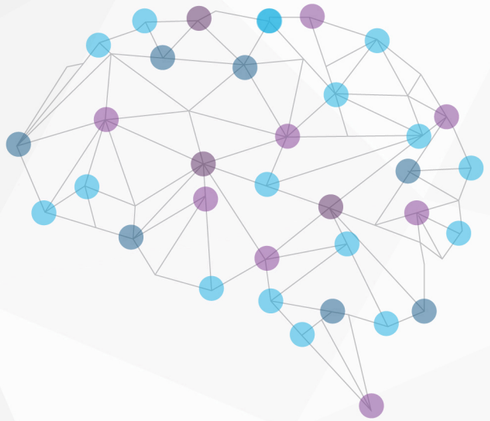
مجلة العلوم النفسية والتربوية

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



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

المجلد 5، العدد (2)
2019

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

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 5 , Issue (2)
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. نادية شرادي
جامعة البليدة(2)- الجزائر
أ.د. كريمة علاق
جامعة مستغانم- الجزائر
أ. د. شوقي ممادي
جامعة الوادي- الجزائر
د. هبة محمد السيد ناصف
جامعة عين شمس- مصر
د. عبد الناصر غربي
جامعة الوادي- الجزائر
د. خالد صلاح حنفي محمود
جامعة الإسكندرية- مصر

أ.د. أحمد بن دانية
جامعة الملك فهد للبترول- السعودية
أ.د. أميرة جابر هاشم
جامعة الكوفة- العراق
أ.د. سعود مبارك البادري
وزارة التربية والتعليم- السعودية
أ.د. لطيفة زروالي
جامعة وهران 2- الجزائر
د. ربيعة جعفور
جامعة ورقلة- الجزائر
د. سامية رحال
جامعة الشلف- الجزائر

Pr. Denis LOGROS
Paris 8-France
أ.د. سميرة ركزة
جامعة البليدة(2)- الجزائر
أ.د. عبد الحسين الجبوري
جامعة بغداد- العراق
د. صبرينة قهار
جامعة الجزائر(2)- الجزائر
د. عدنان محمد عبده القاضي
جامعة تعز- اليمن
د. حسين حسين زيدان الخلف
وزارة التربية العراقية- العراق

أ.د. بنعيسى زغبوش
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس- المغرب
أ.د. عبد الله قلي
المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر
أ.د. الطاهر بن التجاني
جامعة الأغواط- الجزائر
د. الزهرة الأسود
جامعة الوادي- الجزائر
د. محمد احمد مرشد القواس
جامعة إب- اليمن
د. زهير النواجحة
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين
د. أمجد عزات جمعة
جامعة القدس المقتوحة

السكريتارية

د. أسماء لشهب جامعة الوادي- الجزائر
أ. نبيلة بريك جامعة الوادي- الجزائر

المجلد 5 العدد (2). 2019

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي 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. بن الطاهر التجاتي. جامعة الأغواط. الجزائر
أ.د. حليمة قادري. جامعة وهران- الجزائر
أ. د. سامية ابريعم جامعة أم البواقي 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. فتحي زقعار. جامعة الجزائر 2. 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. نادية بوشلالق. جامعة ورقلة. 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. كهينة لطاد. مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية
د. يمينة مدوري. جامعة سكيكدة. الجزائر
د. غانية منصور. جامعة البويرة. الجزائر
د. ربيعة جعفور. جامعة ورقلة. الجزائر
د. زليخة جديدي. جامعة الوادي. الجزائر
د. ساجية مخلوف. جامعة الجزائر 2. 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. علي عون. جامعة الأغواط. الجزائر
د. عمر بولهواش. جامعة عنابة. الجزائر
د. عيسى تواتي إبراهيم. جامعة قالمة. الجزائر
د. فارس اسعادي. جامعة الوادي. 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. نفيسة بوريدح. جامعة البليدة 2. الجزائر
د. نعيمة مزرارة. جامعة الجزائر 2 .الجزائر
د. خليفة زواري أحمد. جامعة الوادي. الجزائر
د. خيرة لزعر. جامعة الوادي. الجزائر
د. هناء شريفي. جامعة الجزائر 2. الجزائر
د. يمينة بونوارة. جامعة باتنة 1. الجزائر
د. يوسف قدوري جامعة غرداية الجزائر
د. توفيق زروقي. جامعة تبسة. 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. إبراهيم سليمان مصري. جامعة الخليل. فلسطين
د. إبراهيم عبد الحميد آدم. جامعة البحر الأحمر. السودان
د. سعود مبارك البادري. وزارة التربية والتعليم. 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
د. عبد الرشيد ناصر. جامعة ظفار. السعودية

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	**التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم** - زياد بركـات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين	33-12
2	**فاعلية التدريس وفق استراتيجية الشكل V في تنمية مهارات التفكير** - منذر بشاره السويلميين - ركان عيسى الكايد جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن	55 -34
3	**المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة الإسراء في أثناء فترة التدريب الميداني** - غازي مرسال طاشمان - حسين حكمت المستريحي جامعة الإسراء، الأردن	74 -56
4	**تحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ (INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة ذمار** - نصر محمد الحجيلي - زيد احمد ناصر الهدور جامعة ذمار، اليمن	100 -75
5	**اقتراح بطاقة مدرسية للكشف عن الطلبة الموهوبين** - الزهرة الأسود - خيرة لزعر جامعة الوادي، الجزائر	115-101
6	**مدى قدرة رسم موضوع مقترح واستبيان الخصائص السلوكية والتحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين عقليا** - ابتسام بركة - إسماعيل لعيس - صالح شوشاني محمد جامعة الوادي. الجزائر	137 -116
7	**الكفايات المهنية لمربي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ـ التخلف الذهني نموذجا** - فهيمة ذيب جامعة البليدة (2)، الجزائر - سعاد مخلوف جامعة باتنة (1)، الجزائر	155 -138
8	**الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متغيري (الخبرة المهنية والفئة المتعامل معها)** - علي خرف الله جامعة الوادي- الجزائر - محمد بلعالية جامعة تيارت، الجزائر - جهيدة سعد العايب جامعة الوادي- الجزائر	173 -156
9	**المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع** - حاتم محمد عاشور جامعة تبوك – السعودية - محمد بن مبارك مشيط الشهراني جامعة جدة – السعودية	198 -174

10	**الدعم الاجتماعي المُدرك وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي** - عمر العظامات وزارة التربية والتعليم، الأردن - أحمد العلوان الجامعة الهاشمية، الأردن	220 -199
11	**أثر الطفل المعاق على جودة الحياة للأسرة مقاربة للعلاج العائلي النسقي لاقتراح برنامج تكفل العيادة التشاورية وتطبيقات الشبكة** - كمال لعيس جامعة الجزائر(2)، الجزائر	237 -221
12	**تأثير الظروف الاجتماعية للأسرة وبعض المتغيرات على ظهور سلوك الشغب عند تلاميذ التعليم الثانوي** - فتيحة بلعسلة المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر - زهية خطار جامعة الجزائر (2)، الجزائر	253 -238
13	**فاعلية العلاج المعرفي المستند إلى الوعي الكامل في علاج اضطراب الشدة التالي للرض PTSD** - رآفات أحمد أحمد جامعة دمشق، سوريا	276 -254
15	***L'usage du français en tant que spécialité dans l'Université marocaine -étude de terrain à la faculté des lettres de Moulay Ismail à Meknès*** - EL-KACIMI Badreddine Université Ibn Tofail - *Maroc*	277-292

التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم

The Time Orientation among of Palestinian University Students in Tulkarem Governorate

زياد بركات[1،*]

[1] جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)، zbarakat@qou.edu

تاريخ الاستلام: 14-02-2019 تاريخ القبول: 26-06-2019 تاريخ النشر: 12-10-2019

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم في ضوء متغيرات: الجنس، والمستوى التحصيلي والجامعة، والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من(423) طالباً وطالباً، اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية بنسبة(5%) من المجتمع تبعاً إلى متغيري الجنس والجامعة. أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى التوجه الزمني الكلي كان متوسطاً، كما كانت هذه التقديرات متوسطة على التوجه الزمني الماضي والحاضر بينما كانت مرتفعة على التوجه الزمني المستقبلي ومن جهة أخرى، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لمستوى التوجه الزمني الكلي والمجالات الفرعية: الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى المتغيرات: الجنس، والتحصيل، والجامعة، والتخصص. وفي ضوء هذه النتائج ومناقشتها تم اقتراح عدة توصيات أهمها: حث الباحثين على إجراء دراسات مماثلة على مجتمعات وعينات أخرى مختلفة، وإجراء دراسات مرتبطة بالتوجه الزمني في علاقته بمتغيرات نفسية تربوية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: توجه زمني؛ ماضي؛ حاضر ؛ مستقبل.

Abstract: The study aimed to identify the level of time orientation among Palestinian university students in Tulkarem governorate in light of variables: Gender, achievement level, university and specialization. The study sample consisted of (423) male and female students who were selected in the random stratified sample by(5%) of the society according to the sex and the university variables. The results showed that the members' estimates of the total time trend level were average, and these estimates were moderate to the past and present time, while high on the future time trend. On the other hand, the results showed that there were no statistically differences significant between the average of the Study members estimates of the total time trend and the subfields: past, present and future according to variables: gender, achievement, university and specialization. In light of these findings and their discussion, several recommendations have been proposed. The most important recommendations are: to urge researchers to conduct similar studies on different communities and samples, and to conduct time-related studies in relation to different psychological educational variables.

Keywords: time orientation; past; present; future.

*المؤلف المراسل: zbarakat@qou.edu

1- مقدمة:

إن التطور التكنولوجي الحديث الذي حصل في المجتمع في جوانبه المختلفة يتطلب رؤية واضحة لتوجهات الأفراد الزمنية وعلاقة ذلك بنمط شخصياتهم وسلوكياتهم، لكي يستثمر ويوظف في بناء شخصية الأفراد وكذلك تأهيلهم بشكل نفسي سليم لتحمل المسئولية والمعرفة لمواجهة مشكلات الحياة اليومية لكي يكونوا أفراد لديهم تأثيرهم القوي في مجريات الحياة، وبناء المجتمع، حيث أن معرفة نمط شخصية الفرد يمكن أن يساعد في حل الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية في ضوء ذلك النمط مما يحقق نمواً نفسياً وصحياً لهم.(عصفور ورشيد، 2016)

ومن الجدير بالذكر أن الصحة النفسية دالة لعدد من متغيرات شخصية الفرد، منها أبعاد التوجه الزمني لأن الإنسان يولد مفطوراً على أبعاد التوجه الزمني الثلاثة الماضي، والحاضر، والمستقبل، ولكن طبيعة التجربة الحياتية المتعاقبة والضغوط المختلفة هي التي تجعل له توجهاً معيناً يتفوق على توجه آخر أو يميل إليه، حيث ومن خلال استعراض التراث السيكولوجي في تحديد معنى التوجه الزمني، يتضح وجود اتجاهين رئيسين؛ الأول يمكن تسميته الاتجاه الفلسفي ويشتمل على آراء الفلاسفة في تفسير التوجه الزمني، وقد ظهر قبل ظهور علم النفس كعلم مستقل، والثاني يدعى الاتجاه النفسي ويشتمل على آراء علماء النفس من مختلف المدارس والاتجاهات في تفسير مفهوم التوجه الزمني.(يونس، 2007)

ومن هذا المنطلق، فإن للتوجه الزمني أهمية بالغة في حياة الإنسان وخصوصاً ما تشهده المجتمعات من تغيرات سريعة في كافة المجالات إذ يدخل في كل مجالات الحياة، ولو تم إلقاء نظرة سريعة لوجدنا اهتمام الفلاسفة منذ قديم الزمان بمفهوم الزمن إذ كان هذا الاهتمام يدور حول قضية وجود الزمن إن كان مجردا أم يرتبط بوعي الإنسان كما أن هناك ارتباط مهم بين مفهوم الزمن والمفاهيم الأخرى بضمنها الحركة والمكان والسببية والتغير وغيرها مثلما هناك علاقة بين سمات أي مجتمع سواء كانت النفسية والاجتماعية وبين زمنه المعاش وطبيعة توجهه الزمني.(الأحد، 2006)

وفي سياق الحديث عن التوجه الزمني يؤكد(Getsinger,2005) أن التوجه الزمني يبين الكيفية التي يبني بها الفرد العلاقة بين توجاهاته الزمنية ومضامين دراسة الشخصية الإنسانية، فالأشخاص الأكثر ارتباطاً بالزمن هم أكثر تحقيقاً لذواتهم ويقيمون الحاضر بإيجابية، ويقدرون الفواصل الزمنية بدقة أكبر، كما يؤكد (Cottle,2009) أن الأفراد ذوي التوجه الزمني العالي هم أقل قلقاً وأكثر ذكاءً من الأفراد ذوي التوجه الزمني المنخفض، كما أن هؤلاء يبالغون في شعورهم بمرور الزمن إذ أن الزمن بالنسبة لهم يمر بسرعة، ويؤكد أن تنظيم الذات له علاقة بالتوجه الزمني، أي أن موقف الفرد من التوجه الزمني يساهم في تحديد أهم معالم الشخصية(عبد الحليم، 2012) وعليه فإن التوجه الزمني واحداً من المتغيرات التي تنطوي على أبعاد وآفاق نفسية مهمة، ولأن طلبة الجامعة أحد أهم الشرائح المجتمعية، وهم بناة المستقبل ومربي الأجيال الجديدة.

ولتوضيح مفهوم التوجه الزمني طور الباحثون في علم النفس نظريات مختلفة تتعلق بالطرائق التي يصوغ بها الأفراد المفاهيم لذواتهم ضمن الزمن، والأثر الذي تحدثه هذه المفاهيم على السلوك الإنساني، إذ يخلق الإنسان وهو مدركاً الأبعاد الزمنية الثلاث جميعها الماضي، والحاضر، والمستقبل وطبيعة التجربة الحياتية المتعاقبة هي التي تجعل الأفراد يميلون لبعد زمني دون غيره، ومفهوم التوجه الزمني يؤثر ويتداخل في مكونات شخصية الأفراد وفي جميع مجالات حياتهم. إذ أن الصورة التي تزود بها الذاكرة تقدم لنا سلسلة من الأحداث المعاشة عبر قوانين الاسترجاع تجعلنا مدركين لعلاقات الـ(قبل) والـ(بعد) التي تربطها فضلاً عن قدرات الحدس والتخيل والتوقع المتعلقة

بالمستقبل، أي أن علاقة الزمن هي علاقة تتابع وترابط وتكامل، ويمكن تقسيم الزمن إلى ثلاث مناطق هي: ما قد مضى سابقاً ويسمى الماضي، وما يمر به الفرد بخبرة اللحظة الراهنة ويسمى الحاضر، وما يتوقعه ولم يأتي ويسمى المستقبل، وهذه الأبعاد ترتبط في وحدة تسمى الزمن.(Goldrich, 2005)

كما يرى(Lewin,1942) الوارد في جار الله وشرفي(2009) أن التوجه الزمني هو مجمل نظرة الفرد للحظة محددة حول مستقبله وعن ماضيه النفسي يكون نتيجة تشكيل مواقع زمنية للأشياء والأهداف، وتشغل بصورة مجردة الحياة الذهنية للأفراد في إطار وحدة موقفية محددة، وهذا التوجه هو موجه إما نحو الماضي أو نحو المستقبل أو التركيز والإبقاء على حاضر يستدعي التعامل معه آنياً.(جار الله وشرفي، 2009)

كما يرى(Nuttin,2008) أن التوجه الزمني يبدأ مع نمو الذكاء الحسي الحركي، وهو عبارة عن تناسق للحركات وفق الترتيب الزمني، والذي يتداخل مع حركات الانتقال، وأن المواقف الزمنية هي مولدة لمفهوم الزمن واللغة لها دور رئيسي لإدراك الطفل مفهوم الزمن، فهي تسمح له بتحويل المفاهيم الذاتية إلى مفاهيم عملية من خلال تصور وتوظيف السجلات الزمنية الثلاث لبناء توجه نحوها من أجل التحكم المعرفي في التخطيط والانتظار، ثم التسلسل المنطقي للذكريات التي يكتسبها الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة لبناء مفهوم معرفي للزمن من خلال تصور نفسي معرفي يعبر بشكل أساسي عن النظام المعرفي للفرد.

ويرى(Zimbarod,1999) أن التوجه الزمني أحد العمليات اللاشعورية المهمة التي تتيح للفرد بناء وتقييم خبراته من خلال العلاقات التي يكونها بين أحداث الحياة وموقعها الزمني، فالأفراد ذوي التوجه الزمني نحو الحاضر الممتع يميلون للمشاركة بالأنشطة الترفيهية والسارة والاهتمام باللحظة الحالية، ويتميزون بالحماس والإثارة وأنهم لن يضحوا بأي فرصة من فرص المنطقة الحالية من أجل المستقبل، فهم اندفاعيون، ولا يحملون قلقاً بشأن المستقبل، أما الأفراد الذين يتجهون نحو الحاضر الجبري فهؤلاء عادة يمتازون بمستوى عالي من القلق والاكتئاب ويعتقدون أن من الصعوبة التنبؤ بالمستقبل وأنه لا يعتمد على أفعالهم الحالية أو ردود أفعالهم، أما الأفراد الذين يتجهون نحو المستقبل فيتسمون عادة بالجدية والأخذ بنظر الاعتبار عواقب الأمور وقليلاً ما يميلون نحو المرح والاندفاع.

1.1- مشكلة الدراسة:

من سمات العصر الذي نعيش فيه التفكير بالمستقبل، والبحث عنه والإعداد له، وأن عمليات التغير والتطور التي شهدت جميع مجالات الحياة في عصرنا الحاضر، تفرض على المجتمعات النامية أن تحشد كل قواها وإمكاناتها للحاق بركب الحضارة المتقدمة؛ فالعلم ينمو ويربو بفضل ما تشيعه الثقافة من رؤى معرفية جديدة، بحيث يوصف هذا العصر بعصر المعلومات؛ وعليه فإن الدور المستقبلي للتربية والتعليم هو أن يساهم بجدية في تنمية التوجهات الزمنية التي تتطلع نحو المستقبل، وتحفز الجوانب الإيجابية كالإبداع والتطور والقدرة لدى الطلبة، ولأن طلبة الجامعة يعدون نخبة شباب الأمة، وعماد نهضتها وأداتها الفعالة في عمليات التغيير والتطوير في جميع المجالات، وعليه فإن الدراسة الحالية ذهبت للاهتمام بهذه المشكلة الحيوية التي يمكن بلورتها في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم؟

2.1- أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغيرات الدراسة: الجنس، والتحصيل، والجامعة، والتخصص؟

1. 3- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها حول التوجه الزمني حيث يشير إلى الطرائق والأساليب التي يرى فيها الفرد ماضيه، وحاضره، ومستقبله، وكيف تؤثر هذه المفاهيم الزمنية في نمط شخصيته وبشكل كبير في السلوك الإنساني، هذا من الناحية النظرية أما من الناحية التطبيقية فإن معرفة التوجه الزمني لدى الأفراد بعامة وطلبة الجامعات بخاصة يزود الجهات المختصة بمؤشرات موضوعية عن شخصياتهم؛ فالماضي والحاضر والمستقبل قوى متفاعلة مع بعضها البعض تنطبع على وجود الإنسان وشخصيته، وربما تسود قوة واحدة منها على غيرها، فهنالك من يقع ضمن الزمن الحاضر، وهنالك من يجد لنفسه مكاناً في الماضي وهناك من يتوجه نحو المستقبل.

1. 4- أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم.
2. التحقق من دلالة الفروق الإحصائية في مستوى التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتحصيل، والجامعة، والتخصص.

1. 5- المفاهيم والمصطلحات:

التوجه الزمني(Time Orientation): عرفه(Zimbardo,1999) بأنه رد فعل انفعالي لمنطقة الزمن المتخيلة أو مدى تفضيل الفعل الواقع في تلك المنطقة، وهو مدى هيمنة الأبعاد الزمنية الثلاث: الماضي، والحاضر والمستقبل على السلوك الإنساني وتموقع الفرد طيلة سنوات حياته داخل هذه الأزمنة أو أي منها، وتعكس طريقة الإنسان في معايشة الأزمنة الثلاث أسلوبه في التوجه نحو التوجه الزمني في مواقفه الحياتية.(الفتلاوي، 2000)

كما عرفه البدراني(2004) هيمنة الأبعاد الزمنية الماضي، والحاضر، والمستقبل والتوجه نحو سلوك الإنسان في مواقف العمل والتعليم.

ويعرفه الباحث إجرائياً بالدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص على فقرات مقياس التوجه الزمني المعد في هذه الدراسة.

التوجه الزمني الماضي(Past Orientation): زمن نسبي سابق ويقصد به بداية انتظام الطالب إلى الدراسة في المدرسة الأساسية.

التوجه الزمني الحاضر(Présent Orientation Time): فترة من الزمن القريب الذي يسبق الزمن الراهن عند إجراء الدراسة.

التوجه الزمني المستقبلي(Future Orientation Time): زمن فتوح بحسب تصور المستجيب نفسه عما سوف يأتي.

التعريف الإجرائي: تتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائي الآتي للتوجهات الزمنية الماضية والحاضرة والمستقبلية: التأثيرات الناجمة عن الأبعاد الزمنية: الماضي والحاضر والمستقبل على سلوك الطلبة الجامعيين والتي تحدد أسلوبهم وطريقتهم في التعامل مع المواقف والأحداث التي تظهر بشكل استجابات على فقرات مجالات الثلاثة المقياس المعد لهذا الغرض.

1. 6- حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- الحد البشري: طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم.
- الحد الزماني: طبقت إجراءات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(2019/2018).
- الحد المكاني: محافظة طولكرم.
- الحد الموضوعي: قياس مستوى التوجه الزمني باستخدام مقياس أعده الباحث لهذا الغرض.

1. 7- الإطار النظري:

للتوجه الزمني أهمية بالغة في حياة الإنسان وخصوصاً ما يشهده المجتمع من تغيرات سريعة في كافة المجالات إذ يدخل في كل مجالات الحياة، وعند إلقاء نظرة سريعة يتبين مدى اهتمام الفلاسفة منذ قديم الزمان بمفهوم الزمن إذ كان هذا الاهتمام يدور حول قضية وجود الزمن إن كان مجرداً أم يرتبط بوعي الإنسان (نصير، 2002)، كما أن هناك ارتباط مهم بين مفهوم الزمن والمفاهيم الأخرى بضمنها الحركة والمكان والسببية والتغير وغيرها، مثلما هناك علاقة بين سمات أي مجتمع سواء كانت النفسية والاجتماعية، وبين زمنه المعاش وطبيعة توجهه الزمني كما أن طموح الإنسان منذ القدم هو امتلاك ناصية الزمن بالرغم من مخاطر هذا الامتلاك لأن كل امتلاك للإنسان هو زيادة في ممتلكاته ماعدا امتلاك الزمن.(الأحد، 2006)

أما فيما يتعلق بنشوء أبعاد التوجه الزمني عند الإنسان، فيتم اكتسابها تتابعياً وتدريجياً عبر المراحل النمائية المتتالية، من خلال التعلم العرضي؛ أي أن هذه الأبعاد هي متغيرات تؤثر البيئة في تكوينها وبنائها وفي تحديد نوع البعد الزمني السائد في سلوك الإنسان، تبعاً للمثيرات السائدة في بيئته، وهذا ما ينسجم مع دراسات بياجيه(Piaget) الذي يرى أن الماضي كمفهوم له جذوره في الذاكرة الحسية– الحركية، بينما يعد المستقبل موجوداً في الذاكرة القصدية العملية المبكرة للطفل، وما توصل إليه كلارك(Clarck) من أن العلاقات الزمنية للماضي قد سبقت تلك التي تعود للمستقبل، وأن توجه الطفل الزمني يتطور بالتدريج حتى يتبلور بشكل أساسي بين السادسة والتاسعة من عمره، بينما في مرحلة المراهقة تزداد درجة وعيه بالزمن، ويكون لديه مزيد من التخطيط للمستقبل لأن الخطط المستقبلية تصبح أكثر واقعية مع التقدم في العمر.(Kairys, 2009)

ويشير الأدب السيكولوجي النظري إلى وجود سمات شخصية تميز كل بعد من أبعاد التوجه الزمني عن الآخر؛ فالأفراد ذوو التوجه الزمني نحو الماضي، أو الأفراد الذين تتحكم التجربة الماضية بردود أفعالهم الحالية بشكل رئيس، وفقاً للدراسة الإحصائية لكل من(Heymans & Wiersma) فإنه يطلق عليهم تعبير الشخص الثانوي(Man Secondary) الذي من سماته أنّه مخلوق – مجبول– على العادة، متمسك بالذكريات الماضية، وثابت وتقليدي في عواطفه وأفكاره.(الداهري، 2005)

ومن العلماء من يرى أن من سماته، إيثاره العزلة على، وغياب الطموحات أو على الأقل(الاختلاط بالناس. ووفقاً للدراسة الإحصائية السابقة الذكر، فقد محدوديتها ظهر أن من سمات الأفراد ذوي التوجه الزمني نحو الحاضر، أنهم يتصرفون وفقاً للنتائج الفورية، ويمكن استمالتهم فوراً، ويمكن مواساتهم بسرعة، وهم تواقون للتغيير أي أنهم دمية بيد التغيير غير المتوقف. وبحسب رأي لاروشفوكو، فإن الشخص الذي يتحكم به حاضره هو كريشة في مهب الرياح، تتلاعب به أهواؤه، فلا يستقر على حال، ولا يعرف ما هي المثابرة أما الأفراد ذوو التوجه الزمني نحو المستقبل، فيمكن بلورة سيطرة المستقبل على سلوكهم في نمطين؛ الأول: يتمثل في شكل خوف من المستقبل، أما الثاني: فيتمثل في شكل هروب من المستقبل فحسب رأي(Argyris, 2009) فإن واحدة من أهم الخطوات التي تحدد نضج الشخصية الإنسانية هي التقدم من التركيز على الحاضر فقط إلى التطلع صوب الماضي والمستقبل، فالإنسان السليم هو من تتكون عنده نظرة موحدة متكاملة للحياة ماضيها وحاضرها ومستقبلها، وتعد دراسة الزمن الشخصي عاملاً مهماً في تطوير الأطر، كما أن فهم الشخصية يتحدد وفقاً لمدى الاهتمام بالحياة اليومية.(يونس، 2007)

وقد وضع العديد من العلماء تفسيرات مختلفة للتوجه الزمني، وفيما يأتي بعض هذه التفسيرات النظرية:

1. فرويد(Froud): اعتقد أن شخصية الإنسان محدودة كلياً بوساطة التفاعل الذي حدث قبل أن تصل إلى عمر الخامسة، والشخصية محكومة بوساطة تلك التجارب الأولية.(Coon,1988)
2. أريك فروم(Fromm): يؤكد أن الزمن الماضي في الحياة مهم جداً وأن الأحداث اللاحقة(الحاضر والمستقبل) يمكن أن تكون مؤثرة في الشخصية أيضاً.(الفتلاوي، 2015)
3. يونك(Young): يرى يونك أن النظرة المستقبلية تحقيق الذات وتتضمن التوجه نحو المستقبل واعتقد أن شخصية الفرد في الزمن الحاضر تحدد كل ما يأمل الفرد أن يكون وبما كان عليه.(Coon,1988)
4. موراي(Murray): ويؤكد موراي أن الشخصية لا تفهم إلا من خلال منظور تطوري إذ يرى أن الماضي ذو أهمية كبيرة وأن الحاضر مهم جداً في مستقبل الشخصية, لأن الشخصية دائمة التغيير فهي مفهوم غير ثابت, ويصعب تحديده.(Nuttin, 2008)
5. إريك إركسون(Erickson): اعتقد أن الشخصية تستمر في النمو والتطور على مدى حياة الإنسان وتنتقل خلال سلسلة تتألف من ثمانية مراحل تكوينية مهمة بحثاً عن هوية الذات وأن لكل مرحلة أزمة تواجهها صراع بين العمليات السلبية والإيجابية التي يخبرها الفرد في كل مرحلة والتي لابد أن يحل قبل الانتقال للمرحلة التالية.(Lennings & Alisa,2008)
6. كيرت ليفين(Lwein): يؤكد ليفين أن السلوك الراهن لا يمكن أن يتأثر بالماضي أو الحاضر وذلك على حسب مبدأ التزامن، لكن اتجاهات الشخص ومشاعره وأفكاره عن الماضي والحاضر قد يكون لها تأثير على سلوكه، فقد تكون آفاق المستقبل أكثر أهمية عند الشخص من مصاعب الحاضر وقد تحقق توقعات الأمور المقبلة ثقل أعباء الحاضر، وقد يلقي الماضي ظلالاً قائمة على الحاضر لذلك يجب تمثيل الحاضر بوصفه محتوياً على الماضي النفسي، وعلى المستقبل النفسي، وقد يكون هذا البعد طويلاً أو قصيراً

وقد يكون واضح المعالم، أو مهتز المعالم كما يمكن أن يكون بناءه بسيطاً أو معقداً وقد يتكون حدوده ضيقة أو صلبة.(هول وليندزي، 1978)

7. ألبورت(Alport): يرى أن الزمن الحاضر هو الأهم بالنسبة للشخص وليس الإنسان أسيراً لصراعات الطفولة وخبراتها، فالحاضر يوجه السلوك أكثر من الماضي والماضي ليس مهماً إلا إذا تضمن قيمة وفعالية فيما يتعلق بالحاضر وأن الحقائق التاريخية عن ماضي والشخص، وأن كانت تساعدنا في الكشف عن النسق الكلي لحياة الشخص، إلا أنها تفسر بطريقة ملائمة سلوك هذا الشخص في الوقت الحاضر.(موسونج،2011)
8. أدلر(Adlar): ويرى أن الإنسان تحركه توقعاته للمستقبل أكثر مما تحركه خبرات ماضيه، وأن أهداف الحياة هي السبب الذاتي للأحداث السيكولوجية، أي أن أهداف الإنسان المثالية هي التي تحدد مفردات سلوك الحاضر.(هول ولندري، 1978)
9. ويرى زيمبارود(Zimbarod,1999) أن بناء مفهوم التوجه الزمني بنوك من العمليات المعرفية وهو من الأبعاد الأساسية في علم نفس الزمن، ومن خلاله يصنف الإنسان تجاربه في أطر أو انساق معرفية زمنية هي الماضي، والحاضر، والمستقبل، ولها تأثير على القرارات التي يتخذها والسلوكيات التي يقوم بها، وأن التوجه الزمني يؤثر على الصحة النفسية للأفراد، وهو يؤدي إلى أداء اجتماعي ناجح، ويمكن تفسير العديد من الصفات والسمات السلوكية والحياتية للأفراد على وفق توجههم الزمني، وإن هناك فروق فردية واضحة بين الأفراد في توجهاتهم الزمنية، فالفرد قد يرتبط مع زمن الماضي بقدر معين بحسب ما يحمله من ذكريات وخبرات سارة أو مؤلمة، وقد يرتبط بزمن الحاضر الراهن إذ ما وفرت الظروف الميسرة مناخات نفسية ملائمة تحقق الإشباع المتوازن للتفاؤل بالمستقبل القريب أو البعيد، مما يجعل الفرد أكثر ارتباطاً بالمستقبل.
10. بياجيه(Piaget,1946): يرى أن الزمن مفهوم افتراضي نمائي يتطلب وجود عمليات بنائية تدريجية لكي يتمكن الفرد من الوصول إليه، ويتأثر بالخبرات الثقافية والاجتماعية التي يعيشها هذا الفرد، مما يؤدي إلى سيادة أحد الأبعاد، أو التوجهات الزمنية الماضي والحاضر والمستقبل، على الأبعاد الأخرى علماً بأن ذلك لا يلغي وجود الأبعاد الأخرى وتأثيرها على الشخصية. وهو يرى أن إدراك الزمن يحتاج من الإنسان إدراك النمو بالعمر والنمو في الخبرات على شكل: إدراك الزمن، والوعي بالزمن، وديمومة الزمن، وامتداد الوعي خلال الزمن في الماضي والحاضر والمستقبل عن طريق الذاكرة والتوقع وربطه بالواقع الحاضر. (شلتز، 2003)

وبناء على التفسيرات أعلاه فإن الإنسان كائن اجتماعي وله دور ومؤثر ومتأثر بالأحداث والظروف التي يعيشها فلا يمكن عزل الإنسان عن واقعه فهو يعيش دائماً تحت تأثير تفاعل الأبعاد الزمنية الثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل، وأن هيمنة بعد من هذه الأبعاد على الآخر يمكن تفسيره بأن الظروف والأحداث هي التي تحكم سلوك الإنسان، وهناك فروق فردية واضحة بين الأفراد في هذا المجال؛ فالإنسان يرتبط مع الماضي بقدر معين بحسب ما يحتفظ به من ذكريات وخبرات قد تكون سارة أو مؤلمة أما الحاضر؛ فالظروف الميسرة تهيئ مناخات نفسية ملائمة تحقق الإشباع المتوازن ويغرس الأمل والتفاؤل للمستقبل، وقد تكون الظروف المحيطة بالإنسان غير ملائمة ومعيقة للنمو والتطور النفسي للفرد وقد تعرضه للتشاؤم من الزمن المستقبل.(عصفور ورشيد، 2016)

1. 8- الدراسات السابقة:

تمثل مراجعة الدراسات السابقة القاعدة الرئيسة لبناء دراسة متكاملة، وهذا بلا شك يؤكد على أن الدراسات الأكاديمية لا تُبنى من فراغ وإنما هي عملية معرفية تراكمية تنطلق من جهود الباحثين السابقين وغايتها تحقيق تقدم وإضافة للمعرفة الإنسانية. ولقد تناول العديد من الباحثين والتربويين دراسات حول التوجه الزمني باعتباره أحد أهم الجوانب الفكرية التي تؤثر في بناء شخصية الفرد في المجتمع. ومن الدراسات الميدانية المهمة التي تمكن الباحث مراجعتها مرتبة وفق زمن إجراءها إذ هدفت دراسة محرزي(2017) معرفة العلاقة بين المنظور الزمني والإرجائية لدى طلبة الدراسات لما بعد التدرج بجامعة وهران، تكونت عينة الدراسة من(185) طالباً وطالبة وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود علاقة موجبة بين الإرجائية الفاعلة والمنظور الزمني عند الطالب وجود علاقة سالبة بين الإرجائية العامة والمنظور الزمني عند الطالب، وهدفت دراسة(Absalan & Yaprakli,2017) التحقق من العلاقة بين التوجه الزمني للمستهلكين بالمستقبل، والحاضر، والماضي والابتكار لدى المستهلك ولتحقيق هذا الهدف استخدم عينة مكونة من(541) فرداً منهم(229) فرداً من تركيا و(312) فرداً من إيران، وأظهرت النتائج أن التوجه نحو المستقبل والماضي كان مرتبطاً سلبياً بالابتكار لدى المستهلكين، وأن هناك فرق جوهري بين أفراد البلدين؛ حيث كانت استجابات التوجه المستقبلي في إيران مشابه للأفراد الأتراك في حين أن استجابات التوجه الماضي والتوجه والحاضر والابتكار لدى المستهلك في المفحوصين الأتراك أعلى منهم في إيران.

أما دراسة الجبوري والأسدي(2016) فهدفت للتعرف إلى مستوى التوجه نحو المستقبل لدى طلبة جامعة القادسية، تكونت عينة الدراسة من(449) طالباً وطالب من طلبة الجامعة من السنة الثالثة والرابعة ضمن التخصصين العلمي والأدبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود توجه كبير لدى الطلبة نحو المستقبل وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الدراسة، السنة الدراسية، والتخصص، وهدفت دراسة عصفور ورشيد(2016) التعرف إلى مستوى التوجه الزمني وعلاقته بنمط الشخصية لدى طلبة الجامعة، وبلغت عينة الدراسة(178) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بغداد.وتوصلت نتائجها إلى أن التوجه نحو المستقبل لدى الطلبة هو الأهم، يليه التوجه نحو الحاضر وأخيراً الماضي، وتبين أيضاً وجود علاقة بين التوجه الزمني وشخصية الطالب، أما دراسة الفتلاوي(2015) فقد هدفت التعرف إلى رؤى العالم وعلاقتها بالتوجه الزمني لدى أساتذة، وقد بلغ عدد عينة الدراسة(285) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العشوائية الطبقية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها وجود علاقة ارتباطية بين التوجه الزمني ورؤى العالم كما تبين وجود فروق بين أراء عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الإنسانية، وعدم وجود فروق لمتغير الجنس.

وأجرى(Mello &Worrell,2013) دراسة هدفت التعرف إلى إدراك المراهقين الموهوبين للتوجه الزمني في ضوء متغيرات: الجنس والعمر والتحصيل الأكاديمي. حيث تكونت عينة الدراسة من(301) طالب وطالبة من طلبة الثانوية العامة، والجامعة تتراوح أعمارهم من(13-18)، وبينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين التوجه الزمني والوقت وظهور بعض السلوكيات السلبية، وتبين أنه لا توجد فروق في مستوى إدراك التوجه الزمني تبعاً إلى متغيرات الجنس والعمر والتحصيل الأكاديمي. وقريب من ذلك هدفت دراسة موسنج(2011) التعرف إلى تحديد التوجه الزمني باستخدام اختبار رسم الزمن لدى أفراد عينة من الطلبة الجامعيين بلغت(209) طالباً وطالبة، وأظهرت أن عدداً لا بأس به من هذه الرسومات يبدأ بمشهد الحروب(الماضي)، ولكن هذا الماضي الموحش لا يلبث أن يخلي المكان أمام حاضر يتميز بأفكار إعادة البناء والتوازن أما المستقبل فإنه يمتاز بالتحفظ بالنسبة لهؤلاء، كما

بيت النتائج عدم وجود فروق في هذا التوجه نحو الماضي والحاضر والمستقبل بين أفراد الدراسة تبعاً إلى متغيرات المستوى الدراسي والتحصيل والتخصص والجنس.

وهدفت دراسة(Rappaport; Kathy & Wilson, 2010) التعرف إلى المتغيرات المرتبطة بالتوجه الزمني وعلاقتها بتحديد مفهوم الأنا لدى طلبة جامعة(Temple University)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس خط الزمن لرابورت على عينة من الطلبة بلغ عددهم(85) طالباً وطالبة، وبينت نتائج الدراسة وجود توجهاً مستقبلياً أعلى للطلبة، كما بينت النتائج وجود فروق في التوجه الزمني تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص لصالح الإناث والتخصصات الأدبية، وعدم وجود فروق في ذلك وفق متغيرات العمر والتحصيل الدراسي، بينما هدفت دراسة(Cottle,2009) التعرف إلى مستوى التوجه الزمني والتكامل الزمني لدى طلبة الجامعة، حيث تم تطبيق مقياس التوجه الزمني على الطلبة الخريجين والبالغ عددهم(500) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوجه الزمني والتكامل الزمني، وأن الذكور لديهم توجه نحو المستقبل أعلى منه لدى الإناث بينما لدى الإناث ارتباط بخبرات الماضي، وعدم وجود فروق في التوجه الزمني تبعاً إلى متغيرات التخصص والتحصيل، وفي بيئة عربية أخرى هدفت دراسة عويضة(2008) التحقق من دلالة الفروق في مستويات أبعاد التوجه الزمني وعلاقتها بمستويات الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة عمّان الأهلية.تكونن عينة عشوائية من طلبة الجامعة بلغ عددهم(190) طالباً وطالبة، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها وجود علاقة بين التوجه الزمني والاتزان الانفعالي، وتبين أن التوجه نحو المستقبل جاءت في المرتبة الأولى يليه التوجه نحو الحاضر وأخيراً نحو الماضي، وأنه لا توجد فروق تعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس والعمر، والتخصص، والتحصيل والسكن.

أما دراسة يونس(2007) فهدف البحث إلى الكشف عن كل من مستويات: الصحة النفسية، والتوجه الزمني، وإيجاد العلاقة بين هذه المتغيرات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وقد اختيرت عينة متاحة مكونة من(118) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج وجود ارتباط بين مستويات الصحة النفسية ومستويات أبعاد التوجه الزمني، كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التوجه الزمني تبعاً إلى متغيرات: الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي، وهدفت دراسة محمود(2006) التعرف إلى التوجه الزمني لدى بعض الطلبة في جامعة الموصل، وتكونت عينة الدراسة من(100) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها أن الطلبة لديهم توجه زمني واضح نحو المستقبل والحاضر، وأن لديهم توجهاً زمنياً ضعيفاً نحو الماضي، ووجود فروق ذات دلالة معنوية بين الطلاب والطالبات على أبعاد التوجه الزمني: الماضي، والحاضر، والمستقبل لصالح الذكور وأشارت النتائج إلى كثرة هيمنة الزمن الماضي في سلوك الطلاب من الطالبات، وعزت الدراسة سبب ذلك إلى أن الذكور قد تعرضوا إلى تجارب حياتية في الماضي قد أثرت على سلوكهم في الحاضر بسبب الأحداث والظروف الحياتية الصعبة التي مر بها الطلبة خلال السنوات الماضية والمتمثلة بالأزمات والحروب، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين الطلبة في التوجه الزمني نحو المستقبل وتحصيلهم الدراسي. أما دراسة(Goldrich,2005) فهدفت التحقق من العلاقة بين ذاكرة التجربة الماضية، والتوجه نحو المستقبل لدى عينة من(80) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا من جامعتين في نيويورك، وأظهرت النتائج أنه كلما قلت نزعة الفرد في البقاء متمسكاً بالتجربة الماضية زادت فرصته في التقدم الناجح نحو إنجاز الأهداف المستقبلية لأن الأشخاص الذين يحرزون درجات في الذاكرة المتطرفة، يستثمرون طاقة أكبر من الماضي والطاقة المتاحة للمستقبل قليلة بحيث لا تمكّنهم من السعي وراء الأهداف المستقبلية كما يفعل أقرانهم من مجموعة الذاكرة المعتدة. وهدفت دراسة(Davids,2003) التعرف إلى التوجه الزمني لدى الجانحين من الذكور والإناث، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأفراد المراهقين منهم(33)

من الأسوياء، و(28) من الجانحين وبينت أن المراهقين الأسوياء من الذكور والإناث هم أكثر توجهاً نحو المستقبل من المراهقين الجانحين.

2 – الطريقة والأدوات:

2. 1– منهج الدراسة: انطلاقاً من طبيعة البحث والبيانات المراد الحصول عليها من أجل التعرف إلى التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي فهو المنهج المناسب لهذه الدراسة ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية.

2. 2– مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم وهي: جامعة القدس المفتوحة(فرع طولكرم)، والنجاح الوطنية(كلية الزراعة والبيطرة)، وفلسطين التقنية (خضوري)، والبالغ عددهم(8454) طالباً وطالبة، موزعين تبعاً لمتغيري الجنس والجامعة كما هو مبين في الجدول(1) الآتي:

جدول(1) توزع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والجامعة

الجنس / الجامعة	الذكور		الإناث		المجموع	النسبة المئوية
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
القدس المفتوحة	1155	37	1967	63	3122	37
النجاح الوطنية	558	63	327	37	885	10
فلسطين التقنية خضوري	1868	42	2579	58	4447	53
المجموع	3581	42	4873	58	8454	100

2. 3– عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(423) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية تبعاً لمتغيري الجنس والجامعة بنسبة(5%) من المجتمع الأصلي، حيث تم اختيار أفراد هذه العينة وفق الأرقام الجامعية باستخدام برامج القبول والتسجيل، وهم موزعون تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة، كما هو مبين في الجدول(2) الآتي:

جدول(2) توزع عينة الدراسة تبعاً إلى متغيرات الجنس والجامعة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	178	0 .42
	إناث	245	0 .58
الجامعة	القدس المفتوحة (فرع طولكرم)	157	0 .37
	النجاح الوطنية (كلية الزراعة والبيطرة)	42	0 .10
	فلسطين التقنية خضوري	224	0 .53
التخصص	مواد نظرية(أدبية)	90	0 .21
	مواد تطبيقية (علمية)	130	0 .31

	مواد تجارية واقتصادية	203	0 .48
مستوى التحصيل (المعدل التراكمي)	متوسط (أقل من 68%)	78	0 .18
	جيد (68% – أقل من 76%)	211	0 .50
	جيد جداً (77% – 86%)	113	0 .27
	ممتاز (أكثر من 86%)	21	0 .05

2. 4– أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياس التوجه الزمني(Time Orientation Scale) بعد إطلاعه على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالتوجه الزمني، والإطلاع على العديد من المقاييس العربية والأجنبية التي استخدمتها هذه الدراسات(عصفور ورشيد، 2016؛ جار الله وشرفي، 2009؛ Cottle, 2009؛ Lennings & Alisa,2008؛ عويضة، 2008؛ محمود، 2006؛ Davids,2003)، والذي يشتمل على(24) فقرة موزعة بالتساوي إلى ثلاثة مجالات من التوجه الزمني هي: الماضي والحاضر والمستقبل. يجيب المفحوص على هذه الفقرات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي(موافق بشدة\ موافق\ إلى حدٍ ما\ غير موافق\ غير موافق بشدة)، ولتفسير وتقييم استجابات المفحوصين على هذه المقياس اعتمد المعيار الآتي:

- أقل من(2 .33) مستوى منخفض للتوجه الزمني
- (2 .33 – 3 .66) مستوى متوسط للتوجه الزمني
- أكثر من(3 .66) مستوى مرتفع للتوجه الزمني

صدق الاختبار: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والمناهج والأساليب والإرشاد النفسي والتربوي بلغ عددهم(9) محكمين، بهدف التحقق من مناسبة المقياس لما أعد من أجله، وسلامة صياغة الفقرات، وانتماء كل منها للمجال الذي تنتمي إليه، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة، تم صياغة المقياس لصورته النهائية والمكون من(24) فقرة، والطريقة الثانية هي صدق البناء؛ إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغت(40) طالباً وطالبة، كما استخدم معامل ارتباط بيرسون وتم استخراج قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد والمقياس ككل كما هو مبين في الجدول(3) الآتي:

جدول(3) قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبعد والمقياس ككل

الرقم	مع البعد	مع المقياس	الرقم	مع البعد	مع المقياس	الرقم	مع البعد	مع المقياس	الرقم	مع البعد	مع المقياس
1	0 .78	0 .36	**7**	0 .55	0 .37	**13**	0 .70	0 .31	**19**	0 .48	0 .39
2	0 .73	0 .44	**8**	0 .76	0 .33	**14**	0 .62	0 .41	**20**	0 .69	0 .37
3	0 .65	0 .47	**9**	0 .65	0 .43	**15**	0 .71	0 .65	**21**	0 .75	0 .27
4	0 .75	0 .61	**10**	0 .72	0 .48	**16**	0 .79	0 .69	**22**	0 .78	0 .44
5	0 .47	0 .52	**11**	0 .74	0 .28	**17**	0 .58	0 .33	**23**	0 .60	0 .46
6	0 .59	0 .50	**12**	0 .39	0 .38	**18**	0 .88	0 .77	**24**	0 .53	0 .30

جميع القيم دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ 0 .01)

يوضح الجدول(3) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط سواء بين الفقرات والمجال أم مع المقياس ككل هي دالة إحصائياً، إذ تراوحت هذه القيم ما بين(39. 0– 88. 0) بين الفقرات والبعد، كما تراوحت هذه القيم ما بين(27. 0– 77. 0) ما بين الفقرات والمقياس ككل. وقد اعتمدت القيمة(25. 0) كحد أدنى كمعيار لقبول الفقرة سواء مع المجال أم مع المقياس ككل(Rest,1986)، كما استخرجت معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية عليه فكانت كالآتي: المجال الأول(77. 0)، والمجال الثاني(79. 0)، والمجال الثالث (84. 0).

ثبات المقياس: من أجل التحقق من ثبات مقياس عادات العقل اعتمدت طريقتين هما: طريقة الإعادة باستخدام معامل بيرسون، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادل كرونباخ ألفا وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من(40) طالباً وطالبة خارج العينة الفعلية، فكانت قيم معاملات الثبات وفق هاتين الطريقتين كما هو مبين في الجدول(5) الآتي:

جدول(4) قيم معاملات الثبات لمقياس مهارات القراءة الفاعلة بطريقتين الإعادة والاتساق الداخلي

الرقم	مجالات التوجه الزمني	طريقة الإعادة	طريقة الاتساق
1	الماضي	0 .77	0 .84
2	الحاضر	0 .79	0 .80
3	المستقبل	0 .83	0 .85
	الكلي	0 .82	0 .87

دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ 0 .01)

يوضح الجدول(5) السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس عادات العقل قد تراوحت ما بين (77. 0 – 83. 0) بطرقة إعادة الاختبار، بينما تراوحت ما بين(80. 0– 87. 0) بطريقة الاتساق الداخلي، وهي جميعاً مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0 .01). وهي قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول للثبات وهو (60. 0) كما حدده (Campell & Stanley,1993)، وهذا مؤشر على أن هذا المقياس يتمتع بمستوى معقول من الثبات، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق النهائي وتحقيق أهداف الدراسة.

5.2– المعالجات الإحصائية: من أجل معالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية(spss) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية.
2. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.
3. تحليل التباين الأحادي.

3– النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المقياس في مجالاته الثلاثة: المضي والحاضر والمستقبل، فكانت كما هو مبين في الجداول(5– 8) كالآتي:

أولا: مجال التوجه نحو الماضي: حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقييم لاستجابات أفراد الدراسة على مجال التوجه نحو الماضي، فكانت كما هو مبين في الجدول(5) الآتي:

جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية والتقييم لمجال التوجه نحو الماضي

الرقم الرتبة	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
1	2	أؤمن أني كنت في غاية السعادة سابقاً	3.68	1.14	73.6	مرتفع
2	5	أتمنى من الأيام أن تعيد أحداث ماضية مررت بها	3.35	1.43	67.0	متوسط
3	6	في الماضي كنت أقدر على تنظيم أوقاتي	3.30	1.23	66.0	متوسط
4	8	اللحظة الماضية تهمين على سلوكي	2.99	1.15	59.8	متوسط
5	7	كل الذي حققته قديماً يصعب تكراره	2.75	1.15	55.0	متوسط
6	3	أشعر أن مباهج الحياة مضت ولن تتكرر	2.60	1.19	52.0	متوسط
7	1	الحاضر بالنسبة إلى هو الأمس	2.56	1.33	51.2	متوسط
8	4	أختار المهنة التي ورثتها عن عائلتي	2.35	1.11	47.0	متوسط
		المتوسط الكلي	2.95	0.55	0.95	متوسط

يوضح الجدول (5) السابق أن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى التوجه الزمني الماضي كانت بمستوى مرتفع على الفقرة(2)؛ حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها(6. 73%)، وكانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على الفقرات(5،6، 7،8، 3، 1، 4)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين(67%-47%). أما بالنسبة للمتوسط الكلي لمجال التوجه الزمني نحو الماضي فقد كانت تقديرات أفراد الدراسة عليه بمستوى متوسط أيضاً حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة الكلية عليه(59%).

ثانيا: مجال التوجه نحو الحاضر: حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقييم لاستجابات أفراد الدراسة على مجال التوجه نحو الحاضر، فكانت كما هو مبين في الجدول(6) الآتي:

جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية والتقييم لمجال التوجه نحو الحاضر

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
1	9	الحاضر بالنسبة لي هو اليوم	4.18	0.93	83.6	مرتفع
2	13	أقبل بمهنة توفر متطلبات حياتي الحالية	3.95	1.06	79.0	مرتفع
3	14	أعتقد أن أحداث الواقع هو الذي يقرر ما يجب أن نفعله	3.78	1.10	75.6	مرتفع
4	11	أشعر أن مباهج الحياة استمتع بها يومياً	3.71	1.06	74.2	مرتفع
5	10	ينتابني الأرق عند التفكير في حاضري	3.61	1.15	72.2	متوسط
6	12	اللحظة الحاضرة هي التي تهيمن على حياتي	3.15	1.14	63.0	متوسط
7	15	أعتقد أنني اكتفيت بما حققته من إنجازات	2.59	1.36	51.8	متوسط
8	16	إن تفكيري بالمستقبل هو مضيعة لشبابي وقوتي الحالية	2.43	1.23	48.6	متوسط
		المتوسط الكلي	3.42	0.50	68.4	متوسط

يوضح الجدول(6) السابق أن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى التوجه الزمني نحو الحاضر كانت بمستوى مرتفع على الفقرات(9، 11،14،13)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين(6. 83%- 2. 74%) وكانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على الفقرات(12،10، 15، 16)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين(2. 72%-6. 48%). أما بالنسبة للمتوسط الكلي لمجال التوجه الزمني نحو الحاضر فقد كانت تقديرات أفراد الدراسة عليه بمستوى متوسط أيضاً حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة الكلية عليه(68.4%).

ثالثاً: مجال التوجه نحو المستقبل: حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقييم لاستجابات أفراد الدراسة على مجال التوجه نحو المستقبل فكانت كما هو مبين في الجدول(7) الآتي:

جدول(7) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية والتقييم لمجال التوجه نحو المستقبل

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
1	18	احرص على اختيار مهنة قابلة للنمو وللتطور	4.22	0.90	84.4	مرتفع
2	19	أشعر أن مباهج الحياة قادمة	4.05	0.92	81.0	مرتفع
3	22	أتطلع لمستقبلي بكل ثقة	4.01	1.21	80.2	مرتفع
4	20	أفكر عادة في الغد وأخطط له	3.99	1.13	79.8	مرتفع
5	21	أشعر بالأمل عند التفكير بالمستقبل	3.91	1.23	78.2	مرتفع
6	17	الحاضر بالنسبة لي هو الغد	3.68	1.18	73.6	مرتفع
7	23	ينتابني قلق من المستقبل بسبب الأوضاع السائدة	3.48	1.23	69.6	متوسط
8	24	اللحظة القادمة هي التي تهيمن على حياتي	3.27	1.32	65.4	متوسط
		المتوسط الكلي	3.82	0.66	76.4	مرتفع

يوضح الجدول(7) السابق أن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى التوجه الزمني نحو المستقبل كانت بمستوى مرتفع على الفقرات(17،21،20،22،19،18)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين(4. 84%-6. 73%)، وكانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على الفقرتين(23، 24)؛ حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها(6. 69%-4. 65%) على التوالي. أما بالنسبة للمتوسط الكلي لمجال التوجه الزمني نحو الحاضر، فقد كانت تقديرات أفراد الدراسة عليه بمستوى مرتفع أيضاً حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة الكلية عليه(76.4%).

ومن المعطيات السابقة يتبين أن تقديرات أفراد الدراسة للتوجه الزمني نحو الماضي والحاضر والمستقبل قد كانت على الترتيب المبين في الجدول(8) الآتي:

جدول(8) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية والترتيب والتقييم للتوجه الزمني في المجالات المختلفة وفق استجابات أفراد الدراسة

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	التوجه الزمني	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
1	**3**	نحو المستقبل	3.82	0.66	76.4	مرتفع
2	**2**	نحو الحاضر	3.42	0.50	68.4	متوسط
3	**1**	نحو الماضي	2.95	0.55	59.0	متوسط
		المتوسط الكلي	3.40	0.36	68.0	متوسط

يوضح الجدول(8) السابق أن تقديرات أفراد الدراسة للتوجه الزمني نحو المستقبل جاء بالترتيب الأول حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه(76.4%) وهو بمستوى مرتفع، وكانت هذه التقديرات للتوجه نحو الحاضر بالمرتبة الثانية حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه (68.4%) وهو بمستوى متوسط، وكانت هذه التقديرات بمستوى متوسط أيضاً على التوجه نحو الماضي، وجاءت بالترتيب الثالث حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه (59%)، أما بالنسبة للمتوسط الكلي للتوجه الزمني لدى أفراد الدراسة فجاء بمستوى متوسط حيث بلغت النسبة المئوية الكلية (68%). ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أمكن الإطلاع عليها وجد أنها تتفق مع دراسات(Absalan, & Yaprakli,2017؛ الجبوري والأسدي، 2016؛ عصفور ورشيد،2016؛ Rappaport & Kathy,2010؛ عويضة، 2008؛ محمود، 2006؛ Davids,2003)؛ حيث أشارت هذه الدراسات إلى هيمنة التوجه نحو الحاضر والمستقبل على التوجه نحو الماضي. فيما تعارضت مع دراسات(Moussing,2011؛ Goldrich,2005)؛ التي أظهرت نتائجها هيمنة التوجه نحو الماضي على التوجه نحو الحاضر والمستقبل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة تبعاً لطبيعة المجتمع الفلسطيني والحياة التي يعيشها أفراد هذا المجتمع حيث يتأثر توجه الطلبة بطبيعة الواقع السياسي؛ والذي له أثر سلبي على كافة مناحي الحياة المختلفة فالماضي كان حافلاً بالمآسي والذكريات الأليمة إلى حد ما، من انتفاضة وإجتياحات عسكرية، وأحداث سياسية سيئة انعكست على الواقع الاجتماعي بشكل سلبي، أما حاضر المجتمع الفلسطيني فيعاني من مشكلات مختلفة متعددة الجوانب كالبطالة والواقع السياسي المتذبذب، وانتشار الأمراض الفجائية، والعديد من النوائب المختلفة التي جعلت التوجه للحاضر متوسط المستوى، في حين وجد التوجه للمستقبل يحتل أعلى نسبة وهذا يفسر كمية الإرادة والأمل لدى أبناء مجتمعنا الفلسطيني بعامة ومجتمع طلبة الجامعة بشكل خاص، حيث يمثلون شريحة مجتمعية شابة لديهم طموح وأمل بالمستقبل، نظراً للتطورات المختلفة في الحياة بغض النظر عن كونها إيجابية أو سلبية، وهذا نابع من الإيمان بالقدر خيره وشره.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة للتوجه الزمني نحو الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير الجنس، كما استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات فكانت النتائج كما هم مبين الجدول(9) الآتي:

جدول(9) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في مستوى التوجه الزمني لدى أفراد الدراسة تبعاً إلى متغير الجنس

الجنس	ذكر		أنثى		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التوجه الزمني	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
نحو الماضي	3.35	0.48	3.64	0.54	0.06	0.80
نحو الحاضر	3.15	0.54	3.51	0.45	3.12	0.08
نحو المستقبل	3.65	0.71	3.88	0.64	1.12	0.29
الكلي	3.35	0.42	3.41	0.35	1.32	0.25

يوضح الجدول(9) السابق عدم وجود فروق جوهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات التوجه الزمني الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير الجنس، بمعنى أن استجابات أفراد الدراسة ذكوراً وإناثاً تتشابه بالنسبة للتوجه الزمني: الماضي والحاضر والمستقبل، فهم يدركون هذا الزمن بنفس المستوى فتوجههم الماضي يشبه الحاضر والمستقبل.ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أمكن الإطلاع عليها، وجد أنها تتفق مع الدراسات(الفتلاوي، 2015؛ Mello &Worrell,2013؛ Moussing, 2011؛ عويضة، 2008؛ يونس، 2007)؛ التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التوجه الزمني لدى الأفراد تبعاً إلى متغير الجنس. بينما تعارضت مع الدراسة(Rappaport; Kathy & Wilson, 2010)؛ التي أشارت نتائجها وجود فروق إحصائية تبعاً إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، فيما تعارضت مع دراسات(Cottle,2009؛ محمود، 2006)؛ التي أظهرت نتائجها وجود فروق لصالح الذكور، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كلاً من الذكور والإناث يدركون فكرة التوجه، بنفس المستوى، حيث إنهم يعيشون الثورة الفكرية والمعلوماتية الواسعة التي تجعلهم يقدرون التوجه الزمني وخاصة نحو المستقبل، وإنهم يعيشون تحت نفس الظروف البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية، وبالتالي يوجد توافق نفسي واجتماعي لدى كل من الذكور والإناث من طلبة الجامعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في طولكرم تبعاً إلى متغير المستوى التحصيلي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة للتوجه الزمني الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير مستوى التحصيل، فكانت كما هو مبين في الجدول(10) الآتي:

جدول(10) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة للتوجه الزمني تبعاً إلى متغير المستوى التحصيلي

المستوى التحصيلي / التوجه الزمني	متوسط	جيد	جيد جداً	ممتاز
نحو الماضي	3.45	2.85	2.95	2.85
نحو الحاضر	3.83	3.38	3.48	3.16
نحو المستقبل	4.20	3.74	3.98	3.32
الدرجة الكلية	3.83	3.32	3.47	3.11

يوضح الجدول(10) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على التوجه الزمني نحو الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير التحصيل الدراسي، ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المبينة نتائجه في الجدول(11) الآتي:

جدول(11) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة للتوجه الزمني الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير المستوى التحصيلي

المستوى التحصيلي / التوجه الزمني	مصدر التباين	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نحو الماضي	بين المجموعات	0.44	3	0.147	1.361	0.07
	داخل المجموعات	45.14	419	0.108		
	المجموع	45.58	422			
نحو الحاضر	بين المجموعات	0.90	3	0.30	1.899	0.09
	داخل المجموعات	66.19	419	0.158		
	المجموع	67.09	422			
نحو المستقبل	بين المجموعات	1.01	3	0.337	1.764	0.08
	داخل المجموعات	79.90	419	0.191		
	المجموع	80.91	422			
الكلي	بين المجموعات	0.71	3	0.237	0.943	0.17
	داخل المجموعات	105.04	419	0.251		
	المجموع	105.75	422			

يوضح الجدول(11) السابق عدم وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات التوجه الزمني الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير التحصيل الدراسي. بمعنى أن أفراد الدراسة يدركون التوجه الزمني بنفس المستوى سواءً الماضي أم الحاضر أم المستقبل بغض النظر عن مستوى التحصيل لديهم أكان منخفضاً أم متوسطاً أم مرتفعاً. وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات(Rappaprt; Kathy & Wilson,2010 ؛Moussing,2011؛Mello & Warrell,2013 ؛Cottle,2009؛عويضة، 2008؛ يونس، 2007؛ محمود، 2006)؛ التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التوجه الزمني الكلي والفرعي تبعاً إلى متغير التحصيل الأكاديمي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التحصيل الأكاديمي للطالب، ليس له تأثير في قضية التوجه الزمني، فهذا التوجه ينبع من خبرته أو تجربته الشخصية، وإحساسه بالزمن وطموحه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغير الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة للتوجه الزمني الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير الجامعة، فكانت كما هو مبين في الجدول(12) الآتي:

جدول(12) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة للتوجه الزمني تبعاً إلى متغير الجامعة

الجامعة التوجه الزمني	القدس المفتوحة	خضوري	النجاح الوطنية
نحو الماضي	2.79	3.22	2.92
نحو الحاضر	3.38	3.47	3.48
نحو المستقبل	3.95	3.60	3.82
الكلي	3.37	3.43	3.41

يوضح الجدول(12) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على التوجه الزمني نحو الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير الجامعة، ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استخدام اختيار تحليل التباين الأحادي المبينة نتائجه في الجدول(13) الآتي:

جدول(13) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة للتوجه الزمني الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير الجامعة

الجامعة التوجه الزمني	مصدر التباين	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
نحو الماضي	بين المجموعات	0.63	2	0.315	2.944	0.09
	داخل المجموعات	44.95	421	0.107		
	المجموع	45.58	423			
نحو الحاضر	بين المجموعات	0.76	2	0.38	2.405	0.07
	داخل المجموعات	66.33	421	0.158		
	المجموع	67.09	423			
نحو المستقبل	بين المجموعات	0.51	2	0 .255	1.335	0.13
	داخل المجموعات	80.40	421	0.191		
	المجموع	80.91	423			
الكلي	بين المجموعات	0.12	2	0.06	0.239	0.81
	داخل المجموعات	105.63	421	0.251		
	المجموع	105.75	423			

يوضح الجدول(13) السابق عدم وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات التوجه الزمني الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير الجامعة. بمعنى أن أفراد الدراسة يدركون التوجه الزمني بنفس المستوى سواءً الماضي أم الحاضر أم المستقبل بغض النظر عن الجامعة التي يلتحقون فيها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه الزمني لدى طلبة جامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغير التخصص العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة للتوجه الزمني الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير التخصص، فكانت كما هو مبين في الجدول(14) الآتي:

جدول(14) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة للتوجه الزمني تبعاً إلى متغير التخصص العلمي

التخصص التوجه الزمني	نظرية (أدبية)	تطبيقية (علمية)	إدارية واقتصادية	صحية
نحو الماضي	3.18	3.00	2.85	3.11
نحو الحاضر	3.44	3.68	3.47	3.40
نحو المستقبل	3.96	4.20	3.77	3.92
الكلي	3.52	3.63	3.36	3.47

يوضح الجدول(14) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على التوجه الزمني نحو الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير التخصص العلمي، ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استخدام اختيار تحليل التباين الأحادي المبينة نتائجه في الجدول(15) الآتي:

جدول(15) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة للتوجه الزمني تبعاً إلى متغير التخصص العلمي

التخصص التوجه الزمني	مصدر التباين	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
نحو الماضي	بين المجموعات	0.31	3	0.103	0.957	0.11
	داخل المجموعات	45.27	419	0.108		
	المجموع	45.58	422			
نحو الحاضر	بين المجموعات	1.04	3	0.347	2.190	0.07
	داخل المجموعات	66.05	419	0.158		
	المجموع	67.09	422			
نحو المستقبل	بين المجموعات	1.10	3	0.367	1.929	0.10
	داخل المجموعات	79.81	419	0.190		
	المجموع	80.91	422			
الكلي	بين المجموعات	1.77	3	0.59	2.379	0.06
	داخل المجموعات	103.98	419	0.248		
	المجموع	105.75	422			

يوضح الجدول(15) السابق عدم وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات التوجه الزمني الماضي والحاضر والمستقبل تبعاً إلى متغير التخصص. بمعنى أن أفراد الدراسة يدركون التوجه الزمني بنفس المستوى سواءً الماضي أم الحاضر أم المستقبل بغض النظر عن تخصصاتهم العلمية.ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة وجد أنها تتفق الدراسات(الجبوري والأسدي، 2016؛ Mello & Worrell,2013؛ Moussing,2011؛ Cottle,2009؛ عويضة، 2008؛ يونس، 2007) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين استجابات الأفراد تبعاً لمتغير التخصص، بينما تعارضت مع دراسات(الفتلاوي، 2015؛ Raooaort; Kathy & Wilson,2010)؛ التي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية بين استجابات الأفراد في مستوى التوجه الزمني تبعاً إلى متغير التخصص العلمي لصالح التخصصات الإنسانية والأدبية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن رأي الطلبة حول التوجه الزمني ينتج عن ثقافة عامة ورؤية شخصية، وليس للتخصص الأكاديمي تأثير كبير على هذا الرأي؛ إذ إن معظم التخصصات الأكاديمية لا تتطرق إلى التوجه الزمني بصورة مباشرة.

ويرى الباحث هذه النتائج أن طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم خاصة تتشابه في الظروف المحيطة والثقافة المجتمعية السائدة، كما أن العالم كله أصبح قرية صغيرة، وهناك تداخل بين التخصصات المختلفة، وبالتالي فإن التوجهات الفكرية تكاد تكون متقاربة ومتشابهة بغض النظر عن الاختلاف في الصفات النوعية، عدا عن ذلك، فإن المجتمع في محافظة طولكرم ذو ثقافة واحدة تقريباً ولا توجد ثقافات فرعية متنوعة هذه الثقافة تدعو إلى غرس الأمل في نفوس الأفراد، وإزالة الفوارق الطبقية والمجتمعية، وبالتالي فإن الغالبية العظمى من الأفراد يكاد يكون لهم وعي فكري متقارب في المستوى على حدٍ سواء لجميع التخصصات.

ومن خلال مراجعة النتائج التي تم الحصول عليها يمكن القول أن اتفاق نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسات السابقة فإنها تعتبر متممة ومكملة لسلسلة البحوث العلمية حول موضوع التوجه الزمني لطلبة الجامعة في حين وجود بعض الاختلافات بينها وبين بعض الدراسات الأخرى فهذا مفاده أنها أحدثت إضافة علمية بحثية جيدة في الجامعات الفلسطينية المحلية.

4- التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- حث الباحثين على إجراء دراسات مماثلة ولكن بمجتمعات أكبر وبين جامعات الوطن المختلفة.
- إجراء دراسات تربط بين التوجه الزمني بمتغيرات نفسية تربوية مختلفة.
- إجراء وعقد دورات تثقيفية حول التوجه الزمني وعلاقته بتطوير الشخصية لدى الطالب الجامعي وإعداده ليكون فرداً مجتمعياً فاعلاً.
- حث المرشدين التربويين والنفسيين في المدارس على تعزيز مفهوم التوجه الزمني لدى طلبة المرحلة الثانوية خاصة لأنه يعينهم في التوجه الجامعي والتخطيط للمستقبل بشكل واعد.

المراجع العربية:

الأحد، خلود(2006). التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل. *مجلة دراسات موصلية*. (14). 131-160.

البدراني، جلال(2004). *الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الموصل: العراق.

جار الله، سليمان وشرفي، محمد الصغير(2009). تكييف قائمة زمباردو لمنظور الزمن للغة العربية. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*. (22). 33-57.

الجبوري، عباس، والأسدي، زينب(2016). التوجه نحو المستقبل لدى طلبة جامعة القادسية. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*.17(2). 200-226.

الداهري، صالح(2005). *مبادئ الصحة النفسية*. عمان: دار وائل للنشر.

شلتز، داون(2003). *نظريات الشخصية*. (ط3). ترجمة: حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي. بغداد: وزارة التعليم العالي.

عبد الحليم، علي(2012). *الترابط الزمني والمنظور الزمني وعلاقتهما بخبرة الزمن الذاتية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة العراق.

عصفور، خلود ورشيد، أزهار(2016). التوجه الزمني وعلاقته بنمط الشخصية(B&A) لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة المستنصرية*. (75). 1-31.

عويضة، سلطان(2008). الفروق في مستويات أبعاد التوجه الزمني وعلاقتها بمستويات الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة. عمّان الأهلية. *مجلة الخليج العربي*. 30(114). 65-109.

الفتلاوي، علي(2015). رؤى العالم وعلاقتها بالتوجه الزمني لدى أساتذة جامعة القادسية. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*. 18(4). 439-401.

الفتلاوي، علي(2000). *التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ابن رشد. جامعة بغداد.

محرزي، ملكية(2017). *علاقة بين المنظور الزمني والإرجائية لدى طلاب الدراسات لما بعد التدرج بجامعة وهران*. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس. جامعة وهران.

محمود، أحمد(2006). التوجه الزمني لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث كلية التربية*. 1(3). 218-238.

موسونج، اليازبيت(2011). اختبار رسم الزمن. *مجلة الثقافة النفسية*. (1). 59-70. بيروت: دار النهضة العربية.

نصير، أمل(2002). الزمن في شعر الشعراء العذرين في العصر الأموي. مجلة الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية*. 29(2). 32-54.

هول، كولينذري، ج(1978). *نظريات الشخصية*. ترجمة: فرج أحمد فرج ومحمود قدري. القاهرة: الهيئة المصرية للتأليف والنشر.

يونس، محمد(2007). علاقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 34(1). 15-32.

المراجع الأجنبية:

Absalan, A. & Yaprakli, T.(2017). The relation between time orientation and consumer innovativeness: the case of Turkey and Iran. *International Journal of Economic and Administrative Study*. 4(2). 10-22.

Argyris, S.(2009*). Psychology of Adjustment*, Massachusetts: Allan and Bacon. Inc.

Campell, D. & Stanley, J.(1993). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* 6thed. Chicago: Rand McNally & Company.

Coon , D.(1988). *Essentials of psychology*. (2nded). West Publishing. Co.

Cottle, T.(2009). *perceiving time: a psychological investigation with men and women*. New York: Wiley.

Davids, A.(2003). Time orientation in female juvenile delinquent. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 64(3). 55-71.

Getsinger, S.(2005). Sociopathy, self-Actualization, and time. *Journal of Personality Assessment*. 40(4). 398-402.

Goldrich, J.(2005*).* A Study in time orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*. (6). 216-221.

Kairys, A.(2009). The Lithuanian version of the zimbardo time perspective inventory (ZTPI). *Psychological*. (40). 66-87.

Lennings, C., & Alisa M.(2008). Time perspective: Temporal extension, time extension and impulsivity. *Journal of Psychology*. 132(3). 367–380.

Mello, Z. & Worrell, F.(2013). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*. 29. 271–289.

Nuttin, J.(2008*). motivation et perspective davenir*. Belgiaque: Press university de Louvain .

Rappaport, H.; Kathy, E. & Wilson, A.(2010). Relation between ego identity and temporal perspective. *Journal of personality and social psychology*. 48. 1609-1620.

Rest, J.(1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Prager.

Zimbardo, P.(1999). Putting time in perspective a valid, reliable individual- difference metric, *Journal of Personality and Social Psychology*. (77). 1273- 1291.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

بركات، زياد (2019). التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 12-33.

فاعلية التدريس وفق استراتيجية الشكل V في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا

effectiveness of teaching by v-shape strategy to developing innovative thinking skills in physics among the high basic stage students

منذر بشاره السويلميين[1*] ركان عيسى الكايد[2]

[1،2] جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن)، *mswelm@yahoo.com*

تاريخ الاستلام: 13-06-2019 تاريخ القبول: 19-09-2019 تاريخ النشر: 12-10-2019

ملخص: هدفت هذه الدراسة تحديد فاعلية التدريس وفق إستراتيجية الشكل V في تنمية مهارات التفكير الإبتكاري في الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، تم تطبيق مقياس مهارات التفكير الإبتكاري، والمكون من (6) أنشطة، على عينة قصدية حجمها(50) طالباً في مدارس عمان بالأردن، توزعوا على مجموعتين: تجريبية فيها (25) طالباً درسوا وفق إستراتيجية الشكل V، وضابطة فيها(25) طالباً درسوا بالطريقة الإعتيادية، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات طلاب مجموعتي الدراسة على مقياس مهارات التفكير الإبتكاري ككل وعلى كل مهارة فرعية من مهاراته الثلاث (الطلاقة، المرونة، والأصالة)، لصالح المجموعة التجريبية.

أوصت الدراسة بإستخدام إستراتيجية الشكل V في تدريس الفيزياء، وتدريب المعلمين على كيفية تطبيقها، ومراعاة ذلك في تطوير المناهج والكتب المدرسية، وإجراء دراسات حول فاعلية هذه الإستراتيجية في تدريس مواضيع علمية ومتغيرات لم تتطرق لها هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: شكل V تفكير ابتكاري؛ تدريس الفيزياء.

Abstract: The study aimed determine effectiveness of teaching by V-shape Strategy in developing innovative thinking skills in physics among the high basic stage students, An innovative thinking test, consisting of (6) activities, was applied over purposively sample contains (50) students in Amman-Jordan schools, randomly distributed into two groups:(1) as experimental contains (25) students was taught by the V-shape strategy, (2) as a control group contains (25) students The results appeared that there were statistically significant differences between the averages of the two groups in innovative thinking skills test as a whole. And in each sub-skill in favor of the experimental group.

The study recommended using V-Shape Strategy in teaching Physics, as will as training teachers about its axis, and to take it in mind while developing curricula, and textbooks, also to carry out more studies in using this strategy in teaching other scientific subjects.

Key words: V-shape ; innovative thinking ; physics Teaching .

*المؤلف المراسل: *mswelm@yahoo.com*

1- مقدمة

في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده هذا العصر، تقدمت وتطورت أساليب التعلم والتعليم، وتغيرت أدوار المدرسة وتغير إطارها الفكري، كونها أحد المداخل الفعّالة والطريق الأمثل لتحقيق سعادة الإنسان ورفاهيته فلم يعد كافياً تحصيل المعرفة العلمية وحفظها وإسترجاعها، بل أصبح من واجباتها أيضاً تنمية مهارات إكتشاف هذه المعرفة وتوظيفها، وتوليد المعارف الجديدة، من خلال تحقيق التعلم المثمر وذي المعنى، فاتجه التركيز في عملية التعلم والتعليم نحو المفاهيم الأساسية والأفكار الرئيسة للمادة المدروسة، بعيداً عن الحشو والتفاصيل التي قد تقلل من أهمية التعليم.

وبذلك لم يعد مقبولاً أن يبقى الطلبة يستقبلون المادة العلمية جاهزةً من المعلم وبالشكل الذي يريده، وإن كانت هناك أنشطة فهي معدة مسبقاً، وما يتم القيام به فعلياً هو التحقق منها دون تجديد او تطوير، وكذلك المسائل التي يتم تناولها فهي محددة حسب رغبة المعلم وميوله، ولا تراعى الفروق الفردية للمتعلمين، من حيث كيفية ومستوى تحقيقهم لأهداف التعلم، وسرعتهم في ذلك، كما أن الطلبة لا يتبادلون المعرفة فيما بينهم، أو مع الآخرين إلا بشكل محدود (ليويلين، 2012؛ القاسم والزغيبي، 2004).

وفي ظل البنائية والنظريات المعرفية، أصبحت عملية التعلم متمركزة حول الطالب ليحقق التعلم ذو المعنى وتنمو لديه مهارات التفكير والتعلم الذاتي، وهذا التوجه البنائي يفرض على المعلمين النظر إلى التدريس كعملية لا يحدها زمان أو مكان، في سبيل إكساب الطالب مهارات مثل: كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يوظف هذه المعرفة في حياته اليومية، وتتخذ هذه المهارات أهميةً كبيرة، من منطلق ضرورة تمكين الطالب من البحث عن المعرفة إختيارياً، وإنتقاء المعلومات التي يحتاجها في الموقف التعليمي التعلمي، وتوظيفها في التعامل مع المشكلات، وتناولها بأفضل وجه ممكن (إبراهيم، 2009؛ جروان، 2002).

ويؤكد الفكر البنائي على التفكير بشكل عام، والتفكير الإبتكاري بشكل خاص، بإعتباره أحد الأهداف التربوية المهمة، والتي تسعى الأمم إلى تحقيقها من خلال برامج وإستراتيجيات تدريسية واعية ومحكمة، وتمتاز مواد العلوم بأنها الأقدر على تحقيق هذا الهدف وهو تعليم الطلبة كيف يفكرون، وليس كيف يحفظون المقررات الدراسية بلا معنى، أو دون فهمها واستيعابها وتوظيفها في الحياة، وهذه المزايا تظهر في إستراتيجية الشكل V، بحيث تشجع الطلبة على طرح الأسئلة وعمل الملاحظات ووضع الفرضيات وجمع الأدلة وتقديم التفسيرات، وتحقيق الفهم الأعمق والأشمل للموضوعات المدروسة (Tortob, 2012).

ويعتبر التفكير أرقى درجات النشاط العقلي الذي كرّم الله به الإنسان وميزه عن باقي المخلوقات، كما أن الإحساس والإدراك يعتبران مراحل أولية في العمليات المعرفية التي تقدم نشاطاً منظماً للمدركات والصور الذهنية التي تصبح في النهاية مرتكزاً تقوم عليه قدرة الفرد على الإبتكار، ويظهر على شكل عمليات أو سلوكٍ إبتكاري (الحدابي والفلفلي والعلي، 2011).

والإبتكار يمثل النشاط الراقي والفعال للإنسان، ولا يمكنه تحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي بالشكل المنشود إلا بتطوير قدراته الابتكارية، والتي تعتبر كامنة نسبياً لدى جميع البشر، وهذا الأمر يتطلب استخدام اساليب تدريس حديثة ومتقدمة تدفع نحو الاكتشاف والابتكار، حيث أن التطور في حياة البشرية وتقدمها يرتبط بما تمتلكه من قدرات إبتكارية تمكّنها من إستمرارية تقديم المزيد من الابتكارات والاسهامات التي تؤهلها لمواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة ومتفاقمة بشكلٍ مستمر، وقد تميز عصرنا الحاضر بالثورة العلمية والتكنولوجية، ويتجسد ذلك في الإلكترونيات، والحاسبات الآلية، والفضاء، والأقمار الصناعية، والطاقة النووية، والتفجر المعرفي، والتطور السريع في كافة المجالات العلمية والإجتماعية والثقافية، وهنا تكمن الحاجة إلى أفراد مبتكرين يقدمون إضافات أصيلة إلى

المعرفة البشرية، ويدفعون بعملية التطوير نحو الأمام، وتعتبر عملية الابتكار وتوليد الأفكار التجديدية وتوظيفها، بمثابة الأمل للمجتمعات التي تتطلع نحو مراكزٍ مرموقة على الصعيد الدولي في مجال الابتكار والاكتشاف العلمي والتكنولوجي من خلال التدريب والتعليم بأساليب ابتكارية (الزايدي، 2008).

وترى (قطامي، 2013) أن التفكير الابتكاري يعمل على زيادة وعي المتعلمين بما يدور حولهم، بفاعلية عالية، ثم معالجة القضايا المطروحة في الموقف من عدة زوايا، كذلك يعمل على رفع كفاءة العمل الذهني لدى المتعلمين، وزيادة دورهم في تنظيم الموقف والتخطيط له، وتفعيل دور المدرسة والخبرات الصفية لتحقيق ذلك بإعتبار أن التفكير الابتكاري أحد أهم الأهداف التي يسعى التعليم إلى تحقيقها وتطويرها لدى المتعلمين، لتمكينهم من سبر مجالات علمية رائدة لإنتاج الجديد ضمن المجموعة التي ينتمي كل منهم اليها، وبشكل تعاوني فيما بينهم، فيكتشف علاقات جديدة، ويأتي بحلول مبتكرة لمشكلات المجتمع بشكل خاص، وللبشرية بشكل عام فيتحقق الإنجاز العالي بكفاءة لحل مشكلات العالم المعاصر، وبمستوٍ عالٍ من من الأداء والإبتكار والثقة بالنفس.

وهكذا يظهر وجوب تطبيق واستخدام أساليب تدريس تتواكب مع التقدم العلمي والتكنولوجي، بحيث تراعي تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين، وتدريبهم لكي يكونوا مبتكرين، وذلك من خلال مواقف صفية تمكنهم من المرور بخبرة الابتكار، وتتحدى قدراتهم، فتنمو لديهم نزعة الخروج عن الروتين وتقديم حلول تجديدية للمشكلات المستقبلية التي قد تواجه المجتمعات، وتعتبر استراتيجية الشكل V من الاستراتيجيات التي تدفع بالفرد نحو توظيف خبراته السابقة من مباديء ونظريات وافتراضات قد تمكّنه من الابتكار، وبالتالي قد تكسبه مهارات التفكير الابتكاري.

وتنطلق إستراتيجية الشكل V من نظرية أوزبل في مجال تحقيق التعلم ذي المعنى كفكر بنائي، وقد إبتكرها العالم (Gowin) بجامعة كورنيل عام (1977) من أجل تطوير عملية تدريس العلوم ومعالجة مشكلاتها، ومساعدة الطلاب على فهم طبيعة العلم وبنيته وكيفية تكوين المعرفة، من خلال توضيح المعنى في المفاهيم الواردة في المادة الدراسية، وإدراكها بشكل عميق، بحيث يكتسب الطلبة معارفهم الجديدة في ضوء البنية المفاهيمية القديمة المحفوظة لديهم، فيحصل تنميتها أو تعديلها أو تغييرها حسبما يقتضي الموقف، وهذه الإستراتيجية تتالف من جانبين (نظري وعملي) يتفاعلان بوساطة سؤال رئيس يتعلق بالأحداث والأشياء، ويشتمل الجانب النظري على المفاهيم والمباديء والنظريات ذات العلاقة بالموضوع، أما الجانب العملي فيشمل التحويلات والتسجيلات والدعاوى القيمية والمعرفية، كما أن كل العناصر المعروضة في الشكل V تكون مترابطة ومتكاملة، وتعتبر المعرفة غير مطلقة وإنما تعتمد على المفاهيم والنظريات (زيتون، 2009 ؛ قلادة، 2010 ؛ خطايبة، 2005).

ويمتاز التدريس بإستخدام استراتيجية الشكل V بأنه يطور التفكير الإبتكاري لدى طرفي العملية التدريسية وهما المعلم والطالب، كما أنه يجمع بين النظرية والتطبيق، أي بين التفكير والعمل، مما يساعد على تحقيق التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة، فيزود الطلبة بالإطار العلمي اللازم لتمكيّنهم من بناء معرفتهم حول المفهوم المدروس، ويحدد المسار الذي يسلكونه في بناء المعرفة وإنتاجها، وتشجيع الحوار والمناقشة والتواصل فيما بينهم، مما يساعدهم على تنظيم تفكيرهم، وجعل الأعمال والأنشطة العلمية أكثر كفاءةً وفاعلية، بالإضافة إلى تفسير المعرفة، وتحليلها وتركيبها وتقويمها، وهي أعلى المستويات في تصنيف بلوم لمستويات المعرفة Novak & (Roehrig, Luft & Edwards, 2001؛ Gowin,1990) ، وعليه جاءت هذه الدراسة، فأظهرت فاعلية التدريس وفق استراتيجية الشكل(V) في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في الفيزياء، وتبين للمقائمين على تدريس الفيزياء أهمية استخدام هذه الاستراتيجية وتدريب المعلمين والطلبة على كيفية تطبيقها.

إن واقع تدريس الفيزياء، ما زال يواجه مشكلات، وتدور حوله تساؤلات تتعلق بدرجة أو آلية إكتساب الطلاب للمفاهيم الفيزيائية، حيث أنه رغم القدرة العالية على تطبيق المعادلات الرياضية لحل المسائل الفيزيائية بشكل تقليدي، فإن مستوى الطلبة في المعالجات المفاهيمية متدنٍ، مقابل المعالجات الرياضية(الحمزة، 2013)، مما يعني أنهم لا يحققون الفهم الجيد والعميق للظواهر العلمية في حياتهم، حيث أن دراستهم لهذه الظواهر تبقى محصورة ضمن حدود الغرف الصفية، وتبقى كذلك ضعيفة التأثير في مستوى تفكيرهم في العالم الطبيعي الأكبر(الفلوجي، 2008)، كما أن معظم الطلاب لا يمتلكون الفهم الوظيفي والتطبيقي لمادة الفيزياء، نتيجة التركيز على النظريات المثبتة، ولا تمنح الفرصة للطلبة لبناء أفكارهم، أو تطبيقها في العالم المحيط بهم، أو تطوير التفكير الناقد وحل المشكلة لديهم (القادري، 2004).

وقد أصبح الإهتمام خلال العقدين الأخيرين متجهاً نحو الكيفية التي يتم بها تكوين المعرفة واكتسابها لدى المتعلمين، وما يجري داخل عقولهم مثل: التذكر، ومعالجة المعلومات، وتشكيل معانيها لديهم بالإرتكاز على ما يمتلكون من خبرات، وإمكانات وطاقات إبتكارية، واكتشاف العلاقات التي تربط المفاهيم مع بعضها، لتكوين بنى مفاهيمية متكاملة، وتعتبر البيئة التعليمية داخل الغرفة الصفية، الأساس والمرتكز المتين في عملية التدريس لتحقيق الأهداف التعليمية، والمشتقة من أهداف التربية (الخطيب، 2010)، وهذا الأمر يكون بالغ الأهمية عندما يرتبط بالمواد العلمية وعلى رأسها الفيزياء، فيصبح لزاماً العمل على توفير الظروف المناسبة لتعلم الإبتكار والإكتشاف والإنجاز في العصر الذي أصبحت فيه أساليب التعليم التقليدية لا ينشأ عنها تغيرات سلوكية ذات دلالة واضحة فيما يتصل بتنمية قدرة الطالب على ممارسة مهارات التفكير، كونها تركز اهتمامها على المعرفة العلمية فقط(الفلوجي، 2008)، ومن منطلق أن العالم أصبح بحاجة لأفراد مبدعين ومبتكرين، وعلم الفيزياء يشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات والنظريات التي يجب تعليمها كلغة للعقل ومادة للتفكير، فأصبحت الحاجة ملحة لطرائق تدريس تستند إلى البيئة الإبتكارية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة وتمثلت مشكلتها في السؤال التالي:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في مهارات التفكير الإبتكاري في الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزي لطريقة التدريس(إستراتيجية الشكل V، والاعتيادية) ؟.

وفي ضوء مشكلة الدراسة ومتغيراتها تم صياغة أسئلتها على النحو التالي:

- ما أثر تدريس الفيزياء وفق إستراتيجية الشكل V في تنمية التفكير الإبتكاري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟
- ما أثر تدريس الفيزياء وفق الشكل V في تنمية المهارات الفرعية للتفكير الإبتكاري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

وقد أجريت العديد من الدراسات، وذلك نظراً لأهمية هذه الاستراتيجية في علم التدريس، البعض منها بحثت في فاعلية الشكلV في التحصيل لدى تدريس بعض الموضوعات، والبعض الآخر تناولت تنمية التفكير الابتكاري وفق استراتيجيات معينة، وقد أجرى الجهوري(2008) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية إستخدام إستراتيجية الشكلV في التدريس لتنمية المفاهيم العلمية والمهارات المخبرية في الفيزياء لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عُمان طبقت الدراسة على عينة حجمها (272) طالباً وطالبة، أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة في الإختبار البعدي لتحصيل مفاهيم الفيزياء في كل مستوى على حده من مستويات بلوم

المعرفية الســـت (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) وفي الإختبار ككل، لصـــالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق الشكلV.

كما أجرى الزعبي وابوتايه (2010) دراسة هدفت إلى تحديد أثر إستخدام الشكلV في تدريس مختبر الفيزياء لتطوير البنية المفاهيمية وتنمية عمليات العلم لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، طبق إختبار إستقصاء مستوى البنية المفاهيمية، وإختبار عمليات العلم على عينة حجمها(28) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج تفوق مجموعة الطلبة الذين درسوا وفق الشكلV على مجموعة الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في مستوى البنية المفاهيمية وفي تنمية عمليات العلم.

كذلك أجرى قباجة(2011) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية تدريس مختبر الفيزياء باستخدام استراتيجية الشكل(V) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة السنة الأولى في الكليات العلمية في جامعة القدس، طبق اختبار مهارات التفكير العلمي قبلياً وبعدياً على عينة حجمها(48) طالباً وطالبة (24 إناث، و24 ذكور)، وتم تصنيفهم حسب التحصيل السابق إلى مستويين(مرتفع، ومنخفض)، وقد خصصت إحدى الشعبتين لتكون تجريبية درست وفق استراتيجية الشكل (V)، والثانية خصصت لتكون ضابطة درست بالطريقة التقليدية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التفكير العلمي لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية الشكل(V).

كما أجرى الحدابي وزملاؤه(2011) دراسة لتحديد مستويات التفكير الإبتكاري لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية، طبقت أداة الدراسة وهي إختبار تورانس للتفكير الإبتكاري على عينة حجمها(111) من الطلبة المعلمين، أظهرت نتائجها تدني مستوى مهارات التفكير الإبتكاري لديهم.

كذلك هدفت دراسة(Polanco, 2012) في الفلبين إلى تحديد أثر إستخدام الشكلV وخرائط المفاهيم على التحصيل في الكيمياء، طبق إختباراً تحصيلياً على عينة حجمها(206) طالباً موزعين على مجموعتين، الأولى تجريبية فيها(103) طالباً درسوا وفق خرائط المفاهيم وإنموذج الشكلV، والثانية ضابطة فيها(103) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي إستخدمت خرائط المفاهيم وإنموذج الشكل V في مجال تحصيل مفاهيم الكيمياء، وفي فهم المفاهيم بدقة أكبر، كما كان إنموذج الشكل V أكثر فاعلية في تحصيل المفاهيم العملية، بينما كانت خرائط المفاهيم أكثر فاعلية في تحصيل المفاهيم المجردة.

كما أجرى(Safdar, Hussain, & Shah, 2013) دراسة في الباكستان هدفت إلى تحديد أثر إستخدام كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل V في تحسين التعلم المخبري ذو المعنى في مفاهيم الحركة لدى طلبة الصف التاسع، طبق الإختبار التحصيلي على عينة الدراسة وحجمها(60) طالباً موزعين في مجموعتين الأولى تجريبية فيها (30) طالباً تم تدريسهم مفاهيم الحركة وفق خرائط المفاهيم تتبعها خرائط الشكل V، والثانية ضابطة وفيها (30) طالباً تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي إستخدمت خرائط المفاهيم وخرائط الشكل V في تحصيل مفاهيم الحركة وفي فهم المفاهيم وربطها بدقة أكبر.

كما أجرى ابوججوح (2015) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لتطوير كفايات التعليم الإبتكاري لدى معلمات رياض الأطفال ما قبل الخدمة، وتحديد أثره في تطوير المهارات الحياتية لدى الأطفال في مساق تعليم

العلوم والرياضيات للأطفال، والمقرر تدريسه لتخصص تربية الطفل في كلية المجتمع للدبلوم المتوسط طبقت الدراسة على عينة من الطالبات المعلمات، وأطفال الروضة، بإستخدام بطاقة ملاحظة لكفايات التعليم الإبتكاري، وإختبار مهارات حياتية، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر كبير للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التعليم الإبتكاري لدى الطالبات المعلمات، وتنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال.

كذلك أجرى الحيلة والعنزي (2015) دراسة هدفت إلى تحديد درجة تطبيق معلمي الكهرباء في الكويت لمهارتي الأصالة، والمرونة، وعلاقتها بأدائهم التدريسي، طبقت بطاقة ملاحظة مكونة من (20) فقرة، تتعلق بمهارتي الأصالة والمرونة على عينة حجمها (46) معلماً ومعلمة يدرّسون مادة الكهرباء، أظهرت نتائجها إرتفاع مستوى درجة تطبيق مهارتي الأصالة والمرونة لدى معلمي الكهرباء في دولة الكويت.

كما أجرى الفريحات والسالم والقضاة (2016) دراسة هدفت إلى تحديد دور المعلمين في مدارس الملك عبدالله للتميز في تنمية التفكير الإبتكاري لدى الطلبة المتفوقين، طبقت إستبانة تتعلق بمهارات التفكير الإبتكاري على عينة حجمها (154) معلماً ومعلمة، أظهرت نتائجها إرتفاع دور معلمي مدارس الملك عبدالله للتميز في تنمية التفكير الإبتكاري.

كذلك دراسة أحمد (2016) التي هدفت إلى تحديد أثر تدريس مقرر كيمياء الصف الثاني الثانوي وفق إستراتيجية تعلم المفهوم العلمي بإستخدام الشكل V في تحقيق الأهداف المعرفية، طبق الإختبار التحصيلي على عينة الدراسة وحجمها (40) طالبة في مدارس الخرطوم، أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في المجالات التي تناولتها الدراسة وهي: التذكر والفهم والتطبيق ولصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق الشكل V.

كما أجرت حردان (2016) دراسة لتحديد أثر إستخدام خريطة الشكلV مقارنة بخرائط المفاهيم في إكساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي المفاهيم العلمية، طبق إختبار تحصيلي على عينة حجمها (88) طالباً في مدارس دمشق بسوريا توزعوا في ثلاث مجموعات، أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق خريطة الشكل V على مجموعة الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وكذلك على مجموعة الطلبة الذين درسوا بخرائط المفاهيم.

يتبين مما سبق، قلة الدراسات التي تناولت الشكلV في الفيزياء بشكل محدد، حيث أن غالبيتها أجريت في مجالات الكيمياء(أحمد، 2016 ؛ Polanco, 2012)، في حين أن الدراسات التي أجريت في مجال الفيزياء قد تناولت مجال المهارات المخبرية(Safdar, Hussain, & Shah, 2013 ؛ الجهوري، 2008 ؛ الزعبي وابوتايه 2010 ؛ قباجة، 2011)، وهكذا اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث الهدف، كما تأخذ هذه الدراسة نوعاً من التميز والاختلاف في المجتمع والعينة، وهو طلبة المرحلة الأساسية العليا، وكذلك في تناولها التفكير الابتكاري في تدريس الفيزياء، وقد إستفاد الباحث برجوعه إلى الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري في هذه الدراسة، وإجراءاتها، وبناء أدواتها، وتبرير إجرائها، بالإضافة إلى المقارنات بين نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسة السابقة.

1- أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة تحديد فاعلية التدريس وفق الشكل V في تنمية مهارات التفكير الإبتكاري في الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا مقارنة بالطريقة الإعتيادية.

2- أهمية الدراسة

تجلت أهمية هذه الدراسة على المدى الطويل في أنها تناولت أحد أهم أهداف تدريس العلوم وهو تنمية التفكير الإبتكاري، كما تتخذ هذه الدراسة أهمية اضافية بأنها تتناول ذلك في مجال علم الفيزياء، كونه علم عالي التجريد، ويحتاج إلى إستراتيجيات خاصة لدراسته، ويقدم للبشرية مقومات السعادة والرفاهية، أما على المدى القريب فهذه الدراسة قد تؤكد لمعلمي الفيزياء وللقائمين على تطوير مناهجها وأساليب تدريسها، فاعلية الشكل V المعرفي في تحقيق ذلك، بإعتباره تطبيق نوعي للفكر التربوي في علم التدريس، على نحو فاعل لإحداث أثر في تحسين نتاجات التعلم، وتنمية مستوى التفكير الابتكاري لدى الطلاب في مادة الفيزياء على وجه الخصوص، كما يمكن لمعلمي الفيزياء الإسترشاد بإنموذج الشكلV المعرفي في التخطيط للتدريس وتنفيذه، كما أن هذه الدراسة قد تساعد القائمين على تأهيل معلمي الفيزياء والعلوم بوضع خطط تدريبية وبرامج تربوية طويلة المدى محفزة لتنمية التفكير الإبتكاري، كذلك تمهد لدراسات أخرى في مجال تدريس العلوم.

3- حدود الدراسة

تحددت نتائج هذه الدراسة ضمن الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة التي طبقت على العينة الممثلة من طلبة الصف التاسع في مدارس لواء الجامعة بعمان في الأردن، يدرسون المادة التعليمية من كتاب الفيزياء المقرر لهم، وفي وحدة الطاقة والحركة.

4- تحديد مصطلحات الدراسة

نموذج الشكل V المعرفي: إستراتيجية تعليمية تقوم على التفاعل الحاصل بين الجانبين النظري والإجرائي ضمن أحد فروع المعرفة، ويوضع السؤال الرئيس والأحداث والأشياء في بؤرة الشكل V والتي يبدأ من عندها البحث عن المعرفة وبنائها.

التفكير الإبتكاري Innovative thinking: عملية قيام المتعلم بممارسة مهارات التفكير (المرونة، والطلاقة والأصالة)، ثم يحدد الصعوبات أثناء عملية التعلم، ويبحث عن الحلول بوضع التخمينات وصياغة الفرضيات وإختبارها، وربما تعديلها أو إعادة إختبارها وتقييم النتائج وايصالها للآخرين، ويتمثل إجرائياً بعلامة الطالب التي يحصل عليها في إختبار التفكير الإبتكاري ككل، وفي كل مهارة من المهارات الفرعية.

الطريقة الإعتيادية Traditional Method: يكون المعلم هو محور العملية التعليمية لتقديم المادة التعليمية جاهزة للطلبة بجهده الفردي وإجراءاته الخاصة مثل: الإلقاء والتمثيل وطرح الأسئلة والمناقشة في تقديم المادة الدراسية ويكون دور الطالب تلقي هذه المعلومات وتسجيلها.

6- الإطار النظري

1.6- استراتيجية الشكل V

تعد استراتيجية الشكل(V) أحد أعمدة النظرية البنائية يمكن استخدامها لتخطيط التدريس، وقد وضعها (Gowin) مستفيداً من نظرية أوزوبل، وهي من الاستراتيجيات الحديثة لتحقيق التعلم الذاتي، بحيث تساعد المتعلمين في فهم وتوضيح طبيعة المادة الدراسية، وتوضيح أهدافها، وتأتي هذه الاستراتيجية على هيئة الحرف(V) ، بحيث يتكون

من جناحين: الأول وهو الجناح المعرفي الأيمن ويتضمن المبادئ والعناصر المفاهيمية المبسطة، مثل: النظريات، والمبادئ، والأنظمة المفاهيمية والجناح الثاني هو الجناح المعرفي الأيسر وفيه توضع العناصر المنهجية المتضمنة للدعاوى المعرفية والقيمية والتحولات والتسجيلات، أما الرأس المدبب، فيوضع فيه السؤال المحوري للدرس، وتتاح الفرصة لتفاعل كل هذه العناصر معاً في بيئة علمية مثيرة تتاح فيها الفرصة للابتكار والتواصل والتعاون مع الآخرين، ضمن المكونات الثلاث الأساسية (سلامة والخريسات وصوافطه وقطيط، 2009، 288).

2.6- الافتراضات التي تقوم عليها استراتيجية الشكلV

أورد أمبوسعيدي والبلوش(2011) مجموعة افتراضات تقوم عليها استراتيجية الشكلV ، هي:

- الأفكار السابقة لدى المتعلم تتفاعل تفاعلاً نشطاً لتحقيق أهداف ذهنية قابلة للتعديل والاضافة والتعبير.
- الطالب يعمل وفق امكانياته واستعداداته الذاتية، بدافعية داخلية ونشاط لتحقيق الانتظام والاتزان والتعلم وتخطيط المعلومات وتخطيط النموذج بشكلٍ واعٍ، كذلك يسعى لتحقيق المعنى في المعرفة والاجراءات المتعلقة بموضوع محدد على شكل أحداث وأشياء تترجم تفكيره إلى علم، وبذلك يتمكن من بناء تعلمه بنفسه لتحقيق أعلى مستويات المعرفة.
- الأحداث والأشياء هي بمثابة نقل تفكير المتعلم إلى علم، وبذلك يصبح الحدث والعمل عملاً معرفيا.

3.6- الأهمية التربوية للشكلV

تتجلى أهمية استراتيجية الشكل(**V**) بأنها تمكن الطالب من فهم وادراك بنيته المعرفية، والتعرف إلى الطرق التي يمكن بناء المعرفة من خلالها، كما أنها تساعد الطالب على ترتيب أفكاره وتنظيمها بطريقة أفضل، وذلك من خلال إعادة ترتيب معلوماته الجديدية في ضوء ما لديه من معلومات سابقة، ويتحقق أيضاً الربط بين التفكير النظري(الجانب المفاهيمي) والاجراءات العملية(الجانب الاجرائي)، وبذلك يتم الكشف عن نقاط الضعف أو القصور في الجانبين التفكيري والاجرائي نتيجة القيام بعمليات الاستقصاء، وتحقيق التفاعل بين المعرفة القديمة والمعرفة الجديدة لدى المتعلم، مما يحقق التعلم ذي المعنى، وفهم العملية التي يبني بها المتعلم المعرفة، فهي استراتيجية تتعامل مع طبيعة المعرفة ومع طبيعة عملية التعلم بشكلٍ متكامل(الطنطاوي، 2009).

وفي هذا الصدد يؤكد الباحثون أن استراتيجية الشكل V مناسبة وفعالة في تدريس جميع مستويات الطلبة وذلك من كونها ترتكز على الفكر البنائي وتوظيف الخبرات السابقة لدى المتعلين في تعلم الخبرة الجديدة، كما تركز على الجانب العملي وهذا يتناسب مع جميع مستويات الطلبة، ويساعد في هذا الأمر العمل بمجموعات وهذا يتيح المجال للطلبة ذوي التحصيل المرتفع لمساعدة الطلبة الأقل تحصيلاً (احمد، 2016 ؛ حردان، 2016).

4.6- خطوات بناء الشكل V

لتطبيق استراتيجية الشكل V يجب على المعلم إتباع عدة خطوات، هي: البدء بالمفاهيم والأحداث والأشياء ثم تقديم التسجيلات والسؤال المحوري، وتحديد التحويلات والمتطلبات المعرفية، والتوصل إلى المعارف المستخلصة، ووضع المباديء والنظريات، وتقديم المتطلبات القيمية أو القيم المستخلصة.

5.6- استخدامات استراتيجية الشكلV

حدد زيتون(2003) عدة أغراض يمكن تحقيقها ضمن استراتيجية الشكلV، هي:

- تعتبر أداة تعليمية لبناء برنامج تعليمي بالاستفادة من المصادر الأولية للمواد الدراسية ومعالجتها بشكلٍ يجعلها مثمرة ومفيدة.
- تستخدم كأداة لتحقيق القراءة الناقدة للبحوث المقترحة في المجالات المختلفة.
- تفيد في تحليل استجابات المتعلمين أثناء المقابلات الشخصية.
- تستخدم للتدريس طبقاً للنموذج البنائي في التعليم المعرفي.

6.6- نموذج تطبيقي لدرس في الفيزياء وفق الشكلV

ويتكون نموذج الشكل V من جانبين هما: المعرفي (التفكيري) والعملي (الإجرائي)، ويلتقيان عند بؤرة الشكل V بما يسمى الأحداث والأشياء، ويعملان معاً للإجابة عن السؤال المحوري.

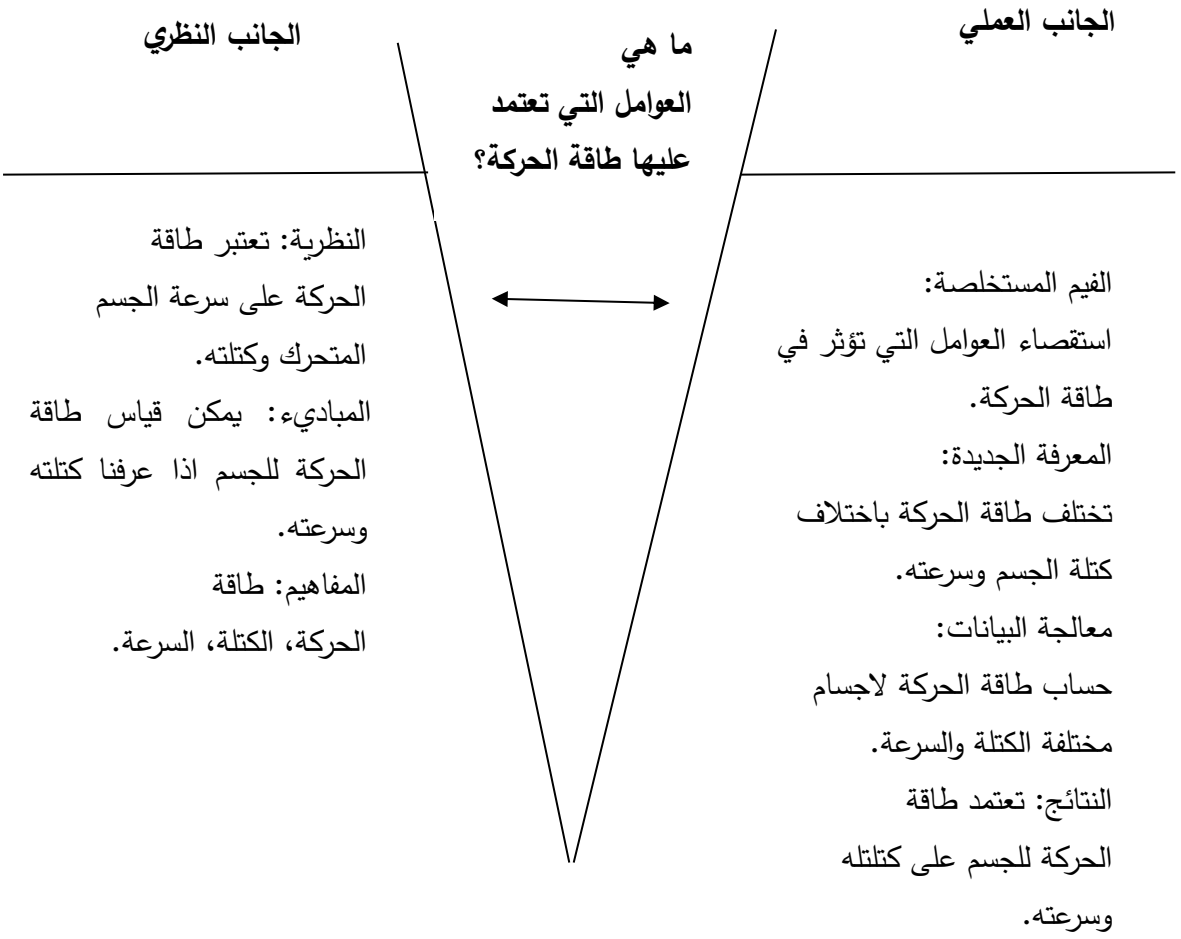
الجانب المعرفي: يمثله الجانب الأيمن من الشكل V وفيه عناصر ثلاث، هي: المفاهيم والمبادئ والنظريات أما الأحداث والأشياء: فهي جميع الأفعال التي تتم في الموقف التعلمي، ويقوم الطالب بتسجيلها، وهو قادر على تخطيط واستيعاب الموقف والاجراءات التي يقوم بها، أما الأشياء فهي الأجهزة والأدوات والمواد التي تلزم في إجراء التجارب أو تنفيذ الأنشطة العلمية والعملية.

السؤال المحوري: هو السؤال الرئيس الذي يدفع الطالب للقيام بعملية البحث عن الأحداث والأشياء المتعلقة بموضوع الدرس.

الجانب العملي (الإجرائي): يمثله الجانب الأيسر للشكل V ويشمل العناصر التالية: البيانات ومعالجتها والمعارف والقيم المستخلصة.

في الطريقة الاعتيادية في التدريس، فان المعلم يطرح السؤال أو الأسئلة، ثم يبادر بكتابة القانون المتعلق على السبورة، وقد يناقش الطلاب في ذلك، ويخبرهم أن العوامل التي تعتمد عليها طاقة الحركة هي: الكتلة والسرعة، فيسجل الطلبة ذلك في دفاترهم ويحفظونها، دون أن يقدموا أية مبادرات، أو اقتراحات لإجابة السؤال.

وفيما يلي درس تطبيقي في الفيزياء وفق الشكل V:



الأحداث والأشياء

- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة، مراعياً قدراتهم وخبراتهم السابقة.
- توزيع المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ النشاط المناسب لكل مجموعة.
- يطرح السؤال الرئيس على الطلبة.
- يكلف الطلبة بتنفيذ النشاط.
- يتابع المعلم عمل المجموعات.
- يكلف الطلبة باجابة الاسئلة المتعلقة بالسؤال الرئيس.

الطريقة والأدوات:

1.7- منهج الدراسة

هذه الدراسة شبه تجريبية، وقد تم تصميمها بالمتغيرات المستقلة والتابعة التالية:

1- المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان هما:

- إستراتيجية الشكل V. - الطريقة الإعتيادية.

2- المتغير التابع: التفكير الإبتكاري.

2.7- مجتمع الدراسة وعينتها

تم إختيار (50) طالباً في مدارس تربية لواء الجامعة بعمان في الأردن، كعينة قصدية للدراسة، وذلك لوجود تعاون من قبل العاملين فيها، ووجود مشرف مقيم متخصص بأساليب تدريس العلوم، وكذلك الإمكانات المتاحة لتسهيل إجراءات البحث، فضلاً عن توفر عدة شعب للصف التاسع الأساسي حيث تم إختيار شعبتين عشوائياً: الأولى تجريبية إشتملت على (25) طالباً درسوا وفقاً لإستراتيجية الشكل V، والثانية ضابطة إشتملت على (25) طالباً أيضاً درسوا بالطريقة الإعتيادية.

3.7- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

المادة التعليمية: تكونت من فصلي الطاقة والحركة التي تم تدريسها لمجموعتي الدراسة، وقد تم وضع دليل للمعلم للتدريس وفقاً لإنموذج الشكلV المعرفي، والذي تكوّن حسبما صممه (Gowin)عام 1977 من جانبين هما: المعرفي (التفكيري) وفيه المفاهيم والمبادئ والنظريات، والعملي (الإجرائي) وفيه البيانات ومعالجتها، والمعارف والقيم المستخلصة منها، ويلتقي الجانبان المعرفي والإجرائي عند ما يسمى الأحداث والأشياء وموقعها بؤرة الشكل V، ويعملان معاً للإجابة عن السؤال المحوري.

وقد تم تصميم دليل للمعلم وفق هذا النموذج، حيث استُهل بتقديم إطار نظري لنموذج الشكلV ومكوناته وأساسه الفلسفي ومعيار تصحيحه، واشتمل الدليل على الخطوات الإجرائية لتدريس موضوعات فصلي الطاقة والحركة من كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي.

4.7- صدق دليل المعلم وفق نموذج الشكل V

للتحقق من صدق محتوى دليل المعلم المصمم لهذه الدراسة وفق نموذج الشكل V المعرفي، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، معلمين للفيزياء، ومشرفين تربويين، ومتخصصين في أساليب تدريس العلوم، وقد اقترح المحكمون إعادة صياغة بعض المفاهيم ضمن مكونات نموذج الشكل V المعرفي، لتتناسب والمفاهيم التربوية الشائعة في الوسط التربوي، وقد تم إعتماد القيم المستخلصة بدلاً من الدعاوى القيمية، وكذلك المعارف المستخلصة بدلاً من الدعاوى المفاهيمية، وكذلك استبدال مفهوم الأهداف السلوكية بالأهداف الإجرائية، وقد أشار المحكمون إلى أنه مناسب لأغراض الدراسة، ومصاغ بشكل واضح.

