيقة لمسرح الطفل بشكله الحديث إلى القرن التاسع عشر، وترتبط بالأديب (هانزكرستيان

أندرسن)(1805– 1875) م الرائد الحقيقي لمسرح الطفل، وقد حازت أقاصيصه ومسرحياته شهرة واسعة، وترجمت إلى لغات عدة، ومنها(الحورية الصغيرة– عقلة الإصبع– البطة الدميمة– ملابس الإمبراطور) وأشهرها مسرحية(الحذاء الأحمر) التي تُرجمت إلى العربية.(أبو الخير،1996، 25)

وقد أُنشئ أول مسرح للأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1903م، ففي عام 1903 أنشأت(ميني هينز) في الولايات المتحدة الأمريكية, مسرح الأطفال التعليمي والذي قدم عدة عروض منها(الأمير والفقير/ الأميرة الصغيرة/ العاصمة), وفي روسيا ظهر مسرح الطفل عام1918, وقدمت عروض عدة منها(ملابس الإمبراطور) وكانت أهداف مسرح الطفل في روسيا إيديولوجية بحتة.

ولم يتطور مسرح الأطفال عالمياً بشكل كبير إلا بعد الحرب العالمية الثانية، حتى أصبح جزءاً من الحركة المسرحية في العالم، وأنشئ مسرح الأطفال العالمي في أمريكا عام 1947.

وتجدر الإشارة إلى وجود أنواع متعددة من المسارح كانت تقدم للصغار والكبار، ومن هذه الأنواع " مسرح الدمى الذي انتشر انتشاراً واسعاً في البلدان العربية والأجنبية على السواء، إذ بلغ مسرح الدمى المتحركة أوجه في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. (مرعي،1993)

وتأخر ظهور مسرح الأطفال في وطننا العربي، لصعوبة اختيار موضوعاته وقلة المجيدين فيه، وعدم العناية الكافية بثقافة الطفل عامة وآدابه، ولذلك ظلت نسبة المسرحيات المكتوبة للأطفال حتى الآن، تتراوح ما بين(1– 2٪) مما يكتب وينشر من أدب الأطفال على مستوى الوطن العربي. وكان أول ظهور أول مسرح للأطفال بأشكاله المختلفة في البلاد العربية في مصر عام1964.

**ثالثاً– خصائص مسرح الطفل:**

يتسم مسرح الطفل بعدد من الخصائص التي تجعله مقبولا لدى الأطفال وقادرا على التأثير بهم ويأتي أبرزها: سهولة الحبكة ومناسبتها لعمر الطفل، وضوح الشخصيات وأدوارها وسماتها الأخلاقية، أن تسير الأحداث على نحو طبيعي من دون إسراع أو تصنع، يجب أن تكون البداية مشوقة والانتقالات مناسبة والنهاية مفرحة ينتصر فيها الخير على الشر، الاهتمام بالحكايات المشوقة، سهولة الحوار وبساطته ووضوحه، أن يكون إيقاع الأحداث مناسبا، وغيره.

ويعتمد مسرح الطفل على الحركة بشكل أساسي، أكثر من الاعتماد على الحوار مهما تألق وتميز لأن الحركة على الخشبة تثير فضول الطفل واهتمامه، وتحقق له المتعة، ويتقدم عرض الأحداث في مسرح الطفل على وصفها، أو الإخبار عنها، بوساطة الممثل أو الراوي، ولا يمكن إغفال ما للكوميديا من دور في نجاح العرض، شريطة أن تكون مجسدة، واضحة بلا لبس أو غمز أو لمز يستعصي على فهمه.(إسماعيل،2012، 129)

كما يجب أن تكون اللغة في هذا المسرح تميل إلى البساطة لكي لا يتشتت ذهن الطفل عن العرض والتلقي في مسرح الطفل قائم على القصة التي تجسد من خلال الممثلين فوق خشبة المسرح، حيث تكون" القصة قريبة جدا من الطفل، ويجب أن تحمل أهداف متنوعة ومختلفة منها هذه الأهداف، الهدف التربوي والتعليمي والتوجيهي الذي يكتسب منه الطفل بعض الحقائق والمعلومات المفيدة، كما يتم من خلال هذه القصة الممثلة غرس التعاليم والمفاهيم الصحية في نفوس الأطفال".(دياب،1995، 142)

إن مسرحية الأطفال يمكن لها إن تهدف إلى تحقيق أكثر من هدف في آنٍ واحد ولكنها تتركز على هدف معين بشكل يفوق تركيزها على بقية الأهداف، فيسمى هدفها الأول مركزيا وتصح الأخرى أهداف ثانوية، وفي كلتا الحالتين بظل الهدف الرئيسي متكاملا والأهداف الأخرى مترابطة لكي لا تكون المسرحية مشوشة" فتجعل الطفل يذهب تركيزه إلى أشياء أخرى، ويكون التلقي عند الأطفال غير مجدي. وأن طبيعة هذا المسرح تحكم على العاملين في هذا المسرح أن يستخدموا لغة سهلة وغير معقدة لكي تصل إلى ذهن الطفل بصورة واضحة واستخدام فكرة بسيطة تتسم بالتشويق والإبهار، وأن الممثل هنا يجب أن يستعين بالحركات والايماءات البسيطة والتي يعرفها الطفل مع إضفاء طابع البهجة والمرح والحركات الكوميدية التي تجعل الطفل ينشد إليها مع أن لا تكون هذه الحركات حركات خطرة فطبيعة الطفل يقلد كل ما يعجبه, ويجب أن تكون تلك المسرحيات تتضمن المغزى التربوي. ومن ناحية بنية الحبكة يجب إن تكون بسيطة ولا يكون فيها تعقيد ويكون السبب والنتيجة مباشران وأن تكون سهلة وواضحة.

**رابعاً- أهمية مسرح الطفل:**

يعد مسرح الطفل من أهم الوسائل التربوية التي تساعد على بناء شخصية الصغار في مرحلة مبكرة بالإضافة إلى دوره في الارتقاء بالذوق الفني والجمالي لديه. ويوفر هذا المسرح من خلال ما يقدمه للطفل من دراما ثرية بالمعلومات التي تقدم له في قالب درامي. وهناك الكثير من المسرحيات تضع على عاتقها مسؤولية تقديم صور حية من الواقع لهذا المتلقي الصغير، كما تسعى إلى تأصيل الثقافة والفن في نفسه، وتضعه وجها لوجه مع بعض المفاهيم، والبنى الأساسية التي تلم بكل جوانب الحياة، كما أنها تنمي لديه الحس النقدي منذ الصغر. وتسهم تلك الأعمال المقدمة في تنشيط ذاكرة الطفل، عن طريق جعله يتفاعل مع العرض المسرحي المقدم، فنراه يناقش القضايا المطروحة أمامه، والتي في الأغلب تكون مستوحاة من واقعه الاجتماعي (عبد المنعم، 2007، 15).

ولقد تفطن علماء النفس في دراساتهم إلى أن للمسرح أثرا في تطهير النفس، لأن التمثيل المسرحي يقوم بمعالجة كثير من الأمراض السيكولوجية التي يعاني منها الطفل، وهو يعمل على تفريغ كافة انفعالاته وشحناته النفسية. إلى جانب ذلك يكتسب الطفل الخجول الثقة بالنفس ويتخلى عن انطوائيته وأنانيته في بوتقة التعاون الجماعي. كما أنه يبتعد عن ميوله الإجرامية، لأن السماح للأطفال الذين يعانون من اضطرابات بتمثيل مواقف مجسدة لها يمهد الفرصة لكسب الثقة بالنفس. فحينما يشخص التلميذ دورا فإنه في الحقيقة، ينفس عن الحالة التي يعاني منها عندئذ ستزول سيطرتها عليه وعلى نفسيته. إلى جانب هذا نجد أن المسرح عند الطفل يسمح لنا باكتشاف قدراته، ومواهبه وميوله، ويعطيه مجالا واسعا للتعبير عن ذاته، كما أن تقمصه لأدوار عديدة ومختلفة يمكّنه من اكتساب خبرات متنوعة اجتماعيا.

**أهداف مسرح الطفل:**

يعد مسرح الطفل ركنًا أساسيًا في التربية الحديثة, فهو ينمي المفاهيم العلمية والتربوية والأخلاقية والاجتماعية للطفل, ويحفز المواهب الفنية والقيم الجمالية لدى الأطفال, وهو وسيلة للتعلم بطريقة غير مباشرة ونشاطًا تربويًا مكملاً للكتاب والأنشطة الأخرى في المدرسة، ويقوم مسرح الطفل بمهمة تثقيفية جليلة، وربما كان أكثر قدرة على التوصيل من الكتاب المقروء، لأن الأطفال ينجذبون بطبيعتهم للمسرح بوصف المسرحية نوع من اللعب التخيلي.(أبو رية،1986، 26)

كما يحقق مسرح الطفل الاتزان الوجداني وتنشيط الجوانب العقلية والمعرفية إلى جانب دمج الطفل في ثقافة مجتمعه والارتباط بها ويدرب المسرح الأطفال على الحياة حيث يحقق تدريبًا إيجابيًا مفعمًا بالعظة والأحكام الأخلاقية.

وله أثر هام في استثارة خيال الطفل وتنمية مواهبه وقدراته الإبداعية، فالفنون المتعددة التي يقدمها المسرح توقظ لدى الطفل الإحساس بالمبادئ الفنية الأولية، وتسهم في تنمية وتنشيط عمليات الخلق والإبداع الفني.

كما يسهم المسرح في بناء شخصية الطفل فكريًا وأخلاقيًا، وتكوين اتجاهات الطفل، وميوله، وقيمه ونمط شخصيته. وتدريب الطفل على النطق السليم الواضح والأداء المعبر والإلقاء الحسن، بما يثري حصيلة الطفل اللغوية، ويزيد تعلقه باللغة العربية الفصحى.

ويعلم المسرح الطفل دروسًا في التعاون والصبر والمواظبة، وإنكار الذات والاعتماد على النفس، ويساعد في التغلب على الخجل، وتوثيق الصلة بين المدرسة والبيئة، ويقدم حلولاً للكثير من المشكلات الاجتماعية القائمة والانحرافات السلوكية، وينمى عاطفة حب الجمال والخير، ويمد الطفل بالمعارف والمهارات والخبرات، بتوضيحها وتثبيتها عن طريق الحركة والحوار.

ويؤدي المسرح المدرسي دورًا هامًا وفعالاً في بناء المجتمع وتطوير فكره ودعم الرؤى الوطنية التي تعالج القضايا المختلفة من خلال عرض نماذج حية من الحياة اليومية الواقعية للفرد، وتُجسد من خلال خشبة المسرح القيم الوطنية والسلوكية والتربوية التي يسعى المجتمع إلى ترسيخها والمحافظة عليها.

ويمكن القول إن أهداف مسرح الطفل تشمل:

**1- الهدف الترفيهي:**

إن العروض المقدمة للطفل تتسم أغلبها بطابع من الترفيه والتسلية والمرح، وذلك لأن الطفل ميال إلى الحركة والمرح, وأن العرض المسرحي الذي يشاهده بالنسبة إليه هو متعة كبيرة من حيث الأداء والموسيقى والغناء والرقص(محمد،2001، 21) فإن كل ما يدور في هذا المكان هو للتسلية والمرح، وعليه يجب أن يكون العاملين في هذا المسرح أن يتعاملوا مع هذا الكائن الحساس بأسلوب يتسم بالمرح واللعب وعدم إصدار الأوامر إثناء العرض وذلك لأن الطفل لا يحب الأوامر.

**2- الهدف التربوي:**

يمثل المسرح أهم الوسائل المعتمدة لإيصال التجارب والخبرات إلى الآخرين وأن مسرح الطفل يمتلك هذه السمة التي تساعد الطفل على فهم وإدراك العديد من القيم والمبادئ التي تعجز المدرسة والبيت إيصالها للطفل وهذا النوع من النشاط يساعد المدرسة في تكوين شخصية الطفل, وكيفية التعامل مع الآخرين ولغرس في نفوسهم حب الوطن والتعاليم الأخلاقية والدينية.

**3- الهدف التعليمي:**

يشارك المسرح ضمن أهدافه في الجانب العلمي مشاركة كبيرة في تنشيط ذهن الطفل من خلال التجارب العلمية التي تكون على شكل عروض مسرحية فمن خلال تلك العروض يتم تعليم الطفل أصول اللغة وكيفية خروج الحروف أو كيفية التعامل مع الأشياء الضارة التي تحيط الطفل, أو كيف يتعامل مع الأشياء التي تكون تحت تصرفه، أو من خلال مسرحة المناهج العلمية لان من خلالها يتم تحفيز الطفل أو من خلاله يتم "الكشف عن قدرات التلاميذ وتطويرها, وتنمية العمل الجماعي التعاوني, وتنمية اتجاهات اجتماعية مرغوب فيها، والتوعية القومية بالبيئة والحياة".(الهيتي،1986، 302)

**4- الهدف الجمالي:**

من أهم القيم التي يؤكد مسرح الطفل عيها هي غرس القيم الجمالية داخل نفوس الأطفال، وتنمية ذائقتهم الجمالية من خلال ما يحمله العرض من مجموعة من الفنون التشكيلة والأدبية والموسيقية، ويمكن إشراك الطفل في

إحدى متطلبات العرض كأن يكون احد الممثلين أو العازفين أو من يعملون في الديكورات وهذه تربي الطفل تربية جمالية وتجعله يبني شخصيته الفنية بصورة سليمة.

**خامساً- أنواع مسرح الطفل:**

**أ - مسرح الطفل الشعري:**

إن كتابة مسرحيات شعرية للأطفال تعد من أكثر ألوان الكتابة الإبداعية صعوبة لما تتطلبه من عناصر درامية وفنية؛ فالشاعر مطالب بكتابة مضمون هادف في إطار إيقاعي حواري مكثف بعيداً عن الغنائية أو الإطالة، ولعل صعوبة الكتابة وفق هذه المعايير الفنية هي التي صرفت كثيراً من الشعراء عن خوض هذا المضمار، حتى إن شوقي الذي أسس المسرحية الشعرية في الأدب العربي لم يكتب مسرحاً شعرياً للأطفال بالرغم من دعوته للاهتمام بأدب الأطفال وإسهامه بما كتبه من شعر لهم. وبقدر هذه الصعوبة، فإن مسرح الطفل الشعري يتسنَّم الذروة قياساً بفنون الأطفال الأخرى، وذلك لما يتضمنه من عناصر الجذب والتشويق لاسيما البناء الإيقاعي أو الموسيقي.

ويعد الشاعر الهراوي(1885-1939) رائد هذا اللون من أدب الأطفال فقد كتب خمس مسرحيات منها مسرحيتان شعريتان هما: الذئب والغنم، والمواساة، وقد كتبهما في إطار الشعر التقليدي، ولم يعمد فيهما إلى الإطالة، وأجرى إحداهما على لسان الحيوانات، ولكن لم تتوافر لهما عناصر الدراما الجيدة، وإن كان ذلك لا ينفي أن هذه المحاولات تميزت بفضل الريادة والسبق، وكانت إرهاصاً بمولد هذا الفن ونموه.

وقد تحول مسار المسرح الشعري للأطفال في مصر في بضعة عقود إلى المسرح المدرسي، وصار مرتبطاً بغايات تربوية أو تعليمية خالصة، وافتقد البناء الدرامي والحبكة الجيدة، وظلَّ الأمر كذلك حتى فترة الثمانينيات حين قُيض لهذا اللون مجموعة من الشعراء الذين أدركوا أهمية هذا الفن الشعري، وأخلصوا له، أمثال أحمد سويلم وأنس داود، وأحمد الحوتي، وأحمد زرزور، ومحجوب موسى، وأحمد شلبي، ومصطفى عكرمة، وغيرهم.

**ب- مسرح الطفل النثري:**

يعد عبد التواب يوسف أبرز كتاب المسرحية النثرية للأطفال، وقد خاض تجربة كتابة دراما الطفل منذ الستينيات، وهي الحقبة الذهبية التي شهدت ازدهاراً واضحاً في مسيرة المسرح في مصر، وتعد مسرحية "عم نعناع" أول مسرحية كتبها عبد التواب يوسف للأطفال، وذلك في عام1964 م، وقدمت كعرض مسرحي في العام ذاته. (أبو الخير،1996، 7)

ومن أبرز مسرحيات عبد التواب يوسف للأطفال مسرحياته(الجحوية) المستمدة من حكايات جحا ومن هذه المسرحيات جحا وأمطار النقود جحا وشجرة الأرانب، وجحا يطعم ثيابه جحا والحذاء الهارب.

**ج - مسرح العرائس:**

تتجسد الحياة في مسرح العرائس في الدمى، فتتحرك، وتتكلم، وتفكر، وحياتها تلك تبدو للناظرين شيئاً باهراً يجعلهم كباراً وصغاراً يتعاطفون معها، ويقبلون عليها، ويفتحون لها قلوبهم وعقولهم.

إن القصة التي تقدمها تلك العرائس، مع ما يرافقها من حركات مثيرة ومؤثرات صوتية وموسيقية وأجواء موحية، تشكل عاملاً فعالاً في تثبيت المعارف والخبرات واكتساب المهارات، وترسيخ القيم والعادات والأخلاق وتعميق المشاعر القومية والوطنية والإنسانية.

وترجع نشأة العرائس إلى أزمان بعيدة، قد تصل إلى فجر التاريخ، وهناك روايات تؤكد أن الحضارات القديمة جميعها قد عرفتها ولاسيما في مصر القديمة، فكانت تظهر في المواكب الاحتفالية، وتشكل جزء من الطقوس

الدينية، ففي الفلكلور الهندي أخبار عن عرائس عجيبة احتلت مكانة في التراث الأدبي والديني وفي الصين أثارت العرائس اهتمام الكتاب والفنانين، فكتب عنها الأدباء أكثر من ألف مسرحية، وتفرغ لها الفنانون، وفي اليونان ألف الشعراء والفلاسفة بها الروايات، وعني الرياضيون والمهندسون بتصميم أجزائها وثيابها، وأظهروا في ذلك براعة فائقة.

وفي القرن التاسع عشر لاقى مسرح العرائس نجاحاً كبيراً، وأخذت الدمى تؤدي دوراً هاماً في حياة الشعوب، وتعبر عن تراثها ووجدانها من خلال تجسيدها لشخصيات تمثل رموزاً ومعاني وقيماً سامية، فعاشت حية في ضمير الكثيرين، ومن تلك الشخصيات: شخصية (جوجينول) في فرنسا. وتنوعت أنواع الدمى ما بين دمى محمولة( كالدمى القفازية، والدمى القائمة، وشخصيات خيال الظل)، ودمى الخيوط (الماريونيت).

كما يقسم البعض مسرح الطفل إلى:

أ- **المسرح التلقائي أو الفطري:** هو مسرح يخلق مع الطفل بالغريزة الفطرية، يستند فيه إلى الارتجال والتمثيل اللعبي والتعبير الحر التلقائي(مثل لعبة العريس والعروسة).

ب- **المسرح التعليمي:** هو ذلك المسرح الذي ينجزه التلميذ تحت إشراف المربي أو المنشط أو المدرس أو الأستاذ وبوجود نصوص معدة سلفا ضمن المقررات الدراسية. ويمكن تفريعه أيضا إلى:

1- مسرح التعليم الأولى: ويرتبط بالكتاتيب القرآنية والتربوية ورياض الأطفال حيث يمثل التلاميذ مجموعة من الأدوار المسرحية التي يقترحها المربون عليهم.

2- المسرح المدرسي: هو ذلك المسرح الذي يستخدم التمثيل داخل المؤسسة التربوية(المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية) بمثابة تقنية بيداغوجية لتحقيق الأهداف المسطرة سواء أكانت أهدافا عامة أم خاصة وتستهدف الجوانب الفكرية والوجدانية والحسية الحركية ويشرف على هذا المسرح المدرس وذلك بتنشيط التمثيل الذي يقوم به التلاميذ داخل القسم أو أثناء المناسبات الرسمية(الأعياد الدينية والوطنية) وغير الرسمية(فترة نهاية السنة الدراسية) لتوزيع الجوائز وإعلان النتائج .

ويستند المسرح المدرسي إلى الإفادة من علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والبيولوجيا؛ والنظر لكون المسرح وسيلة إصلاحية/ تطهيرية ووسيلة علاجية ووسيلة جمالية إبداعية ووسيلة تلقين ونقل المعرفة والمهارة.

ويهدف المسرح المدرسي إلى إشباع حاجات الطفل الفكرية والنفسية والاجتماعية والعضوية لخلق التوازن لدى الطفل للتكيف مع الذات والموضوع وتحقيق النمو البيولوجي.

كما تنقسم أشكال مسرح الطفل:

أ- الصورة التقليدية وهو مسرح الكبار للصغار ليعبر عن إيمان الكبار بمسؤوليتهم اتجاه أطفالهم في حمل الحقيقة الفكرية والفنية متغلغلين في وجدانه.

ب- مسرح الصغار للصغار وهذا أكثر تأثيراً إذ تكون الفاعلية مزدوجة لدى العاملين على الخشبة والجالسين في الصالة على حد سواء ويصبح الطفل المشاهد مندمجاً بكليته متمثلاً – متماهياً- مع أقرانه الممثلين.

ج- وقد يأتي مسرح الطفل بصورة المسرح المدرسي وهنا يمكن القول أنه بالإضافة إلى أن المرسل والمتلقي فيه هو الطفل فلابد أن المظهر بصورة تعليمية بالدرجة الأولى مرتبطاً بحياة الطفل(الطالب) سواء من الناحية الشخصية أو الاجتماعية أو المدرسية أو فيما يتعلق بالمناهج عموماً.

**سادسًا- الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير مسرح الطفل:**

تتضمن الاتجاهات العالمية لتطوير مسرح الطفل كل من:

**1- ارتباط مسرح الطفل بقضايا الطفل ومشكلات المجتمع والتعبير عنها:**

مما لا يدع مجالا للشك، أن مسرح الطفل يعد من أعظم الابتكارات في القرن العشرين كما قال "مارك توين"، ولقد اتضحت قدرته على استيعاب قضايا الأطفال في العالم، مما يؤكد دوره التربوي الرائد وهذا يضعه في مرتبة الأستاذ الملقن للأخلاقيات والمثل العليا، بل إنه معلم اهتدت إليه عبقرية الإنسان لأن دروسه لا تنتقل عبر الكتب المدرسية بل بالحركة التي تبعث الحماس وتصقل المواهب وتنفذ إلى قلوب الصغار دون سابق إنذار.

لذا لم يكن غريبا أن نرى هذا المسرح قادرا على استيعاب قضايا العنف ضد الأطفال، والتي زادت نسبتها مؤخرا، نتيجة زيادة التفكك الأسري، وأحيانا بسبب الفقر وقلة المادة لدى الأسرة، مما يجعل الطفل هو الضحية الأولى. كما أن عدم الاستقرار السياسي – نموذج العراق حاليا- يجعل الأطفال معرضين للعنف والاختطاف والتحرش الجنسي والتهجير والعمل في مهن شاقة ووضيعة قد تعرضهم للخطر مثل الترويج للمخدرات والتسول والسرقة. ومن منطلق ذلك فان مسرح الطفل هو المرآة العاكسة لقضايا الأطفال وهمومهم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية وهو وسيلة مثلى لتشكيل الثقافة المسرحية لديهم مما يجعلهم قادرين على مناقشة قضاياه وحقوقهم.

**2- تركيز مسرح الطفل على تنمية قدرات الطفل الشخصية والإبداعية:**

من المسلم به أن طفل اليوم، يمتلك مقدرة ذكائية تفوق الأجيال السابقة، وذلك نتيجة الطفرات العلمية الهائلة في كافة المجالات، لذا عند تقديم عرض مسرحي، لا بد من السعي حثيثا للتعامل معه بشكل عميق وجاد لكون الطفل هذا الجيل يمتلك مقدرة عالية في تفسير ما يراه فلابد من استثارة ذهنه على التفكير والاكتشاف والاستنتاج والابتعاد قدر الإمكان عن القصص الخيالية التي قد لا تفيده في حياته مستقبلا. كما يتيح مسرح الطفل للناشئة فرصة للتفكر والإبداع والبحث عن الحلول إلى جانب الممثل والحدث تلك هي الحالة الناضجة في العمل المسرحي. كما يفترض تقديم نص لا يجيب على كل الأسئلة بل يتضمن عددا من التحديات بعيدا الحلول الجاهزة. وهذا بدوره يعطي العرض النصف ويبحث الطفل عن النصف الآخر، كي يفعل ذهنه وخياله. وبذلك يكون مسرح الطفل يصل بالمتفرج الصغير إلى ما بعد الفرجة المسرحية، كي يبقى تأثيره ملازماً له إلى ما بعد انقطاع الفرجة البصرية والحركية والموسيقية، يأخذه معه إلى الشارع والمدرسة، وهو لا أن ينتهي بمجرد انتهاء العمل وهذا بالضبط ما يوجد جمهوراً مسرحياً حقيقياً وليس بمتلقي سلبي.(القنة، 2008، 238)

**3- تنسيق الجهود بين كافة الجهات في تقديم مسرح الطفل:**

يعتمد دور مسرح الطفل على تعاون كافة أفراد المجتمع والتكاتف مع أولياء الأمور والمدرسين والأطباء وأجهزة الشرطة والقضاء والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وكافة العاملين في مجال تنشئة الطفل، لضمان الحفاظ على حقوق الأطفال وحمايتهم من أشكال العنف التي قد يتعرضون لها. وذلك من خلال تقديم عروض مسرحية جادة تعلمهم كيفية التعامل مع الآخر وحثهم على الإبلاغ في حالة تعرضهم للإساءة أو العنف من قبل الآخرين.

**4- تطوير أسلوب وطريقة التمثيل والإخراج:**

ويتم هذا من خلال استخدام التقنيات الحديثة لمسرح الطفل، ومسرح عرائس الجوانتي، والماريونت مع تدريب الأطفال علي التمثيل والمشاركة في عملية الإخراج والتنفيذ الفني، مثل تصميم وتنفيذ مكونات عروض الأطفال، من خلال توظيف الأقنعة بأنواعها، والموسيقي، والتلحين، والأغاني، والرقص والإضاءات العامة والخاصة، وذلك

كي تتحقق الأهداف التربوية والتعليمية والاجتماعية والعلاج النفسي، مركزا علي العوامل الإنسانية التي تساعد علي تأصيل وتحديث دراما الطفل من خلال توظيف التاريخ والتراث والحكايات الشعبية والأساطير وحكايات الخيال العلمي.(عمر،2011، 45)

**5- إتباع مسرح الطفل لدراسات ونظريات علم النفس وتطبيقاتها:**

لقد بدأ المسرحيون المختصون بالطفل يتبنون تلك الدراسات مسترشدين بنتائجها في وضع الصيغة النهائية للعرض المدرسي وتعاملوا مع خصائص كل مرحلة عمرية من حياة الطفل بشكل منفصل لإشباع حاجته وسهولة الوصول إليه ولتوفير عملية تربوية تراكمية :

**1- الطفل من 6-8 سنوات:** وهو طفل ذو خيال جامح ومتعطش لمعرفة الأشياء الجديدة ويرغب في قصص الخرافات والخيال والغرائب والأشباح والأساطير ...الخ. وهنا على المسرحي أن يستغل هذا التوجه بالبحث عن القيم الاجتماعية النبيلة التي تقدم للطفل من خلالها ليسهل تقبله لها، وحتى لو خرجت الموضوعات التي تقدم للطفل عن إطار الغرائب والمعقوليات وتم تناول موضوعات تاريخية أو دينية أو مدرسية فإنه من المفيد أثناء صياغة النص والعرض مزجها بجو الخيال والغرائب مع الاحتفاظ بالأسلوب الواضح والفكرة البسيطة واللغة المباشرة والبعد عن التعقيد.

**2- الطفل من 9-12 سنة:** والطفل في هذه المرحلة العمرية تبهره المغامرات التي تظهر مواقف البطولة والشجاعة كما أنه يسعى في هذه المرحلة لمعرفة الأسرار العلمية التي تكمن خلف بعض الظواهر الغريبة، ويحب القصص التي ينبري فيها البطل للدفاع عن قيم دينية وأخلاقية ووطنية، ويجد الطفل فيها اندماجاً وتفاعلاً كلياً وسريعاً يسهل وصول القيم المقصودة إلى عقله وإدراكه ويمكن هنا للمشتغل في المسرح أن يسترشد بمراحل نمو الطفل من 6-12 سنة لتحقيق الكثير من غايات وأهداف التعليم خصوصاً تحقيق المهارات الأساسية وتشجيع وتنمية النشاط الابتكاري ومهارات التفكير المتنوعة .

**3- الطفل من 12-17 سنة:** وهو هنا يسعى وراء القصص المثالية الممزوجة بفيض من العاطفة والتضحية مثل القصص العاطفية وحكايات التضحية والتعرف على شخصيات تاريخية يسمع عنها من هنا أو هناك وكذلك يتعلق بالمغامرات بشكل أو بآخر.

وعلى العموم فإن من يشتغل بالمسرح المدرسي يجب أن يعي أهمية الإلمام بهذه المراحل عند اختيار النصوص والأعمال المسرحية لكل مرحلة وفق ما يخصها ويتناسب مع طبيعتها حتى يحقق الأهداف التي يسعى لها من تنفيذ هذه الأنشطة

**سابعًا- واقع مسرح الطفل العربي وأبرز مشكلاته:**

ترجع البدايات الأولى لظهور مسرح الطفل العربي إلى(تمثيليات خيال الظل) التي جاءت من الصين مع المغول الذين احتلوا العراق، ثم ظهر هذا الفن على يد(الحكيم شمس الدين بن محمد بن دانيال بن الخزاعي الموصلي) واستوطن في القاهرة وانتقل إلى تركيا عام 1517 م على يد السلطان سليم الأول، ثم منها انتشر في أوربا.(عبد الكريم،2005، 1)

ولقد كان ظهور(فن الأراجوز) في مصر– فيما بعد– إيذانا باضمحلال (تمثيليات خيال الظل) ولعل فن الأراجوز كان محاولة لتقديم مسرح يخص الطفل بإمكانات متواضعة.

وقد اختلف الباحثون حول معنى كلمة «أراجوز». فهناك رأي يُرجعها إلى اللغة الفرعونية «أورو جوز» أي راوي الحكايات، وآخر ينسبها إلى«القرة قوز» باللغة التركية، التي تعني العين السوداء، وآخرون يقولون إنها تحريف لقراقوش نسبة إلى بهاء الدين قراقوش أحد حكام مصر في العهد العثماني، وأيضاً مسرحيات خيال الظل الذي عرفته مصر في عصر الفاطميين، حتى يقال إن صلاح الدين الأيوبي حضر عرضاً لخيال الظل مع وزيره القاضي الفاضل عام 567هـ. اشتهر في هذه اللعبة ابن دنيال الموصلي والشيخ مسعود... وهذا الفن هو عبارة عن دمى ملونة ورقية أو جلدية، تقوم بتمثيل مسرحية تصاحبها موسيقى. ويستعمل ممثلو خيال الظل عصِيّ خشبية في تحريك الدمى من وراء الستار، ومن خلال عكس الضوء على الستار شبه الشفاف. ويفترض بالممثلين أن يتمتعوا بمواهب عديدة، بحيث يمكنهم الغناء وتقليد الأصوات.

وقد اندثر فن الأراجوز، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم النهوض بذلك الفن، وتطويره ورعايته فقد كان القائمون عليه فنانين فقراء الحال والثقافة والهدف والإمكانيات الفنية والمادية، وتلا ذلك ظهور (المسرح الشعري الغنائي)، وفي مطلع القرن العشرين حدث التحول في مسرح الطفل، حيث بدأ عرض مسرحيات الأطفال عام 1964 م، ولقد عاب مسرح الطفل– وقتها– غياب التخطيط، وعدم الثبات، والاعتماد على المصادفات في العمل الفني.

وكان ظهور أول مسرح للأطفال بشكله المعاصر المعاصرة في البلاد العربية في المغرب عام 1860, بعد أن احتل الأسبان مدينة تطوان فتم تقديم مسرحية للأطفال بعنوان(الطفل المغربي) وذلك على خشبة مسرح إيزابيل الثانية في تطوان وهي أول خشبة مسرح في العالم العربي, أما في مصر فقد أنشأت فرقة القهرة للعرائس عام 1959 وقدمت أول عروضها للعرائس.(مازن، 2015)

وتأسس أول مسرح للأطفال عام 1964 في الإسكندرية، حيث يعد عبد التواب يوسف أبرز كتاب المسرحية النثرية للأطفال منذ الستينيات، ومثلت مسرحية "عم نعناع" أول مسرحية كتبها للأطفال في عام 1964م، وقدمت كعرض مسرحي في العام ذاته(أبو الخير،1996، 7) كما برزت جهود الشاعر المصري الكبير سيد حجاب والذي بدأ رحلته الأولى في مجلات الأطفال، وتعاون مع كل من صلاح جاهين والموسيقار عمار الشريعي في تقديم المسرح الغنائي وأغاني الأطفال، وكانت تجربته غير متكررة في الغناء المصري، وانتقل هذا الفن إلى سوريا ولبنان والعراق والكويت والمغرب العربي والأردن.

وفي سوريا تأسس مسرح العرائس عام 1960 وكان يقدم عروضه ضمن نطاق المسرح المدرسي وفي لبنان تم تقديم أبرز عروض مسرح الطفل العربية وهو(يعيش المهرج) عام 1981, أما في الأردن فقد بدأ مسرح الطفل من خلال تجربة الفنانة(مارجو ملاتجليان) التي تعد رائدة مسرح الطفل الذي بدأت به عام 1970 بمسرحية(عنبرة والساحرة), وفي لبنان بدأ مسرح الطفل عام 1968 من خلال تقديم مسرحية(حمدان), فيما ظهر في الكويت أول نشاط لمسرح الطفل من خلال فرق المدارس التي استخدمت المسرح كأداة تعليمية وتثقيفية وتوجيهية للأطفال.

وتعد تجربة مسرح الطفل في لبنان واحدة من التجارب الرائدة عربياً، لأنها شهدت حراكاً مبكراً ومتميزاً خصوصاً خلال السبعينيات. ففي مجال مسرح الدمى، كان جوزيف فاخوري من أوائل الذين اشتغلوا على مسرح الدمى بدءاً من الستينيات. كما كان فنان المسرح الكوميدي حسن علاء الدين(شوشو) من أوائل المواظبين على تقديم عروض للأطفال. وقد امتازت عروضه بشعبيتها، وذلك بعد أن نال شهرة كبيرة بين الأطفال بتقديمه لشخصية المهرج في أحد البرامج التفزيونية على التلفزيون اللبناني بالأبيض والأسود. بعد ذلك، جاءت الفترة الذهبية التي شهدت تطوراً ملحوظاً، فازدهرت بوجود أسماء كثيرة أعطت للتجربة اللبنانية بمسرح الطفل صفة الريادة مثل شكيب خوري، موريس معلوف، غازي قهوجي، بول مطر، وفرق مسرحية كـ"فرقة السنابل" مع غازي مكداشي وأحمد قعبور.

وقد استخدم مسرح الطفل تربوياً وتعليمياً على المستوى العربي، في مختلف الظروف، فقد بدأ المخرج والمسرح الفلسطيني عبد الفتاح أبو سرور تجربته في مخيم عايدة بفلسطين المحتلة، وأسس مع مجموعة من أصدقائه مركز الرواد للثقافة والمسرح للأطفال تحت ويلات الاحتلال الإسرائيلي، واستطاع تكوين فرقته المسرحية من أطفال المخيم، وقدّمت للعالم عروضها وقدَّمت صورة أخرى غير الصورة النمطية للطفل الفلسطيني كإرهابي يقذف الحجارة مستخدمة في ذلك عروضاً مسرحية ورقصاً تراثياً وأفلاما أنتجها أطفال المخيم تفضح قسوة الاحتلال تطبيقاً لمفهوم المقاومة بالفن.(درويش،2008، 208)

ويعد الدكتور ناجى شاكر، أحد رواد فن مسارح الطفل في مصر، والذي قام بتصميم عرائس أوبريت الليلة الكبيرة، وأشرف على ديكور شفيقة ومتولي، وله العديد من الأعمال الفنية المسرحية منها الزير سالم، شغل أراجوزات الكل في واحد، كما أنشأ شعبة الفنون التعبيرية بكلية الفنون الجميلة التي تتضمن تصميم الديكور والأزياء في السينما والمسرح والتليفزيون، كما حصل على جائزة تصميم مهرجان المسرح الدولي برومانيا.

وقد انتشرت المهرجانات التي تُروج لمفهوم المسرح لدى الطفل باتت كثيرة، ومنها على سبيل المثال مهرجان الأردن لمسرح الطفل العربي، ومهرجان الإمارات لمسرح الطفل، ومهرجان أصيلة بالمغرب، وهناك أيضاً المهرجان الدولي لمسرح الطفل الذي يُعقد بالغردقة في مصر بالتعاون مع مؤسسة«مانيتون» لمسرح الطفل. وأيضاً لا يفوتنا أن نذكر المهرجان العربي لمسرح الطفل الأول برعاية المجلس الوطني الكويتي للآداب والفنون في مارس، العام الماضي، الذي قدَّم تجارب مسرحية عديدة من بلدان عربية مختلفة نذكر أبرزها مسرحية «مريوم والسنافر» من دولة الإمارات العربية المتحدة، ومسرحية «التعاون» من سلطنة عُمان، ومسرحية «أشعل شمعة» من مملكة البحرين، ومسرحية «همام في رحلة بلاد الشام» من المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى ثلاثة عروض من الكويت، ومشاركات أخرى من بعض الدول العربية.

ولكن، على الرغم من كل تلك المهرجانات في الوطن العربي ما زال مسرح الطفل يحتاج إلى وقفة حاسمة للترويج له وتوفير كافة الإمكانات المادية والتقنية والفنية والإبداعية حتى يظهر بما يليق وعقلية الطفل الذي يتربَّى اليوم على الكمبيوتر، ووسائل التواصل الاجتماعي التي يزخر بها المجتمع.

وقد ساء حال مسرح الطفل بالبلاد العربية كثيراً في السنوات الأخيرة، وهجره معظم المشتغلين. ويُفسَّر نزوح هؤلاء بعدم توافر الشروط الموضوعية التي تسمح بالعمل، فغالباً ما تكون أجورهم مجحفة، وكأن المسارح الرسمية

الحكومية العربية تضمر نظرة دونية لمسرح الطفل وللعاملين فيه. إضافة إلى ذلك، تحضر قضية الشهرة، التي لا يوفرها مسرح الطفل للعاملين فيه. ومع غزو عروض المسارح التجارية التي تستسهل عقل الطفل، والتي يعنيها بالدرجة الأولى كسب المال، صارت تُقدَّم للأطفال عروض مبتذلة، إما عن طريق إعادة تقديم عروض الشاشة التلفزيونية بطريقة كرتونية ركيكة، أو تقديم ألعاب ومسابقات تترافق مع العرض. كل ما ذكرناه، ساهم في تكوين نظرة شعبية عامة ترى في مسرح الطفل مكاناً للترفيه المجاني فقط.

وتتمثل مشكلات مسرح الطفل العربي في: (أبو حمدة،2011، 1)

1- إن كثيرًا من مؤلفي مسرحيات الأطفال يكتبون نصوصاً هي مجرد صياغة للنصائح والمعلومات في شكل حوار، ولا يراعون العناصر الفنية المختلفة من حبكة مسرحية، ورسم واضح للشخصيات، وصراع مشوق، فالنص المسرحي الذي يشكل حجر الأساس في بناء العرض المسرحي. ولا تزال معظم النصوص تتسم بالتفكك والوقوع بالمباشرة المقيتة، وذلك يأتي بالدرجة الأولى من حالة استسهال الكتابة للطفل. هكذا، غالباً ما يتناسى كتاب مسرح الطفل الشرط الأساسي للمسرح، ألا وهو المتعة، فتغدو حكاية العمل هشة لا تشكل أي حافز للتفاعل معها، ويتحول العرض المسرحي بأكمله إلى محاضرة أخلاقية أو درس تربوي ممل. كما غاب عن كتّاب المسرحيات الالتفات إلى أعماق الحضارة العربية، وما خلفته من كنوز فكرية وعلمية وثقافية تمثل مادة ثرية للمسرح وتحقق هدفاً هاماً، وهو استحضار الشخصية العربية في أعظم صورها، وحفز الطفل إلى استعادة أمجاد أجداده.

2- اعتماد كثيرٌ من كتّاب مسرح الطفل يعتمدون في مضامينهم على الأفكار والمواد والقوالب الجاهزة المستمدة من التراث، وإعادة تقديم هذه المواد في شكل مسرحي دون إضافة أو تحوير، وإغفال مشكلات الأطفال في الحاضر. كما أن لغة بعض المسرحيات وخطابها ومضامينها غير متوافقة مع الفئات العمرية الموجهة إليها.

3- اعتماد مسرح الطفل على القصص الخيالية البعيدة عن الواقع، التي تعتمد على الخيال والأحلام وقصص السندريلا والأقزام تشكل النواة التي يرتكز عليها مسرح الطفل في العالم العربي اليوم، وهي التي تؤدي- حتما- إلى أن يغرق الطفل في الأحلام والخيال إلى أن يكبر، ويصطدم بأرض الواقع. فهناك سيطرة للتناول العاطفي لمسرح الطفل في وسائل الإعلام، التي يبدو أنها تفتقر إلى مقومات التناول العلمي الموضوعي لهذا المسرح، مما يحول دون رؤية العناصر الحقيقية المكونة له في واقع الأمر.

4- إن مسرح الطفل على الصعيدين المحلي والعربي يفتقر إلى شبكة من العلاقات المؤسساتية بين مختلف الجهات المعنية به، حيث يتعين على المؤسسة المسؤولة عن مسرح الطفل التنسيق والتخطيط بين ومع المؤسسات التربوية والتعليمية والإعلامية بحيث يكون هناك منظومة متكاملة ومتوافقة في رؤيتها لمسرح الطفل في واقعه ومستقبله.

وترجع أسباب المشاكل التي يعانى منها مسرح الطفل العربي إلى الأسباب والعوامل الآتية:

1- عدم الاهتمام بالدرجة الكافية لغتنا العربية بهذا النوع من الكتابة الخاصة بالأطفال، وذلك عبر تاريخنا القديم على الرغم من أن هناك أدباً خاصاً بالأطفال كالأغاني والقصص والسيرة...الخ.

2- صعوبة وعسر الكتابة الإبداعية للطفل، نظراً لكون هذه المرحلة تتطلب الإلمام بهذا الكائن الصغير واهتمامه إن مسرح الطفل بالفعل ليس لعبه ساذجة، بل هو مغامرة إبداعية تحيط بها كثير من الصعوبات لأن الكاتب المسرحي يقدم لجمهور الأطفال الحركة والفعل إضافة إلى الفرجة والاستمتاع.

3- غياب بنيات تحتية للعمل في هذا الميدان.

4- الموقف الثقافي في مسرح الطفل، وهذا الموقف، إنما يدل على عدم استيعاب أهمية هذا اللون الدرامي.

5- إحجام بعض الكتاب والمؤلفين عن الخوض في هذا الميدان، وهذا يدل على صراحة على الدونية التي ينظر بها إلى هذا النوع من المسرح، إذ الكاتب ينصب نفسه في مرتبة مترفعة عن الطفل، ويعتبر ذلك الفن إنما هو سن زائل وماض لا قيمة لهذه المرحلة الطفولية".

**ثامناً: تصور مقترح لتفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي:**

إن القضية الأساسية في مسرح الطفل هي كيفية توظيف الدراما لكي تصبح أداة تدريسية تساعد في بناء مهارات الأطفال وتعزز فهمهم، ويشارك في هذا الإعداد التربويون وأولياء الأمور والمشتغلين بقضايا الطفل حتى يصلوا إلى تصور مقترح لمحتوى المسرحية التي يتم صياغتها صياغة درامية من قبل متخصص، يملك الحرفية في التعامل مع الأطفال، ويكون ملما باللغة المناسبة والمحتوى التعليمي المقدم، ويضع في حساباته طبيعة الأطفال وخصائصهم، ويشعر فيها الأطفال بالتعايش مع العمل الدرامي الذي يشاركون في صنعه، ويستعدون لتمثيل الشخصيات الدرامية بالمسرحية، وكل ذلك يزيد اتجاه الأطفال نحو تعلم المواد الدراسية.

**أ- منطلقات التصور المقترح:**

تنطلق هذه الرؤية من المنطلقات الآتية:

- الإيمان بأهمية مسرح الطفل كأحد أهم روافد تنمية ثقافة الطفل، وأهمية تعزيز دوره في تنمية شخصية الطفل وإطلاق قدراته الإبداعية لما يتوافر فيه من إمكانيات يتميز بها عن باقي الوسائط الثقافية، كقدرته على تنمية وجدان الطفل وغرس القيم والأفكار، وقدرته على تبسيط المعلومات وعرضها في صورة مجسدة وواقعية.
- أهمية تحديث وتطوير مسرح الطفل من خلال الإفادة من الإمكانيات التي أتاحتها الثورة التكنولوجية من مؤثرات ووسائط سمعية وبصرية وحركية تسهم في جذب انتباه الطفل وتفاعله مع العروض المقدمة.
- إن مسرح الطفل الحديث لا يقتصر على عرض الشخصيات الخرافية أو الوهمية كما كان الأمر في الماضي بل إنه يركز على عرض المعلومات والحقائق العلمية ومشاكل المجتمع والعصر للطفل وتفاعله معها.
- ينطلق استخدام المسرح من نظريات علم النفس الحديثة حول التعلم من خلال النموذج، واللعب الإيهامي أو التخيلي، وتمثيل الأدوار.
- أهمية تنسيق الجهود بين مختلف مؤسسات الدولة والقطاع الخاص للنهوض بمسرح الطفل العربي من كليات التربية ووزارات التربية، والتعليم والثقافة والشباب، ومؤسسات المجتمع المدني ويقع عبء كبير على الدولة نظراً لأن هذا النوع من المسرح يقوم بدور ثقافي أكثر منه ربحي.

**ب- فلسفة وأهداف التصور المقترح:**

إن مسرح الأطفال هو أحد أبرز الوسائل التي يمكن من خلالها بناء وعي الطفل، وإطلاق قدراته، وتشكيل شخصيته ووجدانه، ولذلك يهدف التصور المقترح إلى تفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي بما يتفق والخصوصية والسياق الثقافي العربي، ويتناسب مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، من منطلق تعدد صور ووسائل تربية وتنشئة الطفل، وضرورة التنسيق بين الدولة والوزارات المختصة كوزارات الثقافة ووزارة التربية ووزارة الشباب وغيرها من الوزارات المعنية، وكليات التربية، والآداب والمسرح، وجمعيات المجتمع المدني وأدباء ومؤلفين ومبدعين نحو تفعيل دور مسرح الأطفال العربي.

**ج- الآليات والوسائل:**

تعتمد الرؤية المقترحة على العديد من الخطوات التي يجب القيام بها لتفعيل دور مسرح الطفل العربي، بما يعزز من قدرته على القيام بدوره بشكل فعال وذلك على النحو الآتي:

1- ضرورة تعزيز مكانة مسرح الطفل العربي، واعتماده في مؤسساتنا التعليمية ومناهجنا التربوية، وتوظيفه لتحقيق الأهداف التربوية وغرس القيم العربية الأصيلة المنشودة.

2- تركيز وزارات الثقافة والإعلام والتربية على عقد المسابقات ومنح الجوائز لتشجيع حركة التأليف والإبداع في مجال مسرح الأطفال لإبداع مسرحيات أطفال عربية متميزة ينجذب لها الطفل العربي.

3- إحياء التراث القديم مع تحديثه وتطويره عن طريق ابتكار شخصيات جديدة من العرائس يحبها الأطفال وتتفق والسياق الثقافي العربي، إذا كان الأطفال أكثر انجذابا إلى العرائس المجسمة، كان لزاما علينا أن نبدع في خلق شخصيات جديدة يتعايش معها الأطفال ويألفونها حتى يمكن أن يتعلموا منها الكثير، ولابد أن نركز على اختيار الألوان، فالطفل الصغير يحب الألوان الجذابة، التي تثير انتباهه، وكذلك عنصر الحركة والإبهار، الذي يمثل حجر الزاوية في جذب الانتباه والتركيز من قبل الأطفال، ومراعاة مناسبة المسرحية للمستوى العمري والعقلي للأطفال. وانتخاب أفضل الأغاني الهادفة على الساحة العربية - والتي تحوز على رضا وإعجاب الأطفال- وتقديم مضمون تربوي أو تعليمي يتماشى مع النغمات المصاحبة لتلك الأغاني، ويقوم الأطفال بتقديمها على خشبة المسرح، والقيام بالأداء الحركي المناسب الذي يسهم في تنمية المهارات الحركية للأطفال، فضلاً عن الأداء التمثيلي للمضمون التربوي أو التعليمي.

4- ابتكار موضوعات جديدة تثري مسرح الطفل، وتسهم في التواصل مع المجتمع العالمي، يتم من خلالها مناقشة القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية الراهنة على المستوى القومي العربي والعالمي مثل قضايا: الحرب والسلام، تعليم الفتاة، قضية فلسطين، المساواة بين البشر..... الخ. وذلك بأسلوب سهل وبسيط يفهمه الأطفال.

5- لا بد من دعوة جميع معاهد وكليات التمثيل والمسرح في الوطن العربي إلى أن تولى مسرح الطفل أهمية كبرى خلال مناهج دروسها وبرامج تطبيقاتها، وبالتالي العمل الجاد على فتح أقسام - مسرح الطفل- في هذه المعاهد والكليات أسوة بالأقسام الأخرى فيها، كي ترقد هذه الأقسام مستقبلاً حركة مسرح الطفل بالمخرجين والممثلين والكتاب والنقاد المتخصصين.

6- ضرورة اهتمام الجهات الرسمية بمسرح الطفل أولا، وربما لأسباب اقتصادية أساسا حيث أنه من النادر وغير المتوقع الآن على الأقل أن يدخل القطاع الخاص في نشاط إنتاج مسرحية للطفل، نظرا لتوقع البعض عدم ضمان ربحية ذلك المسرح تجاريا، وربما لأسباب أخرى مثل عدم وجود الوعي الكامل لدى أصحاب رأس المال العربي للاستثمار في الفن المسرحي للطفل. وفى كل الأحوال فضرورة تدخل الحكومات ودعمها من الأمور الهامة.

7- علينا الاستفادة من الثورة التكنولوجية ووسائلها المتنوعة، وتطوير مسرح الطفل ليواكب ثورة الانترنت بما تتيحه من إمكانيات وذلك من خلال:

أولاً: عمل صفحات عن مسارح الطفل في الوطن العربي.. تضم هذه الصفحات.. تاريخ فرق مسرح الطفل ورواده.. (مؤلفون مخرجون – ممثلون – أدباء – شعراء – ملحنون مطربون).

ثانياً: ترجمة هذه الصفحات إلى عدة لغات بحيث لا تقل عن خمس لغات حية.

ثالثاً: فتح حوار مع المؤسسات الدولية والعالمية التي تهتم بالطفل عامة ومسرح الطفل خاصة.

## - المراجع:

### المراجع العربية:


أحمد إسماعيل(2012). مسرح الطفل من النص إلى العرض. *مجلة الأدبي* .ع (1289). 5- 25.

أحمد على كنعان(2011). أثر المسرح في تنمية شخصية الطفل. *مجلة جامعة دمشق*. 27(1). 87- 138.

أحمد فؤاد عبد الحميد بكرى(2005). مسرح الطفل العربي بين الواقع والمأمول. *النبأ* . العدد(74).

باسل أبو حمدة(2011). مسرح الطفل والوعي الإعلامي العربي. *البيان*.

جمال أبو رية (1986). *المسرحية التلفزيونية للأطفال*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حسن مرعي(1993). *المسرح المدرسي*. بيروت: دار مكتبة الهلال.

حمدي الجبري(2002). *مسرح الطفل في الوطن العربي*. القاهرة: مكتبة الأسرة.

زينب عبد المنعم (2007). مسرح ودراما الطفل. القاهرة: عالم الكتاب.

عامر السويدانى(2015). المسرح المدرسي..(مطلب أساسي أم ثانوي؟). *مجلة المعرفة*. عدد(243).

عدنان أبو ناصر(2003). مسرح الدمى ودوره في إكساب القيم التربوية للأطفال. *مجلة المعرفة السورية*. وزارة الثقافة. دمشق. العدد481. 90-100 .

قاسم محمد(1983). *مسرح الطفل*. بحث مقدم إلى ندوة ثقافة الطفل في المجتمع العربي الحديث. الكويت.

محمد حامد أبو الخير(1996). *عبد التواب يوسف ومسرح الطفل العربي*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

محمد حسن عبد الله (2001). *قصص الأطفال ومسرحهم*. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

محمد مبارك الصوري(1997). مسرح الطفل وأثره في تكوين القيم والاتجاهات. *حوليات كلية الآداب بالكويت*. الحولية الثامنة عشرة.

مديحة عبد الكريم محمد عمر(2011). *مسرح الطفل في مصر والعالم*. القاهرة: دار غريب.

مفتاح محمد دياب(1995). *ثقافة وأدب الأطفال*. مصر: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

نادر القنة(2008). *دراسة حول مسرح الطفل عند السيد حافظ*. الوحدة. ص338.

هادي نعمان الهيتي(1986). *أدب الأطفال فلسفته، فنونه، وسائطه*. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

هاني درويش(2008). الطفولة بين الإبداع والتلقي. *مجلة الطفولة والتنمية*. مج4.
هبة مازن(2015). *مسرح الطفل*. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
ورينفريد، وارد(1966). *مسرح الأطفال*. ترجمة: محمد شاهين الجوهري. القاهرة: مطبعة المعرفة.

**المراجع الأجنبية:**

Eluefa, D.(2017). Children's Theatre: A Brief Pedagogical Approach, *Arts Praxis*. 4(1). 79-93.
UNICEF.(2015). *Global Initiative on Out-of-School Children.*
UNESCO.(2014). *Learning for All Report*. Paris

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

محمود، خالد صلاح حنفي (2019). تفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي: تصور مقترح. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 153-171.

# السيرورة الانتقائية للفعالية الذاتية وأثرها على الاختيار الدراسي من منظور تلاميذ السنة الرابعة متوسط

## دراسة ميدانية ببعض متوسطات سطيف

# The selective process of self-efficacy and its impact on the academic choice from the perspective of fourth year students Average

**محمد بوجرادة[1،*] عبد العزيز بن عبد المالك[2]**

[1،2]جامعة قسنطينة2 (الجزائر)

تاريخ الاستلام:31-08-2018 تاريخ القبول: 28-02-2019 تاريخ النشر : 19-05-2019

**ملخص:** تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تأثير السيرورة الانتقائية للفعالية الذاتية في اختيار المسار الدراسي(جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك آداب)، وذلك من منظور تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ولتحقيق هذا الغرض تم إجراء(20) مقابلة نصف موجهة مع تلاميذ موزعين على بعض متوسطات سطيف تم اختيارهم قصديا وفق لبعض الخصائص تبعا لأهداف الدراسة، وقد توصلت الدراسة أن الفعالية الذاتية عملية جد مؤثرة في اختيار المسار الدراسي من منظور تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

**الكلمات المفتاحية:** سيرورة انتقائية؛ فعالية ذاتية؛ مسار دراسي؛ تلاميذ سنة رابعة متوسط.

**Abstract:** The present study aims to identify the effect of the selective process of self-efficacy in selecting the syllabus(common stem of science and technology, common trunk etiquette), from the perspective of fourth year students. To this end, 20 half-directed interviews were conducted with students, Setif was selected according to some characteristics according to the objectives of the study. The study found that self-efficacy is a very important process in choosing the course from the perspective of fourth year students.

**Keywords:** Selective process; self-efficacy; course of study; fourth year students average

* Corresponding author, e-mail: boudjradamohamed738@gmail.com

## 1- مقدمة

استقطب مفهوم فعالية الذات في السنوات الأخيرة اهتمام الكثير من الباحثين في مجالات عدة، بحيث أجريت العديد من البحوث والدراسات حول هذه العملية الما وراء معرفية المهمة في توجيه وتغيير سلوكات الأفراد حيث أعتبرها صاحب نظرية فعالية الذات "باندورا" حسبه "إنها المحدد لاختيارنا من النشاطات أو الفعاليات التي تواجهنا، كما اعتبرها أيضا مخفضة للقلق الذي قد يصاحب هذه الفعالية أو تلك".(الآلوسي،2014، 38)

من هذا المنطلق اهتم الباحثون من مختلف التخصصات والمجالات بهذا المتغير المهم المحدد لاختيارات الأفراد أثناء أدائهم للمهام، وقد كان لنظرية فعالية الذات عدة تطبيقات في مختلف الميادين سواء في مجال الصحة وذلك من خلال دراسات كل من(Macland et al, 1999)، (Clark and Dodge, 1999)، (Ewart,1992)، (Booth et al, 2000).(عبد العزيز،2010، 171)

وقد انتشرت أيضا الدراسات في المجال الإكلينيكي وذلك من خلال الأعمال التي اهتمت بعلاج الفوبيا حيث كانت أول دراسة أجريت التي قام بها(Bandura et al, 1977) حول رهاب الأفاعي، ودراسة( Mahalik and kivlighan, 1988)، التي اهتمت بتأثير توقعات الفعالية الذاتية وأثرها على مرض الاكتئاب.

ومن الميادين التي كان لها أبحاث كثيرة على فعالية الذات ومدى تأثيرها على العملية الانتقائية نجد ميدان التوجيه المدرسي والمهني، حيث ظهرت نظرية قائمة بذاتها تستند إلى نظرية "ألبرت باندورا"(TSCOSP)، وذلك من خلال أعمال(Lent, Betz, Hackett, 1981-1984).(الآلوسي،2014، 87-93)

إن الأعمال التي كانت في ميدان التوجيه المدرسي والمهني والمستندة في فعالية الذات، جعلتنا نتناول هذه الدراسة، وذلك بالتحقق من مدى تأثير مصادر الفعالية الذاتية في الاختيارات الدراسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وذلك من منظور أساتذتهم.

**مشكلة الدراسة:**

يعتبر مفهوم فعالية الذات الذي جاء به(Bandura,1977) من المفاهيم التي استقطبت اهتمام الكثير من الباحثين في السنوات الأخيرة، فقد كان هذا الأخير بمثابة القاسم المشترك بين العديد من النظريات الحديثة التي حاولت أن تفسر السلوك الإنساني بوجه عام والسلوك الإنجازي بوجه خاص، وحسب باندورا يشير مصطلح الفعالية الذاتية إلى معتقدات الشخص حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العقلية المطلوبة لإنجاز الهدف المحدد.(حجات،2010)

وترجع أهمية فعالية الذات إلى تأثيرها المثبت عن طريق العديد من الدراسات على السيرورات المعرفية والدافعية والانفعالية والانتقائية للسلوك البشري، وهذا ما يجعلها متغير مهم جدير بالدراسة، لأنها تؤثر على الأداء المعرفي للفرد وطرق تفكيره نحو أداء المهام المتعددة، وفي هذا يشير(Shunk,1987) من خلال دراسته إلى وجود علاقة موجبة بين الفعالية الذاتية والأداء المعرفي، وهذا لأن التلاميذ يختلفون في تعلمهم للمهام المتنوعة وتعلمهم لأساليب التنظيم الذاتي طبقا لاختلافاتهم في مستوى الفعالية الذاتية، ونفس السياق أكد كل من (Bouffard-Bouchard.etal,1991) إلى وجود علاقة موجبة بين الفعالية الذاتية والتنظيم الذاتي للسلوك.(غانم،2005، 102)

ومن العمليات التي تؤثر عليها الفعالية الذاتية أيضا أثرها البالغ في دافعية التلميذ المدرسية، بحيث يكون لها دور إيجابي في التحصيل الأكاديمي لديهم وزيادة المثابرة واكتساب معارف جديدة في الأداء والذي يشمل درجات عالية وأداء عالي وهذا ما أشار إليه كل من(Nadler)، (Dustin)، (Meera) من خلال دراستهم التي أجريت

سنة(2013) التي بينت أن الفعالية الذاتية العالية للتلاميذ تساعد في تحقيق الأهداف المسطرة التي تتضمن التحدي، وفي نفس الوجهة كشف كل من(Lent)، (Multon Brown) سنة(1991) أن للفعالية الذاتية دور إيجابي بالنسبة للتلاميذ في الدافعية، المثابرة، والتحصيل العلمي.(ميدون وأبي مولود،2014، 108)

إضافة إلى ما سبق ذكره تعتبر مكونات الدافعية المدرسية لدى التلميذ التي حددتها العديد من النماذج والدراسات من الأدلة التي تبين أن للفعالية الذاتية دور في اختيار الأنشطة المدرسية، فحسب(Viau, 1994) أن الحكم الصادر من قبل التلميذ اتجاه فائدة النشاط مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف المسطرة من قبل التلميذ تعتبر من العوامل الموجهة لاستثمار جهده ووقته في التعلم، بحيث تكون أحكامه وأهدافه منبثقة من مدى تلاءم ما يتعلمه مع مستقبله المهني.(دوقة وآخرون،2011)

من خلال دراسة(Viau) نستشف أن عملية الاختيار أو انتقاء الدراسة أو المهنة من أهم الأنشطة التي يوليها الإنسان اهتماما، بحيث تتدخل العديد من العمليات في هذا الاختيار ومن ضمن هذه العمليات نجد التأثير البالغ للفعالية الذاتية على الاختيارات الدراسية والمهنية للتلميذ، وهذا ما أكدته النظرية المعرفية الاجتماعية في التوجيه المدرسي والمهني(TSCOSP)، بحيث دلت دراسة(Gail Hackett,1985) أن الفعالية الذاتية في مادة الرياضيات تتنبأ بالاختيارات الدراسية والمهنية المتعلقة بمادة الرياضيات.(Bandura,1995)

وكما أكد أيضا وفي نفس الاتجاه(Albert Bandura,2001) أن الفعالية الذاتية للأطفال تعد المحدد الأساسي لاختيار عمل معين في المستقبل، ونفس النتيجة توصل إليها(McAuliffe,1992) حيث أكد أن الفعالية الذاتية للفرد تؤثر على القرار الذي يتخذه بشأن اختياره لمهنة معينة.(حجاج غانم،2005، 109)

إن تأثير الفعالية الذاتية على العمليات الانتقائية للأفراد نابعة من إتمامها بالحتمية المتبادلة بين الفرد والبيئة والسلوك، والتي تترجم من خلال مصادر الفعالية الذاتية(الإنجازات الأدائية– الخبرات البديلة– الإقناع اللفظي– الحالة الفسيولوجية)، فاختيارات الأفراد الدراسية والمهنية نابعة من مصادر عائلية وتأثير الأقران والأستاذ المدرس، أي بمعنى أخر المحيط الاجتماعي له دور في الاختيارات الدراسية والمهنية وهذا ما أبثته عدة دراسات من بينها دراسة "ألبرت باندورا" سنة(1996) التي بينت أن الطموحات الأكاديمية لأولياء الأمور ارتبطت إيجابيا بالإنجازات الأكاديمية للأطفال، وفي دراسة أخرى وعلى نفس العينة بين باندورا سنة(2001) أن الكفاءات والطموحات المدركة لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة عملت على ترشيح المدخلات الأبوية للاختيار المهني.(كفافي وآخرون،2010، 548–550)

وفي نفس المنحى دلت دراسة(Wentzel. K,1998) أن الدعم من الأقران يعد مؤشرا إيجابيا للاهتمام بالأهداف الاجتماعية، والدعم من الأساتذة يعد مؤشرا إيجابيا للاهتمام بالمدرسة، أما الدعم من الأولياء والأقران يعد مؤشرا إيجابيا للتوافق النفسي.(دوقة وآخرون،2011، 99)

من هذا المنطلق يمكن القول أنّ للفعالية الذاتية تأثير كبير في الاختيارات الدراسية والمهنية للتلميذ، وبالتالي يمكن استخدامها كمؤشر مهم في التوجيه المدرسي والمهني، وهذا ما عملت عليه بعض الدول الأوروبية مثل فرنسا، بحيث يتم تطبيق سلم التوجيه المهني المستند إلى النظرية الاجتماعية المعرفية في التوجيه المدرسي والمهني(TSCOSP) لكل من(Taylor, Betz,1983) وقد ثبتت فعاليته في التوجيه المدرسي والمهني.(Gaudron,2013)

أما في الجزائر ومن خلال مراجعة الدراسات النفسية التربوية حول واقع التوجيه المدرسي في الجزائر تبين أن الخطة المعتمدة في التوجيه المدرسي بالجزائر لا تلبي بشكل كبير احتياجات المراهق المتمدرس حتى يحقق ذاته

وبالتالي يتميز بتوافق دراسي وكفاية تحصيلية تساهم في رسم مشروعه الدراسي والمهني بما يتلاءم مع قدراته وميولاته، وهذا ما أكدته دراسة طيبي(2013) حيث بينت أن هناك ارتباط بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات ،كما بينت أن المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي بمختلف شعبه لديهم رضا عن التوجيه يتراوح ما بين الضعيف والمتوسط، وبالتالي إن تحقيق الذات لديهم يكون موازيا للرضا عن التوجيه.(طيبي،2014)

وفي نفس الاتجاه أكد كل من برو وعمرون من خلال دراستهما حول واقع التوجيه المدرسي والمهني من وجهة نظر المستشارين وتلاميذ السنة الأولى ثانوي أن التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر يرتبط أكثر بالنتائج التحصيلية والأماكن البيداغوجية(الخريطة التربوية). (برو وعمرون، د.س، 37)

كما أكدت دراسة وهايبية حول أثر استخدام اختبارات الاستعدادات العقلية غير اللفظية في توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، أن درجات التلاميذ في الاختبارات دلت على النقص الكبير في امتلاك القدرة المعرفية العلمية، بالرغم من أنهم وجهوا إلى الشعبة العلمية، وهذا راجع حسب القائم بالدراسة إلى عدم التوجيه المستند إلى الكشف عن قدرات التلميذ الفعلية مما أدى ببعضهم إلى الرسوب.(وهايبية، دس، 63)

وفي هذا المنحى يرى(J.L Lang,1976) أن الصعوبات التي يواجهها التلميذ نتيجة التوجيه الغير سليم إلى تخصص لا يتماشى مع إمكانياته وميولاته ورغباته، تفوق بكثير تلك التي يكون سببها عوامل جسمية أو نفسية.(بركان،1998، 337)

مما سبق ذكره تنبثق مشكلة الدراسة الحالية المستندة إلى الدراسات حول واقع التوجيه المدرسي في الجزائر بحيث تبين أن الاهتمام بالمحيط الاجتماعي للتلميذ بالإضافة إلى فعاليته الذاتية لم تعطى لهما الاهتمام الكافي ولهذا يمكن القول أن هذا تقصير في حق التلميذ الجزائري في مرحلة المتوسطة، وذلك بإغفال فعاليته الذاتية ودورها في اختياراته الدراسية والمهنية، بالإضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع –على حد علم الباحث–، من هذا المنطلق حاولنا في الدراسة الحالية لفت الانتباه إلى تأثير الفعالية الذاتية لتلاميذ المرحلة المتوسطة في اختياراته الدراسية وذلك من منظور أساتذتهم ، وإن ثبتت هذه العلاقة في بيئات أخرى من طرف منظري النظرية الاجتماعية المعرفية في التوجيه المدرسي والمهني، لهذا كان التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة:

- هل تؤثر الفعالية الذاتية في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- الأسئلة الجزئية:
- من هم الأشخاص المؤثرين في اختيار المسار الدراسي من خلال بطاقة الرغبات تبعا لمنظور تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل تؤثر الإنجازات الأدائية في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل تؤثر الخبرات البديلة في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل يؤثر الإقناع اللفظي في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل تؤثر الحالة الفيزيولوجية في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

**فروض الدراسة:**

**الفرضية العامة:**

- تؤثر الفعالية الذاتية في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

**الفرضيات الإجرائية:**

أ- نتوقع أن يكون كل من الوالدين والأقران الأشخاص الجد مؤثرين في اختيار المسار الدراسي من خلال بطاقة الرغبات.

ب- تؤثر الإنجازات الأدائية في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ت- تؤثر الخبرات البديلة في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ث- يؤثر الإقناع اللفظي في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ج- تؤثر الحالة الفيزيولوجية في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

**أهداف الدراسة:**

أ- تبيان أهمية فعالية الذات كعملية مؤثرة في الاختيار الدراسي.

ب- التعرف على الأشخاص المؤثرين على تلميذ السنة الرابعة متوسط في اختياره للمسار الدراسي.

ت- الكشف عن مدى تأثير مصادر الفعالية الذاتية(الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالة الفيزيولوجية) في اختيار المسار الدراسي من منظور التلاميذ.

**أهمية الدراسة:**

أ- إضافة معرفة جديدة في ميدان التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

ب- التنويه بأهمية الفعالية الذاتية في توجيه اختيارات تلاميذ السنة الرابعة متوسط، بهدف استفادة الأطراف المسؤولة من هذا الجانب وذلك بتنميته لدى التلميذ.

ت- إمداد ميدان التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمؤشر حديث يستخدم في توجيه اختيارات التلاميذ.

**حدود الدراسة:**

تم تطبيق الدراسة واستخراج نتائجها وتفسيرها ضمن الحدود التالية:

أ- **الحدود البشرية:** تحددت الدراسة بعينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة.

ب- **الحدود الزمنية:** تحددت الدراسة زمنيا من شهر فيفري إلى شهر مارس2017.

ث- **الحدود المكانية:** تحددت الدراسة ببعض متوسطات بلدية سطيف.

**تحديد مصطلحات الدراسة:**

أ- **السيرورة الانتقائية:** تعرف إجرائيا على أنها النسق الذي من خلاله تتبلور اختيارات الأفراد وقراراتهم.

ب- **الفعالية الذاتية:** يعرفها باندورا على أنها " أحكام الناس حول قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مجموعة من المهام المطلوبة للحصول على نمط معين من الأداء، وهي ليست مرتبطة بمهارات الأشخاص بال بالأحكام حول ما يمكن للشخص أن يفعله أو يقوم به، مهما يكن لديه من مهارات، وحسب "باندورا" الفعالية الذاتية تؤثر على جوانب عديدة من السلوك، من بينها اختيار النشاطات، الجهد، الاستمرارية، التعلم والإنجاز. ( Morgan, Jerry; 1999, 224)

ج- **المسار الدراسي:** يعرف إجرائيا على أنه أحد التخصصات الموجة للتلاميذ بغرض قيامهم بالاختيار الذي يتلاءم مع قدراتهم وميولاتهم.

ح- **تلاميذ السنة الرابعة متوسط:** هم التلاميذ الذين درسوا مدة ثلاث سنوات كاملة في المتوسطة، ويزاولون دراستهم في السنة الرابعة متوسط، التي تعد همزة وصل بين الطور المتوسط والطور الثانوي.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**1- الفعالية الذاتية:**

**1-1 مفهوم الفعالية الذاتية:**

لقد تعددت التعاريف لمفهوم فعالية الذات وذلك انطلاقا من منظرها الرئيسي "ألبرت باندورا" وعلماء آخرون وسوف نستعرض بعض التعاريف المهمة لهذا المفهوم فيما يلي:

يرى ألبرت باندورا وآخرون(1977) أن فعالية الذات تتعلق بمعتقدات الفرد حول تعبئة الدافعية والموارد المعرفية والسلوك اللازم لمواجهة المتطلبات الموقفية المعطاة.

ويرى(Holland et al. 1986) أن فعالية الذات مجموعة من التوقعات التي تجعل شخصا ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سلوك ما سيحظى بالنجاح.(الآلوسي،2014، 56)

ويرى أيضا(Shunk,1990) أن مفهوم فعالية الذات يشبه مفاهيم أخرى مثل: الكفاءة المدركة، وتوقعات النجاح، والثقة بالذات.(الشناوي،1998، 80)

كما أشار كل من(Bembenutly et Zimmerman, 2003) إلى خمسة خصائص للفعالية الذاتية وهي أنه يمثل حكما ذاتيا حول إمكانات الفرد في تنفيذ مهمته أو أداء معين وليس حكما عاما مثل السمة النفسية، ويعتبر مفهوما متعدد الأبعاد وليس أحادي البعد، ومعتمد على المحتوى، ومقياس النجاح محكي وليس معياري، ويتم قياسه قبل أداء المهمة وتلعب دورا سببيا في التحصيل.(حجات،2010، 80)

**1-2 مصادر الفعالية الذاتية:**

حدد "ألبرت باندورا" أربعة مصادر التي تؤثر على توقعات الفعالية الذاتية هي:

**أ- الإنجازات الأدائية:**

إن خبرة التلميذ السابقة عن أدائه المتدني في اختبار موضوعي في مادة العلوم مثلا، فان هذا يمكن أن يقلل من احتمال نجاحه في اختبار موضوعي مشابه في نفس المادة، فالخبرة السابقة طورت لديه توقعا متدنيا في الاختبار، وإن ذلك قد يجعله يطور فكرة سلبية عن قدرته في مادة العلوم، وهذه فكرة خاطئة لأنه قد يكون لديه قدرة جيدة في مادة العلوم، ولكن المسبب في تدن درجته هو فكرته المتدنية عن فعاليته الذاتية المدركة على الاختبار الموضوعي مادة العلوم.

**ب- الإقناع اللفظي:**

اقتناع التلميذ من طرف الآخرين بأنه يستطيع أن يقوم بالأداء لامتلاكه فاعلية ذاتية مدركة إيجابية وتزويده بمؤشرات تدلل على النجاح، ولكن المهم أن يكون مصدر الإقناع اللفظي مصدر ثقة بالنسبة للتلميذ، وأن يكون ذو سلطة أيضا.

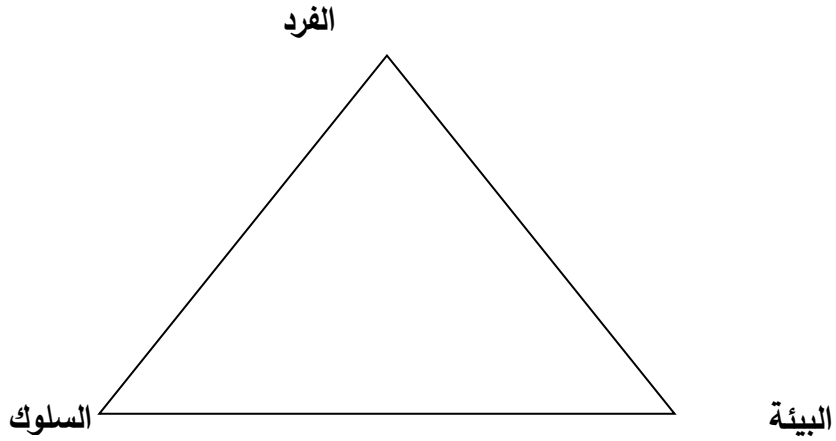
**ج- الخبرات البديلة:**

يرتبط المتعلم عادة بالمتعلمين الآخرين في الصف، بحيث يلاحظ التلميذ أن المتعلم حينما يأخذ درجة متدنية نسبيا تراه يقول الأول في الصف أخذ علامة تزيد عن علامتي بدرجتين، وحينما تسأل المتعلم في الصف هل تستطيع حل هذه المسألة يجيب، فلان وهو أقل قدرة مني وقد حل مثلها لذلك فأنا أستطيع حلها، بهذه الصورة إن المتعلمين يطورون معلومات وأفكارا عن فاعليتهم الذاتية عن طريق ما يحرزه الآخرون من نجاح أو فشل في المهمات.(قطامي،2004، 175-176)

**د- الحالة الفيزيولوجية:**

تعب، اضطراب عضلات، ارتباك ذهني، رجفة اليد؛ هي علامات فسيولوجية تدل على أن المهمة أكبر من قدرة المنفذ، إن الحالة الفسيولوجية الغير الطبيعية هي حالة خاصة، إلا أنها تثير الانتباه ورسالة تساهم في الفاعلية الذاتية، غياب الاضطراب والخوف والضغط يزيد من الفعالية الذاتية المتوقعة، من خلال تزويد الفرد بمعلومات أولية عن الحالة الجسدية التي تمكن الفرد من التعامل بملاءمة مع المهمة المطلوبة.(أبو رياش،2006، 146)

**1-3 نموذج باندورا(الحتمية المتبادلة):**




**شكل(1) مكونات الحتمية المتبادلة عند "ألبرت باندورا"**

يشير" ألبرت باندورا" أن معظم المؤثرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال العمليات المعرفية الوسيطة فالعوامل المعرفية تقرر ما هي الأحداث الخارجية التي سيلاحظها، وكيف يمكن إدراكها، وكيف يمكن تنظم المعلومات لاستخدامها في المستقبل؟ ومن خلال العمل على البيئة وبترتيب الموقفية للأفراد أنفسهم يستطيعون التأثير في سلوكاتهم.(قطامي،1992، 39)

**1-4 مستويات تأثير الفعالية الذاتية:**

تؤثر الفعالية الذاتية حسب "ألبرت باندورا" (1998) على أربع عمليات أساسية هي:

أ- **السيرورات المعرفية:** يتم تبني السلوكيات بالنظر إلى التنظيم المعرفي الذي يدمج تقييم الأهداف، فالأساليب السلوكية تنظم أوليا في التفكير.

ب- **السيرورات الدافعية:** تلعب اعتقادات الفعالية الذاتية دورا مفتاحيا في التنظيم الذاتي للدافعية وتشمل القدرة على ممارسة التأثير الذاتي بالأهداف والتحديات وتقييم النتائج المحققة، آلية معرفية مهمة للدافعية، كما تسمح كذلك بالتنبؤ بمستويات الأداء اللاحقة، وبالتالي تعزيز الفعالية الذاتية.

ج- **السيرورات الانفعالية:** تؤثر معتقدات الفعالية الذاتية للأفراد في قدراتهم على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترضهم، وما ينجم عنها من الضغوط المؤدية للقلق والاكتئاب، إذ تمارس إدراك الفعالية الذاتية تحكما أعلى من الدور الرئيسي الذي تلعبه الضغوط في إثارة القلق، ولا يتأثر مستوى هذا القلق بادراك المواجهة الفعالة فحسب، وإنما بادراك الكفاءة في التفكير المؤدي للقلق.

د- **السيرورات الانتقائية:** فالأفراد الذين لديهم مستويات مرتفعة من الفعالية الذاتية، يتجهون إلى اختيار المهام التي يشعرون فيها بقدر من الثقة والإنجاز، دون تجنب الاستفادة وتنمية الكفاءات من خلال هذه الاختيارات.(بوقصارة وزياد،2015، 30)

**مقارنة بين الأفراد ذوي الفعالية الذاتية العالية وذوي الفعالية الذاتية المنخفضة من ناحية عملية الاختيار:**

**جدول(1) المقارنة بين خصائص الفعالية الذاتية المرتفعة والمنخفضة**

| الفعالية الذاتية العالية | الفعالية الذاتية المنخفضة |
|---|---|
| **سلوكه نتاج لتفاعل عملياته الذهنية الداخلية وخصائصه والمتغيرات البيئية.** | سلوكه استجابة للمتغيرات البيئية ويصعب عليه مواجهتها. |
| **يختار نشاطات مناسبة ويستطيع استثارة قدراته لتحقيق ما يريد.** | يشعر أن المواقف تتجاوز قدراته. |
| **ينجح في مواجهة التحديات، ولديه مهارة في الاختيار.** | يفشل في مواجهة التحديات، ويفتقر إلى مهارة الاختيار. |
| **يختار مهنة مناسبة.** | تضطرب اختياراته المهنية. |
| **لديه مدى واسع لاختيار المهنة المناسبة.** | لديه مدى محدود في مجال الاختيار المهني. |

(قطامي،2004، 188)

**الدراسات السابقة:**

**1**- دراسة(1985)Hackett بفرنسا، التي هدفت إلى التنبؤ باختيارات طلاب المرحلة الثانوية في الطور الجامعي وقد ارتكزت الدراسة على بناء سلم للفعالية الذاتية نحو مادة الرياضيات، حيث اعتبرت هذه الأخيرة مصدرا للتنبؤ باختيارات الطلبة للمسارات ذات العلاقة بمادة الرياضيات، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة اتجاه مادة الرياضيات تعزى للجنس، كما أن الاختيار الرجالي للأدوار ومستوى النجاح في مادة الرياضيات يوفر الخيارات المدرسية والمهنية المرتبطة بمادة الرياضيات، وفي نفس السياق تتنبأ الاهتمامات والتمدرس القبلي بمادة الرياضيات بالتوجيه المهني والمدرسي في المسار الجامعي والمهني فيما بعد.

**2**- دراسة(Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 1996) بإيطاليا، والتي تمحورت حول مدى تأثير الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على الكفاءة الأكاديمية لأولياء الأمور وتأثير هذه الأخيرة على الإنجازات الأكاديمية لأبنائهم، طبقت الدراسة على(279) من الأطفال الإيطاليين تتراوح أعمارهم ما بين(11 سنة و14 سنة)، ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من بينها أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة كان مؤثرا في الطموحات الأكاديمية لأولياء الأمور، في حين ارتبطت هذه الأخيرة إيجابا بالإنجازات الأكاديمية للأطفال.

**3**-دراسة ميدون وأبي مولود(2014) والمعنونة بـ "الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط" بالجزائر، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، تكونت عينة الدراسة من(798) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من متوسطات مدينة ورقلة، حيث تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس التوافق الدراسي وقد توصلت الدراسة أن كل من الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي مرتفع لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ووجود علاقة طردية موجبة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي.

**4**-دراسة روبيبي وبرو(2016) والمعنونة بـ "الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" بالجزائر، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة الفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تم استخدام استبيان الخدمات الإرشادية، ومقياس فعالية الذات لـ(Ralf Schwartzer)، على(205) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية في العام الدراسي 2014/2013،

وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية مابين الخدمات الإرشادية المقدمة من طرف مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وزيادة الفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

**5**-دراسة بن فروج وبوفاتح(2017) والمعنونة بـ "دافعية الإنجاز و علاقتها بالفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الأغواط" بالجزائر، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والفعالية الذاتية، حيث تم استخدام اختبار دافعية الإنجاز لـ"هيرمانز" المعرب من طرف "فاروق عبد الفتاح موسى" واختبار الفعالية الذاتية من إعداد "نادية سراج جان"، وقد تم تطبيق المقياسين على عينة قدرها(94) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية.

**6**-دراسة السيد(2017) والمعنونة بـ "التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة بالمملكة العربية السعودية، هدفت الدراسة إلى معرفة القيمة التنبؤية للأداء الأكاديمي من خلال دافعية التعلم وفعالية الذات لدى عينة من طلاب جامعة طيبة- السعودية-، حيث تكونت عينة الدراسة الأساسية من(144) طالبا من طلاب كلية التربية وكلية العلوم -جامعة طيبة- المملكة العربية السعودية، وتم تطبيق كل من مقياسي الفعالية الذاتية الأكاديمية، واستبانة دافعية تنشيط التعلم من إعداد الباحث، وقد تم التأكد من القيمة التنبؤية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد / المتدرج، ومن النتائج المتوصل إليها أن دافعية التعلم ليست منبئ للأداء الأكاديمي حيث أن هذه الأخيرة لم تحقق شروط البقاء في معادلة الانحدار، وفي المقابل تشير الدراسة أن الفعالية الذاتية الأكاديمية تعتبر منبئ جيد عن الأداء الأكاديمي.

**7**-دراسة لشهب(2018) المعنونة بـ "تصميم أداة لقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي" بالجزائر، هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقياس الفعالية الذاتية لدى تلميذ المرحلة الثانوية، والتعرف على العوامل المكونة للفعالية الذاتية الأكاديمية لتلميذ الطور الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء مقياس الفعالية الذاتية من طرف الباحثة و تطبيقه على عينة مكونة من(96) تلميذا(55 تلميذ، 41 تلميذة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثانويتين ببلدية الوادي، وقد توصلت الدراسة أن مقياس الفعالية الذاتية يتميز بخصائص سيكومترية جيدة، كما أنه يتميز بالتعدد في الأبعاد.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

من خلال الدراسات السابقة نجد أن الفعالية الذاتية لها علاقة وطيدة بالوسط الاجتماعي للتلميذ، حيث أن مصادر الفعالية الذاتية تنبع من الوسط الذي يعيش فيه التلميذ، وبالتالي يعتبر الوسط الأسري والمدرسي لب الفعالية الذاتية للتلميذ الذي يوجه اختياراته الأكاديمية، بالرغم من اختلاف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث العينة أو الأدوات المستخدمة في الدراسة أو حتى في السياق السوسيوثقافي، يمكن القول أنها(الدراسات السابقة) أعطتنا نظرة رصينة لبناء فرضيات الدراسة، والاستفادة منها من حيث الإجراءات المنهجي للدراسة.

## 2 - الطريقة والأدوات:

### 1- منهج الدراسة:

**المنهج الوصفي:** يعرفه(Scates) يراد بالدراسات الوصفية ما يشمل جميع الدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق الحاضرة المرتبطة بطبيعة ووضع الناس أو عدد من الأشياء أو مجموعة من الظروف أو فصلية من الأحداث أو نظام فكري، أو أي نوع آخر من الظواهر التي يمكن أن يرغب الشخص في دراستها وفي المقابل

يعرفه(Whitney) أن الدراسة الوصفية هي التي تتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الأوضاع.(إبراهيم،2000، 125)

في حين تم الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى كطريقة لاستخراج النتائج من المقابلة النصف الموجهة معتمدين في ذلك على طريقة "بارلسون".

**2- عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذ(11 ذكور، 9 إناث) موزعين على ثلاث متوسطات ببلدية سطيف، تتراوح أعمارهم ما بين(13 و14 سنة)، غير معيدي السنة.

**3- خصائص العينة:**

**3-1 خصائص العينة من حيث الجنس:**

**جدول(2) خصائص العينة من حيث الجنس**

| الجنس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **ذكور** | 11 | 55 |
| **إناث** | 9 | 45 |

**3-2 خصائص العينة من حيث السن:**

**جدول(3) خصائص العينة من حيث السن**

| السن | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **13سنة** | 4 | 20 |
| **14 سنة** | 16 | 80 |

**3-3 خصائص العينة من حيث إعادة السنة:**

**جدول(4) خصائص العينة من حيث الإعادة**

| إعادة السنة | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **لا** | 20 | 100 |

**3-4 خصائص العينة من حيث مكان الدراسة:**

**جدول(5) خصائص العينة من حيث مكان الدراسة**

| المتوسطات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **متوسطة الهضاب الجديدة-ق6-** | 6 | 30 |
| **متوسطة سعادنة عبد النور** | 7 | 35 |
| **متوسطة علام منصور** | 4 | 20 |
| **متوسطة أبي بكر الرازي** | 3 | 15 |

**4- أدوات الدراسة:**

تمثلت أداة الدراسة في المقابلة النصف الموجهة، بحيث قمنا بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ على النحو التالي:

**1- المحور الأول: بطاقة الرغبات**

1-1 ما هو التخصص الدراسي الذي ترغب الالتحاق به حسب الاختيارات الواردة في بطاقة الرغبات؟

1-2 من هو الأشخاص الذين كانوا وراء اختيارك للتخصص حسب بطاقة الرغبات؟

**2- المحور الثاني: الانجازات الأدائية**

2-1 هل تفوقك السابق في المواد العلمية أو الأدبية ساعدك على التفوق حاليا؟

2-2 هل تفوقك الحالي في حل التمارين سواء في المواد العلمية أو الأدبية سيؤثر على اختيارك للتخصص؟

**3- المحور الثالث: الخبرات البديلة**

3-1 هل تقوم بمتابعة زملائك في القسم أثناء قيامهم بالإجابة على أسئلة الأستاذ؟

3-2 هل تقوم بالمقارنة بينك وبين زملائك في القسم من ناحية القدرة على حل التمارين؟

3-3 من هم الأشخاص الذين غالبا ما تقلدهم؟

**4- المحور الرابع: الإقناع اللفظي**

4-1 هل تتحصل على التشجيع أثناء قيامك بأداء جيد سواء في المواد العلمية أو الأدبية؟

4-2 فيما يفيد هذا التشجيع؟

4-3 من هم الأشخاص المؤثرين فيك عن طريق التشجيع؟

**5- المحور الخامس: الحالة الفيزيولوجية**

5-1 هل شعورك بالراحة تجاه بعض المواد سواء العلمية أو الأدبية سيؤثر في اختيارك للتخصص؟

5-2 هل إخفاقك في بعض المواد سواء العلمية أو الأدبية سيؤثر على اختيارك للتخصص؟

**5- الأساليب الإحصائية:**

- ✓ التكرارات
- ✓ النسب المئوية

## 3- النتائج ومناقشتها:

**عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى:** نتوقع أن يكون كل من الوالدين والأقران الأشخاص الجد مؤثرين في اختيار المسار الدراسي من خلال بطاقة الرغبات.

**جدول(6) تحليل محتوى لاستجابات أفراد العينة على محور بطاقة الرغبات**

| المحاور | المحاور الثانوية | الاستجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| بطاقة الرغبات | التخصصات المرغوب فيه | جذع مشترك علوم التكنولوجيا | 9 | 45 |
| | | جذع مشترك آداب | 11 | 55 |
| | الأشخاص المؤثرين في الاختيار من خلال بطاقة الرغبات | الوالدين | 17 | 44.73 |
| | | رأيي شخصي | 08 | 21.05 |
| | | الأقران | 05 | 13.15 |
| | | الأقارب | 04 | 10.52 |
| | | الأستاذ | 04 | 10.52 |
| | | | 58 | |

إن عملية استنطاق النتائج حول التخصص المرغوب فيه من طرف التلميذ الخاص بالاختيارات الواردة في بطاقة الرغبات، بينت أن 55% من أفراد العينة اختار جذع مشترك آداب، بينما فريق آخر منهم اختار الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا بنسبة 45% وهذا التقسيم للشعب المختارة من طرف تلاميذ السنة الرابعة متوسط كان بمقتضى المنشور رقم08.49 المؤرخ في2008/02/16 الذي ينص على إعطاء اختيارين بخصوص الشعبة (الجذع) (جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) (وزارة التربية الوطنية،2008، 41-46)

أما فيما يخص أداة قياس الاختيار الدراسي، تعتبر بطاقة الرغبات من بين الوسائل المتعمدة في الجزائر للتعرف على الاختيارات الدراسية والمهنية للتلميذ، حيث تم اعتمادها بمقتضى النص رقم01/1241/484 الصادر يوم1991/12/21 (وزارة التربية الوطنية،2001، 180)

وبطاقة الرغبات كأداة قياس يشترط ضرورة اطلاع الأولياء عليها ومشاركة أبنائهم في الاختيار والتوقيع عليها، حيث يطلب من التلاميذ الاختيار من بين البدائل المختلفة للجذوع المشتركة.(بن فليس،2014، 104)

أما بالنسبة للأشخاص المؤثرين في الاختيار الدراسي من خلال الاختيارات الواردة للتلميذ ببطاقة الرغبات فقد أبدى التلاميذ من خلال استجاباتهم بأن الوالدين مؤثرين بنسبة 44.73%، في حين أن الرأي الشخصي مؤثر بنسبة 21.05%، في المقابل أن الأقران مؤثرين بنسبة 13.11%، بالإضافة إلى الأقارب بنسبة 10.52%، أما الأستاذ فهو مؤثر بنسبة 10.52%.

في حين دلت النتائج المتحصل عليها أن الوالدين لهم الأثر الكبير في اختيارات التلاميذ الدراسية لمواصلة الدراسة في الطور الثانوي، في هذا المنحى يؤكد(Grandall) من خلال دراسته المستوحاة من وقائع دراسات طولية مكثفة أجراها معهد "فيلز" وجود علاقة ارتباطية ما بين تقدير الوالد للتحصيل العلمي لابنه وميله لمشاركة هذا الأخير فعاليته الذهنية، بالقيمة التي يضعها الوالد لتحصيله العلمي والثقافي الخاص، وبالتالي يصبح الوالد معيارا تربويا للابن في هذه الحالة.(صالح، 2008، 188)

ونتيجة المستوى التعليمي العالي لآباء أفراد العينة حيث معظمهم كانوا جامعيين وهذا دليل على صحة النتائج الخاصة بدارسة(Grandall) على أنهم سيكونون جد مؤثرين في اختيارات أبنائهم الدراسية وهذا الشيء الملاحظ من خلال اختيارات التلاميذ ما بين الجذعين(الجذع المشترك آداب، الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا) حيث كانت هذه الأخيرة متأثرة بالمستوى العلمي والمهني للوالدين.

بالإضافة إلى تأثير الوالدين في الاختيار الدراسي للتلميذ يوجد عامل آخر جد مؤثر هو الرأي الشخصي للتلميذ وهذا نتيجةً للمرحلة العمرية التي وصل إليها هذا الأخير(المراهقة).