5.7- إختبار التفكير الإبتكاري

تم إعداد الإختبار لقياس المهارات التفكيرية المتعلقة بالإبتكار لدى طلبة الصف التاسع، على نمط إختبار تورانس للتفكير الإبتكاري (Torrance,1966)، وذلك من خلال حساب علامة الطالب الكلية والفرعية للمهارات الثلاث، وهي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وقد تكون الإختبار من ستة أنشطة، ولكن تم تغيير محتوى هذه الأنشطة لتنسجم مع هذه الدراسة، وتتناسب مع مستوى الصف التاسع الأساسي.

6.7- صدق الاختبار

تم تحقيق صدق محتوى الإختبار قبل تطبيقه، وذلك بعرضه على محكمين من ذوي الإختصاص، أعضاء هيئة تدريس متخصصين في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، ومن مشرفين تربويين، ومعلمين للعلوم، وطلب منهم

إبداء الرأي من حيث مناسبة فقرات الإختبار لمستوى طلبة المرحلة الأساسية العليا وتمثيله لمهارات التفكير الإبتكاري (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة)، وكذلك سلامة الصياغة اللغوية وقد جرى تعديل الإختبار في ضوء ملاحظاتهم.

7.7- ثبات الإختبار

تم قياس ثبات الإختبار من خلال الإتساق الداخلي، وهو يشير إلى مدى قياس كل فقرة من فقرات الإختبار للسمة ذاتها، وقد تم حساب الإتساق الداخلي للإختبار بحساب معامل ثبات الإختبار المطبق على عينة الثبات البالغ حجمها (30) طالباً، بإستخدام معادلة كرونباخ الفا، وبلغ معامل الثبات الكلي للإختبار (0.84) أما معاملات الثبات لكلٍ من قدرات التفكير الإبتكاري التي يقيسها الإختبار، فبلغت (0.81) للطلاقة، (0.83) للمرونة (0.78) للأصالة، وهكذا أصبح الإختبار محققاً لدلالات الصدق والثبات المناسبة.

8.7- تصحيح إختبار التفكير الإبتكاري

الطلاقة: حسبت بعدد الإستجابات الصحيحة التي إستجاب لها المفحوص في كل إختبار، حيث كل إستجابة صحيحة تأخذ علامة واحدة.

المرونة: حسبت بعدد فئات الإستجابات الصحيحة التي إستجاب لها المفحوص في كل إختبار مع ملاحظة ما يلي:

الإستجابة الأولى لا تعطى درجة للمرونة، لأن المرونة هي تحول في الإتجاه، وتكون درجة المرونة صفراً إذا كان الإتجاه لا يتغير في جميع الإستجابات.

في حالة التكرار في التحول نفسه لا يحصل المفحوص على درجة إضافية، وتعطى درجة واحدة لكل تغير أو تحول في الإتجاه.

الأصالة: حسبت درجة الأصالة عن طريق تفريغ إجابات جميع الطلبة لكل نشاط في جدول خاص للإستجابات يتضمن تكرار كل إستجابة، ونسبة شيوع هذه الإستجابة.

وقد تم حساب نسبة الشيوع لكل إستجابة بقسمة مجموع تكرار الإستجابة على مجموع الإستجابات لكل نشاط فإذا كانت نسبة الشيوع اقل من 5 % أعتبرت نادرة وأصيلة وأعطي الطالب علامة واحدة على الإستجابة، أما إذا كانت نسبة الشيوع 5 % أو أكثر تُعد الإجابة شائعة، أي غير أصيلة وتعطى للطالب علامة صفر على ذلك (Torrance, 1993).

يحصل المفحوص في كل إختبار من الإختبارات الستة على ثلاثة تقديرات للطلاقة، والمرونة، والأصالة وتصبح درجة الإبتكار لكل طالب هي المجموع الكلي للعلامات التي يحصل عليها.

9.7- إجراءات تطبيق الدراسة

- تم الإلتقا بمعلم الفيزياء الذي قام بتدريس المادة المقررة، وجرى توزيع الطلبة عشوائياً على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.
- تم تطبيق أداة الدراسة على عينة إستطلاعية مكونة من (30) طالباً من طلبة الصف التاسع الأساسي خارج عينة الدراسة، وذلك للتحقق من الثبات للأداوات، أما تكافؤ مجموعتي الدراسة فتحقق بتطبيق أدوات الدراسة قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

- تم إعداد الخطط التدريسية للوحدة الدراسية وفقاً لإستراتيجية الشكل V، وأخضعت للتحكيم من قبل معلمين ومشرفين للفيزياء ومتخصيين في العلوم وأساليب تدريسها للأخذ بملاحظاتهم.
- تم تدريس المادة المقررة للمجموعة التجريبية وفق إستراتيجية الشكل V.
- ثم تطبيق الإختبارات بعد الإنتهاء من تدريس المادة المقررة، وإيجاد الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في إختبار التفكير الإبتكاري، ومن ثم أستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لإختبار الفروق بين تلك المتوسطات.
- تم تصحيح إجابات الطلبة، وإجراء التحليل الإحصائي من أجل عقد المقارنات لتحديد الفروق بين أداءات الطلبة.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة بالرموز على النحو التالي:

EG1 : O1 X1 O1

CG0 : O1 X0 O1

حيث أن

EG1 : المجموعة التجريبية.

CG0 : المجموعة الضابطة.

X1 : إستراتيجية الشكل V.

X0 : الطريقة الإعتيادية.

O1 : إختبار التفكير الإبتكاري.

10.7- الاساليب الاحصائية

تم استخدام برنامج الرزم الاحصائية SPSS لإيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتطبيق تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعتي الدراسة، وكذلك تم إيجاد الأوساط الحسابية المعدلة لتوضيح الفروق وتحديد اتجاهها في الدراسة.

8- نتائج الدراسة ومناقشتها

1.8- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

كان السؤال الأول: ما أثر تدريس الفيزياء وفق الشكل V في تنمية مهارات التفكير الإبتكاري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا مقارنة بالطريقة الإعتيادية ؟ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في الإختبارين القبلي والبعدي للتفكير الإبتكاري والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات طلبة مجموعتي الدراسة على الإختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الإبتكاري ككل

المجموعة	الإختبار القبلي		الإختبار البعدي	
	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التجريبية	17.80	14.50	27.92	15.44
الضابطة	20.32	15.97	20.20	14.55

يبين الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لعلامات مجموعتي الدراسة على مهارات التفكير الإبتكاري ككل في الإختبارين القبلي والبعدي، ولتحديد دلالة هذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمهارات التفكير ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) نتائج تحليل التباين المصاحب بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعتي الدراسة على مهارات التفكير الإبتكاري ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات المعدلة	درجات الحرية	متوسط المربعات المعدلة	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المتغير القبلي	9644.99	1	9644.99	340.82	0.0000
الإستراتيجية	1295.38	1	1295.38	52.48	0.0000
الخطأ	1160.20	47	24.69		
المجموع الكلي	11557.92	49			

يظهر الجدول (2) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لمتغير إستراتيجية التدريس بإستخدام الشكل V، حيث بلغت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المصاحب لمتغير المجموعة (52.48) وهذه القيمة مرتبطة بإحتمال يساوي (0.0000) ؛ أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) على إختبار مهارات التفكير الإبتكاري ككل، ولدى إيجاد الأوساط الحسابية المعدلة، وجد أن المتوسط المعدل لدرجات المجموعة التجريبية (29.15) في حين كان المتوسط المعدل لدرجات المجموعة الضابطة (18.93) مما يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية (إستخدام الشكل V)، ويظهر ذلك الجدول (3).

جدول (3) الأوساط الحسابية المعدلة لعلامات مجموعتي الدراسة في إختبار مهارات التفكير الإبتكاري ككل

المجموعة	الوسط الحسابي المعدل
التجريبية	29.15
الضابطة	18.93

ويفسير الباحث هذه النتيجة بأن إستراتيجية الشكل V يتم فيها تحديد وفهم المشكلة، ثم العمل على حلها بإستخدام عدد من المهارات التي تنطلق من الشعور بالمشكلات، مما يساعد على حصول ردود إبداعية، وتقديم حلول للمشكلات، تنعكس في إنتاج قدر كبير من الأفكار المتنوعة والتجديدية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضا، إلى الأثر الإيجابي للإستراتيجية وتأثيرها على تفكير الطلبة والتفاعل مع التدريس، وهذا الأثر الإيجابي تحقق بفعل الأنشطة الإبتكارية المتنوعة التي وفرتها هذه الإستراتيجية، إضافة إلى إعتمادها على سعة الخيال والجرأة والإنطلاق في التفكير.

وحيث إن هذه الطريقة تمثل خروجاً عن نمط التدريس التقليدي السائد في المدارس، بحيث تبرز قدرات الطلبة وتتيح أمامهم فرصة أكبر للتفكير والنشاط وزيادة الحيوية، وأيضا تتيح الفرصة لمشاركة كل عضو في الصف وتفاعله مع الآخرين، من خلال توزيع الطلبة إلى مجموعات وتكليفهم ببعض المهمات، وهذا يثير دافعية الطلبة نحو المشاركة في الدرس وتسهيل مهمة التعلم، ويوفر لهم المتعة والحرية عند القيام بالمهمات التعليمية ويشعرون بالثقة بالنفس والرغبة في المشاركة وإبداء الآراء ونقد الأفكار بشكلٍ جماعي، مما أدى إلى تنمية تفكيرهم الإبتكاري، وهذا لا يتوافر في الطريقة الاعتيادية.

أيضا هذه الإستراتيجية تثير الإهتمام والتشويق لدى الطلبة، وهذه الأمر قد يؤدي إلى تنمية تفكيرهم الإبتكاري نتيجة إرتفاع دافعيتهم نحو التعلم أكثر مما لدى نظرائهم الذين درسوا بالطريقة الإعتيادية، وبالتالي أدى إلى تنمية التفكير الإبتكاري لديهم، بخلاف ما تم القيام به في المجموعة التي لم تتلق التعليم وفق هذه الإستراتيجية، حيث أن المعلم فيها هو محور العملية التعليمية والطالب متلقٍ للمعلومة، ولا يتفاعل مع الموقف التعليمي، أو مع المجموعات، مما يعمل على كبت القدرات الإبتكارية وعدم إظهارها.

فضلا عن كون هذه الإستراتيجية تساعد على دمج وربط الخبرة الجديدة بالخبرات السابقة الموجودة في بنية الطالب المعرفية عن طريق تقديم الشكل V، الأمر الذي أوجد بيئة فكرية خصبة لديهم، وهذا بدوره أثرى المادة التعليمية، مما زاد قدرات الطلبة على التفكير، إضافة إلى إتفاق هذه الإستراتيجية مع المبادى الحديثة في التعليم والتعلم كإحترام شخصية المتعلم وحاجاته وميوله بحيث تدفعه إلى المشاركة الإيجابية الفعالة في العملية التعليمية وتعوده على البحث والتقصي.

2.8- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني: ما أثر تدريس الفيزياء وفق الشكل V في تنمية كل مهارة فرعية للتفكير الإبتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طلبة الصف التاسع مقارنة بالطريقة الإعتيادية؟

تم إيجاد الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لعلامات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على كل مهارة من مهارات التفكير الإبتكاري في الإختبارين القبلي والبعدي والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لعلامات طلبة مجموعتي الدارسة على الإختبارين القبلي والبعدي للمهارات الفرعية للتفكير الإبتكاري

المهارة	الإختبار القبلي			الإختبار البعدي		
	المجموعة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المجموعة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الطلاقة	التجريبية	11.92	8.59	التجريبية	17.24	8.92
	الضابطة	12.80	8.74	الضابطة	12.76	8.78
المرونة	التجريبية	3.88	3.28	التجريبية	6.52	3.84
	الضابطة	5.32	5.25	الضابطة	5.10	4.50
الأصالة	التجريبية	2.00	1.78	التجريبية	4.16	3.57
	الضابطة	2.20	2.91	الضابطة	2.36	2.89

يظهر الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي الدراسة على كل مهارة فرعية للتفكير الإبتكاري في الإختبارين القبلي والبعدي، ولتحديد دلالة هذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) تحليل التباين المصاحب بين المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي الدراسة لكل مهارة فرعية من مهارات التفكير الإبتكاري

مهارة التفكير	مصدر التباين	مجموع المربعات المعدلة	درجات الحرية	متوسط المربعات المعدلة	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	المتغير القبلي	3297.80	1	3297.80	334.51	0.0000
	الإستراتيجية	352.98	1	352.98	35.81	0.0000
	الخطأ	463.35	47	9.86		
	المجموع الكلي	4012.0	49			
المرونة	المتغير القبلي	711.97	1	711.97	262.99	0.0000
	الإستراتيجية	91.64	1	91.64	33.85	0.0000
	الخطأ	127.24	47	2.71		
	المجموع الكلي	866.58	49			
الأصالة	المتغير القبلي	348.10	1	348.10	102.89	0.0000
	الإستراتيجية	51.06	1	51.06	15.09	0.0000
	الخطأ	159.01	47	3.38		
	المجموع الكلي	547.62	49			

يظهر الجدول (5) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) للتدريس باستخدام إستراتيجية الشكل V، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة من تحليل التباين المصاحب لكل مهارة من المهارات الثلاث (35.81، 33.85 ، 15.09) على التوالي، وهذه القيم مرتبطة بإحتمالات مقدارها (0.0000، 0.0000، 0.0000) على التوالي؛ أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أفراد مجموعتي الدراسة على كل مهارة فرعية من مهارات التفكير الإبتكاري (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة)، لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن المتوسطات المعدلة لدرجات المجموعة التجريبية (17.66، 7.15، 4.27) على التوالي، بينما هي لدرجات المجموعة الضابطة (12.34، 4.41، 2.25) على التوالي، كما في الجدول (6)، حيث يبين أن للتدريس باستخدام إستراتيجية الشكل V أثراً فاعلاً في تنمية كل مهارة من مهارات التفكير الإبتكاري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

جدول (6) الأوساط الحسابية المعدلة لعلامات مجموعتي الدراسة في كل مهارة من مهارات التفكير الإبتكاري (الطلاقة ،المرونة، الأصالة)

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل
	التجريبية	17.66
الطلاقة	الضابطة	12.34
	التجريبية	7.15
المرونة	الضابطة	4.41
	التجريبية	4.27
الأصالة	الضابطة	2.25

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإجراءات المستخدمة في هذه الإستراتيجية تتيح المجال الكافي لتوليد أفكار جديدة ومتنوعة وأصيلة، كما أن الدافعية العالية لدى الطلبة مكنتهم من التعبير عن أفكارهم بنجاح، فتطورت لديهم القدرة على إبداء الرأي، وتنوع البدائل في التفكير بشكل واضح، كذلك شعور الطلبة بالحرية في التعبير عن أفكارهم وإعطائهم الأهمية والإعتبار بعيداً عن التهكم أو التهديد كما قد يحصل أحياناً في الطريقة الاعتيادية، كما أن المحتوى الدراسي يعرض بأسلوب مشوق وفعال خلال هذه الإستراتيجية مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن تضمين هذه الإستراتيجية أنشطة إبتكارية متعددة ومهمات صفية متنوعة تدفع الطلبة لإثارة التساؤلات، مع تنظيم الأفكار وتداولها والتعبير عنها والإعتماد على النفس في ممارسة تلك الأنشطة وهذا من شأنه تنمية جانب الطلاقة لديهم.

أما المرونة والتي تشير إلى تنوع المجالات التي تندرج تحتها الأفكار، فإن الأنشطة الإبتكارية والمهمات الصفية تتيح المجال للطلبة لتقديم أفكار متنوعة، والوصول إلى أفكار جديدة، كما أنها تعزز المرونة العالية في التفكير لدى الطلبة، بحيث سمحت لهم التفكير بحرية تامة، وتمتاز هذه الأنشطة المستخدمة بأنها أمثلة من الحياة العملية والواقع المعاش بالنسبة للطلبة، ونتيجة لذلك التنوع ظهرت بشكل إيجابي أفكار جديدة (أصيلة) تمتاز بالتفرد لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهو أمر يصعب على طلبة المجموعة الضابطة الوصول إليه، إضافة إلى ذلك فإن المهمات الجماعية التي ركزت عليها هذه الإستراتيجية عززت بشكل واضح هذه المهارة (الأصالة) ويمكن

أن تعزى هذه النتيجة أيضـا إلى أنه في هذه الإسـتراتيجية، يتم التركيز على الكم المتولد من الأفكار لدى الطلبة، حيث كلما زادت الأفكار المطروحة زادت إحتمالية بروز أفكار متنوعة وأصيلة.

إتفقت نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي يشملها الفكر التربوي التجديدي والمعاصر في مجال تدريس العلوم فقد اتفقت مع دراسة الزايدي (2008) التي تناولت تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل في العلوم لدى طلبة الصف التاسع، ودراسة الجهوري (2008) التي تناولت تنمية المفاهيم العلمية والمهارات المخبرية ودراسة الزعبي وأبوتايه (2010) التي تناولت تطوير البنية المفاهيمية وتنمية عمليات العلم، ودراسة الحدابي وزملاؤه (2011) التي تناولت مستويات التفكير الإبتكاري، ودراسة بولانسو (Polanco, 2012) التي تناولت التحصيل، ودراسة سافدار ورفاقه (Safdar, et al, 2013) التي تناولت التعلم المخبري ذو المعنى، ودراسة ابوججوح (2015) التي تناولت لتنمية كفايات التعليم الإبتكاري بإستخدام بناء برنامج تدريبي، وغيرها من الدراسات، حيث أشارت غالبيتها إلى تفوق مجموعات الطلبة الدارسين وفق أستراتيجية الشكل V في المتغيرات التي تم دراستها، وفي حدود علم الباحث وإطلاعه لم تكن هناك دراسة تناولت هذه الإستراتيجية والتفكير الإبتكاري في الفيزياء.

9- الخلاصة

أظهرت هذه الدراسة فاعلية استراتيجية الشكل V في تنمية التفكير الابتكاري في الفيزياء، وهذه النتيجة تؤكد ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة حول فاعلية هذه الاستراتيجية في التدريس بشكلٍ عام، وفي متغيرات مختلفة ولدى عينات مختلفة، واقترحت الدراسة في ضوء هذه النتيجة تطبيق إستراتيجية الشكل V في تدريس الفيزياء وتدريب المعلمين على كيفية تطبيقها، ومراعاة ذلك في تطوير المناهج والكتب المدرسية، وإجراء دراسات حول فاعية هذه الاستراتيجية في تنمية الدافعية لتدريس مواضيع الفيزياء، وإجراء دراسات حول فاعية هذه الاستراتيجية في التفكير الناقد لتدريس مواضيع الفيزياء.

قائمة الاحالات والمراجع

- **الاحالات والمراجع العربية**

إبراهيم، لينا(2009). *أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأولى: النظرية والتطبيق*. ط1. عمان. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو ججوج، يحيى(2015). برنامج تعليمي مقترح لتنمية كفايات التعليم الإبتكاري لدى معلمات رياض الأطفال ما قبل الخدمة وأثره في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال. *المجلة التربوي*. 29(116) سبتمبر.

أحمد، آمنة.(2016). *فاعلية إستراتيجية تعلم المفهوم العلمي بإستخدام الشكل V في تحقيق الأهداف المعرفية في تدريس مقرر كيمياء الصف الثاني الثانوي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الخرطوم. السودان.

أمبوسعيدي، عبدالله والبلوشي، سليمان(2009) *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أميو، عبدالله والبلوش، سليمان(2011). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية*. ط2. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجهوري، ناصر (2008). *فاعلية إستخدام إستراتيجية خريطة الشكل V في تدريس الفيزياء لتنمية المفاهيم العلمية والمهارات المعملية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة. مصر.

الحدابي، داؤود والفلفلي، هناء والعلي، تغريد (2011). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية، *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، 2(3)، 34- 57.

حردان، براءة(2016). أثر إستخدام خريطة الشكل V مقارنة بخرائط المفاهيم في إكساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي المفاهيم العلمية. *مجلة جامعة البعث*. 38 (40).

الحمزة، غادة(2013). استخدام التدريس التبادلي في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، *مجلة كلية التربية الأساسية*، (10)، 271-307 جامعة بابل. العراق.

الحيلة، محمد والعنزي، فهد (2015). درجة تطبيق معلمي الكهرباء للمرحلة المتوسطة لمهارتي الأصالة والمرونة وعلاقتها بأدائهم التدريسي في دولة الكويت. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*. 6(10) ، 101- 128.

خطايبة، عبدالله (2005). *تعليم العلوم للجميع*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، عمر(2010). أثر إستخدام الشكل V في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. *مجلة علوم انسانية*. (45).

خليفة، عبداللطيف (2007). *بطارية إختبارات القدرات الإبداعية*. ط1. القاهرة. مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الزايدي، فاطمة (2008). *أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة*. (رسالة ماجستير غير منشورة) مكة. السعودية. كلية التربية. جامعة أم القرى.

الزعبي، طلال وأبوتايه، خالد (2010). أثر إستخدام خريطة الشكل V في تدريس الفيزياء في المختبر لتطوير البنية المفاهيمية وتنمية عمليات العلم لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. 8(2).

زيتون، عايش (2005). *أساليب تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر.

زيتون، عايش (2009). *النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم*. ط1. عمان. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال (2003). *تدريس العلوم للفهم*، رؤية بنائية. ط1، القاهرة: عالم الكتب.

سلامة، عادل والخريسات، سمير وصوافطة، وليد وقطيط، غسان (2009). *طرائق التدريس العامة: معالجة تطبيقية معاصرة*. عمان. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الطنطاوي، عفت (2009). *التدريس الفعال: تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه*، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الفريحات، هناء والسالم، رفقة والقضاة، عمر(2016). دور مدارس الملك عبدالله للتميز في تنمية التفكير الإبتكاري لدى الطلبة المتفوقين. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*. 7(13). 111- 139.

الفلوجي، لميس. (2008). *استخدام انموذج سلمان في التدريس واثره على التحصيل والاستيفاء لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء* .(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بابل. العراق. كلية التربية الأساسية.

القادري، سليمان (2004). معيقات تعلم الطلبة للمفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر معلمي الفيزياء في شمال الأردن. *مجلة المنارة*. 10(4).

القاسم، وجيه والزغيبي، محمد (2004). خرائط المفهوم استراتيجية للتعليم والتعلم. *مجلة إتحاد الجامعات العربية*. 5 (3).

قباجة، زياد (2011). فاعلية تدريس مختبر الفيزياء باستخدام استراتيجية الشكل(V) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. *مجلة جامعة الأقصى(سلسلة العلوم الإنسانية)* 15(2). 63-97. يناير.

قطامي، نايفة (2013). *نموذج شوارتز وتعليم التفكير*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قلادة، فؤاد (2010). *طرائق تدريس العلوم وحفز الدماغ البشري على إنماء التفكير*. الأسكندرية. مصر: مكتبة بستان المعرفة للنشر وتوزيع الكتب.

ليويلين، دوجلاس (2012). *إستراتيجيات الإستقصاء في تعليم وتعلم العلوم: تنفيذ معايير العلوم المستندة إلى الإستقصاء*. ط2، ترجمة مدارس الظهران الأهلية. السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

نوفاك، جوزيف وجووين، بوب (1995). *تعلم كيف تتعلم*. ط1. ترجمة: أحمد الصفدي وإبراهيم الشافعي. الرياض. السعودية. مطابع جامعة الملك سعود.

– الاحالات والمراجع الأجنبية

Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1990). *Learning How to Learn*. New York : Combridg University Press.

Polanco, T. (2012). Effects of Vee Diagram and Concept Mapping on the Achievement of Students in Chemistry. *Liceo Journal of Higher Education Research*. 7 (1) January: 18 – 38.

Roehring, G. Luft, A. & Edwards, M. (2001). Versatile Vee Maps: An alternative to the Traditional Laboratory Report. *The science Teacher*. 68(1). 28-31.

Safdar, M. Hussain, A. Shah, I. (2013). Make the Laboratory Work Meaningful Through Concept Maps and Vee Diagram. *IOSR Journal of Research & Method in Education* (IOSR – JRME). 3 (2).55-60.

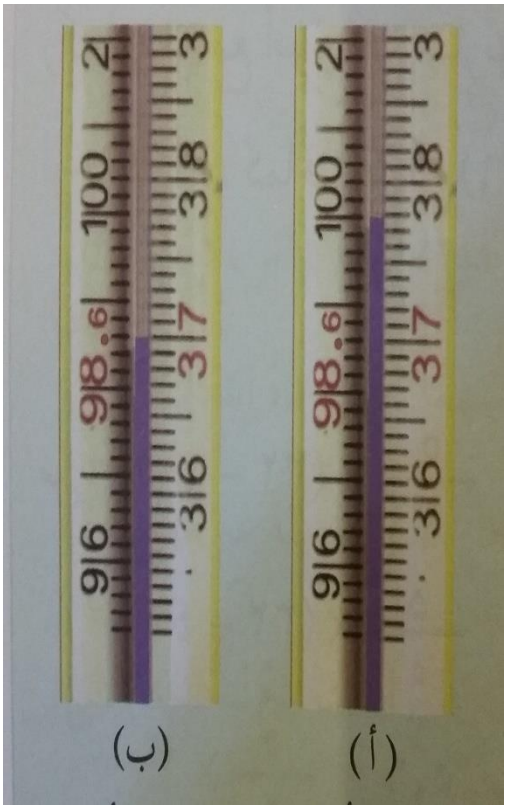
Tortob, H. (2012). Effect of Vee – Diagram for Understanding of Newtonian Laws of Motion and Attitude Towards Physics Laboratory. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 7(2).

Thornton, R.K. (1999a). *Using the Results of Research in Science Education to Improve Science Learning*. keynote address to the international conference on science education. Nicosia. Cyprus. Jan 1999.

11- ملحق: إختبار التفكير الإبتكاري

النشاط الأول: توجيه الأسئلة

يعتمد هذا النشاط على الصورة المجاورة وهي لميزانين حرارة طبيين استخدما لقياس درجة حرارة شخصين مختلفين (أ) و (ب)، وسيتيح لك هذا النشاط الفرصة لمعرفة مهارتك في توجيه الأسئلة للبحث عن الأشياء التي لا تعرفها.



والآن، أنظر الى الصورة، ما الذي تلاحظه؟ ما هي الأسئلة الممكن طرحها لفهم ما يحدث في هذه الصورة؟ أكتب أكبر عدد ممكن من الأسئلة التي يمكن أن تطرح على الصورة.

_____

_____

_____

_____

النشاط الثاني: تخمين الأسباب

عند عودتك من المدرسة أردت تناول وجبة الغداء، فوضعت الطبق الزجاجي الذي يحتوي على الطعام في الفرن لتسخينه، فما لبث الصحن أن انكسر، مع أنك شاهدت والدتك سابقا وكل يوم تضع أطباق الزجاج الأخرى في الفرن من دون أن تتكسر.

- اقترح أسبابا منطقية وعلمية لما حدث؟

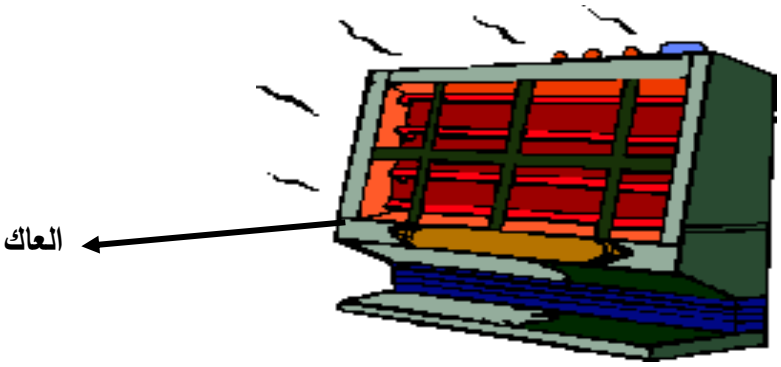
النشاط الثالث: تخمين النتائج واقتراح الحلول

ظاهرة الاحتباس الحراري هي الزيادة التدريجية في درجة حرارة الغلاف الجوي للارض بسبب حدوث خلل في النسب الطبيعية لمكونات الغلاف الجوي، ناتج عن زيادة إنبعاث غازات معينة، أهمها بخار الماء وثاني أكسيد الكربون والميثان وأكاسيد النيتروجين والأوزون.

- اذا استمرت هذه الظاهرة بالتضخم والتزايد، أكتب أكبر عدد ممكن من النتائج التي تترتب على هذا الحدث؟
- إقترح حلولاً علمية وعملية للحد من هذه الظاهرة.

النشاط الرابع: تحسين الإنتاج

تمثل الصورة في الأسفل مدفأة كهربائية، يمكنك استخدام العاكس المعدني للمدفأة الكهربائية في بدائل أخرى، والمطلوب منك أن تقترح أكبر عدد ممكن من البدائل الجديدة تقوم مقام العاكس المعدني للمدفأة



مدفأة

النشاط الخامس: الاستخدامات غير المألوفة

يستخدم مصفف الشعر(السشوار)عادة في تجفيف وتسريح الشعر، ويمكن أن تكون له استخدامات أخرى. أكتب أكبر عدد ممكن من هذه الاستخدامات.

النشاط السادس: افترض أن ...

افترض أن درجة حرارة كوكب الأرض ارتفعت عن معدلها العام بشكل ملحوظ فماذا تتوقع أن يكون أثر هذا الارتفاع على كل من الكائنات الحية والبيئة بمختلف أشكالها البحرية والقارية، أكتب أكبر عدد ممكن من الافتراضات التي تترتب على هذا الحدث كما تتخيلها.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

السويلميين، منذر بشاره والكايد، ركان عيسى (2019). فاعلية التدريس وفق استراتيجية الشكل V في تنمية مهارات التفكير. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 34-55.

المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة الإسراء في أثناء فترة التدريب الميداني

The problems faced by students of practical education: class teacher row, and child education in the University of Isra In the field training period

غازي طاشمان[1] حسين المستريحي[2*]

[1] جامعة الإسراء(الأردن)، g.tashman@yahoo.com

[2] جامعة الإسراء (الأردن)، hussein3318@yahoo.com

تاريخ الاستلام:01-05-2019 تاريخ القبول: 01-07-2019 تاريخ النشر: 12-10-2019

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف "المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في تخصصي: معلم صف، وتربية طفل في جامعة الإسراء في أثناء فترة التدريب الميداني"، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة مكونة من خمسة مجالات تشتمل على (50) فقرة، تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (71) طالبًا وطالبة، من طلبة كلية العلوم التربوية في تخصصي: معلم صف، وتربية طفل؛ وأظهرت النتائج بعد التحليلات الإحصائية أن أبرز المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية (الميداني) بالترتيب تتصل بطبيعة برنامج التربية العملية، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة وعمليات التدريس الصفي والمشرف الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى التخصص في المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية، والمعلم المتعاون، وعمليات التدريس الصفي لصالح تخصص معلم الصف، في حين كانت الفروق في المشكلات المتصلة بالمدرسة المتعاونة لصالح تخصص تربية الطفل، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى المعدل التراكمي في المشكلات المتصلة بعمليات التدريس ولصالح الطلبة الذين بلغ معدلهم التراكمي: جيّد جدًا على الطلبة الذين بلغ معدلهم امتياز ومقبول ووجود فروق في المشكلات المتصلة بالمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة ولصالح المعدل التراكمي جيّد جدًا على المقبول، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للجنس، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بإعادة النظر ببرنامج التربية العملية (الميداني) بحيث يشتمل على مجموعة من المعايير المحلية والعالمية للتغلب على مشكلات الطلبة المعلمين.

الكلمات المفتاحية: المشكلات؛ التربية العملية؛ الطالب المعلم؛ جامعة الإسراء.

Abstract: The study aimed to identify "The problems faced by students of practical education: class teacher row, and child education in the University of Isra In the field training period. " In order to achieve the objective of the study, a questionnaire consisting five domains was designed and consisting of (50) items, which were applied to a sample of (71) male and female students of the Faculty of Educational Sciences in the following fields: The most important problems faced by the students of practical education in order are related to the nature of the practical education program, the cooperating teacher, the cooperating school, the classroom teaching processes, and the academic supervisor. The results revealed that there were statistically significant differences due to specialization in the problems related to the nature of the practical education program, And practically The results revealed that there were statistically significant differences to cumulative rate of problems related to the teaching process, and for students whose cumulative average was very good for students The results revealed that there were no statistically significant differences due to gender. In light of the study the results, The practical education program includes a set of local and international standards to overcome the problems of teacher students.

Keywords: problems; practical education; student teacher; University of Isra.

المؤلف المراسل: hussein3318@yahoo.com

1- مقدمة

يعدّ برنامج التربية العملية (الميداني) العمود الفقري؛ لبناء لبنة المجتمع، في المجالات: الاجتماعية والثقافية والسياسية، والدينية ...إلخ؛ إذ إن عملية إعداد الطالب المعلم تظهر في قدرته على تعليم الطالب الناشئ، الذي يتفاعل مع مكونات البيئة التي يحيا فيها؛ ليكون فرداً إيجابيًّا فعّالاً؛ يمتلك مقومات الحياة، التي تسهم في بناء وتعزيز الوطن، من منظور – تعليم اليوم يعكس اقتصاد الغد.

ويؤكد سعادة (1993) أن التربية العملية تسهم في إكساب الطالب المعلم جملة من: المعلومات، والمهارات والحقائق، والاتجاهات، والقيم؛ ليصح معلمًا فعّالًا في المستقبل، ويرى عطية والهاشمي (2007) أن عملية إعداد الطالب المعلم تعدّ من أهم الركائز في العملية التعليمية؛ ولذلك تعنى كليات العلوم التربوية التابعة لمؤسسات التعليم العالي؛ بتطوير برامج إعداد، وتأهيل المعلمين قبل الخدمة، وفي أثناءها، وبعدها.

وتنبع أهمية التربية العملية في أنها تسلط الضوء على عملية إعداد معلمي المستقبل؛ لكي يمارسوا مهنة التعليم على أكمل وجه، ويرى سليمان (2003) أن من متطلبات التربية العملية ممارسة المعلم المتدرب لمهارات التدريس: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم...إلخ، من خلال مواقف حقيقية؛ يتم تطبيقها داخل الغرف الصفية وبالتعايش مع مكونات الموقف التعليمي داخل أسوار المدرسة وخارجها.

وتعود أهمية التربية العملية إلى أهمية الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ومدى انسجامها مع الاتجاهات التربوية المعاصرة، والتي تتمثل في عملية إعداد المعلمين، وفي احتلالها مركزًا محوريًّا في برامج إعداد المعلمين (Morris, 1992)؛ إذ ينظر إليها على أنها العملية الصحيحة، والأسلوب الأدائي السليم، في تطبيق المعارف والمفاهيم، والمبادئ النظرية، بشكل عملي في المدارس ذات الصلة بالعملية التربوية.

وتعرّف التربية العملية بأنها: "النشاطات المختلفة والخبرة الهادفة التي يتعرف– الطالب المعلم من خلالها على جميع جوانب العملية التعليمية بالتدريج؛ بحيث يبدأ بالمشاهدة الهامة، والصفية، ثم التطبيق الجزئي، والكلي بحيث يتحمل الواجبات التي يقوم بها المعلم إلى أن يصل لممارسة أعمال المعلم ممارسة كاملة " (القضاة والدويري، 2012، 36).

ويمر برنامج التربية العملية في أثناء التطبيق الميداني بعدة مراحل: (التهيئة، والمشاهدة المدرسية، والمشاهدة الصفية التخصصية، ومرحلة التطبيق الجزئي، والتطبيق الكلي)؛ وتتكامل هذه المراحل للحصول على الثمرة من البرنامج، وهي: تقديم معلم المستقبل الفعال القادر على بناء جيل طيب الأعراف (سعادة، 1993؛ عطية والهاشمي، 2007).

وتعدّ التربية العملية فرصة ثمينة للطالب المعلم؛ للانتقال إلى مرحلة جديدة، يمارس فيها التعليم (Doxey, 1996)، ويطبق ما تعلمه من المعارف، والقيم، والاتجاهات التي اكتسبها من دراسته النظرية، ولإتاحة الفرصة له بتطبيقها بشكل عملي في الميدان المدرسي؛ إذ تتم متابعته من قبل المشرف الأكاديمي، والمدير، والمعلم المتعاون، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للمواقف التعليمية؛ الأمر الذي يعكس التفاعل الإيجابي في الأفكار وتبادل المعلومات، وتقبل للإرشادات التي تجعل منه معلمًا ذو مهنة، وصفات، وخصائص أخلاقية، وشخصية وأكاديمية؛ تتصل بحسن المظهر، والجمال، والثقة بالنفس، والذكاء، وحسن التصرف في المواقف الحرجة، وغيرها من الصفات التي تعمل على إعداد الطالب المعلم ليكون معلمًا متميزًا في الميدان التربوي.

وتؤكد نتائج الدراسات والأبحاث السابقة التي عُنيت بموضوع التربية العملية في الجامعات الحكومية والخاصة على أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة، وفي أثناءها، وبعدها (حبايب، 2016 ؛ الخوالدة واحميدة 2010)؛ الأمر الذي يعكس الأثر بضرورة مواكبة التطورات العلمية، والتكنولوجية لبرامج التربية العملية وفي حين آخر، تؤكد نتائج الدراسات الأخرى على أن هناك صعوبات، ومشكلات تواجه طلبة التربية العملية في الميدان التربوي، مثل: دراسة العنزي (2015)، التي حدد فيها مجموعة من المشكلات تتصل بالمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، والإدارة المدرسية، وطبيعة البرنامج، وأشار خازر (2007) للمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، والمشرف، والمعلم المتعاون في برنامج التربية العملية.

ورغم إشارة الدراسات السابقة إلى المعاناة التي تمس واقع الطالب المعلم إلا أن عمليات مواكبة برامج التربية العملية لروح وثقافة العصر، الذي نعيش فيه أمر ضروريٌّ؛ وذلك لأنها تسهم في الحد من مشكلات التربية العملية، وبناء على نتائج الدراسات السابقة، التي تظهر أنه لا بد من إعادة النظر في برامج التربية العملية لفترات متلاحقة؛ بحيث تشمل على عملية التقويم المستمر البناء؛ لأننا نعيش في أزمة الانفجار المعرفي والتكنولوجي فلا يستطيع الإنسان حصر المعلومة في نفس الزمان والمكان؛ فالعالم يتغير من مرحلة إلى أخرى؛ لذا وجب التجديد والتطور المعرفي: (النظري، والتطبيقي) على البرامج المعدة لتأهيل الطالب المعلم.

وقد قام الباحثان بمراجعة البحوث والدراسات السابقة، التي تناولت المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية، وتم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، وفق الآتي:

قام حبايب (2016) بدراسة هدفت إلى تعرف صعوبات التربية العملية، كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية، وجامعة بيت لحم، وكلية العلوم التربوية رام الله، ولتحقيق هدف الدراسة، فقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية، تكونت من (207) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الرابعة، الملتحقين في كليات العلوم التربوية، في الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي 2008م، وتكونت الاستبانة من (73) فقرة، توزعت في خمسة مجالات، وتم التحقق من صدق الأداة، وثباتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وأشارت النتائج إلى وجود صعوبات كبيرة في أثناء تطبيق برنامج التربية العملية، في مجالات: تنفيذ عمليات التدريس، والإشراف التربوي والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنظيم البرنامج التدريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية لصالح جامعتي النجاح، وبيت لحم مقارنة بكلية العلوم التربوية – وكالة الغوث.

أجرى مصلح (2015) دراسة هدفت إلى فحص درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني، في محافظات جنوب الضفة الغربية، في جامعة القدس المفتوحة، من منظور مشرفي المقرر وقد طورت استبانة لمصلح عام 2013م، وتكونت من خمسة محاور، يتناول الأول: مشكلات تتصل بإدارة فروع الجامعة، ويتناول الثاني: مشكلات تتصل بمدير المدرسة، والثالث: مشكلات تتصل بالمعلم المتعاون، والرابع: مشكلات بمشرف مقرر التربية العملية، والخامس: مشكلات تتصل بالطالب المعلم، وقد تكون مجتمع الدراسة من 36 مشرفًا، ومشرفة، وبينت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية، في التطبيق الميداني، من منظور مشرفي المقرر، تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة في الإشراف على التربية العملية، والمؤهل العلمي.

وأجرى (سوبن وكوسميل) (Supin and Koosimile, 2011) دراسة، هدفت إلى معرفة قضايا، ومشكلات معلمي ما قبل الخدمة، في جامعة (بوتسولنا)، تكونت عينة الدراسة من ثلاثة أفواج مختلفة، من معلمي ما قبل الخدمة، وكانت أهم القضايا التي تم مناقشتها التعلم: التفاعلي، والتشاركي، وطبيعة المناقشات الطلابية، وأظهرت

نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين، يترددون في مناقشة القضايا التي يواجهونها، ولديهم مشاكل في التعبير اللغوي في أثناء المناقشة، وأن مناقشاتهم تفتقر إلى التفكير الناقد، والحر، والتحليل، والتدقيق.

وأجرى الخوالدة وإحميدة (2010) دراسة، هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل، في كلية الملكة رانيا للطفولة، في الجامعة الهاشمية في أثناء فترة التربية العملية؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة، اشتملت على (52) فقرة، موزعة على ستة مجالات، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (100) طالبًا معلمًا، وأظهرت النتائج أن مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين، هي بالترتيب: المشكلات المتصلة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، وشخصية الطالب المعلم، والإشراف على التربية العملية، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط، وتنفيذ الدروس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التربية العملية، تعزى للجنس، ولصالح الإناث، في حين لم يوجد أثر يعزى للمعدل التراكمي للطلبة.

وأجرى أيبان (Aypan, 2009) دراسة بعنوان المعلمون قبل الخدمة، وهدفت إلى تقييم برامج التدريب الميداني للطلبة المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (228) معلمًا ومعلمة، في كلية التربية بمرمرة، في تركيا واستخدم الباحث استبانة اشتملت على مجموعة من المتغيرات، وقد أشارت النتائج إلى أن التدريب الذي تلقته العينة كان جيّدًا، وقد أحدث تطور مهني لديهم، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الممارسة الفعلية في التربية العملية، والمساقات النظرية التي يدرسها الطالب المعلم، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين: الجانب النظري للتربية العملية، والجانب العملي التطبيقي لها.

وأجرى (ويلن وفانتهون) (Walelign and Fantahun, 2006) دراسة، هدفت إلى استقصاء المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين في أثناء التطبيق العملي للطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (285) طالبًا وطالبةً من جميع التخصصات، وسبعة من مشرفي مقرر التربية العملية؛ إذ استطلعت آرائهم من خلال استبانة للطلبة بينما أجريت مقابلة مع مشرفي مقرر التربية العملية، وبينت النتائج أن برنامج التربية العملية ينفذ بدرجة مناسبة لكن هناك نقص في الخدمات والتسهيلات الضرورية؛ إذ تعد مشكلة جدية يواجهها الطلبة في أثناء التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لا يعطي اهتمامًا كافيًا لتحقيق الاحتياجات للطلبة المتدربين، وأن معظم الطلبة (58%) راضون عن سياسة التدريب العملي.

وبالنظر إلى الدراسات والبحوث السابقة يظهر للباحثين أنها أكدت على وجود مشكلات تتصل ببرنامج التربية العملية المعد للطالب المعلم، ونجد أن هذه الدراسات تناولت المشكلات من وجهة نظر الطلبة أنفسهم مثل: دراسة Walelign and Fantahun (2006)، ودراسة Supin and Koosimile (2011)، ودراسة الخوالدة وإحميدة (2010)، ودراسة Aypan (2009)، ودراسة حبايب (2016)، في حين نجد أن دراسة مصلح (2015) تناولت المشكلات من وجهة نظر مشرفي المقرر، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى بضرورة التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في الميدان؛ للحد منها، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة، وزمانها، ومكانها، وفي تناولها بعض المتغيرات.

ويعمل الباحثان من خلال هذه الدراسة على تسليط الضوء على أبرز المشكلات التربوية، التي يعاني منها طلبة التربية العملية في جامعة الإسراء، من خلال تقديم رؤية واضحة حول المشكلات، وإبراز أهمية النتائج المتوقعة، التي تسفر عنها هذه الدراسة؛ الأمر الذي يضيف، ويساهم في بناء تصور مقترح لبرنامج التربية العملية في

المستقبل، بإجراء عمليات: التعديل، والتطوير، والتغيير، والتحسين على البرنامج؛ بما يثري، ويسهم في تقديم رؤية واضحة حول برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية المختلفة؛ إذ يتناول البرنامج عملية إعداد الطالب المعلم بشكل إيجابي، يتناسب وروح العصر، والتربية الحديثة، ومهارات القرن الواحد والعشرين.

2- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن المشكلة في هذه الدراسة في المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة الإسراء بعد التحاقهم في المدارس المتعاونة؛ بالرغم من توافر وسائل الإعداد، التي تسهم بأن يكونوا معلمين فعالين في هذه المدارس، وبالتعاون مع المعلم الأصيل؛ إذ يمتلك الطالب المعلم قدرات نظرية، تتصل بجوانب العملية التعلمية التعليمية في كافة الجوانب إلا أن المشكلات قد تتصل بصعوبة توظيف الطالب المعلم للكفايات النظرية بشكل عملي في الميدان المدرسي، وهذا ما تؤكده دراسة أبو لطيفة وعيسى (2011) من وجود مشكلات تواجه طلبة التربية العملية في أثناء التدريب الميدان؛ إذ أشارا من خلالها إلى وجود مشكلات تتصل بالمدارس المتعاونة ببعدها عن مكان الطالب المعلم، وعدم أخذ رأيه في المدارس ذات الصلة، وتكليف المعلم المتعاون طلبة التربية العملية بمهام تفوق طاقاتهم، وبمشكلات تتصل بمرافق المدرسة، وغيرها من المشكلات ذات الصلة بالعملية التربوية في الميدان المدرسي، ويؤكد على وجود هذه المشكلات مصلح (2015) في دراسته، التي تناولت المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في محافظات جنوب الضفة الغربية في جامعة القدس المفتوحة من خلال منظور مشرفي التربية العملية، وتتحدد المشكلة في هذه الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما أكثر المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية "معلم صف، تربية الطفل" في جامعة الإسراء انتشارًا في أثناء التدريب الميداني؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في أثناء التدريب الميداني تعزى إلى التخصص، والمعدل التراكمي، والجنس؟

3- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها تساعد على التعرف على أبرز المشكلات، التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة الإسراء، في أثناء التدريب الميداني؛ وبالتالي تساعد في وضع تصور مقترح؛ لمعالجة هذه المشكلات والحد منها؛ إذ تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير برنامج التدريب الميداني في جامعة الإسراء من خلال التطورات الحديثة، التي تعنى بها مهارات الألفية الثالثة من القرن الحادي والعشرين، وبذلك تسهم في تحقيق ما تصبو إليه العملية التربوية في العصر الحديث.

وتفيد هذه الدراسة القائمين على برامج التربية العملية في تلافي المشكلات المتوقع حدوثها في المستقبل مع الطلبة المتدربين، وكذلك تسهم في تقديم التغذية الراجعة لإدارة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء تحديدًا.

وفي جامعات أخرى، بإعادة النظر في البرامج المعدة للطالب المعلم، بشكل تقدم فيه الكفايات النظرية، بما يتلاءم مع الكفايات العملية، ورسم الخطوط العريضة للبرنامج في ضوء نتائج الدراسة، كما قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين؛ لإجراء دراسات أخرى مشابهة على عينات، وفي ضوء متغيرات أخرى.

4-التعريفات الإجرائية:

المشكلات: وهي مجموعة من الصعوبات والمعيقات التي تحدث في أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية، وتتمثل في هذه الدراسة في خمسة مجالات: تتصل بالمشكلات الخاصة بطبيعة برنامج التربية العملية، ومشكلات المشرف الأكاديمي، والمدرسة المتعاونة ، والمعلم المتعاون، ومشكلات التدريس الصفي.

برنامج التربية العملية: وهو نظام متكامل يتم تنفيذه من خلال كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء، بواقع تسع ساعات أسبوعيًّا، وعلى مدار فصل دراسي كامل؛ إذ يتم فيه ممارسة الطالب المعلم لمهنة التدريس بشكل عملي على أرض الواقع؛ الأمر الذي يعكس المخزون النظري الذي تعلمه في الجامعة، وذلك بإشراف، وتوجيه المشرف الأكاديمي، وإدارة المدرسة، والمعلم المتعاون.

الطالب المعلم: وهو الطالب الذي انطبقت عليه معايير التدريب الميداني ضمن المتطلبات الإجبارية في جامعة الإسراء؛ ليقوم بممارسة التعليم في المدارس المتعاونة الحكومية والخاصة، في تخصصي: معلم صف، وتربية طفل.

5- حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- **عينة الدراسة:** وبلغ عددها (71) طالبة وطالبة، من طلبة كلية العلوم التربوية في تخصصي: معلم صف، وتربية طفل.
- **أداة الدراسة:** وهي استبانة مكونة من خمسة مجالات تتضمن أبرز المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في أثناء تدريبهم الميداني.
- تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على طلبة التدريب الميداني المسجلين للفصلين: الأول، والثاني، من العام الجامعي 2018/2017 م.

6- الطريقة والإجراءات:

6-1- منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على دراسة العلاقات بين المتغيرات، ويعبر عنها كميًّا للوصول إلى فهم الظواهر، وبالتالي إلى استنتاجات؛ لتفسير الواقع، والتنبوء بالمتغيرات؛ وذلك من خلال استخدام الاستبانة؛ لجمع البيانات نظرًا لملاءمة هذا المنهج وطبيعة الدراسة.

6-2- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية، في جامعة الإسراء والمسجلين في مساق التربية العملية (الميداني)، للفصلين الأول والثاني، من العام الجامعي 2018/2017م، والبالغ عددهم (71) طالبًا وطالبةً؛ إذ تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة مجتمع الدراسة، في تخصصي: معلم صف، وتربية طفل، وبلغ عدد الطلبة في تخصص معلم صف (59)، منهم (20) طالبًا، و(39) طالبةً، في حين بلغ عدد طالبات تخصص تربية طفل (12) طالبةً، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

جدول (1) بيانات العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الفروع	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	20	28%
	إناث	51	72%
	المجموع	71	100%
التخصص	معلم صف	59	83%
	تربية طفل	12	17%
	المجموع	71	100%
المعدل التراكمي	ممتاز	21	30%
	جيّد جدًّا	20	28%
	جيّد	12	17%
	مقبول	18	25%
	المجموع	71	100%

6-3-أداة الدراسة

قام الباحثان ببناء استبانة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية (الميداني)، وقد بلغ عدد فقرات (50) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، وهي:(طبيعة برنامج التربية العملية، المشرف الأكاديمي المدرسة المتعاونة، المعلم المتعاون، عمليات التدريس الصفي)، وقد اتبع الباحثان الإجراءات الآتية في بناء أداة الدراسة:

- اطلع الباحثان على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومنها: دراسة حبايب (2016)، والعنزي (2015)، والخوالدة واحميدة (2010)، وخازر (2007).
- استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي؛ لتوزيع الدرجات على الفقرات مرتبة من الأدنى إلى الأعلى.
- إجراء معاملات الصدق والثبات لأداة الدارسة.

6-3-1- صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة قام الباحثان بعرضها على أهل الاختصاص في مجال التربية، والقياس والتقويم، وتم الأخذ بملاحظاتهم التي اشتملت على حذف بعض الفقرات، واستبدالها بفقرات أخرى، وإجراء إعادة صياغة لفقرات أخرى، وغيرها من العمليات اللغوية من سلامة لغوية، ونحوية، وعلامات ترقيم؛ لتلائم طبيعة الدراسة إلى أن استقرت الاستبانة على صورتها النهائية.

6-3-2- ثبات الأداة:

تم عرض أداة الدراسة، وتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالبًا وطالبةً، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2018/2017م، وبفاصل زمني مدته أسبوعين، ومن ثم تم استخراج معاملات الثبات، لفقرات كل مجال، وللمجالات ككل، وكانت معاملات الثبات كما في جدول (2)، وهي معاملات ثبات جيدة.

جدول (2) معاملات الثبات للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية

	المجال	معامل الثبات
.1	المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية	.96
.2	المشكلات المتصلة المعلم المتعاون	.82
.3	المشكلات المتصلة بالمدرسة المتعاونة	.94
.4	المشكلات المتصلة بعمليات التدريس الصفي	.97
.5	المشكلات المتصلة بالمشرف الأكاديمي	.95
.6	المجالات ككل	.98

وتعدّ هذه القيم عالية، وتفي بأغراض الدراسة.

7- إجراءات تطبيق الدراسة:

تم تنفيذ إجراءات الدراسة وفق مجموعة من الخطوات، وهي:

- عقد الباحثان ورشة عمل لطلبة عينة الدراسة؛ لتعريفهم بالجوانب النظرية والعملية، التي تتمثل بأبرز المشكلات التي تواجههم في أثناء التدريب الميداني؛ وذلك بمناقشتهم بمجالات الاستبانة، ومؤشراتها الدالة.
- قام الباحثان بتوزيع الإستبانة على أفراد عينة الدراسة، وطلبا منهم التأني في قراءة الفقرات، والإجابة عنها بموضوعية، وتم إبلاغهم بأن هذه الإجابات سرية؛ ولأغراض البحث العلمي فقط.
- تم تفريغ البيانات بواسطة برنامج (إكسل)؛ ليتم معالجتها إحصائية بواسطة حزمة العلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لغاية كتابة تقرير الدراسة.

8- نتائج الدراسة:

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد إخضاع البيانات للتحليل الإحصائي؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، ويبين الجدول (3) المعيار الإحصائي الذي تم اعتماده في تقدير نسب انتشار المشكلات:

جدول (3) المعيار الإحصائي المستخدم *لتحديد مستوى المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية

المتوسط الحسابي	المستوى
المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية + المشكلات المتصلة بالمشرف الأكاديمي	
55 – 41	مرتفع
40 –26	متوسط
25 –11	منخفض
المشكلات المتصلة بالمعلم المتعاون+ المشكلات المتصلة بالمدرسة المتعاونة + المشكلات المتصلة بعمليات التدريس الصفي	
45 –34	مرتفع
33.5—22	متوسط
21.5– 9	منخفض

*المعيار مستمد من المعيار التقريبي الإحصائي للقيم.

للإجابة عن السؤال الأول وهو: ما أكثر المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية "معلم صف، تربية الطفل" في جامعة الإسراء انتشارا في أثناء التدريب الميداني؟ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمشكلات، وتم ترتيبها تنازليًّا من الأكثر انتشارًا إلى الأقل انتشارًا، وكانت النتائج كما في جدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية

معلم صف				تربية طفل			
المشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية	41.64	7.09	مرتفع	المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية	31.17	10.77	متوسط
المتصلة المعلم المتعاون	34.31	6.89	مرتفع	المتصلة المعلم المتعاون	24.33	10.36	متوسط
المتصلة بالمدرسة المتعاونة	31.53	6.42	متوسط	المتصلة بالمدرسة المتعاونة	24.00	8.26	متوسط
المتصلة بعمليات التدريس الصفي	31.34	6.51	متوسط	المتصلة بعمليات التدريس الصفي	24.00	7.77	متوسط
المتصلة بالمشرف الأكاديمي	9.66	3.89	منخفض	المتصلة بالمشرف الأكاديمي	18.17	4.41	منخفض

يلاحظ من الجدول أن أكثر المشكلات انتشارًا لدى كل من طلبة معلم صف، وتربية طفل كانت المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية؛ بينما أقلها انتشارًا كان المشكلات المتصلة بالمشرف الأكاديمي.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وتم ترتيبها تنازليًّا بحسب المتوسطات الحسابي اعتمادا على المعيار الإحصائي جدول 5.

جدول(5) المعيار الإحصائي لتحديد مستوى المشكلات– بناء على الأوساط الحسابية-

المتوسط الحسابي لكل مجال	المستوى
من 1.00 – أقل من 1.80	متدنٍ جدًا
من 1.80 – أقل من 2.60	متدنٍ
من 2.60 – أقل من 3.40	متوسط
من 3.40 – أقل من 4.20	عالٍ
من 4.20 – 5.00	عالٍ جدًا

ويشير جدول 6 إلى هذه النتائج:

جدول(6) المعيار الإحصائي لتحديد مستوى المشكلات– بناء على الأوساط الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المجال الأول: المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية				
4	عدد الحصص التدريسية المكلف بها غير كاف للتواصل مع الطلبة.	4.27	1.07	عال جدا
5	لا يتيح البرنامج لي التدرب على تنفيذ الطرائق الحديثة في التدريس.	3.93	1.26	عال
1	أعتقد أن الفترة الزمنية المخصصة لبرنامج التربية العملية غير كافية.	3.80	.84	عال
11	أعاني من صعوبة المواصلات إلى المدرسة التي أطبق فيها.	3.56	.87	عال
8	يفتقد البرنامج إلى توفير ما يلزم من إمكانات مادية ومعنوية للطالب المعلم.	3.54	.92	عال
2	أرى أن طبيعة البرنامج غير واضحة من حيث آلية التنفيذ.	3.52	.89	عال
7	يفتقد البرنامج لآلية التواصل الفعال بين المدرسة والمشرف والمعلم المتعاون والطالب المعلم.	3.49	.86	عال
6	لا تتيح طبيعة البرنامج تنفيذ أنشطة تعليمية تعمل على تحقيق النتاجات التعليمية.	3.48	.88	عال
9	تفرض طبيعة البرنامج توزيع الطالب المعلم على المدارس المتعاونة دون أخذ رأيه في ذلك.	3.45	.88	عال
10	لا يراعي البرنامج توزيع الطالب المعلم على الصفوف الدراسية والمعلم المتعاون بناء على رغبته، وقدراته.	3.44	1.01	عال
3	يفتقد برنامج التربية العملية إلى إعطاء تصور تكاملي نظري عملي في الميدان المدرسي.	3.39	.91	متوسط
المجال الثاني: المشكلات المتصلة بالمشرف الأكاديمي				
10	لا يتيح المشرف عرض تجربيتي لانتقال أثر التعلم في تقديم أبرز الإيجابيات والسلبيات في البرنامج.	2.55	.79	متدن
7	يركز المشرف على السلبيات في الحصة الصفية المشاهدة والتقليل من شأن الطالب المعلم.	2.42	.82	متدن
1	لا يعقد المشرف لقاءات توجهيه إرشادية جماعية دورية للطلبة أثناء التدريب الميداني.	1.99	.57	متدن
2	يستخدم المشرف الأسلوب المتشدد في تقديم التوجيهات العملية للطلبة المعلمين	1.99	.57	متدن
5	تتعارض توجيهات المشرف النظرية مع ما يتم تنفيذه داخل الميدان المدرسي.	1.87	.51	متدن
8	يقومني المشرف الأكاديمي بطريقة غير عادلة.	1.80	.47	متدن
6	يقتصر دور المشرف في أساليب الإشراف على الزيارات الصفية فقط.	1.78	.45	متدن جدا

4	لا يناقشني المشرف الأكاديمي في التحديات التي تواجهني داخل الغرفة الدراسية.	1.32	.67	متدن جدا
11	لا يوضح المشرف المهام والمسؤليات المكلف بها أثناء فترة التدريب.	1.27	.56	متدن جدا
9	يكلفني المشرف بمهمات تعليمية خارج إطار التطبيق داخل الميدان المدرسي.	1.25	.53	متدن جدا
3	لا يتابع المشرف الأكاديمي عمليات التدريس مثل: التحضير والتنفيذ والمراجعة لما يجري في الميدان المدرسي.	1.17	.63	متدن جدا
المجال الثالث: المشكلات المتصلة بالمدرسة المتعاونة				
2	لا توفر إدارة المدرسة المناهج ودليل المعلم للقيام بدوري معلما في المدرسة.	4.14	1.26	عال
5	لا تثق إدارة المدرسة بقدراتي في ممارسة التدريس.	3.96	1.37	عال
4	تكلفني إدارة المدرسة بمهمات خارج عن نطاق العمل المكلف به.	3.44	.95	عال
7	لا تهتم إدارة المدرسة بمتابعتي في الحضور وإجراء عمليات المشاهدة.	3.42	.97	عال
9	لا تسمح إدارة المدرسة باستخدام الإمكانات المادية المتاحة للطالب المعلم، مثل: مختبر الحاسوب ساحة المدرسة، المكتبة.	3.40	1.01	متوسط
6	لا تطلعني المدرسة على الأنظمة والقوانين والتعليمات الخاصة بالنظام المدرسي.	3.35	.99	متوسط
1	لا تعاملني إدارة المدرسة مثل أعضاء الهيئة التدريسية العاملين فيها.	2.92	.73	متوسط
3	لا تؤمن المدرسة مكانا للاستراحة أوقات الفراغ حال المعلم الأصيل.	2.83	.72	متوسط
8	أعتقد أن البيئة الصفية التي توفرها إدارة المدرسة غير ملائمة لعمليات التدريس.	2.79	.61	متوسط
المجال الرابع: المشكلات المتصلة بالمعلم المتعاون				
9	لا يرشدني المعلم المتعاون إلى كيفية إدارة الصف وتنظيمه، وإعطاء الدروس النموذجية.	3.87	1.39	عال
7	لا يتابع المعلم المتعاون أدائي التدريسي.	3.47	.98	عال
5	يتركني المعلم داخل الغرفة الصفية دون متابعة وتوجيه.	3.44	.89	عال
4	لا يتيح المعلم المتعاون لي الفرصة في إعطاء دروس نموذجية.	3.44	.89	عال
10	لا يقدم المعلم المتعاون التغذية الراجعة لي حول عمليات التدريس، ومهامي معلما في المدرسة.	3.42	1.00	عال
8	لا يزودني المعلم المتعاون بالمعلومات الكافية حول البيئة المدرسية وإمكاناتها.	3.28	1.01	متوسط
1	أعاني من عدم تعاون المعلم المتعاون معي.	3.25	1.09	متوسط
3	يتعامل المعلم معي بصورة فوقية.	2.94	.69	متوسط
6	يفتقد تقويم المعلم المتعاون للشفافية في الحكم على أدائي.	2.76	0.60	متوسط
2	يكلفني المعلم المتعاون بمهمات خارج إطار العمل المحدد للتربية العملية.	2.75	.75	متوسط
المجال الخامس: المشكلات المتصلة بعمليات التدريس الصفي				

2	أشعر بالخوف في أثناء قيامي بالتدريس داخل الغرفة الصفية.	3.93	1.30	عال
3	أجد صعوبة في توصيل المادة التعليمية للطلبة.	3.85	1.35	عال
9	أعاني من تتواجد عدد كبير من الطلبة في الصف الواحد مما يعيق عملية التدريس.	3.56	.87	عال
1	أجد صعوبة في استجابة الطلبة لتوجهاتي داخل الغرفة الصفية.	3.51	.86	عال
7	لا تتوافر في المدرسة الوسائل التعليمية المناسبة؛ لتنفيذ عمليات التدريس.	3.49	.94	عال
5	لا تتوافر في المدرسة الأدوات والإمكانات المناسبة لإجراء التعلم الفعال داخل الغرفة الصفية.	3.45	.95	عال
6	أجد صعوبة في اختيار طرائق التدريس المناسبة للمادة التعليمية.	2.80	.65	متوسط
8	لا أستطيع تحضير الدروس التعليمية، وتنفيذها بصورة نموذجية،	2.78	.74	متوسط
4	لا أستطيع وضع النتاجات التعليمية المناسبة للمادة التعليمية ذات الصلة.	2.73	.65	متوسط

يتضح من الجدول أن الفقرة المتصلة بـ: "عدد الحصص التدريسية المكلف بها غير كاف للتواصل مع الطلبة"، حصلت على أعلى متوسط حسابي بين كل فقرات الاستبانة؛ أي أن هذه المشكلة كانت الأكثر انتشارًا

في حين حصلت فقرة :"لا يتابع المشرف الأكاديمي عمليات التدريس، مثل: التحضير، والتنفيذ، والمراجعة لما يجري في الميدان المدرسي"، على أدنى متوسط حسابي؛ ما يعني أنها أقل المشكلات انتشارًا.

للإجابة عن السؤال الثاني: **أ)** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في أثناء التدريب الميداني تعزى إلى التخصص؟ تم إجراء اختبار ت للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما في جدول (7).

جدول (7) نتائج اختبار ت للفروق في المشكلات بحسب التخصص

المشكلات	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية	معلم صف	41.64	59	20	69	.25	.00**	فروق لصالح معلم صف
	تربية طفل	31.17	12	51				
المشكلات المتصلة بالمشرف الأكاديمي	معلم صف	19.66	59	20	69	1.19	.24	لا يوجد فروق دالة
	تربية طفل	18.17	12	51				
المشكلات المتصلة بالمدرسة المتعاونة	معلم صف	31.35	59	20	69	3.53	.001*	فروق لصالح تربية الطفل
	تربية طفل	24.00	12	51				
المشكلات المتصلة بالمعلم المتعاون	معلم صف	34.31	59	20	69	4.17	.000*	فروق لصالح معلم صف
	تربية طفل	24.33	12	51			*	
المشكلات المتصلة بعمليات التدريس الصفي	معلم صف	31.34	59	20	69	3.45	.001*	فروق لصالح معلم صف
	تربية طفل	24.00	2	51				

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا في المشكلات تعزى إلى التخصص، وكانت الفروق في المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية، والمشكلات المتصلة بالمعلم المتعاون، والمشكلات المتصلة بعمليات التدريس الصفي؛ لصالح تخصص: "معلم الصف"، في حين كانت الفروق في المشكلات المتصلة بالمدرسة المتعاونة لصالح تخصص: "تربية الطفل".

ب) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في أثناء التدريب الميداني تعزى إلى المعدل التراكمي؟ تم إجراء تحليل التباين الأحادي أنوفا، وكانت النتائج كما في جدول (8)

جدول (8) تحليل التباين الأحادي للمشكلات بحسب المعدل التراكمي

المشكلات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية	بين المجموعات	526.739	3	175.580	2.473	.069
	ضمن المجموعات	4757.121	67	71.002		
	الكلي	5283.859	70			
المشكلات المتصلة بالمشرف الأكاديمي	بين المجموعات	33.722	3	11.241	.696	.557
	ضمن المجموعات	1081.433	67	16.141		
	الكلي	1115.155	70			
المشكلات المتصلة بالمدرسة لمتعاونة	بين المجموعات	684.326	3	228.109	5.066	.003*
	ضمن المجموعات	3017.111	67	45.032		
	الكلي	3701.437	70			
المشكلات المتصلة بالمعلم المتعاون	بين المجموعات	722.663	3	240.888	3.843	.013*
	ضمن المجموعات	4200.069	67	62.688		
	الكلي	4922.732	70			
المشكلات المتصلة بعمليات التدريس الصفي	الكلي	535.827	3	178.609	3.832	.014*
		3122.483	67	46.604		
		3658.310	70			

*ذو دلالة عند مستوى 05.

أشارت النتائج في الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في المشكلات تعزى إلى المعدل التراكمي، وكانت هذه الفروق المشكلات المتصلة بالمعلم المتعاون، والمشكلات المتصلة بعمليات التدريس الصفي، والمشكلات المتصلة بالمدرسة المتعاونة، وللتعرف على الفروق تم إجراء اختبار (شيفيه) sheffe للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما في جدول (9).

جدول (9) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

المشكلات	المعدل	جيّد جدًّا	مقبول
المشكلات المتصلة بعمليات التدريس الصفي	امتياز	.041	--
	جيّد جدًّا	-	.049
المشكلات المتصلة بالمعلم	جيّد جدًّا	-	.016
المشكلات المتصلة بالمدرسة المتعاونة	مقبول	.003	--

يظهر من الجدول أن الفروق في المشكلات المتصلة بعمليات التدريس الصفي كانت بين من معدلهم امتياز ومن معدلهم جيّد جدًّا، ولصالح جيّد جدًّا؛ إذ متوسط درجاتهم 34 بينما متوسط درجات الامتياز كانت 28 وكذلك وجدت فروق بين من معدلهم جيّد جدًّا بمتوسط، وبين من معدلهم مقبول بمتوسط 27 تقريبًا؛ فكانت لصالح معدل جيّد جدًّا؛ أما بالنسبة للمشكلات المتصلة بالمعلم فكانت الفروق دالة بين من معدلهم جيّد جدًّا، ومن معدلهم مقبول، ولصالح الجيّد جدًّا بمتوسط 37، في حين متوسط المقبول 29، وفيما يتعلق بالفرق الأخير الذي كان في المشكلات المتصلة بالمدرسة المتعاونة؛ فكان بين معدل جيّد جدًّا بمتوسط 34، والمقبول 26، بمتوسط ولصالح جيّد جدًّا.

ج)- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في أثناء التدريب الميداني تعزى إلى الجنس؟ وللإجابة عن السؤال تم إجراء اختبار ت للعينات المستقلة، ويشير جدول 10 إلى النتائج.

جدول (10) نتائج اختبار ت للفروق في المشكلات بحسب الجنس

المشكلات	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	العدد	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية	ذكور	38.15	8.03	9	0	5.0	299	لا يوجد فروق دالة
	إناث	40.55	8.92		1			
المشكلات المتصلة بالمشرف الأكاديمي	ذكور	19.55	4.17	9	0	186	853	لا يوجد فروق دالة
	إناث	19.35	3.96		1			
المشكلات المتصلة بالمدرسة لمتعاونة	ذكور	29.40	7.06	9	0	617	540	لا يوجد فروق دالة
	إناث	30.59	7.40		1			
المشكلات المتصلة بالمعلم المتعاون	ذكور	32.20	7.15	9	0	262	794	لا يوجد فروق دالة
	إناث	32.78	8.88		1			
المشكلات المتصلة بعمليات التدريس الصفي	ذكور	30.10	6.02	9	0	001	999	لا يوجد فروق دالة
	إناث	30.10	7.71		1			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تقدير المشكلات التربوية.

9- مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج المتصلة بسؤال الدراسة الأول أظهرت النتائج المتصلة بسؤال الدراسة الأول أن هناك مشكلات تواجه طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية في تخصصي: "معلم صف، وتربية طفل" في جامعة الإسراء؛ إذ تمحورت هذه المشكلات بالترتيب حول طبيعة برنامج التربية العملية، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وعمليات التدريس الصفي، والمشرف الأكاديمي؛ ولعل هذه النتيجة تكاد تكون متوقعة نظرًا لظروف العصر، ودخول تكنولوجيا التعليم، وسعة الانفجار المعرفي؛ وللتطورات التي تشهدها كليات العلوم التربوية، وفق ما تشير إليه نتائج البحوث والدراسات السابقة من أهمية العناية بالطلبة، والعمل على تأهيلهم باستمرار بما يراعي روح وثقافة العصر، ومهارات القرن الحادي والعشرين، وما تشمل عليه من عمليات إعداد المعلمين؛ ليكونوا أصحاب كفاءة نظرية وعملية؛ تسهم في بناء جيل واع مثقف، وهذا ما يؤكده العنزي (2015) من ضرورة الأخذ بعين الاعتبار إجراء تطبيق ودراسات بحثية معاصرة تشمل على إعادة النظر في برامج تأهيل الطلبة المعلمين في سلم التخطيط، وأساليب التدريس، والتقويم وغيرها من العمليات التعليمية التعلمية التي تخدم برامج كليات العلوم التربوية والقائمين عليها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حبايب (2016) والتي أشارت إلى وجود صعوبات كبيرة في أثناء تطبيق برنامج التربية العملية، في مجالات: تنفيذ عمليات التدريس، والإشراف التربوي، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنظيم البرنامج التدريبي، وتتفق مع نتائج دراسة الخوالدة وإحميدة (2010) والتي أظهرت النتائج أن مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التدريب الميداني، هي بالترتيب: المشكلات المتصلة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، وشخصية الطالب المعلم، والإشراف على التربية العملية، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط، وتنفيذ الدروس، وتتعارض هذه النتيجة في جوانب منها مع نتائج دراسة (ويلن وفانتهون) (Walelign and Fantahun, 2006) التي بينت أن برنامج التربية العملية ينفذ بدرجة مناسبة؛ وأن معظم الطلبة (58%) راضون عن سياسة التدريب العملي، في حين تتفق على أن هناك نقصًا في الخدمات والتسهيلات الضرورية، إذ تعد مشكلة جدية يواجهها الطلبة في أثناء التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لا يعطي اهتمامًا كافيًا لتحقيق الاحتياجات للطلبة المتدربين، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (أيبان) (Aypan, 2009) والتي أشارت إلى أن التدريب الذي تلقته الطلبة المعلمين كان جيّدًا، وقد أحدث تطور مهني لديهم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود علاقة ارتباطية بين الممارسة الفعلية في التربية العملية، والمساقات النظرية التي يدرسها الطالب المعلم، ووجود علاقة ارتباطية: الجانب النظري للتربية العملية، والجانب العملي التطبيقي لها.

أما عن المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية؛ فإنها تعود إلى أن البرنامج غير واضح للآلية التنفيذ، والزمن المخصص له غير كاف، والحصص الدراسية غير كافية، كما أن البرنامج لا يراعي توزيع الطلبة على المدارس المتعاون حسب رغبتهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حبايب (2016) والتي أكدت على ضرورة الاهتمام بزيادة عدد الحصص، والفترة الزمنية للطالب المعلم؛ كي يكون معلمًا أصيلًا في المدرسة المتعاونة؛ إذ تعد الإمكانيات المادية والمعنوية إحدى المعيقات التي تحد من تطوير برنامج التربية العملية، وتتوافق هذه الرؤيا مع ما أشار إليه (ويلن وفانتهون) (Walelign and Fantahun, 2006) واللذان أكدا على ضرورة دعم برامج العلوم التربوية من الجهات المختصة، والتعاون مع الجامعات ذات العلاقة؛ لتوفير الإمكانات اللازمة للبرنامج، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الخوالدة وإحميدة (2010) من وجود مشكلات تتصل ببرنامج التربية العملية.

أما عن المشكلات المتصلة بالمعلم المتعاون؛ فقد أظهرت النتائج عدم وجود متابعة جدّية من المعلم الأصيل للطالب المعلم، وترك الطالب المعلم وحده في الغرفة الصفية، وضعف التوجيهات منه بإدارة الصف، وعدم تطبيق الدروس النموذجية أمام الطالب المعلم، وربما تعزى الأسباب في ذلك إلى رغبة المعلم في الحصول على الراحة بوساطة توافر المعلم البديل، وبالتالي قد يساء الفهم المقصود من المعلم الأصيل؛ الأمر الذي يعكس الأثر السلبي على عمليات التطبيق، وقد يعود السبب في ذلك أيضا إلى المعرفة الشخصية بين المعلم الأصيل والطالب المعلم فنجده يتهاون بتقديم المعرفة والتوجيهات اللازمة؛ ما يؤثر سلبا على التطبيق الفعلي لبرنامج التربية العملية، وقد يظهر هذا الأمر جليا في المدارس الحكومية، وقد تعزى هذه النتيجة في المدارس الخاصة إلى قلق المعلم الأصيل من الطالب المعلم في حالة إثبات وجوده خوفًا من أن يحل مكانه معلمًا أصيلًا في المستقبل، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه مصلح (2015) من وجود مشكلات عند الطلبة المعلمين في أثناء التدريب الميداني تتصل بالمعلم المتعاون.

أما فيما يتعلق بالمشكلات ذات الصلة بالمدارس المتعاونة؛ فنجد أن المشكلات تحددت في معاملة إدارة المدارس للطلبة المعلمين بالشكل الذي لا يرقى للمعلم الأصيل، وقد يعزى ذلك إلى ضعف الثقة من إدارة المدارس في الطالب المعلم، كما أن هناك مشكلات تتصل بعدم تقديم إدارة المدرسة للمناهج التي يدرسها الطلبة المعلمين ما يجعل الطالب المعلم يقوم بشراء المناهج على نفقه الخاصة أو تصويرها؛ لاستخدامها في أثناء فترة التطبيق وتتفق هذه النتيجة مع ما يشير إليه حبايب (2016) والذي عزى المشكلات في هذا الجانب إلى الاهتمام في المعلم الأصيل على حساب الطالب المعلم؛ نظرًا لقلة الوقت المتاح من إدارة المدرسة في متابعة الطالب المعلم وضعف قدرات وكفايات الإدارة المدرسية في تقديم المساعدة.

أما عن المشكلات المتصلة بعمليات التدريس؛ فقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة التدريب الميداني يعانوا من الخجل، والقلق في أثناء وقوفهم في الغرفة الصفية وصعوبة استخدام طرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة؛ إذ لم يسبق لهم تمثل الموقف الحقيقي في شرح المادة التعليمية بأسلوب يلائم مستويات الطلبة وروح العصر؛ فنجد أن هناك صعوبة في إجاباتهم، كما نجد أن إدارة المدرسة لا توفر الإمكانات للطالب المعلم بصورة فعالة، ويتفق هذا الحديث مع ما أشار إليه المطلق (2010) من أهمية توفير الإمكانات المادية والبنية المعرفية والثقافية والاجتماعية؛ لإجراء عمليات التدريس الفعال، وبالتالي القدرة على تحقيق النتاجات التربوية المنشودة، ويتفق هذا الحديث مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (سوبن وكوسميل) (Supin and Koosimile, 2011) والتي أظهرت أن الطلبة المعلمين، يترددون في مناقشة القضايا التي يواجهونها، ولديهم مشاكل في التعبير اللغوي، في أثناء المناقشة، وأن مناقشاتهم تفتقر إلى التفكير الناقد، والإبداعي، والتحليل، والتدقيق وغيرها من المهارات الواجب امتلاكها؛ لتنفيذ عمليات التدريس الفعلي داخل الغرف الصفية من قبل الطالب المعلم.

أما عن المشكلات المتصلة بالمشرف الأكاديمي؛ فنجد أن النتائج أظهرت أنها جاءت بنسب قليلة وقليلة جدًا؛ وقد يعزى ذلك في أن المشرف تتوافر لديه الخبرة النظرية والعملية الكافية؛ إذ مارس جميع مستويات التعليم من: معلم، ومدير، ومشرف مقيم، ومشرف أكاديمي، وعضو هيئة تدريس في جامعة الإسراء؛ وهذا الأمر يدعوه للقيام بالمهام الموكولة إليه في برنامج التربية العملية على أكمل وجه، ووفق سياسات وخطط مدروسة، وتتعارض هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة حبايب (2016) من وجود مشكلات تتصل بالمشرف الأكاديمي؛ وربما يعزى الأمر في ذلك إلى نقص الخبرة والكفاية المعرفية لهذا المشرف في جوانب معينة، وعدم وجود خطة واضحة لدى المشرف، وتغيبه عن عمل الإشراف.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى التخصص، في المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العملية، والمعلم المتعاون، وعمليات التدريس الصفي، ولصالح تخصص معلم الصف؛ وربما يعود السبب في ذلك لاختلاف النظرة لطبيعة برنامج التربية العملية من قبل طلبة معلم صف؛ وذلك تبعًا للمدارس المتعاونة (خاصة، وحكومية)، واختلاف نوعية المعلمين المتعاونين، وتأثرهم بالجوانب الاجتماعية والنفسية، وقدرتهم على تقبل الطلبة المعلمين؛ للعمل معهم، واختلاف قدرات الطلبة أنفسهم على عمليات التطبيق النظري والعملي داخل الغرف الصفية؛ الأمر الذي أظهر الفروق في الجوانب الآنفة الذكر.

في حين كانت الفروق في المشكلات المتصلة بالمدرسة المتعاونة لصالح تخصص تربية الطفل، وربما يعود السبب في ذلك عدم التكيف من الطلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل مع محتويات الروضة والإمكانات المتوافرة بها، وعدم إتاحة الفرصة للطالبة بحرية استخدامها، والنظرة إليها بعين ترنو عن نظرة طلبة معلم صف في مجال التعاون من حيث المدرسة "الروضة" المتعاونة، والآلية التي تعمل بها الروضة المتعاونة؛ الأمر الذي أظهر الاختلاف في هذا الجانب لصالح تخصص تربية طفل، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الخوالدة وإحميدة (2010) التي أظهرت وجود فروق لصالح الروضة المتعاونة في ترتيبها للمشكلات؛ إذ جاءت أولًا؛ وقد عزى ذلك إلى عدم تفهم الروضة المتعاونة لآلية عمل برنامج التربية العملية والفلسفة التي يقوم عليها؛ الأمر الذي أدى إلى ضعف تقديم التسهيلات للطالب المعلم.

أما فيما يتعلق بالجنس فقد أظهرت النتائج عدم وجود أثر للجنس؛ وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة حددوا المشاكل التي يعانوا منها دون تمييز لجنسهم؛ ونظرًا إلى أن الطلبة يعيشون نفس الظروف الثقافية والاجتماعية والبيئية؛ الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس؛ وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة الخوالدة وإحميدة (2010)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التربية العملية، تعزى للجنس ولصالح الإناث، والذي عزى ذلك إلى قلة عدد الطلاب الذكور في برنامج التربية العملية؛ الأمر الذي أظهر الإناث بصور أكثر حديّة من الذكور.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى المعدل التراكمي في المشكلات المتصلة بعمليات التدريس، ولصالح الطلبة الذين بلغ معدلهم التراكمي: جيّد جدًّا على الطلبة الذين بلغ معدلهم امتياز ومقبول ووجود فروق في المشكلات المتصلة بالمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، ولصالح المعدل التراكمي جيّد جدًّا على المقبول؛ وربما يعزى ذلك في أن الطلبة الذين معدلهم التراكمي: جيّد جدًّا تفاعلوا مع المشكلات بشكل أكثر من غيرهم؛ إذ إنهم يمثلون الجانب الأكثر عددا في برنامج التربية العملية، وبالتالي فإن عمليات توزيعهم على المدارس، وعمليات التأثر بالبيئة، وعمليات التدريس الصفي، وظروف الموصلات، ووجود معيقات تتصل بالمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة كانت أكثر؛ الأمر الذي أحدث الفارق، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة الخوالدة وإحميدة (2010)، التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للمعدل التراكمي ، والذي عزى هذه النتيجة إلى الظروف البيئية والاجتماعية والاقتصادية المتشابهة للطلبة.

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- إعادة النظر في برنامج التربية العملية بزيادة الفترة الزمنية على مدار فصل دراسي كامل ومستقل يغطي البرنامج اليومي المعمول فيه بالمدارس.

- البحث عن حلول للمشكلات التي يعاني منها طلبة التدريب الميداني في جامعة الإسراء؛ بوضع تصور مقترح بوساطة خطة استراتيجية، تعالج هذه المشكلات بشفافية وواقعية؛ مراعية روح وثقافة العصر وطرائق التدريس، ووسائل التكنولوجيا الحديثة.
- إجراء بحوث ودراسات مشابهة تدور حول مشكلات التربية العملية؛ تشمل على عينات ومغيرات أخرى .

المراجع

أبو لطيفة، رائد وعيسى، شاهينار (2011). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنيّة في أثناء التدريب الميداني، *دراسات. العلوم التربوية. 38* (2). 2224-2236.

بسام، القضاة والدويري، ميسون (2012). *دليل التربية العملية*، دار الفكر: عمان.

حبايب، علي حسن (2016). صعوبات التربية العملية كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية. *دراسات: العلوم التربوية. 43* (3). 1251-1265.

خازر، مهند (2007). مشكلات برنامج التربية العملية في جامعة مؤتة التي يواجها مديرو ومديرات المدارس المتعاونة من وجهة نظرهم، *دراسات العلوم التربوية، 34* (2)، 244-258.

الخوالدة، مصطفى فنخور واحميدة، فتحي محمود (2010). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة في الجامعة الهاشمية. *مجلة جامعة دمشق. 26* (3). 737-781.

سعادة، يوسف (1993). *التدريب أهميته والحاجة إليه، أنماطه ، تحديد احتياجاته وبرامجه والتقويم المناسب له*. القاهرة: الدار الشرقية للطباعة والنشر.

سليمان، جمال (2003). *التربية العملية ومشكلاتها من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي*. تونس: منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

عطية، علي والهاشمي، عبد الرحمن (2007). *التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العنزي، سعود (2015). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل. (2). تشرين أول. 3-21.

مصلح، معتصم (2015). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية في جامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر، *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. 1*(37). 11-46.

المطلق، فرح سليمان (2010). واقع التربية العملية لطلبة معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق وآفاق تطويرها "دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة معلم صف، *مجلة جامعة دمشق. 26*(1). 61-96.

Aypan, A. (2009). Teachers Evaluation of their Pre-Service**.** *Education Sciences: Theory & Practice Service Teacher Training. 3*(9). 1113-1123.p.11

Doxey. I. (1996). *Preparing early childhood educatiors: Relationship theory and field experiences*.(Eric document reproduction service no ed 400962).

Koosimile, T. Anthony; Suping, M.Shamash. (2011). Pre-service teachers' attempts at debating comtemporary issues in science education*: International Journal of Educational Developmen.* Vol 31 /458-464. p.6

Morris, J. (1992). Most frequently used methods and criteria for identifying, selecting and ontinuing supervising teacher, *Teacher Education,17* (3),14-23.

Walehgn. Tand Fantahun. M.(2006). Assessment on problems of the new pre – service teacher training program in Gimma University. *Journal of Education and science. 2* (2). 63-72.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

طاشمان، غازي مرسال والمستريحي، حسين حكمت (2019). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة الإسراء في أثناء فترة التدريب الميداني. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 56-74.

تحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ (INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة ذمار

Meeting the minimum standards for education in emergency situations(INEE) during the war period in Yemen from viewpoint of the educational leaders in Thamar Governorate

نصر محمد الحجيلي[1] زيد أحمد ناصر الهدور[2*]

جامعة ذمار (اليمن) zaidalhadoor@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 05-01-2019 تاريخ القبول: 05-06-2019 تاريخ النشر: 12-10-2019

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن من وجهة نظر القيادات التربوية في محافظة ذمار، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة تضم(80) معياراً لقياس تحقق الحد الأدنى للتعليم(INEE) موزعة على خمسة مجالات على عينة عشوائية طبقية مكونة من(279) من القيادات التربوية بمحافظة ذمار، وأظهرت نتائج إحصاءات(Bayes Factor) عدم تحقق معايير الحد الأدنى للتعليم بشكل عام، وأظهرت النتائج عدم تحقق المعايير الخاصة بأربعة مجالات: (المعايير الأساسية– التعليم والتعلّم– سياسة التعليم– المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية)، في حين أظهرت النتائج تحقق معايير مجال واحد هو مجال الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان العمل على مستوى المعايير ككل وكذلك على مستوى مجالي(الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم– المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية)، وكانت هذه الفروق لصالح الريف.

الكلمات المفتاحية: معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE)؛ الحرب في اليمن.

Abstract: The aim of this study was to investigate meeting of the minimum educational standards in the case of emergency (INEE) during the war in Yemen from the viewpoint of the educational leaders in Thamar Governorate. The study applied the descriptive method to achieve the aim of the study and a Questionnaire was used which consisted of (80) standards listed in five fields. The Questionnaire distributed on a randomly stratified sample consisted of(379) of the educational leaders in Thamar governorate**.** The results of the statistical tool(Bayes Factor) showed that the minimum standards for education, in emergency situations(INEE), were not checked in general. Furthermore, the results revealed the absence of the four standards: (basic standers– education and learning– educational policy– teacher and staff in educational institutions). However, the results indicated that the standards related to the access to education and learning environment were met. In addition to that the results of the study showed that there were statistically significant differences between the sample estimate averages due to the workplace variable for the standards as whole and for the fields of(education and learning environment – teacher and workers in educational insinuations) and these differences were in the favor of the countryside.

Keywords: Minimum standards for education in emergency situations(INEE); The war in Yemen.

المؤلف المراسل: zaidalhadoor@yahoo.com

1- مقدمة:

التعليم حق إنساني وأساسي لجميع الناس كفلته وأكدت على أحقيته كل القوانين الخاصة بحقوق الإنسان فهو يمثل أهمية بالغة لعشرات الملايين من الأطفال والشباب المتأثرين بالنزاعات، ولكنه غالباً ما يتعطل بصورة ملحوظة في حالات الطوارئ.

وأصبحت انعكاسات النزاعات المسلحة على التعليم خاصة ملحوظة بشكل متزايد، وقد تصيب أي منطقة وبدون سابق إنذار، وتحدث في الدول القادرة على التصدي لها مادياً أو في الدول غير القادرة على ذلك وفي كلتا الحالتين، يكون السكان هم أهم الضحايا.(مونيوس،2008، 7)

وتؤثر ظروف انعدام الأمن والنزاعات المسلحة في التعليم بطرق كثيرة ومن ضروبها ما يطال الطلاب وموظفي التعليم من تهديدات أو أذي جسدي، وكذلك التشريد القسري للسكان داخل حدود دولهم وخارجها، وتجنيد الأطفال في الجيوش أو في الجماعات المسلحة، وتدمير المنشئات التعليمية أو استخدامها لتكون ميادين تدريبية بل إن التعليم نفسه يتضرر عندما يستخدم كأداة للدعاية الحربية، أو وسيلة لبث التمييز أو للتحريض على الكراهية بين المجموعات المختلفة، كما يمكن أن ينقطع التعليم بالكامل نتيجة انعدام الأمن والنزاعات المسلحة، ويمكن لهذه الآثار وغيرها –منفردة أو مجتمعة– أن تقلل إلى حد كبير احتمال وجود بيئة تعليمية تشجع التعافي المستدام بعد النزاعات المسلحة ولا تسمح بحدوث هذا التعافي، كما يمكن أن تحد من قدرة المجتمع على الوعي بالحاجة إلى حماية حقوق الإنسان وضمانها.(هوسلر وآخرون،2012، 23)

وقد تتحول المدارس في أوقات النزاع المسلح إلى مراكز لتوظيف الأطفال بإجبارهم على التجنيد، وهذا يعتبر في حد ذاته مساساً بتعليم الأطفال وحياتهم، وأصبح المعلمون والطلبة والآباء هدفاً للعنف، كما أن الآباء يبقون أبنائهم في البيت دون تعليم لتجنيبهم المخاطر التي تحفل بها طريق الذهاب للمدرسة والعودة منها.(مونيوس،2008، 9)

كما أن تعطل الخدمات العامة قد يؤدي إلى الحد من فرص حصول الأطفال على التعليم، وأكبر دليل على ذلك أن ما لا يقل عن النصف من أطفال العالم الذين هم دون سن دخول المدرسة الابتدائية –والذين لا يلتحقون بها– يعيشون في البلدان التي تمزقها النزاعات.

وتواجه بعض بلداننا العربية أزمات مزمنة وأزمات يطول أمدها تسببت بها النزاعات بشكل رئيس، ومن هنا تبرز أهمية التركيز بصورة خاصة على الاستعداد وإيجاد حلول مستدامة لجميع الجوانب المتضررة من تلك الأزمات، وأهمها ما يتعلق بجوانب التعليم، والتعليم الجيد والمتعافي هو من يؤمن الاستدامة للحياة، ولذلك يجب أن تتوفر فرص التعليم الجيد لكل الأعمار من مرحلة الطفولة وحتى التعليم العالي والفني وتعليم الكبار.

فبعد أكثر من ثلاثة أعوام على اندلاع الربيع العربي، تقع المراهنة على الدور المستقبلي للتعليم واتجاهه فقد تنامى الشعور بالإحباط إزاء نوعية التعليم المتدنية والعجز عن تقديم فرص عمل.(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة،2014، 5)

ومما لا شك فيه بأن مؤسسات التعليم في البلدان العربية تعاني من مشكلات متعددة، فمن الملاحظ بأن عدد كبير من المعلمين غير مدربين، كما أن الفصول الدراسية مكتظة بالمتعلمين، وهذا ما أدى إلى تدني جودة التعليم بهذه البلدان، وقد ألقت أنظمة التعليم الضعيفة إجمالاً بظلالها عليها كعوامل رادعة للالتحاق بالتعليم والبقاء فيه في أوقات الأزمات، وغالباً ما يتم التغاضي عن جودة التعليم في أوقات الأزمات نظراً إلى أن التركيز ينصب أولاً على ضمان التحاق الأطفال والشباب بالتعليم.(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة،2017، 10)

وهذا واضح من خلال ما حققته البلدان العربية من مستويات متدنية في الاختبارات الدولية والتي تشارك بها بعض البلدان العربية مثل: البرنامج الدولي لتقييم الطلاب، والدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم واختبارات دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات(TIMSS)، حيث أظهرت كل البلدان التي شاركت في اختبارات(TIMSS) منذ(2003) نتائج أقل من المتوسط العالمي البالغ(500) درجة، ويعزى هذا الأداء الضعيف إلى جوانب كثيرة من النظم التعليمية بالبلدان العربية.(برنامج الأمم المتحدة الإنمائي،2016، 65)

1. 1- إشكالية الدراسة:

ليس مستغرباً عدم تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع في اليمن والذي يعد من أفقر البلدان في المنطقة العربية، ويقتصر عادة الوصول إلى المدارس باليمن وبخاصة للمستويات الثانوية في المدن وللميسورين فقط لأن الحكومة تفتقر إلى الموارد اللازمة لبناء المدارس وتشغيلها على نطاق أوسع.(برنامج الأمم المتحدة الإنمائي،2016، 67)

وقد أظهر تقرير أعدته(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، 2014) أن التعليم في اليمن لا زال يعاني من مشكلات متعددة حيث حصلت اليمن على مستويات متدنية مقارنةً بمعظم الدول العربية وذلك في المجالات التعليمية التي تناولها التقرير وهي: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة– تعميم التعليم الابتدائي– مهارات التعليم لدى الشباب والكبار– القراءة والكتابة لدى الكبار– التفاوتات بين الجنسين– نوعية التعليم.

فعلى سبيل المثال وجد أن هناك تدني واضح في مستويات الطلبة اليمنيين المشاركين في اختبارات دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات(TIMSS) في جميع الدورات التي شاركت بها اليمن، مما أثار جدلاً واسعاً في أروقة المؤسسات التربوية في اليمن، الأمر الذي أدى إلى ضرورة مراجعة شاملة لمكونات النظام التعليمي.(الهدور والشمري،2018، 45)

وتوصلت دراسة أجراها كل من(Assaad, Salehi-Isfahani, and Hendy,2014) إلى وجود درجة تنذر بالخطر من عدم تكافؤ الفرص التعليمية في معظم دول الشرق الأوسط ولاسيما اليمن والعراق، وكشفت هذه الدراسة بأن اليمن حصل على المرتبة الأخيرة في احتمالات التحاق الأطفال في الفترة العمرية(12–17) بالمدرسة الثانوية بحسب المستويات المعيشية المختلفة للأسرة.

وتوصلت دراسة(يوكي وكاميباما، 2013) إلى وجود أدلة متزايدة تشير إلى أن اليمن مقارنةً بالبلدان العربية بحاجة إلى تحسين نتائج التعليم والجودة، كما أن المستوى الاقتصادي للبلد هو الأدنى بين تلك الدول، وأوصت هذه الدراسة إلى إجراء تقييمات للكشف عن مستوى جودة التعليم الأساسي باليمن.

ومن الملاحظ بأن التعليم في اليمن يواجه تحديات كثيرة أشار إليها(البنك الدولي،2010، 24) في تقرير حول وضع التعليم في اليمن فيما يأتي:

1. عدم المساواة بين الجنسين.
2. ارتفاع معدلات التسرب والإعادة.
3. التوزيع غير العادل للمدرسين، ورداءة مستوى التدريس وانخفاض أعباء التدريس.
4. الافتقار إلى مدرسين على مستوى جيد من التدريب، ولاسيما الإناث في المناطق الريفية.
5. ضعف قدرة مديري المدارس والمشرفين فيما يتعلق بدعم التدريس والتعلّم.
6. عدم توفير تقنيات حديثة للتدريس والتعلّم إلى جانب غياب أساليب التعلّم الفعالة.
7. انخفاض مستوى كفاءة المناهج الدراسية.

8. ضعف مستوى عمليات تقويم عمليات التدريس والتعلّم.
9. انعدام التمويل الخاص بدعم التعليم.

وعلى الرغم من أن اليمن قد بذل جهود لمعالجة المشكلات التي تواجه التعليم وخصوصاً فيما يتعلق بتحقيق أهداف التعليم للجميع إلا أن تداعيات الحرب أجهضت جميع مشاريع وخطط واستراتيجيات تطوير التعليم.

ومما لا شك فيه، أن أطفال اليمن الذين يقدر عددهم بالملايين، كانوا أكثر الفئات تضرراً في المجتمع بسبب الحرب، لقد حرمتهم الحرب الدائرة منذ مارس(2015) من أبسط حقوقهم(التعليم) الأمر الذي كان له تأثيرات عميقة على نفسياتهم واستعدادهم للتعليم في ظل أجواء القتال المستعرة.(العزيزي ومريط،2018، 39)

وبعد ثلاث سنوات من الصراع الدامي في اليمن باتت العملية التعليمية لقرابة(4.5) مليون طفل على المحك بسبب عدم دفع رواتب ما يقرب من ثلاثة أرباع معلمي المدارس الحكومية في البلاد، وقد دفع هذا الوضع بالكثير من المعلمين والمعلمات للبحث عن أعمال أخرى للبقاء على قيد الحياة أو الاكتفاء بتدريس بضع ساعات فقط في أفضل الظروف، وبهذا يواجه اليوم جيل كامل من الأطفال مستقبلاً قاتماً جداً في بلد أصبح فيه مليون طفل خارج المدارس نتيجة لسنوات من التخلف التنموي والفقر والنزاعات المتتالية.(سوانجين والمراني،2018، 2)

وقد أشار تقرير(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة،2017، 10) بأن(3.3) مليون طفل خارج المدرسة في اليمن، كما أن(1600) مدرسة متضررة أو مدمرة أو تؤوي نازحين أو تستخدم لأغراض عسكرية.

وأشار تقرير صادر عن منظمة اليونيسيف أعدته(سوانجين والمراني، 2018) بأن(66%) من المدارس تضررت بسبب العنف الشديد الناتج عن الحرب، في حين أغلقت(27%) من المدارس، كما استخدمت(7%) من المدارس في إيواء الأسر النازحة، وهذا أدى إلى تعطيل العملية التعليمية وساهم في ارتفاع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من(1.6) مليون قبل الحرب إلى أكثر من مليوني طفل بزيادة تصل إلى(2%).

ويتضح حجم التداعيات الخطيرة للحرب على التعليم في اليمن من خلال المؤشرات التي وردت في تقرير أعده(مركز الدراسات والإعلام التربوي"S.E.M.C"،2015، 7-8)، ومنها:

1. انخفض معدل الالتحاق بالتعليم الأساسي بشكل حقيقي من(72%) كان قد وصل إليها في عام (2012) إلى(53%) في العام(2015)، وهذا يعني زيادة نسبة الأطفال خارج المدرسة إلى(47%) بما يعادل (2.9) مليون طفل، وبهذا تكون اليمن قد فشلت فشلاً ذريعاً في تحقيق أهداف التنمية الألفية التي حددت نسبة التحاق الأطفال بالمدرسة(100%) في نهاية العام(2015) وبذلك تكون اليمن في ذيل قائمة الالتحاق بالتعليم مقارنةً ببقية بلدان منطقة الشرق الأوسط.
2. (95%) من الأطفال دون سن الخامسة غير ملتحقين بالتعليم المبكر، ويتوقع أن يرتفع العدد باستمرار الحرب، حيث تم تدمير عدد كبير من مدارس رياض الأطفال إضافة إلى اعتماد التعليم في هذه المرحلة على القطاع الخاص(التعليم الأهلي والخاص)، وهو ما سيحرم الكثير من الأطفال في هذا السن من الالتحاق بالمدارس نظراً لارتفاع نسبة الفقر والنزوح.
3. ارتفاع فجوة النوع الاجتماعي في التعليم الأساسي من(0.73) نقطة إلى(0.85) نقطة، حيث لعب الجانب الأمني وحالات النزوح من المدن إلى الريف على زيادة هذه الفجوة نظراً لغياب مدارس البنات وعدم وجود معلمات في الريف، إضافة إلى ارتفاع نسبة الفقر وغلاء المعيشة الأمر الذي سيوسع الفجوة في السنوات القادمة.

4. تصل نسبة الأمية بالمجتمع اليمني إلى(62%) بالرغم أن مراكز محو الأمية وتعليم الكبار وصلت إلى(3591) مركزاً في عموم محافظات اليمن، ولكن ظروف الحرب تسببت في إيقاف العمل بمعظم هذه المراكز.

5. يضع تقرير التنمية البشرية(2011) اليمن في المرتبة(154) من بين(168) دولة في العالم، وبالتأكيد سيتراجع ترتيب اليمن خلال سنوات الحرب.

كما أوصى هذا التقرير بإجراء دراسات بالأضرار الحاصلة في البنى التحتية للتعليم في اليمن في ظل الحرب.

وأظهرت نتائج دراسة(العزيزي ومريط،2018) أن الصراع والحرب الدائر باليمن له تأثير كبير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مدارس التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء.

ومن جهة أخرى أوصى المقرر الخاص بالحق في التعليم(مونيوس،2008، 29) في تقرير مقدم إلى مجلس حقوق الإنسان– الدورة الثامنة التابع للأمم المتحدة استخدام المعايير الدنيا للشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) كأساس للأنشطة التعليمية التي تشكل جزء من الاستجابة الإنسانية مع ضمان أن تكون عمليات الاستجابة في مجال التعليم متماشية مع تلك المعايير.

ودعا(فريق عمل التعليم الجامع والإعاقة،2009، 9) إلى استخدام معايير الحد الأدنى للتعليم(INEE) لمعرفة واقع البرامج التربوية في ظل الطوارئ.

وفي إطار ما سبق جاءت فكرة هذه الدراسة للكشف عن تحقق معايير الحد الأدنى للتعليم(INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن، وقد سعت هذه الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:

1. هل هناك تحقق لمعايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة ذمار؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن تعزى لمتغير مكان العمل(ريف/حضر)؟

1. 2- أهداف الدراسة:

يسعى الباحثان من خلال إجراء هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن تحقق/عدم تحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة ذمار؟

2. التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن وفقاً لمتغير(مكان العمل).

1. 3- أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله والتي تسهم في الوقوف على الوضع الراهن للتعليم في اليمن والأضرار التي لحقت به جراء كارثة الحرب في البلاد، وتقديم صورة واضحة للمسؤولين والقائمين على النظام التعليمي والجهات ذات العلاقة عن واقع التعليم في ظل كارثة الحرب، مما يساعد إلى الاهتمام به ومعالجة الآثار الناجمة والضرر الذي لحق به، وقد تلفت الدراسة الحالية نظر الأطراف المتنازعة إلى تجنيب المرافق التعليمية الصراعات وجعلها مناطق آمنة وبعيدة عن المناطق العسكرية للحفاظ على استمرارية التعليم، كما أن هذه الدراسة قد تلفت أنظار المانحين إلى مساعدة قطاعات التعليم لتجاوز آثار الحرب.

1. 4- حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الآتي:

الحدود الموضوعية: معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) الآتية: (المعايير الأساسية – الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم– التعليم والتعلّم– المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية– سياسة التعليم).

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من القيادات التربوية بمحافظة ذمار ممن يعملون بالمناصب التالية: (مدير عام مكتب التربية بالمحافظة ونوابه ومستشاريه ورؤساء الشعب ونوابهم– مدراء الإدارات بالمكتب ونوابهم– مدراء مكاتب التربية بالمديريات ونوابهم – مدراء المدارس).

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة ميدانياً بمحافظة ذمار.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة بالفصل الأول من العام الدراسي(2019/2018).

1. 5- مصطلحات الدراسة:

معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE): وهي معايير وضعتها(الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ("Inter-Agency Network for Education in Emergencies "INEE) في خمسة محاور وتمثل الحد الأدنى من الممارسات المرتبطة بمجالات التعليم، وتستخدم في حالات الطوارئ بما في ذلك الكوارث الطبيعية والنزاعات المسلحة، وتوفر هذه المعايير إرشادات بشأن كيفية استجابة الحكومات الوطنية وغيرها من السلطات والوكالات الوطنية والدولية، وهذه المعايير التي اعتمدت في هذه الدراسة.

الحرب في اليمن: ويقصد به النزاع المسلح الذي حصل باليمن منذ العام(2015) وحتى الوقت الحاضر.

القيادات التربوية: يقصد بها الأطر القيادية التربوية العاملة بمحافظة ذمار ممن يشغلون المناصب الآتية: (مدير عام مكتب التربية بمحافظة ذمار ونوابه ومستشاريه ورؤساء الشعب ونوابهم– مدراء الإدارات بالمكتب ونوابهم مدراء مكاتب التربية بالمديريات ونوابهم– مدراء المدارس).

محافظة ذمار: إحدى محافظات الجمهورية اليمنية وتقع في وسط اليمن.

1. 6- الإطار النظري:

التعليم في حالات الطوارئ:

إن تلبية الحاجات التعليمية الفورية لمجموعة مختلفة من المتعلمين خلال حالة الطوارئ غالباً ما تشكل تحدياً، خاصة في المرحلة الأصعب من حالة الطوارئ، والتي من شأنها تثير أسئلة متعددة منها: كيف يبدو التعليم الجامع أثناء ممارسته، وكيف يترجم في حالة الطوارئ، وعلى الرغم من ذلك فهناك العديد من الخطوات التي يمكن لجميع المشاركين في عملية التعليم في حالة الطوارئ اتخاذها منذ البداية لإشراك المزيد من الناس في عملية التعليم، وهناك خطوات أخرى ممكن أن نشجع وندعم الغير لاتخاذها لتعزيز بيئة التعليم.(فريق عمل التعليم الجامع والإعاقة،2009، 6)

حماية التعليم:

يوفر القانون الدولي لحقوق الإنسان الحماية للتعليم، ويكفل الحق في التعليم في كل الأوقات، بما فيها ظروف انعدام الأمن والنزاعات المسلحة، وكحق ملزم قانوناُ ومكرس في المعاهدات الدولية والإقليمية على حد سواء، ويجب

على الدول بذل قصارى جهدها للوفاء بالحد الأدنى من التزاماتها المتصلة بأعمال الحق في التعليم والحق في التعليم يجب أن يكون متاحاً للجميع دون تمييز، وينطبق مبدأ عدم التمييز أيضاً على محتوى التعليم الذي يجب ألا يميز ضد أي جماعة، كما أن محتوى التعليم محمي أيضاً بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان ضد أي تعبير عن الكراهية أو التعصب.(هوسلر وآخرون،2012، 115)

حماية الطلاب وموظفي التعليم:

ومن أجل ضمان سير التعليم فإن الأمر لا يتعلق بحماية الحق في التعليم –والذي لابد من احترامه– فحسب بل يتعداه إلى حقوق الأشخاص الذين يوفرون التعليم وينتفعون منه بشكل مباشر وهم الطلاب وموظفو التعليم، لابد من أن يكون هؤلاء في مأمن من الأذى وأن يتمتعوا بظروف وبيئة تساعد على التعليم، ويتحقق ذلك من خلال مبدأ المساواة وعدم التمييز (بما في ذلك حرية الفكر والوجدان والدين)، والحظر ضد الاضطهاد، وكذلك من خلال الحقوق الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، مثل: الحق في حرية التجمع وتشكيل الجمعيات، والحق في العمل، والحق في تشكيل النقابات المهنية والانتساب إليها، والحق في الصحة وكذلك الحق في مستوى معيشي لائق، فضلا عن الحق في الحياة الثقافية.(هوسلر وآخرون،2012، 117–118)

حماية المرافق والمنشئات التعليمية:

تعد حماية المرافق التعليمية مسألة أساسية لضمان حماية التعليم والحق في التعليم من ظروف انعدام الأمن والنزاع المسلح، وتعد حماية هذه المرافق مهمة لحماية وسلامة حياة الطلاب وموظفي التعليم الذين يقضون معظم أوقاتهم فيها، ولذلك فإن التدمير غير المشروع للمرافق التعليمية أو تعطيلها أو الاثنين معاً، بما في ذلك كافة العناصر المادية التي تمكن من مباشرة العملية التعليمية، مثل الكتب والمعامل والتجهيزات قد يؤدي إلى انتهاكات لحقوق الإنسان، ويعتبر استهداف المرافق التعليمية جريمة ضد الإنسانية، ومن هذا المنطلق فيجب أن تكون المرافق التعليمية أثناء النزاع المسلح كافية ومتوافرة للطلاب، كما يجب أن تكون بعيدة عن الاعتداء (هوسلر وآخرون،2012، 179–180)، بيدّ أن عدد كبير من المرافق التعليمية في اليمن تدمرت كلياً أو جزئياً بسبب الحرب.

التدابير الأساسية لحماية بيئات التعليم:

من التدابير الأساسية لحماية بيئات التعليم في حالة الطوارئ أو النزاعات المسلحة كما أوردتها(اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات"ISAC"،2007، 168)، ما يلي:

1. تعزيز مشاركة الجماعات المتضررة من الحرب ومشاركة أولياء أمور الطلاب والسلطات التعليمية في التقييم والتخطيط والإشراف على البرامج التعليمية.
2. الحفاظ على سلامة المرافق التعليمية.
3. جعل مواقع المدارس بعيدة عن المناطق العسكرية.
4. الحرص على قرب المدارس من التجمعات السكانية.
5. جعل المرافق التعليمية مناطق سلام.
6. التنسيق مع الأطراف المتنازعة لمنع استهداف أماكن التعليم.

مبادئ مفيدة للتفكير فيها أثناء الاستجابة لحالة الطوارئ:

توجد عدة مبادئ لابد من مراعاتها عند معالجة المشكلات التي أثرت على التعليم بسبب الحرب أوردها (فريق عمل التعليم الجامع والإعاقة،2009، 9)، منها:

1. جعل التعليم مرحب للجميع: تعديل الأساليب لتتناسب مع المتعلمين بدلاً من التوقع أن المتعلمين سوف يتأقلمون مع الأساليب.
2. لكل شخص قدرته الخاصة على التعلّم، ولكل شخص الحق في التعليم الجيد والمناسب.
3. كل من له علاقة بوضع تعليمي يمكنه أن يقوم بشيء مهما كان صغيراً.
4. غالباً ما توفر الاستجابة للحالة الطارئة فرصة للنظر إلى التعليم من منظور جديد، ويمكن أن تكون فرصة لتحسين المعايير السابقة للتعليم أو فرصة للتطرق إلى قضايا لم تؤخذ بعين الاعتبار سابقاً.
5. كل قطاع من قطاعات المجتمع يمكنه أن يلعب دوراً في دعم التعليم الجامع.
6. الحد الأدنى لمعايير التعليم(INEE) هي أداة مفيدة لمعرفة واقع البرامج التربوية في ظل الطوارئ.
7. الاستفادة من آراء المعلمين وأولياء الأمور والمتعلمين والمسؤولين وموظفي المنظمات غير الحكومية.
8. بإمكان الأفراد الذين لم يتمكنوا من التعليم أثناء الطوارئ أن يلتحقوا بمؤسسات التعليم في أي وقت، ولا بد من تشجيعهم على ذلك.

سبل مواجهة المخاطر التي تؤثر على التعليم في حالات الطوارئ:

وقد وضعت(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة،2017، 16) خطة عمل لمواجهة المخاطر التي تؤثر على التعليم في حالات الطوارئ في المنطقة العربية تتمثل الأنشطة الآتية:

1. دعم كلفة فرص التعليم(النظامية وغير النظامية).
2. زيادة الطلب على التعليم في كل المستويات من خلال جهود تواصل وتوعية هادفة واستراتيجية.
3. دعم نسبة الانتقال والإكمال لدى المتعلمين من خلال أنشطة تدعم الاستبقاء في التعليم ومسارات تعلم متنوعة.
4. تحسين منشئات التعليم من خلال إعادة التأهيل وتأمين المعدات والتجهيزات تماشياً مع معايير الجودة والسلامة والأمن.
5. تأمين منصة لتعزيز مشاركة الشباب بغية التخفيف من حدة الإقصاء الاجتماعي.
6. تأمين الإرشاد والتوجيه المهني.
7. تطوير القدرات لتزويد الشباب بالمهارات التي يحتاجون إليها.
8. توفير دروس قصيرة الأمد موجهة إلى سوق العمل ودورات تدريب على ريادة الأعمال.
9. إعداد المعلمين وتطويرهم المهني لتأمين تعليم مراع للأزمة.
10. تطوير قدرات العاملين بمؤسسات التعليم في مجال إدارة التعليم في أوقات الأزمات.
11. تطوير قدرات المعلمين على استخدام مجموعة من أساليب التقويم الصفي.
12. دعم وتطوير موارد وأدوات مكيفة وفق الحاجات لتأمين التعلّم الجيد والنوعي في حالات الأزمات.
13. تطوير أنظمة معلومات حول التعليم من أجل تحسين إدارة البيانات لتوجيه التخطيط والسياسات.
14. إجراء عمليات تقييم سريعة للحاجات عند اندلاع أزمة ما.

وأوصى(مونيوس،2008، 27-29) المقرر الخاص بالحق في التعليم في تقرير مقدم إلى مجلس حقوق الإنسان– الدورة الثامنة التابع للأمم المتحدة، إلى اتخاذ عدة تدابير لضمان أن يكون الحق في التعليم في حالات الطوارئ ذات أولوية عاجلة، منها:

1. ينبغي التركيز بدرجة أكبر على ضمان الحق في التعليم خلال حالات الطوارئ حيث أن الاهتمام يوجه في الوقت الراهن إلى حالات ما بعد النزاع,

2. ينبغي اتخاذ المزيد من التدابير لوضع حد للإفلات من العقاب الذي ينعم به الأشخاص والجماعات المشاركون في الحرب بما في ذلك أفراد الجيش النظامي الذين يقومون بمهاجمة المدارس والطلبة والمدرسي.

3. تبرز هنا الحاجة إلى إجراء المزيد من البحوث في مدى فعالية بعض التدابير المتخذة بسبب زيادة العنف الموجه ضد المدارس والمعلمين والطلبة.

4. ينبغي إيلاء الاهتمام العاجل لمعالجة للآثار الناجمة عن حالات الطوارئ علي الفتيات واتخاذ تدابير استراتيجية لتقديم الحماية الجسدية والنفسية لضمان التحاقهن بالمدرسة.

5. وضع خطة من قبل الدولة تهيئ للتعليم في حالات الطوارئ كجزء من برامجها التعليمية العامة، تتضمن تدابير محددة من أجل استمرارية التعليم على جميع المستويات وخلال جميع مراحل الطوارئ، وينبغي أن تتضمن الخطة تقديم التدريب للمعلمين في شتى جوانب حالات الطوارئ.

6. ضمان مشاركة الأطفال والآباء والمجتمع في تخطيط الأنشطة المدرسية، بحيث تتاح أماكن آمنة للطلبة خلال حالات الطوارئ.

7. إدراج التعليم في جميع خطط المانحين المتعلقة بالمساعدات الإنسانية وزيادة مخصصات التعليم بنسبة (4.2%) على الأقل من مجموع المساعدات الإنسانية.

8. استخدام المعايير الدنيا للشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) كأساس للأنشطة التعليمية التي تشكل جزء من الاستجابة الإنسانية، مع ضمان أن تكون عمليات الاستجابة في مجال التعليم متماشية مع تلك المعايير.

معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE):

لجميع الأفراد الحق في التعليم وقد ورد هذا الحق في العديد من الاتفاقيات والوثائق الدولية، ولقد شهدت الأعوام الماضية زيادة في الوعي للحاجة إلى برامج التعليم الرسمية وغير الرسمية في حالات الطوارئ، وقد استفاد ملايين الأطفال والشباب والكبار من جهود السلطات التربوية والوكالات الإنسانية المحلية والدولية، ومن تلك الجهود المبادرة التي قدمها فريق عمل في عام(2003) لتطوير المعايير العالمية للتعليم في حالات الطوارئ، وتم استضافة هذه المبادرة من قبل الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ(Inter-Agency Network for Education in Emergencies)(INEE) وهي شبكة مفتوحة مؤلفة من وكالات تابعة للأمم المتحدة ومنظمات غير حكومية وجهات مانحة للمساعدات وباحثين وأفراد من المجموعات المتأثرة، وجميع هذه الأطراف تعمل سوياً من أجل تأمين حق التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء في مراحل ما بعد النزاعات، وقد ساهم أكثر من(2250) فرداً من أكثر من(50) بلداً في تطوير هذه المعايير في عام(2004)(الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ"INEE"،2004، 7-8)، وفي عامي(2009 و2010)، واستناداً إلى معطيات التقويم والتوصيات التي أرسلها مستخدمو المعايير ومجموعة من الخبراء عملت الشبكة على تحديث وتطوير تلك المعايير وترجمت المعايير إلى العديد من اللغات العالمية.(الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ "INEE"،2014، 5)

وقد وضعت هذه المعايير كي تستخدم في حالات الطوارئ بما في ذلك الكوارث الطبيعية والنزاعات المسلحة، وتوفر هذه المعايير إرشادات بشأن كيفية استجابة الحكومات الوطنية وغيرها من السلطات والوكالات الوطنية والدولية، وتساعد على إنشاء برامج تعليمية في حالات الطوارئ، وصممت هذه المعايير كي يتم استخدامها من جانب المجتمعات المحلية والحكومات وغيرها من السلطات وكذلك العاملين في المجال الإنساني بهدف تلبية

الاحتياجات التعليمية كما يحددها أفراد المجتمع.(الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ "INEE"،2004، 7-8)

محتوى معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE):

تقدم المعايير الدنيا للتعليم في ظل حالات الطوارئ والأزمات المزمنة وإعادة البناء المبكر إطاراً متناسقاً لمبادئ ومسارات العمل لجميع الجهات الفاعلة التي يمكن أن تشارك في توفير التعليم خلال حالات الطوارئ حتى تتمكن من تنسيق أنشطتها التعليمية، بل وما هو أهم من ذلك، لكي تعزز مسألة قبول المسؤولية.(مونيوس،2008، 15)

وقد وضعت(الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ"INEE"،2014، 7-8) معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ في خمسة محاور هي:

1. **المعايير الأساسية:** وتظم هذه المعايير المجالات الأساسية وهي: التنسيق ومشاركة المجتمع المحلي والتحليل وينبغي لهذه المعايير أن تطبق عبر كل المجالات لتشجيع الاستجابة، وتعتبر هذه المعايير التشخيص الجيد والأساسي من أجل فهم وتطبيق المعايير التالية.
2. **الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم:** تركز هذه المعايير على تعزيز إمكانية الوصول إلى بيئة تعلم آمنة وملائمة لجميع المتعلمين، وتركز على التعاون بين جميع الجهات ذات العلاقة لتوفير الخدمات الأخرى للمتعلمين مثل الصحة والمياه والصرف الصحي والمساعدات الغذائية والسكن، وتساعد في تعزيز الأمن والراحة المادية والفكرية والنفسية والاجتماعية.
3. **التعليم والتعلّم:** وتركز على العناصر التي تدعم أسس التعليم والتعلّم الناجعين والمتعلقة بالمناهج والتدريب والتطوير المهني وأساليب التدريس وعمليات التعلّم وأساليب التقويم.
4. **المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية:** وتركز على إدارة وتطوير أداء الموارد البشرية في مجال التعليم بما في ذلك سياسة التوظيف وعملية انتقاء الموظفين، وشروط العمل والإشراف والدعم.
5. **سياسة التعليم:** وتركز هذه المعايير في هذا المحور على رسم السياسات والتشريعات والتخطيط والتنفيذ.

أهمية معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE):

أشارت(الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ"INEE"،2014، 13) بأن معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ تساعد في الآتي:

1. مساعدة المجتمعات في تصميم وتطبيق برامج التعليم في حالات الطوارئ وحتى التعافي.
2. التنسيق بين الجهات ذات العلاقة بالتعليم للمساعدة في عمليات التقويم والاستجابة.
3. تقوية أنظمة التعليم الوطنية في مختلف البلدان.
4. المساهمة في تحسين وتوفير خدمات التعليم لجميع فئات المجتمع.
5. مراقبة أداء مؤسسات التعليم وتقويمه وتطويره في حالات الطوارئ وحتى التعافي.
6. بناء القدرات وتطوير المعارف والمهارات للوصول إلى برامج تعليم عالية الجودة.
7. توجيه أنظار المانحين لمساعدة قطاعات التعليم.

تطبيق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) في حالة محدودية الموارد:

يمكن تطبيق واستخدام معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) دون الحاجة إلى نفقات مالية كبيرة وعندما تكون الموارد المالية أو التعليمية المتاحة محدودة للمبررات الآتية:

1. إن العديد من هذه المعايير ممكن أن تستخدم وتطبق ولا تستوجب توفير تكاليف أو نفقات مالية مرتفعة مع أن تطبيقها يحسن من نوعية التعليم، وهذا يساعد في توفير الوقت والموارد على المدى الطويل، كما يمكن أن يساهم ذلك في نتائج تعليمية إيجابية أكثر استدامة.
2. إن تطبيق هذه المعايير سيساعد في توجيه أنظار السلطات الوطنية والمحلية والمانحين لمساعدة قطاعات التعليم مالياً وهذا سيمثل تمويل إضافي يساعد في تجويد وزيادة فعالية التعليم في حالات الطوارئ.
3. إن استخدام الحد الأدنى لمعايير التعليم يجعل السلطات المختصة والمنظمات ذات العلاقة بالتعليم تتخذ قرارات إيجابية لتطوير ودعم برامج التعليم، وستتجنب دعم البرامج أو الأنظمة التعليمية الضعيفة.(الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ"INEE"،2014، 17)

2 – الطريقة والأدوات:

2. 1– منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، كمنهج يتناسب مع طبيعة مثل هذا النوع من الدراسات.

2. 2– مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات التربوية بمحافظة ذمار، ممن يشغلون المناصب التالية: (مدير عام مكتب التربية بالمحافظة ونوابه ومستشاريه ورؤساء الشعب ونوابهم– مدراء الإدارات بالمكتب ونوابهم– مدراء مكاتب التربية بالمديريات ونوابهم– مدراء المدارس)، والبالغ عددهم(1533) قيادياً، والجدول(1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة.

جدول(1) توزيع مجتمع الدراسة

أنواع القيادة	العدد	النسبة(%)
مدير عام مكتب التربية بالمحافظة ونوابه ومستشاريه ورؤساء الشعب ونوابهم	49	3.20
مدراء الإدارات بالمكتب ونوابهم	30	1.96
مدراء مكاتب التربية بالمديريات ونوابهم	36	2.35
مدراء المدارس	1418	92.50
المجموع	1533	100.00

المصدر: إدارة الإحصاء بمكتب التربية والتعليم بمحافظة ذمار

ولتحديد حجم العينة تم استخدام معادلة أركن(Arkin,1984, 21) الآتية: $$n=\frac{p(1-p)}{(SE\div t)+[p(1-p)\div N]}$$

حيث(N) حجم العينة(t) الدرجة المعيارية ومقدارها(1.96)، (SE) نسبة الخطأ ومقداره(0.05)، (P) نسبة تحقق الخاصية المحايدة وتساوي(0.50)، وبتطبيق تلك المعادلة على حجم مجتمع هذه الدراسة تكونت عينة الدراسة من(307) مبحوثاً من القيادات التربوية بمحافظة ذمار بنسبة(20.03%) من حجم المجتمع، وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية وبنسبة تقدر بـ(20%) تقريباً من كل طبقة، ويرجع السبب في ذلك إلى طبيعة وخصوصية موضوع الدراسة، وتم استعادة(279) استبانة وبنسبة(90.88%) من مجموع الاستبيانات الموزعة، ولم يتم استبعاد أي استبانة منها، لعدم وجود نقص أو أخطاء عليها، والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول(2) توزيع عينة الدراسة

أنواع القيادة	الاستبيانات الموزعة	الاستبانات المستردة	الاستبانات غير المستردة	النسبة من العينة %	النسبة من المجتمع %
مدير عام مكتب التربية ونوابه ومستشاريه ورؤساء الشعب ونوابهم	10	10	-	3.26	20.41
مدراء الإدارات بالمكتب ونوابهم	6	6	-	1.95	20.00
مدراء مكاتب التربية بالمديريات ونوابهم	7	7	-	2.28	19.44
مدراء المدارس	284	256	28	92.51	20.03
المجموع	307	279	28	100	20.03

2. 3- أداة الدراسة:

قام الباحثان بمراجعة ترجمة معايير الحد الأدنى للتعليم(INEE) في حالات الطوارئ، والمكونة من خمسة مجالات رئيسة، وبعد ذلك تم تنظيم قائمة وصف للمعايير الفرعية في كل مجال بعد تكييفها لتناسب البيئة اليمنية, ليكون ما ورد فيها كمؤشرات فرعية تضمنتها أداة الدراسة، وبعد تنظيم تلك القائمة في صيغتها الأولية تم عرضها على(6) من المستشارين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التعليم من عدة جامعات يمنية، وتم الأخذ بملاحظات المستشارين وتعديلاتهم والمتمثلة في تعديلات بسيطة تتعلق بإعادة صياغة بعض المعايير الفرعية، لتتكون بعد ذلك أداة الدراسة من(80) معيار فرعي تمثل فقرات الأداة، وأمام كل منها ثلاثة بدائل للاستدلال على تحقق المعايير هي(مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، وموزعة هذه الفقرات على خمسة مجالات هي:

1. **المعايير الأساسية:** وتحتوي على(24) فقرة.
2. **معايير الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم:** وتحتوي على(22) فقرة.
3. **معايير التعليم والتعلّم:** وتحتوي على(14) فقرة.
4. **معايير المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية:** وتحتوي على(10) فقرة.
5. **معايير سياسة التعليم:** وتحتوي على(10) فقرة.

الصدق البنائي لأداة الدراسة: للتأكد من الصدق البنائي للأداة قام الباحثان بتطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية بلغت(38) قيادياً تربوياً من مجتمع البحث الفعلي، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الأداة الخمسة ببعضها البعض وكذلك بالمتوسط الكلي للأداة، وأظهرت نتائج ذلك في الجدول(3).

جدول(3) الصدق البنائي لأداة الدراسة

م	المجال	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس
1	المعايير الأساسية	1				

2	الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم	0.74**	1			
3	التعليم والتعلّم	0.76**	0.68**	1		
4	المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية	0. 75**	0.72**	0.76**	1	
5	سياسة التعليم	0. 74**	0.76**	0.75**	0.72**	1
	المتوسط الكلي للأداة	0.79**	**70.7	0. 78**	0.72**	0.71**

** دال إحصائياً عند مستوى(0.01)

من الجدول(3) يتضح أن قيم معامل ارتباط المجالات الخمسة المكونة للأداة ببعضها البعض موجب وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01) حيث تراوحت معاملات الارتباط تلك بين(0.76- 0.68)، كما تبين بأن معاملات ارتباط كل مجال من المجالات الخمسة والمتوسط الكلي للأداة موجب وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط تلك بين(0.79- 0.71)، وهذا يدل على صدق البناء لهذه الأداة.

ثبات أداة الدراسة:

بعد تطبيق أداة البحث على العينة الاستطلاعية البالغة(38) قيادياً تربوياً من مجتمع البحث الفعلي، تم إعادة تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق السابق، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، وذلك للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث اتضح أن ثبات الأداة ككل بلغ(0.85) وهذا يعد ثبات مقبول، كما تبين أن ثبات المجالات الخمسة: (المعايير الأساسية- الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم- التعليم والتعلّم- المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية- سياسة التعليم) بلغ(0.82، 0.80، 0.78، 0.74، 0.75) على التوالي، وجميع تلك القيم تمثل ثبات مقبول.

خطوات إجراء الدراسة:

قام الباحثان بالخطوات الإجرائية الآتية:

أولاً: حُدد مجتمع الدراسة المتمثل بجميع القيادات التربوية بمحافظة ذمار.

ثانياً: تطوير أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة، مكونة من(80) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

ثالثاً: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع البحث، لاختبار الصدق البنائي والثبات لأداة الدراسة.

رابعاً: وزعت الأداة على أفراد عينة الدراسة، وطُلب منهم الإجابة على كل فقرة من فقرات الأداة، ثم تم استرجاع معظم الاستبيانات الموزعة، واستغرقت عملية التطبيق شهرين وعشرة أيام ابتداءً من تاريخ 2018/10/13م وحتى تاريخ 2018/10/22.

خامساً: قام الباحثان بتفريغ بيانات الأداة ومن ثم تحليلها باستخدام البرنامجين الإحصائيين(SPSS- JASP).

سادساً: مناقشة النتائج واستخلاص التوصيات والمقترحات.

المعالجات الإحصائية:

تم معالجة البيانات إحصائياً بواسطة برنامجي(SPSS,JASP) وتم استخدام الأساليب الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون(Pearson): لإيجاد الصدق البنائي والثبات لفقرات ومجالات الأداة.
- الوسط الحسابي(Mean) والانحراف المعياري(Standard Deviation): لمعرفة استجابات أفراد عينة البحث حول مجالات الأداة وفقراتها.

– اختبار (Bayes Factor for One-Sample): لإيجاد دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للفقرات والمجالات والمتوسط الفرضي(2) كمحك للحكم على تحقق المعايير.

– اختبار (Bayes Factor Independent Sample): لإيجاد دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن تبعاً لمتغير (مكان العمل).

حيث تم تفسير دلالة الفروق لعوامل بايز (BF_{01}) بواسطة المحك الموضح بالجدول(4).

جدول(4) محك تفسير دلالة الفروق لعوامل بايز(BF_{01})

قيمة(BF_{01})	Interpretation Label	التفسير
100 <	EXTREME EVIDENCE FOR H_0	دليل قطعي لعدم وجود فرق
100 – 30	VERY STRONG EVIDENCE FOR H_0	دليل قوي جداً لعدم وجود فرق
30 – 10	STRONG EVIDENCE FOR H_0	دليل قوي لعدم وجود فرق
10 – 3	SUBSTANTIAL EVIDENCE FOR H_0	دليل مناسب لعدم وجود فرق
3 – 1	ANECDOTAL EVIDENCE FOR H_0	دليل مقبول لعدم وجود فرق
1	NO EVIDENCE FOR H_0	لا يوجد دليل
$1 - \frac{1}{3}$	ANECDOTAL EVIDENCE FOR H_1	دليل مقبول لوجود فرق
$\frac{1}{10} - \frac{1}{3}$	SUBSTANTIAL EVIDENCE FOR H_1	دليل مناسب لوجود فرق
$\frac{1}{30} - \frac{1}{10}$	STRONG EVIDENCE FOR H_1	دليل قوي لوجود فرق
$\frac{1}{100} - \frac{1}{30}$	VERY STRONG EVIDENCE FOR H_1	دليل قوي جداً لوجود فرق
$\frac{1}{100} >$	EXTREME EVIDENCE FOR H_1	دليل قطعي لوجود فرق

المصدر: (Wagenmaker. et al,2011, 4)

3– النتائج ومناقشتها:

يتم في هذا المحور عرض ومناقشة النتائج الميدانية التي أسفرت عنها الدراسة، بعد تحليلها، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة، ومناقشتها والذي نص على: هل هناك تحقق لمعايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن من وجهة نظر القيادات التربوية محافظة ذمار؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) بناءً على اختبار (Bayes Factor for One-Sample) للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي(2)، وذلك على مستوى الأداة ككل وعلى مستوى كل مجال من مجالاتها الخمسة والجدول(5) يوضح ذلك.

جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) لتقديرات أفراد العينة لأداة الدراسة ككل ولمجالاتها الخمسة

رتبة المجال	رقم المجال	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(BF_{01})
1	2	الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم	2.17	0.36	0.00
2	3	التعليم والتعلّم	1.88	0.40	0.00
3	5	سياسة التعليم.	1.79	0.42	0.00
4	4	المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية	1.74	0.34	0.00
5	1	المعايير الأساسية	1.63	0.39	0.00
		المعايير ككل	1.86	0.31	0.00

من الجدول(5) يتضح ما يأتي: أن المتوسط العام لتقديرات عينة البحث لتحقق معايير الحد الأدنى من التعليم ككل بلغ(1.86) بانحراف معياري(0.31)، وبلغت قيمة(BF_{01}) أقل من($\frac{1}{100}$)، واستناداً إلى محك تفسير دلالة الفروق لعوامل بايز(BF_{01}) المبين في الجدول(4)، فهذه النتيجة تشير إلى وجود دليل قطعي على وجود فرق بين المتوسط الكلي للأداة البالغ (1.86) والمتوسط الفرضي(2) المحدد كمحك للحكم على تحقق المعايير، مما يؤكد عدم تحقق تلك المعايير بشكل عام، وهذا أمر منطقي ناتج عن ظروف الحرب وتأثيراتها على قطاع التعليم في اليمن.

تراوح المتوسط لمجالات معايير الحد الأدنى من التعليم الخمسة(المعايير الأساسية- الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم- التعليم والتعلّم- سياسة التعليم- المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية) بين(2.17- 1.63) ومن الملاحظ بأن قيمة(BF_{01}) أقل من($\frac{1}{100}$)، وهذا دليل قطعي على وجود فروق بين متوسطات كل مجال من المجالات الخمسة والمتوسط الفرضي(2)، وبالنظر في المتوسطات الحسابية نلاحظ أن متوسط مجال الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم بلغ(2.17)، وهو أكبر من الوسط الفرضي(2)، مما يشير إلى تحقق معايير مجال الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم بشكل عام، وهذه النتيجة تعد نتيجة طبيعية كون معظم مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي تعمل في ظل ظروف الحرب ولم يتم إغلاقها وتستقبل معظم الطلبة، في حين كانت متوسطات بقية المجالات أقل من الوسط الفرضي(2)، مما يدل على أن المعايير الخاصة بتلك المجالات الأربعة غير متحققة، وهذا يتفق تماماً مع ما أوردته تقارير كل من: (البنك الدولي،2010)،(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة،2014)،(مركز الدراسات والإعلام التربوي "S.E.M.C"،2015)،(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2017)،(سوانجين والمراني،2018)، وكذلك دراسة(العزيزي ومريط،2018).

ولمزيد من التفصيل تم معالجة البيانات الخاصة بمعايير كل مجال من مجالات الأداة الخمسة على حدا وكما يأتي:

المجال الأول: المعايير الأساسية

بناءً على استجابات عينة البحث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي(2)، وذلك على مستوى كل معيار من معايير هذا المجال، والجدول(6) يوضح ذلك.

جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) لتقديرات أفراد العينة

معايير مجال المعايير الأساسية

رتبة المعيار	م	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (BF_{01})
1	9	تتولى القيادات الإدارية التربوية دوراً قيادياً في وضع آليات التنسيق والمشاركة فيها مع الجهات المعنية الأخرى المهتمة بالتعليم.	2.23	0.78	0.00
2	4	تشارك مجموعة واسعة من أفراد المجتمع المحلي في تحديد التمويل اللازم للنشاطات التعليمية وتخفيف الأخطار الناتجة عن الحرب.	1.94	0.74	7.88
3	14	تتقيد كل الأطراف المعنية بالتعليم بمبادئ المساواة والشفافية وتتحمل المسؤولية لتحقيق نتائج إيجابية لتطوير التعليم.	1.84	0.69	0.02
4	18	يتم إجراء تقويم شامل لحاجات وموارد التعليم بمشاركة أطراف معنية به.	1.82	0.66	0.00
5	23	تتضمن خطط واستراتيجيات التخفيف من آثار الحرب تنمية القدرة لدعم سلطات التعليم وأعضاء المجتمع المحلي.	1.80	0.71	0.00
6	10	توجد لجنة تنسيق مشتركة من كل الجهات المعنية بالتعليم تهتم بتطوير التعليم والتخطيط له وتحشد الموارد وتساعد في تنمية القدرات.	1.79	0.76	0.00
7	7	تدرك القيادات التربوية والمجتمع المحلي والأطراف المعنية المهارات والمعارف والبرامج التعليمية التي يتلقاها المتعلمين.	1.76	0.66	0.00
8	3	يشارك الأطفال والشباب في تطوير النشاطات التعليمية وتنفيذها ومراقبتها وتقويمها.	1.73	0.70	0.00
9	11	تقوم الإدارة التعليمية والمنظمات الإنسانية والمجتمع المحلي بدعم مؤسسات وبرامج التعليم بصورة عادلة وشفافة.	1.72	0.78	0.00
10	12	توجد آليات مناسبة لتوفير معلومات مناسبة للتخطيط للتعليم ضمن لجنة التنسيق المشتركة.	1.67	0.78	0.00
11	16	يتم تحديد القدرات والموارد والاستراتيجيات المحلية للتعليم والتعلّم قبل الحرب وإثنائها.	1.66	0.58	0.00
12	20	تلبي استراتيجيات مواجهة آثار الحرب الحاجات التعليمية للسكان المتأثرين.	1.66	0.66	0.00
13	19	توجد استراتيجيات مناسبة لمواجهة المعوقات التي تواجه المؤسسات التعليمية تعكس نتائج التقويم.	1.62	0.60	0.00
14	1	يشارك مجموعة من أفراد المجتمع المحلي في تحديد أولوية النشاطات التعليمية وفي التخطيط لها.	1.62	0.68	0.00
15	15	يتم إجراء تقويم دوري بواسطة جمع البيانات التي تحدد التصورات المحلية لأهداف التعليم.	1.61	0.64	0.00
16	8	تستخدم موارد السلطة المحلية لتطوير وتوصيل تعليم يتضمن خفض خطر الحرب.	1.56	0.65	0.00

17	6	يحدد المجتمع المحلي والعاملون في مجال التعليم والمتعلمون الموارد المحلية ويحشدونها لتعزيز الوصول إلى التعليم النوعي.	1.52	0.70	0.00
18	17	يشارك ممثلون من المتأثرين من الحرب في تصميم وجمع البيانات عن التعليم.	1.46	0.60	0.00
19	13	يتم استخدام أدوات مناسبة لتقويم احتياجات التعليم من قبل لجنة التنسيق المشتركة.	1.46	0.51	0.00
20	21	تم تصميم وتنفيذ استراتيجيات لتفادي الأذى على المجتمع المحلي ولا تفاقم آثار الحرب.	1.45	0.68	0.00
21	24	تتكامل خطط واستراتيجيات التخفيف من آثار الحرب مع برامج التعليم وتتواءم معها.	1.43	0.60	0.00
22	22	يتم تحديث نتائج التقويم دورياً ببيانات جديدة.	1.38	0.49	0.00
23	5	تتوافر فرص التدريب وبناء القدرات لأفراد لجان التعليم المجتمعي.	1.34	0.48	0.00
24	2	تضم لجان التعليم المجتمعي ممثلين من الفئات المهمشة.	1.13	0.33	0.00
		المعايير الأساسية.	1.63	0.39	0.00

ومن الجدول(6) يتضح ما يأتي: أن المتوسط العام لتقديرات عينة البحث حول تحقق مجال المعايير الأساسية ككل بلغ(1.63) بانحراف معياري(0.39)، وبلغت قيمة(BF_{01}) أقل من($\frac{1}{100}$)، وهذا دليل قطعي على وجود فرق بين المتوسط الكلي للمجال البالغ(1.63) والمتوسط الفرضي(2) والذي هو أقل منه، مما يشير إلى أن المعايير الأساسية غير محققة بشكل عام وهو ما يؤكد بأن الحرب أثرت سلباً في كثير من الجوانب الأساسية المتعلقة بقطاع التعليم وتوفيره في اليمن والتي تعتبر هي الأساس لتوفير بيئة تعليمية فعالة.

تراوحت متوسطات معايير هذا المجال بين(2.23– 1.13)، وبالنسبة لقيمة(BF_{01}) فقد كانت أقل من($\frac{1}{100}$) بالنسبة للمعيار(9) وهذا دليل قطعي على وجود فروق بين متوسط هذا المعيار(2.23) والمتوسط الفرضي(2) ومتوسط هذا المعيار أكبر من المتوسط الفرضي، وهو دليل قطعي على تحقق هذا المعيار، وتعد هذه النتيجة طبيعية لأن القوانين واللوائح تنص على أن وضع آليات التنسيق والمشاركة مع الجهات الأخرى المعنية بالتعليم من مهام القيادات الإدارية بالتعاون مع السلطات المحلية على مستوى المحافظات والمديريات في حين بلغت قيمة(BF_{01}) للمعيار الرابع(7.88) وتقع هذه القيمة بين(3–10)، واستناداً إلى المحك المحدد لعوامل بايز فهذا دليل مناسب على أن متوسط هذا المعيار لا يختلف عن المتوسط الفرضي، بينما لوحظ بأن قيمة(BF_{01}) للمعيار(14) تتراوح بين($\frac{1}{30}$ ، $\frac{1}{100}$) وهذا دليل قوي جداً على عدم تحقق هذا المعيار، في حين كانت قيمة(BF_{01}) لبقية معايير هذا المجال أقل من($\frac{1}{100}$)، وهذا دليل قطعي على عدم تحقق تلك المعايير.

المجال الثاني: الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم

بناءً على استجابات عينة البحث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي(2)، وذلك على مستوى معايير مجال الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم، والجدول(7) يوضح ذلك.

جدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) لتقديرات أفراد العينة لمعايير مجال الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم

رتبة المعيار	م	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (BF_{01})
1	26	يستطيع جميع أفراد المجتمع الوصول إلى مرافق وأماكن التعليم.	2.70	0.60	0.00
2	25	لا يحرم أي فرد أو مجموعة من المجتمع من الوصول إلى التعليم وفرص التعلّم بسبب التمييز.	2.58	0.65	0.00
3	31	تتاح الفرصة للمتعلمين المنقطعين للدخول أو إعادة الدخول إلى التعليم النظامي بعد انقطاعهم عنه بسبب ظروف الحرب.	2.54	0.58	0.00
4	35	طرق الوصول إلى المؤسسات التعليمية آمنة وسليمة ومتاحة للجميع.	2.51	0.68	0.00
5	39	أماكن ومباني التعليم آمنة ومتاحة لجميع المتعلمين والمعلمين وبقية العاملين.	2.43	0.75	0.00
6	27	تزال كل عوائق الالتحاق بالتعليم، مثل الافتقار إلى الوثائق المطلوبة للالتحاق بالتعليم.	2.40	0.68	0.00
7	36	المؤسسات التعليمية خالية من الهجوم العسكري وبعيدة عن الأهداف العسكرية.	2.38	0.80	0.00
8	40	تمتلك المؤسسات التعليمية مساحات صالحة بأحواش ومباني آمنة ومحمية.	2.37	0.67	0.00
9	45	تشجع مؤسسات التعليم المتعلمين على الاهتمام بالصحة والنظافة.	2.37	0.67	0.00
10	46	يوجد بالمدارس أخصائيين اجتماعيين ونفسيين.	2.30	0.74	0.00
11	28	تتوفر فرص تعليمية نظامية وغير نظامية للأفراد المتأثرين من الحرب لتلبية حاجاتهم التعليمية.	2.21	0.77	0.00
12	41	مباني المؤسسات التعليمية مناسبة وتشمل مساحات ملائمة للفصول والإدارة ومرافق الترفيه والصرف الصحي.	2.20	0.73	0.00
13	42	مساحة الفصول الدراسية مناسبة لعدد الطلاب فيها.	2.15	0.75	0.08
14	34	المؤسسات التعليمية قريبة من سكن المتعلمين.	2.13	0.70	0.23
15	32	تخلو البيئة التعليمية من مصادر الأذى للمتعلمين والمعلمين وبقية العاملين بها.	2.06	0.79	8.44
16	37	يساهم المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات ورسم السياسات والأنظمة التي تضمن للمتعلمين والمعلمين والعاملين بمؤسسات التعليم أمنهم وسلامتهم.	1.97	0.82	16.62
17	33	يكتسب المعلمون والعاملون بمؤسسات التعليم المهارات والمعرفة اللازمة لإنشاء بيئة تعلم داعمة تشجع الرفاهية النفسية والاجتماعية للمتعلمين.	1.95	0.58	7.42

18	29	يساعد المجتمع المحلي الأطفال والشباب والكبار في الانخراط بالتعليم النوعي عبر التوعية والتدريب.	1.95	0.69	9.44
19	44	المياه والصرف الصحي متوفرة بالمؤسسات التعليمية.	1.82	0.70	0.00
20	43	يشارك المجتمع المحلي في بناء وصيانة المؤسسات التعليمية.	1.66	0.81	0.00
21	30	تتوفر الموارد الكافية والتي تضمن الاستمرارية في التعليم لجميع أفراد المجتمع المحلي.	1.55	0.50	0.00
22	38	تقوم المنظمات الإنسانية بنشاطات تعمل على تأمين المؤسسات التعليمية للحد من خطر الحرب.	1.51	0.60	0.00
		الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم.	2.17	0.36	0.00

ومن الجدول(7) يتضح ما يأتي: أن المتوسط العام لتقديرات عينة البحث لدرجة تحقق مجال الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم ككل بلغ(2.17) بانحراف معياري(0.36)، وكانت قيمة(BF_{01}) أقل من($\frac{1}{100}$)، وهذا دليل قطعي على وجود فرق بين المتوسط الكلي للمجال البالغ(2.17) والمتوسط الفرضي(2) والذي هو أقل منه، وهذا دليل قطعي على تحقق معايير ذلك المجال بشكل عام.

تراوحت متوسطات معايير هذا المجال بين(1.51–2.70)، كما تبين أن قيمة(BF_{01}) أقل من($\frac{1}{100}$) بالنسبة للمعايير(26، 25، 31، 35، 39، 27، 36، 40، 45، 46، 28، 41) وهذا دليل قطعي على تحقق تلك المعايير كون المتوسطات الحسابية لها أكبر من الوسط الفرضي(2)، وكذلك نلاحظ وجود دليل قوي على تحقق المعيار(42) لأن قيمة(BF_{01}) لهذا المعيار تتراوح بين($\frac{1}{10}$، $\frac{1}{30}$)، ومن الملاحظ أيضاً بأن قيمة (BF_{01}) تراوح بين(3– 10) بالنسبة للمعايير(32، 37، 33، 29) وهذا دليل بأن المتوسط الحسابي لهذه المعايير الأربعة لا يختلف عن المتوسط الفرضي(2)، كما نلاحظ أن قيمة(BF_{01}) أقل من($\frac{1}{100}$) لبقية معايير هذا المجال وهذا دليل قطعي على عدم تحقق تلك المعايير، فالمتوسط الحسابي لها كان أقل من المتوسط الفرضي(2).

المجال الثالث: التعليم والتعلّم

بناءً على استجابات عينة البحث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي(2)، وذلك على مستوى معايير مجال التعليم والتعلّم، والجدول(8) يوضح ذلك.

جدول(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) لتقديرات أفراد العينة لمعايير مجال التعليم والتعلّم

رتبة المعيار	م	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (BF_{01})
1	58	يتم إبلاغ المتعلمين بمستوياتهم بواسطة منحهم شهادات نهاية العام الدراسي.	2.43	0.75	0.00

2	50	تراعي المناهج التعليمية احتياجات المتعلمين وتدعو إلى رفض العنصرية والتمييز وتشجع احترام جميع المتعلمين بمختلف انتماءاتهم.	2.32	0.79	0.00
3	56	يظهر المعلمون فهماً لمحتوى الدرس ومهارات التعليم في تفاعلهم مع المتعلمين.	2.24	0.57	0.00
4	57	يتم تقويم المتعلمين بصورة مستمرة استناداً إلى الأهداف التعليمية.	2.13	0.77	0.57
5	52	يجري الدورات التدريبية مدربون مؤهلون.	2.12	0.78	0.94
6	55	تتلاءم أساليب التدريس بمؤسسات التعليم مع العمر ومستوى النمو وقدرات واحتياجات المتعلمين.	2.07	0.48	1.49
7	59	يتم استخدام وسائل تقويم عادلة وموثوقة.	2.03	0.64	14.71
8	48	تلاؤم المناهج الحالية عمر المتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم واحتياجاتهم.	1.82	0.57	0.00
9	60	تلبي وسائل التقويم احتياجات المتعلمين المختلفة.	1.73	0.61	0.00
10	53	يتلقى المعلمون دورات تدريبية في أساليب التعليم الحديث ووسائله.	1.63	0.71	0.00
11	47	تقوم سلطات التعليم بعملية مراجعة وتطوير مستمر للمناهج بالاشتراك مع كل الأطراف المعنية.	1.59	0.69	0.00
12	51	يتم تدريب المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية بحسب احتياجاتهم وبصورة مستمرة.	1.54	0.69	0.00
13	54	يتلقى المعلمون دورات تدريبية حول الأخطار والحد من أخطار الحرب.	1.38	0.49	0.00
14	49	تتضمن المناهج النظامية وغير النظامية إرشادات للحد من أخطار الحرب.	1.34	0.47	0.00
		التعليم والتعلّم	1.88	0.40	0.00

ومن الجدول(8) يتضح ما يأتي: أن المتوسط العام لتقديرات عينة البحث لدرجة تحقق مجال التعليم والتعلّم ككل بلغ(1.88) بانحراف معياري(0.40)، وقيمة(BF_{01}) أقل من($\frac{1}{100}$)، وهذا دليل قطعي على وجود فرق بين المتوسط الكلي للمجال البالغ(1.88) والمتوسط الفرضي(2) والذي هو أقل منه، وهذا يدل على عدم تحقق معايير هذا المجال بشكل عام، وهو ما يؤكد تأثير الحرب على أساليب التعليم والتعلّم، لاسيما في ظل توقف عملية التدريب للمعلمين والمعلمات، وعمليات تطوير ومراجعة المناهج وصعوبة وصول فرق التقييم إلى مختلف مناطق اليمن، وغيرها من الصعوبات التي ساهمت في عدم تحقق تلك المعايير.

تراوح متوسطات هذا المجال بين(2.43− 1.34)، وكانت قيمة(BF_{01}) أقل من($\frac{1}{100}$) بالنسبة للمعايير الثلاثة(58، 50، 56) وهذا دليل قطعي على وجود فروق بين متوسط هذ المعايير والمتوسط الفرضي(2) ومتوسطات هذا المعايير أكبر من المتوسط الفرضي، وهذا يؤكد قطعياً تحقق تلك المعايير، بينما لوحظ بأن قيمة (BF_{01}) للمعيارين(57، 52) تتراوح بين(1، $\frac{1}{3}$) وهو ما يؤكد تحقق هذين المعيارين بدرجة مقبول، أما المعيارين(55، 59) فتدل قيمة(BF_{01}) لهما على أن المتوسط الحسابي لا يختلف عن المتوسط الفرضي(2) المحدد كمحك للمقارنة،

بينما كانت قيمة(BF_{01}) لبقية معايير هذا المجال أقل من($\frac{1}{100}$)، وهو دليل قطعي على عدم تحقق تلك المعايير، لأن جميع متوسطات تلك المعايير أقل من المتوسط الفرضي(2).

المجال الرابع: المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية

بناءً على استجابات عينة البحث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي(2)، وذلك على مستوى معايير مجال المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية، والجدول(9) يوضح ذلك.

جدول(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) لتقديرات أفراد العينة لمعايير مجال المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية

رتبة المعيار	م	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (BF_{01})
1	65	يسمح للمعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية بتنظيم واقتراح شروط وتنظيم العمل.	2.16	0.69	0.01
2	67	تتوفر آلية إشراف شفافة لتقويم المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية.	2.01	0.66	20.67
3	68	يتم إجراء تقويم دوري موثق لأداء المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية.	2.00	0.78	20.95
4	62	يتم اختيار المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية استناداً إلى معايير شفافة قائم على الشفافية وبعيداً عن التمييز.	1.89	0.62	0.25
5	69	يؤخذ بعين الاعتبار آراء المتعلمين عن المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية.	1.82	0.84	0.04
6	63	عدد المعلمين بالمؤسسات التعليمية مناسب لعدد الطلاب.	1.76	0.73	0.00
7	66	تتوفر مواد التعليم والتعلّم بالمؤسسات التعليمية.	1.67	0.68	0.00
8	70	توفر السلطات المختصة دعم نفسي واجتماعي ملائم ومتاح لجميع المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية.	1.47	0.69	0.00
9	61	يتوفر توصيف وظيفي دقيق وواضح وملائم قبل عملية التوظيف.	1.43	0.56	0.00
10	64	يصرف للمعلمين والعاملين بمؤسسات التعليم تعويض دوري عند المخاطر.	1.18	0.38	0.00
		المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية.	1.74	0.34	0.00

ومن الجدول(9) يتضح ما يأتي: أن المتوسط العام لتقديرات عينة البحث لدرجة تحقق مجال المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية ككل بلغ(1.74) بانحراف معياري(0.34)، وقيمة(BF_{01}) أقل من($\frac{1}{100}$)، وهذا دليل قطعي على وجود فرق بين المتوسط الكلي للمجال البالغ(1.74) والمتوسط الفرضي(2)، وهذا يؤكد عدم تحقق معايير هذا المجال بشكل عام، وهو ما يشير إلى تأثير الحرب سلباً على المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية، وربما يكون السبب الرئيس في ذلك هو انقطاع المرتبات والحوافز والأجور لأكثر من عامين، وإيقاف التوظيف الجديد منذ بداية الحرب، وعدم توفير موازنات تشغيلية لقطاع التعليم منذ نقل البنك المركزي من صنعاء إلى عدن.

تراوحت متوسطات معايير هذا المجال بين(2.16- 1.18)، وكانت قيمة(BF_{01}) تساوي($\frac{1}{100}$) بالنسبة للمعيار(65) وهو دليل قوي جداً على وجود فرق بين متوسط هذا المعيار البالغ(2.16) والمتوسط الفرضي(2) مما يشير إلى تحقق هذا المعيار، بينما تشير قيمة(BF_{01}) بالنسبة للمعيارين(67، 68) على عدم وجود فروق بين المتوسط الحسابي لهما والمتوسط الفرضي(2)، في حين لوحظ بأن قيمة(BF_{01}) لبقية معايير هذا المجال تشير إلى وجود فروق بين المتوسط الحسابي لها والمتوسط الفرضي(2) ولصالح المتوسط الفرضي، وهو ما يدل على عدم تحقق تلك المعايير.

المجال الخامس: سياسة التعليم

بناءً على استجابات عينة البحث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي(2)، وذلك على مستوى معايير مجال سياسة التعليم، والجدول(10) يوضح ذلك.

جدول(10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(BF_{01}) لتقديرات أفراد العينة لمعايير مجال سياسة التعليم

رتبة المعيار	م	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (BF_{01})
1	72	تراعي القوانين والتشريعات والسياسات التعليمية الحق في التعليم وتضمن استمراريته في ظل الحرب.	2.42	0.78	0.00
2	71	تكفل القوانين والتشريعات والسياسات التعليمية حماية مرافق التعليم والمعلمين وجميع العاملين بالمؤسسات التعليمية.	2.09	0.79	3.53
3	75	تسمح القوانين والتشريعات والسياسات التعليمية للأطراف غير الحكومية كالمنظمات الإنسانية بدعم برامج تعليم في ظل الحرب.	2.04	0.62	10.82
4	76	تعكس برامج التعليم السياسات وأطر العمل القانونية الدولية والوطنية.	1.93	0.77	7.46
5	73	تكفل القوانين والتشريعات والسياسات التعليمية سلامة المرافق التعليمية ويعاد بناؤه أو استبداله في حالة تعرضه للقصف أو التخريب.	1.87	0.65	0.07
6	74	تدعم السياسات التعليمية خطط عمل وقوانين وموازنات تسمح باستجابة سريعة لحالات الطوارئ.	1.62	0.64	0.00
7	78	تراعي برامج التعليم أثناء الحرب الخطط والسياسات التعليمية الوطنية وتراعي التنمية طويلة الأمد لقطاع التعليم.	1.62	0.65	0.00
8	79	تنفيذ وتطور السلطات المختصة الخطط الوطنية للتعليم أثناء الحرب.	1.58	0.64	0.00
9	77	تتكامل الخطط للنشاطات التعليمية وتنفيذها مع قطاعات الاستجابة الأخرى.	1.56	0.50	0.00
10	80	تكفي الموارد المالية والبشرية لتطوير وتنفيذ برامج التعليم أثناء الحرب.	1.18	0.38	0.00
		سياسة التعليم	1.79	0.42	0.00

ومن الجدول(10) يتضح ما يأتي: أن المتوسط العام لتقديرات عينة البحث لدرجة تحقق مجال سياسة التعليم ككل بلغ(1.79) بانحراف معياري(0.42)، وكانت قيمة(BF_{01}) أقل من($\frac{1}{100}$)، وهذا دليل قطعي على وجود فروق بين المتوسط الكلي للمجال البالغ(1.74) والمتوسط الفرضي(2) ولصالح المتوسط الفرضي وهو ما يؤكد عدم تحقق معايير ذلك المجال بشكل عام، وتعد هذه النتيجة منطقية كون الحرب قد أثرت سلباً على الاهتمام بتطبيق القوانين والسياسات التعليمية وتحديثها، وعدم توفر الموارد المالية والبشرية اللازمة لتطوير وتنفيذ برامج التعليم أثناء الحرب.

تراوح متوسطات هذا المجال بين(2.42– 1.18)، وكانت قيمة(BF_{01}) أقل من($\frac{1}{100}$) بالنسبة للمعيار(72) وهو دليل قطعي على وجود فروق بين متوسط هذا المعيار البالغ(2.42) والمتوسط الفرضي(2) لصالح متوسط المعيار، وهو ما يؤكد قطعياً تحقق هذا المعيار، في حين كانت قيمة(BF_{01})(3.53، 10.82، 7.46) بالنسبة للمعايير(71، 75، 76) وهي قيم تشير إلى عدم وجود فرق بين متوسطاتها الحسابية والوسط الفرضي(2)، أما بالنسبة لبقية معايير هذا المجال فقد كانت قيم(BF_{01}) تشير إلى عدم تحقق تلك المعايير، إذ كانت جميع المتوسطات الحسابية لها أقل من المتوسط الفرضي(2).

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، ومناقشتها والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن تعزى لمتغير(مكان العمل)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار(Bayes Factor Independent Sample) لإيجاد دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن تبعاً لمتغير مكان العمل(ريف/حضر)، وذلك على مستوى الأداة ككل وعلى مستوى كل مجال من مجالاتها الخمسة، والجدول(11) يوضح ذلك.

جدول(11) اختبار(Bayes Factor Independent Sample) لإيجاد دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير(مكان العمل)

المجال	مكان العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(BF_{01})
المعايير الأساسية	ريف	234	1.65	0.39	2.74
	حضر	45	1.55	0.36	
الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم	ريف	234	2.20	0.35	0.03
	حضر	45	2.00	0.38	

التعليم والتعلّم	ريف	234	1.90	0.40	3.44
	حضر	45	1.81	0.42	
المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية	ريف	234	1.76	0.34	0.57
	حضر	45	1.63	0.36	
سياسة التعليم	ريف	234	1.79	0.42	7.82
	حضر	45	1.80	0.42	
المعايير ككل	ريف	234	1.88	0.31	0.70
	حضر	45	1.76	0.32	

من الجدول(11) يتضح الآتي: أن قيمة(BF_{01}) لمجال المعايير الأساسية بلغت(2.76) واستناداً إلى محك عوامل بايز (BF_{01}) فإن هذه القيمة تقع بين(3، 1)، وهذا يعد دليلاً مقبولاً على عدم وجود فروق بين متوسطي تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان العمل(ريف، حضر)، كما يتضح أن قيمة(BF_{01}) تتراوح بين(10، 3) بالنسبة لمجالي(التعليم والتعلّم، سياسة التعليم)، وهذا يعد دليلاً مناسباً على عدم وجود فروق بين متوسطي تقديرات أفراد العينة في الريف أو الحضر، وهو ما يشير إلى أن كل أفراد العينة ممن يعملون بالحضر أو الريف رؤى متشابهة حول تحقق المجالات الثلاثة وإن اختلفوا في درجة قبول دليل التحقق بين مقبول ومناسب.

أظهرت قيمة(BF_{01}) وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مستوى المعايير ككل وكذلك لمجال المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية ومجال الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم وهذه الفروق دالة بمستويات متفاوتة، حيث بلغت قيمة(BF_{01}) بالنسبة للمعايير ككل ولمجال المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية(0.70، 0.57) على التوالي، وهذه القيمة تقع بين(1، $\frac{1}{3}$)، وهو دليل مقبول على وجود فروق بين متوسطي تقديرات أفراد فئتي العينة ولصالح الريف، في حين بلغت قيمة(BF_{01}) بالنسبة لمجال الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم(0.03) وهذه القيمة تقع بين($\frac{1}{10}$، $\frac{1}{30}$)، وهي تدل بقوة على وجود فروق بين متوسطي تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان العمل ولصالح الريف، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن تأثير الحرب على المعلمون والمؤسسات التعليمية بالريف أقل حدة من تأثيرها على مؤسسات في العاصمة وعواصم المحافظات باليمن، فمن الملاحظ بأن الكثير من مؤسسات التعليم في الحضر استهدفت بالقصف، أو تم تخصيصها مكان لاستقبال وإيواء النازحين من المناطق المنكوبة والأكثر تضرراً من الحرب، كما تتميز المجتمعات الريفية بوجود نوع من التكافل والتعاون وهو ما أسهم في توفير بعض المعونات والمساعدات للعاملين بالمدارس، وهو ما خفف جزئياً من وطأة تأثير الحرب عليهم.

4- التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات الآتية:

1. إنشاء صندوق لدعم التعليم، تدعمه الحكومة والمنظمات الإنسانية والدولية، وتخصيص تمويل كافي لإعادة إعمار وتجهيز وصيانة المرافق التعليمية المتضررة من الحرب.
2. التوعية باستبعاد المؤسسات التعليمية عن الصراع الدائر.
3. الأخذ بعين الاعتبار بأن إصلاح التعليم لابد أن يكون الخطوة الأولى بعد انتهاء الحرب.
4. يجب على المعلمين والعاملين بالحقل التربوي خلق بيئة تعليمية محفزة للتعلم تعتمد على التعلّم النشط ومساعدة الطلبة على التأقلم والتكيف مع أحداث الحرب الصادمة وغرس قيم العدالة والسلام والمحبة ونبذ العنف والكراهية.

5. التأكيد على حق جميع أفراد المجتمع في التعليم دون تمييز.
6. يجب على السلطات التعليمية البحث في إيجاد حل فوري لدفع رواتب كافة المعلمين والمعلمات والعاملين في سلك التعليم.
7. على جميع الأطراف وقف الاعتداءات على المدارس لحماية التعليم في جميع أنحاء اليمن.
8. ينبغي على المجتمع الدولي والمانحين وشركاء التنمية دعم مؤسسات التعليم وتوفير حوافز مادية للمعلمين والمعلمات.
9. توفير التمويلات اللازمة لبناء عدد كافي من المدارس الجديدة تعويضاً للتوقف في بناء المدارس بسبب الحرب، وذلك لردم الفجوة بين حجم الطلب على التعليم والقدرة الاستيعابية للمدارس.
10. إعداد دراسة مسحية بالطلبة النازحين والتحديات التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها.
11. إعداد دراسة مماثلة لهذه الدراسة في بقية محافظات اليمن.
12. إجراء دراسات مسحية للتعرف على حجم الأضرار التي لحقت بمؤسسات التعليم.

- **المراجع:**

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي(2016). *تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام(2016)– الشباب وآفاق التنمية الإنسانية في واقع متغير*. نيويورك: المكتب الإقليمي للدول العربية.

البنك الدولي(2010). *الجمهورية اليمنية. تقرير حول وضع التعليم: التحديات والفرص*. وحدة الترجمة التحريرية والفورية. واشنطن: منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

سوانجين، بيسمارك والمراني، سعاد(2018). *خارج المدارس– أطفال اليمن ودروب الضياع*. اليمن: منظمة اليونيسيف.

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ"INEE"(2004). *المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات المزمنة وإعادة البناء المبكر*. باريس.

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ"INEE"(2014). *الحد الأدنى لمعايير التعليم: (الجهوزية، الاستجابة، التعافي)*. نيويورك: اليونيسيف.

العزيزي، محمود عبده ومريط، عبد الله مقبل(2018). آثار الحروب والصراعات المسلحة على التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الأساسية بأمانة العاصمة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 16(17). 36– 68.

فريق عمل التعليم الجامع والإعاقة(2009). *التعليم في حالات الطوارئ: دمج الجميع– دليل الجيب للتعليم الجامع*. ترجمة: رامي شمس الدين. الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ(INEE). جنيف.

اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات"ISAC"(2007). *الضوابط الإرشادية للصحة العقلية والدعم"النفس– اجتماعي" في حالات الطوارئ*. ترجمة: مصطفى عثمان. سويسرا.

اللجنة الدولية للصليب الأحمر(2010). *الأطفال في الحرب*. القاهرة: المركز الإقليمي للإعلام.

مركز الدراسات والإعلام التربوي"S.E.M.C"(2015). *خارج أسوار المدارس تداعيات الحرب وآثارها على التعليم في اليمن*. اليمن.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة(2014). *التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام (2014)*. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(2017). *إطار العمل الاستراتيجي لليونسكو للتعليم في حالات الطوارئ في المنطقة العربية(2018-2021)*. لبنان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

مونيوس، فيرنور (2008). *الحق في التعليم في ظل حالات الطوارئ*. تقرير من المقرر الخاص بالحق في التعليم مقدم إلى مجلس حقوق الإنسان– الدورة الثامنة. نيويورك: الأمم المتحدة.

الهدور، زيد أحمد والشمري، خالد خميس(2018). مدى تحقق متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم(TIMSS-2019) في كتب الرياضيات للصفين الرابع والثامن من التعليم الأساسي في اليمن والكويت. *مجلة تربويات الرياضيات*. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 21(7). الجزء(1). 41-75.

هوسلر، كريستين وإيريان، نيكول ومكوركوديل، روبرت(2012). *حماية التعليم في ظروف انعدام الأمن والنزاعات المسلحة: دليل قانون دولي*. مؤسسة حماية التعليم في ظروف النزاعات المسلحة وانعدام الأمن(PEIC). ترجمة: الأمم المتحدة للتدريب والتوثيق في مجال حقوق الإنسان لجنوب غرب أسيا والمنطقة العربية. الدوحة. قطر.

يوكي، تاكونا وكاميياما، يوريكيو(2013). *تحسين نوعية التعليم الأساسي لمستقبل شباب اليمن في أعقاب الربيع العربي*. مشروع بحث مشترك بين مؤسسة بروكينغز ووكالة اليابان للتعاون الدولي(JICA).

Arkin, Herbert.(1984). *Handbook of Sampling for Auditing and Accounting*. 3rded. New York: McGraw-Hill.

Assaad, R., Salehi-Isfahani, D. and Hendy R.(2014). *Inequality of Opportunities in Educational Attainment in Middle East and North Africa: Evidence from Household Surveys*. Working Paper No: 834. Cairo: Economic Research Forum.

Wagenmakers, E.–J., Wetzels, R., Borsboom, D., & van der Maas, H. L. J.(2011). Why Psychologists Must Change the Way They Analyze Their Data: The Case of Psi: Comment on Bem.(2011). *Journal of Personality and Social Psychology*. American Psychological Association. Advance online publication. doi: 10.1037/a0022790.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

الحجيلي، نصر محمد والهدور، زيد احمد ناصر (2019). تحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ (INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة ذمار. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 75-100.

اقتراح بطاقة مدرسية للكشف عن الطلبة الموهوبين

Proposal of a school card to reveal the gifted students

الزهرة الأسود[1،*] خيرة لزعر[2]

[1] جامعة الوادي (الجزائر)، *lassouedzohra2016@gmail.com*

[2] جامعة الوادي (الجزائر)، *khiera_lazar@hotmail.fr*

تاريخ الاستلام:15-02-2019 تاريخ القبول: 26-06-2019 تاريخ النشر : 12-10-2019

ملخص: تمثّل شريحة الموهوبين والمتميّزين أهم ثروة من الثروات التي تملكها المجتمعات المتقدّمة، إذا تمّ توظيفها واستثمارها بما يحقّق تطلعات وغايات تلك المجتمعات والدول، وبالتالي أصبح من دواعي الاهتمام التفكير في كيفية استكشاف الموهوبين والمتميّزين، والبحث عن سبل رعايتهم وتربيتهم، من خلال إخضاعهم لبرامج تدريبية تنمّي قدراتهم، وتعمل على ترشيد طاقاتهم، بما يخدم مجتمعاتهم، ويساهم في تطوّرها وتقدّمها. وعليه، تأتي هذه الورقة البحثية لتعرض نموذجا لبطاقة مدرسية مقترحة؛ كأداة للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتميّزين، يستعين بها المرشدين والمدرسين لوضع البرامج التعليمية، والتدريبية، والإرشادية، لتنمية هذه المواهب.

الكلمات المفتاحية: بطاقة مدرسية؛ موهوبين؛ برامج.

Abstract: The section of talented and distinguished people represents the most important wealth of the developed societies if they are used and invested to achieve the aspirations and goals of these societies and countries, It is therefore interesting to think about how to explore talented and distinguished people and to look for ways to nurture them through training programs that develop their abilities, It works to rationalize their energies to serve their societies and contribute to their development and advancement. Accordingly, This paper presents a model of a proposed school card model as a tool to identify talented and distinguished students, Which are used by mentors and teachers to develop educational, training and mentoring programs to develop these talents.

Keywords: school card; gifted students; programs.

*المؤلف المراسل: lassouedzohra2016@gmail.com

1- مقدمة

تعدّ تنمية الطاقات البشرية من أهم المطالب الحيوية في هذا العصر، لا سيما فئة الموهوبين والمتميّزين الذين يشكّلون رصيدا وافرا لكل مجتمع يولي اهتماما خاصا بهم، وعناية جادة تستحق الاستفادة منهم في عملية البناء والرقيّ لمجتمعهم.

ولعلّ المجتمعات العربية هي أحوج ما تكون إلى استغلال طاقاتها البشرية؛ الموهوبة والمتميّزة في كافة ميادين الحياة، لذلك دعت الحاجة إلى العناية بهم، من أجل مساعدتهم على تطوير قدراتهم، وتنمية استعداداتهم من جهة، ومن أجل حسن الاستفادة من قدراتهم، ومواهبهم الإبداعية، كي لا تذبل ويصيبها الانطفاء من جهة أخرى، فالموهوبون يمثلون موردا بشريا هاما يفوق قيمة أي من الموارد المادية الأخرى.(القذافي،2000، 22)

إنّ بوادر الاهتمام بفئة الموهوبين والمتميّزين في العصر الحديث تعود إلى أواخر القرن التاسع عشر، وقد زاد انتشاره مع بداية القرن العشرين، وذلك إثر ظهور عدّة جهود بحثية من اختبارات، ومقاييس للقدرات العقلية ودراسات نفسية وتربوية تعنى بهذه الفئة الجديدة، واعتبارها من بين فئات ذوي القدرات الخاصة، فهم يمتلكون قدرات متميّزة، تجعلهم مختلفين اختلافا جوهريا عن أقرانهم العاديين، ولهذا فهم يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة تلبّي احتياجاتهم الفريدة، من حيث الاهتمام باكتشافهم، والتعرّف على خصائصهم النفسية، والاجتماعية والانفعالية والجسمية، وذلك لتهيئة طرق رعايتهم، والعمل على حسن استثمار قدراتهم واستعداداتهم، بما يعود بالفائدة على أفراد المجتمع.(فهمي،2007، 323)

لذلك، فقد حرصت أغلب المجتمعات على التعرّف على الموهوبين، والكشف عنهم، ورعايتهم منذ الصغر فاستحدثت من المقاييس والاختبارات والوسائل، ما يمكنها من الكشف عن الاستعدادات والقدرات الخاصة لدى الأطفال منذ وقت مبكّر، وصمّمت البرامج التعليمية الخاصة بهؤلاء الموهوبين، لتشجّع مواهبهم وقدراتهم في التفوّق العلمي، والإبداع، والابتكار في مختلف النواحي.(بشير وجمعه،1999، 352)

إنّ العناية بالموهبة جزء مهم لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية، بل إنّ العناية بمواهب الطلبة وقدراتهم من أسمى وظائف المدرسة؛ وهو الأمر الذي يستدعي تكاتف وتعاون من جميع أعضاء المدرسة، لإنجاح هذه المهمّة(الجغيمان،2008، 3)، وسعيا لذلك ارتأت الباحثتان إلقاء الضوء على التراث التربوي للكشف والتعرّف على الطلبة الموهوبين، وذلك بعرض جملة من التعريفات حول الموهبة والموهوب، ثم الوقوف على خصائص وسمات الطلبة الموهوبين باعتبارها أحد المحكّات للكشف عنهم، وتبيان بعض العوامل المؤثّرة على الموهوبين كما تم عرض طرق وأساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين.

ولأننا في حاجة مسيسة إلى استثمار فئة الموهوبين من أجل تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع، كما أننا بحاجة إلى توفير أداة دقيقة، يتم من خلالها الكشف عن الطلبة الموهوبين، ونظرا لأهمية هذا المسعى، فقد آثرت الباحثتان اقتراح بطاقة مدرسية للكشف عن الطلبة الموهوبين، وتأملان أن تفيدا بها المرشدين التربويين، والمعلمين في التعرّف على الموهبة لدى طلبتهم، واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة، كما يمكن توظيف البطاقة المدرسية المقترحة؛ كأداة من أدوات الكشف عن الطلبة الموهوبين داخل المؤسسات التعليمية.

2- مفهوم الموهبة:

إنّ المطّلع والمتّتبع لأدبيات البحث في علم النفس والتربية، يجد اختلاف وجهات نظر الباحثين والمختصين حول مفهوم الموهبة، بشكل يستدعي المزيد من التعمّق في البحث عن كنهه وحقيقته.

ولعلّ بعض الجهود البحثية التي أثمرت عن تقريب المعنى؛ هي ما ينبغي الانطلاق منها، ويستحق ذكرها في هذا البحث، حيث يذكر (العزّة،2000، 46) أن مفهوم الموهبة قد مرّ بأربع مراحل عبر التاريخ، يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- ارتباط الموهبة والتفوّق بالعبقرية كقوّة خارقة.
2- ارتباط الموهبة بالأداء المتميّز في ميدان أو آخر؛ كالشعر أو الخطابة.
3- ارتباط الموهبة بالذكاء، وذلك في مطلع القرن العشرين.
4- ارتباط مرحلة اتساع مفهوم الموهبة، ليشمل الأداء الفعلي المتميّز في المجالات العقلية، الأكاديمية والفنية والإبداعية، والقيادية.

وهنا يلاحظ أن مفهوم الموهبة قد اقترن بمفاهيم متقاربة ومتداخلة معه في المعنى؛ وهي التفوّق، والعبقرية والذكاء، والأداء المتميّز والفعلي في مجال القدرات والمهارات.

أما جروان(1998، 467) فقد أرجع الموهبة إلى أنها سمة وراثية، حين وصفها بأنها قدرة فطرية أو استعداد موروث في مجال واحد أو أكثر من مجالات الاستعداد العقلية، والإبداعية، والاجتماعية، والانفعالية والفنية؛ وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى استكشاف وصقل، حتى تبلغ أقصى مدى لها.

بينما اعتبرها(Renzulli,1998,16) السلوك الذي يتكوّن من سلوكيات تعكس نوعا من التفاعل بين ثلاث مجموعات أساسية من السمات الإنسانية، وهذه المجموعات هي قدرات عامة فوق المتوسطة، ومستويات عالية من الالتزام بالمهمّة، ومستويات عالية من القدرة الإبداعية.

وقد توصّل المؤتمر الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوّقين، المنعقد في برشلونة عام(2002) لتعريف شامل؛ وهو أن الموهبة العقلية سمة إنسانية، تتشكّل في القدرة العامة(الذكاء)، والقدرة على التفكير الإبداعي، والتحصيل الأكاديمي رفيع المستوى، إلى جانب الخصائص السلوكية.(صبحي،2002، 247)

والباحثتان إذ تتّفقان مع هذه التعاريف المدرجة، لتخلصا في الأخير إلى تعريف مجمل ومناسب لمحتوى الطرح في هذا البحث؛ وهو أنّ الموهبة هي قدرة فطرية تميّز الفرد عن أقرانه، وتعكس أداء متميّزا في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني.

وبالتالي، فإن من يتّمتع بهذا الوصف يسمى موهوبا؛ وهنا لا بدّ من الوقوف عند بعض تعريفاته التي قدمتها الأبحاث والدراسات السابقة، على النحو الآتي:

- تعريف الموسوعة الأمريكية(1978): إنّ تعريف الموهوب يتفاوت تبعا لدرجة الموهبة التي تؤخذ على أنها الحدّ الفاصل بين الموهوب وغير الموهوب، وإذا اعتمدت درجة الذكاء كمحك، فإن النقاط الفاصلة المقترحة تتفاوت بصورة واسعة من سلطة لأخرى، وتمتد بين درجات الذكاء من(115- 180 درجة)، لكن معظم النقاط الفاصلة المستخدمة فعليا تقع بين(125-135).(الهويدي وجمل، 2006، 248)

- تعريف زحلوق(2000 ،96-97): الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر بالفعل أداء متميّزا، أو لديه إمكانية القيام بهذا الأداء في واحد أو أكثر في المجالات الآتية: (قدرة عقلية عامة – استعداد دراسي خاص – تفكير إبداعي – قدرة على القيادة – قدرة نفسية حركية).

وعليه، فإنّ الفرد الموهوب هو الذي يظهر تفوّقا عقليا، وأداء متميّزا في واحد أو أكثر من القدرات التالية:

* القدرة العقلية العامة: الذكاء.

* القدرات الخاصة: الحسابية، اللغوية، الإبداعية ...
* الاستعدادات الأكاديمية: القراءة، التعبير الإبداعي، ...
* المهارات: القيادة، المسؤولية الاجتماعية، حلّ المشكلات، واتخاذ القرارات...
* الفنون والحرف: الخط، الرسم، الأشغال اليدوية، الموسيقى...

وتجدر الإشارة إلى أنّ الموهوب يختلف عن العبقري وعن المبدع، فالموهوب هو الذي يملك قدرة عقلية عالية، أما المبدع فيتّسم بالإنجاز الأصيل ذي القيمة الابتكارية، فالموهبة تفوّق في الحواس، والإدراك العقلي إلى حدّ الابتكار والاختراع، وينتج ما يتكوّن في العقل الباطن، من صوّر وخيالات يقوم الموهوب، بتجسيدها في الحقيقة وخلقها، حتى تتكوّن صورة ملموسة، وهي تحتاج من يرعاها.(لطرش،2009، 132)

3- خصائص وسمات الطلبة الموهوبين:

تعتبر الخصائص والسمات التي يتّصف بها الطلبة الموهوبين، بمثابة مؤشرات هامة على وجود الموهبة لديهم باعتبارها سمات تميّزهم عن غيرهم، كما يمكن أن نستدّل بتلك الخصائص في عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين في الوسط المدرسي لا سيما الخصائص السلوكية، كما تشير إليه مختلف الأبحاث والدراسات التي بحثت في هذا الجانب، ويمكن انتقاء بعضها لتوضيح بعض المؤشرات المتّفق عليها، والتي تؤكّد على وجود الموهبة والتفوّق لدى الطلاب.

وتكمن أهمية التعرّف على الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوّقين، في اتّفاق الباحثين والمربّين في مجال تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوّقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية، كأحد المحكّات في عملية التعرّف أو الكشف عن هؤلاء الطلبة، واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة، وفي العلاقة القوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتّبة عليها، وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة، وبالتالي فالوضع الأمثل لخدمة الموهوب والمتفوّق هو الذي يوفّر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه، وبين مكوّنات البرنامج التربوي المقدّم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب والمتفوّق في المجالات المختلفة.(عياصرة وإسماعيل،2012، 101)

وفي هذا الإطار يطرح(Denton & Postwaithe,1985) قائمة لخصائص الطالب الموهوب، يوجّهانها للمعلمين من أجل الكشف والتعرّف على الطلبة الموهوبين، نلخّصها على النحو الآتي:

- لديه قدرة فائقة على الاستدلال، والتعامل مع المجردات، وكذا قدرة على التعميم، وفهم المعاني والعلاقات بين الآراء، والأحداث، والمواقف، والمفاهيم.
- ذو فضول وشغف معرفي عقلي كبير، ويمتلك خيال غير عادي.
- يتعلّم بسهولة وسرعة، ولديه اهتمامات متنوّعة، وهوايات متعدّدة.
- لديه سعة انتباه واسعة تمكّنه من التركيز، والتعامل مع مدى واسع من المشكلات، وتنوّع الاهتمامات.
- يتميّز بدقّة الملاحظة، ويملك رصيد ثري من المفردات اللغوية.
- لديه القدرة على إنجاز العديد من الأعمال بصورة مستقلة عن الآخرين.
- يظهر قدرا عاليا من المبادأة بالأعمال العقلية الأصيلة والفريدة.
- يظهر عددا هائلا من البدائل، والاستجابة السريعة للأفكار الجديدة.
- لديه حضورا ذهنيا؛ فهو سريع التذكّر.

- لديه اهتماما كبيرا بأصل الإنسان والكون، ومشكلات الأصل والمصير والوجود.
- قارئ سريع وكفء، ولديه اهتمامات قرائية تغطّي مدى واسع من الموضوعات.
- يستخدم المكتبة بفعّالية، وبصورة متكررة.
- متميّز في الرياضيات؛ وخصوصا في حلّ المشكلات الرياضية.

هذا؛ ويضيف كل من(عياصرة وإسماعيل،2012، 104) نقلا عن(Ysseldyke & Algozzine,1995) و(الزيّات،2002، 119)، و(عبيدات وعقل،2007، 15-19)، مجموعة من الخصائص التي تميّز الطلبة الموهوبين عن غيرهم من العاديين؛ منها:

3. 1- **الخصائص الجسمية:** وتشمل الخصائص الآتية:
- صحيح البنية، ويمتلك طاقة أكبر.
- أكثر وزنا وطولا من المتوسط، وينام فترات أقصر.
- ينطق ويمشي مبكرا، ولا يعاني من اضطرابات عصبية.

3. 2- **الخصائص المعرفية والعقلية:** وتشمل مجموعة من الخصائص والسمات المتنوّعة، منها:
- حصيلة معلوماتية شديدة الثراء والتنوّع.
- الولع وحب التعامل مع المهام، والتحديات المعقّدة.
- يمتلك قدرات غير عادية في اكتساب، وتجهيز، ومعالجة المعلومات.
- يجدّد ويطوّر أفكاره، ويتكيّف بسرعة مع المواقف الجديدة.

3. 3- **الخصائص السلوكية:** وهي مرتبطة بالجانب الانفعالي السلوكي للطالب الموهوب، منها:
- المرح وروح الدعابة والنكتة.
- حساسية مرتفعة وغير عادية نحو مطالب واحتياجات الآخرين.
- يسأل كثيرا، ويريد أن يعرف كيف، ولماذا تكون الأشياء على ما هي عليه.
- يبدي اهتمامات ملموسة بالقضايا الاجتماعية، والسياسية، ويحب العدالة، والنزاهة.
- يرفض أن يقلّد الآخرين، ويحب الحرية، والسيطرة، والقيادة.
- يبدو مستاء وقلقا، إذا لم يكن العمل على الوجه الأكمل.
- يبدي السأم والملل، إذا لم يجد ما يستثيره.
- ينتقل إلى أعمال أخرى قبل استكمال، أو إنهاء الأعمال التي يبدأها.
- يكثر من أحلام اليقظة، ويحب حلّ المتاهات، والألغاز، والمشكلات.

وبالرغم من تحديد هذه الخصائص والسمات، إلا أن الباحثين يؤكّدون على ضرورة توفّر بعض المؤشرات على وجود الموهبة والتفوّق العقلي لدى الطلاب، منها ما حدّده كل من(الطحّان،1982، 42) و(الهويدي وجمل،2006، 262)، على النحو الآتي:
- مستوى مرتفع في التحصيل الأكاديمي.
- مستوى مرتفع للاستعداد العملي.
- موهبة ممتازة في الفن، أو إحدى الحرف.
- استعداد مرتفع في القيادة الجماعية.
- مستوى مرتفع في المهارات الميكانيكية.

4- العوامل المؤثرة على الموهوبين:

لا شكّ أن هناك جملة من العوامل التي تؤثر في موهبة الفرد سواء بالإيجاب أو بالسلب، وتجعل الفرد إما أن يصل إلى مستويات عالية في موهبته، وإما أن تحدّ من استمراريتها.

هذه العوامل قد لخّصها(الهويدي وجمل،2006، 310-312) في عاملين اثنين هما الوراثة والبيئة، وأدرجا في هذا الصدد عدّة دراسات تؤكّد دورهما في موهبة الفرد؛ منها ما قام به(Bloom and Sosniak,1984-1994) لمعرفة أثر البيئة الأسرية والتدريب على الأطفال الموهوبين في مجالات مختلفة مثل العزف، والنحت، والسباحة والتنس، والرياضيات، وقد تبيّن من نتائج الدراسة أنّ هؤلاء الأفراد يمتلكون مواهب ظهرت في مهارات معرفية وحركية، وفنية، كما وجدا أنّ البيئة المنزلية ووالدي الشخص المبدع يقفان وراء تغذية تلك الاهتمامات المبكّرة للأطفال، ورعايتها وتطويرها، كما تبيّن أنّ تلك الموهبة موجودة عند والد أو والدة الابن الموهوب، وأنّ ذلك الوالد الموهوب يمثّل قدوة للابن الموهوب، بحيث يدفعه ويرشده بالشكل الصحيح إلى التفوّق، وإلى تنمية تلك الموهبة ويمكن أن ينقل هذا الاهتمام إلى المدرس الذي يمكن أن يزيد مهارات الطالب، ونموّها بشكل قوي.

كما قام(Feldman and Morlok,1975) بدراسة مجموعة من الأطفال العباقرة في مختلف مجالات العلوم، واكتشفا أنّ هؤلاء الموهوبين كانوا يؤدّون أعمالا في مجالاتهم، ترقى إلى أداء الكبار وهم في سن العاشرة وما قبلها، وقد استنتجا أنّ ذلك يعود إلى أمرين:

* العنصر الفردي في الموهبة: حيث يظهر ذلك عند الأطفال العباقرة ذوي الذكاء العالي، والمتقدمين في نموّهم وتطوّرهم(عامل بيولوجي).

* العوامل البيئية: وتشمل توفّر حقل متطوّر جدا في المعرفة، يمكن تدريسه لذلك الطفل الذي تظهر عليه علامات النمو العقلي المبكّر في مجالات مختلفة؛ مثل الأدب، أو طرائق التدريس الحديثة.

وتجدر الإشارة، إلى أنّ العوامل البيئية هي أكثر ما ذكره الباحثون من حيث تأثيرها على نمو الموهبة لدى الفرد، أو اضمحلالها، وهذا ما أشار إليه(الزهراني،1422، 65-83)، من خلال استخلاصه للنتائج الآتية:

أ. بالنسبة للأسرة:

تشير بعض الدراسات إلى أنه كلما ارتفع دخل الأسرة، كلما أتيحت للموهوب فرصا تعليمية وثقافية أكبر من المتوفّرة لأقرانه في الأسر ذات المستوى الاقتصادي المنخفض؛ منها ما أكّدته نتائج دراسة(معوّض،1983) أنّ أسر الموهوبين كانت تتمتّع بدخل شهري يفوق دخل أسر أقرانهم الأقل موهبة، كما أكّدت نتائج الدراسة أنّ مستوى الآباء التعليمي للأفراد الموهوبين يفوق مستوى تعليم الأبوين للأفراد العاديين، وأنه كلما كانت وظائف الآباء عالية، كلما كان المجال أكبر لتوفير حياة أفضل، وبالتالي تكون فرصة الأبناء في النبوغ أكبر من أقرانهم.

ب. بالنسبة للمدرسة:

يؤكّد حسيني(1989) أنّ بعض المدارس لا تشجّع الطلاب للدراسة بها، وتكون عامل ردع، وإحباط، ودفن للمواهب، وذلك بما تحويه من فصول ضيّقة، وممرات سيّئة، وأثاث متهالك، وجدران ملطّخة، وأبواب مخلعة ...الخ.

كما أكّد كثير من الباحثين على أنّ المعلمين أكثر تعاطفا، وحبا، واستحسانا، وتقبّلا للطالب العادي من الطالب الموهوب، هذا الأخير يسبّب للمعلم بعض المواقف المحرجة والمربكة التي تستثير غضبه، بالإضافة إلى أنّ الطالب الموهوب كثير الأسئلة والنقد، وأقل انصياعا للنظم، وحلوله غير مألوفة لدى المعلمين، ولدى زملائه.

ويؤكّد الكثير من الباحثين أيضا أنّ الصرامة والتصلّب، وإكراه الموهوب على أسلوب معيّن في التعبير وفرض مقاييس فنية معيّنة، وعدم الاهتمام بالفروق الفردية، يؤدي إلى فقد الموهوب الثقة بنفسه، والتراجع عن مساره.

كما أكّدت دراسة الشهاوي(1996) أنّ تقييم المعلم غير السليم، والمبني على أسس غير علمية، يعتبر من أهم المعوّقات والعوامل المؤثرة سلبا على الموهوب، وأنّ عدم قدرة المعلم على تقييم عمل طلابه تقييما صحيحا يساعد على انتشار العادات السلبية، وتخلّي الموهوب عن أفكاره المبتكرة، ويعود ذلك إلى التشجيع على التقليد والمحاكاة.

5- طرق وأساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين:

تعدّ عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوّقين عملية في غاية الأهمية، والمدخل الرئيس لبرنامج رعايتهم لأنه يترتّب عليها قرارات لها آثارها، حيث يتم بموجبها تصنيف الطلبة إلى موهوبين أو متفوّقين؛ لذا تحرص الدول على استحداث المقاييس التي تكشف عن استعداداتهم، وقدراتهم في وقت مبكّر، من أجل تصميم البرامج التي تلبّي حاجاتهم، وتنمّي قدراتهم.(العاجز ومرتجى،2012، 341)

وقد أكدّت نتائج العديد من الدراسات والأبحاث على أنّ هناك اتّفاقا عاما، حيث كلما تم اكتشاف الموهوبين والتعرّف عليهم مبكّرا، أمكن للمتخصّصين في مجال رعايتهم توجيه الجهود، وتعزيز الخبرات التعليمية الملائمة وإعداد أنسب الوسائل والإمكانيات، حتى يتحقّق للموهوبين أقصى قدر ممكن من النمو.(حسانين،1997، 35)

إنّ عملية الكشف والتعرّف على الطلبة الموهوبين تتم بعدّة طرق؛ منها:

5. 1- طرق الترشيح: ومن أهمها:

أ. ترشيح أولياء الأمور:

الآباء هم الأقرب للأبناء؛ وبالتالي هم الأدرى بكل تصرفاتهم ورغباتهم ونشاطاتهم، ويؤكّد الكثير على أهمية ترشيح الآباء لما لهم من دراية بأبنائهم، ولأنّ لديهم خلفية كاملة عن مجال تعلّمهم، وسلوكياتهم ومشكلاتهم الصحية والنفسية، ومشكلاتهم مع إخوانهم ومجتمعهم، كما أنهم يستطيعون إعطاء الكثير من التفاصيل عن ميولهم، وما يحبون وما يكرهون.(الزهراني،1422، 45-46)

إلا أنه يكثر الجدل عند التعرّض لهذا الجانب من التقدير، حيث يرى المختصّون بأنه لا ينبغي الاعتماد على ترشيح أولياء الأمور كمحك لتشخيص الموهبة، دون إرفاقه بمقاييس تقدير أكثر موضوعية، ودقّة في التقييم لقدرات الموهوب، معلّلين ذلك بتحيّز الآباء لأبنائهم ومبالغتهم في تقديراتهم لأبنائهم، أو ربما لجهل الآباء بمعرفة الحاجات والخصائص العقلية، والشخصية، والانفعالية للموهوب، لكن يظل هذا النوع من الترشيح قائما كخطوة أولية لاكتشاف الطفل الموهوب قبل دخوله إلى المدرسة.

ب. ترشيح المعلمين:

المعلمون يمكنهم ترشيح الطلبة الموهوبين والمتفوّقين، من خلال ملاحظاتهم الصفّية واللاصفّية لسلوك طلبتهم داخل الوسط المدرسي، حيث يؤكّد(علاّم،2000، 26) أنّ لأحكام المعلمين قيمة كبيرة في الكشف عن الموهوبين في بعض المجالات، التي تستلزم القرب والاحتكاك المباشر مع الطفل، وبخاصة القيادة الاجتماعية، والمجالات الفنية، والأدبية.

كما يؤكّد(جروان،2001، 1) أنّ المعلمون هم الأقرب لطلبتهم، والأكثر معرفة بعناصر قوّتهم وضعفهم بحكم اتصالهم الدائم بهم، إلا أنّ النسب المئوية لدقّتهم وفاعليتهم في ترشيح الطلبة الموهوبين والمتفوّقين لا تتجاوز(50%)، فقد يجمع المعلم ملاحظات حول مدى مشاركة المتعلم الصفّية، وطرحه لنوعية معيّنة من

الأسئلة، واستجاباته المميّزة، واشتراكه في الجمعيات العلمية، وتحصيله الأكاديمي المرتفع، وميوله الفنية الموسيقية، والرياضية.(سليمان،2012، 28)

وعليه، فإنّ ترشيح المعلمين يعتبر أحد الوسائل المستخدمة في الكشف والتعرّف على الطلبة الموهوبين والمتفوّقين، بالرغم من وجود بعض العيوب التي قد تشوبه، شأنه في ذلك شأن طريقة ترشيح الأولياء، ولكي تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقّة وموضوعية، ينبغي تكوينهم وتدريبهم –قبل وأثناء الخدمة– لمعرفة خصائص الطالب الموهوب، وطرق اكتشافه وسبل رعايته.. على أن لا يستبعد دور المعلم في هذه المهّمة التربوية، وأن يعتبر ترشيحه محكّا مضافا لباقي المحكّات المعترف بها في اكتشاف وتحديد الطلبة الموهوبين.

5. 2– طرق القياس: ومن أهمها:

أ. اختبارات التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي له أهمية كبرى في التعرّف على ذوي القدرات العقلية العالية، فالدرجات العالية والفهم السريع، وحلّ المشكلات لهم أهمية في التعرّف على المتفوّقين عقليا، وقد لوحظ أنّ الموهوبون يتفوّقون على أقرانهم في السرعة، والدقّة، في العمليات التحصيلية.(آل كاسي،1430، 94)

وأشار الزعبي(2003، 72) إلى أنّ القدرة التحصيلية العامة، تعدّ أحد الأبعاد الأساسية المكوّنة للموهبة كما تحدّد اختبارات التحصيل الأكاديمي موقع التلميذ بالنسبة لأقرانه.. فالتلميذ يعدّ موهوبا إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن(90%)، وذلك يضعه ضمن أفضل(3%) من التلاميذ في التحصيل.

ومن أهم الاختبارات التحصيلية المقنّنة، كما ذكرتها(مصيري،2007، 53)، نقلا عن(القريطي،2005) ما يلي:

* اختبار كاليفورنيا للتحصيل؛ ويستخدم لقياس التحصيل من الصفّ الأول إلى الصفّ الثالث ثانوي في مجالات مفردات القراءة، والفهم، والاستدلال الحسابي، واللغة.
* اختبارات "جيتس" للاستعداد للقراءة.
* اختبارات "أيوا" للمهارات الأساسية.
* اختبارات "أيوا" للقراءة الصامتة.
* اختبارات الاستعداد التحصيلي في الرياضيات واللغة والعلوم.

ورغم هذا؛ هناك الكثير من الانتقادات التي وجّهت لاختبارات التحصيل، باعتبار أن معظمها يقوم على حفظ المعلومات واسترجاعها، وبالتالي فهي تقيس القدرة على التذكر، ولا ترتقي لسواها، كما أثبتت بعض الدراسات وجود أطفال موهوبين لكنهم منخفضي التحصيل الدراسي، مما يؤكّد ضرورة استخدام مقاييس واختبارات مدعّمة، للكشف الدقيق عن الطلبة الموهوبين.

ب. اختبارات الذكاء:

تعتبر اختبارات الذكاء من أكثر الأساليب الموضوعية في التعرّف على الطلبة الموهوبين والمتفوّقين ويرجع ذلك لدقّتها، وفاعليتها في التعرّف عليهم.(العاجز ومرتجى،2012، 342)

ويشير (القريطي،2005، 187) إلى أنّ الذكاء يمثل أحد الأبعاد الأساسية في تعريف الموهبة، وأنّ الاختبارات وسيلة لا غنى عنها في عملية تشخيص التفوّق العقلي، وأنها ظلت لفترة طويلة محكّا وحيدا للكشف عن الموهوبين والمتفوّقين.

هذا؛ وتنقسم اختبارات الذكاء إلى قسمين:

أ. اختبارات الذكاء الفردية: مثل مقياس "ستانفورد بينيه"، ومقياس "وكسلر" للذكاء، ومقياس "مينسوتا" للذكاء...

ب. اختبارات الذكاء الجمعية: مثل اختبار "رافن" للمصفوفات المتتابعة، واختبار كاليفورنيا، واختبار رسم الرجل...

وتشير بعض الدراسات إلى أنّ الاعتماد الكلّي على اختبارات الذكاء، للكشف عن الموهبة لدى الطلاب غير كاف، ما لم يدعّم بوسائل وأدوات قياس مصاحبة، باعتبار أن نتائج هذه الدراسات أظهرت بأنّ الارتباط بين الذكاء والموهبة ضعيف إلى منعدم تماما.(Radford,1971)، (Davis& Rimm,1998)، (عامر،2007)

ج. اختبارات الإبداع:

تستخدم هذه الاختبارات لقياس التفكير الإبداعي، كما تستخدم للكشف عن الطلبة الذين يملكون موهبة إبداعية، ومن أمثلتها: اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي، اختبار "جيلفورد"، تدريبات "فرانك وليامز" للتفكير المتشعّب، اختبار "جيتزلز وجاكسون"، اختبار "والاشو كوجان"...

إنّ اختبارات الإبداع –باختلاف أنواعها–، قد تعرضت للنقد من طرف المختصين في القياس النفسي والتربوي، باعتبار أن هذه الاختبارات قد صمّمت في بيئات غربية لها ثقافتها الخاصة، مطالبين بتكيّفها وإعادة تقنينها على البيئة العربية، بدل الاكتفاء بتعريبها وتطبيقها كأداة للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوّقين.

د. مقاييس السمات الشخصية:

للحصول على مزيد من المعلومات عن الموهوبين، يمكن استخدام مقاييس السمات، ومن أبرزها تلك التي طوّرها(Renzuli) ورفاقه في أواخر السبعينات، وقد جرى تصميمها للحصول على تقديرات المعلمين لسمات طلبتهم في مجالات: التعلّم والدافعية، والسمات القيادية، والبراعة الفنية، وسمات الاتصال، وسمات التخطيط.(آل كاسي،1430، 95)

وأضاف(الهويدي وجمل،2006، 271) بعض اختبارات الشخصية التي تصلح للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتميزين؛ هي:

– قوائم(RIMM)، وقوائم التعرّف على الاهتمامات(GIFI)؛ وهي موجّهة لطلبة المرحلة المتوسطة من الصفّ السادس إلى التاسع.

– المقياس الجمعي للكشف عن المتميّزين في المرحلة الابتدائية(GIFT).

– قائمة اهتمامات أطفال ما قبل المدرسة(PRIDE)، تتمحور حول حب الاستطلاع، والاهتمامات والاستقلالية في الخيال، وروح الدعابة، والأصالة.

وقد لاقت هذه المقاييس بعض الانتقادات الموضوعية، كان أهمها ما ذكره(جروان،2004، 143)، أنّ عمل المعلم قد يكون صعبا؛ فهو الوحيد الذي يقوم بوضع تقدير لكل فقرة، وهذا يتضمن ملاحظته لسلوك الطالب على مدى طويل.

هـ. مقاييس الاستعدادات والقدرات الخاصة:

تطبّق اختبارات الاستعدادات للتعرّف على الموهوبين والبارزين في النشاط الإنساني، الذي تقدّره الجماعة وهذه الاختبارات تمدّنا بأدلة أكثر موضوعية على وجود الموهبة، ومن أمثلة هذه الاختبارات ما يلي: اختبارات القدرة اليدوية، الاختبارات الفنية، اختبارات القدرة الفنية البصرية الأساسية.(آل كاسي،1430، 95)

5. 3- الملاحظة والمقابلة:

في مناسبات مثل المسابقات المفتوحة والمتاحة للجميع، تبرز بعض المواهب التي تحتاج إلى رعاية وتنمية، والإنجاز ليس صدفة أو عملية نادرة، بل إنّ من صفاته الاستمرار، وبخاصة في أعمال الرسم، أو الإلقاء أو كتابة المقال، أو القصة القصيرة، أو قرض الشعر...، وقد نعثر على موهوب من خلال متابعة المقالات أو الأعمال الأدبية التي ينشرها التلاميذ في مجلة المدرسة، أو مجلة الصفّ، وقد ندرّب المعلمين لإجراء مقابلات للطلبة، بهدف كشف الموهوبين منهم، وقد توزّع استبيانات لهذا الغرض.(الهويدي وجمل،2006، 272-273)

5. 4- السجل التراكمي(المجمّع):

هو سجل مكتوب يحتوي ويلخّص المعلومات التي جمعت عن الطالب، عن طريق الوسائل الأخرى في شكل تتبّعي، أو تراكمي في ترتيب زمني، وعلى مدى بضع سنوات، قد تغطي حياة الفرد الدراسية مثلا ويعتبر مخزن معلومات عن الطالب، يتضمن أكبر قدر منها في أقل حيّز ممكن.

ويتضمن السجل المجمّع(التراكمي) معلومات تعطي صورة طولية وعرضية كاملة عن الفرد؛ أي أنه يتضمن معلومات تاريخية وحاضرة، بحيث تمكّن من التنبؤ بالسلوك.(أبو أسعد، ب ت، 339)

هذا؛ ويسهم السجل المجمّع في تطوير مواهب وقدرات ونمو الطالب، حيث يساعد المرشد التربوي على رسم برنامج علاجي ووقائي، يطوّر من خلاله مواهبه، وقدراته، واستعداداته.(العزّة،2007، 47)

كما تتعدّد مصادر المعلومات في السجل، حيث يتعاقب عليه مرشدون مختلفون من الروضة حتى الجامعة -على حسب انتقال الطالب من مرحلة تعليمية إلى أخرى متقدّمة-، وهذا بدوره قد يقلّل من صدق هذا التسجيل ما لم توضع للسجل تعليمات محدّدة، لذلك ينصح باستخدام البطاقة المدرسية، كأداة أكثر فعّالية منه في التوظيف للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتميّزين.

5. 5- البطاقة المدرسية:

تعتبر البطاقة المدرسية وسيلة فعّالة في عملية التربية والتعليم، حيث تساعد المرشد التربوي والمعلم على معرفة التلميذ بكل ظروفه، حتى تتوثّق الصلات بينها وبين المنزل وأولياء الأمور، لصالح التلميذ.(فهيم،1998، 37)

وهي من الأدوات التي يمكن أن يستعين بها المرشد والمعلم في متابعة نمو التلاميذ نفسيا وتحصيليا، وتقييم هذا النمو، وكذا تحديد احتياجاتهم النفسية، والتربوية، والاجتماعية..

كما تساعد البطاقة المدرسية على الكشف المبكّر عن الطلاب الذين يمتازون بقدرات ومواهب خاصة من أجل رعايتهم، والاهتمام بهم، حتى لا تهمل تلك المواهب، وتندثر بمرور الوقت.

والجدير بالذكر، أنّ البطاقة المدرسية لا تختلف في محتوياتها عن السجل المجمّع، غير أنها صالحة لمرحلة تعليمية واحدة فقط، حتى لا تتعدّد مصادر تدوين المعلومات، وتقتصر على الأطراف المباشرة ذات الصلة بالتلميذ.

6- عرض مقترح لبطاقة مدرسية للكشف عن الطلبة الموهوبين:

في ما يلي عرض لنموذج بطاقة مدرسية مقترحة كأداة للكشف عن الطلبة الموهوبين، آثرت الباحثتان تقديمها مفصّلة بجميع محتوياتها، حيث جمعت وسائل الترشيح، والقياس المهمّة لمتابعة نمو الطالب، وتحديد نوع موهبته، لوضع البرنامج التربوي المناسب لتنميتها ورعايتها.

المدرسة:..... **الموسم الدراسي:..../....**

المستوى الدراسي: .....

*** البيانات الشخصية المجمّعة حول الطالب من البيت: (تملأ من طرف ولي الطالب)**

الاسم واللقب: .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

المستوى التعليمي للأب: ..... مهنته: .....

المستوى التعليمي للأم: ..... مهنتها: .....

المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة: .....

عدد الإخوة: ... ذكور: ... إناث: ... الرتبة في العائلة: ...

1* اهتمامات وميول الطالب:

- هوايات الطالب: .....
- أحبّ الألعاب إليه: .....
- أحبّ البرامج الإذاعية والتلفزيونية إليه: .....

2* النشاطات الاجتماعية للطالب داخل البيت وخارجه:	**نعم**	**لا**
- هل ينحصر لعبه في حدود البيت؟		
- هل يميل إلى الاختلاط بالآخرين؟		
- هل يشارك في المسؤولية عند الحاجة إليه في البيت؟		

3* الحالة الصحية:

- العائق الجسدي(إن وجد): .....

4* الأغذية:

- الأغذية التي يحبها كثيرا: .....
- الأغذية التي لا يميل إليها غالبا: .....

5* الحالة الانفعالية:

- الأشياء التي يغضب منها: .....
- الأشياء التي يخاف منها: .....
- الأشياء التي تفرحه: .....
- الأطراف الذين يظهر عطفه تجاههم: .....
- الصفات المزاجية والخلقية البارزة لديه: .....

6* آراء الولي وتوصياته: .....

*** البيانات الشخصية المجمّعة حول الطالب من المدرسة: (تملأ من طرف المعلم)**

اسم ولقب المعلم: ..... **الأقدمية في التدريس:** .....

1* السلوك العقلي:	**واضح**	**معتدل**	**ضعيف**
- مدى نشاطه الإبداعي.			
- مدى رصيده اللغوي.			
- مدى قوة ذاكرته وسعة خياله.			
- مدى تجاوبه مع المعاني والأفكار.			
- مدى حكمه على الآخرين.			
2* السلوك الاجتماعي:			
- مدى تجاوبه مع القيادة والإدارة.			
- مدى تقديره لحقوق الآخرين.			
- مدى إظهاره لروح الأخذ والعطاء.			
- مدى استفادته من انتقادات الآخرين.			
- مدى إظهاره العادات الحسنة.			
- مدى استجابته للتوجيهات.			

– مدى قبوله من طرف زملائه.

3* السلوك الوجداني والانفعالي:

– مدى ظهور الغضب لديه.

– مدى ظهور الخوف لديه.

– مدى ظهور الفرح والسرور.

– مدى ظهور العطف تجاه الآخرين.

– مدى تأكيده لذاته.

– مدى ظهور العناد لديه.

– مدى ميله إلى الموسيقى.

– مدى ميله إلى قراءة الكتب والقصص.

4* أوجه النشاط المدرسي للطالب:

– النشاطات الرياضية التي يميل إليها: .....

– النشاطات الفنية التي يميل إليها: .....

– الإنجازات التي قدّمها في مناسبات أو مسابقات: .....

5* آراء المعلم وتوصياته: .....

*** البيانات الشخصية المجمّعة حول الطالب من المدرسة: (تملأ من طرف المرشد)**

اسم ولقب المرشد: ..... **الأقدمية في المهنة: .....**

1* بيانات عن مجال الموهبة للطالب: .....

2* أهم إنجازات الطالب: .....

3* بيانات عن الصفات الشخصية للطالب:

– الجديّة ... – النظام ... – القيادة ... – حب الاستطلاع ... – أخرى ...

4* بيانات عن الصفات المزاجية والخلقية للطالب:

– الهدوء: ... – الجرأة: ... – الزعامة: ... – روح الدعابة والفكاهة: ... – أخرى: ...

5* بيانات عن المهارات البارزة لدى الطالب:

– يدوية: ... – فنية: ... – اجتماعية: ... – حركية: ...

6* بيانات عن مشكلات(أو احتياجات) خاصة بالطالب:

– نفسية: ... – دراسية: ... – اجتماعية: ... – علائقية: ...

7* بيانات عن اختبارات التحصيل الدراسي للطالب:

– الفصل الأول: ... – الفصل الثاني: ... الفصل الثالث: ...

– المواد الدراسية التي يظهر فيها الطالب تفوّقا: .....

– المواد الدراسية التي يظهر فيها الطالب ضعفا: .....

8* بيانات عن اختبارات الذكاء الفردية: .....

9* بيانات عن اختبارات الذكاء الجمعية: .....

10* بيانات عن اختبارات الإبداع: .....

11* بيانات عن مقاييس الشخصية: .....

12* بيانات عن اختبارات الاستعدادات والقدرات الخاصة: .....

13* بيانات عن مقابلة التلميذ: .....

14* آراء المرشد وتوصياته: .....

*** ملاحظات ولي الطالب مع التوقيع:** *** ملاحظات المعلم مع التوقيع:** *** ملاحظات المرشد مع التوقيع:** *** ملاحظات مدير المدرسة مع التوقيع:**

7- خاتمة:

تعدّ عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين خطوة مهمّة في أي مشروع يهدف إلى تربيتهم ورعايتهم، إذا ما تمت عملية استكشافهم بوسائل وأدوات دقيقة وشاملة لقياس مختلف جوانب شخصياتهم، لأنّ كشف ورعاية الموهوبين والمتميّزين هو ثروة تعود بالفائدة على المجتمع، وحسن استغلال إمكانياتهم وقدراتهم، يعتبر استثمارا على المدى البعيد للطاقات البشرية، من أجل تحقيق التنمية المستدامة لمجتمعهم.

ولعلّ ما قدّم في هذا البحث؛ هو محاولة لعرض بطاقة مدرسية مقترحة للكشف عن الطلبة الموهوبين يستعين بها المرشد التربوي، والمعلم كأحد الوسائل للتعرّف عليهم، وليتسنى لأصحاب الاختصاص والباحثين تثمينها وتوظيفها في برامج الموهبة، واعتمادها كأداة من أدوات الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتميّزين داخل المؤسسات التعليمية.

- المراجع:

المراجع العربية:

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(ب ت). *علم النفس الإرشادي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

آل كاسي، عبد الله بن علي بن معيض(1430/1429). *الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين في ضوء التوجّهات التربوية المعاصرة. من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بمنطقة مكة المكرمة*. دكتوراه غير منشورة. السعودية: جامعة أم القرى.

بشير، أحمد يوسف وجمعه، بواب شاكر علي(1999). *نحو تصوّر تخطيطي مقترح لتفعيل دور الخدمة الاجتماعية المدرسية في الكشف عن الطلاب الموهوبين ورعايتهم*. بحث منشور بالمؤتمر العلمي الدولي الثاني عشر. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. بتاريخ: 13 و14 أفريل 1999.

جروان، فتحي عبد الرحمن(1998). *الموهبة والتفوّق والإبداع*. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن(2001). *أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين*. ورقة عمل مقدّمة للبرنامج التدريبي "آليات اكتشاف الموهوبين وبرامج رعايتهم". الأردن: عمان.

جروان، فتحي عبد الرحمن(2004). *الموهبة والتفوّق والإبداع*. (ط2). عمان: دار الفكر.

الجغيمان، عبد الله بن محمد(2008). *تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلمين*. ورقة مقدمة للمؤتمر السادس لوزراء التربية العرب. بتاريخ: 1 و2 مارس 2008.

حسانين، حمدي(1997). *الموهوبون: رؤية سلوكية، تصنيفهم، خصائصهم النفسية، طرق وأساليب رعايتهم*. بحث منشور بمكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

زحلوق، مها(2000). الأطفال الموهوبين والعناية بهم في الروضة والمنزل. *مجلة شؤون اجتماعية*. جمعية الاجتماعيين. الإمارات العربية المتحدة. العدد 165 لسنة 17. 96-97 .

الزعبي، أحمد محمد(2003). *التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم*. عمان: دار زهران للنشر.

الزهراني، محسن بن جابر بن عواض(1422). *أساليب مقترحة للتعرّف على موهوب التربية الفنية بالمرحلة الثانوية*. دراسة استكشافية. ماجستير غير منشورة. السعودية: جامعة أم القرى.

الزيّات، فتحي مصطفى(2002). *المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلّم*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

العاجز، فؤاد علي ومرتجى، زكي رمزي(2012). واقع الطلبة الموهوبين والمتفوّقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. غزة. 20(1). 333-367 .

عامر، طارق(2007). *دراسات في التفوّق والموهبة والإبداع والابتكار*. عمان: دار اليازوري العلمية.

عبيدات، ذوقان عبد الله وعقل، محمود عطا محمود حسين(2007). *كيف تتعامل مع أبنائك الموهوبين والمبدعين والمتفوقين – دليل الأسرة-* . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

العزّة، سعيد حسني(2000). *تربية الموهوبين والمتفوّقين*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار الدولية للنشر والتوزيع.

العزّة، سعيد حسني(2007). *الإرشاد النفسي: أساليبه وفنيّاته*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علاّم، صلاح الدين(2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عياصرة، سامر مطلق محمد وإسماعيل، نور محمد(2012). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. *المجلة العربية لتطوير التفوّق*. 3(4). مركز تطوير التفوّق. 97- 115.

فهمي، محمد سعيد(2007). *الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية*. القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر.

فهيم، كلير(1998). *أولادنا والمدرسة(المدرس والصحة النفسية للتلاميذ)*. جهاد للنشر والتوزيع.

القذافي، رمضان محمد(2000). *رعاية الموهوبين والمبدعين*. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

القريطي، عبد المطلب(2005). *الموهوبون والمتفوّقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم(2012). *الموهوبون والمتفوّقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، خصائصهم ، اكتشافهم، رعايتهم، ومشكلاتهم*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

صبحي، تيسير(2002). عرض ومراجعة لكتاب دليل المعلم والأسرة في رعاية الموهوبين من تأليف لويس يوركر. *مجلة العلوم التربوية*. العدد الأول. 12-25.

الطحّان، محمد خالد(1982). *تربية المتفوّقين في البلاد العربية*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

مصيري، إيمان بنت عبد الله(2007). *درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام*. ماجستير غير منشورة. السعودية: جامعة أم القرى.

لطرش، حليمة(2009). أثر البيئة والتربية البيئية على الموهبة والطفل الموهوب. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*. العدد 23. 131-137.

الهويدي، زيد وجمل، محمد جهاد(2006). *أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوّقين وتنمية التفكير والإبداع*. (ط2). العين: دار الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبية:

Davis, G & Rimm, S.(2004). *Education of The gift Talented*. (3rded). Englewood Gliffs. NJ: Prentice Hall.

Denton, C & Postwaithe, K.(1985). *Able children identifying them in classroom*. Philadelphia. PA: infer-nelson.

J. Renzulli.(1998). *The Three-Ring Conception of Giftedness*. University of Connecticut.

Radford, John.(1990). *Child Prodigies and Exceptional Early Achievers*. Harvester. Wheat-Sheaf. New York.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

الأسود، الزهرة ولزعر، خيرة (2019). اقتراح بطاقة مدرسية للكشف عن الطلبة الموهوبين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 101-115.

مدى قدرة رسم موضوع مقترح واستبيان الخصائص السلوكية والتحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين عقليا

Capacity range Draw a suggested topic And behavioral characteristics and educational achievement questionnaire In the detection of mentally gifted

ابتسام بركة[1] إسماعيل لعيس [2] صالح شوشاني محمد[3،*]

[1،3] مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي, جامعة الوادي(الجزائر) *salahchocha.csr@gmail.com*

[2] مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي, جامعة الوادي(الجزائر) *smail.layes@gmail.com*

تاريخ الاستلام: 06-01-2019 تاريخ القبول: 28-06-2019 تاريخ النشر: 12-10-2019

ملخص: تستهدف هذه الدراسة لمعرفة مدى قدرة اختبار مؤشرات الإبداع وخصائص السلوك والتفوق الدراسي في الكشف عن المتفوقين عقليا، من خلال تطبيق اختبار رسم موضوع محدّد، واستبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي، واختبار مكعبات "كوس" على عيّنة قوامها(46) تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي, واستعملنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي الاستكشافي, فكانت النتائج أنه يمكن اعتبار رسم موضوع محدّد واستبيان الخصائص السلوكية، كمؤشرات أساسية لديها القدرة في الكشف عن المتفوقين عقليا, أمّا التحصيل الدراسي يمكن اعتباره كمؤشر مساعد فقط.

الكلمات المفتاحية: رسم موضوع؛ استبيان خصائص سلوكية؛ تحصيل دراسي؛ تفوق عقلي.

Abstract: This study aims to find out The ability to test indicators of creativity and characteristics of behavior and academic excellence In the detection of mental excellence through the application of the test of drawing a specific subject and questionnaire of behavioral characteristics and the level of educational achievement and the testing of cubes on the sample of a sample of(46) students of the third year and fifth primary, and we used in our study this descriptive method exploratory, Determine and characterize behavioral characteristics as key indicators that have the ability to detect psychologically gifted, and scholastic achievement can be considered only as an auxiliary indicator.

Keywords: Subject drawing; Behavioral characteristics questionnaire; Educational achievement; Mental excellence.

*المؤلف المراسل: salahchocha.csr@gmail.com

1- مقدمة

تعتبر عملية الكشف عن المتفوقين عقليا أحد أهم مدخلات برامج رعايتهم، وهي الخطوة الأولى والمدخل الطبيعي لأي برنامج، حيث يتوقف نجاح عملية التكفل بهم على دقة عملية الكشف في تحديد الفئة المستهدفة وتكمن أهمية هذه العملية في اختيار الطالب المناسب ليقدم له البرنامج المناسب وبذلك تؤثر عملية الكشف في كل ما يتبعها من خطوات.

وبالرغم من هذه الأهمية فإن حجم الاهتمام البحثي والدراسي على أرض الواقع لا يتناسب مع الأهمية المعروفة لدى الخبراء والمختصين، حيث يتفقون على أهمية عملية الكشف عن المتفوقين عقليا واعتبارها عملية أساسية ومدخل طبيعي قبل الشروع في أي برامج متخصصة للأطفال المتفوقين عقليا، إلا أن هناك جدل كبير حول أنسب وأفضل الأدوات، ولعل التطورات المتعاقبة في ميدان البحث القدرات العقلية والمعرفية من دراسات للذكاء والإبداع والتعلم والتحصيل الدراسي بالإضافة للقدرات الخاصة كل ذلك كان له بالغ الأثر على ميدان البحث في التفوق العقلي.

تواجه عملية الكشف عن المتفوقين عقليا خاصة في بلادنا عدة عقبات منها أن الأدوات المتوفرة حاليا غالبيتها غير مكيفة على البيئة العربية، هذا ما دفعنا إلى البحث في مدى قدرة كل من رسم موضوع مقترح واستبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين عقليا.

توصل المؤتمر الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين المنعقد في برشلونة عام (2001) لتعريف شامل هو أن التفوق العقلي سمة إنسانية تتشكل من القدرة العقلية العامة والقدرة على التفكير الإبداعي، والتحصيل الأكاديمي رفيع المستوى على جانب السمات والخصائص السلوكية، فحسب هذا التعريف يقوم التفوق العقلي على أساس عدة معايير:

- ❖ نسبة ذكاء مرتفعة نقيسها بواسطة اختبارات الذكاء الفردية والجماعية.
- ❖ مستوى عال من التفكير الإبداعي ونقيسه بواسطة اختبارات التفكير الإبداعي.
- ❖ مستوى تحصيل أكاديمي رفيع ونقيسه بواسطة الاختبارات التحصيلية.
- ❖ السمات السلوكية ويتعرف عليها بواسطة مقاييس السمات.(صبحي،2002، 247)

تعد التنمية بأبعادها المختلفة ضرورة أساسية لمختلف المجتمعات عامة والنامية منها بصفة خاصة، وتحتل التنمية البشرية أهمية قصوى في ذلك باعتبارها تعنى بتهيئة وإعداد العناصر البشرية المؤهلة والقادرة على تحقيق التنمية البشرية الشاملة في المجتمع لذلك يتعين على المسؤولين والمتخصصين العمل على فهم طبيعة الأطفال وإعداد الأدوات المناسبة واللازمة لتحديد ما يوجد لديهم من قدرات واستعدادات ومواهب، حيث أنه غالبا ما توجد تلك القدرات والمواهب لدى الأطفال كاستعداد وطاقة كامنة.(الشخص، 2015)

وبهذا فإن الأطفال المتفوقون عقليا يحتاجون لطرق تعليم خاصة تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم، وهذه الأمور يصعب توفيرها في إطار المنهج الدراسي العادي.(Pormortseva, 2014)

حيث لا يحظى التلاميذ المتفوقون عقليا في المدرسة الجزائرية من خلال النصوص التشريعية والوزارية لأية سياسة تكفل، كما نلاحظ غياب الدراسات المحلية التي اهتمت ببحث كيفية التعرف واكتشاف هذه الفئة في المدرسة على حد علمنا.(عطار، 2012)

ويعتبر مجال دراسة التفوق العقلي سلسلة متكاملة تتكون من حلقات مترابطة أولها عملية الكشف، حيث يعتبر الأساس لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم النفسية والتعليمية ومن ثم وضع البرامج المناسبة لهم والمشبعة لحاجاتهم

النمائية واحتياجاتهم الخاصة، ويستلزم هذا ضرورة توفير مجموعة متكاملة من الطرق والأدوات العلمية اللازمة لتحديد مظاهر التفوق.

فقد طبقت سكينة حسن العكري(2002) دراسة على عينة من الذكور(30) تلميذ تراوحت أعمارهم بين(9-12سنة) استخدمت ثلاث أدوات في الدراسة وهي: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري، حيث تراوحت الدرجات بين(34-56) والامتحانات النهائية المدرسية للتلاميذ المتفوقين دراسيا(تراوحت النسبة بين 95-98%)، وكشفت نتائج الدراسة أن متوسط نسبة الذكاء اللفظي والأدائي الكلي في الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر للذكاء كان(111) (84) (98) على التوالي ونال 27% من عينة الدراسة نسبة ذكاء تقل عن(90) "دون الوسط" و53% تراوحت نسب ذكائهم بين(90-110) "وسط" بينما تراوحت نسبة ذكاء 10% بين(120-130) "ذكي"، وكشفت نتائج الدراسة أن 13% من التلاميذ متفوقون بدرجة مقبولة وفقا لتصنيف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال والذين تحصلوا على نسب ذكاء تراوحت بين(115-130) وربما تشير هذه النتائج إلى تدخل عوامل أخرى غير الذكاء في اختبار التلاميذ المتفوقين دراسيا في المدرسة تتمثل في التواصل اللفظي أو التحيز الشخصي أو الخلفية الأسرية.

وقد أكد "هنري أنجيلنو"(1978) أن عملية الكشف عن المتفوقين عقليا ليس بالأمر اليسير فقد حذر من استخدام طريقة واحدة أو الاعتماد على محك واحد على أنه المحدد الأكثر أهمية للتفوق العقلي، فعملية التعرف يمكن أن تتم على أفضل نحو ممكن إذا ما استخدمنا عدة طرق وأساليب أو ما يسمى بالتشخيص متعدد المحكات.(القريطي، 2005)

يعتمد الكشف والتعرف على الأفراد المتفوقين عقليا على التعريف المستخدم للتفوق العقلي، حيث أن الاعتماد على اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي في السابق قد لقي نقدا ومعارضة لدى الكثير من المهنيين في هذا المجال خاصة بعد التطور الذي حصل في مفهوم التفوق العقلي، لذلك فإن اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي كوسائل مستخدمة للكشف عن المتفوقين عقليا لم تعد مقنعة وحدها إلا إذا استخدمت معها وسائل وإجراءات أخرى.(البطاينة وآخرون، 2001)

وتعتبر هذه العملية غاية في التعقيدفهي تنطوي على الكثير من الإجراءات ويعود السبب في تعقيد عملية الكشف والتعرف على الأطفال المتفوقين عقليا على تعدد مكونات وأبعاد التفوق العقلي والتي تشتمل على القدرة العقلية والقدرة الإبداعية والابتكارية والقدرة التحصيلية والمهارات والسمات الشخصية والعقلية الخاصة. (سليمان، 2010)

ففي دراسة مسحية للبحوث العربية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين عقليا قام بها السيد محمد أبو هاشم حسن في الفترة من عام(1999) إلى عام(2002) لمعرفة أكثر المحكات استخدما في التعرف على الموهوبين والمتفوقين عقليا ودرجة اختلاف هذه المحكات باختلاف المرحلة التعليمي(ما قبل المدرسة، الابتدائي، الإعدادي، الثانوي، والجامعي) والنوع(ذكر، أنثى). وأهم برامج رعايتهم وفي سبيل تحقيق ذلك قام الباحث بمسح البحوث والدراسات المنشورة في المجلات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه، وتجمع لديه(61) دراسة منها(18) دراسة في مجال الموهوبين و(43) دراسة في مجال المتفوقين عقليا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن أكثر المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين عقليا هي على الترتيب: مقاييس الخصائص السلوكية، ودرجات التحصيل الدراسي، ومستوى الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي معا.

- اختلاف المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين باختلاف المرحلة التعليمية، حيث كان محك الخصائص السلوكية الأكثر استخدما في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية بينما كان محك التحصيل الدراسي الأكثر استخداما في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي.
- اختلاف المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين عقليا باختلاف جنس المفحوص، حيث جاء محك الخصائص السلوكية في المرتبة الأولى بالنسبة للدراسات التي اشتملت العينات فيها على الذكور فقط أو الذكور والإناث معا في حين كان أكثر المحكات استخداما في عينة الإناث هو محك مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي معا.

إن من أكبر التحديات التي تواجه عملية الكشف عن المتفوقين عقليا بعد تطور المدخل الشامل في الكشف عنهم، إذ نشئت كيفية معالجة هذه البيانات المتعددة من اختبارات ذكاء وتحصيل وتفكير إبداعي وسمات سلوكية وغيرها من البيانات، حيث أن العبرة ليست في كثرة الأدوات التشخيصية أو دقتها فحسب، إنما بالإضافة إلى ذلك الوصول إلى حكم موضوعي يسوغ اختيار المتفوقين عقليا وفق أسس علمية مقبولة واعتمادا على أساليب إحصائية سليمة. ومن مما سبق يمكننا طرح التساؤل التالي:

- ما مدى قدرة كل من رسم موضوع مقترح، واستبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين عقليا في كل من المستويين الثالث والخامس ابتدائي؟

ولأجل الكشف عن التساؤل الماضي تم افتراض ما يلي

- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين اختبار الذكاء "مكعبات كوس" من جهة ورسم موضوع مقترح واستبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي من جهة ثانية لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي.
- يوجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثالثة وتلاميذ السنة الخامسة في اختبار الذكاء "مكعبات كوس" ورسم موضوع والخصائص السلوكية والتحصيل الدراسي.