إذن يمكن القول أن الفرضية المصاغة محققة بحيث أسفرت النتائج أن الوالدين والأقران هما عاملين جد مؤثرين على الاختيارات الدراسية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

**عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية:** تؤثر الإنجازات الأدائية في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط

**جدول(7) تحليل محتوى لاستجابات أفراد العينة على محور الإنجازات الأدائية**

| المحاور الكبرى | المحاور الثانوية | الاستجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| الإنجازات الأدائية | الخبرات السابقة ودورها في التفوق الحال | نعم | 18 | 90 |
| | | لا | 2 | 10 |
| | التفوق الحالي في حل التمارين في المواد العلمية أو الأدبية وأثره على اختيار التخصص | نعم | 16 | 80 |
| | | لا | 4 | 20 |
| | | | 40 | |

إن عملية استنطاق النتائج حول السؤال الثاني المتعلق بأثر التفوق السابق في المواد العلمية أو الأدبية على التفوق الحالي بينت أن الاستجابة(نعم) تحصلت على نسبة مئوية قدرها 90%، أما(لا) فقد تحصلت على 10%، أما السؤال المتعلق بأثر التفوق الحالي في حل التمارين سواءً في المواد العلمية أو الأدبية وأثره في اختيار التخصص فقد تحصلت الاستجابة(نعم) على 80%، في حين تحصلت الاستجابة(لا) على 20% من مجموع الاستجابات.

في حين دلت النتائج المتحصل عليها في المحور الثاني وجدنا أن التلاميذ يولون أهمية كبيرة للخبرات السابقة ويعتبرونها كدافع للتفوق الحالي، كما أن هذه الأخيرة تمثل المنظار لاختيارهم للتخصص مستقبلا، في هذا المنحى يرى"ألبرت باندورا": أن الدافعية يحكمها أساسا إدراك الفرد لفعاليته الذاتية، وهذا التصور العقلي يكونه الفرد عن نفسه من خلال نجاحات سابقة، وهو ما يؤثر على أفكاره وسلوكاته المستقبلية.(تيلوين وبوقريرس،2007، 23)

من خلال تعريف "ألبرت باندورا" لاحظنا أنه يركز على النجاحات السابقة في التغيير من أفكار وسلوكات الفرد، وهذا ما استنتجناه من خلال استجابات التلاميذ ومما أعطوه من أهمية للخبرات السابقة في التأثير على اختيارهم للتخصص.

إذن يمكن القول أن الإنجازات الأدائية هي مؤثرة في الاختيارات الدراسية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بحيث أعطى التلاميذ للنجاحات السابقة أثرا معتبرا في تحديد اختياراتهم، وهذا ما يدل على صدق الفرضية المصاغة.

**عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:** تؤثر الخبرات البديلة في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

**جدول(8) تحليل محتوى لاستجابات أفراد العينة على محور الخبرات البديلة**

| المحاور الكبرى | المحاور الثانوية | الاستجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| الخبرات البديلة | متابعة التلميذ لزملائه في القسم أثناء قيامهم بالإجابة على أسئلة الأستاذ. | نعم | 15 | 75 |
| | | أحيانا | 3 | 15 |
| | | لا | 2 | 10 |
| | قيام التلميذ بالمقارنة بينه وبين زملائه في القسم من ناحية حل المشكلات. | نعم | 14 | 70 |
| | | أحيانا | 2 | 10 |
| | | لا | 4 | 20 |
| | الأشخاص الأكثر تقليدا من طرف التلميذ. | الوالدين | 9 | 39.13 |
| | | شخصيات تلفزيونية | 6 | 26.08 |
| | | شخصيات رياضية | 5 | 21.73 |
| | | الأستاذ | 3 | 13.04 |
| | | | 63 | |

إن عملية استنطاق النتائج حول إمكانية قيامهم بمتابعة زملائهم في القسم أثناء إجاباتهم على أسئلة الأستاذ تبين أن الاستجابة(نعم) قد تحصلت على نسبة مئوية قدرها 75%، في حين تحصلت الاستجابة(أحيانا) على 15%، في المقابل تحصلت الاستجابة(لا) على 10% من مجموع الاستجابات.

أما فيما يخص إمكانية قيام التلميذ بالمقارنة بينه وبين زملائه في القسم من ناحية حل التمارين، تحصلت الاستجابة(نعم) على 70%، في حين تحصلت الاستجابة(لا) على 20% في المقابل تحصلت الاستجابة(أحيانا) على 10% من مجموع الاستجابات.

أما من حيث الأشخاص الأكثر تقليدا من طرف التلاميذ تحصلت الاستجابة (الوالدين) على نسبة مئوية قدرها 39.13%، في حين تحصلت الشخصيات التلفزيونية على 26.08% في المقابل تحصلت الشخصيات رياضية على 21.73%، أما الأستاذ فقد تحصل على 13.04% من مجموع الاستجابات.

في حين دلت النتائج المتحصل عليها في المحور الثالث أن التلاميذ يقومون بمتابعة زملائهم أثناء إجاباتهم على أسئلة الأستاذ، وهذا أمر مهم ومساعد على تحقيق الرفع من الفعالية الذاتية عن طريق النمذجة، ولكن حسب نظرية التعلم الاجتماعي إن مجرد وجود نماذج تعرض أنماطا سلوكية ليس كافيا لحدوث التعلم بالملاحظة، ما لم يتم الانتباه لما تعرضه مثل هذه النماذج من أنماط سلوكية وفي هذا المنحى يرى "ألبرت باندورا": أن حدوث التعلم الاجتماعي عن طريق الانتباه كعملية مدخلية يتم من خلالها غرس الاهتمام وحب الاستطلاع مرتبط بخصائص النموذج وخصائص الشخص الملاحظ وظروف الباعث.(الزغلول،2010، 150)

إن المتمعن في تعريف "ألبرت باندورا" للمقارنة الاجتماعية يرى أنه يربطها بنجاح الآخرين في أداء المهام، ولهذا فكلما رأى التلاميذ زملاء أكثر كفاءة ينجحون في أداء المهام، هذا سينمي لديهم الإحساس بالتفاؤل في النجاح أيضا في نفس المهمة، بشرط أن يقوموا بالمقارنة البناءة بينهم وبين زملائهم الأكفاء.

إذن يمكن القول أن الخبرات البديلة هي عامل جد مؤثر في الاختيارات الدراسية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، و الدليل على ذلك قيامهم بالمقارنة بينهم و بين النماذج الناجحة من التلاميذ بالإضافة إلى إقتدائهم بنماذج توجد في محيطهم، و كل هذا هو مأخوذ بالحسبان لدى تلميذ السنة الرابعة متوسط أثناء اختياره للمسار الدراسي.

**عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة:** يؤثر الإقناع اللفظي في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

**جدول(9) تحليل محتوى لاستجابات أفراد العينة على محور الإقناع اللفظي**

| المحاور الكبرى | المحاور الثانوية | الاستجابات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|---|
| الإقناع اللفظي | الحصول على التشجيع | نعم | 12 | 60 |
| | | أحيانا | 5 | 25 |
| | | لا | 3 | 15 |
| | أهمية التشجيع بالنسبة للتلميذ | إثارة الدافعية | 10 | 32.35 |
| | | مواصلة الدراسة | 09 | 27.9 |
| | | حب الدراسة | 07 | 22.12 |
| | | الإكثار من المراجعة | 05 | 16.12 |
| | الأشخاص المؤثرين عن طريق التشجيع | الوالدين | 14 | 41.17 |
| | | الأستاذ | 12 | 35.3 |
| | | الأقران | 08 | 23.52 |
| | | | 85 | |

إن عملية استنطاق النتائج حول إمكانية حصول التلميذ على التشجيع أثناء قيامه بأداء جيد تحصلت الاستجابة(نعم) على نسبة مئوية قدرها 60%، في حين تحصلت الاستجابة(أحيانا) على 25%، في المقابل حصلت الاستجابة(لا) على 15% من مجموع الاستجابات.

أما فيما يخص أهمية التشجيع بالنسبة للتلاميذ فقد تحصلت الاستجابة أنه يثير الدافعية على نسبة مئوية قدرها 32.25%، في حين تحصلت الاستجابة(مواصلة الدراسة) على 29.03%، في المقابل تحصلت الاستجابة (حب الدراسة) على 22.58%، بالإضافة إلى الاستجابة(الإكثار من المراجعة) فقد تحصلت على 16.12% من مجموع الاستجابات.

في حين أن الأشخاص المؤثرين على التلميذ عن طريق التشجيع اللفظي فقد كان الوالدين مؤثرين بنسبة 41.17%، في حين الأساتذة كانوا مؤثرين بنسبة 35.3%، في المقابل تأثير الأقران بـ 23.52% من مجموع الاستجابات.

أما النتائج المتحصل عليها في المحور الرابع فقد بينت أن الإقناع اللفظي الذي يتمظهر في التشجيع سواء من البيئة الأسرية(الوالدين)، أو البيئة المدرسية(الأساتذة، الأقران)، مهم في جعل التلميذ يقدم على الدراسة في المواد محل التشجيع بجدارة ومستوى دافعية عالية، وفي هذا السياق أيضا يرى "Bloom" أن المتعلم يجب أن تتوفر لديه الدافعية نحو عملية التعلم حتى يتسنى له اكتساب المعارف الضرورية في التعلم المدرسي. (العبودي،2003، 47)

وفي هذا المنحى يرى "باندورا" أن الإقناع الاجتماعي هو مصدر لتقوية وإنماء فاعلية الذات بمعنى إذا أمكن إقناع أشخاص لفظيا بأن لديهم مقومات للنجاح حينئذ يمكنهم بذل المزيد من الجهد والمثابرة، بدلا من التركيز على الشك في النفس وعلى النقائص الشخصية في مواجهة المشكلات.(معمرية،2011، 202-203)

إذن يمكن القول أن الإقناع اللفظي عامل جد مؤثر في الاختيارات الدراسية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط والدليل على ذلك اعتبار التلاميذ الإقناع الصادر سواء من البيئة المدرسية أو المنزلية كعنصر مشجع و منظار لاختياراتهم للمسار الدراسي، وهذا ما يثبت صدق الفرضية المصاغة.

**عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة:** تؤثر الحالة الفيزيولوجية في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

**جدول(10) تحليل محتوى لاستجابات أفراد العينة على محور بطاقة الرغبات**

| المحاور الكبرى | المحاور الثانوية | الاستجابة | النسبة المئوية | التكرار |
|---|---|---|---|---|
| الحالة الفيسيولوجية | الشعور بالراحة تجاه بعض المواد وأثره على اختيار التخصص. | نعم | 20 | 100 |
| | | لا | / | / |
| | الإخفاق في بعض المواد وأثره على اختيار التخصص. | نعم | 11 | 55 |
| | | لا | 09 | 45 |
| | | | 40 | |

إن عملية استنطاق النتائج حول إمكانية تأثير الشعور بالراحة تجاه المواد العلمية والأدبية في اختيار التخصص، بينت أن الاستجابة(نعم) قد تحصلت على نسبة مئوية قدرها 100%، في المقابل إمكانية تأثير الإخفاق في المواد العلمية والأدبية على اختيار تخصص، تحصلت الاستجابة(نعم) على 55%، في حين تحصلت الاستجابة(لا) على 45%، من مجموع الاستجابات.

في حين دلت النتائج المحصّل عليها في المحور الخامس لاحظنا أن الحالة الفيسيولوجية عامل مؤثر في اختيار التخصص من طرف تلاميذ سنة الرابعة متوسط، وفي هذا الصدد يرى "ألبرت باندورا" أن الحالة الفيسيولوجية للفرد لها تأثير كبير في إقدامه أو امتناعه عن أداء المهام، ويسمي "ألبرت باندورا" هذه الأخيرة بمستوى الاستثارة، بحيث تؤثر في فاعلية الذات اعتمادا على كيفية الاستثارة، فأثناء مجابهتك مهمة معينة، هل تكون قلقا متوترا(يقلق من الفعالية)، أم مستثارا مبتهجا(يزيد من الفعالية).(bandura,2008, 163)

من خلال تعريف "ألبرت باندورا" للحالة الفيسيولوجية وتأثيرها على الإقدام نحو أداء المهام لها الأثر البالغ في اختيار التلميذ للتخصص الملائم لقدراته وهذا حسب نجاحاته المحققة سابقا من جهة أخرى حسب إخفاقاته في حل التمارين سواء في المواد العلمية أو الأدبية، مما يؤكد الدور الفعال للحالة الفيسيولوجية كمصدر من مصادر الفعالية للتلميذ.

إذن يمكن القول أن الحالة الفيسيولوجية تعتبر كمعيار للانجذاب نحو المواد أو الامتناع عن اختيار المسار الدراسي المرتبط بها، و هذا ما يثبت صدق الفرضية المصاغة.

**مناقشة وتحليل الفرضية العامة:** تؤثر الفعالية الذاتية في اختيار المسار الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين لنا أن مصادر الفعالية الذاتية جد مؤثر في الاختيار الدراسي وذلك من خلال منظور تلاميذ السنة الرابعة متوسط، و قد أكدت عدة دراسات أهمية مصادر الفعالية الذاتية في التنبؤ بأداء الأفراد في المستقبل، بحيث تناولت هذه الدراسات مصادر الفعالية الذاتية كل على حدا، فبالنسبة للإنجازات الأدائية دراسات سابقة مثل دراسة(Britner and Pajares,2006)، ودراسة(Klassen,2004)، إضافة إلى كل من الدراسات(Matsui et al 1990; Bibby and Martinelli,1999) التي أكدت أن الإنجازات الأدائية تحتل المرتبة الأولى في التنبؤ باستمرار بمستوى الفعالية الذاتية في مختلف المجالات، في حين نجد أن في بعض الدراسات جاءت القدرة التنبؤية للإنجازات الأدائية في مراتب غير الأولى، وذلك في دراسة لـ(Usher, Pajares, 2006) التي أكدت وجود فروق في تأثير مصادر الفعالية الذاتية بحسب السياق الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ بحيث وجد هذا الأخير(Hampton) أن تأثير مصادر الفعالية الذاتية يختلف في التنبؤ بأداء الطلبة السود والبيض.( Usher, Pajares,2008. Klassen,2004, 761-743)

أما من حيث الخبرات البديلة أكدت عدة دراسات مثل دراسة(Hampton,1998) التي توصلت إلى أن الخبرات البديلة مصدر جد مؤثر في التنبؤ بالفعالية الذاتية في أداء المهام لدى الطلبة، في المقابل أكدت بعض الدراسات مثل دراسة(Gainor, Lent,1998) أن الخبرات البديلة تعتبر من مصادر الفعالية الذاتية الأقل تأثيرا من حيث قدرتها التنبؤية، وهذا نظرا للصعوبة التي وجدها الباحثون في وضع مقياس لهذا المصدر.( Zeldin, Pajares,2000, 223)

في حين أن الإقناع اللفظي أكدت دراسة(Bates and Khasawneh,2007) أن الإقناع اللفظي جد مؤثر في التعلم لدى الطلبة من خلال الرسائل التشجيعية التي يتلقونها من الأساتذة عبر استعمال التكنولوجيا المباشرة (Online)، في حين أكدت بعض الدراسات مثل دراسة(Pajares et al, 2007) أن الإقناع اللفظي لم يثبت له تأثير في التنبؤ بأداء التلاميذ في مادة القياسات والهندسة، إلا أنه تمكن من التنبؤ بالفعالية الذاتية في مادة الرياضيات في قسم الجبر، وهذا مما يدل على أن الإقناع اللفظي له قدرة تنبؤية حسب السياق الذي يستعمل فيه كمؤشر على التنبؤ.(Bates, Khasawneh,2007, 179)

في المقابل توجد دراسات قليلة خاصة بالحالة الفيسيولوجية وخلافا لهذه النتيجة أكدت دراسة (Pangosand Dubois,1999) أن الحالة الفيزيولوجية جاءت نتائجها سلبية في التنبؤ بالفعالية الذاتية في مواد الرياضيات والعلوم، الكمبيوتر والمواد الأكاديمية بصفة عامة.(Pangos, Dubois,1999, 31)

إن الدراسات التي اهتمت بتأثير مصادر الفعالية الذاتية في أداء الأفراد، أو من حيث طبيعة اختياراتهم المستقبلية في اختيار المهام، منها ما جاء مؤكدا لنتائج الدراسة، و منها ما جاء مخالفا لها، و لكن يمكن القول أن السياق الثقافي يلعب دورا مهما في مدى تأثير هذه المصادر على اختيارات الأفراد في المستقبل.

## 4-الخلاصة:

إن النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة المجراة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط، يبين لنا أهمية العالية الذاتية كعملية ما وراء معرفية في تحديد اختيارات تلاميذ في المستقبل، وهذا يدعو إلى ضرورة تشخيص الفعالية الذاتية من خلال مصادرها لدى التلاميذ، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وإن كانت هذه المقولة كلاسيكية إلا أنها ستبقى معبرة عن رموز الرقي بالاقتصاد الوطني، فالتوجيه السليم من شأنه أن ينتج لنا نخبة من الأشخاص الأكفاء في مهنهم وبالتالي تحقيق الرقي والازدهار للمجتمع.

**مقترحات الدراسة:**

أ- ضرورة البحث في آليات تشخيص الفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ب- الاهتمام بتكوين مستشاري التوجيه في ميدان استخدام أدوات القياس.

ت- الاهتمام بجودة محيط التلميذ وخاصة المنزلي وأثره على الاختيار الدراسي للتلميذ.

ث- الاهتمام بجماعات الرفاق ودورها في تحديد اختيار المسار الدراسي للتلميذ.

## المراجع:

### المراجع العربية:


إبراهيم، مروان عبد المجيد(2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أبو رياش، حسين وآخرون(2006). *الدافعية والذكاء العاطفي*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الألوسي، أحمد إسماعيل(2014). *فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعية، دراسة ميدانية في علم النفس الاجتماعي*. دار المكتب.

بن فليس، خديجة(2014). *المرجع في التوجيه المدرسي والمهني*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بوقصارة، منصور وزياد، رشيد(2015). الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. جامعة الوادي. 1(1).

تيلوين، حبيب وبوقريرس، فريد(2007). *الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعليم*. سلسلة دراسات تربوية. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

حجات، عبد الله إبراهيم(2010). *عادات العقل والفاعلية الذاتية*. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

الزغلول، عماد عبد الرحيم(2010). *نظريات التعلم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشناوي، عبد المنعم الشناوي زيدان(1998). *دراسات في علم النفس التربوي*. القاهرة: دار النهضة العربية.

صالح، مأمون(2008). *الشخصية(بناؤها، تكوينها، أنماطها، اضطرابها)*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

طيبي، إبراهيم(2014). *خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

العبودي، رشيد حميد(2003). *التعليم والصحة النفسية*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

قطامي، نايفة(1992). *أساسيات علم النفس المدرسي*. عمان: المركز العربي لتوزيع المطبوعات.

قطامي، يوسف(2004). *النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

معمرية، بشير(2011). *علم النفس الذات*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

وزارة التربة الوطنية. منشور رقم 08.48 المؤرخ في 16 فيفري 2008.

وزارة التربية الوطنية. عدد خاص بالتوجيه المدرسي خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001. المديرية الفرعية للتوثيق.

وزارة التربية الوطنية. منشور رقم 49.08 المؤرخ في 16 فيفري، 2008.


### المراجع الأجنبية:


A. zeldin, F, pajares(2000). against the odds: self- efficacy belief of women in mathematical. scientific, and technological careers. *American educational research journal*. no: 37.

Albert Bandura(1995). *Self-efficacy changing societies*. Cambridge university press. 232-257.

Bandura(2008). *Auto éfficacité: les sentiments d'efficacité personnelle*. traduction: Leconte. ph. Carre, group de Boeck. Bruxelles.

J. Jerry, V. Morgan(1999). children's perceived Academic self- efficacy: An inventory scale. *the clearing House*. 72(4).

Klassen(2004). A cross- cultural investigation of the efficacy belief of south Asian immigrant and Anglo non- immigrant early adolescents. *Journal of educational psychology*. No 96.

L. usher, F. Pajares(2008). Source of self –efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Education Research*. 78(4).

R, Bates, S. khasawneh(2007). self- efficacy and college student perceptions and use of online learning systems. *computers in human behavior*. n 23.

R. Panagos, J. Dubois(1999). career self-efficacy development and students with learning disabilities. *Learning disabilities research practice*. no 14.

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

بوجرادة، محمد وبن عبد الملك، عبد العزيز (2019). السيرورة الانتقائية للفعالية الذاتية وأثرها على الاختيار الدراسي من منظور تلاميذ السنة الرابعة متوسط –دراسة ميدانية ببعض متوسطات سطيف. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 172–190.

# تكييف سلم اختلال النشاط المعرفي لـ(Miers and Raulin) على طلبة الجامعة الجزائرية

# Adapt the scale cognitive activity by Meyers and Rollin to the Algerian university students

**محمد لخضر روبي[1،*]، رياض بوختالة[2]**

[1،2] جامعة المسيلة (الجزائر)

تاريخ الاستلام: 03-12-2019 تاريخ القبول: 06-04-2019 تاريخ النشر: 19-05-2019

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة تكييف سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس وروليين لدى طلاب الجامعة في البيئة الجزائرية، وذلك عن طريق إجراءات التكييف المتبعة وكذا التأكد من تطابق خصائصه السيكومترية (الثبات، الصدق، المعايير) مع شروط الاختبار الجيد، وتم صياغة المشكلة في عدة تساؤلات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(496) طالب وطالبة يمثلون العينة الكلية للدراسة، تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية: معامل ألفا كرونباخ(0.83) وطريقة كيودر ريدشارسون(21) (0.67) من أجل التحقق من الثبات ومعامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية، ومعامل الارتباط بين البند والبعد الذي ينتمي إليه، ومعامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية من أجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي(0.81)، كما تم إيجاد معايير الأداء للسلم عن طريق استخراج المعايير الزائية والتائية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يتوفر سلم اختلال النشاط المعرفي على مؤشرات ثبات مقبولة وهذا ما أظهره معامل الثبات ألفا كرونباخ وطريقة كيودر ريدشارسون(21)؛ يتوفر سلم اختلال النشاط المعرفي على مؤشرات صدق مقبولة عبرت عنها مؤشرات الصدق من خلال ما أظهرته معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي، وكذلك الصدق العاملي؛ تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي محكات معيارية من خلال الدرجات الزائية والتائية وفق التخصصات العلمية والأدبية لدى الطلبة.

**الكلمات المفتاحيّة** : تكييف؛ النشاط المعرفي.

**Abstract:** This study aimed at trying to adapt the scale of cognitive activity by Meyers and Rollin to the Algerian university students by means of the followed adaptive procedures and to also to ensure that its cycometric properties(stability, validity, standards) are consistent with the conditions of good testing. The problematic has been formulated in a set of questions.

The descriptive method was adopted. The sample of the study consisted of (496) students(male and female). The following statistical methods were used: Alpha Kronbach(0.83) and Coder Richardson (0.67)to verify stability; whereas, for reliability the correlation coefficient between the item and the dimension to which it belongs was calculated, and the coefficient of correlation between the dimension and the total score in order to verify the validity of the internal consistency .)0.81(Performance criteria for the scale were also found. In addition to that, the validity of the question of gender differences in cognitive impairment was tested. The study ended with the following results:

-The level of cognitive impairment is characterized by acceptable stability indicators. This is demonstrated by both the alpha-Cronbach stability coefficient and the method of Ciudar Richardson(21).

-The level of cognitive impairment is characterized by acceptable indicators of reliability expressed by the indicators through what was shown by the correlation coefficients of the validity of internal consistency, as well as factor validity.

**Keywords:** Adapt; cognitive activity.

*Corresponding author, e-mail: roubipsyr@mail.com

## 1- مقدمة:

تكتسي المقاييس النفسية أهمية كبيرة من كونها أداة فاعلة في الأنظمة المدرسية والعيادات النفسية وفي معظم مجالات الحياة، مما وجب الاهتمام بها وتطويرها والعمل المستمر على استحداث أدوات أخرى تلائم التغيرات العصرية السريعة والمتلاحقة، فهذه المقاييس وما قدمته من معلومات ومعارف أسهمت في سبر غور معظم المشكلات البحثية والسمات النفسية والتربوية خلال حقبة تاريخية مضت، فأغلب المقاييس المستخدمة في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية العربية بصفة عامة؛ هي اختبارات أنجلو أمريكية الصنع.

ولهذا فإن أغلب أدوات القياس والمقاييس هي في واقع الأمر غربية المنشأ محلية التطبيق، لذلك شكك البعض في نتائجها بسبب التباين الثقافي والهوة المعرفية بين مجتمع صناعة المقاييس ومجتمع التطبيق الميداني بالرغم من الجهود التي قدمها هؤلاء الباحثون من أجل تعريب محتوى هذه المقاييس وتوفيقها بما يتفق مع الثقافة العربية.

ساهمت توسعات حركة القياس النفسي في تطور علم النفس وانتقاله من الكيف إلى الكم، ودفعت علماء النفس إلى السعي لتكميم الخصائص النفسية المختلفة ومن أجل توفير أدوات لقياس مختلف الجوانب الشخصية باعتبار أن المقاييس النفسية هي مواقف مقننة تمكن من الكشف عن السلوك الخفي، إذ تعد من أدق وأفضل أدوات التقييم والتشخيص التي يبنى عليها المختصون قراراتهم، ونظرا للحاجة في هذا المجال توجه الباحثون الجزائريون إلى عمليات تقنية تساعد على نقل هذه المقاييس من بلد الأصل إلى الجزائر والمتمثلة في عمليات التقنين والتكييف وذلك للتأكد من صلاحيتها في حالة نقلها.

وفي هذا الصدد يشير كوفمان(Kaufman) إلى أن أحد الأسباب الرئيسة الكامنة وراء جمود حركة القياس النفسي وعدم تطورها إلى الآن، هو استمرارية استخدام اختبارات مزجت بين المنحى العملي والمنحى السيكومتري وعدم مراعاة الخصوصية الثقافية للمجتمعات والأفراد والسياق الموقفي للظاهرة محل الدراسة في محتوى تلك الاختبارات، لذا وجب على الباحثين تطويرها لتناسب مشكلات بحوثهم والظروف البيئية والثقافية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن الاستخدام الفعال لتلك الاختبارات يعتمد بشكل واقعي على قدرة الباحث في اختيار أفضل الأطر النظرية، وعلى ترجمة تلك الأطر إلى ممارسة عملية، وهذا يعني الفهم النظري(المقاربة النظرية) للبناءات النفسية المقاسة بتلك الاختبارات.

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتكييف سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين، وذلك بفحص صلاحيته للتطبيق على البيئة المحلية.

### 1.1- إشكالية الدراسة:

يعد سلم اختلال النشاط المعرفي(سلبية التفكير) من أشهر السلالم المستخدمة عند العياديين وفي مجالات الإرشاد النفسي والشخصية والذي أعده مايرس بمساعدة مايكل لويس رولين عام(1985)؛ وهو شكل من أشكال التشويه المعرفي وسلبية التفكير الذي يعتبر من محددات نمط الشخصية الفصامية وأن الخلل المعرفي قد يكون ظاهرا في مجالات متعددة كالهلاوس، الهذيان، عدم الترابط اللفظي، الغرابة في التفكير.

ومن هذا المنطلق فإن التعليم الجامعي في الجزائر بحاجة إلى توفر الاختبارات المعرفية التي تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، يمكن استخدامها لقياس اختلال النشاط المعرفي والتعرف على مستواه لدى الطلبة كما يمكن أن تمثل هذه الاختبارات أدوات مناسبة لتشخيص و معرفة نوع اختلال النشاط المعرفي الذي يتميز به طلبة

الجامعة، وهذا من أجل الوقوف على أهم عراقيل وسلبيات التفكيرالمتناقض والمتشتت والذي يعد مظهرا من مظاهر تدهور الصحة النفسية في الوسط الجامعي، حيث نجد أن مجال تكييف الاختبارات ذات الطابع المعرفي شحيح جدا.

وهذا ما جعل الباحثان يقوم بتكييف سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين وإعطائه بعدا آخر معرفيا من خلال إيجاد الخصائص السيكومترية واستخراج معايير خاصة على البيئة الجزائرية من أجل إمكانية تعميم استخدامه وتطبيقه في الجامعات على الطلبة.

حيث أجرى(Penny,2007) دراسة هدفت إلى تطوير مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي وتم إجراء الدراسة بثلاثة أجزاء الأولى جمع مجموعة من الخبراء لتصحيح قائمة تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، والثانية جمع آراء الآباء لعينة مكونة من(336) تتراوح أعمارهم(4–13 سنة)، الثالثة جمع آراء المعلمين لعينة مكونة من(66) فرد تتراوح أعمارهم(5–12 سنة) حيث تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين وتم تطبيق مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي المكون من(18) فقرة وتوصلت النتائج إلى معدل درجات تباطؤ سرعة النشاط المعرفي كانت عالية عند الأطفال الأكبر سنا وكانت عند الذكور أعلى من الإناث وارتباط أعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي مع أعراض الاكتئاب.(Penny et al,2009, 380-389)

وأكدت دراسة ممدوحة سلامة –في البيئة المصرية– عن علاقة الاكتئاب بجوانب التشويه المعرفي على عينة من طلاب الجامعة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة بين أعراض الاكتئاب والأبعاد الثلاثة للتشويه المعرفي، وكان تعميم الفشل هو أقوى علاقة بالاكتئاب.(ممدوحة،1987، 65)

في حين أكد(Good, 1987) على أهمية فهم طبيعة البنية العقلية المعرفية والتفكير لدى الطلبة، فإذا كانت قدرة الطالب ترتبط ارتباطا مباشرا بنموه، فإن التزود بفرص التعلم يعتمد على فهم مستوى نمو هذا الطالب.

وتعد أهمية استخدام الاختبارات المعرفية في القياس أداة تعتمد بشكل واقعي على قدرة الباحث في اختيار أفضل الأطر النظرية وعلى ترجمة تلك الأطر إلى ممارسة علمية، وهذا يعني الفهم النظري للبناءات المعرفية المقاسة بهذه الاختبارات التي تعتبر الأداة الفاعلة في القياس النفسي والعقلي.(Cara B. Reeves,2007,23)

ويقوم القياس العقلي في علم النفس على أساس وجود الفروق الفردية بين الأفراد في الذكاء، والقدرات والمواهب، والميول، مما أوجب قياسها قياسا كميا ورقميا دقيقا ولقد مر القياس العقلي بمراحل وتطورات مختلفة بدأ باستخدام الفراسة، ثم تطور وأصبح يعتمد على النواحي الحسية الحركية، حيث اعتقد العلماء أن الذكاء يرتبط بالقدرة على التمييز الحسي بين الأبعاد المختلفة، وان القدرة على التركيز الانتباه تتصل بالذكاء، ثم تطور لقياس العمليات العقلية العليا مثل التجريد والتفكير والتذكر والتخيل والإدراك.

وفي نفس السياق نجد دراسة (Cara(2007 التي هدفت إلى تقييم الأعراض السلوكية لتباطؤ سرعة النشاط المعرفي، حيث تكونت عينة الدراسة من(99) فرد من المصابين بالسرطان موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية كانت(80) فرد والمجموعة الضابطة(19)، تم استخدام مقياس الانجاز ومقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لاكتشاف العلاقة بينهما مع الذكاء والتحصيل، وأظهرت نتائج الدراسة أن زيادة أعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي في المجموعة الضابطة وزيادة أعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي مع انخفاض معدل الذكاء والتحصيل في المجموعة التجريبية، وبناء على ما سبق فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

**التساؤل العام:**

- هل يتوفر سلم اختلال النشاط المعرفي على معايير قياسية في البيئة الجزائرية؟

**التساؤلات الفرعية:**

- هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الصدق؟
- هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الثبات؟
- هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الأداء؟
- هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي محكات معيارية؟

**2.1- فرضيات الدراسة:**

- يتوفر سلم اختلال النشاط المعرفي على معايير قياسية في البيئة الجزائرية.
- تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الصدق.
- تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الثبات.
- تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الأداء.
- تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي محكات معيارية.

**3.1- أهداف الدراسة:**

- الكشف الخصائص السيكومترية لسلم اختلال النشاط المعرفي في البيئة الجزائرية.
- الكشف عن صلاحية تكييف سلم اختلال النشاط المعرفي ليتناسب مع البيئة الجزائرية وإضافة أبعاد له.
- الكشف عن معايير خاصة لسلم اختلال النشاط المعرفي على البيئة الجزائرية.

**4.1- أهمية الدراسة:**

- قلة السلالم المقننة في البيئة الجزائرية لقياس اختلال النشاط المعرفي(التفكير السلبي).
- نظرا لحاجة الوسط العيادي المدرسي لقياس اختلال النشاط المعرفي في البيئة المحلية.
- تكييف هذا السلم يؤدي إلى توفير للباحثين أداة يمكن اعتمادها في عدة بحوث نفسية وتربوية.
- عدم تكييف السلم من قبل في البيئة الجزائرية.
- تسهيل عملية تطبيق الاختبار في البيئة الجزائرية .
- تفعيل دور الملائمة الثقافية للاختبارات النفسية في البيئة الجزائرية.

**5.1- مصطلحات الدراسة:**

**أولاً. التكييف(Adapt)**: يعرف (Bolbwark and Hambleton,1991) التكييف بأنه كل الأنشطة بدءا من تقرير عما إذا كان باستطاعة الاختبار تقدير تركيبة الاختبار نفسها في لغة وثقافة أخرى، مع محافظة الاختبار على بنيته الأصلية وتتمثل هذه الأنشطة في معادلة صيغتين من اختبار واحد في ثقافتين مختلفتين لغويا وثقافيا ونفسيا، أما إجرائيًا هو القيام بتعديلات على سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين وجعله يمتاز بمعايير تؤهله لصلاحية استخدامه في البيئة الجزائرية.

**ثانيًا. السلم(Echele)**: يعرف السلم عموما على أنه مجموعة من الأنماط أو القيم الملاحظة عن متغير من المتغيرات والسلم عبارة عن مفهوم يختص بالقياس في علم النفس ويستعمل خاصة عندما يكون الشيء المراد قياسه أو القدرة العقلية يمكن ترتيبه في شكل متتالية من المستويات متتابعة تدريجيا.(مقدم،2003، 254)

وإجرائيًا هو سلم يقيس اختلال النشاط المعرفي الذي هو شكل من أشكال التشويه المعرفي وسلبية التفكير والخلل المعرفي الذي قد يكون ظاهرًا في مجالات متعددة من ناحية البنية المعرفية.

**6.1- حدود الدراسة:**

**أولا. الحدود الزمانية:** تمت الدراسة بالموسم الجامعي 2017-2018.

**ثانيًا. الحدود البشرية:** تتمثل الحدود البشرية في طلاب الجامعة.

**ثالثًا. الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

## 2 - الطريقة والأدوات:

**1.2- منهج الدراسة:** يستخدم في العلوم النفسية والتربوية مناهج مختلفة، تختلف باختلاف الموضوعات والإشكالية والفرضيات، وحسب خصوصية وأهداف كل دراسة، وأما في دراستنا الحالية فقد استخدمنا المنهج الوصفي وهذا لملائمته لطبيعة الدراسة و لوصف بيانات الخصائص السيكومترية والكشف عن مدى ملائمتها للبيئة الجزائرية، ويعطينا أوصافا دقيقة عن السمة أو الظاهرة المراد دراستها للحصول على حقائق دقيقة ومنظمة.

**2.2- مجتمع وعينة الدراسة:** وبما أن دراسة الحالية دراسة سيكومترية على العديد من أقسام الجامعة وإستنادا إلى حجم العينة المستعملة في البيئة الأصلية المقدرة بـ (1202) طالب وطالبة مكونة من(690) ذكر و(512) أنثى، وعلى هذا الأساس قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية تتناسب وعملية التكييف التي نقوم بها، بحيث تكونت عينة الدراسة من(496) طالب وطالبة يمثلون العينة الكلية للدراسة .لقد قسمت هذه العينة تبعا للغرض الذي نحن بصدد تحقيقه إلى أربعة أقسام:

- العينة الأولى منها(60) طالب وطالبة السنة أولى ماستر مزدوجي اللغة(عربية /إنجليزية) من قسم اللغة الانجليزية بجامعة المسيلة واستخدمت هذه العينة في عملية التحقق من تعادل الصورتين أي صدق ترجمة السلم المراد تكييفه كما اشرنا إليها سابقا.
- العينة الثانية مكونة من(110) طالب وطالبة التي استخدمت لتقدير صدق الاتساق الداخلي وصدق التكوين الفرضي حيث تم استخدام مؤشر التحليل العاملي لتحديد تشبع البنود على البعد أو الأبعاد كونه الأنسب في عملية التكييف.
- العينة الثالثة طبق السلم حسب مجموعتين لدراسة عينة مكونة من(96) أدبي و(131) علمي بالجامعة، وهذا من أجل استخراج معايير السلم على البيئة الجزائرية حسب التخصص.

**3.2- سلم اختلال النشاط المعرفي لـ(Miers and Raulin):** هو سلم صمم من طرف مايرس ومايكل لويس رولين سنة(1985) لقياس اختلال النشاط المعرفي، وهو شكل من أشكال التشويه المعرفي وسلبية التفكير والذي يعتبر من محددات نمط الشخصية الفصامية . كون الخلل المعرفي قد يكون ظاهرا في مجالات متعددة كالهلاوس الهذيان، عدم الترابط اللفظي، الغرابة في التفكير، كما يمكن تعميمه لتحديد اضطراب واختلال النشاط المعرفي لدى أفراد عينات أخرى. يتكون السلم من خمس وثلاثين(35) بندا .

**أولاً.الخصائص السيكومترية:** طبق السلم حسب مجموعتين لدراسة عينة مكونة من(690) ذكر و(512) أنثى متمدرسين بالجامعة تراوح متوسط نتائج الذكور (7.8) ومتوسط نتائج الإناث(9.3). للإشارة وللأمانة العلمية أننا لم نتحصل معاملات ثباته وصدقه في النسخة الاصلية لانهم اعتمدوا فقط في تبيين معايير السيكومترية.

**ثانيًا. تقييم درجات السلم:** يتبع في هذا السلم طريقة تدرج الدرجات تبعا لايجابية العبارة وبالبدائل(صح/ خطأ) حيث تمثل الإجابات الصحيحة(صح) علامة أي نقطة واحدة في العبارات: 2-3-5-9-11-13-15-18-20-22-24-25-27-28-30-31-33، فيما تعتبر باقي الإجابات صحيحة وجيدة لو أجاب المفحوص بخطأ(خ) ليحصل على نقطة وهي المحاور :1-4-6-7-10-12-14-16-17-19-21-23-26-29-32-34-35، وبذلك يتراوح التقييم الكلي خمس وثلاثين(35) نقطة حيث تعتبر أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في هذا السلم هي خمس وثلاثون نقطة(35) وأدنى درجة هي الصفر (0).

**4.2- إجراءات التكييف لسلم اختلال النشاط المعرفي لـ(Miers and Raulin):**

**أولاً. إجراءات الترجمة:** للقيام بترجمة سلم اختلال النشاط المعرفي من لغته الأصلية(الانجليزية) إلى اللغة العربية اتبعنا الخطوات الخاصة للقيام بترجمة المقاييس:

**1. الترجمة الأولية للسلم:** تطلبت عملية إعداد الصورة العربية للسلم مدار الدراسة السير بخطوات ومراحل معينة وصولا إلى إخراجه بشكله النهائي حيث اعتمدنا في هذه المرحلة على(4) أساتذة جامعيين في اللغة الانجليزية وكانت خلال الفترة الممتدة من(26) نوفمبر إلى(21) ديسمبر 2017. وتتلخص الخطوات والمراحل فيما يلي:

- عمل الباحثان في المرحلة الأولى على إعداد النسخة الأصلية من سلم اختلال النشاط المعرفي للترجمة حيث قمنا بوضع تصميم يساعد المترجمين على القيام بعملية الترجمة، من خلال ترك مجال لترجمة كل بند على حدا.
- رصد الاختلافات بين الترجمات: حيث قمنا في هذه الخطوة برصد أوجه الشبه والاختلاف بين الترجمات في البنود، واقتراح ترجمة موحدة تجمع وتوافق بينها.

**2. عرض الترجمة على الخبراء:** بعد الانتهاء من عملية توحيد الترجمتين، قمنا بعرض هذه الترجمة على أربعة خبراء(4) مختصين في القياس النفسي، (1) في اللغة العربية، (1) في اللغة الانجليزية اختصاص ترجمة ولديهم خلفية معرفية باللغة الانجليزية، من أجل القيام بعملية تحكيم الترجمة والأساتذة الذين اعتمدنا عليهم في عملية الترجمة كانت تتوفر فيهم الشروط العلمية المتفق عليها في الهيئة الدولية للاختبار – **ITC**- لتكييف الاختبارات النفسية .

**3. الترجمة الراجعة:** سعيًا وراء توفير المزيد من الأدلة حول تعادل الترجمة العربية مع الأصلية فقد عمد الباحث بعد الانتهاء من عملية الترجمة الأولية إلى إجراء ما يعرف بعملية الترجمة العكسية أي إعادة ترجمة سلم اختلال النشاط المعرفي من اللغة العربية إلى اللغة الأصلية(الانجليزية) وإجراء مقارنة بين النسخة الأصلية والترجمة الراجعة للسلم وكانت نسبة التطابق بين النسختين مساوية لـ(82.85%) أي أن(29) بند من عدد البنود الإجمالي المقدرة بـ(35) بند المكون للسلم كانت متطابقة في معناها مع معنى البنود في النسخة الأصلية، أما باقي البنود والمقدرة بـ(6) كانت مختلفة في معناها مع البنود الأصلية لذا قمنا بإعادة التأكد من ترجمتها وتم حذفها بناء على اتفاق الخبراء ، وإعادة النظر في بعض البنود إذ تم القيام ببعض التعديلات عليها.

**4. درجة تحرر السلم من المؤشر السوسيوثقافي:**

- ملائمة بنود الاختبار على البيئة الجزائرية من حيث السهولة والفهم.
- ملائمة الاختبار على الطالب الجامعي الجزائري.
- تحديد الفئة المناسبة التي يطبق عليها الاختبار.
- تحديد مدى فعالية الاختبار في البيئة الجزائرية.

**5. التحقق الإحصائي من صحة ترجمة البنود :**

وكان هذا الإجراء بعد الانتهاء من إعداد النسخة الأولية المعربة من سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين من أجل التحقق من صحة الترجمة والتأكد من وضوح الألفاظ وعبارات النسخة المعربة التي تم التوصل إليها من خلال عملية الترجمة ، والتأكد من ملائمة السلم للطالب الجزائري قمنا بتطبيق السلم وإعادة التطبيق على عينة مكونة من(60) طالب وطالبة من قسم اللغة العربية بجامعة المسيلة(بينهم 23 طالب و37 طالبة) بحيث تحتوي الصورة الأولى على السلم(الصورة العربية) وبعد فترة زمنية قدرها(14) يوما طبقنا الصورة الثانية التي تحتوي على السلم في الصورة الثانية(الصورة العربية المعدلة) وقد بلغت قيمة(ف) بين الدرجات المتحصلة للصورة العربية والدرجات المتحصلة للصورة المعدلة(4.50)، وهذا ما يوفر دليلا مهما حول تعادل الصورتين العربية والمعدلة للسلم.

**جدول(1) نتائج اختبار(ت) لصدق ترجمة السلم بين الصورة العربية والمعدلة**

| السلم | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | درجة الحرية | قيمة (ف) | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق | 60 | 52.86 | 58 | 4.50 | 6.53 | 0.01 |
| إعادة التطبيق | | 45.73 | | | | |

من خلال الجدول(1) نلاحظ أن قيمة(ت) جاءت دالة إحصائيا بين درجات الطلبة في الصورة العربية ودرجاتهم في الصورة العربية المعدلة، حيث بلغت قيمة(ت) (6.53) برغم من وجود اختلاف صغير في المتوسط الحسابي في درجات الصورة العربية والذي بلغت قيمته(52.86)، أما المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الصورة العربية المعدلة فبلغت قيمت(45.73) ومنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا لصالح الصورة العربية وبالتالي لابد من تكييف سلم اختلال النشاط المعرفي على البيئة الجزائرية.

انطلاقا من هذه النتائج المتوصل إليها إحصائيا المتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد في الصورة الأولى والصورة الثانية المعدلة وما أسفر عنه تحكيم الأساتذة للسلم نستنتج أن عملية ترجمة السلم لها دور كبير في عملية فهم الطلبة للسلم عند نقله إلى ثقافة معينة غير الثقافة التي صُمم فيها حيث أن وضوح البنود ومناسبتها للثقافة المنقول إليها السلم دور كبير في الحصول على نتائج يمكن الوثوق فيها.

**5.2- الأساليب الإحصائية:**

لضمان التحليل الإحصائي للبيانات التي حصلنا عليها بعد تطبيق السلم على العينة المستهدفة، قام الباحث بتفريغ النتائج في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) النسخة(22) وكذلك برنامج اكسل(EXCEL). ثم قمنا باستعمال الأساليب الإحصائية التالية:

- النسبة المئوية.
- المتوسط الحسابي،الانحراف المعياري، اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للتأكد من الصدق التمييزي.
- التحليل العاملي للتأكد من الصدق العاملي للسلم.
- معاملات الثبات ألفا كرونباخ، كيودر ريتشاردسون(21) للتأكد من ثبات السلم.

## 3- النتائج ومناقشتها:

### 3-1. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على: هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الصدق؟ ولتحقيق الهدف العلمي لهذا التساؤل، تم استخدام معاملات صدق الاتساق الداخلي، وكذا صدق التحليل العاملي للبنود المكيفة على البيئة الجزائرية.

**جدول(2) معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للسلم**

| الرقم | العبارات | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية | القرار |
|---|---|---|---|---|
| **1** | أفكاري مرتبة. | 0.39 | 0.01 | + |
| **2** | كلامي عديم المعنى. | 0.34 | 0.01 | + |
| **3** | أفكاري يسهل علي الاحتفاظ بها. | 0.15 | غير دال | - |
| **4** | أفكاري أعبر عنها بطريقة معكوسة. | 0.34 | 0.01 | + |
| **5** | أفكاري تتوافق مع الآخرين . | 0.053 | غير دال | - |
| **6** | أفكاري عشوائية. | 0.25 | 0.01 | + |
| **7** | أفكاري مختلفة عن الآخرين. | 0.083 | غير دال | - |
| **8** | أصمت دون كلام . | 0.18 | عير دل | - |
| **9** | أفكاري مركزة على مواضيع محددة. | 0.12 | غير دال | - |
| **10** | أفكاري من الصعب تجميعها. | 0.40 | 0.01 | + |
| **11** | أتحكم بأفكاري المندفعة . | 0.25 | 0.01 | + |
| **12** | أفكاري مشوشة أثناء عمل ما | 021 | 0.01 | + |
| **13** | أفكاري يتقبلها الآخرين. | 0.34 | 0.01 | + |
| **14** | أفكاري مظلمة دون سبب واضح | 0.23 | 0.01 | + |
| **15** | أفكاري واضحة . | 0.37 | 0.01 | + |
| **16** | أفكاري غريبة. | 0.16 | غير دال | - |
| **17** | أفكاري تساعدني في تنظيم وقتي. | 0.41 | 0.01 | + |
| **18** | أفكاري أراقبها بصعوبة. | 0.25 | 0.01 | + |
| 19 | أفكاري كثيرة. | 0.007 | غير دال | - |
| 20 | أفكاري تتصف بالتغيّر . | 0.17 | غير دال | - |
| 21 | أفكاري تجعلني أفرق بين الحاضر والماضي. | 0.27 | 0.01 | + |
| 22 | كلامي متناقض . | 0.33 | 0.01 | + |
| 23 | أفكاري تصل للآخرين بسهولة. | 0.23 | 0.01 | + |
| 24 | أفكاري تتصف بعدم الترابط المنطقي. | 0.25 | 0.01 | + |
| 25 | أفكاري تساعدني في قرارات صحيحة. | 0.26 | 0.01 | + |
| 26 | أفكاري أشرحها بغموض. | 0.40 | 0.01 | + |
| 27 | كلامي مفهوم للآخرين . | 0.28 | 0.01 | + |
| 28 | أفكاري صعبة الاحتفاظ بها. | 0.25 | 0.01 | + |
| 29 | أفكاري تختفي بسرعة. | 0.48 | 0.01 | + |

(+) الإبقاء على البند (-) حذف البند

يبين الجدول(2) أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للسلم فقد تراوحت بين(0.21-0.48) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) وهذا باستثناء البنود(3-5-7-8-9-16-19-20) فرغم ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الخاص بها، إلا أنها لم تكن مرتبطة مع الدرجة الكلية للسلم وهو ما يستلزم حذفها.

**- صدق الاتساق الداخلي بين البند والدرجة الكلية بعد حذف البنود:**

**جدول(3) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للسلم**

| الرقم | العبارات | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية | القرار |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أفكاري مرتبة. | 0.46 | 0.01 | + |
| 2 | كلامي عديم المعنى. | 0.45 | 0.01 | + |
| 3 | أفكاري أعبر عنها بطريقة معكوسة. | 0.46 | 0.01 | + |
| 4 | أفكاري عشوائية. | 0.62 | 0.01 | + |
| 5 | أفكاري من الصعب تجميعها. | 0.43 | 0.01 | + |
| 6 | أتحكم بأفكاري المندفعة. | 0.51 | 0.01 | + |
| 7 | أفكاري مشوشة أثناء عمل ما | 0.36 | 0.01 | + |
| 8 | أفكاري يتقبلها الآخرين. | 0.46 | 0.01 | + |
| 9 | أفكاري مظلمة دون سبب واضح. | 0.52 | 0.01 | + |
| 10 | أفكاري واضحة. | 0.55 | 0.01 | + |
| 11 | أفكاري تساعدني في تنظيم وقتي. | 0.39 | 0.01 | + |
| 12 | أفكاري أراقبها بصعوبة. | 0.38 | 0.01 | + |
| 13 | أفكاري تجعلني أفرق بين الحاضر والماضي. | 0.46 | 0.01 | + |
| 14 | كلامي متناقض. | 0.59 | 0.01 | + |
| 15 | أفكاري تصل للآخرين بسهولة. | 0.42 | 0.01 | + |
| 16 | أفكاري تتصف بعدم الترابط المنطقي. | 0.52 | 0.01 | + |
| 17 | أفكاري تساعدني في قرارات صحيحة. | 0.56 | 0.01 | + |
| 18 | أفكاري أشرحها بغموض. | 0.37 | 0.01 | + |
| 19 | كلامي مفهوم للآخرين . | 0.36 | 0.01 | + |
| 20 | أفكاري صعبة الاحتفاظ بها. | 0.30 | 0.01 | + |
| 21 | أفكاري تختفي بسرعة. | 0.45 | 0.01 | + |

(+) الإبقاء على البند (-) حذف البند

يتبين من قراءة الجدول أن كل قيم معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للسلم تراوحت بين(0.30-0.62) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) .ومنه نستنتج أن للسلم صدق مقبول ويمكن القول أن سلم اختلال النشاط المعرفي صالح من الناحية السيكومترية للبيئة الجزائرية.

كما يتبين لنا من خلال الجدول أن أغلب ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للسلم دالة عند مستوى(0.01) وهو ما يجعل بنود السلم تتمتع باتساق داخلي، ما يؤكد الصدق البنائي للسلم. كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية للسلم بصفة عامة.

**- صدق التحليل العاملي:**

لتطبيق التحليل العاملي يجب التحقق من كفاية حجم العينة، وللحكم على مدى كفاية حجم العينة نجري اختبار KMO فحسب صاحب هذا الاختبار(كايرز) فإن(0.50) هي الحد الأدنى للحكم على كفاية حجم العينة وهو ما يوضحه الجدول أدناه:

**جدول(4) قيمة KMO**

| .513 | قيمة ارتباط التحليل العاملي |
|---|---|
| 13806.8 | القيم المفقودة |
| 97 | الدرجات |
| 226 | درجة الحرية |
| .000 | الدلالة الاحصائية |

يبين الجدول(4) KMO (0.51) أي أكبر من الحد الذي اشترطه(كايزر) وهو ما يجعلنا نحكم بكفاية حجم العينة.بعد التأكد من كفاية حجم العينة تم تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي على بنود السلم البالغ عددها (29) بند، باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع تدوير العوامل المباشرة تدويرا متعامدا بطريقة الفاريمكس.

لتحديد عدد العوامل تم استخدام محك كايرز، بحيث يعد العامل جوهريا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر أو يساوي الواحد الصحيح وتحديد معيار التشبع الجوهري المعتبرة للبند على العامل لابد أن تكون(0.30) حسب محك جيلفورد.

**جدول(5) نتائج تشبعات البنود على محاور السلم حسب التحليل العاملي**

| البنود | العوامل | | |
|---|---|---|---|
| | العامل الأول | العامل الثاني | العامل الثالث |
| 1 | 0.38 | 0.59 | |
| 2 | 0.64 | 0.31 | |
| 3 | | 0.18 | |
| 4 | 0.82 | | |
| 5 | | -0.45 | 0.28 |
| 6 | | 0.56 | 0.41 |
| 7 | 0.19 | | |
| 8 | -0.51 | | -0.45 |
| 9 | -0.44 | | |
| 10 | | 0.37 | 0.74 |
| 11 | | | 0.64 |
| 12 | | 0.39 | 0.46 |
| 13 | | 0.43 | 0.67 |
| 14 | -0.32 | | 0.53 |
| 15 | | 0.77 | |
| 16 | -0.44 | | |
| 17 | | 0.63 | 0.51 |
| 18 | 0.51 | | 0.63 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **19** | 0.26 | | |
| **20** | | 0.28 | −0.44 |
| **21** | 0.39 | | 0.46 |
| **22** | 0.70 | 0.50 | |
| **23** | 0.43 | | 0.67 |
| **24** | 0.69 | | 0.31 |
| **25** | | 0.41 | 0.56 |
| **26** | 0.50 | 0.70 | |
| **27** | | 0.59 | 0.38 |
| **28** | | 0.34 | 0.67 |
| **29** | −0.36 | −0.32 | |

يتبين من الجدول(5) تشبع البنود على محاور السلم ، حيث تم حذف البنود التي تقل قيمة تشبعها عن(0.30) وهي البنود(3−5−7−8−9−16−19−29) والتي تبين سابقا أنها غير مرتبطة مع الدرجة الكلية للسلم كما تبين أن باقي البنود قد تشبعت على نفس عواملها باستثناء بعض البنود التي تشبعت على محاور غير المحاور التي كانت تنتمي إليها.

**- صدق الاتساق الداخلي بين العامل والدرجة الكلية للسلم:**

وللتحقق من الصدق البنائي للأبعاد، قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد السلم ،والدرجة الكلية لأبعاد السلم، والجدول(5) يبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد السلم بالدرجة الكلية لفقرات السلم ويوضح جدول(6) أن محتوى كل بعد من أبعاد السلم له علاقة قوية بهدف الدراسة عند مستوى دلالة(0.01) وبذلك تعتبر فقرات أبعاد سلم اختلال النشاط المعرفي صادقة لما وضعت لقياسه.

**جدول(6) معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد السلم والدرجة الكلية**

| السلم وأبعاده | قيمة معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| **البعد الأول: الأفكار المتناقضة / المتوافقة** | 0.71 | 0.01 |
| **البعد الثاني: الأفكار المختلة / المنظمة** | 0.83 | 0.01 |
| **البعد الثالث: الأفكار المترابطة / المتشتتة** | 0.89 | 0.01 |
| **الدرجة الكلية** | 0.81 | 0.01 |

## 3-2. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على: هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الثبات؟ ولتحقيق الهدف العلمي لهذا التساؤل، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وكذا ثبات كيودر ريتشارسون(21).

**أولاً- معامل ثبات السلم بطريقة ألفا كرونباخ:**

وقد أجرى الباحثان حساب الثبات على العينة الثالثة مقدرة بـ(227) طالب وطالبة من جامعة المسيلة. وذلك عن طريق معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد السلم، ويبين الجدول(7) معاملات ألفا كرونباخ والتي تدل على وجود معاملات ثبات كبيرة ودالة إحصائيا.

**جدول(7) نتائج ثبات السلم وفق الأبعاد**

| الأبعاد | قيم معاملات ألفا كرونباخ | الدلالة الإحصائية | القرار |
|---|---|---|---|
| **الأفكار المتناقضة / المتوافقة** | 0.568 | 0.01 | دالة |
| **الأفكار المختلة / المنظمة** | 0.840 | 0.01 | دالة |
| **الأفكار المترابطة / المتشتتة** | 0.842 | 0.01 | دالة |
| **الدرجة الكلية** | 0.83 | 0.01 | دالة |

من خلال الجدول نستخلص قيمة الثبات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة حيث في بعد الأفكار المتناقضة والمتوافقة كانت قيمة الثبات(0.56)، الأفكار المختلة والمنظمة(0.84) أما بعد الأفكار المترابطة والمتشتتة جاءت(0.84)، وهي قيم ثبات مقبولة. وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ(الثبات الكلي) للسلم كان(0.83) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات السلم. ويمكن تفسير حصول السلم على ثبات عالي نظرا لوضوح السلم من حيث الصياغة والظروف المتاحة للتطبيق، حيث كانت ظروف التطبيق ممتازة من حيث تقبل الطلبة لفكرة تطبيق السلم لدراسة اختلال النشاط المعرفي لديهم هذا ما زاد نسبة الثقة في استجاباتهم وبتالي زيادة في ثبات السلم.

**ثانيًا- ثبات كيودر ريتشارسون(21):**

تم التأكد من معامل الثبات للسلم باعتماد طريقة كيودر ريتشاردسون(21) والذي بلغ معامل ثباته(0.67) وذلك من خلال استخدام الحزمة الإحصائية(spss,22) وهو مؤشر جيد يطمئن عن صلاحيته في البيئة الجزائرية.

**3-3. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الثالث:**

ينص التساؤل الثالث على: هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الأداء(التمييز)؟ ولتحقيق الهدف العلمي لهذا التساؤل، تم البحث عن محك خارجي للكشف عن الأداء والتمييز لمعرفة مدى قدرة السلم على تمييز الأداء لدى المفحوص.

**- طريقة الصدق التمييزي(المقارنة الطرفية):**

**جدول(8) نتائج القدرة على التمييز(التنبؤ) لمنخفضي الأداء**

| الفئات | العينة | المتوسط الحسابي | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **الفئة العليا للسلم** | 33 | 20.24 | 64 | -188.50 | 0.01 |
| **الفئة الدنيا للمقياس المحك** | 33 | 77.96 | | | |

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة(ت) دالة عند مستوى(0.01) مما يشير إلى قدرة السلم على التمييز بين طرفي السلم والمقياس المحك وبالتالي صدقه .ويدعم بذلك القدرة التمييزية لهذا السلم. من جهة ثانية يظهر الجدول السابق شيئا من التوافق بين الفئة العليا للسلم والفئة الدنيا للمقياس المحك في متوسطات الدرجات التي أعطاها كل من السلم والمقياس.

**جدول(9) نتائج القدرة على التمييز لمرتفعي الأداء**

| الفئات | العينة | المتوسط الحسابي | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الفئة الدنيا للسلم | 33 | 14.39 | 64 | -162.83 | 0.01 |
| الفئة العليا للمقياس المحك | 33 | 83.48 | | | |

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة(ت) دالة عند مستوى(0.01) مما يشير إلى قدرة السلم على التمييز لمرتفعي الأداء وبالتالي يعد مؤشر على صلاحيته في البيئة الجزائرية.

**جدول(10) نتائج القدرة على التمييز للسلم ككل**

| الفئات | العينة | المتوسط الحسابي | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الفئة الدنيا للسلم | 33 | 14.39 | 64 | -13.86 | 0.01 |
| الفئة العليا للسلم | 33 | 20.24 | | | |

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة(ت) دالة عند مستوى(0.01) مما يشير إلى قدرة السلم على التمييز بين طرفي السلم الفئة الدنيا للسلم والفئة العليا للسلم وبالتالي صدقه .ويدعم بذلك القدرة التمييزية لهذا السلم. من جهة ثانية يظهر الجدول السابق شيئا من التوافق بين الفئة الدنيا للسلم والفئة العليا للسلم في متوسطات الدرجات التي أعطاها السلم(دون تجاهل العوامل الحضارية أو الثقافية التي قد يكون لها أثر)، هذا مع ظهور فروق ضئيلة بينهما.

### 3-4. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الرابع:

ينص التساؤل الرابع على: هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي محكات معيارية؟ ولتحقيق الهدف العلمي لهذا التساؤل، تم البحث عن المعايير من خلال الدرجات الزائية والتائية وفق التخصصات العلمية والأدبية لدى المفحوص.

**جدول(11) المعايير المستخرجة على عينة التكييف الخاصة بالتخصصات العلمية**

| نوع الدرجات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مجال الدرجات |
|---|---|---|---|
| الدرجات الزائية | 0.015 | 99.0 | **-2.03 إلى 1.33** |
| الدرجات التائية | 50.01 | 9.95 | **30 إلى 63** |
| درجات اختلال النشاط المعرفي | 38.25 | 6.16 | **27 إلى 54** |

نلاحظ من الجدول(11) أن متوسط الدرجات التائية لاختلال النشاط المعرفي لدى التخصصات العلمية هو(50) بينما الانحراف المعياري يساوي(9.95)، وهو يختلف عن التوزيع الاعتدالي الذي متوسطه(38.25) وانحرافه المعياري(6.16)، مما يؤكد أن السلم توفر فيه محك يمكن اعتماده ضمن الجماعة المعيارية لأي مجموعة قياس، والجدول التالي يوضح توزيع الدرجات.

**جدول(12) المعايير المستخرجة على عينة التكييف الخاصة بالتخصصات الأدبية**

| نوع الدرجات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مجال الدرجات |
|---|---|---|---|
| الدرجات الزائية | 090.0 | 1.00 | **-2.03 إلى 1.33** |
| الدرجات التائية | 50.00 | 10.00 | **30 إلى 63** |
| درجات اختلال النشاط المعرفي | 35.13 | 6.18 | **27 إلى 54** |

نلاحظ من الجدول(12) أن متوسط الدرجات التائية لاختلال النشاط المعرفي لدى التخصصات الأدبية هو(50) بينما الانحراف المعياري يساوي(10)، وهو يختلف عن التوزيع الاعتدالي الذي متوسطه(35.13) وانحرافه المعياري(6.18)، مما يؤكد أن السلم توفر فيه محك يمكن اعتماده ضمن الجماعة المعيارية لأي مجموعة قياس، والشكل التالي يوضح توزيع الدرجات.

### 3-5. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الخامس:

ينص التساؤل الخامس على هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الثقافة؟ بما أن السلم تم تكييفه من صورته الأجنبية إلى العربية هذا النقل الثقافي تطلب عدة إجراءات ما استوجب تقليل تأثير الاختلافات الثقافية غير الضرورية حيث تم الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات اللغوية الثقافية لدى الطلبة، وهذا من خلال تكييف السلم وتطبيقه على نفس الفئة وهي الطلبة الجامعيين، وكذا من خلال التطرق لمقدار التشابك في البنية المقاسة وهي اختلال النشاط المعرفي، كذلك تم الأخذ بعين الاعتبار هيكلة البنود وتوفير الدليل الإحصائي عن تكافؤ البنود للطلبة مع تحقيق الألفة، وبما أنه تم جمع الدلائل عن صدق السلم المكيف وكذا الثبات بدرجة مناسبة، فإن سلم اختلال النشاط المعرفي يتوفر على معايير الثقافة.

### 3-6. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل العام:

- هل يتوفر سلم اختلال النشاط المعرفي على معايير قياسية في البيئة الجزائرية؟

هناك مؤشرات عديدة نستطيع من خلالها الحكم على توفر السلم بمعايير قياسية في البيئة الجزائرية وهناك العديد من الطرق الإحصائية التي تم استخدامها للتحقق من ذلك، وبعد عرض نتائج الدراسة يمكننا القول أن سلم اختلال النشاط المعرفي يتوفر على معايير ثبات مقبولة تسمح لنا بتطبيقه على البيئة الجزائرية، بحيث يتصف سلم اختلال النشاط المعرفي بدرجة ثبات عالية دلت عليها نتائج الدراسة، وكذا تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الصدق وهذا ما دلت عليه المؤشرات المتحصل عليها من حساب الارتباطات التالية(ارتباط البند والدرجة الكلية، لارتباط بين البند والعامل الذي تنتمي إليه، الارتباط بين العامل والدرجة الكلية)، ومؤشرات صدق بطريقة التحليل العاملي، ثم استخراج المعايير التائية والزائية ومنه يمكننا القول بأن السلم تتوفر فيه محكات معيارية، كما تم التأكد على توفر سلم اختلال النشاط المعرفي بمعايير الأداء من خلال محك خارجي والمتمثل في مقياس التفكير المنطقي، وبما أنه تم جمع الدلائل عن صدق السلم المكيف وكذا الثبات بدرجة مناسبة، فإن سلم اختلال النشاط المعرفي يتوفر على معايير الثقافة. وعليه يمكن القول بأن سلم اختلال النشاط المعرفي يتوفر على معايير قياسية في البيئة الجزائرية، بالإضافة لمعايير الأداء وإلى محكات معيارية ومعايير الثقافة.

## 4-الخلاصة:

في ظل عدم وجود مقاييس في البيئة الجزائرية لقياس اختلال النشاط المعرفي، جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتكييف سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين على عينة من الطلبة في البيئة الجزائرية من خلال ترجمته إلى اللغة العربية، ومن خلال ذلك توصلنا إلى النسخة النهائية المكيفة لسلم اختلال النشاط المعرفي والتي طبقناها على عينة الدراسة(496) طالبا وطالبة، فاتضح أن الثبات بمعامل ألفا كرونباخ(0.83) وطريقة كيودر ريدشارسون(0.67)، أما معامل الارتباط جيدة وتشير إلى الاتساق الداخلي بين البند والدرجة الكلية، ومعامل الارتباط بين البند والبعد الذي ينتمي إليه، ومعامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية من أجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي(0.81)، كما استعمل أسلوب التحليل العاملي، وعليه فالسلم يتوفر على معايير وخصائص الاختبار الجيد. بعدها قام الباحثان باستخراج معايير للأداء بالإضافة إلى معايير محكية من خلال الاعتماد على مقياس كمحك، بعدها تم استخراج المعايير الزائية والتائية. وانطلاقا من نتائج هذه الدراسة تبقى مساهمة بسيطة في مجال تكييف المقاييس في الجزائر ويمكن اقتراح ما يلي:

- ضرورة تطبيق واستخدام سلم اختلال النشاط المعرفي، والاستفادة منه، كونه أول دراسة في الجزائر، ومدى أهميتها في عملية التشخيص والعلاج النفسي.
- تشجيع طلاب الدراسات العليا على عملية البناء والتكييف والتقنيين وتعويدهم على ممارسة التكييف وتدريبهم عليه وتذليل الصعوبات أمامهم.
- إخضاع السلم للمزيد من الدراسة والبحث في الجزائر وإجراء المزيد من التحليلات العاملية له على عينات أوسع من الطلبة وغيرهم.

## - قائمة المراجع:

### المراجع العربية:

رونالد هاملتون، بيترف ميريندا، وتشارلز سبيلبيرغر(2006). *تكييف الاختبارات التربوية والنفسية عبر الثقافات*. ترجمة: هالة برمدا. السعودية: مكتبة العبيكات للنشر والتوزيع.

سلطان، أحمد خليف(2007). تشخيص النشاط المعرفي، حالة دراسية بالمعهد التقني في الموصل. *مجلة تكريت للعلوم الإنسانية*. 14(1).

صبا، لطيف الجنابي(2016). تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل. العدد26.

مقدم، عبد الحفيظ(2003). *الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات*. (ط2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

ممدوحة، سلامة(1987). الاكتئاب وجوانب التشويه المعرفي. *دراسات نفسية*. العدد25 . ج 1.

### المراجع الأجنبية:

Kevin Corcoran & Joel Fischer(1987). Measurres for Clinical Practice/a sourcebook/ The Free Press a Division of MacMillan inc. New York.

Cognitive Tempo Among Pediatric Survivors of Acute Lymphoblastic Leukemia. University of south Carolina, usa. Cara B. Reeves(2007). Brief Report: Sluggish.

Penny A. M., Waschbusch D. A., Klein R. M., Corkum P., Eskes G(2009). Developing a measure of sluggish cognitive tempo for children: Content validity. factor structure. and reliability. Psychological Assessment 21(3).

## ملحق الجداول:

**السلم في نسخته النهائية بعد الترجمة والصالح للاستخدام في البيئة الجزائرية(مع التصحيح)**

| الرقم | العبارات | رقم البعد | صح | خطأ |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أفكاري مرتبة. | 2 | 2 | 1 |
| 2 | كلامي عديم المعنى. | 1 | 2 | 1 |
| 3 | أفكاري أعبر عنها بطريقة معكوسة. | 1 | 2 | 1 |
| 4 | أفكاري عشوائية. | 1 | 2 | 1 |
| 5 | أفكاري من الصعب تجميعها. | 1 | 2 | 1 |
| 6 | أتحكم بأفكاري المندفعة . | 2 | 1 | 2 |
| 7 | أفكاري مشوشة أثناء عمل ما | 2 | 2 | 1 |
| 8 | أفكاري يتقبلها الآخرين. | 2 | 1 | 2 |
| 9 | أفكاري مظلمة دون سبب واضح . | 2 | 2 | 1 |
| 10 | أفكاري واضحة . | 2 | 1 | 2 |
| 11 | أفكاري تساعدني في تنظيم وقتي. | 2 | 1 | 2 |
| 12 | أفكاري أراقبها بصعوبة. | 2 | 1 | 2 |
| 13 | أفكاري تجعلني أفرق بين الحاضر والماضي. | 2 | 1 | 2 |
| 14 | كلامي متناقض . | 2 | 2 | 1 |
| 15 | أفكاري تصل للآخرين بسهولة. | 3 | 1 | 2 |
| 16 | أفكاري تتصف بعدم الترابط المنطقي. | 3 | 2 | 1 |
| 17 | أفكاري تساعدني في قرارات صحيحة. | 3 | 1 | 2 |
| 18 | أفكاري أشرحها بغموض. | 3 | 2 | 1 |
| 19 | كلامي مفهوم للآخرين . | 3 | 1 | 2 |
| 20 | أفكاري صعبة الاحتفاظ بها. | 3 | 2 | 1 |
| 21 | أفكاري تختفي بسرعة. | 3 | 2 | 1 |

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

روبي، محمد وبوختالة، رياض (2019). تكييف سلم اختلال النشاط المعرفي لـ (Miers and Raulin) على طلبة الجامعة الجزائرية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 191-206.

# المواءمة بين الفرد والعمل في عملية الاختيار والانتقاء المهنيين

# Matching between the individual and the work in the process of Professional choice and selection

نصرات السعيد [1] [*]، حمامة عمار [2]

[1،2] جامعة الوادي (الجزائر)

تاريخ الاستلام:20-05-2018 تاريخ القبول: 06-04-2019 تاريخ النشر : 19-05-2019

**ملخص:** نهدف من خلال هذه الورقة إلى إلقاء الضوء على عملية الاختيار والتوجيه المهنيين، والتي تعتمد في أساسها على دعامتين أساسيتين، أولاهما تحليل العمل وثانيهما تحليل الفرد وذلك من خلال التعرف على كل ما يتعلق بكلا المفهومين (التعريف ، الأنواع، الأهداف، مصادر جمع البيانات، ...الخ)، ثم البحث في مدى إمكانية تحقيق المواءمة المقترحة بين الفرد والعمل، بحيث اقترحنا تحليل العمل عند "جيزاليو براون" كنموذج.

**الكلمات المفتاحية:** تحليل العمل؛ تحليل الفرد؛ الاختيار المهني.

**Abstract:** The purpose of this article is to enlighten the professional selection and orientation process, based on:

1- the analysis of the work and

2- the analysis of the individual by identifying everything that concerns both concepts. (definition, species, objectives, sources of collection). then to examine to what extent the compatibility of the individual with the post will be achieved, so we proposed to analyze the work at "Gizalio Brown" as a model.

**Keywords:** Matching; Analysis of the work; individual analysis; professional choice.

[*] Corresponding author, e-mail: ammar2609@gmail.com

## 1- مقدمة

تعد عملية الاختيار وظيفة أساسية من وظائف إدارة الموارد البشرية، لأن نجاح المنظمات في تحقيق غاياتها إنما يعتمد بصورة أساسية على مدى توافر الأكفاء لأداء مهام الوظائف فيها ومن هنا فإن استخدام الوسائل الموضوعية لاختيار الأفراد لشغل الوظائف يعد أساسا لتحقيق هذه الغاية.

فمن خلال استخدام هذه الوسائل يمكن الكشف عن أنسب الأفراد لشغل الوظائف المناسبة وفقاً لما يتمتعون به من قدرات ومعارف ومهارات واستعدادات وبالتالي يمكن تحقيق المواءمة بين متطلبات العمل وقدرات الفرد واستعداده، ويعد مدى التواؤم بين الفرد والعمل أمراً بالغ الأهمية للمنظمة وللفرد نفسه، على حد سواء. ذلك أن مدى التواؤم بين الفرد والعمل له تأثير إيجابي على مستوى الإنتاجية، ومستوى الرضا الوظيفي علاوة على ذلك فإن المواءمة بين الفرد والعمل مهمة للفرد نفسه، حيث أن وضع الشخص في الموضع غير المناسب قد يفضي إلى شعوره بالإحباط وإلى إهدار وقته، حيث يمكنه الاستفادة من وقته الذي قضاه في العمل للمنظمة في الحصول على خبرة مفيدة في مكان آخر، فضلاً عن ذلك، فإن الفرد الذي يترك العمل لعدم قدرته على أدائه على النحو المطلوب سيجد صعوبة في إيجاد عمل آخر. (رشيد، 2009، 494).

وإلى جانب تحقيق الكفاية الإنتاجية للمنظمات والرضا الوظيفي للأفراد فإن الاختيار السليم للأفراد يؤدي إلى تجنب الكثير من الآثار الضارة الناجمة عن سوء الاختيار الذي ينجم عنه توظيف أفراد غير مناسبين وغير قادرين على أداء العمل بالكفاءة اللازمة والذي سيكلف المنظمة الكثير من المال والجهد وفي ذات الوقت سيؤثر سلبا على مستوى الخدمات العامة لأن سوء الاختيار لا يؤثر في وظيفة معينة بل على مجال عمل بأكمله.

إن قرارات الاختيار السيئة، سوف لن تؤثر في إسهامات الموظف الجديد الفردية فحسب، بل على أداء فريق العمل بأكمله، بالإضافة إلى ذلك فإن سوء الاختيار سيؤدي إلى توظيف أشخاص يصعب التخلص منهم نظراً لأن قوانين الوظائف تحد في الغالب من حرية المنظمات في فصل العاملين ونقلهم إلى وظائف أخرى علاوة على ذلك فإن سوء الاختيار من شأنه أن يؤدي إلى ارتفاع تكاليف دوران العمل، حيث أن هناك احتمال كبير لترك الأفراد غير المناسبين لأعمالهم بعد مدة قصيرة من توظيفهم، ومن ثم ستزيد التكاليف اللازمة لإيجاد موظفين آخرين وتدريبهم ليحلوا محل أولئك الذين تركوا العمل. (رشيد، 2009، 495).

وفي المقابل فإن قرارات الاختيار القائمة على أساس سليم تعني توفيراً للنفقات، بالإضافة إلى زيادة مستوى الإنتاجية وانخفاض نسبة دوران العمل والجهود المبذولة في التدريب وارتفاع معنويات العاملين، وتحسين بيئة العمل.

حيث توصلت العديد من الدراسات إلى أنه كلما تميزت بيئة العمل والمناخ التنظيمي بالقبول والرضا من قبل العاملين، كلما أدى ذلك إلى تنمية الاستغراق الوظيفي لديهم. (حسنين، 2013، 55)

ويبرز الاستغراق الوظيفي أهمية الوظيفة في حياة الفرد، فالفرد المستغرق بدرجة عالية يعطي اهتماما عظيماً لمهماته الوظيفية في المنظمة، ويرى نجاحه في العمل كمؤشر من تقدير الذات، والنجاح في الحياة ككل وفي المقابل، الموظف المستغرق بدرجة أقل يشعر بأن هناك أشياء أخرى في الحياة أهم من الوظيفة. (Elias & Mittal, 2011, 305-306)

وقد خرجت العديد من الدراسات ( Royp, 2013: 102; Truss et al, 2013, 2658; Andrew & Sofian, 2012, 499; Mangundiaya, 2012, 188.) بنتائج تؤكد أن انغماس العاملين يُسهم في تعزيز

الأداء، والالتزام للمنظمات، ويحقق قدراً أكبر من مخرجات الأعمال، وأن الأفراد المنغمسين يسهمون في إحداث التغيير المطلوب في منظماتهم وتحسين أدائها. (جلاب وآخرون، 2016، 155).

وربط كل من (Lambert & Paolin, 2012, 266) الاستغراق الوظيفي بنتائج العمل، إذ وجد على العاملين الرضا المتزايد في العمل، وزيادة الجهد المبذول، وانخفاض التعب، والمواطنة التنظيمية المتزايدة للعاملين، وهو يعمل على تحقيق أداء أكثر من المطلوب، وفي الوقت نفسه يقلل من الدوران في العمل.

والأفراد الذين يبدون درجة كبيرة من الانغماس في أعمالهم هم في الأغلب الأكثر إنتاجية، والأكثر رضا وقناعة، والأقل تسرباً في العمل إذا ما تمت مقارنتهم بزملائهم الأقل منهم انغماساً في العمل. (الطويل، 2006، 148).

إن نجاح عملية الاختيار والتوجيه المهني في وضع الفرد مع العمل الذي يناسب استعداداته وقدراته يساهم في تحقيق نجاح العامل وتوافقه مع عمله والاستمرار فيه، فقد اعتبر كل من (ياسين وآخرون، 2008) أن المواءمة بين الفرد والعمل تعد من أهم طرائق تحقيق التوافق المهني للفرد، والذي لا يتحقق إلا من خلال:

وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، واستخدام الوسائل الحديثة من تحليل لظروف العمل، ومعرفة مدى ملائمة الأعمال لمن توكل إليهم، وإتباع الطرق العلمية في الاختيار والتوجيه والتدريب، واستخدام الاختبارات والمقابلات المناسبة للشخص المتقدم التي توضح استعداداته، وقدرته الشخصية والعقلية المختلفة.

وقد أشار "بوعطيط" إلى أن الفرد المتوافق مهنيا يتميز بأن:

- علاقاته جيدة مع رؤسائه وزملائه مبنية على أساس الاحترام المتبادل.
- يكون متكيف مع العمل مقتنعا بجدوى العمل بالنسبة له وجدواه هو بالنسبة للعمل.
- يستغل الوقت بشكل جيد ويحافظ على أوقات العمل فلا يغيب ولا يتمارض ولا يكثر من الاستئذان ويحاول إنجاز المهام الموكلة إليه بالوقت المحدد.
- تتصف الأعمال التي يقوم بإنجازها بالدقة والإتقان.
- يحاول الاستفادة من كل ما يستجد في مجال تخصصه من تقنيات حديثة.
- يشعر بالسعادة بالعمل خاصة عندما ينجز أعمالا مفيدة وينعكس ذلك على حياته الخاصة وعلى علاقته بالآخرين.
- يحافظ على نفسه وعلى الآخرين أثناء العمل وعلى المعدات التي يعمل عليها ويحرص على أن تكون بحالة ممتازة.
- روحه المعنوية مرتفعة غالبا ويشعر دائما بالتفاؤل.
- يتصف بالاستمرار النسبي في مجال التخصص والثبات في الوظيفة التي يشغلها.
- غالبا ما يحاول مساعدة زملائه الجدد في العمل وتشجيعهم على النجاح في العمل ولا يبخل عليهم بما لديه من خبرات مهنية.
- يتحمل المسؤولية التي توكل إليه بكل جد واقتدار ويعتبر ذلك ليس تكليف فحسب، بل تشريف.
- عندما يخطئ يعترف بذلك ويحاول الاستفادة من الأخطاء بعدم تكرارها.
- يحاول دائما إثبات وجوده من خلال أدائه المتميز والإنجاز في مجال تخصصه.
- يحاول توظيف كل ما منحه الله من قدرات ومواهب في مجال العمل.

- يشعر بالسرور والغبطة عندما يرى الآخرين يبدعون في أعمالهم ويحاول أن يصل إلى ما وصلوا إليه عن طريق بذل الجهد والتصميم الصادق.

غالبا ما يكون مقتنعا بأهمية العمل الذي يؤديه دينيا واجتماعيا واقتصاديا ونفسيا. (بوعطيط،86،2017)

ويعتمد الاختيار والتوجيه المهنيين على ركيزتين هما تحليل العمل والذي نهدف من خلاله التعرف على الخصائص التي يتطلبها العمل في الفرد، والركيزة الثانية تتمثل في تحليل الفرد والذي نهدف من خلاله قياس وتقدير وتشخيص خصائص الفرد الجسمية (الطول، الوزن،...) والخصائص العقلية (القدرات اللغوية، القدرة الاستدلالية، الاستعدادات المختلفة،...) والخصائص الانفعالية (الانبساط، الانطواء، العصابية، الذهانية،...) والخصائص الحسية والحركية (قدرة الحواس والتآزر الحس حركي بين جميع الحواس،...) ثم الخصائص التحصيلية والتي تعكسها مؤهلات الفرد وخبراته السابقة سواء كانت تحصيلية أو تدريبية مهنية.

ولفهم عملية المواءمة بين الفرد والعمل يستدعي منا الإجابة على التساؤلات التالية:

- ماذا نعني بتحليل العمل وما هي طرق تحليله؟
- ماذا نعني بتحليل الفرد وما هي طرق وسائله؟

هل يعتمد الاختيار والتوجيه المهنيين على المواءمة بين تحليل العمل وتحليل الفرد؟

## 2- تحليل العمل:

### 1.2- تعريفه:

هو دراسة دقيقة لمكونات العمل المختلفة وهو لا يهتم بتحليل واجبات العمل وظروفه فحسب، بل يهتم أيضا بمؤهلات الفرد وصلاحيته للعمل (عويد، 1994، 41).

إن تحليل العمل يعتمد على الدراسة العملية الشاملة والتي تشمل النواحي الفنية والصحية والاقتصادية والسيكولوجية والاجتماعية، فمن الناحية الفنية يهدف عن إلى الكشف عما يتطلبه العمل من حركات وزمن ومهارات ومعلومات وأدوات ومواد خام، ومن الناحية الصحية فإنه يهدف إلى دراسة الظروف الفيزيقية التي يجري فيها العمل والحوادث والأخطار التي يتعرض لها العامل وكذلك سبل تقليصها عبر ما يسمى بنظام الأمن الصناعي، أما من الناحية الاجتماعية والاقتصادية فإنه يهدف في تحديد المركز الاجتماعي للعمل ومستقبله من الناحية الاقتصادية ومجالاته في السوق ومستوى أجور العمال والعلاوات والترقيات وفيما يتصل بالناحية السيكولوجية فإنه يهدف إلى تعيين القدرات والسمات الضرورية للأداء.(حمدي وآخرون، 1999، 64-65).

### 2-2-أنواعه:

ينقسم تحليل العمل إلى نوعين، تحليل العمل الخاص بالأعمال الحركية واليدوية وتحليل العمل الخاص بالأعمال الإدارية والإشرافية، ويلاحظ أن تحليل الأعمال الحركية واليدوية يدور في معظمه حول دراسة الحركة والزمن، أما الأعمال الإشرافية والإدارية فتكون مهمة أخصائي تحليل العمل فيها هي دراسة المواقف المختلفة التي يتعرض لها العامل وتحديد أساليب تصرفه إزاء هذه المواقف، ويلاحظ أنه كلما كانت واجبات ومسؤوليات العمل معقدة وغير واضحة كلما ثقلت مهمة أخصائي تحليل العمل.

**2-3-أهدافه:**

لتحليل العمل العديد من الاستخدامات والفوائد التي يمكن إجمالها فيما يلي:

- التوجيه والاختيار والتعيين: فتحديد القدرات والسمات والواجبات التي يتطلبها العمل هو الطريق الوحيد للبحث عنها في الفرد الذي نريد توجيهه أو تأهيله أو اختياره أو تعيينه أو تدريبه لعمل معين.
- تصميم برامج التدريب: لأن تحليل العمل يكشف عن المهارات والمعلومات الخاصة التي يجب تنميتها عن طريق التدريب بإتباع أفضل طريقة.
- النقل والترقية: يبين تحليل العمل إلى أي حد يمكن انتقال أثر التدريب وهذا يساعد على نقل العامل من عمل لعمل آخر أو ترقيته.
- تحسين طرق العمل: بحيث نستطيع أن نثبت الحركات الزائدة التي تعطل العامل أو تورطه في الحوادث فنستبعدها.
- تحديد مستويات الأجور: يفيد تحليل العمل في التوزيع العادل للأجور، كل عمل حسب خصائصه ومستوياته.
- تحديد الاختصاصات والمسؤوليات لكل عامل فيقل الصراع على الاختصاصات بين العمال وتنظيم العلاقات داخل مكان العمل.
- تصنيف الأعمال حسب ما تتطلبه من قدرات وسمات وواجبات (كامل، 1996، 29-30).

**2-4- فنيات وأساليب ومصادر جمع البيانات:**

لكي يتم تحليل العمل لابد من جمع البيانات والمعلومات حول القدرات والميول والرغبات الخاصة بالعامل والتي تساعدنا في تحليل العمل، لذا وجب الرجوع إلى المصادر والأساليب الآتية:

- الأدبيات والبحوث السابقة المرتبطة بتحليل العمل وتشمل البحوث والدراسات والتقارير التي تزودنا بمعلومات وبيانات تفيد في تحليل العمل.
- الملاحظة التي يقوم بها أخصائي تحليل العمل بملاحظتها أثناء قيام العامل بتأدية عمله ويدون كل ما يلاحظه.
- المقابلة بحيث يقوم أخصائي تحليل العمل بمقابلة العمال والمشرفين والخبراء لاستكمال بيانات تحليل العمل.
- الاستبيان والذي يوفر الكثير من الوقت والجهد ويمكن الاستفادة منه إذا أحسن تصميمه.
- الأحداث الحرجة: وتعتمد هذه الفنية على مقابلة وملاحظة العمال والمشرفين والهدف منها جمع النوادر والحكايات التي تدور عن العمال خلال تأدية مهامهم، وهذه الأحداث تساعد الأخصائي في تقديم تحليل دقيق ومكمل للعمل الذي كلف بتحليله.

**3- تحليل الفرد:**

**3-1- تعريفه:**

هو قياس وتقدير وتشخيص مختلف الخصائص سواء الجسمية أو العقلية أو المعرفية أو الانفعالية أو الشخصية لتبين مدى صلاحية الفرد ومناسبته لعمل معين لاختياره له، أو توجيهه إليه، أو تصنيفه فيه، أو نقله إليه، أو تأهيله عليه.....، أو توجيه الفرد للمهن التي تتناسب وهذه القدرات (فرج،1997، 142).

**3-2-أهدافه:**

يهدف تحليل الفرد إلى التوصل إلى ما يتمتع به الفرد من قدرات ومهارات واستعدادات وميول حتى يمكن إجراء عملية الانتقاء والتوجيه للفرد نحو المهن التي تتناسب وهذه القدرات (كامل، 1996، 31).

أي تهدف عملية تحليل الفرد إلى:

- تحديد ما عند الفرد أو ما يمتلكه من قدرات عقلية ومهارات نفس حركية وسمات شخصية وما لديه من استعدادات وميول وغيرها، والوصول بذلك إلى بروفيل واضح للفرد.
- الاختيار المهني لأنسب الأفراد الذين يصلحون للعمل المطلوب شغله من خلال مواءمة بروفيل الفرد والبروفيل المتطلب لهذا العمل.
- التوجيه المهني للأفراد لأنسب المهن والأعمال والتي تتناسب وما لديهم من قدرات ومهارات.
- تساهم في وضع الفرد المناسب في العمل المناسب مما يتيح فرصة التوافق المهني والرضا عن العمل.
- بتحقيق ما يهدف إليه تحليل الفرد يتبع ذلك زيادة في الإنتاج وجودته والتقليل من حوادث العمل.

**3-3- طرق ووسائل تحليل الفرد:**

**3-3-1- دراسة طلب الالتحاق:**

يتضمن نموذج طلب الالتحاق بالعمل الكثير من البيانات التي تلقي الضوء على استعدادات الفرد وخصائصه المختلفة بما يساعد على تحليل الفرد وتقدير مدى صلاحيته لشغل عمل معين (فرج،1997، 148).

**3-3-2-المقابلة الشخصية:**

وهي عبارة عن لقاء يتم بين أخصائي تحليل الفرد الذي يرغب في طلب العمل، أو في عملية التوجيه أو التصنيف أو النقل أو التأهيل...، بحيث يتم تبادل أطراف الحديث بينهما، وتقع على عاتق الأخصائي مهمة توجيه المقابلة وتوجيه الحديث الذي يتم فيها بحيث يخدم الغرض من المقابلة، والمتمثل في تقدير خصائص معينة في الفرد، يلزم تقديرها لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين (فرج، 1997، 149).

**3-3-3-الاختبارات النفسية:**

تستخدم الاختبارات النفسية للوقوف بطريقة موضوعية على بعض ما يتميز به الفرد المتقدم لشغل الوظيفة من قدرات ومهارات وسمات شخصية واستعدادات وميول وغيرها (كامل،1996، 34)، وذلك ينطبق على الاختبارات النفسية التي تتمتع بالشروط السيكومترية والمتعلقة بالثبات والصدق...، حتى تكون هذه الاختبارات صالحة التطبيق على أفراد المجتمع (صلاح وآخرون، 2005، 350).

ورغم أن الاختبارات النفسية تقوم بدور متميز إلا أنه لا يمكنها وحدها الحكم على كل الجوانب فبالمقابلة الشخصية ودراسة طلب الالتحاق يستكمل عن طريق كل منها باقي البيانات المطلوبة.

- **أنواع الاختبارات النفسية:**

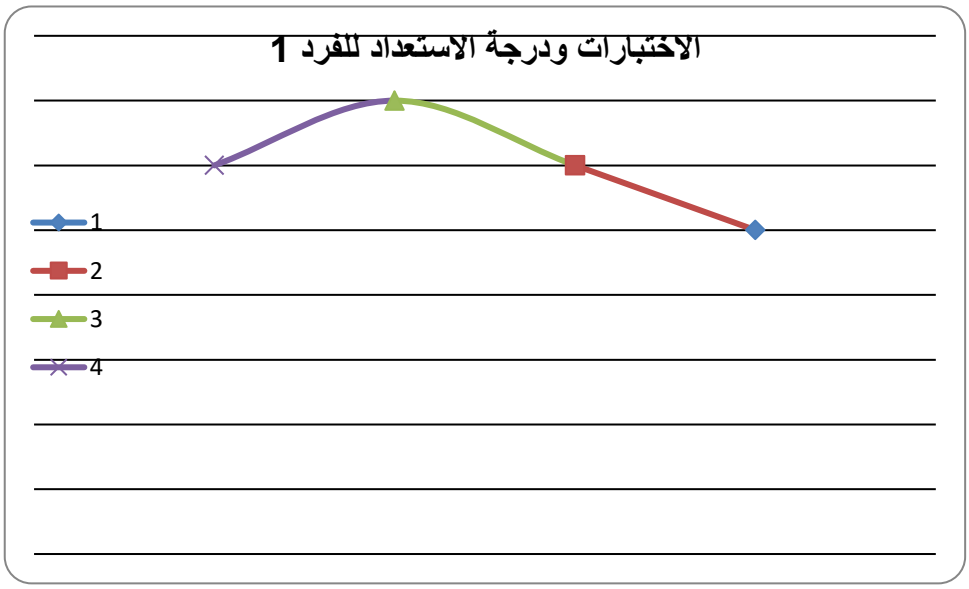
- اختبارات القدرات.
- اختبارات المهارات النفس حركية.
- اختبارات سمات الشخصية.
- اختبارات الميول المهنية.
- اختبارات الاستعدادات.
- اختبارات الاتجاهات (موسى، 2004، 361-375)

وقد تستخدم أجهزة لقياس أو تطبيق بعض هذه القدرات أو تتم هذه الاختبارات عن طريق الورقة والقلم، وقد تطبق فردية أو جماعية، وتهدف الاختبارات السيكولوجية بصورة عامة إلى توجيه الأفراد أو العمال إلى الوظائف أو الأعمال التي تناسبهم، التوجيه النفسي للعمال غير المتوافقين (كامل، 1996، 35).