حيث تهدف دراستنا هذه إلى التعرف على قدرة اختبار مكعبات كوس "Cubes De Kohs" كاختبار للذكاء من جهة ورسم موضوع ونتائج الاختبارات التحصيلية ومقياس الخصائص السلوكية كمؤشرات للكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا بالمرحلة الابتدائية من خلال درجات ارتباطهم. كما نسعى من خلال هذه الدراسة لتطوير أدوات وإجراءات تساعد في التعرف على التلاميذ المتفوقين عقليا من خلال الإجابة عن تساؤل الدراسة وتوفير أدوات مناسبة وذات فعالية يمكن الاعتماد عليها في الكشف عن المتفوقين عقليا بالمرحلة الابتدائية تتسم بالوضوح والملائمة وسهولة التطبيق لاتخاذ القرارات المناسبة لتنمية الموهبة والتفوق وتطويرها ورعايتها مع تقديم البرامج الفعالة.

1.1- النماذج النظرية المفسرة للتفوق العقلي:

هناك العديد من النماذج النظرية التي حاولت فهم وتفسير التفوق العقلي والموهبة نذكر منها:

النظرية الأحادية للذكاء(نظرية العامل الواحد):

تصور وجهة النظر هذه القدرات العقلية على أنها فطرية تعود للوراثة أكثر مما تعود للتربية، لذا يعد الذكاء تبعا لذلك عبارة عن كيان عقلي موحد، مبني في الأساس على قدرات الاستدلال والقدرات اللغوية وينعكس في اختبارات الذكاء المقننة التي تصنف الأشخاص على أنهم ذوو قدرات عقلية مرتفعة أو منخفضة أو متوسطي الذكاء حسب منحنى التوزيع الاعتدالي.

تبنى هذه النظرة الفريد بينيه(1908) "وتيرمان"(1916)، وهي من أولى النظريات التي تبنت مفهوم الذكاء وقياسه وهي تقوم افتراض أن الذكاء أحادي الأصل أو هو قدرة عامة تقف خلف جميع النشاطات العقلية. (العنيزات،2006، 28)

نظرية الفريد بينيه للذكاء:

يعتبر بينيه أول من وضع مفهوم العمر العقلي الذي يعني نمو الذكاء، وفي سنة(1905) توصل بينيه بمساعدة "سيمون" إلى وضع أول اختبار فردي متكامل للذكاء، يقيس العمليات العقلية المعقدة مثل: الانتباه الذاكرة، الحكم، الاستيعاب والفهم، وبابتكار "بينيه" اختبار الذكاء الذي قاد إلى قياس القدرات العقلية المرتفعة يكون قد مهد الطريق للبحث في مجال المتفوقين عقليا.(مفتود،2011، 43)

نظرية لويس تيرمان:

اعتبر أن الذكاء عمل أحادي غير قابل للتحليل وبالتالي فإن قياسه كسمة موحدة هو الخيار الوحيد (النفيعي،2001، 43) ويرتبط اسم "تيرمان" بعلم النفس الموهبة وتعليم المتفوقين عقليا فقد كان رائدا في الدراسات التي استهدفت تحديد وسائل التعرف على المتفوقين عقليا.(مفتود،2011، 44)

نظرية العاملين:

حيث أكد "سبيرمان" أن أفضل الطرق للتعرف على طبيعة الذكاء ومكوناته هو دراسة الذكاء للتعرف على ماذا تقيس، حيث يؤكد "سبيرمان" أن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء، كما كان لديه أسلوب إحصائي جديد استخدمه في تحليل اختبارات الذكاء للتعرف على معاملات الارتباط بينها ومن ثم التعرف على العوامل المشتركة واختصارها إلى العوامل الأساسية المكونة لهذه الاختبارات وهو ما سماه بأسلوب التحليل العاملي حيث استخدم مجموعة من الاختبارات العقلية وطبقها على عينة من الأطفال، ثم أوجد معاملات الارتباط بين هذه الاختبارات واستخرج منها مصفوفة معاملات الارتباط والتي أخضعها للتحليل العاملي، واستنتج منها نظرية العاملين. (النفيعي،2001، 18)

نظرية بيرت:

قام العالم "بيرت" بإجراء عدة تعديلات على نظرية سبيرمان حيث طورها إلى صورتها النهائية وأطلق عليها اسم جديد هو النظرية الهرمية للقدرات، والتي تقترح أن هناك عاملا عاما له الأهمية الأولى في تنظيم القدرات العقلية، يأتي بعده عدد من العوامل الطائفية، ويتضمن كل عامل طائفي عدد من العوامل الخاصة وكل عامل خاص يتضمن عدد من العوامل النوعية.

نظرية العوامل المتعددة:

نظرية تيرسون: في الوقت الذي كانت تجري فيه التحليلات العاملية لاختبارات الذكاء في بريطانيا والتي نتج عنها نظرية العاملين لـ"سبيرمان" ثم النظرية الهرمية للقدرات لـ"بيرت"، كانت تجري بحوث مماثلة في أمريكا استخدمت منهج التحليل العاملي في دراستها للذكاء ولكنها خرجت بنتائج تختلف عن نتائج البحث في بريطانيا حيث نتج عنها نظرية أخرى هي نظرية العوامل المتعددة للقدرات التي يعتبر العالم "تيرسون" من روادها الأوائل وتقترح هذه النظرية أن النشاط العقلي يتكون من قدرات عقلية أولية مستقلة عن بعضها البعض، وأنه لا وجود لما يسمى بالعامل العام، والذي يربط هذه القدرات جميعا وقد اقترح "تيرسون" ست قدرات عقلية وهي: الاستيعاب، والطلاقة اللفظية، والقدرة العددية، العلاقات المكانية، والذاكرة، والإدراك، والاستدلال.

نظرية جيلفورد: يعتبر النموذج الذي اقترحه "جيلفورد" للتكوين العقلي عام(1959) هو أحدث النماذج لنظرية العوامل المتعددة سماه نموذج المصفوفة والذي أكد من خلاله أن النشاط العقلي يتكون من ثلاثة أبعاد، البعد الأول يتعلق بمحتوى النشاط العقلي، والبعد الثاني يتعلق بكيفية عمل النشاط العقلي، والبعد الثالث يتعلق بنواتج النشاط العقلي.(النفيعي،2001، 18-19)

نظرية ستيرنبرج: تقوم نظريته على تحليل مكونات الذكاء استلهمها من تحليله للأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات في حياته العامة، وأطلقت عليها النظرية الثلاثية للتفوق. وهي التفوق الأكاديمي ويمكن قياسه بالقدرة على حل المشكلات والتفوق العملي، والذي يستخدم في مواقف الحياة اليومية وليس من السهل قياسه، لعدم سهولة حصر مواقف الحياة وقياسها نظريا، والتفوق الإبداعي والذي يتجلى في اكتشاف حلول جديدة أو اكتشاف حلول مختلفة غير مألوفة(العنيزات، 2006) ويؤكد "ستيرنبرج" على أن التفوق العقلي يتوقف على التفاعل الشخصي متمثلا في وظائف السيطرة المخية التي يقوم بها.(سليمان، 2010، 61)

نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر:

حدد "جاردنر" مفهوم التفوق في النقاط التالية:

- ❖ القدرة على حل المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية.
- ❖ القدرة على توليد الحلول جديدة للمشكلات.
- ❖ القدرة على إنتاج أو إبداع شيء ما يكون له قيمة داخل ثقافة معينة.

وهذا المفهوم للتفوق ارتكز في الأساس على وجود سبعة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء اللغوي(اللفظي) الذكاء المنطقي(الرياضي)، الذكاء المكاني(البصري)، الذكاء الموسيقي(الإيقاعي)، الذكاء الجسمي(الحركي) الذكاء الشخصي(الذاتي)، الذكاء الاجتماعي(التفاعلي).(العنيزات،2006، 32)

2.1- سمات وخصائص المتفوقين عقليا:

مما لاشك فيه أن المتفوقين عقليا يمتازون بخصائص وسمات تميزهم عن غيرهم، وقد حظيت هذه الخصائص والسمات باهتمام كبير من طرف الباحثين والدارسين، حيث أجمعوا على أن السمات والخصائص المرتبطة بالمتفوقين عقليا من أهم الدلائل والمؤشرات التي تدل على وجود التفوق، وتكمن أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في اتفاق الباحثين في مجال تعليم الطلبة المتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية الكشف عنهم وكذا الاختيار الملائم للبرامج التربوية والإرشادية(عياصرة وعزيزي،2012، 101) ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

الخصائص العقلية:

- ❖ القدرة العقلية العالية تظهر في الأداء المرتفع في اختبارات الذكاء المقننة حيث يكون العمر العقلي أكبر من العمر الزمني.
- ❖ قدرة فائقة على الاستنتاج والتعليل والتعميم ومعالجة المعنويات والتفكير المنطقي.
- ❖ الموضوعية المجردة في التفكير والقدرة على التعامل مع النظم الرمزية ومحاولة تعلم الأشياء قبل الوصول إليها. (الصاعدي،2007، 35)
- ❖ الطلاقة الفكرية واللفظية. (العزة،2002، 68)
- ❖ القدرة على الانتباه ودقة الملاحظة والتركيز لوقت أطول.
- ❖ القدرة على الاستيعاب والفهم والتخطيط الجيد والتقويم. (الحسيني،2006، 17)

- القدرة على القيام بأعمال عقلية شديدة الصعوبة وحل المشكلات بطرق متعددة.
- مرونة التفكير وتحمل الغموض وتحمل الأخطاء. (دبراسو،2009، 6)
- القدرة على توظيف الأفكار والمهارات المكتسبة والاستفادة من خبرات الآخرين.
- حصيلة عالية من المفردات خاصة الكلمات التي تتسم بالأصالة الفكرية والتعبير الأصيل.
- قدرة عالية على التقييم.
- لديه قدرة على إيصال أفكاره للآخرين بسهولة.(محمد، د.ت)
- القدرة على تنظيم التفكير من خلال بنية فكرية معرفية متميزة.
- القدرة على التفكير الرياضي غير المنطقي(التفكير المتشعب). (Padilla, 2009)

الخصائص الأكاديمية:

- الذاتية والاستعداد والإقبال على التعلم.
- يتعلمون مهارات القراءة مبكرا.
- يهتمون بالكتب ويحتفظون بالمعلومات التي يكتسبونها.(البطانية وآخرون،2007، 56)
- يتعلمون بسهولة وسرعة ويسر لذلك لا يحتاجون إلى تكرار الإرشادات وإعادة الإيضاحات، واستخدام الذكاء بشكل جيد في التعلم، كما أنهم أقدر على تطبيق ما تعلموه لحل ما يعترضهم من مشكلات.(صفوت، 2005، 78)
- ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي، حيث يكون ترتيبهم من الأوائل في صفوفهم الدراسية.(يحي، 2006، 298)
- يبدون قدرا عاليا من الفهم القرائي للمواد القرائية التي تبدو صعبة.
- يستخدمون تراكيب متقدمة من الجمل والتعبيرات.(الزيات،2002، 121)
- الامتياز بحب الاستطلاع والاستكشاف والتعلم والتقصي وتوجيه الأسئلة (سليمان وغازي،2002، 62)

الخصائص الجسمية:

- مستوى النمو الجسمي والصحة العامة لهذه الفئة يفوق المستوى العادي، ولا يعني بالضرورة أن كل طفل متفوق عقليا لا بد أن يكون أكثر طولا ووزنا وأوفر صحة عن غيره من الأطفال العاديين.(سليمان وغازي،2002، 52)
- صحيح البنية الجسمية وحسن التكوين ويتحمل المشاق. (المعايطة والبواليز،2004، 55)
- خالي نسبيا من الاضطرابات العصبية.
- متقدم قليلا في نمو عظمه، وأقل عرضة للعيوب الصحية. (مفتود،2011، 46)
- إن القوة والسلامة الجسمية ليست دليلا على التفوق وإنما مصاحب لهما.
- الخصائص الاجتماعية والانفعالية:
- التمتع بمستوى من التكيف والصحة النفسية تفوق أقرانه.
- القدرة العالية من الاتزان الانفعالي وضبط النفس.
- الإرادة القوية والإصرار وعدم الإحباط بسهولة والصبر. (الصاعدي،2007، 36)
- التطور المبكر للكمالية للمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق.(القمش والمعايطة،2007، 278)
- القدرة على اتخاذ القرار والشخصية القيادية والقدرة على فهم القضايا الاجتماعية والحياتية.(كوافحة،2003 ، 43)

- ❖ الميل إلى الثقة بالنفس وتقدير الذات.
- ❖ يتميزون بمشاعر الفكاهة والمرح.
- ❖ الالتزام بالمنظومات القيمية في المجتمع. (البطانية وآخرون،2007، 57)
- ❖ يتمتعون بمكانة اجتماعية مرموقة وعلاقات اجتماعية ايجابية.(Gallagher, 1983)
- ❖ يشعرون بالحرية ويقاومون الضغوط الاجتماعية وتدخل الآخرين في شؤونه.
- ❖ قادرون على كسب الأصدقاء ويميلون لمصاحبة الأكبر منهم ويفضلون صداقة المتفوق على العادي.
- ❖ تقبل النقد والاقتراحات من الآخرين ويتحمل المسؤولية ويبادر في اقتراح حلول للمشكلات ويتسم سلوكه بالتحدي.
- ❖ التفاعل الواسع وإدارة الحوار والمناقشات.
- ❖ يظهر الكفاءة الذاتية وينتقد ويقيم نفسه. (مفقود،2011، 47)
- ❖ التوافق وحسن التكيف مع المواقف والأحداث والعلاقات الجيدة مع الآخرين.(Padilla, 2009, 6)

1.3- أهمية الكشف عن المتفوقين عقليا:

أشار القريطي(2005)، إلى أن العمل بمجال التفوق العقلي والتعامل مع هذه الفئة يتم من خلال مرحلتين تكامليتين لا يمكن فصل احدهما عن الأخرى، حيث أن الهدف النهائي من الاستثمار في مجال المتفوقين عقليا يتمثل في الاستغلال الأمثل والكامل للقدرات العقلية المتميزة التي يمتلكها المتفوق، ولا يمكن تحقيقيها إلا من خلال تكامل هاتين المرحلتين وهما: مرحلة الكشف ومرحلة الرعاية، وما يهمنا هنا هو مرحلة الكشف. (مصيري،2008، 38)

حيث تتمثل أهمية الكشف والتعرف على الأطفال عقليا في النقاط التالية:

- ❖ أن جميع نظريات الذكاء تؤكد على أهمية مرحلة التنشئة المبكرة للأطفال بصفة عامة، وللمتفوقين منهم بصفة خاصة، حيث يؤدي الاهتمام المبكر بالطفل إلى تنمية القدرات كما يؤدي إلى احتمالية أكبر لظهور القدرات.
- ❖ إمكانية وسهولة التعرف على القدرات والسلوكيات التي تعكس التفوق، تزداد في حالة وجوده بشكل لافت حيث يكشف التفوق عن نفسه في مرحلة الطفولة.
- ❖ أن نتائج البحوث والدراسات انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وإيجابية بين الدافعية المرتفعة في مرحلة الطفولة، وتطور القدرات العالية في مرحلة المراهقة.
- ❖ أن الباحثين يؤكدون على ضرورة الكشف على المتفوقين مبكرا، حيث كشفت تجاربهم وبحوثهم عن وجود قدرات غير عادية عند الأطفال تبدأ بالظهور في السنوات الأولى من العمر، وأن الأطفال يكونون قادرين على حل أعقد الألغاز، وتذكر أدق التفاصيل لأحداث مروا بها.
- ❖ يذكر التربويون أن عملية الكشف والتعرف يتعين أن تتم في مرحلة مبكرة فإذا لم تتم بسهولة في مرحلة رياض الأطفال، فيجب أن تكون قد ظهرت بوضوح في الصف الثالث ابتدائي.(سليمان، 2010)
- ❖ إن التعرف المبكر على الأطفال المتفوقين عقليا، يعتبر خطوة مهمة نحو تنمية طاقاتهم والاستفادة من إمكانياتهم، وإذا لم يتم الكشف والتعرف عنهم في وقت مناسب فإنه يصبح من العسير مواجهة احتياجاتهم وقد يتعرضون لخبرات تسيء الاستغلال الأمثل لقدراتهم، فقد يضيع وقتهم داخل حجرة الدراسة دون جدوى. (سليمان وغازي،2001، 107-108)

4.1- المحكات المعتمدة في الكشف عن التفوق العقلي:

يعتمد الكشف والتعرف عن الأشخاص المتفوقين عقليا على التعريف المستخدم للتفوق العقلي(البطانية وآخرون،2007، 61)، حيث أن الإلمام بالتعريفات والمفاهيم يمكن أن يساهم في الأساليب المتعددة للتعرف والكشف عن المتفوقين عقليا، حيث أخذت التعريفات مناحي عدة فمنها ما يركز على نسبة الذكاء والقدرات العقلية العامة أو الخصائص والسمات الشخصية ومنها ما يركز على النتاج الابتكاري للمتفوق وغيرها فمن الضروري تحديد التعريف العام للتفوق العقلي الذي يعتبر الأساس النظري القاعدي الذي تستند عليه عملية الكشف بشكل عام.(فخرو،2015، 31)

وتتم هذه العملية على أفضل نحو ممكن إذا استخدمنا عدة طرق وأساليب في وقت واحد أو ما يسمى بالتشخيص متعدد المحكات(القريطي،2005، 172)، ومن المنبئات أو المحكات المستخدمة في التعرف على المتفوقين عقليا يطلق عليه الأساليب الأساسية الموضوعية التي لا غنى عنها وأخرى يطلق عليها الأساليب التكميلية أو المكملة التي يتم اللجوء إليها تحقيقا لمزيد من دقة الكشف والتعرف عن المتفوقين عقليا.

الأساليب السيكومترية(اختبارات الذكاء): تعتبر اختبارات الذكاء من الأدوات الأساسية في الكشف والتعرف على الأشخاص المتفوقين عقليا، خاصة اختبارات الذكاء الفردية التي تقيس القدرة العقلية العامة في الجوانب المعرفية التي يعبر عنها بنسبة الذكاء, وتقيس اختبارات الذكاء قدرات عقلية مختلفة مثل الاستيعاب العام للحقائقوالقدرة على حل المشكلات والانتباه والتركيز والتنظيم البصري والتآزر البصري الحركي.(البطاينة وآخرون ،2007، 73)

حيث يعتبر الذكاء أفضل تعبير عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد وقد اختلف المتخصصون في تحديدهم لمعاملات الذكاء الدالة على التفوق فحدده "تيرمان" بـ(140) نقطة فما فوق، واختارت "هولنجورث"(130) نقطة كحد أدنى للتفوق العقلي، ويؤكد "بالدوين" أن معامل الذكاء ينبغي أن لا يقل عن(130) نقطة على اختبار "ستانفورد بينيه" أما "دنلاب" فاقترح مستوى ذكاء قدره(120) نقطة كحد أدنى لتحديد التفوق العقلي.

ويمكن أن نشير إلى أن هناك شبه اتفاق على(130) نقطة ذكاء على اختبار ذكاء فردي هي الحد المناسب لتحديد المتفوق عقليا في ضوء محك الذكاء لمن يعتبر أن اختبار الذكاء محكا مناسبا.(سليمان،2010 ، 72)

وتتمتع اختبارات الذكاء خاصة الفردية منها بأفضل الخصائص السيكومترية التي ينبغي توفرها في الاختبارات النفسية والتربوية المقننة، فلها بيانات صدق وثبات لا حصر لها مقارنة مع غيرها من الأساليب الاختبارية وغير الاختبارية، بالإضافة إلى انها تزود القائم بتطبيقها بمعلومات مهمة يحصل عليها عن طريق ملاحظته لأداء الطفل أثناء جلسة التطبيق، حيث تفيد هذه المعلومات في رسم صورة أكثر شمولية حول خصائص الطفل السلوكية، مثل طول فترة انتباه الطفل وقدرته على حل بعض المشكلات، وإتباع التعليمات والقدرة على التركيز والتحمل والمثابرة والتنظيم والتنسيق والتأمل، مقابل التسرع وردود فعله نحو المهام التي تتطلب الجدة.(سليمان، 2010)

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على اختبار "مكعبات كوس" الأدائي لقياس القدرة العقلية(الذكاء) كونه يتماشى مع عمر الفئة المستهدفة(سنة ثالثة وخامسة ابتدائي).

مستوى التحصيل الدراسي: يعد التحصيل الدراسي احد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ في المدرسة، وينظر إلى التحصيل باعتباره متغيرا معرفيا، كما يمثل أهمية كبيرة وخاصة في تقويم الأداء الذي يرتبط بالنشاط العقلي، وينظر إليه على أنه محك أساسي يمكن في ضوئه أن يحصد الطالب أعلى المراتب في المستقبل، ومن خلاله يحدد المستوى الأكاديمي للتلميذ، كما يمثل المعرفة المكتسبة أو تطور المهارات

في المواضيع المدرسية التي تحدد من خلال درجات الاختبارات أو تقديرات المعلمين، ويحقق التلاميذ المتفوقون عقليا نتائج دراسية ممتازة ومتفوقة مقارنة بأقرانهم العاديين.(Crouzet, 2008)

وقد ظهرت عدة تعريفات للتحصيل الدراسي نتيجة للاهتمام الذي حضي به من قبل علماء النفس فقد جاء في قاموس علم النفس(1991): هو مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجري من قبل المدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة.(الخالدي،2003، 90)

كما عرف التحصيل الدراسي أيضا على أنه المستوى الذي وصل إليه الفرد في تحصيله لمواد الدراسية والذي يقاس بالامتحانات التحصيلية التي تتم في نهاية العام الدراسي ويعبر عنه بالمجموع الكلي لدرجات الفرد في جميع المواد الدراسية.(نصر الله،2004، 40)

ويعتبر المستوى الدراسي للتلميذ من أكثر المحكات استخداما في التعرف على المتفوقين عقليا بعد اختبارات الذكاء الفردية، على أساس أن ارتفاع مستوى التحصيل يعد مؤشرا على تفوق الطفل وسرعة فهمه واستيعابه، حيث يوصي 87% من مجموع(204) من الخبراء في تربية المتفوقين عقليا بأهمية استخدامه، ويكون التحصيل بنسبة 85% فما فوق، أو الترتيب المتقدم في الصف أو المدرسة أو نسبة النجاح العالية.(سليمان،2010، 84)

مقاييس الخصائص السلوكية: تستخدم مقاييس الخصائص السلوكية على نطاق واسع في عملية الكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا والتعرف عليهم لأنها تزودنا بمعلومات لا ريب في قيمتها، كما أنه لا يتسنى الحصول على هذه المعلومات من خلال تطبيق الاختبارات الموضوعية بأنواعها المختلفة(سليمان، 2010) فهذه المقاييس تتضمن ما يمكن أن يلاحظ المعلم أو الولي من سلوك ظاهر أو ميل نحو القيام بمهمات يعتقد أنها تمثل جوانب موهبة وتفوق، وهي عبارة عن مجموعة من العبارات تصاغ بطريقة إجرائية تمثل السمات والخصائص السلوكية التي تصف المتفوقين وتميزهم.

تتشابه مقاييس الخصائص السلوكية في أنها وسائل تركز على السلوك الذي يلاحظه المعلم أو الولي الذي يعبر عن التفوق، وهي تختلف من حيث مضمونها وتركيزها على جوانب دون أخرى اعتمادا على التعريف المعتمد من قبل الباحث، كما أنها تختلف حسب طريقة التقدير المستخدمة. وتعتبر مقاييس الخصائص السلوكية أداة ليست أساسية بل أداة مساعدة في الكشف عن المتفوقين عقليا، تستخدم جنبا إلى جنب مع الأدوات والوسائل الأخرى الأكثر دقة وأهمية، فهي تعتبر وسيلة هامة بسبب تركيزها على السلوك الملاحظ، وأن استخدامها يساعد في التعرف على جوانب القوة ونواحي القصور للطالب، وبذلك يمكن أن تخدم غرض تصميم المناهج وتطوير أساليب التدريس المستخدمة مع الطلبة المتفوقين عقليا.(صفوت،2010، 65)

التفكير الإبداعي: توصل الباحثون والتربويون إلى أن استخدام اختبارات الإبداع والتفكير الإبتكاري لقياس القدرات الإبداعية من انسب المحكات للتعرف على المتفوقين عقليا، حيث أكد "كرولي"(1999) أن مهارات الإبداع ضرورية في تحديد التفوق(سليمان،2010، 74) ومن أمثلة الاختبارات التي تقيس التفكير الإبداعي مقياس تقدير الإبداع التشكيلي ويختص بتقدير الإبداع في محتوى الفنون البصرية(التشكيلية)، لدى طلاب المدارس.(القريطي،2005، 172)

حيث يرى "عبد المطلب القريطي" أن الرموز والرسوم والأشكال البصرية قد تتساوى مع اللغة اللفظية من حيث الدلالة على المعنى، ومن حيث قابليتها لنقل الأفكار وتوصيلها للآخرين، وتتضاعف أهمية هذا النشاط لذوي الاحتياجات الخاصة فهم في حاجة للتعبير عن أنفسهم بحرية دون قيود، حيث أن الأنشطة التشكيلية (الرسم) تعد لغة مفرداتها الأشكال والألوان(الصايغ،2001، 97) حيث يكون الطفل في عمر ما بين تسع سنوات إلى احد

عشرة سنة تقريبا، هنا يكون في مرحلة محاولة التعبير الواقعي، حيث ينتقل الطفل من الاتجاه الذاتي الذي يعتمد على الحقائق الذهنية والمعرفية إلى الاتجاه الموضوعي الذي يعتمد على الحقائق المرئية أو البصرية فمثلا عندما يعبر عن إنسان نجده يبرز العلاقات المميزة لهذا الإنسان من نشاط وحيوية وإذا كان شابا أو شعر أبيض مثلا إذا كان كهلا كما يستطيع الطفل مراعاة النسب بين الأشياء أو إدراك القريب والبعيد واستخدام اللون استخداما موضوعيا.(العناني،2002، 80)

وقد رأى "بياجيه" أنه توجد علاقة قوية في الموافق الجديدة وأن النمو في المواقف يحدث بسبب عمليتين أطلق عليهما التمثيل(Assimilation) والتوسيع(Accommodation)، والتمثيل الفني لممارس الفن هو عملية إدماج مثير فني جديد في نظرة الطفل المعرفية عن العالم المحيط به.

ويرى بياجيه أن الطفل ينمو فنيا بنموه العقلي، حيث يصاحب ذلك قدرات ابتكارية متدرجة، ويتوقف هذا على المراحل التي يمر بها(الهنيدي،2009، 109) حيث تظهر الثنائية بين العالم الواقعي والعالم المعرفي حسب "بياجيه" في اهتمامه بإيضاح العلاقة بين الإدراك والتقليد، والخيال العقلي، ويرى أيضا بأن الميكانيزمات المنظمة في العمليات المعرفية لدى الطفل الصغير جدا هي الإدراك والتقليد والتخيل العقلي، ويأتي الخيال العقلي تاليا للإدراك والتقليد في ضوء حقائق الارتقاء العضوي للعمليات المعرفية.(لعيس، 2005)

2 – الطريقة والأدوات:

اعتمدنا في دراستنا عن المنهج الوصفي الاستكشافي، ويعتبر المنهج الوصفي هو البداية التي تبدأ بها المناهج البحثية الأخرى فهو يشتمل على دراسة الظاهرة وبيان خصائصها وحجمها، وكذا جمع المعلومات وتحليلها واستنباط الاستنتاجات لتكون أساسا لتفسيرها(مزياني، 2009), والبحث الاستكشافي هو بحث يفيد في حالة الرغبة في تفسير طبيعة المشكلة وزيادة فهمها، مع استخدام وسائل ذات قيمة لإيجاد الإجابة على أسئلة محددة وإبراز أهمية ظاهرة معينة.(الرشيدي، 2000)

عينة الدراسة وخصائصها:

تم اختيار عينة الدراسة(46) تلميذ وتلميذة من مجموع تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي بطريقة قصدية عن طريق مُعلمي أقسام السنتين الثالثة والخامسة ابتدائي وفقا لهذه المعايير:

– مستوى التحصيل الدراسي المرتفع كمؤشر أولي بمعدل(9) فما فوق لمدة أربعة فصول على التوالي.

– قدرات عقلية مميزة تظهر على الطفل أثناء الحصة. – سمات سلوكية مميزة للطفل عن أقرانه في الصف.

ويتراوح سن أفراد العينة بين 9 سنوات إلى 11 سنة وتعتبر الشريحة الأكبر من التلاميذ الذين تتكون منهم عينة الدراسة هم تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والبالغ عددهم(25) تلميذ بنسبة(54%) في حين بلغ عدد تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي(21) تلميذ بنسبة (46%).

جدول(1) توزيع عينة الدراسة في المؤسسات الابتدائية

المؤسسات	عدد التلاميذ	النسبة
ابتدائية عبد اللاوي بوبكر	16	35
ابتدائية غريسي مصباح	13	28
ابتدائية ساكر المولدي1	10	22
ابتدائية أحمد مولاتي	4	9
ابتدائية علي نزلي 1	2	4
ابتدائية 8 ماي الجنوبية	1	2
المجموع	46	100

من خلال الجدول(1) يتضح أن عينة الدراسة تتكون من(46) تلميذ موزعين على ست ابتدائيات كالتالي: ابتدائية عبد اللاوي بو بكر(16) تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ(35%) تليها ابتدائية غريسي مصباح بمجموع(13) تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ(28%) في حين كان مجموع تلاميذ ابتدائية ساكر المولدي(10) تلاميذ بنسبة(22%) أما ابتدائية أحمد مولاتي فتكونت من مجموع يقدر بـ(4) تلاميذ بنسبة(9%) وكانت الأقلية في مدرستي علي نزلي1 و8 ماي الجنوبية فالأولى كان مجموع تلاميذها تلميذين بنسبة(4%) أما الثانية فكانت بتلميذ واحد فقط وبنسبة (2%).

أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

- اختبار مكعبات كوس للذكاء.
- مستوى التحصيل الدراسي.
- رسم موضوع مقترح.
- استبيان لرصد السمات السلوكية.

اختبار مكعبات كوس"Test des cubes de kohs":

أنشأ هذا الاختبار العالم "صامويل كوس"، في سنة(1920) ووضع في صيغته النهائية سنة(1923) يتألف هذا الاختبار من علبة تحتوي على ستة عشر مكعب ملون، يحتوي كل مكعب من المكعبات الستة عشر على وجه أبيض، ووجه أصفر، ووجه أحمر، ووجه أزرق، ووجه مشترك أصفر وأزرق، ووجه آخر للأبيض والأحمر معا مقسمة تقسيما قطريا.

يعتبر هذا الاختبار اختبارا أدائيا، وقد ظهرت له طبعة يابانية عام(1960) للمكفوفين، ويتناول هذا الاختبار الفئة العمرية من 5 إلى 11 سنة, ويهدف هذا الاختبار إلى تقويم القدرات العقلية العامة كالفكر المجرد والتصورات التحليلية والتنسيق البصري الحركي، والتقويم المكاني حيث يتطلب قدرة على إدراك الفراغ ويتدرج هذا الاختبار في الصعوبة من الصور الأولى التي تحتوي على أربعة مكعبات ثم إلى الصور الأكثر تعقيدا المكونة من تسعة مكعبات، وصولا إلى الصور المشكلة من ستة عشر مكعب.

- إجراءات تطبيق اختبار مكعبات كوس:

يتم تطبيق اختبار "مكعبات كوس" بطريقة فردية، حيث يطلب من التلميذ تشكيل المكعبات حسب النماذج المعروضة عليه من خلال صور كراسة مرفقة بالاختبار(17صورة) ولكل صورة زمن محدد، لا يجب تجاوزه من طرف التلميذ ولكل وقت تنقيط محدد ثم بعد ذلك تحسب درجات كل تلميذ على الاختبار, ويعتبر هذا الاختبار مقنن وعبر حضاري لذا تم تطبيقه كما هو والاكتفاء بذلك دون إعادة حساب خصائصه السيكومترية.

اختبار رسم موضوع مقترح:

يتمثل الموضوع المقترح للرسم في موضوع بسيط معاش من طرف الطفل، وعناصره المرجعية موضوع معرفة مسبقة من خلال قصص نصوص القراءة منذ السنة الأولى، ويتضمن الموضوع العناصر التالية: الأشخاص، الأشياء أو الموجودات علاقات زمانية مكانية، علاقات تفاعلية(فعل/رد فعل) على اعتبار أن هذه العناصر تتطلب في ترميزها الخطي استعمال وحدات سيميولوجية من طبيعة مختلفة منها ما يرتبط بالعنصر الممثل بعلاقة شبيهة ومنها ما يحيل إليه رمزيا(الرموز).

إن اختيار هذه العناصر كان بهدف الحصول على هذا التنوع في الوحدات السيميولوجية وفتح الطريق لظهورها. بالنسبة لمهمة رسم موضوع مقترح، واستنادا إلى المقاييس المعمول بها في هذا الاختبار تم تحديد عناصر تتعلق بالموضوع المقترح، تمثل أشكال الترميز الخطي، وتتمثل هذه المقاييس فيما يتعلق منها بموضوعنا أساسا في:

- توفير أدوات الرسم، دون تحديد في استعمالاتها وترك الحرية للطفل في ذلك.
- الاعتماد بالدرجة الأولى على تمثيل العنصر البشري، الجنس(ذكر- أنثى).
- الاعتماد كذلك على تمثيل العناصر المستمدة من الواقع المعاش، كعناصر الطبيعة مثلا: عشب، منزل...الخ.

في هذا الصدد، تعد العناصر الموضوعاتية المتضمنة في التعليمة(أشخاص، أشياء، أحجام، علاقات حركية مكانية، مفاهيم وصفية) مجموعة تمثيلات مكتسبة ترتبط بالواقع المعاش للطفل، يتم التعبير عنها بأشكال مختلفة(خطية، لفظية...الخ) ومن ثم يعتبر الشكل الخطي لنقل التمثيلات أداة سيميولوجية غير لفظية للوظيفة الرمزية باستعمالها وترميزها في دلائل خطية.

هذه العملية المعرفية بالدرجة الأولى، نجدها مختلفة في الواقع بين الأفراد، وبما أن غاية البحث هي دراسة الأدوات الخطية لوظيفة الترميز، وبما أن الجانب المعرفي الرمزي له أشكال تعبيرية مختلفة المظاهر، يجدر تقديم موجز للخلفية النظرية التي على أساسها يضبط موضوع الاختبار.(لعيس، 2005)

- تعليمة رسم موضوع مقترح: "أرسم ولد وبنت يلعبان الكرة في النهار، والولد أكبر من البنت".

إجراءات تطبيق رسم موضوع مقترح:

تم تطبيق رسم موضوع مقترح بطريقة جماعية من خلال التعليمة المذكورة سابقا، ثم نطلب من التلميذ إعادة التعليمة للتأكد من فهمه واستيعابه لها ومنح الوقت الكافي للتلميذ، حيث تترك له الحرية في الوقت مع منع استعمال الممحاة، إلى أن ينتهي انجاز الرسم ومن الأدوات المستعملة لإجراء الرسم: ورقة بيضاء مقاس (21/27)- قلم رصاص- أقلام ملونة- مسطرة- طاولة مسطحة للرسم,أمّا بالنسبة لمكونات موضوع الرسم فتكون بالشكل التالي:

جدول(2) مكونات موضوع الرسم

أشخاص	أشياء	علاقات مكانية	علاقات زمنية	فعل – رد فعل	قيم واقعية
ولد / بنت	عناصر/الحديقة أو الطبيعة	التقابل/المحاذاة ... الخ	قبل / بعد/النهار	نشاط اللعب	الألوان/ الجنس/ السن... الخ

ويكون التنقيط في مهمة الرسم كل عنصر مطلوب في التعليمة=1 نقطة وكل عنصر إضافي= ½ نقطة.

الاستبيان:

اعتمدنا في دراستنا هذه على نموذج من استبيان "Terrassier" لرصد السمات السلوكية للمتفوقين عقليا موجه للأولياء ويتضمن هذا الاستبيان(20) بندا حيث أن جميع السلوكيات ليست لها نفس القيمة التشخيصية ويحدد وزن كل بند من البنود(20) بمعامل محدد، وهذا الاستبيان يمكن أن يستخدم أيضا لتحديد الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لكن يوجد عدد محدد من البنود الخاصة بذلك.(Terrassier, 2011)

وقد تم حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ=(0,67) بعد حذف خمس عبارات كانت درجة ارتباطها بالمقياس ضعيفة جدا مما أثر سلبا على ثبات الاختبار، وعليه سيتم التحليل الإحصائي للبيانات، الفروق والارتباط، لجميع الاختبارات مع الاستبيان في صورته المعدلة.

الأساليب الإحصائية المستعملة:

استخدمنا في دراستنا الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط لـ "بيرسون": يهدف معامل الارتباط إلى تحديد مدى اقتران التغير الحاصل في ظاهرة بالتغير الحاصل في ظاهرة أخرى(مقدم، 1993)، وقد تم الاعتماد على معامل الارتباط لـ "بيرسون" لحساب دلالة الارتباط بين متغيرات الدراسة.
- اختبار "ت": والذي يعد من أكثر اختبارات الدلالة شيوعا في الدراسات التربوية والنفسية، حيث يستخدم اختبار "ت" لقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية.(البهي ، 1978), وقد استعملنا في هذه الدراسة اختبار "ت" لحساب الفروق بين المجموعتين السنة الثالثة والسنة الخامسة في جميع الاختبارات المطبقة عليهم.

3- النتائج ومناقشتها:

عرض نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص على أنه: يوجد ارتباط دال إحصائيا بين اختبار القدرة العقلية العامة "مكعبات كوس" من جهة ورسم موضوع مقترح واستبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي من جهة ثانية لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي.

- الارتباط في الدرجات بين اختبار مكعبات كوس واستبيان الخصائص السلوكية: كانت النتيجة أن قيمة "ر" 0.340 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,021). ومنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استبيان الخصائص السلوكية واختبار القدرة العقلية العامة "مكعبات كوس" لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة.

- ❖ الارتباط في الدرجات بين اختبار الذكاء "مكعبات كوس" ورسم موضوع مقترح: كانت النتيجة أن قيمة "ر" والبالغة(0,334)، ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0,023) وعليه تبين أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين رسم موضوع واختبار الذكاء "مكعبات كوس" لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي.
- ❖ الارتباط في الدرجات بين اختبار الذكاء "مكعبات كوس" وعنصر الرموز في رسم الموضوع يتبين أن قيمة "ر" المحسوبة بلغت(0,435) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,003) وعليه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرموز واختبار "مكعبات كوس" لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي.
- ❖ الارتباط في الدرجات بين استبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي: كانت النتيجة أن قيمة "ر" (0,456) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0,001) وعليه تبين أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي.
- ❖ الارتباط في الدرجات بين استبيان الخصائص السلوكية ورسم موضوع كانت النتيجة أن قيمة "ر" المقدرة بـ:(0,187) غير دالة إحصائيا، وعليه تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية في الدرجات بين استبيان الخصائص السلوكية ورسم موضوع عند تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي.
- ❖ الارتباط في الدرجات بين رسم موضوع مقترح ومستوى التحصيل الدراسي وجدنا أن قيمة "ر" البالغة (0,096)، غير دالة إحصائيا، وعليه تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في الدرجات بين مستوى التحصيل الدراسي ورسم موضوع مقترح بين تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي.

عرض نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة والسنة الخامسة ابتدائي في اختبار الذكاء "مكعبات كوس" ورسم موضوع مقترح، واستبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي.

❖ **الفروق بين السنة الثالثة والسنة الخامسة ابتدائي في درجة الذكاء :**

جدول(3) الفروق بين السنة الثالثة والسنة الخامسة في درجات الذكاء

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السنة الثالثة ن = 21	125,33	6,10	−3,30	0,002
السنة الخامسة ن = 25	130,72	4,96		

من خلال الجدول(3) الذي يبين الفروق بين السنة الثالثة والسنة الخامسة، في متوسطات درجات الذكاء يتضح أن قيمة "ت" تساوي(−3,30) وعليه فإن قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,002) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الخامسة وتلاميذ السنة الثالثة، لصالح تلاميذ السنة الخامسة في درجات الذكاء.

❖ **الفروق بين السنة الثالثة والسنة الخامسة في التحصيل الدراسي:**

جدول(4) الفروق بين السنة الثالثة والسنة الخامسة في مستوى التحصيل الدراسي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السنة الثالثة ن = 21	9,20	0,62	0,082	غير دال
السنة الخامسة ن = 25	9,18	0,57		

يتضح من الجدول(4) أن قيمة "ت" تساوي(0,082) وهي غير دالة إحصائيا، مما يدل على عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الخامسة وتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في مستوى التحصيل الدراسي.

❖ **الفروق بين السنة الثالثة والخامسة في رسم موضوع مقترح:**

جدول(5) الفروق بين السنة الثالثة والخامسة في رسم موضوع

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السنة الثالثة ن = 21	7,73	1,16	-1,23	غير دال
السنة الخامسة ن = 25	8,12	0,92		

يتضح من خلال الجدول(5) أن قيمة "ت" تعادل(1,23-) وعليه فإن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا، إلا أنها اقتربت من الدلالة الإحصائية على الرغم من أن متوسط درجات رسم موضوع مقترح للسنة الخامسة يفوق بشكل واضح متوسط درجات السنة الثالثة على نفس الاختبار.

❖ **الفروق بين السنة الثالثة والسنة الخامسة في استبيان الخصائص السلوكية:**

جدول(6) الفروق بين السنة الثالثة والسنة الخامسة في استبيان الخصائص السلوكية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السنة الثالثة ن = 21	23,10	6,01	0,39	غير دال
السنة الخامسة ن = 25	22,44	5,16		

من خلال الجدول(6) يتضح أن قيمة "ت" تساوي(0,39) غير دالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسط درجات المؤشرات السلوكية لتلاميذ السنة الثالثة والخامسة من خلال الاستبيان المطبق على عينة الدراسة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص على أنه: يوجد ارتباط دال إحصائيا بين اختبار الذكاء "مكعبات كوس" من جهة ورسم موضوع مقترح واستبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي من جهة ثانية لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي.

❖ **الارتباط في الدرجات بين اختبار"مكعبات كوس" واستبيان الخصائص السلوكية:**

أظهرت النتائج أن هناك ارتباط في الدرجات بين اختبار الذكاء "مكعبات كوس" واستبيان السمات السلوكية، ويعني هذا أنه هناك علاقة ارتباطية بين الخصائص السلوكية والقدرة العقلية العامة وأنها تعكس مؤشرات جوهرية للقدرة العقلية العامة، حيث أنه كلما زادت درجة الذكاء زادت نسبة ارتباط ذلك بالمؤشرات السلوكية لدى أفراد العينة في كلا المستويين الدراسيين الثالث والخامس ابتدائي، هذا يعني أن السمات السلوكية تعتبر مؤشر للقدرة العقلية العامة، ولهذا تعتبر الخصائص السلوكية من أكثر المؤشرات التي يعتمد عليها في الكشف عن المتفوقين عقليا، حيث صممت عدة مقاييس وقوائم سلوكية للكشف عن المتفوقين عقليا في البلدان العربية والأجنبية.

ومن أهم الدراسات التي تدعم هذا الاتجاه نتائج دراسة "السيد أبو هاشم 2003" التي أجرى فيها مسح للبحوث العربية الخاصة بالمتفوقين عقليا في الفترة الممتدة بين عام(1990) و(2002) حيث تمثل مجتمع الدراسة في الدراسات العربية المنشورة في المجلات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه التي بلغت(61) دراسة وبتحليلها توصل إلى أن أكثر المحكات المستخدمة في الكشف عن المتفوقين عقليا بعد اختبارات الذكاء هي مقاييس السمات السلوكية خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية.

❖ **الارتباط في الدرجات بين اختبار الذكاء "مكعبات كوس" ورسم موضوع مقترح(الرموز):**

تبين أن قيمة "ر" تساوي(0,334) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,023) وكما تبين أن هناك علاقة ارتباطية بين اختبار الذكاء "مكعبات كوس" والرموز تبين ان قيمة "ر" تساوي(0,435) عند مستوى الدلالة(0,003). معنى هذا أن هناك علاقة ارتباطية بين درجات الذكاء والدرجات المتحصل عليها في رسم موضوع مقترح والرموز المتضمنة في موضوع الرسم، ما يعكس الارتباط بين القدرة العقلية العامة للتلاميذ وقدرتهم على ترجمة الرموز والتعبير عنها وتصورها كمشهد في رسم الموضوع، وذلك ما يؤكد أيضا على إمكانية اعتبار الرسم كمؤشر يصلح لكشف القدرة العقلية.

وما يدعم هذه النتائج الاستخدامات المتعددة للرسم والتي من أهمها الكشف عن درجة الذكاء، حيث أثبتت الدراسات أن هناك ارتباط بين الدرجة على اختبار ذكاء فردي والدرجة المتحصل عليها على اختبار "جودانوف هاريس" لرسم الشخص قوي للغاية، بالنسبة للأطفال في سن خمسة إلى إحدى عشرة سنة، كما يمكن استخدام نتائج اختبار الرسم لاختيار أو فرز هؤلاء الأطفال، حيث يزودنا بانطباع أولي على مستوى القدرة العقلية العامة للأطفال، كما أنه مؤشر عام أو إجمالي للارتقاء العقلي للتلاميذ.

ويسمح الرسم للطفل بتوظيف العناصر المرجعية لمعارفه السابقة من خلال التصور والإدراك، حيث أنه العامل المشترك المتحكم في مظاهر الوظيفة الرمزية حسب "بياجيه" والتي تعد من مظاهر النمو الذهني، المتمثلة في القدرة على تمثيل الواقع بواسطة المدلولات واستخدمها من طرف الطفل إنما يأخذ منشأه من التعبير الخطي والرسم.

وكما هو معلوم أن العناصر الموضوعاتية المتضمنة في التعليمة(أشخاص، أشياء وعلاقات مكانية وحركية) مفاهيم وصفية فهي مجموعة تمثيلات مكتسبة وترتبط أساسا بالواقع الذي يعيشه الطفل وباستطاعته التعبير عنها بأشكال مختلفة سواء كانت لفظية أم خطية، ومن ثم يعتبر الشكل الخطي لنقل التمثيلات أداة سيميولوجية غير لفظية للوظيفة الرمزية، وباستعمالها وترميزها في دلائل خطية هذه العملية المعرفية نجدها بالدرجة الأولى مختلفة في الواقع بين الأفراد وتختلف أيضا باختلاف إدراكهم، فمن مجرد تجميع العناصر المرجعية من خلال الرسم دون إظهار علاقتها مع بعضها كما تبدوا في الواقع، فيعبر ذلك عن تطور في التنظيم والإدراك المكاني لدى الطفل، ويظهر من خلال استعمال وحدات خطية جديدة من حيث طبيعتها الرمزية تماشيا مع هذا التطور.

وأسفرت الدراسات السابقة على أن رسم موضوع مقترح مهما كان يحيل بالضرورة إلى تمثيل جملة من المعارف واستعمال نظام ترميز للعناصر المرجعية المختارة.(Cambiar, 1991)

ورغم كل هذه الدراسات التي لا تتأسس على نموذج نظري معين فإنها سمحت بتوجيه الاهتمام وفتح الطريق حديثا نحو دراسة نشاط الرسم كمؤشر على النمو المعرفي والقدرة العقلية.

❖ الارتباط في الدرجات بين استبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي:

كشفت نتائج التحليل الإحصائي على أن قيمة "ر" تساوي(0,458) وهي دالة إحصائيا عن مستوى الدلالة (0,001) وهذا ما يبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في الدرجات بين استبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي بين تلاميذ السنة الثالثة والخامسة.

وكما هو معلوم أن الاستبيان المطبق في هذه الدراسة يحتوي على مجموعة بنود متعلقة بالتحصيل الدراسي وتقيسه بصفة مباشرة مثل البند(1) والذي الذي يتحدث عن تعلم القراءة قبل سن التمدرس، وكذا البند الرابع الذي تناول سرعة القراءة والكتابة، حيث أن المتفوقين عقليا يمتازون بسمات عديدة من أهمها السمات الأكاديمية الخاصة.

وأبرزت الدراسات العلمية المتعلقة بخصائص المتفوقين عقليا خاصة الخصائص العقلية والأكاديمية، وأنهم يمتازون بقدرات أفضل من غيرهم في القراءة المبكرة والثروة اللغوية والرياضيات النسبية والعلوم، والعلوم الأدبية والنضج المبكر وقدرات عالية في التركيز والتعقيد ولديهم ميول قرائية أكثر من غيرهم وينجزون مهامهم الدراسية بسرعة فائقة وصولا إلى هدفهم التعليمي المنشود وما يسهل عليهم عملية التعلم هو قدرتهم على الاستفادة من خبراتهم السابقة وربطها بما يتعلمونه حاليا.

ويتضح أن هذا المجال مازال في بداياته ويحتاج إلى مزيد من الدراسات، حيث نلاحظ قلة الدراسات وندرة القوائم والمقاييس المقننة، كما تتضح الحاجة إلى تطوير وتقنين مقاييس تساعد في دراسة هذا الجانب من جوانب الكشف عن المتفوقين عقليا.

ويذكر يوسف "القريوتي" وزملائه "أنستازي" و"كولانجلو" أن: مقاييس التقدير السلوكية تختلف من حيث مضمونها وتركيزها على جوانب دون أخرى كما تختلف أيضا من حيث قيمة التقدير المستخدمة، لكن جميعها تتشابه من حيث أنها وسائل تركز على السلوك الملاحظ من طرف المعلم أو الولي والذي يعبر عن التفوق العقلي، وتكمن أهميتها في تركيزها على السلوك الملاحظ عند الطفل وأن استخدامها يبنى على التعرف على صفات القوة ونواحي القصور.

❖ الارتباط في الدرجات بين استبيان الخصائص السلوكية ورسم موضوع:

تشير النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية في الدرجات بين رسم موضوع واستبيان الخصائص السلوكية لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي، وقد تكون هذه النتيجة منطقية وذلك استنادا إلى ما جاء في البند(19)

من استبيان الخصائص السلوكية الذي ينص على أن الطفل لديه حسّ فني وجمالي كبير كالموسيقى والرسم حيث كانت معظم استجابات الأولياء بأن الطفل لا يملك هذا الحسّ.

❖ **الارتباط في الدرجات بين رسم موضوع مقترح ومستوى التحصيل الدراسي:**

من خلال نتائج الدرجات بين رسم موضوع مقترح والتحصيل الدراسي تبين أن قيمة "ر" المقدرة بـ(0,096) أنها غير دالة إحصائيا، هذا ما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية في الدرجات بين رسم موضوع مقترح ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة والسنة الخامسة ابتدائي.

ونشير هنا إلى عدم وجود دراسات سابقة تطرقت لدراسة الكشف عن التفوق العقلي باستعمال كل من التحصيل الدراسي واستبيان السمات السلوكية مع رسم موضوع كمؤشرات أو أدوات في الكشف عن المتفوقين عقليا.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة والسنة الخامسة ابتدائي في اختبار الذكاء "مكعبات كوس" ورسم موضوع مقترح، واستبيان الخصائص السلوكية ومستوى التحصيل الدراسي.

❖ **الفروق بين السنتين الثالثة والخامسة ابتدائي في درجة الذكاء :**

يتبين من خلال النتائج وباستخدام اختبار "ت" لدراسة الفروق أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,002) بين تلاميذ السنة الثالثة وتلاميذ السنة الخامسة في درجات الذكاء المتحصل عليها من اختبار "مكعبات كوس"، وهذا ما يبين أن عامل السن بين المجموعتين له دور كبير في إبراز الفرق بينهما في القدرة العقلية العامة(الذكاء).

حيث يؤكد "بياجيه" في دراساته أن السن له دور كبير في تطور النمو المعرفي والعقلي عند الطفل، عبر مراحل مختلفة، كما يظهر الاختلاف بين أفراد المرحلة الواحدة في النمو العقلي مثلما توضحه هذه الدراسة، حيث كان هناك فرق بين تلاميذ المستوى الثالث والمستوى الخامس ابتدائي أي في المرحلة العمرية من(9 –11) سنة رغم انتمائهم لنفس المرحلة (المرحلة العملياتية) ما يؤكد أهمية عامل السن في نمو القدرة العقلية العامة.

❖ **الفروق بين السنة الثالثة والسنة الخامسة في التحصيل الدراسي:**

بالنسبة للتحصيل الدراسي فقد كانت عينة الدراسة متجانسة فالمجموعتين(تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي) متكافئتان في تحصيلهم الدراسي، ما يعكس التجانس بين المستوى الثالث والخامس ابتدائي في التحصيل الدراسي، وهذا ما تبين من خلال اختبار "ت"، حيث كانت النتائج غير دالة إحصائيا.

وبما أن مستوى التحصيل الدراسي كان المدخل الأول لانتقاء عينة الدراسة، حيث اختيرت العينة بطريقة قصدية وفقا لعدة معايير من أهمها التفوق الدراسي لتلاميذ عينة الدراسة، كما أن المقارنة تمت بين مستويين ومعطيين مختلفين، حيث لا يخضع تلاميذ السنة الثالثة وتلاميذ السنة الخامسة لنفس الاختبارات التحصيلية.

ويعبر التحصيل الدراسي عن المستوى الأكاديمي للفرد ويعتبر من أكثر الطرق استخداما في الكشف عن التفوق العقلي، إلا أن التحصيل الدراسي يقوم في الغالب على حفظ المعلومات واستظهارها واسترجاعها، كما أن الامتحانات المدرسية تفتقد إلى معلومات مرتفعة من الصدق والثبات، هذا فضلا على أن الاختبارات المدرسية مبنية في ضوء مناهج معدة لتناسب أغلبية التلاميذ وهم العاديون، حيث أن الهدف الرئيسي منها هو قياس أثر الدراسة والتدريب.

❖ **الفروق بين السنة الثالثة والسنة الخامسة في رسم موضوع مقترح:**

بالنسبة لرسم موضوع مقترح لدى عينة الدراسة المتكونة من تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي ومن خلال اختبار "ت" لدراسة الفروق حيث كانت قيمة "ت" تساوي(1,23-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، إلا أنها اقتربت من مستوى الدلالة الإحصائية على الرغم أن مجموع متوسط السنة الخامسة(8,12) يفوق مجموع متوسط السنة الثالثة(7,73) بشكل واضح من حيث الرموز في رسم الموضوع، إلا أن الفرق في قيمة "ت" لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وقد أظهرت نتائج الدراسات في سياق الاتجاه المعرفي "لبياجيه" في التفكير الإبداعي من خلال الرسم حيث يمثل الجانب الخطي المحض جانب رئيسيا في دراسة نشاط الرسم، حيث تظهر الثنائية بين العالم الواقعي والعالم المعرفي لدى "بياجيه" في اهتمامه بإيضاح العلاقة بين الإدراك والتقليد والخيال العقلي، حيث يأتي الخيال العقلي تاليا للإدراك والتقليد في ضوء حقائق الارتقاء العضوي للعمليات المعرفية(لعيس، 2005), وتبين هذه النتائج أن التقدم في السن يسمح بنمو القدرة على الترميز بالتالي التحكم في استعمال وحدات خطية أكثر تجريدا.

❖ **الفروق بين السنة الثالثة والسنة الخامسة في استبيان الخصائص السلوكية:**

بالنسبة للخصائص السلوكية لعينة الدراسة يظهر من خلال النتائج المتحصل عليها عن طريق الاستبيان في هذه الدراسة، ومن خلال اختبار "ت" لدراسة الفروق حيث كانت قيمة "ت" تساوي(0,39) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، حيث انعدمت الفروق بين تلاميذ السنة الثالثة وتلاميذ السنة الخامسة في خصائصهم السلوكية، حيث توفرت بعض الخصائص السلوكية التي تقيسها عبارات الاستبيان لدى أغلب أفراد العينة في كلا المستويين، ما يدل على أن عامل السن ليس له تأثير على الخصائص السلوكية للمتفوق عقليا.

4- الخلاصة:

بناءً على نتائج الدراسة التي سردناها سابقا يتبين أن استبيان الخصائص السلوكية ورسم موضوع مقترح تعتبر مؤشرات يمكن الاعتماد عليها في الكشف عن المتفوقين عقليا في سن(9-11) سنة بالنسبة لمحك اختبار القدرة العقلية "مكعبات كوس" ويمكن اعتبار مستوى التحصيل الدراسي كمؤشر مساعد في الكشف عن التفوق العقلي, ومن خلال ما توصلنا إليه من نتائج يمكن اقتراح ما يلي:

- الاهتمام بالكشف المبكر عن المتفوقين عقليا في رياض الأطفال وصولا إلى المراحل التعليمية العليا.
- فتح معاهد متخصصة في تكوين أساتذة للمتفوقين عقليا.
- إنشاء مدارس خاصة بالمتفوقين عقليا ابتداء من المرحلة الابتدائية.
- وضع برامج تعليمية وإرشادية متنوعة ومناهج متخصصة وأنشطة ونظم تقييم للتكفل بهذه الشريحة المهمة في المجتمع.
- إعداد وتقنين الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية المناسبة لفئة المتفوقين عقليا.
- وضع إستراتيجية موحدة لرعاية المتفوقين عقليا عبر مختلف المراحل العمرية.
- إجراء دراسة مسحية لأدوات الكشف عن المتفوقين عقليا.
- إجراء دراسة حول فاعلية وكفاءة نظام المحكات المتعددة في التعرف على المتفوقين عقليا.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

البطاينة، أسامة محمد وعبد الناصر ذياب الجراح، مأمون محمد غوانمة(2007). *علم النفس الطفل غير العادي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

البهي، فؤاد السيد(1978). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. (ط3). مصر: دار الفكر العربي.

الخالدي، أديب محمد(2003). *سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي*. الأردن: وائل للنشر والتوزيع.

دبراسو، فطيمة(2009). دور المعلم في اكتشاف ورعاية الطفل الموهوب. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية*. 4.(6).

الرشيدي، بشير صالح(2000). *مناهج البحث العلمي التربوي رؤية تطبيقية*. دار الكتاب الحديث.

سليمان، عبد الواحد(2010). *علم النفس الموهبة*. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع .

سليمان، سيد عبد الرحمان وصفاء، غازي أحمد(2002). *المتفوقون عقليا خصائصهم اكتشافهم تربيتهم ومشكلاتهم*. القاهرة: مكتبة الزهراء.

الشخص، عبد العزيز السيد(2015). *أساليب التعرف على المتفوقين عقليا والموهوبين. ورعايتهم وتنمية قدراتهم الابتكارية*. المؤتمر الدولي الثاني: الموهوبين والمتفوقين. جامعة الإمارات العربية المتحدة بالإمارات. الفترة من 19-21 ماي 2015.

الصاعدي، ليلى بنت سعد بن سعيد(2007). *التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار*. دار حامد للنشر والتوزيع.

الصايغ، فالنتينا(2001). *فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة*. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة حلوان: مصر.

صبحي، تيسير(2002). المؤتمر الدولي الرابع عشر للأطفال الموهوبين والمبدعين. *مجلة العلوم التربوية*. 247.

صفوت، مختار وفيق(2005). *سيكولوجية الأطفال الموهوبين خصائصهم مشكلاتهم أساليب رعايتهم*. القاهرة: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسني(2002). *تربية المتفوقين والموهوبين*. عمان: دار الثقافة والدار الدولية للنشر والتوزيع.

عطار، سعيدة(2012). مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (8). 6- 176 .

العنيزات، صباح حسن حمدان(2006). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان: الأردن.

عياصرة، سامر وعزيزي إسماعيل(2012). سمات وخصائص الطلبة المتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنها. *مجلة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية*. 3(4). 101.

فخرو، أنيسة(2015). *متطلبات وأساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين*. المؤتمر الدولي الثاني: الموهوبين والمتفوقين. جامعة الإمارات العربية المتحدة بالإمارات. الفترة من 19-21 ماي 2015.

القريطي، عبد المطلب(1995). *مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال*. مصر: دار المعارف.

القريطي، عبد المطلب(2005). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. (ط4). مصر: دار الفكر العربي.

لعيس، إسماعيل(2005). *دراسة سيميولوجية معرفية لصعوبة تعلم القراءة من خلال نشاط رسم موضوع مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر

محمد، حامد محمد(د.ت). *مشاكل الطلاب الموهوبين في المدرسة وكيفية علاجها*. مصر: موقع صيد الفوائد.

مزياني، فتيحة(2009). *الإرشاد النفسي دوره وأهميته في تطوير المؤسسات التربوية*. الملتقى الدولي الأول: بجامعة الجزائر2 . الجزائر.

مصيري، أميرة بنت عبد الله(2008). *درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس لتعليم العالي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

المعايطة، خليل عبد الرحمن والبواليز محمد عبد السلام(2004). *الموهبة والتفوق*. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مفتود، سارة(2011). *مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي جماعي في تخفيف حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عنابة: الجزائر.

مقدم، عبد الحفيظ(1993). *الإحصاء والقياس النفسي والتربوي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .

النفيعي، عبد الرحمن بن عبد الله(2001). *تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة.

الهنيدي، عبد الفتاح منال(2009). *مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال*. الأردن: دار المسيرة.

يحي، أحمد خولة(2006). *البرامج التربوية لأفراد ذوي الحاجات الخاصة*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Berler, M.(1981). *Percived parent child relationships and the self cosept of intellectually gifted children*. California.

Day. N.(1999). *relationship between the academic achievement and the intelligence. Creativity. Motivation and gender role identity of gifted. Children*. University of Houston.

Pomortseva, N.(2014). *Teaching gifted children in regular classroom in the USA*. Procedia. Social and behavioral sciences.

Terrassier, J. C.(2011). Priority to early identification: Better prevention remediation. *Talent Development & Excellence*. 3(1). 101-102.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

بركة، ابتسام ولعيس، إسماعيل وشوشاني محمد، صالح (2019). مدى قدرة رسم موضوع مقترح واستبيان الخصائص السلوكية والتحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين عقليا. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 116-137.

الكفايات المهنية لمربي أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

التخلف الذهني نموذجا

Professional competencies for children with special needs - Mental retardation model

فهيمة ذيب[1] سعاد مخلوف [2*]

[1] جامعة البليدة 2 (الجزائر) souad832@yahoo.fr

[2] جامعة باتنة 1 (الجزائر) souad832@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 23-05-2019 تاريخ القبول: 28-06-2019 تاريخ النشر: 12-10-2019

ملخص: يعد المعلم والمربي عصب العملية التربوية وعنصرها الفعال، بل هو لب العملية التعليمية وهو صاحب رسالة مقدسة على مر العصور والأجيال، ويعتبر من الركائز التي تعتمد عليها كل الأمم ولم يعد المعلم في ظل المتغيرات العصرية ناقل للمعرفة فقط، وإنما أصبح عليه أدوار تربوية جديدة، لذا بات من الضروري النظر في أعمال ووظائف المعلمين والمربيين باستمرار والعمل على جعلهم واعين بتطوير وتنمية كفاءتهم المهنية سواء كان هذا بالنسبة لمعلمي الأطفال العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يعد مفهوم الكفاءات المهنية مصطلح متعدد المعايير، ولا يركز على جانب واحد من الجوانب التربوية والتعليمية، إذ بينت بعض الأبحاث التربوية أن المدرس لا يستطيع أن يقود العملية التعليمية ويطور مادته التدريسية وطرق تدريسها لمسايرة التطور السريع في ميدان المعرفة وتنفيذ المهام الموكلة إليه إلا إذا تمكن من مجموعة من الكفاءات اللازم توافرها في القائم بمهنة التعليم، وبما أننا في مجال التربية الخاصة، فهذا ما يسعى إليه هذا المقال وهو محاولة إظهار الكفايات المهنية الواجب توافرها في معلمي ومربي الأطفال المتخلفين ذهنيا والتي تتمثل في كفاءة التخطيط للعملية التربوية وكذا كفاءة ضبط وإدارة الصف، وكفاءة توصيل العملية التربوية ختاما بكفاءة تقويم العملية التربوية.

الكلمات المفتاحية: مربي؛ ذوي احتياجات خاصة؛ تخلف ذهني؛ كفايات مهنية.

Abstract: The teacher and educator is the mainstay of the educational process and its active component. It is the core of the educational process. It is the author of a sacred message throughout the ages and generations. It is considered one of the pillars upon which all nations depend. Therefore, it is necessary to look at the work and the functions of teachers and educators constantly and to make them aware of the development and development of professional competence, whether it is for teachers of ordinary children or people with special needs, where the concept of professional competencies is a multi-standard term and does not focus on one aspect of educational and educational, As some educational research has shown that the teacher cannot lead the educational process and develops the teaching material and methods of teaching to keep pace with the rapid development in the field of knowledge and the implementation of the tasks entrusted to him only if he managed a set of competencies required in the list NH education and Bmonna in the field of special education that is what you seek this article is an attempt to show the professional competencies to be met by teachers and breeders mentally retarded children and most of the skills that are manufactured for each efficiency.

Keywords: breeder; mentally retarded children; professional competencies.

*المؤلف المراسل: souad832@yahoo.fr

1- مقدمة:

يعتبر موضوع الكفايات المهنية لمربي ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديدا مربي المتخلفين ذهنيا الغاية الأساسية بالنسبة لمناهج تكوين مربين، على اعتبار أن هذه الكفايات هي تجسيد سلوكي للأهداف التربوية التي يريد أن يلاحظها المشرفون عند الطالب المربي في نهاية تكوينه، وأثر عمله الفعلي مع هذه الفئة ومن المفروض يستند هؤلاء المشرفون على منهجية تحليل العمل والكفايات في العملية التكوينية منذ بدايتها.

ومفهوم الكفاية مفهوم معقد والتطرق إليها في وسط العمل أو منصب العمل يشترط مقاربات مختلفة لعل من أهمها المقاربة التي تعتمد على تحليل العمل، وكما تقول "Violette Hajjar" يجب القيام بإعادة تحليل مفهوم الكفاية انطلاقا من مقاربات تجمع بين نتائج البحوث من جهة و بين الممارسات المهنية من جهة أخرى التابعة لعمل معين وكفايات معينة، نجد كذلك "Claudette Mariné" تشير بوضوح إلى أهمية المقاربة المنهجية عندما أكدت على أن الكفايات المهنية هي مجموعة متداخلة من المعارف في سياقها الميداني، كما أكد " Jacque Leplat" من جهته على أن تحليل العمل يحتل مكانة مركزية في دراسة ظروف عمل معين، فهو ينطلق من المعرفة النظرية التي تثير من جهتها المعرفة المكتسبة إمبريقيا والتي تتعلق بكل ظروف العمل.

من هذا المنطلق نود إبراز الكفايات المهنية وتحديد مجموع المهارات التي تساعد المربي في تأدية مهامه بالمراكز الطبية البيداغوجية للأطفال المتخلفين ذهنيا.

2- الإشكالية:

إن ممارسة العملية التعليمية مع ذوي الاحتياجات الخاصة ونخص بالذكر فئة المعوقين ذهنيا تحتاج من مربي والمعلم تلقي تكوينا متخصصا وتدريبا مستمرا، حتى يستطيع، ليس فقط امتلاك المعارف والمهارات اللازمة لأداء الموقف التعليمي التربوي، بل ممارسته بنجاح وحسب الاحتياجات الفردية للمتعلمين، وبالتالي فإن إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة ليس نفسه أثناء إعداد معلمي التلاميذ العاديين إذ يتطلب تكوينهم مجموعة من الشروط وكفايات مهنية خاصة في مجال الإعاقة الذهنية.

يحدد المرسوم التنفيذي(93-102) والمؤرخ في 12 أفريل 1993 مهام المعلمين المنتمين لسلك المربي والمتمثلة في "أنهم مكلفون بتطبيق البرنامج والسهر على النظافة الجسمية، والثياب للأشخاص المتكفل بهم أثناء كل تنقل لهم خارج المؤسسة، وتأطيرهم والمشاركة في تطبيق أعمال ملاحظة مجموعة شباب معسرين و/أو إعادة تربيتهم قصد إدماجهم في الحياة الاجتماعية. أيضا المشاركة في المداومات المنظمة، وفقا للجداول الدورية المقررة لهذا الغرض وأنهم ملزمون بحجم عمل أسبوعي قدره(30) ساعة"(الجريدة الرسمية،1993، عدد25) أما المربون المختصون فهم مكلفون حسب ما تنص عليه المادة(34) من المرسوم السابق "بتقديم تعليم متخصص إلى الشباب المعسرين والمعوقين ذهنيا والمعوقين حسيا، والقيام بكل عمل يتعلق بملاحظة مجموعة شباب معسرين و/أو إعادة تربيتهم قصد إدماجهم الاجتماعي وضمان إعادة تربية الشباب المعوقين أو غير المتكيفين وإعادة تكييفهم، وكذا تنظيم أعمال التنشيط والترويح للأشخاص المتكفل بهم ومراقبتهم. وهم مطالبون أيضا بالمشاركة في تحضير البرامج ومتابعة تطبيقها، وفي المداومات، وبحضور الاجتماعات التربوية وتأطير التلاميذ المتمرنين، كما أنهم ملزمون بحجم عمل أسبوعي قدره(30) ساعة، و(22) ساعة عندما يكلفون بصفة أساسية ودائمة بمهام التعليم". (الجريدة الرسمية،1993، عدد25)، والملاحظ أن هذه المهام للمعلم والمربي، الخاصة بسلك المربي أو المربي المختص يغلب عليها الطابع العملي والشمولية والإداري لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بدون التحديد أو تخصيص في فئة واحدة، سواء أكانت ذهنية، أم حسية أم حركية، بينما نجد أن مهام معلم التربية الخاصة وفق ما حددته إدارة

العمل بالولايات المتحدة الأمريكية(2007) بأنه "مكلف بقياس أو تقدير قدرات واستعدادات الأطفال والتلاميذ، ويفعل ذلك اعتمادا على الاختبارات ويخطط المقررات الدراسية الخاصة لمواجهة احتياجات الطلبة، وكذا يقوم بتدريس المواد والموضوعات الأكاديمية والمهارات العلمية لمساعدة الذات، باستخدام مختلف الطرق والمعينات المتنوعة لمساعدته على التدريس، أو القيام بالتأهيل اللازم، وأيضا يعمل على تطوير وتعديل المناهج لجعلها ملائمة للطلاب ذوي الصعوبات والاحتياجات الخاصة. ويلاحظ المعاقين بهدف تقدير مستوياتهم، ويسجل تقدمهم ويكشف العلامات الدالة على أي تدهور أو خطأ أو بطء في النمو أو اعتلال الصحة أو الاضطرابات الانفعالية، ويعمل مع المهنيين الآخرين عن قرب بما في ذلك المسؤولون عن الإرشاد، وأخصائيون التخاطب والأخصائيون النفسانيون، كما يساعد الأطفال المتخلفين ذهنيا على اكتساب مفاهيم الصحة والأمان وتشجيعهم على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومساعدتهم في عمليات التغذية والإخراج والمتطلبات الشخصية الأخرى بالإضافة إلى المناقشة مع الأسرة والمربيين الآخرين مختلف جوانب نموهم وأخيرا المشاركة في الأنشطة وفي مجالس الوالدين والعاملين".(كرم الدين،2007)

تشير (عبد الغفار،2003) إلى أن فكرة "إعداد معلم التلاميذ المعوقين في العالم العربي بدأت تأخذ حيزا من الاهتمام بين الباحثين والمهتمين بهذا القطاع خاصة ونحن نعيش في بيئة متغيرة وسريعة التطور هذه الحتمية التي فرضت علينا أكثر من أي وقت مضى وهي أن مهام المربي أو المعلم ذوي الاحتياجات الخاصة ونخص بالذكر لم تعد تقتصر في مجرد تعليمه الاستقلالية الذاتية أو مجرد تعليمهم خطوط وحركات وتلوين...الخ، بل تعدى ذلك إلى محاولة إدماجه مهنيا واجتماعيا في أوساط ومؤسسات اجتماعية واقتصادية وذلك بإدماجه في مهن بسيطة تتماشى وقدراته العقلية والنفسية والتربوية ولتحقيق ذلك وجب توافر لدى المربي مجموعة من الكفايات المهنية تتعلق بمهنته حتى يتمكن من تحقيق الهدف المسطر سابقا(يحيى،2007)، وهذه الكفايات هي بمثابة السلاح للجندي بمعنى أن المربي لا يمكنه أن يزاول مهنته بدون هذه الأسلحة والتي نقصد بها مجموعة الكفايات المهنية والتي في حقيقة الأمر اختلف العلماء والمختصين فيما بينهم في تقسيمها ولكن على العموم تم حصرها بوجه عام في أربع كفايات وهي: كفاية التخطيط للعملية التربوية، كفاية ضبط وإدارة القسم، كفاية توصيل العملية التربوية، وأخيرا كفاية تقويم العملية التربوية.

وانطلاقا مما سبق سنحاول في هذه المقالة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

- من هو مربي المتخلفين ذهنيا وما هي مهامه داخل المراكز الطبية البيداغوجية للأطفال المتخلفين ذهنيا؟
- ما المقصود بالكفايات المهنية ؟
- ما هي الكفايات المهنية لمربي الأطفال المتخلفين ذهنيا من وجهة نظر العلماء والمهتمين ؟

2- مربي المتخلفين ذهنيا

2-1. مفهومه:

"هو ذلك الشخص الذي يقوم بتعليم الأطفال اللذين يعانون من صعوبة في التكيف في الحياة اليومية من أجل إكسابهم مهارات وخبرات تساعدهم على الاندماج الاجتماعي، وهذا بطرق وإجراءات بيداغوجية خاصة".(Philippe FUSTER ,2001)

2-2. خصائصه:

كما حددها "جيلاسجندرو" أنه على المربي أن تتوافر فيه مجموعة من الخصائص نذكر منها ما يلي:(Gilles GENDREAU,2001)

❖ على المربي أن تكون لديه معرفة بخصائص الأطفال المتخلفين ذهنيا، وبحاجاتهم الأساسية وبقدراتهم المختلفة وبمستواهم العقلي، وحتى مجمل الاضطراب التي يعانون منها سواء كانت نفسية أو طبية أو لغوية أو اجتماعية...الخ، لان هذا من شانه مساعدة المربي في التخطيط السليم لعملية التكفل التربوي وهذا لكل مستوى من مستويات الإعاقة الذهنية.

❖ ويعتبر "**جيلاس**" أن الميل لهذه المهنة أو بمعنى آخر وجود الرغبة النفسية لمهنة تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة –التخلف الذهني– هي من أهم الخصائص التي يجب توافرها عند المربي لأنها تمثل الدافع إلى بذل جهد والعمل والنشاط.

❖ أن تتوافر لدى مربي المتخلفين ذهنيا الخصائص الجسمية والسلامة الصحية لأن هذا الأخير يساعده في تأدية مهامه.

❖ كذلك يتطلب من المربي مجموعة من الخصائص والمهارات الأدائية مثل: مهارة طرح الأسئلة، إثارة الدافعية لدى الأطفال، طرق تعزيز الاستجابة...الخ، هذا الأمر الذي يساعده في إجراءات تنفيذ النشاطات البيداغوجية.

❖ ومما لا شك فيه فان الخصائص الشخصية للمربي الأطفال المتخلفين ذهنيا ضرورية في نجاح هذا الأخير في مسيرته المهنية خاصة فيما يخص عملية التكفل بهذه الشريحة من الناس ونخص خاصية التقبل والتي نقصد بها مدى قدرة المربي على عدم رفض نوعية ومستوى الإعاقة وعدم الاستهزاء به خاصة فيما يخص عدم الاستقلالية مثل عدم التحكم في عملية الإخراج.

❖ كذلك خاصية الاحتكاك والتي نقصد بها قدرة المربي على التفاعل وإقامة علاقة مع الطفل المتخلف ذهنيا حيث يؤكد "جيلاسجندرو" أن مربي أطفال المتخلفين ذهنيا لا يمكنه أن يقوم بعملية التفاعل النفسي والاجتماعي مع هؤلاء الأطفال إلا إذا توفرت فيه خاصية التقبل.

❖ أما خاصية التحكم بالذات والثبات الانفعالي والتي نقصد بها الاتزان النفسي وقوة الضبط وعدم الاندفاع وسرعة الغضب والتسرع مع الطفل المتخلف ذهنيا فإنها ضرورية خاصة ونحن نعلم أن هذا الأخير يعاني من اضطرابات في العمليات المعرفية والتي تؤدي إلى بطئ في التعلم وسرعة النسيان، هذا ما يؤكد على ضرورة وجود هذه الميزة " التحكم بالذات" أثناء عملية التكفل.

3- مهام المربي داخل المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المتخلفين ذهنيا:

1.3 تعريف المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المتخلفين ذهنيا: (Rober LAFON, 2000)

هو مؤسسة يتم فيها تشخيص ورعاية الأطفال غير المكيفين ذهنيا، وعدم تكيفهم يكون مرتبط باضطرابات نفسية وعصبية واضطرابات في السلوك القابلة للعلاج الطبي وإعادة التربية النفسية الطبية تحت إشراف طبي ويكون العمل من طرف فرقة مختصة تتكون من: أخصائي عيادي، تربوي، أرطوفوني، مربي، طبيب أمراض عقلية، هدفهم تكييف الطفل مع محيطه الأسري والاجتماعي.

2.3 مهام المربي داخل المركز الطبي البيداغوجي:

يعتبر المربي عنصرا بارزا في عملية التكفل داخل الفرقة البيداغوجية إذ تتمثل مجمل مهامه فيما يلي: (مديرية الشؤون الاجتماعية لولاية أدرار، 2001)

❖ التكفل بالطفل تربويا وهذا من خلال تطبيق البرنامج البيداغوجي يهدف في مجمله إلى إعطاء الطفل مكتسبات جديدة تساعده في الاستقلالية الذاتية ثم الاندماج الاجتماعي .

❖ تقديم تعليم متخصص بما يتناسب وقدرات الفوج الذي يشرف عليه.

❖ القيام بعملية التقييم وهذا من خلال جمع الملاحظات والاحتكاك اليومي بأطفال الفوج الذي يشرف عليه.
❖ إضافة إلى هذا يسعى المربي إلى الحفاظ على سلامة والنظافة الجسمية والأماكن التي يتردد إليها الأطفال.
❖ زيادة على ما يقدمه المربي نحو الأطفال، فإنه يحضر الاجتماعات داخل المركز كالاجتماعات المتعلقة بالدراسة الحالة، اجتماعات التقييمية،...الخ.

4- الكفايات المهنية لمربي المتخلفين ذهنيا:

4-1. مفهوم الكفاية التربوية:

يعرف "باتريسياكاي" الكفاية المهنية للمعلم والمربي بأنها: " الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا، والتي تصف المهارات والمعارف والاتجاهات التي تعتقد أنها ضرورية للمعلم والمربي إذا أراد أن يقوم بعملية التعلم والتعليم الفعال".(الأزرق،1999)

كذلك يعرفها(الطعيمة، 2006) على أنها: "مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية التعلمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية".

أما مفلح(1998) فيعرفها على أنها "أداء الفرد للمهمة التي ينطوي عليها عمله بشكل سهل ومستوى محدد من الإتقان والناتج عن معارف وخبرات سابقة والاتجاه الإيجابي نحو تلك المهمة".(مفلح، 1998)
بينما يعرفها الرشيد(2003) "بأنها قدرة المعلم وتمكينه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات.(الرشيد،2003)

في حين تعرفها(الفتلاوي،2004) "بأنها قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب (معرفية، مهارية، ووجدانية) تكوّن الأداء النهائي المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين، مرضي من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

وعليه يمكن أن نقول بأن الكفايات المهنية لمربي هي مجموعة الملامح السلوكية والمعرفية التي وجب توافرها عند مربي أطفال المتخلفين ذهنيا والتي من شانها مساعدته في تأدية مهامه بكل إتقان.

4-2. كيفية تحديد الكفايات المهنية لمربي المتخلفين ذهنيا:

إن عملية تحديد الكفايات التربوية أو طرق اشتقاقها تعتمد على طرق كثيرة وعديدة منها:

❖ تحليل المقررات وتحويلها إلى كفاءات.
❖ قوائم تصنيف الكفاءات.
❖ مشاركة العاملين في مهنة التعليم...الخ

لكننا في هذه المقالة اعتمدنا على أطر أخرى في اشتقاق الكفايات المهنية لمربي المتخلفين ذهنيا؛ ألا وهي طريقة تحليل مهام المربي(تحليل وظائفه وأدواره)، حيث تقول "باتريسيا" في هذا الشأن: "أننا في هذا الإطار نبحث بعناية وبطريقة تحليلية لنكشف المهام التعليمية للمربي أو المهارات اللازمة له ليؤدي أدواره في غرفة التعليم، وهذا من أجل تحقيق الأهداف البيداغوجية والنفسية المطلوبة والمرغوبة".(مرعي،1983)

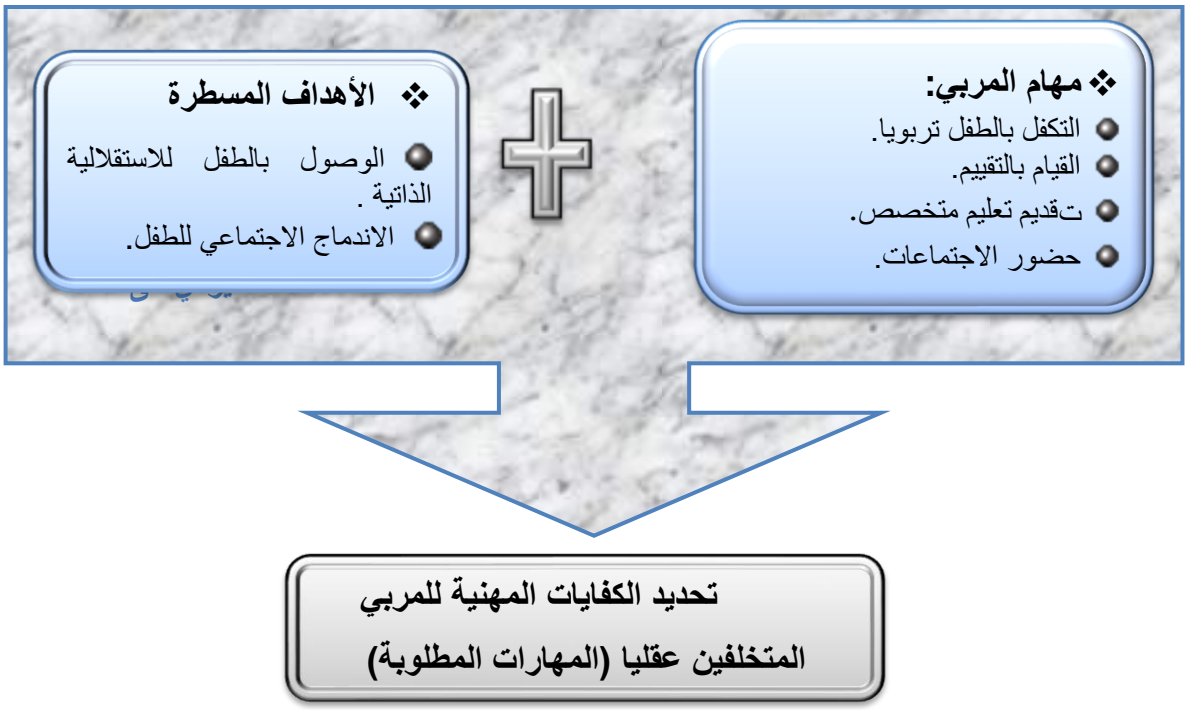
نستنتج من تحليلنا لقول "باتريسيا" أن هذا النمط يعتمد على أولا تحديد مهام المربي والتي نقصد بها القيام بعملية وصف لمهام المربي ثم تحليل هذه المهام التي تقودنا إلى تحديد خطوات ومراحل أداء المربي، كذلك من خلال تحليلنا للمهام نتمكن من تحديد المهارات التي يجب توافرها لدى المربي أثناء عمله.

من خلال ما سبق يمكننا أن نقول بان كيفية تحديد الكفايات التربوية لمربي المتخلفين ذهنيا في هذه المقالة اعتمدت على:

❖ تحديد مهام المربي ثم استنتاج الكفايات المطلوبة للقيام بهذه المهام.

❖ تحديد الأهداف المنشودة خلال عملية التكفل البيداغوجي والنفسي بالأطفال المتخلفين ذهنيا ثم استنتاج الكفايات المطلوبة لتحقيق كل هدف من الأهداف المسطرة.

وعليه يمكننا القول بأن الكفايات المهنية حلقة وصل بين كل من مهام المربي والأهداف البيداغوجية والنفسية المسطرة. والمخطط التالي يوضح ذلك:



شكل(1) تحديد الكفايات المهنية لمربي المتخلفين ذهنيا

المصدر: الباحثتان

4-3. دراسات تناولت الكفايات المهنية لمربي ذوي الاحتياجات الخاصة:

في هذا السياق يورد البطاينة(2004) مجموعة من الدراسات السابقة نذكر منها دراسة(1978) Rude، ودراسة الثل(1988)، ودراسة الحديدي(1990)، والتي خلصت إلى تحديد مجموعة من الكفايات اللازمة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة وهي:

- التمكن من أساليب التعليم والنشاطات الصفية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- امتلاك مهارة إعداد المناهج والبرامج والمواد والوسائل التعليمية وتكييفها.
- مراعاة الفروق الفردية والاتصال الدائم بالبيئة المحيطة.
- ضبط السلوك باستخدام الأساليب المناسبة واستخدام أنواع التعزيز المختلفة في الوقت المناسب.
- إتاحة الفرص المناسبة للنمو الاجتماعي والانفعالي والعقلي.
- وضع برامج التربية الفردية ومعالجة المشكلات السلوكية المصاحبة لحالات الإعاقة المختلفة.
- إرشاد الأطفال المعوقين.

كما انتهت دراسة(الهاشل ومحمد، 1990) في دراسة تقويمية لأثر التربية العلمية في اكتساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية في مجالات الصفات الشخصية والمهنية والتدريبية والتقويم، إلى تحديد الكفايات الآتية:

- **في مجال الصفات الشخصية والمهنية:** الحاجة إلى الإحساس بالأمن والطمأنينة والتوافق الناجح مع الزملاء والتلاميذ، أما مع النظام المدرسي يكون الإحساس بالثقة بالنفس وتحمل مسؤولية ما يسند إليه من أعمال.
- **في مجـال التدريـس:** تحديد أهداف الدرس وتنظيم محتواه وإتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة والحوار والنجاح في استخدام السبورة. إضافة إلى إتقان مهارات تشجيع التلاميذ على الابتكار والتفكير وتنمية أسلوب التعليم الذاتي واكتساب مهارات التجديد والتنويع في الأداء.
- **في مجـال التقويـم:** اكتساب مهارات تقويم التلاميذ.(مسعود، 2004)

أيضا توصلت دراسة العزيز (1991) في تحديد الكفايات الضرورية لمعلمي الأطفال المعوقين ذهنياً، والتي اشتملت على(5) مجالات للكفايات وهي:

1. الكفايات الشخصية للمعلم.
2. كفايات التقويم والتشخيص.
3. كفايات تحليل محتوى البرنامج التعليمي.
4. كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي.
5. كفايات الاتصال بالأهل. وقد اشتملت هذه المجالات الخمسة على(50) كفاية فرعية".(مفلح،1990)

أما دراسة الخطيب والحديدي(1994) توصلت إلى تحديد الكفايات الآتية:

- ❖ تقييم أداء الطفل المعوق.
- ❖ وتخطيط البرامج الفردية وتنفيذها.
- ❖ تنظيم البيئة التعليمية.
- ❖ العمل مع أسرة الطفل المعوق ومتابعة أداء الطفل.
- ❖ اختيار الوسائل التعليمية و تصميمها والتمتع بالسلوك المهني المناسب.(البطاينة، 2004)

كما أجرى البطاينة(2004) دراسة يهدف جزء منها إلى التعرف على الكفايات التعليمية التي يمتلكها معلمو الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن باستخدام أداة الكفايات التعليمية التي أعدها " LANDERS ET WEAVERS"(1991) وطورها هارون(1995) وهي عبارة عن استبيان انتهى فيه إلى تحديد أهم الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون ذوي الاحتياجات الخاصة وهي:

- ❖ مهارة أن أجعل من نفسي نموذجاً جيداً في أثناء التفاعل الاجتماعي مع تلاميذي داخل الفصل.
- ❖ مهارة التفاعل الإيجابي مع التلاميذ الذين يظهرون تقديراً إيجابياً عالياً لذواتهم.
- ❖ تهيئة مناخ حجرة الدراسة بطريقة تشعر التلاميذ بأن لديهم فرص الانضمام للعاديين دون اعتبار الإعاقة شرطاً أساسياً.
- ❖ فهم مجموعة من الأساليب السلوكية غير العادية التي تصدر عن التلاميذ داخل حجرة الدراسة مثل الشرود الذهني، الانطواء، العدوان والنشاط الزائد.
- ❖ تهيئة البيئة الطبيعية داخل الحجرة الدراسية بحيث تتصف بالسلامة والملاءمة وسهولة التحرك.
- ❖ صياغة الأهداف السلوكية القائمة على الملاحظة والقياس.
- ❖ توفير الوقت المناسب وتوزيعه في أثناء تدريس مختلف المجالات الأكاديمية.
- ❖ فهم مبادئ النمو العام لدى كل من المعوقين والعاديين.
- ❖ تطبيق نظم تعزيز متنوعة أثناء الدرس.(البطاينة،2004)

فيما توصل مسعود(2004) إلى تحديد بعض الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة وهي:

- ❖ إتقان صياغة الأهداف التعليمية التي تتناسب مع قدرات التلاميذ.
- ❖ إتقان عملية تخطيط التعليم.
- ❖ إتقان طريقة اختيار المعززات الملائمة و استخدامها بفعالية.
- ❖ إتقان إستراتيجيات تعديل السلوك.
- ❖ إتقان مهارة التقييم ومتابعة تقدم التلاميذ.
- ❖ التحكم في زمن الحصة حسب الأهداف التعليمية .
- ❖ القدرة على تنظيم البيئة الصفية وطريقة إدارتها.(مسعود،2004)

كما حددت الرابطة القومية للتربية بالولايات المتحدة الأمريكية(2005) أهم ما يلزم توفره في معلم التربية الخاصة المؤهل تأهيلاً عالياً ومتميزا وفقاً لقانون تحسين التعليم وتربية الأفراد المعاقين والذي صدر سنة(2004) ومن هذه المتطلبات:

- ❖ مدى الإلمام باللغات الأجنبية والفنون والتاريخ والجغرافيا.
- ❖ الحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة.
- ❖ الحصول على تصريح عمل لمزاولة أو اختيار امتحان حكومي للتصريح بممارسة العمل كمعلم تربية خاصة.
- ❖ الحصول على تصريح عمل دائم لا مؤقت أو مبدئي.
- ❖ القدرة على القيام بتدريس عدد من المواد للطلاب والقيام بتقدير وتقويم أدائهم ومدى تقدمهم.
- ❖ القيام بالخدمات الاستشارية والتعاون مع الزملاء والإدارة، والقدرة على التواصل والتعاون مع أسر الطلاب والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.
- ❖ التمكن من تخطيط المناهج بدءًا من تحديد الأهداف واختيار الأنشطة والأساليب وإدارة الفصل الدراسي وتقويم أداء الأطفال وتصحيح المسار في حالة عدم تحقيق التقدم المطلوب.
- ❖ اجتياز الاختبارات التي تقدمها الولاية التي يعمل بها المعلم حول المعلومات ومهارات التدريس في مختلف المواد الدراسية الأساسية الموجودة بالمنهج الدراسي.
- ❖ القدرة على استخدام التكنولوجيا المتطورة والعمل مع الأطفال و تعليمهم طرق التعامل معها.
- ❖ القدرة على تقدير الاحتياجات التعليمية للتلاميذ والاحتياجات الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة.(كرم الدين ،2007)

أما أحمد يحي(2007) فهي تحدد الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمي لذوي الاحتياجات الخاصة في:

- ✓ قدراتهم على ممارسة المهارات المختلفة التي تلائم الطفل المعوق عقلياً وإتقان كيفية إدارة البيئة التعليمية لهؤلاء الأطفال والقدرة على ابتكار مناخ تعليمي مقبول لهؤلاء الأطفال.
- ✓ حث الآباء على إتاحة الفرصة أمام الأطفال بالمنزل لسماع مقترحاتهم وآرائهم ومساعدتهم على تنفيذها.
- ✓ قدرة التعرف على ميول التلاميذ مع القدرة على تدريبهم بما يتناسب مع ميولهم وأعمارهم وظروفهم الصحية.
- ✓ مراعاة تدني قدرتهم على الفهم والإدراك والوصول بهم إلى أقصى حد ممكن.(أحمد يحي، 2007)

ما يلاحظ على هذه البحوث أنها متأثرة بالمنحى السلوكي والإنساني في التعامل والتفاعل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيها المواقف التعليمية التي يمارسها المعلم أثناء تعليم هذه الفئة من المتعلمين، كما يبدو

أن الكفايات المتوصل إليها تتميز بالشمولية مما يجعل قياسها صعب وتتطلب من المعلم المرونة الفكرية والتمتع بالقدرة الإبتكارية والإبداعية والحيوية المستمرة والتجديد، وليس النمطية في الممارسة التعليمية.

5. تحديد الكفايات المهنية لمربيي الأطفال المتخلفين ذهنيا:

إن الحديث عن الكفايات المهنية لمربيي ومعلمي الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم التخلف الذهني يعني التحدث عن المهارات المطلوبة أثناء الأداء التربوي والبيداغوجي داخل حجرة القسم، وكما سبق الذكر فإننا سنعتمد على تحليل مهام المربي وكذلك تحليل الأهداف البيداغوجية المسطرة ثم محاولة استنتاج الكفايات ثم المهارات المساعدة في نجاح عمل المربي، وفي هذا الإطار سنسير وفق منهج زيتون الذي حدد مجموعة من الكفايات والتي يرى بأنها ضرورية لمعلمي ومربيي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم المتخلفين ذهنيا فيما يخص فعالية عملية التكفل البيداغوجي(تربوي+ نفسي)، حيث حصرها في أربع مكونات كما يلي: (زيتون، 2003)

- ❖ التخطيط للعملية التربوية.
- ❖ ضبط وإدارة القسم.
- ❖ توصيل العملية التربوية.
- ❖ تقويم العملية التربوية.

كما ذكرنا سبقا أنه من أهم مهام المربي هو التكفل بالطفل تربويا وهذا من خلال تطبيق برنامج بيداغوجي مسطر، حيث يهدف هذا الأخير إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما: (المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين، 2002).

- تحقيق الاستقلالية الذاتية للطفل المتخلف ذهنيا.
- تحقيق الاندماج الاجتماعي له.

إذ من أجل تأدية ونجاح مهمة التكفل بالطفل المتخلف ذهنيا وتقديم تعليم متخصص له وكذلك محاولة تحقيق الأهداف المذكورة آنفا لا بد من كفاية التخطيط، وكفاية ضبط وإدارة القسم، وكفاية التوصيل، أما مهمة المربي في تقويم الطفل فانه يحتاج إلى كفاية تقويم العملية التربوية، وعليه سنحاول فيما يلي التطرق بشيء من التفصيل لكل كفاية ومجموع المهارات التي تتطلبها و كذلك مجموع الاستراتيجيات المساعدة في ذلك.

- الكفاية الأولى: التخطيط للعملية التربوية:

يعتبر التخطيط عملية غاية في الأهمية في العملية التربوية خاصة فيما يخص بالأطفال المتخلفين ذهنيا فهو يعني اتخاذ القرار فيما يتعلق بالمحتوى الذي سنقدمه أي تحديد أي محور من محاور البرنامج التربوي سنقدمه وأي نشاط من أنشطة ذلك المحور وكيفية تقديم المعلومات، وتحديد التوقعات الفعلية من الأطفال(م.ذ) وقبل كل شيء على المربي أن يحدد أهداف العملية التربوية وهذا انطلاقا من تحديد الأهداف العامة ثم الأهداف الخاصة ثم الأهداف الإجرائية والتي سنتطرق إليها فيما بعد.

ومن هنا نجد أن التخطيط للعملية التعليمية يقوم على ثلاث مهارات أساسية:

- تحديد ماذا سندرس.
- تحديد كيف سندرس.
- تحديد التوقعات الفعلية من الأطفال(م.ذ).

- **تحديد ماذا سندرس:** حيث على مربي الأطفال المتخلفين ذهنيا أن يطبق مجموعة من الاستراتيجيات تساعده في تحديد محتوى العملية التعليمية أي ماذا سأدرس؟ والتي تتمثل فيما يلي:

➢ **تقييم مستوى الأطفال:**

في هذه الإستراتيجية على المربي أن يحدد أي مستوى من مستويات التخلف الذهني للأطفال بمعنى آخر أي مستوى ينتمي إليه الأطفال هل هو مستوى الإثارة الحسية أو مستوى التفطين أو التحضيري أو مستوى الرسوب المدرسي أو مستوى ما قبل التمهين، أو الورشات ...الخ كذلك عليه أن يحدد مجموع المهارات والقدرات الموجودة لدى الفئة المتعامل معها كالمهارات اللغوية، الحسية الحركية، الذهنية ...الخ.

➢ **تحديد الأهداف من العملية التعليمية:**

على مربي أطفال(م.ذ) أن يحدد أهدافه من العملية التعليمية وهذا على مستويين؛ حيث يتمثل الأول في تحديد نوع الهدف أي هل الهدف نفسي أم الهدف نفسوحركي أم هدف ذهني، هدف اجتماعي، هدف لغوي ...الخ ويتمثل الثاني في تحديد مستوى الهدف أي تحديد الأهداف العامة ثم الخاصة ثم الإجرائية على سبيل مثال يهدف المربي إكساب الطفل الألوان يعني أننا حددنا نوع الهدف ألا وهو هدف ذهني يكون على مستوى التربية الذهنية، كما أن اكتساب الألوان هو هدف عام ثم نحدد اللون مثلا اللون الأزرق وتحديد اللون الأزرق يعني أننا حددنا هدف خاص، ولما نحدد أحد مراحل سوغان(أكثر الطرق استعمالا في المراكز الطبية البيداغوجية للأطفال المتخلفين ذهنيا) مثلا مرحلة التعيين فإن هذا هدفا إجرائيا.

➢ **تحليل مهمة التعليم:**

إذ تعتبر هذه الإستراتيجية مهمة جدا في تحديد ماذا سندرس؟ ونقصد بها هنا هو تفتيت المهام المعقدة إلى جزيئات بسيطة وهذا في كل نشاط من نشاطات البرنامج التربوي المقدم على سبيل المثال: يريد المربي أن يعلم حرف من الحروف الأبجدية للأطفال(م.ذ) مثال حرف الباء؛ هذا الحرف هو عبارة عن صورة معقدة وعلى المربي أن يجزئها إلى عدة أجزاء وكل جزء يقدم في شكل نشاط، فمثلا قبل أن نعلم حرف الباء يجب على المربي أن يعلم الطفل(م.ذ) مفهوم النقطة، مفهوم الخط، أنواع الخطوط، اتجاه الخطوط ثم نرسم شكل الحرف*ب*.

➢ **التسلسل المنطقي أثناء عملية التعليم:**

إن تطبيق إستراتيجية تحليل مهمة التعليم يساعد المربي في وضع تسلسل منطقي أثناء عملية التعليم أي الانتقال من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب، وكذلك يمكننا أن نحدد في هذه الإستراتيجية مكان التعليم، أي هل المربي سيقدم نشاطه في القسم أم قاعة النفسية الحركية أم في الساحة ...الخ وإن تحديد المكان يكون تبعا لطبيعة النشاط المقدم.

➢ **احترام الفروق الفردية بين الأطفال(م.ذ):**

كما سبق الذكر على المربي أن يحدد مستوى الأطفال قبل أن يشرع في العملية التعليمية، لكن هذا التحديد يكون تقريبي أي رغم وجود تقارب بين مستويات الأطفال ألا انه توجد فروق فردية بين هذه الفئة ولهذا على المربي أن يحترم هذه الأخيرة. فمثلا إذا أراد المربي أن يقدم محور التربية الذهنية، يحدد نشاط وهو الألوان ثم نحدد اللون المطلوب، فمثلا نأخذ اللون الأحمر، فرغم أن المربي قدم النشاط للأطفال إلا أننا نجد دائما عنصرا أو عنصرين من الفوج لم يتمكنوا من اكتساب هذا النشاط ولهذا على المربي أن يراعي الفروق الفردية بين عناصر الفوج والعنصرين الباقيين وهذا عن طريق تدعيم اللون الأحمر بتمارين إضافية في شكل تكفل فردي.

– **تحديد كيف ندرس:** تعتبر المرحلة الثانية من الكفاية الأولى(التخطيط) مرحلة كيف ندرس؟ هذه الأخيرة التي تبدأ من وضع أهداف العملية التعليمية ثم تحليل مهمة التعليم لننتقل إلى الخطوة الثانية والتي تتمثل في تحديد الطرق والأساليب التربوية المتبعة أثناء تقديم النشاطات التربوية ثم تحديد الوسائل المساعدة في ذلك.

➢ **تحديد الطرق و الأساليب التربوية :**

على المربي الأطفال(م.ذ) أن يحدد الطريقة التربوية والأسلوب المناسب لكل نشاط تربوي، وفي غالب الأحيان نجد أن طريقة سوغان وطريقة مراكز الاهتمام هي أكثر الطرق استعمالا وفي كل النشاطات المقدمة للأطفال(م.ذ)، حيث تتم الطريقة الأولى عبر ثلاث مراحل وهي مرحلة التقديم، مرحلة التعيين، مرحلة التسمية، إذ تطبق هذه الطريقة غالبا في نشاطات محور التربية الذهنية(الألوان، الأشكال المقاسات...الخ)، محور التربية الحسية(حاسة الشم، البصر، اللمس...الخ).

أما الطريقة الثانية وهي مراكز الاهتمام هذه الأخيرة تطبق من أجل تدعيم النشاطات المقدمة بطريقة سوغان لكنها تطبق في محاور أخرى كمحور التربية اللفظية، محور الأشغال اليدوية...الخ.

➢ **تحديد الوسائل المساعدة في ذلك:**

وتنقسم الوسائل المساعدة في العملية التربوية إلى قسمين:

➢ **الوسائل البشرية:**

ونقصد بها هنا على المربي أن يحدد الوسائل البشرية المساعدة له في العملية التربوية كان يقدم النشاط لوحده أم هو بحاجة لأشخاص آخرين كالمختص الأرطفوني مثلا أثناء تقديم محور التربية اللفظية أو مثلا حضور مختص التربية النفسية الحركية أثناء كذلك تقديم محور التربية النفسية الحركية.

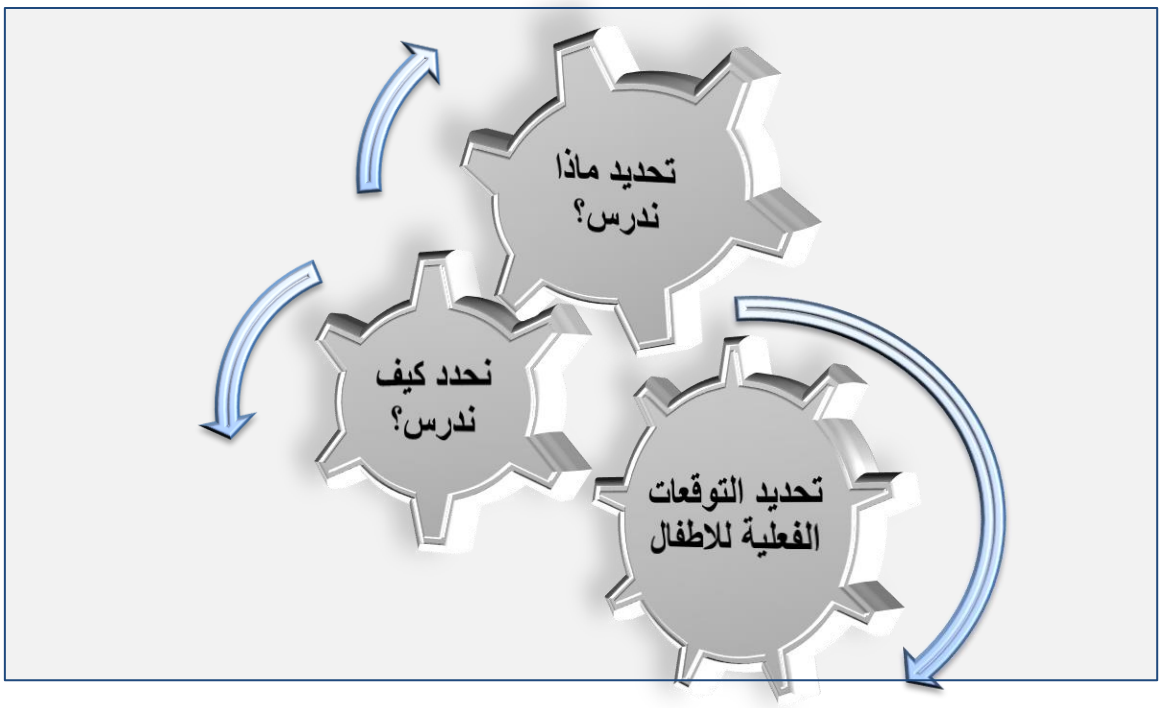
أما الوسائل المادية؛ وهي التي نقصد بها الوسائل البيداغوجية الإيضاحية وهدفها مساعدة المربي في تنمية قدرات ومهارات الطفل المتخلف ذهنيا وتتمثل في مجملها: قطع خشبية، الورق، الأقلام، الأقلام الملونة، قطع تركيبية، السبورة، الألعاب، الدمى، حبال، كرات، وسائل الحركة الدقيقة...الخ.

➢ **تحديد توقيت النشاط:**

ونقصد هنا على المربي أن يحدد الوقت المناسب لتقديم النشاط، إذ أن لكل نشاط وقت مناسب في تقديمه حيث أن النشاطات التي تتطلب القدرات الذهنية من الأحسن أن تقدم في الفترة الصباحية، أما النشاطات التي تتطلب القدرات الأدائية والحركية فمن الأحسن تقديمها في الفترة المسائية.

1. تحديد التوقعات الفعلية من الأطفال(م.ذ):

حيث يقوم المربي هنا بالقيام بعملية المقارنة بين توقعاته فيما إذا كان بإمكان الأطفال اكتساب نشاط وبين الصورة الفعلية يعني هل اكتسب الأطفال النشاط حقيقة أم لا؟، وهذه الأخيرة تساعد المربي في إعادة تحديد مستوى الأطفال، وتساعده في تحديد الدقيق لأهدافه المسطرة، كما أنها تساعده في تقييم فيما بعد، والمخطط التالية يوضح كيف أن المهارات الواجب تواجدها في كفاية التخطيط للعملية التربوية متداخلة كما يلي:



شكل(2) المهارات الواجب تواجدها في كفاية التخطيط للعملية التربوية

المصدر: الباحثتان

- الكفاية الثانية: ضبط وإدارة القسم:

حتى يتمكن المربي من تأدية الكفاية الثانية من العملية التربوية ألا وهي ضبط وإدارة القسم لا بد له من مجموعة من المهارات وتتمثل في:

- ❖ التحكم في السلوك داخل القسم.
- ❖ استخدام الوقت بطريقة فعالة.
- ❖ بناء بيئة ايجابية للتعلم.

❖ **التحكم في السلوك داخل القسم:** هناك مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في مهارة التحكم في سلوك الأطفال(م.ذ) داخل الفصل وتتمثل فيما يلي:

➢ **معالجة الإزعاج:**

وهنا على المربي أن يعالج الإزعاج والذي نقصد به سلوك الطفل غير المرغوب فيه بأقصى سرعة ممكنة وهذا من خلال تطبيق العقاب(اللفظي أو غير اللفظي) والهدف من هذا العقاب هو محاولة إطفاء الاستجابات والسلوكات الخاطئة والمسيئة وهذا حتى يتمكن من خلق نوع من الضبط في قواعد السلوك داخل القسم وبالتالي الحفاظ على الهدوء والنظام كما يجب على المربي أن يحرص على تطبيق التعليمات وقواعد السلوك على جميع عناصر الفوج دون استثناء، كذلك على المربي أن يلجا إلى إستراتيجية تنظيم القسم أولا من حيث من الأطفال أي أثناء دخولهم وخروجهم، ثم تنظيم مقاعد الأطفال ومكان جلوس كل واحد ثم من حيث تنظيم الوسائل الموجودة داخل القسم خاصة فيما يخص أماكن تواجدها، وأيضا محاولة تنظيم والتحكم في الإجابات الجماعية للأطفال.

➢ **إشراك الأطفال في تطبيق الإجراءات داخل القسم:**

يمكن هنا للمربي أن يشرك الأطفال المتخلفين ذهنيا بإعطائهم بعض التعليمات تخص بعض الإجراءات داخل القسم كان يطلب منهم غلق الباب، فتح النوافذ، مسح الصبورة، إنارة الضوء أو إطفاءه، حمل مناشف الأكل أثناء الذهاب إلى مطعم المركز، تنظيم وترتيب خزانة القسم وحتى القسم في حد ذاته ...الخ والهدف من إشراك الأطفال في مثل هذه العمليات إنما هو تحقيق لهدف استقلالية الطفل أولا وثانيا خلق نوع من التفاعل داخل القسم سواء بين المربي والأطفال أو بين الأطفال في حد ذاتهم.

➢ **المحافظة على الانتباه:**

ويقصد بهذه الإستراتيجية وهو على المربي أن يحافظ على الانتباه التام لما يجري في القسم وأن يوجه ويتابع أكثر من طفل في آن واحد، وهذا من خلال استخدام أساليب مختلفة والمناسبة لجذب انتباه الأطفال سواء عند بداية النشاط التربوي أو أثناء النشاط أو عند نهايته مثل: إعطاء توجيهات الانتباه المباشرة، التلميحات غير اللفظية، الحركات البدنية، تغيير نبرة الصوت، القصة...الخ.

❖ **استخدام الوقت بطريقة فعالة:**

تدعوا هذه المهارة إلى استخدام الوقت بطريقة بناءة وهذا من خلال استخدام الاستراتيجيات التالية:

أولا استغلال الوقت الكافي في تقديم النشاط أي بدون الأخذ من وقت الحصة أو إضافة وقت ضائع، كذلك تظهر قوة هذه الإستراتيجية عند المربي أثناء انتقاله من نشاط إلى آخر أو من حصة إلى أخرى إذ يجب أن تكون هذه الفترة قصيرة ولا تؤثر على الحصة التالية، كما يجب على المربي الحد من التدخلات والسلوكات غير المرغوبة من طرف التلاميذ لأنها تؤثر على سير العملية التربوية ثم تأخذ من الوقت.

❖ **بناء بيئة ايجابية للتعلم:**

يمكن للمربي أن يخلق بيئة تربوية تعليمية ايجابية للأطفال المتخلفين ذهنيا وهذا من خلال:

➢ **خلق الدافعية:**

وتتم هذه الأخيرة من خلال استخدام أساليب التعزيز المختلفة والتي تتمثل في استخدام عبارات المدح والتشجيع(جيد، أحسنت...) وهذا بصوت مفهوم ومباشر، كذلك استخدام المدح بصورة فردية أو جماعية وعلى المربي أن يستخدم التعزيز في الوقت المناسب، وان استخدام هذا الأخير من شأنه أن يجعل العملية التربوية أكثر متعة لدى الأطفال(م.ذ) حيث تخلق بينهم نوع من التنافس وبالتالي خلق دافعية للتعلم أي من خلال التعزيز المربي فانه يشجع الأطفال على المشاركة في نشاطات التربوية، كما تساهم في خلق اتجاهات نحو المربي ونحو القسم بصفة عامة أكثر ايجابية.

➢ **تقبل الفروق الفردية:**

تعتبر هذه الإستراتيجية مهمة جدا في عمل المربي مع الأطفال المتخلفين ذهنيا إذ يجب أن يتقبل التنوع في القدرات والمهارات الشخصية أو الذهنية أو السلوكية أو النفسية أو الخصائص الجسمية ويتضح قبوله لهذه الفروق من خلال تجنب السخرية والتهكم أو الضحك، خاصة ونحن نعلم أن الأطفال المتخلفين ذهنيا تكون لديهم اضطرابات أخرى مصاحبة للتخلف الذهني مثلا على المستوى الجسم؛ زيادة الوزن، قصر القامة تشوهات على مستوى الوجه، إعاقة حركية في بعض الأحيان...الخ، وعلى مستوى اللغة فإننا نجد الأغلبية الساحقة من الأطفال المتخلفين ذهنيا يعانون من اضطرابات لغوية خاصة النطقية مما يؤدي إلى نطق الكلمات بصورة خاطئة كذلك على مستوى العلائقي والاجتماعي..الخ، والمخطط التالي يوضح ذلك:

شكل(3) المهارات الواجب توافرها لكفاية ضبط الصف

المصدر: الباحثتان

- **الكفاية الثالثة: توصيل العملية التربوية:**

يقصد بهذا المكون هو مجموع الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المربي أثناء الأداء الفعلي داخل القسم، كما يمكننا أن نطلق على هذا المكون باسم عملية التنفيذ.وتعد هذه الكفاية المحك العملي لقدرة المربي على نجاحه في مهنة تعليم والتكفل بالأطفال المتخلفين ذهنيا، فقد يظهر المربي قدرة التخطيط للعملية التربوية لكنه عند التنفيذ قد لا يحقق الهدف المطلوب.

وعليه من أجل نجاح هذه الكفاية لابد من مجموعة من المهارات والتي تتمثل فيما يلي:

- ❖ اختيار الأنشطة الملائمة للهدف المسطر وكذلك الملائمة لقدرات الأطفال(م.ذ).
- ❖ التمهيد للنشاط البيداغوجي بطريقة تثير اهتمام الأطفال(م.ذ).
- ❖ عرض النشاط البيداغوجي بالطرق الخاصة بالتكفل بالأطفال(م.ذ) وبتنويع الأساليب التربوية ومحاولة ربط النشاط بالأنشطة البيداغوجية الأخرى و بالمكتسبات المعرفية السابقة للأطفال(م.ذ).
- ❖ تدعيم عرض النشاط وهذا باستخدام وسائل إيضاحية مساعدة حيث يجب على المربي أن يختارها على أن تكون مناسبة لهدف النشاط و مناسبة لمستوى و قدرات الأطفال(م.ذ) ، وأن يستخدم الوقت اللازم في استعمالها.
- ❖ تحفيز الأطفال وتشجيعهم للمشاركة في النشاطات التربوية المبرمجة.
- ❖ مراعاة الفروق الفردية و هذا باستخدام أساليب التعلم الفردية والجماعية.

- **الكفاية الرابعة: تقويم العملية التربوية:**

حيث يقوم المربي هنا بقياس نتائج التعلم لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا أو هو العملية التي من خلالها نعرف مدى تحقق الأهداف المنشودة، حيث تمر عملية التقويم لدى الأطفال(م.ذ) بثلاث مراحل وهي:

- ❖ **التقويم القبلي:** حيث يكون قبل بداية عملية التربوية ويهدف:
  - ✓ تحديد مستوى الأطفال.
  - ✓ تحديد نواحي القوة والضعف.
  - ✓ تحديد مجمل الصعوبات التي قد تعيق الطفل في عملية الاكتساب.

❖ **التقويم التكويني:** حيث يكون أثناء سير النشاط البيداغوجي ويهدف إلى تقويم سير العملية التربوية وفق ما تم التخطيط لها أم لا؟ ويتم هذا النوع من التقويم وفق الأساليب التالية:

✓ الملاحظة ونقصد بها ملاحظة أداء الأطفال أثناء النشاطات البيداغوجية وتسجيلها في كراس الملاحظات الخاصة بالمربي،حيث أن هذه الأخيرة تساعده في التقييم النهائي(التحصيلي) للأطفال.

✓ كذلك من خلال الأسئلة المطروحة أثناء سير النشاط البيداغوجي والتي تم التخطيط لها أثناء التخطيط للعملية التربوية يمكننا أن نقوم بعملية التقويم التكويني.

❖ **التقويم التحصيلي:** ويكون هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج البيداغوجي، وهدفه هو معرفة مدى تحقق الأهداف العامة للبرنامج المسطر وبالتالي تحديد المستوى الذي حققه الأطفال.

ولتحقيق هذه الكفاية لدى المربي وجب توافر مجموعة من المهارات التي تتمثل فيما يلي:

✓ أن يجري تقويم أولي قبل بداية كل نشاط بيداغوجي.

✓ أن يتأكد من فهم الأطفال للنشاط البيداغوجي عند نهاية الحصة.

✓ كذلك على المربي أن يستخدم التقويم المستمر أي التقويم الذي يحدث بعد كل خطوة في التعلم وهذا بالتوقف عند كل خطوة للمراجعة وطرح الأسئلة على الأطفال.

✓ على المربي أن يطرح الأسئلة التي لها علاقة بموضوع وأهداف مسطرة للنشاط التربوي.

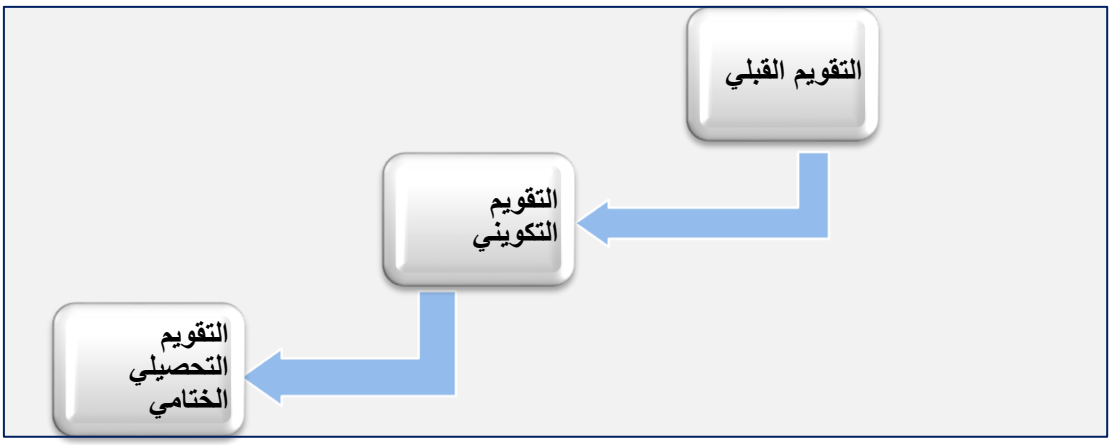
✓ كذلك أن يحترم الفروق الفردية للأطفال و هذا من خلال تنويع في مستوى الأسئلة.

✓ وعلى المربي أن يوزع الأسئلة بشكل عادل على الأطفال.

✓ أيضا عليه أن يعطي للأطفال الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة،أن يستخدم أساليب التعزيز الايجابية عند إجابة الأطفال.

✓ كذلك على المربي الأطفال المتخلفين ذهنيا أن يطرح الأسئلة بلغة العامية وهذا بالنسبة للمستوى الإثارة الحسية والتفطين والتحضيري وهذا حتى يسهل للطفل فهم التعليمة الموجهة له، أما المستويات الأخرى كالرسوب المدرسي أو الورشات فيجب عليه استعمال اللغة الفصحى البسيطة جدا، كما يجب عليه أن يتجنب الأسئلة المركبة والغامضة.

والمخطط التالي يوضح ترابط عملية التقويم للعملية التربوية:



شكل(4) ترابط أنواع التقويم لكفاية التقويم في العملية التربوية

المصدر: الباحثتان

6- الخاتمة:

ختاما لهذه الورقة العلمية يتضح لنا من خلال التطرق إلى أدبيات مربي الأطفال المتخلفين ذهنيا توصل هذه الورقة العلمية إلى الإجابة عن تساؤلات المطروحة في الإشكالية والتي تعتبر في ذات الوقت نتائج الدراسة إلى أن مربي الأطفال المتخلفين ذهنيا هو من يقوم بتعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبة في التكيف في الحياة اليومية، أي مساعدتهم على الاندماج الاجتماعي، وهذا بطرق وإجراءات بيداغوجية خاصة.

ويمكن حصر أهم مهامه في مهام نفسية بيداغوجية بالدرجة الأولى كالتكفل بالطفل تربويا وهذا من خلال تطبيق برنامج بيداغوجي، كذلك تقديم تعليم يتناسب وقدرات الطفل العقلية، أيضا القيام بعملية التقييم وهذا بغية التعرف على مواطن التقدم والعجز لكل طفل ومن بين تقنيات التقييم حضور الاجتماعات التقييمية وكذا المتعلقة بدراسة الحالة دون أن ننسى الحفاظ على سلامة والنظافة الجسمية والأماكن التي يتردد إليها الأطفال وأن الهدف الأسمى من قيام مربي الأطفال المتخلفين ذهنيا بمهامه النفسية البيداغوجية إنما هو محاولة الوصول بالطفل إلى الاستقلالية الذاتية ثم الاندماج الاجتماعي.

وعن كفاياته المهنية فقد تعددت تعاريفها واختلفت بين المختصين والمهتمين أما الباحثتان فقد اعتبرتها بأنها مجموعة الملامح السلوكية والمعرفية التي وجب توافرها عند مربي أطفال المتخلفين ذهنيا والتي من شأنها مساعدته في تأدية مهامه بكل إتقان، وقد تم تحديدها أو حصرها في أربع مكونات وهي:

- ❖ التخطيط للعملية التربوية(تحديد ماذا ندرس- تحديد كيف ندرس- تحديد التوقعات الفعلية من الطفل المتخلف ذهنيا).
- ❖ ضبط وإدارة القسم(التحكم في السلوك داخل القسم- استخدام الوقت بطريقة فعالة- بناء بيئة ايجابية للتعلم).
- ❖ توصيل العملية التربوية(اختيار الأنشطة الملائمة للهدف المسطر- التمهيد للنشاط البيداغوجي بطريقة مثيرة - تنويع الأساليب التربوية ومحاولة ربط النشاط بالأنشطة البيداغوجية الأخرى- استخدام وسائل إيضاحية مساعدة واستخدام الوقت اللازم في استعمالها- تحفيز الأطفال وتشجيعهم للمشاركة في النشاطات التربوية المبرمجة - مراعاة الفروق الفردية).
- ❖ تقويم العملية التربوية(التقويم القبلي- التقويم التكويني- التقويم التحصيلي).

يتضح مما سبق أن الممارسة التعليمية الناجحة والفعالة ترتكز حسب المهتمين بتطوير وتحديث وامتلاك المعلم والمربي للكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهنة التعليم، سواء مع الفئة العادية أو الفئة التي تحتاج إلى تكييف البرامج، واستخدام الطرق والوسائل التعليمية التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم وميولاتهم، فرغم اختلاف المختصين والعلماء في تصنيف وتقسيم هذه الكفايات المهنية للمربي الأطفال المتخلفين ذهنيا إلا أنه وجب امتلاك هذه الأخيرة وتوافرها لديهم كما وجب على المربيين كأفراد أو المراكز والجمعيات التي تعتني بهذه الفئة كمنظمات ومؤسسات أن تقوم وتسعى إلى تطويرها وهذا لما لها من أهمية ونتائج على الفعل التربوي ومخرجات العملية التربوية، ودون أن ننسى أن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة رغم اختلاف الإعاقات المنطوية تحتها في تزايد مستمر سواء على مستوى الوطن أو على مستوى العربي أو العالمي.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، حامد والرشيد، سمير عيسى(2003). دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. 1(4).

أحمد يحي، خولة(2007). *برامج تكوين معلمي التربية الخاصة*. الملتقى الدولي الخامس حول معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الحادي والعشرين من 23 إلى 24 أفريل 2007. جامعة فرحات عباس سطيف: الجزائر.

الأزرق، عبد الرحمان(1999). *علم النفس التربوي للمعلمين*. ليبيا: مكتبة طرابلس العالمية.

البطاينة أسامة(2004). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن. *مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. 2(1).

زيتون، كمال عبد الحميد(2003). *تدريس لذوي الاحتياجات الخاصة*. الأردن: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

الطعيمة، رشيد أحمد(2006). *المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه*. مصر: دار الفكر العربي.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2003). *كفايات التدريس"المفهوم، التدريب، الأداء"*. الأردن: دار الشروق النشر والتوزيع.

كرم الدين، ليلى(2007). *الاتجاهات الحديثة في إعداد وتأهيل معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. الملتقى الدولي الخامس حول معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الحادي والعشرين من 23 إلى 24 أفريل 2007. جامعة فرحات عباس سطيف: الجزائر.

مديرية الشؤون الاجتماعية(2001). *مجلة تربوية إشراق– ولاية أدرار*. الجزائر.

مرعي، توفيق(1983). *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*. الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين(2002). *المرشد المنهجي للمراكز الطبية التربوية للأطفال المتخلفين ذهنيا*. الجزائر: المطبعة الوطنية.

مفلح، غازي(1998). *الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

وائل، محمد مسعود(2004). أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود. *المجلة العربية للتربية الخاصة*. العدد 05.

المراجع الأجنبية:

.Jacques, Leplat.(2001). *l'analyse du travail en psychologie ergonomique*. tome 1 .édition Octares: Toulouse .

Claudette, mariné et Christian, Escribe. *modèle et méthodologie d'analyse des compétences le double éclairage des pratiques et des recherches*.

Gilles, GENDREAU.(2001). *l'intervention psycho- éducative*. édition FLEURUS: Paris.

Philippe, FUSTER.(2001). *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialises*. édition BORD: Paris .

Rober, LAFON.(2000). *vocabulaire de psychopédagogie de l'enfant*.

Violette, Hajjar et Alain, Baudin brave.(2004). *modèle et méthodologie d'analyse des compétences*. Octares édition: Toulouse.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

ذيب، فهيمة ومخلوف، سعاد (2019). الكفايات المهنية لمربي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة –التخلف الذهني نموذجا. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 138-155.

الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متغيري (الخبرة المهنية والفئة المتعامل معها)

Psychological Burnout among workers with some special needs groups in the light of two variables (professional experience and the customer class)

علي خرف الله[1] محمد بلعالية [2] جهيدة سعد العايب [*3]

[1] جامعة الوادي(الجزائر) *ali-kharfallah@univ-eloued.dz*

[2] جامعة تيارت (الجزائر) *sadlaib-djahida@univ-eloued.dz*

[3] جامعة الوادي (الجزائر) *sadlaib-djahida@univ-eloued.dz*

تاريخ الاستلام:30-05-2019 تاريخ القبول: 22-09-2019 تاريخ النشر: 12-10-2019

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على الاختلاف في مستويات الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات (الخبرة المهنية والفئة المتعامل معها) اعتمادا على التساؤلين التاليين هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى متغير الخبرة المهنية؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب الفئة المتعامل معها؟ وللإجابة عليها تم إتباع المنهج الوصفي المقارن، وبتطبيق استبيان مكون من 31 بند على عينة تم اختيارها بأسلوب لا احتمالي وبطريقة قصدية والمكونة من 48 عاملا في بعض مراكز مدينة الوادي، حيث تم التوصل إلى أن الفرضية الأولى غير محققة، بينما الفرضية الثانية محققة.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي؛ ذوي الاحتياجات الخاصة.

Abstract: This paper aimed to identify the difference in the levels of psychological burnout among workers with some special needs groups in the light of some variables (professional experience and the customer class). The following questions were asked: Are there any statistically significant differences in the degree of psychological burnout among workers with some groups of people with disabilities special to the variable professional experience? Are there any statistically significant differences in the level of psychological burnout among workers with special needs groups according to the customer class? A descriptive comparative approach was applied and a 31-item questionnaire was applied to a sample that was selected in a non-deterministic and intentional manner consisting of 48 workers in some of El-Oued centers. The first hypothesis was not realized, while the second hypothesis was realized

Keywords: Psychological burnout; Persons with special needs.

*المؤلف المراسل: *sadlaib-djahida@univ-eloued.dz*

1- مقدمة

تعكس العديد من المصطلحات في مجال علم النفس طبيعة الحياة التي يحياها إنسان اليوم وما يعانيه من مشكلات واضطرابات نفسية، حتى أصبح كل من القلق والضغوط النفسية وغيرها تمثل ظواهر نفسية وهذا نتيجة لظروف الحياة الصعبة التي يمر بها وما ينجر عنها من مواقف ضاغطة تعترضه، فيصبح الفرد عرضة للتأثيرات السلبية تتعدى إلى التأثير على طاقته الكامنة الدافعة هذا ما يعرض الفرد إلى الاستنزاف الداخلي والإحساس بالانهيار وعدم القدرة على العمل في الميدان الذي يعمل فيه أو إلى سوء التوافق المهني حتى وإن اختلف نظام العمل واختلفت خصوصيات كل مهنة.

وتعد ظاهرة الاحتراق النفسي وما تمثله من أعراض ونتائج سلبية تنعكس على العاملين في أدائهم العملي مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي انعكاسه على مردود التحسن لهذه الفئة التي يعمل معها، وهذا ما دفع بالدراسة إلى البحث في طبيعة الاحتراق النفسي من خلال اختيار فئة العاملين في مجال رعاية الأطفال في وضعية إعاقة كعينة لهذه الدراسة، وكالتفاتة لهذه المهنة التي تتقاطع مع العديد من المهن الأخرى وخاصة في جانب التعليم والصحة الجسدية والنفسية، ومن هنا جاءت الحاجة لبحث هذه المشكلة وذلك من خلال معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل متغيري الخبرة المهنية وفئة الإعاقة المتعامل معها.

2- الإشكالية:

يعتبر العمل أساس الحياة التي نحياها، ومن أهم ما يتطلبه وجود الفرد للعيش براحة ورفاهية كما يعتبر من جهة أخرى عاملا أساسيا للتمتع بالصحة النفسية، وهو يعتبر هذا الأخير في عصرنا الحالي من المواضيع التي أثار مفهومها جدلا كبيرا بين المختصين حيث وقفوا على مفهوم واحد لهذا المصطلح وأدركوا أنه مفهوم ثقافي نسبي غير ثابت ويتأثر بالبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيشها الفرد، حيث كانت من بين الصعوبات التي تواجه المختص في إيجاد مفهوم محدد للصحة النفسية(الخالدي، 2006، 25).

وتعد مهنة التربية والتعليم من المهن ذات الطابع الإنساني، وهي التي لا تخلو من المعوقات والضغوطات التي تحول دون قيام المعلمين أو المتخصصين بأدوارهم المطلوبة، خاصة وإن كانوا عاملين في مجال التربية الخاصة للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، ونظرا لمتطلبات واحتياجات هذه الفئة سواء على المستوى النفسي أو الصحي أو المعرفي، وكذا الجوانب المتعلقة بمختلف نواحي الحياة اليومية الأخرى التي يتميز بها ذوي الاحتياجات الخاصة والمسندة بصفة مباشرة إلى العاملين المشرفين على التكفل بهذه الفئة داخل المراكز المتخصصة، فلكثرة المتطلبات وازدياد المهام الملقاة على عاتقهم إضافة إلى نقص الدعم الاجتماعي المشجع لهم وباستمرارية الوضع مع عدم وجود مخرج أو متنفس لهم صارت عملية التكفل تشكل نوع من الضغوط عليهم حيث تشير Maslach & Jackson (1981) أن المهن التعليمية تعد من أكثر المهن التي تكثر فيها الضغوط النفسية لما تنطوي عليها من أعباء ومسؤوليات ومطالب بشكل مستمر(الزيودي، 2007، 3).

ففي ضوء هذه الوضعية أصبح العاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة يجدون صعوبات في أداء مهامهم على أكمل وجه الأمر الذي يدفعهم وبصورة مستمرة لبذل مزيد من الجهد بغية مساعدة هذه الفئة، ما أدى إلى اتساع الهوة بين ما يطلبه الأطفال وأسرهم وما يقدمه العامل حيث نجد أن هذا الأخير يقف عاجزا على منح المزيد من العطاء، نظرا للاستنزاف المتزايد لجهده مع إحساسه بسلبية أدائه، وباستمرار هذه الحالة من الضغط ينتهي به الأمر إلى الاستسلام للمشاكل التي يواجهها بطريقة ضارة له ولغيره مما يشعره بالإنهاك وعدم القدرة على التحمل وصولا

إلى مرحلة الاحتراق النفسي وهذا ما يؤكده علاء كفافي على أن العاملين في حقل التعليم ربما أكثر الناس شعورا وتعرضا للضغوط المهنية حيث أن التعليم مهنة شاقة يتعرض فيها المعلمون إلى ضغوط مهنية شديدة قد تتراكم وتصل إلى درجة متقدمة من الإنهاك أو ما يطلق عليه الاحتراق النفسي(حنفي، 2002، 3).

هذا ما أكدته دراسة (فورد نبيرغر) بأن الاحتراق النفسي حالة من الإنهاك تحصل نتيجة للأعباء والمتطلبات الزائدة والمستمرة الملقاة على الأفراد على حساب طاقتهم وقوتهم، في حين يشير عدنان الفرح (1999) إلى أن العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة يأتي في مقدمة المهن التي يمكن أن تخلف مشاعر الإحباط لدى المعلمين لما تقتضيه هذه المهن من متطلبات العمل مع فئات متنوعة من الأشخاص غير العاديين الذين يعانون من إعاقات حركية أو سمعية أو عقلية أو بصرية أو غيرها من الإعاقات، حيث يعتبر كل شخص حالة خاصة تتطلب نمطا خاصا من الخدمة والتعليم والتدريب والمساندة، أضف إلى ذلك انخفاض قدراتهم وإمكاناتهم مع تنوع مشكلاتهم. في حين توصل حسن الحمر في دراسته التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين العاديين في المدارس والمراكز والمؤسسات ذات العلاقة، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين في مستوى الاحتراق النفسي لصالح معلمي التربية الخاصة.

واستنادا لما تم ذكره من دراسات سابقة يمكن القول أن العاملين بصفة عامة يعانون من ظاهرة الاحتراق النفسي، إلا أن هناك اختلافا في درجته لصالح العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة لهذا السبب تبحث الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلين التاليين:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟
- هل يوجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة يعزى إلى فئة الإعاقة المتعامل معها؟

3- فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب فئة الإعاقة المتعامل معها.

4- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب فئة الإعاقة المتعامل معها.

ومن بين الأهداف غير المباشرة للدراسة:

- استفادة ذوي الاختصاص المقبلين على العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الدراسة الحالية فيما يتصل بالتعامل مع الاحتراق النفسي.
- استثمار نتائج الدراسة التوصل إلى مقترحات حول الكيفيات الأمثل لاختيار العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة حسب فئاتهم.

5- أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من حساسية المفاهيم التي تناولتها والمتمثلة في ذوي الاحتياجات الخاصة والعاملين معهم وموضوع الاحتراق النفسي باعتباره من أشكال المعاناة الشائعة لدى العاملين مع فئات كهذه، هذا من الناحية النظرية ومن الناحية التطبيقية تتيح الدراسة استخدام أداة لقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى الفئة المستهدفة بالدراسة.

6- حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية من ناحية الموضوع والفئة المستهدفة والإطار المكاني والزماني على النحو التالي: معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات(الخبرة المهنية والفئة المتعامل معها) وقد شملت عينة الدراسة مختلف العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة والذين تم اختيارهم بأسلوب غير عشوائي وبطريقة قصدية حيث قدر عددهم بـ 48 عاملا يعملون في أربعة مراكز متكفلة بذوي الاحتياجات الخاصة في ولاية الوادي. وقد تم إجراء الدراسة الأساسية خلال شهر أفريل من سنة 2014.

7- تحديد مصطلحات الدراسة:

تتكون الدراسة من المتغيرات الآتي بيانها:

- **الاحتراق النفسي:** هو حالة من التوتر النفسي الذي يشعر به العامل أثناء عمله مع ذوي الاحتياجات الخاصة، نتيجة للاستجابة الجسمية والانفعالية لضغوط العمل ويتضمن ثلاث أبعاد هي: الإجهاد الانفعالي تبلد الشعور وضعف الإنجاز الشخصي.
- **ذوي الاحتياجات الخاصة:** هم الأفراد الذين يقل مستوى أدائهم عن المستوى العادي لدرجة تصبح فيها الحاجة ملحة إلى مساعدتهم عن طريق خدمات تربوية خاصة وبرامج تربوية مكيفة يقدمها عاملين.
- **العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة:** هم كل الأفراد المؤهلين أكاديميا والذين يتكفلون ميدانيا بذوي الاحتياجات الخاصة من الجانب التربوي بمختلف فئاتهم، وهم في الدراسة الحالية: المربين المتخصصين والمربين المتخصصين الرئيسيين، مربي متخصص رئيسي نفس حركي، مربي في تعديل السلوك الأخصائيين التربويين، المختصين النفسيين المدرسيين، الأخصائيين النفسانيين العياديين، الأخصائيين الأرطفونيين، مدرسي الإعاقة البصرية، مدرسي الإعاقة السمعية، أساتذة التربية البدنية، مدربي السباحة وأستاذ الموسيقى.
- **الخبرة الوظيفية:** هي عدد السنوات التي يقضيها العامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والتي حصرت في هذه الدراسة بـ: أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.
- **فئة الإعاقة:** تتمثل في بعض فئات ذوي الحاجات الخاصة الذين تتكفل بهم بعض المراكز المتواجدة في دوائر ومدينة الوادي منها: التخلف الذهني، الإعاقة البصرية، طيف التوحد.

8- الإطار النظري للدراسة:

من المفيد أن نشير هنا إلى أهم العناصر المتعلقة بالاحتراق النفسي بدأ من تعريفه مرورا بأبعاده، ثم النظريات المفسرة له وأعراضه ومؤشراته.

8-1- تعريف الاحتراق النفسي:

هناك العديد من التعريفات التي سلطت الضوء على الاحتراق النفسي يذكر منها:

يرى عبد الرحمن (1992) بأنه حالة نفسية أو عقلية تؤرق الأفراد الذين يمارسون مهنا طبيعتها التفاعل مع الآخرين(الظفيري، 2010، 176).

ويشير Friderman (1991) أن الاحتراق النفسي ذو نمطين أولهما يرتبط ببروفيل الشخصية والذي يفسر استعداد الفرد إلى الاحتراق، والآخر يرتبط بالنظام والمناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية والمهنية داخل المدرسة وجميع هذه المتغيرات تؤثر في عملية الاحتراق النفسي(جرار، 2011، 23).

هذان التعريفات ركزا على طبيعة ظاهرة الاحتراق النفسي وتحليلها.

وتعرفه Kristyan Maslach (1997) بأنه حالة من الإجهاد التي تصيب الفرد نتيجة لأعباء العمل والمتطلبات الزائدة والمستمرة على الفرد بما يفوق طاقته وإمكاناته، وينتج عن هذه الحالة مجموعة من الأعراض النفسية والعقلية والجسمية(الزيودي، 2007، 195).

ويؤكد Hock (1980) أن هناك عدة عوامل تؤدي إلى الاحتراق النفسي منها العبء الزائد في العمل والحاجة إلى المكافآت بالإضافة إلى النظام المدرسي غير الملائم والعزلة عن الأصدقاء والحاجة إلى المساعدة الإدارية(جرار، 2011، 23).

يلاحظ أن هاذين التعريفين ركزا وبصورة مباشرة على مسببات الاحتراق النفسي وآثاره.

تعرفه (ماسلاك) بأنه فقدان الإهتمام بالأشخاص الموجودين في محيط العمل حيث يشعر الفرد بالإرهاق والإستنزاف العاطفي اللذان يجعلانه يفقد الإحساس بالإنجاز، ويولد عنه الإتجاهات السلبية نحو المستهدفين ويفقد بذلك تعاطفه نحوهم.

في حين يرى كل من (شارما، 1996) و(يوسكبت، 1980) بأنه يعني فقدان المهني للإهتمام بمن يستفيدون من خدماته، ونتيجة لذلك فإنه يمارس عمله بدون مبالاة أو أهمية، ويفقد الرغبة في الابتكار والتجديد (شريط، 2012، 88).

التعريفات ركزت أساسا على النتائج والأعراض المختلفة للإحتراق النفسية والاجتماعية والسلوكية.

من خلال ما سبق يمكن تعريفه بأنه: مجموعة من الأعراض المرضية النفسية والجسمية والعلائقية الناتجة عن سلسلة من ردود الأفعال السلبية التي يبديها العامل كمحاولات للتعامل مع الضغوط التي تواجهه أثناء عمله.

8-2- أبعاد الاحتراق النفسي:

طبقا (لماسلاك) وزملائها فإن صدام المهن الضاغطة يسبب مشاعر التوتر الشديد والدائم مع الناس، والذي يقود إلى عدم الإهتمام والإلتزام وهما عكس إتجاهات العامل الأصلية وتظهر هذه المشاعر في صورة ثلاثة أبعاد هي:

- **الإجهاد الإنفعالي (الإجهاد العاطفي، الإنهاك الإنفعالي):** يتمثل في شدة التوتر والإجهاد، وهو شعور يعاني منه العامل عند ممارسته لمسؤولياته المهنية فعند إحساسه بالتعب الشديد يشعر بأنه ليس لديه شيء ليقدمه للآخرين.
- **تبلد الشعور (اللأنسنة):** ويتولد لدى الفرد بسبب ضغط العمل الزائد وينطوي على اللامبالاة وعدم الشعور بالقيمة الإنسانية للأشخاص الذين يعمل معهم(النوري، 2011، 86).
- **الشعور بالنقص في الإنجاز المهني (تدني الشعور بالإنجاز، الإنجاز الشخصي):** ويتمثل في ميل العمال إلى تقييم أنفسهم سلبيا والإحساس بانعدام الفاعلية أمام الآخرين(طايبي، 2013، 18).

8-3- النظريات المفسرة للاحتراق النفسي:

8-3-1- نظرية (ليتر)و(ماسلاك) لتطور الإحتراق (1988): تزعما أن الإستنزاف الوجداني هو عنصر حتمي في عملية الإحتراق، حيث تؤدي مسببات الضغط التي تأتي من الوظائف التي لديها إتصال مباشر مع العملاء إلى إستنزاف وجداني وهذا الإستنزاف يصل إلى تبدد الشخصية كعامل للتعايش والتعامل مع مشاعر الإستنزاف.

وقد وضعت (ليتر) نسخة معدلة للنموذج (1993) قائمة على قواعد مشابهة لعملية الإحتراق حيث عرفت الإحتراق النفسي على أنه عملية تطويرية وهي تتابع ممزوج ونموذج تنمية متوازية والذي يفسر الإنجاز الشخصي المتدني والإستنزاف الوجداني بشكل متوازي، وربما يتم تفسير علاقة الإنجاز الشخصي مع الإستنزاف الوجداني وتبدد الشخصية بشكل أفضل وذلك بواسطة مواءمة المصادر المتاحة للشخص في العمل مثل الدعم الاجتماعي والإنتفاع بالمهارات، وانعكاسا على هذه النتائج يتم إعادة تكوين العلاقات بين الإنجاز الشخصي وبقية العوامل وقد صور تبدد الشخصية كوظيفة مباشرة للإستنزاف الوجداني، كما أن تدني الإنجاز الشخصي قد يتطور بصورة مستقلة عن الإستنزاف الوجداني وتبدد الشخصية.

8-3-2- النظرية الفزيولوجية (هانز سيلي) Seyle (1980): يرى سيلي أن الإستجابة غير المحددة تكون من الأعراض العامة لمحاولات التكيف مع المتطلبات الملحة موضحا أن الشخص الذي يعجز عن حل مشكلة آنية أو تفادي خطر وشيك يلجأ إلى استخدام ميكانزمات الدفاع لديه، وهي عبارة عن إجراء دفاعي على هيئة نشاط ذهني يتم غالبا في العقل الباطن فيتيح إمكانية التوصل إلى حلول توفيقية للمشكلة الشخصية وقد توصل إلى أن الفرد يستعمل مجموعة من الإستجابات للضغوط تؤلف معا ما أطلق عليه زملة التوافق العام وتبرز هذه الاستجابات على ثلاث مراحل هي: مرحلة رد الفعل الإنتباهي، مرحلة المقاومة، مرحلة استنفاذ الطاقة البدنية والذهنية والعاطفية.

8-3-3-نظرية الضغط والإحتراق النفسي ذات الأساس الإجتماعي النفسي (جوزيف بلاس): تقدم نموذجا إجتماعيا نفسيا للعامل يؤكد على أهمية متغيرات أداء العمل ودورات تفاعل الفرد والمحيطين به، وأشار إلى أن الضغط يؤدي إلى حدوث الإحتراق سواء كانت إستجابات الفرد للضغط طويلة أو قصيرة المدى، ففي كلتا الحالتين تؤدي إلى حدوث الإحتراق، واتضح أن الأفراد ذوي الخبرة تعايشوا مع المشاكل الأولية المرتبطة بضغوط العمل واكتسبوها مصدرا للتكيف الاجتماعي والنفسي اللازم للعمل الفعال(نشوة، 2007، 27-28).

8-3-4-نظرية الجيشطالت من ناحية إدراكية: تهتم بالعلاقة الترابطية بين عملية إدراك المثيرات وتوظيفها في إدراك الضغوط النفسية، توظيف عملية الإستبصار في إدراك الضغوط النفسية وتحقيق ما يسمى الإستبصار بسمات الحدث الضاغط عن طريق محاولة الإدراك الكلي للحدث الضاغط وما يتضمنه من عناصر أو مكونات كإدراك

مسبباته وظروف وقوعه وإدراك أهميته ودلالته ومعناه بالنسبة للفرد وما يتضمنه من تأثيرات إيجابية أو سلبية وإدراك الحلول المناسبة للتعامل معه.

8-3-5-نظرية (بيكر) وآخرون Bakkeret et-al (2001): قاموا بوضع نموذج لدراسة ظروف العمل ومصادره ومتطلباته كمصادر للإحتراق النفسي ممثلة في بعدين هما الإستنزاف الإنفعالي وضعف الإرتباط بالعمل، والنموذج عبارة عن مرحلتين: الأولى توضح مصادر الإحتراق النفسي والمتمثلة في متطلبات العمل (طبيعة العمل، ضغط الوقت، الإتصال بالعملاء، طبيعة بيئة العمل، عبء العمل) وما تؤدي به هذه المتطلبات من استنزاف انفعالي وكذلك مصادر الإحتراق النفسي المتمثلة في مصادر العمل (التعليقات، الحوافز، السلطة داخل العمل، أمن العمل، مساندة المشرف) وما تؤدي به مصادر العمل من عدم إرتباط بالعمل، والثانية توضح تبعات الإستنزاف الإنفعالي (مثل شعور العامل أن المهام أصبحت أصعب، طلب أوقات أطول للاستراحة، الجفاء العاطفي، الشعور بالإجهاد لأقل جهد) إضافة لتبعات عدم الارتباط بالعمل (مثل القيام بالعمل بصور ميكانيكية تتسم بالتحدي، ظهور اضطرابات في العلاقات الاجتماعية داخل العمل، شعور العامل بأنه أكثر انشغالا)(فهد الهملان، 2008، 36).

8-3-6-النظرية التفاعلية لـ Lazarus (1970): أعطى (لازاروس) تفسير تفاعلي للضغوط بحيث يرى وجود نوعين من الضغوط، ضغوط خارجية تتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد وضغوط داخلية تتعلق بالجانب الشخصي والفروق الفردية، كما اهتمت النظرية بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي بحيث يستند الفرد في تقييمه للموقف على عدة عوامل منها العوامل الشخصية والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية والعوامل المتصلة بالموقف نفسه، وتعرف هذه النظرية الضغوط بأنها تنشأ عندما يوجد تناقض بين المتطلبات الشخصية للفرد ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين الأولى خاصة بتحديد ومعرفة أن بعض الأحداث هي في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط، والثانية لتحدد الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف(الحمر، 2006، 27).

8-4- أعراض ومؤشرات الاحتراق النفسي:

نظرا لتركيبة الإحتراق النفسي المتداخلة بين مختلف الأبعاد على مستوى الفرد فإن أعراضه بدورها ازدادت اتساعا انطلاقا من تأثر الأبعاد المختلفة، ولهذا اهتم الباحثون بتحديد مختلف الأعراض حيث توصلوا إلى مجموعة من الأعراض والمؤشرات ومن أبرزها:

- **أعراض جسمية:** تظهر في شكل اضطرابات في المعدة، ارتفاع ضغط الدم، التعب عند القيام بأقل مجهود زيادة ضربات القلب، ألم في الرأس، اضطرابات في النوم.
- **أعراض انفعالية:** تغلب على الحالة المزاجية للفرد وتتمثل في: القلق المبالغ فيه، الشعور المتكرر بالإحباط النظرة السلبية للذات، الإحساس باليأس والعجز والفشل، الإكثار من حيل الدفاع النفسي في التعامل مع الآخرين، الشعور بالاكتئاب(Dossier de presse, 2008, 2).
- **أعراض سلوكية:** تتمثل في التغيب عن العمل، تدني مستوى الأداء، الانسحاب والميل للعمل الكتابي بدلا من الميل إلى التواصل مع الزملاء، عدم الاهتمام بالمظهر العام، عدم أخذ قسط كافي من النوم.
- **أعراض عقلية:** تظهر على مستوى تفكير الفرد وتتمثل في: عيوب في معالجة المعلومات، ضعف مهارات صنع القرار، التفكير المفرط في العمل، مشكلات مخاطر الوقت.

- **أعراض اجتماعية:** تظهر على مستوى تعاملات الفرد مع الآخرين وتتمثل في: تفريغ ضغط العمل في البيت، الارتباطات المنفرة والعزلة الاجتماعية، زاج الوظيفة أي بمعنى إعطاء الموظف وقته الكامل للعمل على حساب نفسه وأسرته، الانسحاب الاجتماعي والسخرية والتذمر.
- **أعراض نفس عاطفية:** تظهر على نفسية الفرد وتتمثل في: التبرير والإنكار وسرعة الغضب، اللامبالاة والإنسانية، انتقاص الذات والاستخفاف بها، الاتجاهات السلبية والمتحجرة والمقاومة الشديدة للتغيير (عوض، 2007، 17-18).

كما يشير Calamidas إلى تشكل أعراض الإحتراق النفسي لدى العمال وفق مرحلتين متتابعتين هما:

- **مرحلة الأعراض الأولية:** تتمثل أعراضها في الحديث المستمر عن التقاعد ومزاياه للخلاص من العمل حرص الموظفين على الإجازات والعطل والأعياد بإبداء الفرحة لها، السرعة في الذهاب إلى البيت مباشرة بعد إنتهاء العمل.
- **مرحلة الأعراض المتقدمة:** تظهر من خلال الإحساس بالإجهاد والقلق اليومي، عدم التركيز في العمل مع الإرهاق الذهني والإندفاع نحو العمل بطريقة سلبية، تجنب التعامل مع الزملاء والإنطواء على النفس التذمر المستمر ورفض المهام الجديدة بحجج غير منطقية(عسكر، 2003، 14).

9- إجراءات الدراسة الميدانية:

ينصب هذا الجانب على توضيح الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية الخاصة بالمنهج المتبع، الدراسة الإستطلاعية وسيرورة تطبيقها وأدواتها والخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة، أبرز خطوات تطبيق الدراسة الأساسية، التي بفضلها تسهل عملية قياس المتغير كما تتم معالجة المعطيات وصولا إلى عرض النتائج المترتبة عن ذلك لمناقشتها.

9-1- منهج الدراسة

بحسب طبيعة وخصائص المشكلة، أهداف الدراسة وأداة البحث، وبحسب المتطلبات السابقة الذكر تم اختيار المنهج الوصفي المقارن لكونه الأنسب لهذا الموضوع، حيث أن الإحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإحتياجات الخاصة أمر طبيعي مما يفرض إستخدام المنهج الوصفي فهو يساعدنا على وصف المشكلة في الواقع ليس كيفيا فقط بل حتى كميا للوصول إلى نتائج عن الظاهرة، وكما استخدم البحث المقارن بغية الموازنة بين متغيرات الدراسة الفرعية وهذا من حيث:

- **الخبرة العملية:** أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.
- **فئة الإعاقة المتعامل معها:** إعاقة عقلية، إعاقة بصرية، طيف توحد، ومقارنتها بمستويات أبعاد الإحتراق النفسي: الإجهاد الإنفعالي، تبلد المشاعر، الشعور بالنقص في الإنجاز المهني.

9-2- مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة العاملين مع ذوي الإحتياجات الخاصة في المراكز المتخصصة والجمعيات بولاية الوادي، وبعد تحديد المجتمع تم إختيار عينة الدراسة بالأسلوب غير العشوائي وبالطريقة القصدية.

9-3- حدود الدراسة الإستطلاعية:

تم تطبيق الإستبيانات على 20 عاملا موزعين على 4 مراكز وجمعيات بولاية الوادي، والتي تم توزيعها بدء من 2014/03/11 إلى غاية 2014/04/03، وذلك قصد حساب الخصائص السيكومترية للإستبيان وللتأكد من صلاحيته.

9-4- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

تتلخص في الجدولين التاليين:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	عدد العمال	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	37	%77.01
أكثر من 10 سنوات	11	%22.09
المجموع	48	%100

من خلال الجدول يتبين الفرق واضحا في الخبرة حيث أن معظم العاملين ذوي خبرة وظيفية بأقل من 10 سنوات بنسبة بلغت (77.01%)، في حين نسبة (22.09%) المتبقية فهي من نصيب العاملين لأكثر من 10 سنوات خبرة مهنية.

جدول (2) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب فئة الإعاقة المتعامل معها

فئة الإعاقة	العدد	النسبة المئوية
تخلف ذهني	22	%05.08
إعاقة بصرية	17	%35.04
طيف التوحد	09	%18.08
المجموع	48	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة العاملين مع ذوي التخلف الذهني تستحوذ على نسبة (45.08%) ويليها على التوالي العاملين مع المعاقين بصريا (بنسبة 35.04%) ومع طيف التوحد بنسبة (18.08%).

9-5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

اقتضت الدراسة الحالية – من أجل تحقيق الأهداف المرجوة – الاعتماد على الأدوات التالية:

- المقابلة:

بما أنها تعد من أكثر وسائل جمع المعلومات دقة ووضوحا قد تم القيام بمقابلات في ميدان الدراسة مع بعض العاملين مع بعض فئات ذوي الإحتياجات الخاصة بهدف جمع المعلومات التي تمكن من الإجابة عن تساؤلات البحث وفروضه والقدرة على تفسير نتائجه وكذا الإستعانة بها في صياغة بعض بنود الإستبيان وتم أثناء إجراء هذه المقابلة طرح مجموعة من الأسئلة المغلقة والمفتوحة على العاملين منها:

- هل تعتقد بأن الجنس الآخر من ذوي الإحتياجات الخاصة أو من زملائك يعيق عملك؟
- هل تعتقد بأن مدة الخبرة العملية لها دور في الإحتراق النفسي؟

- هل أثناء تكوينكم العلمي تحصلتم على المعلومات الكافية بخصوص تجنب الإحتراق النفسي، وكيفية التعامل معه ومنع حدوثه؟
- هل ينتابك شعور بالتوتر والإرهاق الجسمي عند إقتراب موعد العمل؟
- ما هي الأسباب التي تثير قلقك وتجعلك تشعر بضغط نفسي وقت تواجدك بالعمل؟
- هل لديك القدرة الكافية للتغلب على الصعوبات التي تواجهها خلال عملك؟
- كيف تتعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة في حال شعورك بالتعب الجسدي والنفسي؟

وهذا ما ساعد في تصميم وإنجاز أداة الدراسة.

- **الإستبيان:**

تم تصميم الاستبيان إستنادا على ما ورد في الجانب النظري من فروض علمية، أهداف الدراسة، الدراسات السابقة إضافة إلى التراث النظري للرسائل السابقة علاوة على توجيهات وآراء الأساتذة المحكمين واحتوى الإستبيان في صورته الأولية على 75 بند موزعة على 3 أبعاد.

9-5-1-الخصائص السيكومترية للمقياس:

ولأجل التحقق من صلاحية الإستبيان تم القيام بحساب صدقه وثباته وكانت نتائجه كالآتي:

- **الصدق:** لحساب صدق الأداة تم الإعتماد على:
- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** فقد تم عرض الإستبيان على 11 أستاذا محكما من أساتذة علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة الوادي، وذلك لإفادتنا في تقدير الصدق المنطقي من حيث:
  - مطابقة البنود ومدى إلمامها بموضوع الدراسة (تقيس، لا تقيس).
  - مدى توافق العبارات مع البعد التي تقيسه.
  - مدى وضوح البنود وسلامة صياغتها اللغوية.
  - اقتراحات حول الفقرات من حذف، إضافة، تعديل، تبديل بعض البنود بأخرى وتقسيم البنود المركبة.

وبناء على ملاحظاتهم؛ تم القيام بتفريغ تكرارات تقديرات المحكمين لكل بند على حدى، حيث أصبح عدد البنود 51 بند، والعبارات المدرجة في الإستبيان تم الإتفاق عليها بنسبة تتراوح ما بين (75%) و(100%).

جدول (3) أبعاد الفقرات المتفق عليها والفقرات المبعدة

إسم البعد / طبيعة الفقرات	الإجهاد الإنفعالي	تبلد المشاعر	الشعور بالنقص في الإنجاز المهني	المجموع
الفقرات المتفق عليها	1-2-3-6-7-8-9 11-12-13-15-16 17-18-22-24-25 26-27-28-29-30 31	1-2-4-5-7-8-9 11-13-14-15-16 17-20	1-2-3-4-6-7-8 9-10-12-13-14 15-16-17-18-19 20-22-23	57
الفقرات المبعدة	4-5-10-14-19-20 21-23	3-6-10-12-18 19-21	5-11-21	18
المجموع	31	21	23	75

ومفتاح التصحيح الذي أعتمد من قبل الباحثين لمقياس الإحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإحتياجات الخاصة يحتوي على خمس بدائل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4) مفتاح التصحيح المعتمد للدراسة

البدائل	معظم الوقت	بعض الوقت	أحيانا	نادرا	لا
البنود الإيجابية	5	4	3	2	1
البنود السلبية	1	2	3	4	5

- **الإتساق الداخلي:**

يشير إلى أن بنود الإختبار متماسكة ومترابطة ومتسقة فيما بينها، وتعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل بند (محك داخلي) والدرجة الكلية للإختبار(معمرية، 2007، 138).

بعد حساب الصدق بطريقة الإتساق الداخلي تم حذف البنود التي كانت علاقتها أقل من (0.20) بالنسبة للإختبار الكلي وهي:

- الإجهاد الإنفعالي: 5، 13، 18.
- تبلد الشعور: 1، 4، 6، 8، 9، 10، 11، 13.
- الشعور بالنقص في الإنجاز المهني: 5، 7، 9، 10، 12، 13، 14، 15، 18.

وبعد هذه العملية أصبح المقياس النهائي مكون من 31 بند، والجدول التالي يلخص نتائج مصفوفة الإرتباط للأبعاد والإختبار الكلي.

جدول (5) مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد والاختبار الكلي

أبعاد المقياس	الإختبار الكلي
الإجهاد الإنفعالي	0.79
تبلد المشاعر	0.36
الشعور بالنقص في الإنجاز المهني	0.28

- **الثبات:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام "ألفا كرونباخ، سبيرمان براون" وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (6) أنواع ثبات معاملات الإرتباط ودرجاتها

أنواع الثبات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الدرجة	0.76	0.72

يتضح من الجدول أن درجات ثبات الإختبار دالة حيث تقدر بـ 0.76 لمعامل إرتباط (ألفا كرونباخ) وبـ 0.72 لمعادلة (سبيرمان براون) للتجزئة النصفية، وهما معاملان مرتفعان مما يعني أن المقياس ثابت بنسبة عالية.

9-6- إجراءات التطبيق:

بعد التحقق من صدق وثبات المقياس تم التنقل للمراكز المعنية للتطبيق النهائي للإستبيان وذلك خلال شهر أفريل (2014)، حيث تم توزيع الإستبيانات على 48 عاملا وعاملة مع ذوي الحاجات الخاصة وتم إنتقاء هذه العينة بطريقة عمدية وبأسلوب غير عشوائي.

9-7- الأساليب الإحصائية:

أُستخدمت أساليب إحصائية تتناسب وطبيعة طرح الفرضيات من جهة والطريقة التي من خلالها يتم التحقق من ثبات أو نفي الفرضيات من جهة أخرى وعلى هذا الأساس لخصت الأساليب الإحصائية في:

- مقاييس النزعة المركزية متمثلة في: المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري.
- النسبة المئوية، التجزئة النصفية.
- إختبار "ت" (T.Test)، تحليل التباين (Anova)، النسبة الفائية والدلالة الإحصائية.
- تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستعمال حزمة البرنامج الإحصائي في العلوم الإجتماعية (SPSS 16) والتي تم التحصل من خلالها على النتائج التي ستعرض في العنصر الموالي.

10- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:**

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الإحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

جدول (7) الفروق في مستوى الإحتراق النفسي بشكل عام وفي مستويات أبعاده لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدلالة الخبرة المهنية

الأسلوب الإحصائي		المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأبعاد	متغير الخبرة المهنية						
الإجهاد الإنفعالي	أقل من 10 سنوات	33.37	51	10.00	-1.29	46	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	38.00		11.56			
تبلد المشاعر	أقل من 10 سنوات	12.70	21	04.84	-1.54	46	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	15.36		05.55			
الشعور بالنقص في الإنجاز المهني	أقل من 10 سنوات	28.64	21	03.56	-0.06	46	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	28.72		04.26			
الإختبار الكلي	أقل من 10 سنوات	74.72	93	14.93	-1.34	46	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	82.09		18.95			

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول وبعد مقارنة المتوسطات الحسابية بالمتوسطات النظرية نجد أن:

- **بعد الإجهاد الإنفعالي:** بالنسبة للعاملين أقل من 10 سنوات يساوي 33.37، أما بالنسبة للعمال أكثر من: 10 سنوات يساوي 38.00، في حين نجد أن المتوسط النظري للإجهاد لكليهما يساوي 51 وهو ما يبين أن المتوسط الحسابي أقل من المتوسط النظري، كما يتبين لنا أن قيمة (ت) والتي تساوي (-1.29) لمستوى دلالة

0.05 مما يعني أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا، هذا يعني أن العاملين لا يشعرون بالإجهاد الإنفعالي تبعا لاختلاف مستوى الأقدمية المهنية سواء بأقل من 10 سنوات أو أكثر.

- **تبلد الشعور**: نجد أن المتوسط الحسابي لكل من العاملين بأقل من 10 سنوات أو أكثر من ذلك أقل من المتوسط النظري، فالمتوسطات الحسابية للذين يصنفون بأقل من 10 سنوات خدمة يقدر بـ 12.70 بينما للعاملين أكثر من 10 سنوات بلغ 15.36، في حين وجد أن المتوسط النظري لهما وصل إلى 21، أما قيمة (ت) عند مستوى دلالة 0.05 فتساوي (1.54-) وهي غير دالة إحصائيا، هذا ما يعني أن خبرة العامل ليس لها دخل في تبلد شعوره.

- **الشعور بالنقص في الإنجاز المهني:** نجد أن المتوسطات الحسابية لمستويي الخبرة الأقل من:

10 سنوات وأكثر منها متقارب جدا ويساوي على التوالي 28.64، 28.72 وهي أقل من المتوسط النظري الذي يساوي 21 بالنسبة لهذا البعد، وقيمة (ت) غير دالة إحصائيا والتي تساوي (0.06-).

- **الإختبار الكلي:** تحصل على مجموع متوسط حسابي قدر بـ 74.72 للذين عملوا بمعدل أقل من:

10 سنوات، أما للذين عملوا لأكثر من 10 سنوات فقدر ذلك بـ 82.09 وهو أقل من المتوسط النظري الذي قيمته تساوي 93، وبالنظر إلى قيمة (ت) للإختبار ككل فهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.05 وتساوي (1.34-) وهذا يعني أن الفروق غير دالة إحصائيا، ومنه فالفرضية الأولى غير محققة.

ومنه توصلت نتائج الدراسة إلى عدم تحقق الفرضية الأولى والتي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الإحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الإحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية، وذلك إستنادا لنتائج الجدول (07) وبالنظر إلى قيمة (ت) للإختبار الكلي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

كما تدل النتيجة على أن العاملين مع بعض فئات ذوي الإحتياجات الخاصة بمختلف سنوات خبرتهم تأقلموا مع الأوضاع المهنية وهذا ما أكدته دراسة الجمالي وحسن (2003) والتي هدفت إلى الكشف عن مستويات الإحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التدريبية أثناء الخدمة بسلطنة عمان، والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية على أبعاد المقياس الثلاثة، وكذلك دراسة النجار (2004) والتي قام فيها بدراسة الإحتراق النفسي لدى معلمي غرف المصادر بالأردن، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة المهنية في درجات الإحتراق النفسي(الظفيري، 2010، 178).

وقد اختلفت نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة كل من الدبابسة (1993) والسرطاوي (1997) ومحمد (1945) والتي أشارت إلى وجود مستويات عالية من الإحتراق النفسي لدى أصحاب الخبرات القليلة أو الأقل من 10 سنوات ولم تتفق مع نتائج كل من علي وزملائه (1986) Farber و(1984) Borg & Falzone (1989) والتي أشارت إلى وجود مستويات من الإحتراق النفسي لدى أصحاب الخبرات القليلة، وأرجعوا ذلك إلى قلة الدورات التدريبية التي تعقد لهم وعدم قدرتهم على تطوير الإستراتيجيات التي يمكن أن تساعدهم على التخفيف من مستوى الاحتراق النفسي(الزيودي، 2007، 213).

- **عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:**

والتي تنص على وجود اختلاف في مستوى الإحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الإحتياجات حسب فئة الإعاقة المتعامل معها.

جدول (8) دلالة الاختلاف في مستوى الإحتراق النفسي وأبعاده تبعا لاختلاف فئات الإعاقة المتعامل معها (تخلف ذهني، إعاقة بصرية، طيف التوحد)

المتغيرات التابعة (الأبعاد)	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإجهاد الإنفعالي	بين المجموعات	1839.35	2	919.67	12.06	دالة 0.00
	داخل المجموعات	3842.45	4.5	72.98		
تبلد المشاعر	بين المجموعات	304.88	2	152.44	07.56	دالة 0.001
	داخل المجموعات	907.42	4.5	20.16		
الشعور بالنقص في الإنجاز المهني	بين المجموعات	98.55	2	49.27	04.10	دالة 0.02
	داخل المجموعات	540.11	4.5	12.00		
الإختبار الكلي	بين المجموعات	4532.44	2	2662.22	13.51	دالة 0.00
	داخل المجموعات	7545.21	4.5	167.67		

تبين النتائج المدونة في الجدول أن في بعد:

- **الإجهاد الإنفعالي:** قيمة (ف) تقدر بـ 12.60 عند درجة حرية 2 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.00.
- **تبلد الشعور:** تم الحصول على قيمة (ف) تساوي 7.56 عند مستوى دلالة (0.001) وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية 2.
- **الشعور بالنقص في الإنجاز المهني:** قيمة (ف) وصلت إلى 4.10 عند مستوى دلالة يقدر بـ 0.02 لنفس درجة الحرية وهي دالة إحصائيا.
- **الإختبار الكلي:** وهو دال إحصائيا هذا ما تترجمه قيمة (ف) التي بلغت 13.51 عند مستوى دلالة قدر بـ 0.00 لدرجة حرية 2.

من خلال هذا التحليل يمكن القول بأن الفرضية الثانية محققة وبالتالي قبول الفرضية التي تنص على: وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الإحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الإحتياجات حسب فئة الإعاقة المتعامل معها.

جدول (9) اتجاه الفروق في مستوى الإحتراق النفسي وأبعاده تبعا لاختلاف فئات الإعاقة المتعامل معها

المتغيرات (الأبعاد)	مجموعات المقارنة (فئة الإعاقة)	المتوسطات الحسابية	فئات الإعاقة، الفرق في قيم المتوسطات		
			تخلف ذهني	إعاقة بصرية	طيف التوحد
الإجهاد الإنفعالي	تخلف ذهني	41.00	/	*13.47	*9.55
	إعاقة بصرية	27.52	*-13.47	/	-3.91
	طيف التوحد	31.44	-9.55	3.91	/
تبلد الشعور	تخلف ذهني	16.04	/	*5.22	*4.71
	إعاقة بصرية	10.82	*-5.22	/	-0.5
	طيف التوحد	11.33	*4.71	0.5	/
الشعور بالنقص في الإنجاز المهني	تخلف ذهني	29.50	/	02.73	-0.72
	إعاقة بصرية	26.76	-02.73	/	-03.45
	طيف التوحد	30.22	0.72	03.45	/
الإختبار الكلي	تخلف ذهني	86.54	/	*21.42	*13.54
	إعاقة بصرية	65.11	*-21.42	/	-07.88
	طيف التوحد	73.00	*-13.54	07.88	/

*مستوى الدلالة (0.05)

يبين هذا الجدول اتجاه الفروق في مستوى الإحتراق النفسي وما يقابله من اختلاف في فئات الإعاقة المتعامل معها، وفيما يلي تحليل اتجاه فروق فئات الإعاقة المتعامل معها بالنسبة للإختبار الكلي كالتالي:

- **بالنسبة لفئة التخلف الذهني:** تم التحصل على قيمة 21.42 اتجاه الإعاقة البصرية، في حين تم الحصول على قيمة 13.45 اتجاه طيف التوحد، وبالتالي يمكن القول أن فئة العاملين مع ذوي الإعاقة البصرية أقرب إلى فئة العاملين مع التخلف الذهني من العاملين مع فئة طيف التوحد.
- **بالنسبة لفئة الإعاقة البصرية:** تم التحصل على قيمة (21.42-) بالنسبة للعاملين مع فئة التخلف الذهني، في حين تم الحصول على قيمة (7.88-) للعاملين مع فئة طيف التوحد، هذا ما يعني أن فئة العاملين مع المعاقين بصريا أقرب للعاملين مع التخلف الذهني من طيف التوحد.
- **بالنسبة لفئة طيف التوحد:** تم التحصل على قيمة (13.54-) بالنسبة للعاملين مع فئة التخلف الذهني أما بالنسبة للعاملين مع المعاقين بصريا فكانت القيمة 7.88، وعليه يتبين أن فئة المعاقين بصريا أقرب إلى فئة طيف التوحد.

وفي الأخير نستخلص بأن العاملين مع المتخلفين ذهنيا يعانون من مستوى احتراق أكبر مقارنة بمستوى الإحتراق النفسي الذي يعانيه كل زملائهم مع مختلف الإعاقات، في حين أن العاملين مع فئة طيف التوحد يعانون من احتراق نفسي أقل من الفئة الأولى وأكثر من زملائهم العاملين مع فئة الإعاقة البصرية.

من خلال نتائج الجدول وتحليلها تم التوصل إلى وجود فروق في مستوى الإحتراق النفسي دال إحصائيا لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الإحتياجات حسب فئة الإعاقة المتعامل معها، وأثبتت الدراسة من خلال تحليل نتائج جدول تحليل التباين أن مستوى الإحتراق النفسي لدى العاملين مع المعاقين عقليا أكبر من مستواه عند العاملين مع المعاقين بصريا، هذا ما يؤكده Bank & Becco (1990) في دراسة لمعرفة مستوى الإحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة الذي تبين أنه يوجد احتراق نفسي يعزى لفئة الإعاقة التي يعملون معها.

وقد أثبتت الدراسة الحالية وبعد عرض نتائج جدول تحليل التباين أن العاملين مع ذوي الإعاقة العقلية كانوا أكثر عرضة للإحتراق النفسي، يليهم العاملين مع فئة طيف التوحد، ثم العاملين مع ذوي الإعاقة البصرية، وهو ما يترجم أن نوع الإعاقة التي يتعامل معها العامل تلعب دورا هاما في مستوى الإحتراق النفسي، هذا ما يؤكده (بانكز) و(بيكو) (1999) في دراسة لمعرفة مستوى الإحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة، وقد أكدت النتائج أن مستوى الإحتراق النفسي يعزى إلى فئة الإعاقة التي يعملون معها، كما أن Lech (1997) يؤكد أن الإحتراق النفسي يزداد عند معلمي بعض فئات الإعاقة مقارنة بالإعاقات الأخرى(العتيبي، 2005، 14).

يمكن تفسير النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية التي تثبت إرتفاع مستوى الإحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإعاقة العقلية نظرا لخصائصهم الجسمية كضعف معدل نموهم الجسمي والعقلي المعرفي كقلة الإنتباه والتذكر وضعف التميز والتفكير وخصائصهم الإنفعالية الاجتماعية مثل الميل نحو مشاركة الأفراد الأصغر سنا إضافة إلى احتياجاتهم المختلفة حسب شدة إعاقتهم، هذا ما أدى لارتفاع مستوى الإحتراق لدى العاملين معهم مقارنة بخصائص الأفراد المصابين بطيف التوحد، فمن الناحية الجسمية والمعرفية والاجتماعية نجد أن ظروف العمل معهم أحسن وأقل ضغوطا، أما المعاقين بصريا نجد أنهم يتمتعون بخصائص جسمية وعقلية وإنفعالية أفضل من التي يتميز بها كل من المعاقين عقليا وأطفال طيف التوحد، في حين وجد أن فوقية راضي تؤكد (1999) في دراستها التي هدفت إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالإنهاك النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة (الإعاقة السمعية، بصرية، عقلية) لتصل نتائج دراستها أن معلمي الإعاقة السمعية كانوا أكثر إحساسا بالإحتراق النفسي من معلمي الإعاقات الأخرى، أما بندر العتيبي (2005) في دراسته للإحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية فأظهرت النتائج أن معلمي التلاميذ متعددي الإعاقة كانوا الأقل معاناة من الناحية النفسية في حين كان معلمي تلاميذ طيف التوحد هم الأكثر احتراقا مقارنة بباقي فئات المعلمين(بنهان، 2008).

نجد أن كل من دراسة فوقية (1999) وبندر العتيبي (2005) يخالفان النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية أي أنهم يرشحون ترتيب مغاير لترتيب مستويات الإحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإحتياجات الخاصة التي تعزى لفئة الإعاقة المتعامل معها، ويفسر هذا الإختلاف باختلاف بيئة العمل، وشخصية العاملين من محيط لأخر.

11- الخلاصة:

من خلال هذه الدراسة تم التطرق إلى أحد العوائق التي تصادف العاملين في مجال رعاية الأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة والمتمثل في الإحتراق النفسي، فهذا الموضوع يحتاج إلى دراسات أكثر عمقا للعديد من المتغيرات التي تساعد في الوصول إلى أسبابه من أجل التمكن من تشخيصها بصورة أكثر دقة، وبالتالي الوصول إلى حلول واقتراحات تساعد على الأقل في التخفيف من حدته بوضع برامج للوقاية والدعم النفسي والإرشادي لمساعدة العاملين مع فئات ذوي الإحتياجات الخاصة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الإحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الإحتياجات الخاصة في ظل متغير الخبرة المهنية، في حين توصلت إلى أن فئة الإعاقة المتعامل معها تلعب دورا كبيرا في تأثيرها على مستوى الإحتراق النفسي لدى العاملين.

وعليه؛ نقترح مجموعة من آفاق الدراسات المستقبلية التي من شأن بعضها التخفيف من مستوى الإحتراق النفسي لدى العاملين وهي:

- الكشف عن الخصائص النفسية للعاملين المعرضين للإحتراق النفسي.
- الكشف عن الإحتراق النفسي من خلال أعراضه الأولية واتخاذ الخطوات اللازمة لمنع حدوثه.
- الإستمرار في تأهيل العاملين مع ذوي الإحتياجات الخاصة من خلال عقد الدورات التدريبية والبرامج الوقائية والإرشادية اللازمة مع التركيز على ما تتطلبه هذه المهنة من حاجات تدريبية، وذلك قصد تحضيرهم لكيفية التماشي مع الإحتراق النفسي.
- البحث في تأثير الإحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإحتياجات الخاصة على الفئة التي يعمل معها.
- دراسة الرضا الوظيفي وعلاقته بالإحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

جرار، سنابل أمين صالح (2011). *الجدية في العمل وعلاقتها بالإحتراق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

حنفي، علي عبد النبي (2002). مشكلات المعاقين سمعيا كما يدركها معلمو المرحلة الإبتدائية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية ببنها*. المجلد 12. العدد 35.

الخالدي، أديب محمد (2006). *المرجع في علم النفس الإكلينيكي*. ط. 1. عمان. الأردن: دار وائل للنشر.

الزيودي، محمد حمزة (2007). مصادر الضغوط النفسية والإحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. جامعة متوتة. *مجلة جامعة دمشق*. المجلد 23. العدد2. 189-219.

شريط، محمد الحسن المأمون.(2012). *دراسة مقارنة لمستويات الإحتراق النفسي عند مدرسي بعض الأنشطة الرياضية المختارة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر 3: الجزائر.

طايبي، نعيمة. (2013). *علاقة الإحتراق النفسي ببعض الإضطرابات النفسية والنفسجسدية لدى الممرضين*. رسالة دكتوراه. جامعة الجزائر 2: الجزائر.

الظفيري، سعيد (2010). الإحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. مجلد 6. عدد3. 175-190.

العتيبي، بندر بن ناصر (2005). *الإحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية. مجلة كلية التربية*. العدد 129. الجزء الأول. جامعة عين شمس. عمان.

عسكر، علي (2003). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*. ط. 3. الكويت: دار الكتاب الحديثة.

عوض، بني أحمد محمد (2007). *الإحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس*. ط. 1. عمان: دار الحامد.

فهد الهملان، أمل فلاح (2008). *الإحتراق النفسي وعلاقته باتجاه العاملين الكويتين نحو التقاعد المبكر*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقازيق: الكويت.

معمرية، بشير (2007). *القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين*. ط. 2. الجزائر: منشورات الحبر.

نشوة، كرم عمار أبو بكر دردير.(2007). *الإحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمطين (أ-ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم.

النوري، مرتضى جبار (2011). قياس أبعاد الإحتراق النفسي وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية عند أعضاء الهيئة التدريسية في بعض كليات ومعاهد بغداد. *مجلة الإدارة والإقتصاد*. العدد 86.

باللغة الأجنبية:

Dossier de presse (2008). Prévention des risques psychosociaux au travail. ministère du travail-des relations sociales, de la famille, de la solidarité et de la ville DRTEFP. Séminaire régional. France.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

خرف الله، علي وبلعالية، محمد وسعد العايب، جهيدة (2019). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متغيري (الخبرة المهنية والفئة المتعامل معها). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 156-173.

المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع

Relationship Between Social Support and Self-Concept Among Children with Hearing Disability

حاتم محمد عاشور[1،*] محمد بن مبارك مشيط الشهراني[2]

[1] جامعة تبوك (السعودية) *hatem_ashour@yahoo.com*

[2] جامعة جدة (السعودية) *malshahrani@uj.edu.sa*

تاريخ الاستلام: 25-03-2019 تاريخ القبول: 21-08-2019 تاريخ النشر: 12-10-2019

ملخص: هدفت البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع، حيث تكونت عينة الدراسة من (16)، طفل بمدارس دمج الصم وضعاف السمع ذكور بمنطقة تبوك و(28) طفلة بمعهد الآمل للصم وضعاف السمع للبنات بمنطقة تبوك بمجموع كلي: (44) ،طفلا وطفلة وتراوحت أعمارهم من (8-12)، سنة بمتوسط عمري 10.6 وانحراف معياري 3.093، وقد اشتملت أدوات الدراسة على مقياس المساندة الاجتماعية للأطفال ضعاف السمع من إعداد الباحثين، ومقياس مفهوم الذات للأطفال ضعاف السمع إعداد الباحثين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: (1) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ضعاف السمع على مقياس المساندة الاجتماعية بأبعاده المختلفة ومقياس مفهوم الذات للأطفال ضعاف السمع، (2) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع بين الجنسين (ذكور إناث) على مقياس المساندة الاجتماعية، (3) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع بين الجنسين (ذكور –اناث) على مقياس مفهوم الذات.

الكلمات المفتاحية: المساندة الاجتماعية؛ مفهوم الذات؛ الأطفال ضعاف السمع.

Abstract: The aim of the current study was to investigate the relationship between social support and self-concept among children with hearing impairment. The study sample consisted of (16) boys from deaf and hard of hearing's mainstreaming schools for boys in Tabuk region and (28) girls from Institute of Deaf Girls in Tabuk region, total = 44 children, the age of participants was 8-12 years with an average age of 10.6 and a standard deviation of 3.093. The study used the social support scale and the self-concept scale of hearing impaired children. The current study results indicated: (1) There is a statistically significant correlation between social support and self-concept of hearing-impaired children. (2) There were no statistically significant differences between the average of social support scale among hearing impaired children according to gender. (3) There were no statistically significant differences between the average score on the self-concept scale among hearing impaired children according to gender.

Keywords Keywords: social support; self-concept; hearing loss..

*المؤلف المراسل: *hatem_ashour@yahoo.com*

1- مقدمة

إن فقدان حاسة السمع تؤثر على الطفل وتفرض عليه عدم القدرة على التواصل الاجتماعي، والاعتماد على الآخرين، كما أن أساليب التنشئة الأسرية المختلفة للطفل المعاق سمعيا تؤدي غالباً هذه الأساليب إلى إعاقة نموه من الناحية النفسية والاجتماعية والتربوية وغالبا تؤدى أيضا إلى عدم إكسابه النضج الاجتماعي وعدم إكسابة الخبرات الحياتية التي تؤهله للتفاعل والتواصل مع الآخرين مما يؤثر ذلك على مفهوم الذات لدية.

كما أن الوسط الاجتماعي الذي يحيا فيه المعاق سواء كان معاقاً سمعياً أو غير ذلك يلعب دوراً مهماً في تسهيل أو تعقيد مهمة المعاق سمعياً في التعامل مع الصعوبات الناتجة عن إعاقته (قنديل، 1995، 9).

وقد تعدد التفسيرات النظرية للمشكلات النفسية والسلوكية للمعاقين سمعيا إلا أنها تتمركز بصفة عامة حول افتقار الشخص المعاق سمعيا إلى القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين وكذلك أنماط التنشئة غير السوية والمعاقين سمعيا يتواصلون فيما بينهم بطرق غالبا مالا يفهمها عاديين السمع، مما يجعل وضعية المعاق سمعيا والأصم في عالم السامعيين وضعية مختلفة تدفع الآخرين باتجاه تمييزهم والتحيز السلبى ضدهم (أبو حلاوة، 2007، 2).

فالإعاقة السمعية من العوامل ذات الإنعكاسات السلبية على شخصية المعوق وقدرته على التكيف مع المجتمع، وبالتالي نظرته إلى نفسه، وقدراته على أساس معتقداته نحو إعاقاته، ومدى تأثيرها في حياته ومما يضاعف انخفاض مفهوم الذات لدى المعاقين سمعيا تلك الاتجاهات السالبة التي يظهرها الآخرون تجاههم، كما أن المشكلة ليست في القصور السمعي في حد ذاته، بل في كيفية استجابة المحيطين لإعاقته وكيفية تقبلهم له وبخاصة الوالدين، فكثير من المشكلات لديه ترجع إلى عدم تقبل الآخرين المحيطين في بيئته لعجزه وقصوره (رشدى، 2007، 2).

وعلى الرغم من أن مفهوم الذات يتأثر بالخبرات الحياتية كثيرا، وبما أن الطفل لا يستطيع أن يلاحظ ذاته بموضوعية، كما أنه لا يقوم بمقارنة موضوعية بين ذاته وبين الأطفال الآخرين من نفس عمره، لذا فإنه يعتمد كثيرا على تفاعلات الآخرين من أجل الحصول على أدلة وتأييد حول قيمته وجدارته (الأشول، 1978، 85).

لذلك يتصف الأطفال المعاقين سمعيا بانخفاض مفهوم الذات وارتفاع الخجل وعدم الوعي بالذات ونقص المهارات الاجتماعية ويجدو صعوبة في بناء صداقات جديدة (سليمان، 1989؛ سلامة، 1991؛ النبهاني؛ حسن وعبد الباقي، 2005)(warren & Brucc & Diana, 1985) مما يجعل الأطفال المعاقين سمعيا محتاجين إلى المزيد من المساندة الاجتماعية.

ومن هنا يتضح أهمية الإقبال على الآخرين وإقبال الآخرين على الفرد وتفاعله معهم لتنمية مفهوم ذات إيجابي، وتقدير ذات مرتفع (كامل، 2003، 3).

وفي هذا الصدد يشير(قنديل، 1995، 2)، إلى أن الوسط الاجتماعي الذي يحيا فيه المعاق سواء كان معاق سمعيا او غير ذلك يلعب دورا مهما في تسهيل أو تعقيد مهمة المعاق سمعيا في التعامل مع الصعوبات الناتجة عن إعاقته .

لذلك تعد المساعدة الاجتماعية مصدرا هاما من مصادر الأمن، الذي يعتبر من أهم الحاجات الأولية لدى الكائن الحي وفقا للتدرج الهرمي للحاجات عند ماسلو، الذي يحتاجه الانسان من عالمه الذي يعيش فيه (الفاخرى، 2007، 211).

كما أن المساندة الاجتماعية ترتبط بالصحة والسعادة النفسية، لذلك فهي تعتمد على العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأشخاص، ويتمثل جوهر المساندة الاجتماعية في المشاركة الوجدانية والإمداد بالمعارف والمعلومات أو السلوكيات والأفعال التي يقوم بها الفرد بهدف مساعده الآخرين في مواقف الأزمات(حسين وعباس، 2014، 116)، فالمساندة الاجتماعية لها دور محفز وتعمل على تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين سمعياً.

2- مشكلة البحث:

إن الحرمان من حاسة السمع تؤثر بدرجة أو بأخرى على الخصائص الاجتماعية والإنفعالية للطفل المعاق سمعياً، إلا أن هذا التأثير يختلف من فرد لآخر، كما أن فقدان حاسة السمع تقف حائلا في سبيل تزويد الطفل بالمعرفة، كما أنها تؤثر على شخصيته بوجه عام، فهي لا تتمثل في عدم قدرة الطفل المعاق سمعياً فقط على سماع الأصوات وإنما تتمثل في عدم قدرته على الإتصال والتواصل الفعال مع سائر أفراد أسرته أو مجتمعه وتؤثر أيضاً في لغته و قدرته على التحصيل الدراسي وقدرته على الإندماج والتكيف النفسي والاجتماعي مما يؤدى إلى تكوين مفهوم سلبى عن ذاته.

والطفل ضعيف السمع يكون أكثر إحساسا بالإعاقة السمعية كما أنه أكثر معاناة، فالمعاق سمعيا يميل إلى الإنسحاب من المشاركة الإيجابية في التفاعلات الاجتماعية ويركز في علاقاته على أقرانه المعاقين سمعيا فيندمج بينهم وينسحب من مجتمع العاديين(حنفى، 1996، 191).

ومما يساعد الطفل المعاق سمعيا في تكوين (مفهوم الذات الإيجابي) ارتباطه بالآخرين من خلال المساندة الاجتماعية التي تقدم إليه عندما تواجهه بعض الصعوبات أثناء رحلته الحياتية والدراسية والتي لها علاقة قوية برضاه عن نفسه وأداءه الدراسي، حيث تعمل المساندة الاجتماعية من خلال أبعادها المتعددة على توفير الدعم العاطفي والمعنوي والأكاديمي والمتمثلة في إشباع الحاجات النفسية والحسية، الأمر الذي يشعر الطفل المعاق سمعيا بالراحة والأمان، وبالتالي تحسن من مفهوم ذاته وتحسن من تقدير الذات لديه.

وبناءً على ذلك؛ فإن مشكلة البحث الحالي ركزت على دراسة العلاقة بين كل من المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع، وبالتحديد فإن الدراسة تسعى للإجابة على الأسئلة التالية:

1- هل توجد علاقة بين المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع.

2- هل توجد فروق بين الأطفال (ذكور– إناث) على مقياس المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع.

3- فروض الدراسة:

في ضوء الدراسات السابقة ونتائجها يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

–توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الأطفال ضعاف السمع على مقياس المساندة الاجتماعية ومقياس مفهوم الذات.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع بين الجنسين (ذكور– إناث) على مقياس المساندة الاجتماعية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع بين الجنسين (ذكور– إناث) على مفهوم الذات.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلى:

1- التعرف على وجود فروق بين الجنسين (ذكور- إناث) لدى الأطفال ضعاف السمع على مقياس المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات.

2- التعرف على الإعاقة بين المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع.

5- أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:

1- يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية المجال الذي يعتمد عليه وهو مجال التربية الخاصة.

2- التعرف على أهمية العلاقة بين المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع.

3- قد يسهم نتائج هذا البحث في عملية الإرشاد والتوجية والإشراف التربوي لهذه الفئة من المجتمع وبالتالي يمكن إعداد برامج إرشادية تتلائم مع هؤلاء الأطفال.

4- ندرة البحوث والدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة وخاصة مع الأطفال ضعاف السمع.

5- مصطلحات البحث:

- **ضعيف السمع hard-of hearing:** يعرف الباحثان ضعيف السمع بأنه الطفل الذى فقد حاسة السمع بصورة جزئية ولديه بقايا سمعية تؤهله في التواصل مع الآخرين سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها وتصل نسبة الخسارة السمعية لديه ما بين(35- 69).
- **المساندة الاجتماعية Social support:** تعريف المساندة الاجتماعية بأنها درجة شعور الفرد بوجود مجموعة من الأشخاص يثق فيهم والذين يمنحونه الحب والتقدير ويمكنه اللجوء إليهم والإعتماد عليهم عندما يحتاجهم(Sarason et al, 1986, 845-85).

ويعرف الباحثان المساندة الاجتماعية بأنها هي إمكانية وجود أشخاص مقربين من الأسرة والجيران والزملاء والمعلمون يحبون الطفل ضعيف السمع ويهتمون به ويقفون بجانه عند الحاجة، كما أن مصادر المساندة التي يحصل عليه قد تكون أكثر من مصدر وهذه المصادر هي (الأسرة والأقارب والجيران وزملاء الدراسة والمعلمون).

- **مفهوم الذات Self Concept:** هو شعور الفرد بالفخر والرضا عن النفس والتي يكتسبها الفرد من خلال مواقف النجاح التي يمر بها(محمود، 2012، 86).

ويعرف الباحثان مفهوم الذات بأنه هو المفهوم الذى يكونه الطفل لذاته و معرفة امكانياته باعتباره كائنا اجتماعي قادر على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين من خلال التركيز على إدراك الطفل لرؤية الأفراد الآخرين له.

6- الإطار النظري:

6-1- ضعاف السمع hard-of hearing:

ويعرف (القمش والمعايطة، 2011، 83)، الإعاقة السمعية بأنها المشكلات السمعية التي تتراوح في شدتها من البسيط إلى المتوسط وهو ما يسمى بضعف السمعي Hard of Hearing وإلى الشديد وهو ما يسمى الصمم Deafness وفيه يزيد نقص السمع عن 70 (ديسبل)، مما يحول دون اعتماد الفرد على حاسة السمع في فهم الكلام باستخدام السماعات أو بدونها.

أما ضعف السمع فهو درجة فقدان السمع تزيد عن 35 وتقل عن 70 وتجعل الفرد يعاني من التحديات في فهم الكلام باستخدام حاسة السمع فقط باستخدام السماعات أو بدونها، وتعرف الإعاقة السمعية بأنها فقدان سمعي يمنع الشخص من استقبال الأصوات من خلال الأذن، وأنها مستويات من الفقدان السمعي البسيط إلى الشديد جدا مما يجعل الفرد يفقد الحساسية للأصوات ضمن المدى الطبيعي لترددات الكلام وفقدان السمع hearing loss هو أن تنخفض حساسية الأذن للأصوات التي تسمعها عادةً، وتصنف شدة فقدان السمع وفقاً لمستوى الزيادة في شدة الصوت فوق المستوى الإعتيادي لكي يتمكن من اكتشافه والصمم Deafness هو أن يكون السمع ضعيفا لدرجة أن الشخص لا يستطيع فهم الكلام من خلال السمع حتى لو استخدم وسيلة ما لتضخيم الصوت(الخطيب، 2013 ، 154)، ويقتصر البحث الحالي على فئة ضعاف السمع حيث يعرف عطية (2002، 42) ضعيف السمع بأنه الطفل الذى لديه قصور في حدة السمع بدرجة ما، إلا أنهم يمكنهم الإستجابة للكلام المسموع إذا وقع في حدود قدرتهم السمعية وذلك باستخدام المعينات السمعية أو بدونها ويحتاجون في تعلمهم إلى ترتيبات وأساليب خاصة.

ويعرف (عبدالله، 2004، 155) ضعاف السمع بأنهم أولئك الأفراد الذين يعانون من قصور في حاسة السمع وتتراوح درجة السمع بين (25-إلى أقل من 70ديسبل)، وهو الأمر الذى لا يعوق قدرتهم من الناحية الوظيفية على إكتساب المعلومات اللغوية المختلفة سواء عن طريق آذانهم مباشرة أو عن طريق استخدام المعينات السمعية اللازمة حيث يكون لدى هؤلاء الأطفال بقايا سمع تجعل حاسة السمع من جانبهم تؤدى وظيفتها بدرجة ما وذلك استنادا على مصدر الصوت الذى يجب أن يكون في حدود قدرتهم السمعية.

ومن خلال ما سبق؛ يتضح أن الطفل ضعيف السمع هو الطفل الذي يعاني من فقدان سمع جزئي يصل نسبة الخسارة السمعية ما بين (35-70 ديسبل) مما يجعل الطفل ضعيف السمع قادر على التواصل مع الأخرين سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها.

6-2- تصنيف الإعاقة السمعية:

هنالك العديد من التصنيفات للإعاقة السمعية تبعاً للعديد من العوامل أهمها:

- التصنيف حسب طبيعة موقع الإصابة.
- التصنيف حسب العمر الذي حدثت فيه الإعاقة السمعية.
- التصنيف حسب شدة الفقدان السمعي.

أولا: تصنيف الإعاقة حسب طبيعة موقع الإصابة: حيث يعتمد هذا التصنيف على موقع الإصابة والجزء المصاب من الجهاز السمعي وتنقسم إلى ما يلي:

أ- الفقدان السمعي والتوصيلي: وينتج من خلل في الأذن الخارجية والوسطى يحول دون نقل الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية مما يؤدي بالفرد إلى الصعوبات سماع الأصوات التي تزيد عن 60(ديسبل).

ب- الفقدان السمعي الحسي العصبي: وينتج عن الخلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي وعادة فإن درجة الفقدان السمعي في هذا النوع تزيد عن 70 (ديسبل).

ج- الفقدان السمعي المختلط: ويسمى الفقدان السمعي المختلط إذا كان الشخص يعاني من فقدان سمعي توصيلي وفقدان سمعي عصبي في الوقت نفسه.

د- الفقدان السمعي المركزي: وينتج الفقدان السمعي في حال وجود خلل في الممرات السمعية في جذع الدماغ أو المراكز السمعية يحول دون تحويل الصوت من جذع الدماغ إلى المنطقة السمعية في الدماغ أو عند اصابة الجزء المسؤول عن السمع في الدماغ.

ثانيا: التصنيف حسب العمر الذي حدثت فيه الإعاقة السمعية: وتنقسم الإعاقة السمعية حسب هذا التصنيف إلى ما يلى:

أ- صمم ما قبل تعلم اللغة وهو حدوث الإعاقة السمعية في عمر مبكر وقبل أن يكتسب اللغة سواء كانت الإعاقة السمعية عند الولادة أو مكتسبة.

ب- صمم ما بعد تعلم اللغة ويطلق هذا التصنيف على تلك الفئة من المعاقين سمعيا الذين فقدوا قدراتهم السمعية كلها أو بعض منها بعد اكتساب اللغة وتتميز هذه الفئة بقدراتها على الكلام لأنها سمعت وتعلمت اللغة ويطلق عليها الصمم فقط (القمش والمعايطة، 2011، 85-86).

ثالثا التصنيف حسب شدة الفقدان السمعي: تصنف مستويات الإعاقة السمعية حسب شدة الفقدان السمعي إلى خمس فئات وهي كالتالي:

أ- الإعاقة السمعة البسيطة جدا slight وتتراوح مستوى الخسارة السمعية بالديسبيلمابين 25- 40.

ب- الإعاقة السمعة البسيطة mild وتتراوح مستوى الخسارة السمعية بالديسبيل ما بين41- 50.

ت- الإعاقة السمعة المتوسطة moderate وتتراوح مستوى الخسارة السمعية بالديسبيل ما بين51- 70.

ث- الإعاقة السمعة الشديدة severe وتتراوح مستوى الخسارة السمعية بالديسبيل ما بين 71- 90

ج- الإعاقة السمعة الشديدة جدا profound وتتراوح مستوى الخسارة السمعية بالديسبيل أكثرمن92 (الخطيب ، 2013، 155).

6-3- خصائص الأطفال المعاقين سمعيا:

6-3-1- الخصائص المعرفية:

يرى القريوتى(1996، 76) أن الأطفال المعاقين سمعيا يشكلون فئة غير متجانسة من الخصائص المعرفية حيث الفروق الفردية واضحة بينهم.

6-3-2- الخصائص اللغوية.

كما يعانى المعاقون سمعيا من مشكلات لغوية بدرجات متفاوتة تبعا لدرجة الإعاقة وقت حدوثها في مرحلة مبكرة أم متأخرة من حياة المعاق، وكذلك تبعا لوجوده في أسرة أحدهما أوكلاهما معاق سمعيا، وأيا كانت درجة الإعاقة فإن المعاق يعانى من بعض المشكلات مثل صعوبة سماع الأصوات خاصة المنخفضة، و نقص عدد المفردات اللغوية وصعوبة التعبير الشفوي وصعوبة فهم ما يدور حوله من مناقشات (أبو منصور، 2011، 48).

كما أن هناك علاقة طردية بين الإعاقة السمعية من جهة ومظاهر النمو اللغوي من جهة أخرى مما يدل على أثر الإعاقة السمعية على النمو اللغوي(الروسان ،2013، 159-160).

6-3-3- الخصائص التعليمية:

تؤثر الإعاقة السمعية بشكل كبير على النمو اللغوي للفرد ولما كانت جوانب التحصل الدراسي مرتبطة بالنمو اللغوي، فمن الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية للمعاقين سمعيا وبخاصة في مجالات القراءة والكتابة والحساب وذلك بسبب اعتماده هذه الجوانب التحصيلية إعتمادا أساسيا على النمو اللغوي(الروسان، 2013، 161).

6-3-4- الخصائص العقلية:

إن القدرات العقلية للمعاق سمعيا تتأثر سلباً نتيجة إصابته بالإعاقة ، وذلك بسبب نقص المثيرات الحسية في البيئة مما يترتب عليه قصور في مدركاته ومحدوديته في المجال المعرفي بل أحيانا تأخر في نموه العقلي مقارنة بأقرانه من العاديين(قنديل، 1995، 2).

6-3-5- الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

تشير كوافحة وعبد العزيز(2010، 107) إلى أن التلاميذ المعاقين سمعيا أقل نضجا من الناحية الاجتماعية من الأطفال، وتؤدى صعوبة التوافق الاجتماعي لدى المعاقين سمعيا غالبا إلى ظهور أعراض انفعالية مثل القلق والأنانية والضيق والخجل والاندفاع وسرعة الغضب وسهولة التأثر بأفكار الآخرين، ولذلك فإن الأشخاص المعاقين سمعيا يميلون إلى التفاعل مع أشخاص يعانون من الإعاقة السمعية نفسها.

6-4- أثر الإعاقة السمعية على مفهوم الذات:

إن إعاقة الطفل واكتشافها في الأسرة يعد بمثابة حدث ضاغط يؤدي إلى تغيير في الأدوار والتوقعات الأسرية وما يصاحب ذلك من ردود فعل إنفعالية لفقدان الوالدين الآمال والطموحات المرتبطة بميلاد الطفل(كامل، 2003 ، 13)، فاكتشاف الإعاقة السمعية لدى الطفل يعد بمثابة صدمة للوالدين وما يترتب على ذلك من ردود أفعال انفعالية سلبية ....كرفض ونكران وقلق على حياة الطفل كلها تؤثر بالسلب على مفهوم الذات لدى الطفل المعاق سمعيا.

ويشير Ross (1990, 315) إلى أن الاتجاهات السلبية من جانب الوالدين والأقران تؤثر على مفهوم الذاتي لدى الطفل المعاق، ومن أهم آثار الإعاقة السمعية الافتقار إلى الوعى(إدراك) والحوار مما يسبب صعوبة في الإدراك الصحيح لمحتوى الحوار ، فيعاني الطفل من صعوبة في متابعة الحوار السريع مع أقرانه مما يؤثر سلبا على التنشئة الاجتماعية ومفهوم الذات(paul & Jackson, 1993 ,91).

6-5- المساندة الاجتماعية Socialsapprt:

تعد المساعدة الاجتماعية مصدراً مهما من مصادر الأمن والدعم الاجتماعي الفعال الذى يحتاجه الفرد وتؤثر حجم المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عنها في كيفية ادراك الفرد لحل مشكلات الحياة المختلفة ولذلك تعددت تعريفات المساندة الاجتماعية:

وتعرف المساندة الاجتماعية بأنها الاعتقاد بوجود بعض الأشخاص الذين يمكن للفرد أن يثق بهم و يتركون لديه انطباعا بأنهم يحبونه و يقدرونه ويمكن الرجوع إليهم والاعتماد عليهم عندما يحتاجهم (Sarason & eving & bashman & sarson, 1983, 127-139).

ويعرف levitt (1983, 3-12) المساندة الاجتماعية بأنها إمكانية وجود أشخاص مقربين من الأسرة أو الأصدقاء يحبون الفرد ويهتمون به ويقفون بجانبه

ويحدد (كوهين وويلز) (cohen & wills, 1985, 336-357) أربعة أنماط للمساندة وهي:

أ- المساندة المدركة: ويطلق عليها المساندة النفسية وهذا النوع من المساندة يكون في مدى اقناع الفرد بأنه مقدراً ومقبولاً من قبل الآخرين.

ب- المساندة المعلوماتية: وهذا النوع من المساندة يساعد في تحديد وتفهم إمكانية التعامل مع الأحداث والضغوط ويطلق عليها النصح أو التوجيه المعرفي.

ج- المساندة الجرائية (الوسيلة أوالأدائية): وتعمل على تقديم الدعم المادي والخدمات اللازمة للأفراد أو الحل المباشر للمشكلات ويطلق عليها المساندة المادية أو الملموسة.

د- الصحبة الاجتماعية: وتتمثل في قضاء بعض الوقت مع الآخرين في أنشطة ترويجية في وقت الفراغ، وهذه المساندة تخفف الضغوط وتشبع الحاجات إلى الانتماء والاتصال مع الآخرين وتأخذ الفرد بعيدا عن مشكلاته.

6-6- مفهوم الذات selfconcept:

يرى كفافي (1989، 29) أن الذات عند (روجرز) هي ذلك الجزء من الكائن الذي يتكون من مجموعة من الإدراكات والقيم والذي يكون مصدرا للخبرة والسلوك، ومفهوم الذات عند (روجرز) يقابل إلى حد كبير مفهوم الأنا عند (فرويد).

ويعرف زهران (1989، 82) مفهوم الذات بأنه عبارة عن تكوين نظري معرفي منظم محدد ومتعلم للمدركات الشعورية وللتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته.

ويرى دسوقي (1991، 95) أن مفهوم الذات هو الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وانفعالية وأخلاقية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم.

ويعرف الباشا (2016، 558) مفهوم الذات بأنه فكرة الفرد عن نفسه وقدراته، واستعداداته، ومواهبه، وتصوره لنظرة الآخرين له ومدى تقبله ورضاه عن هذه الصورة أو هذه الفكرة.

6-6-1- أقسام مفهوم الذات:

ينقسم مفهوم الذات إلى نوعين رئيسيين هما:

مفهموم الذاتي الإيجابىelfconcptpositives، ومفهوم الذات السلبي Negative self-concept ويوضح الشيخ (2003) إن مفهوم الذات الإيجابية تتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه منها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صوراً واضحة ومتبلورة يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية، لذلك يرى كارل (بيريرا) (2006)karl perera أن الفرد يسعى دائما لتكوين صورة مثالية عن ذاته من قبله ومن قبل الآخرين وذلك من خلال تصرفاته وعلاقته معهم، ويعد الاعتبار الإيجابي للذات حاجة يسعى إليها الفرد، فمن لديهم مستوى عالٍ من احترام الذات يكون نظرة إيجابية عن نفسه والعكس صحيح(karl perera ,2006, 2).

يتميز الأفراد أصحاب النظرة الإيجابية لذواتهم بأنهم يشعرون بقدرتهم وإمكانياتهم وما لديهم من مميزات خاصة في شخصياتهم ويتميزون باتجاه واقعي ويتقبلون أنفسهم والآخرين والعالم الطبيعي كما هو(الحمودي والأحمد، 2010، 179).

ويشير (فهمي، 1978، 106) إلى أن التوافق النفسي يحدث عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح له بتمثيل كل الخبرات مما يؤدى إلى تقليل التوتر الناشئ عن الخبرات الغير متسقة مع الذات، ومن هنا تصبح فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته كما أنها عامل أساسي في توافقه النفسي.

ويرتبط مفهوم الذات بالنواتج النهائية للتلميذ كالنجاح المرتفع، كما أنه يؤثر بشكل خاص على طموحات التلاميذ في المستقبل، وقد تكون هناك خطورة لحدوث نواتج غير مرغوبة مثل الانجاز المنخفض، وحدوث مشكلات نتيجة عدم الإهتمام بمفهوم الذات لدى التلميذ(Mathews, 2014, 567-575).

ومفهوم الذات السلبى يظهر في عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذى يعيشون فيه ويشعر بأنه ليس على مستوى الآخرين وأنه يعاني من المشاكل والهموم كما أنه يشعر بعدم الإستقرار النفسي والاجتماعي كما يشعر بعدم قيمته وأنه غير مقدر من قبل الآخرين، وأما عن مفهوم الذات السلبى فهناك نوعين من السلبية وهما:

أ- يظهر عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه حيث تسمع أياً منهم يعبر عن ذلك بأنه ليس على مستوى الآخرين أو محمل بالمشاكل والهموم أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي في حياته.

ب- ويظهر في شعور البعض منهم بالكراهية حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته أو عدم أهميته أو أنه غير مقدر من قبل الآخرين.

فالإعاقة السمعية تعد من العوامل ذات الإنعكاسات السلبية على شخصية المعاق وقدرته على التكيف مع المجتمع، وبالتالي نظرته إلى نفسه وقدراته على أساس معتقداته نحو إعاقته ومدى تأثيرها في حياته.

6-6-2- أبعاد مفهوم الذات:

وللذات عدة أبعاد تحيط بالفرد من النواحي جميعها وهي:

1. **الذات الجسمية:** أي فكرة الفرد عن جسمه وصحته ومظهره الخارجي وحالته الجسمية.
2. **الذات الشخصية:** وهي إحساس الفرد بقيمته الشخصية وتقديره لمزاياه ومهاراته الخاصة.
3. **الذات الأسرية:** وهي فكرة الفرد عن نفسه بصفته عضواً في الأسرة، ومدى تكيفه معها، والتزامه بها.
4. **الذات الأخلاقية:** وهي فكرة الفرد عن أخلاقه والتزامه بالقيم الأخلاقية، ورضاه عن إيمانه بمعتقداته وأفعاله.
5. **الذات الاجتماعية:** وهي فكرة الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين ومكانته بينهم، ودوره في التفاعل معهم، فالبعد المعرفي متضمن في البعد الأول، وهو الذات الجسمية، فالنمو العقلي المعرفي أحد جوانب النمو المتكاملة، فكيف ستنمو الذات الشخصية مثلاً دون تطور إدراك الفرد لما لديه ولما يحدث في البيئة من حوله، كما تتطور علاقاته الاجتماعية بتطور إدراكه لذاته وللآخرين وهكذا(الحموي والأحمد، 2010، 179).

6-6-3- أشكال مفهوم الذات:

هناك عدة أشكال لمفهوم الذات وهى كما يلى:

1- مفهوم الذات الاجتماعية. 2- مفهوم الذات الأكاديمية.

2- مفهوم الذات المدرك. 4 - مفهوم الذات المثالي (الطموح).

6- مفهوم الذات المؤقت.

ويشير جابر (2004، 119) إلى أن مفهوم الذات يرتبط ارتباطا كبيرا بهذه الأشكال فيتأثر مفهوم الذات المدرك بمفهوم الذات المثالي والاجتماعي، ويتأثر مفهوم الذات المثالي بمفهوم الذات المدرك والاجتماعي، وأيضا يتأثر مفهوم الذات الأكاديمي بمفهوم الذات المدرك وهكذا.

من خلال العرض السابق لمفهوم الذات اتضح أن فكرة الطفل عن ذاته هي التي تحدد مفهوم الذات لديه فإن كانت لديه نظرة إيجابية فيشعر بالسعادة والفرح ويكون لديه مفهوم ذات إيجابي، والعكس إذا كانت نظرته سلبية فيشعر بالقلق والإحباط والدونية ويميل إلى العزلة ويكون مفهوم سلبي تجاه ذاته، كما يستدل عن مفهوم الذات لدى الطفل المعاق سمعياً من خلال التكوين المعرفي المنظم والمتعلم، كما أنه يستدل عليه أيضا من خلال سلوك ملاحظ، ويعتبر هذا السلوك الملاحظ هو المحدد لسلوك الطفل.

7- الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات التي تناولت المساندة الاجتماعية لدى المعاقين سمعيا:

هدفت دراسة AhLenr (2002) إلى التعرف على الإرشاد العقلاني الإنفعالي في تعريف المعاقين سمعيا على أهمية الحياة بالنسبة لهم وتكونت عينة الدراسة من(30)، فرد من المعاقين سمعيا(صمم، وضعاف السمع) وتوصلت نتائج الدراسة إلى زيادة المساندة الاجتماعية للمعاقين سمعيا والتعرف على دور الأصدقاء والأقارب في الحياة واكتساب أفراد العينة اتجاهات إيجابية جديدة للحياة وأن أفراد العينة من ضعاف السمع كانوا أكثر سعادة ويشعرون بالراحة عند استخدامهم للمعين السمعي أثناء المقابلات مع المرشد.

وهدفت دراسة رياض (2005) إلى إلقاء الضوء على ضغوط الحياة وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى المراهق الأصم، وتكونت عينة الدراسة من (64)، من طلاب الصم من المرحلة الإعدادية والثانوية و(332) من الطلاب عادى السمع وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المراهق الأصم والمراهقين العاديين في مصادر الضغوط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصم والعاديين في إعادة التقييم الإيجابي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والصم في تقييم المساندة الاجتماعية.

كما هدفت دراسة Johnston & cabe (2011) إلى التعرف على تأثير العنف الأسري والمساندة الاجتماعية لدى عينة إكلينيكية من النساء الصم وضعاف السمع وتكونت عينة الدراسة من (46) منهم تلقين خدمات صحه عقلية لغير المرضى(وقائية) وتم استخدام مقياس تكتيكات الصراع وقائمة تقييم الدعم بين الأشخاص، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن حوالى ثلاث أرباع العينة (71,7) تعرضن لتصرفات إسائة نفسية وأكثر من النصف (56,5) ذكرنا تاريخا من العنف الجسدي من شريك الحياة بالإضافة إلى المشاركات في العينة ذكرن التعرض لسوء معاملة أسرية يرتبط مباشرة بحالة الصمم لديهن ولم يختلف مستوى إدراك المساندة الاجتماعية غير المشاركات مع تاريخ ضحايا العنف الأسري مقارنة مع أولئك اللاتي ليس لديهن مثل هذا التاريخ.

كما هدفت دراسة العريني(2012) إلى معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المراهقات المعاقات سمعيا، وتكونت عينة الدراسة من (139) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب، ووجود علاقة ارتباطية بين أبعاد المساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى المراهقات المعاقات سمعيا، والطالبات المعاقات سمعيا قد تقاربت درجات إدراكهن للمساندة الاجتماعية أيا كان مصدرها وأيا كان نوع الإعاقة وهذا يدل إلى حاجات الطالبات المعاقات سمعيا سواء اللاتي لديهن صمم كلى أو جزئي للمساندة الاجتماعية.

أما دراسة محمد(2014) فهدفت الدراسة إلى معرفة دور الخدمة الاجتماعية في التخفيف من حدة معوقات المساندة الاجتماعية للمعاقين سمعيا وتكونت عينة الدراسة من(220) مفردة من جميع فروع جمعية رسالة للأعمال الخيرية بالوجه القبلي وهى فرع الفيوم وبني سويف والمنيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد مجموعة من المعوقات

التي تواجه الصم وفريق العمل الذي يقوم على تقديم الخدمات لهم، ومنها عدم تفهم احتياجات هذه الفئة وعدم إعداد المعاق لعملية الدمج كما اقترحت الدراسة مجموعة من المقترحات والتي يمكن من خلالها التغلب على معوقات المساندة الاجتماعية للمعاقين سمعياً، ومنها العمل على تنمية قدرات المعاقين سمعياً وتحسين نظرة الأسرة لأبنائها المعاقين وإيجاد شكل من أشكال التعاون بين الأسرة والمؤسسة كما توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الأطفال في حاجه إلى خدمات مادية ومعنوية وثقافية وترفيهية وخدمات التخاطب وخدمات تأهيلية وطبية.

كما هدفت دراسة عيسى (2015) إلى التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي القائم على المساندة الاجتماعية لخفض حدة العدوان لدى الأطفال المعاقين سمعيا، وتكونت عينة الدراسة من (40) طفل وطفلة من مدارس النور والأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة أسيوط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي القائم على المساندة الاجتماعية لخفض حدة العدوان لدى الأطفال المعاقين سمعيا لأن هذا الأسلوب مبنى على التفاهم والإقناع، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها: الإهتمام بالأطفال الصم ورعايتهم ومناقشة أفكارهم والإطلاع على أحاسيسهم وضبط إنفعالاتهم ووقايتهم من السلوك العدواني، أن هؤلاء الطلاب بحاجة إلى التعرف على استراتيجيات للتكيف السليم مع مشكلاتهم بأسلوب إرشادي لأن هذا الأسلوب يشجع الصم على الثقة بالنفس مع الأخرين، مراعاة أولياء الأمور لأبنائهم الصم لتحقيق التوافق بين قدرات الأطفال والأهداف المطلوب تحقيقها حتى لا يصاب أبنائهم بالفشل والإحباط، زيادة الوعي والمعرفة للأطفال الصم بالتأثيرات الضارة على السلوك العدواني من خلال المعلم والمدرسة والأسرة والمؤسسات المجتمعية أن يدرب المعلمون والوالدان أبنائهم الصم نحو طرق ضبط النفس والتحكم في سلوكيات عاداتهم.

ثانيا: الدراسات التي تناولت مفهوم الذات لدى المعاقين سمعيا:

حيث هدفت دراسة Conyer (1993) إلى تحديد العوامل التي تسهم في التقبل الاجتماعي ومفهوم الذات لتحقيق النجاح الأكاديمي لدى الطلاب العاديين وضعاف السمع والصم، وتكونت عينة الدراسة من(25) طالباً من العاديين،(5) طلاب من الصم،(5) طلاب من ضعاف السمع، ممن تراوحت أعمارهم ما بين(13–17) عاما، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود علاقة عكسية بين تصورات الطلاب الصم وضعاف السمع عن ذواتهم وبين تقبلهم من خلال أقرانهم الصم وضعاف السمع، وأن التقبل الاجتماعي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع قد يتأثر بدرجة أكبر منها لدى العاديين بجنس المفحوص، حيث أن الذكور من العاديين يتقبلون الإناث الصم وضعاف السمع بمعدل أكبر من الذكور الصم، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الطلاب العاديين والصم وضعاف السمع في تقديرات الذات على مقياس مفهوم الذات وإدراك التقبل الاجتماعي.

أما دراسة desselle (1994) فهدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التواصل التي يستخدمها الآباء وكذلك الكشف عن تقدير الذات بين الأبناء وضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من (53) مراهقا أصم وضعيف السمع ممن تراوحت أعمارهم ما بين (13–19) عاما بالإضافة إلى آباء هؤلاء الصم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلى: وجود علاقة موجبة بين أساليب التواصل وتقدير الذات لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية الأبناء والآباء الذين يستخدمون أكثر من أسلوب في التواصل كانوا أكثر تقديراً لذواتهم كما كانوا أكثر تقبلا للآخرين، كلما كان الآباء أكثر معرفة بأساليب التواصل مع أبنائهم الصم أدى ذلك إلى شعور ضعيف السمع والأصم بأنه مقبول اجتماعيا.

وقام كل منMartinez & Silvester(1995) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المراهقين الصم والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من الصم و(20) طالباً من العاديين وتراوحت

أعمارهم ما بين (14– 19) عاماً، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن مفهوم الذات لدى الأفراد العاديين كان أعلى منه لدى الأفراد المعاقين، وأن مفهوم الذات لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور.

كما قام كل من Jacobvitz & Bush(1996) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقات الأسرية ومدى تأثيرها على مفهوم الذات، والاكتئاب والقلق، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود ارتباطات دالة بين العلاقات الأسرية المفككة، ومفهوم الذات السلبي ومستويات من الاكتئاب، بالإضافة إلى أن الاستقرار الأسري يؤدى إلى إرتفاع مفهوم الذات عند الأفراد، كما يؤثر التذبذب الأسري وعدم الاستقرار في مفهوم الذات السلبي.

وهدفت دراسة yetman (2000) إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلبة المعاقين سمعيا والطلاب العاديين وتكونت عينة الدراسة من (15) طالب من الطلاب المعاقين سمعيا و(15) طالب من الطلاب العاديين وتوصلت نتائج الدراسة إلى تدني مفهوم الذات لدى الطلاب المعاقين سمعيا مقارنة بالطلاب العاديين.

كما قام teri (2002) بدراسة للتعرف على العلاقة بين ضعف السمع ومفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (115) طالبا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية حالية بين مفهوم الذات وضعف السمع.

كما هدفت دراسة كامل (2003) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع وتكونت عينة الدراسة من(120) طفل بمدرسة الأمل الإبتدائية وتراوحت أعمارهم بين (9–12) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: وجود علاقة ارتباطية بين كل من تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الأطفال الذكور والإناث والعينة الكلية وأعلى نسبة لارتباط الذكور مما يدل على أنهم أقل قلقاً من الإناث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الذكور والإناث على القلق الاجتماعي وهذه الفروق لصالح الإناث حيث أنهم أكثر قلقاً من الذكور، يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات لكل من الذكور والإناث على تقدير الذات وهذه الفروق لصالح الذكور حيث أنهم أكثر تقديرا لذواتهم من الإناث.

أما دراسة إدريس (2006 فهدفت إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات لذى الأطفال المعاقين حسيا(الصم) والتحصيل الدراسي بمعاهد الأمل بمرحلة الأساسي بولاية الخرطوم وتكونت عينة الدراسة من التلاميذ وتلميذات الأساس بمعاهد الأولى(11)، والأمل (3)، والأمل (10) بولاية الخرطوم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين حسيا(الصم) يتسم بالإيجابية، لا توجد علاقة بين تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين حسيا (الصم) وتحصيلهم الدراسي، لا توجد فروق بين تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين سمعيا.

كما قامت منيرة (2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقييم الذات والتحصيل الدراسي عند الأطفال ضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى مكونة من (9) تلاميذ من ضعاف السمع (6) ذكور و(3) إناث وتكونت المجموعة الثانية من(8) تلاميذ عاديين (4) ذكور و(4)إناث وتراوحت أعمارهم ما بين(9–12)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلى: وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقييم الذات بين الأطفال العاديين والأطفال ضعاف السمع، كما دلت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا في متغير التحصيل الدراسي بين هاتين الفئتين من الأطفال.

كما قام عوض الله (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعياً وتكونت عينة الدراسة من (84) تلميذ وتلميذة تراوحت اعمارهم بين(12–15) سنة وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المعاقين سمعياً بولاية الخرطوم، توجد فروق ذات احصائيا في تقدير الذات لدى المعاقين سمعياً بولاية الخرطوم تبعاً لتقدير النوع لصالح الذكور، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين سمعيا تبعا لمتغير العمر.

من خلال العرض السابق اتضح أن الأطفال ضعاف السمع والأطفال الصم في أمس الحاجة إلى المساندة الاجتماعية، ويحتاجون إلى مصادر الدعم الاجتماعي والنفسي من الآخرين نظرا لتعرضهم لكثير من الضغوط النفسية، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة Ahlenr(2002)، ودراسة رياض(2005)، ودراسة (2011) Johnston، ودراسة العريني(2012)، ودراسة محمد،(2015).

كما أشارت دراسة Jacobvitz & Bush (1996) إلى أن هناك علاقة بين العلاقات الأسرية وبين مفهوم الذات وبعض الاضطرابات النفسية، فالتذبذب في المعاملة الأسرية يؤدي إلى عدم الاستقرار ويؤدى إلى تكوين مفهوم ذات سلبي، أما الاستقرار الأسري يودى إلى تكوين مفهوم ذات إيجابي.

كما أشارت بعض الدراسات مثل دراسة cnyer(1993) ودراسة dessell(1994) ودراسة Martinez(1995) silvester &، ودراسة yatmen (2000) ودراسة teri (2000)، ودراسة كامل(2003) إلى أن الأطفال المعاقين سمعيا وضعاف السمع يعانون من انخفاض مفهوم الذات لعدم قدرة الطفل على التوافق مع العالم الخارجي الذى يعيش فيه.

8- الطريقة والإجراءات:

8-1- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، الذي كان أكثر ملاءمة للاستكشاف والتنبؤ، حيث أن البحث هدف إلى التعرف على العلاقة بين المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع.

8-2- عينة البحث:

- **العينة الاستطلاعية:** تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (40)، طفل وطفلة من المجتمع الأصلي، وتم تطبيق الأدوات على هذه العينة بهدف التحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق على أفراد العينة، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.
- **العينة الأساسية للبحث:** تم اختيار العينة الأساسية بطريقة عشوائية حيث بلغ حجم العينة (44) طفلاً وطفلة (16) طفل بمدارس الدمج للصم وضعاف السمع ذكور بمنطقة تبوك و(28) طفلة بمعهد الأمل للصم وضعاف السمع بنات بمنطقة تبوك، تراوحت أعمارهم من (8-12) سنة بمتوسط عمري 10.6 وانحراف معياري 3.98 والجدول (1) يوضح توزيع عينة البحث الأساسية.

جدول (1) توزع أفراد العينة على معاهد التطبيق

المجموعة	النوع	العدد	المستوى التعليمي	العمر الزمنى
العينة	ذ	16	مداس الدمج للصم وضعاف السمع (ذكور)	8-12
	ث	28	معهد الأمل للصم وضعاف السمع (إناث)	8-12
الكلي		44		

8-3- أدوات الدراسة:

تتمثل أدوات الدراسة في الآتي:

أ- مقياس المساندة الاجتماعية للأطفال ضعاف السمع إعداد/الباحثان.

ب- مقياس مفهوم الذات للأطفال ضعاف السمع إعداد/الباحثان.

- **وصف المقاييس:**

1- مقياس مفهوم الذات:

للتحقق من صدق المقياس قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس من خلال الآتي:

- **صدق المحكمين:** حيث قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في المجال، وتم تعديل المقياس في ضوء آراء السادة المحكمين، وبعد ذلك تم حساب نسب الإتفاق على مفردات المقياس ويوضح جدول (2) نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس وتراوحت ما بين (81.81 % - 100 %) وهي تعد نسب مقبولة تدل على صلاحية المقياس وذلك كما في الجدول التالي (2).

جدول (2) النسب المئوية لاتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات المقياس

رقم المفردة	النسبة المئوية	رقم المفردة	التكرار	النسبة المئوية
1	%90.9	16	9	%81.8
2	%100	17	10	%90.9
3	%81.8	18	9	%81.8
4	% 90.9	19	9	%81.8
5	%81.8	20	10	%90.9
6	%90.9	21	9	%81.8
7	%81.8	22	11	%100
8	%100	23	9	%81.8
9	%100	24	9	%81.8
10	%100	25	10	%90.9
11	%100	26	9	%81.8
12	%100	27	10	%90.9
13	%100	28	9	%81.8
14	%100	29	11	%100
15	%100	30	9	%81.8

ويتضح من جدول (2) أن كل المفردات تم وصولها إلي نسبة الإتفاق المقبولة.

- **التحقق من ثبات المقياس:** تحقق الباحثان من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات المقياس (ألفا كرونباخ) للاختبار ككل وكانت (0.843) وهي قيمة ثبات مقبولة، وتم التحقق بطريقة التجزئة النصفية وكان قيمة معامل الارتباط (0.593) وقيمة معامل الثبات بعد التصحيح طبقاً لمعادلة سبيرمان براون (0.744).

- **الاتساق الداخلي للمقياس:**

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مفردات المقياس والدرجة الكلية له، ويوضح جدول (3) نتائج الاتساق الداخلي على النحو التالي:

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.731	11	**0.701	21	**0.746
2	**0.721	12	**0.691	22	**0.736
3	**0.701	13	**0.651	23	**0.696
4	**0.691	14	**0.631	24	**0.676
5	**0.661	15	**0.571	25	**0.616
6	**0.741	16	**0.731	26	**0.776
7	**0.651	17	**0.551	27	**0.596
8	**0.551	18	**0.351	28	**0.596
9	**0.451	19	**0.651	29	**0.696
10	**0.701	20	**0.651	30	**0.696

* دالة عند **0.05** ** دالة عند **0.01**

ومن خلال الجدول (3) تبين وجود علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد العينة على مفردات المقياس والدرجة الكلية له وجميعها دالة عند مستوي (0.01) مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

- **تصحيح المقياس:** يشمل المقياس في صورته النهائية (30) مفردة يجاب عنها في صورة تدريج ثلاثي. تأخذ الإجابة تنطبق دائما ثلاث درجات وأحياناً درجتين وأبداً درجة واحدة. وتتراوح درجات المقياس ككل من (30- 90).

2-مقياس المساندة الاجتماعية:

أ- **الهدف من المقياس:** قياس المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل ضعيف السمع.