**4- الصفحة النفسية Psychograph والمواءمة Matching بين الفرد والعمل:**

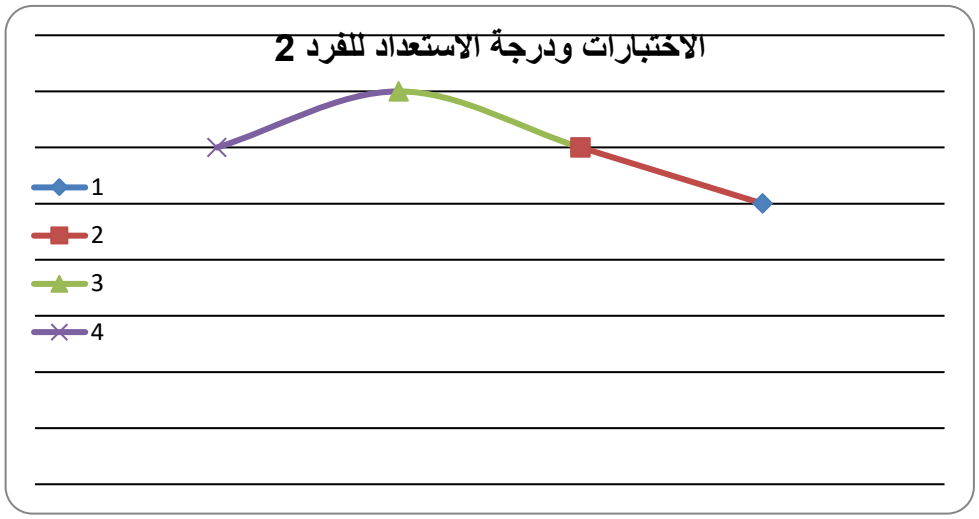
في كثير من الحالات التي يستخدم فيها أكثر من اختبار أو بطارية اختبارات نحتاج إلى أن نقارن بين المستوى النسبي للفرد على كل اختبار من هذه الاختبارات حتى نعلم في أيها يكون نسبيا مرتفعا، وفي أيها يكون متوسطا وفي أيها يكون أقل من المتوسط، وإلى أي مدى يكون هذا الارتفاع أو الانخفاض، وهذا الأمر يحتاج إلى رسم بياني يوضح ذلك (أي بروفيل) لكل فرد يطلق عليه الصفحة النفسية، ولا يمكن أن نقوم برسم الصفحة النفسية لعدة اختبارات إلا إذا رسمت على أساس معيار موحد في حسابه كالمئينات فقط أو الدرجات التائية فقط وهكذا حتى يمكن المقارنة بين هذه الدرجات على مختلف هذه الاختبارات بناء على ما تشابه وحدات المعيار في كل منهما.

وتزداد أهمية الصفحة النفسية خاصة في التوجيه المهني فمثلا لو تبين من تحليل عملين أن العمل (أ) يحتاج إلى أن تكون درجة الاستعداد (1) مرتفعة لدى الفرد وأن تكون درجة الاستعداد (2) متوسطة، وأن تكون درجة الاستعداد (3) شديدة الارتفاع، ولا تهم درجة الاستعداد (4)، في حين العمل (ب) يحتاج إلى ارتفاع الدرجة في كل من الاستعدادات الثاني والثالث والرابع، ولا تهم درجة الاستعداد الأول، ثم جاء فردان يطلبان التوجيه المهني، فبعد تطبيق الاختبارات الأربعة لهذه الاستعدادات عليها كانت الصفحة النفسية للفرد الأول كما في الرسم البياني الأول، في حين تكون الصفحة النفسية للفرد الثاني كما في الرسم البياني الثاني، وبالتالي فإنه من الواضح أن العمل (أ) يكون عندئذ أنسب للفرد الأول وينبغي أن يوجه إليه، في حين يكون العمل (ب) أنسب للفرد الثاني فينبغي توجيهه إليه. يعتبر هذا مثالا مبسطا للمقصود عن المواءمة بين الفرد والعمل لتحقيق مناسبة كل منهما (فرج،1997، 222).




شكل (1): الاختبارات ودرجة الاستعداد للفرد 1

المصدر: (فرج ،1997، 223)




شكل (2): الاختبارات ودرجة الاستعداد للفرد 2

**المصدر: (فرج ،1997، 223)**

- **نموذج تحليل العمل لجيز اليوبراون:**

**1- اسم العمل.**

**2- الطرق الحالية للشغل ووسائله:**

- الواجبات والمهمات التي يؤديها العامل.
- المواد التي يستخدمها العامل.
- الأدوات والآلات التي يستخدمها العامل، ووصف مكان العمل.
- الطرق والوسائل التي تستخدم في أداء الواجبات.
- المسؤوليات.
- إشراف العامل على الغير والإشراف عليه.
- مسؤوليات الإنتاج.

**3- الظروف الطبيعية لبيئة العمل:**

- مكان العمل، في داخل الأبنية أو في خارجها.
- ظروف الإضاءة.
- ظروف التهوية.
- ظروف الضوضاء.
- النواحي الخطيرة والمضرة بالصحة.

**4- علاقة العمل بالأعمال الأخرى:**

- المساعدون.
- الزملاء في العمل.
- التناسق بين العمل وبين الأعمال الأخرى.

**5- شروط التصنيف في العمل:**

**طرق اختيار العمال:**

- الوسائل الفنية المستخدمة مثل الاختبارات والمقابلة.
- الترقية أو النقل من أعمال خاصة إلى أخرى.
- ساعات العمل.
- مقدار الأجور.
- العمل مستمر أو موسمي.
- فرص الترقية.

**6- السمات البدنية للعامل:**

- الصحة.
- القوة والتحمل.
- حجم البدن.
- اليد التي يستخدمها.
- العيوب البدنية المسموح بها.

**7- السمات النفسية للعامل:**

- حدة الحواس.
- المهارات والقدرات (المهارات اليدوية، القدرة على حل مسائل حسابية...).
- سمات المزاج والخلق (الأمانة، الاتزان الانفعالي...).

**8- خبرة العامل:**

- تعليم العامل.
- الخبرة السابقة للعمل.
- التدريب.

**خاتمة:**

من خلال ما سبق ندرك أن تحقيق المواءمة المقترحة بين الفرد والعمل لا شك عملية ضخمة تحتاج إلى جهد ووقت ونفقات، ولكنه أمر لا بد منه لتحقيق الفوائد الإيجابية التي تعود على اقتصادنا وأفرادنا من جراء ذلك، وهو حال البلدان المتطورة الآن، لذا ينبغي أن نؤكد هنا أن الفوائد العائدة من تحقيق هذه المواءمة لا تعود على الاقتصاد الوطني فقط، بل حتى على العمال أنفسهم، ذلك أن أهم ما يساهم في جودة الحياة الوظيفية للأفراد هو أن يوضع الفرد في عمل يتناسب وخصائصه واستعداداته وميولاته وطموحاته.

## المراجع:

### المراجع باللغة العربية:

بوعطيط، سفيان (2017). القيم الاقتصادية والسياسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى هيئة التدريس الجامعي. *مجلة دراسات نفسية وتربوي.*، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، 18: 77-91

رشيد، مازن فارس (2009). *إدارة الموارد البشرية، الأسس النظرية والتطبيقات العلمية في المملكة العربية السعودية*، ط3. مكتبة العبيكان: الرياض المملكة العربية السعودية.

النبهان، موسى(2004). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

صلاح، أحمد مراد وأمين علي سليمان (2005). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية*، دار الكتاب الحديث: القاهرة، مصر.

حسنين، أحمد جابر (2013). *الإحباط الإداري الأسباب والعلاج*.القاهرة:ا لمجموعة العربية للتدريب والنشر.

حمدي، ياسين (1999). *علم النفس الصناعي والتنظيمي بين النظرية والتطبيق*، دار الكتاب الحديث: مصر.

فرج، عبد القادر طه (1997). *علم النفس الصناعي والتنظيمي* ط8. عين الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية،

عويد، سلطان المشعان (1996). *علم النفس الصناعي*، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان.

محمود، فتحي عكاشة (1999). *علم النفس الصناعي*. مطبعة الجمهورية: الإسكندرية، مصر.

الطويل، هاني (2006). *الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، سلوك الأفراد والجماعات في النظم*. دار وائل للنشر عمان، الأردن.

ياسين، حمدي وعسكر، علي والموسوي، حسن (2008). *علم النفس الصناعي والتنظيمي بين النظرية والتطبيق* ط3. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.

### المراجع باللغة الأجنبية:

Elias, S. & Mittal, R. (2011). The importance of supervisor support for a change initiative: An analysis of job satisfaction and involvement, *International Journal of Organizational Analysis*. 19(4): 305-316.

Lambert, E. G., & Paoline, E. A. (2005). The impact of jail medical issues on the job stress and job satisfaction of jail staff: An exploratory study. ***Punishment and Society:International Journal of Penology***, *7*: 259-275.

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

نصرات، السعيد وحمامة، عمار (2019). المواءمة بين الفرد والعمل في عملية الاختيار والانتقاء المهنيين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 207-216.

# دور أساليب مواجهة ضغوط العمل في التخفيف من الاحتراق النفسي لدى الممرضين

# Role of the methods of coping with the pressures of work in alleviating the psychological burning of nurses

**يسمينة هلايلي**

جامعة باتنة1 (الجزائر)

تاريخ الاستلام:14-11-2018 تاريخ القبول: 02-05-2019 تاريخ النشر : 19-05-2019

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى التعرف على دور أساليب مواجهة ضغوط العمل في التخفيف من الاحتراق النفسي لدى الممرضين، وقد طبق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ومقياس أساليب المواجهة الضغوط النفسية لبولهان، وتم إستخدام المنهج الوصفي. وقد تكونت عينة الدراسة من (80) ممرضا و ممرضة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة للنتائج التالية : أظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي عاليا في جميع أبعاده مقارنة بمعايير مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، إن أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط استخداماً من قبل العاملين هي استراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي، حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2,98) ، وفي المرتبة الثانية استراتيجية التجنب بمتوسط حسابي ( 2,76)، واحتلت استراتيجية التأنيب الذاتي المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(2,43)، يليه استراتيجية حل المشكل بمتوسط حسابي (2,05) وفي المرتبة الخيرة استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي بمتوسط حسابي(1,99) وهذا بعد تطبيق مقياس أساليب المواجهة لبولهان ولا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الاحتراق النفسي حسب سنوات الخبرة.

**الكلمات المفتاحية:** أساليب مواجهة الضغوط؛ ممرضين؛ احتراق نفسي.

**Abstract:** The study aimed at identifying the role of the methods of coping with the pressures of work in alleviating the psychological burning of nurses.

The Maslash scale of psychological combustion and the measure of coping methods were applied to the psychological stress of Bulhane. The descriptive approach was used. The study sample consisted of (80) nurses and nurses. The method of descriptive analysis was used and the study reached the following results: - The results showed that the level of psychological combustion is high in all dimensions compared to the standards of Maslash scale of psychological combustion The most common strategies for coping with pressure by employees are the social support search strategy, which ranked first with an average of (2.98), second with the avoidance strategy with an average of (2.76) (2.43), followed by a problem solving strategy with an average of (2.05) and in the last rank a positive re-evaluation strategy with an average of (1.99).

There were no differences between the study sample in the level of psychological combustion by years of experience

**Keywords**: Stress Management;; Nurses; Psychological Burning.

* Corresponding author, e-mail: yheleili@yahoo.fr

**مقدمة**

يمثل ضغط العمل أحد الظواهر الإنسانية التي تصاحب التعقيدات المتسارعة التي واكبت عملية التطور في عالم اليوم، ولقد تم رصد الظاهرة تحديدًا لدى مقدمي الخدمات الإنسانية في مجالات الرعاية الاجتماعية في العديد من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء (Rothmann, 2003: 52).

يزداد الاهتمام في الوقت الراهن بتنمية الموارد البشرية في مختلف المهن باعتبارها الثروة الحقيقية للتنمية الاجتماعية، ومن العوائق الأساسية لهذه التنمية والمؤثرة على الطاقة الكامنة الدافعة عائق الضغوط النفسية، والتي تعرض الفرد إلى الإحساس بالإنهيار والاستنزاف الداخلي و بالتالي الوصول به لدرجة الاحتراق النفسي الذي لا يمكن تجاهله في مكان العمل، حيث يعكس صورة سلبية عن الذات، فضلاً عن الموقف السلبي اتجاه الوظيفة والعمل، كما يقلل من مدى الإنتاجية داخل المنظمات .ولقد ذكر بوي Boyd et al بأن الاحتراق النفسي يؤدي إلى الفشل، وفقدان الطاقة نتيجة عدم تلبية احتياجات ورغبات الموارد البشرية داخل المؤسسة، وعدم قدرة العاملين على التعامل مع المصادر التي تُولد الضغوط (Boyd et al ,2011 :22 )

ان عدم الاهتمام بحالات الضغوط النفسية بشكل مناسب قد يؤدي الى تفاقم الوضع وحدوث حالات الاحتراق النفسي ومن هذاً المنطلق فإن الاحتراق النفسي ينظر إليه باعتباره المحصل النهائي للضغوط النفسية. (البتال,1999)

الاحتراق النفسي واحدا من الظواهر النفسية التي يعاني منها العاملون في القطاعات الخدماتية التي نالت اهتمام العديد من الباحثين وخاصة مهنة الممرض الذي يعاني من كافة أشكال الضغوط النفسية والتي تنعكس سلبا على المريض والزملاء والمؤسسة الصحية.

واخترنا فئة االممرضين كعينة لبحثنا هذا وكالتفاتة لهذه الفئة التي تعاني بالإضافة إلى المشاكل الاجتماعية والنفسية مشكلات خاصة تتعلق بطبيعة المهنة، كزيادة حجم ساعات العمل والقلق نتيجة لعدم القدرة على التوفيق بين قدراتها وتوقعات الآخرين منها.

خاصة في ظل ظروف العمل التي تجعل هذه الفئة عرضة للضغط والإحباط والإرهاق لذا توجب الوقوف على التنظيم الشخصي والدينامي لديهم لأجل تحديد الطرق المستعملة من طرفهم لمواجهة هذه الضغوط المهنية وهذا ما حاولنا تناوله ضمن هذه الدراسة.

**1-تحديد الإشكالية:**

من الموضوعات التي بدأت تستقطب اهتمام الكثير من الباحثين في مجال السلوك التنظيمي موضوع الضغوط التي يختبرها الفرد في بيئة العمل

ويعرف ترسيلي Hans Selly الضغط النفسي على أنه " استجابة غير نوعية يقوم بها الجسم لأي مطلب أو حدث خارجي، لحدوث التكيف مع متطلبات البيئة مثل التغير أو فقدان العمل أو الرحيل، عن طريق استخدام أساليب جديدة كجهاز المناعة" (جميل،1998: 40)

كما تختلف مستويات الضغط النفسي تبعاً لتنوع العمل وطبيعته ومن هذا المنطلق فإنَّ أكثر مجالات العمل إثارة للضغوط تلك التي تمتاز بمواجهة مباشرة مع الناس، والتي يكرس فيها

الأفراد أنفسهم لخدمة الآخرين كالتمريض، فالممرضون معرضون للضغوط أكثر من غيرهم، حيث أنّهم اختاروا مهنتهم ولديهم الرغبة القوية لمساعدة الآخرين، ولكنهم سرعان ما يدركون

حجم المشاكل، فيعملون بأقصى جهدهم ليجدوا أنَّ المشاكل تستمر ، وعندها يصيبهم الإنهاك ويشعرون بالضغط و أنَّهم عديمو الفائدة.

فالممرضون في المستشفيات يتعرضون إلى درجات متباينة من الضغوط النفسية والاجتماعية المتعلقة بالعمل، حيث يشعرون أحياناً بأنَّ جهودهم بالعمل لا تحظى بالتقدير والثواب .لذلك فإنَّ مهنة التمريض تعتبر واحدة من المهن التي تتطلب من العاملين فيها مهاماً كثيرة، فهي تعدُّ من المهن الضاغطة التي تتوفر فيها مصادر عديدة للضغوط، تجعل بعض الممرضين والممرضات غير راضين عن مهنتهم، مما يترتب عليه آثا را سلبية تنعكس على كفاءة ذاتهم وتوافقهم النفسي والمهني

ويعدُّ التمريض ركناً أساسياً في المستشفيات، وانَّ نجاح أو فشل هذه المستشفيات يعتمد عليه بشكل أساسي، ولهذا فلابدَّ من تقدير هذا الدور الذي يلعبه الممرض في تطويرها، وأي تجاهل لهذه الحقيقة لن يدفع الإصلاح في النظام الصحي إلى الأمام، فالممرض في نموه يحتاج إلى إشباع حاجاته النفسية شأنه في ذلك شأن جميع الناس، وتتأثر شخصيته بصورة مباشرة بكل ما يصيب حاجاته أو بعضها من إهمال أو حرمان، ولذلك فإن مهنة التمريض تستدعي توفير المكونات التي تسهل التكوين المهني الملائم والتي يستطيع الممرض او الممرضة بموجبها أداء وظيفته وبالتالي إلى الاستقرار النفسي الذي يجعله قاد رًا على الاحساس بكيانه و اشباع حاجاته بما أنَّ التمريض مهنة مهمة جداً لتوفير الرعاية الصحية المناسبة للمرض في شتى الميادين إلا أنَّ طبيعة هذه المهنة تتطلب التَّعامل مع المرضى بمختلف التخصصات على مدار الساعة، لذا فإنَّ التمريض يواجه العديد من التحديات والعوائق سواء كانت داخل بيئة العمل ذاتها أم خارجها

فقد بينت العديد من الدرا سات أن الممرضين من أكثر الفئات المعرضة للضغوط المهنية، وذلك لما تتضمنه من مواقف مفاجئة، وشعور بالمسؤولية نحو المرضى، وأعباء عمل زا ئدة، تعرض العاملين في هذه المهنة إلى معاناة العديد من المشاكل النفسية والصحية الناجمة عن شعورهم بالضغو ط النفسية في العمل، حيث يذكر " ديوي " أن "هيئة التمريض من أكثر المهنيين تعرضا للإعياء المهني. (رجاء،2008 : 47)

ويرى لازاروس Lazarus ان الأفراد ليسوا مجرد ضحايا التوتر ، ولكن الكيفية التي يقدرون بوساطتها الحوادث الموتّرة، والكيفية التي يقومون بها مصادر قدراتهم على التعامل مع تلك الحوادث هما اللتان تقرران نوعية العنصر الموتّر وطبيعة التوتُّر (رجاء مريم،2007 : 148)

ويتفاوت الممرضون في تعاملهم وطرق مواجهتهم لهذه الضغوط من خلال الأساليب التي يتبعونها، والاستراتيجيات التي يستخدمونها، وكيفية إدراكهم لهذه الضغوط فالبعض ينجح في التعامل مع الضغوط ويستمر في العطاء والبعض الآخر وإن كان نجاحه اقل نسبياً إلا انه يتجنب اليأس والعجز التام.

أما البعض الآخر الذي نعتبره سيء الحظ فهو من النوع الذي تنهكهم الضغوط تدريجياً من الناحية النفسية والعضوية ويصبح على درجة ملحوظة من الاتجاهات السلبية نحو ما يقوم به من عمل ونحو الآخرين ونحو الحياة بصورة عامة ويصبحون ضحايا ظاهرة الاحتراق النفسي بسبب تعرضهم المستمر للضغوط الأمر الذي يسبب الإنهاك والاستنزاف البدني والانفعالي. كما أن زيادة أعباء هم ستجعلهم يغيرون من نظرتهم للحياة ولذا فانهم يحتاجون إلى أساليب معينة تساعدهم على مواجهة هذه الضغوط التي تعتريهم في حياتهم المهنية وبالتالي النجاح في حياتهم المستقبلية.

كما توصلت ماسلاشMaslash (1978) في دراستها ان الاحتراق النفسي عبارة عن حالة انفعالية يفقد فيها الممرض أحاسيسه وتعاطفه واحترامه إزاء الآخرين من جهة ومن جهة أخرى يعايش الممرض الاحتراق النفسي كحالة إرهاق جسدي وفكري وانفعالي ناتج عن التعرض المستمر لمواقف ووضعيات ضاغطة مشحونة انفعاليا.

كما أكد قارقييلو وبيك Beck وGargiulo (1983) أن الاحتراق النفسي عبارة عن حالة من الإنهاك الانفعالي والجسدي والذهني الناتج عن الضغط النفسي الزائد والذي يفوق طاقة وقوة الممرض لاسيما وأن نسبة لا بأس بها من الممرضين يعانون من احتراق نفسي يصحبه خمول مفرط وعجز عن استغلال الطاقة الكامنة في تلبية متطلبات العمل.وفي نفس الصدد تشير دراسة أرونسون وبينز Pines وAronson (1988)إلى أن الاحتراق النفسي ليس بضغط مزمن في إطار معين خاصة بالنسبة إلى الذين يعملون بمصالح الخدمات الإنسانية التي تستجوب من العاملين في قطاعاتها كمية هائلة من الطاقة والمرونة وتكرار هذه التدخلات بصفة يومية، إذ غالبا ما ينهك الممرض انفعاليا.

وقد أشار العديد من الباحثين إلى العواقب السلبية للاحتراق النفسي على الصحة النفسية، فحسب التعليمة الوزارية الجزائرية رقم 18 المؤرخة بتاريخ 27 أكتوبر 2002 ، والتي جاء فيها " :غالبا ما يواجه مهنيو الصحة العاملين في المصالح الاستعجالية ومصالح العناية المركز ة وضعيات قصوى في كفاحهم الدائم ضد معاناة المرضى الذين يتكفلون بهم، فهم يخضعون للعبء الكمي للمهنة، ولأعباء فكرية وانفعالية تتزايد في المصالح ذات النشاط المكثف نظرا للضغوط التنظيمية والعلائقية، أو تلك التي ترتبط بمعاشهم المهني أين يمتزج عدم الرضا، نقص المشاركة في اتخاذ القرارات.. إلخ .وقد ينجر عن هذه الإرغامات معاناة نفسية خصوصا عندما تكون الظروف في العمل غير ملائمة، فتؤدي إلى ضغط المهنة وتظاهرة قصوى للاحتراق النفسي." (Instruction Ministériel, 2002, n°18)

وبينما ترتبط ضغوط الحياة بمدى واسع من درجات الاحتراق النفسي، فإن مصادر المواجهة coping resources تعد بمثابة عوامل تعويضية تساعدنا على الاحتفاظ بالصحة النفسية والجسدية معاً، بشرط أن يعي الفرد كيفية التحمل، وما هي العمليات أو الاستراتيجيات الملائمة لمعالجة موقف ما، كما ينظر بعضهم إلى تلك العمليات على أنَّها عوامل الاستقرار التي تعين الفرد على الاحتفاظ بالتوافق النفسي والاجتماعي أثناء الفترات الضاغطة في حياته، وبات هناك اقتناع بضرورة الاهتمام بدراسة هذه العمليات في محاولة الإجابة عن سؤال فحواه كيف يستطيع الفرد أن يتحمل أو يطيق أو يدير الضغوط بنجاح خلال حياته؟ (إبراهيم،1994:96).

وعلى الرغم من وجود الكثير من المظاهر الدالة على وجود هذه الظاهرة في مجتمعنا والمتمثلة في التعب والإرهاق وفقدان الاهتمام بالعمل وفقدان الاهتمام بالآخرين والسلبية في مفهوم الذات إلا أننا حتى الآن نعاني من مشكلة جهل من قبل أفراد المجتمع بطبيعة المشكلة وأثارها وأعراضها وكيفية الوقاية منها. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إعداد بحث يلقي الضوء على دور أساليب مواجهة ضغوط العمل في التخفيف من الاحتراق النفسي لدى الممرضين

نسعى من خلال الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

1- مامستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين؟

2-ما هي أساليب مواجهة الضغوط الأكثر استخداماً من قبل الممرضين الذين يعانون من الاحتراق النفسي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين تعزى لسنوات الخبرة؟

**2-أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى:

1. معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين
2. التعرف على أساليب مواجهة الضغوط الأكثر استخداماً من قبل الممرضين الذين يعانون من الاحتراق النفسي

3. التأكد من وجود فروق بين متوسطات درجات الممرضين في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لسنوات الخبرة

**3-أهمية الدراسة:**

تأتي أهمية هذه الدراسة من عدة جوانب:

- أهمية دراسة الضغوط لدى العاملين في مهنة التمريض كنافذة يمكن من خلالها التعرُّف إلى القوى المسببة للضغوط سواء كانت هذه القوى ترتبط بطبيعة المهنة أو بطبيعة الأنظمة الصحية ومن ثم انعكاساتها على سلوكهم.
- تعدُّ هذه الدراسة إضافة جديدة للمعرفة العلمية العامة وللمهتمين بشؤون التمريض والعاملين به من خلال دراسة الضغوط النفسية المهنية في بيئة العمل التمريضية بهدف تدعيم وتعزيز الجهود للتغلب على هذه الضغوط.
- يكتسب هذا البحث أهميته أيضاً من أهمية الشريحة التي يتناولها بالدراسة، ألا وهي العاملون في مهنة التمريض والذين يسهمون في تقديم الخدمات الإنسانية للمرضى، ومن اجل قيامهم بهذا الدور على الوجه الصحيح لا بدَّ أن يتمتعوا بمستوى عالٍ من الصحة والسلامة النفسية.
- يعدُّ البحث الحالي من بواكير البحوث في البيئة المحلية على حد علم الباحثة، والذي يمكن أن يفتح الباب للدراسات والبحوث في هذا المجال.

**4-تحديد المصطلحات اجرائيا :**

**4-1-الاحتراق النفسي:** حالة نفسية تصيب الأفراد بالإرهاق والتعب ناجمة عن أعباء إضافية، يشعر معها الفرد أنه غير قادر على تحملها، وينعكس ذلك على الأفراد العاملين والمتعاملين معهم، وعلى مستوى الخدمات المقدمة لهم ( الخرابشة وعربيات،292:2005)

اما التعريف الإجرائي لمستويات الاحتراق النفسي فهي الدرجة التي يحصل عليها الممرض على شدة أبعاد مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي الثلاثة المستخدم في هذه الدراسة.

**الأبعاد الثلاثة للمقياس هي كالتالي:**

**1- الإجهاد الانفعالي:** شعور عام بالتعب الشديد ينتاب الفرد نتيجة لأعباء العمل والمسؤوليات الزائدة المطلوبة من الفرد. وسيتم قياسه وتقييمه من خلال مجموع الدرجات الفرعية الخاصة بهذا البعد في الدراسة. (الفرح، 1999)

**2-تبلد الشعور:** شعور يتولد لدى الفرد بسبب ضغط العمل الزائد وينطوي على اللامبالاة والتهكم وعدم الشعور بالقيمة الإنسانية للأشخاص الذين يعمل معهم. وسيتم قياسه وتقييمه من خلال مجموع الدرجات الفرعية الخاصة بهذا البعد في الدراسة.

**3-نقص الشعور بالإنجاز الشخصي:** ميل الفرد الى تقييم نفسه بطريقه سلبيه لا سيما في مجال العلاقات الاجتماعية. ويتضمن تدني الشعور بالسعادة والرضا عن الذات.

**4-2-أساليب مواجهة ضغوط العمل:** كما ذكر أتواتر – (Atwater)بأنها أساليب تعامل يقوم بها الفرد تجاه المثيرات التي تفقده توازنه وتجاوز قدرته على التوافق في العمل (Atwater ,1990 :109)

ويمكن تعريفها بانها الاستجابة أو الطريقة التي يستخدمها أو يتبعها الفرد في مواجهة المواقف والأحداث الضاغطة في العمل للتخلص منها، أو الحد من آثارها، أو التكيف معها.

وسوف تقاس هذه الأساليب بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص جراء أدائه على مقياس مقياس أساليب مواجهة ضغوط العمل لبولهان- Paulhan et al (1994)

والتي تضم استراتيجيات متمركزة حول المشكل و تحتوي على مقياسين تحتيين الأول والثالث، وأخرى استراتيجيات متمركزة حول الانفعال و تضم المقاييس التحتية الثاني، الرابع و الخامس.

و تتضمن هذه المقاييس التحتية محاور هي كالآتي -: استراتيجية حل المشكل– استراتيجية التجنب -استراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي–استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي -استراتيجية التأنيب الذاتي.

**4–3– الممرض:**

الممرض هو ذلك الشخص الذي يسمح له بتقديم خدمات تمريضية تهدف إلى إقامة الصحة والعناية بالمريض (خزاعلة،1997 : 223). ونقصد به في هذه الدراسة ذلك الممرض المتواجد في المستشفى الجامعي أو في العيادات الخاصة.

**5–الدراسات السابقة والتعقيب عليها:**

**-1–دراسة مريم( 2006):** عنوان الدراسة :فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات في مهنة التمريض.هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج نفسي –تدريبي لتنمية مهارات إدارة الضغوط النفسية المهنية لدى عينة من الممرضات قوامها (204) ممرضة، وقد استخدمت الباحثة إضافة إلى البرنامج التدريبي عدداً من المقاييس وهي :مقياس مصادر الضغوط النفسية المهنية، وقائمة الأعراض النفسية المهنية، مقياس أساليب التعامل مع الضغوط، واختبار روتر لتكملة الجمل الناقصة .وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن الممرضات تعاني مستوى متوسطا من الضغوط، كما أشارت إلى أن أكثر أساليب التعامل مع الضغوط استخداماً من قبل الممرضات هي بالترتيب :حل المشكلة، طلب الدعم الاجتماعي، الاستسلام والإذعان، وأقلها استخداماً :التعبير عن المشاعر، والانشغال الذاتي .كما أثبتت فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات إدارة الضغوط النفسية المهنية.

**2–دراسة Bianchi (2004):** عنوان الدراسة :الضغط والمواجهة لدى ممرضات القلبية. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مصادر الضغوط وطرائق التعامل معها لدى76 ممرضة .وقد استخدم لهذا الغرض استبانة تقويم الضغوط النفسية في العمل، واستبانة المواجهة، وأشارت النتائج إلى وجود أربعة مصادر رئيسية لضغوط العمل لدى الممرضات، وهي :مصادر متعلقة بضغوط العمل، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ومصادر متعلقة بالتعامل مع الإدارة، ومصادر متعلقة بالتعامل مع المريض وعائلته.

كما أشارت إلى أ ن أكثر الاستراتيجيات استخداماً من قبل العينة كان في المرتبة الأولى التقويم الإيجابي، يليه طلب الدعم والمساعدة الاجتماعية، ومن ثم الضبط الذاتي، وحلُّ المشكلات، وأخيراً استراتيجية التجنب والهروب (Bianchi,2004:737)

**3–دراسة Rheajane (2013):** عنوان الدراسة :الرضا الوظيفي والاحتراق الوظيفي لدى الممرضات :هل يوجد علاقة؟ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي، والاحتراق بين الممرضات في ثلاث مستشفيات حكومية في الفلبين، وبلغ حجم العينة 48 ممرضة في ثلاث مستشفيات، وتم استخدام قائمة الاستبانة لجمع البيانات، وقد اعتمد الباحث على أسلوب العينة العشوائية، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها:

–لا توجد فروق في مستوى الاحتراق الوظيفي باختلاف سنوات الخبرة و العمل

-أن المستجيبين من ذوي الخبرة يعانون من مستوى معتدل من دواعي الاحتراق ، ورضاهم الوظيفي بالنسبة لوظائفهم قليل.

-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممرضات المشاركات من الاحتراق ومستوى

الرضا الوظيفي، والتي قد تؤثر على نوعية الرعاية المقدمة لمرضاهم.

**4-دراسة Ronald (2010):** عنوان الدراسة: العلاقة بين الاحتراق الوظيفي ومؤشرات العمل والرفاهية الفسيولوجية لدى الممرضات العاملات في المستشفيات التركية. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي ومؤشرات الرضا الوظيفي لدى الممرضات العاملات في المستشفيات، والمشاركة في تصورات وعمل المشفى لتحسين جودة الرعاية التمريضية في المستشفى .وقد أ جريت هذه الدراسة على مستشفيات البحوث في أنقرة بتركيا حيث تم اختيار (15) مشفى بشكل عشوائي، وبلغ حجم العينة 224 ممرضة؛ أي نسبة استرداد% 36 ، وتم استخدام قائمة الاستبانة كأداة د اراسية لجمع البيانات. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها:

- أن الاحتراق النفسي لدى الممرضات في المستشفيات عالية، وهذا ينعكس على جودة الخدمة المقدمة للمرضى بشكل متدنٍ.
- أن نسبة الرضا الوظيفي لدى الممرضات في المستشفيات قليلة؛ يعني ذلك أنه لا توجد رفاهية للممرضات في المستشفى.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة إلى أنَّه توجد العديد من الاستراتيجيات والأساليب التي يتبعها الأفراد لمواجهة الضغوط النفسية التي يتعرضون إليها، وخاصة الناتجة عن ظروف المهنة أو العمل.

ونلاحظ من خلال عرض نتائج الدراسات السابقة أن هناك أساليب مشتركة يستخدمها الأفراد للتعامل مع ضغوطهم النفسية، ويمكن أن نذكر بعض هذه الأساليب، ومنها:

أسلوب المساندة الاجتماعية، والتوجه نحو الأداء، العلاج الروحي، والعمل من خلال الحدث، وإقامة العلاقات الاجتماعية، والتقييم المعرفي للموّقف، واللجوء إلى الدين، وطلب المساعدة من الآخرين، إضافة إلى الأساليب السلبية مثل :التجنب والإنكار، والتنفيس الانفعالي، والتقبل الاستسلامي.كما تراوحت نسبة الاحتراق النفسي لدى الممرضات في المستشفيات بين العالي و المتوسط غير أن هناك تبايناً في النتائج ، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف أدوات الدراسات، وكذلك العينات التي طبقت عليها تلك الأدوات و لم تتوصل الباحثة–في حدود علمها – الى دراسة تجمع بين متغيري الدراسة.

**-الجانب الميداني للدراسة**

**1-منهج الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهذا نظرا لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، حيث يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها عن طريق النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة، ومحددة للوصول إلى حقائق دقيقة عن الوضع القائم من أجل تحسينه.

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها . ويعرف الحمداني المنهج الوصفي التحليلي بأنه" : المنهج الذي يسعى لوصف الظواهر أو الأحداث المعاصرة، أو الراهنة فهو أحد أشكال التحليل والتفسير المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة، ويقدم بيانات عن خصائص معينة في الواقع، وتتطلب معرفة المشاركين في الدارسة والظواهر التي ندرسها، والأوقات التي نستعملها لجمع البيانات ( الحمداني موف ، 2006 :100)

**2-عينة الدراسة و خصائصها:**

تتكون عينة البحث من مجموعة من العاملين بمهنة التمريض ببعض العيادات الخاصة في ولاية باتنة، إذ تتضمن العينة (80) ممرض وممرضة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية غير احتمالية بدون وضع شروط مسبقة.

ويمكن توضيح فئات عينة الدراسة من خلال الجدول الآتي:

**جدول (1) الخصائص الخاصة بأفراد عينة الدراسة**

| الخصائص | حالة العينة | العدد | النسبة% |
|---|---|---|---|
| التخصص | المستشفى | 20 | 25 |
| | عيادات خاصة | 60 | 75 |
| سنوات الخبرة | أقل من5 | 32 | 40 |
| | من 5-10 | 28 | 35 |
| | أكثر من 10 | 20 | 25 |
| الجنس | ذكر | 26 | 32.5 |
| | أنثى | 54 | 67.5 |

**3-أدوات الدراسة:**

**أولا: مقياس الاحتراق النفسي لمسلاشMaslach (1981)**

**1-وصف المقياس:** مقياس الاحتراق النفسي هو سلم اقترحه مسلاش1981 لمهن القطاع الصحي ومهن المساعدة يقيس أعراض الاحتراق النفسي. يتكون هذا المقياس من 22 بندا يسمح بعرض المستويات الثلاثة للاحتراق النفسي وتتمثل هذه المستويات فيما يلي:

**1-الإنهاك الانفعالي :** يقيس المشاعر الانفعالية و الإنهاك في العمل و يتضمن البنود التالية:

1 – 2-3- 6- 8- 13- 14- 16- 20 .

**2-تبلد المشاعر :** يقيس المشاعر السلبية تجاه الزملاء و المرضى، و يضم البنود الآتية : 3-5 - 10- 15--22

**3- تدني الشعور بالإنجاز :**يقيس الرغبة في النجاح و الإنجاز الشخصي للمرض في عمله و يشمل البنود التالية :4- 7- 9-12-17- 18-19-21

**2-كيفية تنقيط المقياس:** على الممرض أن يجيب على كل بند بالتعبير عن شدة ردود أفعاله، و للتنقيط استخدمت أرقام تتراوح ما بين 1 و 6 لتدل على درجة هذه الشدة حيث تنقط كالآتي:

1-نقطة واحدة يحدث قليلا في السنة 2-.نقطتين يحدث مرة واحدة في الشهر أو أقل.

3-ثلاث نقاط يحدث بعض الأحيان في الشهر 4-.أربع نقاط يحدث مرة في الأسبوع.

5-خمس نقاط يحدث بعض الأحيان في الأسبوع 6-.ست نقاط يحدث يوميا.

ويكون مستوى الاحتراق عاليا إذا كانت درجات البعدين الأول (الإجهاد الانفعالي) والثاني (التبلد الإحساسي) مرتفعة، ودرجة البعد الثالث (الإنجاز الشخصي) منخفضة.

**جدول (2) تصنيف درجات مقياس ماسلاش حسب مستويات الاحتراق**

| البعد | عالي | متوسط | منخفض |
|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | 27فأكثر | 17-26 | 16فأقل |
| التبلد الإحساسي | 13فأكثر | 7-12 | 6فأقل |
| الإنجاز الشخصي | 31فأقل | 32-38 | 39فأكثر |

**3-ثبات وصدق مقياس ماسلاش للإحتراق النفسي**

**3-1-الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:** تم التحقق من ثبات هذا المقياس عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والقائمة على أساس حساب أو تقدير معدل الارتباطات بين العبارات ككل، حيث بلغت قيمة معامل ألفا 0.74 وهي قيمة تدل على أن هذا المقياس ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (3) ثبات مقياس ماسلاش بطريقة التناسق الداخلي**

| عدد العبارات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|
| 22 | 0.79 |

**3-2-صدق المقياس:** تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس و بُعدها على عينة مكونة من45 ممرض و ممرضة.

**الدول (4) قيّم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس وأبعاده.**

| الفقرات | الارتباط مع بعد الإجهاد الانفعالي | الفقرات | الارتباط مع بعد تبلد الشعور | الفقرات | الارتباط مع بعد نقص الشعور بالانجاز الشخصي |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **0.67 | 5 | **0,55 | 4 | **0,60 |
| 2 | **0.52 | 10 | **0.66 | 7 | *0,40 |
| 3 | **0.51 | 11 | **0.57 | 9 | **0.70 |
| 6 | **0.56 | 15 | **67 .0 | 12 | **0.65 |
| 8 | **0.71 | 22 | *.0.45 | 17 | **0,55 |
| 13 | **0.75 | | | 18 | **0.53 |
| 14 | *0.44 | | | 19 | **0.60 |
| 16 | **0.528 | | | 21 | **0.47 |
| 20 | **0.564 | | | 22 | **0.49 |

* دال عند مستوى دلالة 0.05 ** دال عند مستوى دلالة 0.01

**ثانيا: مقياس أساليب مواجهة ضغوط العمل لبولهان- Paulhan et al (1994):**

**1- وصف المقياس :** هو عبارة عن تكييف للنسخة المختصرة Vitaliano و أعوانه، و كانت الصورة النهائية للمقياس تحتوي على 29 بندا من بين 42 بندا.

و كان الهدف من هذا العمل هو البحث عن مدى فعالية المواجهة في تعديل العلاقة (ضغط – توتر) و توضيح أنواع الاستراتيجيات والأساليب المرتبطة بالصحة الجسدية و النفسية، وباستعمال التحليل العاملي تم التوصل إلى بنود الاختبار التي تأخذ بعين الاعتبار المحور العام لاستراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي، والتي تضم استراتيجيات متمركزة حول المشكل و تحتوي على مقياسين تحتيين الأول والثالث، وأخرى استراتيجيات متمركزة حول الانفعال و تضم المقاييس التحتية الثاني، الرابع و الخامس.

و تتضمن هذه المقاييس التحتية بنودا هي كالآتي:

1-استراتيجية حل المشكل :تضم 8 بنود و هي

[1- 4- 6- 13- 16 - 18 - 24 - 27 ]. .

3-استراتيجية التجنب :تضم 7 بنود و هي[ 7- 8 - 11 - 17- 19 - 22- 25 ].

2-استراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي : تضم 5 بنود و هي
[ 3 - 10 - 15 - 21 - 23 ] .
4–استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي :و تحتوي 5 بنود و هي[ 2 - 5 - 9 - 12 - 28 ].
5-استراتيجية التأنيب الذاتي : وتتمثل في 4 بنود و هي[ 14 - 20 - 26 - 29 ]

**2-كيفية تنقيط المقياس :** ينقط المقياس من 1 إلى 4 درجات كالتالي:

1-نقطة واحدة لا 2- نقطتين على حد ما لا

3-ثلاث نقاط إلى حد ما نعم 4-أربع نقاط نعم

و هو التنقيط المعتمد في جميع البنود ما عدا البند 15 الذي يكون تنقيطه بعكس ما ذكر أعلاه أي من 4 إلى1

**3–ثبات وصدق مقياس استراتيجيات المواجهة**

**3–1– ثبات المقياس:** تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات الفردية و الفقرات الزوجية، فكان مقداره بعد تصحيح الطول ر=0.74 مما يدل على أن المقياس ذو درجة عالية من الثبات.

**3–2–الصدق (المقارنة الطرفية):**

كما تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T) كما هو موضح في الجدول رقم (5 ) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته 16.98 وهي كما هو مبين بالجدول التالي:

**جدول (5) صدق المقارنة الطرفية لمقياس ماسلاش**

| الطرفين | | إختبار التجانس ليفين F | مستوى الدلالة | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | t | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجات | الطرف الأعلى | 2.367 | 0.143 | 8 | 120.321 | 6.32 | 14 | 16.98 | 0,000 | دال عند 0,01 |
| | الطرف الأدنى | | | 8 | 61.234 | 8.12 | | | | |

**نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها**

**نتائج التساؤل الأول ومناقشته:**

**أ–نتائج الدراسة :1**

**– مامستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين؟**

بعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج المبينة بالجدول التالي:

**جدول (6) يوضح تقديرات لمستويات الاحتراق النفسي حسب الدرجات التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة**

| المستوى | | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الاحتراق النفسي | مرتفع | 68 | 85% |
| | متوسط | 12 | 15% |
| | الإجمالي | 80 | 100% |

من خلال الجدول أعلاه رقم (6) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى مجموعتين، الأولى تمثل الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي وعددهم (68) بنسبة بلغت 85%، أما الثانية فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم على مقياس ماسلاش متوسط وعددهم (12) بنسبة قدرت بـ 15%، ومنه يمكن القول مبدئيا أن أغلب أفراد عينة الدراسة يعانون من الاحتراق النفسي بشكل مرتفع

**جدول (7) المتوسطات الحسابية لأبعاد الاحتراق النفسي لعينة الدراسة**

| أبعاد الاحتراق النفسي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | 33.11 | 11.82 |
| التبلد الإحساسي | 18,77 | 5.28 |
| الإنجاز الشخصي | 30.04 | 11.99 |

**ب- مناقشة نتائج التساؤل الأول** :أظهر البحث الحالي بأن عينة الممرضين تعاني من مستوى عالي من الاحتراق النفسي ، حيث أظهرت النتائج وجود مستوى عالي لكل من الإجهاد الانفعالي والتبلد الإحساسي ، بينما كان مستوى الإنجاز الشخصي منخفض، قد يُعزى ارتفاع مستوى الإجهاد الانفعالي وشعور الممرض باستنزاف كامل لعاطفته وطاقته من عبء العمل الثقيل الذي يعاني منه عند ممارسته لمسؤولياته ، وشعوره بالتوتر المستمر، وعدم معرفته أو عدم تدريبه على كيفية التعامل مع الضغوط اليومية والتخفيف منها ومواجهتها بدلا من كتمانها، أما بالنسبة لوجود مستويات عالية من تبلد الاحساس و فقدان العنصر الإنساني في التعامل مع المرضى وعدم المبالاة وانخفاض الإنجاز الشخصي، فقد يعود الى عدم وجود الدعم النفسي والمادي الكافي من قبل الإدارة وعدم الاستماع لمشاكل وهموم التمريض .وهذا يتفق مع الدراسة دراسة Ronald et al (2010) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي ومؤشرات الرضا الوظيفي لدى الممرضات العاملات في المستشفيات، والمشاركة في تصورات وعمل المشفى لتحسين جودة الرعاية التمريضية في المستشفى و التي توصلت أن الاحتراق النفسي لدى الممرضات في المستشفيات عالية، وهذا ينعكس على جودة الخدمة المقدمة للمرضى بشكل متدنٍ. وتوصل Grath 1989 إلى أن متطلبات المريض الانفعالية تعد المصدر الرئيسي للضغط و العلاقات المهنية بصفة عامة .فالممرض يخضع بصفة دائمة إلى متطلبات المريض التي غالبا ما تفوت قدراته و بالتالي يبدأ الشعور بعدم الفعالية قلة مردوده ، فيفقد نتيجة لذلك الشعور التعاطفي إزاء الآخرين، و يصبح جاف في معاملاته مع المرضى و مع زملاء العمل ، و يقيم انجازاته المهنية تقييما سلبيا، مما يقلص من نشاطاته .كما أن النقص في الانجاز الشخصي في العمل يرجع إلى تذبذب العلاقات المهنية بين الممرضين، حيث ينتج عنه نوع من الاضطراب و القلق و الانزعاج بعض أنواع العدوانية و الهجومية ، ويحدث ذلك نتيجة صراعات تتعلق بتحديد أدوار العمل، واتخاذ القرارات التي غالبا ما تتضارب و تتداخل مما ينجز عنه الشعور بالإحباط، إذ أن عدم تحديد صلاحيات الممرض في هذا القطاع بدقة أدى إلى التخلي عن المسؤولية، وأصبح كل عامل يرفض القيام بنشاطات معينة، كإجراء النظافة الوقاية لأنه يعتبرها كفقدان للهوية واحتقار لإمكانياته وليست من مهامه، فيعيش الممرض في صراع دائم مع زملاءه في العمل, وترى Maslach 1981 أن طبيعة عمل التمريض هي في حد ذاتها مصدرا للضغط و الإنهاك نظرا لكون الممرض عرضة باستمرار للأخطار المهددة لحيويته، كعبء العمل و العوامل الانفعالية، كمواجهة الحالات المستعجلة و الخطيرة، كما أنه في حالة الوفاة غالبا ما يشعر بالفشل وتأنيب الذات وهو في مواجهة يومية مع الموت وعذاب المرضى مما يزيد أكثر فأكثر شعوره بالضغط (Maslach ،1981:113 )

كذلك عدم توافر الموارد النوعية والكمية في المؤسسة أو غياب العلاقات الايجابية مع الرئيس أو مع جماعة العمل، وغياب العدالة في تقييم الأداء، طبيعة الإشراف المتسم بالتسلط، عدم الحصول على إجازات، غياب الترقي الوظيفي، الأجر غير المناسب وعدم ملائمة البيئة المادية لأداء العمل، مما يشعر الممرض بالتعب والإجهاد ويكون عرضة للعديد من الأمراض التي تؤثر بدورها على أداء مهامه على أكمل وجه. أن ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين قد يعود كذلك إلى نقص المهارة في العمل، أو عدم الاستعداد النفسي ( يكون الممرض في حالة قلق لسبب خارجي عن العمل )والاستعداد البدني ( الإصابة بمرض، عدم التمتع بصحة جيدة )للممرض لأداء عمله وعدم قدرة الممرض على التحكم في ردود فعله تجاه المواقف الضاغطة وبذلك يصعب عليه تبني استراتيجيات التكيف مع هذه المواقف مما يوقعه في ضغط نفسي، وقد تلعب البيئة الخارجية دورا في ارتفاع الضغوط لدى شريحة الممرضين، إذ غالبا ما تكون نظرة المجتمع إلى عمل الممرض نظرة استصغار وتهميش، فقلة وعي الأفراد بأهمية وقيمة دور الممرض في القطاع الصحي قد يوقع الممرض في حالة من الاكتئاب ما قد يولد لديه ضغط نفسي مرتفع و بالتالي الاحتراق النفسي.

**نتائج التساؤل الثاني ومناقشته:**

**أ-نتائج الدراسة:**

**-ما هي أساليب مواجهة الضغوط الأكثر استخداماً من قبل الممرضين الذين يعانون من الاحتراق النفسي؟**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس الفرعية والكلية وان الأساليب التي لها متوسط حسابي مرتفع هي الأكثر استخداماً، والتي متوسطها منخفض هي الأقل استخداماً. لذا تم ترتيبها تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية .

**جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة بالأبعاد الفرعية والكلية المكونة للمقياس وترتيبها تنازليا**

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| استراتيجية البحث عن الدعم الإجتماعي | 2,98 | 0,50 |
| استراتيجية التجنب | 2,76 | 0,44 |
| استراتيجية التأنيب الذاتي. | 2,43 | 0,40 |
| استراتيجية حل المشكل | 2,05 | 0,51 |
| استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي | 1,99 | 0,28 |
| الدرجة الكلية للأساليب | 2,15 | 0,24 |

يتضح من الجدول (8) أ ن قيم المتوسطات الحسابية لاستخدام أساليب مواجهة الضغوط المتضمنة في فقرات المقياس، وكذلك ترتيبها حسب متوسطاتها الحسابية قد تراوحت بين2,98- 1,99ونلاحظ من الجدول (8) أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً من قبل العاملين هي استراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي ، حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2,98) ، وفي المرتبة الثانية استراتيجية التجنب بمتوسط حسابي ( 2,76)، واحتلت استراتيجية التأنيب الذاتي المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(2,43)، يليه استراتيجية حل المشكل بمتوسط حسابي (2,05) وفي المرتبة الخيرة استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي بمتوسط حسابي(1,99)

**ب– مناقشة نتائج التساؤل الثاني:** من خلال ملاحظة الجدول رقم(8) نجد أن أكثر الأساليب استخداماً من قبل العاملين هي لأساليب السلبية ، ويرجع ذلك إلى أن أغلبية أفراد العينة ذوي احتراق نفسي مرتفع ، إذ يقل عندهم استعمال استراتيجية حل المشكل و استراتيجية إعادة التقييم و بالمقابل ويزيد استعمال استراتيجية التجنب و استراتيجية التأنيب الذاتي.

وهذا ما يوافق نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بالاحتراق النفسي .فقد أظهرت دراسة أقيمت من طرف Pronost(1996) أن لممرضين اللذين يعانون مستويات مرتفعة من الاحتراق النفسي يستعملون استراتيجيات متمركزة حول الانفعال كالتجنب، الهروب، الانسحاب .وهذا على عكس الممرضين اللذين يعانون من مستويات منخفضة من الاحتراق النفسي إذ يستعملون استراتيجيات متمركزة حول حل المشكل (Pronost،1996 )

وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية حيث أنه يقل استعمال استراتيجية حل المشكل عند الأفراد ذوي الاحتراق النفسي المرتفع .

و حسب بيري Perry 1997 القلق والانزعاج الذي يعاني منهما الممرض قد يؤدي به إلى الفشل، وأن الوسيلة الدفاعية الوحيدة التي يلجأ إليها، هي الانقطاع أو الانسحاب، واللجوء إلى الاستعانة بتربصات و فترات تكوين أو حتى الاستقالة، وهنا نقول أن الإنهاك المهني مملوء بالهروب و الفشل والتجنب.

و اسفرت نتائج دراسة مريم ( 2006 ) إلى عدد من النتائج منها: أن الممرضات تعاني مستوى متوسطا من الضغوط، كما أشارت إلى أن أكثر أساليب التعامل مع الضغوط استخداماً من قبل الممرضات هي بالترتيب :حل المشكلة، طلب الدعم الاجتماعي، الاستسلام والإذعان، وأقلها استخداماً :التعبير عن المشاعر، والانشغال الذاتي . كما أثبتت فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات إدارة الضغوط النفسية المهنية.

أما دراسة Bianchi (2004) فقد أشارت نتائجها إلى وجود أربعة مصادر رئيسية لضغوط العمل لدى الممرضات، وهي :مصادر متعلقة بضغوط العمل، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ومصادر متعلقة بالتعامل مع الإدارة، ومصادر متعلقة بالتعامل مع المريض وعائلته.

كما توصلت إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً من قبل العينة كان في المرتبة الأولى التقويم الإيجابي، يليه طلب الدعم والمساعدة الاجتماعية، ومن ثم الضبط الذاتي، وحلُّ المشكلات، وأخيراً استراتيجية التجنب والهروب

**نتائج التساؤل الثالث ومناقشته:**

**أ–نتائج الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لسنوات الخبرة؟**

بعد المعالجة توصلنا إلى النتيجة التالية:

**جدول (9) الفرق بين أفراد عينة الدراسة على مقياسي ماسلاش (الاحتراق النفسي) وجودة الحياة حسب سنوات الخبرة**

| مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F قيمة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاحتراق النفسي | داخل المجموعات | 261.396<br>260,65 | 2 | 130.698 | 0,78 | غير دال |
| | بين المجموعات | 19711,10 | 77 | 254.91 | | |
| | الكلي | 19982,33 | 79 | | | |

من خلال جدول (9) أعلاه وبالنظر إلى قيمتا اختبار تحليل التباين (F) والتي بلغ في مقياس الاحتراق النفسي (0,78 ) وهي غير دالة وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين حسب سنوات الخبرة

**ب- مناقشة نتائج التساؤل الثالث:**

من خلال ملاحظة جدول (9) نجد انه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الاحتراق النفسي حسب سنوات الخبرة

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Rheajane (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق الوظيفي باختلاف سنوات الخبرة والعمل.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن أفراد المجتمع باختلاف سنوات الأقدمية يسعون إلى الوصول إلى تحقيق ما يتمنون من طموحات وأحلام في حياتهم كبناء أسرة سعيدة، وأن يكونوا بصحة جيدة وأن يقيموا علاقات اجتماعية، كذلك صعوبة المواقف الخاصة بمهنة التمريض، فالممرضة مهما كانت لديها سنوات خبرة طويلة في ممارسة هذه المهنة ليس من السهل عليها التعود على المشاهد الأليمة وقد تشترك في هذه الأحاسيس مع الممرضين الجدد كونها مهنة إنسانية بالدرجة الأولى. كما قد تتدخل متغيرات أخرى في هذا الصدد، فرغم قضاء الممرض لسنوات طويلة في المهنة، فكل الممرضين الجدد و ذوي الخبرة المهنية لا يجدون التشجيع والتحفيز والدعم المادي والمعنوي المنتظر منه من طرف المسؤولين (كغياب الترقي الوظيفي وغياب المشاركة في قرارات المؤسسة ..) بالتالي فقد تكون كل العوامل السابقة الذكر، مجتمعة أو منفردة، سببا كافيا لعدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي ي تعزى لمتغير سنوات الخبرة

**خاتمة:**

تعد مهنة التمريض إحدى المهن الخدماتية الإنسانية والتي يعاني مزاولوها من ضغط نفسي مستمر قد يصل إلى حد الاحتراق النفسي بكل أشكاله، وهذا ما يؤثر سلبا على قدرة تكيف بعض الممرضين وتبرز الحاجة الماسة لإجراء المزيد من الدراسات، للوصول إلى حلول للتقليل من هذه الظاهرة لدى هذه الفئة التي تقدم خدمات إنسانية لا يمكن الاستغناء عنها

فمن خلال النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يمكن اقتراح التوصيات كضرورة أن تتوفر المستشفيات على برامج تدريب الممرضين وخاصة العاملين في المصالح الحساسة على كيفية مواجهة ضغوطهم بأساليب مواجهة فعالة . عقد دورات تدريبة للأخصائيين النفسانيين لتمكينهم من التكفل بالعاملين في الصحة مع الإعداد الجيد للممرض بما يتلاءم وطبيعة التمريض.

**المراجع:**

إبراهيم، لطفي عبد الباسط (1994). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين، *مجلة مركز البحوث التربوية*،ع 5. جامعة قطر.

الفرح، عدنان (1999). *الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر*,بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة الخليج العربي، البحرين.

البتال , زيد محمد (1999). *الاحتراق النفسي لدى معلم التربية الخاصة بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة*، جامعة الخليج العربي البحرين خزاعلة.

عبد العزيز (1997). *الرضا الوظيفي للممرضين والممرضات العاملين في وزارة الصحة بالأردن، مركز دراسات المستقبل*، جامعة أسيوط، مصر.

الحمداني، (). مناهج البحث العلمي. مؤسسة الوراق للنشر: الأردن– عمان.

رجاء، مريم،( 2008). *مصادر الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات في مهنة التمريض*. جامعة دمشق. سوريا.

رجاء، مريم (2007) .*الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية*. دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق"مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 5(1). دمشق .

قطر، الخرابشة عمر وعربيات، أحمد (2005) .الاحتراق النفسي لدي المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر. *مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية*، 17(2).

Rothmann, l.t.b. Jackson, m.m. Kruger, (2003). *burnout and job stress in a local* government: *the moderating effect of sense ofcoherence*, SA Journal of Industrial, Psychology( 2003) , 29 (4),52-60, SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde. South Africa

Instruction Ministériel, 2002, n°18.

Boyd et al C., Bakker A., Pignata S., Winefield, N., and C. Stough. (2011), A *longitudinal test of the job demands-resources model among Australian university academics*, Applied Psychology: An International Review, Vol.60,.

Atwater ,vot ,E ,(1990 ): *psychologe of Adljustemeut :personal Growth inchanging world* ,New York ,cliffs prentice – hall ,pp.109-116

Bianchi ,E . (2004): *stress and coping Among Cardiovascular Nurses :ASurvey in Brazil* .Issues in Mental Health Nursing ,Vol (25), No (7)

Maslach,C & Jackson,S.E (1981) :*The measurement of* experienced burnout, Journal *of Occupational Behavior*, vol 2,

Pronost,A,M et Tap,P(1996) *: La prévention du burn out et sesincidences sur les stratégies de coping*, La psychologie française, N41-2

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

هلايلي، يسمينة (2019). دور أساليب مواجهة ضغوط العمل في التخفيف من الاحتراق النفسي لدى الممرضين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 217–231.

# تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة

# Programmer for Applying Integrated Supervision Model in The Light of The Curent Trends for The Educational Supervision

بانقا طه الزبير حسين[1،*]، محمد بن دسمان شداد القثامي[2]

[1،2] جامعة الخرطوم (السودان)

تاريخ الاستلام:06-11-2018 تاريخ القبول: 06-04-2019 تاريخ النشر: 19-05-2019

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، ولجمع البيانات استخدم الباحثان أداة الاستبانة، وبلغ مجتمع الدراسة (1073) مُعلماً و(450) مُشرفاً في مكاتب التعليم بمدينة الطائف. اختار الباحثان عينة عشوائية بلغت(380) معلماً و(217) مُشرفاً. لتحليل البيانات استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائية(SPSS)، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: تبين أن الموافقة على أهداف البرنامج المقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج جاءت بدرجة عالية، وكانت الموافقة على مكونات البرنامج المقترح جاءت أيضاً بدرجة عالية، وكانت الموافقة على الخطوات الاجرائية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج جاءت بدرجة عالية، وتوصلت الدراسة إلى وضع برنامج مقترح للإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة. وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحثان بالعمل على تطوير كفايات المشرفين التربويين على توظيف فكرة الإشراف المدمج، والعمل على تطبيق هذا التصور.

**الكلمات المفتاحية:** الإشراف المدمج؛ التصور المقترح؛ الاتجاهات الحديثة للإشراف.

**Abstract:** The study aims to make a programmer for applying integrated supervision model in the light of the current trends for the educational supervision. The researchers used descriptive approach. For data collection, a questionnaire was used. The population of the study was (1073) teachers and (450) supervisors in at educational offices in Altayef city. A random sample of (380) teachers and (217) supervisors was chosen by the researchers. SPSS packages were used for data analysis. The study came out with a number of findings: one of which is that the agreement on the objectives of the programmer for applying the integrated supervision model was substantially high in degree. And the agreement on the components of the programmer was significantly high. As well as there was an extensively high degree of an agreement upon the procedural steps of the proposal of integrated supervision. The study, finally, concluded that there should be a programmer for educational supervision in the light of current trends. Based on the findings, the researchers recommended the following: developing the educational supervisors' competences in order to adopt the idea of integrated supervision, and to implement the program.

**Keywords:** Integrated supervision; programmer; current trends of supervision.

* Corresponding author, e-mail: banagataha@gmail.com

## 1- مقدمة

يعيش العالم المعاصر تقدماً علمياً وتكنولوجياً هائلاً، نتيجة التقدم والتضخم المعرفي الكبير وتكدس المعلومات، وكان لهذا التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل أثر كبير في تقدم الحياة البشرية وتطورها في كافة ميادين الحياة، ومن أهمها ميدان التربية والتعليم، وما يتعلق بهذا الميدان من أمور عدة سواء في أهدافه أو وسائله أو طرائق تدريسه أو مناهجه، وفي الواقع فإن إدخال التربية التكنولوجية والتقنية في التعليم يمثل أحد محاور التجديد التربوي للأمم حيث أصبحت هذه التربية ركناً أساسياً في أي نظام تربوي حديث في المجتمعات النامية، كما هو الحال في المجتمعات، ويستوعب هذا كلها استخدام التطبيق العلمي والتكنولوجي وتوظيف العمليات الإدارية والتعليمية والإشرافية بالانترنت وذلك نظرا للأهمية العالية التي تتمتع بها التقنية بتطبيقاتها بمجال التربية والتعليم(سعادة والسرطاوي، 2007، 25).

وأن أهمية الإشراف التربوي تتبلور في كونه يعمل على تطوير عملية التعلم والتعليم، من خلال تحسين العوامل المؤثرة عليها، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها في ضوء أهداف المؤسسات التربوية وفلسفتها(الحلاق، 2008، 8). وتمثل الأساليب المعتمدة في الإشراف التربوي لأداء وظائفه وتحقيق أهدافه وفلسفته التربوية محور عمليات التواصل والاتصال التي تربط المشرف بالمؤسسات التعليمية وإدارتها والمعلمين العاملين في إطارها(عبيدات وأبو السميد، 2007، 22). والملاحظ حسب اطلاع الباحثان وحسب ما توصلت إليه العديد من الدراسات ومنها دراسة(الحفظي، 2012، 35) التي وجدت أن الإشراف الإلكتروني ورغم ايجابياته وحله للكثير من مشاكل الإشراف التقليدي، إلا أنه يترك العديد من الآثار السلبية على العملية الإشرافية كعدم مراعاته الجوانب الإنسانية، ومحدودية الانجازات والابتكارات.كما أنه مثّلت نماذج الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي تطوراً لافتاً، متلافية بذلك سلبيات الإشراف التقليدي، وما صاحبه من قرارات ارتجالية متحيزة وصارمة، وقد عززت تلك النماذج الحديثة الاتصال بين المشرف التربوي والمعلمين، وجعلت من مبادئها الحوار والتشارك بالآراء، بين جميع الأطراف في حل المشكلات، والديموقراطية في اتخاذ القرار(الصاعدي، 2015، 41).

وأفرز التقدم التقني في ميدان التعليم ما يسمى بنموذج الإشراف الإلكتروني، والذي أتاح طرق اتصال حديثة عبر الوسائط التكنولوجية والشبكات، وفرت الكثير من الجهد والوقت في إنجاز العملية الإشرافية، وعلى الرغم مما يتميز به هذا النموذج المواكب للتطورات التكنولوجية، إلا أنه لم يغن عن الزيارات الميدانية، وذلك لأن الاتصال عن بعد عبر الشبكات الإلكترونية يعزل المشرف التربوي عن واقع المعلمين في الميدان التعليمي الحقيقي، مما يؤثر على طرح الآراء وتشاركها واتخاذ القرارات بواقعية(الحفظي، 2012، 58). وتأتي هذه الدراسة بين الحاجة المستمرة لزيارات الميدانية، وتقارب العلاقات بين المشرف والمعلمين بالأساليب التقليدية، والحاجة إلى توظيف إمكانيات الاتصال الحديث في ضوء المتغيرات الاقتصادية والتقنية المعاصرة، تولدت فكرة الدمج بين الاتجاهين الإشراف التقليدي والإلكتروني. مدعمة بذلك مميزاتهما، ومتلافية سلبيات كل اتجاه، وهو ما يمكن أن يطلق عليه اسم نموذج الإشراف المدمج. وبناءً على ما طرحة الباحثان من معطيات سابقة فإن هذه الدراسة تسعى إلى تقديم برنامج مقترح لتطبيق الإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي.

**مشكلة الدراسة:**

يعد المعلم أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر بشكل كبير في إعداد أفراد المجتمع وتشكيل عقولهم وتكوين شخصياتهم، وغرس وتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة فيهم؛ لكي يصبحوا أفرادا فاعلين يسهمون في تقدم المجتمع وتطوره. وإن الإشراف التربوي في الأساس يهتم بالعناصر البشرية وإقامة علاقات إنسانية على أساس يمكن الأفراد

العاملين في قطاع التربية من تقديم إسهاماتهم الكاملة في العملية التربوية، والمتأمل لنماذج الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي يجد التطور، والذي يتلافى سلبيات الإشراف بمفهومه التقليدي، وما صاحبه من قرارات ارتجالية متحيزة وصارمة، وتلك النماذج الحديثة عززت عملية الاتصال بين المشرف التربوي والمعلمين، وجعلت المبادئ الأساسية لها هو الحوار والتشارك في الرأي، والتعاون في حل المشكلات، والديموقراطية في اتخاذ القرار، وهذا ما تؤكده توصيات مؤتمر التطوير التربوي (2015) في محوره الثالث بالتحول في دور المشرف التربوي ليكون مسانداً وداعماً فنياً للمعلم بما يضمن تجويد التعليم(القرني،2013، 62). فيأتي النموذج المقترح الإشراف المدمج بالدراسة الحالية لمعالجة عيوب ومشكلات الاتصال عبر الأساليب الإشرافية التقليدية. حيث كشفت نتائج عدد من الدراسات عن معوقات وعيوب ومشكلات الأساليب التقليدية بالإشراف التربوي منها دراسة الشهري(2008، 25) والقرني(2013، 36) وسفر(2008، 241) وبالوقت نفسه فقد أفرز التقدم التقني في ميدان التعليم ما يسمى بنموذج (الإشراف الإلكتروني)، والذي أتاح طرق اتصال حديثة عبر الوسائط التكنولوجية والشبكات، وفرت الكثير من الجهد والوقت في إنجاز العملية الإشرافية، وهذا ما أوصت به دراسة البكري (2008، 2) بالعمل على استخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة في الاتصال وتدريب العاملين في الميدان التربوي. وقد أشارت نتائج الدراسات المحلية إلى السلبيات العديدة لهذا النوع من الإشراف مثل(الحفظي، 2012، 321) والغامدي(2010، 212) والصائغ(2009،95). وبين الحاجة المستمرة لتطبيق الأساليب الإشرافية التقليدية. وفي ضوء المتغيرات الاقتصادية والتقنية المعاصرة، تولدت فكرة الدمج بين الاتجاهين الإشراف التقليدي والإلكتروني مدعمة بذلك مميزاتهما، ومتلافية سلبيات كل اتجاه. وهو ما يمكن أن يطلق عليه اسم نموذج الإشراف المدمج حيث تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما التصور المقترح لتطبيق الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

1/ ما أهداف التصور المقترح للإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

2/ ما المكونات الفنية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

3/ ما المكونات الإدارية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

4/ ما الخطوات الإجرائية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة، وذلك من خلال التعرف إلى:

1/ مكونات التصور المقترح الفنية والإدارية للمشرفين والمعلمين لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة.

2/ الخطوات الإجرائية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة.

**أهمية الدراسة:**

تحاول هذه الدراسة أن تفيد من نتائجها الباحثين في مجال التربية وتكنولوجيا وتقنية المعلومات وفتح المجال أمامهم لإجراء دراسات مماثلة أو تكميلية، في ظل ندرة الدراسات العربية بمجال نموذج الإشراف المدمج، كأحد التطبيقات التربوية الحديثة بمجال تقنيات التعليم؛ خاصّة في ظل ظهور الاتجاهات الحديثة بتوظيف المستحدثات التكنولوجية التي ظهرت متأخراً كاتجاه التعلم والإشراف والتدريب بالنقال، وتوظيف تقنيات الأندرويد على الجوال والبودكاست في العملية الإشرافية بالاستفادة من التطبيقات الحديثة بالإشراف الإلكتروني. كما يمكن أن تثري المكتبة العربية حيث تمثل الدراسة إضافة علمية جديدة. ويؤمل الباحثان أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة، المشرفون التربويون في تطوير مهاراتهم وقدراتهم في مجال الإشراف التربوي، وذلك بالمزج بين الطرق والأساليب التقليدية والإلكترونية. وكذلك القائمين على تطوير الأساليب الاشرافية بكليات التربية في برامج الإعداد بالجامعات السعودية وتطوير البرامج التدريبية للمشرفين التربويين.

**حدود الدراسة:**

**1/ الحدود الموضوعية:** تتمثل في التصور المقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة.

**2/ الحدود البشرية:** وتتمثل في المعلمين بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف وكذلك المشرفين بمكاتب تعليم الطائف بالمملكة العربية السعودية.

**3/ الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة على المشرفين التربويين والمعلمين بمكاتب التعليم بمحافظة الطائف.

**4/ الحدود الزمانية:** 2018.

**مصطلحات الدراسة:**

**1/ البرنامج المقترح:** هو تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعليه ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين أو التربويين(زين الدين، 2013، 6).

**إجرائياً:** هو الخطوات والإجراءات والاحتياجات الفنية والإدارية التي سيحددها الباحثان على ضوء نتائج الدراسة والتي من شأنها تطبيق نموذج الإشراف المدمج في المؤسسات التربوية.

**2/ الإشراف المدمج:** هو ذلك النمط من الإشراف الذي يجمع بين خصائص النماذج الإشراف الحديثة التي تدعم الحوار والتعاون والتشارك بين المشرف التربوي والمعلمين عبر قنوات الاتصال التقليدية، وخصائص الإشراف الإلكتروني الذي يستخدم آليات الاتصال الحديث، بهدف تحسين أداء المعلم والعملية التعليمية Gadzirayi, (Muropa & Mutandwa ,2015, 36)

**إجرائياً:** هو نموذج إشرافي يهدف إلى تنمية المعلمين وتحسين أداءهم وجعلهم قادرين على حل المشكلات التي تواجههم داخل البيئة التعليمية من خلال عملية اتصالية متكاملة يعتمد خلالها المشرف التربوي على مزيج فعال من وسائل الاتصال التقليدية والحديثة للقيام بوظائفه الاشرافية.

**3/ الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي:** يعرفها الباحثان إجرائياً بأنها التجارب البشرية النظرية أو العلمية التي ركزت على البعد التنموي والتطويري للمعلم والعملية التعليمية ككل، وهو ما يميزها عن الاتجاهات الاشرافية القديمة التي ركزت على نقد وتقييم المعلم ومكونات البيئة التعليمية، ومن هذه الاتجاهات الحديثة الإشراف الوقائي والتشاركي والبنائي والمتنوع والتطوري.

## 2-الإطار النظري:

وباستعراض الأدب التربوي، نجد العديد التعريفات لمفهوم الإشراف التربوي فقد عرفه طافش (2014، 73) بأنه مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذاتهم، وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها، وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة السديري(2005، 15). بأنه العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية، ومتابعة كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة، سواءً أكانت تدريسية أم إدارية في المدرسة وخارجها، والعلاقات بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها.

وتظهر أهمية الإشراف التربوي باعتباره الجهد الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة. وأنه يحتاج العاملون في كل مجالات الحياة إلى من يرشدهم، ويوجههم ويشرف عليهم، حتى تتطور أعمالهم من حسن إلى أحسن، وحتى يرتفع مستوى الخدمة التي يؤدونها وحتى يتزايد إنتاجهم، وتعلو قيمته(عايش، 2008، 35). كما يكتسب الإشراف أهميته كونه أحد العناصر المهمة في منظومة التربية، فمن خلاله يتم تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية ويظهر دور المشرف التربوي في الإسهام بمتابعة وتحسين هذه البرامج،والإسهام في حل المشكلات التي تواجه تنفيذها بالصورة المرجوة، بالإضافة إلى دور المشرف التربوي الأساسي في توجيه المعلمين وإرشادهم أثناء الخدمة لمواجهة التغيرات العالمية المعاصرة سواءً بالجانب المعرفي التخصصي أو بالجانب التقني وتوظيف تقنيات التعليم والمستحدثات التكنولوجي هو توظيفه الخدمة العملية(حسين وعوض الله،2006، 84). ومن منظور جودة التعليم يسعى الإشراف التربوي من خلال أدواره والمهام الموكلة له إلى غاية أساسية تتمثل في تحقيق جودة التعلم وتحسين نوعيته، كونه من العمليات التربوية الحيوية المصاحبة لعمليتي التعليم والتعلم في المدرسة، ويقع على عاتق المشرف التربوي المساهمة في تحقيق مبادئ الجودة الشاملة بالمدرسة(الحارثي، 2016، 34). وأشار الطعجان(2016، 95) إلى أهمية تطوير آليات وعمل الإشراف التربوي نتيجة التطور الحاصل في العلوم السلوكية والاجتماعية، حيث ظهرت أفكار جديدة بمجال نظريات التعلّم والإدارة الصفية واستراتيجيات التدريس واتجاهات التعليم الالكتروني وغيرها والتي أصبحت معها الأساليب الاشرافية التقليدية غير مناسبة للتقدّم التكنولوجي. وأضاف أبو عيادة وعبابنة (2016، 36) إنّ الإشراف التربوي يحظى بأهمية خاصّة كونه يُمثّل الجهة التنفيذية للخطط والبرامج والسياسات التعليمية التي يقوم بتنظيمها الإدارة العليا ممثلة بوزارة التعليم .

### 1.2- أساليب الإشراف التربوي التقليدية:

تتعدد الأساليب الاشرافية التي يمكن أن يتبعها المشرفون التربويون في عملهم مع المعملين وفقاً لأهداف خططهم، ورغم تنوع الأساليب الاشرافية إلا أنه لا يمكن القول أن أسلوباً منها هو أفضل الأساليب مع جميع المعلمين في كل المواقف والظروف، ومن هذه الأساليب الاشرافية:

**أولاً: أسلوب الزيارة الصفية:** ويقصد بها زيارة المشرف للمعلم في غرفة الصف أثناء قيامه بالنشاط التعليمي لملاحظة التفاعل الصفي، وتقويم أداء المعلم، والوقوف على أثره لدى التلاميذ. ويُهدف هذا الأسلوب الإشرافي إلى اكتشاف الأخطاء والمشكلات والصعوبات المشتركة بين عدد من المعلمين لمناقشتها في اجتماع يدعو إليه المشرف التربوي. ومساعدة المعلمين في تقويم أعمالهم وحل المشكلات التي يعانون منها، واكتشاف حاجات المعلمين ومواهبهم وقدراتهم لتنميتها والاستفادة منها، وكذلك توثيق علاقة المشرف التربوي بالميدان لأخذ الواقع بعين الاعتبار

عند عملية تخطيط البرنامج الإشرافي. وزيادة رصيد المشرف التربوي من الخبرات التربوية بما يطلع عليه من أساليب وطرق جديدة لم يكن يعرفها"(الحبيب والحقباني، 2015، 21).

**ثانياً: التدريب أثناء الخدمة:** يُعد التدريب أثناء الخدمة من أهم أساليب التنمية المهنية التي يمكن أن يقوم بها المشرف التربوي، ويُعرّف التدريب على أنه عملية منتظمة مستمرة تكسب الفرد معرفة أو مهارة أو قدرة لازمة لأداء وظيفة معينة أو بلوغ هدف محدد لإحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات معينة حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد. وتهدف حلقة التدريب في الإشراف التربوي إلى لقاء يعطي فيه المشرف نوع التدريب والمتابعة لمهارات سبق تحديدها أثناء العملية التشخيصية (المنشاوي، 2009، 54).

### 2.2- مفهوم الإشراف التربوي الالكتروني:

بالرغم من اتفاق الأدبيات على تعريف الإشراف الإلكتروني كونه يقوم على توظيف التقنيات الحديثة بالإشراف التربوي، إلا أنّ الباحثين قدّموا وجهات نظر مختلفة في تعريفهم للإشراف التربوي الإلكتروني ومنهم الصائغ(2009، 14) الذي بأنه استراتيجية يتم فيها تسخير شبكة الانترنت بجميع ما تقدمه من خدمات لتفعيل الأساليب الاشرافية المستخدمة في عملية الإشراف والارتقاء بأداء المعلم ومساعدة المشرف التربوي لتخطي الحواجز الزمانية والمكانية. كما عرّفه عبد المعطي ومصطفى(2015، 28) على أنه نمط إشرافي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية من خلال الحاسب الآلي، وشبكة الإنترنت، في تحقيق اتصال تربوي فعال بين المعلمين والمشرفين التربويين وبين المشرفين التربويين والمؤسسات التعليمية لتبادل المعلومات والخبرات فيما بينهم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

### 3.2- مبررات ظهور الإشراف الالكتروني:

لقد كانت فكرة الإشراف الإلكتروني حلماً يراود الكثيرين من المهتمين بقضايا تطوير الإشراف، للتغلب على مشكلات الإشراف التقليدي المتمثلة في زيادة أعداد المعلمين، والقصور في مقابلة الفروق الفردية، وانخفاض أعداد المشرفين المؤهلين أكاديمياً وتربوياً، بالإضافة إلى ما حدث من تطورات في تكنولوجيا الاتصال وتكنولوجيا التعليم وأنماط الإشراف التربوي، وتطورات في احتياجات بعض المعلمين للتدريب عن بعد أو تنميتهم مهنياً قد لا تُتيح لهم الظروف العادية أو بسبب طبيعة العمل الالتحاق بالدورات التدريبية التي يعقدها المشرفين أو المشاركة في برنامج تبادل الزيارات الصفية. وأصبحت تلك الفكرة حقيقة مع ظهور تطبيقات شبكة الإنترنت بالإشراف التربوي واقتحامها مجال الإشراف عن بعد، وظهور المادة العلمية من قراءات موجهة وتدريبات تربوية للمعلمين مسجلة والكتب الإلكترونية، والدوريات، وقواعد البيانات، والمواقع التعليمية، والاتصال عن طريق البريد الإلكتروني E-mail، والبريد الصوتي، والمؤتمرات المرئية من خلال تطبيقات الإنترنت(عبد المعطي ومصطفى، 2015، 125).

وتربسفر(2008، 47) أن من دواعي الحاجة إلى الإشراف الإلكتروني:

النمو المتسارع والمذهل في حجم المعلومات في جميع مجالات المعرفة، فكيف يمكن للمعلم أن يلاحق هذا النمو المتسارع في العلوم فالإشراف الإلكتروني يساعد المشرف في إيصال المعرفة والتغيرات المتلاحقة للعلوم وللمعلم، كذلك يستطيع المعلم من خلال استخدام الإنترنت التفاعل الحواري مع الأقران سواء داخليا أو خارجي أو أن يتعلم العلوم ويتلقى المعرفة المطلوبة للرفع من نموه المهني والمعرفي.

### 4.2- أهداف الإشراف الالكتروني:

يهدف الإشراف الإلكتروني إلى الانتقال من إشراف يفاجئ المعلم بوقت معين ومدة معينة إلى إشراف متصل لا وقت له، حيث يمكن أن يتم في أي وقت خارج اليوم المدرسي أو داخله. وكذلك تحليل المواقف التدريسية عبر الاتصالات المستمرة، ومن خطر شبكة المعلومات حيث يمكن للمعلم أو المعلمة عرض نموذج لما قام به، ويرسله إلى المشرف، ليحصل على التغذية الرجعة عليه. وأيضاً إرسال المشكلات التي يواجهها المعلمون أو المعلمات مع طلابهم أو المناهج أو طرق التدريس وغير ذلك، لتكون محوراً للنقاش مع المشرف التربوي. وإرسال نماذج لخطط تدريسية أو لدروس تطبيقية أو لوسائل وأدوات تعليمية وأنشطة وأوراق عمل وغير ذلك إلى المعلمين، ليتمكنوا من دراستها وتجربتها، وكتابة تقارير عن نتائجها إلى المشرف التربوي(عبيدات وأبو السميد، 2007، 124).

### 5.2- أنواع الإشراف الالكتروني:

ويرى حمدان (2015) أن أنواع الإشراف الإلكتروني تتمثل في:

1/الإشراف المعتمد على الحاسب الآلي: وهو الإشراف الذي يتم بواسطة الحاسب الآلي وبرمجياته، ويقدم من خلال وسائط التخزين، وهذا النوع يتيح للمعلم التفاعل مع ما يقدم له دون المشرف التربوي.

2/الإشراف المعتمد على الشبكات: وهو الإشراف الذي يتم من خلال إحدى شبكات الاتصال المحلية أو الانترنت، ويتيح هذا النوع فرصة التفاعل النشط بين المعلمين، والمشرفين التربويين من جهة وبين المعلمين والأقران من جهة أخرى.

3/الإشراف الرقمي: وهو الإشراف الذي يتم من خلال وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية.

4/الإشراف عن بعد: وهو الإشراف الذي يتم من خلال كافة الوسائط سواءً التقليدية أو الحديثة ويكون فيه المعلمون بعيدين مكانياً أو زمانياً أو الاثنين معاً عن الشرف التربوي.

### 6.2- متطلبات الإشراف الالكتروني:

لتفعيل وتطوير الإشراف الإلكتروني فإنّ ذلك يتطلب العديد من المتطلبات الإدارية والفنية والتي يجب توافرها من خلال ما أشار إليه العديد ومنهم الموسى (2014، 87) المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني كما يلي:

1. المتطلبات البشرية: والتي تتمثل في أن يدرك المشرف مفهوم الإشراف الإلكتروني. وكذلك إدراك أهمية الإشراف الإلكتروني في تطوير العمل الإشرافي. وأن يوفق بين تطبيقات تقنية المعلومات الاشرافية والجوانب الإنسانية في العمل الإشرافي. وأيضاً أن يكون ملماً باللوائح التي تحكم التعاملات الإلكترونية.

2. المتطلبات المادية والتقنية: والتي تتمثل في وجود موقع إلكتروني للإشراف التربوي في المدرسة على شبكة الإنترنت. وتوفير منافذ للاتصال بالشبكات في المبنى المدرسي. وكذلك تأمين أجهزة حاسبات آلية حديثة لأعضاء الهيئة الاشرافية والمعلمين. وتأمين العدد الكافي من الكاميرات للهيئة الاشرافية والمعلمين. وتأمين العدد الكافي من الماسحات الضوئية للهيئة الاشرافية والمعلمين. وأيضاً تأمين البرامج الحاسوبية اللازمة لتطبيقات الأعمال الاشرافية بالمدرسة. وربط أجهزة الحاسب الآلي لأعضاء الهيئة الاشرافية بسيرفر (خادم) المدرسة.

**7.2- معوقات تطبيق الإشراف الالكتروني:**

توجد بعض المعوقات التي تعيق تطبيق الإشراف الإلكتروني ومنها معوقات مادية وتتمثل في عدم وجود خطوط هاتفية بمواصفات معينة للإنترنت، وقلة توفر التجهيزات المناسبة، وقلة توفر البرمجيات والبرامج الإلكترونية الخاصة، ونقص المعامل المتطورة في الحاسوب سواءً في المدارس أو في مكاتب الإشراف التربوي، ونقص وسائل الاتصالات في المدارس. وهنالك معوقات بشرية تتمثل في قلة تدريب المشرفين على استخدام الحاسب والإنترنت والبرامج الإلكترونية، وقلة الدعم الفني من هيئات ومؤسسات خارجية للمدارس لاستخدام الحاسوب، وعدم توفر الوقت الكافي لدى المشرفين لاستخدام الحاسوب والإنترنت وأدواته. ومن المعوقات أيضاً قلة توفير متطلبات تطبيق نموذج الإشراف التربوي عن بعد، والمتمثلة في البنية التحتية، والمحتوى الإشرافي، والبرامج التدريبية، وأدوات الاتصال الحديثة، وأجهزة الحاسوب، والإنترنت وأدواته(الموسى، 2014، 35)

**8.2- الإشراف المدمج:**

مفهوم نموذج الإشراف المدمج: بالرغم من قلة المصادر والمراجع العلمية التي تناولت مفهوم الإشراف المدمج، إلا أنّ المفهوم ظهر في العديد من الدراسات التي تناولت تطبيقات الإشراف الإلكتروني عن بعد في العديد من الاتجاهات الاشرافية الحديثة كالإشراف المتنوّع والإشراف العيادي، وبشكلٍ عام فقد عرّفه Gadzirayi, Muropa & Mutandwa ,2015, 84) بأنه ذلك النمط من الإشراف الذي يمزج بين إمكانيات نماذج الإشراف الحديثة التي تدعم الحوار والتعاون والتشارك بين المشرف التربوي والمعلمين عبر قنوات الاتصال التقليدية، وإمكانيات الإشراف الإلكتروني الذي يستخدم آليات الاتصال الحديث من حاسب آلي وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، بهدف تحسين أداء المعلم والعملية التعليمية.

**9.2- أهداف الإشراف المدمج:**

يهدف الإشراف المدمج إلى مزج الإشراف المباشر(الذي يتم عبر اللقاءات الميدانية)، بالإشراف غير المباشر(الذي يتم عبر الشبكات التقنية). وإتاحة مبدأ الاتصال والتعاون المستمر بين المشرف التربوي والمعلمين لتحسين العملية التعليمية. وسد حاجات المعلمين للمساعدة المباشرة أو الغير مباشرة. وتنوع أساليب التقويم لأداء المعلم، وتوظيف إمكانيات التقنية المعاصرة لمتابعة سير العمل، وتنفيذ التوصيات والاقتراحات التي تم الاتفاق عليها أثناء الزيارة الميدانية(الصاعدي، 2015، 94).

**10.2- خصائص الإشراف المدمج:**

من خصائص الإشراف المدمج الاستمرارية والتي تعني لا يتوقف الاتصال بين المشرف والمعلم عند حد الزيارات الميدانية، وطرح أساليب علاجية مقترحة لتحسين أداء المعلم، بل تستمر متابعة خطوات التطوير من خلال طرق الاتصال الإلكترونية، وكذلك من الخصائص التنوع حيث يتيح نموذج الإشراف المدمج أنواع متعددة من الأساليب الوقائية أو العلاجية المقترحة، بالإضافة إلى إمكانية توظيف طرق اتصال متنوعة ومختلفة. وكذلك المرونة حيث تنوع البدائل والخيارات التي يتميز بها هذا النموذج، أضفى عليه خاصية أخرى وهي إتاحة الفرص للمشرف التربوي والمعلمين للتعديل والاختيار من بدائل متنوعة في ضوء إمكانيات العملية الاشرافية، وبحسب ما يتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة(Donnelly, 2013, 125). وأيضاً من الخصائص الحداثة حيث يواكب النموذج التطورات

التقنية المعاصرة، وذلك بتوظيفه الأجهزة التي تستخدم بالتعلم النقال القائمة على الانترنت وتطبيقاتها كالبودكاست وشبكات التواصل الاجتماعي(الصاعدي، 2015، 35).

**11.2- الاتجاهات الحديثة في الاشراف التربوي:**

هنالك الكثير من الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي ولكن في هذه الدراسة نتناول:

الإشراف الوقائي: (Preventive Supervision): يُعتبر هذا النوع من الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي ولكن الذي يميزه عن تلك الاتجاهات بأنه يعتمد على إجراءات وقائية يجب أن يقوم بها المشرفون التربويون بحيث تمنع أو تحد على الأقل من وقوع المعلم في الأخطاء خلال ممارسته العملية التعليمية التعلمية والذي يعتبر هذا المعلم هو محورها، أما الاتجاهات الأخرى فتعتمد في مجملها على الناحية العلاجية والتصحيحية وهذا الدور يتم بعد الوقوع في الخطأ(وصوص والجوارنة، 2016، 58). ويُهدف هذا الاتجاه من الإشراف التربوي إلى التنبؤ بالصعوبات والعقبات التي يمكن أو يحتمل أن تواجه المعلم أثناء تأديته وظيفته خاصة بالنسبة للمعلم الجديد، وبناء عليه فإن مهمة المشرف التربوي هي منع وقوع المعلم في الخطأ، ومن ثم تسير العملية التعليمية على النحو الذي يتوقعه المشرف التربوي، فالمشرف التربوي، بخبرته المهنية ومعرفته الكافية بالمعلمين، خاصة بعد زيارته الصفية لهم، يستطيع أن يكون لديه حصيلة وافية من المعلومات والمقترحات التي تمكنه من إثارة اهتمام المعلمين بالمشكلات التربوية ومناقشتهم لها وإكسابهم الخبرة في مواجهتها وحلها بأنفسهم، إذ أن مسؤولية المشرف التربوي في ظل الإشراف الوقائي تتمثل في أن يتنبأ بالمتاعب ليمنع –قدر جهده –وقوعها، ويقلل من أثارها الضارة، ويساعد المعلم في تقويم نفسه، حتى يستطيع بنفسه مواجهة صعوباته، والتغلب عليها ولا بد للمشرف في هذا النمط الإشرافي التربوي من مراعاة للفروق الفردية بين المعلمين فيعامل كل معلم وفقا لقدراته الذاتية وإمكانياته وشخصيته موضحا لهم الأساليب السليمة في العمل التربوي، وأن يتخذ من الأساليب الاشرافية ما يناسب كل موقف(العبيدي، 2010، 93).

الإشراف التشاركي: هو أسلوب يعتمد على مشاركة كل من له علاقة بالعملية التعليمية من مشرفين تربويين ومديري مدارس ومعلمين ومتعلمين، ويتعلق هذا الأسلوب بنظرية النظم المفتوحة التي تتناول العملية الإشرافية من عدة أنظمة جزئية مستقلة ترتبط بالسلوك الإشرافي للمشرفين والسلوك التعليمي لكل من المعلمين والمتعلمين (الطعاني، 2007، 51). ويهدف إلى تنمية سلوك الطالب وتحسين تعلمه، فهو محور العملية التربوية، بتكريس المشرف أهدافه الاشرافية ونشاطه لتحسين هذه العملية، ومساعدة المشرفين على تغيير معتقداتهم الاشرافية والقيام بالعمليات الارشادية للمعلمين ليتمكنوا من تطبيق الاستراتيجيات التعليمية الأنسب لحل المشكلات، ومساعدة المشرف في جعل المعلم عضواً فاعلاً في التفاعل الصفي(عبيدات وأبو السميد، 2007، 59).

الإشراف البنائي (Constructive Supervision): هو إحلال الجديد الصحيح محل القديم الخطأ فهو بذلك يتجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء، أي الانتقال من الإشراف التصحيحي إلى البنائي، ولا تقتصر مهمة الإشراف البنائي على إحلال الأفضل محل المعيب فقط، بل يتعدى ذلك إلى الارتقاء، بالنشاط الحسن الذي يمارسه المعلم إلى الأحسن، والعمل على تنمية القدرة التي تُوْجِد هذا التحسين بتشجيع نمو المعلمين واستثارة المنافسة بينهم وتوجيه هذه المنافسة لصالح العملية التربوية(الحبيب والحقباني، 2015، 96). ويهدف إلى إحلال أساليب فعالة محل الأساليب غير المجدية. والعمل على تحسين وتطوير الممارسات الجيدة وتشجيع النشاطات الإيجابية، وإشراك المعلمين في رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التدريس الجيد، وتشجيع النمو المهني للمعلمين والعمل على إثارة روح المنافسة الشريفة بينهم(نبهان، 2014، 85).

الإشراف المتنوّع: هو نموذج إشرافي يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة، عن طريق توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة، وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة، مع مراعاة الفروق المهنية بينهم من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة تلبي الحاجات المختلفة للمعلمين(عايش، 2008، 84). ويقوم الإشراف المتنوع على فرضية بسيطة تستند إلى أن المعلمين مختلفين فلابد من تنوع الإشراف, فهو يسعى إلى الاستفادة من أساليب الإشراف الأخرى وتطويعها, لتناسب أكبر قدر من المعلمين. كما أنه يحاول تزويدهم بأكبر عدد من عمليات الإشراف وأنشطته, ليتمكن كل معلم من اختيار ما يناسب نموه العلمي والمهني (بريك،2011، 37). ويستند مفهوم الإشراف المتنوع إلى أسس عديدة منها إعطاء المعلمين حرية اتخاذ القرار وتحمل مسؤولية قراراهم، مع إعطائهم خيارات إشرافية متنوعة، تلقي المعلمين إشرافاً من مصادر متعددة، فالمشرف لم يعد المصدر الوحيد، والزيارة الصفية ليست الأسلوب الأمثل والأوحد لجميع المعلمين، وتعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية متكاملة، يعمل كل من فيها بتناغم وتكامل، وهذا يتطلب إشرافاً تشاركياً يسهم فيه الجميع(العبد الكريم، 2005، 114).