ب- **وصف المقياس:** يتألف المقياس في صورته المبدئية من 31 مفردة تتوزع على أربع أبعاد وهي مساندة الأسرة ومساندة الزملاء ومساندة الجيران ومساندة المعلمين.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أولاً: صدق المقياس: وتم التحقق من صدق المقياس من خلال:

1. **صدق المحكمين:** حيث قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المجال، وتم تعديل المقياس في ضوء آراء السادة المحكمين، من حيث تعديل صياغة بعض العبارات وإضافة بعض البيانات لبعض الأسئلة، وبعد ذلك تم حساب نسب الإتفاق على مفردات

المقياس ويوضح جدول (4) نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس وتراوحت ما بين (81.8%-100%) وهي تعد نسب مقبولة تدل على صلاحية المقياس وفقاً لمعيار الحكم الذي ارتضاه الباحثان كما في جدول (4).

جدول (4) النسب المئوية لاتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات المقياس

رقم المفردة	النسبة المئوية	رقم المفردة	النسبة المئوية
1	%90.9	17	%90.9
2	%100	18	%81.8
3	%81.8	19	%81.8
4	%90.9	20	%90.9
5	%81.8	21	%81.8
6	%90.9	22	%100
7	%81.8	23	%81.8
8	%100	24	%81.8
9	%100	25	%90.9
10	%100	26	%81.8
11	%100	27	%90.9
12	%100	28	%81.8
13	%100	29	%100
14	%100	30	%81.8
15	%100	31	%100
16	%81.8		

ثانياً: ثبات المقياس: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس كما يلي:

- **التطبيق وإعادة التطبيق:** حيث قام الباحثان بإعادة تطبيق المقياس على عينة الخصائص السيكومترية (ن=60) بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات المقياس في التطبيق الأول والثاني (0.88).
- **معامل (ألفا كرونباخ):** أظهرت قيم معامل (ألفا كرونباخ) لثبات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له كما في جدول (5).

جدول (5) قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس المساندة الاجتماعية (الدرجة الكلية والأبعاد)

البعد	معامل الثبات
مساندة الأسرة	0.950
مساندة الزملاء	0.811
مساندة الجيران	0.652
مساندة المعلمون	0.758
المساندة الاجتماعية الكلية	0.909

ومن الجدول رقم (5) يتضح تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ولذا يمكن الوثوق به.

- **الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (6) نتائج الاتساق الداخلي علي النحو التالي:

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه لمقياس المساندة الاجتماعية

مساندة الأسرة		مساندة الزملاء		مساندة الجيران		مساندة المعلمين	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.657**	1	0.700**	1	0.519**	1	0.533**
2	0.653**	2	0.587**	2	0.531**	2	0.629**
3	0.479**	3	0.558**	3	0.725**	3	0.604**
4	0.511**	4	0.440**	4	0.706**	4	0.655**
5	0.547**	5	0.732**	5	0.732**	5	0.618**
6	0.712**	6	0.633**	6	0.742**		
7	0.654**	7	0.619**	7	0.753**		
8	0.628**	8	0.567**				
9	0.556**	9	0.687**				
10	0.507**						

** دالة عند 0.01

ومن خلال جدول (6) يتبين وجود علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة علي مفردات كل بعد من الأبعاد الأربعة، والدرجة الكلية للبعد، وجميعها دالة عند مستوي (0.01) مما يعد مؤشراً علي الاتساق الداخلي لكل بعد.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الأربعة، ويوضح جدول (7) نتائج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية:

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية

الأبعاد	معامل الارتباط
مساندة الأسرة	0.849**
مساندة الأقران	0.882**
مساندة الجيران	0.891**
مساندة المعلمون	0.940**

** دالة عند 0.01

ومن خلال الجدول (7) يتبين وجود علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يعد مؤشراً على تشبع المقياس بالسمة المراد قياسها وهي (المساندة الاجتماعية).

- **تصحيح المقياس:** يشمل المقياس في صورته النهائية (31) مفردة يجاب عنها في صورة تدريج خماسي تأخذ الإجابة: تنطبق دائما خمس درجات، وغالباً أربع درجات، وأحياناً ثلاث درجات، ونادراً درجتان وأبداً درجة واحدة، وتتراوح درجات المقياس ككل من (31- 155) لكل بعد درجة خاصة فبعد مساندة الأسرة (10-50) وبعد مساندة الزملاء (9-45) وبعد مساندة الجيران من (7-35)، وبعد مساندة المعلمين من (5-25).

8-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

1- معامل (الفا كرونباخ) لحساب الثبات.
2- معامل ارتباط (بيرسون) لحساب الاتساق الداخلي والارتباط.
3- معادلة (لوشى) لحساب صدق المحكمين.
4- اختبار (ت) T.test للمجموعات المرتبطة المستقلة.

8-5- نتائج الدراسة ومناقشتها:

1. عرض نتائج الفرض الأول:

وينص على أنه "يوجد ارتباط موجب دال احصائيا بين درجات الأطفال ضعاف السمع على مقياس المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات" ولاختبار صحة الفروض استخدم الباحثان معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الأطفال ضعاف السمع علي مقياسي المساندة الاجتماعية بأبعاده ومقياس مفهوم الذات وكانت النتائج كما يلي:

جدول (8) معاملات الارتباط بين درجات الأطفال ضعاف السمع على مقياسي المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات ن=44

المساندة الاجتماعية	مساندة الاسرة	مساندة الزملاء	مساندة الجيران	مساندة المعلمين	الدرجة الكلية
مفهوم الذات	*0.358	*0.356	*0.380	*0.371	**0.522

*دالة عند مستوي دلالة 0.05 **دالة عند مستوي دلالة 0.01

يشير الجدول رقم (8) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ضعاف السمع على مقياس المساندة الاجتماعية بأبعاده، والدرجة الكلية ومقياس مفهوم الذات للأطفال ضعاف السمع، وبذلك يتم قبول الفرض الأول.

2. عرض نتائج الفرض الثاني:

وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع بين الجنسين (ذكور– إناث) على مقياس المساندة الاجتماعية" ولاختبار صحة الفروض استخدم الباحثان اختبار (ت) للمجموعات المستقلة بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع من الجنسين (ذكور– إناث) علي مقياس المساندة الاجتماعية بأبعاده والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (9) قيم "ت" ودلالتها الاحصائية بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع من الجنسين (ذكور– إناث) على مقياسي المساندة الاجتماعية بأبعاده والدرجة الكلية

المساندة الاجتماعية	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
مساندة الاسرة	ذكور ن=16	16.69	3.61	0.085	غير دالة
	إناث ن=28	16.57	4.70		
مساندة الزملاء	ذكور ن=16	13.00	2.34	1.817–	غير دالة
	إناث ن=28	14.32	2.31		
مساندة الجيران	ذكور ن=16	10.13	2.19	1.882–	غير دالة
	إناث ن=28	11.93	3.45		
مساندة المعلمين	ذكور ن=16	13.00	3.48	0.795–	غير دالة
	إناث ن=28	13.68	2.44		
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	ذكور ن=16	52.81	8.60	1.350–	غير دالة
	إناث ن=28	56.50	8.91		

يوضح الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع بين الجنسين (ذكور– إناث) على مقياس المساندة الاجتماعية، وبذلك يتم قبول الفرض الثاني.

3. عرض نتائج الفرض الثالث:

وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع بين الجنسين (ذكور– إناث) على مقياس مفهوم الذات" ولاختبار صحة الفروض استخدم الباحثان اختبار (ت) للمجموعات

المستقلة بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع من الجنسين (ذكور – إناث) على مقياسي مفهوم الذات وكانت النتائج كما يلي:

جدول (10) قيم "ت" ودلالتها الاحصائية بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع من الجنسين (ذكور – إناث) على مقياسي مفهوم الذات

	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
مفهوم الذات	ذكور ن=16	34.44	3.95	0.854	غير دالة
	إناث ن=28	35.54	4.19		

يوضح الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع بين الجنسين (ذكور – إناث) على مقياس مفهوم الذات، وبذلك يتم قبول الفرض الثالث.

8-9- تفسير النتائج:

تشير نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع، ويمكن تفسير ذلك بأن المساندة الاجتماعية بأبعادها المختلفة تعمل على منح الأطفال القوة لمواجهة الحياة، وإشعارهم بالتوازن النفسي والإنفعالي، وهذا ينعكس على مفهوم الذات ورضا الفرض عن ذاته وعن حياته، كما أن المساندة الاجتماعية ترتبط بالصحة والسعادة النفسية، لذلك فهي تعتمد على العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأشخاص، ويتمثل جوهر المساندة الاجتماعية في المشاركة الوجدانية والإمداد بالمعارف والمعلومات أو السلوكيات والأفعال التي يقوم بها الفرد بهدف مساعده الآخرين في مواقف الأزمات(حسين وعياش، 2014)، كما أن الطفل ضعيف السمع يشعر دائماً بمشاعر الإحباط والحزن لاختلافه عن بقية أقرانه، وعندما يقارن نفسه بالآخرين، يشعر بعدم قيمته مما يؤدي الى تدني مفهوم الذات لديه، فإذا ما تلقى المساندة الاجتماعية من الأسرة والزملاء والجيران والمعلمون تحولت مشاعر الإحباط والحزن والقلق إلى مشاعر إيجابية تؤدي إلى تكوين مفهوم ذات إيجابي عن ذاته، وهذا يوضح العلاقة الموجبة بين المساندة الاجتماعية وتكوين مفهوم الذات إيجابي عن ذاته وعن حياته، فالمساندة الاجتماعية تساعد في تكوين مشاعر التقبل والرضا لدى الأطفال ضعاف السمع، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من Conyer (1993)، ودراسة(1994) Desselle ودراسة Jacobvitz & Bush (1996)، ودراسة Backenroth & Ahlner (2000) ودراسة العريني (2012) ودراسة محمد(2014).

كما تشير نتائج الفرض الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ضعاف السمع (ذكور وإناث) على مقياس المساندة الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى أن تقديم الدعم والمساندة الاجتماعية لا يختلف بإختلاف النوع أي أن الأطفال ذكوراً وإناثاً متساوون في تلقى أو عدم تلقى المساندة الاجتماعية، كما تشير النتائج الى انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية المقدمة للأطفال ضعاف السمع (الذكور – والإناث) سواءً من الأسرة أو الزملاء أو الجيران أو المعلمين نظراً لافتقار الشخص المعاق سمعياً على القدرة على التواصل الاجتماعي مع الأخرين وكذلك أنماط التنشئة غير السوية، والمعاقين سمعياً يتواصلون فيما بينهم بطرق غالباً مالا يفهمها السامعين، مما يجعل وضعية الأصم وضعيف السمع في عالم السامعين وضعية مختلفة تدفع الأخريين باتجاه تمييزهم والتحيز السلبي ضدهم، وهذا ما أشارت إلية دراسة العريني (2012)، ودراسة محمد (2014)، كما أن مستوى المساندة

الاجتماعية المقدمة للأطفال ضعاف السمع لا يختلف بإختلاف الجنس، لأن المساندة الاجتماعية مرتبطة بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل سواءً للذكور أو الإناث، كما أن المساندة الاجتماعية التي يخضع لها الأطفال وتعليمهم للأدوار الاجتماعية وكيف يسلكون سلوكاً اجتماعياً مقبولاً عن طريق العلاقات الاجتماعية والإتصال، وهذا ما يفسر عدم اختلاف الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية.

كما يتضح من نتائج الفرض الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ضعاف السمع (ذكور وإناث) على مقياس مفهوم الذات، ويرجع ذلك إلى أن انخفاض مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع (ذكور – وإناث)، حيث أن الإعاقة السمعية لدى هؤلاء الأطفال من العوامل ذات الإنعكاسات السلبية على شخصية المعاق وقدرته على التكيف مع المجتمع، وبالتالي نظرته إلى نفسه وقدراته على أساس معتقداته نحو إعاقته ومدى تأثيرها في حياته، ومما يضاعف انخفاض مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع تلك الاتجاهات السلبية التي يظهرها الآخرون تجاههم (رشدي، 2007)، كما يرى الباحثان أن تدني مفهوم الذات يرجع إلى ضعف المساندة الاجتماعية التي تقدم لهؤلاء الأطفال، وهذا ما أشارت اليه دراسة Jacobvitz & Bush1999) كما تشير نتائج الدراسة الحالية أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية حالية بين مفهوم الذات وبين الإعاقة السمعية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من Teri (2002) ودراسةYatman(2000) ودراسة إدريس(2006). وتشير نتائج دراسة Martinez & Silvester(1995) إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى الإناث كانت أعلى منه لدى الذكور، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة الفرض الحالي.

9- الخلاصة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم استخلاص التوصيات التالية:

1- العمل على رفع مستوى المساندة الاجتماعية من جهة الأسرة لأبنائهم ضعاف السمع لتحسين مفهوم الذات لديهم.

2- تحسين نظرة الأسرة لأبنائهم المعاقين سمعياً وإيجاد شكل من أشكال التعاون بين الأسرة والمؤسسة التي يدرس فيها الطفل ضعيف السمع.

3- تنمية قدرات الأطفال المعاقين سمعياً من خلال رفع كفاءة العملية التعليمية في مدارس الصم وضعاف السمع.

4- عقد دورات تدريبية للأخصائيين ليساعد ذلك في التشخيص السليم للصم وضعاف السمع من الناحية الاجتماعية والنفسية والتعليمية.

كما تقترح الدراسة الحالية ما يلي:

1- دراسة العلاقة بين التنشئة الأسرية ومفهوم الذات والتوافق النفسي لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع.

2- دراسة العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ضعاف السمع.

3- التدريب على تنمية مفهوم ذات إيجابي وتنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال ضعاف السمع.

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

أبو حلاوة، محمد. (2007). *فعالية برنامج إرشادى مقترح لتنمية النضج الإنفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المساء معاملتهم انفعاليا* . رسالة دكتوراه. جامعة الاسكندرية.

أبو منصور، حنان خضر. (2011). *الحساسية الإنفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعيا في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الجامعة الاسلامية. غزة.

إدريس، مبارك سيد. (2006). *تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين حسيا (الصم) وعلاقته بالتحصيل الدراسي بمعاهد الأمل بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم*. ماجستير غير منشورة. جامعة السودان.

الأشول، عادل عز الدين (1978). *سيكولوجية الشخصية*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الباشا، إبراهيم أحمد (2016). مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى التلاميذ المراهقين الموهوبين بالمرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*. العدد(21). 554-582.

جابر، جودة (2004). *علم النفس الاجتماعي*. ط1.عمان: مكتبة دار الثقافة.

حسين، علياء وعباس، ماجدة (2014). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الرابعة. *مجلة علوم التربية الخاصة*.7 (6). العراق.

الحموي، منى والأحمدي، أمل (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق* (26). ملحق 2010. 173_208.

حنفي، علي عبد النبي. (1996). *دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعاديين*، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ببنها.

الخطيب، جمال (2013). *أسس التربية الخاصة*. السعودية، الدمام: ظ1 مكتبة المتنبي.

دسوقي، انشراح. (1993). *الدور الاجتماعي للمرأة المصرية وعلاقته بمفهومها عن ذاته*. رسالة ماجستير كلية الآداب. جامعة عين شمس.

رشدى، سرى محمد (2007). مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لذى التلاميذ الصم وضعاف السمع في برنامج التربية الخاصة بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*. الجزء 1-24.

رضوى، شعبان هريدي (2001). العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة. *مجلة علم النفس*.(57). القاهرة. مصر.

الروسان، فاروق (2013). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة)*. ط10. الأردن: دار الفكر للنشر.

رياض، أنجى محمد. (2005). *ضغوط الحياه وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى المراهقين الصم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس كلية الآداب.

زهران، حامد عبد السلام (1989). *التوجيه والإرشاد النفسي*. سوريا: منشورات جامعة دمشق.

زهران، حامد (1989). الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي. *دراسات تربوية*. 4(19). 296-297

سلامة، ممدوحة (1991). المعاناة الإقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية*. ك1. ج(3).

سليمان، علي (1989). *مدى فاعلية أسلوب العلاج النفسي غير الموجه في تخفيض معاناة الوحدة النفسية* المؤتمر السنوي الخامس لعلم النفس –مصر –القاهرة –الجمعية المصرية للدراسات النفسية. 15-42.

الشيخ، دعد (2003). *مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة*. دمشق: دار كيوان•عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء الدين (1989): معجم *علم النفس والطب النفسي*. جـ2. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبدالله، عادل (2004). *الإعاقات الحسية*. القاهرة: دار الرشاد.

العريني، صالح محمد. (2012). *المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المراهقات المعاقات سمعيا*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.

عطية، إبراهيم أحمد. (2002). *مدى فاعلية برنامج مقترح لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ضعاف السمع*. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

عوض الله، شرين يوسف. (2015). *تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعيا بمعهد الأمل*. رسالة ماجستير. جامعة النيل.

عيسى، منى أحمد (2015). برنامج إرشادي سلوكي قائم على المساندة الاجتماعية لخفض حدة العدوان لدى عينة من المعاقين سمعيا. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس مركز الإرشاد النفسي*. (4). 592-270.

الفاخر، سالم عبد الله (2007). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي دراسة ميدانية. *مجلة الجامعة*. (19) ليبيا.

فهمى، مصطفى (1978). *التكيف النفسي. القاهرة:* مكتبة مصر.

القريوتى، عبد المطلب (1996). *سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*، ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (2011). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط 4 عمان: دار المسيرة.

قنديل، شاكر (1995). *سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات إرشاده*. المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي الإرشاد النفسي للأطفال ذوى الحاجات الخاصة جامعة عين شمس ص1-12.

كامل، وحيد مصطفى (2003). علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى ضعاف السمع. *مجلة كلية التربية النوعية ببنها*. (56) جامعة الزقازيق. مصر.

كفافي، علاء الدين (1989). *التنشئة الوالدية والأمراض النفسية "دراسة أمبريقية إكلينيكية*. الطبعة الأولى. القاهرة: هجر للطباعة والنشر.

كوافحة، تيسير وعبد العزيز، عمر(2010). *مقدمة في التربية الخاصة*. ط2. عمان: دار الميسرة.

محمد، أحمد عبد العزيز. (2014). *دور الخدمة الاجتماعية في التخفيف من حدة معوقات المساندة الاجتماعية للمعاقين سمعيا*. رسالة ماجستير. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة الفيوم.

محمود، إيمان (2012). الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة دراسات نفسية*. (75). 103.

منيرة، زلوف (2014). علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى فئة المعاقين سمعيا. *دراسات نفسية* مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية الجزائر (10). 121-130.

النبهاني، هلال وحسن، عبد الحميد وعبد الباقي، فوزية (2005). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمتغيري

المساندة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية. دراسة ميدانية بالتحليل العاملي لعينة من طلبة جامعة السلطان قابوس. *المجلة التربوية*. 19-7.

باللغة الأجنبية:

Ahlner,Bo,H. (2002). Quality if life of hearing- Imp aird persons-who havr participated in oudiologal rehabilitation counseling inter.*jour.foradvnce.of coun*.(3) 22.

Cohen,s & wills, t. (1985). stress, social *lsoupportan the buffering hypothesis ,psychological Bullotion.* 98,(2). 336-357.

Conyer, L. (1993). Academic Success, Self-concept, Social Acceptanceand Perceved Social Acceptance for Hearing Hard of Hearing and Deaf Students in a Mainstream Setting. *Journal of American Deafness and Rehabilitation*.27(2).13-20

DesseLLe, D. (1994). Self–Esteem, family climate and communication patterns in Relation to Deafnes. *American Annuals of the Deaf*. 139(3).322-328.

Hasselt, Vincent ,Bvan DERBEEk,- *Jonston* ,me cabe,paula. (2011). Levi- mlcavan. *journal.of family violence*. 26(1) jon 2011.63-69.

Iaacs, a. f.(1982). sel esteem Giftedness talent creativity and suicide.*the creative child and aduitquartory*. 11.5.

Jacobvitiz ,D. & Bush.N.(1996). Reconstructions of family relationship :Parent child alliance personal distress and self – esteem.*DevelopmantalPsychogy* 32(4). 732 – 743.

Johnston-McCabe, P., Levi-Minzi, M., Van Hasselt, V., & Vanderbeek, A. (2011). Domestic violence and social support in a clinical sample of deaf and hard of hearing women. *Journal of Family Violence*. 26(1). 63-69.

Karl, perera.(2006).*self.conepp and self- esteem.p,2.Retrievedhtt://www.more-selfesteem.com /self concept.con.*

Levitt,l.(1983).social support and,psychologicaldisordes: areview.*joum al of communitvpsvchology*.vol 11.3-21.

Martinez ,M & Silvester, N. (1995). Self- concept in profoundly deafadolescent pupils .International. *Journal of Psychology*. 3(1).305-316.

Mathews ,michals. (2014) *cridicelssues and practices ingiftededucacation: whet the researchsays(z nd –ed)* pp.567- 575.

Paul, p.v, & Jackson, D, w.(1993):*Toward apsychology of deafness: theoretical and Empirical perspectives Needham Heights*, mA. Allyn and B acon, p91.

Rogers ,c ,r. (1969) Toward asclence of the pe son.in.satich,a,j&vich

M. a,(1969):*Readings in humanistic psychologv.the fress*.newyork

Ross,m.(1990):*oveiew and the long.view.inm.ross*(ed),hering-lmpaird children in the mainstream, parkton,md.york press p.315.

Sarason, L (1986). *Social support as individual difference variable life stability. Origins and relational aspects, personality and social psychology*. 50(No) 4. 845-855.

Sarson,l.g,leving, h.m,bashman,p.b-& sarason,b,r.(1983)*assessing social support:the social support qustiomnairs.j.personality and socialal psychology*,44. (127-139).

Smith, t, E & Dowdy,c.A(.1995).*Teaching children with special needs in inclusive settings. Needham heiggts,mA*.Allyn and Bacon.p.3

Terir ,o.(2002) *peerretation and self –esteem among deaf children in amaihstrean school environment. dissertatonastracts intern atinonal*.62/02,p5984.

Warren,H.Jons&Brucc,n,carpenter,&Diana,Quintona(1985).*personalityandinterpersonL predictors of Lonliness in tow cuoltures the Amricanpsychological,bruce.*

Yasseldyke, J & Algozzine, B. (1995).. *Education A practical approach for teachers. New Jersyhoughtton Mifflin company*..384.

Yetman, m. (2000). Long itudinal pattern of physical aggression:associations with adul social. Psychiatric and personalty fun ctioning and testosterone levels. *Development & psychopathology*.7(3).,563-585.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

عاشور، حاتم محمد والشهرانى، محمد بن مبارك مشيط (2019). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 174-198.

الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمدارس البادية الشمالية الشرقية

The Perceived Social Support and its Relationship to Moral Intelligence Among Tenth Grade Students in Schools of the Northeast Badia Directorate

عمر العظامات[1]* احمد العلوان[2]

[1] وزارة التربية والتعليم (الأردن) *adamat88@gmail.com*

[2] الجامعة الهاشمية (الأردن) *alwan@hu.edu.jo*

تاريخ الاستلام: 06-06-2019 تاريخ القبول: 21-08-2019 تاريخ النشر: 12-10-2019

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الدعم الاجتماعي المُدرك وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية البادية الشمالية الشرقية، تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي المطوّر من قبل ابو عواد (2011)، ومقياس الدعم الاجتماعي المُدرك المطوّر من قبل أبو غزال (2009)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي ومستوى الدعم الاجتماعي المُدرك لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية للدعم الاجتماعي المُدرك، وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين التمثل ودعم المعلمين وعلاقة موجبة دالة بين الضمير وضبط النفس من جهة وكل من دعم الوالدين ودعم الزملاء من جهة اخرى، وعلاقة موجبة بين العدل ودعم الزملاء، وارتبط التسامح ايجابياً بكل من دعم المعلمين ودعم الزملاء.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي؛ الدعم الاجتماعي المُدرك؛ الصف العاشر.

Abstract: This study aims to investigate the perceived social support level and its relationship with the moral intelligence among tenth grade students in governmental schools of the Directorate of Northeast Badia, Jordan. The sample of the study consists of (500) students and were where chosen by using the cluster random sample technique. 'Moral Intelligence Scale' developed by Abu Awad (2011) and the 'Perceived Social Support Scale' developed by Abu Ghazal (2009) were used in this study. The study results showed that the level of moral intelligence and the level of perceived social support among the students were at intermediate levels. Also, the study results indicated that there is no statistically significant correlation between the total degree of moral intelligence and the total degree of Perceived social support. The results revealed a significant positive relationship between assimilation and support from teachers and positive relationships between conscience and self-control from one side and support from both parents and colleagues from other side. Similarly, there was a positive relationship between justice and support from colleagues while the tolerance was positively associated with support from both teachers and colleagues

Keywords: Moral intelligence; Perceived Social Support; Tenth Grade Students

*المؤلف المراسل: adamat88@gmail.com

1- مقدمة

يُعد الذكاء ذو أهمية كبيرة في حياة الطالب، فهو سبب نجاحة وتفوقه أكاديمياً، واجتماعيا، ومهنياً، والذكاء سبب قدرة الطالب على التكيف مع البيئة مهما تنوعت المواقف، ومهما اختلفت المراحل العمرية، وبالذكاء يستطيع الفرد التغلب على المعيقات التي تواجهه، كما أنهُ سبب في إكساب الفرد ثقته بنفسه؛ فالذكي هو من لا يكترث للانتقادات السلبية ويعمل ما يراه مناسباً، كما أنه الموجه الهادف للسلوك (فريحات، 2010).

لقد ظهر مفهوم آخر للذكاء وهو مفهوم الذكاء الأخلاقي وذلك عام (1997) عندما قام العالم (كولز) Coles بنشر أول مقالة علمية تحت عنوان (The Moral Intelligence of Children)، تحت عنوان الأخلاقي الذكاء للأطفال، وقد تضمنت تلك المقالة تحديداً وتعريفاً لمفهوم الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على التمييز بين الصح والخطأ (Coles, 1997).

ونشأت نظرية الذكاء الأخلاقي نتيجةً للدراسات والأبحاث التي قدمتها عالمة النفس الأمريكي (ميشيل بوربا) إذ عملت على طرح مفهوم جديد يحدد أبعاد الذكاء الأخلاقي الذي يشتمل على سبعة مكونات أساسية، هي التمثل العاطفي وضبط النفس والضمير والتحكم الذاتي والتسامح والعطف والاحترام، ورأت (بوربا) Borba أنه في حال تم تنمية مكونات الذكاء الأخلاقي لدى الأفراد، سينعكس ذلك على الجوانب المختلفة من حياتهم وسلوكاتهم الاجتماعية مع الآخرين (عبد الرحمن، ومراد وأحمد، 2018)، وقد جعلت (بوربا) كل فضيلة بعدًا من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، ومن خلال هذه الأبعاد نجد أن فضائل أخلاقية مثل الضمير والرقابة الذاتية والاحترام يمكن أن يكون لها دوراً في سلوك الفرد في مدرسته سواء كان في علاقاته مع زملائه وحتى في تحصيله الدراسي (بوربا،2003).

تسعى جميع المؤسسات التربوية بما فيها الأسرة، والمدرسة، والجامعة، والأندية، ووسائل الإعلام إلى تربية النشيء المنتمين لها تربية صالحة وفق معايير السواء السائدة في كل مجتمع، وبذلك لا نجد ضمن أهداف كل مؤسسة اجتماعية أن تفسد منتسبيها بل العكس هو الصحيح حيث تسعى كل مؤسسة إلى تزويد أعضائها بالقيم الصالحة التي تسهم في بناء المجتمعات، وبالتالي فكلما ازداد ارتباط الفرد بتلك المؤسسات زاد تمسكه بقيمها ومعاييرها الأخلاقية، مما يؤدي إلى ارتفاع في مستوى الذكاء الأخلاقي، وهذا الأخير يقوم بدروه في مساعدة الفرد على التكيف مع المجتمع ورفده بأفضل أساليب التفاعل الاجتماعي، فشعور الفرد بأنه عضو فاعل في المجتمع وأنه يحصل على كل عناصر الدعم الاجتماعي سينعكس عليه من خلال سلوكه السوي مع الآخرين.

ويبدو أن من أكثر العوامل فاعلية في تحسين علاقة الفرد بمدرسته وتحصيله الأكاديمي الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الطلبة من والديهم ومعلميهم؛ فالوالدان الداعمان لأبنائهم والذين يراجعون المدرسة باستمرار للاستفسار عن سلوكهم وتحصيلهم، يكون هؤلاء الأبناء أكثر التزاما بأنظمة وتعليمات المدرسة وأكثر ضبطا لأنفسهم، وأكثر انسجاما ولطفاً في تعاملهم مع أصدقائهم (Hill & Taylor, 2004)، وأن الآباء الأكثر متابعة لسلوك أبنائهم؛ فإن أبناءهم يحققون تحصيلاً أكاديميا جيداً ونجاحا مدرسيا في علاقتهم الاجتماعية (Epstein, 2001).

ويمتاز الطلبة الذين يُراقبون ويدعمون من قبل والديهم بأنهم أقل عرضة للمشكلات والمخالفات السلوكية (Fantuzz, et al, 2004)، ويعزز الدعم الوالدي السلوك الاجتماعي للطلبة سواء داخل المدرسة أو في الغرفة الصفية من جهة، ويعزز قيم الطلبة وأخلاقياتهم من جهة أخرى، ويرى سكنر وزملاؤه (Skinner et al, 2008) أن دعم المعلمين لطلبتهم يعدّ مؤشرا قوياً على انخراطهم الانفعالي والسلوكي في أنشطتهم المدرسية.

وبشكل عام، يعدّ الدعم الاجتماعي مصدراً هاماً من مصادر الأمن التي يحتاجها الفرد من عالمه الذي يعيش فيه، ويتميز الفرد الذي يتمتع بالدعم الاجتماعي بالمودة مع الآخرين منذ سنين حياته الأولى ويصبح واثقاً بنفسه

وقادراً على تقديم الدعم الاجتماعي للآخرين، ويرى (جونسون) (Johnson, 1997) أن مصادر الدعم الاجتماعي يمكن أن تؤدي دورها عندما يشعر الفرد أن الآخرين في محيطه الاجتماعي يحبونه ويقدرونه ويعتبرونه ذا قيمة مما يجعلهم يساندونه ويقدمون له الدعم اللازم.

واستناداً إلى أهمية دعم الوالدين والمعلمين للطلبة وتأثيره على أنماطهم السلوكية المختلفة؛ سعت هذه الدراسة لمعرفة الدعم الاجتماعي المُدرك وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

2- الإشكالية:

يُعاني الكثير من التربويين وبالذات ممن لديهم اتصال مباشر مع طلبة المدارس من عدم التزامهم بالأنظمة والتعليمات المدرسية، كتأخرهم عن الطابور الصباحي، وعدم احترام بعض الطلبة لمعلميهم، والاعتداء على الممتلكات العامة، والعزلة، وعدم الالتزام الأخلاقي وضعف الولاء عند الطلبة لمؤسساتهم التعليمية مما يستنتج أن الطلبة لا يلتزمون كثيرا بالقواعد الأخلاقية، ولما لهذه المشكلات من انعكاسات سلبية على العملية التعليمية التعلمية التي تجرى في الغرفة الصفية أو على العملية التربوية برمتها مما ينجم عن ذلك وجود مشكلة في القيم المتأصلة لدى الطلبة، كما تشير الدراسات أن السبب في حدوث العديد من المشكلات لدى الطلبة تعزى إلى عدم الدعم والمتابعة للطلبة من قبل والديهم ومعلميهم (Synder & Diiow, 2010)، ومن هنا تنحصر مشكلة الدراسة بمعرفة الدعم الاجتماعي المُدرك وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

وبشكل أكثر تحديداً سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

2- ما مستوى الدعم الإجتماعي المُدرك المقدم من الوالدين والمعلمين والاصدقاء للطلبة؟

3- هل هناك علاقة بين مستوى الدعم الإجتماعي المُدرك ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة؟

3-أهداف الدراسة:

1- التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

2- التعرف على مستوى الدعم الإجتماعي المُدرك المقدم من الوالدين والمعلمين والاصدقاء للطلبة.

3- التعرف على العلاقة بين مستوى الدعم الإجتماعي المُدرك ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة.

4-أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية كونها من الدراسات العربية الأولى التي تحاول الربط بين متغير الذكاء الأخلاقي والدعم الاجتماعي المُدرك، كما أن النتائج الممكن الحصول عليها سوف تساعد المؤسسات التربوية في التركيز على أهمية الذكاء الأخلاقي؛ لما له من أهمية وعلاقته بالكثير من القضايا التربوية والتنموية في المجتمع كالتنمية الفردية والتنمية الجماعية، وانعكاسه على تعامل الأفراد وسلوكهم بشكل سليم مع أنفسهم ومع الآخرين وتكمن أهمية هذه الدراسة في محاولتها لمعرفة مستوى الدعم الإجتماعي المُدرك المقدم للطلبة وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، بسبب ما يواجهه طلبتنا في الوقت الحالي من مشكلات كبيرة

وكثيرة، ولعل أبرزها المشكلات في الجانب السلوكي والأخلاقي والاجتماعي للطالب والتي تنعكس قطعاً على الجانب الأكاديمي، ما يجعله من الضروري الاهتمام بالجانب الأخلاقي للطلبة.

ومن الناحية التطبيقية يؤمل أن تفيد هذه الدراسة أطراف العملية التربوية كالمعلمين والوالدين والأصدقاء على أهمية الدعم الإجتماعي وإنعكاسه على الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة، و أن هذا التوقع من هذه الدراسة مهم جداً لتفاعل الفرد السوي مع زملائه في المدرسة ومعلميه، وكذلك الرقابة الذاتية وتحمل المسؤولية، والتي هي ضرورية لتحمل الطالب مسؤولية تصرفاته وأفعاله، وتحمله مسؤولية دراسته، أيضاً، دون الحاجة إلى بقاء رقيب دائم عليه.

5-حدود الدراسة:

يمكن تقسيم حدود الدّراسة إلى الآتي:

الحد المكاني: مدارس لواء البادية الشمالية الشرقية / الأردن.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدّراسة على طلبة الصف العاشر بشكل عام.

الحد الزماني: أجريت هذه الدّراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدّراسي2014/2013.

الحد الموضوعي: تتحدد نتائج الدراسة في ضوء دلالات الصدق والثبات للأدوات المُستخدمة في الدراسة وفي ضوء الأبعاد التي تقيسها:

تحديد مصطلحات الدراسة:

1- **الدعم الاجتماعي المُدرك (Perceived Social Support):** شعور الطالب بأنه محبوب ومقبول وموضع احترام وتقدير من قبل والديه ومعلميه وأصدقائه (أبو غزال، 2009)، ويعرّف إجرائيًا على أنه: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة.

2- **الذكاء الأخلاقي (Moral Intelligence):** قدرة الطالب على التمييز بين الصواب من الخطأ واختيار الصواب والتصرف بشكل أخلاقي (Nobahar & Nobahar, 2013)، ويعرّف إجرائيًا على أنه: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة.

6- الإطار النظري والدراسات السابقة

6-1- الذكاء الأخلاقي:

نشأ منظور الذكاء الأخلاقي على يد عالمة النفس الأمريكية (ميشيل بوربا) (Michele Borba)، عندما طرحت منظورها الجديد في إطار ضم (سبع) فضائل جوهرية (Virtue Essentia) تشكل الأساس الأخلاقي للمراهق وتعمل على حماية منظومته القيمية، وتحصينها من رذائل الأفعال والأقوال لتشكل شخصيته السليمة التي يمكن أن تقوم عليها المواطنة الصالحة (بوربا، 2003).

ويرى (جاردنر)(2004) إن وجود الذكاء الأخلاقي يعتمد على وجود منطقة نفوذ أخلاقي واضحة المعالم وتمتد هذه المنطقة لتشمل أنواع الذكاء بين الأشخاص وداخل الشخص ذاته، ويذكر(كارلسون) وآخرون Carlson) et al, 2009) إن الفرد عندما يتجاوز على حقوق الآخرين في تعامله معهم وعلى فرصهم في الحياة وزيادة على ذلك في أن يعيشوا في سهولة ويسر، فإن الفرد في هذه الحالة يكون قد دخل منطقة النفوذ الأخلاقي، لذلك فإن

هناك اختلافات بين المجتمعات في إمكانية أن يضع الفرد خطوطًا فاصلة بين ما هو عملي، وما هو اجتماعي وما هو أخلاقي.

وعرفه (جوليكسون) (Gullikson, 2004) بأنه ما يقدمه الآباء من قدوة متمثلة في السلوك الحسن والمقبول للأبناء، وما يحدده المجتمع من معايير بفرض تنمية العطف والرحمة والاحترام، إذ يعد الذكاء الأخلاقي جوهرة الحياة الأخلاقية للمراهق على وجه الخصوص لما يكسبه له من أدراك للقواعد الأخلاقية السليمة، التي تحقق الثقة الاجتماعية المتبادلة مع الآخر، فتنعكس في تصوراته الذهنية الإيجابية عن مفاهيمه الذاتية وتقديره لها، لتحقيق الحياة المشبعة بوجدان أخلاقي ذكي، إلى جانب كفاءة الفرد في قدرته على القراءة الوجدانيةEmotional literacy) لتفهمه للحالات الوجدانية والإنفعالية التي لديه ولدى الأخرين، وبهذا السياق فقد أسهمت العالمة الامريكية (ميشيل بوربا) في صياغة نظرية وظفتها لخدمة الجانب الأخلاقي ألا وهي نظرية الذكاء الأخلاقي (Moral Intelligence Theory) في كتابها بعنوان بناء الذكاء الأخلاقي (Bulding Moral Intelligence) الذي تشير فيه إلى كون التأثيرات الملوثة للأخلاق موجودة في ثقافتنا وتنشئتنا للأجيال والتي أسهمت في تعذر ارتقائهم أخلاقياً (Borba, 2001)، كما يعرّف (لينيك وكييل) (Lenneick & kiel, 2004) الذكاء الأخلاقي على أنه: القدرة العقلية التي تساعد على تحديد المبادئ الإنسانية العالمية التي يجب أن تخضع لها قيمنا وأهدافنا وأفعالنا، وبتعبير أبسط الذكاء الأخلاقي هو القدرة على تمييز الصواب من الخطأ، اعتماداً على المبادئ العالمية، أي المبادئ التي تؤمن بالحق الإنساني وتشترك بها جميع الثقافات، مثل تلك التي تتجسّد في القاعدة الذهبية والتي تقول بضرورة تطبيق ما لدى الفرد من القيم الشخصية والأهداف والإجراءات، وعرف كلّ من (بيهيشتيفار) وإسماعيلي ومُغدم الذكاء الأخلاقي (Moghadam, 2011 Beheshtifar, Esmaele &) بأنه التطبيق الفعلي في المواقف الحقيقية للمبادئ الأخلاقية العالمية والتي من شأنها التفريق بين الصواب والخطأ.

يتكون الذكاء الأخلاقي كما توردها (بوربا) (2003) من فضائل جوهرية سبعة هي(التمثل العاطفي الضمير، التحكم الذاتي، الإحترام، العطف واللطف، التسامح، العدال)، وهذه الفضائل تساعد الفرد على مواجهة التحديات والضغوط الأخلاقية التي يواجهها حتماً خلال حياته، ومثل هذه الفضائل الأساسية هي ما تعطيه الصلات الخلقية التي تجعله يبقى على طريق الصواب، وتساعده على التصرف بشكل أخلاقي، ويوضح ذلك ما قاله طفل في السابعة من عمره " إنها الأشياء في داخلي والتي تساعدني في أن أكون جيداً"، إن كل هذه الفضائل يمكن تعليمها وإلهامها وتعزيزها بحيث يتسنى للفرد أن يحققها، وهذا تعريف بالفضائل أو الأبعاد الجوهرية السبعة التي سوف ترعى إحساساً بالنزاهة لدى الفرد مدى الحياة:

1- التمثل العاطفي (Empathy): ويشير التمثل العاطفي إلى قدرة الفرد على فهم وتفهم مشاعر وأحاسيس وحاجات الآخرين، وبذلك يكون الفرد ذا حساسية إيجابية تجاه من أصابهم الأذى تعاطفاً معهم، وكذلك يتضمن الفهم الودي لأفكار ودوافع الآخرين.

2- الضمير (Conscience): ويعد حجر الزاوية في شخصية الفرد، ويشير إلى مجموعة القيم العليا المتوافرة في بناء الفرد المعرفي، والذي اكتسبه بتفاعله مع عوامل البيئة الاجتماعية، ويعمل الضمير على ضبط السلوك وتوجيهه بطريقة مقبولة اجتماعياً.

3- التحكم الذاتي (Control-Self): وهو قدرة الفرد على ضبط سلوكه والسيطرة عليه، وذلك من خلال تعديل التفكير السليم قبل القيام بالعمل، وفي أثناء القيام بالعمل، ليظهر العمل بطريقة صحيحة بعيداً عن الأخطاء.

4- الاحترام (Respect): ويشير إلى احترام الذات واحترام الآخرين، وذلك بالابتعاد عن التقليل من شأن الآخرين وإعطاء قيمة للجميع بغض النظر عن مكانتهم وأعمارهم.

5- اللطف (Kindness): وهو الإهتمام بسعادة الآخرين من خلال مساعدتهم على تحقيق أهدافهم، وفهم حاجاتهم والعمل على تلبية تلك الحاجات بقدر المستطاع، كما يتضمن الإهتمام بمن هم بحاجة إلى الإهتمام.

6- التسامح (Tolerance): يشير مفهوم التسامح إلى الانفتاح الذهني تجاه معتقدات وآراء الآخرين، واحترام كرامة الإنسان وإنسانيته، واحترام معتقدات الآخرين بغض النظر عن العرق والدين.

7- العدل (Fairness): وهو منح الآخرين حقوقهم والتعامل معهم على أسس النزاهة القوية دونما تمييز، ويتمثل كذلك في قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين قبل إصدار الأحكام، وتفعيل مبدأ التقبل للآخرين بغض النظر عن العرق والمعتقد.

6-2- الدعم الاجتماعي المُدرك:

يعود بداية الإهتمام بالدعم الاجتماعي إلى تاريخ طويل عندما لاحظ Emile Dorkhiem، أن حالات الانتحار تنتشر في البيئات الاجتماعية ذات الروابط الاجتماعية الضعيفة والمفككة التي لها صلة في التسبب في بعض الاضطرابات (حداد والزيتاوي، 2002 ؛ Lett et al, 2005) ويشير Person (1990) إلى أن فكرة الدعم الاجتماعي تعود لعصور قديمة، منذ أن كان الإنسان يتعاون مع أخيه الإنسان في شؤون حياته المختلفة وكذلك تعاون الجماعات البشرية مع بعضها البعض في قضاء حوائجها، أما التنبه لهذا المفهوم فلم يظهر إلا في أواسط القرن العشرين على أيدي مجموعة من العلماء الذين لاحظوا أهمية الدعم الاجتماعي في تغلب الفرد على مشكلاته، وشعور الفرد بالتالي بأنه ينتمي لجماعة بشرية تساعده وتمده بالعون النفسي والاجتماعي والمادي والمعنوي عندما يواجه أي مشكلة تحول دون إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية.

وعند الحديث عن مفهوم الدعم الاجتماعي فقد ظهرت تعريفات عديدة، بعضها ركز على الشبكة الاجتماعية للفرد وبعضها الآخر تناول أنواع الدعم، ويرى كل من Williams, Barclay, & Schmied, Oakley(2004)، أن مصطلح الدعم الاجتماعي Social support استخدم لأول مرة في عام (1970) كمنهج وقائي وعلاجي للتعامل ومواجهة الآثار النفسية الناجمة عن الضغوط الحياتية المتعددة والتفسخ الاجتماعي وضعف الروابط والعلاقات الشخصية، لاسيما أن مصادر الدعم الاجتماعي تُعدُّ خط الدفاع الأول الذي يلجأ إليه الفرد في حالة مواجهته لأزمات قد تفوق طاقاته.

فقد عرف (ابنز وآخرون) (Ibanez et al, 2003) الدعم الاجتماعي بأنه: مدى توفر أشخاص في محيط الفرد الاجتماعي الذي يمكن له الوثوق بهم واللجوء إليهم والإعتماد عندما يحتاجهم، ويعرف Wisse الدعم الاجتماعي بأنه: شعور الفرد بالإنتماء لمجموعة ويرتبط معها بعلاقات سوية يسودها الأمن والاطمئنان وأنه جزء من تلك المجموعة التي توفر له المساعدة بكافة أشكالها المادية والمعنوية (Barrea, Fleming & Khan, 2003)

ويُعدُّ أن الدعم الاجتماعي من أهم العوامل المهمة التي تساعد على التخفيف من الاضطرابات النفسية، كما أنها تساعد على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، وتقي الفرد من الآثار السلبية للأحداث الضاغطة (علي، 2000)، فقد قدّم (باتريسا) (Patricia, 2003) نموذجين للدعم الاجتماعي: النموذج الرئيسي, ويشمل التكامل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية العميقة، والنموذج الثانوي ويشمل جهود الأفراد المحيطين بالفرد لتقديم العون والمساعدة له والذي يرتبط معهم بعلاقات اجتماعية، وبالرغم من الاختلافات النظرية في تعريف الدعم الاجتماعي،

فإن هناك اتفاقًا على أن الدعم الاجتماعي يتكون من عنصرين أساسين هما :العنصر الأول، إدراك الفرد بأن هناك العدد الكافي من الأشخاص في الشبكة الاجتماعية غير الرسمية يمكنه الرجوع إليها في الحالات التي تستدعي ذلك، في حين أن العنصر الثاني يتمثلُ في درجة الرضا العالية والقناعة لدى الفرد إزاء الدعم الاجتماعي المقدم إليه (Scarpa, Haden & Hurley, 2006).

وقد أشار العديد من العلماء والباحثين إلى تنوع مصادر الدعم الاجتماعي التي تقدم للفرد، فقد يحصل عليها الفرد من أسرته التي يعيش فيها أو من أصدقائه، أو من أفراد المجتمع المحيطين به، وقد ذكر(ديماري وملكي) (Demary & Malecki, 2002) أن الدعم الاجتماعي يأتي من مصادر عدة في شبكة الفرد الاجتماعية مثل الأسرة والمعلمين والأصدقاء، والذي يأخذ أكثر من شكل منها الدعم العاطفي والدعم المادي والدعم المعلوماتي.

ونظراً لأهمية القيم الأخلاقية في اتخاذ القرارات وتوجيه سلوكات الأفراد فيما بينهم وتعاملهم بشكل سليم مع أنفسهم ومع الآخرين، وكذلك أهمية الدعم الاجتماعي المقدم من الأسرة في الحصول على المساعدة والعون من قبل الأسرة التي ينتمي إليها وشعوره بالإطمئنان لوجوده بينهم، وكذلك الدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء وشعور الفرد بالارتياح لتواجده مع أصدقاءه والحصول على مساعدتهم ودعمهم.

6-3- الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالعديد من المتغيرات؛ إلا أن الدراسات التي تناولت الدعم الاجتماعي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي تكاد تكون غير موجودة حسب علم الباحثان؛ فالدراسات التي وجدت في هذا المجال إما تتعلق بالجانب الأخلاقي أو أحد أبعاده، أو بالدعم الاجتماعي، ولكن كلٌ منهما على حدة وفيما يأتي استعراض للدراسات ذات الصلة بالموضوع.

6-3-1 الدراسات المتعلقة بالذكاء الأخلاقي:

هدفت دراسة أبو عواد (2011) إلى معرفة علاقة الذكاء الأخلاقي بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية الرصيفة، تكونت عينة من (489) طالباً وطالبة موزعين إلى (243 طالباً و246 طالبة)، (36) معلماً ومعلمة موزعين إلى (19 معلّماً و 17معلمة)، تم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية المطوّر من قبل Merell (1993)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي ومستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كان مرتفعاً، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الذكور والإناث لصالح الإناث ككل على مقياس الذكاء الأخلاقي وعلى مقياس الكفاءة الاجتماعية، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي والكفاءة الاجتماعية بشكلٍ عام لدى كل من الذكور والإناث.

وهدفت دراسة مومني (2015) إلى التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته بالجنس والمسار الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (408) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً في عدد من المدارس الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي المطور من قبل الناصر(2009)، أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي ككل لدى طلبة المرحلة الثانوية كان متوسطاً، باستثناء بعد التعاطف والذي كان مرتفعاً لدى الطلبة، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة

احصائية في الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وفي درجات الأبعاد (الضمير، الاحترام، اللطف، التسامح، العدل) تعزى للجنس ولصالح الطالبات، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعدي (التعاطف والتحكم الذاتي) تعزى للجنس، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وفي درجات جميع الأبعاد الفرعية للذكاء الأخلاقي تعزى لفرع التعليم الثانوي، ولصالح طلبة الفرع العلمي.

وهدفت الدراسة التي أجراها Olayiwola & Ajayi (2015) في نيجيريا إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية والسلوكات اللاأخلاقية لديهم، تكونت عينة الدراسة من (240) من طلبة الصف الثاني عشر تم اختيارهم عشوائيًا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي المطور من (مارتن وأوستن) واستبانة السلوكات اللاأخلاقية أثناء الامتحانات، وأشارت النتائج أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية كان مرتفعًا، وبينت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وداله احصائيًا بين مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة وبين السلوكات اللاأخلاقية لديهم أثناء تأدية الامتحانات.

وهدفت دراسة الحسبان(2016) إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية والعلاقة بينهما لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء، تكونت عينة الدراسة من (355) طالباً وطالبةً، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس حل المشكلات الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي كان مرتفعاً وعلى جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي، باستثناء بُعدي الضمير والرقابة الذاتية فكان متوسطاً، كما أشارت نتائج الدراسة أن أسلوب حل المشكلة العقلاني والتوجه الإيجابي نحو المشكلة هما الأسلوبان الأكثر شيوعاً بين الطلبة ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه الإيجابي نحو المشكلة وبين جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي باستثناء بُعدي الضمير والرقابة الذاتية.

وهدفت دراسة العبيدي والأنصاري (2016) إلى التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي لطلبة الصف السادس في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس التوافق المدرسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي ومستوى التوافق المدرسي لدى طلبة الصف السادس كان مرتفعًا، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف السادس وبين التوافق المدرسي لديه.

وهدفت دراسة المهايرة (2018) إلى بيان الأساليب الوالدية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق، تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي الذي تم إعداده من قبل الناصر(2009)، كما تم استخدام مقياس الأساليب الوالدية المطور من قبل حمدان (2012)، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي ومستوى الأسلوب الوالدي الحازم كان مرتفعا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، أما مستوى الأسلوب الوالدي المتساهل والسلطوي فكان متوسطا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي والأسلوبين الحازم والمتساهل.

6-3-2- الدراسات المتعلقة بالدعم الاجتماعي المُدرك

الدراسات التي تطرّقت لموضوع الدعم الاجتماعي قليلة، وكشف مسح الدراسات السابقة الذي تم في الدوريات العربية والأجنبية عن عدد قليل من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

أجرى Richman, Rosenfeld & Bowen (1998) دراسة بعنوان" الدعم الاجتماعي لدى الأطفال المعرضين للخطر الذي يواجهون الفشل في المدرسة"، وذلك لمعرفة مصادر الدعم الاجتماعي المفضلة لدى الأطفال المعرضين للخطر، وقد اشتملت عينة الدراسة على(808) طفل من طلاب المدارس المتوسطة، والمدارس العليا في ولاية فلوريدا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال في المدارس المتوسطة اعتمدوا على الأصدقاء كمصدر دعم أساسي، في حين الأطفال من المدارس العليا اعتمدوا على الآباء والمعلمين كمصدر دعم أساسي، وقد زود الآباء الأطفال بالدعم المادي والدعم العاطفي ودعم التوجيه، بينما زود المعلمون والأصدقاء الأطفال بالدعم العاطفي ودعم التوجيه فقط.

وأجرى كل من Guest & Bisain (2001) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الدعم الاجتماعي في التكيف مع مواقف الإجهاد لدى الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة من الفقر والخطر، وقد اشتملت العينة على (64) طفل من الأطفال الذين يعيشون في أسر ذات مستوى اقتصادي متدن، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي المرتفع يقوم بدور وسيط في تكيف الأطفال مع مواقف الإجهاد.

وهدفت دراسة Demaray & Malecki (2003) إلى التعرف على تكرار الدعم الاجتماعي المقدم من قبل مصادر متعددة لدى عينة تألفت من (499) طالباً وطالبة من طلبة صفوف السادس والسابع والثامن (337) ذكور و(257) إناث تم تصنيفهم إلى ضحايا ومستقوين/ ضحايا وغير مشاركين في المدارس المتوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي بين غير المشاركين ومجموعات الاستقواء الأخرى ولصالح غير المشاركين، وأن الأطفال الضحايا أقروا عن دعم اجتماعي كلي و دعم زملاء أقل مقارنة بالمجموعة الضابطة ومجموعة المستقوين، وبناءً على هذه النتائج يبدو أن الدعم الاجتماعي المقدم من الوالدين، والمعلمين، والزملاء، والأصدقاء الحميمين، والمدرسة، كانت متنبئات دالة للوقوع ضحيةً للإستقواء.

وأجرى كل من Scarpa, Haden & Hurley (2006) دراسة بهدف فحص العلاقة بين العنف المجتمعي وعلاقته بحدة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة PTSD، ودور استراتجيات التكيف والدعم الاجتماعي المُدرك في التخفيف من حدة الإضطراب، وتألفت عينة الدراسة من (372) رجلاً وامرأة من الولايات الأمريكية المتحدة تراوحت أعمارهم ما بين (22-18عاماً)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى المتدني من الدعم الاجتماعي المُدرك من الأهل والأصدقاء كان مرتبطًا على نحوٍ واضح في زيادة علامات اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة.

وأجرى تلاحمة (2006) دراسة بعنوان :الدعم الاجتماعي واستراتيجيات التكيف لدى الأطفال المعرضين للخطر في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (95) طفلا، وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي من الأسرة والأصدقاء جاء بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة Stages, Mason, Long, Krishnan & Riger (2007) إلى التعرف عن عنف الشريك العاطفي والدعم الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (1000) من النساء المستفيدات سابقًا من نظام الرفاه الاجتماعي وقد بينت نتائج الدراسة أن المستويات العالية من العنف العاطفي للشركاء، والمستويات المتدنية من الدعم الاجتماعي يعد متنبئًا باستقرار وظيفي متدنٍ في المستقبل.

وأجرى Anthonysmay & Zimmer-Gembeck (2007) دراسة على (400) طفل أمريكي من المُساء إليهم وغير المسُاء إليهم، وقد توصلا إلى وجود علاقة غير مباشرة ما بين الخبرة الأسرية ومشكلات العلاقات مع الأقران خاصة المعاناة من الكراهية والرفض عن طريق سلوكيات المسُاء إليهم مع أقرانهم، وأظهرت دراستهما أن الأطفال المسُاء إليهم غير محبوبين مقارنة بغير المسُاء إليهم، ويمارسون العنف الجسدي واللفظي وهم انسحابيون وأقل امتلاكاً للمهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم غبر المسُاء إليهم، مما يعني أنهم بذلك يخسرون مقداراً من الدعم الاجتماعي من الرفاق والأقران.

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة وجود تباين واضح بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدّراسة الحالية، فمن حيث الأهداف تقصى بعضها فحص العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والسلوك الاجتماعي المدرسي كدراسة (أبو عواد، 2011) والذكاء الأخلاقي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات الاجتماعية كدراسة (الحسبان، 2016)، ومستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي كدراسة (العبيدي والأنصاري، 2016)، ومن خلال العرض السابق لبعض الدراسات التي تناولت مصادر الدعم الاجتماعي نرى بأن بعض هذه الدراسات قد أشارت فيما يتعلق بمصدر الدعم الاجتماعي المفضل إلى أن الأسرة كانت أكثر المصادر تفضيلاً، كما في دراسة حداد(Haddad, 1998). ومن حيث العينة كانت العينة في بعض الدراسات من طلبة المرحلة الأساسية، بينما كانت في البعض الآخر من طلبة المرحلة الثانوية.

7- إجراءات الدراسة الميدانية

7-1- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي الارتباطي) لتحقيق أهداف الدراسة، واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: الذكاء الأخلاقي، والدعم الاجتماعي المُدرك.

7-2- مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية البادية الشمالية الشرقية المنتظمين والبالغ عددهم (1640) طالباً وطالبة من الصف العاشر، موزعين على (87) مدرسة من مدارس البادية الشمالية الشرقية الحكومية التي تضم طلبة الصف العاشر، وذلك حسب إحصائية مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة، بواقع (250) طالب، و(250) طالبة، احتيروا بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل؛ إذ اختيرت (10) مدارس ذكور تضم طلبة الصف العاشر، ثم اختيرت شعبة من كل مدرسة ثم اختير (10) مدارس إناث تضم طلبة الصف، واختيرت شعبة من كل مدرسة.

7-3- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين، هي: مقياس الذكاء الأخلاقي المطوّر من قبل أبو عواد (2011)، ومقياس الدعم الاجتماعي والمطوّر من قبل أبو غزال (2009)، وفيما يلي وصفا لهذه الأدوات ودلالات صدقها وثباتها.

أولاً: مقياس الذكاء الأخلاقي:

تألف المقياس من (69) فقرة بحيث يجيب عنها الطلبة في ضوء مقياس ليكرت (Likert) ثلاثي التدريج (غالبًا، أحيانًا، نادرًا)، وقد توزعت الفقرات على سبعة أبعاد، وهي: البعد الأول: التمثل العاطفي، وتمثّله الفقرات (10-1)، والبعد الثاني: الضمير، وتمثّله الفقرات (19-11)، والبعد الثالث: ضبط النفس، وتمثّله الفقرات (28 - 20)، والبعد الرابع: الاحترام وتمثّله الفقرات (38- 29)، والبعد الخامس: اللّطف، وتمثّله الفقرات (48 - 39) والبعد السادس: التسامح، وتمثّله الفقرات (58- 49)، والبعد السابع: العدل، وتمثّله الفقرات (69 - 59).

صدق المحتوى للمقياس الأصلي:

للتحقق من صدق المحتوى ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية للطلبة قامت الباحثة أبو عواد بعرض المقياس على سبعة من السادة المحكمين وهم من الأساتذة والمختصين في المجال التربوي في الجامعة الهاشمية وقاموا بوضع ملاحظاتهم وتوجيهاتهم على فقرات المقياس، وبعد قيام الباحثة بحساب نسبة الإتفاق عليها، تم استبقاء الفقرات التي اتفق عليها(90%) أو أكثر من المحكمين من حيث مناسبتها، ثم استبعاد الفقرات التي لم يكن عليها اتفاق أو أشار المحكمون بضرورة حذفها، وعدلّت الفقرات والمفردات الأخرى التي أشار المحكّمون بتعديلها أو نقلها لبعد آخر، وكانت آراؤهم إيجابية فيما يخص الفقرات، وأنها تقيس الذكاء الأخلاقي فعلاً وغير متحيزة ثقافياً.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين(0.76-0.43)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.84-0.71)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع مجالها بين (0.91-0.34)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.88-0.56).

ثبات المقياس:

فقد تم التحقق من ثبات المقياس بحساب قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وبلغت قيمة الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.88)، كما تم حساب ثبات أبعاد المقياس السبعة: (التمثل العاطفي، والضمير، وضبط النفس، والاحترام، واللطف، والتسامح، والعدل) باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت على التوالي: (0.78، 0.81، 0.79، 0.80، 0.84، 0.83، 0.78)، كما تم حساب الثبات بطريقة الإعادة، وبلغت للمقياس الكلي(0.90) وللأبعاد على التوالي: (0.80، 0.87، 0.79، 0.85، 0.88، 0.90 0.80). وبالنظر إلى هذه القيم، فإنها تعد مقبولة لاستخدام المقياس لأغراض الدراسة.

طريقة التصحيح:

للحكم على مستوى الذكاء الأخلاقي: إذ تحسب درجة الذكاء الأخلاقي عن طريق جمع درجات الطلبة على مفردات المقياس الإيجابية، بحيث تتراوح الدرجات على المقياس ككل بين (207-69)، كما تم حساب الدرجات

بين (3-1)، أي بطول (2) وبقسمته على عدد الفئات (3) فإن طول الفئة = (0.67)، وذلك أن سلّم الإجابة هو سلّم ثلاثي، بحيث يُعدُّ الذكاء الأخلاقي مرتفعاً إذا كان المتوسط الحسابي للبعد أو الفقرة يزيد عن(2.33)، أما إذا كان بين(2.33-1.67) فهو متوسط، وإذا كان أقل من (1.67) فهو يعتبر منخفضاً، وذلك لتحديد مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: مقياس الدعم الاجتماعي:

تم استخدام المقياس المطوّر من قبل أبو غزال (2009)، والمكون من (25) فقرة بحيث يجيب عنها الطلبة في ضوء مقياس ليكرت (Likert) خماسي التدريج (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وقد توزعت الفقرات على ثلاثة أبعاد هي(دعم الوالدين، ودعم المعلمين، دعم الزملاء)، وتمثّل هذه الأبعاد الفقرات الآتية :
البعد الأول: دعم الوالدين، وتمثّله الفقرات (10- 1)، البعد الثاني: دعم المعلمين، وتمثّله الفقرات (18- 11)، البعد الثالث: دعم الزملاء، وتمثّله الفقرات (25- 19).

صدق المحتوى للمقياس الأصلي:

للتحقق من صدق المحتوى ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية للطلبة قام أبو غزال بعرضه على خمسة محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) كمعيار لقبول الفقرة.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين(0.63-0.41)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.56-0.87)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع مجالها بين (0.88-0.40)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.79-0.52).

ثبات المقياس:

فقد تم التحقق من ثبات المقياس بحساب قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وبلغت قيمة الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.69)، كما تم حساب ثبات أبعاد المقياس الثلاثة: (دعم الوالدين ودعم المعلمين، ودعم الزملاء) باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت على التوالي: (0.89، 0.82 0.91)، كما تم حساب الثبات بطريقة الإعادة، وبلغت للمقياس الكلي(0.86) وللأبعاد على التوالي: (0.78 0.85، 0.95)، وبالنظر إلى هذه القيم، فإنها تعد مقبولة لاستخدام المقياس لأغراض الدراسة.

طريقة التصحيح:

للحكم على مستوى الدعم الاجتماعي: إذ تحسب درجة الدعم الاجتماعي عن طريق جمع درجات الطلبة على مفردات المقياس، إذ تتراوح الدرجات على المقياس ككل بين (125- 25) وتعبر الدرجة المرتفعة على المقياس عن ارتفاع الدعم الاجتماعي للطلبة، وتعبر الدرجة المنخفضة على المقياس عن انخفاض الدعم الاجتماعي

للطلبة، كما يعتبر الدعم إذا كان المتوسط الحسابي للبعد أو الفقرة أكثر من(3.66) مرتفعة، وتُعدُّ من (3.66-2.34) متوسطة، وإذا كانت أقل من (2.33) فهي منخفضة، وذلك على اعتبار أن سلّم الإجابة يتراوح بين (5-1) درجات، أي بطول (4) وبقسمته على(3) عدد الفئات المطلوبة، فإن طول الفئة الواحدة هو = (1.33).

7-4- إجراءات التطبيق:

من أجل تنفيذ الدراسة تم إتباع الإجراءات الآتية:

1- اختيار أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.

2- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة، وذلك بالرجوع إلى المصادر الرسمية في الجامعة الهاشمية.

3- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة، من أجل القيام بالتطبيق والحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

4- توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة وإعطاؤهم وقتًا كافيًا في الإجابة عن فقرات المقياس والطلب منهم الإجابة بصدق، وإخبارهم أن النتائج هي لغايات البحث فقط وستعامل بسرية تامة.

5- جمع البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

6- استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدّراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استنادًا إلى نتائج الدّراسة.

7-5- الأساليب الإحصائية:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةٍ (SPSS)؛ حيث تم استخراج (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية) للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني بالإضافة الى معامل الارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث.

8- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها بعد معالجة البيانات إحصائياً وتحليل النتائج.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي لدى أفراد الدراسة بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (1) ذلك.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي مرتبة تنازلياً

الرقم	النمط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
5	اللطف	500	2.37	0.35	1	مرتفع
1	التمثل العاطفي	500	2.31	0.30	2	متوسط
6	التسامح	500	2.30	0.34	3	متوسط
7	العدل	500	2.22	0.29	4	متوسط
8	الضمير	500	2.19	0.43	5	متوسط
4	الاحترام	500	2.18	0.25	6	متوسط
3	ضبط النفس	500	2.05	0.37	7	متوسط
الذكاء الاخلاقي		500	2.23	0.15		متوسط

يتضح من الجدول (1) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كان متوسطا، إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.23) وانحراف معياري (0.15)، وجاء في الرتبة الأولى مجال: " اللطف " بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.30) وجاء في الرتبة الثانية مجال"التمثل العاطفي" بمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (0.30) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال: "ضبط النفس" بمتوسط حسابي (2.05) وانحراف معياري (0.37) وبمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:" ما مستوى الدعم الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي"؟

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الدعم الإجتماعي المُدرك المقدم من الوالدين والمعلمين والاصدقاء مرتبة تنازلياً

الرقم	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	دعم الوالدين	3.81	0.69	1	مرتفع
3	دعم الزملاء	3.25	0.77	2	متوسط
2	دعم المعلمين	2.94	1.01	3	متوسط
الدعم الاجتماعي		3.37	0.46		متوسط

يلاحظ من الجدول (2) أن مستوى الدعم الإجتماعي المُدرك المقدم من الوالدين والمعلمين والأصدقاء كان متوسطا، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.37) وانحراف معياري (0.46)، وجاء في الرتبة الأولى مجال: "دعم الوالدين " بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.69)، وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الثانية مجال: "دعم الزملاء" بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (0.77) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال:" دعم المعلمين" بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.01) وبمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:"هل هناك علاقة بين مستوى الدعم الإجتماعي المُدرك ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين مستوى الدعم الإجتماعي ومستوى الذكاء الأخلاقي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (3) يبين هذه النتائج.

جدول (3) قيم معامل الارتباط بين مستوى الدعم الإجتماعي المُدرك ومستوى الذكاء الأخلاقي باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المجال		دعم الوالدين	دعم المعلمين	دعم الزملاء	الدعم الاجتماعي
التمثل العاطفي	معامل الارتباط	0.02	0.10*	0.01	0.08
	مستوى الدلالة	0.65	0.03	0.91	0.08
الضمير	معامل الارتباط	0.21**	0.20**	0.16**	0.09*
	مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.04
ضبط النفس	معامل الارتباط	0.12**	0.06	0.20**	0.02
	مستوى الدلالة	0,01	0,22	0.00	0.70
الاحترام	معامل الارتباط	0.07	0.02	0.05	0.05
	مستوى الدلالة	0.15	0.62	0.26	0.29
اللطف	معامل الارتباط	0.01	0.02	0.04	0.04
	مستوى الدلالة	0.91	0.46	0.41	0.43
التسامح	معامل الارتباط	0.00	0.14**	0.10*	0.05
	مستوى الدلالة	0.94	0.00	0.03	0.23
العدل	معامل الارتباط	0.00	0.07	0.10*	0.04*
	مستوى الدلالة	0.96	0.11	0.03	0.04
الذكاء الأخلاقي	معامل الارتباط	0.02	0.06	0.03	0.04
	مستوى الدلالة	0.66	0.22	0.58	0.39

** دال احصائياً عند مستوى (0.01)

* دال احصائياً عند مستوى (0.05)

يظهر من الجدول (4) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الدعم الإجتماعي ومستوى الذكاء الأخلاقي في الدرجة الكلية، إذ بلغ معامل الارتباط (0.39) وبمستوى دلالة (0.39) لكن وجدت علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى مستوى الدعم الإجتماعي المُدرك ومستوى الذكاء الأخلاقي في المجالات: (الضمير، وضبط النفس، والتسامح، والعدل).

9- المناقشة والتوصيات:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

أظهرت نتائج التحليل المبينة في الجدول (1) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كان متوسطاً، وجاء في الرتبة الأولى مجال اللطف بمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية مجال التمثل العاطفي بمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الأخير مجال ضبط النفس بمستوى متوسط، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدرسة والبيت لم يقوما بدورهما الأساسي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر، من خلال بناء القيم الأخلاقية لديهم وتوجيه سلوكاتهم أيضاً بشكل سليم أو دقيق، إذ إن المعلمين يأتون من بيئات وثقافات مختلفة وشعورهم بأنهم موجودون لفترة محدودة وقصيرة، كما إن زخم المادة وعدم وجود الوقت الكافي لدى المعلمين لتنمية الأخلاق حيث يركز المعلمون بالدرجة الأولى على اجتياز المادة الدراسية ، كما أن الآباء لا يقومون بتدعيم السلوك الأخلاقي لدى أبنائهم من خلال المدارس والسؤال عن أبنائهم بأستمرار من حيث السلوك والتحصيل، وعدم قضاء الآباء وقت مع أبنائهم والذي يساعد على أن يكون أبناؤهم أكثر التزاماً بأنظمة وتعليمات المدارس، وأكثر ضبطاً لأنفسهم وانسجاماً مع زملائهم، مما يقوي الذكاء الأخلاقي لديهم، بما أن الآباء لا يقومون بالاستفسار عن أبنائهم من حيث السلوك والتحصيل بشكل مستمر فهذا أدى الى أن مستوى الذكاء الاخلاقي لدى أبنائهم جاء متوسطاً، وتتفق نتيجة هذ الدراسة مع نتيجة دراسة (مومني، 2015) والتي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة كان متوسطاً.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (المهايرة، 2018؛ العبيدي والأنصاري، 2016؛ أبو عواد، 2011؛ الحسبان، 2016؛ Olayiwola & Ajayi, 2015) والتي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة كان مرتفعاً.

أما مجال اللطف، يظهر من الجدول (1) أن مستوى الذكاء الاخلاقي لدى طلبة الصف العاشر في مجال اللطف مرتفعاً وفي الرتبة الأولى وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة في الصف العاشر يبدي اهتماماً بسعادة زملائهم ومشاعرهم وهذا الأمر أدى إلى تطور هذه الفضيلة لديهم بحيث أصبحوا أقل أنانية وأكثر عطفاً مع زملائهم مما أدى إلى إدراك أن الطالب يفعل الصواب مع زملائه، كما أن عينة الدراسة من البادية حيث أن سكان البادية أكثر التزاماً بالقيم الأخلاقية والقيم الدينية من أهل المدن كما جاء في الأدب النظري في دراسة كل من Dillon & Savage (2006) وهذا أدى إلى وجود مستوى مرتفع من مجال اللطف لديهم، أما بالنسبة إلى أن مجال ضبط النفس جاء في الرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، فقد يعود ذلك إلى عدم قدرة الطلبة على تنظيم أعمالهم وأفكارهم بشكل دقيق نتيجة الضغوطات الداخلية والخارجية عليهم نتيجة للمرحلة العمرية التي يعيشون بها وهي مرحلة المراهقة، إذ أن المعلوم أن هذه المرحلة تتسم بالتذبذب الإنفعالي والتناقض الإنفعالي لكنه ينزع نحو اعادة تنظيم الذات ونمو ضبطها في نهاية هذه المرحلة، كما يذكر ذلك (أبو جادو، 2007)، وينتابها الكثير من الصعوبات والعقبات لأن الطالب في هذه المرحلة يكون تفكيره غير دقيق وغير مستقل بشكل وافر ولذلك قد تصدر عنه بعض الأنماط السلوكية الطائشة، وهذا مما يجعل ضبط النفس لديهم غير مكتمل، كما أن غياب دور المرشد في المدارس حتى القليل من المدارس لا يوجد فيها مرشد يساعدهم على ضبط أنفسهم والتكيف الشخصي والاجتماعي لأن معظم هذه العينة من مدارس لا يوجد فيها مرشد، كل ذلك أدى إلى مستوى متوسط من ضبط النفس.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الدعم الاجتماعي المُدرك المقدم من الوالدين والمعلمين والاصدقاء؟

يظهر من الجدول (3) أن مستوى الدعم الاجتماعي المُدرك المقدم من المعلمين والزملاء كان متوسطاً وجاء في الرتبة الأولى مجال دعم الوالدين بمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية مجال دعم الزملاء بمستوى متوسط، وفي الرتبة الأخيرة مجال دعم المعلمين بمستوى متوسط، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن أعباء الحياة التي تكتنف الوالدين والمعلمين أصبحت كثيرة جداً بحيث أثر ذلك على مستوى الدعم المقدم من الوالدين والمعلمين للطلبة ولذلك جاء بمستوى مرتفع، كما أن الآباء لا يستطيعون في ظل النظام التعليمي الحالي أن يقدموا الدعم الاجتماعي لدى أبنائهم في المدارس والغرف الصفية بشكل كبير جداً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Rosenfeld, Richman & Bowen (1998) والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الدعم الاجتماعي ودراسة تلاحمة (2006) التي أشارت إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من الأسرة والأصدقاء جاء بدرجة متوسطة، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من Guest & Bisain (2001) إلى وجود مستوى مرتفع من الدعم الاجتماعي، كما تختلف مع دراسة كل من Scarpa, Haden & Hurley (2006) والتي تشير إلى مستوى متدني من الدعم الاجتماعي من الأهل والأصدقاء.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي المُدرك المقدم من قبل الوالدين كان مرتفعاً، وتعزى هذه النتيجة إلى شدة اهتمام الوالدين بأبنائهم في المجتمع الأردني وتقديم كافة أساليب الدعم الممكنة لدى الوالدين لأبنائهم، إلا أن هذا الدعم يكون خارج الغرف الصفية والمدارس، وإن كان هو أكثر جهات الدعم حرصاً على الطلبة، لأن الآباء في الغالب هم أكثر حرصاً على أبنائهم.

كما تشير النتائج أن مستوى الدعم الاجتماعي المُدرك المقدم من قبل الزملاء كان متوسطاً، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة في هذا السن تربطهم علاقات صداقة مميزة بأصدقائهم تتمثل بالمودة والصداقة والتكافل الاجتماعي وتقديم المساعدة المادية والمعنوية لبعضهم البعض، مما يشعر الطلبة في هذا السن بمدى وأهمية دعم الأصدقاء لبعضهم البعض، لذلك جاءت في الرتبة الثانية وبمستوى متوسط.

بالإضافة إلى ذلك تشير النتائج أن مستوى الدعم الاجتماعي المُدرك المقدم من قبل المعلمين كان متوسطا وتعزى هذه النتيجة إلى أن إدراك الطلبة للداعم المقدم من قبل المعلمين قد يتأتى من خلال التفاعل الايجابي بين المعلم والطالب، وهذا جعل هذا المجال في المستوى المتوسط.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين مستوى الدعم الاجتماعي المُدرك ومستوى الذكاء الأخلاقي؟

أظهرت نتائج التحليل المبينة في الجدول (3) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية بين مستوى الدعم الاجتماعي المُدرك والدرجة الكلية لمستوى الذكاء الأخلاقي، وبما أن مستوى الدعم الاجتماعي المُدرك كان متوسطاً في أغلب مجالاته، مما يعني أن الدعم الاجتماعي لم يكن بالمستوى المطلوب سواء من الوالدين أو الزملاء أو المعلمين فانعكس هذا الدعم المتوسط على مستوى الذكاء الأخلاقي، فجاء أيضاً متوسطاً في الدرجة الكلية، وبالرغم من أنه كان متوقعاً وجود مثل هذه العلاقة للدعم الاجتماعي المُدرك في الذكاء الأخلاقي، ولكن يمكن فهم نتائج الدراسة الحالية أنه تم تطبيق المقياسين على عينة من طلبة الصف العاشر والذين هم في مرحلة المراهقة؛ فهي فترة تتطور فيها شخصية الأبناء، حيث تظهر بعض المشكلات السلوكية

كالعنف، والإعتداء على الغير، وعدم احترام القوانين والأنظمة وعدم الاعتماد على الذات، وعدم الاستقرار والإتزان، وعدم تحمل المسؤولية (عبدالحميد، 2012).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الأساليب الوالدية في التعامل بحاجه إلى تصحيح حتى ينشئ جيل أخلاقي صحيح، وتُعد الأساليب الوالدية تعد من أهم العوامل المؤثرة في ظهور المشكلات لدى الأبناء، فإذا كانت هذه الأساليب تفقد الأبناء الشعور بالأمن, وتزرع فيهم مشاعر الخوف فمن المحتمل ظهور اضطراب نفسي واجتماعي لدى الأبناء مما ينتج عنه عدم القدرة على إيجاد البدائل، ومعالجتها، والالتزام بها، أما إذا كانت الأساليب الوالدية ايجابية وذات أهداف بناءة ويسودها التفاهم، والحب، والتشجيع على الاستقلالية، وإيجاد البدائل ومعالجتها والالتزام بها فإن ذلك سيؤدي إلى إيجاد الحلول لأغلب المشكلات النفسية (حسن، 2008)، مما انعكس ذلك على استجاباتهم على مقياسي الدراسة وبمعنى آخر فانه من المتوقع لو أنه تم تطبيق كلاً من المقياسين على طلبة أكثر نضجاً لكانت النتائج حسب ما هو متوقع.

وترجع وجود علاقة بين الضمير ودعم الوالدين إلى أن الوالدين من خلال كونهم أكثر حرصاً على تربية أبنائهم وتنمية سلوكاتهم وبخاصة في الجانب الأخلاقي وتنمية وازع الضمير لديهم من خلال التربية التي يقومون بها لأبنائهم وتوجيهاتهم، فكل ذلك أدى إلى وجود هذه العلاقة الارتباطية الطردية ما بين مستوى الدعم ومستوى الضمير لدى الطلبة، كما أن المعلمين من شدة حرصهم على الطلبة فأنهم ينمو وأزع الضمير فأصبح هناك علاقة ارتباطية بين الضمير ودعم المعلمين، كما إن الزملاء من خلال علاقاتهم الحميمة فيما بينهم وتعاملهم فإنهم ينمون لدعم الضمير فأصبح هناك علاقة ارتباطية بين الضمير ودعم الزملاء.

ووجود علاقة ما بين مجال ضبط النفس ودعم الوالدين إلى أن إدراك الطالب الدعم المقدم من الوالدين يزيد من شعوره بالثقة والأمن مما يجعله أكثر قدره على ضبط نفسه، فكل ذلك أدى إلى وجود هذه العلاقة الارتباطية الطردية ما بين مستوى الدعم ومستوى ضبط النفس لدى الطلبة، كما أن إدراك الطالب الدعم المقدم من قبل المعلمين قد يزيد من مفهوم الفرد عن ذاته وهذه قد يؤدي إلى زيادة قدرته على ضبط انفعالاته وبالتالي ضبط نفسه بالطريقة التي تجعله مقبولاً من قبل الآخرين، فأصبح هناك علاقة ارتباطية بين ضبط النفس ودعم المعلمين، كما إن إدراك الطالب بالدعم المقدم من الزملاء يهيئ الحالة النفسية للطالب مما يجعله أكثر قدرة على ضبط انفعالاته، فكل ذلك أدى إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضبط النفس ودعم الزملاء.

وقد ترجع وجود علاقة ما بين مجال التسامح ودعم الوالدين لكون الوالدين عادة ما يقدمون توفير المودة والمحبة والإنتماء والتأييد لأبنائهم وغالبا ما يزرعون قيم التسامح مع أبنائهم من خلال ممارسة ذلك عمليا عن طريق احترام الآخرين وكرامتهم وحقوقهم بالإضافة إلى أن دعم الوالدين يشعر الطلاب بالثقة بالأمن مما يجعلهم أكثر قدرة على التسامح فأصبح هناك علاقة ارتباطية بين التسامح ودعم الوالدين، كما يعزى وجود علاقة ما بين دعم المعلمين ومجال التسامح إلى أن المعلم يتعامل مع الطلبة كأبنائه ويعمل على تزويدهم بالمعلومات والنصائح والتوجيهات المباشرة ويقوم بممارسة قيم التسامح مع الطلبة الأمر الذي يترك أثره النفسي في نفوس طلبته والذي أدى علاقة ارتباطية بين التسامح ودعم المعلمين، كما أن وجود علاقة ما بين مجال التسامح ودعم الزملاء يعزى لطبيعة العلاقة الحميمية التي تكون بين الطلبة فيما بينهم، ولكون الطالب عادة ما يتأثر بسلوك الزملاء خاصة لقضاء وقت طويل معهم في المدرسة والذي يمكن أن يستمر خارج المدرسة كذلك وخاصة عند الحديث عن طلبة الصف العاشر الذي يمثل مرحلة عمرية قابلة للانفتاح على الزملاء والمجتمع فأصبح هناك علاقة ارتباطية بين التسامح ودعم الزملاء.

ووجود علاقة ما بين العدل ودعم الوالدين وذلك من خلال التنشئة الصحيحة للأبناء التي تقوم على المحبة والاحترام، والجو الذي تسوده المساواة يؤدي إلى خلق المبادرة، والمزيد من العدل عند الأبناء، الأمر الذي أدى إلى وجود علاقة ارتباطية بين العدل ودعم الوالدين، أما عن وجود علاقة ما بين مجال العدل ودعم المعلمين ويرجع الباحثان ذلك لكون المعلم يتعامل مع طلبته بنزاهة وموضوعية ودون تحيز، حيث يقف على مسافة واحدة من جميع الطلبة أثناء التدريس والتقويم والتعامل الاجتماعي، وهذا ما يمليه عليه خلقه وأخلاقيات مهنة التربية التعليم، مما ينعكس ذلك ايجابيا على سلوك الطلبة في ممارسة العدل فأصبح هناك علاقة ارتباطية بين العدل ودعم المعلمين، ووجود علاقة ما بين مجال العدل ودعم الزملاء يرجع لكون الطلبة في هذه المرحلة السنية يبنون علاقة حميمة فيما بينهم وينتقي زملائه بعناية خاصة أن عدد لا بأس به منهم يتوجهون لنفس المجال من حيث الدراسة، الأمر الذي يؤدي إلى تعاملهم بنزاهة ودون تحيز فيما بينهم كل ذلك أدى إلى وجود علاقة ارتباطية بين العدل ودعم الزملاء.

معاملات الارتباط في نتائج السؤال الثالث منخفضة ولكن لكبر حجم العينة فهي دالة، ويرجع الباحثان ذلك بسبب حجم العينة الكبير يؤثر على العلاقات بحيث تصبح العلاقات الضعيفة دالة.

10- مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصل إليه الباحثان من نتائج فإنه يمكن تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات الآتية:

1- تضمين المناهج المدرسية بما يدعم ويعزز مفاهيم الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة في الصف العاشر، مع الأستمرار على مستوى مرتفع من اللطف عندهم وتعزيز المجالات الأخرى والتي ظهرت متوسطه مثل: (التمثل العاطفي، والتسامح، والعدل، وضبط النفس، والاحترام، والضمير).

2- بناء برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة في الصف العاشر.

3- حث الآباء والمعلمين والزملاء على إعطاء الطلبة في هذه المرحله مستوى من الدعم الاجتماعي.

11- خاتمة:

تتضمن الدراسة النتائج التالية:

- أن مستوى الذكاء الأخلاقي ومستوى الدعم الاجتماعي المُدرك لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كان متوسطاً.
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية للدعم الاجتماعي المُدرك.
- وجود علاقة موجبة دالة بين التمثل ودعم المعلمين، وعلاقة موجبة دالة بين الضمير وضبط النفس من جهة وكل من دعم الوالدين ودعم الزملاء من جهة اخرى، وعلاقة موجبة بين العدل ودعم الزملاء.
- وارتبط التسامح ايجابياً بكل من دعم المعلمين ودعم الزملاء.

قائمة المراجع

أبو جادو، صالح (2007). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو عواد، سعدية. (2011). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية: الأردن.

أبو غزال، معاوية (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 5(2). 89-113.

بوربا، ميشيل (2003). *بناء الذكاء الأخلاقي*. ترجمة ومراجعة الحسني، سعد وجمل، محمد جهاد. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

تلاحمه، أحمد. (2006). *الدعم الاجتماعي واستراتيجيات التكيف لدى الأطفال المعرضين للخطر في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

جاردنر، هاوارد (2004). *الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين*. ترجمة احمد الخزامي. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

حداد, عفاف والزيتاوي, عبدالله (2002). العلاقة بين الدعم الإجتماعي والاكتئاب لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة المنارة*. 8(3). 9-35.

حسن،هبه. (2008). *أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وعلاقتها بمستويات الهوية النفسية في قضاء عكا بفلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية: الأردن .

الحسبان، تمارا. (2016). *مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بأساليب حل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية: الأردن.

عبدالحميد، حزيمة (2012). *تنمية الذكاء الاخلاقي في ظل العولمة*. المؤتمر العلمي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين شباب مبدع انجازات واعدة المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. الأردن.

عبد الرحمن، محمد، ومراد، محمد وأحمد، أسماء (2018). أبعاد الذكاء الأخلاقي المنبئة بالتنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*. (98). 57-81.

العبيدي، عفراء والأنصاري، سهام (2016). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. 31. 74-97.

علي, عبدالسلام (2000). المساندة الإجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوفيق مع الحياة الجامعية. *مجلة علم النفس*. 530. 6-22.

فريحات، أحمد (2010). *تنمية الذكاء لدى أطفالنا*. الأردن: المكتبة الوطنية.

المهايرة، مي. (2018). *الأساليب الوالدية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية: الأردن.

مومني، عبد اللطيف (2015). مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 11(1). 17-30.

Anthonysamy, A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Peer status and behaviors of maltreated children and their classmates in the early years of school. *Child Abuse & Neglect*.31(9). 971-991.

Barrera, M., Fleming, C., & Khan, F. (2003). The role of emotional social support in the psychological adjustment of siblings of children with cancer". Child: Care, *Health and Development*. 30(2).103-111.

Beheshtifar, M., Esmaeli, Z., & Moghadam, M. N. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences. 43(1). 6-11.

Borba , M. (2001). *Building Moral Intelligence, The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Think*. Jossey Bass. Sanfrancisco.

Carlson, D., Kacmar, K., & Wadsworth, L. (2009). The impact of moral intensity dimensions on ethical decision-making: Assessing the relevance of orientation. *Journal of Managerial Issues*. 21(4). 534-551.

Coles, R. (1997). *The moral intelligence of children*. New York, US: Crown Publishing Group/Random House.

Demaray, M. & Malecki, C. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*. 32(3). 471-490.

Dillon, M., & Savage, S. (2006). Values and Religion in Rural America: Attitudes Toward Abortion and Same-Sex Relations. CARSEY. (1). 1–10.

Epstein, J. (2018). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Routledge.

Fantuzzo, J., Perry, M. & McDermott, P. (2004). Preschool approaches to learning and their relationship to other relevant classroom competencies for low-income children. *School Psychology Quarterly*. 19(3). 212–230.

Guest, K., & Biasini, F. (2001). Middle childhood poverty and adjustment does social support have an impact, *Psychology in the schools*. 38(6). 549-560

Gullickson, T. (2004). *The Moral Intelligence of Children*, How to Raise Amoral Childe. New York, Bantam Books.

Hill, N., Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement**,** *Current Directions in Psychological science*. 13(4). 161-164.

Ibañez, G., Khatchikian, N., Buck, C., Weisshaar, D., Abush-Kirsh, T., Lavizzo, E., & Norris, F. (2003). Qualitative analysis of social support and conflict among Mexican and Mexican-American disaster survivors. *Journal of Community Psychology*. 31(1). 1-23.

Johnson, J .(1997). Modern variables in life stresses research. *Washington D. C. hemisphere*. 6. 151-169.

Lennick, D & Kiel, F. (2011). *Moral Intelligence: Enhancing Business Performance and Leadership Success in Turbulent Times*. Prentice Hall. USA.

Lett, H., Blumenthal, J., Babyak, M., Strauman, T., Robins, C., & Sherwood, A. (2005). Social support and coronary heart disease: epidemiologic evidence and implications for treatment. *Psychosomatic medicine*. 67(6). 869-878.

Nobahar, N., & Nobahar, M. (2013). A study of moral intelligence in the library staff of Bu-Ali Sina University. *Advances in Environmental Biology*. 7(11). 3444-3448

Olayiwola, O. & Ajayi, O. (2015). Moral Intelligence: An Antidote to Examination Malpractices in Nigerian School. *Journal of Educational Research.* 3 (1). 32-38.

Patricia, D., Mirella, C., Antonios, P., & Kathryn, G. (2003). The role of functional social support in treatment retention and outcomes among outpatient adult substance abusers. *Addiction*. 97(3). 347-356.

Person, R. (1990*). Counseling and social support: perspectives and practice, The International professional publishers*, London.

Richman, J., Rosentfele, L & Bowen., G. (1998). Social support for Adolescents at Risk of School Failure. *Social Work*, 43 (4). 309-324.

Scarpa, A., Haden, S. C., & Hurley, J. (2006). Community violence victimization and symptoms of posttraumatic stress disorder: The moderating effects of coping and social support. *Journal of Interpersonal Violence*. *21*(4). 446-469.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G.,& Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom, *Journal of Educational Psychology*.100(4). 765-781.

Snyder, T., & Dillow, S. (2010). *Digest of Education Statistics* 2009 (NCES 2010-013). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education. Washington. DC.

Stages, S., Long, S., Mason, G., Krishnan, S., & Riger, S. (2007). Intimate partner violence, social support, and employment in the post-welfare reform era. *Journal of Interpersonal Violence*. *22 (3). 345-367.*

Williams, P., Barclay, L., & Schmied, V. (2004). Defining social support in context: a necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative health research*. 14(7). 942-960.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

العظامات، عمر والعلوان، أحمد (2019). الدعم الاجتماعي المُدرك وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 199-220.

أثر الطفل المعاق على جودة الحياة للأسرة في سياق العلاج العائلي النسقي لاقتراح برنامج تكفل: العيادة التشاورية وتطبيقات الشبكة

The Impact of the Disabled Child on the Quality of Life of the Family in the Context of Family Therapy

كمال لعيس *

جامعة الجزائر 2 (الجزائر) *kamellayes65@gmail.com*

تاريخ الاستلام:13-06-2019 تاريخ القبول: 26-09-2019 تاريخ النشر : 12-10-2019

ملخص: هدفت الدراسة إلى استخدام أداة مكيفة على المجتمع الجزائري لقياس أثر الطفل المعاق على جودة الحيات للأسرة وتطبيقها عل عينة البحث المكونة من إثنان وعشرون عائلة بعدد الأطفال المتكفل بهم في فضاء الجمعية الخيرة التي ننشط معها كمتطوعين لتقديم الخدمة النفسية، تتمثل الأداة في "المقياس المعرب لجودة الحياة "PAR-AR-QOL، المترجمة عن النسخة الفرنسية الأصلية PAR-QOL في جوان 2015، كما اتبعنا المنهج الوصفي بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية على نفس العينة من الأسر، نتناول الموضوع من خلال قراءة نسقيه للعلاج العائلي لتفسير الأداء الوظيفي للأسرة بوجود الطفل المعاق وما يحدثه وجوده داخل الأنساق الفرعية لها، ولتحليل الأولي الذي تتقدم به الأسرة لطلب الخدمة والمساعدة والذي يستدعي من الفاحص التحديد والضبط. اعتمدنا التحليل الإحصائي الآليSPSS نسخة 22، وجاءت النتائج الإحصائية لتبين أن للطفل المعاق أثر على الأبعاد الأساسية المكونة لجودة الحياة للأسرة وهي البعد العاطفي والبعد التكيفي، مع وجود طلب من الأسرة للتكفل والمساعدة على إيجاد توازن جديد، يكون مصرحا به و أحيان كثيرة غير مصرح به، لما لهمن أثر على الأبعاد في الأنساق الفرعية لأسرة الطفل المعاق كالنسق الفرعي الاجتماعي، والأنساق الفرعية كالإخوة والنسق الفرعي الزوجي.

الكلمات المفتاحية: العلاج العائلي النسقي؛ جودة الحياة؛ العيادة التشاورية.

Abstract: Through this study we aimed at the use of a new questionnaire to measure the impact of the handicapped child on the quality of life of the family, this questionnaire and the fruit of a study for the adapted on the society Algerian, it is the PAR-AR-QOL interpreting of the original questionnaire in French the PAR-QOL, interpreted and validated by Achechera Asmaa June 2015. We presented an approach to systemic family therapy on the impact of the disabled child on the family system and its subsystems, with a short analysis of the demand for care and care services that solicits the family, this request that requires therapist, precision and analysis. As we used the statistical analysis program the SPSS version 22, to conclude with results that confirm the presence of the impact of the child's disability on the quality of life of the family and on these major emotional, emotional and adaptive, also on subsystems that makes up family, social system of the couple's brothers.

Keywords: Systemic family therapy; quality of life; consultative clinic

*المؤلف المراسل: *kamellayes65@gmail.com*

1- مقدمة

تعاني الأسر التي يوجد فيها طفل من ذوي الإعاقة الكثير من المشاكل بسبب وضعية الطفل الخاصة وأيضا ما يحدثه هذا الطارئ المستمر من أثر على أداء الأسرة كنظام اجتماعي مركب ومعقد، تحكمه قواعد وتفاعلات.

كما أن التكفل بهذا الطفل أصبح من الأولويات الخاصة ببرامج الصحة وبرامج التضامن الاجتماعي في بلادنا، فقد شرعت عديد القوانين التي تكفل لهم الحق بالرعاية الاجتماعية و الصحية، والمساعدة المادية التي تساعد أسرهم على مواجهة متطلباتهم المتزايدة، يبقى التكفل الحقيقي والأساسي والواجب توفره لهذه الفئة ينطلق ويبدأ من الأسرة، وبالدرجة الأولى من الأبوين، فهما المحرك والدافع والقاعدة التي ستتحمل هذا العبء وسيتأثر في محيطها لكي تستدعي منه المساعدة والخدمة، في أي مستوى كان وبأي صفة إيجابية ومساندة كانت، فهي تثمن أي مجهود لصالحها وتسعى دائما للتخفيف من ضغط هذا الحمل وأثره على كل أفرادها، فجاءت هذه الدراسة بدافع الكشف عن جانب من جوانب تأثير الطفل المعاق على الأسرة ذلك التأثير الذي يصعب قياسه بدقة كبيرة، سواء كان على العلاقة الزوجية أو العلاقة الأبوية وحتى العلاقات الأخوية في داخل النسق الأسري بشكل محدد، نظرا لتنوع وتعدد مجالات تأثيره على كل أفراد الأسرة، أو على الأسرة كنظام علائقي .

لقد اخترنا مقاربة علاجية خاصة بالعائلة لمحاولة الإجابة على وجود ذلك الأثر للطفل المعاق على جودة الحياة لدى الأسرة، وهي مقاربة تعتبر حديثة خاصة في بلادنا وهي العلاج العائلي النسقي، و لتحقيق ذلك سنقترح برنامج تكفل بهذه الأسرة، ينطلق في بنائه النظري بالاعتماد على مقاربة نسقية تساعد الأسرة التي تعيش وضعية ضغط، أو صعوبة بسبب تطور حالة الطفل المعاق، إن كانت صحية أو نفسية أو تعليمية أو اجتماعية، وتأثيرها على الوظيفة الأبوية والأدوار الأخرى لباقي أفراد الأسرة قمنا بتطبيق مقاربة العلاج النسقي عبر تحليل "الطلب" لأسرتين، باعتبار تحديد الطلب وتعريفه بدقة في العلاج العائلي النسقي يعتمد عليه المعالج في توجيه تدخله وفرضياته لإجراء للمقابلة الأولى، كما يساعده بشكل أساسي ودقيق على اختيار استراتيجيات أخرى للتدخل، واحدة منها ما نقترحه في هذه الدراسة وهي: "العيادة التشاورية وتطبيقات الشبكة" التي خصصنا لها الجانب الأخير من هذه الدراسة.

عينة البحث محددة في مجموعة الأطفال المتكفل بهم داخل "فضاء التكفل النفسي" الخاص بجمعية التاج للصحة ببلدية قمار ولاية الوادي.

2- الإشكالية:

اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بموضوع العائلة وتفاعلاتها ودورة حياتها، فكانت الدراسات في مجال الإرشاد الأسري والعلاج العائلي، كما مقاربات واستراتيجيات علاجية أخرى (نفسية، اجتماعية)، كلها تحاول تقديم المساعدة للأسرة في خضم دورة حياتها، لإيجاد الحلول ومواجهة الصعوبات وتمكينها من ضبط وتقويم أدائها لأدوارها المختلفة، سواء داخل النسق الأسري وخارجه، أو أداء أفرادها في إطار تفاعلهم الاجتماعي والعلائقي العام، وقد كان لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة وبكل أنواع الإعاقة التي تصيب الطفل بشكل خاص نصيب من هذا الاهتمام في السنوات الأخيرة، لما لهذا الواقع من أثر على الأسرة، وبما يحدثه من تغير في النسق الأسري بشكل عام، فنجد أن عديد الدراسات تطرقت إلى المواضيع الإرشادية والعلاجية والتدريبية بالتركيز، لأهميتها وأيضا استجابة للطلب الأساسي للأسر وهو تحقيق التكفل والعلاج، غير أن أثر الطفل المعاق على جودة الحياة الأسرية، لم يكن

له التركيز الكبير والاهتمام الواسع في تلك الدراسات بشكل عام، هذا ما يفسره العدد القليل من الدراسات التي تعرضت له، وأكثرها كانت دراسات أجنبية تناولت فقط الوسط الاجتماعي الأسري الخاص بها.

إن موضوع تأثير الطفل المعاق على جودة الحياة الأسرية من المواضيع الحديثة التي يسعى الباحثون لتناولها بشكل أكثر دقة وتمحيص لكشف مظاهرها وفهم خصائصها خاصة أن أدوات قياس ذلك الأثر بشكل دقيق مازالت قليلة على عكس مقاييس تقيم التفاعلات الأسرية بمختلف مظاهرها وأشكالها، وفي مستويات مختلفة ومتعددة من العلاقات داخل النسق الأسري الرئيسي وأنساق الفرعية المكونة له.

في هذه الدراسة نبحث عن الإجابة على السؤال الأساسي:

– هل تؤثر إعاقة الطفل على جودة الحياة للأسرة بدرجة يمكن قياسها؟

إن قياس أثر الطفل المعاق على جودة الحياة الأسرية بشكل محدد، ودراسة هذا الموضوع من منظور نسقي سيسمح لنا من اقتراح مقاربة للعلاج العائلي لهذا الأثر الذي يظهر في الأبعاد الأساسية لجودة الحياة عند الأبوين، والاستدلال عليه، وبالتالي العمل على اقتراح برنامج تكفل لهذه الأسرة، مهما كانت نوعية إعاقة الطفل هذا الأخير مبني وفق استراتيجية علاجية حديثة لتخفيف الضغوط على الأسرة وتحقيق مستوى من الخدمة الخاصة للطفل، وتمكن من مساعدة الأسرة لبلوغ كفاءة وظيفية مقبولة واستغلال مثمر لقدراتها.

3- فروض الدراسة:

– يوجد أثر للطفل المعاق على جودة الحياة للأسرة بما يؤثر على البعدين العاطفي والتكيفي فيها.

– يوجد فرق دال إحصائيا بين البعد العاطفي وجنس الطفل المعاق وأثره على جودة الحياة للأسرة.

– يوجد فرق دال إحصائيا بين البعد التكيفي وجنس الطفل المعاق وأثره على جودة الحياة للأسر.

–لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الجنسين في الدرجة الكلية للاستبيان وبعديه العاطفي والتوافقي لأثر الطفل على جودة الحياة للأسرة.

4- أهداف الدراسة:

1. فحص مدى صلاحية استبيان مكيف، يقيس مستوى أثر الطفل المعاق على جودة الحياة الأسرية المكونة من بعدين أساسيين في هذه الدراسة، العاطفي والوجداني.
2. استكشاف معطيات خاصة بتأثير الطفل المعاق في تفاعلات النسق الأسري من خلال التحليل الخاص بمقاربة العلاج العائلي النسقي.
3. القيام بقراءة نسقية لطلب الأسرة من خلال اللقاء الأول، وتقديم فرضية عمل في إطار البرنامج المقترح.
4. اقتراح برنامج للتكفل يقوم على مقاربة علاجية حديثة وهي العيادة التشاورية وتطبيقات الشبكة تهدف للتكفل بالأسر في وضعية الصعوبة.

5- أهمية الدراسة:

- تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها محاولة عملية لتطبيق أداة مكيفة على المجتمع الجزائري، والتي قامت الدكتورة عشاشرة أسماء بتعريبها وتكييفها في أطروحتها لنيل شهادة الدكتوراه في 2015، لقياس أثر الطفل المعاق على جودة الحياة في الأسرة، في الأبعاد الأساسية التي يقيسها وهي: البعد العاطفي والبعد التوافقي.
- كما تسمح لنا هذه الدراسة من إجراء محاولة للإضاءة على مجموعة من تفاعلات مفردات الأسرة داخل النسق الحيوي الذي يحتضنها، واستعمال القراءة التحليلية النسقية لإعطاء تفسير لمعنى الظاهرة المدروسة واستخدام مصطلحاتها.
- الدراسة لموضوع أثر الطفل على جودة الحياة الأسرية، هي قراءة تمكن من الإجابة على "الكيف"، لأنه يساعد على فهم لماذا حدث ذلك السلوك أو غيره، وسؤال الكيف في المقاربة العلاجية النسقية مهم جدا. وكذلك هو بالنسبة لكل من يعمل مع الأسرة وخاصة مع الطفل (Ausloos , 1995, 29-32).

6- حدود الدراسة:

إن وجود الأسر في مكان واحد لأجل تلقي الخدمة الخاصة لأطفالهم ليس بالأمر السهل، وقد تم اختيار الفضاء، لأن من قواعد العمل التي يعتمدها، هي التواصل المستمر والإجباري مع الأسر، وتطبيق برنامج خاص لدعم وتدريب الأمهات بالخصوص، كما أنه ينظم لقاءات خاصة مع الأسر، بحضور الزوجين حتى وإن استدعى الأمر اللجوء إلى مراسلة الأبوين للحضور، لهذا اخترنا هذه الجمعية لتوفر العينة بشكل دائم وسهولة الاتصال بها.

7- تحديد مصطلحات الدراسة:

- **الأسرة:** الأسرة هي تلك الجماعة البشرية المكونة من أب وأم وأطفال يعيشون في مجال واحد محدد ومعروف، يتفاعلون وفق قواعد وأدوار تحددها ظروف التنشئة والأخلاق والعادات داخل وسط اجتماعي كبير تأثر فيه وتتأثر به، بوجود الطفل المعاق أو بدونه.
- **الإعاقة:** الإعاقة مفهوم لا يزال تثير نقاشا وبحثا في الأوساط العلمية المهتمة بالموضوع وقد تم تطوير هذا المصطلح بعد عدة تعديلات في المفهوم والمعنى حتى عام 1980، حيث أنشأ فيليب وود Philipp Wood تحت وصاية المنظمة العالمية للصحة ما يسمى، بالتصنيف الدولي للإعاقة.

The international classification of impairment, disabilities and handicap (I.C.I.D.H)
La classification internationale des handicapes, déficiences. Incapacités, désavantage (C.I.H;)
(Achechera, 2015, 03**).**

في هذا البحث نعني بالإعاقة، كل حالات العجز الجسمي أو العقلي التي لا تسمح للمصاب في أي عمر كان من التفاعل والتواصل مع محيطه وتحبسه عن أداء أدواره الاجتماعية وتلبية حاجاته الإنسانية.

- **الطفل المعاق:** تعرفه المنظمة العالمية للصحةOMS : " كل شخص تميز بنقص أو قصور جسمي أو عقلي بصفة دائمة أو مؤقتة سواء كان هذا القصور فطري أو مكتسب".

نركز في هذا البحث على ما جاء به التعديل الثاني للتصنيف الدولي للإعاقة لسنة 2001(C.I.F) بعد أن تعرض التصنيف الأول للانتقاد سبب تركيزه على الجانب الوظيفي للإعاقة، ولأن هذا التعديل جاء بتعويض لمصطلحين أساسيين فيه، نرى أنهما يخدمان ما نريد تعريفه من الطفل المعاق.

لقد عوض مصطلح العجز **l'incapacité**، بمصطلح النشاط **l'activité**، ومصطلح الإعاقة **l'infirmité** بمصطلح: المشاركة **la participation** ويعني بالنشاط والقيام بمهمة أو وظيفة من طرف الفرد، ويعني بالمشاركة هو الاشتراك في وضعية معايشة حقيقية (Achechera, 2015 03) .

هذا التطوير المستمر في مجال التعريفات، وتحديد وضبط المصطلحات اجرائيا يواكب العمل والمجهود الكبير في مجال العلاج والتدريب الموجه للمعاق بهدف الحصول على تكفل مناسب، وأيضا ضمان حقوقه القانونية والاجتماعية لتلبية حاجاته المتنوعة، وبلوغ درجة من الاستقلالية تسمح له بالاندماج الأفضل داخل مجتمعه.

- **العلاج العائلي:** يعتبره الكثير من العاملين في مجال العلاج النفسي والإرشاد الأسري طريقة ونظرية جديدة إذ يؤكد جون هالي J.Halley :"أن العلاج العائلي ليس فقط طريقة علاجية ولكنه على الأخص اتجاه عيادي يتضمن اعتماد منطلقات علاجية مختلفة" (النابلسي، 1988، 10).

في هذا البحث نقصد بالعلاج العائلي تلك المقاربة العلاجية التي تعتمد على عملية التواصل والحوار مع مجموع أفراد العائلة، بعد تأمين الإطار العلاجي اللائق، وتطبيق القواعد الأساسية لهذه المقاربة، لتقديم الخدمة والإجابة على طلب العائلة.

- **جودة الحياة:** قدم العديد من الباحثين تعريفات لها حسب مجالات عملهم الخاص بتقديم الخدمة للأسرة سواء كانت خدمة صحية، تربوية، اجتماعية، اقتصادية، مالية أو إدارية، فهناك أكثر من مائة تعريف مختلف منها(group d'auteures, 2005).
  - تعريف إريكسون(1993) "جودة الحياة تمثل رضا الفرد في مجالات مختلفة من حياته، تشمل الحالة الجسمية الجيدة، الحالة الاجتماعية والاقتصادية والنفسية".
  - تعريف المنظمة العالمية للصحة OMS 1993: "جودة الحياة هي إدراك الفرد لمنزلته وإنجازه في المجال الثقافي وفي منظومة القيم التي يعيشها وعلاقته بأهدافه وانتظاراته وانشغالاته ومعاييره"(Rebillard, 2006, 749-766).

في هذا البحث نقصد بجودة الحياة، الدرجة التي يشعر فيها الفرد، أو المجموعة التي تعيش مع بعضها البعض، أن حاجاتها مهما كانت قد لبيت بالدرجة التي تحقق لها الرضا، وتخفف أو تزيل عنها الضغط.

8- الإطار النظري والدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

أ- هناك علاقة بين الخصائص النفسية والشخصية للمتكفلين بالطفل المعاق ومستوى الضغط الذي يشعرون به ويعبرون عنه، كما أن الزمن التكفل بالطفل هو في زيادة، و لا ينقص مع تقدم سنه، مهما كانت وضعية المتكفل به، الاجتماعية أو الصحية أو المادية بشكل عام.

ب- هناك أثر لخصائص العائلة على أدائها الوظيفي، وبالتالي على جودة حياتها، فالعلاقات الزوجية في أحيان كثيرة تتأثر إما بالإيجاب فتزداد قوة وترابط أو بالسلب فتضعف وتتفكك.

ت- هناك أثر مباشر للعلاقات الاجتماعية، والصعوبات المالية الآنية، التي قد تزداد سوءا مع طول عملية التكفل، على وظائف النسق العائلي والأنساق الفرعية المكونة له (الزوجي-الأخوي).

ث- للطفل المعاق آثار سلبية وأخرى إيجابية على النسق الأسري، إلا أن ما يثير الاهتمام هي الآثار السلبية كما يمكن أن توفر حالة الطفل المعاق فضاء لظهور سلوكيات وتفاعلات إيجابية داخل النسق الأسري مثل الأمل وزيادة التلاحم والدعم في إنجاز المهام وتبادل الأدوار المرن بما يسمح من تحقيق درجة عالية من المرونة العائليةLa Resilience.

مقاربة العلاج العائلي النسقي:

تأسس العلاج العائلي بجهود باحثين من مدرسة التحليل النفسي، الذين أعادوا النظر في مفهوم قرينة الحياة الواقعية للمريض: (تعريف الفرد لاضطراباته), فكانت البدايات الفعلية من الولايات المتحدة الأمريكية، ثم انتقلت إلى أوروبا وباقي دول العالم، وكانت حركة مرافقة الطفولة1920 **the child guidance Movement** التي اهتمت بالأم مع طفلها بشكل منفصل كنسق فرعي، انطلاقا من فرضية أن الآباء مسئولون عما سيصير إليه أبنائهم وتطورت معها مصطلحات خاصة مثل "الحماية الأمومية المفرطة"، "الأم المولدة للفصام" .

يعتبر **Nathan Ackerman** من الأوائل الذين عملوا على تغيير هذا التوجه نحو الفصل بين الأم والطفل في الدراسة والعلاج إلى توجه مناقض تماما يدعوا إلى الجمع بينهما لأنهما يشكلان الوحدة الأساسية في العائلة. (El Kaini, 1995, 17-18).

العلاج العائلي النسقي:

إن اللقاء بين المعالج وأفراد العائلة ليس هو العلاج كما هو في المفهوم عيادي، ولكنه يشترط خلال المقابلات التركيز من طرف المعالج على الجوانب المختلفة لأثر التفاعلات العلائقية التي تتم بين الأفراد هنا والآن، داخل الإطار العلاجي المضبوط والمتحكم فيه من المعالج (المكتب أو المجال العلاجي المغلق).

تبنى المقابلات مع الأسرة أساسا على دور وفعالية المعالج الذي يديرها في الشكل والمضمون وتحكمه في الزمن، وعلى قدراته ومهاراته الخاصة في استثمار مكتسباته من العمل الذاتي الشخصي على نفسه كمعالج وعلى مهارات التحليل النسقي، فهو مطالب بالتعرف على مجموعة متنوعة من المقاربات العلاجية النسقية الأخرى، ويستنبط منها أسلوبه الخاص (Alberule, 2000,10).

أساسيات الطريقة العلاجية النسقية:

يمكن تلخيصها في ثلاثة نقاط:

1. مواجهة أفراد العائلة لبعضهم البعض، وهذا يستدعي حضور العدد الأكبر والممكن حضوره منهم، وحتى الغائبون يمثلون بمقعد فارغ، فهي لا تشبه المقابلة العادية للمفحوص، لأن العلاقة العلاجية الفردية علاقة

تعويضيةSubstitutive إذ تستخدم الميكانزمات التحويلية لمواجهة المفحوص لنفسه فقط دون غيره ممن هو في حياته.

2. التدخل المباشر لدراسة وتحليل العلاقة، واستخراج الفرضيات وتنويع القراءات النسقية باستعمال الأسئلة المفتوحة، إنه الكشف عن أنماط التفاعلات وكيف توظف، هذا يساعد العائلة على تغيير قواعد وأنماط التفاعلات السلبية واستبدالها بأخرى أكثر مرونة، تتناسب مع تحقيق الحاجات وتأدية الأدوار واحترام القواعد، فالمعالج يوجه ويساعد بتدخلاته المغلقة، ولكنه لا يفسر ما يحدث الآن وهنا، لأنه هو ضمن الإطار العلاجي الآمن و المؤمن لهذه التفاعلات: تعزيز الكفاءة العائلية، يسمح هذا للعائلة بأن تعي قدراتها ومكنوناتها النفسية وأن تستثمرها لبناء كفاءة جديدة تسمح لها بأن تواجه الضغوط والصعوبات ويساند أفرادها بعضهم البعض في إطار ميزان العدالة العلائقي بين الأخذ والعطاء(Salem, 2005, 110-111).

3. بينما يحاول الآباء في معظم الحالات ومختلف الوضعيات أن يعدلوا ميزان الواجبات ويستثمرون مصادرهم الوظيفية والانفعالية والوجدانية بالتساوي مع كل الأخوة، فإن بعضهم ممن له طفل معاق يواجهون مشكلة متعددة الأوجه، ومحددة الخصوصية، إذ تتجه معظم عواطفهم واهتماماتهم كوالدين بالأساس إلى الطفل المعاق، فيفوز على حساب إخوته بنصيب كبير جدا من العطف والاهتمام، وهذا غير عادل بالنسبة للأخوة، ويشعرهم بالغضب من أخيهم/أختهم المعاق، وبالمنافسة الغير متساوية أمام الأبوين المنحازين إليه، في نفس الوقت ينتابهم شعور بالذنب بسبب تلك المشاعر، وأنهم أصحاء بينما هو/ هي يعاني من مشاكل ومن الإعاقة، قد يبلغ بهم الأمر لتكوين مفاهيم سلبية عن ذواتهم لدرجة أنهم يقفون عند الأساس بأنهم السبب في إصابة أخيهم وإعاقته ويتمنون لو أنهم أصيبوا كذلك بالإعاقة أو العجز(روز ماري، ديبي، 2001، 53).

غالبا ما يطلب من الإخوة تحمل مزيد من المسؤولية بسبب وجود الأخ/الأخت في حالة إعاقة ويكون الإبن/البنت الأكبر في الأسرة الأكثر ترشيحا من الأبوين للقيام بهذا الدور بل عادة ما يتم تحضيره له، لأنه الإبن /البنت الأكبر، فيسمح له بلعب دور أبوي في رعاية الأخ المعاق، فالإبن الأكبر قد يقوم بأدوار الأب والأخت الكبرى بأدوار الأم، إلا أن عملية التوكيل الأبوي للأبناء الكبار غالبا لا تتم داخل الإطار التواصلي والوجداني والعاطفي الآمن والمؤمن اي بمساندة من الأبوين، كما أنه قد لا يتوافق مع درجة النمو النفسي و المعرفي للأبناء الموكل لهم هذا الدور، حتى لا يصيبهم الفشل فيه، وهي ما يعرف في المقاربة السياقية ب"**مهمة إرجاع الدين**" للأبوين، هذه الوضعية قد تحرمهم حتى من تلبية حجاتهم الخاصة، فيصابون بالإحباط (Nina- Canault, 1999, 271-238).

9- إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

لإنجاز هذه الدراسة اتبعنا خطوات المنهج الوصفي، بما يمكنه من الربط بين الأسباب والنتائج، والوصول للتفسيرات الموضوعية لها، كما يسمح لنا من جمع البينات الكافية والدقيقة عن الظاهرة المراد التعرض اليها وبلوغ الغاية في اقتراح برنامج تكفل باسر الاطفال المعاقين في حالة الصعوبة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من مجموع الأسر التي لها أطفال متكفل بهم في الفضاء الخاص "بالتكفل النفسي لأطفال في وضعية الإعاقة الخاصة" بجمعية التاج للصحة ببلدية قمار ولاية الوادي، إذ تحوي العينة على 22 طفلا متكفل بهم داخل الفضاء من طرف فريق متعدد التخصصات يقدم لهم خدمات علاجية وتدريبية تحت إشراف أخصائيين نفسانيين وبمآزرة متدخلين خارجين، كأطباء الأطفال–الأذن والأنف والحنجرة–الأمراض العقلية للأطفال–الجهاز العصبي، أسر الأطفال الموجودون بالفضاء، إثنان وعشرون أسرة حسب عدد الأطفال المتكفل بهم : 16 طفل جنس ذكر، 06 طفل جنس أنثى.

كيفية ملأ الاستبيان:

نشرح للولي، الأب، أو الأم، الهدف من الاستبيان، وكيفية الإجابة بعد قراءة الأسئلة، وأن الإجابة لا تتعدى 15دقيقة. يجيب الأب، أو الأم، كل واحد لوحده، لا تقبل الاجابة المشتركة.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

الصدق الظاهري:

– تقدير زمن الإجابة للأولياء وملأ الاستبيان: من 10 إلى 15 دق.

– للتأكد من خاصية الاختصار طلب من الأولياء تقدير الوقت اللازم للإجابة ثم قياس زمن الإجابة لثمان (8) أولياء من العينة بالدقيقة.

– المتوسط الحسابي للإجابة بالزمن =3,37 دق.

– نسبة الرفض: صفر.

– نسبة الصعوبة على الإجابة:10 أولياء من862 =8,62%.

- تمثلت الصعوبة في : طلب للتوضيح–الاستفسار–مفاهيم الكلمات.

صدق المحتوى:

أغلبية الأولياء المشاركين في الدراسة الأصلية، اعتبروا الاستبيان مهم على سلم Likert، متدرج من 1 إلى_5.

- أجابوا: مهم جدا 33,62%.
- أجابوا: مهم للغاي 47,31%.

10 أولياء: 8,62%من العينة، تمنوا أن يستعمل الاستبيان أخصائيون ومتدخلون آخرون كالأطباء –النفسانيون–المربون–الإداريون.

صدق البنود:

طلب في الدراسة الخاصة بـــ: "عشاشرة"، من الأولياء إذا ما كانت هناك عناصر تخص جودة الحياة ناقصة في الاستبيان أو لم يأتي على ذكرها:

– 104 (89,65%) منهم أجابوا أن الاستبيان احتوى كل العناصر الخاصة بجودة الحياة.

– 12 من العينة الأصلية 862 (10,34%) اقترحوا أسئلة إضافية يرون أنها مهمة في تقييم جودة الحياة.

– 3 منهم تمنوا مزيد من الأسئلة حول تبعات اضطرابات الطفل على العلاقة بين الزوجين.

– 2 منهم اقترحوا إضافة سؤال حول العلاقة مع العائلة الكبيرة.

- 5 منهم أشاروا لغياب تطرق الاستبيان لمسألة مساندة العائلة الكبيرة للأولياء.
- 2 منهم اقترحا وضع أسئلة حول تبعات الغياب الشبه تام للعناية بالطفل بالنسبة للولي.

الثبات:

تم حسابه عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ =79, 0 (مستوى ثبات عالي).

الصدق:

تم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي، عن طريق معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار وفروعه.

مفتاح تصحيح الاستبيان:

تجمع النقاط حسب نتائج الاستجابات وتقسم على عدد البنود.

جودة الحياة: إذا كان المجموع أقل من 2=جودة الحياة جيدة جدا.

المجموع بين 2 و35 =جودة الحياة متوسطة.

المجموع بين 36 و5= جودة الحياة متدنية.

يمكن للفاحص حساب متوسط الأبعاد التي يقيسها الاستبيان حسب البنود المكونة لكل بعد:

البعد العاطفي:1، 2، 3، 4، 5، 6، 13، 14 البعد الوظيفي: 7، 8، 9، 10، 11، 16.

البعد الاقتصادي: 12. البعد العام لجودة الحياة: 17.

ملاحظة خاصة بتفسير البنود:

-البند 17 بما أنه يمثل ثقل عاملي له دلالة في البعدين لدى كل أفراد عينة الدراسة فإنه يستبعد.

-البندين 12 و15 ليس لهما ثقل دلالي في أفراد العينة، مما سمح باستبعادهما: (حسب الدراسة الأصلية).

إجراءات التطبيق:

تم اجراء مقابلات مع أسر الأطفال وهي مقابلات مبنية على المقاربة الخاصة بالعلاج العائلي النسقي وذلك لتحليل العلاقات واستنتاج أثر الطفل المعاق عل التفاعلات السرية في كل الاتجاهات خاصة على تقدير الزوجين لذلك الأثر على نسقهما الزواجي وأيضا على أدوارهما بالنسبة لكل النسق الأسري، ثم قمنا بتحليل تلك الالقاءات تحليلا نسقيا بالاعتماد على المرجعية النظرية للعلاج الأسري كما تدربنا عليها خلال تكويننا كمعالجين عائليين نسقيين.

في المرحلة الثانية قمنا بتطبيق الاستبيان واستعماله كأداة قياس جديدة لتحديد أثر الطفل المعاق على جودة الحياة للأسرة وذلك بإجراء مقابلات خاصة مع كل عائلة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد تفريغ البيانات المتحصل عليها من تطبيق الاستبيان واجراء التطبيق الاحصائي spss، تحصلنا على درجات احصائية دالة وقوية بمستوى دلالة متقارب في قيمة ر =0.90، على وجود ارتباط بين أثر الطفل المعاق والبعد العاطفي، والبعد التكيفي لدى الأبوين مما يؤثر على جودة الحياة في الاسرة وبالتالي:

- فاعلية الأداة عالية، مع معامل ارتباط ما بين الأبعاد أكبر من0,90، للمجموع العام لكل واحد من المجالات المراد قياسها= البعد العاطفي- البعد التوافقي، الجدول (1).
- ارتباط قوي بين أثر الطفل المعاق والبعد العاطفي والبعد التكيفي التوافقي، الجدول (2).
- يوجد ارتباط بين أثر الطفل المعاق وجودة الحياة في بعديها الأساسيين، وعليه يمكن الاستدلال بالنتائج الإحصائية على تحقق الفرضية الأولى بوجود ارتباط قوي عند قيمة ر= 0.645 بين أثر الطفل المعاق وجودة الحياة لدى الأسرة في البعدين العاطفي والتكيفي في جودة الحياة، الجدول (3).
- إنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لجنس الطفل، كمتغير وسيطي(بين الذكور والإناث) في الدرجة الكلية للاستبيان في البعد العاطفي، وهذا يجيب على الفرضية الجزئية الأولى، بأن أولياء الأطفال ذوي الإعاقة، لا يميزون عاطفيا في تفاعلهم مع الطفل المعاق مهما كان جنسه، وبالتالي فالبعد العاطفي من جودة الحياة لديهم لا يتأثر بجنس الطفل المعاق .

الجدول(4).

- لا يوجد فرق دال إحصائيا لجنس الطفل كمتغير وسيطي (بين الذكور والإناث) في الدرجة الكلية للاستبيان في البعد التكيفي، وهذا يجيب على الفرضية الجزئية الثانية، بأن أولياء الأطفال ذوي الإعاقة لا يتأثرون في مستوى تكيفهم مع وضعية الطفل المعاق مهما كان جنسه، وبالتالي فالبعد التكيفي من جودة الحياة لديهم لا يتأثر بجنس الطفل المعاق ، الجدول (5).
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الجنسين لدى الاطفال في الدرجة الكلية للاستبيان في البعد العاطفي والبعد التكيفي يؤثر على جودة الحياة للأسرة، وهذا يجيب على الفرضية الجزئية الثانية، بان أولياء الأطفال ذوي الإعاقة لا يتأثرون في المستوى العاطفي وفي مستوى تكيفهم مع وضعية الطفل المعاق مهما كان جنسه، وبالتالي فجودة الحياة لديهم لا تتأثر بجنس الطفل المعاق، الجدول (6).
- تظهر النتائج الإحصائية صحة الفرضية العامة بأن للطفل المعاق تأثير على جودة الحية للأسرة في البعدين الأساسيين العاطفي والتكيفي، في درجته الكلية للاستبيان ومستوى دلالة احصائية قوي قيمة ر=0.645، وأنه لا يوجد فرق بين الجنسين في التأثير على جودة الحياة للأسرة، في الدرجة الكلية للاستبيان.
- هذه النتائج تسمح لنا من الاجابة على الفرضية الأخيرة الخاصة بإمكانية اقتراح برنامج تكفل باسر هؤلاء الأطفال، يعتمد المقاربة العلاجية النسقية، وهي العيادة التشاورية وتطبيقات الشبكة.

التحليل النسقي للمقابلات:

فرضية أن الأسرة تشعر أنها معزولة على الأنساق الفرعية الخارجة التي يمكن دعمها قد يفسر شعور الأب بأن مصادره الداعمة قليلة وأن عليه القيام بدوره الوظيفي كاملا لوحده كما هو الحال مع باقي الأبناء: وسوف يواجه هذه المشكلة أيضا لوحده.

حدوث تفاعل ولقاءات متكررة مع المهنيين والمتدخلين الخارجيين أثناء سلوك الأسرة لمسارات العلاج مع الطفل المعاق، لم يحقق الدرجة المنتظرة من العون والدعم، وخاصة تقوية استقلالية الطفل من خلال العلاج والتدريب، هذا يشعر الأسرة أنها محاصرة بتلك الاستدعاءات المتكررة لتقديم الخدمة (جمعية- أطباء- إدارة....) أكثر من أن تشعر بالدعم.

الأم هي السند الداعم للأب بدرجة كبيرة، ويمكن أن تكون مدخلا لإحداث تغيير على حدود النسق الزوجي المغلق.

وجود الأطفال قد يدعم دورها إذا تمكنت من اكتساب الفهم الصحيح عن حالة الإبن المعاق، لأن مطالبتها هي والزوج بمزيد من الجهد والصبر قد لا يكون ذا فائدة إلا بتفعيل ميكانزمات تغيير الحدود والتفاعلات ما بين النسق الزوجي والأنساق الأخرى.

10- مقترحات الدراسة:

اقتراح برنامج تكفل لأسر ذوي الحاجات الخاصة: العيادة التشاورية وتطبيقات الشبكة:

تهدف البرامج العلاجية والتدريبية بشكل عام إلى تأهيل الطفل وتمكينه من بلوغ درجة من الاستقلالية لتحقيق عملية الدمج الاجتماعي في صوره المختلفة، إلا أن العاملين على هذه البرامج والمقاربات العلاجية الخاصة بالطفل المعاق وبأسرته لاحظوا نوعا من التناقض عندما يقيمون فعاليتها من جهة نظر الأسر، فالأسر ما تفتأ تتزايد طلباتها للتدخل والمساعدة، وأيضا لاحظوا أنها تتنوع وتزداد تحديدا مع كل فترة تقدم فيها الخدمة، هذا الواقع جعل بعض العاملين المهتمين، يبحثون عن سبل جديدة لحل هذه المشكلة معتمدين على مسارات العمل الشبكي بمعنى مراجعة ومتابعة تلك السبل والمسارات التي سلكتها الأسرة أثناء عملية التكفل بشكل عام، وإخضاعها لقراءة نسقيه للبحث عن كيفيات المرافقة الناجحة والفعالة، بالاعتماد عل قدرات العائلة (Jimmy & Marie, 2010).

مفاهيم حول العيادة التشاورية:

تطرح هذه المقاربة محاولة للإجابة على إشكالية تعاني منها العائلات في وضعيات الصعوبة، سواء كانت بسبب ظروف اجتماعية أو اقتصادية أو أمنية، كوضعيات الحروب والهجرة القصرية وغيرها، أو بسبب وجود أحد أفرادها في وضعية خاصة، تسبب للعائلة عدم استقرار أو تفرض عليها نمطا من السلوك الوظيفي، يؤثر بشكل مباشر على جودة الحياة لديها في بعديها الأساسيين العاطفي والتوافقي وبشكل غير مباشر على مقوماتها كنسق.

كما جاءت هذه المقاربة كمحاولة لحل المشاكل التي تواجهها البرامج الاجتماعية الحكومية وغير الحكومية والبرامج الصحية والتربوية للأسر في وضعيات صعبة، وبالتالي تسعى إلى إيجاد مجال أو فضاء مؤطر يلتقي فيه المتدخل أو المهني المعني بشكل مباشر بمشكل الأسرة مع الأسرة ومع كل من يعمل في مجال الصحة التربية الإدارة التي تتعامل معه الأسرة من خلال سلوكها لمسارات التكفل المختلفة، هذا المفهوم العام للعيادة التشاورية يمكن أن يأخذ أسرة الطفل المعاق بالحسبان، لأنها في وضعية الصعوبة سواء في أول مراحل تكفلها بالطفل، أي مباشرة بعد التشخيص، أو بعده.

في مفهومها التطبيقي تنظم العيادة التشاورية العمل العلاجي الشبكي في أشكال متعددة تسمى نماذج- أشكال (Figures) وهو من المصطلحات التي طورته **Jean Yves Barreyre et Brigtte Bouguet** وأيضا بواسطة المقاربة التوافقية أو تقنية بالعيادة الوسيطة: **la clinique de relais**

(Equipe de redaction, 2012)

مفهوم التشاور في العيادة التشاورية:

يتجه الاهتمام في العيادة التشاورية لأسرة الطفل المعاق، وتعرفه على أنه " الطفل في وضعية الصعوبة" ويصبح التشاور فيها يحمل مفهوم الفعل.

الفعل التشـــاوري حول المعني "المســـتخدم/ المســـتعمل = **L'usager**، هذا الفعل يجســـد بالتقاء مجموعة من الأشـخاص، مهنيين يعملون معا، وقد لا يعملون معا، بهدف بلوغ توافق ومسـتوى من التفاهم أو التخطيط لإنجاز عمل لا ينفصل عن الإطار العلاجي يخص الأسرة والطفل وكل من يتفاعل معهم مباشرة أو غير مباشرة ،يشترط هذا الفعل التشـاوري تحقيق تسـوية متبادلة من جمع الأطراف المشـاركة، فيما يخص التوجيه المناسـب أو الحل الواجب اقتراحه لأجل التكفل.

أهداف التشاور :La concertation:

السـماح لأسـرة الطفل والمجتمعين في جلسـة العيادة التشـاورية لمزيد من التعارف وتحديد المهام والأهداف وتعريف الحدود الخاصة لكل واحد منهم بالوضعية المشكلة وهي حالة الطفل المعاق، ومكمن الانسداد أو الجمود أو الصعوبة في عملية تقديم الخدمة الخاصة:

- توفير مساحة مؤطرة ومنظمة للتبادل المحترم بين الحاضرين.
- تحويل كل ما هو سـلبي في منظور الأبوين، بخصـوص الطفل المعاق، الأسـرة، المصـالح الخدماتية الأفراد، المؤسسات، وجعل الحكم أكثر موضوعية ودقة.
- كشف النقائص والصعوبات في عملية التكفل، وهذا يتطلب جرد مفصل مصحوب بتعليقات المتحاورين يسيرها مدير الجلسة ضامن الوقت.
- التعرف على المسار الذي يسلكه وسلكه، وسيسلكه الطفل المعاق برفقة أسرته، أو لوحده، أو الأسرة لوحدها.
- تجميع المعلومات، كل ما هو مفيد لإثراء التعريف، الفهم، التوضيح، التفسير، الإجابة، الاستقصاء، حول ما هو مشكل أو صعب أو يسبب ضغط أو توتر على جودة الحياة للأسرة.
- تقديم كيفية تفاعل المصـالح المتدخلة في أي مسـتوى كان صـحية، اجتماعية، تربوية، ادارية، يتم هذا التنظيم في إطار من الاحترام لكل ما يمكن للأفراد أن يقدموه حسب مهامهم تجاه الطفل المعاق والأسرة.
- توضيح الممارسات المهنية في ضوء الميدان الذي يعمل فيه الأفراد، يوضح للآخرين الذين قد لا يعلمون بشكل صحيح ظروف وحقيقة تلك الممارسات المهنية، تجاه الطفل المعاق واتجاه الأسرة.
- **يستخلص من هذا التشاور مشاريع للتدخل:** النفسي– الطبي – الاجتماعي أو الإداري.

(Groupe d auteur, Relais Social,2011)

أهداف العيادة التشاورية:

- الاسـتجابة لطلبات العائلات التي تعيش وضـعية صـعبة، تؤثر على جودة الحياة الأسـرية في أبعادها الأساسية.
- تقديم الخدمة والمساعدة والدعم لكل المهنيين والمتدخلين، في المستويات الخاصة بالعلاج، المراقبة التربية والإدارة الموجودين على شبكة الخدمة المخصصة للأسرة، للطفل المعاق، للأسرة والطفل المعاق معا.
- التخفيف من أثر وتأثير الوضـعيات الصـعبة الضـاغطة على الأسـرة بتطبيق طرق أداء العمل العلاجي الشبكي، تستثمر خلالها قدرات وإمكانيات إنسانية وعلائقية كامنة لدى الأسرة إلى ولدى المهنيين.
- تحريك المعلومات وإعادة صـــياغتها أثناء نقاش ممتع ومثير، يتحكم فيه معالج متدرب على العيادة التشاورية، خلال مسيرة للجلسة(Ferry, 1987).

لماذا العيادة التشاورية:

أثناء عملية التكفل، وعلى أي مستوى كان، يحتاج المتدخل أو المهني أو المعالج كيفما شئنا أن نسميه إلى أن يجيب على عدد من الطلبات الخاصة بأسرة الطفل المعاق، وقد تكون أيضا طلبات خاصة به هو شخصيا تخص أداءه لمهنته، كفاءته قدرته تحكمه وتسييره للضغوط التي تسببها هذه العلاقة الخاصة المجهدة.

كما أن الأهمية الأساسية لهذه العيادة هي فتحها لفضاء خاص يبنيه ويتحكم فيه المعالج المعني مباشرة بتقديم الخدمة للأسرة، يستدعي إليه كل من يرى هو أو العائلة أنه مفيد ومساند أو مساعد على تقديم مشورة، رأي حكم، خدمة، تمكن المعالج من تحقيق إجابة لطلبات الأسرة وبالتالي تحسين وضبط وتدقيق الأداء الخاص بخدمة الطفل المعاق.

إن الشبكة العلاجية التي تسعى العيادة التشاورية إلى تفعيلها ليست مرأيه لمعظم سالكيها والمكونين لها، لأن التواصل الفعال والحوار المهني شبه منقطع بين المهنيين، والأسرة قد تلجأ هذا المسلك دون إرشاد أو توجيه من طرفهم، فكأنما في متاهة لا نهاية لها، وتطور حالة الطفل المعاق منذ مرحلة التشخيص إلى بلوغ الخدمة المنشودة يتطور وأثره على جودة الحياة للأسرة يزداد ويتنوع.

الهدف الأساسي الذي نطمح إليه من خلال اقتراح هذا البرنامج هو استخدام أداة عملية حديثة أثبتت في عديد مجالات التدخل الخاص بالعلاج العائلي فعاليتها، وأصبحت تمثل في حد ذاتها مقاربة علاجية منفردة لها قواعدها ومنهجيتها المبنية على أسس نظرية معروفة وممارسات علاجية مقننة ومضبوطة من روادها الأساسيين ونحن نطمح إلى استكشاف هذه المقاربة خدمة للأسرة والطفل المعاق ومن خلالها تحسين الخدمة الخاصة به(ملخص لمجموعة مقالات حول العيادة التشاورية).

مخطط البرنامج:

يمكن لنا أن نضـــع مخططا للبرنامج يقوم على أســـاس مجموعة من الخطوات الأدائية، داخل الإطار النظري للعيادة التشاورية، وباتباع السيرورة المنهجية التي تقوم عليها: وعلى أساسها ينطلق البرنامج الخاص بالتكفل داخل العيادة التشاورية.

المراحل الأساسية التي يجب المرور عليها:

- **المرحلة الأولى:**

تحديد الإنقطاعات– والرفض– والمقاومة، وتعريفها كنقطة انطلاق للمعلومات والمعطيات عن الأســرة تســمح بالتشاور.

- **المرحلة الثانية:**

مرحلة القبول داخل هذا الفضـاء "الجماعي المفتوح على العموم" والتحكم فيه وهي عملية تواصـلية بين المعالج وكل من سيعمل معهم، ابتداء من الأسرة.

- **المرحلة الثالثة:**

تسمح لنا بالمرور من العقد الموجودة في المرحلة الثانية، العقد التي تطرحها حالة الأسرة التي تعاني الضغوط بوجود الطفل المعاق، والمرور إلى الأثر الذي يسببه وجوده، في هذه المرحلة يتم تفكيك الإشكالات والتركيز على ما هو الاكثر أهمية فيها لحله.

- **المرحلة الرابعة:**

الوصـــول إلى مفاهيم واضـــحة عن الرفض والانقطاعات التي كانت في المرحلة الأولى، وهي مرحلة تحويل المفاهيم واستدخال معارف جديدة عن قدرات الأسرة ومكامن القوة المساعدة لتحسين جودة الحياة(Selma, 2008, 147-167).

أدوات العمل في العيادة التشاورية:

أ- المخطط الاجتماعي الجيلي Le socio-génogramme:

أداة أساسية في العيادة التشاورية لا يستغنى عنه، يسمح بالحفاظ على خط مسار عملي، أثناء الأوقات الأكثر تشاورية، ويكشف المجالات والمسارات التي تسلكها الأسرة لوحدها أو بمرافقة المتدخلين وتشعباتها، مما يسمح بالتحليل والتفسير النسقي.

ب- التقرير الشفوي Le procès-verbal:

كل اللقاءات يتم تقريرها وكتابتها: وهذا يشمل قسمين:

- **قسم عام:** معلومات الأسماء للحاضرين-الغائبين- المدعوين- محتوى الحوارات.....، هذا القسم مخصص للاطلاع عن عدد كبير من المعنيين بالعمل التشاوري.
- **قسم خاص:** تقرير التبادلات حول الوضعية المحللة خلال اللقاء، هذا القسم خاص فقط بالحاضرين للجلسة (Jean Mariel, 2000, Article)
  - يبلغ هذا التقرير للمشاركين في وقت لا يتعدى 5 أيام قبل اللقاء الموالي.

ت- الرزنامة l'Agenda:

تضمن فتح الممارسات للمساعدة: العلاج، التربية والمراقبة في المجالات**Les territoires** أين تتقاطع المسالك الخاصة بالشبكة، وبالتالي يسمح بتحديد أين ومتى تتم النشاطات المرتبطة بالعيادة التشاورية، واستدعاء العاملين المعنيين مباشرة أو غير مباشرة، والسماح لهم بما يسمى بالاقتحام(التدخل داخل الإطار العلاجي من أطراف خارجة عنه **L'intrusion** (Selam, 2008, 183-219).

خاتمة:

يبقى التشاور والتواصل بين المهنيين والمتدخلين في أي مجال من مجالات العمل مهم وحيوي لنجاح واستمرار المجهودات التي يبذلونها لتقديم الخدمة، وفي أي مستوى كان: العلاجي، التربوي، التدريبي، الاجتماعي أو الإداري، كما أن النظرة التحليلية والمفسرة لوضعيات الصعوبة التي تمر بها العائلة(باعتبار أن مفهوم الصعوبة هو الأزمة أو المشاكل التي تنتج عن التفاعلات أو الأحداث الطارئة الغير عادية بالنسبة للعائلة والتي تدفعها الى البحث عن التوازن) بوجود الطفل المعاق، وما يحدثه فيها من تغيرات وظيفية، تلك النظرة التحليلية يجب أن تكون من خلال مرجعية نظرية (العيادة التشاورية) وتطبيقية (العمل العلاجي الشبكي) الخاصة بتقديم الخدمة، داخل الفضاء المفتوحة (كل مجالات اللقاء الممكنة مع المهنيين ومن يقدم الخدمة للأسرة) أمام الأسرة، والتي تضطر أحيانا كثيرة لاقتحامها (فالأسرة في أحيان كثيرة لا تستخدم المسالك الموصلة الى مكان عمل المهنيين الا بعد تردد وشك في كفاءة المهني وهو حالة من رفض الخدمة) واستعمال مسالكها ومساراتها ولكن دون توجيه وتكفل جيد من المعنيين بتقديم الخدمة و المساعدة (قد تلتقي الأسرة بالمهني ولكنه ليس على استعداد بتقديم الخدمة المطلوبة

لعدة اعتبارات منها ما هو ذاتي ومنها ما هو بســـبب عدم امتلاك الأدوات والمهارات للقيام بدوره أمام مثل هكذا وضعيات، ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى التكوين الذي تحصل عليه في الجامعة).

تقدم العيادة التشــاورية مقاربة علاجية تســمح بالقيام وتنفيذ أهم خطوة لتقديم الخدمة للأســرة وهي التواصــل والتشــاور بين الأســرة والعاملين معها من قريب أو بعيد، كما تفتح فضــاء أمام هؤلاء الفاعلين لاكتشــاف بعضــهم البعض والتعرف على مهنهم وقدراتهم ومكنوناتهم الدفينة، والتحاور والتشاور والتواصل فيما بينهم.

ملحق الجداول:

جدول (1) خصائص الأطفال لأسر عينة الدراسة

الجنس	العدد	العمر	التوحد	زرع قوقعي	اضطرابات سلوكية
			نوع الإعاقة حسب السن والجنس		
الذكور	16	4سنةإلى5=6	2	3	1
		6س-8=10	10	/	/
الإناث	6	5س-6=6	3	3	/

جدول (2) خصائص أسر الأطفال

عدد الأطفال في الاسرة	عدد الأسر	العدد	مهنة الأم
1 إلى 2	6	1	معلمة
3 إلى 6	15	1	ممرضة
اكثر من 6	1	20	لا شيء

جدول(3) دراجات الارتباط في الأبعاد

المتغير	الدرجة الكلية للاستبيان
البعد الوجداني	قيمة ر= 0,90
	دال عند مستوى0,000
البعد التكيفي	قيمة ر= 0,91
	دال عند مستوى0,000

النتائج	الترابط ما بين الأبعاد	فاصل الثقة في 95%	
		الحد الأدنى	الحد الأعلى
البعد العاطفي	0,986	0,971	0,993
البعد التوافقي	0,959	0,971	0,980
المجموع	0,981	0,962	0,991

جدول(4) درجات الارتباط في كل بعد من الأبعاد

المتغير	البعد العاطفي
الدرجة الكلية للاستبيان	قيمة ر=0.901 مستوى الدلالة: دال عند0.01
المتغير	**البعد التكيفي**
الدرجة الكلية للاستبيان	قيمة ر=0.917 مستوى الدلالة: دال عند0.01

جدول (5) درجة الارتباط لأثر الطفل المعاق في البعدين لجودة الحياة للأسرة

المتغير	جودة الحياة لأسرة الطفل المعاق
الدرجة الكلية للاستبيان	قيمة ر=0.645 مستوى الدلالة: دال عند0.01

جدول (6) الفروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاستبيان في البعد العاطفي الفرضية الجزئية الأولى

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة : ت	الدلالة الاحصائية
الذكور	3.0781	0.61555	1.635	غير دال
الاناث	2.6475	0.71161	1.580	غير دال

جدول (7) يبين الفروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاستبيان في البعد التكيفي الفرضية الجزية الثانية

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة :ت	الدلالة الاحصائية
الذكور	2.8746	0.80619	0.437	غير دال إحصائيا
الاناث	2.7458	0.58664	0.470	غير دال إحصائيا

جدول (8) يبين الفروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاستبيان في البعدين الأساسيين في جودة الحياة لدى أسرة الطفل المعاق

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة: ت	الدلالة الإحصائية
الذكور	5.9527	1.25928	1.102	غير دال إحصائيا
الإناث	5.3933	1.25956	1.102	غير دال إحصائيا

قائمة المراجع

أحمد، محمد النابلسي.(1988). *العلاج النفسي العائلي*. لبنان: دار النهضة العربية.

Achechera, A. (2015). *Handicap de l'enfant et impact sur laqualité de vie des parents en Algérie* : validation d'un instrument; thèse de doctorat présentée le15 juin 2015. universite Abou Boubaker Belkaid Tlemcen. Département de psychologie.

Alberneh K, Alberneh T.(2000). *les thérapies familiales systémique*. France: Edition Masson.

El Kaim, M. (1995). panorama des thérapies familiales. France: Edition du Seuil.

Corton, P. (1998).Le concept de qualité de vie a travers la littérature anglo-saxonne, *Revue de l'information psychiatrique* N=09.1998

Ferry, J.M. (1987). *L'éthique de la communication*. France: Edition Habermces. PUF.

Groupe d'auteurs.(2005).*Etude de fiabilité pour la prévention de la criminalité urbaine*. l'activation et le développement des réseaux d'aide de soins, d'éducation et de contrôle Programme AGIS 2003.Moglia.Srl.Torino.Italie.

Groupe d'auteurs.(2011). *Une réflexion autour d'usagers Précarisés en situation multi-problématiques*. Essai sur la concertation. Relais social urbain namurois.4 rue saint-Nicole. Belgique

Jean, y. B & Brigitte, B.(2005). *le dictionnaire critique de l'action social*. France: Edition Bayard. page 337.

Jean, M. L & Elisabett, A & Vinciane, D.(2000).*clinique de concertation et système : a la recherche d'un cadre ouvert et rigoureux*. Article de communication donnée pendant la formation a la Thérapie familiale systémique 2003-2006,CHU Psychiatrique M. Boucebci. cheragua-Alger. Algérie.

Jimmy, L & Marie, M et al. (2010). *Une étude d'implantation de la clinique de concertation ausaind'un service social de l'enfance : qu'elle place pour le travail thérapeutique de réseaux en Protection de l'enfance*. Article coécrit.sur le site de la clinique de concertation

Nina, C.(1998). Comment paye-t-on les fautes de ses ancêtres, l'inconscient trans- générationnel Edition DESCLEE DE BROUWER. 76 rue des saints peres.75007.paris.page 65-81.

Rébillard Xavier. cancer localise de la prostate. Revue Médicale d' urologie. « progrès en neurologie ».paris, France.

Selam, H.(2008). De proche en Proche. proximité et travail thérapeutique de reseau en Algerie. Algérie: Edition barzakh.

Salem G.(2005). *L'approche thérapeutique de la famille*.4 eme. France: Edition Masson. Organisation Mondiale de la Santé (OMS).(1980).The international classification on impairments disabilities and handicap(ICIDH). Genève.

Organisation Mondiale de la Santé (OMS).(2011). Rapport mondial sur le handicap. Récupéré sur: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_fr.pdf.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

لعيس، كمال (2019). أثر الطفل المعاق على جودة الحياة للأسرة مقاربة للعلاج العائلي النسقي لاقتراح برنامج تكفل العيادة التشاورية وتطبيقات الشبكة. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 221-237.

تأثير الظروف الاجتماعية الأسرية على ظهور سلوك الشغب عند التلاميذ التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات

The impact of social conditions of the family and some variables on the emergence of riot behavior In secondary school students

فتيحة بلعسلة[1]*، زهية خطار[2]

[1] المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة (الجزائر)، *fbelasla@yahoo.fr*

[2] جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، *kzahia71@yahoo.fr*

تاريخ الاستلام: 08-05-2019 تاريخ القبول: 18-19-2019 تاريخ النشر: 12-10-2019

ملخص: تكثر المشكلات السلوكية بين الطلاب المراهقين، وتتنوع من ممارسات عدوانية ومخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية والهروب المتكرر من المدارس، وتخريب الممتلكات، وإثارة الفوضى والإزعاج في الفصل المدرسي، وغيرها من الممارسات السلوكية غير السوية والتي تتعدد أشكالها، وتؤثر على سير العملية التعليمية والتربوية، كما تعيقها عن أداء أهدافها. ومن هذه المشكلات السلوكات الفوضوية أو سلوكات الشغب وهي مشكلة اجتماعية، وتربوية تتحدد باستجابات وأنماط سلوكية متنوعة.

تهدف الدراسة الحالية إلى النظر في تأثير الظروف الاجتماعية للأسرة وبعض المتغيرات على ظهور سلوك الشغب عند تلاميذ التعليم الثانوي على عينة تكونت من 70 مراهق متمدرس في الثانويات من الجزائر وسط، بمقاطعة بوزريعة، ومن مستويات تعليمية مختلفة وقد تم استخدام استمارة جمع المعلومات، ومقياس "السلوك الفوضوي " صمم من طرف حسن بن ادريس عبده وخرجت بعدة نتائج منها تؤكد تحقق الفرضية الأولى للدراسة أي أن التلاميذ الذكور هم الذين يلجؤون أكثر للعدوان عند ممارستهم سلوك الشغب ، وذلك مقارنة بالإناث.

في حين لم تتحقق الفرضية الثانية والثالثة للدراسة والمُرتبطة بمستوى دخل الأولياء والعيش مع أحد الوالدين.

بينما تحققت الفرضية الرابعة جزئيا من جانب اللجوء للعدوان أي أن التلاميذ الذكور هم الذين يلجؤون أكثر للعدوان عند ممارستهم سلوك الشغب، وذلك مقارنة بالإناث وتحققت الفرضية الخامسة والأخيرة من الدراسة التي وصلت إلى أن التلاميذ معيدي السنة هم الذين يلجؤون أكثر لممارسة سلوك الشغب بالثانوية.

الكلمات المفتاحية: الظروف الاجتماعية؛ مستوى الدخل؛ الإعادة؛ سلوك الشغب؛ تلاميذ التعليم الثانوي.

Abstract: There are many behavioral problems among adolescent students, ranging from aggressive practices, violation of school regulations and instructions, repeated flight from schools, destruction of property, causing chaos and disturbance in the classroom, and other inappropriate behavioral practices that have multiple forms, and affect the educational process. One of these problems is chaotic behavior, which is a social and educational problem that is determined by various responses and behavioral patterns.

The present study aims to examine the effect of social conditions of the family and some variables on the appearance of the behavior of the riot in secondary school students on a sample of 70 adolescent girls in secondary schools in central Algeria, Bouzreia province and different educational levels. And on the students and the measure of "chaotic behavior" designed by Hassan bin Idris Abdo and came out with several results and suggestions

Keywords: Social conditions; Income level; Replays; Riot behavior; Secondary school student.

*المؤلف المراسل: *fbelasla@yahoo.fr*

1- مقدمة

يمر معظم التلاميذ في المدارس بمشكلات سلوكية، وبعض هذه المشكلات من النوع البسيط الذي يُمكن السيطرة عليه بسهولة وبعضها يحتاج إلى دراسة واقتراح حلول لها، وهذه المشكلات تؤثر على ضبط النظام في الصف وتعمل على إعاقة عملية التعلم (عبد اللاوي، 2012، 2).

تكثر المشكلات السلوكية بين الطلاب المراهقين، وتتنوع من ممارسات عدوانية ومخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية والهروب المتكرر من المدارس، وتخريب الممتلكات، وإثارة الفوضى والإزعاج في الفصل المدرسي، وغيرها من الممارسات السلوكية غير السوية والتي تتعدد أشكالها، وتؤثر على سير العملية التعليمية والتربوية، كما تعيقها عن أداء أهدافها.

ومن هذه المشكلات نجد السلوكات الفوضوية أو سلوكات الشغب وهي مشكلة اجتماعية، وتربوية تتحدد باستجابات وأنماط سلوكية متنوعة، وصعوبات متعددة، يواجهها المرشدون التربويون والمدرسون والآباء والمختصون في المؤسسات التعليمية، على الرغم من أن جميع اهتماماتهم تتوجه نحو التعلم والدراسة والمشاركة وأداء الواجبات في أغلب المواقف، بحيث تكون أولوياتهم في الاهتمام متجهةً نحو السلوكيات غير الفوضوية، وتجاهل الاهتمام والتأكيد على السلوكيات الفوضوية(محمود، 1998، 80).

ويعرف السلوك الفوضوي كما جاء في نظام التشخيص، بأنه مجموعة من الاضطرابات تشكل نمطًا من الفوضى في المواقف الاجتماعية، ويتميز السلوك الفوضوي بالتمرد، وهو يصطدم بشكل جوهري مع المحيط الاجتماعي، ويعتدي على أنشطة وحقوق الآخرين، ومن هذا المنظار فإن اضطراب السلوك الفوضوي يوصف بأنه مزعج للآخرين، فهو اقتحام أو تطفل(APA,1994).

والسلوك الفوضوي داخل المحيط المدرسي، يعد من أكبر التحديات التي تواجه المدرسة والمجتمع، ليس لأنه ينطوي فقط على مجموعة متداخلة من المشكلات المعقدة، ولكن لأن آثاره تتجاوز الفرد لتشمل كذلك المجتمع كونه يشكل إزعاجًا للآخرين، وقد يتجاوز ذلك إلى خرق القواعد والمعايير الاجتماعية، ثم قد يدفع الطالب وهو في مرحلة عمرية حرجة إلى الانحراف والجنوح.

تعتبر ظاهرة الشغب من العوامل الرئيسية للرسوب وللانقطاع الدراسي، وكما في أعمال الشغب درجات فان للآثار المترتبة عن تلك الأعمال درجات متفاوتة أيضا، فقد يصل الأمر أحيانا إلى أفعال عنف وعدوانية، ثم نلاحظ أن للشغب انعكاسات من مستوى آخر مثل حدوث الاضطراب في التلقين لدى الأستاذ وتوتر أعصابه، إزعاج بقية التلاميذ و تحويل اهتمامهم، إذ يحدث لهم تشتت في المتابعة و الاستيعاب، كما ينتج عن هذا الضجيج المتواصل تعب وإرهاق عند نهاية يوم عمل، سواء بالنسبة للأستاذ أو التلميذ. إذ كثيرا ما يشتكي الأساتذة ليس من تعبهم أثناء الشرح، بل من فرط الانتباه إلى ضبط القسم و تحديد المشاغبين، فمشكلة الشغب الصفي هي واحدة من بين أهم المشكلات الصفية العديدة التي تواجه المعلم في إدارته لصفه(حسن،2003).

ويرى كل Dwolarg & Lewis أن سلوك الشغب هو من السلوكات الصفية غير المناسبة والتي يقوم بها الطلبة وتشكل بؤرة الاهتمام بالنسبة للمعلم، وهو سلوك يتضمن التحدث المستمر، أو الثرثرة أو الشجار والخروج من المقعد وإثارة الضجة أو العدوان والانسحاب.

فالشغب الصفي كثيرا ما يخلق حالة من القلق عند الكثير من المعلمين، خاصة منهم المعلم وذوي الخبرة المحدودة (جابر، 1994، 283) وأن كثيرا من المعلمين قد تركوا مهنة التعليم بسبب تواجد هذه المشكلة في الصف المدرسي.

ويوصف الطالب المُشاغب بأنه طالب كثير العناد والفوضى، محاولاً جذب انتباه الآخرون إليه، ويكون ضعيف الدافعية للتعلم، وغالباً ما يتحدى سلطة مُدَرسه، ويسبب التوتر والإرباك لسير الدرس، فأنه يكون كثير الانفعال والتقاطع مع المدرسين، ويميل إلى الاستهزاء وإثارة الفوضى باستمرار، ويتعامل بعنف مع زملائه، وتكون إجاباته فَظّةَ وغليظة، ويتميز بانحراف في السلوك، والتَغَيُب وعديم الانتظام في دوامه، ويقوم بأعمال تخريبية داخل الفصل الدراسي، ويكون منفلتاً في قدرته على ضبط سلوكه الحركي واللفظي، ويعمل على إثارة المشكلات السلوكية مع الآخرين (عبد القادر،1996).

ومن الثابت علميا إن ظاهرة الشغب الصفي هي ظاهرة سلوكية لا ترتبط بالمستوى الحضاري أو الثقافي للأمة، بل ترتبط بالدافع عند الإنسان نفسه ألا وهو دافع العدوان، وهذا الدافع يكاد يكون سلوكا ذا خطر يختلف أسلوبه في التنفيس عنه من فرد لآخر(الرفاعي، 1972).

كما يؤكد الكثير من الباحثين التربويين والنفسانيين، أن الأسباب الرئيسة التي تدفع الفرد للقيام بأعمال الشغب هو إثبات الذات والحاجة إلى النجاح (غالي وآخرون،1987).

فالسلوك الفوضوي يعتمد في تطوره على عدة عوامل أسرية ومدرسية واجتماعية ولعل من أهم تلك العوامل الطريقة التي يمكن أن يتعامل بها الوالدان مع المراهق، بالإضافة إلى الظروف التي تُحيط بهذا المراهق والتي تنعكس على سلوكياته، فمن المعروف أن المراهق يكتسب سلوكه ويتعلمه ويتشرب معاييره الاجتماعية من خلال التنشئة الاجتماعية في الأسرة ، ومن المحيطين ببيئته ومدرسته ، أو كلما اتسعت دائرة اتصالاته الاجتماعية واحتكاكه بالآخرين (القريطي، 1998، 334).

يؤكد زهران أنه كلما كانت العلاقة سوية بين الأولاد وأوليائهم، وبين الأولاد بعضهم ببعض، وبين المدرسة والأسرة، كلما ساعد ذلك على شعورهم بالأمن، وتحقيقهم لتوافقهم النفسي والدراسي، مما يؤدي إلى النجاح والتوفيق في أدائهم لمختلف المهام الموكلة إليهم سواء تلك المتعلقة بالوسط المدرسي أو خارجه (زهران،2005، 20)، وعليه فالوالدان اللذان ثبت لديهما أنواع من العنف والقسوة في تعاملهم مع أطفالهما، يعكسان هذه السلوكيات على أطفالهما، ويعززان من السلوكيات السالبة لدى أطفالهما، وقد يلجأ أحدهما إلى عقاب الأطفال على سلوك اجتماعي إيجابي بسبب سوء الفهم أو فقدان التوازن، وهنا يلجأ الأطفال إلى ممارسة أنواع من الهروب الاجتماعي، أو على ممارسة بعض السلوكيات السلبية. وقد وُجد أن الفروق في الجوانب العاطفية تؤثر في اضطرابات السلوك أيضا، فضعف التواصل العاطفي بين الآباء والأبناء يؤدي إلى اكتئاب الأبناء، وهذا يؤكد على وجود دورة متفاعلة بين الآباء والأبناء في مجال السلوك الإيجابي والسلبي، ولهذا فان الوالدين اللذين لديهما اضطرابات سلوكية كثيرًا ما يعوزهما مهارات أبوية هامة.

إشكالية الدراسة:

إن الجو العائلي والظروف الاجتماعية للتلميذ داخل الأسرة، من حيث المباح والمحظور داخل هذه الأسرة، وطريقة معيشتها والتعامل فيما بين أفرادها، كل ذلك يترك أثاراً محددة في سلوك الطالب في المدرسة، وقد يؤدي إلى قيام الطفل ببعض الأنماط السلوكية غير المقبولة في المدرسة، فمثلاً الأسرة التي تكثر فيها المشاجرات والخلافات بين الوالدين، أو بين أفراد الأسرة ،تُسهم في أن يتعود الأطفال على هذا النمط من العلاقة مع الآخرين، مما يزيد من احتمال قيام التلميذ بأنماط سلوكية غير مقبولة في الصف.

وفي هذا الإطار تسعى الدراسة الحالية للكشف عن تأثير الظروف الاجتماعية للأسرة على ظهور سلوك الشغب عند تلاميذ التعليم الثانوي في ظل بعض المتغيرات مثل: المستوى التعليمي للوالدين، مستوى الدخل، حسب الجنس، الإعادة والمستويات التعليمية. وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

–هل هناك اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم إلى سلوك الشغب بدلالة المستوى التعليمي لأوليائهم؟

–هل هناك اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم إلى سلوك الشغب بدلالة مستوى دخل أوليائهم؟

– هل هناك اختلاف بين التلاميذ الذين يعيشون مع أحد الوالدين في الميل لسلوك الشغب أكثر من التلاميذ الذين يعيشون مع الوالدين معا؟

–هل يوجد اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة الجنس؟

–هل يوجد اختلاف بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في اللجوء لسلوك الشغب؟

–هل يوجد اختلاف بين تلاميذ مستوى الأولى ثانوي، وتلاميذ مستوى الثانية ثانوي، وتلاميذ مستوى الثالثة ثانوي، في لجوئهم لسلوك الشغب؟

فرضيات الدراسة:

1 ـ يوجد اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم إلى سلوك الشغب بدلالة المستوى التعليمي لأوليائهم.

2 ـ يوجد اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم إلى سلوك الشغب بدلالة مستوى دخل أوليائهم.

3 ـ يميل التلاميذ الذين يعيشون مع أحد الوالدين لسلوك الشغب أكثر من التلاميذ الذين يعيشون مع الوالدين معا.

4 ـ يوجد اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة الجنس

6- ـ يوجد اختلاف بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في اللجوء لسلوك الشغب

6– يوجد اختلاف بين تلاميذ مستوى الأولى ثانوي، وتلاميذ مستوى الثانية ثانوي، والتلاميذ مستوى الثالثة ثانوي، في لجوئهم لسلوك الشغب.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول مشكلة الشغب الصفي أو السلوك الفوضوي عند التلاميذ، والتي تعكس خللاً في أسلوب التربية في المدرسة والبيت والمجتمع، وبوصفه موضوعاً هاماً يتعلق بحياة التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، والذي قد يؤدي إلى إحداث خلل في نواتج العملية التعليمية.

ومن جهة أخرى تُبرز أهمية الظروف الاجتماعية التي قد تؤثر أو تكون سببا في خلق الكثير من المشكلات الصفية وأهمية الخروج بنتائج من الميدان يمكن الاستفادة منها في معالجة مُشكل السلوك الفوضوي الذي يُعاني منه الأساتذة والمعلمين وكذا الخروج باقتراحات عملية في هذا المجال.

أهداف الدراسة:

تصبو الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

–معرفة تأثير الظروف الاجتماعية للأسرة على ظهور سلوك الشغب عند تلاميذ التعليم الثانوي.

–معرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في اللجوء لسلوك الشغب. باختلاف الجنس والتخصص الدراسي، الإعادة وبدلالة مستوى دخل أوليائهم والمستوى التعليمي لهم.

–التركيز على دور الأسرة وأهميتها في ظهور بعض الأعراض المُرتبطة بالسلوك الفوضوي ،مبّرزين في ذلك دور وأهمية التفاعل والعلاقات بين أفراد الأسرة، وكذا الجو العاطفي السائد في الأسرة وارتباطه بالاضطرابات السلوكية لدى التلميذ والمراهق.

2- الإطار النظري والمفاهيم الإجرائية للدراسة

1.2 – سلوك الشغب:

تعريف الشغب: يُعرف الشغب أنه محاولة عنف مؤقت ومفاجئ، يخص بعض الجماعات أو فرد واحد أحيانا، ويتمثل في الإخلال بالأمن والخروج عن النظام، وتحديا للسلطة أو لمندوبيها، على نحو ما يحدث من تحول مظاهر سلبية إلي اضطراب منظم تصرح به السلطة، إلى هياج عنيف يؤدي إلى إضرار بالأرواح والممتلكات" (معتز، 2001، 153).

ويعرفه عوض (1984) بأنه توقيع العقاب على الغير، أو عقاب الذات أو رمز لها أو الشغب، إما أن يُعبر عنه بالجسم أو باللفظ بالكيد أو التهديد، أو العصيان لمخالفة العرف أو التقاليد، أو الخروج عليها (عوض، 1984، 8).

وفي تصنيف صادر عن جامعة (Southern Alabama,2004) يصف السلوك الفوضوي بأنه السلوك الذي يصدر من قبل البعض من الطلاب، الأمر الذي يؤدي إلى خلق اضطرابات في بيئة التدريس، أوفي أداء الواجبات تجاه المعلم، أو أي عضو في البيئة المدرسية ، والسلوك الفوضوي قد يحدث مخاطرا، أو يهدد الأمن النفسي أو البدني أو سلامة الآخرين.

أن السلوك الفوضوي يتضمن المشكلات التي تمثل حالة من الفوضى، والإزعاج، والتشويش، والتي تؤثر سلبًا على المحيط الاجتماعي (الآباء، والزملاء، والمعلمين)، وأنها تسبب للفرد ضعفًا جوهريًا في الوظائف الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، وهذه المشكلات تتضمن: التشتت، والحركة الزائدة، والعدوان، والتخريب، والإغاظة وإزعاج الآخرين، والتشويش، والشغب، وخرق القواعد والمعايير الاجتماعية والتربوية.

والفوضوية مشكلة اجتماعية وتربوية تتحدد باستجابات وأنماط سلوكية متنوعة وصعوبات متعددة، يواجهها المرشدون التربويون والمدرسون والآباء والمختصون في المؤسسات التعليمية. رغم أن جميع اهتماماتهم تتوجه نحو التعلم والدراسة والمشاركة وأداء الواجبات في أغلب المواقف، بحيث تكون أولوياتهم في الاهتمام متجهةً نحو السلوكيات غير الفوضوية، وتجاهل الاهتمام والتأكيد على السلوكيات الفوضوية (محمود، 1998، 80).

ويُعرف سلوك الشغب إجرائيا في هذه الدراسة بالنتائج المُتحصل عليها من تطبيق مقياس السلوك الفوضوي المُصمم من طرف حسن بن ادريس عبده الصميلي والمتضمن 40 بندا موزعة على أربعة أبعاد (الإثارة والإزعاج، العدوان، التخريب، ومخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية).

2.2- مظاهر وأشكال سلوك الشغب:

إن مفهوم السلوك الفوضوي، أو سلوك الشغب يتضمن عدة مظاهر، مثل إيذاء الآخرين أكان ذلك بالقول أو بالفعل، التداخل المستمر وغير الهادف مع المحاضرة والدروس، ومجموعة من التهديدات البدنية والسلوكيات الانتقامية، وقد يدل عن عجز التلميذ في الانسجام مع الجو العام، والنظم الإدارية والتعليمية السائدة، كما أنه قد يأخذ شكل الطلبات الزائدة عن الحد، والتي توصف بغير المقبولة للخروج والدخول إلى الفصل الدراسي، مع الميل إلى انتهاك القواعد السائدة في المحيط التعليمي ولسير الدراسة.

ومن جهته يُحدد للدليل التشخيصي " Disruptive behavior " DSM-IV للاضطرابات النفسية والإحصائية الرابع بجمعية الطب النفسي الأمريكية ، أشكال السلوك الفوضوي ويُقسمها إلى ثلاثة أنواع هي كالتالي:

1-اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD) Deficit/ Hyper Activity Disorder

2-الاضطراب المعارض أوالمعاند أوالمتحدي (ODD) Oppositional Defiant Disorder

3 -اضطراب التواصل (CD) Conduct disorders

وقد يأخذ هذا السلوك مجموعة من الأشكال، كتأخر الطالب في الحضور إلى الفصل الدراسي أو الخروج منه مبكرًا وبشكل متكرر، الأمر الذي يؤثر على مسار الدرس، أو أن يُكثر الطالب من التحدث مع زملائه أثناء سير الدرس، أومن خلال التحدث بصوت عالي، والعمل على طرح أسئلة غير مناسبة وبعيدة عن الدرس، أو كأن يصدر منه سلوك عدواني ويصبح مولعا بالاحتكاكات عند حصول مخالفات سلوكية، ويكتب بعض العبارات التهديدية في المدرسة بحيث يصبح مصدرًا لتهديدات بدنية، أو لفظية للمعلمين أو لأي عضو في المدرسة (تصنيف صادر عن جامعة Southern Alabama 2004).

إن السلوك الفوضوي بأبعاده المتنوعة، يؤثر في مجموعة من الجوانب التي تشكل الممارسات الشخصية للفرد في مجالات عدة، لان السلوك الفوضوي كممارسة سلوكية، تدفع الفرد إلى التصرف الخاطئ، وبالتالي تتعدد الآثار الناتجة عن هذا السلوك، فمن المشكلات التي ترتبط بالسلوك الفوضوي مشاكل متعلقة بالجوانب الاجتماعية، وأخرى متعلقة بالجوانب التحصيلية وثالثة تتعلق بالجوانب العائلية، الأمر الذي يؤكد المدى الذي تنتشر فيه الآثار المعوقة في بناء شخصية الفرد، خاصة وأن مرحلة المراهقة مرحلة مهمة في بناء الشخصية.

3.2-الظروف الاجتماعية للأسرة:

الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى، التي تضع حجر الأساس الذي سيبني عليه الإنسان فيما بعد سلوكه الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها. وبالنتيجة فإن الأسر التي يسودها سلوك العنف والشغب والفوضى والعادات السيئة الأخرى، سواء فيما بين الأبوين أو بينهما وبين أبنائهما، هي من المصادر، وبالتالي الأسباب الرئيسية لظاهرة سلوك بعض طلبة المدارس على هذا النحو الاجتماعي السلبي والخطير.

وفي هذا المجال يرى (العمايرة، 2007، 15) إن الأسرة تحتل مكانة هامة في تنشئة الطفل وتكوين شخصيته والتأثير في سلوكه، وذلك ليس لكون الأسرة أول من تتلقف الطفل حين يبدأ حياته، بل لطول الفترة التي يقضيها في البيت بين أفراد أسرته، وعلى العوامل العاطفية التي تربطه بهؤلاء الأفراد، فعاطفة الأم، ورعاية الأب، وتأثير الأخوة، وشروط الحياة في البيت من أهم الآثار التي تحدد سلوك طفل اليوم ورجل المستقبل، فالطريقة التي يتبناها الوالدان في تنشئة الأبناء، بها أثر واضح في تطور سلوك الأبناء، فقد بينت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات الوالدين في التنشئة، وسمات سلوكية عند الأبناء .فعندما يكون الأب متسلطًا، والعقاب هو المبدأ السائد في البيت، وعندما يكون الأب غير مهتم بسلوك الأبناء، فقد يؤدي ذلك إلى اندفاع الأبناء نحو السلوك غير السوي، في حين يمكن تطوير السلوك السوي للأبناء بالحب والوئام والاهتمام والتقبل والتسامح وغير ذلك.

وهذا ما أكدته دراسة حسين هاشم هندول الفتلي (2008) حول موضوع أسباب الشغب الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي توصلت إلى أن من الأسباب التي تؤدي إلى حدوث ظاهرة الشغب الصفي هناك أسباب متعلقة بالتلميذ وأخرى متعلقة بالأسرة وهناك أسباب متعلقة بالمعلم والإدارة المدرسية(الفتلي، 2008).

وهناك من الدراسات التي توصلت إلى أن من الطلاب من أكدوا أن الشغب الذي يقومون به في المدرسة، ويمارسونه تجاه مدرسيهم، هوردة فعل عفوية على العنف الذي يمارسه الآباء معهم في سعي هؤلاء. أي الآباء. إلى إكراه أبنائهم رغما عنهم على الذهاب إلى المدرسة ومتابعة الدراسة.

ومنهم من أكد أن حالة الشغب التي يظهرون بها داخل المدرسة وخارجها، هي نتيجة مباشرة لعدم تفرغهم للدرس أو المدرسة. فهم يقومون بأعمال أخرى إلى جانب آبائهم أوفي أماكن عمل أخرى وذلك تحت ضغط الظروف المعيشية المادية التي تعاني منها أسرهم.

ومن جهته قام هولمان (1953) بدراسة على (100) طفل تميزوا بمشاكل سلوكية أو سوء تكيف، وجدت أن للعلاقة بين الوالدين تأثيرًا كبيرًا في النمو الانفعالي والاجتماعي للطفل، فالعلاقة الإيجابية بين الوالدين المبنية على الحب والتفاهم والانسجام تنشر ظلالها على الأبناء بحيث يتحقق تفاعل إيجابي بين الآباء والأبناء وكذلك بين الأبناء أنفسهم ، أما إذا كانت العلاقة بين الزوجين علاقة خصام وشجار وتباغض ، كذلك ينشر ظلاله على الأبناء مما يجعلهم يشعرون بعدم الاستقرار والقلق والخوف على أنفسهم وعلى أسرتهم ، وقد ينعكس ذلك خلال تفاعلهم مع البيئة المدرسية سواء كان ذلك مع الأقران أو المعلمين ، كما يؤثر في تحصيلهم الدراسي وأن المشاكل بين الأب والأم بشكل مستمر يؤثر بشكل سلبي في نفسية الطفل وتطوره ، وخاصة في المراحل الأولى من حياته.

وقد أشار (اوبتين،1983) إلى أن الفراق الطويل للطفل عن أمه خلال السنوات الأولى من أهم أسباب الجنوح، كما أشار كذلك إلى أن الصراعات الدائرة بين الأب والأم وإرهاصات وأحداث الطلاق ارتبطت بتطور اضطراب السلوك.

وقد لاحظ كل من Webster & Dahl (1995) أن نصف الأطفال الذين تم إحالتهم للعيادة للعلاج من اضطرابات السلوك، كانوا من أسر سادت فيها مشاكل وصراعات وعنف بين الأبوين. وعلاوة على تأثير صراع الأبوين على الطفل، فإن الصراع نفسه يمكن أن يؤثر في سلوك الأبوين نفسيهما، وتشير الدراسات إلى أن صراع الأبوين ارتبط بسوء تربية الأبوين للأطفال مع ارتفاع مستويات العقاب الصادر من الأبوين للأطفال، مع انخفاض مستوى التعقل وغياب الجزاء والتعزيز، كما أن إدراك الأبوين السلبي لعمليات التكيف والتوافق التي يقوم بها الأطفال يؤدي إلى نفس النتيجة. (Webster & Dahl, 1995)

إذن، نلاحظ أن العلاقات الأسرية تلعب دورًا بالغ الأهمية في تشكيل شخصية وسلوك الأبناء، حيث يعتبر أن العديد من السمات التي تتعلق بالتفاعل بين الوالدين وأبنائهما، تُعتبر من العوامل المساعدة على حدوث الاضطرابات السلوكية لهؤلاء الأبناء، فمن الضروري أن تكون علاقة الابن بوالديه جيدة، أوفي حدود الوضع الأسري الطبيعي. فأغلب الأخصائيين يعزون أسباب الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المقام الأول إلى علاقة الابن بوالديه، حيث أن الأسرة ذات تأثير كبير على التطور النمائي المبكر للابن، وإن معظم الاضطرابات السلوكية والانفعالية ترجع أصلا إلى التفاعل السلبي بين الطفل وأمه، كذلك إن عدم الانسجام في البيت يؤدي إلى سوء سلوك الابن في المدرسة، وكذلك علاقة الابن مع إخوانه، وتفضيل الوالدين لأحد الأبناء على إخوته ،يخلق مشكلات سلوكية بين أفراد العائلة، أما إذا عاملت الأسر أبناءها بقسوة وشدة، وتجاهلت حاجاتهم ومطالبهم ولم تقدم لهم الحب والعطف والرعاية المناسبة، فمن المتوقع أن ينعكس ذلك سلبًا على سلوك أبنائها في شكل سلوك منحرف.

وتُعتبر العوامل الاقتصادية ذات تأثير نافذ في حياة كل أسرة أو فرد، ومن الصعب تجاهلها أو التقليل من شأنها، فيذكر أن ما يقارب من 7 % من التلاميذ يظهرون مشكلات تعليمية في المدرسة ، ويخفقون في التكيف والتوافق مع المؤسسات في المجتمع ،ومن المسلم به أن المستوى الاقتصادي له من الأهمية ما يجعله قادرًا على تحسين ظروف الحياة لأي أسرة أو مجتمع، ومن أهم العوامل التي تنبئ بسوء الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسر والمجتمعات: الفقر، والازدحام الزائد بالمنزل، والبطالة، والعيش على المعونات الاجتماعية، والظروف المنزلية السيئة والتي تُعد من أهم العوامل التي تزيد من مخاطر تعرض الأبناء للاضطرابات السلوكية.وبينت الدراسات التي أجريت في كثير من الدول مثل الولايات المتحدة وإنجلترا حقيقة أن أعداد الأطفال الذين ينطبق عليهم مفهوم الفقر في تزايد

مستمر، وإن الفقر يعد من أقوى المتغيرات التي تنبئ بإصابة الأطفال بالاضطرابات السلوكية. فعوامل الفقر والحرمان، والضغوط الاجتماعية، والهجرة والانتماء لأقلية اجتماعية، من شأنها أن تعمل على ارتفاع معدل حدوث هذه الاضطرابات. ولقد دلت دراسات أجريت للكشف عن مدى تأثير العوامل الاجتماعية في درجة حدوث الاضطرابات السلوكية والانفعالية، إلى أن العوامل الاجتماعية تقلل من تقدير الذات لدى الفرد، مما يسهل حدوث اضطراب نفسي وسلوكي.

ويوضح كلا من EDDY & Curry(2002) أن سوء الأحوال المعيشية مثل الفقر والبطالة والازدحام، وسوء الحالة الصحية تمثل ضغوطًا هائلة، وتؤثر تأثيرًا مباشرًا على تربية الوالدين لأولادهم، وترتبط ارتباطًا مباشرًا باضطرابات السلوك، وقد وجد أن سيادة مثل هذه الظروف المعيشية السيئة ارتبط باضطرابات السلوك ارتباطا كبيرًا، بحيث وصل من ضعفين إلى أربعة أضعاف في انتشار الاضطرابات السلوكية مقارنة بالأسر الأخرى التي لا توجد فيها مثل هذه الضغوط .

ويتم التعرف على الظروف الاجتماعية الأسرية لأفراد عينة الدراسة الحالية من خلال نتائج استمارة جمع المعلومات التي تم تطبيقها لجمع المعلومات العامة والخاصة على التلاميذ، من جانب: مستوى الدخل، المستوى التعليمي للوالدين، المستوى التعليمي للتلاميذ، جنسهم، وإعادتهم للسنة.

3 – الطريقة والأدوات:

منهج الدراسة: تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي السببي المقارن الذي يعرف بأنه مجموعة الإجراءات البحثية، التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتحليلها لاستخلاص دلالتها والوصول إلى تعميمات عن الظاهرة محل البحث (الرشيدي، 2000)، وبالتحديد المنهج الوصفي المقارن، وتكمن المقارنة في تحديد مدى وجود اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم للسلوك الفوضوي بدلالة الظروف الاجتماعية التي يعيشونها، وبدلالة بعض المتغيرات التي تخصهم.

عينة الدراسة: اعتمدنا لاختيار أفراد عينة دراستنا على معايير العينة العارضة أو الحدثية، والتي تعرف باختيار أفراد عينة البحث حسب تواجدهم بالصدفة في مكان إجراء البحث الميداني.

وقد تكونت عينة الدراسة من 70 مراهقا متمدرسا في الثانويات من الجزائر وسط، بمقاطعة بوزريعة، ومن مستويات تعليمية مختلفة(1 ثانوي و2 و3 ثانوي)، بواقع (43) أن و(27) ذكرا، وقد أجري التطبيق معهم في شهر أفريل للسنة الدراسية 2015/ 2016.

أدوات الدراسة:

ـ **استمارة جمع المعلومات:** تم تطبيقها لجمع المعلومات العامة والخاصة على التلاميذ، من جانب: مستوى الدخل، المستوى التعليمي للوالدين، المستوى التعليمي للتلاميذ، جنسهم، والإعادة للسنة.

– **مقياس السلوك الفوضوي:** صمم من طرف حسن بن ادريس عبده الصميلي، تضمن 40 بندا موزعة على أربعة أبعاد (الإثارة والإزعاج، العدوان، التخريب، ومخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية).

تم تعيين الصدق بعدة طرق (الصدق الظاهري، صدق الاتساق الداخلي) الذي عكس أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق ويمكن الوثوق به. أما الثبات فقد تم تعيينه بطريقة ألفا كرونباخ، الذي تراوحت قيمته بين 0,75 و0,92.

أما في دراستنا الحالية فقد تم تحديد الخصائص السيكومترية للمقياس، على النحو الآتي:

ـ بالنسبة للصدق تم تعيينه بطريقة الاتساق الداخلي، قدرت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة على كل بعد من أبعاده، بحث قدرت على التوالي (0,78، 0,86، 0,71، 0,72) وهي كلها معاملات دالة إحصائيا، مما يعكس تمتع المقياس بالصدق.

ـ أما الثبات فقد تم تعيينه بطريقة التباين بتطبيق معادلة الفا لكرونباخ بدلالة كل بعد من أبعاده، وبدلالة المقياس ككل، وتمثلت النتائج على التوالي(0,52، 0,73، 0,55، 0,62)، وهي قيم تؤكد تميز المقياس بالثبات.

4- النتائج ومناقشتها:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: نصت على أنه " يوجد اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة المستوى التعليمي لأوليائهم"، وللتأكد من صحتها تم معالجتها إحصائيا باختبار F لتحليل التباين، بمقارنة متوسط تقدير التلاميذ لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة المستوى التعليمي للأب (دون مستوى / مستوى ثانوي / مستوى جامعي) على حدى، ومقارنة متوسط تقدير التلاميذ لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة المستوى التعليمي للأم على حدى، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول (1) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسط درجة للجوء التلاميذ لسلوك الشغب تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب (دون مستوى/ ثانوي/ جامعي)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F
سلوك الشغب	بين المجموعات	15.45	2	7.72	0.151 غير دالة
	داخل المجموعات	2247.87	44	51.08	
	التباين الكلي	226.32	46	/	

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α 0,05

ملاحظة: تم تقليص حجم العينة إلى 47 تلميذ نظرا لعدم إدراجهم للمستوى التعليمي لأوليائهم.

يتبين لنا من الجدول (1)، أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تقدير التلاميذ لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة المستوى التعليمي لآبائهم، إذ قدرت قيمة اختبار f لتحليل التباين ب 0,151، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05.

جدول (2) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسط درجة للجوء التلاميذ لسلوك الشغب تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم (دون المستوى/ ثانوي/ جامعي)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F
سلوك الشغب	بين المجموعات	310.15	2	155.07	*5.81 دالة
	داخل المجموعات	1174.41	44	26.69	
	التباين الكلي	1484.56	46	/	

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α 0,05

ملاحظة: تم تقليص حجم العينة إلى 47 تلميذ نظرا لعدم إدراجهم لمستوى التعليمي لأوليائهم.

يتضح لنا من الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط تقدير التلاميذ لجوئهم لسلوك الشغب، بدلالة المستوى التعليمي لأمهاتهم، إذ قدرت قيمة اختبار f لتحليل التباين ب 5,81، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0،05.

ولتحديد ما هي أزواج المتوسطات التي يوجد بينها فرق دال إحصائيا، كان لابد من الرجوع إلى اختبار scheffe للمقارنات المتعددة بين المتوسطات، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول (3) نتائج اختبار scheffe للمقارنات المتعددة بين المتوسطات

المقارنات المتعددة لمتوسطات تقدير اللجوء للشغب بدلالة المستوى التعليمي للأم	الفرق بين المتوسطات	قيمة الفرق	القيمة الحرجة لـScheffe الدلالة الاحصائية
دون مستوى/مستوى ثانوي	52.36-58.6	6.24	*4.85
دون مستوى/مستوى جامعي	52.25-58.6	6.35	*5.50
مستوى ثانوي/مستوى جامعي	52.25-52.36	0.11	4.49

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α 0,05**

يتضح لنا من الجدول السابق أن التلاميذ الذين لديهم أمهات من دون مستوى تعليمي يُذكر، هم الذين يمارسون أكثر سلوك الشغب، مقارنة بالتلاميذ الذين لديهم أمهات من مستوى تعليمي ثانوي فأكثر. النتائج الواردة في الجداول (1)، (2)، (3) تؤكد صحة الفرضية الأولى للدراسة.

وهذا يتفق مع ما توصل إليه ميجرس حينما وجد في دراسة له، أن من العوامل المؤثرة في اضطراب الطالبات وظهور مشكلات سلوكيه لديهم، درجة تعليم الوالدين، فالوالدان المتعلمان أكثر اهتماما بتعليم بناتهم وأكثر اتصالا بالمعلمات وأكثر دراية بأساليب التربية السليمة، ويظهر جليا على سلوك الآباء، والذي يؤدي إلى رفع مستوى الالتزام المدرسي للأبناء، ويقلل من احتمالات الانحراف وظهور المشكلات، بعكس الآباء الأقل حظا في التعليم، والذي تقل معرفتهم باحتياجات بناتهم النفسية والاجتماعية، مما يؤدي بالأبناء إلى البحث عن طرق أخرى لإشباع تلك الحاجات وهذا قد يؤدي إلى اضطرابات سلوكيه.

وفي نفس المجال، نجد دراسة قامت بها السبيعي (1999) وموضوعها "العوامل الأسرية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الحرس الوطني بالمملكة العربية السعودية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على العوامل الأسرية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الحرس الوطني بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي عن طريق العينة والتي تكونت من (706) طالب وطالبة من طلبة الصف السادس بمدارس الحرس الوطني على مستوى المملكة العربية السعودية. وقد توصلت الباحثة لمجموعة من النتائج ومنها وجود تأثير لمستوى تعليم الوالدين على أساليب التنشئة السوية وغير السوية. وأن الفروق الدالة إحصائياً في استخدام أساليب التنشئة السوية كانت لصالح الذين يحملون مؤهلاً علمياً عالياً.

ـ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: نصت على أنه " يوجد اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم إلى سلوك الشغب بدلالة مستوى دخل أوليائهم" وللتحقق من صحتها، تم معالجتها إحصائيا باختبار t لدلالة الفرق بين متوسطين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول (4) دلالة الفروق في متوسط درجة اللجوء لسلوك الشغب بدلالة وجود الوالدين أوغياب أحدهما

المتغير	مستوى دخل الوالدين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	قيمة اختبار t
سلوك الشغب	دخل جيد	32	55.09	8.59	1.73
	دخل متوسط فما دون ذلك	37	55.35	6.99	غير دالة إحصائيا

يتضح لنا من الجدول أعلاه أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في متوسط تقدير التلاميذ لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة مستوى دخل والديهم، إذ قدرت قيمة اختبار t بـ1,73 وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05. أي أن

التلاميذ الذين يقدر دخل والديهم في المستوى الجيد، والتلاميذ الذين يقدرون مستوى دخل والديهم في المستوى المتوسط فما دون ذلك، يلجؤون لسلوك الشغب على حد السواء. بالتالي الفرضية الثانية لدراستنا لم تتحقق.

وهذه النتيجة تختلف مع ما يؤكده (الجندي،1999، 304) من أن العجز المادي وعدم إشباع حاجات الشباب يؤدي إلى صعوبات التكيف، وتكوين مشاعر النقص، مما يدفعهم إلى وضع أقدامهم على بداية طريق الانحراف من خلال سلوكات الفوضى والشغب أو ما هو أسوء منه، ومن ثم ممارسة العنف.

ونفس النتيجة توصل إليها كل من (منصور وآخرون، 2003، 161) حين حاولا تفسير الارتباط بين المستوى الاقتصادي المتدني والسلوك غير السوي لدى الأبناء من خلال الإشارة إلى ظروف السكن، ففي ظل التكدس الشديد للأفراد في مكان ما، يصعب إشباع الكثير من الحاجات للهدوء، والاسترخاء، ومن ثم يصبح الفرد أكثر توترًا. ونظرًا لأن الازدحام ينطوي على ارتفاع معدل التفاعل المكثف بين الأفراد المتوترين، يُصبح صدور الاستجابات العدوانية أكثر احتمالا، يُضاف إلى ذلك أن التكدس يعني ضمنًا أن ثمة فرص أكبر لتعلم العدوان بالاقتداء من خلال مشاهدة النماذج المحيطة التي تسلك على نحو عدواني.

وفي نفس المجال، نجد دراسة قامت بها السبيعي (1999) وموضوعها "العوامل الأسرية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية " والتي توصلت إلى وجود تأثير لحجم الدخل الشهري للأسرة على أساليب التنشئة الأسرية السوية وغير السوية. وأن الفروق الدالة إحصائياً كانت لصالح الأطفال الذين ينتمون لأسر مرتفعة الدخل في استخدام أساليب التنشئة السوية.

وهذا الاختلاف في النتائج قد يرجع إلى اختلاف العينة وظروفها، واختلاف الزمن، بحيث نُلاحظ أن الشباب أو تلاميذ اليوم قد اختلفت سلوكياتهم مع شيوع النزعة الفردية والنزعة الاستهلاكية في المجتمع، والتغير الذي شهدته تبعا لذلك القيم والمعايير وبالتالي انتشار السلوكات السيئة في وسط مجموعة من التلاميذ دون اعتبار لمتغيرات كثيرة، كانت في السابق مختلفة عن اليوم.

ـ **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة:** نصت على أنه "يميل التلاميذ الذين يعيشون مع أحد الوالدين لسلوك الشغب أكثر من التلاميذ الذين يعيشون مع الوالدين معا". وللتأكد من صحتها تم معالجتها إحصائيا باختبار t لدلالة الفرق بين متوسطين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول (5) دلالة الفروق في متوسط درجة اللجوء لسلوك الشغب بدلالة وجود الوالدين أو غياب أحدهما

المتغير	وجود الوالدين	المتوسط	الانحراف	قيمة اختبار t
سلوك الشغب	وجود الوالدين	50.87	5.46	1.24 غير دالة إحصائيا
	غياب أحد الوالدين(طلاق/وفاة)	53.19	4.92	

يتضح لنا من الجدول أعلاه أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في متوسط تقدير التلاميذ لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة وجود أو غياب أحد الوالدين بسبب الطلاق أو الموت، إذ قدرت قيمة اختبار **t** بـ 1,24 وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05. أي أن التلاميذ الذين يعيشون مع كلا الوالدين، أو الذين يعيشون مع أحدهما، يلجؤون لسلوك الشغب على حد السواء. بالتالي الفرضية الثالثة لدراستنا لم تتحقق.

وهذه النتيجة تختلف مع النتائج التي تم التوصل فيها إلى أن الطفل الذي يغيب عنه أحد الوالدين سواء للانفصال الزواجي أو لدواعي العمل بالخارج، أو نتيجة للموت فإنه يتأثر انفعاليًا بهذا الانفصال، وقد يلجأ إلى العناد والمشاكسة،

الشغب والجناح ويظهر في نفوره من الآخرين، واعتماده على ذاته ومقاومة أي مظهر للسلطة (عبد المعطي، 2001، 440).

وتختلف كذلك عن نتائج مجموعة الدراسات التي اعتبرت الطلاق بين الوالدين وعدم الانسجام عامل خطورة، فاستمرار الشجار والعدوانية والطلاق العاطفي والهجران والمرارة والاستياء والغلظة، بين الوالدين المطلقين وعدم الاستقرار الأسري قد يكون أهم عامل يسهم في سوء السلوك التكيفي للأطفال، وتعتبر القسوة الشديدة والعقاب الوالدي التأديبي، الذي يتصف بالعدوانية الجسدية واللفظية ، مُرتبط بنمو سلوكيات الطفل العدوانية غير المتوافقة، كما ترتبط الظروف المنزلية الفوضوية باضطراب السلوك والجناح، كما أنه غالبًا ما تؤدي الاضطرابات النفسية لدى الوالدين سواء كانت عصابية أو ذهانية وإساءة، والإهمال في معاملة الطفل إلى انحراف السلوك لدى الأطفال، كما لوحظ أن سيطرة شخصية الأم وغياب الأب في تربية الأبناء، بالإضافة إلى تشجيع الآباء لأبنائهم على خرق القوانين والنظم، ونقص الإشراف والرعاية الوالدية، وغياب القدوة بين الأطفال مما يسهم في انحراف السلوك (عبد المعطي، 2001، 438).

ويمكن تفسير هذا الاختلاف في النتائج باختلاف ظروف الدراسات من حيث الزمن والمكان واختلاف عينة البحث الحالي وظروفه واعتبار أن مُشكل الشغب قد ترجع أسبابه إلى وجود عوامل وتوفر ظروف أخرى، وهذا ما نلاحظه اليوم فاختلاف نمط الحياة أدى إلى اختلاف نمط التربية وخروج الأبناء عن سيطرة الوالدين مما جعل هؤلاء يلجؤون إلى استعمال الشغب لإبراز ذواتهم من جهة، والتعبير عن وجودهم وتحقيق مطالبهم من جهة أخرى.

- **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:** نصت الفرضية على انه "يوجد اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة جنسهم" وللتحقق من صدقها تم اختبارها إحصائيا باختبار t لدلالة الفرق بين متوسطين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول (6) دلالة الفروق في متوسط درجة اللجوء لسلوك الشغب بدلالة الجنس

سلوك الشغب	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	قيمة اختبارt
1-الإثارة والإزعاج	ذكور	27	15.67	2.33	1.327
	إناث	43	14.94	1.96	
2-العدوان	ذكور	27	16.82	1.42	*2.15
	إناث	43	14.82	2.51	
3-التخريب	ذكور	27	10.29	1.19	1.12
	إناث	43	10.02	0.56	
4-مخالفة التعليمات المدرسية	ذكور	27	13.83	2.64	1.62
	إناث	43	13.02	1.63	
سلوك الشغب عامة	ذكور	27	56.37	7.59	*2.27
	إناث	43	52.54	3.93	

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 α**

يتضح لنا من الجدول أعلاه وجود فرق بين التلاميذ في ممارستهم سلوك الشغب بدلالة جنسهم، إذ قدرت قيمة اختبار t بـ2,27، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05، وهذا الاختلاف برز جليا في ممارسة العدوان لصالح الذكور، أي أن التلاميذ الذكور هم الذين يلجؤون أكثر للعدوان عند ممارستهم سلوك الشغب، وذلك مقارنة بالإناث. وهذا ما يحقق صحة فرضيتنا جزئيا من جانب اللجوء للعدوان.

وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الخليفي(1994) في قطر، والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (462) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية، والتي أظهرت إن الذكور لديهم مشكلات سلوكية أكثر من الإناث (الخليفي، 1994).

وكذا دراسة سالم جميل سليم(1998) بالأردن والتي هدفت إلى تحديد السلوك الفوضوي والعدوان الصفي في المرحلة الابتدائية وأسبابهما وعلاقتهما بجنس الطالب وعمره وحجم الصف. وتكونت عينة البحث من (270) تلميذاً تم اختيارهم من61 مدرسة، وقد وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة أشكال الشغب لصالح الذكور (سالم، 1998).

واختلفت النتائج الحالية مع دراسة آمال محمد عبد المولى محمد (2013) حول مدى فاعلية برنامج للحد من السلوك الفوضوي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية علي متوسط درجات السلوك الفوضوي وأبعاده الفرعية بين الذكور والإناث. وهذا يعود طبعا لاختلاف بيئة وعينة الدراسة.

ورغم هذا يمكن أن نقول أن كثير ما اطلعنا التراث النفسي والتربوي على حقيقة تمتع الذكور بصفة العدوانية أكثر من الإناث وذلك راجع لأسباب مختلفة منها النفسية والاجتماعية وغيرها.

ـ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة: نصت على أنه: " يوجد اختلاف بين التلاميذ معيدي السنة، والتلاميذ غير المعيدين في لجوئهم لسلوك الشغب". وللتحقق من صحتها تم معالجتها إحصائيا باختبار t لدلالة الفرق بين متوسطين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول (7) دلالة الفروق في متوسط درجة اللجوء لسلوك الشغب بدلالة الإعادة

سلوك الشغب	الإعادة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	قيمة اختبارt
1-الإثارة والإزعاج	معيد	25	16.2	2.79	*2.02
	غير معيد	45	14.93	2.05	
2-العدوان	معيد	25	16.04	2.91	0.20
	غير معيد	45	15.88	3.45	
3-التخريب	معيد	25	10.55	1.19	1.03
	غير معيد	45	10.22	1.66	
4-مخالفة التعليمات المدرسية	معيد	25	14.96	2.16	*4.25
	غير معيد	45	12.75	2.11	
سلوك الشغب عامة	معيد	25	57.76	8.13	*2.35
	غير معيد	45	53.57	6.79	

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α 0,05**

يتضح لنا من الجدول وجود فرق حقيقي بين متوسط تقدير تلاميذ معيدي السنة لجوئهم لسلوك الشغب(57.76)، ومتوسط تقدير تلاميذ غير المعيدين للسنة لجوئهم لسلوك الشغب (53.57)، إذ قدرت قيمة اختبار t بـ(2.35) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وهذه الاختلافات برزت جليا، في الإثارة والإزعاج، ومخالفة التعليمات المدرسية، إذ أوضح التحليل الإحصائي، حسب ما هو مُبين في الجدول أعلاه، أن التلاميذ معيدي السنة هم الذين يلجؤون أكثر لممارسة سلوك الشغب بالثانوية إذ يظهر بشكل الإثارة والإزعاج، مع مخالفة التعليمات المدرسية. وهذا ما يحقق صحة الفرضية الخامسة جزئيا.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة الضامن (2004) والتي هدفت إلى التعرف إلى درجة شيوع المشكلات لدى الطلبة المراهقين في المدارس الإعدادية في الأردن، والى تحديد عدد من المتغيرات لدى الطلاب: المرحلة الصفية المستوى

التحصيلي للطالب، حجم الأسرة، ترتيبه في الأسرة. فأظهرت نتائج الدراسة أن متغير مستوى التحصيل أسهم أكثر من غيره في نسبة تباين الطلاب على كل مشكلة من المشكلات، بحيث أن انخفاض المستوى أوتكرار السنة قد أثر على ظهور بعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ.

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة: نصت على أنه " يوجد اختلاف بين تلاميذ مستوى الأولى ثانوي، وتلاميذ مستوى الثانية ثانوي، وتلاميذ مستوى الثالثة ثانوي في لجوئهم لسلوك الشغب " وللتحقق من صحتها تم معالجتها إحصائيا باختبار F لتحليل التباين، بمقارنة متوسط تقدير التلاميذ لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة مستوى التعليمي (1 ثانوي/ 2 ثانوي/ 3 ثانوي)، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول (8) نتائج تحليل التباين الاحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسط درجة للجوء التلاميذ لسلوك الشغب تعزى لمتغير مستواهم التعليمي (1 ثانوي / 2 ثانوي / 3 ثانوي)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F
سلوك الشغب	بين المجموعات	110.41	2	55.20	1.116
	داخل المجموعات	2769.83	44	49.46	غير دالة إحصائيا
	التباين الكلي	2880.24	46	/	

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 α**

يتضح لنا من الجدول السابق أنه لا يوجد اختلاف بين تلاميذ مستوى الأولى ثانوي، وتلاميذ مستوى الثانية ثانوي، وتلاميذ مستوى الثالثة ثانوي فيما يخص ممارستهم سلوك الشغب، أي أن سلوك الشغب لا يخص مستوى تعليمي دون الآخر. بالتالي لم تتحقق الفرضية السادسة لدراستنا.

وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة حسن أحمد سهيل ومحمود كاظم محمود (2008) حول فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة–الجامعة المستنصرية، بحيث ظهر من خلال النتائج أن السلوك الفوضوي سلوك يمكن ملاحظته لدى الذكور والإناث على جميع المستويات وهو متعلم من خلال التفاعل مع الآخرين ومشاهدة سلوكياتهم، إضافة إلى الظروف الاجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية شأنه في ذلك شأن تعلم السلوك المناسب.

5-الخلاصة:

لقد تناولت الدراسة الحالية موضوع تأثير الظروف الاجتماعية الأسرية على ظهور سلوك الشغب عند تلاميذ التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات وذلك على عينة تكونت من 70 مراهقا متمدرسا في الثانويات من الجزائر وسط، ومن المستويات التعليمية الثلاث ، وبتطبيق مقياس السلوك الفوضوي المصمم من طرف "حسن بن ادريس عبده الصميلي" إضافة إلى استمارة لجمع المعلومات العامة والخاصة على التلاميذ حول المستوى التعليمي والدخل للوالدين المستوى التعليمي للتلاميذ، جنسهم، والإعادة للسنة توصلت النتائج إلى تؤكد صحة الفرضية الأولى للدراسة التي نصت على أنه " يوجد اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة المستوى التعليمي لأوليائهم"، في حين لم تتحقق الفرضية الثانية للدراسة والتي نصت على أنه " يوجد اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم إلى سلوك الشغب بدلالة مستوى دخل أوليائهم وكذا الفرضية الثالثة للدراسة التي نصت على أنه " يميل التلاميذ الذين يعيشون مع أحد الوالدين لسلوك الشغب أكثر من التلاميذ الذين يعيشون مع الوالدين معا.

بينما تحققت الفرضية الرابعة جزئيا من جانب اللجوء للعدوان بحيث كانت تنص على أنه "يوجد اختلاف بين التلاميذ في لجوئهم لسلوك الشغب بدلالة جنسهم أي أن التلاميذ الذكور هم الذين يلجؤون أكثر للعدوان عند ممارستهم سلوك الشغب، وذلك مقارنة بالإناث.

أما بالنسبة للفرضية الخامسة والأخيرة من الدراسة والتي كانت تنص على أنه: " يوجد اختلاف بين التلاميذ معيدي السنة، والتلاميذ غير المعيدين في لجوئهم لسلوك الشغب "فقد أظهرت النتائج بروز هذه الاختلافات جليا، في الإثارة والإزعاج، ومخالفة التعليمات المدرسية، إذ أوضح التحليل الإحصائي أن التلاميذ معيدي السنة هم الذين يلجؤون أكثر لممارسة سلوك الشغب بالثانوية.

وهي النتائج التي أكدتها العديد من الدراسات السابقة كما هو موضح في مناقشة النتائج ومنها ما فندته بعض الدراسات. وتبقى أهمية هذه النتيجة التي توصلنا إليها في أنها قد تسمح لنا أو لباحثين آخرين للتعمق في دراسة هذه المتغيرات أو متغيرات أخرى قد تُظهر لنا جوانب أخرى من أثر الظروف الاجتماعية على المراهق في حياته اليومية الدراسية منها أو العادية.

مقترحات الدراسة

انطلاقا من نتائج الدراسة تتقدم الباحثتان بالمقترحات التي من شأنها المساهمة في التقليل من سلوك الشغب في المؤسسات التربوية، والتي قد تكون ذات قيمة تربوية لدى المهتمين بالمشكلات السلوكية للتلاميذ في المدرسة:

-العمل على التحسيس بدور الأسرة ومسؤوليتها في ظهور الكثير من المشكلات السلوكية لدى أطفالها، وبالتالي ضرورة أن تقوم على تقويم وتوجيه الأطفال ومراقبة سلوكياتهم وفهم متطلباتهم وحاجاتهم وإعطائهم مساحة كبيرة للنقاش والحوار وتشجيعهم على إبداء آرائهم.

-التوعية والتحسيس بخطورة سلوكات الشغب التي يلجأ إليها الكثير من التلاميذ في المدرسة والتي قد يترتب عنها نتائج وخيمة يستحيل السيطرة عليها فيما بعد.

-العمل على شغل أوقات التلاميذ بالنشاطات المختلفة سواء في البيت أوفي المدرسة حتى لا تتسنى لهم فُرص المُشاغبة.

-توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة للتعاون في سبيل تقديم المساعدة للتلاميذ وتعويدهم على السلوك السليم مع ضرورة مراعاتهم لخصائص نمو المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ وخاصة في المرحلة الثانوية والتي تنعكس على أنماط السلوك لدى التلاميذ.

-الاهتمام بالتلاميذ الذين تصدر عنهم المشكلات السلوكية، ودراسة حالاتهم، للوقوف على الأسباب الدافعة لهذه السلوكيات، ووضع البرامج العلاجية لها من خلال الحرص على تواجد مرشد تربوي وأخصائي اجتماعي في المدرسة يُساعد التلاميذ على حل هذا النوع من المشكلات. وهذا ما يحقق صحة فرضيتنا جزئيا من جانب اللجوء للعدوان.

- **الإحالات والمراجع:**

جابر، عبد الحميد جابر (1994). *علم النفس التربوي*. ط 3. مصر: دار النهضة العربية.

حسن، محمد حسن عمران (2003). *المشاغبة في الصف المدرسي*. /www.almualem .net . saboora view theard

حسين، هاشم هندول الفتلي (2008) .أسباب الشغب الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*. العددان (3 و4). جامعة القادسية -كلية التربية.

الخليفي، سبيكة يوسف(1994). *المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية لدولة قطر*.

الرشيدي، بشير صالح(2000). *مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة*. ط1. الكويت: دار الكتاب الحديث.

الرفاعي، نعيم (1972).*الصحة النفسية*. ط 3. دمشق. سوريا: المطبعة الجديدة.

زهران، حامد عبد السلام (2005). *علم نفس الطفولة والمراهقة*. ط5. القاهرة . مصر : عالم الكتب.

سالم، جميل سليم (1998). *أشكال العدوان الصفي في المرحلة الابتدائية وعلاقته بجنس الطالب وعمره*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

سهيل، حسن أحمد ومحمود، كاظم محمود (2008). فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة الأستاذ. العدد 72. 453-486.

الضامن، منذر عبد الحميد(2004). المشكلات السلوكية عند المراهقين في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

عبد القادر، فواز عبد الحميد (1996). *اثر برنامج إرشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. الجامعة المستنصرية: العراق.

عبد اللاوي، سعدية (2012). *المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاث الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. ماجستير منشورة. جامعة مولود معمري تيزي وزو: الجزائر.

عبد المعطي، حسن مصطفى(2003). الأسرة ومشكلات الأطفال. ط1. مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع.

العمايرة، محمد حسن(2007). *المشكلات الصفية: السلوكية- التعليمية- الاكاديمية : مظاهرها-اسبابها-علاجها* . د ط. مصر: دار المسيرة للطباعة والنشر.

عوض، عباس محمود (1984). *الموجز في الصحة النفسي*ة. دط. الاسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية.

غالي، احمد وآخرون (1987). الشغب في الملاعب الكويتية : لماذا؟. *مجلة الرياض العربي*. العدد 79.

القريطي، عبد المطلب أمين (1998). *في الصحة النفسية*. ط1. القاهرة: توزيع دار الفكر العربي.

محمود، حمدي شاكر (1998). *التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين*. المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للتوزيع والنشر.

معتز، سيد عبد الله(2001). بحوث في علم النفس الاجتماعي. د ط. مصر: دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.

منصور، عبد المجيد وآخرون(2003). *السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر*. مصر: مكتبة الانجلومصرية.

Webster. S & Dahl ,R, (1995) . conduct disorder ,(in) .Hersen & R.T Am merman (EDS) Advanced Abnormal child psychology (P.P.333-345) Hillsdale .New jersey :Lawrence Erlbaum Associates

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

بلعسلة، فتيحة وخطار، زهية (2019). تأثير الظروف الاجتماعية للأسرة وبعض المتغيرات على ظهور سلوك الشغب عند تلاميذ التعليم الثانوي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 238-253.

فاعلية العلاج المعرفي المستند إلى الوعي الكامل في علاج اضطراب الشدة التالي للصدمة PTSD

Effectiveness of cognitive therapy based on Mindfulness in the treatment of post-traumatic stress disorder (PTSD)

رآفات أحمد أحمد *

جامعة دمشق (سوريا)، *kristinebity@yahoo.fr*

تاريخ الاستلام: 15-06-2019 تاريخ القبول: 19-09-2019 تاريخ النشر: 12-10-2019

ملخص: توجهت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية العلاج المعرفي المستند الى الوعي الكامل في علاج اضطراب الشدة ما بعد الصدمة أو ما يسمى أيضاً في بعض أدبيات الطب: اضطراب الشدة التالي للرض.

تم تطبيق برنامج علاجي من إعداد الباحثة متضمن لتقنيات العلاج المعرفي وتقنية الوعي الكامل La pleine conscience التي تحدث بها زيندل وسيجال (Zindel et Segal, 2006) على عينة من المرضى المراجعين لإدارة الخدمات الطبية التابعة لوزارة الداخلية السورية وتم اختيار نموذج حالة لتوضيح آلية تطبيق التقنيات ونتائج تطبيقها. استخدمت مقاييس: بيك 21 للاكتئاب ومقياس الصحة النفسية المعدل R SCL-90- لتقييم التغير في حالة المريض في تطبيقين قبلي وبعدي.

أظهرت النتائج فعالية العلاج المعرفي بالوعي الكامل في علاج اضطرب الشدة التالي للرض حيث تراجعت أعراض الاضطراب وعاد المريض لحياته اليومية وعمله بعد أن كان قد اعتزلهما.

الكلمات المفتاحية: علاج بالوعي الكامل؛ علاج المعرفي؛ اضطراب الشدة التالي للرض PTSD.

Abstract: This study aimed to determine the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy in the treatment of post-traumatic stress disorder. A therapeutic program, including cognitive therapy techniques and mindfulness technique, (Zindel et Segal, 2006) was implemented on a sample of patients who visited the Department of Medical Services of the Syrian Ministry of the Interior. A case model was chosen to illustrate the mechanism for applying the techniques and obtained results. The Beck 21 depression scales and the R-SCL-90 Mental Health Scale were used to assess the change in the patient's condition in two pre- and post-applications.

The results showed, the effectiveness of cognitive therapy of Mindfulness in the treatment of post-traumatic stress disorder. Where the symptoms of the disorder decreased, and the patient resumed his daily life.

Keys Words: Therapy of Mindfulness؛ Therapy cognitive؛ PTSD

*المؤلف المراسل: *kristinebity@yahoo.fr*

1- مقدمة

يُعد العلاج المعرفي بالوعي الكامل La thérapie cognitive basée sur la pleine conscience أو Cognitive d on Mindfulness therapy base مرحلة متطورة ومهمة من مراحل العلاج المعرفي, إذ يمثل المرحلة التي لها علاقة بدراسة الترابط بين الشعور والفكرة.

يعود هذا العلاج بجذوره الى الفلسفات المنحدرة من مجموعة الثقافات الشرقية المتعلقة بالتأمل، لذلك فإنه يخرج عن النطاق التقليدي للعلاج المعرفي المتمثل في تطبيق تقنيات معرفية لاستخراج الفكرة اللامنطقية المسيطرة والكامنة في تفكير الفرد والتي تقوده لأنواع من السلوك اللاتكيفي، كما يختلف عن عملية تطبيق تقنيات سلوكية تهدف إلى تعديل السلوك في ضوء التغيير المعرفي الذي حصل، من هنا تنبثق أهمية الخوض في هذا المضمار، مضمار الربط بين العلاج المعرفي وتقنية الوعي الكامل لا سيما وأنه لم يتم التطرق في العالم العربي لمثل هذا النوع من الربط على الرغم من تعدد الأبحاث التي تتناول فعالية العلاج بالوعي الكامل وفعالية العلاج المعرفي السلوكي كلاً على حدة، وعلى الرغم من وجود أبحاث تتناول هذا الربط على مستوى العالم.

كان أول من تطرق لهذا النوع من البحوث هو Kabat_ Zinn (1994، 1992، 1986، 2003) حيث وضع برنامج عملي تطبيقي للعلاج المعرفي بالوعي الكامل أطلق عليه اسم برنامج خفض الشدة النفسية القائم على الوعي الكامل (Mmindfulness-Based Stress Reduction MBSR) ليعقبها برنامج (MBCT) العلاج المعرفي بالوعي الكامل لتوقع الانتكاس لدى مجموعة من مرضى الاكتئاب الذين تعافوا منه والذي وضعه مجموعة من العلماء الفرنسيين(Zindel et Segal, 2006)، والذي اعتبره Cottraux (Cottraux, 2007) تطوراً مرحلياً ومعرفياً عن برنامج MBSR.

2. مشكلة الدراسة:

في ظل الحرب الكونية التي تُشن ضد سوريا، سجّلت الأقسام النفسية في المشافي الحكومية تزايداً في أعداد المراجعين الذين تم تشخيصهم كمصابين باضطراب الشدة ما بعد الصدمة أو التالي للمرض، إضافةً لغيرها من الاضطرابات النفسية العصابية (حسب سجلات المشافي الحكومية المسجلة والتي اطلعت عليها الباحث)، برزت أهمية البرامج العلاجية القائمة على النوع المعرفي لمساعدة المرضى في العودة الى التكيف مع حياتهم اليومية المعتادة.

ونظراً لافتقار أدبيات العلاج النفسي في سوريا بل وتكاد تنعدم البرامج العلاجية الواضحة المعالم والخطوات التي يمكن للطبيب أو المعالج النفسي استخدامها مع المرضى العصابيين، توجهت الباحثة لإعداد برنامج علاجي معرفي قائم على الوعي الكامل، يمكن للباحثين اعتماده لاحقاً لعلاج اضطراب الشدة ما بعد الصدمة ليكون بذرة أولية لأعمال لاحقة تغني المكتبة العربية ببروتوكولات علاجية تكون –إن لم نقل موحدة– مستندة في مراحل تطبيقها الى مبادئ عالمية موحدة للعلاجات النفسية المعرفية.

بناءً على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال السؤال التالي:

– ما هي فعالية العلاج المعرفي المستند الى الوعي الكامل في علاج اضطراب الشدة التالي للرض PSTD؟

3- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة بما يلي:

1. يُسجَل للمرة الأولى في أدبيات العلاج النفسي في كلية التربية في سوريا وفي الدول العربية، دمج تقنيات العلاج المعرفي مع تقنية الوعي الكامل Mindfulness، بعدما قامت الباحثة باستخدام هذا الدمج في رسالتها لنيل درجة الدكتوراه في فرنسا/جامعة مونبلييه الثالثة ودرست فاعليته في علاج مرضى فقدان الشهية العصبي.
2. تعد هذه الدراسة أول دراسة في سوريا يتم فيها شرح طريقة الراءات الأربعة 4R, وأول دراسة يتم فيها استخدام بروتوكول التحليل الوظيفي للحالة بشقيه الآني والتاريخي للعمل على دحض الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأخرى منطقية عقلانية.
3. يتم للمرة الأولى تطبيق العلاج المعرفي بالوعي الكامل على المرضى بشكل فردي (علاج فردي)، حيث أن جميع المحاولات التي سبقت هذا البحث تم تطبيقها بشكل جماعي (علاج الجماعي).
4. تقدم هذه الدراسة بروتوكولاً عملياً تطبيقياً، يمكن لأي باحث أو معالج تطبيقه لاحقاً مع المرضى لعلاج الأمراض العُصابية

4- الدراسات السابقة:

لم تسجل الأدبيات العربية دراسات تطبيقية تشمل تقنيات العلاج المعرفي مستندة الى ممارسة الوعي الكامل La pleine conscience أو Mindfulness في علاج الاضطرابات النفسية وإن كانت قد تعددت الأبحاث الخاصة بفعالية الوعي الكامل Mindfulness أو La pleine conscience كتقنية علاجية مستقلة.

دراسة الضبع (2013) حول فاعلية الوعي الكامل أو اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب لدى طلبة الجامعات، هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية أو الوعي الكامل وأعراض الاكتئاب النفسي ومدى فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاضطراب، تكونت العينة من أربع وعشرين طالب من كلية التربية في جامعة أسيوط، حيث تم تقسيمها الى مجموعتين ضابطة وتجريبية طُبق عليها برنامج تدريبي على الوعي الكامل من إعداد الباحثين لمدة 18 جلسة تدريبية واستخدام مقياس بيك للاكتئاب، أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين المتغيرين كما أظهرت انخفاضاً واضحاً في أعراض الاكتئاب.

دراسة أبو زيد (2017) حول خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات الشخصية الحدية لأحمد محمد أبو زيد، هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التدرب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات، تكونت العينة من خمسة عشر طالبة تم توزيعهن في مجموعتين ضابطة مؤلفة من سبع طالبات وأخرى تجريبية ضمت ثمان طالبات، استخدمت في هذه الدراسة قائمة أعراض الشخصية الحدية النسخة المختصرة BSL-23 إعداد بوهوس Bohus (2009) واستبيان اليقظة العقلية العوامل الخمسة من إعداد باير(Baer(2006 ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي من إعداد جراتز Gratz (2004) وبرنامج التدريب على اليقظة العقلية من إعداد الباحث، تكون البرنامج من ست عشرة جلسة تدريب تم التوصل من خلالها الى فاعلية اليقظة العقلية في خفض صعوبات التنظيم الإنفعالي لدى العينة التجريبية مقارنة بالضابطة.

على صعيد الدراسات الأجنبية التي تتناول فاعلية الدمج بين تقنيات العلاج المعرفي والوعي الكامل (La pleine conscience) في مجال الاضطرابات النفسية هي أيضاً نادرة، على الرغم من تعدد وتنوع الدراسات التي تناولت كل من الوعي الكامل والعلاج المعرفي كل على حِدة.

دراسة سيجال Segal (2010) في هذه الدراسة تم تطبيق العلاج الدوائي على مئة وخمس وستين مريض اكتئابي لمدة ثمانية أشهر، شفي منهم أربعٌ وثمانون مريضاً تم اخضاعهم لثلاثة أنواع من العلاجات: مجموعة العلاج الدوائي ومجموعة العلاج المعرفي بالوعي الكامل ومجموعة العلاج الوهمي، كما تم التمييز مسبقاً بين المرضى من خلال تقسيمهم لمجموعتين، تسعة وأربعون في المئة كانوا من المرضى الذين لديهم حالة شفاء مستقرة و واحدٌ وخمسون في المئة من الذين لديهم حالة شفاء غير مستقرة، أظهرت النتائج أن معدل الانتكاس لدى مرضى حالة الشفاء غير المستقر هي ثمان وعشرون في المئة بالنسبة للذين تلقوا العلاج الدوائي، وسبعة وعشرون في المئة بالنسبة للذين تلقوا العلاج المعرفي بالوعي الكامل بينما كان معدل الانتكاس للذين تلقوا العلاج الوهمي _أي لم يتلقوا أي نوع من انواع العلاجات_ واحد وسبعون في المئة لدى مرضى الشفاء غير المستقر، كما أظهرت النتائج أن تطبيق العلاج المعرفي المستند إلى الوعي الكامل جنباً إلى جنب مع العلاج الدوائي، يقدم نتائج متوقعة بالنسبة للمرضى الذين لديهم حالة شفاء غير مستقرة، إضافة إلى أن العلاج المعرفي يمكن أن يقدم فوائد مماثلة للتي يقدمها العلاج الدوائي بالنسبة لهؤلاء المرضى.

دراسة أحمدAhmad (2012) رسالة دكتوراه غير منشورة في مخبر EPSILON جامعة مونبلييه الثالثة حول فعالية العلاج المعرفي المستند الى الوعي الكامل في علاج مريضات فقد الشهية العصبي (Anorexia)، تألفت العينة المشاركة في الدراسة من ست عشرة مريضة مقيمة في مستشفى Saint Vincent de Paul، ضمت العينة التجريبية ثمان مريضات خضعن للعلاج الدوائي إضافة لبروتوكول للعلاج المعرفي المستند للوعي الكامل من إعداد الباحثة استندت فيه إلى مبادئ الوعي الكامل La pleine conscience، وتقنيات إعادة البناء المعرفي لدى المريض، استخدمت الباحثة في رسالتها مقياس بيك للاكتئاب 21 ومقياس لمركز الضبط إضافة إلى:
مقياس ما وراء البنى المعرفية Questionnaire de Méta- cognition لقياس التغيرات المعرفية الحاصلة لدى المرضى، كما تم تطبيق مقياس الاضطرابات الغذائية Inventaire de troubles alimentaires لرصد وجود أعراض الاضطراب، أظهرت النتائج تحسن لدى المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب ومقياس أعراض الأنوركسيا مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما سجلت المجموعة التجريبية تغيراً في مركز الضبط لدى المرضى عقب تطبيق العلاج (كان خارجياً أضحى داخلياً)، وانخفاض في وجود الأفكار المعرفية المسبقة لدى المرضى.

دراسة تيزدال وآخرون Teasdale & al (2000) ودراسة تيزدال Teasdale (2004) كانت الدراسة الأولى دراسة سريرية لمرضى الاكتئاب، والثانية دراسة تتبعية مكررة، أظهرت النتائج أن المرضى الذين عرفوا سابقاً ثلاث هجمات اكتئابية على الأقل، والذين كانوا يشكلون تقريباً ثلاث وسبعون في المئة من المشاركين والذين تلقوا أربع جلسات علاجية على الأقل سجلوا انخفاضاً ملموساً في معدل الانتكاس في حين كانت الانتكاسات للأفراد الذين تلقوا العلاج الدوائي الاعتيادي ثلاثاً وسبعون في المئة بينما للذين تابعوا العلاج بواسطة ال
TCBPC: La thérapie cognitive basée sur la pleine conscience العلاج المعرفي المستند إلى الوعي الكامل كان معدل الانتكاس فقط ستاً وثلاثين في المئة.

دراسة بوندولفي Bondolfi (2010): استهدفت هذه الدراسة أثر العلاج المعرفي بالوعي الكامل لدى عينة من المرضى الاكتئابيين وعددهم ستون مريضاً من الذين كان لديهم في السابق ثلاث هجمات اكتئابية على الأقل والذين وصلوا إلى حالة شفاء مستقرة، تم تقسيم المرضى الى مجموعتين: ضابطة (ثمان وعشرون مريضاً) تتلقى العلاج الدوائي كمتابعة بعد العلاج لمنع الانتكاس، ومجموعة تجريبية (ثمان وعشرون مريضاً) تتلقى العلاج الدوائي إلى جانب العلاج المعرفي بالوعي الكامل، استُخدم في هذه الدراسة مقياس الاكتئاب لـ Montgomery_ Asberg ومقياس بيك للاكتئاب Beck- II إضافة الى المقابلة الاكلينيكية مبنية وفقاً لـ: DSM-IV، أظهرت النتائج فعالية العلاج المعرفي في إطالة الفترة الزمنية السابقة للانتكاس لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، حيث كانت أطول بخمسة عشر شهراً.

5. المصطلحات الاجرائية للدراسة:

A. العلاج المعرفي: يقصد به في هذا البحث مجموعة التقنيات المعرفية التي يتم استخدامها لدحض الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية ومنطقية وهنا استخدمت الباحثة تقنيات العلاج المعرفي المتمثلة ب: التحليل الوظيفي, جدول بيك تقنية مع/ضد ، تقنية فوائد/عدم فوائد:

A_1 التحليل الوظيفي: حيث استخدمت الباحثة شبكة سيكا **(Grille SECA)** كنموذج مطروح من قبل كوترو Cottraux (1995) والذي يتضمن قسمين مكملين لبعضهما البعض غير منفصلين، يختص الأول بالعناصر الآنية للسلوك المُشكل، بينما يتعلق الثاني بالعناصر التاريخية له.

A_1_1 التحليل الوظيفي الآني ويشمل:

S. الموقف أو الحدث حيث يشعر المريض بأعلى درجات الانزعاج.

E. المشاعر لحظة حدوث الموقف.

C. المعارف أي الأفكار التي تمر في الفكر لحظة حدوث الموقف أو حتى لحظة توقعه.

A . التوقع لدى المريض عقب حدوث الموقف لأول مرة.

A_1_2 التحليل الوظيفي التاريخي ويتضمن:

i. معطيات بنيوية ممكنة: قد تكون مرض جيني أو مرض في الشخصية.
ii. عوامل تاريخية (قديمة) مُحافِظة على السلوك غير التكيفي.
iii. عوامل محرّضة للسلوك المرضي.
iv. حدث سابق مباشرة للسلوك المرضي.
v. مشاكل أخرى (إعاقات, مشكلات زواجية).
vi. معالجات سابقة دوائية نفسية.
vii. أمراض جسدية.

A_2 جدول بيك: استخدمه بيك Beck عام 1979، يتألف من خمسة أعمدة اختصره لاحقاً لثلاثة فقط مخصصة لاستخراج الأفكار اللامنطقية الأتوماتيكية التي يؤمن بها المريض مع تحديد نسبة المشاعر السلبية المرافقة ليُصار إلى إيجاد الأفكار البديلة التي يمكن أن تحتل مكانها في البناء المعرفي الجديد الذي يقدمه هذا الجدول هو إمكانية تحديد المريض قوة الأفكار اللامنطقية لديه وقوة المشاعر السلبية المترافقة من خلال تسجيل النسبة المئوية لقوة حضورها في لحظة ما، ومقارنة نسبة الهبوط أو الإرتفاع لتلك النسبة.

A_3 تقنية (مع /ضد): تُستخدم هذه الطريقة لمساعدة المريض على إيجاد البديل المنطقي لأفكاره اللامنطقية حيث يتم تسجيل الأفكار المتحصّل عليها من عملية التحليل الوظيفي، ومن ثم يُطلب إلى المريض البحث عن دليل صدق وقوة هذه الأفكار وتسجيل ما توصل إليه في حقل مستقل، ليقابله في حقل آخر مجموعة أفكار تدحض ما تم تسجيله كأفكار لا منطقية.

A_4 تقنية (فوائد /عدم فوائد): تقوم على ذات المبدأ للتقنية السابقة من حيث تسجيل الأفكار اللامنطقية في حقل مستقل، ولكن هنا نطلب إلى المريض البحث عما يمكن أن يجنيه من فوائد جرّاء اعتناقه للفكرة اللامنطقية ومن ثم البحث عن عدم فوائد أو أضرار اعتناقه لها مقابل تخليه عنها، هنا تعنى هذه التقنية بالنتيجة وليس السبب كما هو الحال في التقنية السابقة (مع /ضد) (Cottraux ,2001).

B. اضطراب الشدة ما بعد الصدمة أو اضطراب الشدة التالي للرض: يُقصد به في هذه الدراسة مجموعة الأعراض الموصوفة في الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس والتي كانت متوافرة بشكل نموذجي لدى المريض من قبيل التعرض للصدمة ورد الفعل الارتكاسي عليها، إضافة لسلوكيات التجنب والانطواء والقلق واضطرابات النوم والطعام.

C. الوعي الكامل La pleine conscience أو الـ Mindfulness: يقصد به في هذا البحث التقنية التي شرحها واستخدمها كابا زين (Kabat- Zinn, 2003)، والتي يمكن للمريض أن يفهمها ويمارسها من خلال تقنية مسح الجسد Body scan وتمرين إمساك الكتاب الذي يقوم على نفس مبدأ تمرين العنب التي تحدث بها Segal et Zindel, (2006).

6. الجانب النظري:

1.6_ لمحة تاريخية عن تطور العلاج المعرفي:

جاء العلاج المعرفي بالوعي الكامل كنتيجة لثلاث موجات اجتاحت ميدان الطب النفسي وأدبيات العلاج النفسي، كان أولها الموجة السلوكية التي بدأت مع أعمال سكنر Skinner (1957) في خمسينيات القرن الماضي، والتي قام من خلالها بالتحليل التجريبي للسلوك عن طريق دراسة المعززات القادمة من الخارج، حيث اعتبر أن الدوافع والمشاعر وردود الأفعال الفيزيولوجية، إضافةً للأفكار والمعارف ليست سوى نتيجةً لمعززات تطرأ من الخارج أثناء حدوث الموقف، يتضح لنا جليّاً هنا قصور هذه النظرة للسلوك البشري المعقد والتي تغيّب تماماً دور الأفكار والمشاعر والأحاسيس في تشكيل السلوك الإنساني وتقصره على حالة خارجية مرتبطة بالمعزّز الموجود لحظة الخبرة، عقب ذلك توسعت الأعمال في مضمار التعلم والسلوك لنراها تنعكس في أعمال بأندورا Bandura (1977)، حيث اقترح أُنموذجاً بديلاً قائماً على التعليم الاجتماعي، الذي يأخذ بعين الاعتبار قدرات الإنسان وبناه المعرفية للتحكم بالموقف وإدارته، مما يسمح له بتطوير مشاعره، هذا النموذج يأخذ ولا شك بعين الاعتبار دور المشاعر في التكيف مع المواقف الجديدة.

وصحيح أن المدرسة السلوكية وفق سكينر قد تعرضت لانتقاد شديد لإهمالها دور المشاعر، إلا أن جوزيف وولبي Josef Wolpe (1975) قدم شروحات وافية عن دور المشاعر في ردود فعل الانسان واستجاباته بالانطلاق من الإشراط الكلاسيكي البافلوفي المستند الى النظام العصبي اللاإرادي بينما استند الإشراط السكينري على الإجابات الارادية.