الإشراف التطوري: يعد أحد الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين ويهدف إلى تطوير قدرات المعلمين وتنمية مهاراتهم وسد احتياجاتهم من خلال تطبيق إجراءات محددة ومناسبة لكل فئة من فئات المعلمين(البابطين، 2014، 53). ومن سلبيات الإشراف التطوري تصنيف المعلمين حسب الأسلوب الإشرافي المناسب، قد يؤثر سلباً على العلاقة بين المشرف والمعلم، ويتطلب تطبيق الإشراف التطوري عدداً كبيراً من المشرفين التربويين ذوي التفكير التجريدي العالي، ويتطلب تدريباً مكثّفاً للمشرفين التربويين، وتهيئة مناسبة للميدان، مما يؤدي إلى وجود صعوبات إدارية وفنية، وزيادة التكاليف المادية. ويرى بعض التربويين أن تصنيف المعلمين في ضوء مستوى التفكير التجريدي فقط غير كافٍ، ويقترح هؤلاء التربويين إضافة الدافعية كمتغير آخر للتصنيف(بريك، 2011، 81).

### 3- الدراسات السابقة:

وهنالك العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال منها دراسة (Farley, 2010) والتي هدفت إلى التعرف على مهام الإشراف التربوي في ظل التغيرات الحديثة والمستمرة في مجتمع المعرفة والمرتبط أكثرها بالإنترنت ومظاهر التكنولوجيا الحديثة، واتبعت لدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استمارة تقييم من إعداد الباحث، تضمنت معايير محددة لبيئة الإنترنت. وكانت أداة الدراسة المقابلة وكذلك الاستبانة واهتمت الدراسة بوصف معايير الأداء والممارسات الاشرافية وأثر هذه الممارسات على العملية التعليمية في المدارس الإلكترونية المعتمدة في تدريسها على الإنترنت والتعليم الإلكتروني، وخلصت الدراسة إلى أهمية اعتماد المدارس الإلكترونية لمعايير الإشراف التربوي الحديث، وذلك بغرض تسهيل تطبيقات الإبداع التربوي، والتخلص بشكل تدريجي من الممارسات التربوية المتعلقة بإخضاع المعرفة في البيئة التعليمية التقليدية.

أجرى (Schwartz-Bechet, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام الإشراف الافتراضي لدى المعلمين، ومدى إمكانية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإشراف على المعلمين اتبعت الدراسة المنهج النوعي الذي يعتمد على مقابلات شبه مقننة أو التقارير، ورسائل البريد الإلكتروني العرضية التي استخدمت لتشكل أساساً لتحليل النتائج وجمع البيانات. طلب من المشرفين أن تقدم البيانات في هذه الدراسة وطلب بعض المرشحين المعلمين والمدرسين التعاون استخدام التقنيات الافتراضية، وتمت مقارنة نموذجين مختلفين للإشراف مع التركيز على الهدف الأول هو التعرف على أفضل الممارسات لتكنولوجيا الاتصالات(ICT) واستخدامها في الإشراف على الطلاب المعلمين والمتدربين. والهدف من ذلك هو التعرف على القضايا المرتبطة المتغيرات البشرية

والمادية. وأجرى الشنيفي(2012) دراسة هدفت إلى التعرّف على أهمية الإشراف الإلكتروني ومعوقات استخدامه في التعليم العام بمحافظة القويعية. واستخدم المنهج الوصفي واستخدم الباحث أداة الاستبانة. وكشفت النتائج على أن درجة معرفة المشرفين التربويين بمفهوم الإشراف الإلكتروني كانت بدرجة عالية، وأن درجة معرفة المشرفين التربويين بأهمية الإشراف الإلكتروني كانت بدرجة عالية، أن مستوى متطلبات استخدام الإشراف الإلكتروني في الأعمال الاشرافية كان بدرجة عالية، وأن درجة المعوقات الإدارية والتقنية والفنية والبشرية من المعوقات التي تعترض استخدام الإشراف الإلكتروني في الأعمال الاشرافية كانت بدرجة عالية. وأجرى الزهراني والحربي(2015) دراسة هدفت إلى استقصاء دور الزيارات الصفية في رفع أداء معلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة من وجهة نظرهم، والممارسات الاشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون قبل وإثناء وما بعد الزيارة الصفية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وقد كشفت النتائج على أن الغالبية العظمى من المعلمين مؤهلهم جامعي تربوي وخبراتهم أكثر من 10 سنوات وأن درجة الممارسات الاشرافية قبل الزيارة (الاطلاع على كراس التحضير ويدون الملاحظات عليها ويراعي في سلوكه حاجة المعلم للاحترام ويوضح للمعلم أهمية الزيارة الصفية تمارس بدرجة متوسطة. وأجرى(Donnelly,2013) دراسة هدفت إلى تحسين الممارسات الاشرافية استخدام نموذج الإشراف المدمج على طلاب الدراسات العليا، بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث اتبعت الدراسة المنهج النوعي القائمة على التشاركية بالموقع (المشروع) حيث تم اختيار مجموعتين من برامج الماجستير بالدراسات العليا تخصص تكنولوجيا تعليمي تطبيقي وتخصص تكنولوجيا التعليم بمعهد دبلن للتكنولوجيا، وبعد المقابلات المعمقة مع الطلاب حول استطلاع أرائهم في مزايا هذا النوع من الإشراف الأكاديمي على الطلاب، وقد اتفق المستجيبين بأن نموذج الإشراف حقق فوائد اقتصادية من حيث خفض الكلفة والمرونة والتغلب على الشعور بالعزلة التي يمكن أن تكون في كثير من الأحيان سمة أساسية للعديد من طلاب الدراسات العليا. وأجرى الزايدي(2014) دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة إسهام مؤتمرات الويب في تحسين الأساليب الاشرافية لدى المشرفات التربويات، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وكشفت النتائج على أن واقع تفعيل مؤتمرات الويب بنسبة ضعيفة (10%) فقط، وأيد مجتمع الدراسة إسهام مؤتمرات الويب في تحسين الأساليب الاشرافية لدى المشرفات التربويات بدرجة عالية؛ وعزز مجتمع الدراسة ضرورة تفعيل مؤتمرات الويب لتحسين الأساليب الاشرافية بدرجة عالية وأبدى مجتمع الدراسة موافقته على عبارات كيفية تفعيل مؤتمرات الويب لتحسين الأساليب الاشرافية. مثل إكساب المشرفات التربويات مهارات توظيف مؤتمرات الويب. وأجرى(Arnauld,2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين قبل الخدمة حول فكرة الإشراف الافتراضي عبر الانترنت في جنوب غربي الولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج النوعي القائم على دراسة الحالة الواحدة، وكانت نوعية الدراسة، الحالة الواحدة لاستكشاف ردود أفعال المشاركين في تنفيذ التجربة والتعرف على تصوراتهم وتقيمهم للمشروع، وكان يُقدّم لهم التغذية الراجعة وفقاً لأساليب الإشراف التقليدية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود رضا عام واتفاق من قبل المشاركين على تأثير الإشراف الافتراضي على نوعية التعامل مع المشرفين ونظر إليه على أنه وسيلة فعالة للتفاعل خاصة مع تقديم التغذية الراجعة للمعلم طوال تدريس الطلاب.

## 4 – الطريقة والأدوات:

**منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي الذي يُعد من أكثر المناهج البحثية ملائمةً للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة المدروسة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة:تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بمحافظة الطائف والمشرفين التربويين بمكاتب التعليم في محافظة الطائف.

**عينة الدراسة:** نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة تم اللجوء لأسلوب العينة العشوائية الطبقية وفقاً لتوزيع أفراد مجتمع الدراسة، حيث تم إختيار (380) معلماً بنسبة 45% من المعلمين بالطريقة العشوائية البسيطة والمشرفين (217) مشرفاً بنسبة بلغت 60% من مجتمع المشرفين.

**أداة الدراسة:** بناء على طبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، والوقت المسموح له، وجد الباحثان أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة هي الاستبانة، وذلك لعدم توافر المعلومات الأساسية المرتبطة بالموضوع للتعرف على بناء تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي.

**مفتاح التصحيح ومعيار الحكم على الفقرات:**

وللحكم على مستوى درجة الموافقة على الأهداف والمكونات والإجراءات، تمَّ حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو = 0.4 وبتقسيم المدى على عدد مستويات تقدير درجة الموافقة على محاور التصوّر المقترح، لبناء التصوّر، الذي يساوي 0.5 كان ناتج القسمة = 0.80 وهو يمثل طول الفئة.

**جدول(1) معيار الحكم لتقدير درجة الموافقة على محاور الاستبانة ومجالاتها وفقراتها**

| المتوسط | الاستجابات2 | الدرجة |
|---|---|---|
| من 1 إلى أقل من 1.80 | منخفضة جداً | منخفضة جداً |
| من 1.80 إلى أقل من 2,60 | منخفضة | منخفضة |
| من 2.60 إلى أقل من 3,40 | متوسطة | متوسطة |
| من 3.40 إلى أقل من 4,20 | عالية | عالية |
| من 4.20 إلى 5 | عالية جداً | عالية جداً |

**صدق أداة الدراسة (الاستبانة):**

**1/ الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** لِلتَحَقُّقِ من صدق الاستبانة، والتأكُد من كونها تخدم أهداف الدراسة، بعد بناء الاستبانة تمَّ عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم وخبراتهم، والتأكد من سلامة اللغة بالصياغة ووضوحها وعدم تكرارها.

**2/ صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:**

**جدول(2) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور والمجال الذي تنتمي إليه الفقرة**

| المحور الأول: أهداف التصور المقترح للإشراف المدمج | | | | المحور الثاني: المكونات الرئيسية للعمليات والأساليب الاشرافية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج | | | | المحور الثالث: الخطوات الإجرائية لتطبيق فكرة الإشراف المدمج | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | الفنية | | الإدارية | | | |
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| 1 | **0.60 | 9 | **0.61 | 16 | **0.68 | 24 | **0.65 | 31 | **0.62 |
| 2 | **0.64 | 10 | **0.62 | 17 | **0.58 | 25 | **0.63 | 32 | **0.70 |
| 3 | **0.59 | 11 | **0.60 | 18 | **0.61 | 26 | **0.55 | 33 | **0.63 |
| 4 | **0.69 | 12 | **0.74 | 19 | **0.68 | 27 | **0.61 | 34 | **0.69 |
| 5 | **0.78 | 13 | **0.63 | 20 | **0.64 | 28 | **0.63 | 35 | **0.70 |
| 6 | **0.58 | 14 | **0.57 | 21 | **0.77 | 29 | **0.62 | 36 | **0.63 |
| 7 | **0.60 | 15 | **0.65 | 22 | **0.69 | 30 | **0.48 | 37 | **0.68 |
| 8 | **0.49 | 10 | **0.62 | 23 | **0.68 | | | 38 | **0.69 |
| | | | | | | | | 39 | **0.67 |

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

**ثبات أداة الدراسة:**

**جدول(3) معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقة التجانس الداخلي ألفا كرونباخ وفقاً لمجالات الاستبانة**

| محاور الاستبانة | المجالات | العدد | معامل الثبات بطريقة التجانس الداخلي ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| المحور الأول: أهداف التصور المقترح الحديثة | | 5 | 0.88 |
| المحور الثاني: مكونات التصور المقترح | المكونات الفنية | | 0.82 |
| | المكونات الإدارية | | 0.79 |
| | الدرجة الكلية للمحور الثاني | 3 | 0.91 |
| المحور الثالث: الخطوات الإجرائية لتطبيق فكرة الإشراف المدمج | | | 0.90 |
| الاستبانة الكلية | | 9 | 0.94 |

**البرنامج المقترح:**

على ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها وما تم تناوله في الإطار النظري بالدراسة الحالية فإن الباحثان توصلا إلى التصوّر المقترح التالي:

**أولاً: مصادر بناء البرنامج المقترح:**

ينطلق التصور المقترح من الاتجاهات والأطر النظرية التقليدية والإلكترونية والتي من أهمها:

**أ/ التطور المعرفي والتقدم المعلومات:** يتميز العصر الحالي بالتطور المعرفي، والتقدم التقني والتكنولوجي والذي أثّر بدوره على وظائف وأدوار المشرف والمعلم، كما إن ثورة الاتصالات والمعلومات أصبحت ضرورية لمواكبة العصر.

**ب/ الاتجاهات الاشرافية الحديثة:** حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة للإشراف مثل الإشراف الوقائي والإشراف البنائي والإشراف التنوعي والتطوري على تبني أساليب إشرافية إبداعية مبتكرة ويرى الباحثان أن نموذج الإشراف المدمج ترجمة عملية لتلك الاتجاهات.

**ج/ نتائج الدراسة الميدانية:** حيث يمكن توضيح نتائج الدراسة الميدانية من خلال الجزء الثاني بالتصور المقترح الذي اشتمل على عناصره.

**ثانياً: الأسس الفكرية للبرنامج المقترح:**

يقصد بها مجموعة الأسس والثوابت والمبادئ التي انطلق منها الباحثان لبناء التصور المقترح للإشراف المدمج وكيفية الاستفادة منها في بناء التصور المقترح، وتتلخص فيما يلي:

**أسس تطويرية:** حيث تعد عملية التطوير المعتمدة على مفاهيم الإشراف من المداخل الرئيسية الهامة الذي عرف بالمنهج التطويري والذي يؤكد على تقديم خدمات إشرافية متدرجة للمعلم، تهيئ له تطوراً بعيد المدى، ليصبح قادراً على اتخاذ القرارات الرشيدة، وعلى حل المشكلات التعليمية/ التعلّمية التي تواجهه. ويراعي الفروق الفردية لدى المعلمين ويهدف إلى تطوير قدرات المعلمين وتنمية مهاراتهم وسد احتياجاتهم من خلال تطبيق إجراءات محددة ومناسبة لكل فئة من فئات المعلمين. وإن المشرف التربوي التطويري هو إنسان ذو تفكير تجريدي عالٍ، ولديه القدرة على توجيه المعلمين على اختلاف مستويات تفكيرهم التجريدي. والمعلم هو محور العملية الاشرافية، وهذا يتطلب العناية والاهتمام بالفروق الفردية والشخصية للمعلمين وإن على المعلم الاهتمام بالنمو والتطوير الذاتي، الذي يتم من خلاله زيادة قدراته وتنمية مهاراته وبلوغ أعلى مسويات التفكير.

**أسس اقتصادية:** وتتمثل في قوة تأثير رأس المال الفكري المتمثل في العنصر البشري في تطوير الأداء للمعلمين من خلال خفض تكلفة الإشراف التقليدي، وضرورة التعرف على إمكانات المعلمين وتنمية الموارد المادية اللازمة والحد من النفقات وخفض التكلفة من خلال الاستفادة من تقنيات الإشراف المدمج، حيث القضاء على مشكلة التنقلات بين المعلمين للمشرفين وزيادة عدد الزيارات الاشرافية بتكلفة أقل حتى لأجور النقل.

**أسس تقنية:** تتمثل في طفرة تقنية هائلة ملموسة في المجتمعات تساهم في التواصل بأكثر من ذي قبل، وبوسائل متعددة وبطرق أسرع من السابق. والاستفادة من التقنيات والإدارة الالكترونية لتطبيق الإشراف المدمج وخاصة وأن جميع المعلمين والمشرفين يقتنون هواتف ذكية.

**أسس تربوية:** تتمثل في البحث عن نموذج إشرافي جديد ومبتكر يساهم في تحقيق الرؤية المستقبلية لإحداث التغيير المنشود في الإشراف التربوي الحديث.

**أسس علمية:** تتعلق بالدقة في الخروج بالتصور المقترح والتعرف على أهداف ومكونات وإجراءات التصور بإتباع كافة خطوات البحث العلمي، من خلال تنفيذ الإشراف المدمج بطريقتين:

**1. مرحلة الاتصال المباشر:** وتتم في هذه المرحلة زيارة المشرف للمعلمين في الميدان التربوي، والالتقاء بهم وجهاً لوجه، وتقويم مستوى أدائهم من خلال الزيارة الصفية، ومن ثم التعاون في وضع الأساليب المناسبة لتحسين أداء المعلمين، والاتفاق حول طرق الاتصال والمتابعة المستمرة من خلال الشبكات في ضوء إمكانياتهم.

**2. مرحلة الاتصال غير المباشر:** وفي هذه المرحلة يتم الاتصال بين المشرف والمعلمين عبر شبكات الإنترنت بشكل متزامن(المنصة الافتراضية)، أو بشكل غير متزامن(البريد الإلكتروني)، وتزويد المعلمين بمصادر معلومات إلكترونية، وإلحاقهم بدورات عبر الانترنت، بالإضافة إلى تكرار عملية تقويم أداء المعلم من خلال التسجيل الإلكتروني.

**ثالثاً: مكونات البرنامج المقترح**

**المحور الأول: أهداف البرنامج المقترح:**

1/ يُمكّن المشرفين من إرسال نماذج لخطط تدريسية أو دروس تطبيقية أو أنشطة وأوراق عمل إلكترونياً إلى المعلمين لدراستها.

2/ يُحقق إمكانية العمل المباشر بين المعلم والمشرف دون وسائط ويساهم في مزج الإشراف المباشر بالإشراف غير مباشر.

3/ يُحقق مفهوم جديد للإشراف التربوي، يتلاءم مع العصر الحديث كالتعلم الذاتي المستمر في أي مكان وزمان.

4/ يسهم في الانتقال من إشراف يفاجئ المعلم بوقت معين إلى الإشراف المتواصل ويُتيح الفرصة للمعلمين للتدريب المستمر.

5/ يسهم في اختيار ما يناسب المعلمين من نماذج وتطبيقات إشرافية، ويوفر الفرصة للمشرف التربوي للقيام بعمله مع المعلمين.

6/ يُتيح الفرصة للتأمل الذاتي، للمعلمين في تحليل أنشطتهم. يُتيح الفرصة للمشرفين لاستخدام وسائل إشرافية متنوعة.

7/ يساعد في تحليل المواقف التدريسية عبر الاتصالات المستمرة (الإنترنت) لعرض ما قام به المعلم للحصول على التغذية الراجعة من المشرف.

8/ يسهم في تنوع أساليب التقويم لأداء المعلم، ويوفر إمكانية إرسال المشكلات التي يواجهها المعلمون مع طلابهم، لتكون محوراً للنقاش مع المشرف التربوي.

9/ التغلب على الصعوبات المادية التي تواجه الإشراف.

**المحور الثاني: المكونات الرئيسية لتطبيق البرنامج المقترح للإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة.**

**أولاً: المكونات الفنية:**

1/ القدرة على الاستفادة من نشاطات المعلمين بمجال المشاركات في مواقع التواصل الاجتماعي.

2/ اطّلاع المشرف التربوي على الموضوعات المتجددة والمستجدات بالاتصال الإلكترونية.

3/ تدريب المعلمين على توظيف التقنية لتحقيق نموذج الإشراف المدمج.

4/ تدريب المشرفين على توظيف تطبيقات الإنترنت في العملية الاشرافية بالبرنامج المقترح.

5/ إلمام المشرفين التربويين بفنيات ومهارات التدريب الإلكترونية عن بعد.

6/ تدريب المعلمين على توظيف مجتمعات التعلم في تطوير وتنمية الأساليب التدريسية.

7/ تنمية مهارات المشرفين التربويين في توظيف الشبكة العنكبوتية والحاسب الآلي في تصميم وتوزيع النشرات التربوية الرقمية.

8/ امتلاك المشرفين التربويين للكفايات التكنولوجية.

**ثانياً: المكونات الإدارية.**

1/ تحفيز المشرفين التربويين الذين يستخدمون شبكات الإنترنت في أداء أعمالهم لأغراض إشرافية.

2/ إنشاء مواقع مخصصة عبر الشبكة العنكبوتية لتفعيل النشرات التربوية، التدريب، الدروس التطبيقية.

3/ تطوير الأنظمة واللوائح اللازمة لاستخدام شبكات الإنترنت في العملية الاشرافية.

4/ استثمار البنية التحتية لتقنية المعلومات المتوفرة في المدرسة.

5/ تحفيز المعلمين على المشاركة في الأعمال الاشرافية عبر الإنترنت ومواقع الشبكة العنكبوتية بالتواصل مع المشرفين.

6/ إدراج بند من بنود تقييم أداء المعلم والمشرف ضمن بنود تقييم الأداء يختص بدمج التقنية في التعليم.

7/ حل المشكلات الإدارية التي تعيق استخدام الإنترنت في الإشراف.

**المحور الثالث: الخطوات الإجرائية لتنفيذ التصور.**

1/الزيارات الصفية.

2/ التدريب أثناء الخدمة والدورات التدريبية.

3/ القراءات الموجهة.

4/ تبادل الزيارات والدروس التطبيقية.

5/ تزويد المعلمين بالمواقع الإلكترونية التي تهتم بتوصيات المؤتمرات في المجالات التربوية.

6/ تحديد موعد للقيام بالزيارة الصفية للمعلم المعني عبر الواتس أب.

7/ إمكانية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال التواصل معهم عبر الإنترنت.

8/ إرسال الملاحظات المتعلقة بمدى مناسبة أسلوب وطريقة تدريس المعلم للطلاب بعد الزيارة الصفية.

9/ تبادل الآراء والأفكار والخبرات في مجال التخصص عبر شبكات التواصل الاجتماعي مع المعلمين.

10/ مناقشة مشكلات التواصل الإلكترونية باللقاءات والأساليب الاشرافية التقليدية.

11/ التعاون مع المعلمين عبر مصادر المعلومات الرقمية بالمشروعات والنشاطات التطويرية.

12/ استخدام وسائل الاتصال الإلكترونية عبر الإنترنت في مجال تفعيل الزيارة الصفية .

13/ استخدام مواقع التواصل الإلكترونية في تحديد نواحي القوة والضعف لأداء المعلم بعد الزيارة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم تحليل بيانات الدراسة وفقاً إلى مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

## 5- النتائج ومناقشتها:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات لجميع محاور بالاستبانة، وقد تم ترتيبها تنازلياً كما يتبين في الجداول التالية:

**نتائج السؤال الأول:** والذي نصه: ما أهداف التصور المقترح للإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

**جدول(4)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة في تقدير الموافقة على أهداف التصور المقترح لتطبيق الإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة.**

| م | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | يُمكّن المشرفين من إرسال نماذج لخطط تدريسية إلكترونياً إلى المعلمين | 1 | 4.00 | 1.03 | عالية |
| 9 | يُحقق إمكانية العمل المباشر بين المعلم والمشرف دون وسائط. | 2 | 3.96 | 0.93 | عالية |
| 13 | يساهم في مزج الإشراف المباشر الذي يتم عبر اللقاءات بالإشراف غير مباشر الذي يتم | 3 | 3.90 | 0.89 | عالية |
| 5 | يُحقق مفهوم جديد للإشراف التربوي، يتلاءم مع العصر الحديث | 4 | 3.89 | 1.06 | عالية |
| 1 | يسهم في الانتقال من إشراف يفاجئ المعلم بوقت معين إلى الإشراف المتواصل . | 5 | 3.88 | 0.93 | عالية |
| 6 | يُتيح الفرصة للمعلمين للتدريب على كل ما هو جديد، دون التأثير على أعمالهم في | 6 | 3.87 | 1.04 | عالية |
| 12 | يسهم في اختيار ما يناسب المعلمين من أفكار ونماذج وتطبيقات إشرافية | 7 | 3.86 | 0.95 | عالية |
| 11 | يوفر الفرصة للمشرف التربوى للقيام بعمله مع المعلمين؛ كأفراد أو جماعات، أو مع | 8 | 3.85 | 0.92 | عالية |
| 8 | يُتيح الفرصة للتأمل الذاتى، للمعلمين في تحليل أنشطتهم. | 9 | 3.83 | 0.94 | عالية |
| 10 | يُتيح الفرصة للمشرفين لاستخدام وسائل إشرافية متنوعة . | 10 | 3.79 | 0.96 | عالية |
| 2 | يساعد في تحليل المواقف التدريسية عبر الإنترنت مع المعلم للحصول على التغذية الراجعة من المشرف | 11 | 3.78 | 0.98 | عالية |
| 14 | يسهم في تنوع أساليب التقويم لأداء المعلم . | 12 | 3.77 | 0.93 | عالية |
| 3 | يوفر إمكانية إرسال المشكلات التي يواجهها المعلمون مع طلابهم لتكون محوراً للنقاش مع | 13 | 3.76 | 1.05 | عالية |
| 15 | يُتيح المزيد من الأساليب الوقائية والعلاجية . | 14 | 3.72 | 0.98 | عالية |
| 7 | يساعد في التغلب على الصعوبات المادية التي تواجه الإشراف. | 15 | 3.66 | 1.06 | عالية |
| | الدرجة الكلية للأهداف | 0.75 | 3.84 | 0.75 | عالية |

يتضح من الجدول(4) أن درجة تقدير أفراد العينة لموافقتهم على أن نموذج الإشراف المدمج المقترح في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي يُحقق أهدافه بدرجة عالية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.84) بانحراف معياري (0.75)، وهي قيمة تقل عن الواحد الصحيح مما يعني تجانس التقديرات حول المتوسط الحسابي، ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى وجود اتفاق كبير بين المشرفين التربويين والمعلمين من حيث الايجابيات التي يُحققها الإشراف المدمج من خلال حله للعديد من المشكلات الاشرافية سواء المتعلقة بالمجال الإداري أو الإشرافي الفني على المدارس بشكل عام ، وبشكل عام فإن الأهداف التي يسعى نموذج الإشراف المدمج إلى تحقيقها، تتفق مع المصلحة العامة لكلاً من المعلمين والمشرفين، خاصّة في ظل توافر متطلبات التطبيق. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية ضمنياً مع نتائج دراسة الشنيفي(2012) التي تبين أن درجة معرفة المشرفين التربويين بمحافظة القويعية بمفهوم الإشراف الإلكتروني كنموذج حديث في الإشراف التربوي من وجهة نظرهم كانت بدرجة كبيرة. كما اتفقت مع نتيجة دراسة(Farley, 2010) التي تبين فيها أهمية اعتماد المدارس الإلكترونية لمعايير الإشراف التربوي الحديث، وذلك بغرض تسهيل تطبيقات الإبداع التربوي، والتخلص بشكل تدريجي من الممارسات التربوية المتعلقة بإخضاع المعرفة في البيئة التعليمية التقليدية.

**نتائج السؤال الثاني:** والذي ينص على: ما المكونات الفنية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

**جدول(5)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة في تقدير الموافقة على المكونات الفنية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة.**

| م | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 21 | القدرة على الإفادة من نشاطات المعلمين في مجال المشاركات في مواقع التواصل | 1 | 3.82 | 1.01 | عالية |
| 18 | اطّلاع المشرف التربوي على الموضوعات المتجددة والمستجدات بالاتصال الإلكترونية. | 2 | 3.81 | 1.10 | عالية |
| 17 | تدريب المعلمين على توظيف التقنية لتحقيق نموذج الإشراف المدمج | 3 | 3.80 | 1.02 | عالية |
| 16 | تدريب المشرفين على توظيف تطبيقات الإنترنت في العملية الاشرافية بالنموذج المقترح | 4 | 3.79 | 1.04 | عالية |
| 19 | إلمام المشرفين التربويين بفنيات ومهارات التدريب الإلكترونية عن بعد | 5 | 3.78 | 1.15 | عالية |
| 22 | تدريب المعلمين على توظيف مجتمعات التعلم في تطوير وتنمية الأساليب التدريسية | 6 | 3.75 | 0.97 | عالية |
| 23 | تنمية مهارات المشرفين في توظيف الإنترنت في تصميم وتوزيع النشرات التربوية الرقمية | 7 | 3.72 | 1.05 | عالية |
| 20 | امتلاك المشرفين التربويين للكفايات التكنولوجية | 8 | 3.63 | 1.11 | عالية |
| | الدرجة الكلية للمكونات الفنية | | 3.75 | 0.87 | عالية |

يتضح من الجدول(5) أن درجة تقدير أفراد العينة لموافقتهم على أن المكونات الفنية لنموذج الإشراف المدمج المقترح في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي بدرجة عالية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.75) بانحراف معياري (0.87)، وهي قيمة تقل عن الواحد الصحيح مما يعني تجانس التقديرات حول المتوسط الحسابي، ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى وجود اتفاق كبير بين المشرفين التربويين والمعلمين من حيث إمكانية تطبيق الجوانب الفنية من نموذج الإشراف المدمج من خلال ما يتمتع به من سهولة التنفيذ والتطبيق، نظراً لكونه متاح ومتوافر لدى أغلب المعلمين والمشرفين الذين يقتنون أجهزة الهواتف الذكية والتي يمكن من خلال توظيف شبكات التواصل الاجتماعي القدرة على الإفادة من نشاطات المعلمين المتعلمين بمجال المشاركات في مواقع التواصل الاجتماعي واطّلاع المشرف التربوي على الموضوعات المتجددة والمستجدات بالاتصال الإلكترونية وتدريب المعلمين على توظيف التقنية لتحقيق نموذج الإشراف المدمج. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية ضمنياً مع نتائج دراسة الزايدي(2014) التي كشفت عن درجة إسهام مؤتمرات الويب في تحسين الأساليب الاشرافية بينما كان واقع تفعيل مؤتمرات الويب بنسبة ضعيفة وأيد مجتمع الدراسة إسهام مؤتمرات الويب في تحسين الأساليب الاشرافية لدى المشرفات التربويات بدرجة عالية ؛ وعزز مجتمع الدراسة ضرورة تفعيل مؤتمرات الويب لتحسين الأساليب الاشرافية من وجهة نظر المشرفات التربويات، بدرجة عالية، ودراسة الزهراني والحربي (2015) التي كشفت عن دور الزيارات الصفية في رفع أداء المعلمين بدرجة متوسطة.

**نتائج السؤال الثالث:** والذي ينص على: ما المكونات الإدارية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

**جدول(6)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة في تقدير الموافقة على المكونات الإدارية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة.**

| م | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 24 | تحفيز المشرفين الذين يستخدمون شبكات الإنترنت في أداء أعمالهم لأغراض إشرافية | 1 | 3.82 | 1.03 | عالية |
| 26 | إنشاء مواقع مخصصة عبر الإنترنت لتفعيل النشرات التربوية التدريب الدروس التطبيقية | 2 | 3.75 | 1.09 | عالية |
| 25 | تطوير الأنظمة واللوائح اللازمة لاستخدام شبكات الإنترنت في العملية الاشرافية. | 3 | 3.63 | 1.09 | عالية |
| 28 | استثمار البنية التحتية لتقنية المعلومات المتوفرة في المدرسة. | 4 | 3.62 | 1.03 | عالية |
| 30 | تحفيز المعلمين على المشاركة في الأعمال الاشرافية عبر الإنترنت بالتواصل مع المشرفين | 5 | 3.61 | 1.10 | عالية |
| 29 | إدراج بند لتقييم أداء المعلم والمشرف ضمن بنود تقييم الأداء يختص بدمج التقنية في | 6 | 3.59 | 1.05 | عالية |
| 27 | حل المشكلات الإدارية التي تعيق استخدام الإنترنت في الإشراف. | 7 | 3.55 | 1.08 | عالية |
| | الدرجة الكلية للمكونات الإدارية | | 3.65 | 0.90 | عالية |

يتضح من الجدول(6) أن درجة تقدير أفراد العينة لموافقتهم على أن المكونات الإدارية لنموذج الإشراف المدمج المقترح في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي بدرجة عالية، حيث بلغ متوسطها الحسابي(3.65) بانحراف معياري(0.90)، وهي قيمة تقل عن الواحد الصحيح مما يعني تجانس التقديرات حول المتوسط الحسابي، ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى وجود اتفاق كبير بين المشرفين التربويين والمعلمين من حيث إمكانية تطبيق الجوانب الإدارية من نموذج الإشراف المدمج من خلال العمل على تحقيق المتطلبات الإدارية لنجاح أنموذج الإشراف المدمج. واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها البكري(2008) في دراسته والتي بينت وجود بعض المعوقات الإدارية لعملية الاتصال الإشرافي كثرة الأعباء الإدارية التي يكلف بها المشرف التربوي، وأهم السبل الإدارية لتطوير عملية الاتصال الإشرافي هو التأهيل المناسب للمشرف التربوي.

**نتائج السؤال الرابع:** والذي ينص على: ما الخطوات الإجرائية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

**جدول(7)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة في تقدير الموافقة على خطوات وإجراءات تطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة.**

| م | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 46 | تزويد المعلمين بالمواقع التي تهتم بتوصيات المؤتمرات في مجال التخصصات التربوية | 1 | 3.84 | 1.08 | عالية |
| 40 | تحديد موعد للقيام بالزيارة الصفية للمعلم المعني عبر الواتس أب. | 2 | 3.83 | 1.21 | عالية |
| 42 | إمكانية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال التواصل معهم عبر الإنترنت. | 3 | 3.82 | 1.12 | عالية |
| 41 | إرسال الملاحظات المتعلقة بمدى مناسبة أسلوب وطريقة تدريس المعلم بعد الزيارة الصفية | 4 | 3.81 | 1.16 | عالية |
| 47 | تبادل الأفكار والخبرات في مجال التخصص عبر شبكات التواصل الاجتماعي مع | 5 | 3.80 | 1.17 | عالية |
| 43 | مناقشة مشكلات التواصل الإلكترونية باللقاءات والأساليب الاشرافية التقليدية. | 6 | 3.73 | 1.09 | عالية |
| 45 | التعاون مع المعلمين عبر مصادر المعلومات الرقمية على مستوى المدرسة وإدارة التعليم | 7 | 3.71 | 1.08 | عالية |
| 39 | استخدام وسائل الاتصال الإلكترونية عبر الإنترنت في مجال تفعيل الزيارة الصفية . | 8 | 3.66 | 1.15 | عالية |
| 44 | استخدام مواقع التواصل الإلكترونية في تحديد نواحي القوة والضعف أداء المعلم بعد الزيارة. | 9 | 3.62 | 1.13 | عالية |
| | الدرجة الكلية للموافقة على الإجراءات والخطوات للتنفيذ | | 3.76 | 0.92 | عالية |

يتضح من الجدول(7) أن درجة تقدير أفراد العينة لموافقتهم على الإجراءات التنفيذية والخطوات العملية لنموذج الإشراف المدمج المقترح في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي بدرجة عالية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.76) بانحراف معياري (0.92)، وهي قيمة تقل عن الواحد الصحيح مما يعني تجانس التقديرات حول المتوسط الحسابي، ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى وجود اتفاق كبير بين المشرفين التربويين والمعلمين من حيث أهمية تحقيق إجراءات عملية في الميدان التربوي لتنفيذ هذه الإجراءات والتي يمكن تحقيقها من خلال إقرار الإشراف المختلط أو المدمج كإحدى أنواع الإشراف الحديثة، وأخذ صفته الرسمية. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية ضمنياً مع نتائج دراسة وارتز –بكيت (Schwartz-Bechet, 2014) التي كشفت عن فاعلية استخدام الإشراف الافتراضي لدى المعلمين، ومدى إمكانية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإشراف على المعلمين. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية ضمنياً مع نتائج دراسة كما اتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة (Arnauld,2016) والتي توصلت إلى تصورات عالية حول فكرة الإشراف الافتراضي عبر الانترنت وتبين وجود رضا عام واتفاق من قبل المشاركين على تأثير الإشراف الافتراضي على نوعية التعامل مع المشرفين ونظر إليه على أنه وسيلة فعالة للتفاعل خاصة مع تقديم التغذية الراجعة للمعلم طوال تدريس الطلاب.

## 6-الخلاصة:

في خاتمة هذه الدراسة توصل الباحثان إلى العديد من النتائج أهمها: تبين أن الموافقة على أهداف البرنامج المقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج جاءت بدرجة عالية، وكانت الموافقة على مكونات البرنامج المقترح جاءت أيضاً بدرجة عالية، وكانت الموافقة على الخطوات الإجرائية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج جاءت بدرجة عالية، وتوصلت الدراسة إلى وضع برنامج مقترح للإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة. وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحثان: بتطبيق التصور المقترح الذي توصلت إليه الدراسة الحالية. وتنمية كفايات المشرفين التربويين والمعلمين بالتدريب على توظيف التقنيات والمستحدثات التقنية بالإشراف. وضرورة العمل على توظيف شبكات التواصل الاجتماعي من أجل تفعيل العملية الاشرافية. وكذلك تفعيل المتطلبات الإدارية والفنية والمهارية التي اشتملها التصور المقترح. والاستفادة من خبرات المشرفين بمجال آليات وإجراءات تطبيق الإشراف المدمج، والعمل على تحقيق أهداف الإشراف المدمج وخاصة في إرسال نماذج لخطط تدريسية أو دروس تطبيقية أو أنشطة وأوراق عمل إلكترونياً إلى المعلمين لدراستها والعمل المباشر بين المعلم والمشرف دون وسائط.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية

أبوعيادة، هبة توفيق وعبابنة، صالح أحمد (2016). فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 12(1). 17-30.

البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود(2014). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية*– السعودية. 26(1). 135-159.

بريك، فاطمة محمد أحمد (2011). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الاشرافية الحديثة بمنطقة جازان. *مجلة بحوث التربية النوعية*– مصر . 6(23). 980 - 1016.

البكري، فائزة عبد الله عثمان (2008). *تطوير عملية الاتصال الإشرافي بين المشرفين التربويين والمعلين في مدارس التعليم الثانوي بمنطقة عسير*. أطروحة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك خالد: المملكة العربية السعودية.

الحارثي، رسماء بنت عايض علي (2016). واقع ممارسة المشرفات التربويات بعض أساليب الإشراف التربوي في ضوء معايير الجودة. *مجلة القراءة والمعرفة* – مصر.7(180) 1 - 24.

الحبيب، عبد الرحمن بن محمد، والحقباني، فريال بنت عبد الله (2015). واقع تطبيق برنامج الإشراف التربوي في نظام نور من وجهة نظر المشرفين التربويين في إدارة التربية والتعليم بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق بالمملكة العربية السعودية. *مجلة مستقبل التربية العربية* –مصر. 22 (99). 11 - 62.

حسين، سلامة عبد العظيم وعوض الله، سليمان عوض الله (2006). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*. عمان: دار الفكر.

الحفظي، هاني (2012). *أبرز سلبيات وإيجابيات الإشراف الالكتروني*، دراسة مقدمة لإدارة الخدمات التعليمية بيتبع، الإشراف التربوي– شعبة الصفوف الأولية.

الحلاق، دينا(2008). *متطلبات تطوير الإشراف التربوي في لمرحلة الثانية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة*. أطروحة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر بغزة: فلسطين.

الحلفاوي، وليد سالم محمد (2011).*التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة*، القاهرة: دار الفكر العربي.

حمدان، محمد محمد حسين (2015). *درجة توافر متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل تطويره*. أُطروحة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

خلف الله، محمود إبراهيم(2014). تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني على الطلبة المعلمين بكلية التربية– جامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية– فلسطين*. (2) 18. 287-315.

الزايدي، غادة بنت سليمان بن عواض (2014). *إسهام مؤتمرات الويب في تحسين الأساليب الاشرافية لدى المشرفات التربويات*. أُطروحة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى بمكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

الزهراني، صالح بن علي بن محمد والحربي، محمد بن محمد (2015). دور الزيارات الصفية في رفع أداء معلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*(جامعة بنها) – مصر. 10(26). 385 – 430.

زين الدين، محمد (2013). *أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية بكلية التربية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى بمكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

السديري، محمد (2005). *أداء الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود بالرياض: المملكة العربية السعودية.

سعادة، جودت والسرطاوي، عادل (2007). *استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم*.عمان. الأردن: دار الشروق.

سفر، صالحة (2008). *الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه*. أُطروحة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى بمكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

السوالمة، سالم معيوف والقطيش، حسين مشوح (2015). استخدام المشرفين التربويين للانترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق. *دراسات– العلوم التربوية*– الأردن. 42 (1). 171 - 183.

الشنيفي، سعد (2012). *أهمية الإشراف الإلكتروني ومعوقات استخدامه في التعليم العام بمحافظة القويعية*. أطروحة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية.

الشهري، عامر محمد جابر (2008).*المعوقات التي نواجه المشرف التربوي في تنفيذ الزيارات المتبادلة بين المعلمين كأسلوب إشرافي في منطقة مكة المكرمة*. أُطروحة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى بمكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

الصاعدي، أحمد عيد(2015). نموذج الإشراف العلمي أحد الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي. *مجلة المعرفة*. وزارة التعليم السعودية – السعودية .5(239). 40 – 49.

الصائغ، عهود بنت خال (2009). *واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينتي مكة المكرمة وجدة*. أطروحة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

طافش، محمود (2014). *الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية*. عمان: دار الفرقان.

الطعجان، خلف عايد محمد (2016). كفايات الإشراف التربوي المعاصر لدى المشرفين التربويين في محافظة المفرق. *مجلة الأستاذ* –العراق. (217) 365 - 384.

عايش، أحمد جميل (2008). *تطبيقات الإشراف التربوي*. عمان: دار المسيرة.

عبد المعطي، أحمد حسين ومصطفى محمد مصطفى (2015). متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني ومعوقاته في التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المشرفين التربويين: دراسة ميدانية. *مجلة مستقبل التربية العربية* –مصر. 20(68). 11 - 122.

عبيدات، ذوقان وسهيلة أبو السميد (2007).*استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي*. عمان: دار الفكر.

العبد الكريم، راشد (2005). *الإشراف التربوي المتنوع*. ط1 . الرياض. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد.

العبيدي، محمد جاسم (2010). *الإشراف التربوي والإدارة التعليمية*. عمان: دار الثقافة.

الغامدي، فتحية مسفر محمد (2013). *أثر استخدام موقع الإشراف التربوي الإلكتروني على تنمية مهارات الأداء الإداري وسرعة انجاز المهام لدى المشرفات التربويات في منطقة الباحة*. أطروحة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الباحة: المملكة العربية السعودية.

القرني، بلغيث موسى بلغيث (2013). *معوقات تطبيق الأساليب الاشرافية بالمرحلة الثانوية في منطقة عسير من وجهة نظر مشرفي العلوم التطبيقية*. أطروحة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى بمكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

المنشاوي، عيشة عبد السلام (2009). *أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين*. في المؤتمر الدولي السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة. الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة). جامعة القاهرة . معهد الدراسات التربوية. (3). 1698 – 1751.

الموسى، عبدالله عبد العزيز (2008). *استخدام تقنية المعلومات والحاسب الآلي في التعليم الأساسي*. الرياض. المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

نبهان، يحيى محمد إسماعيل (2014). *الأساليب الحديثة في الإشراف التربوي*. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

وصوص، ديمة محمد والجوارنة المعتصم بالله سليمان (2016). *الإشراف التربوي(ماهيته-تطوره-أنواعه-أساليبه)*. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع، صناع التغيير.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Arnauld, E. M. (2016). *Virtualsupervising: Perceptions of interaction and feedback during student teaching* (Order No. 10100453). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1784283970).

Gadzirayi CT, Muropa BC, Mutandwa E. (2015). Effectiveness of the Blended Supervision Model : A Case Study of Student Teachers Learning to Teach in High Schools in Zimbabwe. *Zimbabwe Journal of Educational Research*. 25(2).371-382.

Donnelly, R., Fitzmaurice, M. (2013). *Development of a Model for Blended Postgraduate Research Supervision in Irish Higher Education*. In C. O'Farrell & A. Farrell(eds.) Emerging Issues in Higher Education III, From Capacity Building to Sustainability. Dublin, *Educational Developers in Ireland Network (EDIN)***.**

Schwartz-Bechet ،B. (2014). Virtual Supervision of Teacher Candidates : A Case Study ،The International *Journal of Learning : Annual Review* .21.

Farley ،G (2010). Instructional Supervision :*A Descriptive Study Focusing on the Observation and Evaluation of Teachers in Cyberschools* ،*Unpublished Dissertation* ،Indiana University of Pennsylvania

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

حسين، بانقا طه والقثامي، محمد بن دسمان (2019). برنامج مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفيين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 232-254.

# استخدام المعلمين للآيباد في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية: رؤية نظرية

# The use of iPad® by teachers in teaching students with intellectual disabilities: a theoretical vision

**أحمد محمد جاد المولى** *

جامعة الجوف (السعودية)

تاريخ الاستلام:13-02-2018 تاريخ القبول: 23-03-2019 تاريخ النشر: 19-05-2019

**ملخص:** هدف البحث الحالي إلى تقديم رؤية نظرية لكيفية تنمية مهارات المعلمين في استخدام الآيباد iPad® في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. واعتمد البحث على المنهج الوصفي. وأظهرت نتائج البحث أن تدريب معلم التربية الفكرية يمكن أن يتم عبر أربعة محاور رئيسة هي: 1-اكتساب المعلم لمعرفة نظرية؛ 2-اكتساب المعلم لمهارات عملية؛ 3-تحسين اتجاهات المعلم نحو ما يقوم به؛ 4-تعريف المعلم بسبل التغلب على المشكلات التي قد تواجهه أثناء توظيف الآيباد في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وقد تضمنت المحاور الأربعة جوانب فرعية، هدفت جميعها إلى تنمية مهارات المعلم في استخدام تطبيقات الآيباد في العملية التعليمية، واختتم البحث بعرض ومناقشة النتائج.

**الكلمات المفتاحية:** تابلت؛ التربية الخاصة؛ التدريب؛ التطوير المهني؛ تكنولوجيا التعليم.

**Abstract:** The aim of the current research is to provide a theoretical view of how to develop teachers' skills to develop the skills of teachers in the use of iPad® in the education of students with intellectual disabilities. The results of the research showed that the components of the program are four main axes: 1. Acquire theoretical knowledge; 2. Acquire practical skills; 3. Improve teachers' attitudes; 4. Define teachers to overcome problems. The four axes included sub-aspects, all aimed at developing the skills of the teacher in the use of the iPad® applications in the educational process. The research concluded by presenting and discussing the results and making recommendations on the use of smart panels in teaching students with special needs.

**Keywords:** Tablet; special education; training; career development; educational technology.

* Corresponding author, e-mail: amgelmawla@ju.edu.sa

## 1- مقدمة

نتيجة التطور السريع في إنتاج الأجهزة الإلكترونية، وخاصة أجهزة الكمبيوتر، وأجهزة الألواح الذكية (على سبيل المثال: iPad- iPOd*-Tablet- iPhone- Mobile)، فقد أصبحت هذه الأجهزة منتشرة بصورة كبيرة في عديد من المجتمعات.

وتجذب هذه الألواح الذكية انتباه الأطفال (والكبار) نتيجة اعتمادها على الوسائط المتعددة (الأصوات المصاحبة للصور المتحركة والنصوص)، حيث تخاطب الحواس البصرية والسمعية واللمسية لديهم (Roskos, et al., 2014)، ولا عجب في قضاء أوقات طويلة من جانب الأطفال يستخدمون فيها هذه الأجهزة الذكية كالآيباد (Neumann, 2018). وتتسم الفترة الراهنة بتوسع كبير في تطبيقات الهواتف والألواح الذكية المصممة للأطفال، وظهور توجهات عديدة لتشجيع البحوث التربوية في هذا الميدان، وحث الباحثين على التطرق للبحث في مجال تطبيقات الآيباد الملائمة للأطفال (Kucirkova, 2017).

وقد يستخدم العديد من الناس أجهزة الآيباد بغرض إجراء المكالمات أو الترفيه فقط، ولا يلتفتون إلى أهميتها في مجالات حياتية أخرى. والبحث الراهن هو محاولة إلى لفت انتباه الباحثين والمعلمين وأولياء الأمور إلى أهمية الاستفادة من تلك الأجهزة في عمليات التعليم والتعلم، ولن يحدث ذلك إلا عند تحسين اتجاهات المعلمين نحو استخدامها مع الطلبة، وتنمية مهاراتهم في ذلك، ويركّز الباحث الحالي على كيفية تنمية مهارات معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وكيفية تدريبهم على استخدام أجهزة الألواح الذكية في العملية التعليمية.

حيث أصبحت أجهزة الألواح الذكية منتشرة في عديد من الفصول الدراسية، وهي تُمكِّن المعلمين من تطبيق فلسفة التربية التي تدعم مشاركة الطالب في التعلم والحصول على المعلومة بنفسه، فهذه الأجهزة –ومنها الآيباد– تُقدِّم العديد من الإمكانات والفرص التي تزيد دافعية الطلاب واستقلاليتهم (Geer; White; Zeegers & Barnes, 2017). ويمكن للمعلمين الاستفادة من توافر تلك الأجهزة، وتوظيفها في تيسير عمليات تعليم الطلبة، فقد أشارت دراسة Hammond وزملائه (2010) إلى نجاح مجموعة من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في استخدام جهاز الآيبود iPod والاستفادة من ذلك في تنمية مهاراتهن الاستقلالية؛ وأكدت دراسة (Arthanat; Curtin & Knotak, 2013) على إمكانية توظيف جهاز الآيباد iPad والكمبيوتر في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وزيادة مشاركتهم في مهام التعلم؛ ونجحت دراسة (Chai; Vail & Ayres, 2015) في استخدام تطبيقات الآيباد لتنمية عددًا من المهارات في مراحل التدخل المبكر لدى الأطفال ذويالإعاقة الفكرية.

وقد أضحت التكنولوجيا أداة مهمة من أدوات العصر الحالي، والعاقل من يمكنه الاستفادة منها في تسهيل أداء مهام حياته اليومية، ولا شك أن التعليم من الميادين المهمة التي يمكننا أن نستثمر فيه قدر استطاعتنا، ونُسخِّر الأجهزة الإلكترونية المعاصرة في جعل التعليم أفضل، وخاصة مع أطفال هم في أشد الحاجة إلى تيسير عمليات استقبال واستيعاب المعلومات، وهم الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية.

---

* الآيبود iPOd هو مشغل أصوات محمول طورته شركة آبل للكمبيوتر، لكنه يدعم العمل بأنظمة ماكنتوش (MACs) وأجهزة الكمبيوتر العادية (PCs)، ويتم نقل المقاطع الصوتية وتنظيمها وتشغيلها في جهاز iPOd باستخدام برنامج آي تونز iTunes (Christensson, 2006).

**الإشكالية:**

تتمثل مشكلة البحث الحالي في حاجة المعلمين الدائمة إلى الأساليب التربوية الملائمة للتعامل مع أوجه القصور المنتشرة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والتي تُحد من قدرة هؤلاء الطلبة على التعلم، كقصور الانتباه، وقصور الإدارك، وقصور التمييز، وقصور التذكر، .. وغيرها، وقد أكدّت على ذلك دراسات وبحوث وكتابات تربوية عديدة (منها: المغازي، 2003؛ والمبرز، 2008؛ والخطيب، 2013؛ وهالاهان وكوفمان وبييج، 2013؛ وجاد المولى، 2015– أ؛ Kirk, et al., 2017؛ Gunderson, et al, 2017)، مما يستوجب استخدام معلميهم لأساليب تعليمية مناسبة لخصائصهم.

وقد أظهرت نتائج دراسة Neumann (2018) أن أجهزة الألواح الذكية يمكن أن تساعد المعلمين بشكل قوي عند تعليم الأطفال الصغار مهارات تمييز الحروف الهجائية ومهارات نطق أصواتها، لكن نتائج الدراسة أظهرت أيضًا حاجة المجال إلى المزيد من الدراسات حول كيفية مساعدة المعلمين وكيفية توجيههم نحو الاستفادة من أجهزة الألواح الذكية عند تعليم هؤلاء الأطفال.

ويشهد هذا المجال ندرة في البحوث الموجهة لبيئات التعلم العربية المُهتمة –بحدود ما تمت مطالعته من الباحث– بإعداد البرامج الملائمة لتنمية مهارات المعلمين في استخدام الآيباد مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، على الرغم مما أولته بحوث ودراسات في بيئات تعلم أخرى من اهتمامات متزايدة بذلك، ومنها على مستوى التعليم العام دراسة Ivey (2017) التي تناولت إدراك المعلمين لاستخدامات الآيباد والآيفون iPhone في تعليم الرياضيات؛ أو على مستوى تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة كدراسة Schmidt وزملائه (2017) حول تدريب معلمي التربية الخاصة على اختيار واستخدام وتقييم تطبيقات التكنولوجيا في تعليم تلاميذهم، ودراسة Anderson, Griffith & Crawford,(2017) حول خبرات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وكيفية استخدامهم لأجهزة الآيباد في العملية التعليمية.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن المعلمين ومقدمي الرعاية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في حاجة مستمرة للتعرف على أساليب جديدة لتعليم الطلبة والتعامل معهم، ومنها دراسة Sutherland وآخرون (2014)، التي شملت 3062 من المعلمين ومقدمي الرعاية المباشرة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في "نيوزيلاندا"، حيث أظهرت أن معظم هؤلاء المعلمين (73.4٪) بحاجة إلى التدريب المستمر لتمكينهم من تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ورعايتهم.

كما أشارت دراسة van-der-Meer وآخرون (2017) إلى أنه في ضوء نتائج مجموعة من الدراسات الاستقصائية، ومجموعة محدودة نسبيًا من الدراسات المهتمة بتنمية مهارات المعلمين ومقدمي الرعاية لذوي الإعاقة الفكرية في استخدام جهاز الآيباد لأغراض التعليم والتدريب، فإن هناك حاجة إلى مزيد من البحوث حول هذا الموضوع. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Bennett & McKain, 2018) حيث أكَّدت على أنه في حين يسعى التربويون إلى مواكبة احتياجات التعلم المعاصر لدى الطلبة، فإن الأبحاث المتعلقة بأفضل الممارسات لأجهزة الألواح الذكية في الفصول الدراسية محدودة.

وبالتالي فإن هذا المجال بالفعل يتطلب المزيد من البحث والدراسة للوصول إلى وعي أفضل لدى المعلمين بسبل توظيف الآيباد في عمليات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

**تساؤلات البحث:**

مما سبق عرضه يمكن صياغة تساؤلات البحث على النحو التالي:

التساؤل الرئيس الأول: ما هو المكون التدريبي الذي يمكن استخدامه في تنمية مهارات المعلمين في استخدام أجهزة الألواح الذكية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؟

التساؤلات الفرعية:

- ما هي سبل تحسين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الآيباد في تعليم تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية؟
- ما هي المعارف النظرية اللازمة لتنمية مهارات المعلمين في استخدام الآيباد في تعليم تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية؟
- ما هي المهارات العملية اللازم إكسابها للمعلمين لاستخدام الآيباد في تعليم تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية؟
- ما هي سبل التغلب على المشكلات التي قد تواجه معلمي التربية الفكرية أثناء تعليم تلاميذهم باستخدام الآيباد؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى تقديم رؤية نظرية لاستخدام المعلمين للآيباد في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

**أهمية البحث:**

تتبين أهمية البحث الحالي من خلال النقاط التالية:

- يُسهم البحث الحالي في توفير معلومات حول كيفية الاستفادة من أجهزة الألواح الذكية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- يهتم البحث الحالي بمتغير له تأثير كبير على حياتنا اليومية وهو استخدام التكنولوجيا، وتوظيف الأجهزة اللوحية في أداء مهام متعددة.
- يهتم البحث الحالي بموضوع التعليم، وهو موضوع حيوي، إذا تم الاهتمام به أدّى إلى الارتقاء بالمجتمع.
- يتضمن البحث الإشارة إلى بعض معوقات استخدام المعلمين للألواح الذكية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، كخطوة على طريق إزالة هذه المعوقات؛ فكلما كانت المشكلات واضحة ومحددة زادت إمكانية تقديم الحلول المناسبة لها.
- يُعد البحث الحالي إضافة للمكتبة العربية، حيث يُسهم في إثراء مجال تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويضيف رؤية نظرية محددة لكيفية تنمية مهارات المعلمين في استخدام الأجهزة اللوحية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وقد شهد ميدان الكتابات العربية العلمية ندرة في البحوث التي استهدفت ذلك –في حدود اطلاع الباحث.

**حدود البحث:**

يتحدد البحث الحالي بموضوعه الذي يتمثل في تقديم رؤية نظرية لاستخدام الآيباد في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، كما يتحدد البحث بالحدود المكانية المتمثلة في فصول وبرامج ومدارس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

**تحديد مصطلحات البحث:**

تتمثل مصطلحات البحث الرئيسة في:

**ألواح ذكية** Tablets:

أجهزة تشبه الألواح وتعمل بطريقة إلكترونية، ويَسْهُل حملها، ويمكن استخدامها في تعليم الطلبة، وخاصة أجهزة الكمبيوتر المحمول، والهواتف المحمولة والأجهزة الأخرى المشابهة كالآيباد والآيفون وأجهزة التابلت والتليفون الجوال (iPhone- Mobile- Tablet- iPad)، وشاشات العرض الإلكترونية، وآلات التصوير الرقمية، ... وغيرها، ويمكن استخدام مصطلح "الألواح الذكية" للإشارة إلى تلك الأجهزة.

وقد يتم تسمية تلك الأجهزة بتسمية أخرى هي "الأجهزة اللوحية"، وهي تسمية غير دقيقة؛ حيث تتوفر أجهزة لوحية لا تنتمي لهذه الألواح الذكية، فجهاز "الماسح الضوئي" هو جهاز لوحي، لكنه يقتصر على بعض المهام التي هي قليلة جدًا مقارنة بالمهام والمزايا التي يمكن الحصول عليها عند استخدام أجهزة الألواح الذكية كالآيباد أو التابلت بوجه عام. كما تُعد تسمية الألواح الذكية باسم "أجهزة إلكترونية" هي أيضًا تسمية غير مُعبِّرة؛ لأن هناك العديد من الأجهزة الإلكترونية غير التعليمية مثل الخلاط أو المكنسة الكهربية وهكذا. ولذلك يستخدم الباحث الحالي تسمية "الألواح الذكية" للتعبير عن الأجهزة التي تتفاعل مع الإنسان، وتؤدي وظائف عديدة بطرق سهلة مثل لمس العناصر الظاهرة على شاشة ملائمة، أو الضغط على أجزاء معينة من الجهاز كالمفاتيح أو الأزرار.

**آيباد** iPad®:

ينتمي الآيباد iPad® إلى مجموعة من الألواح الذكية التي يتم التفاعل معها عن طريق لمس شاشة مُصممة لتنفيذ العديد من المهام (كالاتصال الهاتفي والاتصال بالإنترنت واستخدام الكاميرا والاستخدام كمنبه صوتي والاستخدام كبوصلة وتحديد المواقع الجغرافية وغيرها من آلاف التطبيقات). والآيباد iPad® أحد أجهزة الألواح الإلكترونية الصغيرة نسبيًا، والمزودة بإمكانية الاتصال بالإنترنت، ويتضمن تطبيقات متعددة تفاعلية تعمل بلمس شاشته أو بالأوامر الصوتية أو غيرها من طرق الإدخال.

**الإعاقة الفكرية** Intellectual disabilities:

مصطلح الإعاقة الفكرية يشير إلى "اضطراب يتميز بأداء الوظائف الفكرية العامة على نحو أقل من المتوسط بدرجة دالة جوهريًا، ويحدد إجرائيًا أحيانًا بأنه معامل الذكاء 70 أو أقل، مع قصور في السلوك التكيفي (بما فيه التفكير والتعلُّم وأساليب التوافق المهني والاجتماعي)، ويظهر خلال الفترة الارتقائية أي ما تحت 18 سنة (سليمان، 2004).

## 2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتزايد استخدام الأطفال الصغار لأجهزة الألواح الذكية المزودة بشاشات اللمس Touch screen tablets (ومنها أجهزة الآيباد iPads)، بسبب ميزات الوسائط المتعددة المُحفِّزة للتفاعل، وسهولة أداء المهام عن طريق لمس العناصر الموجودة على الشاشة (Neumann, 2018). ويُقْبِل العديد من الكبار والصغار على استخدام الآيباد

iPad® لسهولة التعامل معه، وسهولة اختيار العديد من التطبيقات وتغيير مظهر الشاشة حسب الحاجة، وتنوع الاستخدامات في التواصل والترفيه والتصوير والتخزين الإلكتروني واستخدامات أخرى تتزايد باستمرار. ويوجد العديد من أجهزة الآيباد، ومنها: آيباد ميني، آيباد عادي، آيباد برو10 بوصات، وآيباد برو12 بوصة.

وقد شهد استخدام الآيباد إقبالاً مُتزايدًا ولَقِيَ رَواجًا كبيرًا منذ ظهور أول إصدار له في عام 2010 من شركة آبل، وباتت قضية استخدام الآيباد في التعليم محل نقاش في العديد من الأوساط التربوية (Papadakis, Kalogiannakis & Zaranis, 2018). وفي عددٍ من الدول (ومنها الولايات المتحدة الأمريكية) بادرت بعض المدارس بشراء أجهزة الألواح الذكية (وعلى رأسها جهاز الآيباد من شركة آبل)، والعديد من التطبيقات الأصلية التي تقدّمها شركة جوجل Google، وذلك عبر مبادرات تقنية هدفت إلى تزويد كل طالب بجهاز من أجهزة الألواح الذكية لتيسير العملية التعليمية وتطويرها (Bennett & McKain, 2018).

**1.2- استخدام الآيباد iPad® في المراحل التعليمية المختلفة:**

تساعد الإمكانات المتعددة المتوفرة في الآيباد على استخدامه في تعليم تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة، كمرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة أو الإعدادية، والمرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية، وتمثل سهولة استخدام الآيباد عنصرًا جاذبًا للعديد من الفئات العمرية، حيث يَتَيَسَّر للكبار والصغار التعامل باللمس مع شاشة الآيباد وتشغيل التطبيقات بلمس الأيقونات التي تعبر عن المحتوى، وتنقل المستخدم مباشرة إلى ما يريده.

ولذلك فمن الممكن أن يبدأ توظيف الآيباد في تعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، فهذه دراسة (Moore, Hoskyn & Mayo, 2018) التي أظهرت إمكانية الاستفادة من الآيباد في تعليم وتنمية عدد من المهارات المتعلقة بالتفكير واللغة لدى الأطفال في مرحلة الروضة (رياض الأطفال) بدولة كندا. كما تمكنت دولة استراليا من عمل أول منهج إليكتروني وطني first national technology curriculum إلزامي كامل للأطفال حتى عمر ثمانية أعوام (Trevallion & Sellars, 2018). وفي المرحلة الابتدائية يمكن الاستفادة من تطبيقات الآيباد في العديد من الجوانب التعليمية، وقد أشارت دراسة Mitchell (2018) إلى إمكانية تعليم بعض المهارات المتعلقة بالكتابة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي باستخدام الآيباد. وفي المرحلة المتوسطة تم التطرق إلى استخدام الآيباد في العديد من الدراسات ومنها دراسة Ferguson (2017) حول اتجاهات الطلبة في صفوف المرحلة المتوسطة نحو استخدام الآيباد في التعليم، وقد جاءت الاتجاهات بوجه عام إيجابية ومعبرة عن ترحيب الطلاب باستخدام الآيباد، وإضافة إلى ذلك أتت التعليقات المكتوبة من الطلبة مؤيدة بقوة للاستعانة بالآيباد في العملية التعليمية، وقد ظهر ذلك بوضوح من النتائج الإجمالية لتطبيق الاستبيان المستخدم في الدراسة، ومن موافقة معظم الطلبة على إحدى عبارات الاستبيان بوجه خاص، والتي فحواها أن الآيباد يجعل التعلم أكثر متعة وأكثر جذبًا لهم، وقد تراوحت استجاباتهم لهذه العبارة ما بين أوافق وأوافق بشدة.

وفي المرحلة الثانوية تمت الاستعانة بالآيباد في العديد من المواقف التعليمية، ومنها ما تم في دراسة (Kontkanen, et al, 2017) والتي أظهرت أنه على الرغم من تغير اتجاهات المعلمين قليلاً نحو استخدام الآيباد في العملية التعليمية إلا أنه يبقى نمط التعلم لديهم هو النمط المرتكز على المعلم teacher-centred. مما يؤيد ضرورة إجراء البحث الحالي وبحوث مشابهة لتحسين اتجاهات المعلمين نحو الاستفادة من الآيباد ومزاياه في تطوير العديد من جوانب العملية التعليمية. كما أشارت دراسة Bermingham & Prendergast (2018) إلى إمكانية استخدام الآيباد في تسهيل عمليات الترجمة لطلاب التعليم العالي. وبذلك فإن استخدام الآيباد في التعليم يمتد من مراحل التعليم المبكرة كرياض الأطفال إلى التعليم العالي في المرحلة الجامعية. وجهاز الآيباد

كما هو مفيد في التدريس فقد يفيد في عمليات إدارية مُكَمِّلة للتعليم، حيث أشارت دراسة Evans-Cowley (2018) إلى إمكانية الاستفادة من الآيباد في تخطيط التعليم والتعلم، وتوسيع الاستفادة من الإنترنت، وتسهيل التواصل بين المعلم والمتعلم. ولذلك فقد أصبح التعلم باستخدام تلك الألواح الذكية أكثر إلحاحًا في جميع المراحل التعليمية (Bennett & McKain, 2018).

**2.2- استخدام الآيباد مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:**

نتيجة لما حققه استخدام الآيباد من نتائج إيجابية مع طلاب المراحل التعليمية المختلفة من غير ذوي الإعاقات، فمن المنطقي محاولة الاستفادة من تطبيقات الآيباد في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والتحقق من مدى النفع العائد من ذلك الاستخدام.

ويمكن للآيباد توفير وسائل جديدة تدعم وتعزز التواصل بطرق عديدة وبشكل قوي لدى الأفراد ذوي الإعاقات النمائية (McNaughton & Light, 2013). فقد أظهرت نتائج دراسة Gallee& Vallila-Rohter (2018) فاعلية استخدام الآيباد في تعليم نطق الأسماء مقابل استخدام الطرق التقليدية الموجهة للطلبة المتعثرين لغويًا، ويدعم ذلك اتجاه البحث الحالي في إمكانية توظيف أجهزة الآيباد في تعليم بعض المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إذا ما تدرب المعلمون على طرق تنفيذ ذلك. ومن ميزات استخدام الآيباد مع ذوي الإعاقات النمائية بوجه عام زيادة تمكينهم من الوصول إلى حلول تساعدهم على التواصل مع المجتمع، باستخدام طرق التواصل المعزز والبديل (McNaughton & Light, 2013).

وقد عرَّفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) الإعاقة الفكرية بأنها: القصور الواضح المتمثل في كل من: القصور العقلي الوظيفي المعبر عنه بدرجة الذكاء التي تنحرف انحرافين معياريين دون المتوسط، والقصور في السلوك التكيفي المعبر عنه بالقصور في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية، والتي تظهر قبل سن 18 سنة (هالاهان؛ وكوفمان؛ وبولين، 2013).

وتتمثل أهم البدائل التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية في: الدراسة داخل فصول التعليم العام، أو الدراسة بالفصول الملحقة بمدارس التعليم العام، أو الدراسة بمدارس التربية الفكرية، أو الانتظام في مؤسسات التأهيل، أو في مدارس الإقامة الداخلية –وغير ذلك من الأماكن التي يمكنها تقديم خدمات تربوية ملائمة لهم، وأما تلقِّي خدمات الرعاية في المستشفيات فهي للطلبة ذوي الإعاقات الفكرية الشديدة منهم (جاد المولى، 2016–أ). والأطفال ذوو الإعاقة الفكرية هم أطفال قبل كل شيء، يجذبهم التفاعل مع شاشات اللمس والألوان التي تتسم بها أجهزة الألواح الذكية، ومن المرجح أن تُجدي معهم أساليب معتمدة على الآيباد أو التابلت لتعليم بعض السلوكيات أو المعارف أو الخبرات، حيث حقق الكمبيوتر نجاحًا في هذا الصدد، وفقًا لما أظهرته نتائج دراسات عديدة، ومنها دراسة (Mechling, & Hunnicutt, 2011) التي أظهرت نتائجها فاعلية الكمبيوتر في تعليم ثلاثة من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ست كلمات مصحوبة بالصور ومقاطع الفيديو، واستطاع هؤلاء الطلبة تعميم استخدام الكلمات في أنشطة جديدة.

وتؤكِّد نتائج هذه الدراسة ودراسات أخرى مشابهة –كدراسة–Aykut et al 2014، ودراسة Lo, 2014، ودراسة Mechling, et al., 2015، ودراسة Alzrayer, Banda, & Koul, 2017– أن أجهزة الألواح الذكية التي توفِّر جذبًا لانتباه الطلبة، وتفاعلاً ملائمًا منهم، هي أدوات فعَّالة في تعليم بعض المهارات الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عبر النماذج التي يمكن تكرارها، وعرضها أكثر من مرة بنفس الطريقة حتى يتعلمها الطلبة، ويرى الباحث الحالي أن استخدام الهواتف المحمولة، وأجهزة الآيباد والألواح الذكية ربما يوفر مزيدًا من السهولة في عرض

النماذج للطلبة، وتحقق مزيدًا من تفاعلهم، وتزيد من فرص إطلاعهم على النماذج الأكاديمية أو السلوكية المقدّمة عبر تلك الأجهزة، حيث يمكنهم اصطحابها في أي مكان والتنقل بها بين المدرسة والمنزل، والاستمرار على التدرب عبرها في العديد من الأوقات والعديد من الأماكن.

وبالتالي فإمكانية الاستفادة من الآيباد لتحقيق أهدافًا تعليمية مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية هو أمر مُتوقع وبقوة، والمجال يحتاج لمزيد من البحث والدراسة للكشف عن أفض السبل الملائمة لاستخدام الآيباد والألواح الذكية، وتدريب المعلمين على انتقاء التطبيقات الإلكترونية المناسبة لكل موقف تعليمي موجَّه لهؤلاء الطلبة.

**3.2- دراسات سابقة:**

يُعد تدريب المعلمين على استخدام الأجهزة الإلكترونية الحديثة مطلبًا مهمًا من مطالب مواكبة التطور، وتحسين العملية التعليمية، وقد اهتم الباحثون بذلك في الفترة الراهنة؛ نظرًا لظهور العديد من الأجهزة التي يمكن الاستفادة منها في تعليم الطلاب، وفي إطار ذلك هدفت دراسة (Hammond, et al., 2010) إلى تنمية مهارات استخدام جهاز iPod باستقلالية، لدى ثلاث طالبات لديهن إعاقة فكرية يدرسن بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية)، وتضمنت إجراءات الدراسة تدريبهن على الاستماع إلى نشيد، ومشاهدة مجموعة من الصور عبر جهاز iPod، كما تم تقييم الطالبات عبر عدة إجراءات منها حساب عدد الأخطاء ونسبتها المئوية عبر جلسات التدريب. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات استفدن من التدريب، واستطعن استخدام أجهزة iPod باستقلالية، وخلال فترة المتابعة، تمكنت الطالبات من الاستمرار في أداء معظم المهام.

وهدفت دراسة (Walser, Ayres & Foote, 2012) إلى تدريب ثلاثة طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية لأداء ثلاثة مهام على جهاز iPhone، وتضمنت إجراءات الدراسة تحديد الخط القاعدي للمهام المراد تعلمها لدى الطلاب قبل بدء التدريب، وشملت المهام: التقاط صورة شخص بكاميرا الآيفون؛ بدء عرض الشرائح لمشاهدة الصور عبر الآيفون؛ الوصول إلى مقاطع الفيديو ومشاهدتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية استخدام الآيفون في تعليم السلوكيات المستهدفة، بالإضافة إلى ذلك، فقد اكتسب الطلبة مهارة تصفح مواطن أخرى في جهاز iPhone، تحتاج إلى الضغط على ما يقرب من 14 مفتاحًا بالجهاز، دون أي تدريب إضافي، وتم رصد ذلك خلال فترة المتابعة، حيث لاحظ الباحثون تعميم المهام المكتسبة لدى الطلبة عند استمرار استخدامهم لجهاز الآيفون.

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى إمكانية الاستفادة من أجهزة الألواح الذكية في تنمية مهارات عديدة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، مما يمثل تأكيدًا لدعم مواصلة البحث في هذا الميدان لتحقيق أقصى استفادة من تلك الألواح الذكية في تعليمهم ورعايتهم وتربيتهم.

وهدفت دراسة(Cannella-Malone, Brooks & Tullis, 2013) إلى فحص فعالية تدريب أربعة طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية عبر جهاز iPod في تعليم أداء بعض أنشطة الحياة اليومية، وتضمنت إجراءات الدراسة تعليمهم كيفية غسل المائدة، واستخدام المكنسة الكهربية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب تعلموا غسل المائدة وتنظيفها بواسطة مشاهدة ومحاكاة خطوات متسلسلة توضح كيفية أداء تلك المهمة، كما تعلموا استخدام جهاز iPod لتشغيل ومشاهدة مقاطع فيديو للمهام المستهدفة، ومن ثم تقليدها بعد مشاهدتها، وقد نجح طالبان في مشاهدة ومحاكاة مقاطع الفيديو عبر الآيبود في تَعلُّم استخدام المكنسة الكهربية، وتعلم الطالب الثالث تشغيل مقطع الفيديو بنفسه وأداء خطوات استخدام المكنسة الكهربية ذاتيًا، بينما لم يتمكن الطالب الرابع من ذلك.

وقد أكّدت نتائج هذه الدراسة على إمكانية الاستعانة بأجهزة الألواح الذكية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أداء مهام وأنشطة أساسية يحتاجون إليها في حياتهم اليومية.

وهدفت دراسة(Creech-Galloway, et al., 2013) إلى فحص فعالية استخدام إجراء الحث المتزامن مع مشاهدة المهام عبر جهاز iPad في تدريب ثلاثة طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية على حل بعض المشكلات اليومية، وتضمنت إجراءات الدراسة تعليم هؤلاء الطلبة أداء المهام المتعلقة بصعود ونزول السلم بطريقة آمنة، ومراعاة الأبعاد والحدود المحيطة بالمكان الذي يكونون فيه. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية مشاهدة ومحاكاة السلوكيات عبر هذا الجهاز اللوحي في إكساب هؤلاء الطلبة مهارات أداء المهام المستهدفة، وتعميم ما تم تعلمه في مواقف حياتية إضافية لم يتم تدريبهم عليها خلال البرنامج.

وتؤكد نتائج هذه الدراسة فعالية استخدام الجهاز اللوحي _ iPad (الآيباد)_ في تدريبات تنمية مهارات الحياة اليومية والسلوك التكيفي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة (Aykut et al, 2014) إلى فحص فعالية الحث بالفيديو عبر الكمبيوتر اللوحي في تدريب ثلاثة طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية أداء بعض المهام متسلسلة الخطوات، وتضمنت إجراءات الدراسة عرض كيفية أداء المهام المستهدفة عبر مقاطع فيديو يشاهدها الطلبة ثم يُقلِّدونها. وأيَّدت نتائج الدراسة بالدليل التجريبي فعالية الحث بالفيديو عبر الكمبيوتر اللوحي في تحسين أداء الطلبة للمهام المستهدفة، كما أدّى هؤلاء الطلبة مهامًا متسلسلة الخطوات في أماكن أخرى غير أماكن التدريب، واستمر التحسن لديهم في أداء المهام متعددة الأجزاء لمدة 6 أشهر خلال فترة المتابعة.

وتؤكد نتائج هذه الدراسة على فعالية استخدام تلك الأجهزة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بعض السلوكيات الجديدة، إضافة إلى تحسين أدائهم عند ممارسة نفس السلوكيات في أماكن مختلفة كالمنزل والمدرسة والصف الدراسي، ولعل سهولة نقل أجهزة الهواتف المحمولة وأجهزة Tablet /iPOd /iPad تسهم في تيسير نقل أثر التعلم، وتعميم أداء المهارات الجديدة المتعلمة في العديد من الأوقات، والأماكن، والمواقف التي يمر بها هؤلاء الطلبة.

وهدفت دراسة (Lo, 2014) إلى فحص فعالية الحث بالفيديو عبر الكمبيوتر اللوحي في تنمية مهارات التصويب على الهدف في لعبة كرة السلة، لدى ثلاثة طلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، وتضمنت إجراءات الدراسة مشاهدة الطلبة بعض مقاطع الفيديو التي تشرح كيفية أداء أحد الراشدين لخطوات رمي كرات السلة نحو الشبكة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الطلبة زاد لديهم عدد الخطوات الصحيحة عند إلقائهم لكرة السلة، واستمر أداءهم للمهمة بطريقة ملائمة لمدة تراوحت ما بين أسبوع إلى أسبوعين خلال فترة المتابعة، حتى بعد التوقف عن مشاهدة النماذج مرة أخرى عبر مقاطع الفيديو. وقد أكدّت نتائج هذه الدراسة على أهمية استخدام الحث بالفيديو عبر الكمبيوتر اللوحي في تعليم مهام متعددة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتعميم أداء هذه المهام في مواقف حياتية جديدة.

وهدفت دراسة (Mechling, et al., 2015) إلى المقارنة بين اثنين من إجراءات التعلم عن طريق الحث بالفيديو عبر الكمبيوتر اللوحي، وذلك لدى 4 طلبة لديهم إعاقة فكرية متوسطة، وتضمنت إجراءات الدراسة تدريبهم على استكمال مهام متعددة الخطوات مع تعزيز استقلاليتهم في أداء تلك المهام، وفقًا لكل إجراء مما يلي: الأول: عرض النموذج المستهدف خلال الكمبيوتر بالصوت وبالصورة مع إيضاح العد التنازلي للوقت، والإشارة إلى مرور الوقت داخل شريط ملون بألوان مختلفة أثناء مشاهدة الطلبة لمقطع الفيديو، بحيث يتغير اللون عند الانتقال من خطوة إلى أخرى. الثاني: عرض النموذج المستهدف عبر الكمبيوتر بالصوت وبالصورة مع إبراز الخطوة التي يتم

تنفيذها في كل مرة عبر تقريب العدسة نحوها (عمل زووم ZOOM على الخطوة المستهدفة في كل وقت من أوقات أداء المهمة) أثناء عرض الفيديو.

وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية الإجراءين بنفس المقدار في تعزيز استقلالية الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة لاستكمال مهام متعددة الخطوات عن طريق الحث بالفيديو عبر الكمبيوتر اللوحي.

وهدفت دراسة جاد المولى (2015– ب) إلى رصد استخدامات الوسائط المتعددة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال استعراض مجموعة كبيرة من البحوث والدراسات في هذا الصدد، وقد أظهرت نتائج الدراسة إمكانية الاستفادة من الجهاز اللوحي الإلكتروني المناسب في تعليم هؤلاء الطلاب العديد من مهارات الحياة اليومية، وخاصة عند تقديم لقطات فيديو عبر أجهزة ألواح ذكية سهلة الانتقال (Tablet /iPOd /iPad)، وقد ظهرت فعالية هذا النوع من التعليم مع مراحل عمرية متنوعة امتدت من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة المراهقة والمرحلة المتوسطة وصولاً إلى المرحلة الثانوية ومرحلة الرشد. كما أكد الباحث على جملة من المتطلبات التي ينبغي مراعاتها عند استخدام الوسائط المتعددة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ومنها: الجمع بين النمذجة بالفيديو وفنيات أخرى ملائمة كالتغذية الراجعة من جانب المعلم، وذلك حسب الموقف التعليمي؛ وتبسيط الأجزاء المعروضة عبر مقاطع الفيديو، وإثارة انتباه الطلبة عند الانتقال من خطوة إلى خطوة أخرى أثناء عرض الفيديو، واستخدام النماذج التي تلقى قبولاً لدى الطلبة المستهدفين، وتقييم فعالية النمذجة بالفيديو بصورة دورية منتظمة أثناء التدريب، ونقل ما تم تعلمه بعد النمذجة بالفيديو إلى مواقف حياتية حقيقية. واختتم البحث بمجموعة من التوصيات والبحوث المستقبلية المقترحة.

وهدفت دراسة العجمي واليامي (2016) إلى فحص فاعلية استخدام مجموعة تطبيقات تعليمية عبر جهاز الآيباد ipad في تدريب 3 طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية على الحروف الهجائية، وتحديدًا استخدم الباحثان تطبيق الشخصيتين "نان" و"ليلي"، حيث يشاهدهما الأطفال عبر إحدى القنوات الفضائية، ويقوم التطبيق على عرض الحروف الهجائية مصحوبة بالصور، ويتضمن التطبيق عدة تدريبات تهدف إلى تعليم القراءة والكتابة بصورة مبسطة، عبر مشاهدة الحروف الهجائية والاستماع إلى أصوات نطقها وغير ذلك من الأنشطة، وأظهرت نتائج استخدام هذا التطبيق فاعليته في تعليم العديد من مهام قراءة وتمييز الحروف الهجائية.

وتشير نتائج دراسة إلى إمكانية توظيف الجهاز اللوحي في تعليم المهارات الأكاديمية إلى جانب مهارات الحياة اليومية التي أشارت إليها نتائج دراسات أخرى.

وهدفت دراسة عبد الرازق (2016) إلى فحص فاعلية كل من الكمبيوتر العادي والكمبيوتر اللوحي والتعلم دون كمبيوتر في تدريب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على بعض المهارات المتعلقة بالقراءة، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية التدريب باستخدام الكمبيوتر اللوحي بدرجة تفوق التدريب بالكمبيوتر العادي، وفعالية التدريب بكليهما مقارنة بالتدريب على القراءة دون استخدام الكمبيوتر.

وتؤكد نتائج هذه الدراسة على فعالية الاستعانة بالكمبيوتر اللوحي في تعليم المهارات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وأن هذه الفاعلية فاقت فعالية استخدام الكمبيوتر العادي، وفاقت فاعلية التدريب على القراءة بالطرق التقليدية الورقية.

وهدفت دراسة (van der Meer, L., et al., 2017) إلى تدريب 19 من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على تقديم بعض الخدمات التعليمية لطلابهم، واهتمت الدراسة بتدريب المعلمين على تطبيق عدة تدخلات تربوية قائمة على التواصل على جهاز iPad، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية التدريب باستخدام جهاز الآيباد في رفع كفاءة

المعلمين في التعامل مع 11 من الطلبة وتحقيق المهام المطلوبة من الطلبة أنفسهم، بعد تدريب المعلمين على الخطوات الفعالة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام الآيباد.

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى فعالية تدريب المعلمين على استخدام الجهاز اللوحي (الآيباد) في تنمية مهاراتهم في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وهو ما يدعم اتجاه الباحث الحالي في تصميم برنامج لتحقيق ذلك.

### 4.2- تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري:

اهتمت مجموعة كبيرة من الدراسات التي تم عرضها بفحص فعالية استخدام أجهزة الألواح الذكية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتبيَّن أن أجهزة الألواح الذكية أظهرت مميزات متعددة في تيسير عمليات تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك في مواقف وأماكن ومراحل دراسية متعددة امتدت من مرحلة رياض الأطفال (الروضة) إلى المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة (الإعدادية) والمرحلة الثانوية وحتى المرحلة الجامعية، مما أكَّد على إمكانية الاستفادة من تلك الأجهزة لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية المتنوعة، إلا أن تحقيق تلك الاستفادة يستلزم وجود المعلم الممتلك لمهارات توظيف أجهزة الألواح الذكية في التعليم، وقد شهدت الكتابات العربية في هذا الصدد ندرة في الدراسات التي ركزت على البرامج التدريبية التي تستهدف تنمية مهارات معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في استخدام الآيباد iPad في تعليم هؤلاء الأطفال، وقد دعم ذلك اتجاه الباحث لإجراء البحث الحالي.

## 3 - الطريقة والأدوات:

### منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتضمن وصفًا للاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام المعلمين لأجهزة الألواح الذكية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتم عمل مراجعات بحثية للعديد من البحوث والدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي، واستخلص منها الباحث أهم المشكلات والاحتياجات التدريبية لدى المعلمين في هذا الصدد، وأهم المكونات التي يمكن أن يتضمنها برنامج تدريبي لتنمية مهاراتهم في تعليم تلاميذهم باستخدام الآيباد iPad®.

## 4- النتائج ومناقشتها:

يتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها عبر الإجابة عن تساؤلات البحث، وذلك على النحو التالي:

### 1.4- النتائج المتعلقة بالتساؤل الرئيس للبحث:

ينص التساؤل الرئيس الأول للبحث على ما يلي:

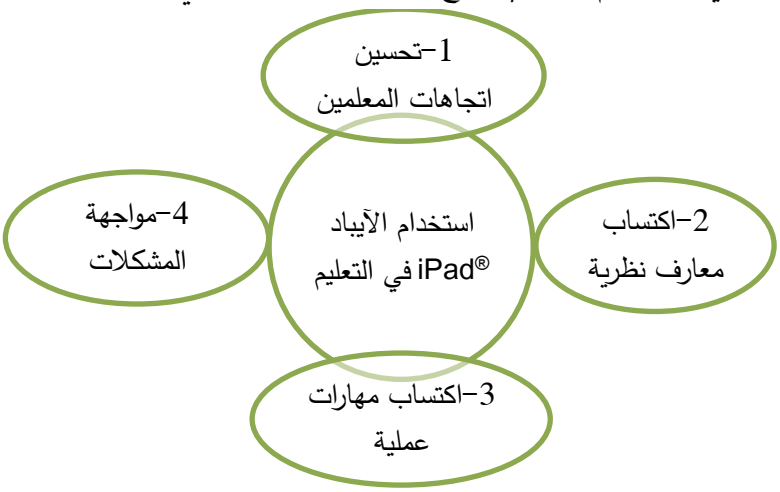
ما هو المكون التدريبي الذي يمكن استخدامه في تنمية مهارات المعلمين في استخدام أجهزة الألواح الذكية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؟

وقد تمت الإجابة عن هذا التساؤل الرئيس الأول من خلال استعراض العديد من الأطر النظرية والكتابات التربوية المتعلقة بأجهزة الألواح الذكية وبكيفية الاستفادة منها في المجالات التعليمية، ومطالعة المواقع الإلكترونية المهتمة بتكنولوجيا التعليم، والعديد من إصدارات الأجهزة والتطبيقات المستخدمة في التعليم عن طريق أجهزة الألواح الذكية، إضافة إلى دراسات سابقة متنوعة متصلة بموضوع البحث الحالي، ومنها دراسة (Ivey, 2017)؛ ودراسة (Schmidt, et al., 2017)؛ ودراسة (Anderson, Griffith, & Crawford, 2017) ودراسة (Rivera, et al., 2017)، وقد خلص الباحث الحالي في هذا الصدد إلى رؤية نظرية حول كيفية تنمية مهارات المعلمين في استخدام

أجهزة الألواح الذكية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، تبلور على إثرها نمط تدريب متعدد الجوانب، والذي يمكن أن يتضمن:

- تحسين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الآيباد ®iPad في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- إكساب المعلمين معارف نظرية تساعدهم على استخدام الآيباد في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- إكساب المعلمين مهارات عملية تساعدهم على استخدام الآيباد في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- تعريف المعلمين بسبل مواجهة المشكلات المرتبطة باستخدام الآيباد في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

وتتلخص أهم عناصر المكون التدريبي الذي يمكن استخدامه في تنمية مهارات المعلمين في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام الآيباد/الألواح الذكية على النحو التالي:




**شكل (1) رؤية نظرية لكيفية تنمية مهارات المعلمين في تعليم الطلاب باستخدام الآيباد ®iPad/ الألواح الذكية**

يبين الشكل (1) أن أهم عناصر تدريب المعلمين على تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام الآيباد (وفقًا للرؤية النظرية التي يقدِّمها البحث الحالي) تتلخص في أربعة عناصر تبدأ من (1) تحسين الاتجاهات، مرورًا بـ(2) اكتساب المعرفة النظرية، و(3) اكتساب المهارات العملية، وانتهاءً بـ(4) مواجهة المشكلات. ويقوم هذا الترتيب على أساس أن تحسين الاتجاهات نحو استخدام المعلمين للآيباد سوف يدفعهم نحو الاستمرار في اكتساب المعارف والمهارات والتعرف على طرق التغلب على المشكلات المتعلقة بالاستفادة من الآيباد في تعليم طلابهم.

وقد أيدت دراسات عديدة أهمية تحسين اتجاهات المعلمين نحو مواقف تعليمية تدعم توفير بيئة تعلم أكثر إنتاجية للطلاب، ومنها دراسات(Vu, McIntyre & Cepero, 2014)، ودراسة (Pepe,2016). ورغم ذلك فإن مناقشة نتيجة هذا التساؤل فيما يخص الترتيب لهذه العناصر الأربعة (الاتجاهات- المعرفة النظرية- المعرفة العملية- التغلب على المشكلات) تتطلب المزيد من التحقق؛ فمن الممكن أن تتكون الاتجاهات بعد اكتساب المعرفة النظرية والمهارات العملية في استخدام الآيباد. وبمعنى آخر يمكن ترتيب العناصر اللازمة للتدريب على النحو التالي:

اكتساب المعارف النظرية.

اكتساب المهارات العلمية.

التغلب على المشكلات المتعلقة باستخدام الآيباد.

تَحسُّن الاتجاهات لدى المعلمين نحو تعليم الطلبة باستخدام الآيباد.

ويُبنى هذا الترتيب الأخير على أساس أن ما يكتسبه المعلمون من معارف وتطبيقات عملية في مجال استخدام الآيباد، قد يُحسِّن من اتجاهاتهم نحو الاستفادة من الآيباد في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وقد يلزم إجراء المزيد من البحث والدراسة فيما يخص ترتيب عناصر البرنامج، وإن كان من الممكن تحسين الاتجاه جنبًا إلى جنب مع اكتساب المعارف النظرية والمهارات العملية، فقد يصعُب الفصل بينهم واقعيًا؛ لأنهما متداخلان، حيث يؤثر كُل منهما على الآخر.

**2.4- النتائج المتعلقة بالتساؤل الفرعي الأول:**

ينص التساؤل الفرعي الأول على ما يلي:

ما هي سبل تحسين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الآيباد في تعليم تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية؟

الاتجاه هو ميل الشخص للاستجابة نحو موضوع ما (جاد المولى، 2016-ب)، ويتحدد هذا الميل بما يشعر به الشخص تجاه هذا الموضوع، ويصبح الاتجاه بناءً على ذلك إما اتجاهًا إيجابيًا وإما اتجاهًا سلبيًا. وفي حال التحدث عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الآيباد في العملية التعليمية، فإن هذه الاتجاهات تتأثر بما يشعرون به من ألفة وراحة وفائدة من هذا الاستخدام، فإذا شعر المعلم بمميزات استخدام الآيباد (توفير الوقت- توفير الجهد- توفير المال- ....) فسوف يُرجِّح المعلم استخدام الآيباد إلى جانب (أو كبديل عن بعض) الطرق التقليدية في العديد من المهام التعليمية.

وللإجابة عن التساؤل الفرعي الأول (المتعلق بسبل تحسين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الآيباد في تعليم تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية) رصد الباحث مجموعة متنوعة من المزايا التي تصلح لترغيب المعلمين في الاستفادة من الآيباد في تعليم تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية:

- كثرة التطبيقات، وسهولة تحميلها دون وصلات سلكية.
- التوصيل بالملحقات (السماعات- البروجيكتور- .....)
- الإتاحة والتوفر (مواكبة المجتمع الفعلي للتلميذ والمعلم والذي يستخدم الأجهزة نفسها: الآيباد والتابلت والآيفون ... وغيرها من أجهزة الألواح الذكية).
- التحديث الدائم كجهاز، وكمحتوى من التطبيقات.
- توفير الوقت (إعداد/ بحث/ كتابة دروس/ نسخ ولصق صور/ .....).
- توفير الجهد (استبيانات/ اختبارات/ تواصل/ رسائل جماعية بالتكليفات/ .....).
- توفير المال (يحل محل الطباعة الورقية والتصوير والعرض الورقي).
- جذَّاب للطلبة (ألعاب ترفيهية وألعاب تعليمية).
- جذَّاب للمعلمين (تحديد وتلوين وتحريك النصوص والمواد التعليمية وتمييزها).
- متعدد الأغراض (هاتف/ منبه/ كاميرا/ تخزين/ مفكرة/ ساعة/ .....).
- تفاعلي (سهل التعامل والتفاعل باللمس والصوت والأيقونات).
- الاستفادة منه في تنمية مهارات الطلبة (تمييز سمعي- تمييز بصري- تذكر- .....).
- تنظيم إلكتروني لأوقات الحصص والاختبارات والأنشطة التربوية، والتذكير بالمناسبات التعليمية.

وتؤكد نتائج دراسات عديدة على أهمية تحسين اتجاهات المعلمين للقيام بمهام محددة في العملية التعليمية، ومنها دراسة "الصمادي" (2010)، ودراسة Rakap & Kaczmarek (2010)، ودراسة Engstrand & Roll-

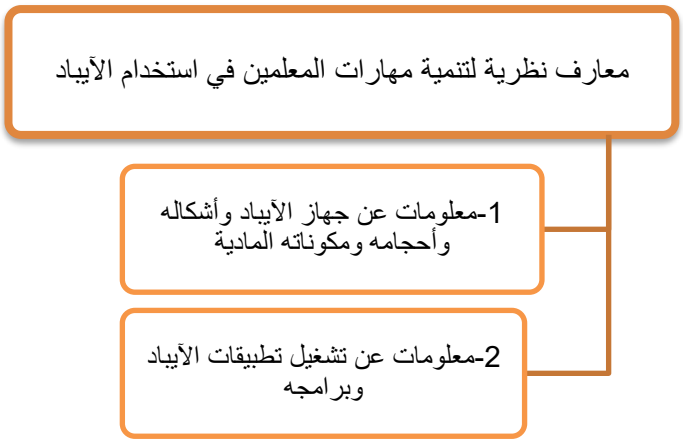
Pettersson (2014) التي أكَّدت جميعها على أهمية اتجاهات المعلمين في تحقيق جودة التعليم المُقدَّم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة Naylor & Gibbs (2018) التي تطرقت إلى مدركات المعلمين قبل الخدمة حول استخدام التعلم النقال والهواتف النقالة في التعليم. مما يُعزِّز دور الاتجاهات والتصورات الشخصية للمعلمين في تبنِّي الجديد من أساليب تعليم تلاميذهم.

### 3.4- النتائج المتعلقة بالتساؤل الفرعي الثاني:

ينص التساؤل الفرعي الثاني على ما يلي:

ما هي المعارف النظرية اللازمة لتنمية مهارات المعلمين في استخدام الآيباد في تعليم تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية؟

وللإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني رصد الباحث مجموعة متنوعة من المعلومات التي تُلقي الضوء على الآيباد، وتطبيقاته، وملحقاته، وكيفية تشغيله تلك التطبيقات بطرق متعددة، وكيفية توظيف الآيباد في تعليم الطلبة بوجه عام، والطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على وجه الخصوص، والشكل رقم (2) يوضح محورين بهذا الصدد، حيث تمثلت المعارف التي تضمنها البرنامج في معلومات عن الآيباد على النحو التالي:




**شكل (2) معارف نظرية لتنمية مهارات المعلمين في تعليم الطلاب باستخدام الآيباد** iPad®

وفيما يلي تفصيل ذلك:

**أولاً: معارف نظرية عن أجهزة الألواح الذكية:**

تتمثل المعارف النظرية المقترح تضمينها في المكون التدريبي الحالي ما يلي:

- **توضيح المقصود باللوح الذكي:** جهاز إلكتروني يشبه اللوح الخشبي ويؤدي وظائف متعددة منها الاتصال الهاتفي وتشغيل الأصوات ومقاطع الفيديو، وتخزين الصور والمستندات، وغيرها من العمليات التي تساعد على توفير الجهد والوقت والمال، وقد تطورت أجهزة الألواح الذكية تطورًا كبيرًا في الآونة الأخيرة، وما زال تطورها في استمرار.

- **أمثلة على الألواح الذكية:** يتم تعريف المعلمين بأمثلة على أجهزة الألواح الذكية المشابهة للآيباد ®iPad، ومنها الآيفون، والفابلت†، .. وغيرها، ومميزات هذه الأجهزة، وكيفية التمييز بينها، من حيث الاسم والشكل وأهم الاستخدامات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (1) أمثلة على الألواح الذكية**

| الاسم | الشكل |
|---|---|
| تابلت Tablet: هو جهاز كمبيوتر محمول، يتسم بوجود شاشة تعمل باللمس كأداة إدخال، ومعظم أجهزة tablet تكون أخف وزنًا وأصغر حجمًا من أجهزة الكمبيوتر المحمولة العادية (laptop) (Christensson, 2011). | مصدر الصورة: http://www.wired.co.uk/reviews/tablets/2012-10/samsung-galaxy-tab-2-101 |
| **آيفون** iPhone: هو جهاز أنتجته شركة أبل (AppleInc.) بالتعاون مع شركة توشيبا اليابانية، وهو هاتف ذكي (smart phone)، يعمل كمشغل ملفات وسائط متعددة، وهاتف، وكاميرا رقمية .. وغيره http://www.apple-wd.com | مصدر الصورة: http://www.almrsal.com/post/144612/iphone-6-air-edge |
| آيباد iPad: جهاز به تطبيقات محملة مسبقاً من صنع شركة أبل، وهذه التطبيقات مثل: برنامج سفاري (متصفح إنترنت)، بريد إلكتروني، صور، فيديو، يوتيوب، iPod، متجر التطبيقات، الخرائط، وملاحظات، والتقويم، وجهات الاتصال، وبالنسبة للبرمجيات المصممة للجهاز (أي التي تعمل على iPad فقط) فقد تزيد عن 40,000 تطبيق تتنوع ما بين برامج وألعاب Apple's iOS 4.2 Available Today for iPad, iPhone & iPod touch | مصدر الصورة: http://www.redmondpie.com/this-is-what-ipad-5-may-look-like-image |
| فابلت Phablet: أول حرفين من كلمة Phone وآخر خمسة أحرف من كلمة Tablet وتم مزجهم بكلمة واحدة، وهو جهاز ذكي أكبر حجمًا من الموبايل العادي وأقل من الكمبيوتر المحمول، ويعمل بلمس شاشته، ولا يمكن تسمية أي هاتف بهذا الاسم, فالفابلت يتضمن الهواتف ذات الشاشة ما بين 5 إلى 6.9 بوصات وفقط، فإن كانت شاشته بمقاس 7 بوصات فلا يمكن تسميته بذلك. https://ar.wikipedia.org | مصدر الصورة: http://www.idownloadblog.com/2014/08/04/samsung-september-3-unpacked |

† فابلت Phablet: لوح ذكي مقاسه أكبر من 5 وأقل من 7 بوصات تقريبًا، ويسمى هاتف لوحي.

**ثانيًا: تطبيقات جهاز الآيباد:**

تتعدد تطبيقات جهاز الآيباد، ويمكن استخدام العديد منها في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وفيما يلي توضيح بعض التطبيقات التعليمية:

**تطبيق حقيبة عين:** نظام إلكتروني أعدته "شركة تطوير للخدمات التعليمية‡" لكافة الأجهزة الذكية (آيباد– آيفون– لاب توب– شاشات ذكية) يضم في محتواه كتب المقررات الدراسية السعودية لكافة مراحل التعليم العام مدعومًا بالعديد من المحتوى الرقمي الجاذب للطلبة. ويمكن الاستفادة من تطبيق عين في حفظ البرامج التعليمية والكتب والمطبوعات التي يتم تدريسها للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

**تطبيق عين للوثائق:** نظام إلكتروني أعدته "شركة تطوير للخدمات التعليمية" بهدف المحافظة على وثائق ومحفوظات المعلمين والإدارات التعليمية. وحفظ تلك الوثائق لجميع المناطق التعليمية، وفهرستها وتصنيفها بما يكفل سرعة الاهتداء إلى ما تدعو الحاجة إلى الاطلاع عليه وتداوله وإفشاؤه وما لا يمكن الاطلاع عليه لخصوصيته. ويستفيد من هذا التطبيق معلمو الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في حفظ الوثائق المتعلقة بالتطور النمائي والتعليمي لكل طفل، وخاصة حفظ البرامج التربوية الفردية individual educational programs والخطط التربوية الفردية والخطط التعليمية الفردية، ومدى تقدم الطفل في إنجاز الأهداف السلوكية والتعليمية والتربوية، مما يُسهل متابعة مستويات الطفل عبر الفصول الدراسية المتتالية.

**تطبيق مصحف عين التعليمي الالكتروني:** يتيح للطالب وولي الأمر إمكانية تصفح سور القرآن الكريم المقررة كمنهج دراسي. ويمكن توظيف تطبيق مصحف عين في تحفيظ بعض الآيات من القرآن الكريم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بحسب ما تسمح إمكاناتهم، حيث يمكن تكرار الآيات لمرات عديدة تبعًا للفروق الفردية بين هؤلاء الطلبة.

**تطبيق تدوين الملاحظات/ تسجيل الملاحظات** Note-taking: يُعد مثل هذا النوع من التطبيقات تطويرًا لأخذ الملاحظات الورقية، ويمكن أن تُفيد تلك التطبيقات المعلم والطالب، حيث يمكن أن يتلقى المعلم مشاركات الطلاب داخل الفصل عبر تعليقاتهم الإلكترونية التي يسجلونها في أماكنهم ويرسلونها للمعلم عبر أجهزة الآيباد. وقد اهتم بتطبيقات أخذ الملاحظات عدد من الدراسات، ومنها دراسة Bennett & McKain (2018) حول توظيف تدوين وإرسال الملاحظات عبر الايباد في العملية التعليمية داخل الصفوف الدراسية.

ويمكن أن يرسل المعلم لتلاميذه ذوي الإعاقة الفكرية ملاحظات توجيهية، تحثهم على تنفيذ مهام محددة على الآيباد، ويمكن أن يرسل المعلم لكل طالب على حده ملحوظة بهدف التقويم أو التعزيز كإرسال ملصق نجمة أو وجه مبتسم، ويمكن للطالب تسجيل إجاباته وإرسالها عبر الآيباد للمعلم، وغير ذلك من الإجراءات المشابهة.

وتوجد حاجة مُلحّة لتعاون فعال بين المستفيدين الأساسيين في مجال دعم البحوث والأنشطة العملية، والتي من شأنها فحص التطبيقات الناجحة للآيباد وتكنولوجيا الأجهزة النقالة وتوجيهها لتعزيز التواصل لدى الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية وأسرهم (McNaughton & Light, 2013). ويؤكد ذلك على ما يسعى إليه البحث الحالي من توجيه الانتباه إلى أهمية الاستفادة من تطبيقات الآيباد الملائمة في عمليات تعليم موجهة للأطفال والكبار ذوي الإعاقة الفكرية.

---

‡ أنتجت شركة تطوير العديد من المنتجات التعليمية، ويمكن التعرف على أحدث إنتاجها عبر موقعها الإلكتروني على الإنترنت.

**تطبيقات الألعاب التعليمية:** تتوفر العديد من تطبيقات الألعاب التي يمكن توظيفها لأغراض تعليمية، ويمكن للمعلم اكتشاف تلك التطبيقات واختيار الملائم منها لعمر وقدرات طلابه من ذوي الإعاقة الفكرية، بحيث يسهُل عليهم ممارستها والخروج منها بفائدة تعليمية، ومن أمثلة ذلك ألعاب تعليم الحروف الهجائية وتمييز الأعداد، .. وغيرها.

**تطبيقات تنظيم التعليم:** تطبيقات يوظفها المعلم في عمل جدول يومي داخل المدرسة، وتقسيم وقت الحصة ما بين الأنشطة المختلفة، والتذكير بالمهام الضرورية، وعمل مجموعات فرعية في حال الأعداد الكبيرة من الطلبة، أو في حال التدريس لأكثر من صف دراسي، .. وغير ذلك من التطبيقات المعينة على تنظيم الوقت والاستفادة منه أثناء تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتتوفر تطبيقات عديدة على جهاز الآيباد لمثل هذه الاستخدامات، ومنها تطبيق المرشد، وتطبيق طلابي.

وتمثل هذه التطبيقات عينة من النماذج العديدة المتوفرة عبر جهاز الآيباد، مما يتيح للمعلم اختيار ما يناسبه منها لمساعدته على تنظيم وقته، وتحقيق الاستفادة من التكنولوجيا في توفير الوقت والجهد والمال قدر المستطاع. ويَتْبعُ التعرُّف على هذه التطبيقات نظريًا التدريب عليها عمليًا وهو محل اهتمام التساؤل الفرعي الثالث من البحث الحالي.

### 4.4- النتائج المتعلقة بالتساؤل الفرعي الثالث:

ينص التساؤل الفرعي الثالث على ما يلي:

ما هي المهارات العملية اللازم إكسابها للمعلمين لاستخدام الآيباد في تعليم تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية؟

تمت الإشارة إلى مجموعة من المعارف النظرية خلال الإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني بالبحث الحالي، ومن المفترض أن يتدرب المعلمون على تنفيذ تلك التطبيقات من خلال الأداء الفعلي والتطبيق العملي على أجهزة الآيباد، وتوجد العديد من الطرق لإكساب المعلمين المهارات العملية لاستخدام الآيباد في تعليم تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية، ومنها النمذجة: حيث يؤدي الباحث نموذجًا للتطبيقات أمام المعلمين ويطلب منهم إعادته على جهاز الآيباد بمفردهم.

ويمكن أن يتم تدريب المعلمين في هذا المجال على المهارات العملية التالية:

**التدريب العملي على استخدام تطبيق حقيبة عين:**

يتم تدريب المعلمين على الاستخدام العملي لمجموعة إجراءات ومهام تعليمية عبر تطبيق عين، ومنها:

- تخزين مادة تعليمية مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- استعادة محتوى مادة تعليمية تم تخزينها مسبقًا.
- تبادل مادة تعليمية مكتوبة أو صوتية أو وسائط متعددة مع معلمين آخرين.

**التدريب العملي على استخدام تطبيق عين للوثائق:**

يتم تدريب المعلمين على الاستخدام العملي لمجموعة إجراءات ومهام تعليمية عبر تطبيق عين للوثائق، ومنها البحث في وثائق وزارة التعليم عن:

- وثيقة متعلقة بتنظيم عملية إعداد الخطة التربوية الفردية وتطبيقها في فصول التربية الفكرية.
- وثيقة متعلقة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع الطلبة العادين في فصول التعليم العام .. وغيرها.

**التدريب العملي على استخدام تطبيق مصحف عين التعليمي:**

يتم تدريب المعلمين على الاستخدام العملي لمجموعة إجراءات ومهام تعليمية عبر تطبيق مصحف عين التعليمي، ومنها:

- عرض تلاوات عدد من الآيات بما يناسب المستوى العقلي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- تكرار الآيات بعدد لا محدود من المرات مما يُسهل تذكرها لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ويساعدهم على مواجهة جانب من صعوبات الذاكرة لديهم.

**التدريب العملي على استخدام تطبيق تدوين الملاحظات:**

يتم تدريب المعلمين على الاستخدام العملي لمجموعة إجراءات ومهام تعليمية عبر تطبيق تدوين الملاحظات/ تسجيل الملاحظات، ومنها:

فتح واستخدام وكتابة الملاحظات عبر أحد تطبيقات "تدوين الملاحظات" التالية: Note-taking- Evernote- Microsoft OneNote- MyScript Memo.

وقد قدَّمت دراسة Bennett & McKain (2018) تقييمًا لثمانية تطبيقات لتدوين الملاحظات باستخدام جهاز الآيباد في الفصل الدراسي، حيث تضمنت الدراسة مراجعة لكل تطبيق من تلك التطبيقات، وكيفية استخدامها عبر أمثلة عملية متعددة، كما أشارت الدراسة إلى مجموعة من ميزات وعيوب تسجيل الملاحظات عبر الآيباد.

وتمثل عمليات تدوين الملاحظات أمرًا مُهمًا لكل معلمي التربية الفكرية؛ حيث تصدر عن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية العديد من السلوكيات التي تحتاج للتسجيل وحساب معدل التكرار خلال الحصة الدراسية أو خلال اليوم الدراسي، وأوقات صدور تلك السلوكيات، ومناسبة حدوثها، وتفيد تلك الملاحظات في تقييم سلوكيات الطلبة تمهيدًا لتحديد الطرق المناسبة لتعديلها والتعامل معها. ويمكن لمعلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية عمل تبويب لملاحظاته تبعًا لكل تلميذ بالصف الدراسي، أو تبعًا للسلوكيات المستهدفة، وضم هذه الملاحظات في نهاية اليوم الدراسي وفي نهاية كل أسبوع؛ ليستخلص منها دلالات على مستوى تقدم التلاميذ، ومؤشرات على أدائهم، ومن ثم توجيهات لكيفية الاستمرار في أسلوب تدريس معين أو طريقة تعديل سلوك معينة أو تغيير الأسلوب المتبع واختيار أسلوب جديد، .. وغير ذلك من الأمور المشابهة التي يمكن الحصول عليها حال تسجيل الملاحظات وتحليلها.

**التدريب العملي على استخدام تطبيق تجميع الصور وتحريرها:**

يتم تدريب المعلمين على الاستخدام العملي لمجموعة إجراءات ومهام تعليمية عبر تطبيق تجميع الصور، ومنها: التقاط صور التلاميذ، ونقلها إلى لوحات التعزيز، وتوثيق الأعمال المميزة للطلبة بالصور، توثيق مراحل تطور المهارات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ومن التطبيقات المستخدمة في هذا الصدد Pic-collage.

**التدريب العملي على استخدام تطبيق تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس:**

يتم تدريب المعلمين على الاستخدام العملي لمجموعة إجراءات ومهام تعليمية تهدف إلى التنظيم الإلكتروني لأوقات الحصص والاختبارات والأنشطة التربوية، والتذكير بالمناسبات التعليمية. ومن التطبيقات التي يمكن استخدامها لهذا الغرض تطبيق Studious، وتطبيق "المرشد" الذي يفيد في متابعة مخالفات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ورصد حلول مناسبة لها، وتطبيق "طلابي" الذي يمكن الاستفادة منها في إنشاء واجبات إلكترونية وإشعار ولي الأمر بها.

**التدريب العملي على استخدام تطبيقات الفيديو التعليمي:**

يتم تدريب المعلمين على الاستخدام العملي لمجموعة إجراءات ومهام تعليمية عبر تطبيق Kidoodle.TV، ومنها: عرض مقاطع فيديو تعليمية وترفيهية يمكن من خلالها بث القيم والأخلاق في صورة: قصص لتعليم التعاون والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، والمهارات الشخصية والاستقلالية، كمهارات تناول الطعام، وترتيب المائدة، وترتيب الفراش، وإلقاء التحية على الوالدين ... وهكذا، مما يُسهم في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

**التدريب العملي على استخدام تطبيقات تحرير مقاطع الفيديو:**

يتم تدريب المعلمين على الاستخدام العملي لمجموعة إجراءات ومهام تعليمية عبر تطبيقات الفيديو التعليمي، ومنها: عمل مقاطع فيديو للتلاميذ وإضافة نصوص كتابية ورموز وصور لكل مقطع فيديو، ويمكن الاستفادة من تطبيقات الفيديو التعليمي في تكرار عرض بعض السلوكيات أمام التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مما يُسهِّل عليهم اكتسابها وتقليدها، ومن التطبيقات المستخدمة في تحرير مقاطع الفيديو على الآيباد Life Lapse.

**التدريب العملي على استخدام تطبيق إنشاء قصص إلكترونية:**

يتم تدريب المعلمين على الاستخدام العملي لمجموعة إجراءات ومهام تعليمية عبر تطبيق إنشاء قصص إلكترونية، ومنها: عمل قصة من شخصيات الأطفال المنتظمين في الصف الدراسي، وعرض القصة المصورة على الأطفال لتوعيتهم بخطوات تعليمية محددة، أو بكيفية أداء مهارة تعليمية بسيطة، كمهارات جمع الأعداد أو مهارات الربط بين صوت الحرف وشكله وتمييز الحروف الهجائية. ومن التطبيقات التي يمكن استخدامها في إنشاء القصص الإلكترونية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية Strip Designer.

وتزخر المواقع الإلكترونية بالعديد من التطبيقات التي يمكن للمعلم المقارنة بينها لاختيار الأنسب لكل موقف تعليمي، واختيار ما يناسب إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مع وضع الفروق الفردية الواسعة بين هؤلاء التلاميذ في الاعتبار. وبوجه عام، فقد اهتمت كتابات تربوية معاصرة بتدريب المعلمين على تطبيقات أجهزة الألواح الذكية في التعليم، ومنها ما أكدت عليه نتائج دراسة Naylor & Gibbs (2018) من أهمية التعاون الدولي في مجال تدريب المعلمين قبل الخدمة على استخدام الهواتف النقالة في التعليم. ودراسة Kucirkova (2017) التي هدفت إلى توجيه الباحثين التربويين لتحقيق التعاون في دراسة وتنفيذ وإنتاج تطبيقات آيباد لأغراض تعليمية، واستنادًا إلى نتائج هذه الدراسة ودراسات أخرى مشابهة، فقد تم اقتراح إطار عمل بعنوان "الدراسة والممارسة والتصميم" لتنظيم هذا التعاون، إلى جانب خمسة مباديء أساسية هي: الربط المستمر بين البحوث النظرية وتصميم التطبيقات وتنفيذها؛ ومشاركة المعرفة؛ والوعي بقدرات المستفيدين من التطبيقات؛ واعتبار الظروف الاجتماعية المحيطة بالمستفيدين من التطبيقات؛ والتأكيد على فلسفة التعلم المتمركز حول الطفل. وقدَّمت نتائج دراسة Kucirkova (2017) تصورًا للتعاون في إنتاج تطبيقات الآيباد عبر البحوث التربوية، علاوة على العديد من الأمثلة لكيفية مساهمة هذا التعاون في إثراء البحوث النظرية والتطبيقية في مجال الاستخدامات التعليمية لتطبيقات الآيباد.

ويؤيد هذا اتجاه الباحث الحالي في تطوير أحد رؤية نظرية لأحد البرامج التدريبية التي تساعد المعلمين في البيئة العربية على توظيف أجهزة الآيباد في تسهيل العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. كما تتفق النتائج التي توصلت إليها دراسة Naylor & Gibbs (2018) مع ما يستهدفه البحث الحالي من تقديم رؤية نظرية لكيفية تحسين أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم في هذا الصدد؛ حيث أظهرت نتائجها بعد مقابلات شخصية واستبيانات مع عدد من المعلمين أنه من الممكن بدرجة كبيرة تنمية الجوانب المهنية فيما يخص تدريب المعلمين قبل الخدمة

على استخدام الهواتف النقالة في تعليم الطلاب العاديين (طلاب التعليم العام). كما أيدت نتائج دراسة Tindall-Ford وزملائه (2018) ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي من ضرورة تنمية مهارات المعلمين في هذا الصدد.

وقد يحتاج ذلك إلى المزيد من الدراسات لتحري فاعليته في مجال التربية الخاصة، وتحديدًا في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والبحث الحالي ربما يُعد خطوة على هذا الطريق.

**5.4- النتائج المتعلقة بالتساؤل الفرعي الرابع:**

ينص التساؤل الفرعي الرابع على ما يلي:

ما هي سبل التغلب على المشكلات التي قد تواجه معلمي التربية الفكرية أثناء تعليم تلاميذهم باستخدام الآيباد؟

وللإجابة عن هذا التساؤل فقد تمت مراجعة العديد من الأدبيات التربوية المرتبطة بهذا الصدد (ومنها: يحيى، 2007؛ عبد العاطي، 2015؛ van-der-Meer وآخرون، 2017؛ Kewajiban & Bachri، 2018)، وخلص الباحث الحالي إلى مجموعة من السبل التي يمكن للمعلمين استخدامها للتغلب على المشكلات التي قد تواجههم عند استخدام الآيباد في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وهي:

- انتقاء التطبيقات الخالية من الإعلانات والمشتتات قدر الإمكان.
- التغلب على التكلفة العالية لإنتاج التطبيقات التعليمية باختيار تطبيقات مُنتجة مسبقًا من جهات أخرى بعد أخذ الموافقات والإجراءات اللازمة لذلك.
- ليس بالضرورة أن التطبيقات الأكثر استخدامًا هي ذات فائدة من الناحية التعليمية، وعلى المعلم البحث عن التطبيقات الملائمة وليس التطبيقات الرائجة.
- الاطلاع المستمر على أحدث تطبيقات الآيباد التعليمية وانتقاء المناسب منها.
- اختيار التطبيقات والأجهزة المناسبة من حيث القدرات العقلية والبدنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، حتى لا يُحبط الأطفال من صعوبة استخدامها.
- تدريب التلاميذ على مهارات التآزر البصري اليدوي لمساعدتهم على لمس الأيقونات المطلوبة وعدم الضغط على عناصر أخرى في شاشة الآيباد.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسات عديدة، حيث أكدت نتائجها على أهمية تعريف المعلمين بالمشكلات المتعلقة بتعليم تلاميذهم، وكيفية التغلب عليها، ومن تلك الدراسات: دراسة عبد العاطي (2015) حول توظيف أجهزة الألواح الذكية فى التعلم الإلكتروني. كما يتفق مع ما أظهرته توصيات دراسة يحيى (2007) من أهمية تنمية مهارات المعلمين المتعلقة بتوظيف مجموعة من أجهزة العروض الضوئية عند تدريس العلوم. ودراسة (van-der-Meer, L., et al., 2017) حول فعالية تدريب المعلمين على استخدام جهاز الآيباد في تحسين مهارات طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية. وقد اهتمت دراسات عديدة بحل المشكلات التي تحد من استخدام أجهزة الألواح الذكية وتطبيقاتها، ومنها دراسة Kewajiban & Bachri (2018) حول التحديات التي تواجه استخدام أنشطة التعلم المعتمد على الويب Web-based Learning، والحلول الممكنة لتعظيم الاستفادة من الأجهزة النقالة وأجهزة الألواح الذكية في المجال التعليمي، وتحسين جودة التعليم باستخدام التكنولوجيا.

وطالما استمر استخدام الآيباد سوف تظهر مشكلات جديدة، والمعلم مُطالَب بالبحث عن سبل مناسبة لمواجهتها، وتنمية قدراته المهنية في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتسهيل عمليات التعلم باستخدام

الأجهزة الحديثة التي توفر الجهد والوقت والمال. ولذلك فليس من السهل تحديد مجموعة من التطبيقات والاكتفاء بها، لأن التطبيقات تتطور بصورة سريعة، والأفضل توعية المعلم بسبل البحث عن التطبيقات المناسبة للطلبة الذين يتعامل معهم، وتحديث معلوماته باستمرار في هذا الصدد. وتأتي التطبيقات المذكورة في البحث الحالي كأمثلة يمكن لكل معلم الزيادة عليها، أو استخدام تطبيقات مرادفة لها، أو تطوير بعض التطبيقات بنفسه في المراحل المتقدمة. ففلسفة البحث في جوهرها تدعو المعلم للتطوير، وبالتالي فلن يقتصر استخدام المعلم على عدة تطبيقات تعلمها خلال البرنامج التدريبي.

## 5-الخلاصة:

الآيباد ®iPad أداة يمكن توظيفها في العمليات التعليمية كالتخطيط والتدريس، وتوفر تطبيقات عديدة الوقت والجهد والمال إذا تم تنفيذها في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عبر الآيباد، ويمكن تنمية مهارات المعلمين في تعليم تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام الآيباد من خلال:

1) تحسين اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو الاستفادة من الآيباد في تعليم تلاميذهم.

2) إكسابهم المعارف النظرية والعملية اللازمة لمساعدتهم على استخدام الآيباد في تعليم تلاميذهم (كالتدريب على استخدام التطبيق الإلكتروني "طلابي" الذي يمكن الاستفادة منه في إنشاء واجبات إلكترونية وإشعار ولي الأمر بها، وتطبيقات الألعاب التعليمية، وتطبيق حقيبة عين، وتطبيق عين للوثائق، وتطبيق مصحف عين التعليمي، وتطبيق تدوين الملاحظات، وتطبيق تجميع صور ومقاطع الفيديو وتحريرها، وتطبيق إنشاء قصص إلكترونية، وتطبيق تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس.

3) توجيههم إلى سبل التغلب على المشكلات التي قد تواجههم أثناء تعليم تلاميذهم (كانتقاء التطبيقات الخالية من الإعلانات والمشتتات قدر الإمكان).

**مقترحات البحث:**

نتيجة لما سبق يمكن التوصية بما يلي:

- التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات المعلمين في تعليم الطلاب وفقًا للرؤية النظرية المقدمة في البحث الحالي.
- التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لزيادة وعي المعلمين بتطبيقات الآيباد الملائمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- تقديم شركات إنتاج التطبيقات الإرشادات المساعدة للمعلمين لاختيار المناسب منها للطلبة (مثل صلاحية التطبيق لمراحل عمرية محددة أو لمعاملات ذكاء محددة، أو الهدف التعليمي من التطبيق، .. وهكذا).
- تعاون بين المعنيين بالتربية الخاصة وتقنيات التعليم في تصميم تطبيقات إلكترونية مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- تنمية مهارات الآباء في تعليم الأبناء عن طريق أجهزة الألواح الذكية.
- تحسين اتجاهات الآباء نحو استخدام الآيباد في تنمية مهارات الأبناء.
- إجراء دراسة للتحقق من فاعلية ترتيب عناصر التدريب المقدمة للمعلمين (تحسين الاتجاهات← المعرفة النظرية← المعرفة العملية← التغلب على المشكلات في مقابل المعرفة النظرية← المعرفة العملية← التغلب على المشكلات← تحسين الاتجاهات).

## المراجع:

### مراجع باللغة العربية:


جاد المولى، أحمد محمد (2015–أ). الإعاقة العقلية المتوسطة (القابلون للتدريب). الدمام: مكتبة المتنبي.

جاد المولى، أحمد محمد (2015–ب). الوسائط المتعددة في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*. 39 (4و). 14- 48.

جاد المولى، أحمد محمد (2016–أ). دمج برنامج TRIZ في التربية الخاصة. عمَّان: مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

جاد المولى، أحمد محمد (2016–ب). تحسين اتجاهات طلاب جامعة الجوف نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة والمتعددة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. جامعة الشهيد حمة بالخضر بالوادي بالجزائر. 3. 6- 31.

الخطيب، جمال محمد (2013). مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان: دار الفكر.

سليمان، عبد الرحمن سيد (2004). معجم التخلف العقلي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الصمادي، علي محمد (2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*.18(2). 785- 804.

عبد الرازق، محمد مصطفى (2016). فاعلية برنامجين تدريبيين باستخدام كل من الأجهزة اللوحية والكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ع72. 191- 252.

عبد العاطي، حسن الباتع محمد (2015). توظيف الأجهزة النقَّالة الذكية واللوحية في التعلم الإلكتروني. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*. ع9. 167- 179.

العجمي، ناصر بن سعد؛ وعبد الهادي؛ بن محمد اليامي (2016). فاعلية استخدام تطبيق نان وليلى التعليمي على جهاز الأيباد Ipad في تعليم الحروف الهجائية مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: دراسة الحالة الواحدة Single Subject Design. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*.3(10). 1- 40.

المبرز، إبراهيم حمد (2008). التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية. *المكتبة الإلكترونية. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة*.

المغازي، إبراهيم محمد (2003). مدخل إلى التخلف العقلي. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

هالاهان، دانييل؛ وكوفمان، جيمس؛ وبولين، بييج(د ت)/(2013). الطلبة ذوو الحاجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة. (ترجمة): فتحي جراوان؛ وحاتم الخمرة؛ ولينا بن صديق؛ وسهى طبال؛ وموسى العمايرة؛ وقيس مقداد؛ وشادن عليوات؛ وصفاء العلي؛ وغالب الحياري؛ وعمر فواز؛ ونايف الزارع؛ ومحمد الجابري. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

يحيي، سعيد حامد محمد (2007). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام بعض الأجهزة التعليمية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة وأثره على تحصيل تلاميذهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 1(1). 133- 168.


### مراجع باللغة الإنجليزية:


Alzrayer, N. M., Banda, D. R., & Koul, R. (2017). Teaching children with autism spectrum disorder and other developmental disabilities to perform multistep requesting using an iPad. *Augmentative and Alternative Communication*. 33(2). 65-76.

Anderson, S., Griffith, R., & Crawford, L. (2017). TPACK in Special Education: Preservice Teacher Decision Making While Integrating iPads Into Instruction. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education.* 17(1). 97-127.

Arthanat, S.; Curtin, C.; Knotak, D. (2013). Comparative Observations of Learning Engagement by Students with Developmental Disabilities Using an iPad and Computer: A Pilot Study. *Assistive Technology.* 25(4). 204-213.

Aykut, Ç.; Dagseven E.; Dayi, E.; Karasu, N. (2014). Teaching Chained Tasks to Students with Intellectual Disabilities by Using Video Prompting in Small Group Instruction. *Educational Sciences: Theory and Practice.* 14(3). 1082-1087.

Bennett, J., & McKain, D. (2018). The iPad: A Mobile Learning Device and Innovative Note-Taking Tool. In *Handbook of Research on Mobile Devices and Smart Gadgets in K-12 Education.* 194-224.

Bermingham, N., & Prendergast, M. (2018). Bespoke Mobile Application Development: Facilitating Transition of Foundation Students to Higher Education. In *Application Development and Design: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications.* 1343-1370. IGI Global.

Cannella-Malone, H.; Brooks, D.; Tullis, C. (2013). Using Self-Directed Video Prompting to Teach Students with Intellectual Disabilities. *Journal of Behavioral Education.* 22(3). 169-189.

Chai, Zhen; Vail, Cynthia O.; Ayres, Kevin M. (2015). Using an iPad Application to Promote Early Literacy Development in Young Children with Disabilities. *Journal of Special Education.* 48(4). 268-278.

Christensson, P. (2006). iPod Definition. Retrieved 2015, Nov 6, from http://techterms.com.

Christensson, P. (2011). Tablet Definition. Retrieved 2015, Nov 6, from http://techterms.com.

Creech-Galloway, C.; Collins, B.; Knight, V.; Bausch, M. (2013). Using a Simultaneous Prompting Procedure with an iPad to Teach the Pythagorean Theorem to Adolescents with Moderate Intellectual Disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities.* 38(4). 222-232.

Engstrand, R. Z.& Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs.* 14(3). 170- 179.

Evans-Cowley, J. S. (2018). Planning Education with and Through Technologies. In *Urban Planning Education.* 293-306. *Springer, Cham.*

Ferguson, J. M. (2017). Middle school students' reactions to a 1: 1 iPad initiative and a paperless curriculum. *Education and Information Technologies.* 22(3). 1149-1162.

Gallee, J., & Vallila-Rohter, S. (2018). Examining the Effects of Increasing Lexical Retrieval Attempts in Tablet-Based Naming Therapy for Aphasia. World Academy of Science, Engineering and Technology. *International Journal of Cognitive and Language Sciences.* 5(5).

Geer, R., White, B., Zeegers, Y., Au, W., & Barnes, A. (2017). Emerging pedagogies for the use of iPads in schools. *British Journal of Educational Technology.* 48(2). 490-498.

Gunderson, J. L., Higgins, K., Morgan, J. J., Tandy, R., & Brown, M. R. (2017). Cognitively Accessible Academic Lessons for Students With Intellectual Disabilities Using the iPad. *Journal of Special Education Technology.* 32(4). 187- 198.

Hammond, D.; Whatley, A.; Ayres, K.; Gast, D. (2010). Effectiveness of Video Modeling to Teach "iPod" Use to Students with Moderate Intellectual Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45(4), 525-538.*

Ivey, C. N. (2017). Middle and high school teacher perceptions of iphone and ipad usage in mathematics education (*Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries*).

Kewajiban, T. H., & Bachri, B. S. (2018). Challenges and Solutions of Web-based Learning on Mobile Devices. In *Educational Technology to Improve Quality and Access on a Global Scale* . 287-296.

Kirk, H. E., Gray, K., Riby, D. M., Taffe, J., & Cornish, K. M. (2017). Visual attention and academic performance in children with developmental disabilities and behavioral attention deficits. *Developmental science.* 20(6). e12468.

Kontkanen, S., Dillon, P., Valtonen, T., Eronen, L., Koskela, H., & Väisänen, P. (2017). Students' experiences of learning with iPads in upper secondary school–a base for proto-TPACK. *Education and Information Technologies.* 22(4). 1299-1326.

Kucirkova, N. (2017). iRPD—A framework for guiding design-based research for iPad apps. *British Journal of Educational Technology*. 48(2). 598-610.

Lo, Y.; Burk, B.; Burk, B.; Anderson, A. (2014). Using Progressive Video Prompting to Teach Students with Moderate Intellectual Disability to Shoot a Basketball. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 49(3). 354-367.

McNaughton, D., & Light, J. (2013). The iPad and mobile technology revolution: benefits and challenges for individuals who require augmentative and alternative communication. *Augmentative and alternative communication (Baltimore, Md.: 1985), 29(2), 107- 116.*

Mechling, L.; Bryant, K.; Spencer, G.; Ayres, K. (2015). Comparison of Methods for Demonstrating Passage of Time When Using Computer-Based Video Prompting. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities.* 50(1). 56-70.

Mechling, L.; Hunnicutt, J. (2011). Computer-Based Video Self-Modeling to Teach Receptive Understanding of Prepositions by Students with Intellectual Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities.* 46(3). 369-385.

Mitchell, J. S. (2018). Self-Efficacy and Persistence in a Digital Writing Classroom: A Case Study of Fifth-Grade Boys. In *Handbook of Research on Human Development in the Digital Age.* 135-162. IGI Global.

Moore, D., Hoskyn, M., & Mayo, J. K. (2018). Thinking Language Awareness at a Science Centre: Ipads, Science, and Early Literacy Development with Multilingual Kindergarten Children in Canada. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education (IJBIDE).* 3(1). 40-63.

Naylor, A., & Gibbs, J. (2018). Deep Learning: Enriching Teacher Training through Mobile Technology and International Collaboration. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL).* 10(1). 62-77.

Neumann, M. M. (2018). Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly, 42, 239-246*.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2018). Educational apps from the Android Google Play for Greek preschoolers: A systematic review. *Computers & Education.* 116. 139-160.

Pepe, T. M. (2016). Teacher Perceptions and Attitudes of Classroom Technology Integration Related to iPad Training (*Doctoral dissertation, Walden University*).

Rakap, S.; Kaczmarek, L. (2010). Teachers' Attitudes towards Inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education.* 25. 59-75.

Rivera, C. J., Hudson, M. E., Weiss, S. L., & Zambone, A. (2017). Using a Multicomponent Multimedia Shared Story Intervention with an iPad to Teach Content Picture Vocabulary to Students with Developmental Disabilities. *Education and Treatment of Children.* 40(3). 327-352.

Roskos, K., Burstein, K., Shang, Y., & Gray, E. (2014). Young Children's Engagement with E-Books at School: Does Device Matter? *SAGE Open*. 4(1). 1- 9.

Schmidt, M. M., Lin, M. F. G., Paek, S., MacSuga-Gage, A., & Gage, N. A. (2017). Implementing Project SIED: Special Education Teachers' Perceptions of a Simplified Technology Decision-Making Process for App Identification and Evaluation. *Journal of Special Education Technology.* 32(1). 12-22.

Sutherland, D., van-der-Meer, L., Sigafoos, J., Mirfin-Veitch, B., Milner, P., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E. and Marschik, P. B. (2014). Survey of AAC needs of adults with intellectual disability in New Zealand. *Journal of Developmental and Physical Disabilities.* 26(1). 115–122.

Tindall-Ford, S., Ledger, S., Williams, J., & Ambrosetti, A. (2018). Immersion Programs in Australia: Exploring Four Models for Developing 'Classroom-Ready' Teachers. In *Educating Future Teachers: Innovative Perspectives in Professional Experience.* 193-215. *Springer, Singapore*.

Trevallion, D., & Sellars, M. (2018). Technology Education and the Australian Curriculum. In *Numeracy in Authentic Contexts.* 405-422. *Springer, Singapore*.

van-der-Meer, L., Waddington, H., Sigafoos, J., Balandin, S., Bravo, A., Ogilvie, E., Matthews, T., & Sawchak, A. (2017). Training direct-care staff to implement an iPad®-based communication intervention with adults with developmental disability. *International Journal of Developmental Disabilities.* 63(4). 246-255.

Vu, P., McIntyre, J., & Cepero, J. (2014). Teachers' use of the iPad in classrooms and their attitudes toward using it. *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies*. 2(2). 58-74.

Walser, K.; Ayres, K.; Foote, E. (2012). Effects of a Video Model to Teach Students with Moderate Intellectual Disability to Use Key Features of an iPhone. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities.* 47(3). 319-331.

**- ملحق الجداول والأشكال البيانية:**

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

أبو الفتوح، محمد كمال (2019). التحديات الوالدية والاحتياجات غير الملباة (غير المحققة) واستراتيجيات مواجهتها لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مصر (دراسة وصفية استقصائية في ضوء بعض المتغيرات). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 255-279.

# درجة المهارات الحياتية المكتسبة في حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة ميدانية على تلاميذ بعض ثانويات مدينة تقرت)

# Degree of acquired life skills in sports physical education lesson and their relation to some variables

## (Applied study to the pupils of some secondary-schools in the tougourt city)

أحميدة نصير [1] ، جرمون علي [2،*]، قصار الماحي [3]

[1، 2] جامعة ورقلة (الجزائر)

[3] جامعة الجلفة (الجزائر)

تاريخ الاستلام:2019-02-20 تاريخ القبول: 2019-05-02 تاريخ النشر: 2019-05-19

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي للتلميذ، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، معتمدين على مقياس المهارات الحياتية المكون من (48) عبارة موزعة على أربعة محاور على عينة مكونة من (494) تلميذ وتلميذة يمارسون التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوي في حصة التربية البدنية والرياضية جاءت مرتفعة، ووجود اختلاف بين الذكور والإناث في درجة المهارات الحياتية المكتسبة لصالح الذكور في حصة التربية البدنية والرياضية، وعدم وجود فروق في درجة المهارات الحياتية المكتسبة تعزى للمستوى الدراسي.

**الكلمات المفتاحية:** مهارات حياتية مكتسبة؛ مرحلة تعليم ثانوية؛ حصة تربية بدنية ورياضية.

**Abstract:** The aim of study is to recognize the degree of acquired life skills to secondary-schools pupils in physical education and sport lesson according to the gender and study level, the researchers used the descriptive approach, randomly sample were used (494) secondary-schools pupils who practice physical education and sport, a life skills test contain from (48) items divided into four subscales, the result showed that the degree of acquired life skills were high, also showed a significant differences at the degree of acquired life skills attributed to gender, and that there is no significant differences at the degree of acquired life skills attributed to study level.

**Keywords:** acquired life skills; secondary-schools; physical education and sport lesson.

* Corresponding author, e-mail: sport.educat@gmail.com

## 1- مقدمة

إن التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة والأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يشهدها العالم فرضت تغييرا في أهداف التعلم ومناهجه، من خلال الكشف عن اتجاهات جديدة تتصل بطبيعة الفرد وعملية نموه في مختلف المجالات النفسية والعقلية والبدنية والاجتماعية، لذا وجب دراستها لتحديد واقع ومستقبل المجتمع الإنساني، فوظيفة المناهج التربوية هي تهيئة المتعلم بصورة شاملة وتعديل سلوكه تبعا للأهداف التربوية مجسدة في صورة مواد دراسية للتلاميذ تترجم إلى عادات ومهارات حياتية لدى الأفراد (الربيعي، 3،2011)، والمنهج التربوي وسيلة لتحقيق الهدف من العملية التعليمية في مرحلة التعليم العام وعليه يتوقف مستوى المخرجات التعليمية، وبمقدار ما يتوافر في هذا المنهج من عناصر القوة ومراعاة لمطالب المتعلمين وحاجاتهم، بمقدار ما يحقق الهدف منه، وهذا بإعداد المواطن قادر على التكيف مع نفسه وأن يكون له دور في التطوير المجتمعي الشامل. (مسلم، 2008، 12)

ومنهاج التربية البدنية والرياضية أحد العناصر الهامة في العملية التربوية لأن من خلاله تترجم الأهداف إلى مواقف وخبرات ومعارف تساعد التلميذ في بناء وتكوين شخصيته. (الحديدي، 320،2016)، لإكساب التلميذ مهارات حياتية كضرورة حتمية في أي مجتمع فهي من المتطلبات التي يحتاجها الأفراد لكي يتوافقوا مع أنفسهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه مما يساعدهم على حل مشاكلهم اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة. (حماد، 2017، 20)، كما أنها تلبي حاجات المتعلم بصورة متكاملة بما يسهم في بناء الشخصية بناءا متكاملا ومتوازنا بدنيا وعقليا واجتماعيا وروحيا مثل مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد والتعامل مع الاخرين والاتصال والتواصل الاجتماعي وحل المشكلات والتعامل مع الضغوط وتقدير الذات (يوسف، 2015، 25)، كما تجعل المهارات الحياتية المتعلم قادرا على التفاعل الصحي بينه وبين الآخرين وتساعد المهارات الحياتية على الربط بين الدراسة والتطبيق للفرد، فهي تحقق له التكيف مع الاخرين والنجاح في الحياة. (حماد، 2017، 29).

إن مادة التربية البدنية والرياضية لم تعد مجرد مادة حركية القصد منها الترفيه، وإنما تتعدى ذلك بحيث أصبحت مادة علمية مقننة لها ضوابط وحدود وهذا ناتج عن التخطيط الجيد لبناء مناهجها التربوية، حيث يرى الخطيب (2007) أنه لا يمكن فصل محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية عن أهدافه، أي أن محتواه يجب أن يكون شاملا لجميع الأوجه التي تسهم في التنمية المتكاملة للمتعلم. وإكساب المهارات الحياتية وسيلة لتحقيق الغايات الأبعد في مختلف مراحل التعليم العام التي يمر بها المتعلم، وخاصة مرحلة التعليم الثانوي التي يكون فيها المتعلم قابلا ومستعدا للتعلم، لذلك كان الاهتمام بتحسين الحياة النفسية والاجتماعية وتنمية خصائص الشخصية، والتزود بالمعلومات والخبرات المتعلقة بإدارة المواقف الحياتية اليومية، ولإكساب المتعلم اتجاهات ومهارات عملية إيجابية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات النقد ومهارات حل المشكلات، وتنمية مهارات اتخاذ القرار. (حماد، 2017، 25).

ولمرحلة التعليم الثانوي أهمية بالغة في حياة المتعلم فهي مرحلة تمتاز باختلاط مظاهر السلوك الناجمة عن تطور الحاجات النمائية تبعا للنمو العقلي والبدني والنفسي والاجتماعي المرافقة لهذه المرحلة، وقد بين السوطري (2007) أن إدماج المهارات الحياتية بالمنهاج يساعد على التقريب بين المواقف الحياتية اليومية ومحتوى المادة التعليمية ضمن قدرات المتعلمين وخبراتهم والفروق الفردية بينهم، لذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على **درجة المهارات الحياتية التي يكتسابها تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي)**، من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ما هي درجة المهارات الحياتية التي يكتسبها تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى المستوى الدراسي؟.

وللإجابة على هذه التساؤلات يجب التحقق من الفرضيات الجزئية التالية:

– يكتسب تلاميذ المرحلة الثانوية درجة مرتفعة من المهارات الحياتية في حصة التربية البدنية والرياضية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى المستوى الدراسي.

**1.1. الدراسات السابقة:**

دراسة أجرتها غادة محمد الخصاونة (2011) التي هدفت إلى التعرف على بعض المهارات الحياتية التي تكتسبها الطالبات من منهاج الجمباز، وأظهرت نتائجها أن منهاج الجمباز ساهم في اكساب الطالبات بعض المهارات الحياتية حيث كان مستوى هذه المهارات مرتفعة، أما دراسة الحايك والبطاينة (2007) فكانت لمعروفة مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج كلية التربية الرياضية بالجامعة الاردنية تبعا لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة، وكان القياس باستمارة استبانة على 246 طالب وطالبة، وتوصل الباحثان إلى قلة المهارات الحياتية التي يتم توظيفها في مناهج كلية التربية الرياضية والبدنية بالجامعة الأردنية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مدى توظيف المهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة تعزى للجنس أو للمستوى الأكاديمي، وفي دراسة مشابهة للحايك وآخرون (2008) هدفت لمعرفة ترتيب المهارات الحياتية من حيث الأهمية في مناهج كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية تبعا لمتغير الجامعة والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (433) طالب وطالبة، فأثبتت الدراسة أن هناك اتفاق بين أفراد عينة الدراسة على أهمية إدماج هذه المهارات الحياتية في مناهج كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في ترتيب المهارات حسب الأهمية.

أما دراسة (Holt, Tamminen, Tink , & Black. 2009) هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك اللاعبين المنخرطين في الفرق الرياضية المدرسية للمهارات الحياتية، استخدم الباحث المقابلة الشخصية مع 40 لاعبا، حيث أكد ان الافراد الممارسين للأنشطة الرياضية تتحسن وتتطور لديهم المهارات الحياتية كالمهارات الاجتماعية ومهارات أخلاقيات العمل الجماعي، أما دراسة الحايك والشريفي (2008) فهدفت إلى التعرف إلى مدى تأهيل الطالب المعلم في كلية التربية البدنية بالجامعة الأردنية في توظيف المهارات الحياتية في التدريس أثناء التدريب الميداني، وأجريت الدراسة على 76 طالب من كلية التربية الرياضية، باستبانة مكونة من 50 عبارة تعكس أهم المهارات الحياتية وتشتمل على خمس محاور، وتوصل الباحث إلى أن هناك ضعف عام لدى الطلبة في إدراك أهمية توظيف المهارات الحياتية أثناء التطبيق الميداني، ووجود فروق بين الجنسين في توظيف المهارات الحياتية أثناء التدريب الميداني ولصالح الطالبات الاناث.

دراسة عمر عمور (2009) التي هدفت إلى التعرف على إسهامات بعض أساليب التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض المهارات الحياتية، وتكونت عينة الدراسة من 75 طالبا من السنة الأولى ليسانس بقسم التربية البدنية والرياضية بجامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم وتوصل الباحث الى وجود فروق بين الأسلوبين التدريبي الزوجي في تنمية المهارات البدنية والمهارية ولصالح الأسلوب التدريبي، أما في تنمية مهارات

الاتصال والتواصل والمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي فلصالح الأسلوب الزوجي، وفي تنمية المهارات النفسية والأخلاقية ومهارات التفكير والاكتشاف بعديا فلا توجدفروق في الأسلوبين التدريبي والزوجين.

وفي دراسة أبو طامع (2009) التي هدفت إلى التعرف على مدى توظيف المهارات الحياتية في منهاج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة إضافة إلى تحديد دور متغير الجنس، استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، على عينة من 133 طالب وطالبة من أقسام التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية، وكانت النتائج أن مهارات العمل الاجتماعي، المهارات النفسية والأخلاقية، مهارات الاتصال والتواصل، المهارات البدنية، مرتبة على التوالي من حيث ترتيبها في المناهج، أما وافي (2010) فحاول معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية، واعتمد الباحث على عينة قوامها 262 طالبا وطالبة، ليصل إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات حياتية بشكل جيد ونسبة فوق المتوسطة ولا توجد فروق في مستوى المهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس ذكور إناث.

وفي دراسة جمال فواز العمري (2013) هدفت لمعرفة مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي، عينة الدراسة 797 طالب، استخدام الباحث استبانة مكونة من 40 فقرة موزعة على ستة مجالات تمثل المهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي، ليتوصل الباحث إلى أن مهارات العمل الجماعي جاءت في المرتبة الأولى من بين المهارات قيد الدراسة، ووجود فروق في درجة وعي الطلبة للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الرابعة. أما دراسة مرسي وأنطوان(2012) فهدفت إلى تحديد مدى توافر المهارات الحياتية في محتوى منهاج رياض الأطفال بفئتها الثلاث بسوريا، وذلك باستخدام قائمة المهارات الحياتية وتضمنت القائمة عشر مهارات أساسية للمهارات الحياتية تفرع عنها 71 مهارة فرعية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ليصلا إلى ان مهارات التعلم محققة بدرجة جيدة، أما المهارات الشخصية ومهارات اتخاذ القرار محققة بدرجة متوسطة، ومهارات تقدير الذات والمهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال ومهارات حل الصراع بين الأطفال ومهارات القيادة ومهارات المواطنة غير محققة أي أنها غير متوافرة في محتوى منهاج رياض الأطفال.

دراسة قام بها خلف فرحان والحديدي (2016) وهدفت إلى التعرف على درجة توافر المهارات الحياتية في منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين، تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة)، وتكونت عينة الدراسة 291 مدرس ومدرسة، وقد توصل الباحث إلى أن درجة توافر المهارات الحياتية جاءت بدرجة متوسطة في منهاج التربية البدنية، ووجود فروق في درجة توافر المهارات الحياتية لمتغير المؤهل العلمي ولصالح درجة البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخبرة ولصالح عشر سنوات فأكثر، على عكس الجنس. وهناك دراسة لعطاء الله أحمد وعباس (2017) هدفت لمعرفة المهارات الحياتية التي يحتويها منهاج التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط، معتمدين في ذلك على تحليل محتوى المناهج التربوية في المستويات الأربعة للتعليم المتوسط وتوصل الباحثان إلى أن هناك بعض المهارات الحياتية وبنسبة ضعيفة جدا في المنهاج التربوي.

**2.1. أهداف البحث:**

– التعرف على درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية.

– معرفة الإختلاف بين الذكور والإناث في درجة المهارات الحياتية المكتسبة في حصة التربية البدنية والرياضية ولصالح من.

– الكشف عن الفروق في درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير المستوى التعليمي (أولى، ثانية، ثالثة ثانوي).

**3.1. أهمية الدراسة:**

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في طبيعة الموضوع قيد البحث إذ إنها تبحث في درجة اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية في حصة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي، لأن الاهتمام والتركيز على اكساب المهارات الحياتية للمتعلم التي تمكنه من القيام بأدواره بكل فعالية وكفاءة وتحقيق انسجام وتكييف مع بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، وكونها تكتسي المهارات الحياتية أهمية خاصة في بناء شخصية المتعلمين وفي فهمهم وادراكهم لأنفسهم ولقدراتهم العلمية والعقلية التي تجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات والتحديات اليومية وقادرين على التأثير في مجتمعهم، ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة في محاولة التعرف على درجة اكتساب المتعلمين للمهارات الحياتية في حصة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي.

**4.1. تحديد المفاهيم والمصطلحات:**

**. المهارات الحياتية:**

**اصطلاحا:** المهارات الحياتية بأنها المعارف والمهارات الوظيفية والاتجاهات وثيقة الصلة بالحياة اليومية اللازمة لإعداد المتعلم للحياة كمواطن قادر على التعامل مع مواقف الحياة اليومية. (يوسف، 2015، 23)

**إجرائيا:** هو مجموع إجابات المبحوثين على مقياس المهارات الحياتية ويشمل أربعة أبعاد (المهارات البدنية، المهارات النفسية، المهارات المعرفية، مهارات العمل الجماعي).

**. حصة التربية البدنية والرياضية:**

**اصطلاحا:** هو مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية. (الضبعات، 2007، 24)

**إجرائيا:** هو مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يكتسبها التلميذ من خلال دروس التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي.

## 2 – الطريقة والأدوات:

**2.2. المنهج المتبع:** انطلاقا من طبيعة بحثنا، اخترنا لدراستنا المنهج الوصفي التحليلي، حيث يهدف البحث الوصفي إلى جمع البيانات لمحاولة الإجابة على التساؤلات تتعلق بالحالة الراهنة لأفراد عينة البحث، والبحث الوصفي لا يقف عند حد تجميع البيانات وتبويبها وجدولتها ولكنه يتضمن قدر من التفسير لهذه البيانات.

**2.2. حدود الدراسة:**

**الحدود المكانية:** أجريت الدراسة على مستوى المؤسسات التربوية الخاصة بمرحلة التعليم الثانوي في ولاية ورقلة.

**الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 2018/01/08 إلى غاية 2018/06/10.

**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي فقط.

**الحدود الموضوعية:** المهارات الحياتية بأبعادها، حصة التربية البدنية والرياضية.

### 3.2. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مجموع التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية بانتظام ومن جميع السنوات الأولى، الثانية، الثالثة والذين يزاولون دراستهم في بعض ثانويات مدينة تقرت.

### 2-4. عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الثانوية والذين يمارسون حصص التربية البدنية والرياضية بانتظام، والبالغ عددهم ب 494 تلميذ، اختيروا بطريقة عشوائية، والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

**جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والمستوى الدراسي**

| أفراد العينة | الجنس | | المستوى الدراسي | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | انثى | السنة أولى ثانوي | السنة الثانية ثانوي | السنة الثالثة ثانوي |
| | 244 | 250 | 155 | 173 | 166 |
| المجموع | 494 | | 494 | | |

### 5.2. أدوات البحث:

**. وصف أداة الدراسة:** تماشيا مع غرض الدراسة وبعد الاطلاع على الأدب والدراسات السابقة والكتب ذات الصلة بالدراسة الحالية، تم الاعتماد على مقياس المهارات الحياتية من إعداد الصادق الحايك، ويتكون المقياس من 48 عبارة مقسمة إلى أربع أبعاد (المهارات البدنية، المهارات النفسية، المهارات المعرفية، مهارات العمل الجماعي) على أساس التدرج الثلاثي وفق الاختيارات التالية (دائما، أحيانا، نادرا).

**جدول (2) أبعاد وعدد عبارات المقياس**

| أبعاد المقياس | عدد العبارات |
|---|---|
| المهارات البدنية | 11 |
| المهارات المعرفية | 10 |
| المهارات النفسية | 12 |
| مهارات العمل الجماعي | 15 |

حيث يجيب المبحوث بوضع علامة (x) في الإجابة المناسبة وهذا بإتباع مقياس متدرج من 03 مستويات هي: (دائما، أحيانا، نادرا)، وذلك بإعطاء الدرجات (3، 2، 1) على الترتيب، بعدها يتم جمع درجات كل عبارة على حده ويشير الحد الأعلى لدرجات المقياس (144) إلى الدرجة المرتفعة في درجة اكتساب المهارات الحياتية، وتشير (48) إلى الحد الأدنى لدرجات المقياس أي الدرجة الضعيفة في درجة اكتساب المهارات الحياتية.

**6.2. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:**

لحساب صدق وثبات فقرات الأداة تم تطبيق المقياس بصورته الأولية التي احتوت على 48 فقرة على عينة استطلاعية من تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية والبالغ عددهم 36 تلميذ.

**. صدق المقياس:** قمنا بحساب الصدق التمييزي بطريقة صدق المقارنة الطرفية وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

**جدول (3) صدق المقياس بطريقة صدق المقارنة الطرفية**

| الفئة | عدد الأفراد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدنيا | 10 | 2.26 | 0.19 | -7.66 | 18 | دالة عند 0.05 |
| العليا | 10 | 2.77 | 0.07 | | | |

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن قيمة (ت) تساوي (7.66-) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإن أداة الدراسة تتمتع بصدق تمييزي.

**. ثبات المقياس:**

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وهذا بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

**جدول (4) معامل ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي**

| الأبعاد | معامل الارتباط ألفا كرونباخ |
|---|---|
| المهارات البدنية | 0.78 |
| المهارات المعرفية | 0.77 |
| المهارات النفسية والاخلاقية | 0.70 |
| المهارات العمل الجماعي | 0.74 |
| الأداة ككل | 0.89 |

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن معامل الفا كرونباخ للأداة ككل بلغ (0.89) وهذا معامل ثبات مقبول ومناسب، يتضح مما سبق أن أداة الدراسة تتمتع بقدر كبير من الصدق والثبات.

**7.2. الوسائل الإحصائية:**

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار (ت) لعينة واحدة.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي " ف " لحساب الفروق.

### 3- النتائج ومناقشتها:

**1.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:** "يكتسب تلاميذ المرحلة الثانوية درجة مرتفعة من المهارات الحياتية في حصة التربية البدنية والرياضية"

**جدول (5) قيم المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية**

| المتغير | المتوسط الفرضي | المتوسط الحسابي | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| **المهارات البدنية** | 2 | 2.46 | 32.59 | 0.000 | دال |
| **المهارات المعرفية** | 2 | 2.37 | 25.23 | | |
| **المهارات النفسية والاخلاقية** | 2 | 2.63 | 51.40 | 0.000 | دال |
| **مهارات العمل الجماعي** | 2 | 2.58 | 50.63 | 0.000 | دال |
| **الأداة ككل** | 2 | 2.51 | 50.39 | 0.000 | دال |

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة في الأداة ككل أكبر من قيمة المتوسط الحسابي الفرضي، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة (50.39) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي لعينة الدراسة، وعليه يمكن القول أن درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية مرتفعة، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الحسابي الفرضي في درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية في جميع أبعاد الأداة.

بينت نتائج جدول (5) أن درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت أبعاد الأداة كلها في الدرجة المرتفعة حيث جاء في الترتيب الأول محور المهارات النفسية والأخلاقية وفي الترتيب الثاني مهارات العمل الجماعي، في حين جاءت في الترتيب الثالث المهارات البدنية، وجاء في الترتيب الرابع المهارات المعرفية، ويعزو الباحثون هذه النتائج، أن محور المهارات النفسية والأخلاقية احتل المرتبة الأولى كونه مجالا مهما في منهاج التربية البدنية والرياضية كونه يعمل على تهذيب سلوكيات التلاميذ واتسامهم بالأخلاق والروح الرياضية، وكذا مجال يحث على مهارات تتعلق بشخصية التلميذ وعلاقته بالآخرين، وكلها تعد مهارات ضرورية لممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة، بينما احتل محور مهارات العمل الجماعي المرتبة الثانية باعتباره مجال يضم العديد من المهارات الحياتية كالمهارات الإدارية والقيادة والتكيف مع مختلف المواقف والعمل بروح الفريق الواحد، في حين احتل محور المهارات البدنية المرتبة الثالثة كونه مجالا أساسيا في تدريس حصة التربية البدنية والرياضية حيث يتضمن العديد من المهارات التي لها صلة بالمنهاج منها امتلاك الكفاءة البدنية والمهارية لممارسة النشاط البدني الرياضي، واكتساب عناصر اللياقة البدنية وغيرها، في حين احتل محور المهارات المعرفية المرتبة الرابعة باعتباره مجال يضم العديد من المهارات كالتفكير الإبداعي والقدرة على تنظيم الأفكار بطريقة منطقية والتفكير القيادي والقدرة على تحليل المواقف الرياضية، والملاحظ هو حصول المحاور جميعها على قيم مرتفعة وتباينها الطفيف في الترتيب وهذا ما يدل عليه قيم المتوسطات الحسابية المتقاربة، ويعد هذا مؤشر على اكتساب المهارات الحياتية لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية، وهذا ما أكدته

دراسة غادة محمد الخصاونة (2011) التي أظهرت نتائجها أن منهاج الجمباز ساهم في اكساب الطالبات بعض المهارات الحياتية حيث كان مستوى هذه المهارات مرتفعة.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة وافي (2010) والتي أظهرت نتائجها أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات حياتية بشكل جيد ونسبة فوق المتوسطة، واتفقت نتائج الدراسة كذلك مع نتائج دراسة مرسي وانطوان (2012) والتي أظهرت نتائجها أن مهارات التعلم محققة بدرجة جيدة، واتفقت نتائج الدراسة كذلك مع نتائج دراسة (Holt, Tamminen, Tink , & Black. 2009) والتي أظهرت نتائجها أن الأفراد الممارسين للأنشطة الرياضية تتحسن وتتطور لديهم المهارات الحياتية كالمهارات الاجتماعية ومهارات أخلاقيات العمل الجماعي.

واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الحايك والباطنية (2007) حيث أظهرت نتائجها أن هناك قلة في توظيف المهارات الحياتية، وكذلك اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة أبو طامع (2007) حيث أظهرت نتائجها إلى عدم تضمين منهاج التربية الرياضية للمهارات الحياتية، وكذلك اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة خلف والحديدي (2016) حيث أظهرت نتائجها إلى أن درجة توافر المهارات الحياتية جاءت بدرجة متوسطة في منهاج التربية البدنية بالمرحلة الثانوية.

**2.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:** " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس".

**جدول (6) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة اكتساب المهارات الحياتية تبعا لمتغير الجنس**

| البعد | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة (ت) الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المهارات البدنية | ذكر | 244 | 2.53 | 0.30 | 5.11 | 1.64 | 492 | 0.000 دال |
| | أنثى | 250 | 2.39 | 0.30 | | | | |
| المهارات المعرفية | ذكر | 244 | 2.43 | 0.32 | 4.12 | 1.64 | 492 | 0.000 دال |
| | أنثى | 250 | 2.31 | 0.31 | | | | |
| المهارات النفسية والاخلاقية | ذكر | 244 | 2.64 | 0.28 | 0.52 | 1.64 | 492 | 0.59 غير دال |
| | **أنثى** | **250** | **2.63** | **0.26** | | | | |
| مهارات العمل الجماعي | **ذكر** | 244 | 2.59 | 0.26 | 0.93 | 1.64 | 492 | 0.35 غير دال |
| | **أنثى** | 250 | 2.57 | 0.25 | | | | |
| المقياس ككل | **ذكر** | 244 | 2.55 | 0.23 | 3.52 | 1.64 | 492 | 0.000 دال |
| | **أنثى** | **250** | **2.47** | **0.21** | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (3.52) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية البالغة (1.64) عند درجة حرية (241) ومستوى دلالة (0.05)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية ولصالح الذكور، ولم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والاناث في بعدي (المهارات النفسية والأخلاقية، مهارات العمل الجماعي)، وبينت النتائج كذلك وجود فروق بين الذكور والاناث في بعدي (المهارات البدنية، المهارات المعرفية) ولصالح الذكور، وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة اكتساب المهارات الحياتية في حصة التربية البدنية والرياضية ولصالح الذكور.

أشارت نتائج الجدول رقم (06) وجود فروق عند مستوى دلالة (0.05) في درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس، أي أن النوع الاجتماعي يعد من العوامل المؤثرة في تحديد درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية ولصالح الذكور، و أظهرت النتائج وجود فروق في بعدي (المهارات البدنية، المهارات المعرفية) فقط، ويفسر الباحثون هذا الاختلاف إلى التباين من حيث الناحية المورفولوجية والقدرات البدنية بين الذكور والإناث حيث أن الإناث يتمتعن بقدرات وصفات بدنية أقل من نظرائهم الذكور خلال ممارسة مختلف الانشطة الرياضية، بالإضافة إلى أن الاناث أقل إثارة للمنافسات الرياضية من الذكور، حيث يستمتع الذكور بالتحدي وإظهار عناصر القوة والتحدي في المنافسات الرياضية وبدافعية أكثر للمشاركة تجعلهم يقومون بأداء أفضل في المنافسات الرياضية، بالإضافة إلى الرغبة في الكفاح من أجل تحقيق الهدف الذي حددوه لأنفسهم في ممارسة الانشطة الرياضية، وأن الذكور يمتلكون كفاءات واستعدادات وقدرات تساعدهم على الأداء، وأن الذكور يمتلكون مهارات وقدرات معرفية مثل القدرة على حل المشكلات، والقدرة على اكتشاف الحلول المثلى في المواقف الرياضية المختلفة، والقدرة على التفكير الابتكاري والقدرة على توظيف المعرفة المكتسبة في المواقف التعليمية، والقدرة على التفكير التعاوني مقارنة بالإناث.

في حين بينت النتائج عدم وجود فروق في بعدي (المهارات النفسية والأخلاقية، مهارات العمل الجماعي) ويفسر ذلك إلى أن اكتساب هذه المهارات تعتبر مهارات يمكن ملاحظتها وإدراكها بالنسبة للتلميذ بغض النظر عن نوعه الاجتماعي، وأنها مهارات يتعلمها جميع التلاميذ من خلال دروس التربية البدنية والرياضية باختلاف جنسهم، مثل التواصل والعمل مع أعضاء الفريق ضمن نظام العمل الجماعي والقدرة على تحمل المسئولية دون التمييز بين الذكور والإناث.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عمور والحايك (2008) والتي أظهرت نتائجها تفوق الطلاب الذكور عامة على الطالبات الإناث، واتفقت نتائج الدراسة كذلك مع نتائج دراسة الحايك (2006) والتي أظهرت نتائجها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف المهارات الحياتية أثناء التدريب الميداني تعزى لمتغير الجنس، وكذلك اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الذيابات (2010) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في اكتساب المهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة أبو طامع (2009) والتي توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توظيف المهارات الحياتية في منهاج التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس، واختلفت نتائج الدراسة كذلك مع نتائج دراسة وافي (2010) التي أشارت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة فرحان (2016) حيث أظهرت نتائجها إلى عدم وجود فروق في درجة توافر المهارات الحياتية تبعا لمتغير الجنس.

**3.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:** " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى المستوى الدراسي".

**جدول (7) قيمة (ف) لحساب الفروق في اكتساب المهارات الحياتية في حصة التربية البدنية والرياضية لتلاميذ الطور الثانوي تبعا لمتغير المستوى الدراسي**

| البعد | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ف) المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المهارات البدنية | أولى ثانوي | 155 | 2.44 | 0.31 | 3.50 | 2 | 0.03 | دال |
| | ثانية ثانوي | 173 | 2.51 | 0.26 | | | | |
| | ثالثة ثانوي | 166 | 2.42 | 0.35 | | | | |
| المهارات المعرفية | أولى ثانوي | 155 | 2.36 | 0.29 | 1.00 | 2 | 0.36 | غير دال |
| | ثانية ثانوي | 173 | 2.39 | 0.31 | | | | |
| | ثالثة ثانوي | 166 | 2.34 | 0.35 | | | | |
| المهارات النفسية والاخلاقية | أولى ثانوي | 155 | 2.62 | 0.30 | 2.61 | 2 | 0.07 | غير دال |
| | ثانية ثانوي | 173 | 2.67 | 0.22 | | | | |
| | ثالثة ثانوي | 166 | 2.60 | 0.29 | | | | |
| مهارات العمل الجماعي | أولى ثانوي | 155 | 2.56 | 0.26 | 1.31 | 2 | 0.26 | غير دال |
| | ثانية ثانوي | 173 | 2.60 | 0.37 | | | | |
| | ثالثة ثانوي | 166 | 2.58 | 0.26 | | | | |
| المقياس ككل | أولى ثانوي | 155 | 2.50 | 0.21 | 2.79 | 2 | 0.06 | غير دال |
| | ثانية ثانوي | 173 | 2.54 | 0.20 | | | | |
| | ثالثة ثانوي | 166 | 2.49 | 0.25 | | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بدرجة المهارات الحياتية المكتسبة في حصة التربية البدنية والرياضية تبعا للمستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (2.79) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في اكتساب المهارات الحياتية في حصة التربية البدنية والرياضية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق بين المستويات الدراسية في بعد المهارات البدنية ولصالح السنة ثانية ثانوي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (3.50) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05).

بينت المعالجة الإحصائية لنتائج الفرضية الثالثة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، أي أن المستوى الدراسي لا يعد من العوامل المؤثرة في تحديد درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية، ولقد اتضحت الفروق بين المستويات الدراسية في محور المهارات البدنية فقط ولم تظهر الفروق بين المستويات الدراسية في بقية المحاور (محور المهارات النفسية والأخلاقية، ومحور مهارات العمل الجماعي، ومحور المهارات المعرفية)، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن التلاميذ يختلفون في امتلاكهم القدرات البدنية باختلاف مستوياتهم، وهذا يرجع إلى أن مجال المهارات البدنية يعتبر مجالا أساسيا في تدريس حصة التربية البدنية والرياضية، وبالتالي فالقدرات البدنية تختلف من مستوى دراسي إلى أخر نظرا لاختلاف التلاميذ من الناحية الجسمية والمورفولوجية ومن الناحية العمرية، أما بالنسبة إلى عدم وجود فروق في المحاور الأخرى (محور المهارات النفسية

والأخلاقية، ومحور مهارات العمل الجماعي، ومحور المهارات المعرفية) فيفسر الباحثون هذه النتيجة أن التلاميذ يمتلكون نفس المهارات مثل ضبط النفس والتحلي بالروح الرياضية والقدرة على التفكير الإبداعي والتعاون والعمل بروح الفريق الواحد بغض النظر عن مستوياتهم الدراسية، وهذا لأن هذه المهارات متعلقة بشخصية التلميذ وبقدراته العقلية، ويفسر ذلك أيضا إلى أن التلاميذ في جميع المستويات يخضعن إلى نفس الظروف التعليمية من حيث أسلوب وطريقة التدريس ومعاملة الأستاذ خلال دروس التربية البدنية والرياضية.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الحايك (2006) حيث أظهرت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مدى توظيف المهارات الحياتية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وكذلك اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الحايك والباطنية (2007) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في مدى توظيف المهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة تعزى للمستوى الأكاديمي، وكذلك اتفقت أيضا نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الذيابات (2010) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في اكتساب المهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طرفة (2014) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في مدى توظيف المهارات الحياتية تعزى لمتغير التخصص.

## 4-الخلاصة:

- أن درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى تلاميذ الطور الثانوي في حصة التربية البدنية والرياضية جاءت بدرجة مرتفعة.
- جاءت المهارات النفسية والأخلاقية في المرتبة الأولى من بين المهارات قيد الدراسة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

على ضوء النتائج التي تحصلنا عليها من خلال الدراسة ومن خلال أراء التلاميذ فيما يتعلق بدرجة المهارات الحياتية المكتسبة لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية، نقترح على القائمين في هذا الميدان مايلي:

- ضرورة توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية البدنية والرياضية بما يتماشى مع التطورات الحديثة في التكنولوجيا.
- دراسة المهارات الحياتية في حصة التربية البدنية والرياضية لجميع مراحل التعليم العام والوقوف على مدى توافر المهارات الحياتية بها.
- ضرورة التنويع في استخدام أساليب التدريس الحديثة التي تهتم بشخصية المتعلم وتكسبه المهارات الحياتية المختلفة والتي تساعده في حياته اليومية.
- نأمل أن تكون نتائج دراستنا هذه بمثابة انطلاقة لدراسات أخرى أكثر تعمقا بالنسبة للمهارات الحياتية المكتسبة في حصة التربية البدنية والرياضية وهذا بدراستها في مراحل تعليمية أخرى (مرحلة التعليم المتوسط، المرحلة الجامعية).

## . قائمة المراجع:


ابو الضبعات زكريا اسماعيل. (2007). *المناهج اسسها ومكوناتها*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ابو حماد ابراهيم ناصر الدين. (2017). *المهارات الحياتية الشخصية – الاجتماعية – المعرفية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة.

ابو طامع بهجت. (2009). مدى توظيف المهارات الحياتية في منهاج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية بحسب رأي الطلبة. فلسطين: *وقائع المؤتمر التربوي الاول "العملية التربوية واقع وتحديات"*، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية نابلس.

الحايك صادق والشريفي محمد. (2008). مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية في التدريس أثناء التدريب الميداني. الاردن: *مؤتمر جامعة الزرقاء*.

الحايك صادق. (2008). درجة الأهمية للمهارات الحياتية الواجب توافرها في مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية. الاردن: *بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الرياضي الاول "نحو مجتمع نشيط لتطوير الصحة والاداء"*، الجامعة الاردنية.

الحايك صادق، البطاينة احمد. (2007). مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعة الاردنية. عمان: بحث علمي منشور، *المؤتمر العلمي الثاني المستجدات العلمية في التربية البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية*، جامعة اليرموك.

حسن احمد مسلم. (2008). *المناهج الدراسية، مفهومها، اسسها، عناصرها، تنظيماتها*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

خصاونة غادة محمد. (2011). مدى مساهمة منهاج الجمباز في اكساب بعض المهارات الحياتية. *مجلة اسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*.

الخطيب منذر هاشم. (2007). *المناهج التربوية ومناهج التربية الرياضية*. العراق: كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد.

خلف فرحان حميد، الحديدي محمود عبد الرحمن. (2016). درجة توافر المهارات الحياتية في منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين. عمان: مؤتمر كلية التربية الرياضية الحادي عشر، الجامعة الاردنية.

الربيعي محمود داود. (2011). *مناهج التربية الرياضية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

روز غازي عمران. (2015). *المهارات التربوية والنفسية في الرياضة*. عمان: دار المجد للنشر والتوزيع.

سليمان عبد الواحد يوسف. (2015). *المهارات الحياتية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة.

السوطري حسن. (2007). أثر استخدام بعض الاساليب التدريسية الحديثة في توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي. عمان: رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الاردنية.

عطاء الله، أحمد وعباس، أميرة (2017). دور منهاج التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض المهارات الحياتية في مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة العلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية*. (14). 281-308.

عليان ربحي مصطفى. (2009). *التربية العملية رؤى مستقبلية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

العمري جمال فواز. (2013). مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي. الاردن: *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، مخبر تطوير الممارسات النفسية والبيداغوجية، العدد 10.

عمور عمر. (2009). إسهامات بعض أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية الحديثة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الجامعية. الجزائر: اطروحة دكتوراه، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3.

مرسي منال. (2012). مدى توافر المهارات الحياتية في منهاج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. سوريا: مجلة الفتح، العدد 48.

مرعي احمد توفيق ، الحيلة محمد محمود. (2016). *المناهج التربوية الحديثة*. ط13. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

وافي جمعة عبد الرحمن. (2010). مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية. غزة: رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

Holt, N, Tamminen, K., Tink , L., & Black, D. (2009). An interpertive analysis of life skills associated with sport participation. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, *01*(02), 160–175

Marios, G., Irini, D., Aggeliki, L., & Steven, D. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*.

Rui, G., & Brazelina, M. (2013). Life skills in educational contexts: testing the effects of an intervention programme. *Educational Studies*, *39*, 156–166

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

نصير، احميدة وجرمون، علي وقصار، الماحي (2019). درجة المهارات الحياتية المكتسبة في حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 280-293.

# أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة

# The Impact of Active Learning Strategies Employment on Developing the Skills of Creative Thinking and Mathematical Intercommunication Among the Basic Eighth Grade Students in Gaza Governorate

**شادي محمد خميس صيدم[1،*]، عبد المجيد الناصر[2]**

[1] كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية (تونس)

[2] المعهد العالي للتربية والتكوين المستمر (تونس)

تاريخ الاستلام:25-12-2018 تاريخ القبول: 23-03-2019 تاريخ النشر: 19-05-2019

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة، بإتباع المناهج: الوصفي التحليلي، التجريبي والنوعي، شملت العينة(68) طالباً من الصف الثامن الأساسي موزعين على صفين دراسيين، شكل أحدهما المجموعة التجريبية بـ (35) طالباً، والثاني الضابطة بـ (33) طالباً، كما تم إعداد أدوات الدراسة: تحليل محتوى الوحدة السادسة (وحدة الهندسة) للصف الثامن الأساسي، اختبار مهارات التفكير الإبداعي لمهارات (الطلاقة، المرونة، الأصالة).اختبار مهارات التواصل الرياضي لمهارات (القراءة، الكتابة، التمثيل)، وباستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين، وكذلك حجم التأثير بمربع إيتا، تم التوصل إلى ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى (لاستراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الإبداعي ودرجاتهم في اختبار مهارات التواصل الرياضي البعدي.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم النشط؛ التفكير الإبداعي؛ التواصل الرياضي؛ الصف الثامن الأساسي.

**Abstract:** This Study has aimedatidentifying the impact of active learningstrategiesemployment on developing the skills of creativethinking and mathematical intercommunication among the Basic Eighth Grade students in Gaza Governorate. To achieve the goal of thisStudy, the Researcher has adopted the descriptive, analytical and experimental and qualitative approaches. The StudySample has comprised 68 students of the Eighth Basic Grade, distributed over two classes, one of them, numbering 35 students, represented the experimental group, while the other class, whichamounted to 33 students, represented the control group. The Researcher has prepared the followingStudyTools:Analysis of the contents of Unit 6 "the Geometry Unit" in Book 2 of the Basic EighthGrade.ASkills Test for the creativethinkingskills ( fluency, flexibility and originality ).A Mathematical Intercommunications Test for the skills of "Reading, Writing, and Presentation".Statisticalanalysisresults have revealed the following:There are statisticallysignificantdifferencesat the level of ($\alpha \leq 0.05$) betweenstudents' marks averages in the post-test of creativethinkingskills in favor of the experimental group.There are statisticallysignificantdifferencesat the level of ($\alpha \leq 0.05$) betweenstudents' marks averages in the post-test of mathematical intercommunication skills "skills as a whole" in favor of the experimental group. There is nostatisticallysignificantcorrelated relationshipat the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the marks of the experimental group's students in the creative thinking skills' test and their marks in the mathematical intercommunicationskills post-test.

**Keywords:** Active Learning; Creative Thinking; Mathematical Intercommunication; Basic Eighth Grade.

* Corresponding author, e-mail: Shady1980new@hotmail.com

## 1- مقدمة

إن التقدم العلمي وثورة المعلومات التي يمر بها العالم دفعت العلماء في التربية إلى البحث عن أفضل الأساليب والطرق والأنشطة للحفاظ على المعلومات والبيانات الكثيرة والمتلاحقة بشكل سريع ومتتابع فكانت طرق التدريس والاستراتيجيات الكثيرة التي عكف على إبداعها علماء أفنوا حياتهم من أجل رفعة العلم والتعليم.

وتعتبر الرياضيات ضرورية لفهم الفروع الأخرى من المعرفة، فكلها تعتمد على الرياضيات بطريقة أو بأخرى، وليس هناك علم أو فن أو تخصص إلا وكانت الرياضيات مفتاحاً له، وإن ضبط وإتقان أي منها يرتبط بدرجة كبيرة بحجم الرياضيات التي هي أم العلوم وخادمتها (رصرص، 2007، 2).

وبالنظر إلى الواقع الحالي نجد أنه لا يزال الطابع السائد في وضع المناهج الدراسية والكتب المدرسية المقررة وخاصة في صفوف المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية قائماً على مبدأ تراكم المعلومات والقوانين وبأنها كافية لتنمية التفكير عند الطلاب، وينعكس هذا المبدأ على أساليب التعلم الصفي التي تركز على حشو عقول الطلاب بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين أو المحاضرة، كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والتدريبات الصفية التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد وتقويم (جروان، 2005، 102).

فالمدرسة التقليدية والفقيرة بمصادرها التعليمية وبمعلميها لا تستطيع النهوض بمهمة تنمية الإبداع بعكس المدرسة الغنية بمواردها التعليمية وبما توفره من مختلف الوسائل المعِينة لتسهيل عملية التعلم والتعليم، بينما الغنية بمعلميها المنفتحين بعقولهم على كل جديد تكون قادرة على إنجاز مهام تنمية الإبداع (عبد العزيز، 2006، 119). وهذا يمكن أن يحدث عن طريق التفكير الإبداعي استناداً إلى مسلمة هامة وهي أن التفكير الإبداعي كغيره من القدرات الإنسانية قابل للتنمية (عبيد وعفانة، 2003، 61).

لذا أصبح من أهم أهداف التدريس تعليم التلاميذ التفكير وذلك من خلال دمج مهارات التفكير في محتوى المادة الدراسية، كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن يتم تعليم عمليات التفكير ضمنياً في محتوى المواد الدراسية، وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة مثل تهيئة البيئة الصفية واستخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية وتقويمية معينة، تنمي هذه العمليات لدى الطلاب، فإذا استخدم المعلم أسلوب طرح الأسئلة المفتوحة فمن المتوقع أن ينمي هذا الأسلوب عدداً من عمليات التفكير مثل بعض عمليات التفكير الناقد والإبداعي وغيرها ويسمى هذا المنظور التعليم من أجل التفكير الذي ينادى به علماء من أمثال لورين راستك (زيتون، 2003، 102).

والتواصل الرياضي يعد أحد المكونات الأساسية للمقدرة الرياضية، والتي تمثل الهدف الرئيس لتعلم الرياضيات، حيث تتضمن المقدرة الرياضية الثقة بالنفس تجاه الرياضيات، القدرة على حل المشكلات، وقدرة الاستدلال، والتواصل مع الآخرين حول الأفكار والحلول (Cantlon,1998,109).

ويمثل التواصل الرياضي من بين أهم المعايير لتعلم الرياضيات في الوقت الحالي، ويؤكد ما جاء ضمن العديد من الأدبيات التربوية الخاصة بتعليم الرياضيات، وتقرير المجلس القومي (NCTM, 1989) والتقرير الصادر عن المجلس عام (NCTM, 2000) أن هناك فرصاً لتنمية مهارات التواصل لدى المتعلمين.

ويحظى التواصل الرياضي بأهمية بالغة في تعليم الرياضيات، بل وتعتبر مهارات التواصل الرياضي معياراً لجودة أي برنامج لتعليم الرياضيات (القرشي، 2012، 5)، فعملية التواصل تساعد على بناء المعنى، إذ أن التلاميذ عندما تتاح لهم فرص التحدث شفهياً أو كتابياً، فإنهم يتعلمون توضيح مسارات تفكيرهم، وعند الاستماع لشرح الآخرين تنمو لديهم القدرة على الفهم، والمحادثات التي يتم فيها استخدام المعلومات والأفكار الرياضية من

وجهات نظر متعددة تساعدهم على تحسين وضبط تفكيرهم (مراد والوكيل، 2006، 134)، وقد أثبتت العديد من الدراسات كدراسة (Ping, 2001 ) ودراسة (سلام، 2004) أن تفاعل التلاميذ مع المعلم وزملائهم باستخدام مهارات التواصل يؤدي إلى نمو التفكير الرياضي والاتجاه الايجابي لديهم نحو الرياضيات.

ومن خلال ما لمسه الباحث من قصور في مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص وذلك من خلال العديد من البحوث والدراسات المحلية وكذلك من خلال نتائج الطلاب في الاختبارات الصفية والاختبارات الدولية كاختبارات Timss وكذلك ما لمسه الباحث من ضعف في مهارات التواصل الرياضي من خلال عمل الباحث معلماً للمرحلة الأساسية العليا وكذلك من شكوى الكثير من المعلمين من ضعف الطلاب في هذه المهارات ومن خلال الدراسات الحديثة بهذا الخصوص كدراسة(مزيد، 2018)، ودراسة(الأغا، 2016)، ودراسة (أبو عطا، 2013) ودراسة (أبو عاذرة، 2010).

وفي ضوء ما سبق ولتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي برزت العديد من الاستراتيجيات والطرق والأساليب التي تعمل على تنمية هذه المهارات لخلق متعلم مبدع ومتواصل رياضياً في ظل وجود منهاج دراسي يعتمد على التلقين والتقليدية في العرض والتدريس.

تطورت النظرة في عصرنا الحاضر إلى مكونات المنهج وأهدافه، حيث لم يعد التركيز على الكتاب المدرسي، بل صار النشاط جزءاً رئيساً من مكونات المنهج، ولبنة مهمة في صرح العملية التعليمية، من هنا تستند فلسفة النشاط التعليمي إلى ايجابية المتعلم ونشاطه وبحثه عن المعرفة بأشكالها المختلفة، والاستفادة من المعارف التي يتلقاها في بناء الخبرات الإيجابية المربية والبناءة، والتي تتصل بالحياة.(شحاته، 1993، 82).

ويعتبر التحدي الذي يواجه مصممي البيئات التعليمية هو كيفية تحويل بيئة التعلم من بيئة ساكنة تعتمد على التلقين والإلقاء وتتصف بأحادية مصدر التعلم، إلى بيئة تعلم نشطة تتطلب التفاعل والمشاركة والتعبير عن الآراء والأفكار والبحث عن المعلومات واستخلاصها وتنظيم وتلخيص واكتساب هذه المعلومات (عبد الحميد، 2011، 249). ويستخدم المعلمون التعلم النشط عندما يكون الغرض الذي يسعون إلى تحقيقه هو جعل الطلبة في حالة نشطة ويتحدون ذكاءهم، بدلاً من كونهم مستقبلين لما يُلقى عليهم من معلومات في الفصل الدراسي (مداح، 2009، 25).

ويضيف بعض المناصرين للتعلم النشط أهمية أخرى، تتمثل في أن الأنشطة الكثيرة التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم تقلل من الأنشطة التعلمية السلبية مثل الإصغاء السلبي، وأخذ وتدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة، يثير دافعيتهم للتعلم والانغماس فيها (Caroll & Leander, 2001, 33).

وفي ضوء ذلك يرى الباحث أن استراتيجيات التعلم النشط قد تساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي للطلاب كونها تبعد الطالب عن الروتين والتقليدية في التدريس مما يضفي على المتعلم نوعاً من الحيوية والنشاط والحرية نحو تعليم نوعي حديث ومتطور.

وقد نبعت مشكلة الدراسة من المبررات الآتية:

1- قصور لدى الطلاب في مهارات التفكير الإبداعي.

2- قصور لدى الطلاب في مهارات التواصل الرياضي.

3- الخروج عن الروتين والتقليدية في التدريس.

4- إثراء المناهج الدراسية بأنشطة جديدة وحديثة.

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

"ما أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة؟ "

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة؟

2- ما أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي في الرياضيات؟

**فرضيات الدراسة الرئيسية:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الإبداعي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى (لاستراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي لمهارات التواصل الرياضي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى (لاستراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية).

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الإبداعي ودرجاتهم في اختبار مهارات التواصل الرياضي البعدي.

**أهداف الدراسة:**

- التعرف إلى استراتيجيات التعلم النشط.
- التعرف إلى مهارات التفكير الإبداعي.
- التعرف إلى مهارات التواصل الرياضي.
- الكشف عن أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة.
- الكشف عن أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي في الرياضيات.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:**

- التعرف إلى العديد من استراتيجيات التعلم النشط في الرياضيات.

**الأهمية العملية:**

- قد ترفع هذه الأنشطة من مستوى الطلاب التحصيلي في مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي.
- قد تقدم لمصممي المناهج طريقة لتقديم الدروس بشكل جديد.
- قد تساعد المعلمين على تقديم الأنشطة التعليمية للمواضيع الرياضية المختلفة بطريقة جديدة.

– قد تفيد مشرفي الرياضيات في تدريب المعلمين الجدد على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

**حدود الدراسة:**

–**الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على طلاب الصف الثامن الأساسي في إحدى مديريات محافظة غزة وهي مديرية (شرق غزة) في مدرسة تونس الأساسية للبنين.

–**الحدود الزمانية:** الفصل الثاني من العام الدراسي 2016 – 2017.

– **الحد الموضوعي:** تقتصر الدراسة على الكتاب الثاني من المنهاج الفلسطيني في الوحدة السادسة (وحدة الهندسة).

– **حدود الاستراتيجيات للتعلم النشط:** اعتمد الباحث في دراسته على أربع استراتيجيات للتعلم النشط لتدريس الوحدة السادسة (الهندسة) هي (الكرسي الساخن، العصف الذهني، أسئلة البطاقات، التعلم التعاوني).

–**حدود مهارات التفكير الإبداعي:** اقتصر الباحث في دراسته على ثلاث مهارات هي: (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

–حدود مهارات التواصل الرياضي: اقتصر الباحث في دراسته على ثلاث مهارات هي: (القراءة، الكتابة، التمثيل)

**مصطلحات الدراسة:**

تناول الباحث العديد من المصطلحات وقام بتعريفها إجرائياً كما يلي:

– **التعلم النشط:** طريقة للتعلم تتيح للمتعلم حيزاً كبيراً من المشاركة والفاعلية، مما يعزز التفكير والمناقشة وإبداء الرأي والتعاون بين المتعلمين، في ظل وجود بيئة تعليمية مشجعة على البحث عن المعلومات من خلال الأنشطة المتاحة سواء كانت فردية أو جماعية.

– **الطريقة التقليدية:** هي طريقة تدريس تعتمد على الوسائل التعليمية البسيطة كالطباشير والسبورة وبعض اللوحات البسيطة، ويتم التدريس داخل حجرة دراسية في وقت محدد ومعلوم.

– **التفكير الإبداعي:** عملية ذهنية تهدف لحل مشكلة أو مسألة رياضية أو موقف يواجهه المتعلم للوصول لنتائج أصيلة اعتماداً على مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، ويُقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في اختبار التفكير الإبداعي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

– **التواصل الرياضي:** قدرة الطالب على استخدام لغة الرياضيات بما تحتويه من مفردات ورموز وبنية رياضية في التعبير عن الأفكار، والعلاقات، وفهمها، والتعبير عنها قراءةً، وكتابةً، وتمثيلاً، ويُقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في اختبار التواصل الرياضي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

– **الصف الثامن الأساسي:** هو أحد صفوف المرحلة الأساسية من مراحل التعليم العام الفلسطيني والتي تبدأ من الصف الأول حتى الصف العاشر، وعادة تتراوح أعمار الطلاب في هذا الصف من 13–14 سنة.

## 1 – الدراسات السابقة:

### 1.1– التعلم النشط:

**دراسة الجعبري (2018):** هدفت الدراسة للوقوف على معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط، استخدم الباحث المنهج الوصفي، استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل حيث بلغت عينته (450) معلم ومعلمة، و(24) مشرفاً، استخدم كل من المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) كأساليب إحصائية، ومن أبرز نتائج الدراسة: أكثر المعوقات التي تواجه المعلمين

هي معوقات تتعلق ببيئة التعليم، وعدم وجود فروق جوهرية بين آراء المعلمين والمشـرفين حول المعوقات بشـكل عام، وعدم وجود فروق جوهرية تعزى لمتغير الجنس.