جاء بعده هانز آيزنك Hans Eysenck (1976) الذي درس الإشراط البافلوفي وشرح كيف يمكن تأسيس استجابات نفسية مشاعرية _أي قائمة على المشاعر_ غير متكيفة بمجرد مواجهة واحدة مع مثير مزعج وهذا ما أسماه "خطوات الحضانة"، أي الوقت اللازم لحضانة مشاعر سيئة لإخراجها لاحقاً على شكل ردود أفعال غير متكيفة، وبناء عليه طرح آيزنك (1976) فك الإشراط لهذه الاستجابات غير المتكيفة كطريقة فعالة في المعالجة النفسية(Cottraux, 2007).

في خضم البحث السلوكي للعلاجات النفسية انبثقت المدرسة المعرفية في العلاج النفسي، فحسب دوبري Debray (2001) فإن الأب الروحي المؤسِّس للعلاج المعرفي هو كيلي Kelly (1950) الذي رأى أن العالم الحقيقي ليس موجوداً بالنسبة لكل شخص إلا من خلال مصفاة شخصية تعمل ك(فلتر) يقوم الفرد من خلاله بصياغة فرضيات منتقاة من التوقعات والتنبؤات انطلاقاً من نظام التصنيف والبنى المعرفية للشخصية. فعندما يصبح البناء المعرفي عند الشخص غير كافٍ وبحاجة لإعادة تحديث، تصبح المفاهيم حول العالم الحقيقي غير متلائمة ويظهر القلق والاكتئاب ومجموعة الآليات الدفاعية للشخصية، هنا بالضبط يتقوقع الفرد حول معتقدات قديمة وبدائية تقود بدورها إلى الاضطرابات النفسية.

انطلاقاً من ذلك كله، فإن الأصل في اضطرابات الشخصية لا يجب البحث عنه ابتداءً من صدمات الماضي كما هو الحال في التحليل النفسي، وليس ابتداءً من المثيرات الخارجية كما هو الحال لدى السلوكيين ولكن انطلاقاً من التفاعل بين المفاهيم الشخصية للفرد والعالم الحقيقي الموجود (Debray, 2001).

جاء ألبرت ألس Albert Eliss في نهاية الخمسينات (1957) وَ (1958) ليعتبر أن الفرد بناء كلي ينظم مفهومه عن العالم من حوله انطلاقاً من أحكام يعيشها داخلاً أكثر من الحدث نفسه، هذه الأحكام تأخذ طابع المعتقدات اللاعقلانية، وبناءً عليه وضع ألس نظريته الشهيرة في العلاج العقلاني. A. B. C. D. E .(Eliss, 1958).

جاء بعد ألس, كارل روجرز ليؤسس العلاج المتمركز حول العميل حيث تأخذ العلاقة العلاجية أهمية خاصة.

في بداية الستينات كانت أول معالجة معرفية للاكتئاب اقتُرحت من قبل آرون بيك Aron Beck ليأتي تحقيق خطواتها العلمية والعملية في السبعينات، بيك تحول سريعاً من مصطلح البناء المعرفي إلى مصطلح المخططات المعرفية (Schémas)(Mehran, 2010).

في نهاية السبعينات طرح باندورا Bandura (1977) نظريته القائلة بأن تغير السلوك يتضمن حتماً تغيراً معرفياً، ومن أجل تغيير السلوك لا بد من العمل على المستوى المعرفي.

في مرحلة الثمانينات إلى منتصف التسعينات، طرح هانز رؤية جديدة في المعالجة المعرفية أسماها استراتيجية السياق أو الخبرة حيث تحدث في آن معاً عن العلاج بالقبول والانخراط والعلاج بالوعي الكامل.

بالنظر إلى الفرق بين العلاج السلوكي المعرفي والعلاج المعرفي المستند إلى الوعي الكامل هو أن الهدف الرئيسي للوعي الكامل في اللحظة الراهنة يتعلق أكثر بتغيير اتجاهات الفرد حيال محتوى تفكيره كما يخبره (هنا والآن)، وليس فهم أو تحليل أو محاولة تغيير محتوى الأفكار كما في العلاج السلوكي المعرفي، إذاً العلاج المعرفي

المستند إلى الوعي الكامل يعزز فهم الذات وتقبلها بشكل كلّي، من خلال تطبيق تقنيات العلاج المعرفي مستنداً إلى فهم ومعرفة المشاعر التي يعيشها الفرد والتي خبرها في اللحظة الراهنة أكثر من كونها معرفة قائمة على تحليل الأفكار أو استدلالها أي معرفتها من خلال التعرف عليها(Forgas, 2000).

2.6 _المقصود بالوعي الكامل: Mindfulness أو La Pleine Conscience

قبل أن نخوض في المعنى العلمي السيكولوجي لمصطلح La pleine conscience لا بد أن نتطرق إلى ترجمة المصطلح في اللغة العربية، حيث يقوم بعض الباحثين باستخدام مصطلح "اليقظة العقلية" كترجمة واحدة لمصطلحي Mindfulness أو La pleine conscience إلا أن هذه الترجمة لا تصف حقيقة ما تتضمنه عملية العلاج وفق تقنية Mindfulness أو La pleine conscience.

استخدمت كلمة Mental لإعطاء صفة العقلية للكلمة المراد وصفها مثلاً: البنية العقلية Mental structure الحياة العقلية Mental life، إذاً ليس من الصحة أن يتم ترجمة Minfulness باليقظة العقلية لا سيما أن المدرسة الفرنسية ترجمت هذا المصطلح إلى La pleine conscience أي الوعي الكامل، أضف إلى ذلك فإن ترجمة اليقظة في قاموس المعاني عربي _ انكليزي : Vigilance، Vigilatism أما مصطلح عقلي فكان Mentality.

من ناحية أخرى، ورد في قاموس اكسفورد الجزء الثاني ترجمة لمصطلح Mindfulness: تركيز أو ذهن وبالتالي لم تعتمد المدرسة الفرنسية الترجمة الحرفية لـ Mindfulness بل ما يمكن أن يشتمل المصطلح من عمليات علاجية مثل التركيز La concentration ومصطلح الـ Pleine conscience يشمل التركيز الآني في اللحظة الراهنة لذلك اعتمدوه كترجمة لمصطلح الـ Mindfulness (Oxford, 2015).

يتعلق هذا المصطلح بمجموعة من التقنيات التي تم استلهامها بشكل رئيسي من الممارسة البوذية المتمركزة حول جرعة الوعي لدينا، وعلاقته الأتوماتيكية بعدد من المشاعر والسلوكيات غير المرغوبة أو السامة الآخذة بالنمو في لحظات مختلفة من حياتنا(Zindel, 2010).

يمثل الوعي الكامل المرحلة الثالثة من مراحل العلاج المعرفي السلوكي بعد الموجة السلوكية في الستينات والموجة المعرفية في الثمانينات، لتأتي هذه الموجة المتعلقة بالمشاعر والانفعالات، حيث تم وبطريقة دقيقة دراسة عدم الانتظام الشعوري _ وكلمة شعوري هنا متعلقة بالمشاعر والأحاسيس_ المُلاحظة بشكل خاص في اضطرابات القلق والاكتئاب(Philipot, 2004).

لقد عرّف كابا زين Kabat- Zinn (2003) حالة الوعي الكامل بأنها حالة من الوعي ينتج عن تركيز الانتباه على الخبرة التي تمر في اللحظة الراهنة دون الحكم عليها، كما عرفها فونتن Fontainne (2007) بأنها معالجة تستند الى التنظيم الذاتي يقوم فيها المريض بتثبيت تركيزه على الخبرة الداخلية والخارجية التي تدور في اللحظة الراهنة دون أي حكم أو تقييم التركيز في هذا النوع من المعالجة ليس مجرد انتباه، بل تلقّي كل ما يمر في الفكر حول الخبرة الحالية، مع تطوير اتجاه ما حياله، وهذا الاتجاه ليس تقييماً أو نقداً بل هو اتجاه تقبل لهذه الخبرة بأوجهها السلبية والإيجابية.

أما كوترو Cottraux (2007) فقد اعتبر المعالجة بالوعي الكامل (MBCT) تطوراً نوعياً مهماً عن برنامج (MBSR)، الذي هو عبارة عن برنامج لتوقع الانتكاس لدى مرضى الاكتئاب نُظم هذا البرنامج على ثمان جلسات اسبوعياً على عشرين إلى ثلاثين شخص مدة الجلسة بين ساعتين وساعتين ونصف، الجلسة السادسة كانت عبارة عن يوم كامل من تمرين التركيز إلا أن كوترو Cottraux لا يعتبر هذا البرنامج معالجة مستقلة ولكن كمقاربة شخصية تستند الى القدرة الإنسانية لإدارة المشاعر.

يؤكد هايز Hayes (2004) أن تقنية العلاج بالوعي الكامل (La pleine conscience) ليست فقط وسيلة علاج، إنما هي أيضاً طريقة مستدامة لتغير العلاقة مع الذات والعالم المحيط بواسطة تغيير الذات وتغيير المحيط (Hayes, 2004).

كما تمثل هذه التقنية مقاربة جديدة للاضطرابات الفيزيائية كالسكري والضغط المرتفع هنا لا نبحث عن السبب فقط، وإنما نجد أيضا طرق لمنع الحساسية النفسية من تحطيم أو منع استمرارية الحياة، هي إذاً مقاربة نساعد فيها المريض على تحسين حياته وعلاقته مع جسده بشكل عام، وليس فقط العمل على تقليل الأعراض (2003, Brown).

إذاً يستند هذا الاتجاه في العلاج على كيفية الانتباه لكل اللحظات بدون اطلاق الاحكام حول ما يجري في اللحظة الراهنة في الوعي، حيث تبدأ الخطوة الأولى على أربع جلسات عادةً من البرنامج العلاجي، حيث يتم الانتباه على ما يجري في الحياة اليومية، أولاً يتم التدرب على كيفية انتقال الفكر من التركيز من موضوع إلى موضوع آخر، بعد ذلك يتم تعليمهم التركيز على نقطة واحدة من خلال التركيز على عضو واحد من الجسد مع تعلم التنفس، بعد ذلك يتم تعليم المشاركين أن يصبحوا واعين ومنتبهين ومركزين على الاحساسات السلبية، منذ اللحظة التي يصبح فيها الشخص واعٍ لهذه الجوانب التي ذُكرت، يستطيع المريض استخدام العلاج المعرفي بالوعي الكامل لملاحظة تغييرات المزاج ومن ثم يحاول التحكم بها مباشرة أو في وقت لاحق خارج الجلسة.

إن هذه الخطوة: "التحكم بحركة الفكر والمزاج في اللحظة الراهنة أو الانشغال بذلك في وقت لاحق"، تشكّل المرحلة الثانية من مراحل العلاج بالوعي الكامل، حيث أن الجلسة الخامسة إلى الثامنة عادة تكون للسماح للمثابرة والأحاسيس والأفكار السلبية التي تطرأ في لحظة ما أن تكون حاضرة ومقبولة في هذه اللحظة (هنا والآن) قبل الانتقال للاستجابة لها وفق استراتيجية معرفية يتم اختيارها (Zindel ,2006).

3.6_ مبادئ المعالجة بالوعي الكامل:

لخص (Kabat- Zinn, 2009) مبادئ العلاج المعرفي بالوعي الكامل كما يلي:

1. التركيز La concentration: أي القدرة على الاحتفاظ بالانتباه على نقطة ما في لحظة ما.
2. اليقظة/الوعي بالتفكير والمشاعر: لأن الوعي نفسه يزيل المصادر العقلية للتفكير السلبي غير الوظيفي.
3. الكينونة في اللحظة الراهنة: أي الوعي في اللحظة الراهنة.
4. القبول وعدم النفور: الحافز الذي يقوي التفكير الأتوماتيكي "اللامنطقي" هو اتجاه " النفور" المكوّن عند الشخص لذا تنمية اتجاه القبول يسمح لنا بتقبل الأوجه السلبية والإيجابية للخبرة دون أن نبقى مكبلين بالجانب السلبي للخبرة.

5. أتركها تمر:(أي دع الخبرة السلبية تمر بسلام في الوعي حالما تطرأ لا تقف عندها) هذا المبدأ هو مفتاح تنافس الشخص مع نفسه لتجنب أن يكون مأخوذاً أو غارقاً بدائرة المشاعر السلبية غير المفيدة هذا المبدأ يمثل مرحلة مهمة من تجربة " مسح الجسد" Body Scan وكأن المريض يقوم بمسح ضوئي للجسد ومن الوعي بحالة التنفس في اللحظة الراهنة، فحين يصل الفرد لإتقان مبدأ التنفس ومبدأ التركيز على اللحظة الراهنة التي تمر بها المشاعر السلبية ويكون قادراً على الانتباه لحظة ورودها فهنا يستطيع أن يتركها تمر هكذا ببساطة أتركها تمر.
6. الكلمة التي تصف وضع المريض هنا " الكينونة" أكثر منها " الفعل" : إذاً ما من عمل معين مطلوب من المريض كما هو الحال في الاسترخاء، ففي هذ العملية الأخيرة يُطلب من المريض أن ينتبه لحالة التوتر التي يعيشها، وللحالة التي يجب أن يصل إليها من الهدوء والاستقرار، ويقارن بينهما هذا التباعد بين الحالتين يخلق حالة من الشعور السلبي والتوتر، فالمطلوب من المريض في حالة الاسترخاء استثارة مجموعة من الأفعال المتتابعة على مستوى الفكر والجسد من تأمل وتنفس وصولاً لحالة من الشعور الإيجابي ومحاولة الاحتفاظ بهذا الشعور والمزاج العالي قدر المستطاع في حيز الوعي، هنا يكون الفكر والروح والوعي منشغلين بالخبرات الماضية والانغماس بها ومنشغلين أيضاً بتهيؤات مستقبلية دون التركيز على الخبرة الحالية، أما في حالة الوعي الكامل المطلوب منه أن يكون واعياً في لحظة ما دون أن يعطي أي تقييماً أو حكماً أو فعلاً أياً كان.
7. أن يكون الفرد واعٍ لظهور مشكلة من نوع ما في الجسد لأن ذلك يعطي دلالة على اتجاه النفور وعدم القبول الذي كان المريض قد طوره في مراحل سابقة مما يعطي إمكانية لتغيير العادات الأتوماتيكية في التفكير (Zindel ,2006).

كل المبادئ السابقة يمكن تطبيقها بعد بناء علاقة مهنية مع المريض قائمة على التفهم والتعاطف والثقة المتبادلة ووعي المتعالج لأهمية دوره في العلاج لبناء هذه العلاقة قدم كينجي (Cungi ,2006) في كتابه L'alliance Thérapeutique نقلا عن ميللر (Miller, 1992) شرحاً مفصلاً لطريقة الراءات الأربعة 4R التي يمكن للباحث اعتمادها لبناء هذه العلاقة.

أتت تسمية هذه الطريقة من الأحرف الأولى المُشكّلة للمفاهيم الأساسية التي تتضمنها على حد سواء في اللغتين الانكليزية والفرنسية وهي كالتالي:

i. العودة إلى السياق Recontextualiser:

يحاول المريض عادة في حديثه عن مشكلته أن يتحدث بشكل عام وأن يصف بشكل غير محدد وربما يحاول أن يبتعد عن المشكلة المحورية بقصد أو دون قصد فهنا يقصد بالعودة إلى السياق أي مساعدة المريض بإعادة التركيز في الحديث على مشكلته.

مثال(1)

المريض: "لن استطيع الإكمال...أنا انتهيت ..حياتي كلها معاناة...مذ كنت صغيراً إلى الان وأنا أعاني.

المعالج: استخدمت مصطلح "الإكمال" ...ماذا تقصد بالضبط ... ما هو الشيء الذي لن تستطيع إكماله"؟

طبعاً العودة إلى السياق تتعلق بالتفاصيل اليومية الدقيقة التي يعيشها المريض حيث يطرح المعالج سؤاله انطلاقاً من حديث المريض حول ما يختبره ويعيشه المريض في مشكلته.

مثال(2)

المريض: "أشعر بالاختناق الشديد وكأنني سأموت".

المعالج: "ما هو الشيء الذي يجعلك تشعر بأنك تشعر بالاختناق"؟

العودة إلى السياق لا تشير إلى فهم المشكلة أو اكتشاف أشياء كانت غامضة، ولكن ببساطة تعني حمل المريض على التركيز على مشكلته من ناحية، ومساعدة المعالج على زيادة التعاطف مع ما يعيشه المريض في مشكلته.

مثال(3)

المريض: "باتت حياتي سيئة في كليتها...أضحت فارغة...لا أدري ما أفعل أو أين أذهب أو بماذا أتصرف...ابتعدت عن أولادي لا أستطيع العناية بهم ..أخذت إجازة بلا راتب أريد الاختفاء ...".

المعالج: "يتضح لي أنك تعيش فعلاً تجربة سيئة بتفاصيلها".

ii. إعادة صياغة جمل المريض (Reformer):

يوجد ثلاثة أنواع من إعادة صياغة جمل المريض:

1) التكرار أو طريقة الببغاء كما أسماها Methode du Perroquet": حيث يقوم المعالج بتكرار جملة المريض كلمة كلمة ولفظاً لفظاً مع حركات وجه و تعابير متزامنة سواء تعابير حزن أو فرح الأمر الذي يجعل المريض محافظاً على تركيزه على المشكلة التي يعيشها أكثر من تركيزه على المعالج أو العلاقة العلاجية

مثال(1)

المريض: "أشعر أني انتهيت أريد أن أموت أنا أيضاً".

المعالج (مع إيماءات حزن وحركات تعاطف للوجه والرأس): "تشعر أنك انتهيت وتتمنى الموت أيضاً".

2) تحديد المصطلحات: تساعد هذه التقنية المريض الذي تعوزه الكلمات للتعبير أو الذي يخونه التعبير ولا يستطيع إيصال إحساسه لنا في كلمات أي مساعدة المريض على تحديد أفكاره والتعبير عنها.

يجب أن يكون المصطلح المُستخدم في التعبير بسيطاً وقريباً جداً في معناه مما يقوله المريض عن مشكلته التي يعيشها، هذا الإجراء يترافق دوماً مع الطلب إلى المريض أن يؤكد لنا ما إذا كنا فعلاً قد ساعدناه في الوصول إلى التعبير الصحيح أو أنه فعلاً هذا ما قصده.

مثال(2)

المريض: " لا أعلم إن كان يجب أن أكذب أو أقول الصدق فيما أعانيه!"

المعالج: "أي تعيش حالة صراع بين أن تواجه نفسك حقيقة مرضك أو أن تتجاهل ما تشعر به؟" (هنا تحديد مصطلح الصراع إضافة إلى طرح فرضية و هو ما نشرحه في التالي).

3) طرح الفرضيات: أي أن يطرح المعالج فرضية على شكل سؤال يُشتق مما قاله المريض ويجب أن تكون الفرضية واضحة بسيطة مُحددة وأن نطلب موافقة المتعالج على ما طُرح في الفرضية.

مثال(3)

المريض: "أنا المسؤول عن كل ذلك ...رفضتُ طلبها في السفر إلى الخارج..."

المعالج: "تريد القول أنك لو سافرت ما كان قد حصل ما حصل ووكنت قد تجنبت حادث وفاة زوجتك؟ " ننتظر هنا قبول و رفض المتعالج لما تم طرحه في الفرضية فإما أن يوافق أو يرفض ويتابع معلّلاً وشارحاً.

iii. التلخيص (Résumer):

يتم اللجوء إلى التلخيص:

- في بداية الجلسة العلاجية لتلخيص الجلسات السابقة.
- في نهاية الجلسة الواحدة للوقوف عند أهم النقاط التي تم التطرق إليها في الجلسة.
- في نهاية الجلسات التشخيصية وقبل البدء بالجلسات العلاجية يتم تلخيص المشكلة المعروضة وتحديد المشكلة وتحديد ردود فعل المريض على ما يعيشه ويمر به.

يكون النظر إلى التلخيص هنا وكأنه إعادة صياغة موسع للمشكلة يُسمح فيها للمريض والمعالج معاً بالعودة لما قيل وشُرح في الجلسة وتحديد قائمة بالمواقف التي يمكن للمعالج أن يعمل عليها بالإتفاق مع المريض.

iv. التعزيز (Renforcer):

يُستخدم التعزيز بغزارة في العلاجات المعرفية السلوكية وهو يتحدد بما يريد المعالج تطويره من سلوكيات لدى المريض أي أنه يزيد احتمالية تكرار سلوك نريده من المريض.

نميزها هنا نوعين من التعزيز المُقدّم في الجلسات العلاجية:

- تعزيز سلوك المريض:(ما قام ويقوم به في مواجهة حالته، تعزيز استراتيجياته التي طورها سابقا في مواجهة ما يزعجه في حياته اليومية...الخ)
- تعزيز شخصية المريض: بما يحمله من صفات أو ما طوره من صفات أو ما تخلى عنه.

لا بد من الإشارة إلى أن التعزيز يختلف عن المديح والتشجيع المجاني الذين قد يزعجا المريض, ويؤديا أحياناً إلى انخفاض ثقة المريض بنفسه وبالمعالج (Gungi, 2006)

مثال (1)

المريض: حاولت قراءة القرآن لتهدأ نفسي وأخرج مما أنا فيه.

المعالج: حاولت قراءة القرآن لتهدأ نفسك (تكرار جملة المريض) ...هذا جيد بالنسبة لي لأنه يعني لي كمعالج أنك لم تستلم لوضعك وتحاول أن تجد السبل الملائمة لمواجهة ما أن فيه (تعزيز صفات شخصية المريض).

4.6- اضطراب الشدة التالي للرض:

هو أحد الاضطرابات العصابية الواردة في الدليل التشخيصي الرابع ضمن محور اضطرابات القلق ويمكن تشخيصه من خلال توافر المحكات التالية:

أ- تعرّض الفرد لرض صادم ونقول عن الخبرة أنها صادمة في حال توفر معيارين أساسيين أولهما: أن يتعرض الفرد في هذه الخبرة لتهديد بالموت له أو لأحد المقربين، وثانيهما أن تتصف استجابة الشخص للخبرة بالخوف الشديد تصل لدرجة العجز عن الإتيان بأي رد فعل حيالها.

ب- أن تعاود الخبرة الصادمة بإحدى الطرق: (أحلام مزعجة كوابيس، أحلام يقظة وفلاشات ذكريات توحي بتكرار الحدث الراضّ، الشعور بمعاناة نفسية استجابةً لمؤثرات خارجية أو داخلية توحي بالحدث الصادم).

ت- تكرار تجنب كل ما له علاقة بالحدث الراضّ حيث نجد ثلاثة معايير أو أكثر مما يلي:

- تجنب الأفكار والأشخاص والأمكنة التي لها علاقة بالخبرة الراضة.
- عدم القدرة على استرجاع جانب مهم من جوانب الخبرة لراضة.
- تضاؤل ملحوظ بالاهتمام بأنشطة مهمة.
- الشعور بالانفصال عن الآخرين والابتعاد عنهم.
- تقلص الانفعال.
- تقلص أبعاد المستقبل.

د. أعراض استثارة مستمرة تتضح من خلال توافر اثنين أو أكثر مما يلي:

هـ. أن تستمر أعراض المعايير السابقة شهر على الأقل.

و. أن تسبب الأعراض الآنفة الذكر اختلال ملحوظ في العلاقات الاجتماعية والحياة المهنية للشخص(غانم, 2006).

7. الجانب التطبيقي:

7. 1_ منهج الدراسة:

دمجت الباحثة عدة مناهج متعارف عليها في الدراسات النفسية، حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي في تحديد متغيرات البحث التابعة والمستقلة وتطبيق دمج التقنيات العلاجية وتجريب فعاليتها على المرضى، كما لجأت إلى المنهج الكيفي لدراسة وتحليل حالة المريض وشرح طريقة تطبيق التقنيات المعرفية الى جانب تقنية الوعي الكامل La plein conscience أو الـ Mindfulness.

يستخدم المنهج الكيفي مجموعة من التقنيات لجمع بياناته كالمقابلة والملاحظة للقيام بالتحليل النوعي للدراسة، وقد يتم استخدام الاختبارات والاستبيانات ولكن استخدامها يأتي بغرض خدمة التحليل النفسي النوعي وليس بهدف القياس الكمي (Strauss, 1990).

أحد أشكال تطبيق المنهج الكيفي هو المنهج الاكلينيكي في دراسة الحالات الفردية، حيث تستند الدراسة إلى مجموعة من المقابلات يُطبق فيها مجموعة اختبارات وبرامج علاجية لتحديد التشخيص الحالي والتغير الحاصل لاحقاً(لرينونة، 2015).

7.2_ أدوات الدراسة:

1. استخدمت الباحثة بروتوكول علاجي تم فيه تطبيق الخطوات الاتية:

- **مقابلات ابتدائية** لتسجيل البيانات وبناء علاقة الثقة القائمة على التفهم والتعاطف باستخدام طريقة 4R
- **مقابلات علاجية** وتشمل:

i. التثقيف النفسي ويشمل التعريف والشرح للمريض عن مرضه وعن العلاج المعرفي وماهية الأفكار اللامنطقية ودورها في تعزيز المرض النفسي والإبقاء على أعراضه.

ii. التحليل الوظيفي للحالة بشقيه التاريخي والآني.

iii. تدريب المريض على تقنية الوعي الكامل أثناء الجلسة وفي المنزل حسب تمرين مسح الجسد Body Scanالتي تحدث بها (Kabat-Zinn 1986) و (Segal et Zindel, 2006) وتشمل هذه التقنية مرحلتين أساسيتين:

a. التمرين الأساسي الذي تتم ممارسته بتحديد وقت محدد يتراوح بين 20 الى أربعين دقيقة.

b. التمرين غير الأساسي حيث يقوم المريض بممارسة الوعي الكامل في الحياة اليومية أثناء النشاطات المعتادة والتركيز على اللحظة الراهنة (هنا والآن) دون الانشغال بالماضي أو المستقبل.

iv .تدريب المريض على دحض الأفكار اللامنطقية باستخدام تقنيات المعرفية.

v .تدريبات معرفية منزلية يُكلف بها المريض لإنجازها من قبيل: ممارسة تقنية الوعي الكامل، انجاز جدول بيك، تقنية: فوائد/عدم الفوائد...الخ.

2. مجموعة من الاختبارات النفسية التي توضح مقدار التحسن الحاصل لدى المريض عقب انتهاء فترة تطبيق البرنامج والاختبارات المستخدمة هي:

1) مقياس بيك 21 للاكتئاب الذي قنن سامر رضوان النسخة المعربة منه المنشورة 1987على البيئة السورية (رضوان، 2001) وهومن بين أكثر الأدوات التشخيصية استخداماً في ميدان الطب النفسي وتشخيص اضطراب الاكتئاب، حيث وُضعت نسخته الأولى عام (1961) وتم تعديلها في عام (1971)، وظهرت لاحقاً نسخة معدلة له (1987) وهي النسخة التي وردت في دليل التعليمات الصادر عام (1993) وعرّبها وقنّنها على البيئة العربية أحمد عبد الخالق(عبد الخالق, 1996).

2) مقياس الصحة النفسية المعدل 90–R SCL– الذي قام بوضعه ليونارد و ديروجيتس (Leonard R Derogatis 1985, 1981) ترجمه وقننه على البيئة الفلسطينية عبد العزيز موسى ثابت وقامت الباحثة بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس لتطبيقه في البيئة السورية.

أبعاد المقياس هي كالتالي:

محاور المقياس	عدد	أرقام الفقرات
الأعراض الجسمانية	12	1–53–4–48–27–49–12–56–58–52–43
الوسواس القهري	10	3–65–28–10–55–46–9–51–38–45
الحساسية التفاعلية	9	73–69–61–41–37–36–34–21–6
الاكتئاب	13	79–71–54–32–31–30–29–26–22–20–15–14–5
القلق	10	86–80–78–72–57–39–33–23–17–2
العداوة	6	81–74–67–63–24–11
قلق الخواف (الفوبيا)	7	5–82–75–70–47–25–13
البارانويا	6	83–76–68–43–18–8
الذهانية	10	90–88–87–85–84–77–62–35–16–7
عبارات إضافية: صحة نفسية عامة يتم احتسابها مع الدرجة الكلية للمقياس.	7	89–59–66–64–44–60–19

3) تم في نهاية تطبيق البرنامج عرض المريض على الكادر الطبي في إدارة الخدمات الطبية لإعطاء الرأي الطبي والتشخيص الدقيق.

3.7_ إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج العلاجي القائم على دمج تقنيات العلاج المعرفي مع تقنية الوعي الكامل على المرضى المراجعين لإدارة الخدمات الطبية بتاريخ 2014/2013 لمدة ثلاثة أشهر، بواقع جلستين أسبوعياً في الشهرين الأولين ومن ثم بواقع جلسة واحدة اسبوعياً لمدة شهر، بعد نهاية الجلسات تم إعادة تطبيق الاختبارات المستخدمة قبلاً في التشخيص لسبر التغيرات الحاصلة لدى المريض عقب تطبيق البرنامج العلاجي، بلغ عدد المراجعين الذين تم تطبيق البرنامج عليهم أكثر من عشرين حالة وهو عدد المراجعين للعيادة التابعة لإدارة الخدمات الطبية في تلك الفترة، تم اختيار حالة مريض واحد لتسجيل مجريات الجلسات وعرض النتائج وتفسيرها. المعيار الذي تم على أساسه اختيار الحالة للدراسة هو استيفاء المريض للمعايير التشخيصية لاضطراب الشدة التالي للرض دون تداخل الأعراض مع أعراض أخرى كالهجمات الذُهانية مثلاً إضافةً لالتزامه بالحضور في جميع الجلسات دون تغيب أو انقطاع.

قبل البدء بتطبيق البرنامج العلاجي تمت دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس للتأكد من معاملات صدق وثبات المقياس من خلال الإجراءات التالية:

أ- صدق المقياس:

لقياس صدق المقياس والتأكد من أنه يقيس ما وُضع فعلاً لقياسه، تم عرض المقياس على عدد من المحكمين بلغ عددهم أربعاً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية جامعة دمشق واقترحوا إجراء بعض التعديلات على بنود المقياس لتصبح أكثر موائمةً للمجتمع السوري الأمر الذي أكدته أيضاً الباحثة والتزمت بتغيير بعض الجُمل، بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين سبعين في المئة، تم كذلك حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين المحاور المكونة للمقياس من جهة وبين هذه المحاور ودرجة المقياس الكلية من جهة أخرى، بلغ عدد أفراد العينة مئة طالب وطالبة من طلبة التدريبات العملية للسنتين الرابعة والخامسة في كلية التربية في دمشق (عينة قصدية)، تراوحت معاملات الارتباط بين 0,5 وَ 0,6 عند مستوى دلالة 0.05.

اعتمدت الباحثة كذلك طريقة الجماعات المحكية في الحكم على صدق المقياس، حيث تم تطبيق المقياس على مجموعتين متعارضتين، تضم الأولى ثلاثين طالب وطالبة من جامعة دمشق من كلية التربية، ومجموعة أخرى من عشرين مريضاً من المراجعين لإدارة الخدمات الطبية الذين كانوا قد شُخِّصوا قبلاً من قبل لجنة أطباء نفسيين تابعين للإدارة كمرضى عُصابيين، أظهر المقياس قدرة تمييزية عالية بين المجموعتين واستطاع تمييز مجموعة المرضى عن المجموعة الأخرى.

ب- ثبات المقياس:

لحساب معامل ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة مقصودة من كلية التربية في جامعة دمشق مكونة من تسعٍ وعشرين طالب وطالبة وكانت قيمته 0.64، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، حيث طُبق المقياس على مجموعتين مقصودتين من طلبة كلية التربية السنة الرابعة تضم كل مجموعة ثمان وعشرين طالب وطالبة بفارق زمني مقداره شهر، تم حساب معامل الثبات للدرجة الكلية حيث بلغ 0,6 كما تراوحت معاملات الثبات على محاور المقياس التسعة بين 0.5 و 0,8.

4.7_ وصف الحالة:

س. الذيب شرطي يبلغ من العمر/ 41/ سنة تعرض للتهديد هو وأسرته بالخطف والقتل والتصفية في بداية الحرب على سوريا من قبل بعض الأقارب والأهل من عشيرته في الشمال في حال لم يفك ارتباطه بالحكومة السورية ويترك عمله كشرطي ليلتحق بالعصابات المسلحة، إلا أنه رفض وتابع عمله بشكل طبيعي، في أحد الأيام وهو في عمله وفي خضم اعتداء العصابات الارهابية على المدنيين بواسطة قذائف الهاون سقطت قذيفة هاون على منزله فتوفيت زوجته واثنان من أطفاله الأربعة الذين كانوا في المنزل بينما بقي ولد وابنة على قيد الحياة، حيث كانوا صدفة في المدرسة في لحظة سقوط القذيفة، ما إن شاهد زوجته وولديه بين الأنقاض تحت الركام حتى دخل "الذيب" مباشرة بحالة هياج شديد، وبدأ بالصراخ والبكاء والحركة العشوائية غير الهادفة، تم تشخيص حالته لاحقاً من قبل لجنة طبية نفسية تابعة لإدارة الخدمات الطبية باضطراب الشدة ما بعد الصدمة PTSD، وتم تقديم العلاج الدوائي له وتحويله إلى فريق الدعم النفسي في الإدارة.

5.7_ سير الجلسات العلاجية:

1.5.7 _المقابلات الابتدائية:

بطبيعة الحال وقبل الخوض في تفاصيل مجريات الجلسات العلاجية، لا بد من التفصيل في الجلسات الابتدائية والمقابلات الأولى، التي قامت بها الباحثة في استقبال المريض وأخذ المعلومات الضرورية لبناء علاقة مهنية أساسها التقبل والثقة والتعاطف.

في الجلستين الأوليتين قامت الباحثة بأخذ البيانات الضرورية للإسم والعمر والوضع العائلي والاستماع لقصة المريض، لم تجد الباحثة بطبيعة الحال أي صعوبة في الولوج بمواضيع شتى مع المريض نظراً لكون المريض محوّل أصلاً من جهة حكومية وبالتالي هو يعي ويعلم ويريد أيضاً أن يحصّل العلاج الضروري للخروج من حالته تلك، وبالتالي لم تواجه الباحثة قضايا إشكالية من قبيل المقاومة أو الصمت _الشعوري أو اللاشعوري_ أو عدم التجاوب مع المعالج.

قامت الباحثة أثناء سير الجلسات وعلى طول العملية العلاجية، باتباع تقنية الراءات الأربعة 4R في تأسيس العلاقة المهنية مع المريض وهي تقنية ذكرها كينجي (Cungi ,2006) في كتابه L'alliance Thérapeutique حيث قدمها كطريقة فعالة لا بد منها في تأسيس علاقة علاجية مهنية قائمة على التعاطف مع المريض، والثقة وقبوله على ما هو عليه كما يعيش مشكلته، وتضمنت على التتالي:

1. العودة إلى السياق Recontextualiser:
2. إعادة صياغة جمل المريض (Reformer):
3. التلخيص (Résumer):
4. التعزيز (Renforcer):

2.5.7 _المقابلات العلاجية:

1 .2.5.7 الجلسة الثالثة: التثقيف النفسي (Psychoeducation)

بطبيعة الحال يأتي التثقيف النفسي للمريض حول مرضه بشكل طبيعي ضمن سياق الحديث دون أن يتم فرضه بطريقة اعتباطية أو بشكل منفصل عن سياق الجلسات حيث تم خلال الجلسة شرح للمريض مفهومين أساسيين سيتم تكرارهما باستمرار أثناء الجلسات التالية وهما: الأفكار اللامنطقية (الأتوماتيكية) ومسح الجسد.

(Body Scan) حيث تم شرح معنى الأفكار اللامنطقية ولماذا تم تسميتها بالأفكار الأتوماتيكية ومتى تظهر ولماذا تظهر مع إعطاء أمثلة من بيئة المريض، أما شاشة الجسد التي تحدث بها (2006) kabat _Zinn وتمرين العنب الذي قدمهما لشرح معنى التركيز الذهني في اللحظة الراهنة، فقد تم شرحهما للمريض من خلال تمرين إمساك الكتاب وتمرين شاشة الجسد كالتالي:

تمرين إمساك الكتاب: طُلب إلى المريض أن يضع على كفه كتاب ما ثم التركيز على الأحاسيس التي ينقلها باطن الكف عن ملمس الكتاب، ثم طُلب إليه بعد ذلك شرح إحساساته بشكل لفظي وتسجيل أفكاره في لحظة التماس، بعد أن انتهى المتعالج من شرح إحساسه وأفكاره في لحظة التماس, طُلب إليه أن يفتح الكتاب ويتحسس أوراق الكتاب وملمسها وملاحظة إحساساته وأفكاره التي تعبر الذهن في تلك اللحظة، ومن ثم تسجيلها على ورقة بعدها طُلب إليه أن يشمّ أوراق الكتاب ويركز على إحساساته في لحظة الشم، بعدها طُلب إليه وصف شعوره وكتابة أفكاره المتعلقة بالأحاسيس التي تعبر جسده في لحظة الشم تلك دون أن يقدّم أحكام أو تقييم، دون أن يرفض أو يقبل، عليه فقط أن يلاحظ وينتبه وكأنه مراقب خارجي لما يجري داخله من إحساسات وما يمر لديه من أفكار، وكأنه شرطي مرور يراقب حركة المرور دون أن يعقب أو يعاقب أو أن يمنع.

تمرين مسح الجسد: طُلب إلى المريض أن يستلقي على السرير الطبي في العيادة، وإغلاق عينيه مركّزاً انتباهه على منطقة معينة يختارها من جسده والانتباه إلى الاحساسات التي تعبره في لحظة التركيز، طُلب إليه بعد ذلك أن يراقب هذه الاحساسات ويراقبها دون الحكم عليها ودون أن يمنعها حتى وإن كانت سلبية و مزعجة في حال علّق المريض على فكرة جانبية أو أصوات خارجية أو أصابه الشرود أو النعاس، فالمريض مدعو إلى أن يعود للتركيز مرة أخرى على احساسات الجسد على ذات المنطقة، لينتقل بعدها تدريجياً للتركيز على منطقة أخرى تليها وترك كل ما يمر في الشعور من خبرات جانبية، وعليه هو كما أسلفنا أن يبقى كمراقب خارجي.

تم التوضيح للمريض الفرق بين تقنية الاسترخاء وتقنية التركيز الذهني في اللحظة الراهنة، ففي الاسترخاء مطلوب من الشخص أن يصل إلى حالة من الإحساس بالايجابية ومقاومة التأثير السلبي الذي يمكن أن يطرأ، أي مطلوب من الفرد رد فعل وجهد مبذول للحفاظ على المكتسبات الإيجابية للجسد والروح في السكينة والاستقرار. بينما في تقنية الوعي الكامل مطلوب التركيز فقط ثم المراقبة دون الحكم.

2.5.7. 2 الجلسات من الرابعة وحتى نهاية العلاج:

بدأت الجلسات بالتلخيص لما تم في الجلسة الثالثة وطُلب الى المتعالج تنفيذ تمرين مسح الجسد وتم تدريبه عليها في الجلسة، في الجلسات التي تليها أجرت الباحثة بالتعاون مع المريض ما يدعوه كوترو(Cottraux , 2004) التحليل الوظيفي للحالة، بهدف الوصول إلى تحديد الأفكار اللامنطقية التي يتبناها المريض في حياته اليومية، والصور العقلية المرتبطة بها ولتحديد _في ضوء ذلك_ جملة السلوكيات التي قام وما زال يقوم بها المريض لتعزيز وإبقاء السلوك اللاتكيفي.

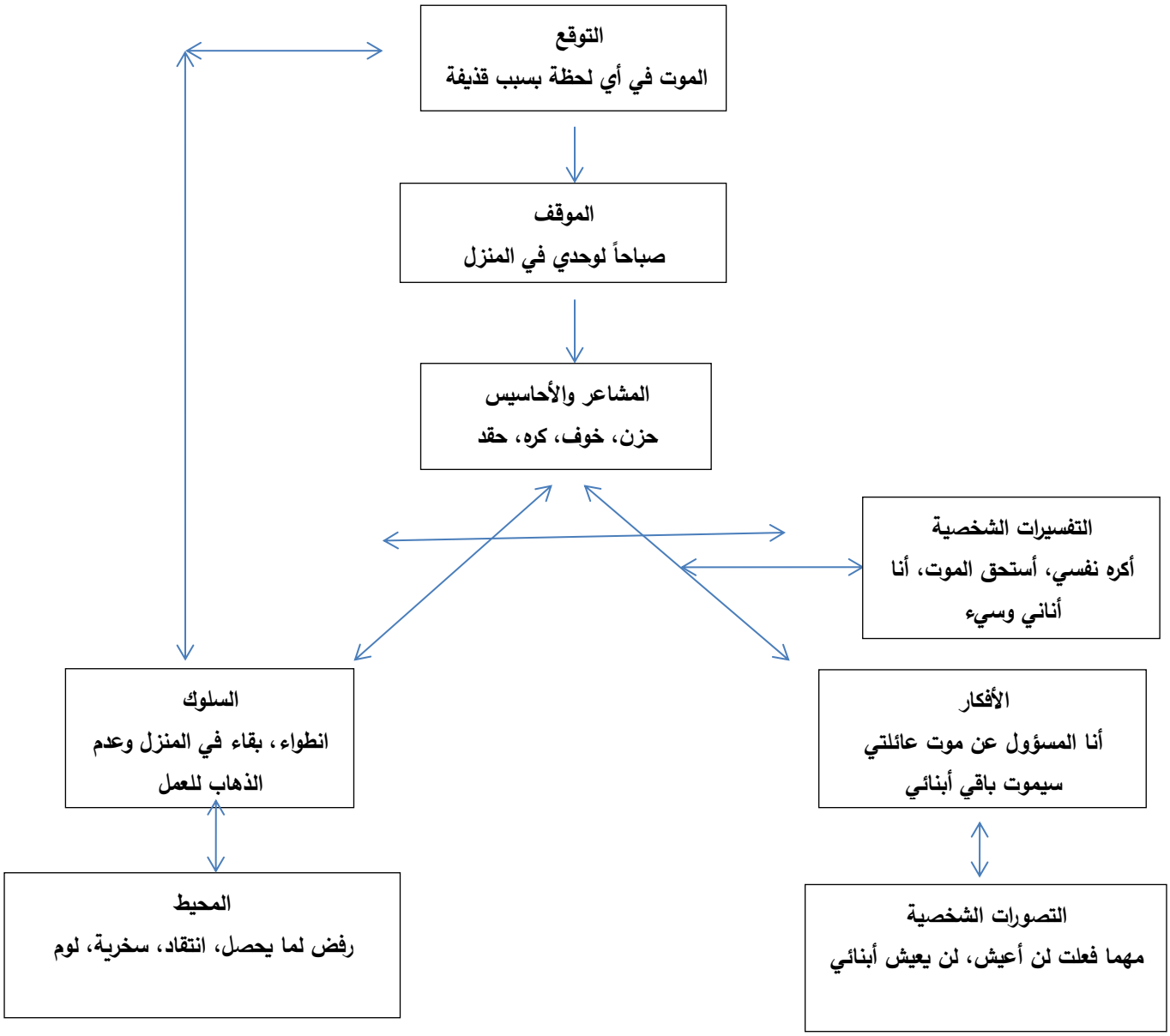
2.5.7. 3 التحليل الوظيفي للحالة:

- التحليل الوظيفي التاريخي:

1. معطيات بنيوية محتملة: لا يوجد ويُقصد بالمعطيات البنيوية الأمراض الجينية الوراثية المُحتملة التواجد في بنية الجسم كالربو أو ترقق العظام أو السكري حيث أنها أمراض جسدية تلعب الوراثة الأسرية فيها دوراً كبيراً أو كالتي تتواجد في بنية الشخصية نفسها كالشخصية الفُصامية أو الحدية ...الخ

2. عوامل تاريخية مُعززة للاضطراب: لوم الأهل والانتقاد المستمر، عدم التفهم من قبل محيط العائلة إصرار الأهل على أنه السبب فيما جرى، تشجيعه على البقاء في المنزل وعدم الخروج.
3. عوامل مفجرة أدت إلى استثارة الاضطراب في الوقت الحالي لمراجعة المريض للمعالج: إصرار جهة العمل على عدم إعطاء اجازات وعدم الموافقة على تسريحه من العمل بينما هو لا يخرج من منزله.
4. الحدث ما قبل العلاج: أي الحدث الذي دفع المتعالج للقدوم إلى المعالجة النفسية. إبلاغه من قبل جهة العمل بضرورة متابعة العمل وإلا سيتم اتخاذ اجراءات معينة ضده.
5. مشكلات أخرى: كالإعاقات أو المشكلات الزوجية ...الخ لا يوجد.
6. علاجات سابقة: لا يوجد إلا العلاجات الدوائية الحالية.
7. أمراض فيزيائية جسدية: أمراض متفرقة غير دائمة كالتهاب القولون.

- التحليل الوظيفي الآني:



(Cottraux, 1995)SECA Grille

تحت بند التفسيرات الشخصية والأفكار، يحدد المريض مجموعة من الأفكار اللامنطقية (الأتوماتيكي) والتي تؤدي به إلى السلوك غير المتكيف، هذا التحديد يسمح للمعالج بالتعاون مع المتعالج بالعمل عليها لاحقاً لتغييرها من خلال التقنيات المعرفية إلى أفكار أكثر منطقية وأقل انفعالية.

أولى التقنيات المعرفية التي تم استخدامها هي تقنية: مع/ ضد تليها تقنية: فوائد / عدم فوائد

مثال 1 عن تقنية مع/ ضد

الفكرة اللامنطقية للمريض	/مع/ أي (ما يدعمها)	/ضد/ أي (ما يدحضها)
أنا المسؤول عن موت عائلتي	1. رفضت سفرهم على الرغم من استطاعتي المادية 2. لولا عملي ما هددهم أحد و لا تم توجيه القذيفة من قبل الارهابيين للمنزل	1. الموت بيد الله ولا راد للقضاء والقدر 2. مُطلق القذيفة لا يعلم اين ستهبط أصلا وإنما كان يمكن أن تقتل أيّن من كان

النتيجة: إذاً لستَ المسؤول عن الموت فالموت كان سيقع عليهم سواء قد سافروا أم لا.

وبذات الأسلوب تم تطبيق تقنية فوائد/ عدم فوائد أي يطلب إلى المريض تعداد فوائد اعتناقه لفكرة ما وما يمكن أن يتحصل عليه من مزايا في الحياة اليومية مقابل عدم فوائدها.

الفكرة اللامنطقية للمريض	فوائدها	عدم فائدتها
يجب أن أعيش وحيداً	1. أحمي نفسي من الآخرين	1. الحذر لا ينجي من القدر والموت ليس بيد البشر 2. أبنائي الباقين بحاجة لي، ابتعادي عن الحياة اليومية يعني الابتعاد عنهم وإهمالهم

ابتداءً من نهاية الجلسة الثامنة تم تكليف المريض بإجراء تمرين مسح الجسد في المنزل في كل مرة تراوده الأفكار المزعجة حول الصدمة التي تعرض لها، وأن يقوم بتسجيل الأفكار التي تواردت للذهن في لحظة الإنزعاج دون إطلاق أحكام حولها، وإنما فقط التركيز حول إحساساته الجسدية ومشاعره في لحظة المرور تلك (هنا والآن).

8. تحليل الحالة ومناقشة النتائج:

الهدف الرئيس للوعي الكامل في اللحظة الراهنة يتعلق أكثر بتغيير اتجاهات الفرد حيال محتوى تفكيره كما يَخبُره (هنا والآن)، وليس فهم أو تحليل أو محاولة تغيير محتوى الأفكار كما في العلاج السلوكي المعرفي، إذاً العلاج المعرفي المستند إلى الوعي الكامل يعزز فهم الذات وتقبلها بشكل كلي، من خلال تطبيق تقنيات العلاج المعرفي مستنداً إلى فهم ومعرفة المشاعر التي يعيشها الفرد والتي خبرها في اللحظة الراهنة أكثر من كونها معرفة

قائمة على محاولة الاحتفاظ بحالة من الاسترخاء والهدوء النفسي، الوعي الكامل حالة من التقبل لما يمر في الفكر مهما كانت آثاره مزعجة إلا أن الفرد يبقى كمراقب خارجي لحركة الفكر دون أن ينفعل بها.

إن وعي المريض وتمكنه من فهم وتمثل تقنية الوعي الكامل تدفعه إلى تطبيق هذه التقنية كتمرين يومي ليصبح أسلوب حياة يتبعه في مواجهة مواقف الحياة اليومية مما يجعله أكثر تركيزاً وتكيفاً في حياته.

أشارت النتائج إلى تحسن واضح في أفكار المريض اللاعقلانية من خلال انخفاض درجة المفحوص على مقياس بيك 21 فبمطالعة نتائج المريض على اختبار بيك21 والمحاور التي يقيسها حيث أنه لا يقيس فقط الحالة الاكتئابية، إنما أيضاً يرصد وجود الأفكار اللاعقلانية لدى المريض التي أوصلته الى المرض (كراهية الذات النظرة السلبية، الشعور بالذنب، الانسحاب الاجتماعي إضافةً إلى كراهية العمل)، نجد أنه قد حصل انخفاض واضح في نتيجة الاختبار الكلية بعد تطبيق جلسات العلاج.

درجة المريض على مقياس بيك 21	
الدرجة القبلية	الدرجة البعدية
53	**32**

علماً أن الدرجة العظمى للمقياس هي 63 والتي تمثل درجة اكتئاب شديدة جداً.

أما النتائج المتحصل عليها على مقياس الصحة النفسية فتشير إلى انخفاض واضح في درجات المريض على جميع المحاور التي كان قد حصل فيها على درجات مرتفعة قبل البدء بالجلسات مثل محور الاكتئاب، القلق، العداوة ومحور الأعراض الجسمية.

محاور المقياس	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي
الأعراض الجسمانية	36	16
الوسواس القهري	0	0
الحساسية التفاعلية	24	15
الاكتئاب	46	25
القلق	107	60
العداوة	3	7
قلق الخواف (الفوبيا)	20	15
البارانويا	0	0
عبارات إضافية: صحة نفسية عامة يتم احتسابها مع الدرجة الكلية للمقياس.	19	10
الدرجة الكلية للمقياس	255	148

علماً أن الدرجة الكلية للمقياس 360 تمثل أعراضاً شديدة لوجود الاضطرابات التي تتضمنها المحاور.

أيضاً حين عرض المريض على لجنة الأطباء المعنيين بمتابعة حالة المرضى في إدارة الخدمات الطبية أقرت اللجنة بتحسن حالة المريض وتم تخفيض الجرعة الدوائية إلى النصف، على صعيد الحياة الاجتماعية عاد المتعالج لعمله اليومي وحياته الاجتماعية ولم يسجل تغيباً أو عدم انتظام في العمل طيلة شهرين عقب انتهاء الجلسات العلاجية.

تتطابق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أثبتت فعالية العلاج بالوعي الكامل في خفض أعراض الاكتئاب لدى طلبة الجامعات (الضبع، 2013)، كما تتفق مع دراسة سيجال(2010, Segal)، ومع دراستي تيزدا (Teasdale, 2000) (Teasdale, 2004) التي أثبتت أن معدل الانتكاس لدى المرضى الذين كانوا قد عولجوا دوائياً من الاكتئاب، وتلقوا لاحقاً جلسات في العلاج المعرفي بالوعي الكامل أدنى منه في حال المرضى الذين تلقوا علاجاً دوائياً ولم يخضعوا لجلسات في العلاج المعرفي بالوعي الكامل.

إن نظرة تحليلية لما تم تطبيقه وعمله في البرنامج العلاجي، تتضح أهمية أن نقف على البنية المعرفية لدى المريض، لنتعرف تفكيره في حياته اليومية وما هو المونولوج الداخلي الذي يتردد صداه في عالمه الفكري لأنه سينعكس بالضرورة على عالمه الخارجي وعلاقاته الاجتماعية وعمله اليومي، لذلك لا يمكن فصل أو إنكار دور الطريقة التي ينتهجها المريض في التفكير اليومي والمنهج الذي يتبعه في التفكير، عن سياق مرضه وعلاجه لاحقاً من هذا المرض.

مما يؤكد نجاعة دمج العلاج المعرفي بالعلاج بالوعي الكامل فإن هذا يفتح آفاقاً واسعة لخطوات العلاج واضحة ومحددة للاضطرابات العصابية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

الضبع، فتحي عبد الرحمن (2013). فاعلية اليقظة في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي مقر الشمعة*. مصر (34). 1- 75.

عبد الخالق، أحمد(1996). *دليل تعليمات قائمة بيك للاكتئاب*. تعريب وإعداد. الإسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية.

رضوان، سامر (2001). *الصورة السورية لمقياس بيك للاكتئاب*.

غانم، محمد حسن (2006). *الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

لرينونة، محمد يزيد (2015). *أسس علم النفس*. الجزائر: الجسور للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية

Ahmad, R. (2012). *L'efficacité de la thérapie cognitive de pleine conscience chez des jeunes filles anorexiques* (une thèse non publiée). Ecole doctorat 60 « TERRITOIRES.TEMPS.SOCIETES ET DEVELOPPEMENT »Département de Psychologie UFR V – Montpellier.

Brown, K.W & Ryan, R.M. (2003). The Benefits of being present: Mindfulness and its Role in psychological Well- Being. In *Journal of Personality and Social Psychology*. 84: 822- 848.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as clinical intervention A conceptual and empirical review. *Clinical psychology Science and Practice*.10. 125_143.

Baer, R. A. & al. (2006). Using self- report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment. 13.27- 45.

Bandura A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*. 84 (2). 191-215.

Bandura, A & Beck, A.T. (1997).*The integrative power of cognitive therapy*. The Guilford Press. New York.

Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs. New Jersey.

Bohus, M. & al. (2009). The Short Version of the Borderline Symptom List (BSL-23): Development and Initial Data on Psychometric. *psychopathology* 42. 32- 39.

Bondolfi, G. & al. (2010). Depression relapse prophylaxis with mindfulness-based cognitive therapy: Replication and extension in the Swiss health care system. *Journal of Affective Disorders*. 122. 224-231.

Cottraux, J. & Blackburn, I. M.(1995). *Thérapie cognitive des troubles de la personnalité*; Collection médecine et psychothérapie. Masson: Paris.

Cottraux, J. & Blackburn, I.M., (2001). *Thérapie cognitive de la dépression.* Paris: MASSON, 2e édition

Cottraux, J. (2007). *Thérapie Cognitive et Emotions*; MASSON,2007.

Cottraux, J.(2004). *Les thérapies cognitives*. Paris: RETZ. 4e édition.

Cottraux, J. (2004). *Les thérapies comportementales et cognitives*. Paris: MASSON. 4e édition.

Cungi, C. (1996). *Savoir s'affirmer*. Retz. Paris.

Cungi, C. (2006*). L'alliance thérapeutique* .RETZ. Paris.

Debray, Q. & Nollet, D. (2001). *Les personnalités pathologiques*. Paris: Masson. 3e édition.

Derogtis, L R. & al. (1981). Psychopathology in individuals with sexual dysfunction. *American Journal of psychiatry*. 138(6).757- 763.

Derogtis, L.R. & al (1985).Psychiatric diagnostic and psychological symptoms in impotence. *Hillside. J. Clin. Psychiatry*.7(2). 120-133.

Eysenck, H.(1976).*The learning model of neurosis: a new approach*. *Behaviour Research and* Therapy.

Ellis, A. (1957). Rational psychotherapy and individual psychology, *Individual psychology* 13 (1). 38- 44 .

Ellis, A. (1958). Rational psychotherapy. *General psychology*. 59. 35- 49.

Forgas, J.P. (2000). Feeling and thinking: The role of affect in social cognition. *Cambridge university Press*.

Fontaine, F. et autres. (2007).*Guide Clinique de thérapie comportementale et cognitive*'. Paris: RETZ..

Fontaine, P. (2007). *Guide clinique de thérapie comportementale et cognitive*. Paris: RETZ.

Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor Structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment.* 26(1). 41-54.

Hayes, S. c & al. (2004). *Mindfulness and Acceptance*. Guilford. New York.

Lazarus, A. A. (1977) *Multimodal behavior therapy*. Springer. New York.

Miller, W.R. & Rollnick, S. (1992). Motivational *Interviewing*: Preparing People for change. New York, The Guilford Press.

Philippot, P & Feldman, R.S. (2004). *The regulation of Emotion*. Mahwah. New Jersey.

Segal, Z.V & al.(2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*: A new approach to preventing relapse. Guilford. New York.

Segal, Z. V. (2006). *La thérapie Cognitive basée sur la pleine conscience pour la dépression*. Boeck, Belgique.

Skinner, B.F.(1957). Verbal *behavior*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.N J.

Teasdale, J. D. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: Replication and exploration of differential relapse prevention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 72. 31-40.

Wolpe, J. (1975). *La Pratique de la thérapie comportementale*. Traduction J. Rognant. Masson, Paris.

Zindel, V. & autres. (2006). *La Thérapie cognitive basée sur la Pleine Conscience pour la dépression*. de Boeck, Bruxelles.

Zinn, K. J.(2003). Mindfulness- based intervention in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 10: 125- 143

Zinn, K. J & autres. (1986). Four-year follow-up of a meditation-based program for self-regulation of chronic pain: treatment outcomes and compliance. *Clinical Journal of Pain*. 2. 159- 173.

Zinn, K. J & autres. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders, *American Journal of psychiatry*. 149.936- 943.

Zinn, K. J. (1994). *Wherever you go, there you are*: *Mindfulness meditation in everyday life*. New York. Hyperion.

Zinn, K. J & al .(1986). Four-year follow-up of a meditation-based program for self-regulation of chronic pain: treatment outcomes and compliance. *Clinical Journal of Pain*. 2. 159- 173.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

أحمد، رآفات أحمد (2019). فاعلية العلاج المعرفي المستند إلى الوعي الكامل في علاج اضطراب الشدة التالي للرض PTSD. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 254-276.

L'usage du français en tant que spécialité dans l'Université marocaine Etude de terrain à la faculté des lettres de Moulay Ismail à Meknès

The use of French as a specialty in the Moroccan University Survey carried out at the faculty of letters of Moulay Ismail in Meknes

EL-KACIMI Badreddine*
Université Ibn Tofail (Maroc), *badreddine.e@yahoo.com*

Réception : 15/06/2019 **Acceptation :** 25/08/2019 **Publication** : 12/10/2019

Résumé : Le français est un héritage colonial conçu comme un capital linguistique. Il est impliqué aujourd'hui dans tous les secteurs d'État en tant que langue de communication et d'archivage. Cependant, le niveau de sa maîtrise auprès des étudiants se réduit jour après jour. En s'interrogeant auprès de 300 sondés ; nous avons constaté l'intervention de plusieurs facteurs illustrant le niveau bas des étudiants inscrit au DLLF de Moulay Ismail à Meknès, à titre d'exemple, l'offre pédagogique qui ignore la mobilisation des compétences communicationnelles et stratégiques des étudiants; les contenus et l'architecture des programmes qui ne répondent plus aux attentes des apprenants, le facteur socio-économique, l'absence du suivi et d'accompagnement sont des raisons parmi d'autres.

Mots-clés : enseignement ; apprentissage ; pédagogie ; didactique ; sociolinguistique ; approche par compétence.

Abstract: The French language is a colonial heritage conceived as a linguistic capital. He is now involved in all government sectors as a language of communication and archiving. However, the level of his mastery with students is reduced day by day. By asking 300 respondents; we noted the intervention of several factors illustrating the low level of students enrolled in the DLLF, as an example, the educational offer marked by the academic vision that ignores the mobilization of communicative and strategic skills of students; the content and architecture of programs that no longer meet the learners' expectations, the socio-economic factor, the lack of follow-up and accompaniment are just some of the reasons.

Keywords: teaching; learning; pedagogy; didactics; sociolinguistics; competence's approach.

*Corresponding author**:** *badreddine.e@yahoo.com*

I. Introduction:

La langue française au Maroc jouit d'un statut privilégié. Elle est présente dans différents secteurs de la société marocaine, à titre d'exemple, les mass médias, l'administration publique et privée et dans l'enseignement, du primaire à l'université. Ce système éducatif souffre de nombreux défauts d'ordre pédagogiques et didactiques. La qualité de l'enseignement des langues et surtout du français devient déplorable, bon nombre d'élèves même après avoir obtenu leur baccalauréat ont de réelles lacunes langagières à l'oral et à l'écrit, en compréhension comme en production. En effet les étudiants nouvellement inscrits au Département de la Langue et Littérature Françaises se trouvent confrontés à plusieurs problèmes importants en tentant de se familiariser avec un nouveau système, dit universitaire.

Dès l'entreprise de cette investigation, nous nous étions préoccupé par un ensemble d'hypothèses et d'autres nous ont ennuyé que quand nous avons été déjà dans le travail. Généralement, la présente enquête se focalise essentiellement sur l'impact du milieu social, des pratiques pédagogiques et la démotivation sur l'apprentissage du français en tant que langue de spécialité et sa place dans la vie des étudiants. À première vue, cette conception de la problématique ne semble pas évidente et nécessite davantage d'éclaircissements pour délimiter le champ de travail. Nous pouvons donc la traduire par cette question : pouvons-nous justifier le niveau de maitrise du français ou de n'importe quelle langue étrangère par le milieu et les conditions sociales ou existe-il d'autres facteurs d'ordre pédagogique et didactique?

I.1. Le système éducatif marocain et l'Université :

La question de l'enseignement était depuis toujours l'une des questions politiques centrales au Maroc. L'histoire des réformes effectuées dans ce secteur désigné de sensible remontent à de longues décennies. D'abord, sous le protectorat, les armées coloniales, ont mis en place des systèmes éducatifs français et espagnols pour assurer l'enseignement de leurs enfants et pour créer une élite autochtone francophile et hispanophile.

En décrochant son indépendance, même partielle, le Maroc a hérité un système éducatif catastrophique marqué par un taux d'analphabétisme de 82%, et qui a dépassé dans d'autres régions 95%.

« Durant la dernière année du Protectorat en 1955, environ 187000 élèves étaient inscrits dans les écoles coloniales, 23000 dans les écoles «libres» nationalistes, et 2500 dans les institutions traditionnelles d'éducation, tandis que plus d'1,5 million enfants n'étaient pas scolarisés. À l'indépendance, le nombre d'étudiants marocains dans l'enseignement supérieur ne dépassait pas 350, parmi lesquels se trouvaient seulement deux femmes.»[1]

Sa vision fondamentale était l'instauration d'une politique éducative adaptée aux conjectures : l'enseignement est devenu obligatoire (6 ans-13 ans), l'arabisation est dorénavant un choix stratégique pour la transmission d'un certain savoir. À l'exception de l'enseignement technique et l'enseignement supérieur a gardé la langue française comme langue d'enseignement après 1978. Du coup, pendant plus de trente ans (1963-1990), l'enseignement a connu des moments de crise et d'opposition entre le pouvoir politique et les acteurs sociaux : le soulèvement des élèves en 1965, une année blanche en 1968, une grave pénurie des cadres éducatifs etc.

Pour faire face au déséquilibre dans les années 80, le Maroc a adopté un programme d'ajustement structurel soutenu par la banque mondial. En 1997, la Commission spéciale éducation et formation(COSEF) créée par feu Hassan II, élaborera une feuille de route pour l'organisation radicale du système éducatif marocain appelée la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation en 1999. Elle avait pour objet de :

[1] Ce rapport a été élaboré par le Secteur de l'Éducation du Bureau Multipays UNESCO à Rabat met en avant les défis au niveau de l'accès, de l'équité, de la qualité, de l'efficacité interne et externe du système, ainsi qu'au niveau de la gestion et du pilotage stratégique du secteur. Ce diagnostic se veut une contribution à l'articulation du Programme d'Urgence 2009-2012, avec la préparation d'une nouvelle phase de la réforme à partir de 2012.

« remédier aux dysfonctionnements du système, à travers une vision pédagogique nouvelle déclinée autour d'une série d'espaces de rénovation, appuyée par des leviers de changement touchant à l'ensemble des aspects de la vie du système d'éducation formation.» (Meziane Belfkih, A, (2000), p. 81)

De plus, elle vise à perfectionner les capacités et d'acquérir des compétences durables qui peuvent aider l'apprenant dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Ces objectifs s'inscrivent sans aucun doute dans le cadre d'une approche intitulée APC[2].

Une décennie après, cette réformes a reçu certaines critiques soit des organismes officiels soit des organismes civils. Par conséquence, le Conseil supérieur de l'enseignement lancera le plan d'urgence (2009-2012) visant :

« à consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui se posent, en veillant à une application optimale des orientations de la Charte Nationale de l'Éducation et de Formation.»[3]

Aujourd'hui, une nouvelle stratégie de réforme éducative qui est en cours d'application, celle de la vision stratégique (2015-2030) impulsée par les dysfonctionnements chroniques que le Conseil a relevés dans le rapport établi par l'Instance Nationale d'Évaluation à propos de :

« la mise en œuvre de la Charte Nationale d'éducation, de formation et de recherche scientifique 2000 – 2013 : les acquis, les déficits et les défis.»[4]

Ces réformes plurielle et multiples, ce tas de mesures pris, n'ont encaissé qu'échec par échec, le secteur ne parvient plus à se réforme, l'État se perd donc dans des dépenses vaines. En 2014, le Maroc est classé à la 143 place sur 164 pays par le rapport mondial de suivi de l'éducation publié par l'UNESCO.

Au niveau universitaire le Maroc a adopté le système LMD (Licence, Master et Doctorat). Le nombre d'années par cycle est comme suit : Licence: Bac + 3 ans, Master : Bac + 5 ans, Doctorat: Bac + 8 ans.

Selon des organismes officiels, l'introduction du système LMD a induit plusieurs avantages d'ordre organisationnel et pédagogiques. Au premier niveau, ces avantages se manifestent via l'installation de la semestrialisation et la modulation permettant la fluidifié dans les études par une validation souple des modules et des semestres. Au deuxième niveau, cela se traduit clairement par la cohérence du programme et le contrôle continu qui garantissent une acquisition progressive des savoirs.

Néanmoins, nous ne pouvons plus dénier que l'Université marocaine vit une crise étouffante en fonction de la qualité de l'offre universitaire, à l'employabilité des diplômés et au positionnement scientifique de l'université marocaine vis-à-vis du monde de l'entreprise.

I. 2. La situation linguistique au Maroc :

Le Maroc est un pays plurilingues. Cependant, les langues qui en existent n'ont pas le même statut judiciaire. L'Arabe et l'amazigh sont considérés comme étant des langues officielles du pays selon la constitution. Le statut juridique du français est resté volontairement flou, mais il joue une fonction pratique dans des domaines vitaux comme l'administration et l'éducation et l'économie.

Il n'y a pas eu réellement de politique linguistique au sens où est définit comme:

« L'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale. » (Calvet L.-J. (1987). p77)

Cette situation aujourd'hui devient de plus compliquée avec l'émergence d'autres langues dans l'enseignement surtout l'anglais, qui introduit dans plusieurs écoles privés. En

[2] Approche par compétence.

[3] Le bureau multi-pays relevant de l'Organisation des Nations unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO), a rendu son rapport concernant l'évolution du secteur éducatif au Maroc pour l'année 2010.

[4] Ce rapport procède de la nécessité d'effectuer une évaluation globale et exhaustive de la mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation sur une période allant de 2000 à 2013, en vue de refonder le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

addition, des familles marocaines aisées n'hésitent plus à envoyer leurs enfants aux écoles américaines de Rabat et Casablanca. L'université Al Akhawayne d'Ifrane, à titre d'exemple, dispense un enseignement en anglais sur le modèle des universités américaines. De même des écoles supérieures privées se joignent à des universités anglaises, américaines ou canadiennes et proposent des cursus anglo-saxons.

Le français est toujours perçu entant que discipline scolaire comme les autres au lieu d'être pris comme un outil de communication et de transmission de savoir. Depuis 1987, on lui accorde 4 heures par semaine, au secondaire, pour pratiquer un tas d'activités la lecture de textes, la grammaire et les exercices, et l'expression écrite. Par contre, la pratique orale de la langue française n'est pas développée au Maroc (Lahcen Amargui, 2006). Les apprenants n'ont que très rarement l'occasion de s'exercer en français. En arrivant à la faculté les étudiants se trouvent avec un niveau faible de maitrise de français, ils se sentent handicapés ce qui peut les empêcher de réaliser leur cursus universitaire dans les meilleures conditions .Sachant que le français devient un capital important et nécessaire pour la consultation de la documentation scientifique, même pour les disciplines en sciences humaines et la littérature.. Face à ce constat, les responsables à envisager des solutions pour remédier aux carences en langue française présentées par les étudiants qui arrivent à l'université, carences qui peuvent être déterminantes dans la réussite ou l'échec du processus universitaire de l'étudiant (ibid.).

Malgré les efforts déployés et les budgets adressés au comblement de cette lacune, l'Université n'a pas réussi dans ses projets même ambitieux.

2. Méthode et outils :

- **Champ d'étude :**

Cette enquête s'inscrit dans un double projet de recherche, la sociolinguistique et la didactique des langues. Apparemment, il est difficile de prouver une relation de complémentarité et de continuité entre les deux disciplines. Par contre, en essence il y a des chevauchements entre les deux.

La sociolinguistique (Marcellesi et Gardin, 1974) est perçue comme une filière de la linguistique et qui s'inspire de la sociologie, généralement, elle se définit comme une discipline qui prend en compte tous les phénomènes liés à l'homme parlant au sein d'une société. (Boyer, H. 1996)

Elle est donc une science du langage centrée sur des phénomènes linguistiques et une science de l'humain et du social centrée sur des phénomènes socio-anthropologiques à la fois. (Blanchet, Ph. 2011, p. 20)

En tant que discipline soit désignée autonome ou indépendante, la sociolinguistique se préoccupe d'un ensemble de phénomènes tel que : les fonctions et les usages du langage dans la société, la maîtrise de la langue, l'analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leur langue, la planification et la standardisation linguistiques. Dans les dernières années encore le champ d'étude de la sociolinguistique s'étend également aux questions qui concernent l'enseignement de la langue.

Quant à la didactique, elle peut être éclairée, à grands traits, comme étant l'étude des problématiques posées par l'enseignement/ apprentissage et par l'acquisition de compétences dans différentes disciplines.

La question linguistique est depuis longtemps au centre de la réflexion des chercheurs marocains. Les réformes éducatives, ont initié un débat voir une polémique sur les rôles des dialectes et l'aménagement et la politique linguistique. Face à ce nouveau paysage linguistique meublant le système éducatif, la conjonction entre la sociolinguistique et la didactique des langues s'est couramment imposée aux chercheurs. La production scientifique en sociolinguistique est donc qualifiée de riche et variée, à titre d'exemple, les travaux de Abbassi (1977), Benhallam (1990), Benhallam and Dahbi (1990), Bentahila (1983), Boukous (1995), Dahbi (1989), Gravel (1979), Messaoudi (2014), et Youssi (1989, 1995).

En une seule phrase, des chercheurs en didactique éclairent leurs préoccupations à la lumière de la sociolinguistique. En parallèle, la sociolinguistique trouve dans les

problématiques unies à la didactique de la langue des lieux d'application des concepts et théories qu'elle met en jeu.

- **Échantillon cible et terrain d'enquête :**

Avant de préciser davantage la problématique qui constitue le socle du sujet que nous présentons, il faudrait tout de même s'atteler à identifier le public et le terrain qui représentent l'objet de recherche. Pour essayer de maîtriser au mieux le sujet sur lequel porte cette étude, nous avons jugé opportun de nous limiter à un seul type de public et à un seul niveau d'étude à l'université, celui du semestre 1 de licence de la filière des études française. Nous concevons mal une enquête de terrain ou une étude qui porterait sur toutes les filières de l'université et sur tous les niveaux (licence, master, doctorat). Nous avons fait un choix fondé sur des considérations empiriques et sociales et qui ne s'appuient pas sur des raisons fortuites. Nous avons ciblé les étudiants du S1, tout simplement, parce que la première année constitue le point de passage du secondaire vers le supérieur. C'est une étape cruciale pour l'étudiant nouvellement arrivé à l'université et qui ne s'est pas encore habitué au contexte et au système universitaire marocain.

Les raisons qui nous ont poussées à choisir la première année sont d'ordre linguistique. Les semestres 1 et 2 constituent en réalité un hiatus, une fracture linguistique qui intervient à un moment ou le nouvel étudiant doit se familiariser avec l'environnement universitaire (système modulaire, cours magistraux, autonomie…), et en même temps suivre et comprendre des cours en langue française.

Comme échantillon nous n'avons interrogé 300 étudiants, inscrits au Département de langue et littérature française promotion 2016-2017, cette enquête a été effectuée durant le mois décembre au sein de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Moulay Ismail de Meknès[5].

- **La méthode :**

Afin de réaliser cette enquête, nous sommes convaincus de préparer un questionnaire et de le distribuer sur l'échantillon ciblé. Nous avons adopté ce genre de méthode, parce qu'elle nous servira de recueillir les avis des étudiants de façon détaillée, en utilisant leur propre vocabulaire pour s'exprimer. Ainsi, à cause de la fiabilité et la crédibilité des résultats obtenus qui seront de type quantitatif. Ce qui nous permettre par la suite de mener le sujet objectivement en s'appuyant sur une base de données statiques.

Le questionnaire se compose de trois éléments essentiels, d'abord, le premier élément est d'ordre général, il porte sur la représentation de l'enquêté (son âge, son sexe, et son origine et son entourage familial), ensuite, le deuxième élément celui des obstacles d'apprentissages, où nous comptons huit questions qui interrogent l'enquêté sur la raison de son choix de la filière de français, son niveau, les difficultés rencontrées, les méthodes d'enseignement, et ses avis concernant les matières et le programme. En effet, le troisième constituant, se penche sur les activités qu'exerce l'étudiant dans la vie de tous les jours, c'est-à-dire, hors de la classe, surtout ce qui est en relation avec la lecture, la communication et l'habitude de regarder et d'écouter des émissions en français.

Comme nous avons adopté, aussi, dans cette recherche une méthodologie à la fois descriptive et analytique.

L'aspect descriptif se traduit par une description des données, tandis que le côté analytique de cette étude se montre dans l'analyse des résultats et leur interprétation.

[5] Cette faculté est créée en 1982 en vertu du décret Royal N° 2-82-355 en date du 16 Rabia II 1403 (31 janvier 1983). Rattachée lors de sa création en 1982 à l'Université Sidi Mohamed ben Abdellah de Fès, elle constitue depuis 1988 l'un des établissements de l'université Moulay Ismail. Elle accueille tous les étudiants résidant dans la région Meknes-Tafilalt qui comprend les provinces d'Elhajeb, Errachidia, Ifrane, Khenifra et la Wilaya de Meknès.

- **Le dépouillement des sondages :**

En ce qui concerne le dépouillement des questionnaires que nous avons collectés, nous avons pris en considération le comptage des réponses sans commettre des erreurs. En vue du petit nombre de questionnaires, le traitement a été manuel, nous avons exploité la grille en adaptant un tri croisé, quant aux secteurs et les graphiques, nous nous sommes appuyés sur le logiciel « Excel ».

3. Résultats et discussion :

- **Profil civil et familial de l'étudiant :**

L'enquête comme nous l'avons déjà dit a visé un échantillon qui se compose de 300 personnes, parmi lesquelles, il y a 52% de gente féminin, et 48% de la gente masculine, dont leurs âges s'articulent entre 18 ans et 26 ans. Ces chiffres prouvent que les filles sont aussi nombreuses que les garçons. Et ceci à notre avis, est dû à la mutation qu'a connue le champ économique et social marocain. Aussi il faut noter que plus de 40% d'étudiants sont âgés plus de 22 ans, c'est à dire, qu'ils arrivent à l'université à un âge avancé, ce qui nous permet de dire par la suite qu'ils avaient des problèmes et un niveau scolaire faible qui les a obligé de redoubler plusieurs années avant de mettre le pas dans la faculté.

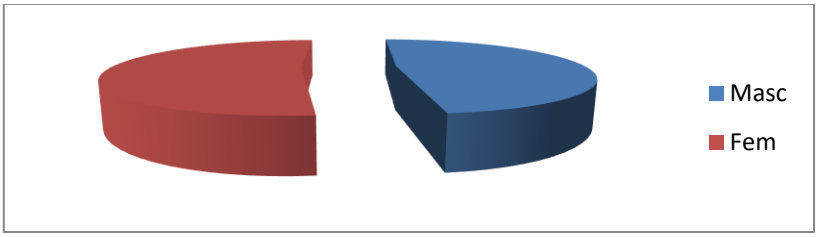


Figure 1: la population selon le genre

Une des questions portait sur le milieu duquel vient l'étudiant, sphère rurale ou urbaine, autrement dit, s'il est de la ville ou de la compagne, a montré que 46 % sont de la sphère rurale et 54% de la sphère urbaine.

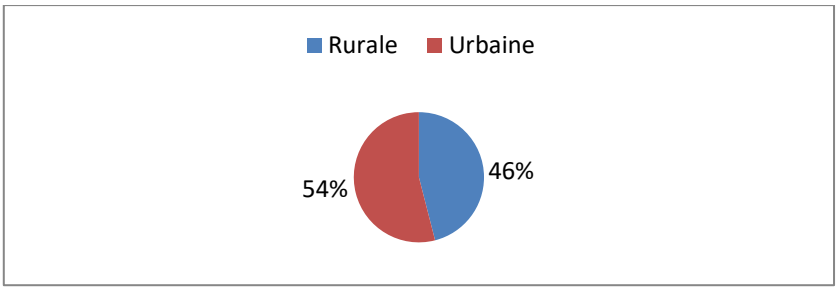


Figure 2: la zone de résidence des étudiants

Bien que, leur statut économique et plus faible que les familles urbaines, la recherche faite arrive constamment à la conclusion que les jeunes ruraux sont aussi nombreux que les jeunes urbains à s'attendre à faire des études universitaire. Les étudiants venant de la sphère rurale fréquentent l'université, ils sont de plus en plus présents dans les établissements postsecondaires et aspirent à poursuivre des études supérieures. Donc, La nature rurale ou urbaine du lieu de provenance n'a pas d'effet important sur la probabilité de poursuivre des études supérieures.

Mais, le remarquable c'est qu'après une comparaison que nous avons faite, le niveau langagier des ruraux et le même des urbains, sachant que les étudiants de la ville ont des avantages, car la structure socio-culturelle urbaine permet aux étudiants de fréquenter les bibliothèques, de se bénéficier des ouvrages, d'assister aux conférences, de s'inscrire dans un institut d'émission française, et de s'intégrer notamment dans une association qui a pour objet les activités culturelles (poésie, théâtre, cours de soutien…). Comme il est documenté que les

familles urbaines ont plus en moins un niveau de scolarité et de conscience élevé par rapport aux familles rurales, c'est pourquoi les urbains doivent être plus instruits que les ruraux.

Malgré le fossé qui sépare résidents urbains et résidents ruraux en termes de scolarité : l'enseignement est depuis longtemps marginalisé dans les campagnes où il y a un manque de financement public dans les régions rurales. Les élèves sont le plus souvent obligés d'abandonner leur scolarité en perdent ainsi toute possibilité de poursuivre leurs études dans des instituts d'enseignement supérieur. En revanche, l'enseignement dans les villes bénéficie d'une plus forte attention et de ressources plus importantes en provenance du gouvernement central. Les étudiants inscrits dans la filière des études françaises ont un niveau pareil.

L'histogramme présenté, nous donne une idée du niveau d'étude des parents des adolescents de notre population. Selon ce diagramme en secteur nous pouvons constater que la moitié des parents des étudiants de notre échantillon a fréquenté l'école, plus de 44‰.

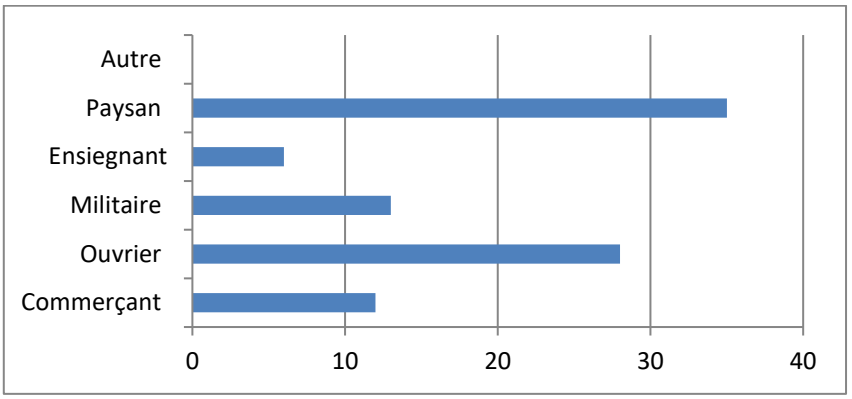


Figure 3: les activités professionnelles des parents

Nous avons en effet, plus de 56‰ sont analphabètes, 22‰ des parents ont atteint le niveau primaire, 16‰ le niveau secondaire, tandis que 2‰ ont pu suivre leurs études supérieures. Concernant la profession des parents, nous avons remarqué que la plupart des mères ne pratiquent aucune activité économique, elles sont responsables des tâches domestiques. Tandis que les pères exercent une activité soit au secteur public ou privé.

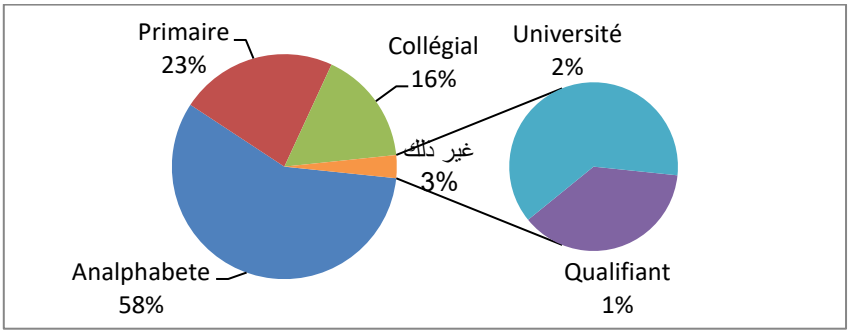


Figure 4: le niveau de scolarisation des parents

En effet, 35‰ des parents font l'agriculture, qui n'est pas généralement destinée au marché, 12‰ sont des militaires, 6 ‰ sont des enseignants, 28 ‰ sont des ouvriers, 12 ‰ pratiquent le commerce. Notre intention à travers ces questions était de savoir l'influence des facteurs socio-économique et socioculturels sur l'apprentissage et l'acquisition des compétences. Généralement les études qui étaient faites dans ce chapitre ont constaté que les étudiants qui proviennent des milieux socioculturels défavorisés réussissent moins bien à l'école et à l'université, tandis que, les étudiants issus des milieux favorisés réussissent normalement

et possèdent un capital linguistique important. En outre, le niveau d'instruction des parents a surement un impact sur la scolarité de l'étudiant. Quant aux chiffres que nous avons pu dégager, nous étions frappés par le résultat que nous avons obtenu : la structure familiale, le niveau d'instruction des parents, et même le facteur économique ne présentent pas vraiment un facteur qui influe le niveau de scolarité et le niveau langagier de l'étudiant, il s'agit des facteurs partiels. L'étudiant quel que soit issu d'un milieu favorisé ou défavorisé affronte les mêmes obstacles.

Juste 13% des étudiants qui ont fait leur parcours scolaire dans une école privée, cependant les 87 % sont les représentants de l'école publique. Ceci montre bien que la plupart des étudiants qui sont inscrits à la faculté des lettres issus des milieux sociaux défavorables (les ouvriers, paysans…) qui vivent dans des mauvaises conditions.

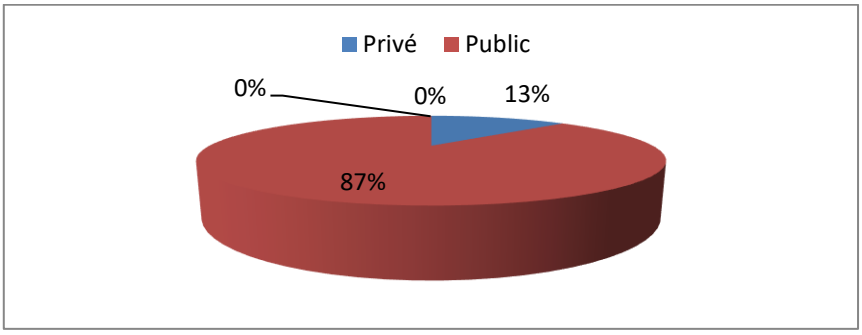


Figure 5: secteur d'enseignement

Aujourd'hui, l'école publique s'enfonce de plus en plus dans la crise. L'absentéisme des enseignants, le manque d'infrastructures, et la délinquance, sont pointés du doigt comme causes de la faillite de cette dernière.

Les enseignants diagnostiquent eux-mêmes un certain nombre de problèmes tels que le manque de ressources, les infrastructures délabrées et les bâtiments sales et vétustes, le manque de fournitures et d'équipements, les classes surchargées à plusieurs niveaux, les élèves indisciplinés voire agressifs.

En effet, le secteur privé gagne de réputation. L'école privée est jugée de sa bonne qualité d'enseignement, les élèves bénéficient d'une scolarisation ininterrompue et d'un sérieux encadrement. Ils ont, donc, un avantage sur leurs condisciples du publique.

De même, il faut noter bien qu'à partir de cette enquête, nous constatons que les étudiants des écoles privées ont un niveau plus en moins élevé que de leurs homologues du public.

- **Les principaux obstacles affrontés :**

Pourquoi vous avez opté pour la filière de la langue française ? Cette question cherche à savoir les raisons qui ont poussé les étudiants à choisir de continuer leur étude dans la filière de français, 47 % ont coché que c'est à cause d'une préférence personnelle, 29 % pour l'importance du français, et même pourcentage pour avoir une meilleur carrière.

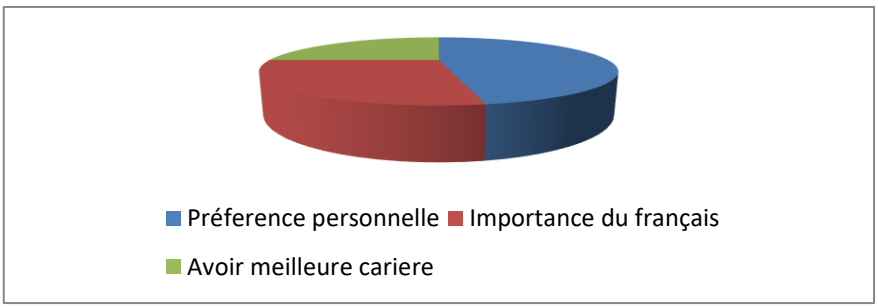


Figure 6: le choix de la filière.

Personne ne peut réfuter que le marché du travail exige la maîtrise de la langue française qui est présente dans les différents secteurs importants de la société marocaine. La barrière de la langue est l'un des premiers facteurs d'exclusion. Un diplôme dans la langue français facilite la transition dans le monde du travail plus qu'un autre diplôme dans la faculté des lettres et des sciences humaines. Donc, au plan économique le français a une importance puisqu'il est rentable. Ainsi, les chances des personnes qui maitrisent le français sont nombreuses que d'autres qui ne le maitrisent pas. Cette langue ouvre devant le diplômé plusieurs horizons à part les professions d'enseignement, à titre d'exemple, le journalisme, l'administration publique et privée, le tourisme, animation culturelle, centres d'appel…).

Il faut noter aussi que la filière des études françaises a une valeur à l'intérieur de la faculté, c'est un choix prestigieux. Un étudiant dans une filière de français se sent distinct qu'un autre étudiant qui a opté pour une filière telle que l'histoire et civilisation ou études islamiques.

Comment évaluez-vous votre niveau ce semestre ? Pour cette question 53% estiment que leur niveau pendant ce semestre est moyen, 13% l'en jugent bon, tandis que 24% sentent qu'ils ont un mauvais niveau, alors que 3 % avancent que leur niveau a été parfait.

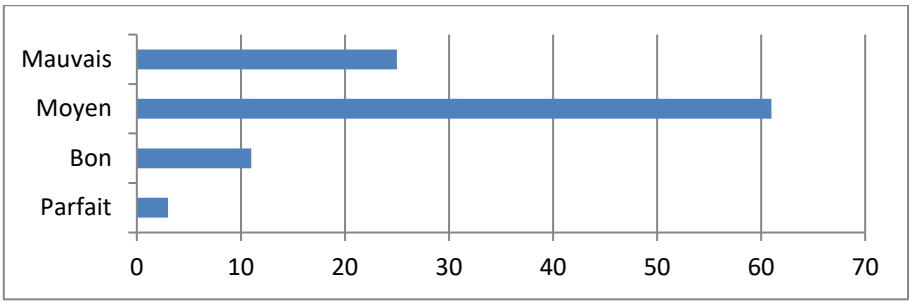


Figure 7: auto-évaluation du niveau durant le 1er semestre.

Pour la question suivante « Comment trouvez-vous la filière française ? », 40 % des sondés ont annoncé que ce semestre est très difficile, 31% difficile, tandis que 20% de la population interrogée avancent que ce semestre est facile, et presque 9% seulement qui le trouvent très facile.

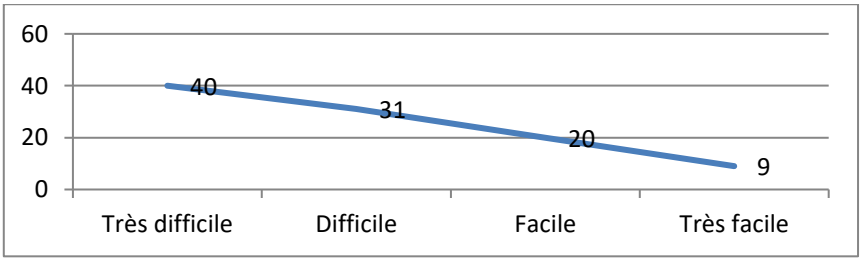


Figure 8: estimation de la filière.

Il nous a apparu que les résultats obtenus dans les deux questions sont tellement logiques, car nous trouvons que 61% des étudiants ont un niveau moyen, donc, il est évident de trouver un pourcentage plus ou moins pareil, 71% des étudiants voient que la filière des études françaises est difficile.

Dans la question suivante, Est-ce que vous avez rencontré des difficultés dans ce semestre? 100% des enquêtés ont rencontrés des problèmes. Les étudiants ont expliqué cette difficulté de plusieurs façons. D'abord, ils voient que le système universitaire est un système nouveau, ils rencontrent énormément de difficultés pour comprendre les cours magistraux. La structure et la rapidité du discours, le nombre conséquent d'étudiants influenceraient nettement la capacité de compréhension. De plus la langue spécialisée et le vocabulaire employés dans les cours des matières rendent la tache de plus en plus difficile.

Ainsi, les enquêtés trouvent le programme chargé et les modules pénibles, comme ils reprochent aux professeurs de ne pas bien expliquer les leçons et de ne pas dévoiler la méthode d'évaluation, ce qui effrayent les étudiants d'être désorientés lors de l'examen.

À notre avis, si l'étudiant n'arrivant pas à comprendre les cours et ne pourra pas répondre correctement aux questions qui lui seront posées lors de l'examen, il échouera forcément et ne validera pas le semestre.

Quelles sont les matières qui vous paraissent difficiles ? Cette question porte sur les matières qui sont vues par les apprenants compliquées pendant ce semestre.

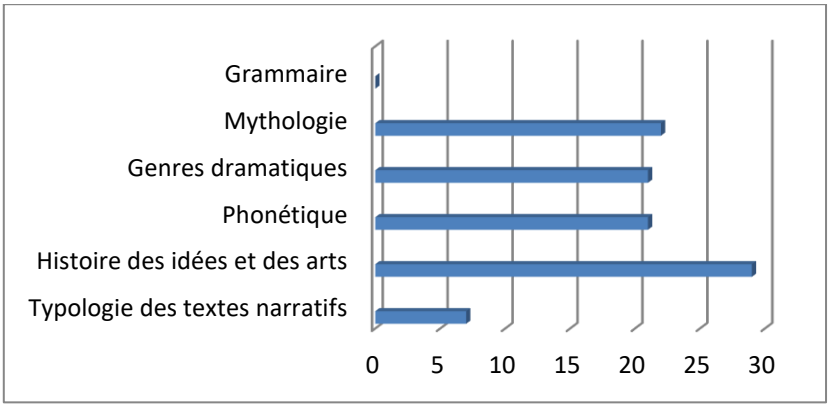


Figure 9: matières du premier semestre.

Généralement, 22% des entretenus trouvent que la mythologie est l'élément le plus difficile, et 22% voient que c'est la phonétique, tandis que 21% disent que c'est les genres dramatiques et 29% ont annoncé que c'est l'histoire des idées et des arts, cependant, il n y a que 7% qui déclarent que la typologie des textes narratifs est le module qui leur apparaissent le plus difficile.

À partir de ces chiffres, nous déduisons que les matières qui ont une tendance littéraire sont les plus difficiles avec un pourcentage de 72%. Les enquêtés ne sont pas habitués à entendre certains concepts nouveaux, ainsi ils n'ont pas une culture et une connaissance littéraire, même superficielle, de ce qui est transmet durant les séances. Donc cette difficulté est due à la méconnaissance, ce qui provoque un genre d'incompréhension.

Cette complexité qui caractérise la littérature selon les enquêtés peut par la suite pousser la plupart des étudiants d'opter pour la linguistique.

Êtes-vous satisfait(e) du programme de ce semestre ? 36 % des enquêtés ont exprimé leur contentement du programme, ils voient qu'il répond aux attentes, aux besoins et aux intentions des étudiants. Cependant, une 64 % parmi eux n'ont pas apprécié le programme. Ils

ne sont pas satisfaits du tout, selon eux, il n'est pas homogène, insuffisant, incomplet, ne vise pas à combler les vraies lacunes des apprenants, et ne répond pas à l'essentiel, qu'il est ambigu, complexe et difficile à cerner.

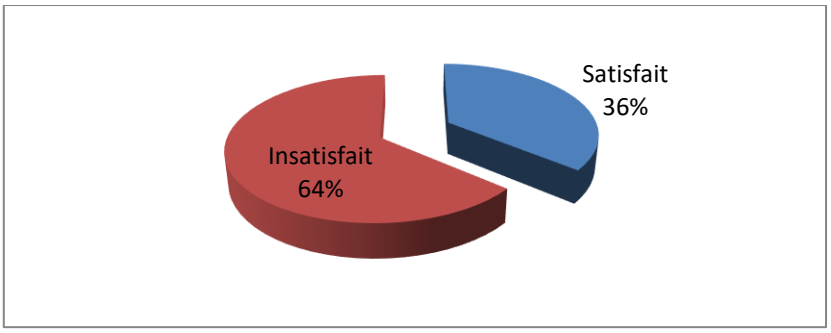


Figure 10: satisfaction à l'égard du programme

En interrogeant sur les méthodes d'enseignement adoptées par les professeurs au sein de la faculté. Plus de 60% des sondés avancent que la plupart des enseignants transmettent les contenus et les savoirs magistralement, mois 30 % ont annoncé que le style de transmission soit interactif ou incitatif.

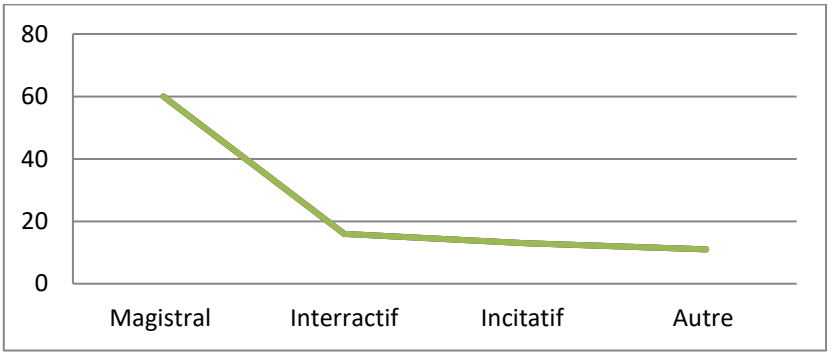


Figure 11: styles d'enseignement

Ce changement de pratiques pédagogiques cause un sentiment de mécontentement. Proposer des plans, des bibliographies et des cours polycopiés démoralise l'étudiant, et ignorent ses différents besoins sensitivomotrices. Pour certains étudiants, la première année universitaire serait même caractérisée par un « *flou pédagogique* ». (Oberti, 1995)

En effet, les méthodes et les styles adoptés dans la transmission du savoir ont un impact direct sur la réussite, la persévérance et la maitrise des compétences par l'étudiant. Le chercheur belge Wolfs estime que les pratiques pédagogiques pourraient avoir un effet indirect sur la réussite, en influençant les manières d'étudier des étudiants et leur motivation, conditionnant par là même leur réussite. (Wolfs, 2007)

Pourtant, Romainville et Michaut (2012) estiment que :

« Échec et réussite apparaissent comme étant aussi sous l'emprise de l'action des enseignants, non pas dans une perspective culpabilisante sous entendant qu'ils sont à la source de l'échec, mais en indiquant que la qualité de leurs pratiques pédagogiques peut être déterminante dans la promotion de leur réussite, à exigences constantes ». (Romainville, M. (2005), p 24)

De même, un grand nombre des activités réalisées en classe sont d'ordre traditionnel, 42% des enquêtes ont déclaré que le plus souvent ils préparent des exercices chez eux au domestique sans les corriger parfois. 14 % des entretenus ont eu l'occasion de présenter un exposé, tandis que l'ouverture sur d'autres pédagogies qui servent à impliquer l'étudiant de l'apprentissage, à construire son savoir et de renforcer ses compétences.

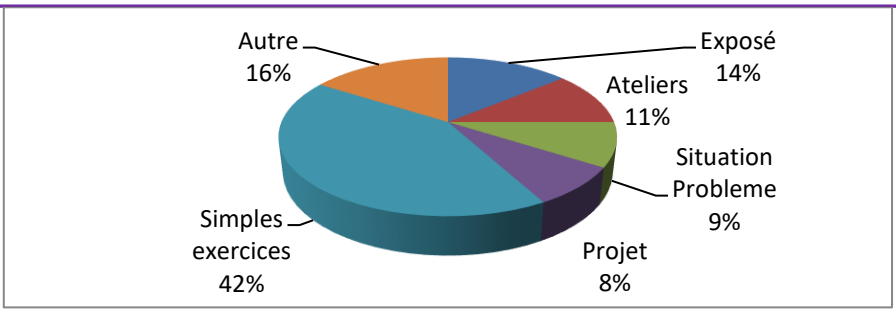


Figure 12: activités réalisées en classe.

De telles activités a surement un impact négatif sur l'apprentissage. Les enseignants sont encore attachés aux méthodes traditionnelles, ils paraissent comme des détenteurs du savoir et passifs dans leur démarche. Même si, les nouvelles approches sont pour la mise en œuvre de l'approche par compétence et de la pédagogie active, qui limite le rôle du professeur dans l'orientation, l'encadrement, et l'accompagnement…etc.

L'étudiant se trouve vis-à-vis d'une démarche à la fois authentique, archaïque et tellement démodée, qui suffoque chez lui toute faculté intellectuelle ; capture ses intelligences ; entrave son imagination, et élimine toute possibilité de découvrir son soi ou de renforcer sa propre personnalité. Par contre, il a besoin de ce qui peut lui servir à la libération de l'esprit et le développement des compétences telles que : la critique, la synthèse, l'analyse, le raisonnement, l'observation, l'interprétation, la création, la compréhension, la déduction etc.

- **Activités exercées hors de la classe :**

Après avoir vu, à travers ce questionnaire, les difficultés essentiels qui tourmentent les apprenants, nous allons s'attaquer aux activités qu'exercent l'étudiant hors l'Université afin d'améliorer son niveau communicationnel et culturel.

Avez-vous l'habitude de regarder ou d'écouter les chaînes françaises ? Il est clair que 34 % d'étudiants sont habitués de regarder ou d'écouter des chaines françaises, parce que ceci leur permet d'améliorer leur niveau et de se familiariser avec la langue et la culture française, d'enrichir leur connaissance et d'approfondir leur savoir. Il est remarquable que cette 34 %, regardent un type déterminé d'émissions, à titre d'exemple, les documentaires, les émissions culturelles et politiques. Cependant, la 66 % qui ne sont pas accoutumés de consommer les émissions en français, soit ils n'ont pas des moyens pour le faire, ça veut dire qu'ils n'ont pas de télévision si ils sont loin de leur foyer familial, ou ils n'ont pas des outils technologiques comme un Pc.

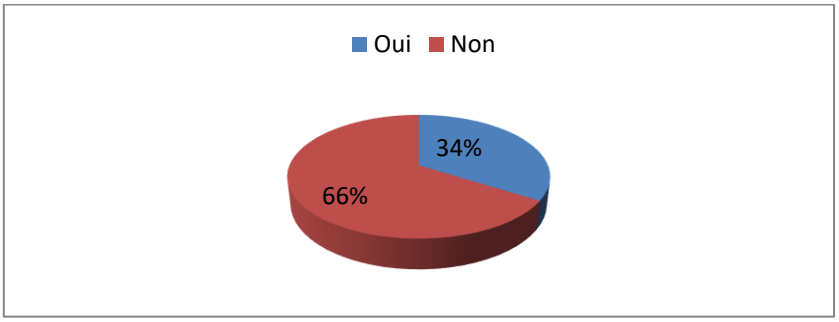


Figure 13: la consommation des chaines françaises

Est-ce que vous êtes habitué à lire des livres hors du programme ? Cette question a pour objectif de savoir la place du livre comme un instrument culturel dans la vie de l'étudiant, à savoir l'importance de la lecture dans l'acquisition et la maitrise d'une langue. Il est, en effet, aisé de constater à travers les réponses obtenues que 61% d'enquêtés ne lit pas. À notre avis,

la lecture ayant le rôle d'enrichir l'expérience du lecteur et de le faire participer au développement de sa personnalité.

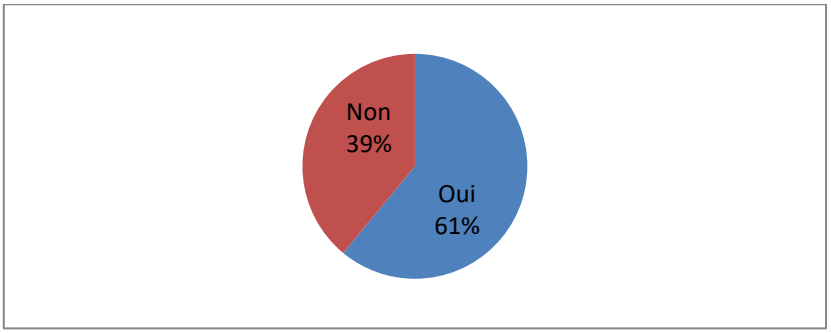


Figure 14: l'importance de la lecture dans la vie des étudiants

D'ailleurs, nous remarquons une faible émergence du désir de lire ; et un faible contact entre l'étudiant et la langue française, le livre est considéré d'une manière générale comme un outil exclusivement universitaire. Ce désintérêt manifesté à l'égard du livre et de la lecture est à cause de certaines raisons : l'omniprésence de la télévision et des nouvelles technologies de l'information empêchent les personnes de lire. La démarche méthodologique adoptée par les enseignants n'arrive pas à inculquer le goût et l'immense plaisir de l'acte de lire, les seuls livres utilisés sont ceux en rapport avec les études. Aussi, les conditions socio-économiques difficiles freinent la passion livresque dans l'absence de coin de lecture au sein de nos salles de classe susceptible d'encourager l'émergence d'un lectorat potentiel.

Nonobstant, la plupart des étudiants qui ont déclaré qu'ils sont habitués de bouquiner chez eux, n'ont fait que des lectures timides et sélectives de quelques ouvrages intégrés au programme du baccalauréat (père Goriot), ou des ouvrages les plus présents chez les bouquinistes.

Le pourcentage que nous avons dégagé de ces deux questions est logique dans le sens où les étudiants qui ne lisent pas, n'ont pas habitude de regarder la télévision ou d'écouter la radio française.

Employez-vous le français activement hors de la classe ? À votre avis, qu'est-ce qui empêche les étudiants d'utiliser la langue française dans leur vie quotidienne ? Ces deux dernières questions sont tellement importantes. Elles portent sur l'utilisation du français par les étudiants pour communiquer hors de la classe.

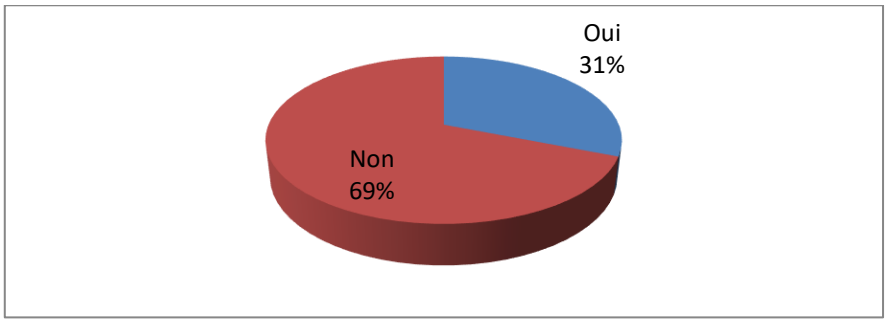


Figure 15: l'emploi du français dans la communication quotidienne

Plus de 50% des étudiants utilisent la langue française dans leur vie quotidienne mais uniquement sur les réseaux sociaux et plus précisément sur Facebook. Donc, le français est réservé que pour les discussions virtuelles qui ne peuvent pas vraiment consolider les compétences communicationnelles de l'étudiant, vu qu'une discussion sur Facebook n'est qu'un simple exercice d'écriture.

De même, 35% ont expliqué le fait de ne pas utiliser le français dans la vie de tous les jours par mal maitrise, autrement dit, les étudiants ont encore tant de lacunes langagières au niveau de la conjugaison des verbes, l'accord, la prononciation, et le manque de vocabulaire. Tandis que 43% ont justifié ce recul par le découragement surtout avec une absence quasi-totale des ateliers de communication au sein de la faculté. 22% qui reste, voit que la cause est la non habitude, parce que la langue maternelle (arabe dialectale ou tarifit) sont souvent les plus utilisables quotidiennement.

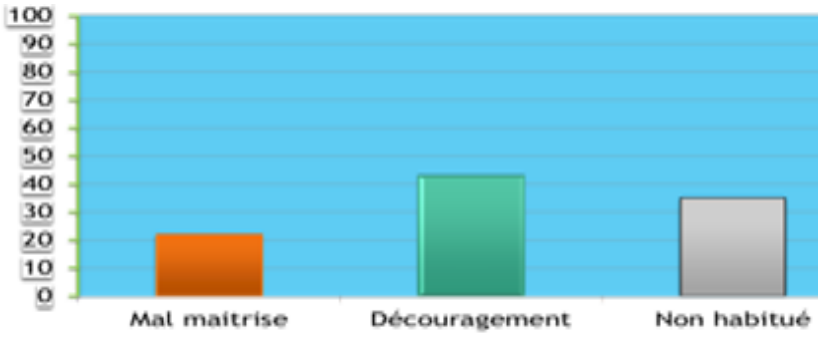


Figure 16: les raisons de l'initialisation du français

Sans oublier que d'autres enquêtés trouvent que la crainte d'être mal jugé par les autres individus s'ils utilisent le français est parmi les causes principales qui les empêchent de ne pas parler en français.

- **Les types d'erreurs commises par les étudiants :**

Cet élément n'était pas programmé en tant qu'axe de recherche, mais au cours de l'analyse des résultats de cette tâche que nous avons effectuée a démontré que ces étudiants ont des problèmes en ce qui concerne la manipulation des phrases. Ils oublient souvent d'accorder le nom avec son adjectif qualificatif, ils commettent des erreurs à l'orthographe. Ils mettent le nom au singulier même s'il s'agit de pluriel. Ainsi, ils n'arrivent plus à écrire un ensemble de mots correctement, Ils utilisent parfois des expressions incorrectes et qui n'existent pas en Français etc.

On peut classer ces erreurs en deux catégories :

Type d'erreur	Exemples
Erreurs d'orthographe	• Male, dificile, màl, exame, metode, professeur, programme, deficile, l'assemmoir, • Confusion au niveau d'accents (tres, comprehension)
Erreurs d'accord (erreurs grammaticales)	• Accord Sujet/ Adjectif, du participe : Exemple : programme est très chargés, Le programme est complète • Participe au lieu d'un infinitif : Comment analysé les texte(s)/ Pour bien préparé • Accord sujet/ verbe (conjugaison) Je « compris » au lieu de je « comprends » • Accord déterminants / Nom (Oubli de S du pluriel) : des professeur, mes compatriote, chaque jours, des idée « Tous » les choses au lieu de « toutes » les choses • Emploi des expressions inexistantes/incorrectes

	Tous les programme sont faits, à ce qui on À cause de male Je ne sais bien
Erreurs syntaxiques	• Comment les se passent ? Les études primaire secondaire mal à l'éducation (phrase syntaxiquement fausse et incompréhensible). • Erreurs lexicales : Confusion des termes « Manquer » au lieu de « moquer » « Prendre» au lieu de « apprendre » « Maximent » au lieu de « maximum »

Tableau 1: types des erreurs commises

- **Propositions d'ordre pédagogique :**

Pour surmonter ces problèmes, l'étudiant doit être vigilant dans son écriture. Il doit au prime abord se rappeler du sujet de la phrase (singulier ou pluriel). Aussi, il doit distinguer le sens des mots qui se prononcent ou s'écrivent de la même façon. Bref, il doit travailler sa langue pour obtenir la bonne maîtrise. Ce problème nous pousse à poser la question suivante :

Qui est censé corriger ces problèmes et surmonter ces difficultés ? L'étudiant ou le professeur ?

Les étudiants en question voient que le programme du semestre 1 doit répondre à leurs besoins. Il doit contenir des matières qui mettent l'accent sur les erreurs grammaticales et la remédiation de ces erreurs (surtout les fréquentes). Il doit aussi prendre en considération la vulgarisation des contenus enseignés en mettant l'accent sur la compréhension puisqu'il s'agit d'un nouveau système pour eux. Autrement dit, il doit être qualitatif plus que quantitatif.

Ces étudiants reprochent aux professeurs le fait de ne pas leur expliquer les méthodes d'analyse des textes. Ainsi, ils donnent des cours sans informer l'étudiant sur les examens qui vont passer. Pour cela, ils exigent que la clarification des méthodes d'examens doive être prise en considération.

4. Conclusion:

À la lumière de ce que nous avons cité, il est assez clair maintenant que les étudiants rencontrent énormément d'obstacles dus à leurs modestes connaissances, et souffrent de certaines difficultés d'ordre pédagogique vu que la première année constitue le point de passage du secondaire vers le supérieur. Comme nous avons remarqué que le français n'occupe pas une place primordiale dans la vie quotidienne de l'étudiant, il est rarement utilisé dans la communication, ce qui rend sa maîtrise complexe sinon impossible, sans oublier que la plupart des apprenants jugent le programme insuffisant et qu'il ne répond pas à leurs attentes.

De même, ce désintérêt au durcissement des compétences communicationnelles et des capacités d'observation et d'analyse empêche l'université de répondre aux nouvelles exigences du marché du travail. L'offre pédagogique est généralement marquée par une vision académique, privilégiant les cours magistraux moins interactifs et sous forme de formatage épistémologique. Les méthodes et les styles d'enseignement sont dépourvus de renouvellement et de novation. Par conséquent, les apprenants se sentent démotivés. En une seule phrase, l'amélioration effective de la qualité de l'enseignement supérieur devient une nécessité urgente.

5. Bibliographie :

Blanchet, Ph. (2011). La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires. In: Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (Dir.): Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Montréal / Paris.

Calvet L.-J. (1987). La guerre des langues et les politiques linguistiques. Paris : Payot. PP 154-155.

Marcellesi et Gardin. (1974). Introduction à la socio-linguistique. La linguistique sociale. Paris : Larousse Universite.

Tawil, Cerbelle, & Alama,.(2010).Education au Maroc : analyse du secteur. Ed. UNESCO. Rabat : Bureau pour le Maghreb.

Meziane Belfkih , A. (2000). « La charte nationale d'éducation-formation », Revue internationale d'éducation de Sèvres. Pp. 77-87.

Blanchet, Ph. (2011). La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires. In: Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (Dir.): Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Montréal / Paris (Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des Archives Contemporaines). Pp. 71-72.

Maurer, B. (1997). « Sociolinguistique, Territoire et objets », Cahiers de praxématique [En ligne], 28 | 1997, document 11, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 26 mars 2019. URL : http://journals.openedition.org/praxematique/3063

Amargui, L. (2006). L'enseignement de la langue française à l'université marocaine. Le français aujourd'hui 2006/3 (n° 154). Pp. 77 à 81.

Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. In B. Galand (dir.) : L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique. Cahiers de recherche en éducation et formation, n° 39. Pp. 18-22.

Wolfs, J. L. (1999). Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Revue française de pédagogie, pp. 165-166.

Michaud, G. (2006). Développer la compétence à s'orienter par le transfert des apprentissages en counseling d'orientation. Carriérologie, 10(3-4). Pp. 629-647.

Nadeau, M. (1997). Identification des stratégies de motivation chez les élèves de onzième année : perception des élèves des parents et enseignants. Thèse de Doctorat en éducation. Université d'Ottawa.

Comment citer cet article par la méthode APA:

El-Kacimi, B. (2019). L'usage du français en tant que spécialité dans l'Université marocaine -étude de terrain à la faculté des lettres de Moulay Ismail à Meknès. *Journal of Psychological and Educational Sciences.* 5 (2). Algérie: Université d'El-Oued. 277-292.