**دراسـة عبد الهادي (2015):** هدفت الدراسـة للكشـف عن فاعلية برنامج قائم على التعلم النشـط لتنمية الميل نحو مادة الهندسة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، استخدمت الباحثة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي بمجموعتين (تجريبية، ضـابطة)، قامت الباحثة باختيار عينة عشـوائية من تلاميذ الصـف الثاني الإعدادي بمدينة المنصـورة تتكون من (80) طالبة بواقع (40) طالبة للمجموعة الأولى التجريبية (تدرس ببرنامج قائم على التعلم النشـط)، (40) طالبة للمجموعة الثانية الضـابطة (تدرس بالطريقة التقليدية)، كما اسـتخدمت الباحثة كل من اختبار (ت)، وحجم التأثير (مربع إيتا) كأسـاليب إحصـائية، ومن أبرز نتائج الدراسـة : يوجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضـابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميول ككل وكل بعد من أبعاده الفرعية على حدة لصـالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضـابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الميول ككل وكل بعد من أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

**دراسة ريفال وويندرايت (Revall & Wainwright, 2009):** هدفت الدراسة لبيان كيفية تفعيل أسلوب المحاضرة من خلال التعلم النشط في مبحث الجغرافيا في جامعة بيرنال الامريكية، استخدم الباحثان المقابلة كأداة للدراسة، حيث تكونت عينة الدراسـة من (10) معلمين، و(5) مجموعات من الطلاب، ومن أبرز نتائج الدراسـة أهمية ربط الموضوعات الجغرافية بالبيئة والواقع من خلال استراتيجية التعلم النشط.

**2.1- التفكير الإبداعي:**

**دراسة مزيد (2018):**هدفت الدراسة الكشف عن أثر توظيف برنامج تدريبي قائم على نظرية تيريز لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في محافظات غزة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (61) طالبة في الصف السادس الأساسي، بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية درست وفق التصور المقترح، و(31) طالبة للمجموعة الضابطة ودرست بالطريقة التقليدية، اسـتخدمت الباحث اختبار للتفكير الإبداعي في الرياضـيات كأداة للدراسـة، بينما اسـتخدمت كل من اختبار (ت)، ومربع إيتا كأسـاليب إحصـائية، ومن أبرز نتائج الدراسـة:وجود فروق دالة إحصـائياً بين متوسـطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضـابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي في الريـاضـيـات، ولصـالح المجموعـة التجريبيـة، وجود أثر كبير لتوظيف التصـور المقترح في تنمية التفكير الإبداعي.

**دراسة الأغا (2016):**هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج مقترح في ضوء المعايير الدولية في تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات الحياتية في الرياضية للطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية، وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي معتمداً على التصـميم ذا المجموعة الواحدة مع قياس قبلي – بعدي، حيث تكونت عينة الدراسة من (32) طالباً متفوقاً من مدرسة المتنبي الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم – شرق خانيونس، اسـتخدم الباحث كل من اختبار التفكير الإبداعي، واختبار المشـكلات الحياتية في الرياضـيات أدوات للدراسـة، كما اسـتخدم كلاً من اختبار جودة المطابقة، واختبار(ت)، وحجم التأثير، ومعادلة النسـبة المعدلة لبلاك أسـاليب إحصـائية، ومن أبرز نتائج الدراسـة:وجود فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى دلالة (0.01) بين متوسـطي درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي في الرياضـيات لصـالح التطبيق

البعدي، حقق البرنامج حجم تأثير كبير جداً (0.99) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضـــيات، وجود فروق دالة إحصـائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسـطي درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار المشـــكلات الحياتية في الرياضـــيات لصـــالح التطبيق البعدي، حقق البرنامج حجم تأثير كبير جداً (0.99) في تنمية حل المشكلات الحياتية في الرياضيات.

**دراســة ســرونجتشــاي وآخرون (Sriwongchai, et al., 2015):** هدفت الدراســة لتطوير نموذج إدارة تعلم الرياضـيات لتحسـين التفكير الابداعي في تايلند، وتحقيقاً لهدف الدراسـة قام الباحث باسـتخدام المنهج التجريبي بمجموعتين تجريبية وضـــابطة المعتمد على البحث والتطوير للنموذج، حيث تكونت عينة الدراســـة من طلاب الصـف الثامن في المدارس الثانوية في تايلند، استخدم الباحث اختبار للتفكير الإبداعي أداة للدراسـة، كما استخدم كل من اختبار (ت)، والنســب المئوية أســاليب إحصــائية، ومن أبرز نتائج الدراســة: معظم المعلمين المعنيين لا يرتكزون على تعلم الرياضـــيات لتحســـين التفكير الإبداعي، فاعلية النموذج المرتكزة على درجة الإنجاز كانت (76.25%)، والمرتكزة على التفكير الإبداعي كانت (61.67%)، المجموعة التجريبية كانت أعلى في المســـتوى التحصـــيلي وفي مهارات التفكير الإبداعي في الاختبار البعدي عنه في الاختبار القبلي، المجموعة التجريبية أظهرت مستوى أعلى في التفكير الإبداعي من المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (0.01).

**3.1- التواصل الرياضي:**

**دراسة الزهراني (2018):**هدفت الدراسة الكشف عن أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضـي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة، وتحقيقاً لهدف الدراسـة اسـتخدمت الباحثة المنهج شـبه التجريبي بمجموعة واحدة، والمنهج الوصـفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسـة من (30) طالبة من المسـتوى الثاني للمرحلة الثانوية، استخدمت الباحثة اختبار مهارات التواصل الرياضي كأداة للدراسة، كما استخدمت الباحثة كل من اختبار (ت)، ومربع إيتا كأسـاليب إحصـائية، ومن أبرز نتائج الدراسـة: وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين درجات الطالبات في الاختبار القبلي، ودرجاتهن في الاختبار البعدي لصـــالح التطبيق البعدي، حجم التأثير كان متوسـط لتأثير المتغير المسـتقل (المنصـات التعليمية) على المتغير التابع (التواصـل الرياضـي) لدى طالبات المرحلة الثانوية في الباحة.

**دراســة النحال (2016):** هدفت الدراســة لمعرفة أثر توظيف اســتراتيجية الرؤوس المرقمة معاً على تنمية مهارات التواصــل ودافع الإنجاز في الرياضــيات لدى طالبات الصــف الســابع الأســاســي بغزة، وتحقيقاً لهدف الدراســة اســتخدمت الباحثة المنهج التجريبي لمجموعتين ضــابطة وتجريبية، حيث تكونت عينة الدراســة من (84) طالبة موزعة على المجموعتين التجريبية والضــابطة، اســتخدمت الباحثة اختبار مهارات التواصــل الرياضــي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس دافع الإنجاز أدوات للدراســة، كما اســتخدمت اختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرســون، ومعامل ارتباط سبيرمان، ومربع إيتا أساليب إحصائية للدراسة، ومن أبرز نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مســـتوى (0.01) بين متوســـطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوســـط قريناتهن في المجموعة الضــابطة في اختبار مهارات التواصــل الرياضــي لصــالح طالبات المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى (0.01) بين متوســـطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوســـط قريناتهن في المجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة التواصل الرياضي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

**دراســة غريفين وليج وآخرون (Griffin, League, et al, 2013):** هدفت الدراســة للتعرف على مدى اســتخدام معلمي الرياضيات للممارسات التدريسية المرتبطة بالتواصل الرياضي المستند للمعايير داخل الفصول الدراسية في

المدرسة الابتدائية الشاملة، تحقيقاً لهدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال دراسة الحالة لمدة (4) شهور لفحص الممارسات التدريسية المرتبطة بالتواصل الرياضي، حيث تكونت عينة الدراسة من اثنين من المعلمين في المرحلة الابتدائية وستة من طلابهم ذوي الأداء المنخفض في الرياضيات، اعتمد الباحثون على أداتين هما: بطاقة الملاحظة للممارسات التدريسية لمعلم الرياضيات، والمقابلات الخاصة المتعلقة بالتواصل الرياضي، ومن أبرز نتائج الدراسة: وجود أنماط مختلفة من أداء الطلاب في الفصول الدراسية التي لوحظ فيها الأداء التدريسي للمعلمين المتعلق بالتواصل الرياضي في دروس الرياضيات، فاعلية تدريس الرياضيات في الفصول الدراسية بالمدرسة الابتدائية الشاملة وفق المعايير المحددة القائمة على تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب.

**التعقيب على الدراسات السابقة:** من خلال استعراض الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة يتضح أن:

1- أجريت الدراسات السابقة في فترات زمنية مختلفة من (2009- 2018)، وأن معظم الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة بشكل عام كانت في الفترة الزمنية (2010- 2018) مما يدلل على أنها دراسات حديثة ومما يدلل أيضاً على الاهتمام المتزايد في محاور الدراسات السابقة الثلاثة.

2- جميع الدراسات السابقة في محور (استراتيجيات التعلم النشط) أثبتت فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة والمختلفة.

3- جميع الدراسات السابقة في محور (التفكير الابداعي) أثبتت فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة والمختلفة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بشكل عام.

4- جميع الدراسات السابقة في محور (التواصل الرياضي) أثبتت فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة والمختلفة في تنمية مهارات التواصل الرياضي.

5- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة التي استخدمت اختبار (ت)، وحجم التأثير (مربع إيتا) أساليب إحصائية للدراسة.

6- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الفرضيات، والأدوات، وتحليل النتائج وتفسيرها.

## 2 - الطريقة والأدوات:

**منهج البحث:**

استخدم الباحث المنهج التجريبي بمجموعتين (تجريبية، ضابطة)، والمنهج الوصفي التحليلي.

**مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة والبالغ عددهم (9431) طالباً وطالبة. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016، 35-40).

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من فصلين دراسيين من طلاب الصف الثامن الأساسي بمدرسة تونس الأساسية للبنين تم اختيارهم عشوائياً حيث يمثل أحدهما المجموعة التجريبية ويبلغ عددهم (35) طالباً، والآخر يمثل المجموعة الضابطة ويبلغ عددهم (33) طالباً.

**أدوات الدراسة* (للحصول على أدوات الدراسة يرجى مراسلة الباحث):**

تكونت أدوات الدراسة من ثلاث أدوات كما يلي:

**1- تحليل محتوى وحدة (الهندسة) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي:**

**صـــدق أداة التحليل:** قام الباحث بعرض أداة التحليل على لجنة من المحكمين، وذلك لإبداء رأيهم حول التعريفات الإجرائية للمســتويات المعرفية الأربعة (المفاهيم أو المصــطلحات، الحقائق والتعميمات، الخوارزميات والمهارات، حل المشكلات) ومدى شمولية فئات التحليل وعينته ووحدته، ووحدة التسجيل، ودقة ضوابط عملية التحليل.

**ثبات أداة التحليل:** قام الباحث بتحليل وحدة الهندسة في كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي الكتاب الثاني، كما قام باحث آخر بتحليل الوحدة نفسها في الوقت نفسه، وحساب معامل ثبات التحليل بمعادلة هولستي حيث بلغ (0.92) وهو معامل ثبات مرتفع.

**2- اختبار مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة):**

لإعداد بنود الاختبار قام الباحث بعدة خطوات هي كالتالي:

**الخطوة الأولى:** تحليل محتوى الوحدة السادسة (وحدة الهندسة) من كتاب الرياضيات للفصل الثاني.

قام الباحث بتحليل محتوى الوحدة السادسة (وحدة الهندسة) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي للفصل الدراسي الثاني، حيث تم الإشارة إليه فيما سبق.

أعطى الباحث كل موضــوع من الموضــوعات وزناً نســبياً معتمداً في ذلك على: النســبة المئوية لعدد صــفحات كل موضوع، والزمن المخصص لتدريس كل موضوع، وأهمية الموضوع للتعلم اللاحق.

**الخطوة الثانية:** تحديد الأهداف التعليمية: يتضـمن ذلك تحديد ما ينبغي أن يصـل إليه الطالب بعد دراسـته للوحدة الدراسية السادسة (وحدة الهندسة)، أو استراتيجيات التعلم النشط في صورتها الإجرائية من أهداف يمكن قياسها، وقد قام الباحث بتحديد أهداف الاســتراتيجيات في ضــوء أهداف وحدة الكتاب المقرر، وحرص الباحث ألا يغير في أهداف وحدات الكتاب المقرر كما جاءت في الكتاب.

**الخطوة الثالثة:** تصــنيف الأهداف التعليمية: قام الباحث بتصــنيف الأهداف التعليمية إلى مســتوياتها المعرفية الأربعة، وهي ( تذكر، فهم، تطبيق، مهارات عليا).

**الخطوة الرابعة:** المهارات الأساسية التي يقيسها الاختبار: في ضوء الدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضـيات قام الباحث بتحديد المهارات التي يقيسـها كل سـؤال من أسـئلة الاختبار في هذا البحث كما أوردها الباحث سابقاً كما يلي:

1- الطلاقة: قدرة الطالب على توليد أكبر عدد من الاستجابات أو الحلول الصحيحة للمسألة الرياضية.

2- المرونة: قدرة الطالب على توليد كم من الأفكار أو المداخل لحل المسألة الرياضية.

3- الأصالة: قدرة الطالب على حل المسألة الرياضية حلاً غير شائع أو مكررٍ.

**صدق الاختبار:** يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وقد تأكد الباحث من صدق الاختبار بالطرق التالية :

1- **صـدق المحتوى:** يقصـد بصـدق المحتوى معرفة مدى تمثيل فقرات الاختبار للموضـوع الدراسـي الذي يهدف إلى قياسه، وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال إجراءات بناء الاختبار وهي تحليل المحتوى للوحدة الدراسية المســتهدفة (وحدة الهندســة) من كتاب الرياضــيات للصــف الثامن الأســاســي الكتاب الثاني، وتحديد الأهداف

التعليمية، ووضـــع فقرات الاختبار ممثلة للمحتوى والأهداف، كما تم التأكد من ذلك باتفاق الأعضـــاء المحكمين للاختبار.

2- **صـدق الاتسـاق الداخلي:** وذلك لإيجاد درجة الارتباط باسـتخدام معامل ارتباط بيرسـون بين درجة كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي في الفقرة والدرجة الكلية للفقرة، وكذلك الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، والجدولان (1)، (2) يوضحان ذلك:

**جدول (1) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي في الفقرة والدرجة الكلية للفقرة**

| المهارة / الفقرة | معاملات الارتباط | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الطلاقة | مستوى الدلالة | المرونة | مستوى الدلالة | الأصالة | مستوى الدلالة |
| 1 | 0.981 | 0.01 | 0.981 | 0.01 | 0.998 | 0.01 |
| 2 | 0.977 | 0.01 | 0.977 | 0.01 | 0.998 | 0.01 |
| 3 | 0.959 | 0.01 | 0.959 | 0.01 | 0.996 | 0.01 |
| 4 | 0.970 | 0.01 | 0.970 | 0.01 | 0.998 | 0.01 |
| 5 | 0.982 | 0.01 | 0.982 | 0.01 | 0.998 | 0.01 |
| 6 | 0.988 | 0.01 | 0.988 | 0.01 | 0.999 | 0.01 |
| 7 | 0.973 | 0.01 | 0.973 | 0.01 | 0.998 | 0.01 |
| 8 | – | – | 1 | – | – | 0.01 |
| 9 | 1 | 0.01 | 1 | – | – | 0.01 |
| 10 | 1 | 0.01 | – | – | – | – |
| 11 | – | – | 1 | – | – | 0.01 |

* القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة 0.05 = (0.361)

* القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة 0.01 = (0.463)

يتضـــح من الجدول الســـابق أن جميع معاملات الارتباط مقبول إحصـــائياً، مما يدلل على أن درجة كل مهارة في الفقرة مرتبطة بالدرجة الكلية للفقرة ارتباطاً مقبولاً إحصـــائياً، مما يعني أن اختبار التفكير الإبداعي مناسب الاتساق والصدق.

**جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة الاختبار الكلي لمهارات التفكير الإبداعي**

| رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة | رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.752 | دالة عند 0.01 | 7 | 0.561 | دالة عند 0.01 |
| 2 | 0.811 | دالة عند 0.01 | 8 | 0.584 | دالة عند 0.01 |
| 3 | 0.762 | دالة عند 0.01 | 9 | 0.435 | دالة عند 0.05 |
| 4 | 0.415 | دالة عند 0.05 | 10 | 0.380 | دالة عند 0.05 |
| 5 | 0.815 | دالة عند 0.01 | 11 | 0.677 | دالة عند 0.01 |
| 6 | 0.552 | دالة عند 0.01 | | | |

* القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة 0.05 = (0.361)

* القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة 0.01 = (0.463)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مقبول إحصائياً، مما يدلل على أن درجة كل فقرة مرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً مقبولاً إحصائياً، مما يعني أن اختبار التفكير الإبداعي مناسب الاتساق والصدق.

**ثبات الاختبار:**

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار الناتج نفسه تقريباً إذا أعيد تطبيقه على الطلبة أنفسهم في نفس الظروف مرة أخرى، وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق ما يلي:

1- **إعادة تطبيق الاختبار:** قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار بعد ثلاثة أسابيع على نفس العينة، فوجد أن معامل ثباته (0.87)، وهو معامل ثبات عالٍ ودال إحصائياً.

2- **طريقة كودر – ريتشارد سون 21:** استخدم الباحث طريقة ثانية من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث استخدم الباحث معادلة كودر – ريتشارد سون 21 حيث بلغ معامل الثبات لمهارات الاختبار الثلاثة (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وللاختبار ككل كانت على التوالي (0.727، 0.788، 0.951، 0.964) وهي قيم عالية تدل على ثبات الاختبار، وتطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

**تصحيح الاختبار:** الطلاقة: درجة لكل استجابة صحيحة للسؤال مع حذف الاستجابات المكررة، المرونة: درجة لكل فكرة أو مدخل للحل للسؤال مع حذف الأفكار أو المداخل المكررة للحل، الأصالة: وقد استخدم الباحث معيار (خير الله، 1981) كما يلي:

**جدول (3) المعيار المعتمد لتصحيح الاختبار**

| نسبة تكرار الفقرة | 1-9% | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**3- اختبار مهارات التواصل الرياضي (قراءة، كتابة، تمثيل):**

خطوات بناء فقرات اختبار مهارات التواصل الرياضي (القراءة، الكتابة، التمثيل):

لإعداد بنود الاختبار قام الباحث بعدة خطوات هي كالتالي:

**الخطوة الأولى:** تحليل محتوى الوحدة السادسة (وحدة الهندسة) من كتاب الرياضيات للفصل الثاني.

**الخطوة الثانية:** المهارات الأساسية التي يقيسها الاختبار.

وفيما يلي شرح موجز لهذه الخطوات:

**الخطوة الأولى:** تحليل محتوى الوحدة السادسة (وحدة الهندسة): قام الباحث بتحليل محتوى الوحدة السادسة (وحدة الهندسة) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي للفصل الدراسي الثاني، حيث تم الإشارة إليه فيما سبق أثناء إعداد اختبار مهارات التفكير الإبداعي ، وذلك لتحديد ما يلي:النسبة المئوية لعدد صفحات كل موضوع، والزمن المخصص لتدريس كل موضوع، وأهمية الموضوع للتعلم اللاحق.

**الخطوة الثانية:** المهارات الأساسية التي يقيسها الاختبار:

في ضوء الدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات التوصل الرياضي في الرياضيات قام الباحث بتحديد المهارات التي يقيسها كل سؤال من أسئلة الاختبار في هذا البحث كما يلي:

1- القراءة: قدرة الطالب على قراءة المصطلحات والنصوص والرموز الرياضية، وفهم دلالاتها والقدرة على تمييزها.

2- الكتابة: قدرة الطالب على كتابة الرموز الرياضية ودلالاتها بشكل سليم وصحيح.

3- التمثيل: قدرة الطالب على تمثيل المسائل الرياضية المكتوبة بالرسم سواء أكانت هذه المسائل هندسية أم جداول إحصائية.

**صدق الاختبار:**

يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وقد تأكد الباحث من صدق الاختبار بالطرق التالية:

1- **صدق المحتوى:** يقصد بصدق المحتوى معرفة مدى تمثيل فقرات الاختبار للموضوع الدراسي الذي يهدف إلى قياسه، وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال إجراءات بناء الاختبار وهي تحليل المحتوى للوحدة الدراسية المستهدفة (وحدة الهندسة) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي الكتاب الثاني، وتحديد الأهداف التعليمية، ووضع فقرات الاختبار ممثلة للمحتوى والأهداف.

2- **الاتساق الداخلي:** وذلك لإيجاد درجة الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة من مهارات التواصل الرياضي الثلاث (القراءة، الكتابة، التمثيل) في الفقرة والدرجة الكلية للفقرة، وكذلك الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار والجدولان (4) و(5) يوضحان ذلك:

**جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات التواصل الرياضي في الفقرة والدرجة الكلية للفقرة**

| المهارة / الفقرة | معاملات الارتباط | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | القراءة | مستوى الدلالة | الكتابة | مستوى الدلالة | التمثيل | مستوى الدلالة |
| 1 | 0.648 | 0.01 | 0.905 | 0.01 | 0.736 | 0.01 |
| 2 | – | – | 0.981 | 0.01 | 0.668 | 0.01 |
| 3 | – | – | 0.953 | 0.01 | 0.681 | 0.01 |
| 4 | 0.747 | 0.01 | 0.645 | 0.01 | 0.778 | 0.01 |
| 5 | – | – | 0.966 | 0.01 | 0.920 | 0.01 |
| 6 | 0.606 | 0.01 | 0.895 | 0.01 | 0.685 | 0.01 |
| 7 | 0.829 | 0.01 | 0.610 | 0.01 | 0.501 | 0.01 |
| 8 | 0.876 | 0.01 | 0.777 | 0.01 | 0.557 | 0.01 |

* القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى 0.05 = (0.361)

* القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى 0.01 = (0.463)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مقبول إحصائياً، مما يدلل على أن درجة كل مهارة في الفقرة مرتبطة بالدرجة الكلية للفقرة ارتباطاً مقبولاً إحصائياً، مما يعني أن الاختبار مناسب الاتساق والصدق.

**جدول (5) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة الاختبار الكلي لمهارات التواصل الرياضي**

| رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة | رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.643 | دالة عند 0.01 | 5 | 0.841 | دالة عند 0.01 |
| 2 | 0.712 | دالة عند 0.01 | 6 | 0.779 | دالة عند 0.01 |
| 3 | 0.814 | دالة عند 0.01 | 7 | 0.741 | دالة عند 0.01 |
| 4 | 0.758 | دالة عند 0.01 | 8 | 0.795 | دالة عند 0.01 |

* القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى 0.05 = (0.361)

* القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى 0.01 = (0.463)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مقبول إحصائياً، مما يدلل على أن درجة كل فقرة مرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً مقبولاً إحصائياً، مما يعني أن اختبار التواصل الرياضي مناسب الاتساق والصدق.

**ثبات الاختبار:** يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار الناتج نفسه تقريباً إذا أعيد تطبيقه على الطلبة أنفسهم في نفس الظروف مرة أخرى، وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق ما يلي:

1- **إعادة تطبيق الاختبار:** قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار بعد ثلاثة أسابيع على نفس العينة، فوجد أن معامل ثباته (0.89)، وهو معامل ثبات عالٍ ودال إحصائياً.

2- **طريقة كودر – ريتشارد سون 21:** استخدم الباحث طريقة ثانية من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث استخدم الباحث معادلة كودر – ريتشارد سون 21 حيث بلغ معامل الثبات لمهارات الاختبار الثلاثة (القراءة، الكتابة، التمثيل) وللاختبار ككل على التوالي(0.687، 0.862، 0.714، 0.904) وهي قيم عالية تدل على ثبات الاختبار، وتطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

**طريقة تصحيح الاختبار:** القراءة: (0-1) درجة لكل فقرة، الكتابة: تتراوح الدرجات من (0-3) درجات حسب طبيعة الفقرة، وخطوات الحل للسؤال المنتمي لهذه المهارة، التمثيل: (0-2) درجة حسب صحة التمثيل.

**متغيرات الدراسة:**

**المتغير المستقل:** وهو طريقة التدريس وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط الأربعة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، أسئلة البطاقات، الكرسي الساخن) التي تم تدريسها للمجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

**المتغير التابع:** وقد اشتملت الدراسة على متغيرين تابعين هما:

مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

مهارات التواصل الرياضي (القراءة، الكتابة، التمثيل).

**ضبط متغيرات الدراسة:** قام الباحث بالتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال ضبط كل من متغير العمر الزمني، ومتغير التحصيل في الرياضيات، وتم التأكد من خلال نتائج الاختبارات القبلية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في كلا الاختبارين (التفكير الابداعي، التواصل الرياضي).

**إجراءات الدراسة:** تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2016– 2017، وتم جمع البيانات وتحليلها بالطرق الإحصائية المناسبة.

**المعالجة الإحصائية:** استخدم الباحث برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً.

## 3- النتائج ومناقشتها:

**نص السؤال الأول على: ما أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة؟**

وللإجابة على السؤال الأول قام الباحث بصياغة الفرضية الصفرية الرئيسية الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الإبداعي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى (لاستراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية).

حيث قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي للمجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً وبعدياً وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

**جدول (6) دلالة الفروق في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والاختبار ككل بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي**

| م | البيان | المجموعة الضابطة ن=33 | | المجموعة التجريبية ن=35 | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 1 | الطلاقة | 10.03 | 7.724 | 14.57 | 8.715 | 2.269 | 0.027 |
| 2 | المرونة | 10.39 | 7.583 | 14.63 | 7.635 | 2.293 | 0.025 |
| 3 | الأصالة | 35.09 | 30.761 | 51.14 | 31.626 | 2.120 | 0.038 |
| 4 | الاختبار ككل | 55.51 | 45.570 | 80.88 | 46.349 | 2.274 | 0.026 |

* درجة الحرية = $ن_1 + ن_2 - 2 = 33 + 35 - 2 = 66$.

* قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية = 66، عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 2.00.

يتضح من الجدول السابق أن قيم ت المحسوبة > قيم ت الجدولية ($\alpha = 0.05$)، إذاً نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل وبالتالي يصبح:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الإبداعي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى (لاستراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية).

وهي تتفق مع دراسة (مزيد، 2018)، ودراسة (الأغا، 2016)، ودراسة (Sriwongchai, et.al., 2015)، وقد قام الباحث من التحقق من أن الفروق بين المجموعة التجريبية (تدرس باستراتيجيات التعلم النشط)، والمجموعة الضابطة (تدرس بالطريقة التقليدية) في اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود لمتغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة والجدول (7) يوضح ذلك:

**جدول (7) حجم التأثير لاختبار (ت) للفروق بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي**

| البيان | قيمة (ت) | مربع إيتا | قيمة حجم التأثير | مستوى حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| الطلاقة | 2.269 | 0.072 | 0.5505 | متوسط |
| المرونة | 2.293 | 0.074 | 0.5653 | متوسط |
| الأصالة | 2.120 | 0.064 | 0.5229 | متوسط |
| الاختبار ككل | 2.274 | 0.073 | 0.5612 | متوسط |

بالرجوع لمستوى حجم التأثير من الجدول السابق، نجد أن قيم مربع إيتا تدل على حجم تأثير متوسط حيث أشار (عفانة، 2000، 42) أن مستوى حجم التأثير يعتبر متوسطاً، إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من 0.06، إذ يعتبر حجم التأثير مكملاً للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها.

ويرى الباحث أن حجم التأثير في دراسته برغم أنه فوق المتوسط بقليل إلا أنه له دلالة إحصائية حيث أن مربع إيتا أكبر من قيمة مربع إيتا الصغير بكثير والتي تبلغ (0.01) وهي ليست ببعيدة عن قيمة مربع إيتا الكبير والتي تبلغ (0.14)، مما يدلل على أن الفروق ليست نتيجة الصدفة.

**نص السؤال الثاني على: ما أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة؟**

وللإجابة على السؤال الثاني قام الباحث بصياغة الفرضية الصفرية الرئيسية الثانية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي لمهارات التواصل الرياضي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى (لاستراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية).

حيث قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التواصل الرياضي للمجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً وبعدياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

**جدول (8) دلالة الفروق في مهارات التواصل الرياضي (القراءة، الكتابة، التمثيل) والاختبار ككل بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التواصل الرياضي**

| م | البيان | المجموعة الضابطة ن=33 | | المجموعة التجريبية ن=35 | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 1 | القراءة | 7.60 | 3.121 | 10.34 | 3.152 | 3.595 | 0.001 |
| 2 | الكتابة | 11.57 | 9.020 | 17.06 | 10.663 | 2.282 | 0.026 |
| 3 | التمثيل | 10.63 | 5.464 | 13.69 | 5.273 | 2.342 | 0.022 |
| 4 | الاختبار ككل | 29.78 | 16.509 | 41.11 | 17.231 | 2.765 | 0.007 |

* درجة الحرية = $ن_1 + ن_2 - 2 = 33 + 35 - 2 = 66$.

* قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية = 66، عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 2.00.

يتضح من الجدول السابق أن قيم ت المحسوبة > قيم ت الجدولية ($\alpha = 0.05$)، إذاً نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل وبالتالي يصبح:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي لمهارات التواصل الرياضي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى (لاستراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية).

وهي تتفق مع دراسة (الزهراني، 2018)، ودراسة (النحال، 2016)، ودراسة (Griffin, League, et al, 2013).

وقد قام الباحث من التحقق من أن الفروق بين المجموعة التجريبية (تدرس باستراتيجيات التعلم النشط)، والمجموعة الضابطة (تدرس بالطريقة التقليدية) في اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود لمتغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة والجدول (9) يوضح ذلك:

**جدول (9) حجم التأثير لاختبار (ت) للفروق بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التواصل الرياضي**

| البيان | قيمة (ت) | مربع إيتا | قيمة حجم التأثير | مستوى حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| القراءة | 3.595 | 0.164 | 0.8858 | كبير |
| الكتابة | 2.282 | 0.073 | 0.5612 | متوسط |
| التمثيل | 2.342 | 0.077 | 0.5776 | متوسط |
| الاختبار ككل | 2.765 | 0.104 | 0.6814 | متوسط |

بالرجوع لمستوى حجم التأثير من الجدول السابق، نجد أن قيم مربع إيتا تدل على حجم تأثير كبير في مهارة القراءة، ومتوسط في باقي المهارات حيث أشار (عفانة، 2000، 42) أن مستوى حجم التأثير يعتبر كبيراً إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من 0.14، ومتوسطاً إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من 0.06، إذ يعتبر حجم التأثير مكملاً للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها.

ويرى الباحث أن حجم التأثير في دراسته برغم أنه كبير في مهارة القراءة، وفوق المتوسط بقليل إلا أنه له دلالة إحصائية حيث أن مربع إيتا أكبر من قيمة مربع إيتا الصغير بكثير والتي تبلغ (0.01) وهي ليست ببعيدة عن قيمة مربع إيتا الكبير والتي تبلغ (0.14)، مما يدلل على أن الفروق ليست نتيجة الصدفة.

**نص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي في الرياضيات؟**

وللإجابة على السؤال الثالث تم صياغة الفرضية الصفرية الرئيسية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الإبداعي ودرجاتهم في اختبار مهارات التواصل الرياضي البعدي.

بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي، واختبار مهارات التواصل الرياضي بعدياً وجد أن معامل ارتباط بيرسون بينها يساوي (0.183) وهو معامل ارتباط ضعيف، حيث أن مستوى الدلالة عند مستوى 0.333 = ($\alpha$ =0.05)، وحيث أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أقل من القيمة الجدولية بالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.وبالتالي يصبح: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الإبداعي ودرجاتهم في اختبار مهارات التواصل الرياضي البعدي، مما يعني أنه ليس شرطاً أن يكون الطالب الذي لديه القدرة في مهارات التواصل الرياضي بشكل كبير أن يكون لديه قدرة أيضاً بنفس المستوى في مهارات التفكير الإبداعي.

## 4-توصيات واقتراحات الدراسة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث وضع عدداً من التوصيات وهي:

- الاهتمام باستراتيجيات التعلم النشط مع اختلاف مسمياتها، والعمل على تطبيقها في جميع المراحل العمرية لما لمسه الباحث عند تطبيقها على عينته الدراسية من مشاركة وتفاعل وتقدم في مستوى الطلاب.
- الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي لكي تصبح عملية التعليم أكثر عمقاً وذات مخرجات أكثر جودة.
- الاهتمام بمهارات التواصل الرياضي كونها تعمل على تنمية أساسيات العملية التعليمية في الرياضيات والتي بدونها لا يستطيع الطالب أن يتقدم في مراحله الدراسية.
- خروج المعلمين عن النمطية التقليدية في تقديم المواد الدراسية والتركيز على الاستراتيجيات التي تزيد من مشاركة المتعلم في العملية التعليمية.
- عمل ورش عمل وأيام دراسية للمعلمين حول استراتيجيات التعلم النشط.
- إعداد دليل للمعلم في مختلف المراحل التدريسية لتقديم الدروس وفق استراتيجيات التعلم النشط.

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات التي من الممكن أن تكون امتداداً للدراسة الحالية:

– إجراء دراسات مشابهة على استراتيجيات التعلم النشط في وحدات دراسية أخرى في الرياضيات وليس بالضرورة وحدات في الهندسة.

– إجراء دراسات مشابهة على استراتيجيات التعلم النشط لمراحل عمرية مختلفة.

– إجراء دراسات وصفية حول اهتمام المعلمين بالتفكير الإبداعي وتنميته.

– إجراء دراسات وصفية حول اهتمام المعلمين بالتواصل الرياضي وتنميته.

## المراجع:

### المراجع العربية:


أبو العطا، أحمد (2013). *أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر – غزة: فلسطين.

أبو عاذرة، كرم (2010). *أثر توظيف استراتيجية عبر– خطط – قوم في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية– غزة: فلسطين.

الأغا، هاني (2016). *برنامج مقترح في ضوء المعايير الدولية لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات الحياتية في الرياضيات للطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

الجعبري، محمود (2018). معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*. 7(4). 279-310.

الزهراني، حنان (2018). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*. (12). 223-295.

القرشي، محمد (2012). *درجة تمكن معلمي الرياضيات من مهارات التواصل الرياضي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى: السعودية.

النحال، سهاد (2016). *أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة معاً على تنمية مهارات التواصل ودافع الإنجاز في الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية– غزة: فلسطين.

جروان، فتحي (2005). *تعليم التفكير*. ط2. عمان. الأردن: دار الفكر.

رصرص، حسن (2007). *برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي بمحافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. الجامعة الإسلامية– غزة: فلسطين.

زيتون، كمال (2003). تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية، *المؤتمر الخامس عشر "مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة"* ( 21 - 22 ) يوليو. جامعة عين شمس: مصر.

سلام، وائل (2004). *دراسة فعالية استخدام استراتيجية قائمة على التواصل الرياضي في علاج بعض أخطاء تلاميذ المرحلة الابتدائية في الرياضيات وأثر ذلك على نمو تفكيرهم الرياضي واستمتاعهم بالمادة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا: مصر.

شحاتة، حسن (1993). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ط2. القاهرة. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الحميد، عبد العزيز (2011). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم

ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*.(75). 248-316.

عبد العزيز، سعيد (2006). *المدخل إلى الإبداع*. عمان. الاردن: دار الثقافة للنشر.

عبد الهادي، رباب (2015). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية الميل نحو مادة الهندسة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*. 18(1). 158-218.

عبيد ، وليم وعفانة، عزو (2003). *التفكير والمنهاج المدرسي*. ط 1. الكويت: مكتبة الفلاح.

عفانة، عزو (2000). حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية. *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية*. جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية.(3).

مداح، سامية (2009). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*. (1).

مراد، محمود والوكيل، السيد (2006). فعالية برنامج مقترح في الرياضيات قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التواصل والتفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات – القاهرة*. (9). 132-168.

مزيد، منية (2018). أثر توظيف برنامج تدريبي قائم على نظرية تيريز لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في محافظات غزة، *مجلة دراسات تربوية ونفسية*. 11(1). 18-33.

وزارة التربية والتعليم العالي (2016). *الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم في محافظات غزة للعام الدراسي 2016-2017*. غزة. فلسطين.

**المراجع الأجنبية:**

Cantlon, D. (1998). Mathematics Power. *teaching children Mathematics*. 5(2). 108-112.

Caroll, L., Leander, s.(2001).*Improve Motivation Through The Use Of Active Learning Strategies*. Unpublished Master DissertationSaint Xavier University.

Griffin, C., League, M.,et.al.(2013). Discourse Practices in Inclusive Elementary Mathematics Classrooms. *Learning Disability Quarterly*. 36(1). 9-20.

National Council of Teacher of Mathematics (1989).*Curriculum and Evaluation Standards for School. Mathematics*, Reston Va: NCTM.

National Council of Teacher of Mathematics (2000). C*urriculum and Evaluation Standards for School. Mathematics*, Reston Va: NCTM.

Ping, M.(2001). *Supporting the discourse : Firstgraders communicate mathematics*, Dissertation Abstracts International, Vol. 62-05A (p.1763).

Revall, A., Wainwrigh, E.(2009). What Makes Lectures "Unnmissable"? Insight Into Teaching Excellence And Active Learning. *Journal of Geography in Higher Education*. 3 (2). 209-223.

Sriwongchai, A., Jantharajit, N., Chookhampaeng, S. (2015). *Developing the Mathematics Learning Management Model for Improving Creative Thinking in Thailand*. Faculty of Education. Mahasarakham University: Thailand.

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

صيدم، شادي محمد خميس والناصر، عبد المجيد (2019). أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 294-312.

# درجة مساهمة الحاسب الآلي في تطوير جودة الإدارة المدرسية والعملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين
## دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية المسيلة

# The degree of computer input in the development of the quality of school administration and educational learning process from the point of view of principals and teachers a field study in some schools in the state of M'sila

مصباح جلاب[1،*]، رمضان خطوط[2]

[1،2] جامعة المسيلة (الجزائر)

تاريخ الاستلام:23-02-2018 تاريخ القبول: 13-02-2019 تاريخ النشر: 19-05-2019

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مساهمة الحاسب الآلي تطوير جودة الإدارة المدرسية، والتعرف على درجة مساهمة الحاسب الآلي تطوير جودة العملية التعليمية، للتحقق من واقع استخدام الحاسب الآلي في المدرسة الجزائرية. وقد طرحنا التساؤل العام: ما هي درجة مساهمة الحاسب الآلي في تطوير جودة الإدارة المدرسية والعملية التعليمية التعلمية؟ للإجابة عن التساؤلات الجزئية الآتية: ما هي درجة مساهمة الحاسب الآلي في تطوير جودة الإدارة المدرسية؟ ما هي درجة مساهمة الحاسب الآلي في تطوير جودة العملية التعليمية التعلمية؟ وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي على عينة من(80) مديرا ومعلما تم اختيارهم بطريقة قصدية، وأداة عبارة عن استبيانين يتكون الأول من 17 عبارة. والثاني من 13 عبارة يتم الإجابة عنها وفق ثلاثة بدائل هي: بدرجة كبيرة(3)، بدرجة متوسطة(2)، بدرجة ضعيفة(1) وقد حدد الباحثان معيارا لتقييم هذه البدائل هو: من 70% فما فوق: يعني بدرجة كبيرة، من 50% إلى 69.99%: يعني بدرجة متوسطة، من 49.99% فما أقل: يعني بدرجة ضعيفة. وللتأكد من صدق وثبات الأداة اعتمدنا على صدق المحكمين وعددهم ثمانية محكمين(8) الذين أشاروا إلى قبول فقرات الاستبيان بنسبة فاقت 92% مع تعديل بعض الفقرات سواء في الصياغة أو اختصارها حتى تكون دقيقة. كما اعتمد الباحثان في حساب الثبات على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوع على عينة استطلاعية من 20 فردا(10 معلمين، 10 مديرين) بمدينة المسيلة، في الفترة بين 10 ديسمبر إلى 16 ديسمبر 2017 وباستخدام معامل الارتباط بيرسون كانت النتيجة 92 %، وبذلك يكون الصدق الذاتي 0.95. وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يساهم الحاسب الآلي بدرجة كبيرة في تطوير جودة الإدارة المدرسية بنسبة 84.19%؛ يساهم الحاسب الآلي بدرجة كبيرة في تطوير جودة العملية التعليمية التعلمية بنسبة 88.07%.

**الكلمات المفتاحية:** حاسب آلي؛ جودة، إدارة مدرسية؛ عملية تعليمية تعلمية.

**Abstract:** The study aimed to identify the degree of computer contribution to the development of the quality of school administration. And to identify the degree of computer contribution to improve the quality of the educational process. Check the reality of the use of computers in the Algerian school. We asked the general question: What is the degree of the computer's contribution to the development of the quality of school administration and the educational learning process?

The researchers used the descriptive analytical approach on a sample of 80 principals and teachers, which were deliberately selected, and a tool consisting of two questionnaires consisting of 17 items. The second of 13 items. It is answered by three alternatives: high (3), medium (2), low (1). Researchers in the calculation of stability in the period between December 10, as adopted on tests and retest one week on a prospective sample of 20 people using the result of the Pearson correlation coefficient was 92%, so personal honesty is 0.95. Using the appropriate statistical methods, the study found the following results: IT contributes significantly to the quality of school management of 84.19%. The computer greatly contributes to the development of a quality educational learning process of 88.07%.

**Keywords:** computer; quality, school administration; learning process.

* Corresponding author, e-mail: khatoutramdane10@gmail.com

## 1- مقدمة:

إن استخدام الحاسوب في عمليتي التعلم والتعليم تعد من أحدث المجالات التي اقتحمها الحاسوب ومن المعروف إن المعلمين يقومون دائما بالبحث عن وسائل تعينهم على أداء وظائفهم التعليمية من أجل الوصول إلى تعليم أفضل فتارة تستخدم الصور الملونة وتارة تستخدم الأشكال المجسمة كما تستخدم السبورات والكتب وبعض الأجهزة البسيطة وفي السنوات الأخيرة ظهرت بعض الأجهزة الحديثة مثل أجهزة التسجيل والميكروسكوب والتلسكوب وأجهزة الإسقاط الخلفية والأفلام التعليمية وأجهزة العرض السينمائي وأجهزة التلفزيون التعليمي وغيرها ورغم تعدد هذه الوسائل وتنوعها فأن كل وسيلة تخدم هدفا محددا وقد تكون هذه الوسائل معقدة في تركيبها واستخدامها في بعض الأحيان كما أنها مرتفعة الثمن مما أدى إلى إحجام الكثير من المدارس على شرائها واستخدامها.

وفي السنوات الأخيرة بدأ استخدام الحاسوب في عمليتي التعلم والتعليم في الدول المتقدمة والحاسوب ليس مجرد وسيلة تعليمية بل هو عبارة عن عدة وسائل في وسيلة واحدة كونه يقوم بوظائف جديدة يعجز عن تحقيقها بأي أسلوب أخر فهو يوفر بيئة تعليمية تفاعلية ذات اتجاهين. ويعتبر الحاسوب مدخلا أو منهجا في مجال تعليم وتعلم مختلف الموضوعات الدراسية ومع تطور أجهزة الحاسوب ونظريات التعلم والتعليم تطور هذا المدخل وأصبح ظاهرة لمدلولاتها ومبرراتها وآثارها في عمليتي التعلم والتعليم.

ونتيجة للتطور الهائل في استخدام الحاسوب في شتى مجالات الحياة، لا سيما في تكنولوجيا المعلوماتInformation Tech ، كان استخدامه في الإدارة بشكل عام وفي الإدارة المدرسية خاصة أمراً حيويا، إذ إن الأعباء التي تقع على الإدارة في المدرسة تحتاج لمثل هذه التكنولوجيا كي تؤدي بكفاءة ودقة وخاصة في المدارس الكبيرة.

**الإشكالية:**

تسعى السياسة التربوية المتطورة إلى تحقيق الأهداف التربوية العامة والتي من أهمها تدريب المتعلمين على مهارات استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته العملية وتنمية قدرات المتعلمين على الإبداع والابتكار والتفكير المنهجي وربط العلوم بتطبيقاتها واستيعاب المنجزات التكنولوجية. وحيث يعد التعليم الدعامة الأساسية في تقدم الدول والأمم، فإن الدول المتقدمة تولي اهتماما كبيرا بالتربية والتعليم وبإدارتها، ولما كان نجاح أي مؤسسة في تحقيق أهدافها يرتكز أساسا على مدى كفاءة النظام الإداري القائم عليها، فإن تطوير جودة النظام التعليمي يبنى على قدرة إدارته على التعامل مع مدخلاته ومخرجاته بكفاءة عالية. يقول الفيومي(2010) إن تشكل العملية التعليمية والتربوية منظومة متكاملة تقوم على رأسها الإدارة المدرسية، والتي أصبح تطويرها وتجويد خدماتها من أبرز الضرورات الملحة، بما ينعكس على المواصفات المطلوب توفرها في الإدارة المدرسية، بحيث تصبح قادرة على رفع الكفاءة البشرية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.(الفيومي،2010، 2)

وقد دعا عبود(2013) إلى تفعيل استخدام الحاسب الآلي في البيئة التعليمية عمليا لينعكس ذلك على مستوى جودة الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة لتحقيق أهدافها المنشودة(الحراشة،2013، 200) ويؤكد بن حجر(2011) على ضرورة تدريب الإداريين على استخدام الحاسب الآلي في مجال الإدارة لتساعد على تنمية وتطوير جودة العمليات الإدارية(القرني، 2011) ويرى عبد الوهاب(2009) أن الحاسب الآلي يمكن توظيفه في الإدارة المدرسية وإدارة الامتحانات وتنفيذ الأعمال الإدارية والكتابية وإدارة شؤون الطلبة والعاملين والاتصال والتواصل المدرسي... من أجل ضمان جودة عالية في التسيير الإداري والتعليم(نهنا، 2009) وفي دراسة المنابرة

(1423هـ) أكد على أهمية استخدام الحاسب الآلي، ودوره في خدمة الإدارة المدرسية وفي دراسة اللامي (1429هـ) توصل إلى وجود ممارسات حقيقية من قبل مديري المدارس ووكلائهم لإعمالهم الإدارية من خلال استخدام تطبيقات الحاسب الآلي الإدارية بدرجة عالية ووجود مساهمة حقيقية تقدمها التطبيقات الحاسوبية الحالية للإدارة المدرسية وبدرجة عالية جدا وحاجة التطبيقات الحاسوبية الحالية لمزيد من التطوير والترقية لتتناسب مع متطلبات الإدارة المدرسية الحالية. وعليه تظهر أهمية الحاسب الآلي في جودة الإدارة المدرسية والعملية التعليمية من خلال مساهمة تقنيات الحاسب الآلي المتعددة في إخراج الأعمال في صورة ذات جودة عالية في تسيير شؤون الإدارة والاستخدامات الواسعة في العملية التعليمية، من خلال المساعدة التي تقدمها هذه التقنية في العمل بأريحية واختصار الوقت والجهد والسرعة في أداء المهمات، وسنتطرق في هذه الدراسة إلى درجة مساهمة الحاسب الآلي في تطوير جودة الإدارة المدرسية والعملية التعليمية، وكذلك واقع استخدام الحاسب الآلي في المدرسة الجزائرية من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

**التساؤلات:**

– ما هي درجة مساهمة الحاسب الآلي في تطوير جودة الإدارة المدرسية والعملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

1– ما هي درجة مساهمة الحاسب الآلي في تطوير جودة الإدارة المدرسية من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

2– ما هي درجة مساهمة الحاسب الآلي في تطوير جودة العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

**فروض الدراسة:**

1– يساهم الحاسب الآلي في تطوير جودة الإدارة المدرسية بدرجة كبيرة من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

2– يساهم الحاسب الآلي في تطوير جودة العملية التعليمية التعلمية بدرجة كبيرة من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

**أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى:

– التعرف على درجة مساهمة الحاسب الآلي تطوير جودة الإدارة المدرسية.

– التعرف على درجة مساهمة الحاسب الآلي تطوير جودة العملية التعليمية.

– التعرف على واقع استخدام الحاسب الآلي في المدرسة الجزائرية.

**أهمية الدراسة:** تكمن أهمية هذه الدراسة في التطرق لموضوع استخدام التكنولوجيات الحديثة في وظائف المدرسة الإدارية والتعليمية والتربوية، وهو بذلك من الموضات الحديثة التي أصبح المجتمع يوليها أهمية بالغة. وكذلك لفت النظر إلى ضرورة التحول من المدرسة الكلاسيكية إلى المدرسة الإلكترونية سواء في الإدارة أو الوسائط التعليمية لما لتكنولوجيا الحاسب الآلي من دور في تسهيل عملية التعليم وتبسيط العمليات الإدارية، وبالتالي المساهمة في جودة الوظائف المدرسية.

**حدود الدراسة:** أجريت الدراسة في شهر ديسمبر 2017، ببعض مدارس ولاية المسيلة.

**تحديد مصطلحات الدراسة:**

1– **الحاسب الآلي:** هو أحد التقنيات الحديثة التي تم استخدامها في مجال التعليم وإدارته. ونقصد به استخدام الحاسوب المرتبط بشبكة الإنترنت وبقية الوظائف الالكترونية.

2- **الجودة:** وهي مجموعة المواصفات النوعية والراقية لتقديم أفضل الخدمات في إنجاز أو القيام بنشاط معين وفق الطريقة المطلوبة، والمقصود بها في دراستنا هو استخدام الإداري والمعلم للحاسب الآلي لتحقيق خدمات بأجود المعايير وأتقنها.

3- **الإدارة المدرسية:** هي الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة(إداريين وفنيين)، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة بما يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة، وهذا يعني أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها(عزت، 2001). ونقصد بها التحول من الإدارة اليدوية إلى الإدارة الالكترونية.

4- **العملية التعليمية التعلمية:** العملية التعليمية هي مجموعةٌ من الأنشطة والإجراءات، التي تحدث داخل الصفّ الدراسيّ أو الفصل الدراسيّ، وذلك بهدف إكساب الطلاب مهاراتٍ عمليةٍ، أو معارف نظريةٍ، أو اتجاهات إيجابيةٍ، وذلك ضمن نظامٍ مبنيٍّ على مدخلاتٍ، ومعالجةٍ، ثم مخرجات.(جابر، 2016)

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**مفهوم الحاسوب:** هو آلة إلكترونية تعمل طبقا لمجموعة تعليمات معينة لها القدرة على استقبال المعلومات وتخزينها ومعالجتها واستخدامها من خلال مجموعة من الأوامر.

**مساهمة استخدام الحاسوب في التعليم:**

1- إن استخدام الحاسوب كأحد أساليب تكنولوجيا التعليم يخدم أهداف تعزيز التعليم الذاتي مما يساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية، وبالتالي يؤدي إلى تحسين نوعية التعلم والتعليم.

2- يقوم الحاسوب بدور الوسائل التعليمية في تقديم الصور الشفافة والأفلام والتسجيلات الصوتية.

3- المقدرة على تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالمهارات كمهارات التعلم ومهارات استخدام الحاسب الآلي وحل المشكلات.

4- يثير جذب انتباه الطلبة فهو وسيلة مشوقة تخرج الطالب من روتين الحفظ والتلقين إلى العمل انطلاقا من المثل الصيني القائل: ما أسمعه أنساه وما أراه أتذكره وما أعمله بيدي أتعلمه.

5- يخفف على المدرس ما يبذله من جهد ووقت في الأعمال التعليمية الروتينية مما يساعد المعلم في استثمار وقته وجهده في تخطيط مواقف وخبرات للتعلم تساهم في تنمية شخصيات التلاميذ في الجوانب الفكرية والاجتماعية.

6- إعداد البرامج التي تتفق وحاجة الطلاب بسهولة ويسر.

7- عرض المادة العلمية وتحديد نقاط ضعف الطلاب وإمكانية طرح الأنشطة العلاجية التي تتفق وحاجة الطلبة.

8- تقليل زمن التعلم وزيادة التحصيل.

9- تثبيت وتقريب المفاهيم العلمية للمتعلم.(عبد الباقي، 2000)

**مجالات الحاسب الآلي في الجانب التعليمي:** يشمل نظام المحاضرات الالكترونية، ونظام الاختبارات الالكترونية ووسائط متعددة للمناهج التعليمية، ويقوم الجانب التعليمي للمنظومة بخدمة المدرسين عن طريق إطلاق مقدراتهم الإبداعية لشرح المواد والمناهج والإشراف على عملية استقطاب المعلومات التي يقوم بها الطلبة، ويبدع الطالب أيضا في أساليب العثور على المعلومات المخزنة بسيرفر(Server) المدرسة أو بالإنترنت وربط تلك المعلومات بعضها بعضا، واستخدامها على أرض الواقع وذلك تحت الإشراف المباشر للمعلم وأولياء الأمور(عبد الحميد،2005، 78). إن إدارة التعليم بالحاسوب لا تعني استخدام الحاسوب في التعليم أو التدريس، ولكن ما تعنيه هو إدارة العملية

التعليمية داخل المدرسة حيث يبقى التدريس من مهام المعلم، أما إدارة العملية التعليمية بواسطة الحاسوب تهدف أساسا إلى تحسين العملية التعليمية وزيادة فاعليتها، ويتطلب ذلك الأمر التعامل مع كم هائل من البيانات بعضها له صلة بالتلاميذ والبعض الآخر له صلة بالعاملين في مجال التدريس والإدارة والإحصاء والامتحانات التي يمكن للحاسوب أن يسهم في معالجتها بشكل دقيق وسريع.(حسنين،2003، 51)

**مفهوم الإدارة المدرسية:** هي الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة(إداريين وفنيين)، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة بما يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة، وهذا يعني أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها.(عزت،2001، 18)

**أهمية الحاسوب في الإدارة المدرسية:** إن نجاح المدرسة الالكترونية يتوقف على مدى مقدرة العاملين فيها على قيادتها من خلال التعامل مع التكنولوجيا الحديثة بشكل إيجابي فالمؤسسة الغنية بتكنولوجيا المعلومات لا يكتب لها النجاح ما لم يكن لديها مدير يستطيع أن يديرها من خلال تعامله الإيجابي مع التكنولوجيا الحديثة فقد أصبح مدير الألفية الثالثة قضية تشغل المهتمين بقضايا التعلم لأن المدير أحد تحديات التنمية خلال الفترة القادمة فمدير المدرسة أينما كان مطالب بأن لا يعيش متغيرات بيئته المحلية والإقليمية فقط، وإنما عليه كل المتغيرات العالمية والتسلح بالمعلومات ومعايشة ثورة العلم والاتصالات وآليات التشغيل الذاتي في مواكبة تلك المتغيرات وأن يكون دراسات وممارسات في الوقت نفسه.(إبراهيم،2003، 123)

**مجالات استخدام الحاسب الآلي في الجانب الإداري:** يشمل نظام إدارة شؤون الطلبة ونظام متابعه الدرجات والنتائج، ونظام الحضور والانصراف، ونظام متابعة الانتقالات ونظام الجداول المدرسية، ونظام الإدارة المالية والحسابات، ونظام إدارة المخازن والمشتريات، ونظام إدارة المكتبات، وموقع تفاعلي للمدرسة بالإنترنت، كما يقوم الجانب الإداري بخدمه الأنشطة والمهام الإدارية والمحاسبية كافة عن طريق إدارة وتخزين ومعالجة كافة البيانات والمعلومات وطباعة التقارير المتنوعة وبخاصة التقارير الخاصة بدعم القرار وكذلك تحديث الموقع بالإنترنت تلقائيا.(عبد الحميد،2005، 78)

**الدراسات السابقة:**

**1- دراسة الحراشة(2013):** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس في محافظة المفرق من وجهة نظرهم وأثر كل من: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، ومستوى المدرسة على درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية. وتكونت عينة الدراسة من(107) مديراً ومديرة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من40عبارة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية بشكل كلي ومجالي(الإداري، والطالب) جاءت بدرجة ممارسة متوسطة. وجاء مجال المعلم بدرجة استخدام منخفضة ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى للنوع الاجتماعي وذلك على مجالي الإدارة والطالب وعلى الأداة بشكل كلي ولصالح الإناث، كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير مستوى المدرسة وذلك على مجال الطالب ولصالح المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير: المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات من

أهمها: تفعيل استخدام الحاسوب في البيئة التعليمية عملياً لينعكس ذلك على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة لتحقيق أهدافها المنشودة.(الحراشة،2013، 200)

**2- دراسة بن حجر(2011):** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أهمية امتلاك مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة لمهارة استخدام الحاسب الآلي ومدى إسهام تطبيقات الحاسب الآلي في مهام الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة والتعرف على الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة في استخدام الحاسب الآلي في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم والتعرف على المقترحات والحلول التي تساعد في تنمية مهارة استخدام الحاسب الآلي لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظرهم وكذا التعرف على انعكاسات امتلاك مدير المدرسة لمهارة استخدام الحاسب الآلي في تطوير العمل الإداري في المدارس الابتدائية بمدينة جدة. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على جميع مديري المدارس الابتدائية الحكومية بنين داخل مدينة جدة. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة من تصميم الباحث. وكانت نتائج الدراسة: كما يلي: - كانت موافقة مجتمع الدراسة كبيرة جدا على أهمية امتلاك مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة لمهارة استخدام الحاسب الآلي- كانت موافقة مجتمع الدراسة كبيرة جدا على أن الحاسب الآلي يسهم بشكل كبير في مهام الإدارة المدرسية .- هناك صعوبات توجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة وتحد من استخدام الحاسب الآلي في المهام الإدارية، ومن أهمها ندرة الدورات التدريبية للإداريين في مجال تطبيقات الحاسب الآلي الإدارية، وضعف عملية صيانة أجهزة وبرامج الحاسب الآلي المدرسية- أهم المقترحات والحلول التي تساعد على تنمية مهارة استخدام الحاسب الآلي لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة تدريب الإداريين على استخدام الحاسب الآلي في أعمال الإدارة المدرسية، وتحديث تطبيقات الحاسب الآلي الإدارية بشكل دوري. - أهم الانعكاسات المترتبة على امتلاك مهارة استخدام الحاسب الآلي في تطوير العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة كانت حوسبة العمل الإداري داخل المدرسة، والإسهام في استخدام تطبيقات الحاسب الآلي الإدارية بفاعلية أكبر. - لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بإجابات مديري المدارس الابتدائية بالنسبة لامتلاك مهارة استخدام الحاسب الآلي والتي تعزى إلى(سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والمؤهل).(القرني، 2011)

**3- دراسة عبد الوهاب محمود(2009):** هدفت الدراسة تحديد درجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها، كما هدفت إلى الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \geq 05.0$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المنطقة التعليمية سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، عدد سنوات استخدام مدير المدرسة للحاسوب، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. كما قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من(58) فقرة موزعة في خمسة مجالات رئيسة هي: (إدارة الامتحانات المدرسية والنتائج، إدارة شؤون الطلبة والعاملين، تنفيذ الأعمال الإدارية الكتابية، إدارة الاتصال والتواصل المدرسي، إدارة الشؤون المالية واللوازم والمكتبة المدرسية). كما قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة والتي تكونت من 183 مدير ومديرة مدرسة من أصل 191 مدير ومديرة مدرسة، ثم قام بتحليل استجابات أفراد العينة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية(SPSS). وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: - درجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة جاءت متوسطة بنسبة(79.70 **%**). جاءت درجة توظيف الحاسوب في مجال إدارة الامتحانات المدرسية والنتائج في المرتبة الأولي بدرجة عالية، وبنسبة(28.81%) بينما حصل توظيف الحاسوب في مجال تنفيذ الأعمال الإدارية والكتابية على المرتبة الثانية بدرجة متوسطة

وبنسبة(16.76%) وكانت درجة توظيف الحاسوب في المجالات الأخرى(إدارة شؤون الطلبة والعاملين، إدارة الاتصال والتواصل المدرسي، إدارة الشؤون المالية واللوازم والمكتبة)، ضعيفة بنسبة(67.68%، 75.65%، 85.63%)، على التوالي:

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq 05.0$ بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة لدرجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور

– لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq 05.0$ بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة لدرجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة لدرجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة لدرجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى إلى متغير عدد سنوات استخدام مدير المدرسة للحاسوب، وذلك لصالح المجموعتين الثانية(يستخدم الحاسوب لفترة 4–6 سنوات) والثالثة (يستخدم الحاسوب لأكثر من 6 سنوات) مع عدم وجود فروق بين متوسطي تقديرات المجموعتين الثانية والثالثة.(نهنا، 2009)

**4– دراسة شريفي(1416هـ):** وعنوانها(دراسة لواقع استخدام الحاسب الآلي في إدارة المدارس التابعة لإدارة الثقافة والتعليم بوزارة الدفاع والطيران وسبل تطويره)، والتي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية في المدارس التابعة لوزارة الدفاع والطيران والتي تشرف عليها إدارة الثقافة والتعليم بالوزارة وبلغت عينة الدراسة(38) مديراً ومديرة يديرون(53) مدرسة تمثل جميع المدارس التابعة لوزارة الدفاع والطيران والتي أدخلت نظام الحاسب الآلي في مجال الإدارة المدرسية في جميع مناطق المملكة، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

– وجود عجز كبير في عدد العاملين المتخصصين للعمل على الحاسب الآلي، وحاجة المدراء إلى دورات تأهيلية مناسبة ليستفيدوا من هذه التقنية في أعمالهم الإدارية.

– وجود عشوائية وفردية في تأمين الأجهزة والتطبيقات المختلفة مع تأخر واضح في استخدام كثير من التقنيات الحاسوبية الحديثة. وافتقار لتخطيط منظم ورؤية مستقبلية واضحة تجاه هذا الواقع.

– يستخدم الحاسب في عمليات المتابعة والتنظيم بمعدل أكبر من معدل استخدامه في مجال التخطيط واتخاذ القرار. ويتمحور استخدامه في المجالين المذكورين في الوظائف المتعلقة بالطلاب ودرجاتهم الشهرية وبياناتهم وتقاريرهم المختلفة, بينما ينحسر دور الحاسب بشكل ملحوظ في بقية الجوانب: كشئون الموظفين والمالية والملفات والعهد وغير ذلك من الجوانب الإدارية.

**5– دراسة الداود(1413هـ):** وعنوانها(مجالات استخدام الحاسب الآلي في أعمال الإدارة المدرسية من وجهة نظر الإداريين والمعلمين)، وهدفت إلى التعرف على مجالات استخدام الحاسب الآلي في أعمال الإدارة المدرسية بمراحل التعليم العام(ابتدائي، متوسط، ثانوي) بمدينة الرياض من وجهة نظر الإداريين والمعلمين بها، وبلغت عينة الدراسة(89) مدرسة من مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

– أن الأعمال التي تخص شؤون الطلاب احتلت المرتبة الأولى من حيث الأعمال الأكثر استخداماً للحاسب الآلي فيها.

– احتلت الأعمال الإدارية الخاصة بشؤون المدرسة المرتبة الثانية.

**6– دراسة اللامي(1429هـ):** بعنوان(واقع استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس الثانوية بمحافظة الخبر)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري و وكلاء المدارس الثانوية(بنين) بمحافظة الخبر وبلغت عينة الدراسة(33) مديراً و(63) وكيلا يمثلون(80%) من المجتمع الأصلي للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

– توجد ممارسات حقيقية من قبل مديري المدارس ووكلائهم لإعمالهم الإدارية من خلال استخدام تطبيقات الحاسب الآلي الإدارية بدرجة عالية .

– توجد مساهمة حقيقية تقدمها التطبيقات الحاسوبية الحالية للإدارة المدرسية وبدرجة عالية جدا.

– حاجة التطبيقات الحاسوبية الحالية لمزيد من التطوير والترقية، للتناسب مع متطلبات الإدارة المدرسية الحالية.

– قصور دور الجهات المختصة و ذات العلاقة في جانب تطوير مهارات المديرين والوكلاء في مجال استخدام تطبيقات الحاسب الآلي و الارتقاء بها.

**7– دراسة المنابري(1423 هـ):** بعنوان "مدى أهمية استخدام الحاسب الآلي في إنجاز أعمال الإدارة المدرسية ومجالات استخدامه من وجهة نظر المديرات والإداريات دراسة ميدانية لمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنات بمدينة جدة"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المجالات التي يستخدم فيها الحاسب في المجال الإداري بالمدرسة. فيما تكونت عينة الدراسة من مديرات وإداريات المدارس الثانوية للبنات بمدينة جدة، وقد توصلت الباحثة إلى أهم النتائج التالية:

– أن جلَّ المدارس التي شملتها الدراسة تحوي أجهزة حاسب آلي، وأن استخدام تلك الأجهزة تتفاوت درجته بحسب خبرة كل من مديرات تلك المدارس وإداريتها، فيما احتلت بعض التطبيقات الحاسوبية الخاصة بمعالجة النصوص وتنسيقها المرتبة الأولى من حيث درجة الاستخدام، وانعدم استخدام بعض التطبيقات الأخرى من مثل برامج البريد الإلكتروني، والإنترنت، وقد بينت الدراسة أن جلّ من شملتهم الدراسة أكدوا أهمية استخدام الحاسب الآلي ودوره في خدمة الإدارة المدرسية.(https://sites.google.com/site/rehamserp/0-2)

**تعقيب على الدراسات السابقة:** تناولت جل الدراسات مساهمة الحاسب الآلي في تطوير الإدارة المدرسية والعملية التعليمية، وهي بذلك تتفق مع دراستنا في الطرح، كما تناولت نفس متغيرات دراستنا وهم المدراء والمعلمين، وواقع استخدام الحاسب الآلي في بعض المدارس والاختلاف في استخدامه من مدرسة إلى أخرى. وقد أفادتنا كثيرا في الجانب النظري والمنهجي.

## 2 – الطريقة والأدوات:

**منهج الدراسة:** استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحليل الاستجابات التي استقيناها من الميدان لوصف درجة مساهمة الحاسب الآلي في تطوير جودة الإدارة المدرسية والعملية التعليمية التعلمية. من خلال الوصف الكيفي للمعطيات، ثم إعادة تحليلها كميا من أجل قياس درجة المساهمة وإصدار الأحكام التقييمية.

**مجتمع وعينة الدراسة:** شملت عينة الدراسة على(80) فردا من فئة المعلمين والمديرين ذكورا وإناثا، تراوحت أعمارهم بين(30 و55سنة)، تم اختيارهم بطريقة قصدية لمعرفة الباحثان الجيدة بالمعلمين ومدارسهم وكذلك المديرين.

**أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:** هي عبارة عن استبيانين يتكون الأول من 17 عبارة والثاني من 13 عبارة يتم الإجابة عنها وفق ثلاثة بدائل هي: بدرجة كبيرة(3)، بدرجة متوسطة(2)، بدرجة ضعيفة(1) وقد حدد الباحثان معيارا لتقييم هذه البدائل هو: من 70% فما فوق: يعني بدرجة كبيرة، من 50% إلى 69.99%: يعني بدرجة متوسطة، من 49.99% فما أقل: يعني بدرجة ضعيفة.

وللتأكد من صدق وثبات الأداة اعتمدنا على صدق المحكمين وعددهم ثمانية محكمين(8) الذين أشاروا إلى قبول فقرات الاستبيان بنسبة فاقت92% مع تعديل بعض الفقرات سواء في الصياغة أو اختصارها حتى تكون دقيقة. كما اعتمد الباحثان في حساب الثبات على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوع على عينة استطلاعية من 20 فردا(10 معلمين، 10 مديرين) بمدينة المسيلة، في الفترة بين 10 ديسمبر إلى 16 ديسمبر 2017 وباستخدام معامل الارتباط بيرسون كانت النتيجة 0.92 وبذلك يكون الصدق الذاتي0.95.

**إجراءات التطبيق:** تم توزيع الاستبيانين على المديرين والمعلمين من أجل الإجابة على فقراتهما، وفق البدائل المذكورة، لحساب درجة كل فرد من أفراد العينة، وقد تم استرجاع كل الاستمارات الموزعة.

**الأساليب الإحصائية:** استخدمت الدراسة التكرارات والنسب المئوية ومعامل الارتباط بيرسون.

## 3- النتائج ومناقشتها:

**عرض نتائج الفرضية الأولى:** يساهم الحاسب الآلي في تطوير جودة الإدارة المدرسية بدرجة كبيرة.

**جدول(1) مساهمة الحاسب الآلي في جودة العملية الإدارية**

| الرقم | العبارات | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يساهم في تنشيط البيئة التعليمية | 68 | 08 | 04 |
| 2 | ينشئ علاقة تفاعلية بين المتعلم والآلة | 71 | 09 | 00 |
| 3 | ينمي اتجاهات التلاميذ نحو المواد المجردة كالرياضيات | 59 | 15 | 06 |
| 4 | يزيد من جذب انتباه التلاميذ بعرض الصورة والصوت | 75 | 05 | 00 |
| 5 | ينمي مهارات التلاميذ ويطورها | 69 | 11 | 00 |
| 6 | يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة | 61 | 12 | 07 |
| 7 | يقلل من نسبة الملل لدى التلاميذ | 79 | 01 | 00 |
| 8 | يوفر فرص التعلم الذاتي لدى التلاميذ | 55 | 21 | 04 |
| 9 | يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ | 63 | 13 | 04 |
| 10 | يساهم في عملية نقل عملية التعلم إلى المنزل | 76 | 04 | 00 |
| 11 | يساهم في تنمية مكتسبات التلاميذ | 53 | 16 | 11 |
| 12 | يسهم في تثبيت تعلمات التلاميذ | 56 | 19 | 05 |
| 13 | يخزن عدد كبير من المعلومات | 80 | 00 | 00 |
| 14 | يؤدي الكثير من الوظائف بطريقة أسرع من المدرس | 78 | 02 | 00 |
| 15 | يوفر عنصر الإثارة والتشويق | 74 | 06 | 00 |
| 16 | يساهم في تطبيق التعلمات النظرية | 56 | 14 | 10 |
| 17 | يزيد من دافعية التعلم لدى التلميذ | 72 | 07 | 01 |
| | المجموع | 1145 | 163 | 52 |
| | النسبة | 84.19 | 11.98 | 3.82 |

**جدول(2) ترتيب درجات استجابات أفراد العينة على فقرات الفرضية الأولى**

| الرقم | التقييم | العدد | النسبة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| 1 | بدرجة كبيرة | 1145 | 84.19 | 1 |
| 2 | بدرجة متوسطة | 163 | 11.98 | 2 |
| 3 | بدرجة ضعيفة | 52 | 3.82 | 3 |

الجدول(2) يوضح استجابات عينة الدراسة لتقييم الفرضية الأولى. وقد أظهرت نتائج الجدول أنه جاء في المرتبة الأولى المستجيبون بدرجة كبيرة، وذلك بنسبة بلغت 84.19**%** من إجمالي استجابات أفراد عينة الدراسة، بينما جاء في المركز الثاني المستجيبون بدرجة متوسطة، وذلك بنسبة بلغت 11.98**%** من إجمالي أفراد عينة الدراسة، بينما جاء في المركز الثالث المستجيبون بدرجة ضعيفة بنسبة بلغت 3.82**%** من إجمالي أفراد عينة الدراسة. هذا يعني أن الحاسب الآلي يساهم في تطوير جودة الإدارة المدرسية بدرجة كبيرة ومنه تحقق الفرضية الأولى.

**عرض نتائج الفرضية الثانية:** يساهم الحاسب الآلي في تطوير جودة العملية التعليمية التعلمية بدرجة كبيرة.

**جدول(3) مساهمة الحاسب الآلي في جودة العملية التعليمية التعلمية**

| الرقم | العبارات | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يخزن ويسترجع المعلومات بسرعة | 80 | 00 | 00 |
| 2 | حفظ سجلات المعلمين والتلاميذ | 75 | 05 | 00 |
| 3 | تصميم التوقيت الخاص بسير الدروس | 76 | 04 | 00 |
| 4 | إعداد الاختبارات وتصحيحها | 69 | 11 | 00 |
| 5 | إدارة شؤون الموظفين | 65 | 10 | 05 |
| 6 | مراقبة محيط المدرسة(الكاميرا) | 50 | 21 | 09 |
| 7 | بعث رسائل إلى أولياء الأمور | 60 | 10 | 10 |
| 8 | استخراج الشهادات المدرسية في حينها | 80 | 00 | 00 |
| 9 | حساب معدلات التلاميذ | 80 | 00 | 00 |
| 10 | استخراج كشوف نقاط التلاميذ | 80 | 00 | 00 |
| 11 | متابعة عملية انتقال التلاميذ | 69 | 11 | 00 |
| 12 | متابعة إدارة المخازن المدرسية | 60 | 15 | 05 |
| 13 | المساهمة في عملية المحاسبة المالية | 72 | 07 | 01 |
| | المجموع | 916 | 94 | 30 |
| | النسبة | 88.07 | 9.03 | 2.88 |

**جدول(4) ترتيب درجات استجابات أفراد العينة على فقرات الفرضية الثانية**

| الرقم | التقييم | العدد | النسبة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| 1 | بدرجة كبيرة | 916 | 88.07 | 1 |
| 2 | بدرجة متوسطة | 94 | 9.03 | 2 |
| 3 | بدرجة ضعيفة | 30 | 2.88 | 3 |

الجدول(4) يوضح استجابات عينة الدراسة لتقييم الفرضية الثانية. وقد أظهرت نتائج الجدول أنه جاء في المرتبة الأولى المستجيبون بدرجة كبيرة، وذلك بنسبة بلغت88.07**%** من إجمالي استجابات أفراد عينة الدراسة بينما جاء في المركز الثاني المستجيبون بدرجة متوسطة، وذلك بنسبة بلغت 9.03**%** من إجمالي أفراد عينة الدراسة، بينما جاء في المركز الثالث المستجيبون بدرجة ضعيفة بنسبة بلغت 2.88**%** من إجمالي أفراد عينة الدراسة. هذا يعني أن الحاسب الآلي يساهم في تطوير جودة العملية التعليمية التعلمية بدرجة كبيرة ومنه تحقق الفرضية الثانية.

**مناقشة نتائج الدراسة:**

**مناقشة نتائج الفرضية الأولى:** دلت نتائج الفرضية الأولى أن الحاسب الآلي يساهم بدرجة كبيرة في تطوير جودة الإدارة المدرسية من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة، مما يدل على أن المدراء يستخدمون تكنولوجيا الإعلام الآلي في الأعمال الإدارية كحفظ ملفات العمال والمعلمين والتلاميذ واستخراج كشوفات النقاط وإعداد وتصحيح الامتحانات... وهذا يتفق مع العديد من الدراسات منها دراسة الحراشة(2013) هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس في محافظة المفرق من وجهة نظرهم وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية بشكل كلي ودراسة بن حجر(2011) هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أهمية امتلاك مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة لمهارة استخدام الحاسب الآلي ومدى إسهام تطبيقات الحاسب الآلي في مهام الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة. وكانت نتائج موافقة مجتمع الدراسة كبيرة جدا على أهمية امتلاك مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة لمهارة استخدام الحاسب الآلي، كما كانت موافقة مجتمع الدراسة كبيرة جدا على أن الحاسب الآلي يسهم بشكل كبير في مهام الإدارة المدرسية. ودراسة محمود(2009) هدفت الدراسة تحديد درجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: درجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة جاءت بنسبة(79.70%) جاءت درجة توظيف الحاسوب في مجال إدارة الامتحانات المدرسية والنتائج في المرتبة الأولي بدرجة عالية وبنسبة(28.81%) بينما حصل توظيف الحاسوب في مجال تنفيذ الأعمال الإدارية والكتابية على المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وبنسبة(16.76%) وكانت درجة توظيف الحاسوب في المجالات الأخرى(إدارة شؤون الطلبة والعاملين، إدارة الاتصال والتواصل المدرسي، إدارة الشؤون المالية واللوازم والمكتبة)، ضعيفة بنسبة(67.68%، 75.65%، 85.63%)، على التوالي. ودراسة اللامي(1429هـ) وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس الثانوية(بنين) بمحافظة الخبر، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

– توجد ممارسات حقيقية من قبل مديري المدارس ووكلائهم لإعمالهم الإدارية من خلال استخدام تطبيقات الحاسب الآلي الإدارية بدرجة عالية.

**مناقشة نتائج الفرضية الثانية:** دلت نتائج الفرضية الثانية أن الحاسب الآلي يساهم في تطوير جودة العملية التعليمية التعلمية من خلال الخدمات التي يقدمها الحاسب الآلي والإنترنت ومختلف مكوناته للتلاميذ، وجعل الحصة التعليمية أكثر تفاعلا وأكثر دافعية من طرف التلاميذ، بحيث يوفر الوقت والجهد، وقد دلت على ذلك مجموعة من الدراسات أهمها: دراسة عبد الحميد(2005) بحيث يشمل نظام المحاضرات الالكترونية، ونظام الاختبارات الالكترونية، ووسائط متعددة للمناهج التعليمية، ويقوم الجانب التعليمي للمنظومة بخدمة المدرسين عن طريق

إطلاق مقدراتهم الإبداعية لشرح المواد والمناهج والإشراف على عملية استقطاب المعلومات التي يقوم بها الطلبة، ويبدع الطالب أيضا في أساليب العثور على المعلومات المخزنة بسيرفر(Server) المدرسة أو بالإنترنت وربط تلك المعلومات بعضها بعضا، واستخدامها على أرض الواقع وذلك تحت الإشراف المباشر للمعلم وأولياء الأمور. ودراسة حسنين(2003) أن العملية التعليمية بواسطة الحاسوب تهدف أساسا إلى تحسين العملية التعليمية وزيادة فاعليتها، ويتطلب ذلك الأمر التعامل مع كم هائل من البيانات بعضها له صلة بالتلاميذ والبعض الآخر له صلة بالعاملين في مجال التدريس والإدارة والإحصاء والامتحانات التي يمكن للحاسوب أن يسهم في معالجتها بشكل دقيق وسريع. وتختلف مع دراسة الحراشة(2013) هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس في محافظة المفرق من وجهة نظرهم. وتوصلت النتائج إلى أن درجة استخدام الحاسوب في مجال المعلم بدرجة استخدام منخفضة.

## 4- الخلاصة:

نستنتج مما تقدم أن جودة التعليم تمر حتما على مدى تطور النظام الإداري أو جودة العمليات الإدارية وقد أصبح الحاسب الآلي مدخلا مهما في معرفة تطور أي نظام تعليمي، والجزائر خطت خطوات مقبولة في هذا المجال، وأصبحت الإدارة فعلا تتعامل بهذه التكنولوجيا ولواحقها بما في ذلك الاستخدام الواسع للإنترنت والمواقع المختلفة، وأصبح الأستاذ يتعامل مع الدرس والتلميذ بطرق مختلفة. وأصبحت بالتالي عمليات الإدارة المدرسية وعمليات التعليم والتعلم أكثر جودة وأكثر نجاعة وفعالية، عكس الطرق الكلاسيكية التي تهدر الوقت والجهد ومنه يمكن القول أن الحاسب الآلي يساهم في تطوير الإدارة المدرسية والعملية التعليمية التعلمية بدرجة كبيرة. وعليه يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة تعميم استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية من أجل تطوير جودتها.
- التنويع في استخدام مجالات الحاسب الآلي في التدريس؛ الرسائل، المحاضرات، العرض...
- ترك هامش الحرية للتلميذ من اجل استخدام الجهاز من التحكم الجيد في استخداماته.
- تطوير المناخ المدرسي بما يحقق النقلة النوعية نحو جودة التعليم.
- تعميم المعلومات الإدارية عبر الشبكة الكلية لتوحيد المعلومات والملفات الإدارية.
- الاستفادة فعلا من الحاسب الآلي في العمليات الإدارية.
- ضرورة تعميم الإدارة الالكترونية داخل المدارس لضمان جودة الإدارة والتعليم.

## المراجع:


إبراهيم، أحمد أحمد(2003). *الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، آلاء(2016). *مفهوم العملية التعليمية وعناصرها*. mawdoo3.com

الحراشة، محمد عبود(2013). درجة استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية لدى مدراء مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق. *مجلة المنار*. 19(2).

حسنين، العجمي محمد(2003). *الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر*. القاهرة: العالمية للنشر والتوزيع.

حلمي، أبو الفتوح وعبد الباقي، أبو زيد(2000). *توظيف الحاسب الآلي والمعلوماتية في مناهج التعليم الفني بدولة البحرين*. المؤتمر السادس عشر للحاسب الآلي والتعليم المنعقد في الرياض 21– 26 أبريل.

عبد الحميد والبدري طارق(2005). *الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية*. عمان: دار الثقافة.

عزت، عطوي جودت(2001). *الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: الدار العلمية للنشر.

الفيومي(2010). *التعليم الإلكتروني في الأردن. خيار استراتيجي لتحقيق الرؤية الوطنية. الإنجازات وآفاق المستقبل*. https://manaraa.com

القرني، حسن بن حجر بن حسن(2011). *مهارة استخدام الحاسب الآلي لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة، درجة أهميتها وانعكاساتها على تطوير العمل الإداري*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

نهنا، عبد الوهاب محمود عبد الوهاب(2009). *درجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية بمدارس الغوث في محافظات غزة وسبل تطويرها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.

المنابري(1423). *مدى أهمية استخدام الحاسب الآلي في انجاز أعمال الإدارة المدرسية ومجالات استخدامه من وجهة نظر المديرات والإداريات دراسة ميدانية لمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنات بمدينة جدة*. https://sites.google.com/site/rehamserp/0-2

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

جلاب، مصباح وخطوط، رمضان (2019). درجة مساهمة الحاسب الآلي في تطوير جودة الإدارة المدرسية والعملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين (دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية المسيلة). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 313-325.

# تقويم البرامج الجامعية في ضوء معايير(إنكيت) للجودة وعلاقته بجودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

# Evaluation of the university programs in light of the quality standards (NCATE) and its relationship with the quality of the university performance from Algerian academic staff members' point of view

**أسماء لشهب[1،*]، خيرة لزعر[2]**

[1، 2] جامعة الوادي (الجزائر)

تاريخ الاستلام:06-03-2019 تاريخ القبول: 02-05-2019 تاريخ النشر : 19-05-2019

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى رصد وجهات نظر الأستاذ الجامعي لمدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين الأمريكية (NCATE) للجودة والمتمثلة في: البرامج المقدمة، نظام التقييم والتقويم، الخبرات الميدانية، التنوع، أعضاء الهيئة التدريسية، الموارد والحوكمة، وعلاقة ذلك بجودة الأداء الجامعي، من خلال دراسة ميدانية على عينة قوامها(79) فردا، اختيروا بطريقة عشوائية من كليات العلوم الاجتماعية ببعض الجامعات الجزائرية: الوادي، برج بوعريريج، ورقلة. وذلك بإتباع خطوات المنهج الوصفي وتكييف مقياس تقويم جودة البرامج الجامعية وفق معايير(NCATE) لسلمان وزميليه(2018)، ومقياس جودة الأداء الجامعي لعابنة(2011). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين درجة ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة وجودة الأداء الجامعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الأساتذة والأستاذات لمدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة وكذا لجودة الأداء الجامعي.

**الكلمات المفتاحية:** تقويم البرامج الجامعية؛ معايير (أنكيت) للجودة؛ جودة الأداء الجامعي.

**Abstract:** The aim of this study is to monitor the views of the various universities across the national territory regarding the extent to which our institutions are practicing the NCATE standards of: programs, assessment and evaluation system, field experience, diversity, faculty members, resources and governance. , And related to the quality of the performance of the university professor for the role entrusted to him, through a field study on a sample of (79) individuals, randomly selected from the faculties of social sciences in some Algerian universities: ElOued, Bordj Bou Arreridj, Ouargla. By following the steps of the descriptive approach and adapting the scale of quality assessment of university programs according to the NCATE standards for Salman and others (2018) and the quality measure of university performance for Labana (2011).

The results showed: The existence of a strong and positive correlation between the degree of the practice of our universities to the standards (NCATE) quality and quality of the performance of the university professor, There are no statistically significant differences between the teachers as men or women estimates of the extent to which our institutions have practiced the NCATE standards for quality and of the quality of the university professor's performance.

**Keywords:** Evaluation of University programs; Quality (NCATE) standards; Standards Quality performance.

***E. Mail** :lacheheb_asma@yahoo.com

## 1- مقدمة

تدرك دول العالم اليوم أن الاستثمار في رأس المال البشري يعتبر الاستثمار الأمثل الذي يضمن تحقيق تقدم وتطور المجتمعات واستمرارها؛ حيث يعتمد دفع عجلة التنمية في شتى القطاعات على الأيدي العاملة الكفأة وقدراتها المبدعة، لذلك يتم العمل على توفير كل الإمكانات والظروف الممكنة لإعداد وتأهيل الأفراد نوعيا وليس كميا.

وبما أن المؤسسات التربوية بمختلف مراحلها وعلى رأسها الجامعات تعد المسؤول الأول أمام المجتمع الذي أوكل إليها مهمة إعداد الأفراد وتكوين الإطارات الضرورية لمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية وتزويد مختلف القطاعات بهذه الإطارات؛ فهي مطالبة بتحسين أدائها. خاصة في ظل ما يواجهه العصر الحالي من تحديات كان لها انعكاسها على المؤسسات التعليمية بصفة عامة وعلى المؤسسات الجامعية بصفة خاصة، تلك التحديات التي اتخذت أشكالا متعددة كالعولمة، والحوكمة والتنافسية، وذات درجات مختلفة من حيث حدتها مما يتطلب فهم أبعادها ومعطياتها بعد أن فرضت نفسها على المجتمع وتعاظم تأثيرها مما تسبب في صعوبة التحكم بها وتعثر السير في ضوئها (العاني وأحمد والعبري، 2018، 283).

## الإشكالية:

لم يعد العصر الحالي يعتمد في تطوره على الصدفة، بل أن ما يتم التوصل إليه من اكتشافات واختراعات يعتمد في الغالب على تخطيط مسبق ومنظم من خلال برامج محددة الأهداف، كما يرتبط التطور بالحداثة والمعاصرة؛ فالتحديث يجعل الأشياء أقرب إلى مواصفات العصر الحديث، إلى جانب ارتباطه بحركة التقدم والارتقاء بالمجتمع والثقافة. ولقد حقق التعليم العالي في الوطن العربي توسعا كميا مذهلا في العقود الثلاثة الماضية، إلا أن هذا التوسع الكمي لم يواكبه تحسنا في جودة هذا التعليم ونوعيته، ومؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لا تستطيع أن تعزل نفسها عن المناخ الدولي والمتمثل بالحرص على الجودة وتوكيدها وضبطها(عبابنة،2015،768).

ولأن الجامعات تعد حلقة الوصل بين ما يحدث من تطورات وتغيرات سريعة وبين الإنسان الذي يحيي هذه التغيرات، وهي تمارس في الوقت ذاته دور المرشد والموجه لاستيعاب هذه التغيرات مع عدم إغفال القيم الأصيلة والخصوصية الذاتية لكل مجتمع من المجتمعات، فقد انصب الاهتمام على ضرورة تطويرها وتحديثها لتصبح مؤهلة لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل. ولتكون قادرة على مواكبة التغييرات والتطورات والمستجدات الحديثة وتلبية متطلبات سوق العمل، وقادرة على تحقيق نوع من التجديد والابتكار في النظام التعليمي لتلبية احتياجات المجتمع من الموارد البشرية ذات الكفاءة العالية تقوم على أساس التخصص المعرفي والمهني والالتحاق بالركب التعليمي العالمي الذي يهيئ كوادر مؤهلة للعمل بفعالية؛ الأمر الذي يتطلب عملية تقويم مستندة إلى مقياس مصمم وفق معايير أنظمة عالمية.

إذ أنه وعلى الرغم من محاولات الإصلاح الحثيثة التي طالت المؤسسات الجامعية، يبقى أداءها أقل من مستوى الطموح ومخرجاتها لا تزال أقل بكثير من متطلبات الحد الأدنى الذي يؤهل خريجيها في كافة التخصصات لتحمل مسؤولية تطوير المجتمعات بكفاءة واقتدار، وقد " تبوئت مسألة التحسين في العملية التربوية المراكز الأولى في فكر التربويين ومن أولوياتهم، إذ شهد التعليم الجامعي على المستوى العالمي محاولات تهدف إلى تطويره وتحديثه وكان من بينها محاولات التقييم والتحسين من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح توجها عالميا يعمل على تحقيقه الكثير وفي شتى الميادين، وكذلك أصبح ضرورة تفرضها تطورات الحياة داخل

المؤسسات التربوية فأصبح من القضايا المصيرية لعصر يمتاز بثورة تكنولوجية ومعلوماتية" (سلمان ومحمد وعلوش، 1641،2018).

وقد سعت الكثير من الدراسات العالمية والعربية إلى تقويم البرامج الجامعية على ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي التي وضعتها هيئة (NCATE)، كدراسة خلف (2017) التي هدفت للتعرف على مدى تحقيق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي التي وضعتها هيئة (NCATE) لبرامج كليات التربية بجامعات المحافظات الجنوبية(خلف،2017،خ).

بالمقابل، لقي تقييم الأداء الجامعي اهتماما كبيرا، خاصة في ظل الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة في مجال التعليم العالي، واعتبرت (ووتربوري، 2008) "العشرية الأولى من القرن الحادي والعشرين عصر مساءلة التعليم العالي وتقييمه. ويشمل التقييم جميع عناصر النظام الجامعي من مدخلات وعمليات ومخرجات، بينما يركز تقييم الأداء على وظائف الجامعة الأساسية التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وأورد المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية بالتفصيل العناصر الرئيسية لتقييم الأداء الجامعي، وهي: الهيئة التدريسية، والبرامج الدراسية، والمكتبات ومراكز المعلومات ومصادر التعلم المتوفرة، والجوانب المالية، والمباني والمرافق والتسهيلات المتعلقة بالعملية التعليمية، وخدمات الطلبة والعاملين، والنشاط البحث"(عبابنة، 2011، 4).

في ضوء المعطيات السابقة تم طرح التساؤل الرئيسي للدراسة على النحو التالي:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة وجودة الأداء الجامعي من وجهة نظر الأساتذة عينة الدراسة؟

**فروض الدراسة:**

من الطرح الذي تم تناوله في الإشكالية تم صياغة فرضيات الدراسة كما يلي:

**الفرضية العامة:**

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة وجودة الأداء الجامعي من وجهة نظر الأساتذة عينة الدراسة.

**الفرضيات الجزئية:**

**1**- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة لمدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث).

**2**- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة نحو جودة الأداء الأستاذ تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث).

**3**- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة لمدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة تعزى لمتغير الأقدمية في العمل(أقل من 5 سنوات/ أكثر من 5 سنوات).

**4**- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة نحو جودة الأداء الجامعي تعزى لمتغير الأقدمية في العمل(أقل من 5 سنوات/أكثر من 5 سنوات).

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التي تطرحها، والتحقق من فرضياتها:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين مدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة وجودة أداء الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم.

– محاولة الكشف عن اتجاهات أساتذة الجامعة نحو مدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة.
– محاولة الكشف عن تقييم الأستاذ الجامعي الجزائري لمدى جودة أداء الجامعة.
– الكشف عن تأثير جنس الأستاذ (ذكر/أنثى) في تقييمه لمتغيري الدراسة.
– الكشف عن تأثير مدة الممارسة المهنية للأستاذ في تقييمه لمتغيري الدراسة.

**أهمية الدراسة:**

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية برامج إعداد المعلمين، فقد كان في الجزائر سابقا بما يسمى بالمعاهد التكنولوجية والتي تهتم بإعداد المعلمين وفق برامج علمية ومعايير تربوية وأكاديمية تطابق ما يسمى اليوم بنظام الجودة. وتعد معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم في الولايات المتحدة (NCATE) من الطرق الريادية لتكوين الأساتذة ويمكن الاستفادة منها في تحسين مستوى كفاءة برامج إعداد المعلمين على الصعيد الوطني.

**حدود الدراسة:**

– اشتملت الدراسة على عينة مقدرة ب(79) فردا من أساتذة كليات العلوم الاجتماعية بجامعات: الوادي، برج بوعريريج، ورقلة. منهم(46) ذكرا و(33) أنثى.
– تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة من 2018/12/03 إلى 2019/01/05.
– وتتحدد الدراسة بالأدوات المعتمدة فيها وخصائصها السيكومترية، والمنهج المعتمد.

**تحديد مصطلحات الدراسة:**

– **تقويم البرامج الجامعية في ضوء معايير (إنكيت):** هي خطط تتضمن عمليات التعليم والتعلم من مستويات تعليمية محددة تؤدي إلى منح شهادة في اختصاص وتعتمد على معايير انكيت (NCATE) للمجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم، ويمكن تحديدها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ على استبيان تقويم جودة البرامج في ضوء معايير "انكيت".
– **جودة الأداء الجامعي:** عملية ضرورية لتعزيز التميز في التدريس، ولتحقيق أهداف الجامعة من عملية التدريس، ويمكن تحديدها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ على استبيان تقييم أداء الجامعات.

**1.1– تقويم البرامج الجامعية في ضوء معايير إنكيت (NCATE):**

**1.1–1– تعريف تقويم البرامج الجامعية:** هي خطط تتضمن عمليات التعليم والتعلم من مستويات تعليمية محددة تؤدي إلى منح شهادة في اختصاص معين وتشمل أهداف البرنامج الأكاديمي، مخرجات التعلم المستهدفة، طرائق التعليم والتعلم، طرائق التقييم، متطلبات القبول، والفترة الزمنية المحددة لمنح الشهادة(سلمان وآخران،1644).

**1.1–2– تعريف معايير انكيت (NCATE):** هي معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم وتعد من أشهر المعايير على المستوى العالمي، وتسعى كثير من كليات التربية للحصول على الاعتماد من تلك المؤسسة (النادي،2016،10).

ويعد الانكيت (Ntional Council for the Accreditation of Teacher Education- NCATE) المجلس الوطني لإعداد المعلمين أهم مؤسسات الاعتماد للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتأسست عام(1945)، كمؤسسة مستقلة غير حكومية لا تبغي الربح، وهي مجموعة منتقاة ممثلة لجميع المنظمات المهنية المعنية بإعداد المعلمين، وتوضح رسالة الانكيت (NCATE) بأنها تسعى لتحديد ما إذا كانت المدارس أو الأقسام المسؤولة

عن إعداد المعلمين تركز على الأداء، ويعد المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) الجهة الرئيسية لاعتماد المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية إذ تجاوز عدد مؤسسات التعليم العالي التي اعتمدها المجلس (600) مؤسسة(النادي،2016،29).

**1.1-3- عوامل ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي من قبل (NCATE):**

إن التركيز والاهتمام بالاعتماد الأكاديمي من قبل (NCATE) يعود لعدد من العوامل والمؤشرات منها:

- أن (NCATE) هي إحدى المنظمات غير الحكومية والتي تحتوي في عضويتها على شراكة فاعلة مع ما يزيد عن (30) منظمة دولية تمثل ما يزيد عن (000 000 3) أمريكي عملت معا لضمان مستوى عالي من الجودة في إعداد المعلمين.

- للتأكد من أن الخريجين من كليات التربية المعتمدة من قبل يحصلون على تدريب ميداني عملي واسع يحقق لهم ضمان لتحمل مسؤولياتهم من أول يوم دراسي(سلمان وآخران،2018،1642).

- أن (NCATE) تضمن المعرفة بالمحتوى الدراسي الشخصي للمعلمين وكيفية تنويع طرائق التدريب وإدارة الصف وحصول المعلم على ثقافة عامة.

- أن (NCATE) تضمن الاستناد إلى نتائج البحوث التربوية وأفضل الممارسات التدريسية والقدرة على التفكير واستمرار النمو المهني(النادي،2016،31).

- عند قيام الهيئة المعنية بالاختبارات (ETS) تبين أن خريجي الكليات التي تتبنى المعايير المعتمدة من (NCATE) تمكنوا من اجتياز اختبارات الرخصة بممارسة المهنة بنسبة أكبر من نظرائهم خريجي الكليات التي لا تعتمد المعايير بنسبة تصل إلى (91%).

- تهتم معايير (NCATE) بشكل كبير بأداء الطلاب المعلمين والبرهنة على ذلك وتركز على الأبحاث المبنية على الأداء وتحسين التربية العلاجية، والتركيز على مفهوم التوزيع (Diversity) والاستخدام الأمثل والفعال للتكنولوجيا، والتركيز على الاعتماد المبني على الأداء (Performance- based Accreditation) (سلمان وآخران، 2018،1642-1643).

**1.1-4- معايير (NCATE) لاعتماد برامج إعداد المعلم:**

**المعيار الأول: البرامج والخطط الدراسية:** يركز هذا المعيار على الجوانب المتعلقة بمدى توافر المعرفة الكافية، والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، ودرجة اعتماد المؤسسة التعليمية على برامج تكون وتنمي اتجاهات ايجابية نحو المهنة، ويتضمن هذا المعيار عدد من المعايير الفرعية.

**المعيار الثاني: تقييم الأداء ومخرجات التعليم:** يكون لدى الكلية نظام شامل للتقويم يركز على جمع البيانات عن الطلبة وتحليلها، وتحديد درجة تأهيلهم لمزاولة المهنة بعد التخرج، كما يركز هذا المعيار على مدى وجود نظام لتقويم الكلية وتحسين برامجها، ويتضمن هذا المعيار عدد من المعايير الفرعية(خلف،2017،50).

**المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسات العملية:** التي تقدمها المؤسسة، لتصمم وتنفذ بالاشتراك مع المدارس المتميزة لتأهيل الطلبة المعلمين علميا، وتنمية معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم المهنية، بواسطة التحديد الدقيق لأهداف التدريب الميداني، ومهام ودور الطلاب في الميدان، ويتضمن هذا المعيار عدد من المعايير الفرعية(قطيشات،2017،27).

**المعيار الرابع: التنوع وتكافؤ الفرص:** تصمم الكلية برامجها بحيث تراعى التنوع في الطلاب المقبولين، والمهام والمراحل التي يعدون للتدريس فيها، وإمكانية التعامل والعمل مع فئات مختلفة من التلاميذ، يتضمن هذا المعيار عدد من المعايير الفرعية(خلف،2017،50).

**المعيار الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ونموهم المهني:** يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية، تجعلهم ذوي قدوة جيدة للممارسات المهنية، ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس، وقادرين على تقويم أنفسهم وتقويم طلابهم بفعالية كافية، والتعاون مع الزملاء، وتعمل المؤسسة على تقويم أداء هيئة التدريس بها بشكل نظامي مستمر، وتيسر لهم فرص النمو المهني، يتضمن هذا المعيار عدد من المعايير الفرعية(قطيشات،2017،28).

**المعيار السادس: الموارد والحوكمة:** يتوافر لدى الكلية نظام إداري مستقر، وقيادة فعالة، وميزانية ملائمة من الناحية البشرية والمادية تفي بتنفيذ كافة البرامج المخططة وفق الجودة المنشودة، ويتفرع من هذا المعيار عدد من المعايير الفرعية(خلف،2017،51).

**2.1- جودة الأداء الجامعي:**

**2.1-1- تعريف تقييم الأداء الجامعي:** عرفه "Aspinwal" و"Owlia" (1996) بأنه متوسط تطبيق المؤشرات المؤسسية، ومؤشرات التعليم والتعلم والبحث العلمي في الكلية أو الجامعة. وعرفه "الجبوري" (2006) بأنه وسيلة لدراسة قدرة الجامعة على انجاز أهدافها وتحقيق ما هو مطلوب منها خلال مدة معينة(عبابنة،2011،7-8).

**2.1-2- معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي:**

**معيار جودة عضو هيئة التدريس (المعلم):** ويعني العمل على تأهيل عضو هيئة التدريس عمليا وسلوكيا وثقافيا ليعمل على إثراء العملية التعلمية وفق الفلسفة التي يرسمها المجتمع.

**معيار جودة المناهج الدراسية:** يتضمن أصالة المناهج وجودة مستواها ومحتواها ومدى ارتباطها بالواقع ومواكبتها للتغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية(قطيشات،2017،15).

**معيار جودة الطالب:** يقصد به تأهيل الطالب علميا واجتماعيا وثقافيا ونفسيا ليتمكن من استيعاب المعرفة وتحدد مؤشرات هذا المعيار بانتقاء وقبول الطلبة.

**معيار جودة البرامج التعليمية:** ويقصد بها شمولها وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية ومدى تطويرها بما يتناسب مع المتغيرات العامة وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب.

**معيار جودة تقويم الطلاب:** يجب أن تتنوع أساليب تقويم أداء الطلاب وأن تسهم هذه الأساليب في التعليم والإفادة من التغذية الراجعة ويشترط كذلك أن يتصف المقومون بالشفافية والعدالة والموضوعية في أساليبهم(قطيشات،2017،16).

**معيار جودة الإمكانيات المادية:** تتعدد الإمكانيات المادية في المؤسسة التعليمية حيث تشمل جميع أنواع الأثاث والتجهيزات والمختبرات والمكتبات إضافة إلى التهوية والإضاءة.

**معيار جودة العلاقة بين المدرسة والمجتمع:** وذلك من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع والمشاركة في حل مشكلاته وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته والتفاعل بين المدرسة ومواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

**معيار جودة تقويم الأداء:** ويتضمن إشراك العاملين بشكل نظامي في عملية التقويم ومدى سلامة إجراءات التقويم وأدواته ومدى القدرة على الاستجابة السريعة لنتائج التقويم ومدى فاعلية تقويم الأداء في تحسين مهارات العاملين وشمول عملية التقويم.

**معيار جودة الإدارة التعليمية:** تتوقف على القائد فإن فشل إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة التعليمية(قطيشات،2017،17).

**3.1- الدراسات السابقة:**

**3.1-1- دراسة "سلمان عبود سلمان" و"حكمت غازي محمد" و"جليل ابراهيم علوش" (2018) بعنوان تقويم جودة برامج كلية التربية الأساسية في ضوء معايير "انكيت":**

هدفت الدراسة إلى تقويم جودة برامج كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية وفق معايير (NCATE) ولغرض جمع بيانات البحث فقد تم إعداد استبانة مكونة من (45) فقرة خاصة لهذا الغرض من خلال الاعتماد على معايير انكيت الست الآتية: البرامج المقدمة، نظام التقويم والتقييم، الخبرات الميدانية، التنوع، أعضاء الهيئة التدريسية، الموارد والحوكمة وشملت عينة البحث (45) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية، وتم استخدام برنامج (SPSS) لحساب معامل ألفا كرونباخ، النسبة المئوية، الوسط الحسابي، وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلى عدة نتائج من أبرزها: أن درجة تطبيق معايير (NCATE) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت متوسطة(سلمان وآخران،2018،1640).

**3.1-2- دراسة "صالح أحمد عبابنة" (2015) بعنوان تقييم جودة أداء كلية التربية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير "إنكيت" لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمعايير "إنكيت" الستة، وتحديد درجة الاختلاف في درجة ممارسة هذه المعايير –إن وجد– تبعا لمتغيري رتبة عضو هيئة التدريس وخبرته. ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة تكونت من (48) فقرة، طبقت على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية البالغ عددهم (94) عضوا.

وبعد جمع البيانات وتحليلها كانت أهم النتائج: أن تقييم أفراد العينة لدرجة ممارسة معايير انكيت جاء بدرجة متوسطة، وتراوحت درجة الممارسة بين المتوسطة للمعيارين الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس" والأول "البرامج المقدمة"، وقليلة لباقي المعايير. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (0.05) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لممارسة معايير انكيت تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح أستاذ مشارك وأستاذ، وتبعا لمتغير خبرة عضو هيئة التدريس لصالح ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات ومن 5 إلى 10 سنوات(عبابنة،2015،767).

**3.1-3- دراسة "هبه عادل عباس نادي" (2016) بعنوان تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الإنكيت:**

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت (معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم في الولايات المتحدة) في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية من وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية. واستخدمت الباحثة أداة لتطبيق دراستها: وكانت مكونة من (47) فقرة موزعة على (6) مجالات.

وأظهرت النتائج أن درجة تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت (Council Ntional for the Accreditation of Teacher Education- NCATE) جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وبانحراف معياري بلغ (0.61)، وجاء ترتيب مجالات الدراسة بناء على مستوى توفرها على النحو التالي: فقد حصل المجال الثالث "الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج" على المرتبة الأولى من بين المجالات، أما المجالين الرابع والخامس وهما "التنوع والاختلاف في البرنامج" و"أعضاء هيئة التدريس للبرنامج" فاحتلا المرتبة الثانية، وحصل المجال الأول "المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم" على المرتبة الثالثة، أما المجال السادس "الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج" فقد احتل المرتبة الرابعة، بينما حصل المجال الثاني "نظام التقويم والامتحانات في البرنامج" على المرتبة الخامسة(نادي،2016،ي-ك).

**3.1-4- دراسة "منال هاني حسن قطيشات" (2017) بعنوان جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:**

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف إلى اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والسلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على ست مجالات هي: البرامج المقدمة، وتقويم الأداء، والخبرات الميدانية، والتنوع، ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس، والموارد والحوكمة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وطبقت على (144) عضو هيئة تدريس. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي، أن جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير أنكيت (NCATE) كان بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير أنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لجودة أداء كليات التربية تبعا لمتغيرات السلطة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة لصالح الجامعات الخاصة وأستاذ مساعد وخريجي الجامعات العربية، وأقل مدة خمس سنوات على التوالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس(قطيشات،2017).

**4.1-5- دراسة "أحمد عبد الله أحمد القحفة" (2014) بعنوان مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية:**

يهدف البحث إلى قياس مدى توافر معايير الجودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية وقد تمت الإجابة عن أسئلة هذا البحث من خلال تطبيق استبانة مكونة من ثمانية محاور مثلت الأداءات التي يمارسها عضو هيئة التدريس بالكلية، اشتملت على (114) فقرة، مثلت كل فقرة أحد معايير الجودة التي تم قياس مدى توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس، طبقت الاستبانه على عينة عددها (100) طالب وطالبة من طلبة المستوى الرابع في جميع أقسام الكلية، وبينت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي العام لأعضاء هيئة التدريس بالكلية متوسط في جميع المحاور، ولم يحقق مستوى الأداء المقبول المحدد بنسبة (66%) إلا محوري أداء عضو هيئة التدريس في أول محاضرة يدرسها، وأداءه أثناء تفاعله واتصاله بالطلبة وبنسبة (68%) و(66%)(القحفة،2014،238).

**3.1-6- دراسة "صالح أحمد أمين عبابنة" (2011) تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بجامعة مصراته- ليبيا:**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب بمصراته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وفيما إذا كانت تختلف درجة الأداء الجامعي تبعا لبعض المتغيرات. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة تكونت من (46) فقرة على (60) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توفر مؤشرات جودة الأداء الجامعي في كلية الآداب متوسطة، ووجود (15) فقرة تمارس بدرجة كبيرة، و(20) فقرة تمارس بدرجة متوسطة، و(11) فقرة تمارس بدرجة منخفضة، وأخيرا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والمؤهل والجنسية، وكانت الفروق دالة لمتغير عدد سنوات العمل لصالح الخبرة القصيرة (1-3) سنوات(عبابنة،2011،2).

## 2 - الطريقة والأدوات:

**منهج الدراسة:**

أعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، فهو الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع، ثم قامت الباحثتان بالمقارنة بين استجابات الأفراد.

**مجتمع وعينة الدراسة:**

تم تطبيق الدراسة الأساسية على عينة قوامها (79) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين أساتذة كليات العلوم الاجتماعية بجامعات: الوادي، برج بوعريريج، ورقلة. منهم(46) ذكرا و(33) أنثى.

**أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:**

**أدوات جمع البيانات:** لغرض الدراسة تم تكييف المقياسين التاليين:

**مقياس تقويم جودة البرامج الجامعية وفق معايير(انكيت) لسلمان وزميليه(2018):** والذي يضم في الأصل(45) بندا. وقد تم حساب صدقه باعتماد آراء الخبراء، أما الثبات فتم التأكد منه باستخدام معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته(0.78)، وقد تم تعديله وتكييفه ليتناسب مع الدراسة الحالية فأصبح في نسخته المعدلة يضم (44) بندا فقط وتم إعادة التأكد من صدقه باستخدام المقارنة الطرفية وثباته باعتماد معامل الفا كرونباخ وبلغت قيمته (0.81).

**مقياس جودة الأداء الجامعي لعبابنة(2011):** والذي يضم (46) بندا وقد اعتمد العبابنة آراء المحكمين للتأكد من صدق الأداة أما الثبات فقد اعتمد معامل الفا كرونباخ وارتباط الدرجة الكلية لمحوري الأداة بالدرجة الكلية للأداة ككل وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.74، 0.89). وقد قامت الباحثتان بإعادة صياغة بعض العبارات واستبدال بعض المصطلحات لتناسب البيئة الجزائرية، وأعيد التأكد من صدقها باعتماد المقارنة الطرفية والثبات باعتماد معامل الفا كرونباخ والذي بلغ (0.85).

**الأساليب الإحصائية:**

اعتمدت الدراسة معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد العينة، واختبار"ت" لدراسة الفروق بين المتوسطات. ونشير إلى أنه تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" SPSS.

## 3- النتائج ومناقشتها:

**1.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:** التي تنص على أنه " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة وجودة أداء الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الأساتذة عينة الدراسة." وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والذي بلغت قيمته (0.76)؛ مما يعبر على وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى ممارسة الجامعة لمعايير (NCATE) للجودة وجودة أداء الأستاذ الجامعي كما يراها الأساتذة الجامعيون أنفسهم. وقد توصلت العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلى نفس النتائج تقريبا.

حيث تشير دراسة عبد المالك وكانج (1999) التي هدفت إلى الكشف عن إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية وعلاقته بالأداء المنظمي وقد شملت الدراسة (216) مؤسسة جامعية، إلى أن ثلث هذه المؤسسات يمارس عمليات تتمتع بدرجات مقبولة من الجودة وحصلت في ذات الوقت على مستوى أداء يتراوح بين جيد وممتاز (الحجار، 2004، 211). وتضيف دراسة وليامز (2005) التي هدفت إلى تقييم السياسة المالية لأربع من الكليات العامة والجامعات في ولاية تينيسي الأمريكية، وأثرها على الأداء الجامعي، أن من أهم "نتائج هذه الدراسة أن السياسة المالية ايجابية، ولها تأثير ايجابي على فاعلية وجودة الأداء الجامعي"(عبابنة وشعيب، 2010، 10).

ويمكن تفسير هذه النتائج بأنه كلما كانت المؤسسة ملتزمة بمعايير الجودة من حيث التنظيم والتأطير والعمليات كلما كان أداء موظفيها ومخرجاتها بنفس درجة الجودة. حيث تؤكد دراسة هاكت(2001) التي أجريت بولاية تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية "أن نتائج التقييم الذاتي(بالدريج)أدت إلى مجموعة من الإجراءات والخطط التطويرية التحسينية المستمرة، وأصبحت هذه النتائج مفاتيح صادقة لمجالات الأداء وجعلها تسير في حركة التغيير والتطوير"(الحجار، 2015، 209).

**2.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:** التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة لمدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)." وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت"، والجدول رقم (01) يوضح النتيجة المتوصل إليها:

**جدول (01) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تقديرات الأساتذة لمدى ممارسة الجامعة لمعايير (NCATE) للجودة باختلاف جنسهم(ذكور/إناث)**

| مدى ممارسة الجامعة لمعايير (NCATE) للجودة | ذكور | إناث | ن | "ت" المحسوبة | "ت" المجدولة | مستوى الدلالة عند 0.05 | اتجاه الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد الأساتذة | 46 | 33 | 79 | 1 | 1.9 | غير دال | / |
| المتوسط الحسابي "م" | 120.65 | 114.66 | | | | | |
| الانحراف المعياري "ع" | 23.32 | 29.94 | | | | | |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة (1) أصغر من القيمة المجدولة (1.9) عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية. أي أن الأساتذة عينة الدراسة سواء أكانوا ذكورا أو إناثا لا يختلفون في تقديراتهم لمدى مطابقة ممارسات الجامعة الجزائرية لمعايير "أنكيت" للجودة.

وتتفق هذه النتائج مع ما ذهبت إليه دراسة قطيشات (2017) والتي أجرتها حول جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتي هدفت إلى تقييم جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف إلى اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والسلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة. وتوصلت في الأخير إلى "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس" (قطيشات،2017).

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن تقدير الأستاذ الجامعي لمدى ممارسة المؤسسة الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة، لا يتأثر بجنسه وهو أمر منطقي. فالرأي الذي يبديه الأستاذ حول مدى تطبيق جامعته لمعايير انكيت الست والمتمثلة في: البرامج المقدمة، نظام التقويم والتقييم، الخبرات الميدانية، التنوع، أعضاء الهيئة التدريسية، الموارد والحوكمة لا يتعلق بكونه ذكرا أو أنثى، بقدر ما يرتبط بما يلمسه من نتائج في الوسط الجامعي والذي تؤكد العديد من الدراسات على تواضعه. حيث توصلت دراسة سلمان وزميليه (2018) والتي أجروها على (45) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية، "إلى عدة نتائج من أبرزها: أن درجة تطبيق معايير (NCATE) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت متوسطة"(سلمان وآخران،2018،1640).

من جانب آخر، تؤكد نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة على أن درجة تطبيق الجامعات العربية لمعايير "انكيت" للجودة لا تزال متواضعة وبعيدة عن المستوى المطلوب للرقي بمخرجات هذه المؤسسات التي تراهن عليها الدول للرقي بمجتمعاتها، وقد يعود ذلك راجعا ليس فقط لعدم امتلاك دولنا العربية للمعرفة المرتبطة بهذا المجال أو حتى للموارد المادية والبشرية اللازمة لذلك بل قد يرجع ذلك إلى ضعف الحافز، حيث تشير دراسة هيبيرت ديلانا وباس(1995) بأن "الحافز إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة ليس حافزا داخليا فقط، بل هو حافز خارجي أيضا مصدره الزبائن ومجتمعات الأعمال"(عبد الحسين، 2015، 1011).

**3.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:** التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة نحو جودة الأداء الجامعي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)." وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت"، والجدول رقم (02) يوضح النتيجة المتوصل إليها:

**جدول (02) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تقديرات الأساتذة عينة الدراسة لجودة الأداء الجامعي باختلاف جنسهم (ذكور/إناث)**

| جودة الأداء الجامعي | ذكور | إناث | ن | "ت" المحسوبة | "ت" المجدولة | مستوى الدلالة عند 0.05 | اتجاه الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد الأساتذة | 46 | 33 | 79 | 1.42 | 1.9 | غير دال | / |
| المتوسط الحسابي "م" | 135.43 | 124.78 | | | | | |
| الانحراف المعياري "ع" | 30.47 | 30.78 | | | | | |

نقرأ من الجدول رقم (02) أن القيمة المحسوبة لـ"ت" تساوي (1.42) وهي أصغر من القيمة المجدولة (1.9) عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم دلالة الفروق المسجلة بين متوسطي درجات تقديرات الأساتذة والأستاذات لجودة الأداء الجامعي.

وهي نفس النتيجة التي أشارت إليها دراسة ووه (2004) التجريبية التي أجريت في الجامعات والكليات التقنية في تايوان وهدفت إلى تحديد العلاقة بين تطبيق كل من إدارة الجودة الشاملة والمنظمة المتعلمة على الأداء الجامعي وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الأداء تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والدرجة العلمية والخبرة(عبابنة وشعيب، 2010، 9-10). كما توصل العمايرة(2006) في دراسته التي أجراها على (59) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على جودة الأداء تعزى لمتغير الجنس(الصرايرة، 2011، 618).

نلاحظ أن متوسطي درجات الأساتذة والأستاذات على مقياس جودة الأداء الجامعي (135.43) و(124.78) على الترتيب أقل من المتوسط الحسابي للمقياس(138)، أي أن الأساتذة يعتقدون أن جودة أداء الجامعة يعد متوسطا، ورغم وجود فارق بين المتوسطين ولصالح الأساتذة الذكور (9.65) إلا أنه يبقى غير دال إحصائيا. وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القحفة(2014) والتي هدفت إلى قياس مدى توافر معايير الجودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة، وبينت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي العام لأعضاء هيئة التدريس بالكلية متوسط في جميع المحاور، ولم يحقق مستوى الأداء المقبول المحدد بنسبة (66%) إلا محوري أداء عضو هيئة التدريس في أول محاضرة يدرسها، وأداءه أثناء تفاعله واتصاله بالطلبة وبنسبة (68%) و(66%) (القحفة،2014،238).

وقد توصلت دراسة مغير وزميليه(2015) حول مدى توافر الجودة في أداء تدريسي أقسام العلوم العامة وكليات التربية الأساسية إلى وجود أثر لكل من الشهادة العلمية التي يحملها عضو هيئة التدريس ومرتبته العلمية في جودة أداءه، ويعد التدريس إحدى المهام الرئيسية التي تؤديها الجامعات لتحقيق أهدافها ورسالتها(مغير والسلطاني وعباس، 2015، 392)، وعليه فان جودة أداء أعضاء هيئة التدريس تعد مؤشرا على جودة أداء الجامعة والذي نلمس أثره المباشر في جودة خريجيها؛ وقد أشارت العديد من الدراسات إلى عدم وجود فروق في تقديرات الأساتذة لجودة الأداء الجامعي تعزى لمتغير جنس الأستاذ وهو ما يمكن تفسيره بكون جودة الأداء الجامعي ترتبط إضافة

إلى كفاءة عضو هيئة التدريس وفعاليته، بعدة متغيرات لا تتأثر بجنس الأستاذ كعدم "اقتصار برامجها على الإلقاء النظري والالتزام بالمحاضرات الروتينية، بل يجب أن تمتد هذه البرامج لتشتمل على الأنشطة والمواقف المتنوعة، مستغلة كلما أمكن من التقنيات الحديثة التي تسهم في بناء شخصية الطالب وصقل مواهبه وزيادة فاعليته، وتنمية قدراته على حل المشكلات التي تواجهه بأسلوب علمي"(الجعافرة، 2015، 140).

**4.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:** التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة لمدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة تعزى لمتغير الأقدمية في العمل(أقل من 5 سنوات/أكثر من 5 سنوات)". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت"، والجدول رقم (01) يوضح النتيجة المتوصل إليها:

**جدول (03) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تقديرات الأساتذة لمدى ممارسة الجامعة لمعايير (NCATE) للجودة باختلاف أقدميتهم في العمل (أقل من 5 سنوات/أكثر من 5 سنوات)**

| مدى ممارسة الجامعة لمعايير (NCATE) للجودة | أقل من 5 سنوات | أكثر من 5 سنوات | ن | "ت" المحسوبة | "ت" المجدولة | مستوى الدلالة عند 0.05 | اتجاه الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد الأساتذة | 41 | 38 | 79 | 0.33 | 1.9 | غير دال | / |
| المتوسط الحسابي "م" | 117.21 | 119.15 | | | | | |
| الانحراف المعياري "ع" | 28.22 | 24.34 | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (03) أن قيمة "ت" المحسوبة لم تتجاوز (0.33) في حين أن القيمة المجدولة تبلغ (1.9) عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فقد تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة لمدى ممارسة مؤسساتنا الجامعية لمعايير (NCATE) للجودة تعزى لمتغير الأقدمية في العمل(أقل من 5 سنوات/أكثر من 5 سنوات).

كما يشير المتوسط الحسابي لمجموعتي الأساتذة على اختلاف أقدميتهم في العمل(117.21) و(119.15) لذوي أقدمية أقل من 5 سنوات وذوي الأقدمية الأكثر من 5 سنوات على التوالي، علما أن درجات المقياس تتراوح من المجال[44 - 220]، أي أن كلا المتوسطين أقل من المتوسط الحسابي للمقياس(132)؛ مما يدل على كون الأساتذة يعتقدون بأن ممارسة الجامعات الجزائرية لمعايير "انكيت" للجودة يعد متوسطا أو حتى أدنى من المتوسط، وهو رأي يتفق مع ما توصلت إليه دراستي كل من العطار(2006) التي أجراها بفلسطين على عينة بلغت (84) فردا إلى أن "واقع إدارة الجودة الشاملة في جامعات قطاع غزة(الإسلامية، الأزهر، الأقصى) لم يصل إلى الحد الأدنى لمقياس الجودة في الجامعات"(المصري، 2007، 22). ودراسة العبابنة (2015) التي هدفت إلى تحديد درجة ممارسة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمعايير "إنكيت" الستة، وتم تطبيقها على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية البالغ عددهم (94) عضوا، وتوصلت إلى أن تقييم أفراد العينة لدرجة ممارسة معايير أنكيت جاء بدرجة متوسطة، وتراوحت درجة الممارسة بين المتوسطة للمعيارين الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس" والأول "البرامج المقدمة"، وقليلة لباقي المعايير (عبابنة، 2015، 767).

وتفيد هذه النتائج أن الأستاذ الجامعي في معظم الدول العربية وعلى اختلافها يعتقد أن الجامعات والكليات العربية لا تجاري المعايير العالمية للجودة، وهو اعتقاد لا يختلف باختلاف عدد سنوات ممارسته للمهنة. ويمكن

تفسير ذلك من خلال فحص معايير "انكيت" نفسها والمتمثلة في:البرامج المقدمة، نظام التقييم والتقويم، الخبرات الميدانية، التنوع، أعضاء الهيئة التدريسية، الموارد والحوكمة.

فإذا أخذنا على سبيل المثال معيار مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ونموهم المهني، هذا الأخير الذي يتطلب توفير فرص النمو المهني للأستاذ؛ هاته الفرص التي تستلزم علاوة على الموارد المادية والبشرية توفير مناخ يتسم بالحرية وتحمل المسؤولية، إذ تشير دراسات أجرتها جامعة فلوريدا بأنه "لضمان الأداء المتميز لعضو هيئة التدريس توفر ميزتين، وهما: الحرية الأكاديمية والمسؤولية"(عبابنة وشعيب، 2010، 11).

وفي نفس السياق كانت نتائج دراسة نادي (2016) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية من وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وأظهرت النتائج أن درجة تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت (Ntional Council for the Accreditation of Teacher Education- NCATE) جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وبانحراف معياري بلغ (0.61)، وجاء ترتيب مجالات الدراسة بناء على مستوى توفرها على النحو التالي: فقد حصل المجال الثالث "الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج" على المرتبة الأولى من بين المجالات، أما المجالين الرابع والخامس وهما "التنوع والاختلاف في البرنامج" و"أعضاء هيئة التدريس للبرنامج" فاحتلا المرتبة الثانية، وحصل المجال الأول "المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم" على المرتبة الثالثة، أما المجال السادس "الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج" فقد احتل المرتبة الرابعة، بينما حصل المجال الثاني "نظام التقويم والامتحانات في البرنامج" على المرتبة الخامسة(نادي، 2016).

**5.3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:** التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة نحو جودة الأداء الجامعي تعزى لمتغير الأقدمية في العمل(أقل من 5 سنوات/أكثر من 5 سنوات)". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت"، والجدول رقم (04) يوضح النتيجة المتوصل إليها:

**جدول (04) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تقديرات الأساتذة عينة الدراسة لجودة الأداء الجامعي باختلاف أقدميتهم في العمل(أقل من 5 سنوات/أكثر من 5 سنوات)**

| جودة الأداء الجامعي | أقل من 5 سنوات | أكثر من 5 سنوات | ن | "ت" المحسوبة | "ت" المجدولة | مستوى الدلالة عند 0.05 | اتجاه الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد الأساتذة | 41 | 38 | 79 | 0.63 | 1.9 | غير دال | / |
| المتوسط الحسابي "م" | 133.09 | 128.71 | | | | | |
| الانحراف المعياري "ع" | 32.16 | 29.65 | | | | | |

يتبين من الجدول رقم (04)، أن القيمة المحسوبة لـ"ت"(0.63) أصغر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة(0.05) والتي تبلغ (1.9)، وبالتالي فانه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم فروق ذات دلالة

إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة نحو جودة الأداء الجامعي تعزى لمتغير الأقدمية في العمل(أقل من 5 سنوات/أكثر من 5 سنوات).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "رقاد صليحة" (2015) حول تقييم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسة التعليم العالي دراسة استطلاعية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير في جامعة فرحات عباس سطيف 1 نحو أساليب تقييم جودة أدائهم؛ حيث استهدفت هذه الدراسة التعرف على وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسة التعليم العالي الجزائرية حول أساليب تقييم جودة أدائهم، كما استهدفت اختبار العلاقة بين وجهة نظر أفراد العينة وبعض المتغيرات. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية نحو أساليب تقييم جودة أدائهم تعزى إلى متغير العمر، الرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة (رقاد،2015،133).

في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة عبابنة (2011) حول تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بجامعة مصراته– ليبيا، وفيما إذا كانت تختلف درجة الأداء الجامعي تبعا لبعض المتغيرات. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة على (60) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة تبعا لمتغير عدد سنوات العمل ولصالح ذوي الخبرة القصيرة (1-3) سنوات (عبابنة،2011،2).

وقد يعود هذا الاختلاف إلى كون الدراسة الحالية قد اعتمدت معيار الخمس سنوات لتصنيف أقدمية الأساتذة عينة الدراسة، فيما اعتمدت دراسة العبابنة معيار الثلاث سنوات، بمعنى أنها قسمت أفراد العينة إلى حديثي العهد بالممارسة المهنية وقديمي العهد بالممارسة المهنية؛ ومن البديهي أن تتصف السنوات الأولى للعمل بنوع من الخصوصية في الأداء يتناقص تدريجيا وهو ما تشير إليه العديد من الدراسات كدراسة رواقه وزميليه(2005) التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في منطقة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر مشرفيهم وشملت الدراسة (48) معلما ومعلمة و"أظهرت النتائج ارتفاعا نسبيا في أداء المعلمين والمعلمات حديثي التخرج، إذ حصل ما يقارب(90%) منهم على أداء ممتاز أو جيد جدا...وكانت العلاقة بين المعدل التراكمي للمعلمين وأدائهم التدريسي غير دالة إحصائيا"(الصرايرة، 2011، 617).

وقد يعود ذلك إلى أن الأستاذ في بداية عهده بالممارسة المهنية وبحكم ولوجه لعالم جديد عليه وفي الكثير من الأحيان تكون معارفه السابقة حوله محدودة، قد لا يدرك من معايير جودة الأداء الجامعي إلا القليل مما يؤثر على حكمه. وبتقادم سنوات ممارسته يكتشف شيئا فشيئا تلك النقائص والاختلالات فتتوضح الصورة لديه. ومدة خمس سنوات قد تكون كافية ليدرك الأستاذ الجامعي ضعف الأداء في جامعته وهو ما يوضحه متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الحالية والذي تراوح بين(133.09 و128.71) في الوقت الذي تبلغ فيه الدرجة القصوى للمقياس(230)، كما تؤكد نتائج دراسة رقاد(2015) والتي سبقت الإشارة إليها.

## 4-الخلاصة:

تعتبر زيادة الإنفاق على التعليم العالي تحديا ليس للدول العربية أو لدول العالم الثالث فقط، بل تعد تحديا لجميع الحكومات في العالم دون استثناء. وقد يعود ذلك إلى انتشار مبادئ الديمقراطية في العالم وارتفاع مستوى طموح الأفراد بحيث أصبح الالتحاق بالجامعة والحصول على شهادة جامعية هدفا يسعى إليه كل فرد

في أي مجتمع. والتحدي لا يكمن في مجرد ضمان التعليم لكل طالبيه بل يتجاوزه لضمان جودة الأداء الجامعي الذي يكفل بدوره جودة تكوين الإطارات المتخرجة منها والتي تضمن بدورها استمرارية شعوبها وتطورها وتنمية دولها واستقرارها اقتصاديا وسياسيا والذي يمثل الغاية التي تنشدها كل دولة وحضارة.

بالمقابل تشير الدراسة الحالية والعديد من الدراسات السابقة إلى كون جامعاتنا لا تزال بعيدة عن مسايرة معايير الجودة وان كانت الدراسة الحالية قد اعتمدت معايير NCATE (معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم في الولايات المتحدةNtional Council for the Accreditation of Teacher Education) كنموذج فغيرها من الدراسات قد تبنى معايير أخرى كنماذج.

إلا أنها قد توصلت جميعها إلى عدم مطابقة الجامعات العربية لهاته المعايير إلا بالجزء اليسير (وفي أحسن الأحوال)، وسواء تعلق الأمر بـ: البرامج المقدمة، نظام التقييم والتقويم، الخبرات الميدانية، التنوع، أعضاء الهيئة التدريسية، الموارد والحوكمة، الأمر لذي ينعكس لا محالة على جودة أداءها.

**مقترحات الدراسة:**

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية وما ورد في الدراسات السابقة، توصي الدراسة بتجسيد المقترحات التالية:

– أن تقوم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بوضع برنامج إعداد الأستاذ وفق منهاج مخصص ومدروس وفق البرامج العالمية، وإعادة إحياء معاهد تكوين الأساتذة من جديد.

– العمل في إطار التعاون بين كليات مختلف الجامعات لنشر ثقافة الجودة، وتحسين برامج تكوين الطلبة.

– تنسيق الاتصال ما بين أساتذة المحاضرات وأساتذة الأعمال الموجهة للقضاء على النقص الموجود بين الجانب النظري وجانب التدريب الميداني، ولكي لا يكون سير المواد بطريقة غير متصلة أو متناقضة مع بعضها.

– تحديد الجوانب التي تعيق تطبيق جودة الأداء الجامعي، واستبدالها بمجموعة من المحفزات التي تساعد على زيادة الأداء.

– ترسيخ فكرة معايير (NCATE) من خلال إقامة دورات تدريبية للتعرف على هذه المعايير وأي منها يتناسب مع البرامج ومع أساليب أعضاء الهيئة التدريسية في التدريس.

**– الإحالات والمراجع:**


أبو الرب، عماد وقدادة، عيسى (2008). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*. 1(1). 69-107.

الجعافرة، عبد السلام يوسف(2015). فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. الجامعة الأردنية. 42(1). 139-155.

الحجار، رائد حسين(2015). تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة. *مجلة جامعة الأقصى*. سلسلة العلوم الإنسانية. 8(2). 203-240.

خلف، ماجد رباح صالح (2017). *مدى تحقيق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي التي وضعتها هيئة(NCATE) لبرامج كليات التربية بجامعات المحافظات الجنوبية*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الأزهر بغزة: فلسطين.

رقاد، صليحة (2015). تقييم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسة التعليم العالي دراسة استطلاعية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير في جامعة فرحات عباس –سطيف 1– نحو أساليب تقييم جودة أدائهم. *مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير*. 4(15). 133-170.

سلمان، سلمان عبود ومحمد، حكمت غازي وعلوش، جليل إبراهيم (2018). تقويم جودة برامج كلية التربية الأساسية في ضوء معايير "انكيت". *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. العدد38. 1640-1655.

الصرايرة، خالد أحمد(2011). الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. *مجلة جامعة دمشق*. 27(1+2). 601-652.

العاني، وجيهة وأحمد، عزام والعبري، خلف (2018). درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 14(3). 283-300.

عبابنة، صالح أحمد أمين وشعيب، محمد رمضان(2010). *تقييم جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب/ مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. مؤتمر جودة الأداء الجامعي في ليبيا: إمكانيات التطبيق وتحديات الواقع. جامعة قار يونس. الفترة من 4-6 ديسمبر 2010.

عبابنة، صالح أحمد أمين (2011). تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب/ جامعة مصراته ـ ليبيا. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*. 4(8).1 -24.

عبابنة، صالح أحمد (2015). تقييم جودة أداء كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير "انكيت" لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *دراسات العلوم التربوية*. 42(3). 767-785.

عبد الحسين، نغم عبد الرضا(2015). جودة مخرجات التعلم المقصودة لدى طلبة جامعة بابل (دراسة مقارنة). *مجلة جامعة بابل*. العلوم الإنسانية.23(6). 996-1018.

القحفة، أجمد عبد الله أحمد (2014). مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية. *مجلة جامعة الناصر*. العدد4. 238-277.

قطيشات، منال هاني حسن (2017). *جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير انكيت (NCATE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط: عمان.

المصري، مروان وليد سليمان(2007). *تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

مغير، عباس حسين والسلطاني، نسرين حمزة وعباس، وفاء عبد الرزاق(2015). توافر معايير الجودة في أداء تدريسي أقسام العلوم العامة/ كليات التربية الأساسية من وجهة نظر طلبتهم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*.جامعة بابل. العدد 20. 392-402.

نادي، عادل عباس هبة (2016). *تقويم برامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت:جامعتي النجاح وفلسطين التقنية/حالة دراسية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية بنابلس: فلسطين.

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

لشهب، أسماء ولزعر، خيرة (2019). تقويم البرامج الجامعية في ضوء معايير(إنكيت) للجودة وعلاقته بجودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية على عينة من أساتذة بعض الجامعات الجزائرية). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 326–342.

# جودة الحياة: المفهوم والأبعاد (دراسة تحليلية)

# Quality of life: concept and dimensions

## (Analytical study)

**حكيم بوعمامة***

المركز الجامعي بتيبازة (الجزائر)

تاريخ الاستلام:27-12-2018 تاريخ القبول: 23-03-2019 تاريخ النشر : 19-05-2019

**ملخص:** تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة مفهوم جودة الحياة وأبعاده وتفسيره، والكشف عن مختلف التعاريف لمفهوم جودة الحياة مع التركيز على توضيح أبعاد هذا المفهوم، حيث تم التطرق في هذه الورقة إلى كل من أولا: صعوبات تعريف جودة الحياة، ثانيا: مفهوم جودة الحياة، ثالثا: أبعاد جودة الحياة. حيث تم التوصل إلى أهمية كل من الجانب الموضوعي والذاتي في تفسير مفهوم جودة الحياة من خلال التعاريف وكذا من خلال أبعاد هذا المفهوم، مع التأكيد على أهمية المحددات الذاتية في تحديد وتفسير مفهوم جودة الحياة.

**الكلمات المفتاحية:** جودة الحياة؛ أبعاد جودة الحياة؛ علم النفس الايجابي.

**Abstract:** The present study aims to study the concept of quality of life and its dimensions and interpretation, and to uncover the different definitions of the concept of quality of life with a focus on clarifying the dimensions of this concept. Dimensions of quality of life. The importance of both the objective and subjective aspects of interpreting the concept of quality of life through definitions and the dimensions of this concept was emphasized, while emphasizing the importance of self-determinants in defining and interpreting the concept of quality of life.

**Keywords**: quality of life; quality of life dimensions; positive psychology.

* Corresponding author, e-mail: bouamama04@gmail.com

## 1- مقدمة

اهتمت بحوث علم النفس في الآونة الأخيرة إلى دراسة علم النفس الإيجابي الذي يركز على تنمية الجوانب الإيجابية ونقاط القوة لدى الفرد بدلا من التركيز على الجوانب السلبية ونقاط الضعف.

ويعتبر مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الإيجابية الذي أصبح في السنوات الأخيرة موضع اهتمام العديد من البحوث والدراسات، وتختلف وجهات النظر حول مفهوم جودة الحياة وفقا لذات الشخص، أي ما يدركه الشخص ووفقا للمتغيرات البيئية التي تحيط بنا، والإمكانيات المادية والمعنوية، ولذلك يمكن أن نعتبره مفهوم نسبي يختلف من إنسان إلى آخر، وسوف نتطرق في بحثنا هذا إلى وجهات النظر المختلفة حول مفهوم جودة الحياة.

ويعتبر مفهوم جودة الحياة Quality Of Life، من المفاهيم الحديثة استعمالا، ولو أن هذا المفهوم قديم الاستعمال، فمن الناحية التاريخية أول استخدام لمصطلح جودة الحياة ظهر في الفلسفة الإغريقية وافترض أرسطو أن السعادة مشتقة من فعالية ونشاط الروح وبالتالي تحقق حياة سعيدة (مرعى ،2011، 132).

في الأوقات المعاصرة، أعضاء من منظمة الصحة العالمية (WHO) عام 1947 اقترحوا مفهوما ضمنيا لجودة الحياة وتوجه هذا المفهوم إلى الرعاية الصحية عندما تم تعريف الصحة "حالة صحية جيدة تشمل الجوانب الفسيولوجية والعقلية والاجتماعية وليس بالضرورة غياب المرض أو المرض" وبقي هذا التعريف حتى عام 1978، حيث وسعت (WHO) المصطلح وأوضحت أن للأفراد الحق في الرعاية النفسية وجودة حياة كافية وذلك طبعا بالإضافة إلى الرعاية الفسيولوجية (Brousse & Boisaubert ,2007, 459).

ويعتبر أول استعمال للمصطلح إلى سنة 1964، حيث تناوله رئيس الولايات المتحدة الأمريكية Johnson حين صرح أن "النمو والأهداف الاجتماعية لا تقاس بميزان بنوكنا وأن المجتمع العظيم لا يهتم بكمية السلع بل بجودة حياة أفراده".

وفي عام 1975 بدأ استخدام مصطلح جودة الحياة (QQL) وأصبح جزءا من المصطلحات الطبية المستخدمة، وبدأ استخدامه بصورة منهجية ومنتظمة في أوائل الثمانينيات عندما تم استخدام هذا المصطلح مع مرضى الأورام، لما واجه الأطباء مشكلة بأن العلاج المرضى ذو تكلفة دفع عالية وذلك بغرض زيادة المدى المتوقع لعمر هؤلاء المرضى. فجودة الحياة قدمت مساهمة فعالة في الأبحاث المتعلقة بالعناية بالمرضى وأن تبتكر هذه الأبحاث أي مستويات ملاحظة إلى ما بعد الموت، وتستخدم لتعكس مدى الاحترام المتزايد لأهمية كيفية شعور المريض ورضاه عن الخدمات الصحية المقدمة، بجانب النظرة التقليدية التي ترتكز على نتائج المرض ( Berlin & Fleck ,2003, 249).

ففي دراسة استكشافية بإتباع المنهج التاريخي لكل من Chapin, miller & Bishop (2008) اعتمدوا فيها على الاطلاع على الأبحاث المنشورة في موضوع جودة الحياة خلال 25 سنة سابقة، توصلوا إلى أن هناك: 20 بحثا في الفترة الممتدة من 1980- 1990، و158 بحثا في الفترة الممتدة من 1990 -1995، و360 بحثا في الفترة الممتدة من 1995 -2000 وهي الفترة التي تضاعفت فيها الأعمال، و627 بحثا في الفترة الممتدة من 2000 -2005 (مشري، 2014، 223).

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف كما يلي:

1- التعريف بمفهوم جودة الحياة وتفسيره.

2- التعريف بأبعاد مفهوم جودة الحياة النظرية وتفسيرها.

**أهمية الدراسة:**

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من حيث حداثة المفهوم المتناول، فمفهوم جودة الحياة هو من المفاهيم الحديثة التناول على مستوى علم النفس الإيجابي.

ويعتبر علم النفس الايجابي منظورا جديدا في تناوله لمواضيع علم النفس، حيث أصبح يركز على الجوانب الايجابية في سلوك الأفراد، عكس ما كان قديما في دراسة الأمراض النفسية من خلال التركيز على وجهة النظر السلبية في دراسة سلوك الأفراد.

من خلال هذا يتضح أن مفهوم جودة الحياة أصبح ضرورة ومطلب أساسي في عالم اليوم، ومن هذا المنطلق اكتسبت دراسة مفهوم جودة الحياة من المنظور النفسي أهمية كبيرة، نتيجة إدراك علماء الاقتصاد والاجتماع وصانعي القرار لحقيقة أن الحياة لا تقاس بالأرقام والإحصائيات، وإنما هي في حقيقتها استجابات ومشاعر، فالزيادة في المعدلات النمو الاقتصادية وارتفاع متوسط دخل الفرد وتحسن مستوى ما يقدم له من خدمات ورفاهية، لا يؤدي بالضرورة إلى إشباع حاجاته المتنوعة وإرضاء طموحاته الشخصية وكذلك تأكيد قيمته الإنسانية.

وعليه جاءت هذه الدراسة للإشارة إلى هذا المفهوم الحديث في علم النفس الإيجابي، من خلال مناقشته وتفسيره في ضوء وجهات النظر المختلفة في تعريف هذا المفهوم وفي أبعاد هذا المفهوم، وذلك للمساهمة في إثراء البحث العلمي خاصة في البيئة العربية لقلة الدراسات في هذا الجانب.

## 2-ماهية جودة الحياة:

### 1.2- صعوبات تعريف جودة الحياة:

وتشير الأدبيات النفسية إلى أنه من الصعوبة صياغة تعريف محدد لجودة الحياة(Titmans et al (1997، فعلى الرغم من شيوع استخدامه إلا أنه لا يزال غير واضح وأنه يتسم بالغموض (عبد الفتاح وحسين، 2006).

وطبقا للأشول (2005) أسباب ذلك تكمن في الآتي:

**1**- حداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي.

**2**- تطرق هذا المفهوم للاستخدام في العديد من العلوم، حيث يستخدم أحيانا للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، كما يستخدم للتعبير عن إدراك الأفراد لمدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم.

**3**- لا يرتبط هذا المفهوم بمجال واحد من مجالات الحياة، أو بفرع من فروع العلم، إنما هو مفهوم موزع بين الباحثين والعلماء على اختلاف تخصصاتهم، والملفت للنظر أن أصحاب كل تخصص يرون أنهم الأحق باستخدامه سواء كان اختصاصهم علم اجتماع أو الطب بفروعه المختلفة، أو العلوم البيئية والاقتصادية (الراضي، 2011).

**4**- أن المتخصصين في كل مجال من المجالات العلمية المختلفة اعتبروا دراسة هذا المفهوم حكرا عليهم، وعرفوه من وجهة نظرهم المتخصصة، ولذا ظهرت وجهات نظر متعددة وغير متفقة على تعريف محدد لهذا المفهوم، فقد استخدمه البعض لمعرفة جدوى برامج الخدمات الطبية والاجتماعية، أو للتعبير عن الرقي والتقدم، واستخدمه آخرون لتحديد إدراك الفرد لمدى قدرة الخدمات المقدمة إليه على إشباع حاجاته (الغندور، 1999، 177).

5- أن مفهوم جودة الحياة من المفاهيم المحيرة نظرا لاستخدامه في كثير من المواقف المختلفة وفروع العلم المتعددة، فيمكن أن يشير إلى الصحة والسعادة، أو إلى تقدير الذات، أو الصحة النفسية، أو الرضا عن الحياة، ولهذا تختلف طرائق قياسه ولا يوجد اتفاق أو مفهوم محدد حول طريقة واحدة لقياسه.

6- أن مفهوم جودة الحياة يتغير بتغير الزمان وبتغير حالة الفرد النفسية والمرحلة العمرية التي يمر بها، فالسعادة تحمل معاني متعددة للفرد نفسه في المواقف المختلفة، فالمريض يرى السعادة في الصحة، والفقير يرى السعادة المال، وهكذا تتغير المفاهيم مع تغير الظروف المحيطة بالفرد (Commins & MCcabe ,1994, 372-382).

7- أن مفهوم جودة الحياة يعد مفهوما نسبيا يختلف من شخص لآخر من الناحيتين (النظرية والتطبيقية)، استنادا إلى المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة ومتطلباتها، والتي غالبا ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة، مثل القدرة على التفكير، واتخاذ القرارات، والقدرة عل التحكم وإدارة الظروف المحيطة، والصحة الجسمية والنفسية والظروف الاقتصادية والاجتماعية، والمعتقدات الدينية والقيم الحضارية، التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة والأكثر أهمية، والتي تحدد سعادته في الحياة (عن :العادلي،2006، 38).

8- أن مفهوم جودة الحياة تحدده بعض المتغيرات الثقافية، مما يجعل هناك فروق في التعريف بين الثقافات المتعددة، حيث يشير Leitman إلى أن تعريف هذا المفهوم هو بمثابة مهمة صعبة، حيث أنه يتحدد إلى مدى كبير بالمتغيرات الثقافية، ولذلك فإن المجتمعات المختلفة تعرف جودة الحياة بطرق مختلفة ولا يوجد تعريف نموذجي وموحد لكل الثقافات (Leitman,1999,169-181).

9- أن مفهوم جودة الحياة لا يقتصر على نفي المرض أو الخلو من المرض فقط ولكنه يمتد إلى الجوانب الإيجابية، فقد اعتبرت بعض الدراسات جودة الحياة نتاجا للصحة النفسية، وأكدت على تحسين جودة الحياة كهدف واضح لبرامج الصحة النفسية، وأحد المحكات الهامة للحكم على مدى نجاح هذه البرامج، واعتبر تعريف منظمة الصحة العالمية للصحة النفسية "بأنها ليست مجرد الخلو من المرض، ولكنه حالة أكثر إيجابية تبدو في الصلاحية الجسمية والانفعالية والاجتماعية أساسا لتفسير مفهوم جودة الحياة (Litwin, 1999, 211-214).

10- ويرى كل من (Barry & Crosby 1993)، بأنه لا توجد نظرية محددة ينطلق منها هذا التعريف، وأن معظم الدراسات ينقصها المنهاج الواضح في قياس هذا المفهوم(الهنداوي، 2011، 31-32).

وبالرغم من اختلافات الباحثين باختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم في البحث حول تعريف مفهوم جودة الحياة، قد يرجع ذلك إلى الظروف والمتغيرات البيئية والثقافية والحياتية، وكذلك حداثة تناوله وتوزعه على مختلف التخصصات لذا سنحاول تقديم بعض تعريفات لمفهوم جودة الحياة من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

**2.2- تعريف جودة الحياة:**

**أولا: لغة:**

من الناحية اللغوية يرتبط مفهوم الجودة Qualité بالكلمة اللاتينية Qualitas وهي تعني طبيعة الفرد أو طبيعة الشيء وتعني الدقة والإتقان.

كما تعني الجودة حسب قاموس أكسفورد: الدرجة العالية من النوعية أو القيمة، فالجودة عبارة عن مجموعة من المعايير الخاصة بالأداء الممتاز والتي لا تقبل المناقشة أو الجدال، ويشير هذا إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال خبراتهم أن يميزوا بين الجودة العالية والجودة المنخفضة عن طريق استخدام مجموعة من المعايير التي تميز بين نوعين من الجودة.

وبنفس المعنى وطبقا لابن منظور فالجودة أصلها الفعل الثلاثي "جود" والجيد، نقيض الرديء وجاد بالشيء جوده، وجودة، أي صار جيدا.

وبهذا يرتبط مفهوم الجودة بالتميز excellence والاتساق consistance والحصول على محكات criteria ومستويات standards محددة مسبقا، وباختصار يقصد بالجودة "المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة" ( كاظم والبهادلي، 2010، 69).

**ثانيا: اصطلاحا:**

وفي هذا السياق نجد أنه قد تعددت وتباينت تعاريف العلماء والباحثين لمفهوم جودة الحياة، وهذا راجع لأسباب عديدة، فهذا المفهوم نسبي حديث الاستعمال من الجانب العلمي وتوزعه وانتشاره على مختلف العلوم ومجالات الحياة، فكل له تعريف خاص به، وهذا راجع لاختلاف المعايير والمحددات التي استعملها هؤلاء العلماء والباحثين في تفسيرهم وتعريفهم لهذا المفهوم، ونجد كما ذكرنا سابقا أن الباحثين والعلماء في تعريفهم لهذا المفهوم اعتمدوا على بعدين أساسين هما البعد الموضوعي والبعد الذاتي، إلا أن الباحثين ركزوا على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة ويتضمن البعد الموضوعي لجودة الحياة مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل أوضاع العمل الأكاديمية، ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية والاقتصاد وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية، والتعليم، ومع ذلك أظهرت نتائج البحوث أن التركيز على المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة لا يسهم إلا في جزء صغير من التباين الكلي لجودة الحياة.

إلى أن البعد الموضوعي لجودة الحياة لا يعني بالضرورة تحسنا لنوعية الحياة، ولا يدل على أن المجتمع انتقل إلى حالة أفضل، أو أن الأفراد قد أصبحوا أكثر سعادة ورضا عن حياتهم (صالح، 1990، 58).

ويرى Gilman, Easterbrooks, & Frey (2004) أن تحليل نتائج الدراسات السابقة في مجال جودة الحياة يفضي إلى التأكيد على أن جودة الحياة بالمعنى الكلي أو العام تنظم وفقًا لميكانيزمات داخلية، وبالتالي يتعين على الباحثين التركيز على المكونات الذاتية لجودة الحياة بما تتضمنه من التقرير الذاتي عن الاتجاه نحو الحياة بصفة عامة، تصورات وإدراكات الفرد لعالم الخبرة الذي يتفاعل فيه، ونوعية ومستوى طموحاته. وسرعان ما انتشر هذا التوجه في مجال أدبيات الإرشاد والتأهيل النفسي (أبو حلاوة، 2010، 6).

ويؤكد هذا المعنى كل من Taylor & Bogdan (1996)، Vreeke, Janssen, Resnick, & Stolk (1997) إذ يقول تيلور وبوجدان أن " جودة الحياة موضوع للخبرة الذاتية، إذ لا يكون لهذا المفهوم وجود أو معنى إلا من خلال إدراكات الفرد ومشاعره وتقييماته لخبراته الحياتية، بينما يشير Vreeke, Janssen, Resnick, (1997) & Stolk إلى أن "وجود المعايير والقيم الخارجية لا يكون لها معنى إلا في سياق ما تمثله من أهمية وقيمة بالنسبة للفرد نفسه، بمعنى آخر أن المؤشرات الخارجية لجودة الحياة لا قيمة لها إلا من خلال إدراك الفرد وتقييمه Vreeke, (Janssen, Resnick, & Stolk,1997,280-301).

ومن هذا المنطلق التفسيري لجودة الحياة سوف نقدم بعض التعريفات الموضوعية والذاتية لمفهوم جودة الحياة:

ومن التعاريف التي ركزت على المدخل الموضوعي نذكر – على سبيل المثال لا الحصر – تعريف Kristan (1997) الذي يعرف جودة الحياة بأنها: " رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، والنزوع نحو نمط الحياة التي تتميز بالترف، وهذا النمط من الحياة لا يستطيع تحقيقه سوى مجتمع الوفرة، ذلك المجتمع الذي استطاع أن يحل كافة المشكلات المعيشية لغالبية سكانه"(عن:الأشول، 2005،11).

وهنا نشير إلى أن هذا التعريف قد ركز على ما يقدم من هذه الخدمات لأفراد المجتمع، وهنا نتساءل هل كل المجتمعات تحقق لأفرادها هذه الوفرة التي يتكلم عنها، فمن خلال هذا التعريف يمكننا أن نذهب إلى مقارنة المجتمعات التي تحقق الوفرة لأفرادها وتحقق لهم مستوى جيد من الخدمات الصحية والاجتماعية، وهنا يكفي استخدام الملاحظة والقول بأن أفرادها لديهم جودة الحياة، وهذا ما يشير إليه Herlemann (1987) إلى أن مفهوم جودة الحياة بهذا السياق أي بدلالات إشباع الاحتياجات المادية يواجه بصعوبة اكتشاف مدى سعادة الأفراد من جراء هذا الإشباع، وهنا نتساءل هل كل الأفراد الأغنياء ماديا يشعرون بالسعادة، والراحة النفسية والرضا عن حياتهم.

ويشير Dennis et al(1993)، إلى جودة الحياة بأنها اكتفاء الإنسان بمتطلبات حياته وفقا لخبراته في هذا العالم، وهذه الخبرات قد تشمل الاكتفاء من الحاجات المادية والتربية والتعليم والصحة ونظافة البيئة وسهولة المواصلات، وتوافر السلع وزيادة الدخل وتوافر فرص التعليم والعمل، وحرية التعبير وحرية الاعتقاد.

ويرى (Gianias, 1998)، أن جودة الحياة هي المتوسط الوزني لمجموعة وسائل الرفاهية والمتعة مثل الأجر والسكن والعمل والصحة ( الهنداوي،2011، 34).

من خلال هذه التعاريف الموضوعية، يتضح لنا أنها اعتمدت في تعريفها لمفهوم جودة الحياة على محددات مادية وبيئية قابلة للملاحظة والقياس المباشر، مثل: العمل ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية والاقتصاد وحجم المساندة الاجتماعية المتاحة من شبكة العلاقات الاجتماعية والتعليم، وقد أظهرت نتائج البحوث، أن التركيز على المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة لا يسهم إلا في جزء صغير من التباين الكلي لجودة الحياة، وهذا ما يشير إليه (الغندور،1999، 22)، أن المشتغلين في العلوم الإنسانية يركزون على حقيقة مؤداها أن المؤشرات الموضوعية بكل مظاهرها المادية القابلة للملاحظة والقياس، لم تعد كافية للتعبير عن جودة الحياة بمعناها الدقيق، فالبحوث التي تركز على الجوانب الموضوعية لا تقدم إلا القليل جدا فيما يتعلق بجودة أو نوعية الحياة المدركة بالنسبة للفرد.

ومن هذا المنطلق التفسيري لجودة الحياة بدأ البحث في الجانب الآخر عن محددات هي أقرب للمحددات الذاتية من المؤشرات الموضوعية المتعارف عليها حيث بدأ البحث عن نوعية الحياة المدركة، كما يدركها الفرد نفسه، فالشعور بجودة الحياة هو أمر نسبي لأنه مرتبط بعوامل ذاتية لدى مختلف الأفراد كالمفهوم الإيجابي للذات والرضا عن الحياة والسعادة، فالمحددات الذاتية لمفهوم جودة الحياة يقصد بها مدى الرضا الشخصي بالحياة وشعور الفرد بجودة الحياة.

ونجد عند (عبد الفتاح حسين، 2006) ، مجموعة من التعريفات لجودة الحياة لبعض الباحثين في ضوء المحددات الذاتية لمفهوم جودة الحياة، فمنهم من يعرفها بأنها رضا الفرد بنصيبه وقدره في الحياة، والشعور الداخلي بالراحة(1990)Taylor & Bogdan، وآخر يعرفها أنها الشعور بالاستقلال والرضا الذاتي (1990)Keith وهي انعكاس للذات الإنسانية، مع تحقيق الشعور العام بالراحة والرضا والسعادة والسرور والنجاح (Stark & Goldsbury,1990).

أما felce (1997)، فيرى بأن مفهوم جودة الحياة، يرتبط بالقيم الشخصية للفرد التي تحدد معتقداته حول كل ما يحيط به وما تواجهه من مشكلات لتحقيق الرضا الذاتي.

ويرى (رينيه وآخرون، 2003)، أن جودة الحياة هي إحساس الفرد بالسعادة والرضا في ضوء ظروف الحياة الحالية، وأنها تتأثر بأحداث الحياة اليومية، وتغير حدة الوجدان والشعور (الكريدي والعدلي، 2013، 78).

وأما أبو سريع وآخرون (2006)، فيرى أنه جودة الحياة هي المشاعر الذاتية بالسعادة الشخصية والرضا عن النفس وعن الجوانب ذات الأهمية في حياة الشخص.

فجودة الحياة بالمعنى الكلي تنظم وفقا لميكانيزمات داخلية، وبالتالي يتعين على الباحثين التركيز على المكونات الذاتية لجودة بما يتضمن من التقدير الذاتي عن الاتجاه نحو الحياة بصفة عامة، وتصورات وإدراكات الفرد لعالم الخبرة الذي يتعامل فيه، ونوعية طموحاته ومستواها (Gilman et al, 2004, 144).

ومن خلال هذه التعاريف التي اعتمدت على المحددات الذاتية في تعريفها لجودة الحياة يمكننا من النظر إلى مفهوم جودة الحياة من خلال إحساس الفرد بالرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها، وتحقيق الذات، وإدراك الفرد لقيمة الحياة التي يعيشها، ومن ثم فإن جودة الحياة تمثل شعورا شخصيا للفرد، بالرغم من تأثر جودة الحياة في بعض الإمكانات المادية، إلا أن العوامل الذاتية هي المؤثر الأكبر في الشعور بجودة الحياة، ومنه يتضح لنا أن جودة الحياة تأخذ معاني مختلفة عند مختلف الأفراد، فلا يكفي أن يكون الشخص غنيا أو يمتلك المقومات المادية الضرورية في الحياة لكي يكون متمتعا بجودة الحياة، فهي ترجع إلى إدراك الأفراد أنفسهم لهذه الأمور وانعكاسها على مفهوم جودة الحياة لديهم فهناك من يرى أن جودة الحياة هي العيش في الأمان وكفاف دون وجود الأمور المادية أو الرفاهية، ويصفها آخرون بأنها مدى طاعتهم لله عز وجل، ومنهم من يرى جودة الحياة في الدراسة أو في العمل، وهذا ما يؤكده (ديفيد سيلا، 1995)، حيث يرى" أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بإدراك الفرد الذاتي، فالحياة بالنسبة له هي ما يدركه منها، بحيث أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل والمسكن والعمل والتعليم والصحة، يمثل في إحدى مستوياته الأساسية انعكاسا مباشرا لإدراك الفرد لجودة حياته"(يحي، 2012، 53).

لذا فالمؤشرات أو المحددات الذاتية تلعب دورا هاما في تفسير مفهوم جودة الحياة لدى الأفراد، فهي تقوم على تقييم جودة الحياة كما يدركها، ويستجيب لها الأفراد وما تحققه لهم من اشباعات، ومن ثم مدى شعورهم بالرضا أو السعادة، وبالتالي فسعادة الناس ورضاهم أو تعاستهم، هو أفضل مؤشر لجودة الحياة.

إن المحددات الموضوعية والذاتية، لها دور كبير في تحديد مفهوم جودة الحياة لدى الأفراد، فبالإضافة إلى هذه المحددات التي يعتمدها الباحثين في تفسيرهم على تعريف مفهوم جودة الحياة عند الأفراد، هناك مؤشر آخر نستطيع من خلاله تبيان جودة الحياة عند الأفراد أو كما يدركها الأفراد، حيث تشير (مشري، 2014، 226)، أن إدراك جودة الحياة، هي علاقة تبادلية ملائمة بين متطلبات البيئة والخصائص الشخصية، وبين إدراك الفرد لاحتياجاته الشخصية والمصادر الاجتماعية في البيئة، حيث يشير، Rogerson (1999) على أن جودة الحياة ترتبط ببيئة الفرد، فالعوامل البيئية تعتبر من المحددات الأساسية لإدراك الفرد لجودة الحياة، وهذا يبدو في تركيز العديد من الدراسات على جودة الحياة في بيئات محددة، هذا ويؤكد (سعيد عبد الرحمان)، أن العنصر الأساسي في كلمة جودة Quality يتضح في العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد والبيئة التي يعيش بها، وهذه العلاقة التي تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته، كما يؤكد على أهمية دور البيئة والعوامل الثقافية كمحددات لجودة الحياة (عبد الرحمن، 2008، 335).

لذا يرى(1999) Litman ،أن قياس جودة الحياة يجب أن يتم على مستويين:

- الشخصي: حيث يقيس رضا الفرد في إطار مناخ حياته الخاصة.
- البيئي: الذي يقيس متغيرات البيئة التي تساعد على خلق الإحساس بالرضا أو عدم الرضا.

فمفهوم جودة الحياة في جوهره يعتبر تصورا ذاتيا تعطي إحساسا بالمرجعية والتوجيه من منظور الفرد، يركز على الشخص وبيئة الفرد، و بوضعه موضوعا محددا يقدمّ إطار عمل لتصور وقياس وتطبيق مركب لمفهوم جودة الحياة بوصفه مركبا اجتماعيا يتم استخدامه في الأصل كمبدأ لتدعيم وتحسين رفاهية وسعادة الفرد والتعاون من أجل التغير الاجتماعي (Schalock, 2004, 205).

وما يؤكد أهمية المؤشر أو المحدد البيئي، هو ما توصل إليه Goode (1994)، أن من أهم الحقائق المرتبطة بمفهوم جودة الحياة، أن الفرد يشعر بجودة الحياة عندما تشبع حاجاته الأساسية، وتكون لديه الفرصة لتحقيق أهدافه في مجالات حياته الرئيسية، التي تربط جودة الحياة لدى الفرد بجودة حياة الأشخاص الآخرين الذين يعيشون في البيئة نفسها.

ومن هنا نرى أن للبيئة دور هام في إعطاء مفهوم لجودة الحياة لدى الأفراد، حيث ترتبط جودة الحياة لدى الفرد نفسه بجودة الحياة لدى الأفراد الآخرين من نفس بيئته، فالأفراد يريدون تحقيق أهدافهم الحياتية في بيئاتهم التي يعيشون فيها وأمام الأفراد الذين يعيشون معهم من نفس بيئتهم.

إن هذا الاختلاف في تحديد مفهوم شامل لجودة الحياة، أدى بالعلماء والباحثين السعي إلى وضع تعريف شامل وكامل لهذا المفهوم، فتنوع مدخلات هذا المفهوم وتعددت أبعاده ومؤشرات تحديده، أدى إلى صعوبة وضع تعريف شامل لهذا المفهوم، فمنهم من يركز على المحددات الموضوعية، ومنهم من يركز على المحددات الذاتية والبيئية، وكذا لحداثة هذا المفهوم على مستوى الاستخدام العلمي، وانتشاره على مختلف العلوم والتخصصات، فكل يعرفه من وجهة نظر تخصصه، وسوف نذكر بعض التعاريف التي تعرف مفهوم جودة الحياة تعريفا شاملا فتعرفه مثلا منظمة اليونيسكو، "يعتبر مفهوم جودة الحياة مفهوما شاملا يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه ذاته، وبناءا على ذلك، فإن لجودة الحياة ظروف موضوعية ومكونات ذاتية، وتحتل جودة الحياة دورا محوريا في مجالات الخدمات المتعددة التي تقدم لأبناء المجتمع، كما أن العنصر الأساسي في كلمة الجودة يتضح في العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد وبيئته، وهذه العلاقة التي تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته كما يؤكد على أهمية دور البيئة والعوامل الثقافية كمحددات لجودة الحياة.

وكذلك نجد تعريف منظمة الصحة العالمية الذي يعتبر من التعاريف التكاملية لمفهوم جودة الحياة والذي يعرفه كالآتي: "جودة الحياة هي إدراك الفرد، لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها، ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك، مع أهدافه وتوقعاته وقيمه واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية وحالته النفسية ومستوى استقلاليته وعلاقاته الاجتماعية واعتقاداته الشخصية وعلاقته بالبيئة بصفة عامة"-(Rat et al,2006, 1364 1372).

أما النظرية التكاملية لجودة الحياة لصاحبها Anderson (2003) فإنها تعطينا مفهوما تكامليا وشاملا عن مفهوم جودة الحياة، فيرى أصحابها وبالاعتماد على المفاهيم التالية: السعادة، معنى الحياة، نظام المعلومات البيولوجي، الحياة الواقعية، وتحقيق الحاجات، إضافة إلى العوامل الموضوعية الأخرى، إلى أن إدراك الفرد لحياته يجعله يقيم شخصيا ما يدور حوله، كما يمكنه من أن يكون أفكارا كي يصل إلى الرضا عن الحياة، ويرى أن هناك ثلاث سمات تؤدي إلى الشعور بجودة الحياة، الأولى تتعلق بتحقيق الأفكار ذات العلاقة بهدف الفرد، والثانية المعنى الوجودي الذي ينتصف بين الأفكار والأهداف، والثالثة الشخصية والعمق الداخلي.

هذا ومن خلال التعاريف السابقة يرى الباحث أن جودة تتحقق من خلال معايير ومؤشرات كثيرة، وأنها ذات بعدين أساسيين وهما البعد الموضوعي والبعد الذاتي والتي يتم على أساسها تعريف مفهوم جودة الحياة، ومن هذا المنطلق يعرف الباحث جودة الحياة بأنها " مدى رضا أسر الأطفال المعاقين عقليا عن الحياة التي يعيشونها، وكذا شعورهم بالسعادة وقدرتهم على إشباع حاجاتهم بصورة سليمة، وكذا ما يقدم لهم من خدمات حياتية وتعليمية جيدة.

### 3-أبعاد جودة الحياة:

إن مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة نسبيا على مستوى تناولها في البحث العلمي، ومع ذلك نرى أن استخدامه قد توسع ليشمل جميع العلوم والتخصصات، فهو لا يرتبط بمجال واحد من مجالات الحياة، وإنما امتد ليشمل مجالات عديدة كالمجالات الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية، فهو يستخدم عادة للتعبير عن مستوى الخدمات المادية والاجتماعية المقدمة لأفراد المجتمع أو انه يستخدم للتعبير عن مدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجات الفرد.

إن تعريف جودة الحياة، يعكس وجود مجموعة من التدابير والشروط الاجتماعية والاقتصادية الموجودة في المحيط، والتي قد تتغير وتختلف من مجتمع للآخر على معنى هذا المصطلح، وعلى الرغم من أنا مفهوم جودة الحياة يطلق أساسا على الجانب المادي والتكنولوجي، لكن يمكن استخدامه للدلالة على بناء الإنسان ووظيفته، وجودة الإنسان هي حسن توظيف إمكانياته العقلية والإبداعية، وإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية ،وتكون النتيجة جودة الفرد والمجتمع (نعيسة، 2012، 151).

ويرى (الغندور، 1999)، أن علم النفس له السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة في جودة حياة الإنسان، وقد يرجع ذلك لكون جودة الحياة عبارة عن الإدراك الذاتي لنوعية الحياة، حتى أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل والعمل والتعليم، يمثل في إحدى مستوياته انعكاس مباشر لإدراك هذا الفرد لجودة الحياة، في وجود هذه المتغيرات على هذا المستوى والذي يتوقف بدرجة ما على مدى أهمية كل متغير من هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد، وذلك في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة، ويظهر ذلك بوضوح في مستوى السعادة أو الشقاء الذي يكون عليه، والذي يؤثر بدوره في تعاملات هذا الإنسان مع كافة المتغيرات الأخرى التي تدخل في نطاق تفاعلاته بما في ذلك أسلوبه في حل المشكلات ومواجهة المواقف الضاغطة (الغندور، 1999، 28- 29).

فهذا المفهوم لحداثته فيما يخص الاستخدام العلمي ولانتشاره وتوزعه على مختلف العلوم ومختلف مجالات الحياة أدى بالعلماء إلى الاختلاف في تعريف وتفسير مفهوم جودة الحياة.

اختلف الباحثون حول مفهوم جودة الحياة، وتعددت المؤشرات التي أشار إليها الباحثون عن جودة الحياة، وعادة ما يتم تعريفا في ضوء بعدين أساسيين لكل منهما مؤشرات معينة، وهما البعد الموضوعي والبعد الذاتي، إلا أن غالبية الباحثين ركزوا على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة ويتضمن البعد الموضوعي لجودة الحياة مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل أوضاع العمل الأكاديمية، ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية، والاقتصاد، وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية، والتعليم، ومع ذلك أظهرت نتائج البحوث أن التركيز على المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة لا يسهم إلا في جزء صغير من التباين الكلي لجودة الحياة.

هذا ويذكر الباحثون أن معظم المقاييس التي أعدت في هذا المجال اعتمدت في تصميماتها على مؤشرات البعد الموضوعي والبعد الذاتي، كمقياس Commins (1997)، ومقياس صلاح الدين عراقي ومصطفى مظلوم (2005) (منسي وكاظم،2006، 6).

ويذكر (الداسبي، 2006)، أن مفهوم جودة حياة الفرد مفهوم متعدد الأبعاد والجوانب، وينظر إلى جودة حياته من زوايا مختلفة، وهو مفهوم نسبي لدى الشخص ذاته وفقا للمراحل العمرية والدراسية والظروف والمواقف التي يعيشها، ولكن عندما ينظر إلى ربط هذا المفهوم بحاجات الفرد النفسية والاجتماعية والروحية والبدنية والعقلية، ويتم تلبية إشباع هذه الحاجات عندما تمثل الحاجات وإشباعها مقومات جودة حياة الفرد(الداسبي، 2006، 135).

وهناك العديد من الأبعاد ترتبط بجودة حياة الفرد تتمثل في:

**1**- البعد البيولوجي (البدني): ويتعامل مع تنمية الفرد من حيث طاقاته البدنية والجسمية، ويعمل على ضمان صحته واستمرارها مدى حياته.

**2**- البعد المعرفي (القدرات العقلية): ويتعامل في تنمية قدرات الفرد الأدائية والعقلية والمعرفية والمهارية، وتجعلها في تطور وتجدد مستمرين.

**3**- البعد السيكولوجي (النفسي): ويتعامل هذا البعد مع تنمية قدرات الفرد الروحية والنفسية والثقة وتقدير الذات.

**4**- البعد السوسيولوجي (الاجتماعي): ويتعامل مع تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة لدى الفرد من تقدير المجتمع، والذات الاجتماعية الفردية والاجتماعية، وتقدير العلاقات البيئية مع الآخرين(جميل وعبد الوهاب، 2012، 69).

هذا وقد حدد Fallowfield (1990)، مؤشرات قياس جودة الحياة تمثلت فيما يلي:

**1**- المؤشرات النفسية: وتتجلى في شعور الفرد بالقلق والاكتئاب أو التوافق مع المرض، أو الشعور بالسعادة والرضا.

**2**- المؤشرات الاجتماعية: وتتضح من خلال العلاقات الشخصية ونوعيتها، فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية.

**3**- المؤشرات المهنية: وتتمثل بدرجة الرضا عن مهنته وحبه لها، والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته، وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.

**4**- المؤشرات الجسمية والبدنية: تتمثل في رضا الفرد عن حالته الصحية، والتعايش مع الآلام، والنوم، والشهية في تناول الغذاء والقدرة الجنسية ( منسي وكاظم، 2006، 25).

هذا وجاء Schalock (2002)، بوضع ثلاث مؤشرات لجودة الحياة لتتمثل جميعها في أهم مجالات حياة الفرد وهي:

**1**- السعادة الانفعالية: الرضا – مفهوم الذات– خفض الضغوط.

**2**- العلاقات بين الشخصية: التفاعلات– العلاقات – المساندة.

**3**- السعادة: الحالة المادية –العمل– السكن (أطلق عليها السعادة المادية).

**4**- النمو الشخصي: التعليم – الكفاءة الشخصية (الذاتية)– الأداء.

**5**- تقرير المصير: الاستقلالية – الأهداف والقيم الشخصية – الاختيارات.

**6**- السعادة: الصحة – أنشطة الحياة اليومية – وقت الفراغ (أطلق عليها السعادة الجسمية.

**7**- الاندماج (المشاركة) الاجتماعية: التكامل والترابط الاجتماعي - المساندة الاجتماعية.

**8**- الحقوق الإنسانية والقانونية، والعمليات الواجبة.

وقامت زينب محمود شقير بالاعتماد على ثلاث معايير في بنائه لمقياس جودة الحياة وهي:

**1**- معيار الصحة العامة: الصحة البدنية - الصحة العقلية (المعرفية)- الصحة النفسية.

**2**- معيار بعض الخصائص الشخصية السوية: الصلابة النفسية - الثقة بالنفس –التو كيدية - الرضا عن الحياة - الشعور بالسعادة - التفاؤل - الاستقلال النفسي - الكفاءة الذاتية.

**3**- المعيار الخارجي: الانتماء - العمل - المهارات الاجتماعية - المساندة الاجتماعية - المكانة الاجتماعية - القيم الخلقية والدينية والاجتماعية والحقوق (شقير، 2009، 4-13).

هذا ويذكر Widal et al (2003)، أن هناك إجماعا على وجود أربعة أبعاد لجودة الحياة:

1- البعد الجسمي: وهو الخاص بالأمراض المتصلة بالأعراض.

2- البعد الوظيفي: وهو خاص بالرعاية الطبيعية، ومستوى النشاط الجسمي.

3- البعد الاجتماعي: وهو خاص بالاتصال والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين.

4- البعد النفسي: وهو خاص بالوظائف المعرفية والحالة الانفعالية، والإدراك العام للصحة، والصحة النفسية، والرضا عن الحياة والسعادة.

وتشير منظمة الصحة العالمية (WHO) كذلك إلى أن مفهوم جودة الحياة العالمي يتكون من عدة أبعاد مثل: الحالة النفسية، والحالة الانفعالية، والرضا عن العمل والحياة، والمعتقدات الدينية، والتفاعل الأسري، والتعليم والدخل المادي، وهذا تتكون جودة الحياة من الإدراك الذاتي للفرد عن حالته العقلية وصحته الجسمية، وقدرته الوظيفية ومدى فهمه للأعراض التي تعتريه ( الهنداوي، 2011، 40).

هذا ويرى وصف كاريج جاكسون (Craig & Jackson, 2010)، أن جودة الحياة تتكون من ثلاث مجالات أساسية هي:

**1**- الكينونة Being.**2**- الانتماء Belonging، **3**- الصيرورة Becoming.

ويوضح الجدول التالي تفاصيل المكونات الفرعية لهذه المجالات.

**جدول (1) أبعاد ومجالات جودة الحياة**

| المجال | الأبعاد الفرعية | الأمثلة |
|---|---|---|
| الكينونة (الوجود) Being | الوجود البدني PhysicalBeing | أ- القدرة البدنية على التحرك وممارسة الأنشطة الحركية.<br>ب- أساليب التغذية وأنواع المأكولات المتاحة. |
| | الوجودالنفسي PsychologicalBeing | أ- التحرر من القلق والضغوط.<br>ب- الحالة المزاجية العامة للفرد (ارتياح- عدم الارتياح). |
| | الوجود الروحي SpirtuelBeing | أ- وجود أمل في المستقبل.<br>ب- أفكار الفرد الذاتية عن الخطأ و الصواب. |
| الانتماء Belonging | الانتماء المكاني (البدني). PhysicalBelonging | أ- المنزل أو الشقة التي أعيش فيها.<br>ب- نطاق الجيرة التي تحتوي الفرد. |
| | الانتماء الاجتماعي Social Belonging. | أ- القرب من أعضاء الأسرة التي أعيش فيها.<br>ب- وجود أشخاص مقربين أو أصدقاء (شبكة علاقات اجتماعية قوية). |
| | الانتماء المجتمعي CommunityBelonging | أ- توافر فرص الحصول على الخدمات المهنية المتخصصة (طبية، اجتماعية.الخ)<br>ب- الأمان المالي. |
| الصيرورة Becoming | الصيرورة العملية PracticalBecoming | أ- القيام بأشياء حول منزلي.<br>ب- العمل في وظيفة أو الذهاب الى المدرسة. |
| | الصيرورة الترفيهية LeisureBecoming | أ- الأنشطة الترفيهية الخارجية (التنزه، التريض).<br>ب- الأنشطة الترفيهية داخل المنزل (وسائل الاعلام والترفيه). |
| | الصيررة التطورية (الارتقائية) GrothBecoming | أ- تحسين الكفاءة البدنية والنفسية.<br>ب- القدرة على التوافق مع تغيرات وتحديات الحياة. |

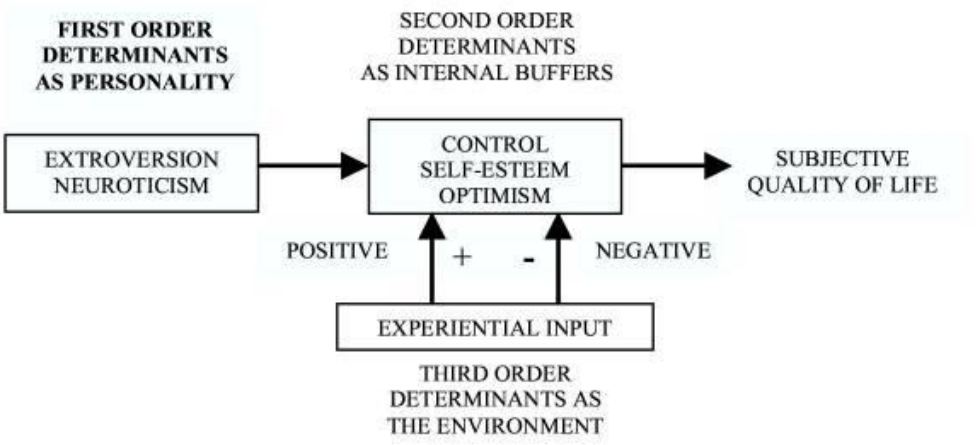
هنا يتضح لنا أن جودة الحياة في تحليلها النهائي هي "وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية، لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والوجود الايجابي، فجودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كما يعبر عنه بالسعادة والرضا عن الحياة كناتج لظروف المعيشة الحياتية للأفراد، وعن الإدراك الذاتي للحياة حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي للحياة لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالتعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الاجتماعية من ناحية، وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد في وقت معين وظروف معينة من ناحية أخرى (أبو حلاوة، 2010، 6).

هذا ويرى فينتيجودت وآخرون (2003)، أنه هناك بعدين أساسيين وفق تصورهم لمفهوم جودة الحياة هما البعد الموضوعي والبعد الذاتي.

- البعد الموضوعي ويتضمن أبعادا فرعية تمثلت في: عوامل موضوعية مثل المعايير الثقافية، إشباع الاحتياجات، تحقيق الإمكانيات، السلامة البدنية.
- البعد الذاتي فتضمن أبعادا فرعية تمثلت في: الرفاهية الشخصية والإحساس بحسن الحال، الرضا عن الحياة، السعادة، الحياة ذات المعنى. إذ قاموا وفق هذا التصور ما يعرف بمتصل جودة الحياة وطرحوا في ضوئه ما يعرف بالنظرية التكاملية لجودة الحياة ( أبو حلاوة، 2010، 10).

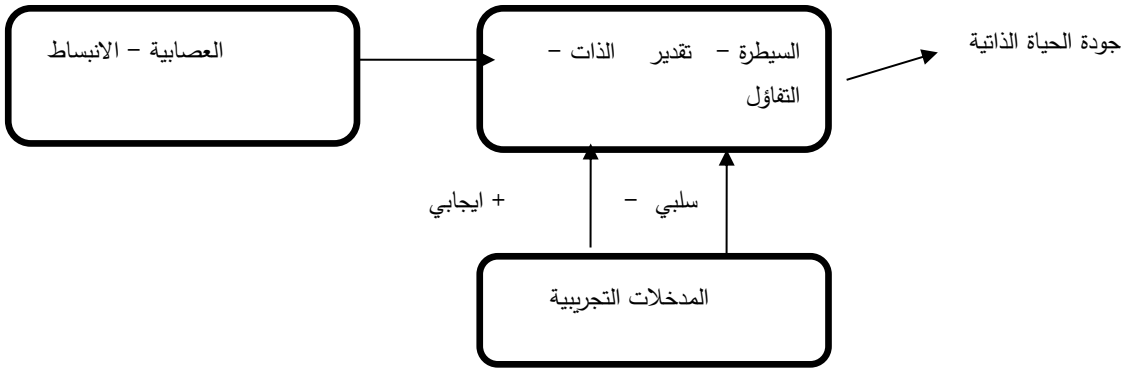
وطرحت تصورات أخرى كثيرة تحاول أن تفصل الأبعاد الفرعية لكل من البعد الذاتي والبعد الموضوعي لجودة الحياة، ففيما يتعلق بالعبد الذاتي نجد أن Steel & Ones (2002) يقدم نموذجًا نظريًا

يربط بين جودة الحياة من المنظور الذاتي وفكرة السعادة والرضا عن الحياة والوصل في نهاية الأمر إلى ما يعرف بالوجود الذاتي الأفضل، ويوضح الشكل التالي هذا النموذج:




المحددات من الدرجة الثانية تمثل المصادر الداخلية

المحددات من الدرجة الثانية الشخصية




المحددات من الدرجة

الثالثة تمثل البيئة أو المحيط الخارجي

**شكل (1) عوامل جودة الحياة الذاتية ( ترجمة الباحث).**

يوضح هذا النموذج محددات جودة الحياة المرتكزة على التقييم الذاتي لهذه الجودة، ويلاحظ من الشكل السابق أن جودة الحياة من المنظور الذاتي دالة لتفاعل ثلاث محددات تأخذ ترتيبا معينا من حيث درجة التأثير وهي على النحو الآتي:

**1**- المحددات من الرتبة الأولى: (طبيعة الشخصية من حيث المكونات والخصائص) وتتضمن بعدين رئيسين:

أ- الانبساطية في مقابل الانطوائية.

ب-العصابية في مقابل الاتزان الانفعالي.

**2**- المحددات من الرتبة الثانية: المرشحات الداخلية الخاصة بالفرد، وتتضمن مجموعة من الأبعاد الشخصية:

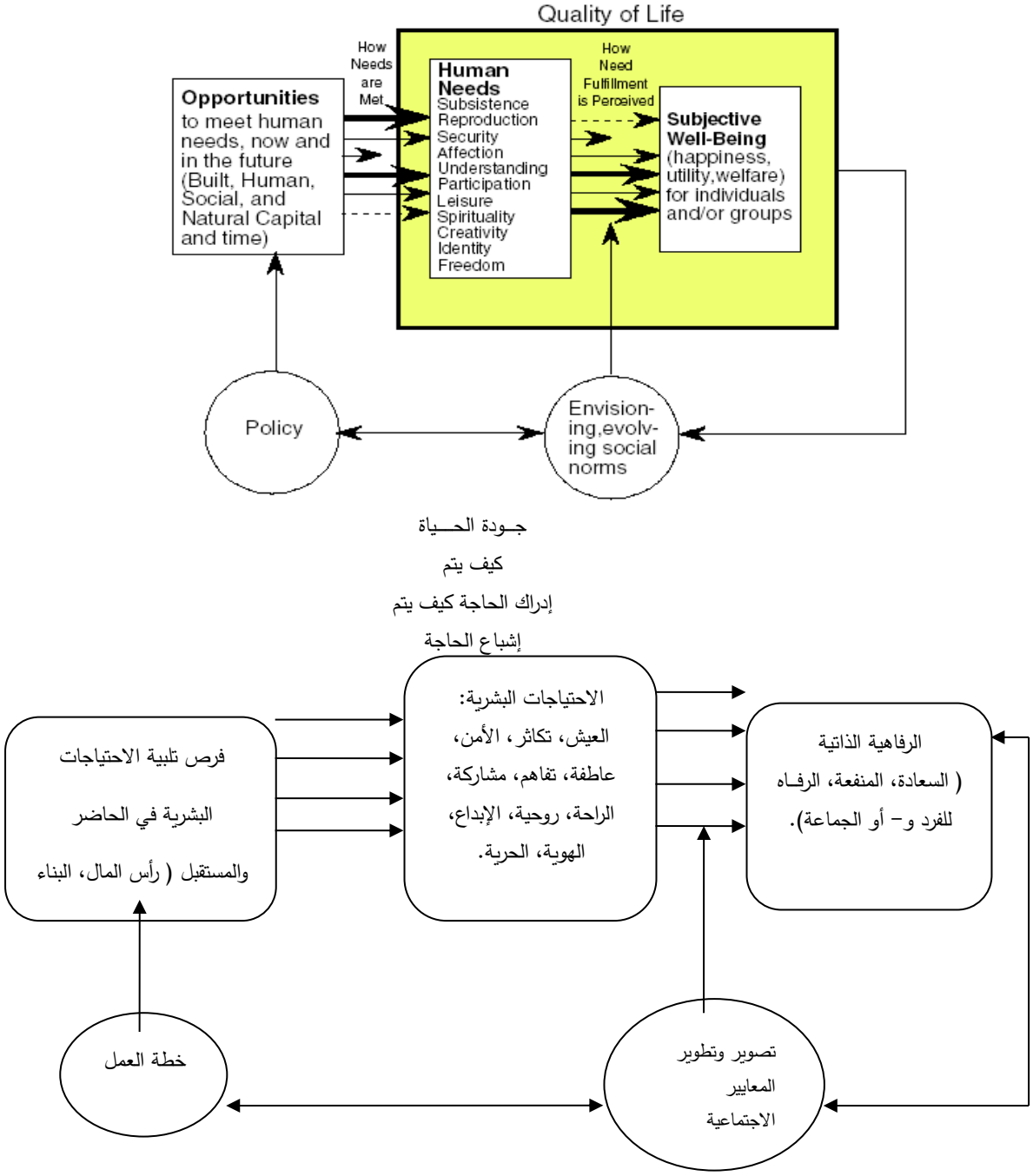
أ- وجهة الضبط أو مركز التحكم.

**ب**- تقدير الذات.

**ت**- التفاؤل في مقابل التشاؤم.

**3**- المحددات من الرتبة الثالثة: المدخلات الخبرية (البيئية) وتتضمن كافة المكونات والأبعاد البيئية سواء المادية أو الاجتماعية وما تتضمنه من مصادر إشباع ومساندة (أبو حلاوة، 2010، 11).

هذا ويطرح Robert Costanza et al (2007)، تصورا نظريا للتوفيق بين البعد الموضوعي والذاتي في وصف وتحديد المتغيرات المرتبطة بجودة الحياة، أسس على التأكيد على فكرة التكامل بين: الفرص والظروف المتاحة لإشباع احتياجات الإنسان، ثم وصف تفصيلي لهذه الاحتياجات، ومدى إحساس الفرد بالفرد عن مدى الإشباع. ويوضح الشكل التالي هذا النموذج.

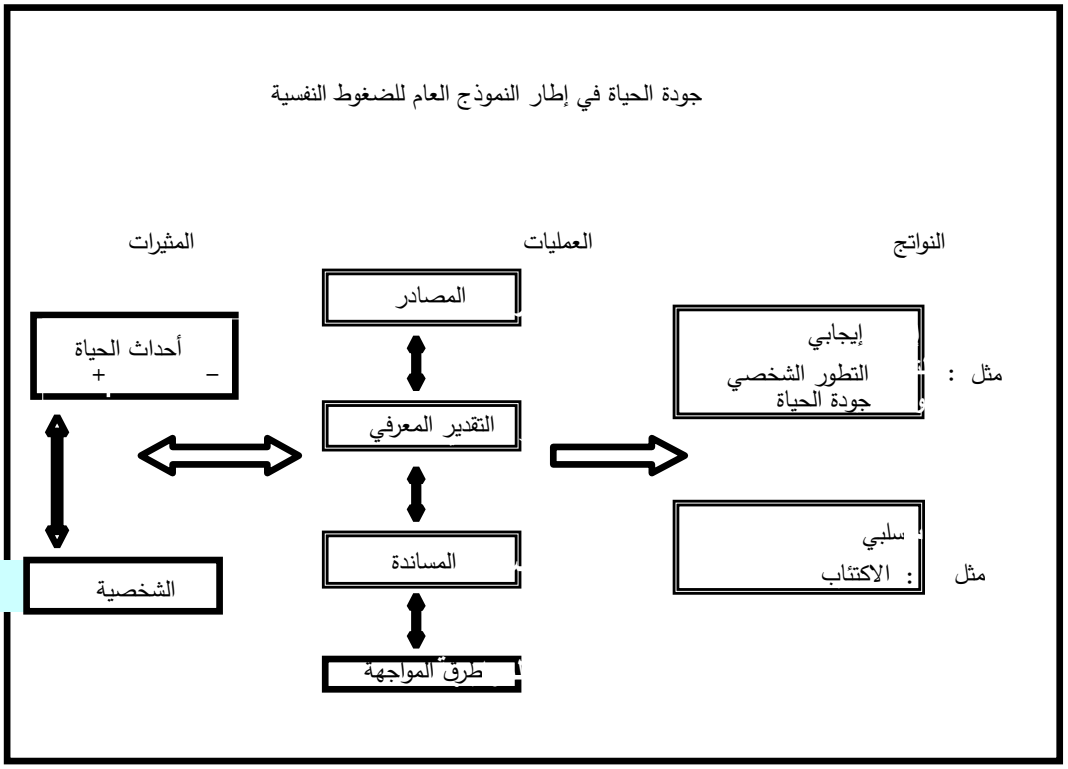



**شكل (2) جودة الحياة كدالة للتفاعل بين الاحتياجات البشرية، والتقدير المدرك لمدى الإشباع، في ضوء الفرص المتاحة لتحقيق أو تلبية هذه الاحتياجات.**

وجودة الحياة وفقا لهذا التصور هي مقدار الفجوة المدركة بين توقعات الفرد المتعلقة بدرجة إشباع أو تحقيق احتياجاته، والإشاعات الفعلية التي يحصل عليها الفرد، وهذا الأمر ذو طابع ذاتي في المقام الأول. ويجدر القول أنه بناء على هذا التصور أن جودة الحياة ليست حالة قابلة للتحقق من تلقاء ذاتها، كما لا تتحقق هذه الحالة كذلك من مجرد توافر فرص أو مصادر إشباع الاحتياجات البشرية، بل هي دالة في المقام الأول بالإضافة إلى ما سبق لتوافر عاملين أساسيين:

**أ- القدرة على التوافق والمواجهة والتفاعل الايجابي مع ظروف الحياة وأحداثها الايجابية والسلبية:**

وبناء على هذا العامل يرى (Bryan Kamp, 2010)، أن جودة الحياة كدالة لقدرة المرء على التوافق مع الحياة، أو مواجهة ما يعرف بضغوط الحياة، والتصدي لها وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

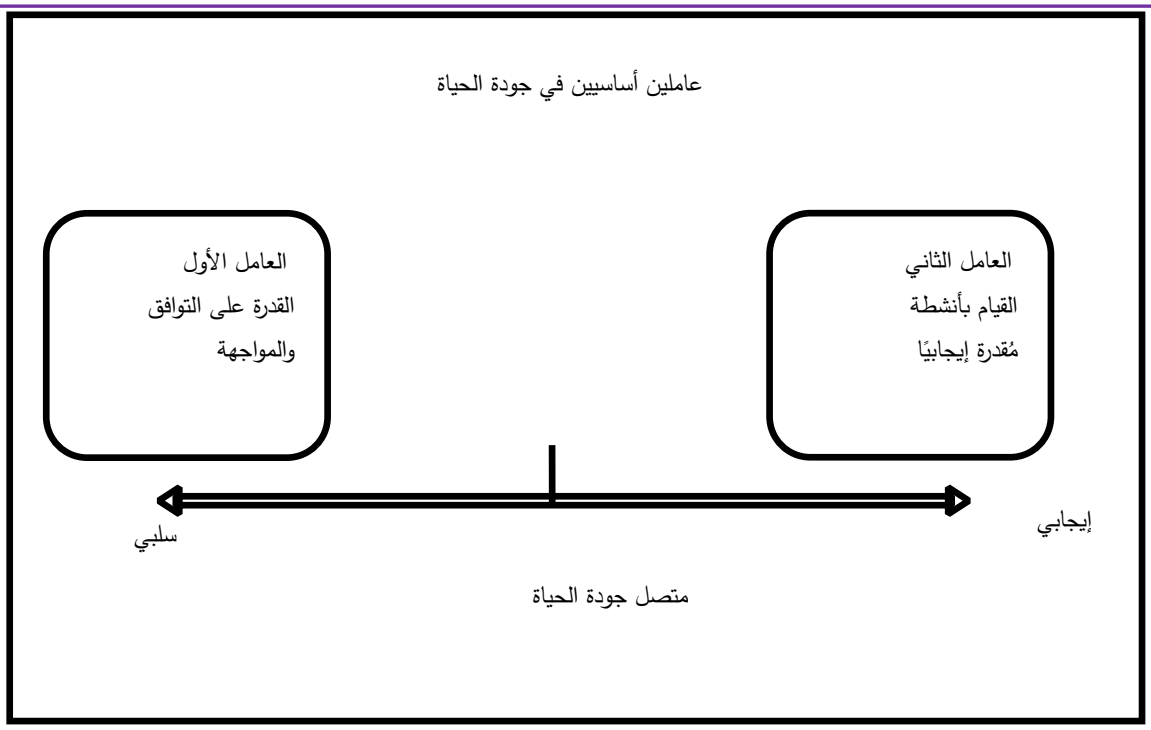



**شكل (3) جودة الحياة كدالة للقدرة على مواجهة الضغوط النفسية.**

**ب- القيام بأنشطة مقدرة إيجابيا: تدفع الفرد عن اتجاه تحقيق إشباع احتياجاته وتحقيق ذاته:**

ويؤكد Gotay et al (1992)، على أهمية هذا العامل في تحقيق جودة الحياة، إذ يعرفون جودة الحياة في إطاره بأنها حالة من الوجود الأفضل أو التنعم والرفاهية تتضمن مكونين أساسيين:

- القدرة على أداء أنشطة الحياة اليومية التي تعكس جودة الوجود البدني والنفسي والاجتماعي.
- رضا الفرد عن مستويات أدائه السلوكي المتعلق بدفعه باتجاه تحقيق حاجاته من خلال هذه الأنشطة (بوعيشة، 2014، 88-89).




**شكل (4) متصل جودة الحياة والعوامل ذات التأثير المباشر**

هذا ويؤكد أبو حلاوة (2010)، أنه يمكن تحديد ثماني أبعاد عامة تؤدي إلى إمكانية تقييم جودة الحياة الشخصية لكل إنسان، ويرى أن دورة الحياة والخبرات المتباينة التي نتعرض لها في حياتنا، تلعب دورا هاما في واقع الأمر في ثبات أو تغير رؤيتنا لجودة الحياة الشخصية، وأنه لا يوجد لهذه الأبعاد تنظيم هرمي محدد أو ثابت، بل ينظم كل فرد هذه الأبعاد في بناء هرمي خاص وفق أولوياته ورؤاه الذاتية لأهمية كل قيمة بالنسبة لجودة حياته الشخصية، ومع ذلك يمكن القول بأن ترتيب هذه الأبعاد يعتمد أساسا على الخبرات الذاتية بكل فرد وعلى الثقافة التي يعيش في إطارها وهذه الأبعاد هي:

- السلامة البدنية والتكامل البدني العام. * الشعور بالسلامة والأمن.
- الشعور بالقيمة والجدارة الشخصية. * الحياة المنظمة المقننة.
- الإحساس بالانتماء للآخرين. * المشاركة الاجتماعية.
- أنشطة الحياة اليومية ذات المعنى والهادفة. * الرضا والسعادة الداخلية (مشري، 2014، 230).

## 4-الخلاصة:

إن مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة نسبيا والمنتشرة على مختلف العلوم، و علم النفس من بين العلوم التي اهتمت بهذا المفهوم تحت غطاء علم النفس الإيجابي، هذا المفهوم الذي أخذ اهتمام الكثير من علماء النفس لما له من الصعوبة في إيجاد تعريف موحد لهذا المفهوم، واختلاف الأبعاد والمؤشرات المحددة لهذا المفهوم من الأبعاد الذاتية والموضوعية والبيئية والثقافية، هذا الاهتمام أدى إلى تطور عملية قياس هذا المفهوم لدى الأفراد من خلال الاعتماد على المؤشرات المذكورة سابقا، هذا ويعتبر علماء النفس أنه بالإضافة إلى هذه المؤشرات المهمة في تحديد وقياس مفهوم جودة الحياة لدى الفرد، إلى أن الإدراك الذاتي للفرد هو المؤشر والمحدد الأكثر الأهمية الذي يجب الاعتماد عليه في قياس وتحديد جودة حياة الأفراد..

**المراجع:**


أبو حلاوة، محمد السعيد (2010). *جودة الحياة: المفهوم والأبعاد*. المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية. جامعة كفر الشيخ. مصر.

بوعيشة، أمال (2014). *جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر*. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة محمد خيضر بسكرة: الجزائر.

جميل، سمية طه وعبد الوهاب، داليا خيري(2012). جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. العدد 22. الجزء الأول. فبراير.

الداسبي، خميس سالم (2006). *تجربة وزارة التربية والتعليم في تعزيز جودة حياة المتعلمين بمدارس السلطنة*. ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس. مسقط 17– 19 ديسمبر. 133- 160.

الراضي، بدور بنت عبد الله إبراهيم (2011). *جودة الحياة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض*. ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية.

شقورة، يحي عمر شعبان (2012). *المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة*. كلية التربية. جامعة الأزهر بغزة: فلسطين.

شقير، زينب محمود (2009). *مقياس تشخيص معايير جودة الحياة للعاديين وغير العاديين*. ط1. جامعة طنطا: مصر.

صالح، ناهد(1990). مؤشرات نوعية الحياة، نظرة عامة على المفهوم والمدخل. *المجلة القومية*. 27(2). (27).53-81.

عبد الرحمن، سعيد عبد الرحمن محمد(2008). *استخدام بعض استراتيجيات التعايش في تحسين جودة الحياة لدى المعاقين سمعيا*. الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم. كلية التربية بنها بمصر.

الغندور، العارف بالله(1999). *أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة، دراسة نظرية*. المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي: جودة الحياة توجيه قومي للقرن الحادي والعشرين. جامعة عين شمس. مصر.

كاظم، علي مهدي والبهادلي، عبد الخالق نجم (2010). *جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين: "دراسة ثقافية مقارنة"*. *مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك*.

الكريدي، كاظم والعدلي، خالف (2013). إحساس الطلبة الجامعيين بجودة الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية الأساسية*. 20(82).

مرعى، سلامة يونس (2011). *علم النفس الإيجابي للجميع*. ط1. القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

مشري، سلاف (2014). جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي (دراسة تحليلية). *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. جامعة الوادي. العدد 08.

منسي، محمود عبد الحليم وكاظم، علي مهدي (2006). *مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة*. ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس. مسقط.

منسي، محمود عبد الحليم وكاظم، علي مهدي (2010). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. *مجلة أمارابك*. 1(1). 41-60.

نعيسة، رغداء علي(2012). جودة الحياة لدى طلبة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*. 28(1). كلية التربية. جامعة دمشق: سوريا.

الهنداوي، محمد حامد إبراهيم (2011). *الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر بغزة: فلسطين.

**المراجع الأجنبية:**

Berlin,M.T., & Fleck ,M.P .(2003) .Quality Of Life :abrand new concept for research and practice in practice in psychiatry**.***Revista Brasileirs de Psiquiatria*.25(4).249-52.

Brousse, C., &.Boisaubert, B.(2007). la qualité devie et ses mesures. *La revue du médecine interne*. 28(7). 458-462.

Rat, A .C., Pouchot, J., Coste, J., Baumann, C., Spitz, E., Retel-Rude, N., Baumann, M., Giraudet-LeQuintree, J.S., Dumont-Fischer, D. & Guillemin, F.(2006)**.** Développement et validité d'un questionnaire de qualité de vie spécifique de l'arthrose de hanche et de genou :L'AMIQUAL(Arthrose des membres Inférieurs et qualité de vie). *Revue du Rhumatisme*. 1364.1372.

Shalock.R, (2004).The concept of quality of life : what we know and do not no. *Journal of intellectual disability research* .vol 48 ;N03.PP203-216.

Vreeke, G.J., Janssen, S., Resnick, S., & Stolk J. (1997). The quality of life of people with mental retardation: in search of an adequate approach. *International Journal of rehabilitation Research.*Vol 20. 280-301**.**

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

بوعمامة، حكيم (2019). جودة الحياة: المفهوم والأبعاد دراسة تحليلية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 343-360.

# الأحكام الخلقية حسب نظرية كولبرج وعلاقتها بالاتجاه نحو الغش في الامتحانات لدى طلبة الجامعة

# Ethical provisions according to the Kohlberg's theory and its relation to the towards cheating in exams at Univercity students

**شبلي براهيمي[1،*]، فتحي زقعار[2]، محمد سعيد[3]**

[1،2] جامعة الجزائر 02 (الجزائر)

[3] جامعة سطيف (الجزائر)

تاريخ الاستلام:24-02-2019 تاريخ القبول: 24-03-2019 تاريخ النشر: 19-05-2019

**ملخص:** بهدف دراسة العلاقة بين الحكم الأخلاقي الشائع بين طلبة الجامعات حسب نظرية كولمبرج للحكم الأخلاقي والاتجاه نحو الغش في الامتحانات، تم تطبيق الدراسة الحالية على (118) طالب جامعي، وتم استخدام مقياس الحكم الأخلاقي لكولبرج، ومقياس الاتجاه نحو الغش لعبد الفتاح حافظ بعد تكييفهما على البيئة الجزائرية، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج المهمة حول النمو الخلقي المنتشر لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق بين الجنسين في النمو الخلقي والاتجاه نحو الغش في الامتحان، والتي يمكن استثمارها للتكفل بظاهرة الغش في الامتحانات في الجامعات الجزائرية.

**الكلمات المفتاحية:** الأحكام الخلقية؛ الاتجاه نحو الغش؛ الغش في الامتحان؛ طلبة الجامعة.

**Abstract:** In order to study the relationship between the moral judgment common among university students according to the Kollemberg theory of moral judgment and the attitude towards cheating in exams, the current study was applied to (118) university students. we used The measure of moral judgment for Kolemberg, and towards cheating scale there adapted in Algerian society, we reached a set of important results were found about the Ethical provisions of university students, and the absence of gender differences in Ethical provisions and the trend towards cheating in the exam, We can be invested to ensure the phenomenon of cheating in the examinations in Algerian universities.

**Keywords:** moral judgment; trend towards fraud; exams; university students.

* Corresponding author, e-mail:bchebli@gmail.com

## 1- مقدمة

عندما تغيب القيم عن مجتمع ما يختل توازنه على جميع مستوياته، ويعتبر الغش من أكبر المشاكل الاجتماعية التي تثقل كاهل المجتمعات، وتورثه الخبال والهشاشة، وتعيق تطوره ونموه على جميع المستويات، فهو خلق ينافي الصدق والأمانة ومكارم الأخلاق، ويلوث الحقائق ويصدر نتائج وهمية وطاقات زائفة تتصدى لمهمات كبيرة في بناء المجتمع، فينعكس كل ذلك سلبا على المجتمع ومؤسساته. ولعل الأكثر ضررا هو ما تعاني منه المؤسسات العلمية على مستوى القيم، وفقدان قيمة الأمانة، والثقة والصدق، فهذه القيم بالدرجة الأولى تشكل خطر انحراف مسار تعليم الناشئة فكرا وسلوكا، ويتعرض بذلك المجتمع بأسره إلى خطر محقق.

والضرر الأكبر هو الغش في الميدان الدراسي في المؤسسات التعليمية، باعتبارها أحد مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ومصدر الاصطباغ بالصبغة الحسنة. حيث تتشكل الشخصية وتنمو الأخلاق وتترسخ المبادئ وتصقل القيم، فإذا تلوث النبع فلا تنتظر صفاء النهر، وبما أن المرحلة الجامعية هي الحلقة الأخيرة في مراحل التعلم والبناء المعرفي للفرد، ومنها تنطلق الطاقات نحو مؤسسات المجتمع لتعمل على التشييد والبناء، والتطوير. فكان سلوك الغش الذي هو محاولة سرقة أفكار أو ممتلكات أو أعمال من الآخرين عبر طرق غير مشروعة سلوكا مذموما، يرفضه العقل والقانون والدين والمجتمع، وهو أشد خطرا في هذه المرحلة وتزداد خطورته بتطور أشكاله، وزيادة حجمه، وتنوع أساليبه، إلى أن يكسب اتجاهات نحوه ايجابية. حيث يتحول إلى صواب رغم اتفاق الأعراف والقيم ومختلف الثقافات والديانات على سيئاته، لأنه يتنافى والمبادئ العامة للبشر، كالعدل والمساواة. وتم التركيز على المرحلة الجامعية باعتبارها مرحلة نمائية مهمة حسب "كولبرج" صاحب نظرية النمو وأن الأخلاق تتغير وفق مراحل النمو المعرفية، إذ كيف يصل المجتمع تحت غطاء اللامعيارية إلى ترسيخ اتجاهات ايجابية نحو سلوكات سيئة تعود بالضرر على الصالح العام، فمن هذا الواقع نستشعر أن القضية مرتبطة بالمنظومة الأخلاقية لدى الفرد وتصوراته للصواب والخطأ، وما مدى رسوخ المبادئ لديه قولا وفعلا، وعلى أي أساس يبنى معتقداته ومبادئه السامية، وما هي معايير التحكيم لديه للحسن والقبح. وللوصول إلى أجوبة لهذه الاستفسارات نستعين بمختلف النظريات التي تناولت موضوع الأخلاق بالدراسة، وتتبع مراحل نموه من أدنى المستويات إلى أعلاها، لنقف على العلاقة الارتباطية بين مستوى الحكم الأخلاقي ونوع الاتجاه نحو الغش في الامتحان.

## 2-إشكالية الدراسة:

تعرف المجتمعات الإنسانية تطورا مرحليا في منظومتها الفكرية والاجتماعية، وفق ما تحملها من ثقافات تتميز بكونها تحقق الانسجام والتوافق بين أفرادها والاستمرارية في البقاء، ولا يتم ذلك إلا بالإذعان إلى سلطة تضمن المساواة والعدالة، ذاك أن المجتمعات البدائية شهدت صراعات، ونزاعات في مختلف صورها وأشكالها حملت في بعض المرات منطق القوة الجسدية والمالية، وأحيانا مغالبة جنس على آخر....إلخ، وقد أثبتت أن الإنسان تحكمه أهواء ودوافع ذاتية، لا يمكن أن تتوافق دائما مع أنا الآخرين من حوله، وفي خضم هذا التطور البشري، أدرك الإنسان أن استمرارية وجوده في المجتمع، مرهونة بآليات يذعن لها الجميع وتحقق بدورها الاستقرار الاجتماعي، وجاءت الأخلاق التي دعت إليها الديانات منذ القديم لتؤسس لهذه الآلية وهذا الضبط، فغدت سلوكات الأفراد تقاس بمعيار الصواب والخطأ، فأي سلوك حسن مقبول وأي سلوك سيء مرفوض.

ومنذ أن كانت الأخلاق معيارا لسلوك الأفراد، أخذت جانبا مهما في الدراسات الفكرية والفلسفية (الغامدي، 2000، 645) فتناولها الباحثون والعلماء بالبحث منذ عهد أفلاطون وأرسطو إلى العصر الحديث ويكاد يجمع الباحثون

على أهمية الأخلاق، ومنظومة القيم في تقدم الأمم ونشوء الحضارات، هذا وتزال الدراسات النفسية تولي اهتماما كبيرا للأخلاق التي تعدّ مؤثرا أساسيا في بنية الأفكار على المستوى الفردي والاجتماعي، وتوالت بعد ذلك نظريات اعتمدت مسألة المستويات التي وضعها "بياجي"، وتعمقت في جوانب أخرى تراها مهمة في تفسير الحكم الأخلاقي ومدى أهميته في فهم سلوك الأفراد، وأهم تلك النظريات نظرية "كولبرج" (1984) المعتمدة في الدراسة الحالية، ذلك لدقتها في بنائها المنهجي، وتعتبر أحدث النظريات في النمو الخلقي ونمو التفكير الخلقي بشكل خاص، كما أنها تعتبر أكثر النظريات ثراء من حيث استثارتها للبحث في التفكير الخلقي، وكثيرا ما وصفت بأنها توازي نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ومعلوم لدى المختصين مكانة ودقة نظرية بياجيه في المجال العلمي، ويرى "كولبرج" (1968) بالأساس أن النضج الخلقي يعني وصول الفرد إلى درجة عالية من تأسيس مفاهيم الحكم الخلقي والاختيار الخلقي على مبادئ العدالة. (غالية،2012، 39)

وكثيرا ما نجد ظواهر سلوكية منتشرة في المجتمع، تنتج عن اتجاهات يتبناها الأفراد في يومياتهم، انطلاقا مما يحوم حولهم من أشياء وأحداث وأشخاص، ويكون مبعثها التنشئة التي تلقوها داخل الأسرة وفي المدرسة ومختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، حيث يكوّن كل فرد اتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمواقف والموضوعات الاجتماعية، ويمكننا القول إن كل ما يقع في المحيط البيئي للفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاه من اتجاهاته.

ومن المواضيع التربوية التي شغلت بال علماء التربية في الحقل المدرسي ظاهرة الغش، فتجد أن الظاهرة أخذت أبعادا كبيرة، وصورا مختلفة، رُصدت داخل حجرات الدراسة وخارجها، عبر التعاون مع الأقران، وأن وسائل الغش تفاقمت وتضاعفت وتنوعت فرصه وأصبحت أكثر سهولة مما كانت عليه قبل عشر سنوات، ما أسفر عن هذه المواقف اتجاهات متباينة نحوها في المجتمع.

فقد سجلت عدة دراسات على المستوى العالمي تنامي هذه الظاهرة كدراسة (هينز وآخرون Hains,et al(1989). والتي بينت أن (54%) من الطلبة في الكليات الجامعية مارسوا الغش في مجال أو أكثر من المجالات التعليمية. (مقابلة،1989، 8) وقد قامت عمادة شؤون الطلبة بجامعة الكويت بكلياتها والمراكز التابعة إليها بدراسة حول ظاهرة الغش في الامتحانات، وقد توصلت إلى أن (80%) من العينة الخاصة بالطلبة والمتدربين قد لاحظوا أن الطلبة يمارسون الغش في الامتحانات. (المطوع وآخرون،1987)

وأوضحت دراسة محمد المرى إسماعيل مدى انتشار سلوك الغش بين طلاب الجامعة فقد اتضح له أن 51(51%) من طلاب إحدى الجامعات العربية يميلون للغش في الامتحانات (المرى، 1989، 441) وأوضحت دراسات أمريكية، أن أكثر من نصف طلاب الجامعة مارسوا الغش في بعض صوره أثناء سنوات دراستهم الجامعية، كما أوضحت دراسات بريطانية أن هذه النسبة لا تختلف كثيرا عن نسبة انتشار الغش في المملكة المتحدة (Franklya stokes and newstead,1995) .

وأمام تفاقم حجم ظاهرة الغش صار محتما على الباحثين التحرك والبحث عن تفسيرات لها وعن أسبابها فجاءت محاولتنا لمعرفة المراحل الخلقية التي يتوزع فيها نوع الاتجاه نحو الغش في الامتحان بين السلب والإيجاب وكانت نظرية 'كولبرج' هي المفسر للأحكام الخلقية التي تنتشر لدى الطلبة وتم طرح تساؤلات الدراسة التالية:

1-ما نوع الاتجاه الذي يميز الطلبة الجامعيون نحو الغش في الامتحانات؟

2-هل توجد علاقة بين الحكم الأخلاقي والاتجاه نحو الغش لدى طلبة الجامعة؟

3-هل توجد فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في الاتجاه نحو الغش؟

4- هل توجد فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في نوع الحكم الأخلاقي؟

5- ما هو مستوى الحكم الأخلاقي الذي يميز طلبة الجامعة؟

**3-فرضيات الدراسة:**

1-يتميز الطلبة الجامعيون باتجاه سالب نحو الغش في الامتحانات.

2-توجد علاقة بين الحكم الأخلاقي والاتجاه نحو الغش لدى طلبة الجامعة.

3-لا توجد فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في الاتجاه نحو الغش.

4-لا توجد فروق بين الجنسين في نوع الحكم الأخلاقي.

5-نوع الحكم الأخلاقي الذي يتمتع به الطلبة هو المرحلة الخامسة من المستوى الثالث العقد الاجتماعي.

**4-أهداف الدراسة:**

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو الغش في الامتحان والحكم الأخلاقي لدى طلبة الجامعة
- التعرف على الفروق بين الطلاب ذوي الاتجاه السالب نحو الغش والطلاب ذوي الاتجاه الموجب نحو الغش في الامتحان في مستوى الحكم الأخلاقي

**5-أهمية الدراسة:**

- الاهتمام بدراسة الاتجاهات باعتبارها العامل الأساسي وراء السلوكات الايجابية أو السلبية والتي من خلالها يمكن معالجة كثير من السلوكات السلبية بتعديل اتجاهاتها أو تغييرها.
- أهمية الجانب الأخلاقي في شخصية الفرد فكل التطورات البشرية السريعة تبقى دائما تحتاج إلى الجانب الأخلاقي لتحقيق التوازن وسلامة المجتمعات.
- انتشار ظاهرة الغش بشكل ملفت للانتباه وتتطور أشكاله وأساليبه وانتشاره على مختلف المستويات والأطوار التعليمية يستدعي حقا تحركا سريعا في معالجة هذه الظاهرة لما لها من عواقب وخيمة على مستوى الشخصي للفرد ومساره التعليمي والتكويني وعلى مستوى المجتمع ونوعية مخرجات مؤسساته.
- تزويد القائمين على التخطيط الاستراتيجي وسياسة التعليم في المؤسسة الجامعية بحقائق عن ظاهرة الغش في الامتحان للبحث عن طرق المكافحة والعلاج.

**6-تحديد مفاهيم الدراسة:**

**1.6- الحكم الأخلاقي:** هو القرار الذي يتوصل إليه الفرد عندما يواجه مشكلة تتعلق بالصواب والخطأ والضمير الذي يتدخل في تفكير الفرد وأحاسيسه (الغامدي، 1998، 6)

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في اختبار الحكم الأخلاقي لكولبرج.

**2.6-الاتجاه نحو الغش في الامتحان: هو** ممارسة الطالب لسلوك أو أكثر من أنواع السلوك المختلفة في أثناء الامتحان، التي تشير إلى أنها سلوك غير مرغوب فيه وفقا للمعايير الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، ولهذا قد نجد أن تعريف هذا المفهوم يختلف من ثقافة إلى أخرى وفقا للمعايير الاجتماعية السائدة في ثقافة ما (عودة وآخرون، 1989، 97)

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في مقياس الاتجاه نحو الغش لنبيل حافظ وآخرون(1990).

**7-منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينها، وإيجاد قيمة تلك العلاقة، والتعبير عنها بشكل كمي من خلال ما يسمى بمعامل الارتباط بين مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة واتجاهاتهم نحو الغش في الامتحانات.

**8-عينة الدراسة:**

تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة قوامها (118) طالب جامعي تم اختيارها بطريقة عشوائية من جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله من مختلف تخصصات كلية العلوم الاجتماعية، حيث احتوت العينة على (15) طالبا بمتوسط عمري قدر بـ (22.3) و (103) طالبة بمتوسط عمري قدر بـ (21.2).

**9-أدوات جمع البيانات:**

**1.9-مقياس الاتجاه نحو الغش لنبيل حافظ وآخرون (1990):**

ويتكون المقياس من 20 موقفا تم بناؤها خلال عدد من المراحل بدأت بتحديد المواقف التي يظهر فيها الغش لدى الطلاب، ثم صيغت تلك الأساليب المختلفة للغش في صورة مواقف سلوكية أقرب ما تكون إلى الواقع الذي يحدث من الطلاب في مثل تلك المواقف.

ولقد صيغت هذه المواقف السلوكية بحيث يحتوي كل موقف على أسلوب متبع في الامتحانات من قبل الطلاب ويسأل الموقف عن رأي الطالب تجاه ذلك السلوك بحيث يعبر عنه بواحدة من خمس استجابات (موافق بشدة موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة).

وتعبر درجة الموافقة الشديدة، عن اتجاه إيجابي لدى الطالب تجاه الغش في حين تعبر درجة عدم الموافقة الشديدة عن اتجاه سلبي نحو الغش.

ويتم تصحيح المواقف باعتبار أن درجة الموافقة الشديدة تمثل أعلى درجة للاتجاه، ولذا فهي تحصل على درجة مقدارها (5) بينما تعطى درجة عدم الموافقة الشديدة درجة مقدارها (1) باعتبارها تمثل أقل اتجاه نحو الغش والعبارات مصاغة بحيث يتم تصحيحها جميعا بهذا الأسلوب.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الأصلية بحساب معامل ثبات عبارات الاتجاه نحو الغش باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع، فوجد أنه يساوي (0.817) على عينة قوامها 44 طالبا من كليتي التربية بمكة المكرمة والطائف. وطريقة التجزئة النصفية وتم الحصول على معامل ثبات قدر بـ (0.870) وتم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة التناسق الداخلي وتم التوصل إلى أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجات على كل مفردة من مفردات الاتجاه نحو الغش، والدرجة الكلية للاتجاه نحو الغش موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وتم التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الاتجاه نحو الغش وتم التوصل إلى أن قيمة (T) للفروق بين الإرباعيات الدنيا والعليا كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم تطبيق المقياس في دراسة استطلاعية على عينة قوامها (40) طالبا جامعيا لاستخراج خصائصه السيكومترية وحسب ثباته بطريقة التجزئة النصفية وتم التوصل إلى ما يلي:

**جدول (1) ثبات مقياس الاتجاه نحو الغش**

| المقياس | معامل بيرسون | معامل التصحيح | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| **الاتجاه نحو الغش** | 0.83 | 0.90 | دالة عند 0.01 |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة بيرسون بين النصفين بلغت (0.83) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) وبعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمن براون بلغ معامل الثبات الكلي (0.90) وهو ما يدل على ثبات مرتفع لمقياس الاتجاه نحو الغش لدى طلاب وطالبات الجامعة في البيئة الجزائرية.

أما بالنسبة لصدق المقياس فاستخدم الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية وتم التوصل إلى النتائج المدونة في الجدول التالي:

**جدول (2) صدق مقياس الاتجاه نحو الغش**

| المقياس | المجموعات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | Ttest | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الاتجاه نحو الغش | العليا | 87.82 | 6.46 | 10.25 - | دالة عند 0.01 |
| | الدنيا | 57.64 | 7.31 | | |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة T test بين طرفي الخاصية بلغت (-10.25) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) وهذا يدل على أن الاختبار له قدرة تمييزية بين طرفي الخاصية يصلح لاستخدامه في الدراسة الحالية

### 2.9-مقياس الحكم الأخلاقي لفوقية عبد الفتاح (2001):

يتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقية، اثنتان منها اشتقت من مقياس "كولبرج" للنضج الأخلاقي، حيث يلي كل موقف عدد من الأسئلة يلي كل سؤال ست استجابات تمثل المراحل الستة للتفكير الأخلاقي عند "كولبرج" ويتم عرض الاستجابات على العينة ويطلب منهم وضع علامة أمام الاستجابة الأكثر اتفاقاً مع تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية، وقد تم إعداد المقياس في ضوء نظرية "كولبرج"، ويحتوي المقياس على خمسة مواقف وتتم الإجابة على المقياس بطريقة انتقائية (الاختيار من متعدد) من ست استجابات، ويتم التصحيح بوضع رقم المرحلة التي تمثلها الاستجابة أمام العبارة المنتقاة كما يلي:

العبارة (أ) تقابل المرحلة الأولى، الطاعة والخوف من العقاب وتقدر (درجة)

العبارة (ب) تقابل المرحلة الثانية، المنفعة النسبية والمقايضة وتقدر (2 درجة)

العبارة (ج ) تقابل المرحلة الثالثة، الالتزام بالمسايرة وتقدر (3 درجة)

العبارة (د) تقابل المرحلة الرابعة، المحافظة على القانون والنظام وتقدر (4درجة)

العبارة (هـ) تقابل المرحلة الخامسة، مرحلة العقد الاجتماعي وتقدر (5 درجات)

العبارة (و) تقابل المرحلة السادسة، المبادئ الأخلاقية العامة وتقدر (6 درجات)

وتم التحقق من خصائصه السيكومترية في الدراسة الأصلية من خلال الصدق التمييزي وتم التوصل إلى وجود فروق معنوية بين متوسط المجموعة العليا والدنيا، وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ (0.78)

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم تطبيق المقياس في دراسة استطلاعية على عينة قوامها (40) طالبا جامعيا لاستخراج خصائصه السيكومترية وتم حساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية وتم التوصل إلى ما يلي:

**جدول (3) ثبات مقياس الحكم الأخلاقي**

| المقياس | معامل بيرسون | معامل التصحيح | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| الحكم الأخلاقي | 0.54 | 0.70 | دالة عند 0.01 |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة بيرسون بين النصفين بلغت (0.54) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) وبعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمن براون بلغ معامل الثبات الكلي (0.70) وهو ما يدل على ثبات مرتفع لمقياس الحكم الأخلاقي في البيئة الجزائرية.

أما بالنسبة لصدق المقياس فاستخدم الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية وتم التوصل إلى النتائج المدونة في الجدول التالي:

**جدول (4) صدق مقياس الحكم الأخلاقي**

| المقياس | المجموعات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | Ttest | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الحكم الأخلاقي | العليا | 90.36 | 8.23 | - 10.48 | دالة عند 0.01 |
| | الدنيا | 61.64 | 3.82 | | |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة T test بين طرفي الخاصية بلغت (- 10.48) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يدل على أن الاختبار له قدرة تمييزية بين طرفي الخاصية يصلح لاستخدامه في الدراسة الحالية.

## 10-عرض نتائج الدراسة:

### 1.10-عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "يتميز الطلبة الجامعيون باتجاه سالب نحو الغش في الامتحانات" ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام اختبار كاي مربع Khi-deux $\chi^2$ والنتائج مدونة في الجدول التالي:

**جدول (5) نوع الاتجاه نحو الغش**

| | المجموعات | حجم العينات | 2 X | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الاتجاه نحو الغش | موجب | 62 | 0.305 | غير دالة |
| | سالب | 56 | | |

يتضح من خلال الجدول أن عدد الطلبة ذوي الاتجاه الموجب نحو الغش بلغ (62) طالبا في حين بلغ عدد الطلبة ذوو الاتجاه السالب (56) طالبا وبلغت قيمة كاف مربع (0.305) وهي قيمة غير دالة مما يعني أن الفرق بين الطلبة ذوي الاتجاه الموجب والاتجاه السالب نحو الغش غير دال، وإن المشاهدات السابقة حول الفروق راجعة للصدفة، بمعنى أن طلبة الجامعة متقاربون في اتجاهاتهم نحو الغش ولا نستطيع الحكم علميا بأنهم ذوي اتجاه موجب أو سالب نحو الغش.

### 2.10-عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: "توجد علاقة بين الحكم الأخلاقي والاتجاه نحو الغش" ولاختبار صحة الفرضية يتم استخدام معامل فاي لان المتغيرين مقسمين تقسيما مفتعلا والنتائج مدونة في الجدول التالي:

**جدول (6) العلاقة بين الحكم الأخلاقي والاتجاه نحو الغش**

| الاتجاه نحو الغش | الحكم الأخلاقي | | | المجموع | phi | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المحافظة على النظام والقانون العام | العقد الاجتماعي | الالتزام بالمسايرة | | | |
| اتجاه سالب | 20 | 36 | 0 | 56 | 0.135 | غير دالة |
| اتجاه موجب | 28 | 33 | 1 | 62 | | |

يتضح من خلال الجدول أن عدد الطلبة ذوي الاتجاه السالب نحو الغش ولديهم المستوى الثالث أي المرحلة الخامسة وهي المحافظة على العقد الاجتماعي بلغت 36 طالبا وهو أعلى مجموع ثم يليه ذوو الاتجاه الموجب نحو الغش ولديهم المستوى الثالث من الحكم الخلقي أي المرحلة الخامسة وهي العقد الاجتماعي حيث بلغ عددهم (33) ويليه الطلبة ذو الاتجاه الموجب ولديهم المستوى الثاني من الحكم الخلقي أي المرحلة الرابعة المحافظة على النظام والقانون العام حيث بلغ عددهم (28) طالبا، ويليهم الطلبة ذوو الاتجاه السالب نحو الغش في الامتحان ولديهم المستوى الثاني من الحكم الأخلاقي أي المرحلة الرابعة المحافظة على النظام والقانون العام حيث بلغ عددهم (20) وفي الأخير نجد طالبا واحدا ذو اتجاه موجب نحو الغش في مستوى الالتزام بالمسايرة، وبلغ معامل فاي (0.135) وهو غير دال، مما يعني أنه لا توجد علاقة بين الحكم الأخلاقي بمستوياته والاتجاه نحو الغش.

### 3.10-عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "لا توجد فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في الاتجاه نحو الغش" ولاختبار صحة الفرضية يتم استخدام اختبار Ttest لمجموعتين مختلفتين والنتائج مدونة في الجدول التالي:

**جدول (7) الفروق بين الجنسين في الاتجاه نحو الغش**

| | العينات | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T test | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتجاه نحو الغش | الإناث | 103 | 60.74 | 15.05 | 0.403 | غير دال |
| | الذكور | 15 | 59.00 | 19.11 | | |

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي للإناث في اتجاههن نحو الغش بلغ (60.74) بانحراف معياري (15.05) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور في اتجاههم نحو الغش (59.00) بانحراف معياري (19.11) وبلغت Ttest(0.403) وهي قيمة غير دالة مما يعني أنه لا توجد فروق بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو الغش في الامتحان.

### 4.10-عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: "لا توجد فروق بين الجنسين في نوع الحكم الأخلاقي" ولاختبار صحة الفرضية يتم استخدام اختبار T test لمجموعتين مختلفتين والنتائج مدونة في الجدول التالي:

**جدول (8) الفروق بين الجنسين في الحكم الأخلاقي**

| | المجموعات | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T test | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحكم الأخلاقي | الإناث | 103 | 85.02 | 8.10 | 0.59 | غير دالة |
| | الذكور | 15 | 83.67 | 9.54 | | |

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي للإناث في مستوى حكمهن الأخلاقي بلغ (85.02) بانحراف معياري (8.10) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور في مستوى حكمهم الأخلاقي (83.67) بانحراف معياري (9.54) وبلغت Ttest(0.59) وهي قيمة غير دالة مما يعني أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستويات حكمهم الأخلاقي.

**5.10-عرض نتائج الفرضية الخامسة:**

تنص الفرضية الخامسة على أن: " نوع الحكم الأخلاقي الذي يتمتع به الطلبة هو العقد الاجتماعي" ولاختبار صحة الفرضية يتم استخدام اختبار كولموجروف سيميرنوف والنتائج مدونة في الجدول التالي:

**جدول (9) نوع الحكم الأخلاقي الذي يميز الطلبة**

| | نوع الحكم الأخلاقي | الحجم | الفروق | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الحكم الأخلاقي | المحافظة على النظام والقانون العام | 48 | 4.08 | دال عند (0.01) |
| | العقد الاجتماعي | 69 | | |
| | الالتزام بالمسايرة | 1 | | |
| المجموع | | 118 | | |

يتضح من خلال الجدول أن عدد الطلبة ذوي الحكم الأخلاقي من المستوى الثالث من مرحلة العقد الاجتماعي هم الأغلبية حيث بلغ عددهم (69) ثم يليهم ذوو المستوى الثاني من مرحلة المحافظة على النظام والقانون العام حيث بلغ عددهم (48) ثم يأتي في الأخير الصنف الثالث من الطلبة الذين يمتازون بالمستوى الثاني من مرحلة الالتزام بالمسايرة بطالب واحد وبلغت قيمة الاختبار "كولموجرف سميرنوف" (4.08) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث وأن الطلبة يتميزون بالحكم الأخلاقي في مستوى العقد الاجتماعي.

**11-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:**

**1.11-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "يتميز الطلبة الجامعيون باتجاه سالب نحو الغش في الامتحانات" وتم التوصل إلى أن الفرق بين الطلبة ذوي الاتجاه الموجب والاتجاه السالب نحو الغش غير دال، وأن المشاهدات السابقة حول الفروق راجعة للصدفة وهذا يعنى أن طلبة الجامعة متقاربون في اتجاهاتهم نحو الغش ولا نستطيع أن

نعطي حكما علميا بأنهم ذوو اتجاه موجب أو سالب نحو الغش، وقد يكون ذلك راجعا إلى حجم العينة المحدود وقد يكون الأمر راجعا إلى أداة الدراسة، نظرا لما تم ملاحظته من الحرج البادي على الطلبة عندما يعلمون أنه مقياس للغش في الامتحان، فصعب أن تجد المصداقية في أمثال هذه المواضيع الحساسة بالنسبة للطلبة رغم حرصنا معهم على الصدق والأمانة بتوصية لفظية وكتابية من خلال هذه العبارة " نرجو عدم كتابة الاسم فنحن نريد إجابات صادقة دون أسماء وستكون سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي" ، فهناك شعور من الباحث على وجود تعارض بين نتائج دلالات الاتجاه والواقع من خلال دراسة قام بها الباحث مع مجموعة من الباحثين قبل سنة لنفس المجتمع الأصلي حيث اشتملت العينة على (309) طالب وطالبة فوجدوا أن(71.84%) صرحوا بالغش في الامتحان مقابل، (27.83%) لا يغشون (عفرون وآخرون، 2017) وفي دراسة لزهران وآخرون (1974) حول ظاهرة الغش في الامتحانات عند طلبة الجامعة دلت النتائج أن الاتجاه اللفظي المقاس نحو الغش في الامتحان يدل على استنكار هذا السلوك، ولكن معامل الارتباط بين الاتجاه اللفظي وبين الاتجاه العملي ضعيف جدا وغير دال إحصائيا.

**2.11-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "توجد علاقة بين الحكم الأخلاقي والاتجاه نحو الغش" ومن خلال النتائج تبين أن أعلى مجموع كان للطلبة ذوي الاتجاه السالب نحو الغش، حيث تمركزوا في المستوى الثالث (ما بعد التقليد) من الحكم الأخلاقي عند المرحلة الخامسة (العقد الاجتماعي) وهذا يقارب ما وصل إليه الباحثان "سميث ومالينونسكي" إلى أن درجة القرار الأخلاقي أو نسبة النضوج الأخلاقي تقل كلما زادت التوقعات بممارسة الغش. (الكندري، 1990، 11)

ثم تلاهم طلبة ذووا الاتجاه الموجب نحو الغش في الامتحان حيث تمركزوا كذلك في المستوى الثالث (ما بعد التقليد) من الحكم الأخلاقي عند المرحلة الخامسة (العقد الاجتماعي) فهذه النتيجة تبعث على الاستشكال إذ أن النتائج الدالة على الاتجاه الموجب قريبة من الاتجاه السالب، وقد تمركزت في نفس المستوى والمرحلة وهذا ما لم تتوصل إليه أية دراسة حسب اطلاعنا، وقد نوعز ذلك للصدفة وعدم التعامل مع المقياسين بصدق وأمانة ومحاولة الظهور بما يرضي المجتمع، لذلك تمركزوا في المرحلة الثالثة وهي المسايرة، ونلاحظ في الترتيب الثالث أن الطلبة ذووا الاتجاه الموجب نحو الغش تمركزوا في المستوى الثاني (التقليدي) من الحكم الأخلاقي المرحلة الرابعة (المحافظة على النظم والقانون) وهذا يفسر لنا دور القانون في توجيه الأخلاق والمساهمة في نضجها وتأهيلها للمرحلة التي تليها، وهي مرحلة العقد الاجتماعي، حيث يرى "كولبرج" أن الفرد في هذه المرحلة ينظر إلى النظام والقانون على أنه الصواب وواجب الإتباع، وليس تماشيا وولاء للجماعة فحسب، بل احتراما وإدراكا لمقاصد القوانين في الحفاظ على النظام الاجتماعي، وأن أي مشكلة يجب أن تحل في إطار القانون الذي يعد في نظره أكثر ثباتاً خلافا لما توصلت إليه دراسة "عبود سحر عبد الغني" (2003) في بحثها حول الاتجاه نحو الغش الأكاديمي وعلاقته بمهارات الاستذكار لدى طلاب كلية التربية بدمياط ومن نتائجها دل على أن احترام القوانين لا تكون فعالة إلا عندما تقترن بالعقوبات، وتطبق على الطلاب، وهذا ما يسميه "كولبرج" بالمستوى ما قبل التقليد أي مرحلة الخوف من العقاب، وهي المرحلة الأولى في النمو الأخلاقي فكيف تتناسب مع طلاب الجامعة الذين هم في مرحلة المراهقة والرشد، فنتائج دراستنا أقرب إلى الانسجام مع مستويات نظرية "كولبرج" حيث نص على أن أغلب المراهقين والراشدين يصلون إلى المرحلة الرابعة من المستوى الثالث، فصواب دراسة سحر نقد لنظرية التتابع في النمو الأخلاقي "لكولبرج"

.

ثم يأتي في الترتيب ما قبل الأخير الطلبة ذووا الاتجاه السالب نحو الغش المتمركزون في المستوى الثاني عند المرحلة الرابعة (المحافظة على النظم والقانون) وهذا يبعث على الاستشكال كذلك لقرب النتائج من المجموعات السابقة والتمركز في نفس المستوى والمرحلة وهو فرق غير دال إحصائيا وفي الأخير نجد طالبا واحدا ذو اتجاه موجب نحو الغش في الامتحان، تمركز في المستوى الثاني (التقليدي) من الحكم الأخلاقي عند المرحلة الثالثة (الالتزام بالمسايرة) وهذا يبرره واقع الجامعة من ظهور أساليب عديدة للغش ولعل أشهرها وأغربها الكتابة على جدران وطاولات قاعات الامتحان وهذا حتما سيكون له تأثير من خلال المسايرة وتأثير البيئة بالتخفيف من وقع سلوك الغش على النفوس.

فبلوغ معامل فاي (0.135) عند تحليل البيانات يعني أنه غير دال، كما يعني أنه لا يوجد اختلاف دال بين ذوي الاتجاه الموجب والسالب نحو الغش و نوع حكمهم وبالتالي لا توجد علاقة بين الحكم الأخلاقي بمستوياته والاتجاه نحو الغش وقد نوعز ذلك إلى صغر حجم العينة و طبيعة المقياس الطويل الذي جعل المستجوبين يجيبون بطريق عشوائية وإلغاء قرابة نصف العدد لعدم استكمال جميع الأسئلة

### 3.11-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "لا توجد فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في الاتجاه نحو الغش" وتم التوصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الاتجاه نحو الغش، وهو ما يتوافق مع دراسة 'الرفوع عاطف عيد' حول أسباب تفشي ظاهرة الغش في الاختبارات بين طلبة جامعة الحسين بن طلال وتوصل إلى عدم وجود فروق في الأسباب تعزى إلى نوع الجنس (الرفوع، 2007، 143) ودراسة التير مصطفى وعمر أميمن في دراستها حول التغير في أنساق القيم ووسائل تحقيق الأهداف بنموذج الغش في الامتحانات إلى أن الفروقات بين الجنسين في مجال الأنشطة المتعلقة بسلوك الغش في الامتحانات تكاد لا تكون موجودة إلا في حدود ضيقة. (التير وآخرون، 2002، 232)

وقد خالفت نتائجنا نتائج دراسة إسماعيل محمد عيد حول الغش الأكاديمي وعلاقته بمهارات الاستذكار لدى طلاب كليتي التربية الرياضية بدمياط حيث توصل إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في متغيري الاتجاه نحو الغش، ومهارات الاستذكار وفقاً للجنس لصالح الذكور(اسماعيل وآخرون، 2001 577)، وربما يعزى عدم وجود فروق بين الجنسين رغم أن الذكور أكثر مجازفة ومغامرة من الإناث إلى أن التغير الاجتماعي وتغير الأدوار بين الجنسين ساهم في إزالة الفروق بينهما في كثير من المتغيرات الاجتماعية، وأن الرغبة في النجاح الدراسي بكل الطرق والوسائل على حساب القيم والضمير لا يفرق بين اتجاهات الذكور والإناث، وأن طبيعة المجتمع الجزائري وسياسته التعليمية التي لا تفرق بين الذكور والإناث في التعليم والاختلاط داخل حجرات الدراسة والأهداف الموحدة بين الجنسين جعل الفوارق ضيقة جدا في استخدام الغش كوسيلة للنجاح.

### 4.11-مناقشة وتفسير نتائج فرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "لا توجد فروق بين الجنسين في نوع الحكم الأخلاقي" وتم التوصل إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الأحكام الخلقية وهو ما يستند إلى كثير من الدراسات السابقة كنظرية "كولمبرج" والتي انتقد فيها على إهمال الجانب الأنثوي في الدراسات، وكان يرى عدم وجود فروق ذات دلالة في اختلاف مستويات الحكم الأخلاقي بين الذكور والإناث، وقد تلقى النقد من الباحثة "جليجان" على إهماله وعي الإناث وإدراكهن الأخلاقي والفروق الموجودة بين الجنسين، فجاءت دراسة ووكر (1986) مؤيدة لنتائجنا حيث الفروق تشكل(15%) من (80) دراسة وأزيد من (10000)موضوع وكذلك مراجعة "كولبرج Kohlberg" لـ (27) دراسة حول أثر الجنس

على النمو الخلقي فتبين أن 4 دراسات من 27 دراسة أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في الفترة العمرية (5-7) وبالتالي فإن أثر الجنس على النمو الخلقي نادرا ما يكون ذا دلالة .(الشوارب وآخرون 2008، 77) فأزال بذلك إشكال التحيز الجنسي الواضح في بعض النظريات (غالية، 2012، 70) وتتوافق النتائج كذلك مع دراسة حبيب (1994) بعنوان الأهمية النسبية لخصائص نمو التفكير الأخلاقي لدى المراهقين من الجنسين التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أنماط التفكير الأخلاقي المختلفة ، ودراسة العدوي (1982) حول أثر الأسرة في نمو الحكم الأخلاقي عند الأطفال فتوصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في نمو إدراكهم للتفكير الأخلاقي من خلال الحكم الأخلاقي (أبو قاعود، 2008، 106) كما وافقت نتائجنا نتائج دراسة فتيحة بن كتيلة ويمينة خلادي حول موضوع التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية فتوصلتا في دراستهما إلى عدم وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث). (بن كتيلة وآخرون، 2017، 225)

وعلى خلاف ذلك توصل "منار بني مصطفى وتامر مقالدة (2014) إلى وجود فروق في مستوى الحكم الأخلاقي يعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

ودراسة ميسون محمد عبد القادر مشرف (2009) التي تشير إلى وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وهو ما يمكن تفسيره بأن الأسرة الجزائرية تتعامل مع الجنسين دون تفريق في التنشئة الاجتماعية فينمو الحكم الأخلاقي سواء بين الجنسين في مراحل النمو المختلة حسب ما يراه الكثير من المنظرين كما ذكر سابقا.

**5.11-مناقشة وتفسير نتائج فرضية الخامسة:**

نصت الفرضية الخامسة على أن: " نوع الحكم الأخلاقي الذي يتمتع به الطلبة هو العقد الاجتماعي" وتبين من خلال النتائج أن عدد الطلبة ذوي الحكم الأخلاقي من المستوى الثالث من مرحلة العقد الاجتماعي هم الأغلبية حيث بلغ عددهم (69) وهذا ما أكدته نظرية كولبرج (1981) Kohlberg على أن المرحلة الخامسة مرحلة يصلها الراشدون وكذا المراهقون، لكونها مرحلة توجه الميثاق الاجتماعي أو الشرعي وفيها ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية بإدراكه المتطور لنسبية القيم الاجتماعية والحاجات الفردية، ويرتبط بذلك إدراك القانون كعقد اجتماعي يتضمن قواعد متفق عليها تعتمد صلاحيتها ومبررات استمراريتها على قدرتها على النجاح في الحفاظ على الحقوق الاجتماعية والفردية على حد سواء، فتمركز غالبية أفراد العينة في المرحلة الخامسة ليس بالضرورة أن تكون صادقة نظرا لما ذكر سلفا من بعض الإشكالات فظهور مثل هذه النتيجة كما ذكر خان أن الدراسات العربية قليلة حول مراحل النمو الأخلاقي وجلها أطروحات لنيل درجة الماجستير فكانت نتائجها متناقضة بينها، إلى درجة توحي إلى وجود مشكل منهجي فبعضها يحقق غالبية المراهقون المرحلة الرابعة (خان، 2009، 210) والبعض الآخر يؤكد على عدم تجاوز غالبية المراهقين للمرحلة الثانية، ودراستنا تؤكد على تموقع غالبية المراهقين في المرحلة الخامسة (العقد الاجتماعي) وذكر الغامدي أن هذه النتيجة متفردة بين مختلف الدراسات في مختلف البيئات الأمريكية والكندية والتركية والألمانية ،...الخ (الغامدي، 2000، 654-663) وفي هذا الصدد يذكر كولبرج أن هذه المرحلة قل ما يصل إليها المراهقون والراشدون ولا يكون ذلك قبل سن العشرين وقد وافقت أعمار عينتنا ما ذهب إليه كولبرج من تحديد السن فوق العشرين وقد أرجع (الغامدي، 2000، 646) تفسير هذا التضارب إلى عدم توفر عمق كاف لفهم هذا الجانب من وجهة نظر نمائية فلم تركز الدراسات على الجانب النمائي التتبعي والتغيري لنمو الحكم الأخلاقي وإنما ركزت على العلاقات الارتباطية والسببية المقارنة، ومن جهة أخرى قد لا يتفق السلوك الأخلاقي للفرد مع

مستوى تفكيره الأخلاقي، ويمكن الاستدلال بان الفرد يعلم أن الغش في الامتحانات سلوك غير أخلاقي ومع ذلك قد ينتهز الفرصة ليغش (محمد، 1991، 189) وهذا قد يفسر ارتفاع نسبة الاتجاه الإيجابي للغش لدى الطلبة وجلهم يتمركزون في المرحلة الخامسة (العقد الاجتماعي) في حين كنا نتوقع العكس.

**خلاصة:**

بعد أن حاولنا البحث في علاقة الحكم الأخلاقي بالاتجاه نحو الغش في الامتحانات، معتمدين على مستويات نظرية كولبرج، تبين أن موضوع الأخلاق موضوع واسع وعميق، ومقاييسه جد حساسة، وأن موضوع الغش سلوك منتشر وحجم ظاهرته معتبر، وللتصدي لدراسة هذه المتغيرات وتفاعلها سواء مع بعضها أو مع متغيرات أخرى فإن الدراسة تحتاج إلى مقاييس حساسة تتحكم في المصداقية حتى تكون دراسة التفاعل بين المتغيرات ونتائجها أقرب إلى الحقيقة، ورغم ذلك فإن الدراسة الحالية والدراسات السابقة والنظريات تتوافق وتتقارب في النتائج إلى حد بعيد، وتبقى الدراسات المتعلقة بالحكم الأخلاقي من أهم الدراسات لأنها تمس عمق شخصية الفرد، وتحاول تفسير السلوكات والبحث في الأسباب والدوافع، فالأخلاق هي معيار الصحة النفسية للفرد والمجتمع، وتضمن الاستقرار وتحقيق العدالة والمساواة، لذلك مازال علماء النفس والاجتماع معتكفين على دراسة الأخلاق ومستوياتها ومراحل نموها قصد التحكم والتنبؤ، وبناء على ما تم التوصل إليه يمكن طرح الاقتراحات التالية:

- تأصيل مفهوم الحكم الأخلاقي لدى الطلبة من خلال تنفيذ مزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا المفهوم، وتسهيل عملية دراسة تأثير هذا المفهوم على كل المتغيرات المهمة التي تشكل عائقا أو حافزا لتطور الفرد وصحته النفسية.
- استحداث وحدة تعنى بالأخلاق، تضاف إلى الوحدات التعليمية في المراحل الجامعية تكون إجبارية على غرار مقاييس أخرى.
- الصرامة في تنفيذ ما نصت عليه قوانين الجامعة المتعلقة بالعقوبات لحالات الغش، والقيام بلقاءات تحسيسية بعرض القانون وعواقب مخالفته.
- تحسيس الطلبة في دورات ولقاءات حول الغش وأضراره النفسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية...إلخ.
- تقوية الوازع الديني والأخلاقي، بإدراج دراسته في المقررات الدراسية.
- إعادة النظر في طريقة إجراء الامتحانات، في مضمونها وزمانها ومكانها، فلابد أن يكون بعيدا عن إمكانية النقل على شاكلة القص واللصق، بل مقالات تحقق مقصد الفهم قبل الحفظ.
- القيام بدراسات حول المواد التي يكثر فيها الغش والبحث عن أسباب ذلك لمعالجتها.
- تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية لنشر ثقافة الأخلاق على مستوى الأفراد والطلبة كالأسرة والمسجد والجمعيات.

**المراجع:**

بن كتيلة، فتيحة (2017). التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية، *مجلة العلوم الإنسانية*. 29(01).

التير، مصطفى وعمر أميمن (2002). *التغير في انساق القيم ووسائل تحقيق الأهداف (نموذج الغش في الامتحانات)*. دار الكتاب الجديد: بيروت.

خان، نبيل كامل محمد (2009). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة غزة الإسلامية: فلسطين.

الرفوع، عاطف عيد (2007). أسباب تفشي ظاهرة الغش في الاختبارات بين طلبة جامعة الحسين بن طلال. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*. 22(04).

زهران، حامد عبد السلام (1986). *علم نفس النمو*. عالم الكتب: القاهرة.

عودة، أحمد سليمان و مقابلة نصر يوسف (1989). ظاهرة الغش في الامتحانات كما يدركها طلبة جامعة اليرموك. *المجلة التربوية*. 21(06).

غالية، محمد عبد السلام (2012). *اختلاف مستويات الحكم الأخلاقي وفق بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب: ليبيا.

الغامدي، حميد (1998). *نمو الأحكام الخلقية لدى الجانحين وغير الجانحين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

الغامدي، حسين عبد الفتاح (2000). تشكل هوية الأنا لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*. 05(30).

فوقية، عبد الفتاح (2001). *مقياس التفكير الأخلاقي المصور للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الكندري، أحمد محمد (1992). *علم النفس الاجتماعي*. مكتبة الفلاح: الكويت.

كولبرج لورنس (1984). *اختبار النضج الأخلاقي لتلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية*. ترجمة ابراهيم قشقوش. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

محمد، عادل (1991). *اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق*. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

مقابلة، نصر يوسف (1990). ظاهرة الغش في الامتحانات. *المجلة التونسية للعلوم النفسية*. 26(08).

المري، محمد إسماعيل (1989). الغش الدراسي وعلاقته بدافع الانجاز لدى طلبة الجامعة. *بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس*. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. مصر.

نبيل، عبد الفتاح حافظ وعبد الرحمان سيد وسميرة ابراهيم (1997). *مقدمة في علم النفس الاجتماعي*. مكتبة زهراء الشرق: القاهرة.

المطوع، هشام وسعيد محفوظ و مها الشلبي و نادية العسال (1987). دراسة حول ظاهرة الغش في الامتحانات. *مجلة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب*. 12(01).

هانم، أبو الخير (2005). الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*. 59(02).

Gibbs,JG (1977). Kolmberg stage of moral judgment a constructive critique. *harvard education review*. 47(01).

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:**

ابراهيمي، شبلي وزقعار، فتحي وسعيد، محمد (2019). الأحكام الخلقية حسب نظرية كولمبرج وعلاقتها بالاتجاه نحو الغش في الامتحانات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 361-374.

# The Effect of using Smart board in the achievement of seventh grade students in the basic education stage in Gedaref Locality

Yahyia Mohamedean Hasp sedio *
Gadarif University(Soudan)

**Received:**23/10/2018 **Accepted:**23/03/2019 **Published**: 19/05/2019

**Abstract:** The objective of the study was to discover the effect of using the smart board in the achievement of the seventh grade students in the basic education stage in Gedaref locality in the technical education subject. To achieve the objectives of the study, Where a sample was chosen to represent the students of seventh grade in the school of talented boys and girls in locality of Gedaref, number (80) students, were divided into two experimental groups taught by using the technology of smart board and tow control groups taught by using classical method , The researcher used the achievement test of the study groups. He also used a number of statistical methods, including Pearson correlation coefficient, arithmetic mean, standard deviation, and T test. The experiment was applied in the academic year 2017/2018.

According to the main study question, the study results were as follows:

The students who studied the course using the smart board were more positive and effective than those who studied the course in the classical method. There were statistically significant differences at(0.5) between the control group of boys (Traditional method) and the experimental group o f boy (Smart board), in favor of the experimental groups. There were statistically significant differences at (0.5) between the control group of girls (the classical method) and the experimental group of girls (the smart board) in favor of the experimental group. There were statistically significant differences at (0.5) between the tow control groups (boys & girls) and the two experimental groups(boys & girls) in favor of the two experimental groups together (boys and girls).

The study recommended the use of technological innovations, the most important of which is the smart board, providing the smart board in all the basic schools, in addition to the importance of providing the requirements of using the smart board. The study also recommended conducting future studies to detect the impact of using Smart board in education.

**Keywords:** smart board; educational achievement; technical education

* Corresponding author, e-mail: Yahayia.5060@gmail.com

.

## 1- Introduction

The present era is the age of scientific progress, which has become the main aspect of all aspects of life. Technology and technological innovations are one of the forms of scientific progress that has hit all aspects of life. Technology is defined by scientists as the application of organized scientific knowledge, Including agriculture, industry, food, construction, and education. The use of technology in teaching and learning process has resulted in many positive effects, which have been reflected in the change of the philosophy of education, the role of the teacher and learner, in the curriculum and teaching and evaluation strategies. The technological innovations can be categorized into: innovations in educational devices such as multimedia projectors and smart phones, innovations in educational programs such as multimedia programs, and innovations in teaching methods such as E-learning, integrated education, inverted education, distance education and virtual education Among these innovations is the smart or interactive blackboard, which has caused a great technological breakthrough in education, because of the many data to replace the traditional blackboard and other display boards.

Classroom teachers should understand how technology has changed the way students learn in the classroom, Many children today are exposed to computer technology at an early age at home, Most parents have computer at home and they teach their children how to use the technology for their benefit, many young children are already playing computer games over the internet or other technology devices even before they enter the classroom on the first day of school.

Hence the study to examine the importance of smart board and how to use it in education.

**The study Problem:**

The problem of this study is in several aspects, most notably:

1 - The researcher noted through his direct contact with education that the size of the space occupied by technological innovations in general and the computer in particular is not proportional to its role and importance in this era as the key to transition from traditional teaching to effective modern teaching and meets the challenges of scientific and cultural globalization.

2 - General observation in the application of traditional teaching method in general education schools and primary schools in particular, which led to low level of educational achievement of students.

So the study problem can therefore be identified in the following main question: What is the effect of the use of smart board on academic achievement in the course of technical education for the seventh grade students in the basic education stage in the gifted schools in Gedaref locality?

**Study hypotheses:**

To answer the main research question, the researcher formulated the following hypotheses:

1-There were no statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group of boys and the control group of boys in the educational achievement in the technical education subject in the post-test.

2-There were no statistically significant differences at the level of (0.5) between the average scores of students of the experimental group of girls and the control group of girls in the achievement in the technical education subject in the post-test.

3-There were no statistically significant differences at the level of (0.5) between the averages of the two experimental groups and the two control groups of boys and girls in the educational achievement in the technical education course in the post-test.

**The importance of the study:**

The importance of this study is the importance of the subject that is addressed in the study, which is the use of smart board and its importance as a modern technology in education

at the basic stage, and the realization of the principle of total quality. The importance of the study is summarized in:

1. This study comes in response to the recommendations of many conferences that called for the importance of using the Smart board and its use in the educational process.

2 - The need of the current schools at the basic stage to develop teaching methods through the use of technological innovations and keep pace with scientific progress, and make a cultural leap through the improvement of inputs, processes and outputs of effective teaching, the smart board can help.

3 - Provide a teacher with a basic theoretical framework helps them to use the smart board in teaching.

4 - This study may open the door for further studies in the future in the use of smart board in public education and university education in Sudan.

5- Scarcity of research and previous studies - according to the researcher - dealt with the use of smart board in education at the base stage in Gedaref locality.

6. This study is important in terms of the objectives it seeks to achieve.

**Purpose of the study:**

The study aims to achieve the following objectives:

1- To understand the concept of the smart board, its features and characteristics.

2 - Identify the requirements for the use of smart board in education at the base stage.

3 - Development of teaching methods and the use of technological innovations in education at the base stage.

4 - Detection of the impact of the use of smart board in the educational achievement of students in the base stage.

5. The effect of using the smart board as a teaching tool make it effevtive in lesson delivery.

6 - To make recommendations and proposals for future studies and research on the smart board and its role in achieving the quality of effective teaching.

**The limits of the study:**

The current study is limited to:

1 - Spatial limits: The study was conducted in Gedaref locality, Gedaref state Basic gifted schools (boys and girls).

2. Time Limits: This study was conducted in the 2017-2018 academic year.

3. Human limits: The society and sample of the study was limited to seventh grade students in the basic school of gifted (boys and girls) in Gedaref locality.

4 - Substantive limits: the subject of technical education (units of engineering education and computer).

**Terminology of the study:**

To achieve the objectives of the study, the following terms have been set:

**1-Smart board:**

Elmyahi(2007, 6)defined It as a panel connected to the laptop or desktop computer. The electronic pen is used in the explanation. It provides various options for explaining and clarifying it. It can be written on it, displaying the explanatory lessons, and all the files with sound, image and motion and interacting with all of them.

**2-Academic achievement:**

Al-Laqani (1996, 47) defines it as the extent to which students have absorbed the experience they have gained through subjects and is measured by the degree which the students obtained in the achievement tests prepared for this purpose.

of smart board measured by the degrees they obtained in the test prepared for this purpose and used in the current study"

**3-Traditional Method**: The researcher defines it as a traditional method of teaching which is always used in teaching in the basic stage and is mainly based on spelling and explanation.

**4 - Basic Education**: Known by Abu Shanab (1993, 3) as a stage that extends for eight years for the age group from the age of six to fourteenth, one stage integrated with the primary stage and the previous intermediate stage.

**5-Technical Education**: The first book in the series of technical education for the seventh grade in the basic stage of 2017/2018 (National Curriculum Center, 2001)

## 2- Theoretical framework and previous studies:

Since the beginning of the schools, the educational blackboard has been the primary educational tool used by teachers in teaching and learning process, in almost all stages of education, from kindergartens to university education. It is an important means of almost any classroom, lab or hall.

Quality of education and increase its efficiency (Al-Quds Open University, 2008, 25)

There were attempts to improve the work of chalkboard with all scientific and technological progress. There were attempts to work more than a chalkboard in the classroom to save writing time, and then the light board appeared as an alternative to the chalkboard to address the problem of poor handwriting and the inability of the education suffered by most teachers. Other educational boards to improve the work of the chalkboard, such as the Sinus Plate, the Magnetic Plate, the Plate, the Electric Plate, and the whiteboard marker. This evolution of the educational board continued until it reached what is now known as the Smart or interactive board. What is it? What are its educational benefits? How does it work?

### 1.1- Evolution of Smart board:

After a long series of research and technological experiments and the thought of finding a sophisticated technical alternative to traditional display boards and screens, Nancy Knowltok and her husband, David Martin, who worked for one of the leading educational technology companies in the United States, managed to reach a central idea in the mid of 1980 - It is about the possibility of connecting the computer to a sensitive screen that works as an alternative to the computer screen but without the use of the mouse and the keyboard where the touch is used in navigation (Adel, 2009, 19). The actual production of the first smart board and its appearance by Smart company was in the beginning of 1991 and was known as interactive white board.

Saraya and Abu Al-Enein (1989, 89) identified a variety of labels launched by the company that distribute the smart board:

-Smart Board
-Interactive Board.
- Electronic Board
- Digital Board

### 1.2- Smart board Concept:

Al-Jowair (2009, 106) defined it as an electronic device connected to the computer, where pictures and video clips from the computer are displayed on the board. The board is used in an interactive manner. It can also add notes, highlight points of interest, the program in the manner desired by the user, and also print these notes and other computer or save them for future reference.

While Saraya (2009, 167) saw it as: a sensitive white display screen that is manipulated with the touch of a finger or a pen and connected to a computer projector and a video projector,

Campbell (2010) stated that it is a large white screen connected to a computer that is touched or written on by a special pen and can be used in a presentation on the computer screen clearly for all students.

As Swedan (2008, 46) refers to: blackboard, which is handled by touch and pen and is written on electronically, and can be used and display on the computer screen of various applications.

Hawze et al (2000, 13) defines it as: computerized writing boards through which new ideas can be recorded, saved, retrieved and integrated to complement other information and improve students' learning processes.

### 1.3- Smart board requirements:

In order to operate and use the smart white board, we basically need (Saraya and Adel, 2009, 34):

• Computer hardware.
• Data show connected to the computer.

• Special wire to connect the blackboard and the computer.
• The Smart board program is loaded on the computer.
• There are also some non-core requirements but their presence supports the functions of the smart white board such as camera, audio system and printer.

### 1.4- Technical Specifications of Smart board:

Miller (1996, 20) points out that the technical blackboard specification is as follows:
- White space for writing 80 inches (100 mm * 1900 cm).
- The surface of the blackboard is scratch resistant.
- Compatible with known computer programs.
- The surface of the blackboard does not reflect the external lighting.
- Install ability by wheels.
- Fixing the installation on the wall.
- High concentration (2000 * 2000 laziness).

### 1.5- Advantages of Smart Board(Gynzy, 2014) :

Smart Board have many advantages in the classroom, First of all; there are many benefits of smart board for students in the classroom, This electronic whiteboard is interactive and great for demonstrations, Students would enjoy the smart board lesson because the subject would come alive and bring really into the classroom, Smart boards provide a means of learning for all students , including students with different learning styles,

**Interact and share:**

The smart board offers learners an opportunity to share and participate in instructional process, Interactivity provides a platform for students to demonstrate their grasp of the subject through touching, drawing, and writing, Every learner has an opportunity to participate or contribute to the presentation and discussion, In addition the board provide for rapid assessment whereby learners can receive immediate feedback.

**Access to online information;**

Smart board allow learners to easily access a rich database of online resources, Teachers can use the wide variety of online information sources such as knowledge database, online video and news items to reinforce their lesson, Learners can also quickly access the wide range of powerful tools and resources to conduct research and supplement their usual study material.

**Technology Integration;**

Smart board allow for integration of various technology in order to improve the learning experience, for instance, it is possible to attach tools such as microscopes, document cameras, camera or video cameras to a smart board to aid in instruction. It is also possible to integrate the interactive learning tools with a wide range of software application.

Overall, incorporating Smart board to the class room environment is likely to change the way teachers impart knowledge to students and at the same time simply the learning process for students, students will find it easy to engage with lesson and gain a better understanding of the overall lesson (http:// rise- edu.com)

**Smart board defects:**

Despite the advantages of the Smart White board, there are some disadvantages related to the material aspect identified by both Algosaibi (2009, 50) and Zidane, and Shouki (2008, 102)

1 - high price and maintenance costs.
2 - lack of maintenance centers that provide maintenance services tools and accessories of Smart board.
3 - There are some problems in the Arabization of Smart board program.
4 - inability to deal with some languages, for example: the lack of the conversion of Arabic handwriting into digital writing.
5 - It needs a high level training so that the teacher can use them effectively.
6 - Focus on the cognitive side more than the skill side.

**1.2- Previous studies:**

The researcher was briefed on a number of previous studies related to the current study, in terms of subject matter, methodology, and procedures. The following is a presentation of some of these studies arranged chronologically from modern to old.

**Camtour and Badawi study (2016):** Objective of the research was to identify the effect of the use of smart board technology in the achievement of eighth grade students in Khartoum district in the science course in our lives, the study was applied to a sample of (36) students(male &female) from Abdoun Hammad school for gifted, divided to experimental and control groups, the experimental group studied the unit of living organisms using the smart blackboard technology. While the control group studied the same course in the traditional way, the researchers prepared a test consisting of six questions.

There were statistically significant differences between the mean scores of the collection of the experimental group using the smart board and the average of the control group scores for the benefit of the experimental group.

- There were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group in the post-test to the gender variable.

**Jubilee Study (2014):** The study was designed to identify the effectiveness of the integration between the use of smart board and the skills of thinking beyond the knowledge in the achievement of students of learning technology for knowledge related to the skills of the production of educational software. The sample of the study consisted of (50) students from the level of Bachelor of Education Technology In the Jordanian University of Jadra ', where two random groups of students were selected to give educational software, to be the experimental group, and another to be a control group. The experimental group included (25) students who used the smart board and used the skills of thinking beyond the knowledge And after the implementation of the study, which lasted six weeks applied achievement test for students of all groups and the results indicated that the superiority of the experimental group students to the control group students

Abu Hamada study (2013) The study aimed to discover the effect of employing Smart board in teaching of geography on the development of geographical concepts and the skill of maps among ninth graders in Gaza Governorate, The researcher used the experimental method for two groups experimental and control . the control group was taught by the traditional way, while the experimental group taught by the smart board technology The study was conducted on a sample of (63) students of the ninth grade. The study found the following results:

There are statistically significant differences between the mean of the experimental group and the mean of the control group on the post-measurement of the geographical concepts and the mapping skills in favor of the experimental group.

There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group's students on the pre and post measurements of the geographical concepts and the mapping skills in favor of the post measurement.

**Abu Elba study (2012):** The objective of the study was to find out the effect of the smart blackboard program in the development of practical skills in the electrical drawings of ninth grade students in Gaza, The study applied to(62) students (male and female) from the ninth grade at Al-Fakhoura Preparatory School for Refugees in northern Gaza, which were divided into tow equal groups experimental and control. The important results of the study were:

- There are statistically significant differences between the average score of the experimental group students and the control group students in terms of knowledge and practical skills in favor of the experimental group. The program that describes the smart board is highly effective in the development of practical skills in the electric schemes of the students of the experimental group.

**Abu Rizk study (2012):** The study aimed at investigating the effect of the interactive white board in developing the planning skill of teaching Arabic language and their attitudes towards it and the problems encountered during its use as an educational tool. The study applied to a sample of (53) students(male and female) from teacher- students enrolled in the professional

diploma department In teaching at Al Ain University for Science and Technology were randomized to two experimental and control groups,

- To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a performance test to measure the improvement in the skill of planning in the sample members in addition to the preparation of a measure of trends to determine the attitudes of teachers towards the smart board and the problems of use, the study concluded the results of which: There are differences of statistical significance in the performance of the sample in daily planning and the total of daily and annual planning signs together for the performance of the experimental group,
- There are no statistically significant differences in the annual planning among the students of the experimental and the control group.
- The study showed that the teachers students have a positive trend towards using interactive whiteboard as an educational tool with some problems and obstacles.

**Abu Al-Enein Study (2011):** The aim of the study was to identify the effect of the interactive white board on the achievement of non-native foreign students in the Arabic language for the beginning level in the intermediate stage compared to the traditional method. The study was applied to a sample of (60) students (male and female) from Dubai American Academy in the United Arab Emirates During 2010/2011 academic year, they were divided into two equal groups, experimental and control. The study used the interactive white board mainly with the experimental group and the traditional method with the control group .the researcher prepared an achievement test in Arabic language. The results showed that there were statistically significant differences at (0.05) in the performance of the study sample on the achievement test and for the benefit of the experimental group.

**Riska Study (2010):** The study aimed at understanding the effect of smart board technology on increasing the growth in sports performance of gifted students and its effect on the performance of students in the international standardized tests in the United States. The study used the experimental method. The study sample was gifted students of fourth grade in the province of North Carolina, where it consisted of (175) students from six primary schools and were divided into experimental and control group. The results indicated that there were no statistically significant differences between the level of the students of the experimental group who were educated by using the technical blackboard and other students in the control group. The researcher attributed this to that the sample of the study was a small group and a limited group of gifted students, who had not received their education using smart board technology in the same province.

**Bickens Study (2008):** The study aimed to find out whether integrating the Smart board into collaborative sessions will enhance the mathematical concept of problem solving, motivate students to become critical thinkers, and create a learning environment for seventh graders in mathematics in Georgia, The issue of graphs created using the success formula "Success Makerk" to determine the speed of progress before and during the integration of interactive white board, The researcher used the analytical descriptive and experimental methods. The sample of the study was of the seventh grade students in mathematics and by observing the grades in the evaluation program and the standardized competency test referred to as CRCT to compare the rate of change in the performance of the experimental group and the control group. The smart blackboard on the lower classes and levels of students, through the noticeable increase in the categories of students and their grades and preparation, while no changes and significant effects at the higher levels.

**Swan& Emran Study(2008):** The aim of the study was to investigate whether the use of Smart Blackboard improves student achievement in English and mathematics. Performance tests in reading and mathematics were used in Ohio, USA to compare achievement scores of Students from the third to eighth grade in basic education in a school the study was attended by dozens of students whose teachers used smart blackboard and students whose teachers did not use the smart blackboard. The results showed a slightly higher performance for students who used the smart board especially for fourth and fifth grade students. The study

recommended further studies to make sure the impact of the smart whiteboard is clear and stronger.

**Dhindsa & Emran Study (2006):** The purpose of this study was to investigate the effect of the use of the smart board on students' achievement in chemistry in Bernawi. The study sample consisted of (150) male and female students from the secondary stage between the ages of 16-19 years, which were distributed in two groups The control group, which consisted of 25 male and 33 female, studied by lecture method and the experimental group consisted (23) male and (34) female studied by using the smart board. The results showed that there were statistically significant differences in the average achievement of students in chemistry for the benefit of the students of the experimental group in the total test, as well as in the test sections. , The results did not show statistically significant differences in the sex factor in the experimental group, while the differences were statistically significant in the achievement due to the sex factor in the control group.

**Zittle, Study (2004):** The study aimed to investigate the effect of using smart board on the academic achievement of the third and fourth grade students in mathematics. The study sample consisted of (92) students divided into two groups: the first, (53) male and female students as a control group studied using computer desk and the second (39) male and female students as an experimental group studied using the smart board, The results showed that there were statistically significant differences in the average achievement of students in mathematics for the students in favor of the experimental group. The classroom observations and interviews with the teachers who participated in the study confirmed that students who learned with the smart board interacted and cooperated with each other in more and more spontaneous way.

## 2- Method and Tools:

The researcher followed a number of procedures required by the nature of the study and its objectives and hypotheses as follows:

**Study Methodology**: The researcher used the experimental research method in terms of testing and verifying hypotheses and the descriptive research method was used in relation to the theoretical framework of the study.

**Experimental Design:**

Allawi and Kamel point to several categories of experimental design. The most common is the division proposed by Donald Camille and Julian Stanley; who classified the experimental design into four types, including experimentation for one group only, experimentation of alternating groups, design of comparison using experimental groups and control groups, The researcher chose the comparison design because it is appropriate to the subject of the study and its objectives and test hypotheses, which contains the experimental group and control group and then apply the achievement test before and after the experiment.

**population and Sample of the study:**

The study population was the seventh graders represent the basic education stage in Gedaref State (Gedaref locality).

**Sample of the study**: The sample is described as part of the original population, carries the same characteristics and represents it the best representation. To apply the experiment, the gifted school in Gedaref locality (The only school in the state that equipped with the smart board technology) was chosen purposively, as it is possible to achieve the objectives of the study.

The seventh grade students were chosen as the study sample. They were 80 gifted male and female students from school of gifted in Gedaref. They were divided into two experimental groups and two control groups, where a pre-test was applied and then taught using the Smart board and applied a post-test.

**Study Tools:**

1- Electronic educational program designed for the course of technical education (engineering and computer units) for the seventh grade students for the year 2017/2018.

2 - Building the achievement test:

- In the development of the achievement test, the cognitive learning objectives of Benjamin Bloom's field of knowledge were included, which consist of six levels: knowledge, memory, comprehension, application, analysis,
composition, assessment.

The test consists of four main questions. In developing the test vocabulary, the following principles were taken into account:

1. These vocabulary measures the six cognitive domains.
2. Questions should be clear and linked to educational objectives
3. Each paragraph should measure a specific educational product and be included in the specification table.
4. Questions should take account of individual differences among students.
5. Questions should be inclusive of the specific syllibus.
6. The time should be appropriate for the number of questions.
7. When the number of test vocabulary was determined, the conditions mentioned by the specialists in educational measurement were complied with. Warner stated that the higher the number of questions assigned to each skill than the test, the greater the accuracy of the test (Abdel Aziz al-Aqili: 44: 1995) . Wardbub said. “To get a constant assessment of a skill,we should use between 8-10 questions, On this basis, the vocabulary of each level of the cognitive domain ranged from 10 to 20 wards.
8-The test questions were formulated in their preliminary form and applied to the study sample. The objective of this experiment was to calculate the coefficient of ease and difficulty of the test questions and the calculation of the validity and stability of the test.
9. After correcting the test, the coefficient of ease was calculated by the
Equation: Y / Y + X
10-3 = r = correct answers 11 - Kh = Incorrect answers.

**The validity of the test:** it has been presented to a number of arbitrators in the curriculum and measurement and evaluation, has been taking their observations in terms of deletion or addition or amendment.

- **Stability of the test**: It was adopted in the calculation of the stability coefficient the same re-test method on the same subjects twice (one month) interval and the calculation of the stability factor according to the Pearson Law and it was 96.6%, which indicates a high degree of stability and this supports confidence in the use of the test to measure student achievement.

The final test consists of 20 words of the correct phrase type or error, 20 of the multiple choice mode, 10 of the odd word type, and 10 of the complete pattern to measure the cognitive field levels of the educational objectives, knowledge, understanding, application, analysis, structure and evaluation.

**Experiment control:**

The experimental setting is the attempt to remove any effect that may occur for any variable other than the independent variable that can affect the dependent variable. The following extraneous variables have been set to control the experiment:

**Academic level:**

To assess the equivalence of the experimental and control groups in the technical education course, the researcher prepared the study and taught it to the sample members in the different groups, and after that they sat for the achievement test. After correcting and conducting the statistical analysis it is verified for the equivalence of the groups, using (T - test).

The following table illustrates this procedure:

**Table (1): The test summary (T) shows the significance of the difference between the mean scores of the study groups in the pre-test**

| Groups | Size of the | Mean | standard deviation | Value (T) | Degree of | Level of significance | Tabular value | result |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Control group (boys) | 18 | 66.2 | 11.1 | 0.175 | 38 | 2.20 | 0.024 | There are no statistically significant differences |
| Experimental group ( boys) | 20 | 67.05 | 13.38 | | 38 | | | |
| The control group (girls) | 21 | 68.34 | 13.40 | 1.185 | 38 | 2.20 | 0.024 | There are no statistically significant differences |
| Experimental group (girls) | 21 | 76.53 | 13.74 | | 38 | | | |

The results of Table (1) indicate that the value of (t) calculated is less than the tabular value (t) at (0.05). This is not statistically significant, meaning that there are no statistically significant differences in the educational achievement of the technical education course for the control groups end experimental, indicating the equivalence of groups at the academic level.

**Conduct the experiment**: Experimented with the following design:

**Table (2):**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Experimental group (boys ) | Pre-test | teaching using a smart whiteboard | Post - test |
| Control group (boys) | Pre-test | Teaching using the traditional way | Post - test |
| Experimental group (girls) | Pre-test | teaching using a smart white board | Post - test |
| Control group (girls) | Pre-test | Teaching using the traditional way | Post - test |

## 3- Results and Discussion

To discuss the main question: Is it effective to use the smart board on the achievement of students (boys and girls) of the basic stage in the curriculum of technical education? The main question can be answered by discussing the following hypotheses:

There were no statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group of boys and the control group of boys in the educational achievement in the technical education course in the post-test.

**Table (3): The results of T-test for the significance of differences between the control group of boys and the experimental group of boys in the post- test**

| The group | sample size | Mean | standard deviation | N | (t) test | Tabular value | result |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Control group (boys) | 18 | 1062.2 | 21.63 | 18 | 4.877 | 0.000 | There are statistically significant differences |
| Experimental group (boys) | 20 | 1991.8 | 14.53 | | | | |

Table (3) shows that the probability value of T test for two independent samples is less than (0.5) indicating that there are statistically significant differences between the control group of boys and the experimental group of boys in the experimental test in favor of the experimental group because their arithmetic mean is the largest and therefore The size of the impact of learning using the smart board technology on the achievement of male students

effective and positive, and therefore reject the researcher zero hypothesis and accept the alternative hypothesis, and the result of this hypothesis is consistent with the results of some previous studies such as (Camtour and Badawi, 2016)
study and (Bickens, 2018) . The researcher explains this result to the data that characterizes the smart board of voice, image, movement and color, which had the effect in motivation Pupils to learn using the smart board.

1.There are no statistically significant differences at (0.5) between the average scores of the students of the experimental group of girls and the control group of girls in the achievement in the technical education course in the post-test.

**Table (4): The results of the T-test for the significance of differences between the control group and the experimental group of girls in the post-test of achievement in the primary gifted girls school**

| The group | sample size | Mean | standard deviation | N | (t) test | Tabular value | Result |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Control group (girls) | 20 | 1061.2 | 22.62 | 19 | 47.5 | 0.000 | There are statistically significant differences |
| Experimental group (girls) | 20 | 586.1 | 38.58 | | | | |

Table (4) shows that the probability value of T test for two independent samples is less than the value (0.5) indicating that there are statistically significant differences between the control group of girls and the experimental group of girls in the post-test of academic achievement, is the largest, and then the size of the impact of learning using the smart board on the collection of students effective and positive, and therefore reject the researcher zero hypothesis and accept the alternative hypothesis, and the result of this hypothesis is consistent with the results of some previous studies such as the study of Abu Al-Enein (2009) and Abu Hamada study (2008) Swan (2008) to this researcher The result is also the advantages of the smart board including its tools and effects.

There were no statistically significant differences in the level of (0.5) between the averages of the experimental groups and the two cotrol groups of boys and girls in the educational achievement in the technical education course in the post-test

**Table (5): The results of T-test show the differences between students of the two control groups and the two experimental groups (boys + girls) in the post-test of educational achievement**

| The group | sample size | Mean | standard deviation | N | (t) test | Tabular value | result |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Control group (girls+boys) | 40 | 1091.9 | 14.54 | 38 | 61.9 | 0.000 | There are statistically significant differences |
| Experimental group (girls+boys) | 40 | 597.2 | 32.68 | | | | |

Table (5) shows that the probability value of T test for two independent samples is less than (0.5) indicating statistically significant differences between the two control groups (boys + girls) and the two experimental groups (boys + girls) in the post-test In favor of the experimental groups (boys + girls) because the arithmetic mean is the largest , so the size of the impact of learning using the smart board on the achievement of boys and girls together who studied using the smart board is effective. And therefore reject the researcher zero hypothesis and accept the alternative hypothesis, and attributed the researcher to the

technology of smart blackboard and the interaction of students and students with lessons and use of the smart board. And the result of this hypothesis is consistent with the results of some studies such as: the study of Camtor and Badawi (2016) and the study of Riska (2019) and study Zittle (2006).

## 4- Conclusion

After discussing the research hypotheses, the study reached the following results:
- The students(boys and girls) who studied the course using the Smart board were more positive and effective than those who studied the course in the traditional way.
- There are significant differences at the level (0.5) between the control group of boys (traditional method) and the experimental group of boys (Smart board), in favor of the experimental group.
- There are significant differences at the level (0.5) between the control group of girls (traditional method) and the experimental group of girls (Smart board) for the benefit of the experimental group.
- There are statistically significant differences at the level (0.5) between the two control groups together ( boys and girls) and the tow experimental groups together (boys and girls) in favor of the two experimental groups together (boys and girls)

**Recommendations and proposals:**

In light of the results of the study, the researcher recommends the following:
- The need to take advantage of technological innovations, especially smart board and itsuse in the educational process.
- The need to provide smart board technology in all schools in the state, especially Gedaref locality.
- The need to train teachers in all stages on the skills of computer and smart board and how to use it in teaching.
- Providing the material and technical resources for the production of suitable educational materials for the smart board in many educational institutions.
- The allocation of separate private classrooms where the smart board is put to use in all subjects..

**References and Referrals:**

Abu Aalwa, Ahmed Mohamed (2012). *The impact of the program employs the smart board in the development of practical skills in the electrical schemes of the ninth grade students in Gaza*. unpublished master thesis. Faculty of Education, Islamic University- Gaza. Palestine.

Abu Al-Enein, Rabi (2008). *The Effect of Smart Blackboard in Developing Skills of Producing Educational Programs for Kindergarten Teachers in light of their Training Needs.*

Abu Hamada, Saha Yahya (2013). *The Effect of Smartboarding in the Teaching of Geography on the Development of Geographical Concepts and the Skills of Using Maps in Ninth Grade Students in Gaza Governorate*. unpublished Master Thesis. Azhar University-Gaza: Palestine.

Abu Rizk, Abtahl Mohammed (2012). The impact of the use of interactive whiteboard technology in providing students with the skill of planning to teach the Arabic language and their attitudes towards it as an educational tool. *International Journal of Research*. University of the United Arab Emirates. No. (32).

Abu Shanab, Mohamed Hassan (1993). *lights on the comprehensive national strategy for general education in Sudan*. Khartoum.

Al-Gosaibi, Sahar Abdul Aziz (2009). *The Effectiveness of Using Interactive Whiteboard in Addressing Some Learning Disabilities for Students with Special Needs*. Doha.

"The Effect of the Use of Smartboard Technology in the Achievement of Eighth Grade Students in the Basic Education Stage in the Khartoum District in the Field of Science in Our Lives. *Journal of the College of Basic Education for Basic Educational Sciences*. Babel University. No. 26. April.

Al-Lakani, Ahmed Hussein (1996). *Curriculum between theory and practice*. World books: Cairo.

Al-Mayahi, Sulaiman (2007). Smart Whiteboard. *Journal of Educational Development*. October 37

Al-Zu'bi, Sheikha (2011). *Effect of educational program using the interactive whiteboard in the educational achievement of the students of the fifth grade in the State of Kuwait* Unpublished Master Thesis. Kuwait University: Kuwait.

Attar, Abdullah and Kinsara, Ihsan (2008). *Educational Communication Devices*. Makkah: Fourth Edition.

Campbell.C (2010) Interactive whiteboards and the first year experience integrating, I WBS. Into pre- service teachers education. *Australian Journal of teacher education*.35(6). 67-75.

Dhindas, H.& Emran,S (2006). *Use of the interactive whiteboard in constructivist teaching for higher student achievement*. the Second Annual Conference for the Middle East Teachers of Science, Mathematics, and Computing. Abu Dhabi. UAE whiteboards and learning Interactive

Gynzy; https//apasseducation.com/Learn-how-to-use-your- smart board.

Riska,Patrica(S.D). *The Impact of Smart Board teaching on Growth in mathematics achievement of gifted learners*. North Carolina: school of Education.

Saray, Adel (2009). *Educational Technology and Learning Resources, Practical Concepts and Applications*. Riyadh: Al Rasheed Distribution Library.

Swan, K, Schenker, J, & Kratcoski, A. (2008). *The effects of the use of interactive whiteboards on student achievement*, In J, Luca &E. Weippl (Eds) Proceeding of World Conference on Educational Multimedia Hypermedia and Telecommunication.3290-3297. Chesapeake, VA; AACE.

Zidane, Mohamed Abdel Hamid, Shouki, Essam Shibel (2008). *The style of lists in the media super and its relationship to the development of whiteboard interactive skills among students of the General Diploma in Education*. Eleventh Conference of the Egyptian Society for e-learning technology and the challenges of educational development in the homeland Arab. March..

Zittle,F (2004). *Enhancing native American mathematics Learning ; The use of smart board-generated virtual manipulative for conceptual understanding*. Retrieved 14 November, 2010 from: http:// edcompass . Smarttech .com/ NRlrdonlyres/ 3E2A063B- 6737-400F-BD07 ID239C428729/Zittle.

**How to cite this article by the APA style:**

Hasp sedio. Y.M.H., (2018). The Effect of using Smart board in the achievement of seventh grade students in the basic education stage in Gedaref Locality. *Journal of Psychological and Educational Sciences.* 8 (1). Algeria: El-Oued University.. 375-387